

INSPIRACE V ŽIVOTĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY V NEPŘEDVÍDATELNÝCH SITUACÍCH

Ohlédnutí za pandemií Covid-19
v evropském srovnání

Alena Srbená • Eva Šmelová • Veronika Gajdová • Gabriela Vrbová



Univerzita Palackého v Olomouci

INSPIRACE V ŽIVOTĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY V NEPŘEDVÍDATELNÝCH SITUACÍCH

Ohlédnutí za pandemií Covid-19 v evropském srovnání

Alena Srbená
Eva Šmelová
Veronika Gajdová
Gabriela Vrbová

Olomouc 2026

Tato publikace vznikla za podpory projektu IGA_PdF_2021_034.

Recenzenti:

Mgr. Soňa Divilová, Ph.D.

PhDr. Bc. Karin Fodorová, Ph.D.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Alena Srbená, Eva Šmelová, Veronika Gajdová a Gabriela Vrbová, 2026

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2026

<https://doi.org/10.5507/pdf.26.24460925>

ISBN 978-80-244-6092-5 (online: iPDF)

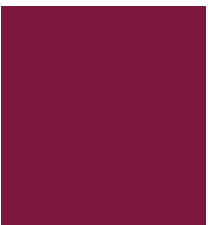


OBSAH

ÚVOD	6
1 VÝCHODISKA PRO KOMPARATIVNÍ VÝZKUM	7
1.1 Představení výzkumu a jeho východisek	7
1.2 Cíle a výzkumné otázky	9
1.3 Metodologie kvalitativní části výzkumu	12
2 KOMPARACE ČESKÉ REPUBLIKY S VYBRANÝMI ZEMĚMI EVROPY	14
2.1 Česká republika	14
2.1.1 Základní informace	14
2.1.2 Předškolní vzdělávání	14
2.2 Švédsko	15
2.2.1 Základní informace	15
2.2.2 Předškolní vzdělávání	16
2.3 Srovnání České republiky a Švédska	16
2.4 Španělsko	18
2.4.1 Základní informace	18
2.4.2 Předškolní vzdělávání	18
2.5 Srovnání České republiky a Španělska	19
3 REAKTIBILITA NA PANDEMICKOU SITUACI A FAKTOR CHARAKTERU SLEDOVANÝCH ZEMÍ	21
3.1 Reaktivita na pandemickou situaci	21
3.1.1 Reaktivita na pandemickou situaci v České republice	21
3.1.2 Reaktivita na pandemickou situaci ve Švédsku	26
3.1.3 Srovnání České republiky a Švédska	31
3.1.4 Reaktivita na pandemickou situaci ve Španělsku	32
3.1.5 Srovnání České republiky a Španělska	35
3.2 Regionální aspekty v kontextu pandemie	37
3.2.1 Regionální aspekty České republiky v kontextu pandemie	37
3.2.2 Regionální aspekty Švédska v kontextu pandemie	37
3.2.3 Regionální aspekty Španělska v kontextu pandemie	38
3.2.4 Srovnání sledovaných zemí	38

4	PODMÍNKY A FUNKCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE SLEDOVANÝCH ZEMÍCH	40
4.1	Česká republika vs. Švédsko	40
4.1.1	Příprava dětí na povinnou školní docházku ve sledovaných zemích	41
4.1.2	Povinné předškolní vzdělávání distanční formou v České republice	41
4.1.3	Povinné předškolní vzdělávání prezenční formou ve Švédsku	42
4.2	Juxtapozice Česká republika – Švédsko	43
4.2.1	Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se funkcí předškolního vzdělávání	43
4.2.2	Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se podmínek předškolního vzdělávání	45
4.2.3	Analyzované informace týkající se přípravy k zahájení povinné školní docházky v období pandemie Covid-19	47
4.3	Shrnutí a vyvození závěrů: Česká republika vs. Švédsko	48
4.4	Česká republika vs. Španělsko	50
4.4.1	Příprava dětí na povinnou školní docházku ve sledovaných zemích	51
4.4.2	Povinné předškolní vzdělávání prezenční formou ve Španělsku	51
4.5	Juxtapozice Česká republika – Španělsko	52
4.5.1	Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se funkcí předškolního vzdělávání	52
4.5.2	Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se podmínek předškolního vzdělávání	54
4.5.3	Analyzované informace týkající se přípravy k zahájení povinné školní docházky	56
4.6	Shrnutí a vyvození závěrů: Česká republika vs. Španělsko	57
5	PŘÍPADOVÉ STUDIE	59
5.1	Metodologie ke kvalitativní části výzkumu – případové studie	59
5.2	Česká mateřská škola	60
5.3	Švédská mateřská škola	63
5.4	Španělská mateřská škola	64
5.5	Shrnutí a vyvození závěrů	67
6	KVANTITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU ZAMĚŘENÁ NA ČESKOU REPUBLIKU	69
6.1	Design kvantitativního výzkumu	69
6.2	Deskriptivní analýza dat	70
6.3	Funkce předškolního vzdělávání	71
6.3.1	Statistické vyhodnocení pravdivosti hypotéz	75
6.3.2	Analýza a interpretace dat	76
6.3.3	Diskuse k vyhodnocení naplňování funkcí předškolního vzdělávání	80
6.4	Podmínky předškolního vzdělávání v kontextu rvp pv	81
6.4.1	Statistické vyhodnocení pravdivosti hypotéz	83
6.4.2	Analýza a interpretace dat	85
6.4.3	Diskuse k vyhodnocení podmínek předškolního vzdělávání	88
7	CELKOVÉ SHRUTÍ	90
	ZÁVĚR	92

INTRODUCTION	94
1 BACKGROUND FOR COMPARATIVE RESEARCH	96
1.1 Introduction of the Research and its Background	96
1.2 Objectives and Research Questions	98
2 CASE STUDIES	101
2.1 Methodology for the Qualitative Part of the Research – Case Studies	101
2.2 Czech Kindergarten	102
2.3 Swedish Kindergarten	105
2.4 Spanish Kindergarten	107
2.5 Summary, Conclusions	109
3 QUANTITATIVE PART OF THE RESEARCH FOCUSED ON THE CZECH REPUBLIC	112
3.1 Quantitative Research Design	112
3.2 Descriptive Data Analysis	113
3.3 Functions of preschool education	114
3.3.1 Statistical Evaluation of the Hypotheses	119
3.3.2 Analysis and Interpretation of Data	120
3.3.3 Discussion on the Evaluation of the Functions of Preschool Education	125
3.4 Conditions of Preschool Education in the Context of the Framework Educational Programme for Preschool Education (FEPPE)	126
3.4.1 Statistical Evaluation of the Hypotheses	129
3.4.2 Analysis and Interpretation of Data	130
3.4.3 Discussion on the Evaluation of the Conditions of Preschool Education	135
4 CONCLUSION	139
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY / REFERENCES	141
PŘÍLOHY	151
PŘÍLOHA Č. 1	151
PŘÍLOHA Č. 2	154



ÚVOD

Mateřská škola jako instituce je součástí společnosti a jako taková musí reagovat na její proměny a výzvy s tím spojené. Takovouto výzvou bezpochyby byla i pandemie COVID-19, která zasáhla prakticky všechna odvětví lidské činnosti. Nevýrazněji se promítla v oblasti zdravotnictví a do ochrany zdraví obyvatel, která se přirozeně stala prioritou všech zemí bojujících s tímto onemocněním.

Podle Úmluvy o právech dítěte má každý jedinec právo na vzdělání, to však bylo během pandemie výrazně omezeno. Oblast školství byla výrazně zasažena a organizace vzdělávání v této době podléhala přísným restrikcím, hygienickým pravidlům, v zájmu ochrany veřejného zdraví dokonce docházelo k uzavírání škol. To postavilo školství do zcela nové a neznámé situace, která vyžadovala rychlá a flexibilní řešení a řízení, o což se vlády napříč Evropou v rámci možností snažily. Vše ovšem mělo nemalé dopady na fungování škol a životy konkrétních učitelů, rodičů a samozřejmě dětí. V kontextu našeho výzkumu se blíže zaměřujeme na oblast předškolního vzdělávání, kde sledujeme dopady protipandemických opatření na běžné fungování mateřských škol ve vybraných zemích Evropy, včetně České republiky.

Současné předškolní vzdělávání vychází z osobnostně orientovaného modelu výchovy a vzdělávání a vytváří základy pro celý budoucí život každého z nás, s čímž také souvisí jeho cíle, jak je deklaruje např. UNESCO:

„Předškolní vzdělávání je více než příprava na základní školu. Zaměřuje se na celostní rozvoj dítěte, jeho emocionálních, kognitivních a fyzických potřeb, směřující k vytvoření pevného a širokého základu pro celoživotní učení a spokojený život. Předškolní vzdělávání má možnost vychovávat pečující, schopné a odpovědné budoucí občany.“
(Early childhood care and education /unesco.org/).

Úspěšnost v dosahování těchto cílů a naplňování funkcí institucionalizovaného předškolního vzdělávání je determinována podmínkami vzdělávání, které jsou utvářeny v souladu s platnými legislativními dokumenty a také vycházejí z podmínek a zvláštností dané země. Zaváděná protipandemická opatření nicméně optimální podmínky vzdělávání narušila, a tím ovlivnila běžné fungování mateřských škol. To s sebou přineslo řadu otázek a výzev: Jak v nepředvídatelných situacích respektovat stanovené podmínky vzdělávání? Jsou mateřské školy schopny plnit stanovené cíle? Jsou funkce mateřské školy zachovány a naplňovány, a to zejména funkce vzdělávací, nebo se mateřské školy uchylují hlavně k funkci pečovatelské? Jak se ze získaných zkušeností poučit a lépe reagovat na podobné situace, pokud nastanou v budoucnu? Těmito i dalšími otázkami se zabývá předkládaná publikace.

Komparativní výzkum pojmáme komplexně. Jelikož se jedná o smíšený výzkum, definujeme v této kapitole jeho teoretická východiska a design.

1.1 Představení výzkumu a jeho východisek

Předkládaná publikace se zabývá pandemickou situací a jejím dopadem na předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy, které blíže definujeme ve výzkumném designu. V rámci publikace se zaměříme na úroveň ISCED 020 podle klasifikace z roku 2011 (www.nuv.cz/isced), tedy preprimární vzdělávání (pozn.: v rámci publikace se přikláníme k pojmu předškolní), které tvoří bázi klasifikace a utváří základy pro celoživotní učení.

Funkce mateřské školy

Ve výzkumném šetření se dále chceme zabývat funkcemi mateřské školy. Domníváme se, že v důsledku zaváděných opatření nebylo vždy možné funkce zcela zachovat a naplňovat. To se může významně odrazit v přípravě dětí k zahájení povinné docházky, tj. může vzrůst riziko častějších odkladů povinné školní docházky či potíží s adaptací dětí při nástupu do základní školy.

Mateřská škola je místem, kde probíhá socializace dětí a děti jsou zde připravovány na osobní, pracovní i občanský život. Sledované funkce podle Šmelové (2006, s. 119) jsou následující:

- pečovatelská: odborná péče – děti jsou vedeny k sebeobsluze, péči o své zdraví i okolí;
- vzdělávací: probíhá harmonický rozvoj dítěte a jeho osobnosti skrze učení a poznávání, díky čemuž jsou vytvářeny předpoklady pro další vzdělávací cestu jedince;
- socializační: druhotná socializace, která velice úzce navazuje na výchovu v rodině;
- integrační: položení základů klíčových kompetencí, čímž se vytvářejí předpoklady pro celoživotní učení;
- personalizační: podpora individuality každého dítěte.

V kontextu vzdělávací funkce mateřských škol se blíže zaměřujeme na poslední rok předškolní docházky a přípravu dětí na vstup do základní školy – ISCED 100, jelikož si pokládáme otázku, zda opatření zaváděná kvůli pandemii Covid-19 v oblasti předškolního vzdělávání tuto funkci a její naplňování nenarušily. Jak se autoři zabývající se tímto tématem shodují (např. Koťátková, 2016; Opravilová, 2016), nástup do základní školy znamená pro děti velkou životní změnu, na niž je nezbytné je systematicky připravovat a na základě odborné pedagogické diagnostiky sledovat jejich pokroky. To vše zabezpečuje právě mateřská škola a erudovaní předškolní pedagogové.

Mateřské školy mohou plnit své funkce za předpokladu optimálních podmínek vzdělávání. Pro potřeby výzkumu vycházíme z podmínek vzdělávání, jak jsou determinovány v českém kurikulárním dokumentu s názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021). Podrobněji je definujeme níže.

Podmínky předškolního vzdělávání

Sledované podmínky vzdělávání se týkají materiálních, psychosociálních, organizačních, personálních a pedagogických aspektů, životosprávy a spoluúčasti rodičů. Tyto podmínky byly extrahovány z RVP PV 2021. *(Pozn.: Vycházíme z tohoto RVP, neboť byl platný v době pandemie.)*

- Materiální podmínky: týkají se venkovních i vnitřních prostor, nábytku, hraček a obecně vhodného prostředí mateřské školy.
- Životospráva: poskytování plnohodnotné a vyvážené stravy, dostatek volného pohybu i odpočinku a dostatečně dlouhý pobyt venku. Obecně podpora zdravého životního stylu dětí.
- Psychosociální podmínky: jedná se především o klima školy a atmosféru třídy. Je vyžadováno bezpečné, klidné, respektující, rovnocenné a stabilní prostředí.
- Organizační podmínky: týkají se zajištění chodu mateřské školy, jako je denní harmonogram, řád a program.
- Personální a pedagogické podmínky: musí být zajištěn personál s předepsanou odbornou kvalifikací.
- Spoluúčast rodičů: rodiče se podílejí na předškolním vzdělávání v podobě spolupráce na základě partnerství.

Srovnávací pedagogika

Pro potřeby publikace vycházíme z principů srovnávací pedagogiky, která může využívat jak kvantitativní, tak kvalitativní metodologii. Pro potřeby výzkumného šetření se přikláníme ke smíšenému designu a metodologické triangulaci.

V kontextu předkládané publikace se přikláníme k následující definici srovnávací pedagogiky:

„Multidisciplinární obor zkoumající a srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinující faktory a efekty na různých úrovních reálné existence (od individuální a lokální přes národní až po globální) z aspektů různých skupin a společností v širším kontextu (historickém, kulturním, etnickém, ekonomickém, politickém) sociálního systému a jeho subsystémů“ (Walterová, 2006, s. 18).

Průcha (2006) vymezuje předmět srovnávací pedagogiky, tj. vzdělávací systémy a jejich dílčí aspekty (rovněž vzdělávací fenomény), které jsme pro potřeby našeho výzkumného šetření vymezili následovně:

- školská legislativa a vzdělávací politika,
- řízení a financování školství,
- struktura školských systémů, jejich kvalita a výsledky,
- organizace školního roku,
- personální zajištění a kvalifikace pracovníků ve školství,
- podmínky vzdělávání,
- kurikulární dokumenty a jejich obsah,
- vzdělávací cíle, didaktické metody, pomůcky, účastníci edukačního procesu,
- vztah rodiny a školy.

Walterová (1996) zdůrazňuje, že pro komparaci je nezbytné dodržet dva základní faktory, a sice místo a čas. Všechny fenomény, které mají být analyzovány a následně srovnávány, musí být zasazeny do konkrétní lokality – např. světadílu, státu apod. – a komparace musí respektovat charakteristiky daných lokalit. Neméně důležitý je faktor času, přičemž studie mají buď synchronní, anebo diachronní povahu. Synchronní se pojí s aktuálním děním, diachronní se váže buď k minulosti, nebo naopak budoucnosti (Walterová, 1996 in Dvořák, D. a kol., 2015).

1.2 Cíle a výzkumné otázky

V následující části jsou představena společná metodologická východiska a plán pro obě úrovně výzkumného šetření, zejména jsou blíže konkretizovány metody využití v rámci metodologické triangulace.

Výzkumný problém: Jak ovlivnila a jaký dopad měla zaváděná opatření a nařízení proti šíření onemocnění Covid-19 na podmínky vzdělávání a plnění funkcí předškolního vzdělávání ve vybraných zemích Evropy?

Hlavní cíl: Analyzovat a komparovat dopady opatření proti šíření Covid-19 a jejich vliv na podmínky vzdělávání a plnění funkcí předškolního vzdělávání ve vybraných evropských zemích.

Dílčí cíle:

- Zjistit reaktivitu vybraných zemí na zaváděná opatření v oblasti předškolního vzdělávání.
- Na základě analýzy dokumentů komparovat a vyhodnotit, do jaké míry specifika regionu a dané země ovlivnila dopad opatření na fungování předškolního vzdělávání.
- Na základě analýzy dokumentů komparovat a vyhodnotit, do jaké míry byly v kontextu zaváděných opatření naplňovány funkce předškolního vzdělávání s důrazem na vzdělávací funkci a přípravu dětí na zahájení povinné školní docházky.
- Na základě analýzy dokumentů komparovat a vyhodnotit, do jaké míry byly v kontextu zaváděných opatření ovlivněny podmínky předškolního vzdělávání.
- Načerpat z těchto analýz a komparací možnou inspiraci pro podmínky České republiky, získat doporučení pro praxi a propojit zjištěná fakta s přípravou budoucích učitelů mateřských škol, kteří potenciálně na podobné situace budou muset reagovat i v budoucnu.
- Zjistit, jak se opatření promítla do fungování konkrétních škol, prostřednictvím případových studií.

Výzkumné otázky:

- Jsou opatření v oblasti předškolního vzdělávání vybraných zemích obdobná jak co do obsahu, tak co se týče časového horizontu?
- Mění se opatření v oblasti předškolního vzdělávání v závislosti na regionu dané země?
- Byly i přes opatření nadále naplňovány funkce předškolního vzdělávání s akcentem na vzdělávací funkci a přípravu dětí na zahájení povinné školní docházky?
- Nakolik zaváděná opatření ovlivnila podmínky předškolního vzdělávání?
- Jak se zaváděná opatření odrazila v každodenní realitě a životě konkrétních mateřských škol?

Předmět výzkumného šetření:

Analýza a komparace zaváděných opatření proti šíření onemocnění Covid-19 a jejich dopadů na předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy, pokud jde o:

- školskou legislativu a vzdělávací politiku ve vztahu k opatřením v době pandemie,
- personální zajištění předškolního vzdělávání v době pandemie,
- podmínky vzdělávání v době pandemie,
- kurikulární dokumenty, vzdělávací cíle,
- funkce předškolních institucí v době pandemie,
- vztah rodiny a školy v době pandemie.

Zdroje dat:

Jako východisko pro získání dat byly využity oficiální dokumenty na následujících úrovních:

- mezinárodní úroveň: doporučení a nařízení Světové zdravotnické organizace a Evropské unie v oblasti školství a organizace vzdělávání v době pandemie v Evropě;
- státní úroveň: oficiální dokumenty, vyhlášky, stanoviska ministerstev, statistiky obsažené ve zprávách, nařízení ve vybraných zemích Evropy;
- lokální úroveň: dokumenty konkrétních mateřských škol, na které navázaly případové studie.

Faktor místa podle Walterové (1966, in Dvořák, D. a kol., 2015):

Plánovaný počet analyzovaných zemí: 3 včetně České republiky.

Metoda výběru zemí – kritériální: jednotlivé země byly vybrány na základě stanovených kritérií, a sice regionálního (severní, střední, jižní Evropa) a společenského podle Walterové (2006: aspekt historický, kulturní, etnický, sociální).

Dalším faktorem ve výběru zemí byla dlouhodobá spolupráce Katedry primární a pre-primární pedagogiky PdF UP s univerzitami v daných lokalitách, tj. Universidad Camilo José Cela, Madrid, Španělsko a Uppsala universitet, Uppsala, Švédsko.

Faktor času podle Walterové (1966, in (Dvořák, D. a kol., 2015):

V rámci výzkumného šetření jsme se věnovali synchronní i diachronní komparaci.

Zásady a podmínky, které je nutné dodržet při realizaci komparativního výzkumného šetření:

- systematickosti a hledání kauzalit,
- pluralita: zkoumání minimálně dvou konkrétních a postižitelných jevů,
- srovnatelnost: mezi jevy musí být podobnosti (*comparandum* – předmět srovnávání, *comparatum* – s čím je předmět srovnáván),
- kontextualita: zohlednění vývoje a změn v kontextu času,
- vědeckost: využití adekvátních postupů a metod v souladu s metodologií (Vlček, 2015)

V průběhu řešení vyvstala potřeba výzkum prohloubit, a proto byl použit smíšený výzkumný design za využití jak kvalitativní, tak kvantitativní metodologie.

1. Kvalitativní výzkum

a) Úroveň obecná: analýza a komparace zaváděných opatření proti šíření onemocnění Covid-19 ve vybraných zemích Evropy a jejich dopad na předškolní vzdělávání s důrazem na přípravu dětí na zahájení povinné školní docházky.

- b)** Úroveň konkrétní: případové studie konkrétních mateřských škol ve vybraných zemích Evropy zkoumající dopady zaváděných opatření proti šíření Covid-19 na předškolní vzdělávání s důrazem na přípravu dětí na zahájení povinné školní docházky.

2. Kvantitativní výzkum

Dotazníkové šetření zaměřené na Českou republiku. (Pozn.: Metodologie kvantitativní části výzkumu, jeho průběh a výsledky jsou popsány v kapitole č. 6.)

Tabulka č. 1 Fáze výzkumu

Aktivita	Popis
Vyhledávání dokumentů	Pro úspěch výzkumného šetření je nezbytné získat relevantní dokumenty a pečlivě je prostudovat
Navázání kontaktu	Oslovení spolupracujících univerzit a mateřských škol
1. úroveň výzkumného šetření	Realizace
Vyhodnocení 1. úrovně	Získaná data budou roztříděna a analyzována v souladu se specifiky zvolené metodologie
2. úroveň výzkumného šetření	Realizace
Vyhodnocení 2. úrovně	Získaná data budou roztříděna a analyzována v souladu se specifiky zvolené metodologie
Kvantitativní výzkum	Analyzovaná data budou komparována a vyhodnocena
Vyhodnocení kvantitativního výzkumu	Statistické zpracování dat
Vyhodnocení	Vyhodnocení výzkumných problémů, stanovených cílů a výzkumných otázek a zhodnocení výzkumu
Příprava teoretické studie	Příprava teoretické studie a závěrečné dokumentace

V rámci výzkumu jsme sledovali období pandemie onemocnění Covid-19 od prvních pozitivních případů, tj. od začátku roku 2020, až do jejího vyvrcholení v lednu–únoru 2022. Toto období se do života lidí i fungování škol a školských zařízení napříč Evropou zapsalo nejvýrazněji. Pro úplnost dodáváme, že WHO vyhlásila pandemii onemocnění Covid-19 dne 11. 3. 2020 (WHO, 2020).

1.3 Metodologie kvalitativní části výzkumu

V rámci kvalitativní části výzkumu byla zvolena **metodologická triangulace**. Ta umožňuje kombinovat více metod v rámci jednoho výzkumu s tímž cílem. Zvolení tohoto postupu také přispívá k validitě výzkumného šetření (Hendl, 1997).

Pro naše potřeby bylo vhodné použít sekvenční triangulaci. Ta se využívá v případech, kdy jsou výsledky jedné metody podstatné pro další metodu (Hendl, 1997). V případě výzkumného šetření se jedná o metody obsahová analýza textu a případová studie. Takto nastavená metodologická triangulace odpovídá i následující specifikaci úrovní výzkumného šetření.

Úrovně výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo řešeno na dvou úrovních vycházejících z metodologické triangulace.

1) Úroveň obecná: Analýza a komparace zaváděných opatření proti šíření onemocnění Covid-19 ve vybraných zemích Evropy a jejich dopad na předškolní vzdělávání s důrazem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky.

Použitá kvalitativní metodologie: obsahová analýza textu s cílem analyzovat, objasnit a identifikovat textový dokument.

Předmět analýzy: textové dokumenty vztahující se k formulovanému zaměření výzkumného šetření. V rámci této metody bylo dále využito vytváření analytických kategorií (Miovský, 2006). Výsledná analyzovaná data z každé země byla následně komparována v souladu s principy srovnávací pedagogiky.

Zdroje dat: dokumenty na mezinárodní a státní úrovni.

- Mezinárodní úroveň: doporučení a nařízení Světové zdravotnické organizace a Evropské unie v oblasti školství a organizace vzdělávání v době pandemie v Evropě.
- Státní úroveň: analýza oficiálních dokumentů, vyhlášek, stanovisek ministerstev, statistik obsažených ve zprávách a nařízení ve vybraných zemích Evropy.

Metoda analýzy dat: obsahová analýza textů, která se blíže zaměřuje na tyto aspekty:

- námět: která část reality se stala zdrojem pro vznik dokumentu,
- obsah dokumentu: hlavní sdělení, problém,
- forma textu (Miovský, 2006).

V rámci vyhodnocování dat bylo použito otevřené kódování, které slouží k identifikaci a analýze konkrétních jevů a k následné formulaci analytických kategorií (Miovský, 2006).

Data z obsahové analýzy byla dále komparována v souladu s principy a postupy srovnávací pedagogiky. *(Pozn.: Tato úroveň je v publikaci řešena v kapitolách 3–4.)*

2) Úroveň konkrétní: Případové studie konkrétních mateřských škol ve vybraných zemích Evropy zkoumající dopady zaváděných opatření proti šíření onemocnění Covid-19 na předškolní vzdělávání s důrazem na přípravu dětí na zahájení povinné školní docházky. *(Pozn.: Podrobná metodologie k této části výzkumu je uvedena v 5. kapitole, k níž se bezprostředně váže.)*

2

KOMPARACE ČESKÉ REPUBLIKY S VYBRANÝMI ZEMĚMI EVROPY

V této kapitole jsou představeny sledované země spolu se stručnou charakteristikou předškolního vzdělávání a následně jsou prezentována získaná data, která jsou průběžně komparována se zaměřením na zvolené oblasti.

2.1 Česká republika

2.1.1 Základní informace

Česká republika se nachází ve střední Evropě a sousedí na západě s Německem, na severovýchodě s Polskem, na jihu s Rakouskem a na jihovýchodě se Slovenskem. V letech 2020 až 2022 žilo v ČR v průměru 10 568 313 obyvatel (ČSÚ, 2021, 2022, 2022a). Hustota obyvatel byla k 1. 1. 2022 133,3 osob/km² (ČSÚ, 2022b). Úředním jazykem je čeština a hlavním městem je Praha. Území České republiky se pro výkon státní správy člení na správní obvody krajů, jichž je 14, dále na 76 okresů a 6 258 obcí (Evropská unie, 2020; zákon č. 51/2020 Sb.). Česká republika se historicky dělí na tři celky – Čechy, Moravu a Slezsko – a je to parlamentní, demokratický právní stát s liberálním státním režimem. Jedná se tedy o demokratickou parlamentní republiku, v níž výkonnou mocí disponují prezident a vláda (Filip, 2003).

2.1.2 Předškolní vzdělávání

Mateřská škola je definována jako „školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 148). Mateřská škola je instituce, která naplňuje různé cíle v oblasti rozvoje celistvé osobnosti dítěte předškolního věku. Jsou to cíle psychomotorické, kognitivní a afektivní, dále rozvoj komunikace, podpora socializace a podobně (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Předškolní vzdělávání vytváří pro dítě program, smysluplně ho rozvíjí, vytváří vhodné prostředí s dostatkem podnětů, aktivizuje dítě a poskytuje mu odbornou péči, to vše podle jeho individuálních potřeb, v rámci integrovaného přístupu a v úzké spolupráci s rodinou a s rodinnou výchovou (RVP PV, 2021, s. 6).

Předškolní vzdělávání je poskytováno dětem nejdříve od 2 do zpravidla 6 let v mateřských školách. Přednostně jsou přijímány děti k povinnému předškolnímu vzdělávání

ve spádové oblasti mateřské školy. Od září 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání povinný pro děti, které k 31. 8. daného školního roku dosáhnou věku 5 let. Povinný je pro všechny děti, pokud není dohodnuto jinak, a je bezplatný (zákon č. 561/2004 Sb.). Děti mohou mateřskou školu navštěvovat každý den. Jsou rozděleny do tříd, které mohou být organizovány podle věku, resp. mohou být věkově homogenní, ale i heterogenní (RVP PV, 2021, s. 6). Učitel v mateřské škole musí mít minimálně střední pedagogické vzdělání a dále může získat odbornou kvalifikaci na základě studia na vyšší odborné škole nebo získat vysokoškolské vzdělání pro výkon dané profese v rámci bakalářského či navazujícího magisterského studia (zákon č. 563/2004 Sb.).

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.

Instituce poskytující předškolní vzdělávání, resp. jejich učitelé, sledují při své práci tyto rámcové cíle (záměry):

- rozvoj dítěte, jeho učení a poznávání,
- osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2021, s. 10).

2.2 Švédsko

2.2.1 Základní informace

Švédské království (švédsky Konungariket Sverige) je samostatným státním útvarom od roku 1523. Nachází se na Skandinávském poloostrově v severní Evropě. Sousedí s dalšími severskými státy, na západě s Norskem, na východě s Finskem a na jihu s Dánskem, s nímž je spojeno mostem-tunelem přes průliv Öresund (Evropská unie, 2020; Eurydice, 2020). V letech 2020 až 2022 žilo ve Švédsku průměrně 10 386 403 osob (SCB 2021; SBC 2022).

Švédsko se člení se na tři hlavní regiony: Götaland, Svealand a Norrland. Území Švédska se dělí na 21 krajů (*län*) a 290 obcí (*kommuner*) (Ježková a kol., 2011). Hlavním městem Švédska je Stockholm, které je zároveň i největším švédským městem (Eurydice, 2021b). Úředním jazykem je švédština. Ve Švédsku existuje pět oficiálních menšinových jazyků: sámština, tornská finština, finština, romština a jidiš. Švédsko je konstituční monarchií s parlamentní demokracií a vysoce rozvinutou ekonomikou. Hlavou státu je král, jehož funkce je spíše reprezentativní (Evropská unie, 2020; Eurydice, 2020).

2.2.2 Předškolní vzdělávání

Mateřské školy jsou určeny dětem od 1 roku do 5 let, švédský výraz pro mateřskou školu je *förskola* (Syslová a kol. 2014). Obce jsou povinny zajišťovat aktivity v rámci předškolní výchovy pro děti tohoto věku, jejichž rodiče pracují nebo studují. Pedagogická péče má probíhat ve spolupráci s rodiči a nabízet jim možnost chodit do zaměstnání, aniž by se přitom museli zříci svého rodičovství (Ježková a kol., 2011; Eurydice, 2021a). Předškolní zařízení stimuluje vývoj a učení dětí a poskytuje jim bezpečnou péči. Činnosti musí být založeny na holistickém pohledu na dítě a jeho potřeby a musí být koncipovány tak, aby péče, rozvoj a učení tvořily jeden celek. Předškolní zařízení podporuje všeobecné dovednosti, pěstuje sociální komunitu a připravuje děti na další vzdělávání (Skollag, 2010, s. 800).

„Hlavním cílem mateřské školy je vytvářet základ pro celoživotní učení a zajistit návaznost na základní školu. Švédská tradice mateřské školy zdůrazňuje význam hry v rozvoji dítěte a v jeho učení. V učebních osnovách pro mateřské školy je věnována zvláštní pozornost zájmům a potřebám žáků“ (Ježková a kol., 2011, s. 56).

Předškolní vzdělávání v mateřských školách a jiných předškolních zařízeních zajišťují předškolní pedagogové s vysokoškolským vzděláním, jinak se jedná o tzv. nevyškolené učitele, kteří mají vystudovanou jen střední pedagogickou školu a nesmí děti předškolního věku vzdělávat samostatně (Chmelová, Radilová, 2015).

2.3 Srovnání České republiky a Švédska

Česká republika je demokratická parlamentní republika, Švédsko parlamentní monarchie. Hlavou státu je tedy v České republice prezident ve Švédsku král. Liší se tedy státním zřízením, politika obou zemí je nicméně založena na parlamentní demokracii. Česká republika i Švédské království mají velmi podobný počet obyvatel. Odlišují se naopak svou rozlohou, neboť Švédsko je přibližně šestkrát větší než Česká republika. S tím souvisí i hustota osídlení, která je v České republice přibližně sedmkrát větší. Obě země se také liší v administrativním členění. Česká republika sestává ze 14 krajů, 76 okresů a 6 258 obcí. Ve Švédsku se názvosloví mírně liší. Pomineme-li tři hlavní regiony, které můžeme přirovnat k historickému dělení České republiky na Čechy, Moravu a Slezsko, Švédsko má 21 krajů a 290 obcí. Pojetí obce je tedy velmi odlišné. Ve Švédsku se pod tímto pojmem obvykle rozumí více měst či vesnic dohromady, zatímco v České republice bychom takto charakterizovali okres a za obec je považováno každé územně samosprávné město či vesnice.

Předškolní vzdělávání je v obou zemích realizováno různými školami a školskými zařízeními. V případě mateřských škol existují odlišnosti mezi oběma zeměmi. V České republice je mateřská škola určena dětem nejdříve od 2 do zpravidla 6 let, přičemž mateřské školy mají povinnost přijímat děti, které nastupují k povinnému poslednímu roku

předškolního vzdělávání (zákon 561/2004 Sb.). Naopak ve Švédsku přijímají mateřské školy děti již od 1 roku, třídy a organizace jsou těmto malým dětem přizpůsobeny (Skollag, 2010, s. 800). Další rozdíl nalezneme v povinnosti navštěvovat předškolní zařízení. V České republice je od roku 2017 povinný poslední školní rok předškolního vzdělávání, což se týká dětí, které dosáhly k 31. 8. daného roku věku pěti let (zákon 561/2004 Sb.). Ve Švédsku povinnost předškolního vzdělávání neplatí, děti ale musí od roku 2018 při dosažení věku 6 let navštěvovat povinnou předškolní třídu, která je zřizována v základních školách jako nultý ročník (Skollag, 2010, s. 800). V České republice se takováto předškolní třída nazývá přípravná třída při ZŠ (zákon 561/2004 Sb.). V obou zemích se předškolní vzdělávání v mateřských školách zaměřuje na stimulaci vývoje a učení dětí a poskytování bezpečné péče. Činnosti musí být založeny na holistickém pohledu na dítě a jeho potřeby a musí být koncipovány tak, aby péče, rozvoj a učení tvořily jeden celek. Předškolní zařízení podporují všeobecné dovednosti, pěstují sociální komunitu a připravují děti na další vzdělávání v obou sledovaných zemích stejnou měrou.

Vzdělávání ve školách a školských zařízeních zajišťují v České republice učitelé s minimálně středoškolským vzděláním a asistenti pedagogů. Dále se v mateřských školách setkáváme s nepedagogickými pracovníky, například chůvami, zdravotními sestrami nebo školními asistenty, kteří pomáhají zajišťovat výchovně-vzdělávací proces. Ve Švédsku zajišťují předškolní vzdělávání v mateřských školách vyškolení předškolní pedagogové s vysokoškolským vzděláním. Výchovně-vzdělávací proces pomáhají zajišťovat nevyškolení předškolní učitelé s minimálně středoškolským vzděláním. V obou zemích se učitelem může stát jen osoba s příslušnou kvalifikací a také další pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci musí mít příslušné vzdělání pro danou pozici.

Tabulka č. 2 Přehled rozdílů v předškolním vzdělávání v České republice a ve Švédsku

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Věk dětí	od 2 do 6 let	od 1 do 5 let
Povinnost PV	poslední rok PV	nepovinné PV
Počty dětí ve třídě	24 + 4 (výjimky)	20
Přijímání dětí	podle věku a spádové oblasti	podle domovské obce
Kurikulum	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	Kurikulum pro předškolní vzdělávání
Příprava do ZŠ	poslední rok PV	předškolní třída
Zřizovatel	stát → kraje, obce, soukromý subjekt	stát → obce, soukromý subjekt
Řízení PV	decentralizované	decentralizované
Kvalifikace pedagoga	min. střední pedagogické vzdělání s ukončenou maturitou	min. vysokoškolské vzdělání – bakalářský titul

Zdroje: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020a; zákon č. 561/2004 Sb.; zákon č. 563/2004 Sb.; RVP PV, 2021; vyhláška č. 107/2005 Sb.; Eurydice, 2021; Evropská unie, 2020; Chmelová, Radilová, 2015; Ježková a kol., 2011).

2.4 Španělsko

2.4.1 Základní informace

Španělské království (španělsky Reino de España) se nachází v jihozápadní Evropě, na Pyrenejském poloostrově. Sousedí na západě s Portugalskem, na severu s Francií a Andorrou, na jihu se nachází Gibraltar. Ke Španělsku patří Baleáry a Kanárské ostrovy. Celková rozloha království je 505 944 km², člení se na 17 hlavních autonomních oblastí a dvě autonomní města. Tyto oblasti se dále dělí do 50 provincií a následně obcí (Eurydice, 2021). Hustota obyvatel byla v roce 2022 93,9 osob/km² (INE, 2022). Ve Španělsku žilo v letech 2020 až 2022 průměrně 47 388 038 obyvatel (INE, 2022a).

V zemi se mísí různé kulturní rysy vycházející z národnostního složení. Španělů zde žije nejvíce (74 %), dále jsou to Katalánci (17 %), Galicijci (6 %) a Baskové (2 %) a rovněž Portugalci a Francouzi. Hlavním úředním jazykem je španělština, v rámci autonomních oblastí jsou uznávány i jazyky další, jako například katalánština a baskičtina (Hlavičková, Macíková, Mlýnková, 2010, s. 98).

Španělsko je parlamentní konstituční monarchií. V současnosti je králem Filip VI. z rodu Bourbon-Anjou. Tento rod je na španělském trůnu od roku 1700. Král reprezentuje monarchii, jeho funkce mu dovoluje svolat a rozpustit parlament, schvaluje a vyhlašuje zákony. Kromě krále existují ve Španělsku tři složky státního aparátu: zákonodárná, výkonná a soudní. Zákonodárnou moc tvoří španělský parlament. Ten je dvoukomorový – tvoří jej Senát s 259 členy a Kongres poslanců s 350 členy. Ti jsou voleni každé 4 roky. Výkonnou moc představuje vláda společně se Státní radou, což je její poradní orgán vlády. Vládu tvoří předseda vlády, místopředseda vlády a ministři. Poslední složkou je moc soudní, která se zodpovídá ústavě a zastupují ji soudci (Eurydice, 2021).

2.4.2 Předškolní vzdělávání

Výchova a vzdělávání dětí ve Španělsku představují, na základě královského dekretu o předškolním vzdělávání č. 1630/2006, vzdělávání s vlastní identitou. Toto vzdělávání je určeno pro děti od narození do 6 let. Celé předškolní vzdělávání je rozděleno do dvou cyklů. První cyklus zahrnuje děti do 3 let (jesle), druhý cyklus pak od 3 do 6 let (mateřská škola). Oba cykly jsou dobrovolné, druhý cyklus je zcela bezplatný a předškolní vzdělávání ve Španělsku není povinné. Účelem této instituce je fyzický, emocionální, sociální i intelektuální rozvoj dětí. V obou cyklech se podporuje afektivní vývoj, pohybové a tělesné návyky, projevy komunikace, základní vzorce soužití a sociální vztahy, rozvoj pozitivního a vyváženého obrazu sebe sama a získávání osobní autonomie (Real Decreto 1630/2006).

Pro španělskou mateřskou školu je stěžejní „přispívat k fyzickému, emocionálnímu, sociálnímu a intelektuálnímu rozvoji dětí v úzké spolupráci s rodinou“ (Real Decreto 1630/2006). Konkrétně jsou pro druhý cyklus předškolního vzdělávání vymezeny tři hlavní oblasti, z nichž vycházejí obecné cíle, obsah a kritéria hodnocení: „sebepoznání a osobní samostatnost, znalost prostředí, jazyky: komunikace a znázornění“ (Eurydice, 2021).

Ve Španělsku musí mít každý pedagog působící v předškolním vzdělávání vysokoškolský bakalářský titul, a to z oboru Předškolní pedagogika, popřípadě Učitelství pro 1. stupeň základní školy se specializací na předškolní vzdělávání. V rámci asistence pedagogů pak může vyučovat i absolvent technického oboru – odborník na konkrétní oblast (Ley Orgánica 2/2006).

2.5 Srovnání České republiky a Španělska

Českou republiku územně řadíme do střední Evropy, zatímco Španělsko do jihozápadní. Rozlohou je španělské království několikanásobně větší. Územní členění obou států je na podobné úrovni, liší se zejména v terminologii, právech a povinnostech jednotlivých správ. Španělské autonomní oblasti mají mnohem větší kompetence než české kraje či obce.

Česká republika využívá jeden úřední jazyk, a sice češtinu. Ve Španělsku některé autonomní oblasti kromě španělštiny jako hlavního úředního jazyka uznávají i jazyky další, například katalánštinu. Hlavním rozdílem mezi oběma zeměmi je ve státním zřízení. Česká republika je demokratickou parlamentní republikou, Španělsko parlamentní monarchií. Hlavou státu je tedy v České republice prezident ve Španělsku král či královna. Hlavní rozdíly v porovnání s Českou republikou tedy spočívají ve státním zřízení, kompetencích samosprávních celků, rozloze, úředním jazyce a počtu obyvatel.

Ve španělském systému se do preprimárního vzdělávání řadí první a druhý cyklus, zahrnující děti od narození do věku 6 let. První cyklus preprimárního vzdělávání je realizován jeslemi či chůvami, druhý cyklus mateřskou školou (státní nebo soukromou). V České republice realizují preprimární vzdělávání mateřské školy nejdříve od 2 do zpravidla 6 let. Velký rozdíl mezi vzděláváním dětí do 3 let v České republice a ve Španělsku spočívá v tom, že v České republice je vzdělávání těchto dětí vymezeno v samostatné kapitole Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání 2021 a zároveň je pro děti do 3 let věku platný celý tento program. Ve Španělsku existuje pro vzdělávání dětí do 3 let samostatné kurikulum, které zahrnuje konkrétní cíle a program je vymezen samostatně (kurikulum je rozděleno pro první a druhý cyklus). Dalším významným rozdílem je povinnost předškolního vzdělávání. Zatímco ve Španělsku je toto vzdělávání zcela nepovinné, Česká republika zavedla od roku 2017 povinný poslední rok předškolního vzdělávání (tedy pro děti ve věku od 5 do 6 let).

Velké rozdíly nalezneme také ve vzdělávání pedagogů. Pro práci pedagoga přímo působícího v předškolním vzdělávání je ve Španělsku nutné mít minimálně bakalářský titul v tomto oboru. V České republice lze získat požadovanou kvalifikaci na střední, vyšší odborné i vysoké škole. Mimo vystudovaných pedagogů zajišťují pedagogický proces také asistenti pedagogů.

Obě země mají podobný záměr a cíle. Ve Španělském kurikulu je kladen větší důraz na zapojení rodiny a na celkový rozvoj dítěte při přípravě na základní školu. Zároveň jsou

v kurikulu vytyčeny hlavní cíle a obecné cíle pro tento stupeň vzdělávání. V České republice jsou stěžejní cíle pro pedagoga rovněž vymezeny v kurikulu, je však kladen větší důraz na individuální vývoj a samostatnost. Lze konstatovat, že obě kurikula formulují hlavní cíle, z nichž vycházejí cíle obecné.

Tabulka č. 3 Přehled rozdílů v předškolním vzdělávání v České republice a ve Španělsku

KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠPANĚLSKO
Věk dětí	od 2 do 6 let	od 0 do 6 let
Povinnost PV	poslední rok PV	nepovinné PV
Počty dětí ve třídě	24 + 4 (výjimky)	25
Přijímání dětí	podle věku a spádové oblasti	podle kritérií mateřské školy
Kurikulum	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	Zákon o vzdělávání a Královský dekret 1630/2006
Příprava do ZŠ	poslední rok PV	průběžně během druhého cyklu
Zřizovatel	stát → kraje, obce, soukromé subjekty	stát → autonomní oblasti, soukromé subjekty
Řízení PV	decentralizované	decentralizované
Kvalifikace pedagoga	min. sekundární vzdělání s ukončenou maturitou	min. vysokoškolský titul, bakalář

Zdroje: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020a; Zákon č. 561/2004 Sb.; Zákon č. 563/2004 Sb.; RVP PV, 2021; Vyhláška č. 107/2005 Sb.; Eurydice, 2021; Metodický portál RVP, 2005; Ley Orgánica 2/2006; Real Decreto 1630/2006).

3

REAKTIBILITA NA PANDEMICKOU SITUACI A FAKTOR CHARAKTERU SLEDOVANÝCH ZEMÍ

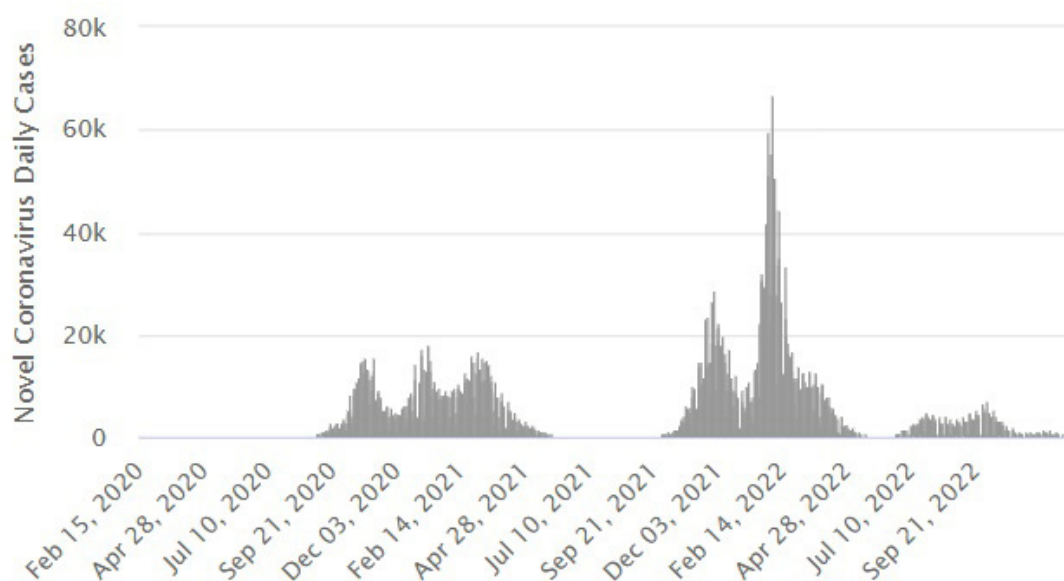
V rámci této části výzkumu jsme se blíže zaměřili na následující cíle:

- zjistit reaktivitu vybraných zemí na zaváděná opatření v oblasti předškolního vzdělávání;
- na základě analýzy dokumentů porovnat a vyhodnotit, do jaké míry specifika dané země ovlivnila dopad zaváděných opatření na předškolní vzdělávání.

3.1 Reaktivita na pandemickou situaci

3.1.1 Reaktivita na pandemickou situaci v České republice

V následujícím textu se podrobně věnujeme popisu postupu pandemie v České republice ve sledovaném období, vládním nařízením, počtům nakažených a úmrtí atd. Na úvod nejprve graf, který znázorňuje „vlny“ pandemie:



Graf č. 1 Přehled počtů nakažených v ČR
(World o Meter, 2022a).

Česká republika se potýkala s pandemií Covid-19 podobným způsobem jako okolní země. Byl zaveden lockdown, uzavřeny hranice, vláda vydávala zákazy a omezení, a to jak v oblasti školství, tak v oblasti kultury a společenského života (Vláda České republiky, 2020a).

První důkazy onemocnění Covid-19 byly v České republice zaznamenány 1. března 2020. V tento den byli zjištěni první tři nakažení. Počty nově nakažených rostly každým dnem. Ke dni 31. března 2020 bylo zaznamenáno již 304 nově nakažených osob za den a k 31. březnu 2021 se jednalo o 7 281 nově nakažených za den. Na vrcholu pandemie, k datu 28. února 2022, se jednalo o 10 159 nově nakažených osob denně. Ke dni 28. února 2022 podlehl onemocnění Covid-19 v České republice 38 685 osob (MZČR, 2022).

Obecné doporučené pokyny k zamezení šíření nákazy koronavirem SARS-CoV-2 způsobujícím onemocnění Covid-19 byly následující: vyhýbat se lidem, kteří jsou zjevně nemocní; respektovat základní hygienická pravidla; používat dezinfekci; nezdržovat se v místech, kde se shlukuje větší počet lidí; omezovat sociální kontakt; často větrat a dezinfikovat prostory. To vše lze shrnout do „pravidla 3 R“, tedy ruce, roušky, rozestupy: ruce – pravidelné mytí rukou teplou vodou a mýdlem, popřípadě pomocí dezinfekce, roušky/respirátor – prevence zejména při pohybu v uzavřených prostorách, ochrana úst a nosu, rozestupy – za bezpečné byly považovány alespoň dvoumetrové rozestupy mezi lidmi (Vláda České republiky, 2020b).

V době pandemie vláda postupně zaváděla opatření proti šíření onemocnění Covid-19. Česká republika vyhlásila nouzový stav pětkrát. První platil od 12. března 2020 do 17. května 2020. Další nouzový stav byl vyhlášen 5. října 2020 a ukončen až 14. února 2021, trval tedy 133 dní a jednalo se o nejdelší nouzový stav v době pandemie. Poté vláda vyhlásila nouzový stav ještě na 12 dní, a to od 15. února 2021 do 27. února 2021. Předposlední nouzový stav v České republice byl vyhlášen 27. února 2021 a skončil v neděli 11. dubna 2021 o půlnoci, trval 44 dní. Posledním nouzovým stavem byl 30denní stav zahájený 26. listopadu 2021 a ukončený 25. prosince 2021. Dne 26. února 2021 byl v České republice přijat tzv. pandemický zákon, plným názvem zákon č. 94/2021 Sb., o mimořádných opatřeních při epidemii onemocnění Covid-19. Tento zákon měl poskytnout vládě a ministerstvu zdravotnictví rozšířené pravomoci k řešení pandemické situace. Vláda schválila sérii mimořádných opatření mimo nouzový stav, která Ministerstvo zdravotnictví přijalo na základě pandemického zákona (Vláda ČR, 2022).

Obecná opatření a nařízení v průběhu času

Od **12. března 2020** zákaz vstupu do ČR a cestování do rizikových zemí, zákaz pořádání kulturních, sportovních a dalších akcí s účastí nad 30 osob, zákaz školní docházky na základních, středních a vysokých školách. Od **13. března 2020** zákaz přítomnosti veřejnosti ve vybraných provozovnách a tržištích. Od **14. března 2020** zákaz maloobchodního prodeje a služeb. Od **15. března 2020** zákaz volného pohybu osob. Od **17. dubna 2020** zrušení zákazu účasti žáků, studentů a některých dalších osob na vyjmenovaných družích vzdělávání. Od **23. dubna 2020** omezení volného pohybu osob a zákaz školní docházky

na základních, středních i vysokých školách, vzdělávacích a volnočasových aktivit ve školství, s účinností od **24. dubna 2020** (Vláda ČR, 2020a).

Od **4. května 2020** zákaz pohybu a pobytu na všech místech mimo bydliště bez ochranných prostředků dýchacích cest. Od **18. května 2020** omezení provozu škol a školských zařízení tak, že se zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na vzdělávání nevztahoval na osobní přítomnost žáků, kteří konají závěrečnou zkoušku nebo si podali přihlášku k maturitní zkoušce, žáků v posledním ročníku konzervatoří a studentů v posledním ročníku ve vyšších odborných školách. Od **25. května 2020** omezení provozu provozoven stravovacích služeb tak, že byla v těchto provozovnách zakázána přítomnost veřejnosti v čase mezi 23:00 hod. a 6:00 hod. Od **22. června 2020** zákaz slavností, akcí a jiných shromáždění s účastí nad 1000 osob (Vláda ČR, 2020a).

Od **1. září 2020** zákaz slavností, akcí a jiných shromáždění s účastí nad 1000 osob převážně ve venkovních prostorách a s účastí nad 500 osob, konala-li se akce převážně ve vnitřních prostorách staveb. Od **14. října 2020** omezení provozu škol a školských zařízení a zákaz osobní přítomnosti studentů vysokých škol na výuce a zkouškách, zákaz poskytování ubytování studentům vysokých škol, zákaz osobní přítomnosti žáků na středním a základním vzdělávání ve školách (Vláda ČR, 2020a).

Od **21. října 2020** zákaz volného pohybu osob v době od 21:00 hod. do 4:59 hod., zákaz maloobchodního prodeje a služeb, omezení činnosti orgánů veřejné moci a správních orgánů. Od **18. listopadu 2020** omezení provozu základních škol s výjimkou žáků 1. a 2. ročníků. Od **3. prosince 2020** zákaz konání hromadných akcí s účastí nad 10 osob ve vnitřních prostorách a s účastí nad 50 osob ve vnějších prostorách. Od **12. února 2021** zákaz pro všechny osoby s bydlištěm na území okresů Cheb, Sokolov a Trutnov opustit území daného okresu. Od **22. 2. 2021** povinnost cestujících nosit respirátor kategorie FFP2, KN95 nebo nanoroušku po celou dobu trvání přepravy v hromadné dopravě (Vláda ČR, 2020a).

Od **1. března 2021** zákaz všem osobám opustit okres, na jehož území mají bydliště. Následně vláda připravila „balíčky“ pro návrat zpět k běžnému životu. Balíčků bylo celkem pět a první fáze rozvolňování opatření začala **12. dubna 2021** (Vláda ČR, 2021a). Od **26. listopadu 2021** zákaz návštěvy určitých služeb a provozoven neočkovaným osobám. Ke dni **9. února 2022** byl zákaz omezování neočkovaných lidí zrušen soudem (Vláda ČR, 2022).

V návaznosti na vyhlášení nouzového stavu od 12. března 2020 byla zakázána účast žáků ve vzdělávání na všech typech škol, kromě škol mateřských vč. lesních. Ministerstvo školství ale doporučilo, aby ředitelé ve spolupráci se zřizovateli zvážili omezení nebo přerušení provozu (MŠMT, 2020c). Opatření se dotkla i zápisů k předškolnímu vzdělávání. Přihlášky se měly podávat primárně online nebo poštou, pouze v krajním případě osobně. Samotné zápisy měly probíhat od 2. května do 16. května 2020, ale bez přítomnosti dětí a jejich rodičů (MŠMT, 2020d).

Dne **30. dubna 2020** vydalo ministerstvo školství dokument upravující vzdělávání v mateřských školách do konce školního roku 2019/2020. Stále totiž neplatilo celonárodní uzavření mateřských škol. Bylo tedy jen na ředitelích a zřizovateli, zda zůstane

mateřská škola v provozu nebo ne, či zda dojde k obnovení provozu. Manuál k provozu mateřských škol uváděl, že děti a pedagogičtí pracovníci nemusí v době výuky nosit roušky, bylo doporučeno realizovat většinu aktivit venku, na toaletách měl být dostatek mýdla, dezinfekce a jednorázových utěrek, měla být zvýšena intenzita úklidu prostor, bylo doporučeno časté větrání ve třídách a specifikovány další pokyny pro zvýšenou hygienu (MŠMT, 2020e). Na konci srpna 2020 byl ministerstvem školství vydán dokument upravující provoz škol vzhledem k pandemii. Zde se uvádí, že: „Školy zahájí ve školním roce 2020/2021 svou činnost v plném rozsahu v souladu se školskými právními předpisy.“ Tento dokument dále upravuje hygienická pravidla, postup škol při podezření na výskyt nákazy atd. (MŠMT & MZČR, 2020, s.3).

Dne **23. září 2020** vydalo ministerstvo školství Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Zde se uvádí, že distanční vzdělávání v mateřské škole je pro děti v posledním povinném roce předškolního vzdělávání povinné, pokud v mateřské škole není přítomna většina těchto dětí z celé mateřské školy. Tento dokument doporučoval zaměřit se především na komunikaci učitelů s rodiči a občasný kontakt s dítětem, poskytovat jednou týdně tipy na aktivity pro rodiče s dětmi na např. webových stránkách školy a pro udržení kontaktu realizovat jedno až dvě krátká online setkání učitelů s dětmi. Pro děti v povinném předškolním vzdělávání bylo doporučeno vhodné úkoly individualizovat a zadávat jim úkoly pro rozvoj oblastí s ohledem na přípravu na nástup do základní školy (MŠMT, 2020f).

Dne **11. listopadu 2020** byly vydány informace k provozu škol od 18. listopadu 2020. Provoz mateřských škol zůstal beze změny vzhledem k dříve vydaným dokumentům. Děti a pedagogičtí pracovníci nemuseli nosit roušky, ostatní zaměstnanci a návštěvníci však ano, stále se dbalo na zvýšenou hygienu (MŠMT, 2020g). Od **30. listopadu 2020** se mateřské školy nadále řídily manuálem pro provoz škol a školských zařízení ve školním roce 2020/2021 vzhledem k pandemii Covid-19, ale jeho aktualizovanou verzí. Novinkou bylo, že do šatny může dítě na nezbytnou dobu doprovodit jedna osoba. Třetí osoby jinak mohly do mateřské školy vstupovat pouze ve velmi výjimečných situacích a za přísných opatření, jimiž se minimalizoval styk s dětmi (MŠMT 2020h).

Od **7. prosince 2020** přešly školy do 3. stupně systému PES (ProtiEpidemický Systém). Pro mateřské školy nebyly zavedeny žádné změny. Ve dnech 21. a 22. prosince 2020 fungovaly mateřské školy v režimu PES 4, ani to pro ně však nepředstavovalo nové změny (MŠMT, 2020ch).

Od **27. února 2021** došlo kvůli zhoršené epidemiologické situaci ke změně opatření. Byla zakázána přítomnost dětí v mateřských školách, stejně jako v dalších školách. Pro mateřské školy bylo po dobu uzavření zavedeno vzdělávání distančním způsobem pro děti v povinném předškolním vzdělávání. Pro děti, jejichž rodiče byli zařazeni do profesí nezbytných pro chod státu, zůstaly v provozu vybrané mateřské školy, kam tyto děti mohly docházet (MŠMT, 2021a). Pro distanční vzdělávání v mateřských školách byl vydán metodický dokument s názvem Metodické doporučení pro vzdělávání distančním

způsobem. V něm je uvedeno, jakým způsobem zapisovat distanční vzdělávání do třídních knih, jak má být zajištěno stravování, jak komunikovat s rodiči, jaké mít vybavení apod. Důležitou kapitolou jsou formy vzdělávání distančním způsobem. Materiál specifikuje off-line vzdělávání a on-line vzdělávání. Uvádí také doporučení k individuální podpoře (MŠMT, 2021b).

Ministerstvo školství vydalo opatření vztahující se k organizaci zápisů pro školní rok 2021/2022. Samotný zápis do mateřských i základních škol byl organizován distančně (MŠMT, 2021c).

Dne **1. dubna 2021** zveřejnilo ministerstvo školství informace k 1. fázi otevírání škol. Do mateřských škol se mohli vrátit pouze děti v posledním povinném roce předškolního vzdělávání. Ve třídě mohlo být maximálně 15 dětí, ideálně byly vzdělávány ve dvou menších, oddělených skupinách. V této 1. fázi otevírání škol musely děti nosit roušky a respirátory. Dále bylo i pro mateřské školy povinné neinvazivní testování, a to buď dvakrát týdně antigenním testem, nebo jedenkrát týdně PCR testem (MŠMT, 2021d). Pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci museli nosit respirátor a být dvakrát týdně testováni antigenním testem (MŠMT, 2021e).

Ministerstvo školství vydalo také metodické doporučení Návrat dětí do mateřských škol. Jeho cílem bylo pomoci pedagogům připravit se na návrat dětí do mateřských škol a poskytnout jim doporučení ohledně informování rodičů, připravit adaptační období pro děti i pedagogy a ukázat, jak pracovat se vzdělávacím obsahem, aby byl návrat co nejjednodušší (MŠMT, 2021f).

Od **26. dubna 2021** se do mateřských škol vrátily všechny děti v Karlovarském a Královéhradeckém kraji. Nebyl omezen počet dětí a děti se již nemusely testovat. Zaměstnanci v těchto mateřských školách se nadále museli testovat jedenkrát týdně. Mateřské školy v ostatních krajích zůstaly v předchozím režimu. Od **10. května 2021** byly otevřeny mateřské školy i ve zbývajících krajích, a to bez povinnosti nošení roušek i testování dětí (MŠMT 2021g).

V srpnu 2021 vydalo MŠMT Informace pro školy k začátku školního roku, toto opatření se ovšem zaměřovalo na vyšší stupně vzdělávací soustavy, kde bylo požadováno preventivní screeningové testování žáků na začátku školního roku. Nadále byla plošně doporučována obecná hygienická opatření (MŠMT, 2021h). Situace se změnila až s nárůstem nakažených osob na konci roku 2021 (Komenda, M.; Panoška, P.; Bulhart, V. a kol., 2020).

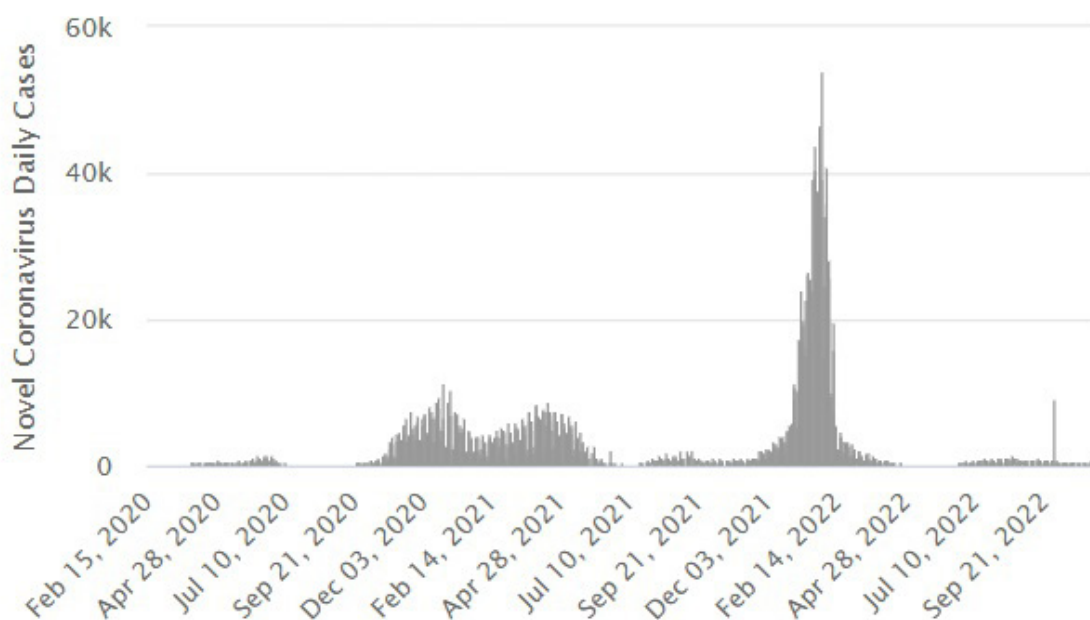
Od **17. ledna 2022** bylo zavedeno plošné testování zaměstnanců, tedy i pedagogů v mateřských školách, a to na základě mimořádného opatření ministerstva zdravotnictví. Testování byli všichni zaměstnanci samotestem (i očkovaní a ti, kteří prodělali onemocnění Covid-19), a to dvakrát týdně. Testovat se nemuseli ti, kteří předložili výsledek negativního testu ze zdravotnického zařízení. Pokud se zaměstnanec odmítl testovat, musel na pracovišti nosit respirátor, a pokud to situace umožňovala, dodržovat rozestup 1,5 metru a jít odděleně. Pokud byl test zaměstnance pozitivní, uvědomil zaměstnavatele, odešel domů a poskytl součinnost hygienické stanici, která mu nařídila pětidenní karanténu (ode dne

provedení testu). Do nařízení karantény bylo povinné nosit respirátor a omezit kontakty s lidmi. Po ukončení pětidenní karantény byl možný opětovný nástup do zaměstnání, ale až po provedení samotestu. Zaměstnavatelé byli povinni zajistit testování, vedli evidenci testů a zasílali hygienické stanici seznamy pozitivních osob (MZČR, 2022).

Od **19. února 2022** již nebylo testování zaměstnanců vyžadováno. Izolace na dobu 7 dní platila po pozitivním testu. Respirátory byli povinni nosit všichni kromě dětí a očkováných pedagogů při poskytování vzdělávání. Neočkovaní pedagogičtí pracovníci při poskytování vzdělávání respirátor nosili, ale mohli ho odložit v případě vzdělávací aktivity, jejíž charakter neumožňoval nošení ochranného prostředku (zejména tělocvik, zpěv, hra na dechové nástroje), pokud udržovali od ostatních vzdálenost alespoň 1,5 metru. Ve výjimečných případech, kdy bylo nezbytné, aby dítě vidělo na ústa učitele, bylo možné, aby učitel použil jako ochranný prostředek dýchacích cest ochranný štít, a to za podmínky, že dodrží vzdálenost alespoň 1,5 metru od dětí. Akce s rodiči a pro rodiče, třídní schůzky nebo dny otevřených dveří byly povoleny. Od **14. března 2022** již nebylo nošení respirátorů a roušek v mateřské škole vyžadováno (EDU, 2021; MZČR, 2022b).

3.1.2 Reaktivita na pandemickou situaci ve Švédsku

V následujícím textu se podrobně věnujeme popisu postupu pandemie ve Švédsku ve sledovaném období, vládním nařízením, počtům nakažených a úmrtí atd. Na úvod nejprve graf, který znázorňuje „vlny“ pandemie:



Graf č. 2 Přehled počtů nakažených ve Švédsku
(World o Meter, 2022)

Ve srovnání s mnoha jinými zeměmi Švédsko přijalo mírnější opatření proti šíření koronaviru. Ve Švédsku nebyl zaveden lockdown ani nebyly uzavřeny hranice. Švédská vláda vydávala spíše doporučení než příkazy. Mateřské školy, základní školy, restaurace a bary tak zůstaly otevřené. První případy onemocnění Covid-19 byly potvrzeny **4. února 2020**. Od **27. prosince 2020** probíhalo očkování proti nemoci Covid-19 po schválení vakcíny Pfizer-BioNTech ze strany Evropské komise. Očkování mělo snížit počty nemocných v kritickém stavu v nemocnicích a také počet úmrtí (Michas, 2021). Švédsko **10. ledna 2021** zavedlo dočasný pandemický zákon, který poskytl vládě více zákonných pravomocí k omezení šíření Covid-19. Zákon umožňoval vládě přijmout opatření, jako bylo zavedení omezení počtu návštěvníků nebo otevírací doby. Pandemický zákon zůstal v platnosti do **31. května 2022** (Sweden/Sverige, 2022).

Švédská vláda spoléhala především na to, že její občané budou dodržovat pokyny týkající se sociálního odstupu a velikosti davu, aby nedošlo k zahlcení národního systému zdravotní péče. Lidé pracovali, pokud možno, z domova. Návštěvy seniorů v domovech pro seniory byly zakázány. Střední a vysoké školy přešly na on-line výuku v prosinci 2020, ale mateřské a základní školy zůstaly otevřené, jen s malými změnami v rutině a s větší pozorností věnovanou hygieně. Také platil zvýšený důraz na dodržování zdravotních pokynů, jako je kýčání do rukávu a časté mytí rukou (Samuelsson, Wagner, Ødegaard, 2020).

Dne **1. února 2020** vláda klasifikovala nový koronavirus jako společensky nebezpečnou nemoc a učinila veškerá rozhodnutí nezbytná k ochraně lidských životů, zdraví a pracovních míst. Opatření přijatá vládou a úřady za účelem snížení míry šíření infekce musela být v rovnováze s dopady, které měla na společnost a veřejné zdraví obecně (Regeringskansliet, 2020).

Odborné orgány dávaly vládě doporučení, jaká opatření považují za nutné přijmout, ale vydávaly i vlastní rozhodnutí a stanoviska ke zvládnutí pandemie. Jejich postupy vycházely z principu převzetí odpovědnosti za sebe samého. Byla preferována myšlenka, že každý převzal vlastní odpovědnost za snahu snižovat úroveň šíření infekce. Ve Švédsku mají obyvatelé vysokou míru důvěry v úřady, což v praxi znamenalo, že lidé přijali doporučení příslušných úřadů a orgánů do značné míry zodpovědně a řídili se jimi (Regeringskansliet, 2020).

Cílem rozhodnutí vlády bylo omezit šíření infekce v zemi, a tím mj. ulevit zdravotnictví a chránit životy, zdraví a práci; zajistit zdroje pro zdravotní péči, stát tedy nesl veškeré mimořádné náklady, které vznikly v důsledku vzniku ohniska, například zvýšené náklady na další personál a ochranné prostředky; omezit dopad na společensky významné aktivity, tzn. že pro trvale fungující společnost vláda mapovala a saturovala její potřeby a přispívala zdroji potřebnými k tomu, aby například zdravotnictví, policie, zásobování energií, komunikace, doprava a zásobování potravinami mohly pokračovat ve své činnosti; zmírnit důsledky pro občany a podniky, vláda tedy představila krizové „balíčky“, které zmírňovaly ekonomické dopady pandemie pro švédskou společnost, organizace a úřady;

snížit úzkost, vláda proto prostřednictvím průběžného informování prezentovala, jaká opatření jsou přijímána a proč. Vláda také vysílala důležité informace živě na SVingen. se a nechyběly ani komplexní informace o jednáních, opatřeních a rozhodnutích vlády; a v neposlední řadě provést správnou akci ve správný čas, vláda tedy pozorně sledovala vývoj pandemie a v případě potřeby přijímala nezbytná rozhodnutí, aby omezila šíření infekce a čelila jejím následkům ve společnosti (Regeringskansliet, 2020).

Pokyny a předpisy vydávala Švédská agentura veřejného zdraví a obecné pokyny se týkaly odpovědnosti každého za prevenci. První nařízení vstoupila v platnost dne **14. prosince 2020** a byla prodloužena až do **9. února 2022** kvůli neklesajícímu počtu nakažených. V prosinci 2020 se jednotky intenzivní péče (JIP) ve Stockholmu a jeho okolí, v epicentru pandemie celé země, poprvé přiblížily maximální kapacitě, což přinutilo vládu zavést omezení. V **lednu 2021** bylo občanům doporučeno, nikoli však nařízeno, nosit masky ve veřejné dopravě (Public Health Agency of Sweden, 2021a).

Reakce Švédska na pandemii koronaviru spočívala v přijímání správných opatření ve správný čas, neboť různá opatření jsou účinná v různých časových okamžicích. Reakce země byla částečně založena na dobrovolnosti (Sweden/Sverige, 2022).

V zimě roku 2020 přinesla druhá vlna s novou alfa variantou prudký nárůst případů. Za šest měsíců od **října 2020** do **března 2021** země zaznamenala 657 309 pozitivních případů a 12 826 úmrtí. Opatření vlády byla ostře kritizována v 800stránkové zprávě, kterou v **říjnu 2021** zveřejnila švédská Corona Commission 3. V **listopadu 2021** následovala zpráva Královské švédské akademie věd, která navrhla zřízení nezávislé expertní jednotky pro budoucí pandemie a uvedla, že úřady byly „nedostatečně připraveny“, pokud jde o znalosti i vybavení, jako jsou obličejové masky, a že vysoká úmrtnost během prvních dvou vln pandemie byla způsobena „mírnými a opožděnými“ opatřeními, která měla zabránit počátečnímu šíření infekce. Švédský král Carl XVI. Gustaf ve svém televizním projevu na konci roku 2020 označil švédské (ne)zvládnutí pandemie za „selhání“ (Paterlini, 2021).

Do **15. března 2021** vláda schválila nové pravomoci týkající se pandemie, které umožnily v případě potřeby realizovat další opatření v průběhu následujících 12 měsíců. Patřilo mezi ně omezení otevírací doby nebo počtu osob (jeden člověk na 10 m²) povolených v tělocvičnách, obchodech a dalších podnicích a na veřejných prostranstvích, jako jsou parky a pláže. Počet případů klesal a do začátku června byla omezení postupně rozvolňována, dokud nebyla do konce **září 2021** všechna zrušena. K **1. listopadu 2021** dokonce Švédská agentura pro veřejné zdraví (Folkhälsomyndigheten) stáhla svou službu bezplatného testování (PCR) pro každého, kdo již byl plně očkovan. Hlavním důvodem bylo zavedení vakcinace (Public Health Agency of Sweden, 2021a).

Od **1. prosince 2021** byl vyžadován platný očkovací průkaz na Covid-19 při vnitřních veřejných akcích a veřejných shromážděních s více než 100 lidmi. Dne **8. prosince 2021** vláda znovu vyzvala veřejnost, aby ve veřejné dopravě nosila roušky a pracovala z domova. Pro veřejnost, včetně plně očkovaných osob, byly znovu zavedeny bezplatné testy PCR. Nová

švédská premiérka Magdalena Anderssonová na tiskové konferenci opakovaně zdůraznila důležitost očkování (Sweden/Sverige, 2022).

Základní preventivní opatření s cílem zabránit šíření Covid-19 ve Švédsku byla: s příznaky onemocnění zůstat doma, často a důkladně si mytí ruce, používat dezinfekční prostředek na ruce, zůstat informován ohledně konkrétních doporučení vydaných Švédskou agenturou pro veřejné zdraví a regionálním lékařem. Mezi další opatření patřilo omezení nových blízkých kontaktů, udržování si odstupu od ostatních lidí a vyhýbání se přeplněnému prostředí, práce z domova tak často, jak jen to bylo možné, a cestování způsobem, který minimalizuje riziko infekce (využívání alternativ jako chůze, jízda na kole nebo jízda autem), a zapojování se do sportovních a volnočasových aktivit způsobem, který minimalizuje riziko infekce (udržování rozestupů, nesdílení vybavení) (Public Health Agency of Sweden, 2021a).

Povinnost nosit roušku platila jen v pracovní dny mezi 7. a 9. hodinou ránní a 16. a 18. hodinou večerní v městské hromadné dopravě, pro děti a dospělé starší 15 let. Všechny organizace musely zajistit opatření k zabránění šíření Covid, jako např.: vyznačení vzdáleností na podlaze, nabídku digitálních alternativ, nabídku zařízení pro mytí rukou a dezinfekčních prostředků na ruce, úpravu otevírací doby nebo rozhodování o maximálním počtu osob, které mohou být v místnosti najednou (Public Health Agency of Sweden, 2021a).

Protipandemická opatření ve Švédsku byla spolu s většinou obecných doporučení zrušena **9. února 2022**. Vysoká proočkovanost v kombinaci s variantou omicron, která způsobovala méně závažných onemocnění, snížila podle Agentury pro veřejné zdraví záťaž systému zdravotní péče. Některá doporučení a rady však zůstala v platnosti i nadále: Každý člověk ve věku 12 let a starší měl být očkován proti Covid-19. Dospělí, kteří nebyli očkováni, se měli vyhýbat dopravním zácpám a velkým shlukům lidí v uzavřených prostorech. V zájmu ochrany nejzranitelnějších osob měla zůstat zachována opatření ke snížení rizik ve zdravotnictví a v péči o seniory (Sweden/Sverige, 2022).

Od **9. února 2022** také přestala platit veškerá omezení pro vstup do Švédska ze severovýchodních zemí a dalších zemí Evropské unie (EU) a Evropského hospodářského prostoru (EHP). Nadále platil zákaz cestování do Švédska v jiných než nezbytných případech přímo z většiny zemí mimo EU nebo EHP. Tento zákaz vstupu platil do **31. března 2022** v souladu s doporučeními EU (Sweden/Sverige, 2022).

Na rozdíl od přísnějších přístupů mnoha evropských zemí, včetně sousedů ve Skandinávii, se švédská strategie opírala o převzetí vlastní odpovědnosti. V prvních šesti měsících pandemie vláda uzákonila rozsáhlá opatření pro práci z domova pro ty, u nichž to bylo možné, a také dálkové vzdělávání pro žáky/studenty starší 16 let v roce 2020. Skupina 22 vědců ale otevřeně hovořila o vysokém počtu úmrtí mezi staršími lidmi, který byl výrazně vyšší než u jiných severovýchodních zemí. Tegnell patřil k těm, kdo trvali na tom, že karantény zavedené jinými zeměmi byly nepřiměřené (Paterlini, 2021).

Švédská předškolní zařízení a švédské školy zůstaly během pandemie až na několik výjimek otevřené. Švédská agentura pro veřejné zdraví na základě analýzy tamější situace

a možných důsledků pro celou společnost usoudila, že uzavření všech škol ve Švédsku by nebylo smysluplným opatřením (Sweden/Sverige, 2022). Děti a žáci, kteří byli nemocní a hrozilo, že nakazí ostatní, museli zůstat doma. Zdraví žáci a děti bez příznaků mohli navštěvovat školu i nadále. V případě zvýšeného šíření onemocnění mohl odpovědný orgán po konzultaci s lékaři pro kontrolu infekce rozhodnout o uzavření předškolních zařízení a škol (Public Health Agency of Sweden, 2021b).

Předškolní zařízení je důležité pro vývoj a pohodu malých dětí. Proto bylo pro švédskou vládu důležité najít rovnováhu mezi potřebami dětí v předškolním věku a opatřeními prováděnými k eliminaci šíření infekce. Ukázalo se, že školní aktivity nebyly hnací silou šíření infekce. U zaměstnanců předškolních zařízení se neprojevovaly příznaky Covid-19 ve větší míře než u jiných profesních skupin, které jsou v kontaktu s mnoha lidmi (Public Health Agency of Sweden, 2021b). Učitelé měli počítat s časem na rozhovory s dětmi o pandemii, děti měly dodržovat přísnější hygienu a jejich tradiční vystoupení na konci roku probíhala bez publika. Opatření však zásadně omezila přítomnost rodičů ve školce.

Předškolního vzdělávání se mohly účastnit i děti například s příležitostným kašláním nebo rýmou po aktivitách venku. V takových situacích mohli zaměstnanci počkat a zjistit, zda problémy zmizí, než poslali dítě domů. Bylo také důležité, aby děti, které mají například alergie nebo astma, netrpěly absencí více než jiné děti. Pokud dítě předškolního věku onemocnělo, tak muselo zůstat doma alespoň sedm dní a poslední dva dny se již mělo cítit zdrávo (Public Health Agency of Sweden, 2021b).

Ředitelé nesli odpovědnost za dodržování obecných doporučení Agentury pro veřejné zdraví. To znamená, že zaměstnancům musely být zajištěny podmínky, aby se řídili obecnými radami, například aby si na pracovišti udržovali odstup, účastnili se schůzek online a pokud možno vykonávali další práci z domova (Public Health Agency of Sweden, 2021b).

Preventivní opatření v předškolních zařízeních

Hygiena rukou: Zajistit dobré příležitosti pro mytí rukou s přístupem k mýdlu a papírovým ručníkům. Vylepit plakáty o mytí rukou. Umístit dezinfekční prostředek na ruce na vhodná místa, kde není přístup k mýdlu a vodě, například ke vchodům a u jídelny (Public Health Agency of Sweden, 2020a).

Vnitřní prostředí a socializace: Zvětšit vzdálenost mezi sedadly ve třídách, jídelně a v dalších prostorách. (V obecném doporučení Agentury pro veřejné zdraví nebyla určena vzdálenost v metrech.) Vyhýbat se co nejvíce větším shlukům dětí a také starších lidí. To platilo pro jídelnu, šatnu a další prostory – škola měla například zajistit, aby všechny děti nejedly najednou, a minimalizovat aktivity, kde se setkává mnoho lidí, jako jsou dny otevřených dveří, rodičovská setkání a hudební vystoupení pro rodiče apod. Činnosti v předškolním vzdělávání přesouvat co nejvíce ven. (Public Health Agency of Sweden, 2020a).

Úklid: Minimálně jednou denně čistit a dezinfikovat prostory školy, zejména toalety a povrchy. Používat univerzální čisticí prostředek s mírně alkalickým účinkem. Pravidelně dezinfikovat hračky, počítače, tablety, klávesnice (Public Health Agency of Sweden, 2020a). Mluvit s dětmi o onemocnění Covid-19: Na webu Agentury veřejného zdraví ve Švédsku byly shromážděny informace o koronaviru pro děti a mladé lidi, které se mj. zaměřovaly i na obavy a strach, jež děti a mladí lidé během pandemie prožívali. Ke zprostředkování informací sloužily speciální infografiky s údaji o viru a o opatřeních, která společnost přijímá, aby se zabránilo jeho šíření (Public Health Agency of Sweden, 2020a).

3.1.3 Srovnání České republiky a Švédska

Vývoj pandemie Covid-19 a počty nakažených se v obou zemích lišily. V České republice byli první nakaženi zaznamenáni 1. března 2020, ve Švédsku už 4. února 2020. Největší rozdíly kromě počtu nakažených najdeme v dalších kritických měsících. V České republice se od zjištění prvních nakažených počty zvyšovaly, ale v červnu, kdy se jednalo o přibližně 50 nakažených osob za den, nebylo toto období nijak kritické. Naopak ve Švédsku vzrostly v červnu počty nakažených na 1 698 potvrzených případů za den. V obou zemích se pak virus hojně šířil na podzim, přičemž Česká republika zaznamenala nárůst již v září, ale nejhorším měsícem byl říjen 2020. Ve Švédsku se další vlna nakažených objevila o něco později, případů přibývalo od října, ale nejhorším obdobím byl prosinec 2020. Začátkem roku 2021 jsme se v České republice stále pohybovali okolo 4 000 až 10 000 nově nakažených osob za den, a třikrát se dokonce jednalo až o 17 000 nově nakažených za den, což je vysoký počet, který Švédsko v roce 2021 nezaznamenalo ani jednou. Ve Švédsku byl nejvyšší počet nově nakažených za den za celou dobu pandemie 28. ledna 2022. V České republice se nejvyšší počet nově nakažených datuje ke dni 1. února 2022 (Folkhälsomyndigheten, 2022; MZČR, 2022; WHO, 2022).

Tabulka č. 4 Počty nakažených osob v České republice a ve Švédsku, únor 2022

Informace o Covid-19	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Nejvyšší počet nově nakažených za den	57 238 (1. 2. 2022)	53 914 (28. 1. 2022)
Celkový počet nakažených	3 789 589 (36,9 % populace)	2 447 768 (23,4 % populace)
Celkový počet naočkovaných	6 844 314 (64 % populace)	7 582 633 (73,4 % populace)
Celkový počet úmrtí	38 592 (0,34 % populace)	17 142 (0,16 % populace)

(Folkhälsomyndigheten, 2022; MZČR, 2022; WHO, 2022)

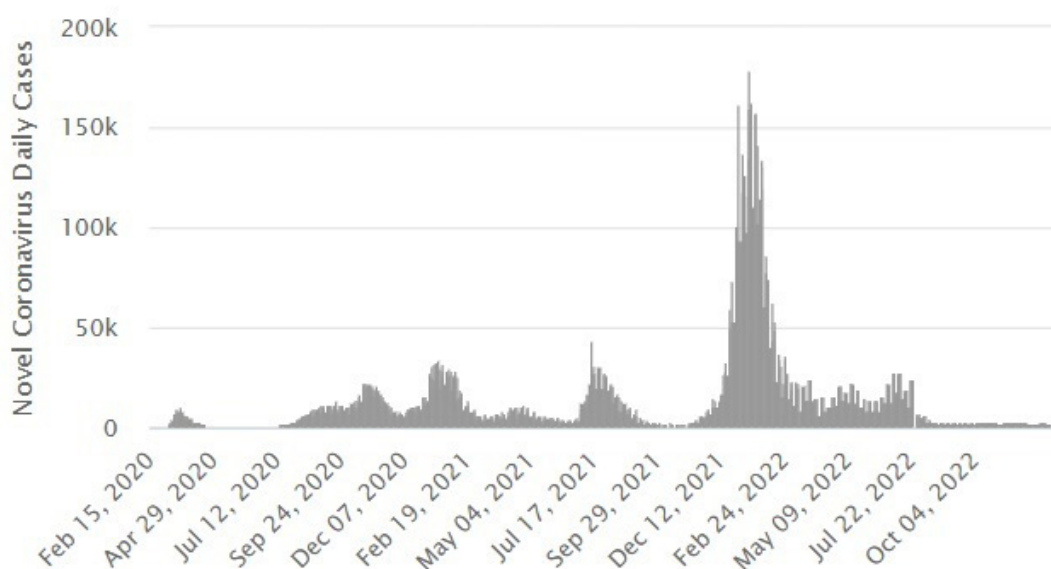
Z dat v tabulce vyplývá, že Česká republika měla celkově vyšší počty nakažených a také více úmrtí než Švédsko. Jako možné příčiny lze uvést, že ačkoli mají obě země přibližně stejný počet obyvatel, hustota zalidnění je odlišná; země také zaujaly odlišný přístup k řešení pandemie Covid-19; v zemích navíc panuje jiná mentalita, což mohlo mít dopad na dodržování protipandemických opatření a respektování příslušných autorit.

Kromě odlišného přístupu vlád k řešení pandemie, je třeba upozornit na rozdíly v nošení obličejových masek, roušek a respirátorů. V České republice už od začátku pandemie lidé nosili šátky, roušky a od 26. února 2021 byl doporučován respirátor či obdobný prostředek. Ve Švédsku však platilo doporučení nosit roušku od ledna 2021 jen v pracovní dny mezi 7. a 9. hodinou ránní a 16. a 18. hodinou večerní a pouze v městské hromadné dopravě. Tento malý rozdíl však hrál velmi důležitou roli, neboť vyjít ven bez roušky či respirátoru se v České republice považovalo za přestupek, který mohl být i pokutován (MZČR, 2020).

3.1.4 Reaktivita na pandemickou situaci ve Španělsku

V následujícím textu se podrobně věnujeme popisu postupu pandemie ve Španělsku ve sledovaném období, vládním nařízením, počtům nakažených a úmrtí atd. Na úvod nejprve graf, který znázorňuje „vlny“ pandemie:

Graf č. 3 Přehled počtů nakažených ve Španělsku



(Word o meter, 2022b)

První případ se objevil začátkem března 2020, čímž začala tzv. první vlna pandemie ve Španělsku. Dne **9. března 2020** se na protipandemických opatřeních pro zasažené oblasti dohodlo ministerstvo zdravotnictví s autonomními oblastmi. Byla zavedena práce na dálku všude, kde to bylo možné. Pokud bylo třeba do práce jít osobně, měly se naplánovat střídavé směny (aby se snížila koncentrace pracovníků na jednom pracovišti). Zároveň ministerstvo zdravotnictví zahájilo distribuci více než milionu masek do zdravotnických center ve všech autonomních oblastech. Dne **14. března 2020** vyhlásila vláda nouzový stav, díky němuž mohla vydávat rychlé změny zákonů s ohledem na aktuální situaci. V nouzovém stavu platil zákaz vycházení obyvatel a byly uzavřeny školy napříč

vzdělávací soustavou. Hlavním cílem těchto rozhodnutí bylo co nejdříve a nejvíce snížit šíření nákazy, chránit obyvatelstvo a udržet zdravotnický systém v chodu. Rada guvernerů schválila dne **28. dubna 2020** plán přechodu na udržitelný stav, a to ve čtyřech fázích. (Real Decreto 463/2020; Presidencia del Gobierno 2020, Ministerio de Sanidad, 2020)

V květnu byl vytvořen systém pro rozvolňování opatření. K **9. květnu 2020** tak začala první fáze přechodu na „nový normál“. Mohly otevřít maloobchodní provozovny a obchodní prostory (do 400 metrů čtverečních), zahrádky a restaurační zařízení mohly otevírat (s max. polovinou stolů z celkové kapacity). Na otevřeném prostranství se mohla setkat skupina maximálně 15 osob, v uzavřených prostorách pak nejvýše 10 osob. Za všech okolností bylo třeba dodržovat bezpečnostní a hygienická opatření. Dne **20. května 2020** bylo vydáno nařízení zavádějící povinné používání roušek (pokud nebylo možné dodržet vzdálenost mezi lidmi alespoň 2 metry). Cílem bylo minimalizovat rizika ve veřejných a uzavřených prostorách s velkou koncentrací osob. Tato povinnost platila pro všechny od 6 let věku (doporučovala se i pro děti od 3 do 5 let, nicméně roušky pro tuto věkovou skupinu nebyly povinné). Zároveň se tato povinnost nevztahovala na lidi s respiračními obtížemi (Ministerio de Sanidad, 2020a; Ministerio de Sanidad, 2020b).

Pokyny k návratu dětí do škol vznikaly v květnu a červnu. Dokument Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud [...] para centros educativos z 10. června 2020 stanovil následující zásady: omezení kontaktů (menší skupiny), hygiena, časté větrání, reorganizace provozu a povinná „referenční“ osoba pro Covid-19 s týmem v každé škole. V závislosti na regionu se již v červnu 2020 některé mateřské a další školy otevřely, ale běžná prezenční výuka byla ve Španělsku obnovena až v září 2020 se zahájením školního roku 2020/2021, přičemž konkrétní datum se lišilo podle regionu (Comunidad de Madrid, 2021c; Ministerio de Sanidad, Ministerio de Educación y FP, 2020).

Dne **23. června 2020** vydala ministerstva zdravotnictví a školství společná doporučení pro chod školního roku 2020/2021. V nich bylo mj. definováno, že lze vytvořit stabilní skupiny studentů, ideálně 15 osob (maximálně 20), kteří se mohou socializovat, aniž by bylo nutné striktně dodržovat odstupy mezi lidmi. To zároveň umožnilo rychlejší a snadnější sledování kontaktů. Důležitou zásadou byla preventivní opatření, tedy častá a pečlivá hygiena rukou a vyhýbání se dotekům obličeje. Rouška nebyla povinná ani v předškolním vzdělávání, ani od 1. do 4. třídy (pod podmínkou stabilní stejné skupiny). Pokud však děti opustily třídu a nebylo možné dodržet vzdálenost 1,5 metru, bylo třeba mít roušku nasazenou. Každé vzdělávací středisko muselo vést protokoly o čištění a dezinfekci. Čištění prostor muselo probíhat alespoň jednou denně a muselo být posíleno tam, kde to vyžadovala intenzita jejich používání (například toalety nejméně třikrát denně). Dalším preventivním opatřením bylo časté větrání, a to po dobu nejméně 5 minut na začátku dne, na konci dne, mezi vyučovacími hodinami a v dalších časech, kdykoli to bylo možné. Pokud to povětrnostní podmínky a budova umožňovaly, bylo žádoucí nechat okna otevřená co nejdéle (Comunidad de Madrid, 2021c; Ministerio de educación y formación profesional, 2020.)

V červenci a srpnu roku 2020 se začal zvyšovat počet nakažených. Španělsko se zároveň připojilo k centralizovanému nákupu vakcíny AstraZeneca. Po zahájení školního roku 2020/2021, velmi poznamenaného druhou vlnou pandemie Covid-19, svolala ministerstva školství a zdravotnictví radu s cílem zmonitorovat aktuální situaci ve školách. V prvních týdnech podle údajů poskytnutých autonomními oblastmi vyšlo najevo, že 99,3 % skupin dětí, žáků či studentů funguje normálně a za běžného provozu. Z celkového počtu 386 214 skupin bylo do karantény umístěno pouze 2 852. Data se sledovala denně a opatření zavedená v červnu platila i pro školní rok 2020/2021. V září však přetrvávala jiná omezení, např. pro mobilitu mezi obcemi a oblastmi (s výjimkou cest do práce, za vzděláváním, do nemocnic apod.) a rovněž bylo omezeno setkávání na maximálně šest osob (Comunidad de Madrid, 2021a).

V listopadu a prosinci 2020 začala kampaň na podporu očkování. Opatření se víceméně ustálila a každá autonomní oblast zaváděla restriktce s ohledem na aktuální situaci. Očkování proti onemocnění Covid-19 začalo ve Španělsku **27. prosince 2020**. V lednu a únoru 2021 se naplno rozběhla třetí vlna. Zároveň se začalo v celém Španělsku masivně očkovat. Vznikly pořadníky (registry), které byly v kompetenci autonomních oblastí. Prioritně byli očkovaní senioři a osoby ve věku nad 65 let, dále zdravotníci a osoby s vážnou psychickou či fyzickou poruchou (tedy ti, kdo vyžadují péči). Vakcína byla zdarma a nepovinná, samotné očkování probíhalo ve veřejných zdravotnických střediscích (Real Decreto 463/2020; Comunidad de Madrid, 2021b; Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2020).

Čtvrtá vlna na jaře 2021 byla spojena převážně s variantou alfa, v květnu byla celostátně patrná její stabilizace a pokles. Pátá vlna v létě 2021 (varianta delta) přinesla prudký nárůst od června a vyvrcholení v červenci až srpnu, následovaný poklesem během září (Ritchie, Mathieu, Rodés-Guerri a kol., 2021). Šestá vlna v zimě na přelomu let 2021 a 2022, způsobená převážně variantou omikron, vykazovala extrémně strmý nárůst v prosinci 2021 a v první polovině ledna 2022, padaly rekordní denní počty nově potvrzených případů – až 179 125 za den. Následovalo zpomalování a od poloviny ledna 2022 pak postupný pokles (Sánchez Hidalgo, 2022).

Na celostátní úrovni skončil **9. května 2021** tzv. stav nouze. Vláda poté přijala přechodný balík opatření (RDL 8/2021) a značná část pravomocí přešla na autonomní regiony (Ministerio de la presidencia, 2021). Velikonoce roku 2021 (tj. březen až duben) provázely koordinované uzávěry mezi regiony, zákaz nočního vycházení v rámci stavu nouze a omezení pro soukromá i veřejná setkávání, a to na základě formálně závazné Deklarace koordinovaných opatření přijaté **10. března 2021** (Boe, 2021).

Režim nošení roušek ve venkovních prostorech se měnil. Od **26. června 2021** byla zrušena povinnost nosit roušku venku, pokud byly dodrženy předepsané rozestupy. Kvůli nástupu varianty omikron vláda **24. prosince 2021** venkovní nošení roušek znovu zavedla, a to i ve školách, a následně je 8. února 2022 opět zrušila; výjimky přitom zůstaly v platnosti pro velké akce pod širým nebem a nadále trvala i povinnost nosit roušky ve školách (Noticias jurídicas, 2022).

Od **15. června 2021** začalo platit nařízení EU upravující vydávání a uznávání očkovacího certifikátu EU (Digital COVID Certificate) a Španělsko jej od **1. července 2021** začalo celoplošně využívat pro přeshraniční cestování (Ministerio de sanidad, 2021). Pokud jde o tzv. „covid pasy“ pro gastronomii a noční podniky, po ukončení stavu nouze o opatřeních rozhodovaly jednotlivé regiony a jejich rozhodnutí často posuzovaly soudy. V létě 2021 některé soudy rozhodnutí odmítly, zatímco na podzim Nejvyšší soud obdobná opatření v Galicii či Baskicku potvrdil, pokud splňovala zásadu proporcionality a měla řádnou autorizaci. Nešlo tedy o jednotná celostátní pravidla, nýbrž o mozaiku regionálních předpisů s nezbytným soudním potvrzením (Newtral, 2022).

Ve školním roce 2021/2022 platil ve Španělsku platil jednoduchý cíl: udržet školy otevřené. Společné metodické pokyny ministerstev zdravotnictví a školství ze dne **29. června 2021** stanovily prezenční výuku jako výchozí režim a upravily základní hygienicko-protipandemická pravidla: povinné roušky od 6 let ve vnitřních prostorách, důsledné větrání, organizaci rozestupů a třídní „bubliny“ neboli stálé uzavřené skupiny, v nichž mohlo být cca 20 dětí (Ministerio de sanidad, Ministerio de educación y formación profesional, 2021). V reakci na variantu omikron Komise veřejného zdraví **8. ledna 2022** upravila karanténní režim ve školách: celotřídní opatření se doporučovala až při alespoň pěti potvrzených případech nebo onemocnění více než 20 % žáků v jedné třídě během sedmi dnů, menší ohniska se řešila bez plošného zavírání tříd (Ministerio de sanidad, 2022). Celkově už po jaře 2020 Španělsko nepřistoupilo k celostátním plošným uzavírkám škol, uplatňovala se pouze lokální a třídní opatření. Mezinárodní monitoring UNESCO pro sledované období potvrzuje, že ve Španělsku převažovala prezenční výuka s dílčími uzávěrami (Unesco institute for statistics).

3.1.5 Srovnání České republiky a Španělska

Když pandemie propukla, vlády obou zemí okamžitě reagovaly. Vyhlásily nouzový stav a tím urychlily schvalování nových zákonů a různých opatření potřebných k zamezení šíření nemoci. V České republice byl nouzový stav stále prodlužován a zákony, opatření i restrikce byly vydávány vládou, tedy na státní úrovni, celoplošně. Ve Španělsku byl nouzový stav vyhlášen na počátku, nicméně po určité době předala vláda kompetence autonomním oblastem. Ty řešily všechny restrikce podle situace v daném místě, tedy lokálně. Obě země zakázaly vstup na své území a ze začátku pandemie byly zavřeny téměř všechny podniky (vyjma obchodů s potravinami, nemocnic, lékáren a podobně). Ve Španělsku byl lockdown vyhlášen již v první vlně pandemie a v březnu 2020 došlo také k uzavření škol. V České republice byly všechny vzdělávací instituce kromě mateřských škol uzavřeny v polovině dubna 2020 a výuka následně probíhala v distanční podobě. Během května a června 2020 začaly oba státy zavedená opatření postupně rozvolňovat. Do července přestaly počty nakažených růst a pandemie ustupovala.

Začátkem srpna 2020 se však ve Španělsku počty nakažených začaly postupně zvyšovat, v České republice se tak stalo na začátku září 2020. V říjnu již druhá vlna pandemie

v obou zemích vrcholila. Veškeré restriktce byly zpřísněny. Kromě mateřských škol byly později v České republice uzavřeny všechny vzdělávací instituce, kdežto ve Španělsku již nikoliv – za dodržení přísných hygienických podmínek a při zachovávání rozestupů bylo umožněno vzdělávat se prezenční formou ve všech stupních vzdělávací soustavy. V České republice se po druhé vlně snažila vláda opatření rozvolnit alespoň před Vánocemi, nicméně počty nakažených začaly opět růst, až přišla lednová, třetí vlna. Obdobně tomu bylo i ve Španělsku. Třetí vlna v roce 2021 byla nejsilnější a pro obě země nejnáročnější. Touto dobou se však ve Španělsku již začalo s očkováním a byl vytvořen registr osob. V České republice se tak stalo až v únoru 2021. V témže měsíci byl v ČR vyhlášen tzv. tvrdý lockdown, tj. byly uzavřeny všechny školy včetně mateřských. Po odeznění třetí vlny zároveň se zvyšujícími se počty naočkovaných klesaly počty nakažených. Přes zavedená protipandemická opatření proběhly v obou zemích v roce 2021 ještě další tři vlny, přičemž poslední začala na konci roku 2021 a vyvrcholila v lednu a v únoru 2022, kdy obě země zaznamenaly nejvyšší přírůstky nakažených za den. Navzdory náročné situaci už ale nedošlo k plošnému zavírání škol. Vzdělávací instituce tak mohly za dodržování příslušných nařízení a hygienických opatření fungovat, přičemž případné lokální uzavírky škol spadaly do gesce příslušných krajů a hygienických a zdravotnických orgánů.

Tabulka č. 5 Počty nakažených osob v České republice a Španělsku, únor 2022

Informace o Covid-19	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠPANĚLSKO
Nejvyšší počet nově nakažených za den	57 195 (1. 2. 2022)	179 125 (12. 1. 2022)
Celkový počet nakažených	3 789 589 (36,9 % populace)	10 701 385 (22,7 % populace)
Celkový počet naočkovaných	6 844 314 (64 % populace)	38 973 675 (80,5 % populace)
Celkový počet úmrtí	38 592 (0,34 % populace)	90 508 (0,84 % populace)

(MZČR, 2022; Ministerio de Sanidad, 2022a).

Obě země zavedly podobná opatření: pravidelné mytí rukou, používání dezinfekce, využívání roušek či respirátorů, dodržování rozestupů, časté větrání apod. Obě země také zavedly lockdown. Vláda České republiky vydávala opatření plošně, Španělsko je za některých okolností řídilo centrálně (vláda), doporučení a restriktce však vydávaly i autonomní oblasti podle aktuální situace. To je především dáno velkými rozdíly ve velikosti zemí a v počtu obyvatel. Česká republika zaznamenala v procentuálním vyjádření vyšší počet nakažených, nižší proočkovanost, ale také nižší úmrtnost.

Pokud tedy jde o Českou republiku, lze konstatovat, že v pojetí strategie a protipandemických opatření se více blížila španělskému přístupu. Ve srovnání se Švédskem i Španělskem zaznamenala za celou dobu pandemie vyšší počty nakažených a nižší proočkovanost.

3.2 Regionální aspekty v kontextu pandemie

V rámci této podkapitoly je cílem na základě analýzy dokumentů porovnat a vyhodnotit, do jaké míry regionální specifika dané země ovlivnila dopad zaváděných opatření na fungování předškolního vzdělávání. Zaměřujeme se na regionální aspekty, jako jsou hustota obyvatel, administrativní členění a vládní strategie v boji proti Covid-19, přičemž mj. čerpáme z dat uvedených v kapitole 2.3.

3.2.1 Regionální aspekty České republiky v kontextu pandemie

Česká republika je svojí rozlohou jedním z menších států Evropy a nachází se v jejím středu. Hustota obyvatel v ČR na je 133,3 osob/km² (ČSÚ, 2022b). Protipandemická opatření byla řízena převážně centrálně. Nařízení vydávala vláda ČR, z ministerstev pak dominovalo ministerstvo zdravotnictví a v kontextu vzdělávání pak ministerstvo školství. Na lokální úrovni fungovaly krajské hygienické stanice, které v souladu s vládními nařízeními mohly vydávat či upravovat opatření podle aktuálních potřeb daného kraje. Vymáhání jejich dodržování pak spadalo vedle krajských hygienických stanic také do gesce policie (Evropská unie, 2020; Zákon č. 51/2020 Sb.).

Česká republika přijala v rámci boje s Covid-19 hned několik strategií. Jednalo se vakcinační strategii, tedy naočkovat co největší podíl populace, díky čemuž ubudou závažné stavy a úmrtí. Dále o částečnou tzv. promořovací strategii, v rámci níž byla některá opatření proti šíření nemoci uzpůsobena tak, aby se část populace promořila, ale nedošlo k zahlcení či zhroucení zdravotnického systému. Další strategií byla strategie omezovací, tj. omezení a nařízení, včetně nouzových stavů, uzavření služeb, nošení respirátorů aj. (Vláda ČR, 2022).

3.2.2 Regionální aspekty Švédska v kontextu pandemie

Švédsko je poměrně rozlehlou zemí severní Evropy s nízkou hustotou osídlení, cca 20 osob/km² (Statistics Sweden, 2021; Ježková a kol., 2011; Eurydice, 2021b).

Opatření proti šíření Covid-19 vydávala vláda Švédska na celostátní úrovni. Operativní odpovědnost za boj s nákazou pak připadla krajům, tzv. krajským lékařům pro infekce. Kraje mohly vydávat lokální opatření a řídit trasování a karantény. Vymáhání opatření podle pandemického zákona koordinovaly krajské správní úřady (Folkhälsomyndigheten, 2021).

Švédská vládní strategie proti boji s nemocí Covid-19 byla vakcinační a promořovací (vycházející z teorie tzv. stádní imunity). Tuto teorii představil hlavní epidemiolog Anders Tegnell, který měl silnou podporu obyvatel. Švédští politici ho také zmocnili rozhodováním o postupu proti pandemii Covid-19. Z tohoto důvodu Švédsko nepřijalo žádná přísná opatření jako jiné země. Anders Tegnell vedl také veřejnou zdravotnickou agenturu, skrze níž svou teorii uváděl do praxe. Vědecké fórum Covid-19, sdružující kolem 200 švédských vědců a lékařů, hodnotilo teorii stádní imunity kriticky a požadovalo zpřísnění opatření, avšak obecně platná nařízení zavedena nebyla. Některé státní zdravotnické orgány

nicméně začaly přísnější opatření přijímat samy. Teorie stádní imunity se neosvědčila a postupně byla povolna zaváděna striktnější opatření a doporučení (Palík, 2021).

3.2.3 Regionální aspekty Španělska v kontextu pandemie

Španělsko se nachází na jihozápadě Evropy a je jednou z větších zemí Evropy s hustotou osídlení 93,9 osob/km² (INE, 2022).

Španělsko podobně jako Česká republika zvolilo vakcinační strategii, částečnou proměňovací strategii a strategii omezovací. Centrálně byl na začátku pandemie zaveden lockdown, poté již byla opatření v gesci autonomních oblastí. Celkově se apelovalo na důkladnou hygienu a používání dezinfekčních přípravků, dále na dodržování rozestupů a nošení roušek. Každá autonomní oblast dále vydávala své vlastní restriktce. Regiony si vytvářely samostatné pokyny a měnily je podle aktuální situace. Každý týden byly v elektronické podobě vydávány průběžné zprávy o aktuální situaci a dění v daných oblastech (Autonomní oblast Madrid, 2021).

Během stavu nouze vymáhala dodržování opatření policie (státní, regionální i městská) spolu se zdravotnickými úřady, které udělovaly správní sankce v souladu se zákony o veřejném zdraví (Ministerio del interior, 2020).

3.2.4 Srovnání sledovaných zemí

Srovnání České republiky a Švédska

Česká republika a Švédské království se nacházejí v odlišných částech Evropy, a ačkoli mají velmi podobný počet obyvatel, liší se svou rozlohou, neboť Švédsko je přibližně šestkrát větší než Česká republika. S tím souvisí i hustota osídlení, která je v České republice přibližně sedmkrát vyšší. V České republice je tedy snazší cestovat mezi obydlenými oblastmi za velmi krátký časový úsek, což sebou v době pandemie neslo riziko rychlejšího přenosu viru. Pro Švédsko byly větší právě rozloha a nižší hustota obyvatel výhodou.

Země také mají odlišné administrativní členění. Česká republika se skládá ze 14 krajů a 6 258 obcí. Ve Švédsku se klasifikace mírně liší – pomineme-li tři hlavní regiony, které lze přirovnat k historickému členění České republiky na Čechy, Moravu a Slezsko, Švédsko má 21 krajů a pouze 290 obcí, neboť tento pojem obvykle zahrnuje více měst či vesnic dohromady. V České republice se naproti tomu za obec považuje každé územně samosprávné město nebo vesnice. Opatření se v obou zemích lišila podle situace v krajích a počtů nakažených osob.

Lze konstatovat, že specifika zemí, zejména jejich velikost a hustota obyvatel, mohly mít vliv na dopady zaváděných opatření, ovšem za dominantní faktor považujeme především odlišné vládní strategie, které celkově vymezily fungování předškolního vzdělávání během pandemie. V České republice musela předškolní zařízení dodržovat přísnější opatření než předškolní zařízení ve Švédsku, včetně úplného uzavření.

Srovnání České republiky a Španělska

Hlavním rozdílem mezi oběma zeměmi je jejich státní zřízení. Česká republika je demokratickou parlamentní republikou, Španělsko je parlamentní monarchií. Českou republiku územně řadíme do střední Evropy, zatímco Španělsko se nachází v Evropě jihozápadní. Rozlohou je španělské království několikanásobně větší. Územní členění obou států je podobné, liší se zejména terminologií a právy a povinnostmi jednotlivých samospráv. Z regionálních odlišností, zejména z výrazně odlišné velikosti, vyplynulo i odlišné řízení země během pandemie. Obecně lze konstatovat, že obě země aplikovaly obdobná doporučení. Česká republika byla v rámci protipandemických opatření řízena centrálně. Španělsko bylo v určitých aspektech řízeno centrálně (vláda), konkrétní doporučení a restrikce však vydávaly autonomní oblasti podle aktuální situace. Díky tomu mohla každá oblast daleko pružněji reagovat na a řízení bylo flexibilnější a jednodušší.

Z výše uvedeného vyplývá, že fungování předškolního vzdělávání ve sledovaných zemích určovaly především vládní strategie. V následující kapitole se proto dále věnujeme tomu, nakolik odlišné přístupy ovlivnily naplňování funkcí a podmínek předškolního vzdělávání.

4

PODMÍNKY A FUNKCE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VE SLEDOVANÝCH ZEMÍCH

Tato část se zaměřuje na komparaci podmínek a funkcí předškolního vzdělávání ve vybraných zemích za využití kvalitativní metodologie.

Vytkli jsme si následující cíle:

Na základě analýzy dokumentů komparovat a vyhodnotit, do jaké míry byly v kontextu zaváděných opatření naplňovány funkce předškolního vzdělávání s akcentem na vzdělávací funkci a přípravu dětí na zahájení povinné školní docházky.

Na základě analýzy dokumentů komparovat a vyhodnotit, do jaké míry ovlivnila zaváděná opatření podmínky předškolního vzdělávání.

4.1 Česká republika vs. Švédsko

Pandemie onemocnění Covid-19 zasáhla školství v České republice velmi silně. Chod mateřských škol byl přerušen na 50 pracovních dní, což ovlivnilo naplňování funkcí předškolního vzdělávání. Mateřské školy se také musely vyrovnávat se změněnými podmínkami v kontextu protipandemických opatření.

Zavedení distančního vzdělávání byla pro mateřské i základní školy zcela nová situace, která na učitele a děti/žáky, ale i rodiče kladla nemalé nároky (Bryndová a kol., 2021; MŠMT, 2021b). Distanční vzdělávání výrazně ovlivnilo i efektivitu vzdělávacího procesu, protože jej determinovaly limity jako např. délka kontaktu s dětmi, volba vzdělávacích strategií, obsahu atp. (Provázková Stolinská, Filípková, 2021). Švédsko v rámci protipandemických opatření nepřistoupilo k uzavření mateřských a základních škol, byla pouze zavedena hygienická a organizační opatření. Tato opatření však běžný chod mateřských škol také narušila.

Tabulka č. 6 Opatření proti šíření nemoci Covid-19 v mateřských školách během školního roku 2019/2020 a 2020/2021 v České republice a ve Švédsku

PROTIPANDEMICKÁ OPATŘENÍ	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Zvýšená hygienická opatření (dezinfekce, jednorázové utěrky, mýdlo atd.)	ANO	ANO
Rozestupy podle platné normy	ANO (min. 2 metry)	ANO (vzdálenost neurčena)
Nošení roušek (cca měsíc)	ANO (učitelé, rodiče, děti)	NE
Povinné testování dětí ke zjištění onemocnění Covid-19 (min. jeden týden)	ANO	NE
Povinné testování personálu ke zjištění onemocnění Covid-19 (min. jeden měsíc)	ANO	NE
Změna programu edukace	ANO (edukace venku)	NE
Změna ve způsobu realizování edukace	ANO	NE
Realizování školních akcí, vystoupení	NE (zakázáno)	NE (nedoporučeno)
Realizování společenských akcí (návštěva divadla, knihovny apod.)	NE (zakázáno)	NE (nedoporučeno)
Uzavření mateřských škol kvůli absenci dětí nebo personálu	ANO	ANO
Uzavření mateřských škol vládním nařízením	ANO (50 pracovních dní)	NE

(Gajdová, Srbená, 2021)

Pozn.: Z tabulky lze vyčíst, že v České republice byla opatření striktnější než ve Švédsku a také více ovlivnila edukační proces v mateřských školách.

4.1.1 Příprava dětí na povinnou školní docházku ve sledovaných zemích

Příprava dětí na povinnou školní docházku v mateřských školách je nedílnou součástí předškolního vzdělávání, avšak protipandemická opatření značně ztížila její realizaci. V České republice bylo zavedeno distanční vzdělávání během plošného uzavření mateřských škol. I když byly mateřské školy otevřené, rodiče měli možnost vzdělávat děti doma kvůli velkému riziku nákazy. Ve Švédsku probíhalo vzdělávání prezenční formou a mateřské školy nebyly plošně uzavřeny. Rodiče měli také možnost zůstat s dětmi doma a vzdělávat je v domácím prostředí, pokud chtěli a měli obavy z nákazy. Příprava dětí na povinnou školní docházku se však ve Švédsku realizuje odlišně než v České republice, a to v podobě povinné předškolní třídy při základní škole (MŠMT, 2021a; Skolverket, 2011).

4.1.2 Povinné předškolní vzdělávání distanční formou v České republice

V České republice je předškolní vzdělávání povinné a bezplatné od dovršení pátého roku dítěte, což platí od roku 2017. Rozsah povinného vzdělávání je stanoven na nejméně 4 hodiny denně v pracovních dnech, celkem 20 hodin týdně (Zákon č. 561/2004 Sb.). Děti v povinném předškolním vzdělávání se musely po minimálně 50 pracovních dní vzdělávat distanční formou, která vycházela z dokumentu *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Další změnu ve vzdělávání představovala komunikace, která byla transformována ze vztahu učitele–dítě na vztah učitel–rodič. Hlavní zodpovědnost za vzdělávání dítěte byla nyní přenesena na rodiče, kteří měli své děti vzdělávat podle pokynů učitele v domácím prostředí. Učitelé tak museli realizovat i pedagogickou diagnostiku jiným způsobem než obvykle. Vzdělávání distančním způsobem mohlo podle metodického doporučení probíhat online formou či skrze offline aktivity. Při online formě se doporučovalo synchronní online setkání jen 30 minut jedenkrát týdně, což představuje velký

rozdíl oproti povinným 20 hodinám týdně prezenční formou. Výsledky vzdělávání byly ověřovány zejména skrze fotografie dětských prací a jinými způsoby, které si mateřská škola mohla zvolit. Pedagogická diagnostika tak byla omezena co do metod, mezi nimiž chybělo pozorování a rozhovor, a zaměřovala se zejména na obsahovou analýzu dětských prací (MŠMT, 2021a).

Tabulka č. 7 Procentuální zastoupení odkladů povinné školní docházky dětí starších 6 let z populace 7letých

Školní rok	% vyjádření
2019/2020	22,2
2020/2021	23,4
2021/2022	23,3
2022/2023*	25,1

(ČŠI, 2020, 2021, 2022, 2023)

Pozn. Přestože bylo primárně sledováno období pandemie, tedy školní roky 2019/2020, 2020/2021 a 2021/2022, z dlouhodobého hlediska možných dopadů protipandemických opatření na nástup dětí k povinné školní docházce v tabulce zmiňujeme i školní rok následující, tj. 2022/2023.

V České republice se podíl odkladů povinné školní docházky dlouhodobě pohybuje okolo 20 %, což výrazně převyšuje průměr ostatních evropských zemí. Příčinou odkladů, stejně jako v předcházejících letech, bývá nejčastěji celková nezralost dítěte a logopedické vady a poruchy řeči. Může to být ale také částečně způsobeno neefektivní pedagogickou diagnostikou a pozdní pedagogickou intervencí, s nimiž se v praxi stále setkáváme. To se ovšem MŠMT i ČŠI dlouhodobě snaží měnit prostřednictvím kurzů a vzdělávání učitelů. Podíl dětí s odkladem školní docházky nicméně i přes přijatá systémová opatření zatím neklesá (ČŠI, 2022).

V kontextu pandemie můžeme z tabulky vyčíst následující: striktní protipandemická opatření byla přijímána hlavně ve školním roce 2020/2021, kdy podíl odkladů činil 23,4 %, ve školním roce 2021/2022 sledujeme nepatrný pokles, zato ve školním roce 2022/2023 dosáhl přes 25 %. Lze konstatovat, že prakticky všech dětí v uvedených školních letech se pandemie COVID dotkla, ať už tím, že nemohly navštěvovat mateřskou školu, nebo v důsledku změn v rodinném životě v době protipandemických opatření. Můžeme tedy říci, že důsledky protipandemických opatření mají dlouhodobý dopad a tento trend bude u dotčených ročníků dětí, žáků a studentů pravděpodobně pokračovat.

4.1.3 Povinné předškolní vzdělávání prezenční formou ve Švédsku

Povinné předškolní vzdělávání ve Švédsku nezahrnuje mateřské školy, ale až předškolní třídu při základní škole. Povinnost navštěvovat předškolní třídu platí pro děti od 6 let do 7 let a je stanovena od roku 2018 (Ježková a kol., 2011). Kurikulární dokument je pro předškolní třídu a základní školu společný, avšak jeho kapitoly jsou oddělené a pro předškolní třídu neexistují učební osnovy ani rozvrh hodin. Program je tedy na pomezí mateřské a základní školy (Utbildningsdepartementet, 2021). Učit v předškolní třídě mohou

učitelé s vysokoškolským vzděláním zaměřeným na předškolní vzdělávání, předškolní třídu a základní školu od 1. do 3. třídy. Příprava na povinnou školní docházku je součástí vzdělávacího programu v mateřské škole, ale není součástí povinného vzdělávání (Förordning, 2011).

4.2 Juxtapozice Česká republika – Švédsko

Pozn.: Tato podkapitola vychází z dílčí části výzkumu, který byl již publikován, viz Gajdová, Srbená, 2021.

Srovnání toho, nakolik byly narušeny funkce a podmínky vzdělávání, je prezentováno pomocí juxtapozic a tabulek. To, jak a jakými protipandemickými opatřeními byly narušeny funkce a podmínky předškolního vzdělávání, prezentují tabulky č. 10 a 11. V obou zemích došlo ke změnám v edukaci, avšak díky odlišným opatřením v předškolním vzdělávání byly tyto změny různorodé. Změny se týkaly rovněž přípravy dětí na povinnou školní docházku v České republice a přípravu dětí na povinnou předškolní třídu ve Švédsku, viz tabulka č. 12.

Prostřednictvím juxtapozice uvádíme informace o možném ovlivnění podmínek předškolního vzdělávání na konci školního roku 2019/2020, ve školním roce 2020/2021 a v první polovině školního roku 2021/2022.

4.2.1 Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se funkcí předškolního vzdělávání

Tabulka č. 8 Juxtapozice ovlivněných funkcí předškolního vzdělávání v rámci protipandemických opatření ve sledovaných zemích

VBVRANÁ KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Vzdělávací funkce	Ohrožení holistického rozvoje dítěte Nezbytnost naplňování rodinou	Holistický rozvoj dítěte Možnost naplňování rodinou
Pečovatelská funkce	Rozvoj péče o své zdraví Omezení fyzického kontaktu s dětmi	Rozvoj péče o své zdraví Omezení fyzického kontaktu s dětmi
Socializační funkce	Distanční vzdělávání Znemožnění sociálního kontaktu	Prezenční vzdělávání Omezení sociálního kontaktu
Integrační funkce (souvislost s celoživotním učením)	Ohrožení systematické přípravy na vstup do základní školy	Systematická příprava na vstup do základní školy
Personalizační funkce	Riziko nenaplňování individuálního přístupu ve vzdělávání	Individuální přístup ve vzdělávání

Pozn.: Informace vyplývající z tabulky č. 10 jsou diskutovány v další podkapitole.

Vzdělávací funkce

Shodné znaky: V obou sledovaných zemích bylo ovlivněno naplňování vzdělávací funkce. V České republice se jednalo zejména o způsob edukace, který byl nejvíce dotčen přechodem z prezenčního na distanční vzdělávání. Ve Švédsku šlo o menší změny ve vzdělávacím procesu, kdy nemocnost učitelek a dětí ovlivnila kontinuitu vzdělávacího procesu.

Rozdílné znaky: V České republice probíhalo předškolní vzdělávání po dobu 50 pracovních dní distanční formou, která znesnadnila holistický rozvoj dětí kvůli nemožnosti

realizovat určité druhy aktivit (např. zpěv, rozvoj řeči apod.). Vzdělávání dětí bylo také částečně přeneseno na rodiče. Vzdělávací proces ovlivnilo i nošení respirátorů učiteli, což u dětí znemožnilo adekvátní rozvoj řečových dovedností a rozvoj jazyka (nemožnost odpozorování správné artikulace a pohyby úst). Ve Švédsku probíhalo vzdělávání v mateřských školách prezenčně a možné narušení vzdělávací funkce mohlo nastat pouze v rámci dobrovolného vzdělávání v domácím prostředí.

Pečovatelská funkce

Shodné znaky: V obou sledovaných zemích bylo naplňování pečovatelské funkce ohroženo z důvodu zachovávání většího odstupu od dětí. Bližší kontakt s dítětem byl omezen na nezbytně nutné úkony (utření po toaletě apod.). Kvůli znemožnění samoobslužného výdeje stravy a nápojů došlo k oslabení samoobsluhy u dětí. Naopak se u dětí zvýšila péče o zdraví, jelikož se nacházely v prostředí s vyššími nároky na hygienu a učitelé rozvoj této oblasti podporovali.

Rozdílné znaky: Mateřské školy v obou zemích přijaly velmi podobná základní hygienická opatření, takže v rámci pečovatelské funkce nebyly v dokumentech identifikovány rozdílné znaky.

Socializační funkce

Shodné znaky: Tato funkce byla ohrožena zejména u dětí a učitelů, kteří onemocněli a museli zůstat v izolaci. V České republice se jednalo o povinných 14 dní a ve Švédsku o 7 dní v domácí karanténě.

Rozdílné znaky: Způsob vzdělávání se v obou zemích značně lišil. Během většiny školního roku zůstalo prezenční vzdělávání v obou zemích zachováno, avšak v České republice probíhalo distanční vzdělávání déle jak měsíc. Děti tak byly bez sociálního kontaktu a nevidaly se v prostorách mateřské školy s ostatními dětmi ani s učiteli. Socializační funkce tedy nemohla být naplňována, nebo jen minimálně. Ve Švédsku pokračovalo prezenční vzdělávání po celou dobu pandemie, takže byla možnost naplňování této funkce zachována.

Integrační funkce

Shodné znaky: Mateřské školy v obou zemích přijaly v tomto ohledu odlišná protipandemická opatření (distanční vzdělávání), takže v rámci integrační funkce nebyly identifikovány shodné znaky.

Rozdílné znaky: V České republice bylo ohrožena systematická příprava dětí na vstup do základní školy. Distanční vzdělávání a možnost dobrovolného vzdělávání v domácím prostředí znemožnily školní přípravu a ohrožily rozvoj školní připravenosti, která je jednou z důležitých aspektů pro nástup do základní školy. Ve Švédsku probíhalo vzdělávání prezenčně a možné ohrožení systematické přípravy dětí na vstup do předškolní třídy

a následně základní školy mohlo nastat pouze v rámci dobrovolného vzdělávání v domácím prostředí.

Personalizační funkce

Shodné znaky: Předškolní vzdělávání v obou zemích vyzdvihuje respekt k individuálním potřebám každého dítěte. Během prezenční formy vzdělávání s protipandemickými opatřeními se s dětmi individuálně pracovalo podle možností dětí a mateřských škol.

Rozdílné znaky: V České republice s příchodem distančního vzdělávání vyšlo najevo riziko nenaplnění individuálního přístupu ve vzdělávání. V manuálu pro distanční vzdělávání byla uvedena jen obecná doporučení a jejich naplňování zůstalo v kompetenci ředitelů. Z hlediska respektu k individuálním potřebám a možnostem dětí nemohly být aktivity individualizovány, protože neexistovala možnost rychlé zpětné vazby mezi učitelem a dítětem. Ve Švédsku probíhalo vzdělávání v mateřských školách prezenčně a možné ohrožení individuálního přístupu mohlo nastat v rámci dobrovolného vzdělávání v domácím prostředí (Gajdová, Srbená, 2021).

4.2.2 Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se podmínek předškolního vzdělávání

Tabulka č. 9 Juxtapozice ovlivněných podmínek předškolního vzdělávání v rámci protipandemických opatření ve sledovaných zemích

EXTRAHOVANÁ KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Materiální podmínky	Rozestupy – úpravy prostoru Hygienické potřeby Nošení roušek, testy	Rozestupy – úpravy prostoru Hygienické potřeby Bez roušek a testů
Živospráva	Upřednostňován pobyt venku Podpora zdravého životního stylu	Upřednostňován pobyt venku Podpora zdravého životního stylu
Psychosociální podmínky	Výrazná psychická zátěž Zakrývání části obličeje Testování dětí a učitelů	Psychická zátěž Nezakrývání obličeje Netestování dětí ani učitelů
Organizační podmínky	Změna v harmonogramu dne Výrazné změny ve způsobu edukace	Změna v harmonogramu Díličí změny ve způsobu edukace
Personální a pedagogické podmínky	Onemocnění a absence pedagogů Nekompetentní zástup za nemocné učitele	Onemocnění a absence pedagogů Kompetentní zástup za nemocné učitele
Spoluúčast rodičů	Intenzivnější spolupráce s rodiči na edukaci Zakázána účast rodičů na školních akcích	Obvyklá spolupráce s rodiči na edukaci Nedoporučena účast rodičů na školních akcích

Pozn. Informace, které vyplývají z tabulky 11, jsou porovnány v další podkapitole.

Materiální podmínky

Shodné znaky: V obou sledovaných zemích se změnila materiální podmínky, protože mateřské školy musely upravit prostředí: udržovat větší vzdálenost mezi stoly a židlemi, disponovat dezinfekcí na ruce i na čištění prostor a nábytku a jednorázovými utěrkami. Vzdělávací prostředí muselo být upravené tak, aby se děti neshlukovaly u sebe. Stejně tak měly být upravené prostory pro učitele a rodiče.

Rozdílné znaky: V České republice se v rámci testování musela jedna třída upravit pro testování dětí. Mateřské školy také musely disponovat dostatkem testů a roušek či respirátorů. V některých případech přibýly předměty, hračky pro vzdělávání venku a digitální technologie pro distanční vzdělávání. Takovéto změny materiálních podmínek nebyly ve Švédsku zaznamenány.

Životospráva

Shodné znaky: V obou zemích byl podporován zdravý životní styl: hygienické návyky, realizování aktivit venku, konzumace vitamínů, sport apod.

Rozdílné znaky: V České republice se doba strávená venku prodloužila, ve Švédsku je v mateřské škole běžné být až 4 hodiny venku a realizovat tam vzdělávací program (Ježková a kol., 2011). V obou zemích však protipandemická opatření doporučovala přesunout ven co nejvíce vzdělávacích činností.

Psychosociální podmínky

Shodné znaky: Nová nařízení, upravený režim a jiný způsob práce mohly v obou zemích narušit pohodu na pracovišti a zvyšovat tak psychickou zátěž učitelů, dětí i rodin.

Rozdílné znaky: V České republice se na narušení psychosociálních podmínek podílelo povinné testování učitelů a dětí, povinnost nosit respirátor pro zaměstnance a rodiče, příprava a realizace distančního vzdělávání, změna komunikace mezi školou a rodinou (odosobnění, elektronická komunikace) i vzdělávání venku. Ve Švédsku probíhalo vzdělávání prezenčním způsobem, nebylo vyžadováno testování ani nošení roušek či respirátorů. Z tohoto pohledu nebyly psychosociální podmínky výrazně narušeny.

Organizační podmínky

Shodné znaky: V obou zemích se změnil harmonogram vzdělávání tak, aby se předcházelo shlukování většího počtu dětí. Tyto změny se týkaly příchodu i odchodu dětí, stravování a samotné edukace. Také se měnil vzdělávací program, a to kvůli nemocnosti učitelů a častým zástupům.

Rozdílné znaky: V České republice došlo v důsledku přechodu na distanční vzdělávání k uzpůsobení vzdělávacích aktivit. Byly upřednostňovány grafomotorické, výtvarné, a pohybové činnosti nebo sledování vzdělávacích videí. Obtížně realizovatelné byly naopak např. hudební a skupinové činnosti. Ve Švédsku docházelo jen k dílčím změnám v realizaci programu, a to nejčastěji z důvodu dodržování doporučených opatření a úpravy programu zástupným učitelem.

Personální a pedagogické podmínky

Shodné znaky: Nákaza se samozřejmě týkala učitelů v obou sledovaných zemích, onemocnění Covid-19 u nich však nebylo diagnostikováno ve větší míře než u jiných profesních skupin. Nemocní učitelé museli zůstat v karanténě 14 dní v ČR a 7 či více dní (podle zdravotního stavu) ve Švédsku, kdy je zastupovali suplující učitelé. Ředitel mohl mateřskou školu z důvodu nedostatku učitelů nebo nízkého počtu dětí uzavřít. Zastupující učitelé měli obvykle omezený čas na přípravu, což mohlo ovlivnit kvalitu vzdělávání.

Rozdílné znaky: Rozdíly byly patrné v nedostatku suplujících učitelů. V České republice byli na místa učitelů v mateřských školách povoláváni dobrovolníci z řad studentů pedagogiky, chůvy, školní asistenti či asistenti pedagogů. Podle pokynů k dobrovolnictví v době pandemie musel mít dobrovolník odbornou kvalifikaci k dané práci, nebo alespoň pedagogické minimum. To znamená, že v době vysoké nemocnosti učitelů v mateřských školách působily osoby s odbornou kvalifikací, které však nemusely být po všech stránkách kompetentní tvořit náležitý vzdělávací program (Vláda ČR, 2021). Ve Švédsku jsou požadavky na personál předškolních zařízení náročnější (Förordning, 2011:326). Z důvodu vyšší nemocnosti personálu a nedostupnosti adekvátní náhrady byly školy zavírány.

Spoluúčast rodičů

Shodné znaky: Byla omezena účast rodičů na školních akcích a jejich přítomnost v budovách škol.

Rozdílné znaky: Intenzivnější spolupráce s rodiči na edukaci probíhala v České republice zejména při distančním vzdělávání, kdy docházelo k předávání vzdělávacích materiálů a informací o pedagogických metodách. Rodiče začali vzdělávat své děti doma pod vedením učitelů mateřských škol. V rámci analýzy dat se ukázalo, že to vedlo také k většímu uznání učitelské profese ze strany rodin. Ve Švédsku nebyly v tomto ohledu během protipandemických opatření zaznamenány větší změny.

4.2.3 Analyzované informace týkající se přípravy k zahájení povinné školní docházky v období pandemie Covid-19

V rámci výzkumu jsme se zaměřili i na možný vliv protipandemických opatření na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky.

Tabulka č. 10 Vliv protipandemických opatření na přípravu k zahájení povinné školní docházky ve sledovaných zemích

EXTRAHOVANÁ KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠVÉDSKO
Narušená systematická příprava v předškolních zařízeních	Ano	Ne
Riziko nedostatečné školní připravenosti	Ano	Pravděpodobně ano
Odklady povinné školní docházky kvůli protipandemickým opatřením	Ano	Ne

Narušená systematická příprava v předškolních zařízeních

V České republice a ve Švédsku byla systematická příprava na vstup do základní školy narušena nemocností dětí a učitelů, v České republice navíc distančním vzděláváním.

Riziko nedostatečné školní připravenosti

Při posuzování míry školní připravenosti dětí na základní vzdělávání vycházejí čeští učitelé z individuální pedagogické diagnostiky realizované mateřskou školou v době prezenčního vzdělávání. V období distančního vzdělávání nebyli povinni vykonávat pedagogickou diagnostiku vykonávat (MŠMT, 2020f). Některé děti nemusely mít pro vzdělávání v domácím prostředí ideální podmínky a jejich školní připravenost nemusela být rozvíjena na všech úrovních. Předpokládáme, že v tomto případě mohlo distanční vzdělávání negativně ovlivnit školní připravenost, což by v některých případech mohlo vést až k odkladu povinné školní docházky. Tento trend lze vyčíst z vysokého počtu udělených odkladů povinné školní docházky (viz tabulka č. 9).

Ve Švédsku probíhala pedagogická diagnostika po celou dobu epidemie prezenční formou. Vysoká absence dětí mohla nicméně ovlivnit rozvoj školní připravenosti. Ve Švédsku nejsou odklady povinné školní docházky běžné, protože k systematické přípravě slouží předškolní třída, nultý ročník před základní školou. V tomto ročníku děti nejčastěji doženu nedostatky a zvýší si úroveň školní připravenosti, proto se ani v období protipandemických opatření nesetkáváme s výraznějším nárůstem odkladů povinné školní docházky.

4.3 Shrnutí a vyvození závěrů: Česká republika vs. Švédsko

Tato podkapitola vychází z dílčí části výzkumu, který byl již publikován (viz Gajdová, Srbená, 2021).

Tabulka č. 11 Výsledné analytické kategorie pro ČR a Švédsko

VÝSLEDNÉ ANALYTICKÉ KATEGORIE			
Odlišnost protipandemických opatření	Riziko ohrožení edukačního procesu	Změna podmínek vzdělávání	Vliv na školní připravenost

Odlišnost protipandemických opatření

Tato kategorie zahrnuje protipandemická opatření v obou sledovaných zemích. Z analyzovaných dokumentů jasně vyplývá, že některá opatření byla velmi podobná, ale v České republice byla striktnější než ve Švédsku. Proto byly předškolní vzdělávání a příprava dětí na povinnou školní docházku v České republice ovlivněny výrazněji. Ve Švédsku byla zavedena mírnější opatření, která nicméně také ovlivnila předškolní vzdělávání spíše negativním způsobem. Závěrem lze říci, že předškolní vzdělávání bylo ovlivněno odlišnou

měrou právě kvůli zásadním odlišnostem v protipandemických opatřeních v obou sledovaných zemích.

Riziko ohrožení edukačního procesu

Tato zahrnuje věnuje všechny ovlivněné funkce předškolního vzdělávání podle tabulky č. 10. Edukační proces byl zasažen a byla ohrožena jeho plynulost v obou sledovaných zemích, a to s akcentem na vzdělávací funkci. S ohledem na uzavření škol v České republice lze předpokládat, že vzdělávací funkce mohla být právě v České republice zasažena výrazněji než ve Švédsku. V obou zemích byla naopak posílena pečovatelská funkce, a sice v kontextu podpory zdravého životního stylu a hygieny.

Změna podmínek vzdělávání

Tato kategorie zahrnuje všechny ovlivněné podmínky předškolního vzdělávání podle tabulky č. 11. Extrahované a analyzované podmínky předškolního vzdělávání se v závislosti na přijatých protipandemických opatřeních měnily velmi výrazně. Změna prostředí narušila psychosociální podmínky, což následně ovlivnilo podmínky organizační. V České republice a ve Švédsku byly změny velmi podobné, ale kvůli striktnějším protipandemickým opatřením v České republice byly výraznější, v důsledku distančního vzdělávání zejména organizační podmínky.

Zasažená školní připravenost

Tato kategorie zahrnuje přípravu dětí k základnímu vzdělávání podle tabulky č. 12. V obou zemích existovalo možné riziko, že protipandemická opatření naruší přípravu dětí na vstup do základního vzdělávání. Česká školní inspekce (2021) prezentuje možné příčiny odkladů, protipandemická opatření mohla ovlivnit každou jednotlivou z nich, ať už se jednalo o pedagogickou diagnostiku či poruchy řeči. Ve Švédsku se nesetkáváme s odklady školní docházky, ale jen s možným rizikem ovlivnění školní připravenosti. Výzkum IFAU ukazuje, že vzrostla absence předškolních dětí až o 50 %, což mohlo mít negativní vliv na školní připravenost švédských předškolních dětí.

Dále prezentujeme zjištění, která nevycházejí z výzkumných otázek, ale doplňují zjištěné výsledky. Tato další zjištění jsou zajímavým materiálem pro další zkoumání a doporučení týkající se dalšího vzdělávání předškolních učitelů a studentů předškolní pedagogiky.

Rozvoj digitální gramotnosti

Během distančního vzdělávání se zvýšila potřeba využívat digitální technologie ve vzdělávacím procesu. V České republice podle ČŠI (2020) dokázala většina mateřských škol zajistit vzdělávací program s digitální technikou, avšak nedostatek digitálního vybavení v mateřských školách a méně rozvíjená digitální gramotnost učitelů ovlivnily kvalitu distančního vzdělávání (IFAU, 2021). Doporučujeme, aby se u učitelů mateřských škol

a budoucích učitelů zvyšovala a rozvíjela digitální gramotnost, kterou využijí k přípravě a předávání vzdělávacího obsahu skrze digitální technologie.

Zvýšení prestiže učitelů

Během distančního vzdělávání v České republice mohli rodiče v rámci užší spolupráce se školami nahlédnout do procesu edukace. Vzdělávací funkce byla částečně přenesena na rodiče, kteří vzdělávali své děti podle pokynů učitelů. Měli tak možnost zjistit, jak je práce předškolního učitele náročná a že je mateřská škola vzdělávací institucí klíčovou pro vývoj a rozvoj jejich dítěte (Koželuhová, Koželuh, 2020). Zvýšení prestiže učitelů mateřských škol v očích rodičů považujeme za pozitivní skutečnost.

Přenesení edukačního procesu do přírody

V obou sledovaných zemích bylo doporučeno přenést během pandemie Covid-19 co nejvíce vzdělávacích činností do venkovního prostředí. Ve Švédsku se nejednalo o výraznou změnu, protože i v rámci EVVO realizují většinu edukace v přírodě a tráví s dětmi venku až 4 hodiny denně (Syslová a kol., 2014). V tomto směru by se mohla Česká republika Švédskem inspirovat a podmínky mateřských škol pro edukaci venku, v přírodě upravit (Gajdová, Srbená, 2021).

4.4 Česká republika vs. Španělsko

Edukační systém a všechny vzdělávací instituce byly pandemií koronaviru v České republice i ve Španělsku výrazně ovlivněny. Předškolní vzdělávání bylo narušeno změnou podmínek a celého procesu, čímž bylo ohroženo naplňování funkcí předškolního vzdělávání. V České republice byly vydávány restriktce, které měly výrazný dopad na celý chod předškolního vzdělávání – úplné uzavření mateřských škol, omezení kontaktu mezi mateřskou školou a rodiči, apel na hygienu a bezpečnost. Za těchto podmínek se distanční vzdělávání stalo běžnou součástí výuky v mateřských a základních školách (Bryndová a kol., 2021; MŠMT, 2021b). Proces vzdělávání se proměnil a byl výrazně omezován restrikcemi. Efektivita edukačního procesu se tak snížila, neboť bylo nutné okamžitě reagovat na aktuální požadavky (Provázková Stolinská, Filípková, 2021).

Tabulka č. 12 Opatření proti šíření nemoci Covid-19 v mateřských školách během školního roku 2019/2020 a 2020/2021 v České republice a ve Španělsku

PROTIPANDEMICKÁ OPATŘENÍ	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠPANĚLSKO
Zvýšená hygienická opatření (dezinfekce, jednorázové utěrky, mýdlo...)	Ano	Ano
Rozestupy podle platné normy	Ano (minimálně 2 metry)	Ano (minimálně 1,5 metru)
Nošení roušek (cca měsíc)	Ano (učitelé, rodiče, děti)	Ano (učitelé)
Povinné testování dětí ke zjištění onemocnění Covid-19 (minimálně jeden týden)	Ano	Ne
Povinné testování personálu ke zjištění onemocnění Covid-19 (minimálně jeden měsíc)	Ano	Ne
Změna programu edukace	Ano (edukace venku)	Ano
Změna ve způsobu realizování edukace	Ano (distanční forma)	Ano (distanční výuka během prvního měsíce pandemie v roce 2020)
Realizování školních akcí, vystoupení	Ne (zakázáno)	Ne (zakázáno)
Realizování společenských akcí (návštěva divadla, knihovny...)	Ne (zakázáno)	Ne (nedoporučeno)
Uzavření mateřských škol kvůli absenci dětí nebo personálu	Ano	Ano
Uzavření mateřských škol vládním nařízením	Ano	Ano

Pozn. Z informací v tabulce č. 14 plyne, že v České republice byla opatření striktnější než ve Španělsku a také více ovlivnila edukační proces v mateřských školách.

4.4.1 Příprava dětí na povinnou školní docházku ve sledovaných zemích

V České republice byly kvůli vládním opatřením mateřské školy uzavřeny na 50 dnů, během kterých musely děti předškolního věku vzdělávat distanční formou. Tato výuka způsobovala potíže, které se musely řešit takřka za pochodu. Ve Španělsku byly mateřské školy nejprve zcela uzavřeny, ale poté byly opět otevřeny, a to po celou následující dobu trvání pandemie. Vzdělávání tak probíhalo prezenční formou. Příprava dětí na povinnou školní docházku mohla pokračovat, kvůli některým opatřením však mohly být určité aspekty vzdělávání narušeny (MŠMT, 2021a; Comunidad de Madrid).

4.4.2 Povinné předškolní vzdělávání prezenční formou ve Španělsku

Ve Španělsku není předškolní vzdělávání povinné. Povinná je až školní docházka od první třídy primárního vzdělávání. Žádné debaty ohledně povinné docházky v rámci předškolního vzdělávání zatím ve Španělsku neprobíhají. Je to i z toho důvodu, že ve Španělsku pro matky neexistuje žádná finanční podpora, jako je tomu u nás během mateřské a rodičovské dovolené. Matky se obvykle již v cca 2 měsících věku dítěte vracejí do zaměstnání a děti přihlašují do jeslí a následně do prvního cyklu preprimárního vzdělávání. Oba cykly tak mají obvykle naplněnou kapacitu a mnoho rodičů předškolní vzdělávání využívá. Ve Španělsku jsou také v rodinách velmi oblíbené a často využívané chůvy (Eurydice, 2021).

4.5 Juxtapozice Česká republika – Španělsko

Komparace změněných funkcí a podmínek vzdělávání je prezentována prostřednictvím juxtapozic, viz tabulky č. 15 a 16.

4.5.1 Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se funkcí předškolního vzdělávání

Prostřednictvím juxtapozice uvádíme údaje o možném ovlivnění podmínek předškolního vzdělávání na konci školního roku 2019/2020, ve školním roce 2020/2021 a v první polovině školního roku 2021/2022.

Tabulka č. 13 Juxtapozice ovlivněných funkcí předškolního vzdělávání v rámci protipandemických opatření ve sledovaných zemích (uprav. Gajdová, Srbená, 2021)

VYBRANÁ KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠPANĚLSKO
Vzdělávací funkce	Ohrožení holistického rozvoje dítěte Nezbytnost naplňování rodinou	Holistický rozvoj dítěte Možnost naplňování rodinou
Pečovatelská funkce	Rozvoj péče o zdraví Omezení fyzického kontaktu s dětmi	Rozvoj péče o zdraví Omezení fyzického kontaktu s dětmi
Socializační funkce	Distanční vzdělávání Znemožnění sociálního kontaktu	Prezenční i distanční vzdělávání Omezení sociálního kontaktu
Integrační funkce (souvislost s celoživotním učením)	Ohrožení systematické školní přípravy na vstup do základní školy	Ohrožená příprava na vstup do základní školy Možné ohrožení v některých aspektech
Personalizační funkce	Riziko nenaplňování individuálního přístupu ve vzdělávání	Riziko nenaplňování individuálního přístupu ve vzdělávání

Pozn. Informace vyplývající z tabulky č. 15 jsou diskutovány v další podkapitole.

Vzdělávací funkce

Shodné znaky: Naplňování vzdělávacích funkcí bylo ovlivněno v obou sledovaných zemích. V obou zemích došlo ke změně formy vzdělávání z prezenční na distanční. Změny musely být prováděny i během prezenčního vzdělávání – například kvůli onemocnění učitelů nebo při vysoké nemocnosti dětí. Vzdělávací proces v obou zemích byl narušen také nošením respirátorů učiteli. Tím u dětí docházelo ke zpomalení rozvoje řečových dovedností a rozvoje sociálních kontaktů a vztahů.

Rozdílné znaky: Vzdělávací funkce byly narušeny v jiném časovém horizontu a za různých podmínek. Ve Španělsku probíhalo vzdělávání ve školním roce 2020/2021 prezenční formou, což mohlo mít pozitivní dopad na holistický rozvoj dětí. Změny, které byly prováděny a měly dopad na vzdělávací funkce, se v České republice odvíjely od celostátních nařízení, ve Španělsku pak od celostátních nařízení, ale i nařízení ze oblastních samospráv.

Pečovatelská funkce

Shodné znaky: V České republice i ve Španělsku byla pečovatelská funkce ohrožena vydáváním restrikcí, které se tohoto aspektu týkaly. Jednalo se nemožnost spojování tříd,

omezenou socializaci a nucené odstupy mezi dětmi. Děti tak mohly mít mezi sebou blízký kontakt pouze na nezbytně nutnou dobu. Z důvodu eliminace kontaktů bylo zakázáno, aby se děti samy obsluhovaly při stravování, vše bylo dopředu připraveno za dodržení hygienických předpisů. To výrazně oslabilo rozvoj dovedností dětí v oblasti sebepečce. Pozitivní dopad měly restriktce na hygienu dětí – zvýšily se nároky na hygienu a péči o zdraví (děti si častěji umývaly ruce, pečovaly o své zdraví).

Rozdílné znaky: Předškolní zařízení obou zemí přijala obdobná protipandemická opatření, takže v rámci pečovatelské funkce nebyly v dokumentech identifikovány rozdílné znaky.

Socializační funkce

Shodné znaky: V obou zemích byla socializační funkce narušena během uzavření mateřských škol, kdy byl kontakt omezen pouze na distanční formu vzdělávání. Během prezenčního vzdělávání byla socializace narušena u těch dětí a učitelů, kteří onemocněli a museli zůstat doma, a rovněž u učitelů, kteří museli zůstat v karanténě z důvodu blízkého kontaktu s nakaženou osobou.

Rozdílné znaky: Forma vzdělávání se v obou zemích mírně lišila, zejména v časovém horizontu. Děti byly během distanční výuky bez sociálního kontaktu a nevidaly se v prostorách mateřské školy s ostatními dětmi ani s učiteli. Socializační funkci tedy nebylo možné naplňovat, nebo jen minimálně. Rozdíl byl v zavedení distanční výuky v jiném časovém období.

Integrační funkce

Shodné znaky: Systematická příprava nástupu do povinné školní docházky a integrační funkce byla narušena v obou zemích.

Rozdílné znaky: V České republice byla distanční výuka zavedena v polovině školního roku 2020/2021. Ve Španělsku došlo k omezení integrační funkce na konci školního roku 2019/2020, ještě před jeho skončením ale byly mateřské školy opět otevřeny. Ve školním roce 2020/2021 tak nebyla ve Španělsku narušena kontinuita vzdělávání.

Personalizační funkce

Shodné znaky: Obě země pracují s holistickým vzděláváním dětí a apelují na respekt k individuálním potřebám každého dítěte. Ve sledovaných zemích se během prezenčního vzdělávání pracuje s dětmi podle zvyklostí a možností mateřských škol. Během uzavření mateřských škol, kdy došlo k přechodu na distanční vzdělávání, vzniklo riziko nenaplňování principu individuálního vzdělávání. Většina mateřských škol vytvářela pro děti nejrůznější aktivity, které byly určeny pro různé věkové kategorie. Z důvodu chybějící okamžité zpětné vazby však nemohlo dojít k realizaci individualizovaných aktivit.

Rozdílné znaky: Ve Španělsku se častěji vyskytovaly problémy s distanční formou vzdělávání, například z důvodu vyšší chudoby (ne všechny děti měly k dispozici technické vybavení pro distanční výuku). Následující školní rok 2020/2021 probíhal prezenční formou a kontinuita vzdělávání tak nebyla narušena, personalizační funkce nebyla výrazně ovlivněna. Naopak v České republice byl školní rok 2020/2021 narušen v polovině svého trvání distanční formou vzdělávání a kontinuita byla narušena, stejně jako personalizační funkce.

4.5.2 Juxtapozice analyzovaných informací týkajících se podmínek předškolního vzdělávání

Tabulka č. 14 Juxtapozice ovlivněných podmínek předškolního vzdělávání v rámci protipandemických opatření ve sledovaných zemích (uprav. Gajdová, Srbená, 2021)

EXTRAHOVANÁ KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠPANĚLSKO
Materiální podmínky	Rozestupy – úpravy prostoru Hygienické potřeby Nošení roušek, testování	Rozestupy – úpravy prostoru Hygienické potřeby Učitelé roušky a testování
Životospráva	Upřednostňován pobyt venku Podpora zdravého životního stylu	Upřednostňován pobyt venku Podpora zdravého životního stylu
Psychosociální podmínky	Výrazná psychická zátěž Zakrývání části obličeje Testování dětí a učitelů	Psychická zátěž Nezakrývání obličeje dětí Zakrývání obličeje učitelů Netestování dětí ani učitelů
Organizační podmínky	Změna v harmonogramu Výrazné změny ve způsobu edukace	Změna v harmonogramu Prvotní výrazné změny ve způsobu edukace, následné menší změny
Personální a pedagogické podmínky	Onemocnění a absence učitelů Nekompetentní zástup za nemocné učitele	Onemocnění a absence učitelů
Spoluúčast rodičů	Intenzivnější spolupráce s rodiči na edukaci Zakázána účast rodičů na školních akcích	Intenzivnější spolupráce s rodiči na edukaci Zakázána účast rodičů na školních akcích

Pozn. Informace, které vyplývají z tabulky 16 jsou srovnány v další podkapitole.

Materiální podmínky

Shodné znaky: V České republice i ve Španělsku se výrazně změnila materiální podmínky. Mateřské školy musely reagovat na vydávané restriktce a nařízení a v návaznosti na to upravit prostředí. Jednalo se o dodržování vzdáleností mezi nábytkem (například mezi stoly a židlemi), časté dezinfikování nábytku a prostor, nákup dezinfekce do všech tříd a podobně. Stejným způsobem byly upraveny i prostory pro učitele a rodiče.

Rozdílné znaky: Česká republika zavedla povinné testování dětí, což vedlo k úpravě některých prostor na testovací místnost, popřípadě izolační místnost pro případ, že by byl někdo z testovaných pozitivní na koronavirus. Mateřské školy tak musely mít dostatek testů a respirátorů (které byly povinné pro všechny učitele). Ve Španělsku testování dětí nebylo povinné. Respirátory museli nosit pouze učitelé. Všechny děti směly být pouze v jedné své třídě, nesměly měnit své místo u stolu a mohly používat jen vlastní věci.

Životospráva

Shodné znaky: V obou zemích protipandemická opatření doporučovala přesunout co nejvíce vzdělávacích činností a aktivit do venkovních prostor. Došlo také k výrazné podpoře zdravého životního stylu (hygiena dětí, realizace aktivit venku apod.).

Rozdílné znaky: Ve Španělsku probíhala značná část činností (vzdělávací aktivity aj.) přímo ve venkovních prostorech mateřských škol.

Psychosociální podmínky

Shodné znaky: Restrikce a nařízení mohly výrazně narušit psychosociální podmínky v mateřských školách v obou sledovaných zemích. Zvýšila se psychická zátěž kladená nejen na učitele, ale i na děti a rodiče. Všichni učitelé museli nosit respirátory a došlo k omezení komunikace mezi účastníky vzdělávacího procesu. V obou zemích dostaly mateřské školy doporučení, aby většinu svých aktivit realizovaly ve venkovních prostorech. Během distančního vzdělávání mohla být psychická zátěž ještě výraznější.

Rozdílné znaky: Česká republika měla přísnější restrikce. Kromě nošení respirátorů a distanční výuky se také musely všechny děti i učitelé testovat na přítomnost koronaviru. To se následně mohlo projevit zhoršením psychosociálních podmínek a spokojenosti účastníků edukačního procesu.

Organizační podmínky

Shodné znaky: V České republice i ve Španělsku byly organizační podmínky upraveny tak, aby byly děti co nejméně v kontaktu a pobývaly stále ve stejné třídě se stejnými dětmi. Platil zákaz spojování tříd, byla omezena sebeobsluha dětí (například během stravování), během distančního vzdělávání pak byly organizační podmínky zcela odlišné. Mateřské školy byly zcela uzavřeny a veškeré vzdělávání se přesunulo do domácího prostředí. V obou zemích byla upřednostňována realizace aktivit venku a dále grafomotorické, výtvarné a další aktivity, při nichž nedochází k blízkému kontaktu mezi dětmi. Naopak méně často byly realizovány činnosti skupinové či kooperativní nebo třeba zpěv.

Rozdílné znaky: Výrazné rozdíly v organizačních podmínkách mateřských škol v obou zemích nebyly zaznamenány.

Personální a pedagogické podmínky

Shodné znaky: Pokud byl v České republice učitel pozitivně diagnostikován na Covid-19, musel zůstat v karanténě 14 dní, a stejně tak musel do domácí karantény při kontaktu s jiným nakaženým. Ve Španělsku byl tento princip stejný. Učitelé se tak museli často střídat a nahrazovat, popřípadě se často hledali jiní, suplující učitelé. V České republice mohl ředitel mateřskou školu zcela uzavřít, pokud byl učitelů výrazný nedostatek. Všechny tyto aspekty ovlivňovaly kvalitu předškolního vzdělávání.

Rozdílné znaky: V České republice bylo vydáno nařízení, které reagovalo na nedostatky učitelů v mateřských školách. Byli povoláni dobrovolníci z řad pedagogických studentů, ze studentů – školních asistentů a dalších. Všichni však museli mít alespoň pedagogické minimum, v ideálním případě pak odbornou kvalifikaci pro výkon dané pozice. V mateřských školách tak často působili lidé s kvalifikací, kteří však nemuseli být zcela kompetentní k tvorbě vzdělávacího programu pro mateřské školy (Vláda ČR, 2021). Ve Španělsku jsou požadavky na personál předškolních zařízení náročnější.

Spoluúčast rodičů

Shodné znaky: V obou zemích byla zcela omezena účast rodičů na školních akcích a stejně byla výrazně omezena samotná jejich přítomnost v prostorách mateřské školy. Z důvodu nepřítomnosti rodičů na akcích byla většina takovýchto aktivit přenesena do distanční formy a některé z nich byly např. prezentovány on-line. Právě během distančního vzdělávání museli rodiče s učiteli intenzivně spolupracovat. Děti se musely vzdělávat v domácím prostředí a zodpovědnost byla přesunuta na rodiče dětí.

Rozdílné znaky: Výrazné rozdíly v míře spoluúčasti rodičů na vzdělávání v mateřských školách v obou zemích nebyly zaznamenány.

4.5.3 Analyzované informace týkající se přípravy k zahájení povinné školní docházky

Tabulka č. 15 Vliv protipandemických opatření na přípravu k zahájení povinné školní docházky ve sledovaných zemích

EXTRAHOVANÁ KRITÉRIA	ČESKÁ REPUBLIKA	ŠPANĚLSKO
Narušená systematická příprava v předškolním zařízení	Ano	Ano
Riziko nedostatečné školní připravenosti	Ano	Pravděpodobně ano
Odklady povinné školní docházky kvůli protipandemickým opatřením	Pravděpodobně ano	Ne

Narušená systematická příprava v předškolním zařízení

V České republice i ve Španělsku byla příprava pro vstup na povinnou školní docházku výrazně narušena častou nemocností dětí i učitelů. Stejně tak se v obou zemích na určitou dobu zcela uzavřely mateřské školy, které musely přejít na distanční formu vzdělávání. Tato restrikce mohla výrazně narušit systematickou přípravu dětí v mateřských školách a zcela jistě také oblast sociálního rozvoje, neboť děti dlouhodobě přicházely o přirozený a nezbytný kontakt se svými vrstevníky.

Riziko nedostatečné školní připravenosti

Školní připravenost se v obou zemích posuzuje prostřednictvím pedagogické diagnostiky, která je zajišťována učitelem a mateřskou školou. Během distančního vzdělávání ve sledovaných zemích byla pedagogická diagnostika velmi omezená a nemohlo dojít

k náležitému vyhodnocování. Holistický rozvoj dítěte a kontinuita vzdělávání tak byly z důvodu uzavření mateřských škol narušeny, což mohlo oslabit celkovou školní připravenost. Zároveň se některé oblasti nemohly důsledně rozvíjet – například řečové dovednosti (kvůli nošení respirátorů), socializace dětí (kvůli omezování kontaktů mezi dětmi, rodiči a učiteli) nebo sebeobsluha dětí.

Odklad povinné školní docházky

V České republice došlo k nárůstu odkladů povinné školní docházky, viz tabulka č. 9. Rozhodnutí rodičů ohledně odkladu povinné školní docházky jejich dítěte mohlo souviset právě s protipandemickými opatřeními, která ovlivňovala chod mateřských škol a vzdělávání dětí předškolního věku (Deník Právo, 2021). Ve Španělsku se tento fenomén neprojevil tak výrazně jako v České republice.

4.6 Shrnutí a vyvození závěrů: Česká republika vs. Španělsko

Tabulka č. 16 Výsledné analytické kategorie pro ČR a Španělsko

VÝSLEDNÉ ANALYTICKÉ KATEGORIE			
Nařízení vlády a jejich dopad na edukační proces	Narušení komplexního rozvoje dětí	Změna podmínek vzdělávání	Příprava na školní docházku

Nařízení vlády a jejich dopad na edukační proces

V tabulce č. 14 jsou uvedena nařízení vlád obou států, která se týkala i edukačního procesu. Z analýzy vyplývá, že vládní nařízení za účelem zmírnění pandemie si byla velmi podobná. Česká republika měla některá opatření striktnější než Španělsko a z toho důvodu mohl být edukační proces v České republice ovlivněn výrazněji.

Narušení komplexního rozvoje dětí

Z důvodu omezení některých funkcí předškolního vzdělávání, jak vyplývá z tabulky č. 15, existovalo vyšší riziko ohrožení edukačního procesu v obou zemích, což se mohlo odrazit i v narušení komplexního rozvoje dítěte. Samotný proces vzdělávání byl během pandemie zásadně narušen uzavřením mateřských škol v České republice i ve Španělsku. Byla tak oslabena plynulost vzdělávání a komplexní rozvoj dětí. Česká republika měla přísnější protipandemická opatření, a proto mohlo být riziko ohrožení edukačního procesu a nedostatečného rozvoje dětí vyšší než ve Španělsku.

Změna podmínek vzdělávání

Podmínky vzdělávání byly výrazně ovlivněny protipandemickými opatřeními. Z tabulky č. 16 vyplývá, že podmínky se průběžně měnily právě v souvislosti s aktuálními nařízeními obou vlád. V České republice i ve Španělsku byly změny velmi podobné a narušily

vzdělávací proces. Ve Španělsku byla vládní nařízení vlády o něco méně striktní, a tudíž byly v České republice změny výraznější. Projevily se například v materiálních podmínkách, psychosociálních podmínkách, personálních a pedagogických podmínkách atd. V rámci edukačního procesu byl posílen důraz na podporu zdraví a zdravého životního stylu. V obou zemích se proměnily některé podmínky vzdělávání – aktivity se častěji realizovaly ve venkovních prostorech, pobyt venku byl prodloužen.

Příprava na školní docházku

Tabulka č. 17 naznačuje, že kvůli změnám v edukačním procesu v důsledku nařízení vlád obou států vzrostlo riziko nedostatečné připravenosti na povinnou školní docházku, což lze v České republice i vysledovat. Ve Španělsku není předškolní vzdělávání povinné, a proto se tento fenomén neprojevil. I zde však existovalo zvýšené riziko negativního dopadu na připravenost na školní docházku.

V této části se věnujeme konkrétní úrovni kvalitativně orientovaného výzkumu, zahrnující metodologii, průběh a vyhodnocení případových studií ve třech mateřských školách ve vybraných zemích Evropy.

5.1 Metodologie ke kvalitativní části výzkumu – případové studie

Úroveň: Případové studie konkrétních mateřských škol ve vybraných zemích Evropy v kontextu dopadů zaváděných opatření proti šíření Covid-19 na předškolní vzdělávání s důrazem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky.

Použitá kvalitativní metodologie: Případová studie s cílem popsat konkrétní případ mateřské školy a její fungování v době pandemie. Objektem našeho zájmu byl konkrétní případ, tedy jedna mateřská škola v konkrétní evropské zemi. Z každé země byla na základě stanovených kritérií vybrána jedna mateřská škola a na ní vypracována případová studie. Bylo sledováno a analyzováno, jak se opatření promítla do života konkrétní školy, jaký měla dopad na podmínky vzdělávání a na naplňování funkcí mateřské školy s důrazem na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky. Případovou studii považujeme za důležitou součást výzkumného šetření, jelikož na konkrétních případech lze vysledovat dopady pandemie na práci konkrétních mateřských škol ve vybraných zemích.

Zvolená varianta: případová studie organizace/instituce.

Zvolená strategie: hledání, popis a vysvětlování vlivu různých faktorů a souvislostí daného případu (Miovský, 2006).

Druh případové studie: explanatorní (Miovský, 2006).

Zdroje dat: dokumentace na lokální úrovni vztahující se k organizaci/instituci, rozhovor s učiteli mateřské školy (Miovský, 2006).

Mateřské školy byly vybírány na základě následujících kritérií: obdobná velikost mateřské školy, počet pedagogických pracovníků, počet dětí, zřizovatel.

Metoda vyhodnocení dat: kvalitativní kategorizace (Švaříček, Šedová, 2006).

Jednotlivé případové studie byly komparovány a následně dány do kontextu s výstupy z první, obecné úrovně výzkumného šetření.

V této části výzkumu jsme se zaměřili na konkrétní mateřské školy v daných zemích, přičemž jsme vycházeli z cíle zjistit, jak se protipandemická opatření promítla do života konkrétních mateřských škol.

Zabývali jsme se analýzou školní dokumentace a za stěžejní jsme považovali rozhovory s konkrétními učiteli a následnou kvalitativní kategorizaci a vyhodnocení.

Do výzkumu se podařilo získat na základě metody sněhové koule mateřské školy podobné velikosti, s obdobným počtem dětí i učitelek, přičemž zřizovatelem všech zkoumaných mateřských škol je stát či obec.

V rámci rozhovorů byla zmiňována konkrétní protipandemická opatření. Pro úplnost dat uvádíme u každé země kategorii „protipandemická opatření“, která účastníci popsali, a lze tedy předpokládat, že zmíněná protipandemická opatření považovali za stěžejní, která měla výrazný dopad na jejich mateřskou školu a jejich práci.

5.2 Česká mateřská škola

Účastnice výzkumu č. 1

Charakteristika mateřské školy

Typ: státní

Počet tříd: 4

Počet učitelů: 8

Počet dětí: 100

Přijatá opatření proti šíření Covid-19: uzavření během lockdownu + uzavření během nařízených karantén + hygienická a organizační opatření

Obecné identifikované informace o konkrétní mateřské škole

V České republice vydávala vláda stejná opatření pro všechny mateřské školy. Pokud byl nějaký kraj více ohrožen, pro mateřské školy v daném kraji platila přísnější opatření, která vydala krajská hygienická stanice. Opatření byla prezentována chaoticky, každý týden se měnila a byl problém udržet krok s aktuálně platnými opatřeními.

Mateřská škola musela být na 50 pracovních dní uzavřena a povinnost předškolního vzdělávání se přenesla do domácího prostředí. Mateřská škola posílala dětem pracovní listy, úkoly a vzdělávací videa. Při otevřeném provozu se zvýšily nároky na hygienu, dodržovaly se odstupy mezi dětmi a také se většina aktivit realizovala venku. Mateřská škola disponuje velkou zahradou a přírodním prostředím, takže vzdělávání venku probíhalo s dobrou motivací. Děti se každý týden testovali a učitelé museli v obdobích určených vládou nosit roušky, často je také nosili dobrovolně.

Mateřská škola nemohla realizovat školní akce uvnitř ani mimo svoje prostory. Společenský život se omezil na třídní aktivity. Většina komunikace mezi rodiči a mateřskou školou probíhala online, přes e-maily nebo na třídních schůzkách. Během opatření byla z preventivních důvodů upřednostňována komunikace online. Pokud dítě předškolního

věku onemocnělo nákazou Covid-19, muselo zůstat alespoň 14 dní doma v karanténě vyhlášené krajskou hygienickou stanicí, a totéž platilo pro učitele.

Tabulka č. 17 Analytické kategorie pro ČR

VÝSLEDNÉ ANALYTICKÉ KATEGORIE					
Protipandemická opatření	MŠ mimo pozornost vlády	Omezení sebeobsluhy dětí	Možnost individuálního vzdělávání	Alternativní strategie	Omezení účasti rodičů

Protipandemická opatření

V rámci rozhovoru účastnice výzkumu zmínila tato protipandemická opatření: uzavření mateřských škol, povinné odstupy mezi dětmi, izolace tříd, vzdělávání venku, omezení kontaktů s rodiči, testování učitelů, respirátory, oddělování očkovaných a neočkovaných učitelů při stolování, zvýšená hygienická opatření (papírové utěrky, dezinfekce, častější větrání), posílání dětí se sebemenšími příznaky domů.

Mateřské školy mimo pozornost vlády

Vláda České republiky, která vydávala opatření proti šíření nemoci Covid-19, také vydávala pokyny a dokumenty pro mateřské školy popisující, jak mají pracovat. Z pohledu učitelky mateřské školy bylo těchto dokumentů až příliš a obsahovaly „hezké formulace“, které se však nedaly prakticky realizovat. Z hlediska bezpečnosti personálu i dětí byla považována za lepší opatření pro základní školy. Děti na základních školách se testovaly, aby se předešlo nákaze, kdežto v mateřských školách se to nedělo s argumentem, že děti v mateřských školách nejsou schopny se samy otestovat bez zdravotního rizika, zatímco děti v základních školách již ano (Pedagogická komora, 2022). Učitelé mateřských škol věděli o možnostech, jak děti bezpečně testovat, zejména tzv. „lízacím“ testem, které však vláda nebrala ani v úvahu. Bezpečné testování si mohly zařídit mateřské školy samy, a některé tak i učinily, ale jednalo se spíše o výjimky. Vzdělávání v mateřských školách bylo z tohoto pohledu rizikovější než na základních školách. Lze konstatovat, že z pohledu učitelů mateřských škol nebyly mateřské školy v centru pozornosti ministerstva.

Omezení sebeobsluhy dětí

V RVP PV se hovoří o rámcových cílech, mezi něž patří získání osobní samostatnosti dítěte (RVP PV, 2021). Tento cíl byl z části oslaben nařízeními, která vycházela z protipandemických opatření proti šíření Covid-19 v mateřských školách. Za běžných podmínek jsou děti vedeny k samostatné přípravě prostředí při stolování i při jiných aktivitách, avšak během pandemie jim to nebylo dovoleno. Nařízení z hygienických důvodů doporučovala, aby vše připravoval učitel, nejlépe s rouškou a lékařskými rukavicemi. Učitelé tak nerozvíjeli praktickou samostatnost u dětí, a naopak se jim nahromadila práce s rozdělováním svačín, jídla, pití a dalšími úkony. Z tohoto pohledu se jednalo o negativní dopad opatření.

Možnost individuálního vzdělávání

Během pandemie Covid-19 byla u dětí vysoká nemocnost. Děti často onemocněly nákazou Covid-19 nebo jinými, zejména respiračními infekcemi. Docházka dětí do mateřské školy byla v některých obdobích minimální. To však umožnilo větší individuální vzdělávání v menším počtu dětí. Učitelé tak měli možnost pracovat s menšími skupinami dětí, u nichž časově zvládali naplňovat jejich individuální potřeby a zabývat se vzdělávacím programem na míru. I během distančního vzdělávání měli učitelé větší možnost nabízet rodičům aktivity, které se hodily přímo pro jejich děti. S těmito aspekty se pojil i fakt, že do mateřských škol chodilo více zdravých dětí, kdežto ty nemocné zůstávaly doma, jak by tomu mělo správně být. Rodiče totiž často nechávají i děti s rýmou či kašlem celé dny v mateřských školách a v době pandemie se tento fenomén značně omezil. V tomto ohledu pandemie umožnila větší míru individuálního vzdělávání u dětí předškolního věku.

Alternativní strategie

Podle vyhlášky o předškolním vzdělávání platné v letech 2021 a 2022 (vyhláška č. 271/2021 Sb.) byly povinné 2 hodiny pobytu venku v dopoledních hodinách. Tento čas byl v souvislosti s protipandemickými opatřeními navýšen, a to na základě doporučení vlády, podle nějž měly mateřské školy přenést do venkovního prostředí co nejvíce vzdělávacích aktivit (MŠMT, 2021). Mateřská škola zavedla vyšší hodinovou dotaci na pobyt venku, ať už na školní zahradě, nebo na výletech. Učitelé se zpravidla již ráno setkávali s dětmi na školní zahradě. To s sebou neslo nepříjemnosti zejména v zimním období, kdy bylo trávení času venku po delší dobu pro učitele vysilující. V tomto období by se škole hodilo mít zázemí jako lesní mateřské školy, tedy jurtu či altánek například s přímotopem nebo ohništěm, v akutní situaci na to ale nebyla vybavena ani materiálně, ani finančně.

V mateřské škole byla rovněž zaznamenána zvýšená míra využívání digitálních technologií v podobě on-line komunikace s rodiči a dětmi. Mateřská škola se nové situaci přizpůsobila. Mateřská škola nepocítila výrazné změny, jelikož e-mailová komunikace fungovala už dříve, v době pandemie se pouze zintenzivnila.

Omezení účasti rodičů

Z důvodu omezení pohybu osob přicházejících do mateřské školy došlo i k velkým změnám v oblasti zapojení rodin dětí. Veškeré akce byly zrušeny, kontakty s rodinou byly omezeny na minimum a přesunuly se do virtuálního prostředí. Z analýzy případu české mateřské školy vyplývá, že omezení účasti rodičů bylo citelné, ale že škola tento fakt nevnímala příliš negativně a situaci se přizpůsobila.

5.3 Švédská mateřská škola

Účastnice výzkumu č. 2

Charakteristika mateřské školy

Typ: státní

Počet tříd: 8

Počet učitelů: 13 vyškolených, 12 nevyškolených

Počet dětí: 140

Přijatá opatření proti šíření Covid-19: hygienická a organizační opatření

Obecné identifikované informace o konkrétní mateřské škole

Ve Švédsku platila opatření pro celou zemi a k nim si každá obec podle aktuálního vývoje přidávala další opatření, která byla nutná ke zvládnutí situace. Opatření bylo málo a byla jasná a dobře prezentovaná.

Švédská vláda věděla, že předškolní zařízení jsou pro vývoj a pohodu malých dětí důležitá. Proto bylo zásadní najít rovnováhu mezi potřebami dětí v předškolním věku a přijímanými opatřeními ke zvládnutí infekce. Učitelé si měli udělat čas, aby s dětmi o pandemii hovořili, děti musely dodržovat přísnější hygienická opatření a jejich tradiční vystoupení na konci roku se konala bez publika. Opatření však zásadně omezila přítomnost rodičů v mateřské škole, což pro komunitu rodičů, učitelů a dětí představovalo významný zásah.

Většina vzdělávacích aktivit je v mateřských školách ve Švédsku realizována venku a tomu tak i před pandemií Covid-19 a během ní. Zvýšily se nároky na hygienu u dětí i zaměstnanců, jako je mytí rukou, dezinfikování předmětů a prostor. Rodiče měli doporučení se v budově školy nezdržovat déle, než bylo nutné, a nekonalý se žádné akce. Rodiče toto doporučení striktně dodržovali a přes 2 roky se v mateřské škole vyskytovali pouze sporadicky. Učitelům bylo také doporučeno nosit roušky, nejednalo se však o povinnost, takže se každý choval podle svého uvážení. Pokud dítě předškolního věku onemocnělo nákazou Covid-19, muselo zůstat alespoň 7 dní doma a poslední 2 dny se muselo cítit již zdrávo.

Tabulka č. 18 Analytické kategorie pro Švédsko

VÝSLEDNÉ ANALYTICKÉ KATEGORIE			
Protipandemická opatření	Zkrácený provoz MŠ	Obtížné hledání zástupů	Omezená účast rodičů

Protipandemická opatření

V rámci rozhovoru účastnice výzkumu uvedla, že v zájmu ochrany zdraví zaměstnanců i dětí byly děti se sebemenšími příznaky posílány domů a schůzky zaměstnanců probíhaly online formou.

Zkrácený provoz mateřských škol

Ve Švédsku se vládním nařízením mateřské školy neuzavřely, dokonce se dětí ani netýkala většina opatření (očkování, testování, respirátory) (Folkhalsomyndigheten, 2021). Mateřské školy se však potýkaly s vyšší nemocností učitelů i dětí, a proto musely situaci zvládnout jinak. Pokud byla většina personálu nemocná, mateřská škola se domluvila s rodiči na zkrácení pracovní doby, nejčastěji na dopoledním provozu. Tento postup byl efektivní i kvůli obtížnému hledání zástupů za učitele.

Obtížné hledání zástupů

Tato kategorie souvisí s předešlou. Mateřské školy ve většině případů nebyly uzavřeny a musely nějak fungovat i s nemocnými učiteli. V Švédsku musí mít učitel mateřské školy vysokoškolské vzdělání, čímž se stává vyškoleným učitelem. Pomocnými učiteli se pak stávají učitelé se střední pedagogickou školou, ale ti se již nepočítají mezi vyškolené. Proto je velmi obtížné najít za vyškoleného učitele adekvátní náhradu během nemoci. Také se kvůli nemocnosti výrazně měnil vzdělávací program a zastupující učitelé si vytvářeli vlastní. Navzdory tomu se učitelé snažili udržet mateřské školy v provozu.

Omezená účast rodičů

Mateřským školám bylo doporučeno, aby na základě vládních nařízení omezily kontakt s rodiči a snažily se co nejvíce komunikace realizovat online formou. Komunikace s rodiči se nicméně tímto způsobem velmi zhoršila a rodiče nedostávali dostatek informací, jak by si přáli. Také jim vadilo, že nejsou zapojeni do chodu mateřské školy stejnou měrou jako dříve. Obavy jim dělал i nástup dětí do základních škol, protože se nesměli zúčastnit dnů otevřených dveří. Z uvedených informací je zřejmé, že švédští rodiče jsou v tomto ohledu velmi angažovaní a protipandemická opatření jim znemožnila podílet se na chodu mateřské školy, do níž docházelo jejich dítě.

5.4 Španělská mateřská škola

Účastnice výzkumu č. 3

Charakteristika mateřské školy

Typ: státní

Počet tříd: 6

Počet učitelů: 7

Počet dětí: 120

Přijaté opatření proti šíření Covid-19: uzavření během lockdownu + hygienická a organizační opatření

Obecné identifikované informace o konkrétní mateřské škole

Základ zaváděných opatření byl stejný pro celé Španělsko. Každá autonomní oblast si pak uzpůsobila konkrétní opatření podle vlastních podmínek a aktuální pandemické situace v dané oblasti. Opatření byla jasná, obvykle stručná. Pokud bylo něco nesrozumitelné, existovala možnost doptat se na informace (např. v rámci různých besídek a akcí školy).

V březnu roku 2020 se ve Španělsku uzavřela všechna centra vzdělávání, včetně mateřských škol. Zavřená byla asi 2 měsíce. Před koncem školního roku, po první velké koronavirové vlně, byly vzdělávací instituce ještě otevřeny. Mateřské školy byly znovu otevřeny na přibližně 4 týdny. Během letních prázdnin vznikl dokument obsahující pokyny k otevření vzdělávacích institucí v dalším školním roce, který se promítl do školní dokumentace. Od září (školního roku 2020/2021) byly tedy mateřské školy otevřené jako za běžného provozu, platily však upravené podmínky vzdělávání. Pokud se v mateřské škole objevil případ onemocnění Covid-19, třída byla uzavřena a zůstala na 14 dní v karanténě.

Děti zůstávaly pouze ve svých vlastních třídách a každé dítě mělo své místo u stolu (hra na zemi byla zcela zrušena). Musely se dodržovat rozestupy, bylo zavedeno časté větrání. Dezinfikovaly se veškeré předměty, všechno vybavení, nevyhovující vybavení muselo být odstraněno. Stejně tak si děti musely dezinfikovat ruce (ráno si ihned po příchodu do mateřské školy musely umýt ruce a vydezinfikovat je). Do mateřské školy směli vstoupit pouze učitelé a děti. Veškeré mimoškolní aktivity byly zakázány, besídky byly zrušeny, nebylo dovoleno zpívat. Děti nemusely mít ochranu dýchacích cest, pedagogové však musely nosit roušky.

Tabulka č. 19 Analytické kategorie pro Španělsko

VÝSLEDNÉ ANALYTICKÉ KATEGORIE				
Protipandemická opatření	Narušení rozvoje řeči a vztahů	Problematická socializace	Omezení spolupráce s rodiči	Alternativní strategie

Protipandemická opatření

V rámci rozhovoru účastnice výzkumu zmínila tato protipandemická opatření: uzavření mateřských škol, povinné nošení roušek učiteli, povinné odstupy mezi dětmi, izolace tříd, vzdělávání venku, omezení kontaktu s rodiči.

Narušení rozvoje řeči a vztahů

Pro děti nebyla povinná ochrana dýchacích cest, avšak pro učitele ano. Kvůli tomuto opatření děti neviděly na ústa učitelů, což mělo za následek negativní dopad na rozvoj mluvené řeči u dětí. Vysoký podíl dětí nedokázal naplnit svůj potenciál v rozvoji řeči tak, jak by tomu bylo bez tohoto opatření. Časté byly problémy s výslovností, s komunikací. Roušky měly dopad i na mimické vyjadřování učitelů. Děti někdy nerozuměly sdělení či emocím, často se nebyly jisté a celá situace pro ně byla o to náročnější. Následně u nich vyvstávaly pocity nejistoty a zmatku.

Problematická socializace

Značně negativní dopad měla pandemie na rozvoj socializace dětí. Každá třída se stala samostatnou jednotkou a třídy se nemohly potkávat ani mít společné aktivity. Tím vznikly jakési sociální „bubliny“. Vzhledem k opatřením si děti nesměly hrát na zemi, na což byly před pandemií zvyklé. Musely mít své místo u stolu, které se jim po celou dobu neměnilo. Pro děti bylo toto opatření matoucí, nechápaly účel hry v lavici na jednom místě (bez kamarádů v herně). Kvůli rouškám, které museli učitelé mít, děti nedokázaly zcela vnímat mimiku, což se odráželo v chápání emocí. Děti si často nebyly jisté. Všechny tyto aspekty se následně promítaly do chování – děti byly mnohem frustrovanější a nedokázaly se socializovat jako za běžných podmínek. Když mohly po rozvolnění opatření opět spolupracovat ve skupinkách, byly velmi ostražité a kontaktu s ostatními se bály. Stranily se jich, protože si zvykly na samostatnou individuální práci. Po dlouhé době se pro ně spolupráce s ostatními dětmi stala až nepřírozenou.

Omezená spolupráce s rodiči

Mateřská škola byla zvyklá na velmi úzkou spolupráci s rodiči. Během roku se pořádaly třídní schůzky a kurzy pro rodiče (o výchově, vzdělávání apod.). Rodiče se účastnili besídek a akcí, pomáhali s přípravami na ně. Po zavedení opatření museli rodiče přestat mateřskou školu navštěvovat, a to ráno i odpoledne, a bylo zakázáno se účastnit školních akcí a besídek. Veškeré kurzy byly zrušeny, posléze postupně začaly vznikat v online podobě. Komunikace probíhala přes mobilní aplikace, popřípadě přes e-mail. Třídní schůzky a další různé akce posléze začaly rovněž probíhat online. Informace tak sice bylo možné předávat, bohužel však v online prostoru chyběla okamžitá zpětná vazba a třídní schůzky nedosahovaly takové kvality jako v prezenční formě. Obecně lze říci, že spolupráce rodičů s mateřskou školou byla téměř nulová. Díky online vzdělávání nicméně stoupla prestiž učitelů. Rodiče museli být během online výuky s dětmi a viděli, co vše práce učitele obnáší (stejně jako práce dalších pomáhajících profesí). Postupně však spolu s klesajícími počty nakažených prestiž učitelů opět upadala.

Alternativní strategie

Z důvodu zaváděných opatření se některé aktivity přesunuly do venkovních prostor. Dílny, které dříve probíhaly v budově mateřské školy, se přesunuly na zahradu, stejně jako různé akce a oslavy. Třídy se sice spojit nemohly, ale aby děti o akce nepřišly, přesunuly se ven. Alternativou bylo zavedení technologií do výchovy a vzdělávání. Oblíbená putovní kniha, kterou si děti předávají a mohou si ji vzít domů, byla vytvořena v digitální podobě. Kvůli rouškám, které byly pro pedagogy povinné, byly v mateřské škole zavedeny mikrofony, a díky tomu byli učitelé i přes roušku lépe slyšet. Během pandemie bylo rovněž zavedeno online hodnocení. Před pandemií bylo veškeré hodnocení dětí zaznamenáváno v papírové podobě, což už nebylo příliš efektivní. Díky zavedeným opatřením se hodnocení stalo rychlejším a dostupnějším pro učitele i rodiče.

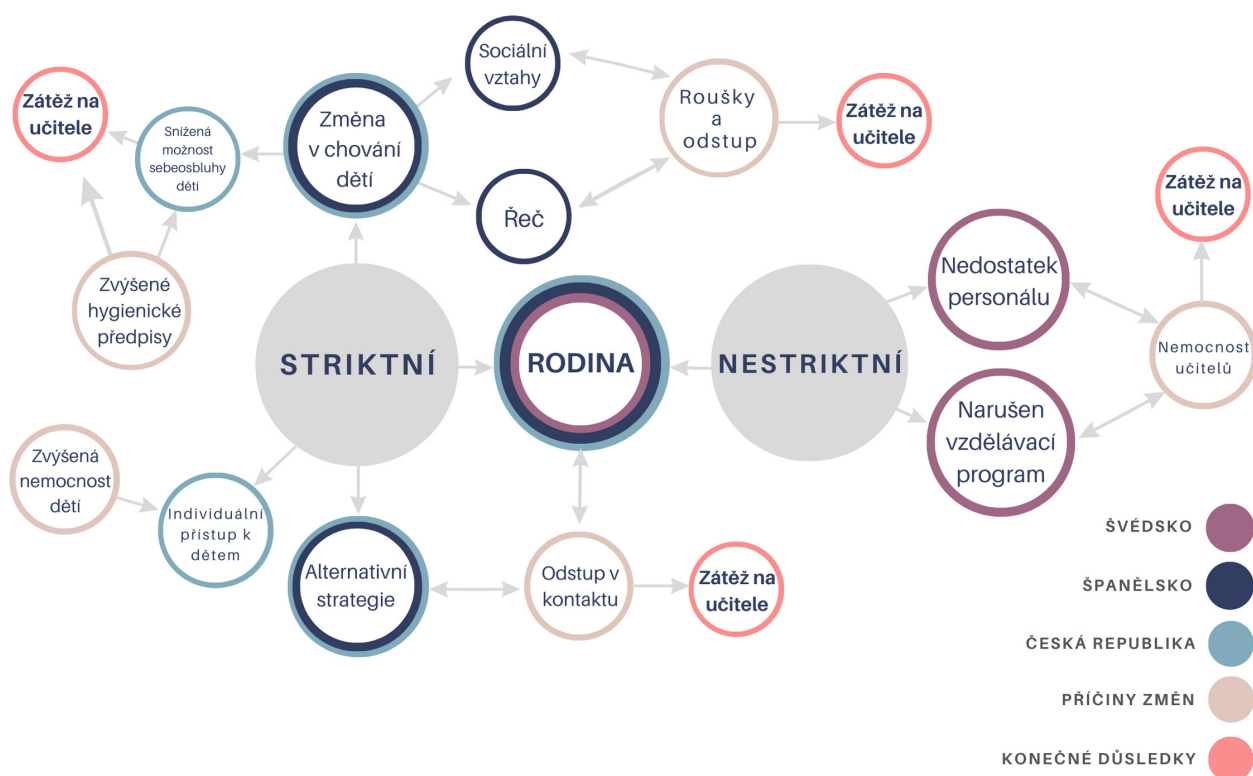
5.5 Shrnutí a vyvození závěrů

Ve výsledcích analyzovaných zemí lze vysledovat určité vztahy a příčinné řetězce.

Česká republika a Španělsko přijaly obdobná opatření proti šíření onemocnění Covid-19. Tato opatření můžeme označit za striktní, jelikož zahrnovala nošení roušek a několikátýdenní uzavření škol, v České republice pak dokonce i testování dětí. Mateřské školy se musely vypořádat s nutností uplatňovat alternativní strategie, jako je pobyt venku, využití digitálních technologií aj. Opatření měla v důsledku dopad i na chování dětí, jejich potřeby a zájmy, což se projevilo např. v problematické socializaci či oslabené samostatnosti. Za zajímavé považujeme pozitivní konstatování učitelky české mateřské školy, že díky vysoké nemocnosti zůstávalo ve třídách méně dětí, a díky tomu se jim učitelé mohli lépe individuálně věnovat.

Švédská mateřská škola zůstala po celé sledované období od března 2021 do února 2022 otevřená a zavedla pouze hygienická a organizační opatření, přičemž nebylo povinné ani nošení roušek, ani nebyl stanoven konkrétní rozestup mezi dětmi a učiteli. Tento přístup lze označit za benevolentní, projevil se ovšem vysokou nemocností personálu i dětí, na niž mateřské školy musely reagovat zajištěním zástupů a omezením provozu. Švédských mateřských škol se tolik nedotklo doporučení ohledně častějšího pobytu venku, neboť tamější děti tráví venku celkově více času než děti v České republice či Španělsku, (Nordén, Avery, 2020). Stejně tak nebyly zaznamenány změny v chování či potřebách dětí v souvislosti s opatřeními.

V čem se mateřské školy shodovaly, to bylo omezení spoluúčasti rodičů na životě školy. Mateřské školy ve všech sledovaných zemích musely přijmout organizační opatření za účelem eliminace pohybu cizích osob z důvodu snížení rizika nákazy. Odlišné bylo nicméně vnímání omezené účasti rodičů ze strany učitelů. Za nejméně problematické toto omezení považovala učitelka z České republiky, výrazněji změnu vnímaly učitelky ze Švédska a Španělska. V souladu s kapitolou 3 lze konstatovat, že tento fakt je dán mj. odlišným vnímáním spolupráce s komunitou rodičů v daných zemích, které souvisí s jinými společenskými zvyklostmi. Ve Španělsku a Švédsku se rodiny mnohem výrazněji zapojují do chodu školy, než je tomu v České republice.



Obrázek č. 1 Vztahová síť

Vztahová síť znázorňuje dopady přijatých opatření jednotlivých mateřských škol a hledá kauzality. Z analýzy dat vyplývá, že všechna opatření vedla ke zvýšené zátěži učitelů, až na jednu výjimku, a sice práci s menší skupinou dětí. Při bližším pohledu zjišťujeme, že striktní opatření měla na zátěž učitelů výraznější negativní vliv než ta benevolentní. Za zmínku stojí omezení spoluúčasti rodičů, kterou učitelé ze Španělska a Švédska hodnotili jako významnější problém než učitelé z České republiky. To koresponduje také s výstupy první části kvalitativního výzkumu, že jak ve Švédsku, tak ve Španělsku je život rodiny více spjat s mateřskou školou, než je tomu v České republice.

V souvislosti se zaměřením výzkumu na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky v době pandemie jsme se nezabývali konkrétními analytickými kategoriemi, které by na tento problém poukazovaly. Jak ale z analyzovaných kategorií vyplývá, změněné podmínky narušovaly mj. i vzdělávací funkci a komplikovaly práci učitelů. To s sebou mohlo nést překážky v systematické přípravě dětí na vstupem do 1. třídy základní školy ve všech sledovaných zemích. Lze také předpokládat, že podoba přijatých opatření měla na funkce a podmínky mateřské školy různý vliv. Vystává tudíž potřeba se této oblasti věnovat hlouběji a komplexně, a to prostřednictvím kvantitativně orientovaného výzkumu. V rámci rozhovoru s učitelkou ze Španělska nicméně zaznělo, že míru ovlivnění přípravy dětí na vstup dětí do 1. třídy bude možné sledovat s časovým odstupem, kdy tyto děti už budou navštěvovat 1. či 2. třídu základní školy navštěvovat a budou zpracované informace o procentuálním zastoupení odkladů povinné školní docházky a úspěšnosti zaškolení. To považujeme pro budoucí výzkum ve sledované oblasti za klíčové.

Kvantitativním výzkumem chceme přispět k širšímu poznání dopadu jednotlivých přístupů a aplikovaných opatření proti šíření Covid-19 na české mateřské školy a poukázat na možné strategie, které mohou eliminovat negativní dopady v různých neočekávaných situacích a při případném dlouhodobém uzavření mateřských škol.

V rámci výzkumu byly vysledovány v aplikovaných protipandemických opatřeních vysledovány tři základní přístupy, v rámci terminologického aparátu je označujeme jako „typy“. Blíže jsou typy protipandemických opatření specifikovány v podkapitole 6.3 a pro potřebu výzkumu byly brány jako nezávisle proměnné.

6.1 Design kvantitativního výzkumu

Oblast výzkumu: Předškolní vzdělávání v době pandemie Covid-19 v České republice.

Výzkumný problém: Jak ovlivnila přijatá opatření proti šíření Covid-19 funkce a podmínky vzdělávání mateřských škol v České republice?

Hlavní cíl: Zjistit a statisticky ověřit, jak typ přijatých opatření proti šíření Covid-19 ovlivnil naplňování funkcí a podmínky předškolního vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol.

Dílčí cíle:

- Zjistit, zda mezi typy opatření proti šíření Covid-19 a jejich dopadem na funkce předškolního vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl.
- Zjistit, zda mezi typy opatření proti šíření Covid-19 a jejich dopadem na podmínky vzdělávání existuje statisticky významný rozdíl.

Nástroj pro zjišťování dat: Nestandardizovaný dotazník, který byl vytvořen na základě kvalitativně orientované části výzkumu.

Složení dotazníku: Škálové otázky, výběrové položky. Zkoumané funkce a podmínky předškolního vzdělávání byly pro dotazník rozpracovány do podoby konkrétních otázek. Dotazník se zaměřuje převážně na funkce a podmínky, které vzešly z kvalitativní části výzkumu zaměřeného na Českou republiku, a ověřuje je škálovými otázkami. Dotazník má dvě části, přičemž první se soustředí na funkce předškolního vzdělávání a obsahuje

8 položek, druhá na podmínky předškolního vzdělávání a má 10 položek, poté následují 2 výběrové položky.

Distribuce dotazníku: Elektronická podoba ve webové aplikaci Google Forms, distribuce prostřednictvím e-mailové komunikace a sociálních sítí.

Výběr respondentů: Základní soubor tvořili učitelé mateřských škol z celé České republiky, jejichž počet byl ve školním roce 2021/2022 celkem 49 143 (MŠMT, 2022a).

Na základně prostého náhodného výběru byly vybrány a následně osloveny konkrétní mateřské školy z celé České republiky, a to prostřednictvím e-mailové komunikace. Dále byly na základě prostého náhodného výběru vybrány a následně osloveny konkrétní facebookové skupiny. Tímto způsobem byly dotazníky distribuovány v několika etapách v období od června do prosince 2021. Vzhledem k pandemické situaci a zavedeným restrikcím byla tato cesta sběru dat shledána jako jediná proveditelná, jelikož osobní kontakt se zástupci mateřských škol nebyl možný.

Za limitující při výběru a oslovování respondentů považujeme fakt, že vyplňování dotazníku bylo závislé na dostupnosti IT vybavení, digitální gramotnosti učitelů, a hlavně na jejich ochotě se dotazníku v tak náročném období věnovat. Rozsah reprezentativního vzorku je odvozen od textu autorů Johnsona a Christensena (2012, s. 234), kteří vycházejí ze starší práce (Krejcie, Maoran, 1970). Popsaný postup lze použít, pokud je při výběru používán náhodný výběr. Při základním souboru 50 000 respondentů činí reprezentativní vzorek minimálně 381 respondentů.

Metody vyhodnocení dat: Procentuální vyhodnocení, deskriptivní analýza, statistické metody použité pro analýzu ordinálních dat: Kendallův koeficient shody pro neparametrická data, T-test, neparametrická ANOVA, Kruskal-Wallisův test, Post hoc test.

6.2 Deskriptivní analýza dat

Reliabilita: Škála vztahující se k míře ovlivnění MŠ opatřeními proti šíření Covid-19 dosahuje poměrně vysoké reliability (Cronbachova alfa = 0,8).

Návratnost dotazníků: 402, čímž můžeme považovat získaný vzorek za reprezentativní s přihlédnutím k limitům výběru.

Tabulka č. 20 Typy přijatých opatření v mateřských školách

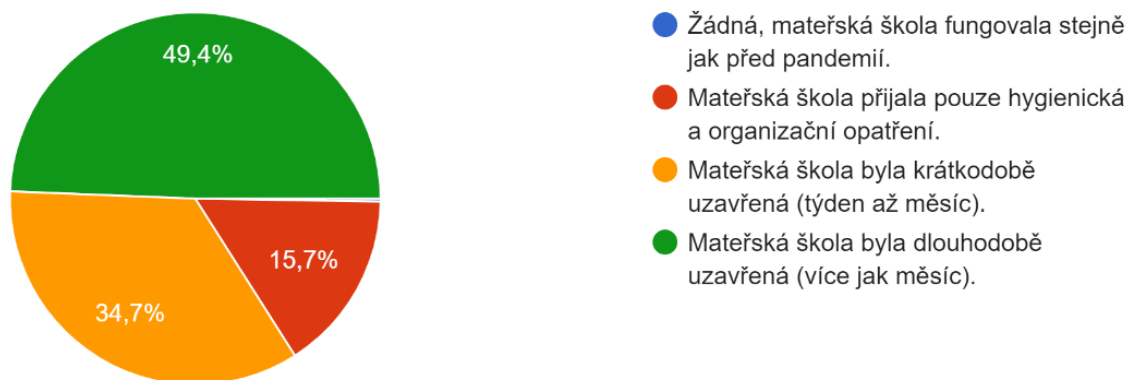
Typ opatření, které MŠ přijala	Četnost	Procentuální zastoupení
MŠ nepřijala žádná opatření	0	0
MŠ přijala pouze hygienická a organizační opatření	63	15,7
MŠ byla krátkodobě uzavřená (týden až měsíc)	140	34,7
MŠ byla dlouhodobě uzavřená (déle než měsíc)	199	49,4
Celkem	402	100 %

Pro potřeby výzkumu a interpretaci dat dále označujeme MŠ podle typu opatření číslicí/písmenem následovně:

1 / a – Mateřská škola přijala pouze hygienická a organizační opatření.

2 / b – Mateřská škola byla krátkodobě uzavřená (týden až měsíc).

3 / c – Mateřská škola byla dlouhodobě uzavřená (déle než měsíc).



Graf č. 4 Typy přijatých opatření ve zkoumaném vzorku

6.3 Funkce předškolního vzdělávání

Pro interpretaci dat je nejprve nutné představit blíže část dotazníku, která se věnuje funkcím předškolního vzdělávání. Níže pro přehlednost uvádíme, která položka dotazníku odpovídá jaké funkci.

Funkce pečovatelská: Mateřská škola zajišťuje péči dětem předškolního věku, vede je k péči o zdraví. V rámci této funkce jsme se v dotazníku zaměřili na hygienické návyky, které byly v kontextu protipandemických opatření považovány za významné.

Položka 2: Rozvoj a podpora běžných hygienických návyků dětí.

Funkce vzdělávací: Předškolní instituce poskytuje předškolní vzdělávání v souladu s platným kurikulem. V rámci předškolního vzdělávání probíhá všestranný a harmonický rozvoj dítěte, jeho učení a poznávání ve všech oblastech.

Položka 3: Všeestranný a harmonický rozvoj dítěte v souladu s platným kurikulem.

Funkce integrační: Mateřská škola se spolupodílí na vytváření základů klíčových kompetencí a tím i předpokladů pro další vzdělávání, celoživotní učení a snazší uplatnitelnost ve znalostní společnosti.

Položka 5: Vytváření základů klíčových kompetencí pro celoživotní učení a budoucí život dítěte.

Položka 8: Systematická příprava k zahájení povinné školní docházky.

Funkce socializační: Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni je místem druhotné socializace dítěte, kde si děti osvojují hodnoty, na nichž je založena naše společnost, a rozvíjejí vztahy s ostatními dětmi i s učiteli.

Položka 1: Rozvoj a podpora běžných společenských návyků dětí.

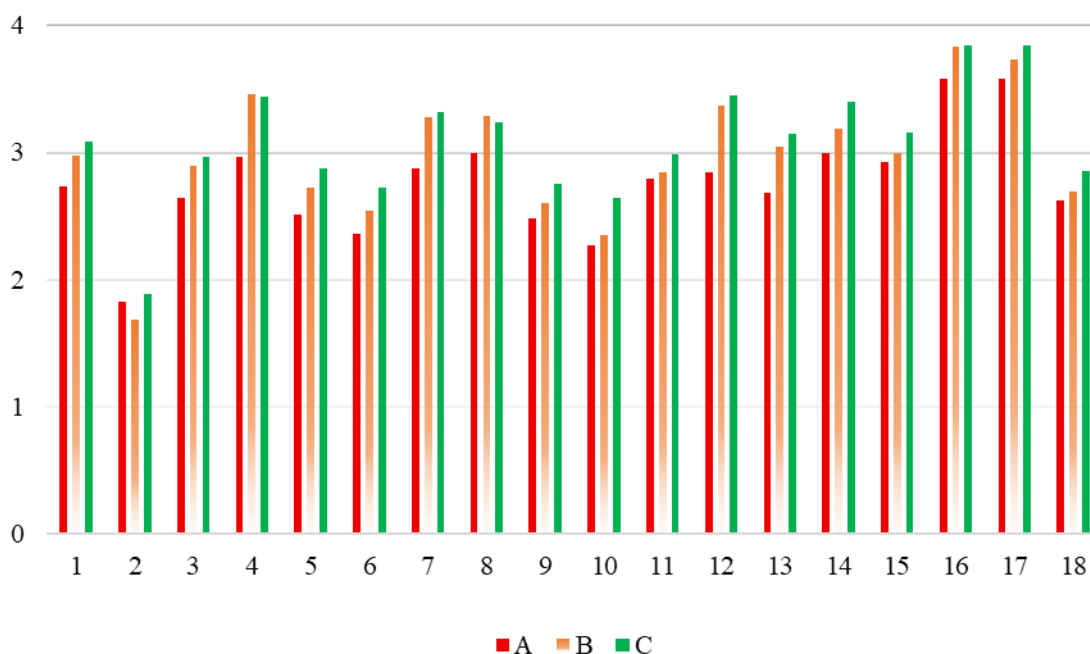
Položka 4: Socializace a začleňování dětí do skupiny a společnosti.

Funkce personalizační: Zahrnuje podporu individuality každého dítěte, respekt k individuálním zvláštnostem a potřebám dětí, podporu získávání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako individuální osobnost působící ve svém okolí.

Položka 6: Respekt k individuálním potřebám každého dítěte.

Pedagogická diagnostika je nedílnou součástí edukačního procesu s cílem průběžně sledovat pokroky dětí. V kontextu zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání v České republice nabývá pedagogická diagnostika na důležitosti.

Položka 7: Proces pedagogické diagnostiky a jejího vyhodnocování.



Graf č. 5 Přijatá opatření ve zkoumaném vzorku ve vztahu k jednotlivým položkám dotazníku

Komentář: Graf znázorňuje otázky 1–18 na horizontální ose a odpovědi 1–4 na vertikální ose, přičemž hodnota 1 vyjadřuje pozitivní vliv a hodnota 4 negativní vliv. Písmena a, b, c odkazují na typy protipandemických opatření v mateřských školách: typ a – pouze hygienická a organizační opatření, typ b – krátkodobé uzavření (týden až měsíc), typ c – dlouhodobé uzavření (déle než měsíc). Všichni respondenti ze zkoumaného souboru uvedli, že mateřské školy musely přijmout určitá opatření vyplývající z nařízení vlády, žádná mateřská škola ze sledovaného vzorku v době pandemie Covid-19 nepracovala ve standardním režimu. Vzhledem k plošnému lockdownu spadá nejvyšší podíl, tj. 49,4 % mateřských škol, do typu c, školy tedy byly dlouhodobě uzavřené. Druhou nejčastější odpovědí bylo krátkodobé uzavření škol (34,7 %), tedy typ b, a nejméně škol (pouze 15,7 %) přijalo pouze hygienická a organizační opatření (typ a). V obdobích lockdownu mohly v České republice fungovat pouze mateřské školy pro děti rodičů zajišťujících chod státu, a to za dodržení stanovených hygienických a organizačních předpisů schválených vládou (MŠMT, 2021g).

Podrobnější deskriptivní analýzou dojdeme ke zjištění, že za výrazně zasažené funkce předškolního vzdělávání lze podle rozložení odpovědí považovat funkci socializační, vzdělávací, integrační (pouze částečně) spolu s pedagogickou diagnostikou. Pozitivně

respondenti hodnotili posílení rozvoje hygienických zásad. Mezi výrazně zasažené podmínky předškolního vzdělávání pak lze podle rozložení odpovědí zařadit podmínky materiální, organizační a psychosociální a také spoluúčast rodičů.

Zjištěná data budou ověřena prostřednictvím testování dvou hypotéz za využití statistických metod v souvislosti s typem opatření, přičemž se zvláště budeme věnovat vyhodnocení funkcí a podmínek vzdělávání.

Následuje deskriptivní statistické vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku vztahujících se k funkcím předškolního vzdělávání s uvedením, s jakou funkcí se daná položka pojí. Pro názornost je navíc použito barevné rozlišení: červená negativní vliv opatření, zelená pozitivní vliv opatření, modrá neutrální hodnota.

Tabulka č. 21 Deskriptivní statistika – průměr a směrodatné odchylky

	Přijatá podpůrná opatření	N	Mean	Std. Deviation
SOCIALIZAČNÍ 1. Rozvoj a podpora běžných společenských návyků dětí.	1	64	2,73	,913
	2	139	2,98	,913
	3	199	3,09	,851
PEČOVATELSKÁ 2. Rozvoj a podpora běžných hygienických návyků dětí.	1	64	1,83	,952
	2	139	1,69	,867
	3	199	1,88	,938
VZDĚLÁVACÍ 3. Všeobecný a harmonický rozvoj dítěte v souladu s platným kurikulem.	1	64	2,64	,804
	2	139	2,89	,667
	3	199	2,97	,666
SOCIALIZAČNÍ 4. Socializace a začleňování dětí do skupiny a společnosti.	1	64	2,97	,890
	2	139	3,46	,764
	3	199	3,44	,762
INTEGRAČNÍ 5. Vytváření základů klíčových kompetencí pro celoživotní učení a budoucí život dítěte.	1	64	2,52	,734
	2	139	2,73	,700
	3	199	2,88	,671
PERSONALIZAČNÍ 6. Respekt k individuálním potřebám každého dítěte.	1	64	2,36	,915
	2	139	2,55	,895
	3	199	2,72	,840
PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA 7. Proces pedagogické diagnostiky a jejího vyhodnocování.	1	64	2,88	1,000
	2	139	3,27	,797
	3	199	3,32	,796
INTEGRAČNÍ 8. Systematická příprava k zahájení povinné školní docházky?	1	64	3,00	,873
	2	139	3,29	,827
	3	199	3,24	,836

Komentář: Pro interpretaci deskriptivních dat dále pracujeme s aritmetickými průměry: při zjištění průměrné hodnoty 0–2,4 konstatujeme, že daný typ opatření měl spíše pozitivní vliv, průměrná hodnota 2,5 je neutrální hodnota a při zjištění průměrné hodnoty 2,6–4 konstatujeme, že daný typ opatření mohl ovlivnit funkce MŠ negativně.

Průměrné hodnoty do 2,4 byly zjištěny jednoznačně pouze u funkce pečovatelské, kde jsme se zaměřili na základní hygienické návyky. Během pandemie byly hygienické návyky dětí posilovány jakožto preventivní opatření proti šíření Covid-19. Jak vyplývá z kvalitativního výzkumu, děti byly motivovány k respektování těchto opatření a hygienické návyky byly posilovány. Částečně byla průměrná hodnota do 2,5, a sice konkrétně 2,36, zjištěna u funkce personalizační, ale pouze v kontextu opatření typu 1. V tomto případě lze konstatovat, že opatření typu 1 měla na naplňování této funkce spíše pozitivní vliv, což může být dáno tím, že byl upraven program dne (převážně volná hra), častějším pobytem venku a sníženým počtem dětí ve třídách, díky němuž se učitelé mohli dětem individuálně věnovat. U opatření typu 2 jsme zjistili neutrální hodnotu. Neutrální hodnota byla zjištěna rovněž u funkce integrační, a to u položky Vytváření základů klíčových kompetencí pro celoživotní učení a budoucí život dítěte, ovšem pouze u opatření typu 1.

Všechny ostatní funkce byly negativně ovlivněny už při zavedení opatření typu 1. Ve většině položek lze také vysledovat nárůst průměrných hodnot v závislosti na přijatém opatření – čím striktnější opatření bylo přijato, tím vyšší byly zjištěny průměry, konkrétně u položek 1, 2, 5, 6 a 7. U položek 4 a 8 dosáhla nepatrně vyšších průměrných hodnot opatření typu 2, tj. kdy byla mateřská škola uzavřena pouze krátkodobě. Domníváme se, že u těchto konkrétních položek byla rozhodující spíše skutečnost, zda mateřská škola byla vůbec uzavřena, či nikoliv, než doba, na jakou k uzavření mateřské školy došlo.

V rozmezí průměrných hodnot 2,6–3,0 se pak pohybuje položka zahrnující Vytváření základů klíčových kompetencí pro celoživotní učení, což odpovídá funkci integrační v kontextu opatření typu 2 a 3. Následuje položka Všestranný a harmonický rozvoj dítěte v souladu s platným kurikulem – funkce vzdělávací – a dále pouze částečně položky odpovídající funkci personalizační a socializační.

Nejvyšší průměrná hodnota (3,46) byla zjištěna u položky 4: Socializace a začleňování dětí do skupiny a společnosti, což je jedna z položek, která reprezentuje funkci socializační. Tato hodnota byla zjištěna u opatření typu 2 (krátkodobé uzavření mateřské školy), druhá nejvyšší hodnota (3,44) byla zjištěna rovněž u této položky v souvislosti s opatřeními typu 3 (dlouhodobé uzavření mateřské školy). Opět zde může být významným faktorem hlavně to, zda byla mateřská škola vůbec uzavřena, spíše než to, na jak dlouho k uzavření došlo. V souvislosti se socializační funkcí je také vhodné zmínit, že kromě uzavření mateřské školy mohlo tuto funkci negativně poznamenat také nošení roušky a tím oslabená verbální i neverbální komunikace mezi učiteli a dětmi. Druhá položka s nejvyšší průměrnou hodnotou byla položka 7 – Pedagogická diagnostika v době pandemie, kde průměrná hodnota u přijatých opatření typu 3 činila 3,32, v kontextu opatření typu 2 pak 3,27. Další položkou, u níž byla zjištěna průměrná hodnota vyšší než 3,0 u opatření typu 2 a 3, byla Systematická příprava k zahájení povinné školní docházky (funkce integrační). Lze konstatovat, že vzhledem k tomu, že se v době pandemie musely mateřské školy zaměřovat na omezení šíření nemoci, zvyšování hygienických standardů apod., ocitlo se naplňování výše uvedených funkcí na nezbytně nutnou dobu na okraji zájmu.

6.3.1 Statistické vyhodnocení pravdivosti hypotéz

Zjištěná data byla testována celkově a poté každá položka zvlášť v kontextu sledovaných funkcí.

Pro potřeby statistického vyhodnocení dat byla formulována 1 hypotéza, přičemž nezávislou proměnnou byl typ zavedeného opatření proti šíření Covid-19, závisle proměnnou funkce předškolního vzdělávání.

H1: Přijatý typ opatření ovlivnil funkce předškolního vzdělávání.

Ho: Přijatý typ opatření neovlivnil funkce předškolního vzdělávání.

HA: Přijatý typ opatření ovlivnil funkce předškolního vzdělávání.

V následujících tabulkách jsou prezentovány výstupy statistického testování ordinálních dat. Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Funkce předškolního vzdělávání – celkové statistické vyhodnocení

Tabulka č. 22 Deskriptivní analýza

Typ opatření	N	Mean	Std. Deviation
1	64	2,59	,684
2	139	2,83	,609
3	199	1,93	,582

Tabulka č. 23 Anova

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Mezi skupinami	5,480	2	2,740	7,405	,001
Uvnitř skupin	147,647	399	,370		
Celkem	153,127	401			

Komentář: Anova ukázala, že z hlediska přijatých opatření je signifikantně významný rozdíl mezi školami, $p = 0,001 < 0,05$.

Tabulka č. 24 Post hoc test

(I) 19. Jaká opatření Vaše mateřská škola přijala?	(J) 19. Jaká opatření Vaše mateřská škola přijala?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1	2	-,241*	,092	,025
	3	-,336*	,087	,000
2	1	,241*	,092	,025
	3	-,095	,067	,334
3	1	,336*	,087	,000
	2	,095	,067	,334

Komentář: Při celkovém vyhodnocení všech položek dotazníku se zaměřením na funkce předškolního vzdělávání bylo zjištěno, že statisticky významný rozdíl byl zaznamenán mezi typy opatření 1 a 3 i 1 a 2, kdy byl mateřské školy zcela uzavřeny, pouze na jinou dobu. Na základě dat lze konstatovat, že dané typy opatření ovlivnily funkce mateřské školy, přičemž významný vliv zde měl především fakt, zda byla mateřská škola zcela uzavřena, či nikoliv, spíše než to, na jak dlouhou dobu se tak stalo.

Vzhledem k vypočítaným hodnotám na dané hladině významnosti 0,05 odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu: Přijatý typ opatření ovlivnil funkce předškolního vzdělávání.

Vyskytly se ovšem dílčí rozdíly v rámci jednotlivých položek a funkcí, proto je v následujícím textu analyzujeme a interpretujeme zvlášť.

6.3.2 Analýza a interpretace dat

Tabulka č. 25 Kruskal-Wallisův test u jednotlivých položek

FUNKCE	Sig	FUNKCE	Sig
SOCIALIZAČNÍ 1. Rozvoj a podpora běžných společenských návyků dětí.	0,018*	INTEGRAČNÍ 5. Vytváření základů klíčových kompetencí pro celoživotní učení a budoucí život dítěte.	0,01*
PEČOVATELSKÁ 2. Rozvoj a podpora běžných hygienických návyků dětí.	0,147	PERSONALIZAČNÍ 6. Respekt k individuálním potřebám každého dítěte.	0,08
VZDĚLÁVACÍ 3. Všestranný a harmonický rozvoj dítěte v souladu s platným kurikulem.	0,006*	PEDG. DIAGNOSTIKA 7. Proces pedagogické diagnostiky a jejího vyhodnocování.	0,004*
SOCIALIZAČNÍ 4. Socializace a začleňování dětí do skupiny a společnosti.	0,000*	INTEGRAČNÍ 8. Systematická příprava k zahájení povinné školní docházky.	0,52

Komentář: Prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu byly zjištěny signifikantní rozdíly u konkrétních položek. Z uvedeného vyplývá, že negativní dopad je zřejmý u funkce socializační, vzdělávací a integrační a u pedagogické diagnostiky. U integrační funkce je nutné podotknout, že ne zcela, jelikož položka 8: Systematická příprava na vstup do základní školy dosáhla hodnoty 0,52. Následně jsme zjišťovali, mezi kterými typy přijatých opatření tyto signifikantní rozdíly jsou, použili jsme post hoc test a výsledky dále podrobněji analyzovali s důrazem na konkrétní sledovanou funkci.

Tabulka č. 26 Signifikantní rozdíly mezi skupinami v závislosti na typu opatření u jednotlivých položek

FUNKCE Dependent Variable	Typ opatření	Typ opatření * typ opatření	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
SOCIALIZAČNÍ 1. Rozvoj a podpora běžných společenských návyků dětí.	1	2	-,244	,133	,161
		3	-,351*	,127	,016
	2	1	,244	,133	,161
		3	-,107	,098	,517
	3	1	,351*	,127	,016
		2	,107	,098	,517
		3	-,056	,132	,904
	2	1	-,137	,138	,582
	1	2	-,251*	,104	,043
		3	-,329*	,099	,003
VZDĚLÁVACÍ 3. Všestranný a harmonický rozvoj dítěte v souladu s platným kurikulem.	2	1	,251*	,104	,043
		3	-,078	,076	,565
	3	1	,329*	,099	,003
		2	,078	,076	,565

FUNKCE Dependent Variable	Typ opatření	Typ opatření * typ opatření	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
SOCIALIZAČNÍ 4. Socializace a začleňování dětí do skupiny a společnosti.	1	2	-,492*	,118	,000
		3	-,468*	,113	,000
	2	1	,492*	,118	,000
		3	,023	,087	,961
	3	1	,468*	,113	,000
		2	-,023	,087	,961
INTEGRAČNÍ 5. Vytváření základů klíčových kompetencí pro celoživotní učení a budoucí život dítěte.	1	2	-,211	,104	,109
		3	-,364*	,099	,001
	2	1	,211	,104	,109
		3	-,153	,076	,114
	3	1	,364*	,099	,001
		2	,153	,076	,114
PERSONALIZAČNÍ 6. Respekt k individuálním potřebám každého dítěte.	1	2	-,187	,132	,330
		3	-,364*	,125	,011
	2	1	,187	,132	,330
		3	-,177	,096	,159
	3	1	,364*	,125	,011
		2	,177	,096	,159
PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA 7. Proces pedagogické diagnostiky a jejího vyhodnocování.	1	2	-,398*	,126	,005
		3	-,447*	,120	,001
	2	1	,398*	,126	,005
		3	-,048	,092	,859
	3	1	,447*	,120	,001
		2	,048	,092	,859

Komentář: Na základě post hoc testu jsme zjistili, mezi kterými mateřskými školami z hlediska přijatého typu opatření byl statisticky významný rozdíl. Následující podkapitola se pak podrobně věnuje datům ve výše uvedených tabulkách.

Pečovatelská funkce

Rozvoj a podpora běžných hygienických návyků dětí

V rámci této funkce byly sledovány hygienické návyky dětí v souvislosti se zaváděnými protipandemickými opatřeními. U této položky nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly, a jak vyplynulo z kvalitativního výzkumu, hygienické návyky byly naopak posilovány.

Socializační funkce

Jak vyplynulo z případové studie, socializace a podpora běžných sociálních kontaktů a návyků byly v kontextu protipandemických opatření výrazně zasaženými oblastmi. V rámci kvantitativního výzkumu jsme se tedy zaměřili na vztah mezi typem opatření a vlivem na sledovanou funkci. V tomto případě byl v obou testovaných položkách zjištěn statisticky významný rozdíl, avšak na základě post hoc testu bylo zjištěno, že v závislosti na typu opatření se výsledky lišily.

Rozvoj a podpora běžných společenských návyků dětí

V rámci testování této položky v závislosti na typu přijatého opatření byly zaznamenány signifikantní rozdíly pouze v rámci typu opatření 1 a 3, tudíž lze v tomto případě konstatovat, že opatření typu 3 – dlouhodobé uzavření mateřské školy – se prokazatelně negativně promítla do rozvoje běžných společenských návyků, na rozdíl od opatření typu 2. U této položky se tedy ukázala jako významný faktor délka uzavření mateřské školy.

Socializace a začleňování dětí do skupiny a společnosti

V rámci testování této položky v závislosti na typu přijatého opatření byly zaznamenány signifikantní rozdíly podle typu opatření 1 a 2 i 1 a 3, významným faktorem tedy bylo, zda mateřská škola – byť omezeně – fungovala nepřetržitě, či byla uzavřená, a to bez ohledu na délku uzavření.

Běžné společenské návyky jsou součástí každodenního života dětí a jejich rozvoj a utváření mají v předškolním věku významné postavení a jsou součástí procesu socializace. Protipandemická opatření tento kontakt dětí mezi sebou navzájem, ale i s personálem mateřských škol výrazně omezila, či dokonce úplně znemožnila.

Na základě zjištěných dat lze konstatovat, že v kontextu základních společenských návyků vnímali respondenti jako významný faktor dobu, po kterou byla MŠ uzavřená, kdežto v procesu socializace spíše to, zda k uzavření mateřské školy vůbec došlo.

V souvislosti s kvalitativní částí výzkumu je u této funkce vhodné poznamenat, že v období lockdownu byly děti zcela vyčleněny z přirozeného dětského kolektivu, v domácím prostředí pak pod vedením rodičů plnily zadané úkoly, nebo si volně hrály. Došlo také k narušení běžného režimu, který k pobytu v mateřské škole patří.

Personalizační funkce

Respekt k individuálním potřebám každého dítěte

V rámci této položky celkově nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Při bližším pohledu na data se ovšem ukázalo, že statisticky významný rozdíl je mezi typy opatření 1 a 3, tedy mezi mateřskými školami, které přijaly pouze hygienická a organizační opatření, a mateřskými školami, které byly uzavřeny dlouhodobě. To považujeme za poměrně logické zjištění, jelikož při dlouhodobém přerušení docházky dětí z důvodu protipandemických opatření nebyly děti fyzicky přítomny v mateřské škole a učitelky neměly možnost tuto funkci naplňovat.

Obecně ale nebyl u této funkce zjištěn statisticky významný rozdíl. Lze tedy obecně konstatovat, že pokud děti mateřskou školu mohly – byť v omezeném režimu, ale dlouhodobě (opatření 1, 2) – navštěvovat, dařilo se jim v rámci možností eliminovat hrozby a zabezpečit takové podmínky, aby byly potřeby dětí uspokojovány, cítily se v bezpečí a v pohodě a mohly se v rámci možností věnovat svým aktivitám a denní náplni.

Vzdělávací funkce

Všestranný a harmonický rozvoj dítěte v souladu s platným kurikulem

V rámci testování této položky byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi opatřeními typu 1 a 2 i 1 a 3. Rozdíl naopak nebyl zaznamenán mezi opatřeními typu 2 a 3, tj. uzavření mateřské školy, pouze po jinou dobu. Ze zjištěného vyplývá, že doba, po kterou byla mateřská škola uzavřena, nebyla pro tuto funkci významná; už samotné uzavření mateřské školy, byť na kratší dobu, vedlo k negativnímu vlivu na naplňování vzdělávací funkce, neboť učitelé nebyli v edukačním procesu v přímém kontaktu s dětmi.

Integrační funkce

V kontextu zaměření výzkumu na přípravu dětí na vstup do základní školy byla tato funkce ověřována prostřednictvím dvou položek.

Vytváření základů klíčových kompetencí pro celoživotní učení a budoucí život dítěte

V rámci testování této položky byly signifikantní rozdíly zjištěny mezi opatřeními typu 1 a 2 i 1 a 3. Rozdíl naopak nebyl zaznamenán mezi opatřeními typu 2 a 3 (uzavření mateřské školy, pouze po jinou dobu). Ze zjištěného vyplývá, že doba, po kterou byla mateřská škola uzavřena, nebyla pro tuto funkci významná; už samotné uzavření mateřské školy, byť na kratší dobu, vedlo k negativnímu vlivu na rozvoj klíčových kompetencí.

Systematická přípravu k zahájení povinné školní docházky

V rámci této položky nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Integrační funkce byla ovlivněna pouze částečně. Funkce integrační má dlouhodobý charakter, a z toho důvodu není v současné době možné jednoznačně vyhodnotit, zda opatření měla významný dopad, či nikoliv. Tento výsledek tedy bereme jako určitý předpoklad toho, že po znovuotevření se mateřské školy více soustředily na přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky, a tím se pokoušely dobu lockdownu dětem vynahradiť. S jakou úspěšností se tato snaha podařila však nyní nelze vyhodnotit.

Domníváme se, že problematické bylo zejména přerušení systematického rozvoje dětí, což mohlo integrační funkci negativně ovlivnit. Tento dopad byl závažnější zejména u dětí, které potřebovaly podporu v konkrétních oblastech, jako je např. jemná motorika, logopedická péče apod.

Pedagogická diagnostika

Oblast pedagogické diagnostiky nezahrnujeme do žádné z funkcí, jelikož v rámci této oblasti sledujeme pokroky dětí jak v oblasti sebepečce, tak socializace a samozřejmě i všestranného rozvoje a přípravy na vstup do základní školy. Pedagogická diagnostika je tudíž pro učitele reflexí toho, nakolik jsou funkce předškolního vzdělávání naplňovány. V rámci testování procesu pedagogické diagnostiky v závislosti na typu přijatého opatření byly zaznamenány statisticky významné rozdíly mezi opatřeními typu 1 a 2 i 1 a 3. Rozdíl naopak nebyl zaznamenán mezi opatřeními typu 2 a 3, tj. uzavření mateřské školy, pouze po jinou dobu. Ze zjištěného vyplývá, že doba, po kterou byla mateřská škola uzavřena, nebyla významná a že i opatření typu 2 znamenala významný zásah do procesu pedagogické diagnostiky. V souvislosti s integrační funkcí jsme se tak dostali do situace, že děti sice byly během pandemie v rámci možností systematicky připravovány na vstup do základní školy, ale v rámci ani jednoho z přijatých opatření nemohli učitelé mateřských škol pedagogickou diagnostiku realizovat jako za normální situace. Mateřské školy vynakládaly velké úsilí na dodržování protipandemických opatření, což zásadně ovlivnilo systematickou práci učitelů i v oblasti pedagogické diagnostiky. Vliv mohla mít také vysoká nemocnost učitelů, jejich střídání a zástupy.

6.3.3 Diskuse k vyhodnocení naplňování funkcí předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je v současné době plnohodnotnou součástí vzdělávací soustavy v České republice a vytváří základ pro další život dětí. Předškolní vzdělávání má plnit určité funkce, které zabezpečí uspokojování potřeb dětí, jejich všestranný rozvoj i přípravu na další etapu vzdělávání a život v naší společnosti. V souvislosti s pandemií Covid-19 se i naše školství dostalo do zcela nové situace, ve které bylo nutné zabezpečit ochranu veřejného zdraví i na úkor práva občanů ČR na vzdělávání. Naplňování vzdělávacích funkcí mateřskými školami bylo tedy negativně ovlivněno. To s sebou přineslo řadu komplikací, ale i různých dopadů, které budeme pravděpodobně odhalovat v dlouhodobém horizontu. V rámci kvantitativního výzkumu jsme došli k závěru, že celkově měla protipandemická opatření vliv na naplňování funkcí předškolního vzdělávání, což bylo také statisticky potvrzeno, nicméně byly zjištěny rozdíly v míře zasažení u různých funkcí v kontextu jejich zaměření. Dokonce bylo zjištěno, že u jedné funkce měla protipandemická opatření vliv pozitivní, a to u funkce pečovatelské, konkrétně pokud šlo o hygienické návyky. Za výrazně negativně zasažené funkce pak považujeme funkci socializační a vzdělávací, kde se nejvíce promítla protipandemická opatření jako lockdown, uzavření mateřských škol, rozestupy mezi dětmi i mezi dětmi a učiteli apod., což vedlo k dočasnému vyloučení dětí z kolektivu, narušení běžného režimu, omezení sociálního kontaktu a interakce.

V rámci našeho výzkumu jsme zjistili negativní ovlivnění integrační funkce, a to na základě deskriptivní analýzy dat, nicméně při samotném testování byl statisticky významný rozdíl zjištěn pouze u jedné položky ze dvou. Tuto funkci považujeme za významnou v kontextu budoucí vzdělávací cesty dítěte. Jedná se také o funkci, jejíž naplňování,

či naopak omezení, lze vysledovat spíše v dlouhodobém horizontu a jistě si tato oblast zaslouží další zkoumání.

U funkce personalizační nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v závislosti na typu opatření, v rámci deskriptivní analýzy dat se dokonce setkáváme s hodnotami pozitivními a neutrálními a ani při celkovém testování nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. S ohledem na typ opatření byl nicméně odhalen statisticky významný rozdíl mezi opatřeními typu 1 a 3, kde délka uzavření mateřské školy naplňování této funkce ovlivnila významně negativně.

Samostatně pak stojí pedagogická diagnostika, kterou učitelé mateřských škol kvůli protipandemickým opatřením nemohli realizovat jako za běžného provozu a byla tak prokazatelně negativně ovlivněna zavedenými opatřeními.

Závěrem diskuze konstatujeme, že zjištěné výsledky je vhodné dát i do souvislosti s atmosférou ve společnosti. Celá společnost včetně dětí byla konfrontována se závažnou nemocí, případně i s úmrtím blízké osoby, což v důsledku přirozeně vedlo k přehodnocení priorit na nezbytně nutnou dobu.

6.4 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU RVP PV

Aby mohly být funkce předškolního vzdělávání naplňovány, je nezbytné dodržet a zabezpečit patřičné podmínky, které stanoví RVP PV a na jejichž ovlivnění v kontextu jednotlivých typů přijatých opatření se zaměřujeme v následujícím textu.

Pro přehlednou interpretaci dat je nejprve nutné představit blíže tu část dotazníku, která se věnovala podmínkám předškolního vzdělávání. Níže uvádíme, která položka dotazníku odpovídá jaké konkrétní podmínce předškolního vzdělávání v souladu s RVP PV.

V kontextu zaměření výzkumu jsme věnovali větší pozornost podmínkám psychosociálním a organizačním. Toto zaměření vycházelo z kvalitativní části výzkumu zaměřeného na ČR. Nutno podotknout, že podmínky jsou provázané a navzájem se doplňují.

V rámci podmínek předškolního vzdělávání byly sledovány vybrané podmínky v souladu s RVP PV.

Oblasti podmínek:

Věcné:	<i>Položka 9: Materiální podmínky a zázemí pro edukační proces</i>
Životospráva:	<i>Položka 10: Životospráva dětí (strava, pitný režim, dostatek pohybu...)</i>
Psychosociální:	<i>Položky 11, 12, 13:</i> Pocit bezpečí a pohody dětí Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi a učiteli
Organizace:	<i>Položky 14, 15, 16:</i> Proces adaptace dětí na prostředí mateřské školy Volba učiva a činností, např. výlety, společenské a kulturní akce apod. Plynulost a flexibilita edukačního procesu a jeho úspěšnost

Personální zajištění, řízení MŠ: Položka 18: Flexibilní a srozumitelné řízení mateřské školy

Spoluúčast rodičů: Položka 17: Přítomnost rodičů (akce školy, adaptační proces s rodiči apod.)

Následuje deskriptivní statistické vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku vztahující se k podmínkám předškolního vzdělávání s uvedením toho, k jaké podmínce se daná položka pojí.

Pro názornost je navíc použito barevné rozlišení: červená značí negativní vliv opatření, zelená pozitivní vliv opatření.

Tabulka č. 27 Deskriptivní statistika – průměr a směrodatné odchylky

PODMÍNKY	Typ opatření	N	Mean	Std. Deviation
VĚCNÉ 9. Materiální podmínky a zázemí pro edukační proces	1	64	2,48	,891
	2	139	2,60	,718
	3	199	2,75	,770
ŽIVOTOSPRÁVA 10. Životospráva dětí (strava, pitný režim, dostatek pohybu...)	1	64	2,27	,859
	2	139	2,35	,924
	3	199	2,64	,926
PSYCHOSOCIÁLNÍ 11. Pocit bezpečí a pohody dětí	1	64	2,80	,876
	2	139	2,85	,751
	3	199	2,99	,759
PSYCHOSOCIÁLNÍ 12. Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi	1	64	2,84	,859
	2	139	3,37	,800
	3	199	3,45	,736
PSYCHOSOCIÁLNÍ 13. Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi a učiteli	1	64	2,69	,833
	2	139	3,04	,824
	3	199	3,15	,770
ORGANIZAČNÍ 14. Proces adaptace dětí na prostředí mateřské školy	1	64	3,00	,777
	2	139	3,18	,853
	3	199	3,40	,771
ORGANIZAČNÍ 15. Plynulost a flexibilita edukačního procesu a jeho úspěšnost	1	64	2,92	,841
	2	139	3,00	,648
	3	199	3,16	,711
ORGANIZACE 16. Volba učiva a činností např. výlety, společenské a kulturní akce apod.	1	64	3,58	,686
	2	139	3,83	,433
	3	199	3,84	,462
SPOLUÚČAST RODIČŮ 17. Přítomnost rodičů (akce školy, adaptační proces s rodiči apod.)	1	64	3,58	,730
	2	139	3,73	,585
	3	199	3,84	,427
PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ, ŘÍZENÍ MŠ 18. Flexibilní a srozumitelné řízení mateřské školy	1	64	2,63	,845
	2	139	2,69	,741
	3	199	2,85	,781

Komentář: Pro interpretaci deskriptivních dat dále pracujeme s průměry. Při zjištění průměrné hodnoty 0–2,4 konstatujeme, že opatření mělo spíše pozitivní vliv, průměrná hodnota 2,5 je neutrální a při zjištění průměrné hodnoty 2,6–4 konstatujeme, že opatření mohlo negativně ovlivňovat funkce mateřské školy.

Žádná z podmínek nedosáhla celkově průměrných hodnot do 2,4. Pouze ve dvou případech podmínek vzdělávání byly zjištěny hodnoty do 2,4, ovšem jen částečně, v závislosti na typu přijatého opatření. Jednalo se o podmínku Živospráva, kdy u opatření typu 1 a 2 sledujeme spíše pozitivní vliv. Tato podmínka v souladu s RVP PV zahrnuje celkově zdravý životní styl. Součástí protipandemických opatření v ČR (viz kvalitativní část) bylo zavedení přísnějších hygienických zásad a péče o zdraví, v mateřských školách byl také zaveden delší pobyt venku. Můžeme zde tedy sledovat určitou vazbu mezi typem opatření a jeho pozitivním dopadem. V souvislosti s dlouhodobým uzavřením mateřských škol pak zjišťujeme, že naplňování této podmínky bylo ovlivněno negativně. Další oblastí, kde nacházíme hodnotu 2,48, ale pouze u opatření typu 1, jsou Věcné podmínky, vzhledem k zjištěnému průměru se však spíše přikláníme k neutrálnímu označení tohoto výsledku.

Všechny ostatní podmínky byly negativně ovlivněny už při zavedení opatření typu 1. Ve všech položkách lze také vysledovat nárůst průměrných hodnot v závislosti na přijatém opatření – čím striktnější opatření bylo přijato, tím vyšší průměry byly u těchto položek zjištěny.

V rozmezí průměrných hodnot 2,6–3,0 se pohybuje položka Pocit bezpečí a pohody dětí, která je součástí Psychosociálních podmínek, a dále Flexibilní a srozumitelné řízení mateřské školy vycházející z Personálního zajištění a řízení mateřské školy. Částečně sem spadá také položka Materiální podmínky a zázemí pro edukační proces reprezentující Věcné podmínky a dvě položky reprezentující Organizační podmínky.

Nejvyšší průměrné hodnoty u všech typů přijatých opatření byly zjištěny u položek Přítomnost rodičů (akce školy, adaptační proces s rodiči apod.) – Spoluúčast rodičů a Volba učiva a činností (např. výlety, společenské a kulturní akce apod.) – Organizační podmínky. Dále byly výrazně zasaženy podmínky Psychosociální, kde se jako výrazněji zasažená jeví oblast sociálních kontaktů, vztahů a komunikace mezi dětmi a učiteli. Vzhledem k plošným vládním opatřením, jako uzavírání kulturních akcí a divadel, omezování kontaktů mezi lidmi a rozestupy, byly tyto výsledky očekávatelné.

6.4.1 Statistické vyhodnocení pravdivosti hypotéz

Zjištěná data byla testována celkově a poté každá položka zvlášť v kontextu sledovaných funkcí.

Pro potřeby statistického vyhodnocení dat v oblasti podmínek vzdělávání byla formulována 1 hypotéza, přičemž nezávislou proměnnou je typ zavedeného opatření proti šíření Covid-19, závisle proměnnou jsou podmínky předškolního vzdělávání v souladu s RVP PV.

H₁: Přijatý typ opatření ovlivnil podmínky předškolního vzdělávání.

H₀: Přijatý typ opatření neovlivnil podmínky předškolního vzdělávání.

H_A: Přijatý typ opatření ovlivnil podmínky předškolního vzdělávání.

V následujících tabulkách jsou prezentovány výstupy statistického testování ordinálních dat. Zvolená hladina významnosti: 0,05.

Podmínky předškolního vzdělávání – celkové statistické vyhodnocení

Tabulka č. 28 Deskriptivní statistika

Typ opatření	N	Mean	Std. Deviation
1	64	2,86	,687
2	139	3,01	,518
3	199	3,22	,558

Tabulka č. 29 Anova

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,517	2	3,759	11,676	,000
Within Groups	128,436	399	,322		
Total	135,953	401			

Komentář: Signifikantní rozdíl mezi přijatými opatřeními proti šíření Covid-19 a ovlivněním podmínek.

Tabulka č. 30 Post hoc test

Typ opatření	Typ opatření	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1	2	-,148	,086	,197
	3	-,357*	,082	,000
2	1	,148	,086	,197
	3	-,209*	,063	,003
3	1	,357*	,082	,000
	2	,209*	,063	,003

Komentář: Při celkovém vyhodnocení všech položek dotazníku zaměřujících se na podmínky předškolního vzdělávání bylo zjištěno, že statisticky významný rozdíl byl zaznamenán mezi opatřeními typu 1 a 3 i 2 a 3. Za zajímavé zjištění lze považovat, že nebyl zaznamenán rozdíl mezi opatřeními typu 1 a 2. Z výsledků můžeme usoudit, že doba uzavření mateřské školy na déle než jeden měsíc měla významný vliv na a naplňování podmínek PV.

Vzhledem k vypočítaným hodnotám na dané hladině významnosti 0,05 odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu: Přijatý typ opatření ovlivnil podmínky předškolního vzdělávání.

Dále uvádíme srovnání jednotlivých položek v rámci konkrétních podmínek předškolního vzdělávání podle typu opatření.

6.4.2 Analýza a interpretace dat

Tabulka č. 31 Kruskal-Wallisův test

PODMÍNKY PV	Sig	PODMÍNKY PV	Sig.
VĚCNÉ 9. Materiální podmínky a zázemí pro edukační proces	0,021*	ORGANIZAČNÍ 14. Proces adaptace dětí na prostředí mateřské škol	0,000*
ŽIVOTOSPRÁVA 10. Životospráva dětí (strava, pitný režim, dostatek pohybu...)	0,004*	ORGANIZAČNÍ 15. Plynulost a flexibilita edukačního procesu a jeho úspěšnost	0,27
PSYCHOSOCIÁLNÍ 11. Pocit bezpečí a pohody dětí	0,168	ORGANIZAČNÍ 16. Volba učiva a činností (např. výlety...)	0,00*
PSYCHOSOCIÁLNÍ 12. Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi	0,000*	SPOLUÚČAST RODIČŮ 17. Přítomnost rodičů (akce školy, adaptační proces s rodiči)	0,005*
PSYCHOSOCIÁLNÍ 13. Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi a učiteli	0,000*	PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ, ŘÍZENÍ MŠ 18. Flexibilní a srozumitelné řízení mateřské školy	0,069

Komentář: Prostřednictvím Kruskal-Wallisova testu byly zjištěny signifikantní rozdíly u konkrétních položek. Z uvedeného vyplývá, že negativně ovlivněny byly Věcné podmínky, Životospráva a Spoluúčast rodičů. Částečně ovlivněny byly podmínky Psychosociální a Organizační. Signifikantní rozdíly nebyly zjištěny u Personálních podmínek a řízení MŠ. Následně jsme zjišťovali, mezi kterými skupinami opatření signifikantní rozdíly jsou, k čemuž jsme použili post hoc test.

Tabulka č. 32 Signifikantní rozdíly mezi skupinami v závislosti na typu opatření

PODMÍNKY PV Dependent Variable	(I) 19. Jaká opatření Vaše mateřská škola přijala?	(J) 19. Jaká opatření Vaše mateřská škola přijala?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
VĚCNÉ 9. Materiální podmínky a zázemí pro edukační proces	1	2	-,120	,117	,560
		3	-,264*	,111	,047
		1	,120	,117	,560
	2	3	-,144	,085	,211
		1	,264*	,111	,047
		2	,144	,085	,211
ŽIVOTOSPRÁVA 10. Životospráva dětí (strava, pitný režim, dostatek pohybu...)	1	2	-,087	,138	,804
		3	-,378*	,131	,012
		1	,087	,138	,804
	2	3	-,291*	,101	,012
		1	,378*	,131	,012
		2	,291*	,101	,012
PSYCHOSOCIÁLNÍ 12. Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi	1	2	-,523*	,118	,000
		3	-,603*	,112	,000
		1	,523*	,118	,000
	2	3	-,080	,086	,620
		1	,603*	,112	,000
		2	,080	,086	,620

PODMÍNKY PV Dependent Variable	(I) 19. Jaká opatření Vaše mateřská škola přijala?	(J) 19. Jaká opatření Vaše mateřská škola přijala?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
PSYCHOSOCIÁLNÍ 13. Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi a učiteli	1	2	-,356*	,121	,010
		3	-,463*	,115	,000
	2	1	,356*	,121	,010
		3	-,108	,088	,443
	3	1	,463*	,115	,000
		2	,108	,088	,443
ORGANIZAČNÍ 14. Proces adaptace dětí na prostředí mateřské školy	1	2	-,180	,121	,299
		3	-,397*	,115	,002
	2	1	,180	,121	,299
		3	-,217*	,089	,039
	3	1	,397*	,115	,002
		2	,217*	,089	,039
ORGANIZAČNÍ 16. Volba učiva a činností (např. výlety, společenské a kulturní akce apod.)	1	2	-,249*	,075	,003
		3	-,266*	,071	,001
	2	1	,249*	,075	,003
		3	-,017	,055	,949
	3	1	,266*	,071	,001
		2	,017	,055	,949
SPOLUÚČAST RODIČŮ 17. Přítomnost rodičů (akce školy, adaptační proces s rodiči apod.)	1	2	-,156	,082	,139
		3	-,266*	,078	,002
	2	1	,156	,082	,139
		3	-,110	,060	,156
	3	1	,266*	,078	,002
		2	,110	,060	,156

Komentář: na základě post hoc testu jsme zjistili, mezi kterými mateřskými školami z hlediska přijatého typu opatření je statisticky významný rozdíl. Následující podkapitola se podrobně věnuje datům zahrnutým ve výše uvedených tabulkách.

Věcné podmínky

Materiální podmínky a zázemí pro edukační proces

Během pandemie byly na mateřské školy kladeny nemalé nároky v oblasti materiálního zabezpečení, především co se týče hygienických potřeb. Školy také byly nuceny přesunout edukaci do venkovního prostředí, a jak vyplývá z kvalitativního výzkumu, ne vždy na to byly materiálně připraveny. V kontextu výzkumu nacházíme signifikantní rozdíly pouze mezi opatřeními typu 1 a 3, tzn. délka uzavření se negativně promítla do materiálního zázemí a následně do edukačního procesu. Mateřské školy, které byly dlouhodobě uzavřeny, zaváděly distanční vzdělávání, jehož součástí bylo on-line vzdělávání, příprava úkolů, pracovních listů atd., což sebou opět neslo další nároky na materiální zabezpečení (výpočetní technika apod.).

Životospráva

Životospráva dětí (strava, pitný režim, dostatek pohybu...)

Podpora zdraví a zdravého životního stylu nabyla během pandemie nového rozměru. Hygienická opatření jako prevence šíření Covid-19 zasáhla všechny mateřské školy v ČR (Bryndová et. al, 2021). a stala se součástí jejich každodenního života. V kontextu výsledků výzkumu nacházíme signifikantní rozdíly pouze mezi opatřeními typu 1 a 3, tzn. délka uzavření se negativně promítla do naplňování této podmínky.

Psychosociální podmínky

Mateřská škola by měla být bezpečným, pro děti srozumitelným a harmonickým prostředím, kde mohou navazovat sociální vztahy a kontakty mezi sebou, ale také s dalšími dospělými – personálem školy. Jak již vyplynulo z kvalitativního výzkumu, byla sociální oblast výrazně zasažena, a proto jsme v rámci této podmínky formulovali tři položky.

Pocit bezpečí a pohody dětí

U této položky nebyly zaznamenány signifikantní rozdíly. Míra negativního ovlivnění v závislosti na typu opatření tudíž není statisticky významná. Můžeme pouze konstatovat, že se mateřské školy snažily v maximálně možné míře vytvořit dětem bezpečné a pohodové prostředí.

Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi; Sociální kontakty, vztahy a komunikace mezi dětmi a učiteli

U těchto položek nacházíme signifikantní rozdíl mezi opatřeními typu 1 a 2 i 1 a 3. U obou typů došlo k uzavření mateřské školy, jen po jinak dlouhou dobu, nicméně je zřetelné, že už samotné uzavření školy znemožnilo jakýkoliv přímý kontakt mezi dětmi navzájem i mezi učiteli a dětmi. Uzavření mateřské školy tedy zabránilo naplňování této podmínky převážně v oblasti sociálních vztahů.

Organizační podmínky

Tato podmínka mj. dětem zaručuje, že organizace dne je flexibilní, program pestrý a rozvíjející, dětem má také být poskytnut prostor na adaptaci v mateřské škole. Jak již vyplynulo z kvalitativního výzkumu, byla organizace výrazně zasažena, a proto jsme v rámci této podmínky formulovali tři položky.

Plynulost a flexibilita edukačního procesu a jeho úspěšnost

U této položky nebyl zaznamenán signifikantní rozdíl, a tudíž míra negativního ovlivnění v závislosti na typu opatření není statisticky významná. Můžeme pouze konstatovat, že se mateřské školy snažily vzniklé situaci přizpůsobit a flexibilně reagovat, aby edukační proces byl zasažen co nejméně.

Proces adaptace dětí na prostředí mateřské školy

U této položky nacházíme signifikantní rozdíl mezi opatřeními typu 1 a 3. Tento výsledek lze interpretovat tak, že čím déle byla mateřská škola uzavřená, tím obtížněji probíhala opětovná adaptace dětí na prostředí mateřské školy.

Volba učiva a činností (např. výlety, společenské a kulturní akce apod.)

U této položky nacházíme signifikantní rozdíl mezi opatřeními typu 1 a 2 i 1 a 3. U obou typů došlo k uzavření mateřské školy, jen po jinak dlouhou dobu. Je zřejmé, že už samotné uzavření mateřské školy výrazně omezilo volbu učiva a aktivit ze strany školy, jelikož při uzavření přecházely mateřské školy na distanční vzdělávání. Vzdělávací nabídka pak musela být přizpůsobena změněné situaci. U této položky je nutné poukázat na uzavírání kulturních institucí, muzeí apod. v rámci protipandemických opatření, což bylo pro mateřské školy omezující při přípravě vzdělávací nabídky i v případě opatření typu 1.

Spoluúčast rodičů

Současné paradigma osobnostně orientované výchovy významně přispívá k hlubší spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou. V kontextu protipandemických opatření byl přímý kontakt mezi rodinami a mateřskými školami znemožněn a přesunul se do virtuálního prostředí, a to již u opatření typu 1 (MŠMT, 2020h). V rámci této podmínky jsme formulovali jednu položku, která celkovou spoluúčast rodičů shrnuje.

Přítomnost rodičů (akce školy, adaptační proces s rodiči apod.)

U této položky nacházíme signifikantní rozdíl mezi opatřeními typu 1 a 3, kde se vzrůstající dobou uzavření klesala možnost přímé komunikace a spolupráce s rodiči.

Personální zajištění, řízení MŠ

Flexibilní a srozumitelné řízení mateřské školy

V kontextu kvalitativního výzkumu v ČR nevyvstala oblast personálního zajištění a řízení mateřské školy jako výrazná kategorie, což se v rámci kvantitativně orientovaného výzkumu potvrdilo. Můžeme pouze konstatovat, že se mateřské školy snažily vzniklé situaci přizpůsobit a flexibilně reagovat, aby případné obtíže spojení s personálním zabezpečením a řízením školy dokázaly zvládnout bez významných problémů.

6.4.3 Diskuse k vyhodnocení podmínek předškolního vzdělávání

Mateřské školy jsou povinny zabezpečit adekvátní podmínky vzdělávání. Ty jsou nepostradatelné pro naplňování funkcí předškolního vzdělávání, zabezpečují hladký průběh edukačního procesu a chod celé mateřské školy. Z uvedeného vyplývá, že optimální podmínky by měly být zajištěny za jakékoliv situace. Covid-19 s sebou ovšem přinesl zcela nové výzvy a situace, jimž musela celá společnost čelit.

V rámci kvantitativního výzkumu jsme došli k závěru, že celkově měla protipandemická opatření vliv na naplňování podmínek předškolního vzdělávání, což bylo také

statisticky potvrzeno, nicméně byly zjištěny rozdíly v míře zasažení u různých podmínek. Dokonce byla zjištěna podmínka, na kterou měla protipandemická opatření částečně vliv pozitivní, a sice Životospráva. Při dalším testování pak byly v rámci této podmínky zjištěny statisticky významné rozdíly s ohledem na zavedený typ opatření. Ovlivnění Věcných podmínek bylo v rámci deskriptivní statistiky vyhodnoceno jako částečně neutrální v závislosti na typu přijatých opatření, což se potvrdilo i v rámci statistického vyhodnocení.

Za jednoznačně negativně ovlivněnou podmínku lze označit Spoluúčast rodičů. V rámci všech typů opatření byla spoluúčast rodičů výrazně omezena až znemožněna, což se také promítlo do výsledků statistického měření. I přesto, že byla snaha zavádět alternativní způsoby komunikace mezi mateřskou školou a rodinou, přímý osobní kontakt se stále jeví jako nenahraditelný.

Protipandemická opatření rovněž zasáhla Personální zajištění a řízení MŠ, což lze vysledovat v rámci deskriptivní analýzy, nicméně v rámci testování jednotlivých typů opatření nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

Za zajímavé výsledky považujeme výstupy z testování Psychosociálních a Organizačních podmínek. Na tyto podmínky jsme se v rámci dotazníku také blíže zaměřili, přičemž pro každou z nich byly vyhrazeny tři otázky. V obou případech se v rámci deskriptivní analýzy setkáváme s poměrně vysokými průměrnými hodnotami s ohledem na přijatá opatření, což značí negativní ovlivnění. V rámci statistického testování míry ovlivnění těchto podmínek v závislosti na typu opatření jsme pak zjistili rozdíly u jednotlivých otázek.

Organizační podmínky: U otázky zabývající se flexibilitou edukačního procesu bylo zjištěno, že míra negativního ovlivnění v souvislosti s typem opatření nebyla statisticky významná. Naopak u položek zaměřených na adaptaci dětí a volbu učiva již statisticky významné rozdíly jsou. V kontextu individualizace lze usuzovat, že se mateřské školy snažily přizpůsobit aktuální situaci tak, aby co nejvíce respektovaly potřeby dětí, a to i přes nutnost dodržovat protipandemická opatření, která zasahovala do běžného režimu dne a jeho flexibility.

Psychosociální podmínky: U otázky zabývající se bezpečným prostředím a pohodou dětí v mateřské škole bylo zjištěno, že míra negativního ovlivnění v souvislosti s typem opatření nebyla statisticky významná. Naopak u otázek zaměřených na sociální kontakty, vztahy a komunikaci již statisticky významné rozdíly v závislosti na typu opatření jsou: čím déle byla mateřská škola uzavřena, tím byl negativní dopad výraznější.

Ze zjištěného vyplývá, že se učitelé snažili i přes všechna limitující opatření dětem zajistit pocit bezpečí a pohody, které patří k základním potřebám dětí předškolního věku.



CELKOVÉ SHRnutí

Realizovaný smíšený výzkum nám poskytl ucelený pohled na problematiku dopadů pandemie Covid-19 na předškolní vzdělávání ve Švédsku, Španělsku a České republice. Vybrané země poskytly při realizaci kvalitativního výzkumu rozličná východiska s ohledem na jejich historický vývoj. Tyto aspekty jsme sledovali a analyzovali v souvislosti s pandemií Covid-19 a jejími dopady. Následně jsme se zaměřili na konkrétnější oblasti týkající se předškolního vzdělávání, a sice funkce a podmínky, které mohly být pandemií Covid-19 ovlivněny ve sledovaných zemích různou měrou. To se potvrdilo při juxtapozici a komparaci zavedených protipandemických opatření. Obecně lze konstatovat, že opatření přijatá v České republice a ve Španělsku byla obdobná, např. lockdown na několik týdnů, nošení roušek (ve Španělsku v závislosti na autonomní oblasti) nebo rozestupy a dala by se označit, na rozdíl od Švédska, za striktní. Švédsko naopak k razantním omezením nepřistoupilo a zavedlo pouze hygienická a organizační opatření, což s sebou ovšem přineslo jiné problémy, a sice vysokou nemocnost učitelů a provozní komplikace.

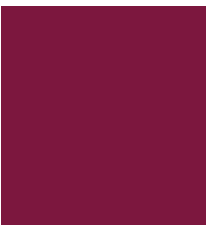
V kontextu zaměření výzkumu na přípravu dětí ke vstupu do základní školy jsme dospěli k následujícím zjištěním: V České republice i ve Španělsku bylo realizováno distanční vzdělávání, bylo možné se s dětmi setkávat online, nicméně práce s nimi přesunula do domácího prostředí pod dohledem rodičů. Supervize ze strany mateřských škol probíhala prostřednictvím elektronické komunikace či odevzdávání výtvarů dětí, v době lockdownu tedy byla přerušena systematická a odborně sledovaná příprava na vstup do základní školy, byť v rámci případových studií nevyvstalo téma školní neúspěšnosti dětí. To nás vede k myšlence, že mateřské školy se během velmi krátké doby musely vypořádat s velkým množstvím změn a že systematická příprava dětí k povinné školní docházce s navázanou pedagogickou diagnostikou byla mírně upozaděna. Tomuto tvrzení nahrává i fakt, že přinejmenším v České republice proběhl zápis do 1. tříd bez účasti dětí. Lze předpokládat, že v budoucnu vzroste procento neúspěšně zaškolených dětí a odkladů povinné školní docházky a že tento problém bude mít dlouhodobé důsledky nejen na základní školství ale i jeho kvalitu. Byly rovněž analyzovány kategorie zahrnující potíže při socializaci dětí, jejich odlišné potřeby, oslabenou spolupráci s rodinou či nutnost aplikovat ve vzdělávání alternativní strategie. Ve všech sledovaných zemích došlo během pandemie Covid-19 ke značné zátěži pedagogických pracovníků. Kromě negativ byla nicméně

zmiňována i určitá pozitiva: zvýšená hygiena, individuální práce s dětmi při vysoké nemocnosti, změna pohledu na učitele a zvýšená prestiž jejich profese, rozvoj digitalizace a přesun vzdělávání do přírody.

V rámci kvantitativního výzkumu, který se zaměřil na Českou republiku, pak bylo potvrzeno, že typ opatření měl statisticky vyznaný vliv na míru dopadů opatření na mateřské školy. Pro tuto část výzkumu byly formulovány cíle a hypotézy. V obou případech byla přijata alternativní hypotéza. Za nejvíce zasažené funkce můžeme označit funkci socializační, personalizační, vzdělávací a integrační. U poslední uvedené je nutné podotknout, že ne zcela, jelikož položka č. 8 (Systematická příprava na vstup do základní školy) dosáhla hodnoty 0,52. Opět tedy narážíme na to, že v době pandemie nebyl v České republice brán přílišný zřetel na systematickou přípravu dětí k zahájení povinné školní docházky. Této oblasti se hodláme věnovat v dalším výzkumu.

V průběhu výzkumu jsme narazili i na jeho limity. Za úskalí považujeme, že veškerá komunikace a spolupráce se školami probíhala on-line formou, což bylo vzhledem k situaci nevyhnutelné. Bylo také nutné provést analýzu velkého množství kvalitativních dat, což bylo v kontextu časového harmonogramu náročné. Kvantitativní výzkum byl zařazen až v průběhu, což sebou opět přineslo určité časové zdržení.

Závěrem lze nicméně konstatovat, že stanovené cíle byly naplněny a že díky výzkumu vyvstaly nové otázky a výzvy, které si zasluhují naši pozornost.



ZÁVĚR

Pandemie Covid-19 přinesla mnoho výzev a pravděpodobně všichni, kdo ji prožili, na ni budou vzpomínat pouze negativně. Konkrétně v České republice odhalila mnoho slabých míst v systému řízení státu a jeho jednotlivých resortů. To s sebou neslo celou řadu dílčích komplikací, jako např. nesrozumitelná nařízení, rychle se měnící pokyny, či naopak chybějící informace. V ostatních sledovaných zemích lze vysledovat jiné přístupy k řešení a řízení, ať už hovoříme o Španělsku, kde bylo řízení opatření v jednotlivých oblastech decentralizované, nebo ve Švédsku, které se spolehlo na uvědomělost a disciplínu občanů, byť ve výsledku zavedly všechny sledované země obdobná opatření.

Na tomto místě si klademe otázku, zda pandemie Covid-19 přinesla české společnosti a českému školství nějaká pozitiva či příležitosti, ze kterých se můžeme ponaučit a jichž můžeme využít do budoucna. V důsledku vládních nařízení docházelo k izolaci osob, což s sebou přineslo potřebu zrychlení digitalizace napříč resorty. Digitální technologie se tak v období pandemie staly velmi brzy běžnou součástí života škol, učitelů i dětí. Můžeme tedy říci, že pandemie urychlila trend digitalizace. V nevýhodě se ovšem ocitli jedinci, kteří v této oblasti nebyli zcela zběhlí a náhlý přechod do online prostředí byl v jejich případě omezený. Pandemie Covid-19 tedy rovněž odhalila mezeru v digitální gramotnosti, která existuje i ve školství. Doporučujeme proto zvyšování digitální gramotnosti budoucích učitelů a učitelek mateřských škol v rámci jejich profesní přípravy, především rozšíření kurzů v této oblasti v rámci DVPP.

Další oblastí, jíž bychom měli věnovat pozornost, je přesun vzdělávání do venkovního prostředí, což bylo opět dáno nařízením vlády. Mateřské školy mají povinnost trávit s dětmi podle vyhlášky č. 271/2021 Sb., která byla platná v letech 2021 a 2022, celkem 2 hodiny venku v dopoledních hodinách. V době pandemie byl čas strávený venku navyšován, a to s sebou přineslo nové problémy, např. nevhodné oblečení a vybavení dětí i učitelů, nedostatek venkovních pomůcek, přesun řízené činnosti do venkovního prostředí, dodržování hygieny apod., obzvláště v zimním období. Komplikací byly nedostatečné materiální podmínky pro delší pobyt venku i nepřipravenost učitelů vzdělávat děti ve venkovním prostředí. Pandemie tak poukázala na potřebu kvalitnějšího vybavení mateřských škol a zvýšení přírodovědné pregramotnosti učitelů, a to jak během jejich profesní přípravy,

tak v rámci DVPP. Určitou výhodu během pandemie v tomto ohledu měly lesní mateřské školy a jejich průvodci, neboť naplňovaly nařízení vlády ze své podstaty.

Kromě výše uvedeného pandemie vyzdvihla na důležitost profese učitelů mateřských škol, neboť si hlavně pracující rodiče uvědomili její náročnost a potřebnost, když po dobu lockdownu museli práci učitelů zastoupit. Obecně je prestiž učitelů mateřských škol stále velkým tématem a její zvyšování by mělo být považováno za celospolečenskou potřebu.

V kontextu přípravy dětí v posledním povinném roce předškolního vzdělávání jsme se během pandemie setkali s novou výzvou, a sice realizací pedagogické diagnostiky a systematické přípravy dětí na vstup do základní školy ve změněných podmínkách. Ukázala se nepostradatelná role mateřské školy a potřeba erudovaných učitelů v oblasti pedagogické diagnostiky.

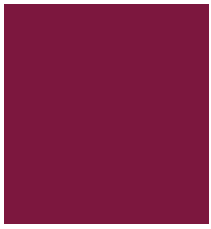
Na všechny tři výše uvedené oblasti (digitální a environmentální gramotnost učitelů a význam pedagogické diagnostiky) již zareagovala Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci v rámci nové akreditace studijního programu, kde jsou uvedené oblasti posíleny.

Pandemie rovněž zvýraznila problémy v komunikaci mezi mateřskými školami a úřady a s tím související autonomií a řízením. Mateřské školy musely flexibilně reagovat na nařízení vlády, avšak mnohdy – jak vyplynulo z kvalitativního výzkumu – se cítily na okraji zájmu, musely jednat samostatně a nečekat na centrální rozhodnutí. Domníváme se, že by mohla být posílena autonomie mateřských škol v tom smyslu, že by si školy, resp. jejich ředitelé a ředitelky vytvořili určitý univerzální krizový plán, podle něhož by v neobvyklých situacích mohli jednat samostatně, aby byl co nejméně ohrožen celistvý a harmonický rozvoj dětí předškolního věku.

Mateřské školy se musely během pandemie Covid-19 ve velmi krátké době vypořádat s nastalou situací a náš výzkum poukázal na dopady těchto změn na jejich běžný provoz. Také jsme identifikovali další oblasti, které považujeme za vhodné dále zkoumat, jako je komunikace mezi mateřskými školami a úřady, digitální a přírodovědná gramotnost učitelů mateřských škol, příprava dětí na vstup do základní školy a prestiž učitelů mateřských škol. Podařilo se nám získat inspiraci ze zahraničí pro české prostředí. Věříme, že naše publikace bude přínosem jak pro odbornou veřejnost, tak že přispěje k potřebným změnám v přípravě budoucích učitelů mateřských škol. Díky tomu, že je zčásti přeložená do angličtiny, může poskytnout informace i odborné veřejnosti v zahraničí.

INSPIRATION IN KINDERGARTEN LIFE IN UNFORESEEN SITUATIONS

the COVID-19 Pandemic in European Comparison



INTRODUCTION

The kindergarten as an institution is part of society and as such must respond to its transformations and related challenges. One such challenge was undoubtedly the COVID 19 pandemic, which affected virtually all sectors of human activity. The pandemic was most significantly reflected in the area of health service and protection of population health, which naturally became a priority of all countries fighting the pandemic.

According to the Convention on the Rights of the Child, every individual has the right to education, which was severely restricted during the pandemic. The area of education was also severely affected and the organisation of education during the pandemic was subject to strict restrictions, hygiene rules or even the need to close schools to protect public health. This placed education in a completely new and unfamiliar situation that required quick and flexible solutions and management, which governments across Europe tried to pursue to the extent possible. However, all of this had a significant impact on the lives of individual schools, teachers, parents and, of course, children. In the context of our research, we therefore focus more closely on the area of preschool education, where we look at the impact of anti-epidemic measures on the normal functioning of kindergartens in selected European countries, including the Czech Republic.

Contemporary preschool education is based on a personality-oriented model of education and lays the foundation for the entire future life of each of us, this is also related to the goals of preschool education, as declared, for example, by UNESCO:

“Preschool education is more than preparation for elementary schools. It focuses on the holistic development of a child’s emotional, cognitive, and physical needs towards creating a strong and broad foundation for lifelong learning and a satisfying life. Preschool education has the opportunity to produce caring, capable and responsible future citizens” (Early childhood care and education (unesco.org)).

The success of achieving these goals and fulfilling the functions of institutionalized preschool education is determined by the conditions of education, which are created in accordance with the applicable legislative documents and also based on the conditions and peculiarities that prevail in a given country. However, the anti-epidemic measures introduced have changed the optimal conditions for education and thus affected the

normal functioning of kindergartens. This has brought a number of questions and challenges such as: How to respect the set conditions of education in unpredictable situations? Are kindergartens able to meet the set objectives? Are the functions of the kindergarten maintained and fulfilled? How can we draw inspiration from the experience gained to better respond to similar situations that may arise in the future? These and other questions are addressed in this paper.

1

BACKGROUND FOR COMPARATIVE RESEARCH

We approach comparative research comprehensively and define the theoretical background. As this is a mixed-method research, we also present its design in this chapter.

1.1 Introduction of the Research and its Background

The presented paper focuses on the pandemic situation and its impact on preschool education in selected European countries, which we define in more detail in the research design. In this paper, we focus on ISCED 020 level, classification from 2011 (<http://www.nuv.cz/isced>), i.e. pre-primary education (*note that we use the term preschool in this paper*), which forms the basis of the classification and has a significant impact on laying the foundations for lifelong learning.

In the research investigation, we also want to deal with the **functions of the kindergarten**. We believe that due to the measures introduced, it has not always been possible to fully maintain and fulfil the functions. This could have a more significant impact on the preparation of children for the start of compulsory education, which could increase the risk of an increase in deferrals or difficulties in children's adaptation when entering the elementary school.

The functions monitored according to Šmelová (2006, p. 119):

- Caring function: professional care, children are guided to self-care, care for their health and surroundings.
- Educational function: harmonious development of the child, their personality, learning and cognition take place, thanks to which the prerequisites for the further educational path of the individual are created.
- Socialization function: secondary socialization and it is closely linked to family education.
- Integration function: laying the foundations of key competences, thus creating the preconditions for lifelong learning.
- Personalization function: promoting the individuality of each child.

In the context of the educational function of kindergartens, we focus more closely on the **last year of preschool attendance and preparation of children for entry to elementary school** – ISCED 100, since we ask whether the measures introduced due to the spread of Covid-19 in the field of preschool education undermined this function and its fulfilment. As the authors dealing with this topic agree, e.g. Kořátková, 2016; Opravilová, 2016, entering elementary school means a big life change for children and it is necessary to prepare them systematically for it and monitor their progress on the basis of professional educational diagnostics, all of which is ensured by kindergartens and erudite preschool teachers.

Kindergartens can fulfil their functions on the assumption of optimal education conditions. For the purposes of the research, we proceed from the education conditions that are determined in the Czech curriculum document, the Framework Educational Programme for Preschool Education (FEPPE, 2021).

Preschool Education Conditions Monitored

The education conditions monitored relate to material, psychosocial, organizational, staffing and pedagogical conditions, regimen and parental participation. These conditions were extracted from the FEPPE 2021.

Material conditions: these relate to suitable outdoor and indoor spaces, furniture, toys, and generally suitable physical environment of the kindergarten.

Regimen: it concerns the provision of a rich and balanced diet, sufficient physical activity, rest and sufficient time spent outdoors. Generally, children's healthy lifestyle is supported.

Psychosocial conditions: they mainly concern the school climate and the classroom atmosphere. A safe, calm, respectful, equal and secure kindergarten environment is required.

Organisational conditions: they refer to the organisational arrangements for the running of the kindergarten, such as the daily schedule, rules and programme.

Staffing and pedagogical conditions: they refer to staff with the prescribed professional qualification.

Parental participation: parental participation in preschool education in the form of partnership-based cooperation (FEPPE, 2021).

Comparative Educational Sciences

For the purposes of this publication, we draw on the principles of **comparative educational sciences**, which can use both quantitative and qualitative methodologies. For the purposes of our research investigation, we lean towards a mixed-method design and methodological triangulation.

1.2 Objectives and Research Questions

The following section presents the common methodological background for the mixed-method research design and the plan for both parts of the research investigation.

Research Problem: How did the measures and regulations introduced against the spread of Covid-19 affect the education conditions and the fulfilment of preschool education functions and what impact did they have in selected European countries?

Main Objective: To analyse and compare the impact of the measures introduced against the spread of Covid-19 and their impact on the conditions of education and the fulfilment of preschool education in selected European countries.

Sub-Objectives

- To identify, compare and evaluate the extent to which the specificities of the country region affect the impact of the measures introduced on the functioning of preschool education.
- To identify, compare and evaluate the extent to which the functions of preschool education are fulfilled, with an emphasis on the educational function and the preparation of children for the start of compulsory education in the context of the measures introduced.
- To identify, compare and evaluate the extent to which the conditions of preschool education are affected in the context of the measures introduced.
- To draw from these analyses and comparisons possible inspiration for the conditions of the Czech Republic, to obtain recommendations for practice, to link the findings to the preparation of future kindergarten teachers who will potentially have to respond to similar situations in the future.

Research Questions

- Do the preschool education measures implemented change depending on the country region?
- Despite the measures, are the functions of preschool education still being fulfilled, with an emphasis on the educational function and preparation of children on the start of compulsory education?
- How are the preschool education conditions affected by the measures introduced?
- How are the measures introduced reflected in the daily reality and life of specific kindergartens?

Subject of the Research Investigation

Analysis and comparison of the measures introduced against the spread of Covid-19 and their impact on preschool education in selected European countries:

- School legislation and educational policy related to measures during the pandemic
- Staffing of preschool education during the pandemic

- Conditions of education during the pandemic
- Functions of preschool institutions during the pandemic
- Family and school during the pandemic

The place factor according to Walterová (1966), in (Dvořák, D. et al. 2015):

Number of countries analysed: 3 including the Czech Republic

Country selection method – criterial: individual countries are selected based on set criteria: regional (northern, central, southern Europe); social according to Walterová (2006) – selection: historical, cultural, ethnic, social aspects.

Another aspect in the selection of countries is the long-term cooperation of the Department of Primary and Pre-Primary Educational Sciences, Faculty of Education, Palacký University Olomouc with universities in the given localities, which are: Universidad Camilo José Cela, MADRID, Spain, Uppsala universitet, UPPSALA, Sweden.

Qualitative Research

Case studies of specific kindergartens in selected European countries in the context of the impact of the measures implemented against the spread of Covid-19 on preschool education, with an emphasis on the preparation of children to start compulsory education. *The methodology for this part of the research, the process and the results, are presented in Chapter 2.*

Quantitative research

A questionnaire survey focused on the Czech Republic. *The methodology for this part of the research, the process and the results, are presented in Chapter 3.*

Table 1 Research phases

Activity	Description
Search for documents	For the success of the research investigation, it is necessary to obtain relevant documents and study them carefully
Establishing contact	Approaching collaborating universities and kindergartens
Level 1 of the research investigation	Implementation
Level 1 evaluation	The data collected will be sorted and analysed according to the specifics of the chosen methodology
Level 2 of the research investigation	Implementation
Level 2 evaluation	The data collected will be sorted and analysed according to the specifics of the chosen methodology
Quantitative research	The analysed data will be collated and evaluated
Evaluation of quantitative research	Statistical data processing
Evaluation	Evaluation of research problems, objectives and research questions and assessment of the research
Preparation of the theoretical study	Preparation of the theoretical study and final documentation

As part of the research, we tracked the period of the Covid-19 pandemic from the first positive cases, i.e., from the beginning of 2020, up to its peak, i.e., January/February 2022. This period left the most pronounced mark on people's lives and on the operation of schools and educational institutions across Europe. For completeness, we note that the WHO declared the Covid-19 pandemic on 11 March 2020 (WHO, 2020).

2

CASE STUDIES

In this section, we focus on a specific level of qualitative research, which includes the methodology, process and evaluation of case studies in three kindergartens from selected European countries.

2.1 Methodology for the Qualitative Part of the Research – Case Studies

Specific level: case studies of specific kindergartens in selected European countries in the context of the impact of the measures against the spread of Covid-19 on preschool education, with an emphasis on the preparation of children to start compulsory education.

Qualitative methodology used: a case study with the aim of describing a specific case of a kindergarten and its functioning during the pandemic. The object of our interest was a specific case, i.e. one kindergarten in a specific European country. One kindergarten was selected from each country based on the set criteria and a case study was prepared there, furthermore, it was monitored and analysed how the measures were reflected in the life of the specific kindergarten, what impact they had on the education conditions, on the fulfilment of the kindergarten's functions with an emphasis on the preparation of children for the start of compulsory education. We consider the case study to be an important part of the research, as the impact of the pandemic on the work of a specific kindergarten in selected countries can be seen in specific cases.

Chosen option: case study of the organization/institution.

Chosen strategy: searching, describing and explaining the influence of various factors and contexts of the case (Miovský, 2006).

Type of case study: explanatory (Miovský, 2006).

Data sources: documentation at local level related to the organisation/institution, interview with kindergarten teachers (Miovský, 2006).

Kindergartens were selected based on the following criteria: similar size of kindergarten, number of teaching staff, number of children, founder.

Method of data evaluation: qualitative categorization (Švaříček, Šedřová, 2006).

Individual case studies were compared.

We consider the case study to be an important part of the research, as the impact of the pandemic on the work of a specific kindergarten in selected countries can be seen in specific cases.

In this part of the research, we focus on specific kindergartens in the countries in question, based on the objective: ***To find out how anti-epidemic measures have been reflected in the life of specific kindergartens.***

We deal with the analysis of school documentation and consider interviews with specific teachers and subsequent qualitative categorization and evaluation as crucial.

Within all interviews, specific anti-epidemic measures were mentioned. Thus, for completeness of the data, we present for each country the category of “anti-epidemic measures” described by the participants, and it can be assumed that the anti-epidemic measures mentioned by them were perceived as the core ones that had a significant impact on their kindergarten and their work.

2.2 Czech Kindergarten

Participant No. 1

Kindergarten Characteristics

Type: state

Number of classrooms: 4

Number of teachers: 8

Number of children: 100 children

Measures taken against the spread of Covid-19: closed in lockdown + closed during quarantines + sanitary and organisational measures

General information identified about the specific kindergarten

In the Czech Republic, the government issued measures for all kindergartens equally. If a region was more at risk, the more stringent measures issued by the Regional Public Health Authority applied to kindergartens in that region. The measures were presented in a chaotic way and it was difficult for kindergartens to understand them.

The kindergarten had to be closed for 50 working days and the obligation of preschool education was transferred to the home environment. The kindergarten sent worksheets, assignments and educational videos to children. When open, hygiene and distance from other children increased and most activities were also done outdoors. The kindergarten has a large garden and a beautiful natural environment, so outdoor learning was carried out with good motivation. The children were tested for a week and teachers had to wear masks at times designated by the government, often they also wore them voluntarily. The kindergarten could not carry out school events inside or outside the kindergarten. Social life was limited to class activities. Most communication between the parents and the kindergarten usually took place online, via e-mails or at class meetings. During the

measures, online communication was preferred for preventive reasons. If a preschool child became ill with Covid-19, he or she had to be home for at least 14 days according to the quarantine declared by the Regional Public Health Authority, as well as the teacher.

Table 2 Analytical categories for the Czech Republic

RESULTING ANALYTICAL CATEGORIES					
ANTI-EPIDEMIC MEASURES	KINDERGARTENS OUT OF THE GOVERNMENT'S ATTENTION	LIMITING CHILDREN'S SELF-CARE	POSSIBILITY OF INDIVIDUAL EDUCATION	ALTERNATIVE STRATEGY	LIMITING PARENTAL PARTICIPATION

ANTI-EPIDEMIC MEASURES

During the interview, the research participant mentioned the following anti-epidemic measures: closing of kindergartens, mandatory spacing between children, isolation of classrooms, outdoor education, limiting contact with parents, testing of teachers, respirators, separating vaccinated and unvaccinated teachers at the dinner table, increased hygiene measures (paper towels, disinfection, more frequent ventilation), children with the slightest symptoms were sent home.

KINDERGARTENS OUT OF THE GOVERNMENT'S ATTENTION

The government of the Czech Republic, which issued measures against the spread of Covid-19, also issued guidelines and documents for kindergartens describing how they should work. From the point of view of kindergarten teachers, there were too many of these documents and they contained nice words that could not be put into practice. In addition, from the point of view of staff and child safety, there were better measures for elementary schools than for kindergartens. The children in elementary schools tested themselves to prevent infection, whereas in kindergartens this was not done with the argument from the Ministry that the children were not able to test themselves without health risks. (Chamber of Education, 2022) Education in kindergarten was riskier than in elementary school in this respect. It can be concluded that from the point of view of kindergarten teachers, kindergartens were not the centre of attention of the Ministry.

LIMITING CHILDREN'S AUTONOMY

The Framework Educational Programme for Preschool Education speaks of framework objectives that mention the acquisition of personal autonomy of the child. (FEPPE, 2021) This objective was limited in part by regulations and restrictions based on anti-epidemic measures to prevent the spread of Covid-19 in kindergartens. Under normal circumstances, children were encouraged to prepare their own environment during mealtimes and other activities, but were not allowed to do so during the pandemic. For hygiene reasons, the regulations recommended that everything should be prepared by a teacher, preferably with a mask and medical gloves. Thus, teachers did not develop this practical

autonomy in children, but they also accumulated work of distributing snacks, food, drinks and performed other tasks. From this perspective, this is a negative impact of the measures on children's practical autonomy.

POSSIBILITY OF INDIVIDUAL EDUCATION

During the Covid-19 pandemic, there was a high sickness rate of children. Children either fell ill with Covid-19 or other diseases, especially respiratory diseases. Children's attendance at kindergarten was minimal in some periods. However, this allowed for more individual education in smaller number of children. This allowed teachers to work with a smaller group of children, for whom they were able to meet their individual needs in time and deal with a tailored educational program. Even during distance learning, teachers had a greater opportunity to offer parents activities that were directly suited to their children. These aspects are also linked to the fact that more healthy children attended kindergartens and the sick ones stayed at home. Parents often left children with colds and coughs in kindergartens all day, and this phenomenon was now reduced to a large extent. From this perspective, the pandemic allowed for more individual education for preschool children.

ALTERNATIVE STRATEGY

The time spent outdoors increased in connection with anti-epidemic measures, in line with the government's recommendation that kindergartens should bring as many educational activities as possible outdoors. (Ministry of Education Youth and Sports, 2021.) The kindergarten also introduced a higher hourly allocation for staying outdoors, in the school garden, or on organised trips. As a rule, they already met the children in the school garden in the morning. This entailed inconvenience, especially in winter, when spending time outdoors for extended periods was exhausting for teachers. In such a situation, it would be useful for the kindergarten to have facilities like a forest kindergarten, i.e. a yurt or a gazebo with, for example, a heater or a fireplace, which ordinary kindergartens do not usually have and are not equipped in material and financial way for this.

The kindergarten also saw an increased use of digital technology in the form of online communication with parents and children. The kindergarten has therefore adapted to the new situation. Due to less parental participation, the kindergarten did not experience significant changes as email communication was already in place before, it only intensified during the pandemic.

LIMITING PARENTAL PARTICIPATION

Due to the restriction of movement of people coming to the kindergarten, there were also major changes in the area of participation with the children's families. All events were cancelled, contact with the family was kept to a minimum and moved to a virtual

environment. The analysis of the case of the Czech kindergarten showed that the limitation of parental participation was noticeable, but that the kindergarten did not feel this too negatively and adapted to the situation.

2.3 Swedish Kindergarten

Participant No. 2

Kindergarten Characteristics

Type: state

Number of classrooms: 8

Number of teachers: 13 trained, 12 untrained

Number of children: 140 children

Measures taken against the spread of Covid-19: not closed + hygiene and organisational measures

General information identified about the specific kindergarten:

In Sweden, the measures were intended for the whole of Sweden and then each municipality added other measures that were necessary to cope with the situation depending on the current pandemic situation. There were fewer measures and they were clear and well presented.

The Swedish government knew that preschool facility was important for the development and well-being of young children. Therefore, it was important to find a balance between the needs of preschool children and the measures implemented to control infection. Teachers had to take time to talk to children about the pandemic, children had to observe stricter hygiene and their traditional end-of-year performance was held without an audience. However, the measure severely limited the presence of parents in the kindergarten, which was a major disruption in terms of the parent and kindergarten community.

Most of the educational activities were carried out outdoors, both before and during the Covid-19 situation. Hygiene among children and staff, such as washing hands, disinfecting objects and space, increased. Parents were advised not to stay in the kindergarten building longer than necessary and no events were held. Despite these recommendations, they strictly followed the rules and parents occurred sporadically in kindergarten for over 2 years. Teachers were also advised to wear masks, but this was not a requirement, so each at their own discretion. If a preschool child became ill with Covid-19, he or she had to be home for at least 7 days and the last 2 days had to be well.

Table 3 Analytical categories for Sweden

RESULTING ANALYTICAL CATEGORIES			
ANTI-EPIDEMIC MEASURES	SHORTENED KINDERGARTEN OPERATION	DIFFICULTY IN FINDING SUBSTITUTES	LIMITING PARENTAL PARTICIPATION

ANTI-EPIDEMIC MEASURES

During the interview, the research participant stated that in order to protect the health of staff and children, the children, even with the slightest symptoms, were sent home and digital staff meetings were carried out.

SHORTENED KINDERGARTEN OPERATION

In Sweden, kindergartens were not closed by government regulation, and even most measures (vaccinations, testing, respirators) did not apply to children (Folkhalsomyndigheten, 2021). However, the kindergartens experienced more sickness among teachers and children and therefore had to manage the situation in a different way than closing the kindergartens completely. If most of the staff were sick, the kindergarten made arrangements with the parents to reduce the working hours, most often in the morning. This procedure was also effective because of the difficulty of finding substitutes for teachers.

DIFFICULTY IN FINDING SUBSTITUTES

This category builds on the previous one, where kindergartens (in most cases) were not closed and had to ensure functioning. In Sweden, a kindergarten teacher has a university degree and thus becomes a trained teacher. Teachers with a secondary education qualification then become assistant teachers, but they are no longer regarded as trained teachers. It is therefore very difficult to find adequate replacements for trained teachers during sickness. In addition, due to sickness, the educational programme changed quite a lot and substitute teachers created their own. Everything was different, but they still tried to keep the kindergartens in operation.

LIMITING PARENTAL PARTICIPATION

Kindergartens were recommended, according to government regulations, to limit contact with parents and try to do as much communication as possible online. However, communication with parents deteriorated quite a bit despite this method of communication, and parents did not receive enough information, as they would like. They also resented not being involved in the running of the kindergarten in the same way as before. They were also concerned about the entry of their children into elementary schools because they were not allowed to attend the open day. From this information it appears that Swedish parents are very involved in the kindergarten life and the anti-epidemic measures made it impossible for them to do so.

2.4 Spanish Kindergarten

Participant No. 3

Kindergarten Characteristics

Type: state

Number of classrooms: 6

Number of teachers: 7

Number of children: 120 children

Measures taken against the spread of Covid-19: closed in lockdown + hygiene and organisational measures

General information identified about the specific kindergarten:

The basis of the measures introduced was the same for the whole of Spain. Each autonomous region then adapted the specific measures to its own conditions, according to the current pandemic situation in the region. The measures were clear, usually brief. If something was too unclear, it was possible to ask for information (for example, during various meetings and kindergarten events).

In March 2020, all education centres, including kindergartens, closed in Spain. They were closed for about 2 months, and then reopened for about 4 weeks. During the summer holidays, a document was created which contained guidelines for opening educational institutions in the next school year and was reflected in the kindergarten documentation. Thus, from September (school year 2020/2021), the kindergartens were open as normal, but the education conditions were modified. If Covid-19 disease appeared in the kindergarten, then the class was closed and quarantined for 14 days.

Children stayed only in their own classroom, each child had his or her own place at the table (playing on the floor was completely abolished). Spacing had to be maintained and frequent ventilation was introduced. All objects were disinfected, all equipment was disinfected, non-compliant equipment had to be removed. Children had to disinfect their hands as well (they had to wash and disinfect their hands immediately after arriving at the kindergarten in the morning). Only teachers and children could enter the kindergarten. All extracurricular activities were forbidden, meetings were cancelled, and singing was not allowed. Children were not required to wear respiratory protection, teachers had to wear masks.

Table 4 Analytical categories for Spain

RESULTING ANALYTICAL CATEGORIES				
ANTI-EPIDEMIC MEASURES	DISRUPTION OF SPEECH AND RELATIONSHIP DEVELOPMENT	PROBLEMATIC SOCIALIZATION OF CHILDREN	LIMITING COOPERATION WITH PARENTS	ALTERNATIVE STRATEGY

ANTI-EPIDEMIC MEASURES

As part of the interview, the research participant mentioned the following anti-epidemic measures: closing of kindergartens, mandatory wearing of masks by teachers, mandatory distances between children, isolation of classes, outdoor education, limiting contact with parents.

DISRUPTION OF SPEECH DEVELOPMENT AND COMPREHENSION

Children did not have mandatory respiratory protection, but teachers did. Because of this measure, children could not see the teachers' mouths, resulting in negative impacts on children's speech development. Many children failed to reach their potential in speech development, as they would have done without this measure. Problems with pronunciation and communication were common. In addition to speech development, the masks also had an impact on teachers' facial expressions. Because of this, children did not understand the message or emotions; they were often unsure of themselves and found the whole situation more challenging. Children then developed feelings of insecurity and confusion.

PROBLEMATIC SOCIALIZATION OF CHILDREN

The pandemic had a major negative impact on the development of children's socialization. Each class became a separate unit and classes could not meet or have common activities. This created a kind of social "bubble" in which children were allowed to meet. Because of the measures introduced, children were not allowed to play on the ground, something they were used to do before the pandemic. Instead of playing on the rug, they had to have a place at the table, which did not change all the time. Children found this measure confusing and could not understand the purpose of playing on the bench in one place of their own (without friends in the playroom). Because of the masks that teachers had to wear, children could not fully perceive facial expressions – this was reflected in their understanding of emotions. Children were often insecure. All of these aspects were then reflected in behaviour – children were much more frustrated, unable to socialise as they would in normal conditions (due to spacing, their own place at the table, etc.). When they were able to start working in groups after a little loosening up, they were very wary and afraid to work with someone else, they shied away and got used to working alone and individually. After such a time, working with other children became almost unnatural for them.

LIMITING COOPERATION WITH PARENTS

The kindergarten was used to working very closely with parents. Class meetings were held during the year, as well as courses for parents (on upbringing, education etc.). Parents took part in parties, events, helped with making things and preparations for these events. After the measures were introduced, parents had to stop attending the kindergarten in

the morning and afternoon and were forbidden to participate in the school's events and meetings. Communication took place via mobile applications (e.g. WhatsApp, Telegram, etc.) or via e-mail. Class meetings or other various events started to take place online. Thus, information could be passed on, but unfortunately, due to the online space, there was no immediate feedback and class meetings did not achieve such quality in the online space as in the face-to-face form. In general, the cooperation between parents and the kindergarten was minimal. Thanks to online education, the prestige of teachers has increased. Parents had to be with their children during online learning and saw what the work of a teacher entails (as well as the work of other helping professions). Gradually, however, as the number of infected declined, the prestige of teachers began to fall again.

USE OF ALTERNATIVE STRATEGIES

Because of the measures introduced, some activities moved outdoors. The workshops that used to be in the kindergarten building were moved to the garden. As well as various events and celebrations. The classes could not join together, but in order not to miss these events, the children moved outside. Another alternative was the introduction of technology into education. The popular travelling book, which went from child to child (they could take it home), was created in digital form. Microphones were introduced in the kindergarten because of the masks that were mandatory for teachers. This made the teachers more audible even through the mask. The last alternative that was introduced during the pandemic was the online assessment of children's progress. The measures introduced made the assessment faster and more accessible to teachers and parents.

2.5 Summary, Conclusions

Certain relationships and causal chains can be observed in the results of the countries analysed.

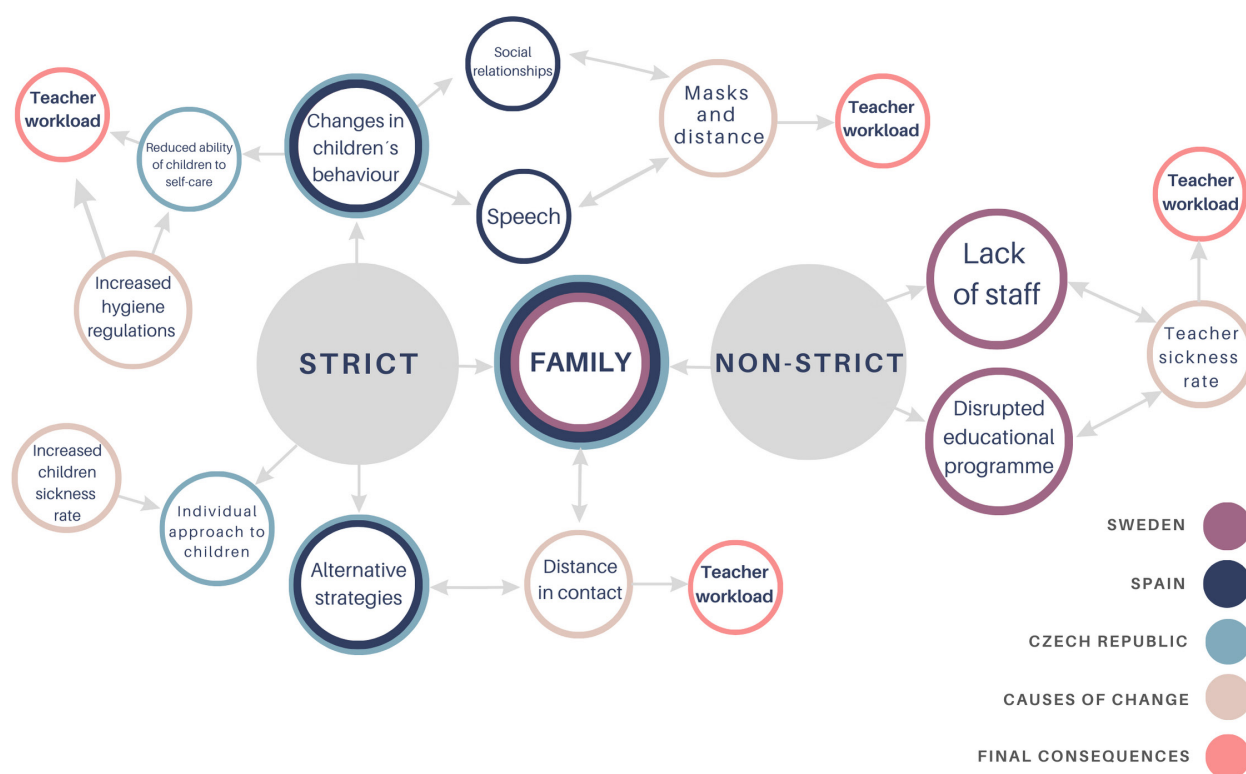
The Czech Republic and Spain have taken similar measures against the spread of Covid-19. These measures can be considered "strict", as they included wearing masks and closing schools for several weeks, even testing the children in the Czech Republic. Kindergartens faced consequences such as the need to use alternative strategies – staying outdoors, digital technologies, etc. Also, as a result of the measures, children's behaviour, their needs and interests changed, which was reflected in problematic socialization or self-care. We find it interesting to note that in the Czech kindergarten setting, the teacher also highlighted a positive aspect, namely that due to the high sickness rate, fewer children stayed in the classrooms and this allowed the teachers to give them individual attention.

The Swedish kindergarten was not closed during the whole period under study, March 2021 – March 2022, and only adopted hygiene and organizational measures, while it was not obligatory to wear masks or to give a precise spacing between children and teachers.

These measures can be described as “non-strict”, which, however, resulted in a high sickness rate among staff and children, and the kindergarten had to respond to this by hiring other teachers and limiting operations. Swedish schools were not so much affected by the measures of being outdoors more often, as the time they spend with children outdoors is generally higher than in the Czech Republic or Spain (Nordén, Avery, 2020). There was also no mention of changed behaviour or needs of children in relation to the measures.

What the kindergartens agree on is the limitation of parental participation in school life. Kindergartens in all countries surveyed had to take organisational measures to eliminate the movement of people in order to reduce the risk of infection. A teacher from the Czech Republic considered this restriction to be the least problematic. Teachers from Sweden and Spain perceived this change more strongly. The research shows that the community of parents is perceived differently in the countries concerned, depending on the social customs of the countries. In Spain and Sweden, the family is more involved in school life than in the Czech Republic.

Figure 1 Relationship network



Comment: The relationship network shows the impact of the measures taken by each kindergarten on each other and looks for causality. After analysing the data, it shows that all measures lead to increased teacher workload, with one exception, namely working with a smaller group of children. On closer inspection, we find that strict measures have a more significant negative impact on teacher workload than non-strict measures. It is worth mentioning the limitation of parental participation, as the teachers from Spain and Sweden rated this as a more significant problem than the teacher from the Czech Republic did.

In the context of the research focus on preparing children to start compulsory schooling during the pandemic, we did not analyse specific analytical categories that would point to this problem. However, as the categories analysed show, the changed conditions disrupted the educational function and put a strain on the teacher's work, among other things. This may have led to obstacles in the systematic preparation of children before entering the first grade of elementary school in all monitored countries. It can also be assumed that the type of measures taken had different impacts on the functions and conditions of the kindergarten. Therefore, there is a need to deal with this area in more depth and comprehensively, through quantitatively oriented research. However, during the interview with the Spanish teacher, it was noted that the impact on children's preparation for entering the first grade of elementary school could only be monitored over a longer time.

3

QUANTITATIVE PART OF THE RESEARCH FOCUSED ON THE CZECH REPUBLIC

Through quantitative research, we aim to contribute to a broader understanding of the impact of different approaches of applied measures against the spread of Covid-19 on Czech kindergartens and to point out possible strategies that will eliminate negative impacts in various unexpected situations and during long-term closure of kindergartens.

Three basic approaches in applied anti-epidemic measures were traced in the research; within the terminological apparatus, we refer to them as “types”. The types of anti-epidemic measures are specified in more detail in Subsection 3.3 and are treated as independent variables for the purposes of the research.

3.1 Quantitative Research Design

Research Area: Preschool education during the Covid-19 pandemic in the Czech Republic.

Research Problem: How did the measures taken against the spread of Covid-19 affect the functions and conditions of kindergarten education in the Czech Republic?

Main Objective: To find out and statistically test how the type of measures taken against the spread of Covid-19 affected the fulfilment of the functions and conditions of preschool education from the perspective of kindergarten teachers.

Sub-Objectives:

- To determine whether there is a statistically significant difference between the type of measures taken against the spread of Covid-19 and their impact on the functions of preschool education.
- o determine whether there is a statistically significant difference between the types of measures against the spread of Covid-19 and their impact on education conditions.

Data Collection Tool: a non-standardized questionnaire that was developed based on the qualitative part of the research.

Composition of the questionnaire: scale questions, selection items. The features and conditions of preschool education under investigation are elaborated into the questionnaire in the form of specific questions. The questionnaire focuses mainly on the functions and conditions that emerged from the qualitative part of the research focused on

the Czech Republic and verifies them with various scale questions. The questionnaire has two parts, the first focuses on functions and contains 8 items, the second part on preschool conditions and has 10 items, followed by 2 selection items.

Distribution of the questionnaire: electronic form in the Google Forms web software, distribution via email and social networks.

Selection of respondents: the core sample consisted of kindergarten teachers from all over the Czech Republic; their number in 2021-2022 school year was: 49,143. (Ministry of Education Youth and Sports, 2022a).

Based on a simple random selection of kindergartens from all over the Czech Republic, specific kindergartens were selected and subsequently contacted via e-mail communication. Furthermore, based on a simple random selection, specific FB groups were selected and subsequently contacted. In this way, questionnaires were distributed in several stages between June and December 2021. Due to the pandemic situation and restrictions, this method of data collection was found to be the only appropriate method as personal contact with kindergartens was not possible.

We consider the limit of selecting and approaching respondents to be the fact that their completion was dependent on the availability of IT technology, the digital literacy of teachers, and most importantly their willingness to complete the questionnaire during such a challenging period. The scope of the representative sample is derived from Johnson and Christensen (2012, p. 234), who build on the paper by Krejcie and Maoran from 1970. This procedure can be used if random sampling is used in the selection process. With a base sample of 50,000 respondents, the representative sample is at least 381 respondents.

Methods of Data Evaluation: percentage evaluation, descriptive analysis, statistical methods used for ordinal data analysis: Kendall's coefficient of concordance for non-parametric data, T-test, non-parametric ANOVA, Kruskal-Wallis test, Post hoc test.

3.2 Descriptive Data Analysis

Reliability: The scale related to the extent to which kindergartens are affected by measures against Covid-19 achieves relatively high reliability (Cronbach's alpha = 0.8).

Questionnaire return rates: 402, which allows us to consider the obtained sample as representative considering the selection limits.

Table 5 Types of measures taken in kindergartens

Type of measures taken by kindergarten	Frequency	Percentage representation
The kindergarten did not take any measures	0	0
The kindergarten took only hygienic and organizational measures	63	15.7
The kindergarten was closed for a short time (week to month)	140	34.7
The kindergarten was closed for a long time (more than a month)	199	49.4
Total	402	100 %

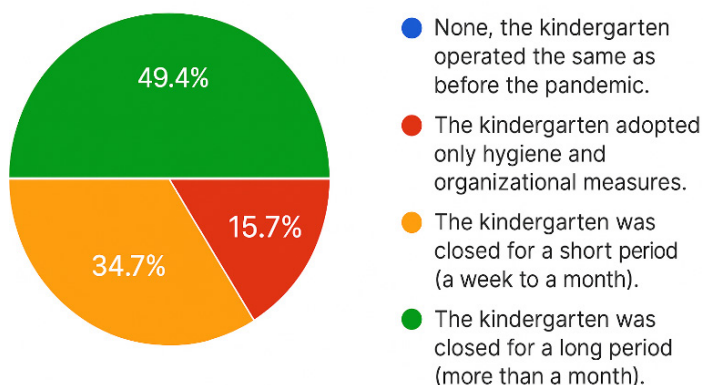
For the purposes of research and data interpretation, we mark kindergartens according to the type of measure with a number or a letter as follows:

1 / a – The kindergarten took only hygiene and organizational measures.

2 / b – The kindergarten was closed for a short time (one week to one month).

3 / c – The kindergarten was closed for a long time (more than a month).

Chart 1 Types of measures taken in the sample



3.3 Functions of preschool education

For a clear interpretation of the data, it is first necessary to introduce the part of the questionnaire that deals with the functions of preschool education. For clarity, we list below which item of the questionnaire corresponds to a given function.

Caring function: the kindergarten provides care for preschool children, guiding them to take care of their health. Within this function, the questionnaire focused specifically on hygiene habits, which were found to be important in the context of anti-epidemic measures.

Item: 2. Development and promotion of children's normal hygiene habits.

Educational function: the preschool institution provides preschool education in accordance with the applicable curriculum. In the framework of preschool education, the child's learning and cognition in all areas takes place in a comprehensive and harmonious way.

Item: 3. All-round and harmonious development of the child in accordance with the applicable curriculum.

Integration function: the kindergarten contributes to the creation of the foundations of key competences and thus creates the prerequisites for further education, for lifelong learning and for easier placement in the knowledge society.

Items:

5. Laying the foundations of key competences for the child's lifelong learning and future life.

8. Systematic preparation for the start of compulsory education.

Socialization function: the kindergarten complements family education and, in close connection with it, is a place of secondary socialization of the child, where children acquire the values on which our society is based, develop relationships with other children and with the teacher.

Items:

1. Development and promotion of children's normal social habits.

4. Socialization and integration of children into the group and society.

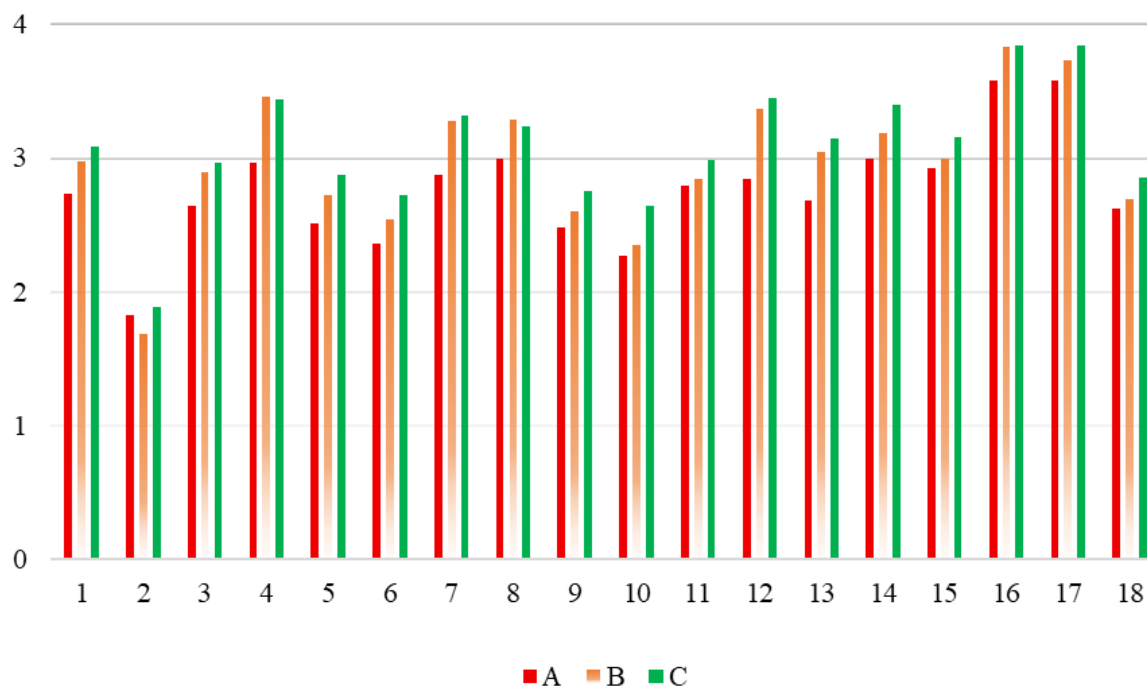
Personalization function represents the support of the individuality of each child, respect for individual peculiarities and needs of children, supports the acquisition of personal autonomy and the ability to express themselves as an independent personality acting in their surroundings.

Item 6. Respect for the individual needs of each child

Educational diagnostics is an integral part of the educational process with the aim of continuous monitoring of children's progress. In the context of the introduction of the last compulsory year of preschool education in the Czech Republic, educational diagnostics is becoming increasingly important.

Item 7. The process of educational diagnostics and its evaluation

Chart 2 Measures taken in the sample in relation to each questionnaire item



Comment: The chart shows questions 1–18 on the horizontal axis and answers 1–4, which are on the vertical axis, describe the value of 1 as a positive impact and a value of 4 as a negative impact. The line with the letters **a**, **b**, **c** describes the types of anti-epidemic measures introduced in kindergartens. Type **a** kindergartens with hygiene and organizational measures only. Type **b** kindergartens with short-term closure (one week to one month). Type **c** kindergartens with long-term closure (more than one month). All respondents from the study sample indicated that kindergartens had to take certain measures, resulting from government regulations; no kindergarten of the respondents from the study sample was operating in standard mode during the Covid-19 pandemic. Due to the area-wide lockdown, the highest proportion is 49.4% of type **c** kindergartens that were closed for a long time. The next most frequent response of 34.7% was short-term closure, i.e. type **b**, and at least 15.7% of kindergartens then adopted type **c**, i.e. hygiene and organizational measures. At the time of the lockdown, only kindergartens for children of parents providing the necessary running of the state could operate in the Czech Republic, subject to the established hygiene and organizational regulations approved by the government (Ministry of Education Youth and Sports, 2021g).

A closer descriptive analysis can specify the following findings: according to the distribution of responses, the following functions of preschool education can be considered as significantly affected: socialization, educational, integration – only partially and educational diagnostics. Respondents rated positively the strengthening of the development of hygiene principles.

Among the significantly affected conditions of preschool education according to the distribution of responses can be considered: material, organization, psychosocial, parental participation.

The obtained data will be verified through testing of **two hypotheses** using statistical methods in relation to the type of measure, with a particular focus on the evaluation of the functions and conditions of education.

This is followed by a descriptive statistical evaluation of individual items of the questionnaire related to the functions of preschool education with an indication of what

function the item is associated with. In addition, for illustrative purposes, a colour differentiation is used: red negative impact of the measure, green positive impact of the measure, blue neutral value.

Table 6 Descriptive statistics – mean and standard deviations

	Support measures taken	N	Mean	Std. Deviation
SOCIALIZATION 1. Development and promotion of children's normal social habits?	1	64	2.73	.913
	2	139	2.98	.913
	3	199	3.09	.851
CARING 2. Development and promotion of children's normal hygiene habits?	1	64	1.83	.952
	2	139	1.69	.867
	3	199	1.88	.938
EDUCATIONAL 3. All-round and harmonious development of the child in accordance with the applicable curriculum?	1	64	2.64	.804
	2	139	2.89	.667
	3	199	2.97	.666
SOCIALIZATION 4. Socialization and integration of children into the group and society?	1	64	2.97	.890
	2	139	3.46	.764
	3	199	3.44	.762
INTEGRATION 5. Laying the foundations of key competences for the child's lifelong learning and future life?	1	64	2.52	.734
	2	139	2.73	.700
	3	199	2.88	.671
PERSONALIZATION 6. Respect for the individual needs of each child?	1	64	2.36	.915
	2	139	2.55	.895
	3	199	2.72	.840
EDUCATIONAL DIAGNOSTICS 7. The process of educational diagnostics and its evaluation?	1	64	2.88	1.000
	2	139	3.27	.797
	3	199	3.32	.796
INTEGRATION 8 Systematic preparation for the start of compulsory education?	1	64	3.00	.873
	2	139	3.29	.827
	3	199	3.24	.836

Comment: To interpret the descriptive data, we also work with arithmetic means: when we find a mean value of 0 – 2.4, we conclude that the type of measure has a rather positive impact, a mean value of 2.5 is a neutral value, and when we find a mean value of 2.6 – 4, we conclude that the type of measure can negatively affect the functions of the kindergarten.

Average values up to 2.4 were found clearly only for the CARING function, where we focused on basic hygiene habits. During the pandemic, children's hygiene habits were reinforced as a preventive measure against the spread of Covid-19. As shown in the qualitative research, children were motivated to respect these measures and hygiene habits

were reinforced. Partially, a mean value up to 2.5, namely 2.36, was found for the PERSONALIZATION function, but only in the context of the measure type 1. In this case, it can be concluded that the adoption of measure type 1 had a rather positive impact on the fulfilment of this function, which can be attributed to: a modified daily programme (mostly free plays); more frequent outdoor activities; reduced number of children in classes and resulting in the teachers being able to pay individual attention to the children. For measure type 2 we find a neutral value. A second neutral value was found for the INTEGRITY function for the item – Laying the foundations of key competences for the child's lifelong learning and future life only when the measure type 1 was taken.

All other functions are already negatively affected when the measure type 1 is introduced. In most items we also observe an increase in mean values depending on the measure taken, the more strict the measure taken, the higher the means were found for items 1, 2, 5, 6, 7.

For items 4, 8, the mean values were slightly higher for the measure type 2, where the kindergarten was closed only for a short time. We believe that for these particular items, the decisive factor was whether the kindergarten was closed at all or not, rather than how long the kindergarten was closed for.

Then, in the range of mean values 2.6–3.0, there is an item aimed at laying the foundations of key competences for lifelong learning, which is an INTEGRATION function in the context of the measure type 2 and 3. This is followed by an item identifying the harmonious development of the child in accordance with the current curriculum – the EDUCATIONAL function, and then only partially by items focusing on the PERSONALIZATION and SOCIALIZATION functions.

The highest average value of 3.46 was found for item 4 – socialization and inclusion of children in the group and society, which is one of the items representing the SOCIALIZATION function. This value was found for the measure type 2 – the kindergarten closed for a short time, the second highest value of 3.44 was also found for this item in relation to the measure type 3 – the kindergarten closed for a long time. Again, whether the kindergarten was closed at all may be a significant factor here rather than how long the kindergarten was closed for. In relation to the socialization function, it is also worth mentioning that, in addition to the closure of the kindergarten, wearing a mask and thus impaired verbal and non-verbal communication between teachers and children could also negatively affect this function. The second item with the highest mean value was item 7, focusing on EDUCATIONAL DIAGNOSTICS at the time of the pandemic, where the mean value was 3.32 for the measure type 3 taken and 3.27 in the context of the measure type 2 taken. Another item where mean values higher than 3.0 were found for the measure type 2 and 3 was the item focusing on systematic preparation for the start of compulsory education – INTEGRATION function. It can be concluded that since kindergartens had to focus on limiting the spread of disease, raising hygiene standards, etc. during the pandemic, fulfilling the above functions for the necessary time was marginal.

3.3.1 Statistical Evaluation of the Hypotheses

The data found are tested overall and then each item separately in the context of the functions monitored.

For the purpose of statistical evaluation of the data, hypothesis 1 was formulated with the independent variables being the type of the measure taken against the spread of Covid-19 and the dependent variables being the functions of preschool education.

H1: The type of measure taken affects the functions of preschool education.

H0: The type of measure taken does not affect the functions of preschool education.

HA: The type of measure taken affects the functions of preschool education.

The following tables present the outputs of statistical testing of ordinal data. Selected significance level: 0.05

Functions of preschool education – overall statistical evaluation

Table 7 Descriptive analysis

Type of measure	N	Mean	Std. Deviation
1	64	2.59	.684
2	139	2.83	.609
3	199	1.93	.582

Table 8 ANOVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between groups	5.480	2	2.740	7.405	.001
Inside groups	147.647	399	.370		
Total	153.127	401			

Comment: The ANOVA showed that there is a significant difference between schools in terms of measures taken $p = 0.001 < 0.05$.

Table 9 Post hoc test

(I) 19. What measures has your kindergarten taken?	(J) 19. What measures has your kindergarten taken?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1	2	-.241*	.092	.025
	3	-.336*	.087	.000
2	1	.241*	.092	.025
	3	-.095	.067	.334
3	1	.336*	.087	.000
	2	.095	.067	.334

Comment: In the overall evaluation of all items of the questionnaire focusing on preschool education functions, it was found that a statistically significant difference was observed between the measure type 1 and 3 as well as 1 and 2, where in both cases the kindergartens were completely closed only for a different period of time. Based on the data, it can be concluded that the types of measures affect the functions of the kindergarten and whether the kindergarten was closed completely or not has a significant impact here, rather than the period for which it was closed.

Given the calculated values at a given significance level of 0.05, we reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis: The type of measure taken affects the functions of preschool education.

However, there were partial differences within individual items and functions, so we analyse and interpret them separately in the following text.

3.3.2 Analysis and Interpretation of Data

Table 10 Kruskal–Wallis test for individual items

FUNCTION	Sig.	FUNCTION	Sig.
SOCIALIZATION 1. Development and promotion of children's normal social habits	0.018*	INTEGRATION 5. Laying the foundations of key competences for the child's lifelong learning and future life	0.01*
CARING 2. Development and promotion of children's normal hygiene habits	0.147	PERSONALIZATION 6. Respect for the individual needs of each child	0.08
EDUCATIONAL 3. All-round and harmonious development of the child in accordance with the applicable curriculum	0.006*	EDUCATIONAL DIAGNOSTICS 7. The process of educational diagnostics and its evaluation	0.004*
SOCIALIZATION 4. Socialization and integration of children into the group and society	0.000*	INTEGRATION 8. Systematic preparation for the start of compulsory education	0.52

Comment: Significant differences were found for specific items using the Kruskal–Wallis test. This shows that the negative impact is evident in the following functions: socialization, educational, educational diagnostics and integration function. For the latter, it should be noted that it is not entirely the case, as item 8, systematic preparation for entry to elementary school, has a value of 0.52. Subsequently, we find out between which types of measures taken these significant differences exist, we use a post hoc test and further analyse the results in more detail with emphasis on the specific function observed.

Table 11 Significant differences between the groups depending on type of measure for each item

FUNCTION Dependent Variable	Type of measure	Type of measure x type of measure	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
SOCIALIZATION 1. Development and promotion of children's normal social habits?	1	2	-.244	.133	.161
		3	-.351*	.127	.016
	2	1	.244	.133	.161
		3	-.107	.098	.517
	3	1	.351*	.127	.016
		2	.107	.098	.517
		3	-.056	.132	.904
	2	1	-.137	.138	.582
EDUCATIONAL 3. All-round and harmonious development of the child in accordance with the applicable curriculum?	1	2	-.251*	.104	.043
		3	-.329*	.099	.003
	2	1	.251*	.104	.043
		3	-.078	.076	.565
	3	1	.329*	.099	.003
		2	.078	.076	.565
SOCIALIZATION 4. Socialization and integration of children into the group and society?	1	2	-.492*	.118	.000
		3	-.468*	.113	.000
	2	1	.492*	.118	.000
		3	.023	.087	.961
	3	1	.468*	.113	.000
		2	-.023	.087	.961
INTEGRATION 5. Laying the foundations of key competences for the child's lifelong learning and future life?	1	2	-.211	.104	.109
		3	-.364*	.099	.001
	2	1	.211	.104	.109
		3	-.153	.076	.114
	3	1	.364*	.099	.001
		2	.153	.076	.114
PERSONALIZATION 6. Respect for the individual needs of each child?	1	2	-.187	.132	.330
		3	-.364*	.125	.011
	2	1	.187	.132	.330
		3	-.177	.096	.159
	3	1	.364*	.125	.011
		2	.177	.096	.159

		2	-.398*	.126	.005
	1	3	-.447*	.120	.001
EDUCATIONAL DIAGNOSTICS 7. The process of educational diagnostics and its evaluation?	2	1	.398*	.126	.005
		3	-.048	.092	.859
	3	1	.447*	.120	.001
		2	.048	.092	.859

Comment: Based on the post hoc test, we found a statistically significant difference between which kindergartens in terms of the type of measure taken. The following subsection then looks in detail at the data in the tables above.

CARING

Development and promotion of children's normal hygiene habits

This function monitored children's hygiene habits in relation to the anti-epidemic measures introduced. No statistically significant differences were found for this item and, as shown in the qualitative research, hygiene habits were strengthened.

SOCIALIZATION

As the case study already shows, socialization and the promotion of normal social contacts and habits was a significantly affected area in the context of anti-epidemic measures. Thus, the quantitative research focuses on the relationship between the type of measures and the impact on the observed function. In this case, a statistically significant difference was found in the two items tested, but the post hoc test reveals that the results differ depending on the type of measure.

Development and promotion of children's normal social habits: when testing this item according to the type of measure taken, significant differences were only found for measure types 1 and 3, so in this case it can be concluded that measure type 3 – long-term kindergarten closure had a demonstrably negative impact on the development of normal social habits, as opposed to measure type 2. Thus, the length of kindergarten closure appears to be a significant factor for this item.

Socialization and inclusion of children in the group and society: when testing this item according to the type of measure taken, significant differences were observed according to measure type 1 and 2 as well as 1 and 3, so we see as a significant factor whether the kindergarten – even if limited – operated continuously or was closed regardless of the time of closure.

Normal social habits are part of children's everyday life, and their development and laying have an important position in preschool age and are part of the process of socialization. Anti-epidemic measures have significantly reduced or even completely prevented children's contact with each other and with kindergarten staff.

Depending on the data found, it can be concluded that in the context of basic social habits, respondents perceive the time during which the kindergarten was closed as a significant factor, while in the process of socialization, it is rather the fact that the kindergarten was closed at all.

In the context of the qualitative part of the research, it is worth noting that during the lockdown period, children were completely separated from the natural children's group, and at home, under the guidance of parents, they performed assigned tasks or played freely. There was also a disruption of the normal routine, which includes staying in the kindergarten.

PERSONALIZATION

Respect for the individual needs of each child

Overall, no statistically significant differences were found within this item.

However, a closer look at the data reveals that a statistically significant difference was found between measure types 1 and 3, i.e. between the kindergarten that only adopted hygiene and organisational measures and the kindergarten that was closed for a long time. We consider this to be a rather logical finding, because in the case of long-term interruption of children's attendance due to anti-epidemic measures, the children were not physically present in the kindergarten and the teachers were not able to fulfil this function.

In general, however, no statistically significant difference was found for this function. Overall, it can be concluded that if the children were able to attend the kindergarten even in a limited mode but for a long time (measures 1, 2), the kindergartens were able to eliminate the threats and provide such conditions that the children's needs were met, they felt safe and at ease and could devote themselves to their activities and the content of the day as far as possible.

EDUCATIONAL

All-round and harmonious development of the child in accordance with the applicable curriculum

Within the testing of this item, significant differences were found according to the type of measure between types 1 and 2 as well as 1 and 3. Conversely, no difference was observed between 2 and 3, where both of these measures resulted in the closure of the kindergarten, only for different periods of time. The findings suggest that the length of time for which the kindergartens were closed is not significant, but that the closure of kindergartens itself, even for a shorter time, led to negative impact on the fulfilment of the educational function when teachers were not in direct contact with children in the educational process.

INTEGRATION

In the context of the research focus on preparing children for entry to elementary school, this function is verified through two items.

Laying the foundations of key competences for the child's lifelong learning and future life

Within the testing of this item, significant differences were found between the measure types taken 1 and 2 as well as 1 and 3. Conversely, no difference was observed between 2 and 3, where both of these measures resulted in the closure of the kindergarten, only for different periods of time. The findings show that the period during which kindergartens were closed is not significant, but the closure of kindergartens itself led to a negative impact on the development of key competences.

Systematic preparation for the start of compulsory education

No statistically significant differences were found within this item. The integration function was only partially affected. The integration function is of a long-term nature and therefore it is currently not possible to unequivocally assess whether the measures have a significant impact or not. Therefore, we take this result as a certain assumption that after reopening, the kindergartens focused more on preparing children for the start of compulsory education and thus tried to compensate for the lockdown period. How successful this effort was, however, cannot now be evaluated.

We believe that the interruption of the children's systematic development was particularly problematic, which may have negatively affected the integration function. This impact was particularly severe for children who needed support in specific areas such as fine motor skills, speech therapy, etc.

EDUCATIONAL DIAGNOSTICS

We do not include the area of educational diagnostics in any of the functions, as within the framework of educational diagnostics we monitor children's progress in the area of self-care as well as socialization and, of course, all-round development and preparation for entering elementary school. Thus, educational diagnostics is a reflection for teachers on whether the functions of preschool education are being fulfilled. In testing the process of educational diagnostics depending on the type of measures taken, statistically significant differences were observed between measure type 1 and 2 and 1 and 3. Conversely, no difference was observed between measure type 2 and 3, where both of these measures resulted in the closure of the kindergarten, only for different periods of time. The findings suggest that the period during which the kindergartens were closed is not significant and that measure type 2 already constituted a significant intervention in the process of educational diagnostics. In relation to the integration function, we find ourselves in a situation where children were systematically prepared for entering elementary school during the pandemic, but under either of the measures taken by the

kindergarten, according to the results, the kindergarten teachers could not carry out educational diagnostics as in a normal situation.

Kindergartens made great efforts in observing anti-epidemic measures, which fundamentally affected the systematic work of teachers also in the field of educational diagnostics. Teachers' high sickness rates, their changing and substitutes could also have had an impact.

3.3.3 Discussion on the Evaluation of the Functions of Preschool Education

Preschool education is now a fully-fledged part of the education system in the Czech Republic and forms the basis for children's future life. Preschool education is intended to fulfil certain functions that will ensure the satisfaction of children's needs, their all-round development, and preparation for further education and life in our society. In the context of the COVID 19 pandemic, our education system was also placed in a completely new situation in which it was necessary to ensure the protection of public health even at the expense of the right of the citizens of the Czech Republic to education. Therefore, the fulfilment of educational functions by kindergartens was negatively affected. This has brought a number of complications, but also various impacts that we will probably reveal in the long term. In the quantitative research, we concluded that, overall, the anti-epidemic measures had an impact on the fulfilment of the functions of preschool education, which was also statistically confirmed, but there were differences in the degree of impact on different functions in the context of their focus. We even found a function that was positively affected by anti-epidemic measures, namely the CARING function, where we specifically focused on hygiene habits. We consider the SOCIALIZATION and EDUCATIONAL functions to be significantly negatively affected, where anti-epidemic measures such as lockdown, closure of kindergartens, spacing between children and between children and teachers, etc., are most reflected and led to temporary exclusion of children from the children's group, disruption of the normal routine, limitation of social contact and interaction.

In our research, we found a negative impact on the INTEGRATION function in the descriptive data analysis, however, in the actual testing, a statistically significant difference was found for only one of the two items. We consider this function to be significant in the context of the child's future educational journey. It is also a function whose fulfilment or limitation can be seen rather in the long term and certainly, this area deserves further research.

For the PERSONALISATION function, no statistically significant difference was found depending on the type of measure, and in the descriptive data analysis we even encounter positive and neutral values, and even in the overall testing no statistically significant difference was found. However, in the context of the type of measure, we found a statistically significant difference between measure type 1 and 3, where the length of the kindergarten closure significantly negatively affected the fulfilment of this function.

Separately, EDUCATIONAL DIAGNOSTICS, which could not be implemented by the kindergarten teachers as in normal operation due to anti-epidemic measures, is demonstrably negatively affected by the implemented measures.

To conclude the discussion on the functions of preschool education in the context of the COVID 19 pandemic, we note that the findings should also be put in the context of the state of affairs in the whole society. The whole society and children were confronted with a serious illness, or even the death of a close person, which naturally led to a reassessment of the priorities of the society for the necessary time.

3.4 Conditions of preschool education in the context of the framework educational programme for preschool education (feppe)

In order to fulfil the functions of preschool education, it is necessary to respect and ensure the appropriate conditions, these are given by the FEPPE and we focus on their impact in the context of the types of measures taken in the following text.

For a clear interpretation of the data, it is first necessary to introduce the part of the questionnaire that deals with the conditions of preschool education. For clarity, we list below which questionnaire item corresponds to a particular preschool education condition in accordance with the FEPPE.

In the context of the research focus, we pay more attention to the conditions: psychosocial and organization. This focus is based on the qualitative part of the research focusing on the Czech Republic. It should be noted that the conditions are interrelated and complement each other.

Within the preschool education conditions, selected conditions of preschool education in accordance with the FEPPE were observed.

Areas of conditions

Physical conditions:	<i>Item: 9</i> Material conditions and facilities for the educational process
Regimen:	<i>Item: 10</i> Children's regiment (diet, drinking regime, plenty of exercise...)
Psychosocial:	<i>Items: 11, 12, 13</i> Children's sense of security and well-being Social contacts, relationships and communication between children Social contacts, relationships and communication between children and teachers
Organization:	<i>Items: 14, 15, 16</i> The process of adaptation of children to the kindergarten environment

Choice of learning content and activities e.g. trips, social and cultural events, etc.

Fluency and flexibility of the educational process and its success

Staffing, management of the kindergarten: *Item: 18* Flexible and comprehensible kindergarten management

Parental participation *Item: 17* Presence of parents (school events, adaptation process with parents, etc.)

This is followed by a descriptive statistical evaluation of individual items of the questionnaire related to the conditions of preschool education with an indication of what function the item is associated with.

In addition, for illustrative purposes, a colour differentiation is used: red negative impact of the measure, green positive impact of the measure.

Table 12 Descriptive statistics – mean and standard deviations

CONDITIONS	Measure type	N	Mean	Std. Deviation
PHYSICAL 9. Material conditions and facilities for the educational process	1	64	2.48	.891
	2	139	2.60	.718
	3	199	2.75	.770
REGIMEN 10. Children's regiment (diet, drinking regime, plenty of exercise...)	1	64	2.27	.859
	2	139	2.35	.924
	3	199	2.64	.926
PSYCHOSOCIAL 11. Children's sense of security and well-being	1	64	2.80	.876
	2	139	2.85	.751
	3	199	2.99	.759
PSYCHOSOCIAL 12. Social contacts, relationships and communication between children	1	64	2.84	.859
	2	139	3.37	.800
	3	199	3.45	.736
PSYCHOSOCIAL 13. Social contacts, relationships and communication between children and teachers	1	64	2.69	.833
	2	139	3.04	.824
	3	199	3.15	.770
ORGANIZATION 14. The process of adaptation of children to the kindergarten environment	1	64	3.00	.777
	2	139	3.18	.853
	3	199	3.40	.771

ORGANIZATION 15. Fluency and flexibility of the educational process and its success	1	64	2.92	.841
	2	139	3.00	.648
	3	199	3.16	.711
ORGANIZATION 16. Choice of learning content and activities e.g. trips, social and cultural events, etc.	1	64	3.58	.686
	2	139	3.83	.433
	3	199	3.84	.462
PARENTAL PARTICIPATION 17. Presence of parents (school events, adaptation process with parents, etc.)	1	64	3.58	.730
	2	139	3.73	.585
	3	199	3.84	.427
STAFFING, MANAGEMENT OF THE KINDERGARTEN 18. Flexible and comprehensible kindergarten management	1	64	2.63	.845
	2	139	2.69	.741
	3	199	2.85	.781

Comment: To interpret the descriptive data, we also work with means: when we find a mean value of 0 – 2.4, we conclude that the type of measure has a rather positive impact, a mean value of 2.5 is a neutral value, and when we find a mean value of 2.6 – 4, we conclude that the type of measure can negatively affect the functions of the kindergarten.

None of the conditions achieved an overall mean value of up to 2.4. Only in two cases of education conditions were values up to 2.4 only partially found, depending on the type of measure taken. This is the condition – REGIMEN, where we observe a rather positive impact for measure type 1 and 2. This condition, in accordance with FEPPE, includes an overall healthy lifestyle. The anti-epidemic measures in the Czech Republic (see the qualitative section) included the introduction of increased hygiene principles, taking care of one's health, and longer stay outdoors was also introduced in the kindergarten. Thus, we can observe here a certain link between the type of measure and its positive impact. In the context of the long-term closure of the kindergarten, we find that the fulfilment of this condition is negatively affected. The other condition where we observe the value of 2.48 only for measure type 1 is the PHYSICAL condition, but given the mean found, we are more inclined to label this result neutral.

All other conditions are already negatively affected when measure type 1 is introduced. In all items we also observe an increase in mean values depending on the measure taken, the more strict the measure taken, the higher the means were found for these items.

In the range of mean values 2.6 – 3.0, the item Children's sense of security and well-being, which is part of the PSYCHOSOCIAL condition, then Flexible and comprehensible kindergarten management based on the STAFFING, MANAGEMENT OF THE KINDERGARTEN condition. Partially, then the item Material conditions and facilities for the educational process representing the PHYSICAL conditions and two items representing the ORGANIZATION condition.

The highest mean values for all types of measures taken were found for the items: Presence of parents (school events, adaptation process with parents, etc.)? – PARENTAL PARTICIPATION and Choice of learning content and activities e.g. trips, social and cultural events, etc. – ORGANISATION. Furthermore, the PSYCHOSOCIAL condition is significantly affected, where the area of social contacts, relationships and communication between children and teachers appears to be significantly affected. Given the widespread government measures such as closing cultural events, theatres and limiting people-to-people contact and spacing, these results are to be expected.

3.4.1 Statistical Evaluation of the Hypotheses

The found data are tested overall and then each item separately in the context of the monitored functions.

For the purpose of statistical evaluation of the data in the field of education conditions, **hypothesis 1** was formulated with the independent variables being the type of the measure taken against the spread of Covid-19 and the dependent variables being the conditions of preschool education in accordance with FEPPE.

H1: The type of measure taken affects the conditions of preschool education.

Ho: The type of measure taken does not affect the conditions of preschool education.

HA: The type of measure taken affects the conditions of preschool education.

The following tables present the outputs of statistical testing of ordinal data. Selected significance level: 0.05

Conditions of Preschool Education – Overall Statistical Evaluation

Table 13 Descriptive statistics

Type of Measure	N	Mean	Std. Deviation
1	64	2.86	.687
2	139	3.01	.518
3	199	3.22	.558

Table 14 Anova

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7.517	2	3.759	11.676	.000
Within Groups	128.436	399	.322		
Total	135.953	401			

Comment: Significantly significant difference between the measures taken against Covid-19 and affecting the conditions.

Table 15 Post hoc test

Type of Measure	Type of Measure	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
1	2	-.148	.086	.197
	3	-.357*	.082	.000
2	1	.148	.086	.197
	3	-.209*	.063	.003
3	1	.357*	.082	.000
	2	.209*	.063	.003

Comment: In the overall evaluation of all items of the questionnaire focusing on the conditions of pre-school education, it was found that a statistically significant difference was observed between measure type 1 and 3 as well as measure type 2 and 3. It is interesting to note that there was no difference between measure 1 and measure 2. From the results, it can be concluded that the period of closure of the kindergarten for more than one month has a significant impact on the respect and fulfilment of preschool education conditions.

Given the calculated values at a given significance level of 0.05, we reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis: the type of measure taken affects the conditions of preschool education.

We also present a comparison of individual items within the specific conditions of pre-school education according to the type of measure.

3.4.2 Analysis and Interpretation of Data

Table 16 Kruskal-Wallis test

CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION	Sig.	CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION	Sig.
PHYSICAL 9. Material conditions and facilities for the educational process	0.021*	ORGANIZATION 14. The process of adaptation of children to the kindergarten environment	0.000*
REGIMEN 10. Children's regimen (diet, drinking regime, plenty of exercise...)	0.004*	ORGANIZATION 15. Fluency and flexibility of the educational process and its success	0.27
PSYCHOSOCIAL 11. Children's sense of security and well-being	0.168	ORGANIZATION 16. Choice of learning content and activities, e.g. trips...	0.00*
PSYCHOSOCIAL 12. Social contacts, relationships and communication between children	0.000*	PARENTAL PARTICIPATION 17. Presence of parents (school events, adaptation process with parents)	0.005*
PSYCHOSOCIAL 13. Social contacts, relationships and communication between children and teachers	0.000*	STAFFING, MANAGEMENT OF THE KINDERGARTEN 18. Flexible and comprehensible kindergarten management	0.069

Comment: Significant differences were found for specific items using the Kruskal–Wallis test. The above shows that the negatively affected conditions are: physical, regimen, parental involvement. Partially influenced are: psychosocial and organization. Significant difference was then not found for the conditions of

personnel and management of the kindergarten. We then use a post hoc test to determine between which groups of measure type these significant differences exist.

Table 17 Significant differences between the groups depending on the type of measure

CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION Dependent Variable	(I) 19. What measures has your kindergarten taken?	(J) 19. What measures has your kindergarten taken?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
PHYSICAL 9. Material conditions and facilities for the educational process	1	2	-.120	.117	.560
		3	-.264*	.111	.047
	2	1	.120	.117	.560
		3	-.144	.085	.211
	3	1	.264*	.111	.047
		2	.144	.085	.211
REGIMEN 10. Children's regiment (diet, drinking regime, plenty of exercise...)	1	2	-.087	.138	.804
		3	-.378*	.131	.012
	2	1	.087	.138	.804
		3	-.291*	.101	.012
	3	1	.378*	.131	.012
		2	.291*	.101	.012
PSYCHOSOCIAL 12. Social contacts, relationships and communication between children	1	2	-.523*	.118	.000
		3	-.603*	.112	.000
	2	1	.523*	.118	.000
		3	-.080	.086	.620
	3	1	.603*	.112	.000
		2	.080	.086	.620
PSYCHOSOCIAL 13. Social contacts, relationships and communication between children and teachers	1	2	-.356*	.121	.010
		3	-.463*	.115	.000
	2	1	.356*	.121	.010
		3	-.108	.088	.443
	3	1	.463*	.115	.000
		2	.108	.088	.443

ORGANIZATION 14. The process of adaptation of children to the kindergarten environment	1	2	-.180	.121	.299
		3	-.397*	.115	.002
	2	1	.180	.121	.299
		3	-.217*	.089	.039
	3	1	.397*	.115	.002
		2	.217*	.089	.039
ORGANIZATION 16. Choice of learning content and activities e.g. trips, social and cultural events, etc.	1	2	-.249*	.075	.003
		3	-.266*	.071	.001
	2	1	.249*	.075	.003
		3	-.017	.055	.949
	3	1	.266*	.071	.001
		2	.017	.055	.949
PARENTAL PARTICIPATION 17. Presence of parents (school events, adaptation process with parents, etc.)	1	2	-.156	.082	.139
		3	-.266*	.078	.002
	2	1	.156	.082	.139
		3	-.110	.060	.156
	3	1	.266*	.078	.002
		2	.110	.060	.156

Comment: Based on the post hoc test, we found between which kindergartens in terms of the type of measure adopted there is a statistically significant difference. The following subsection then looks in detail at the data in the tables above.

PHYSICAL CONDITIONS

Material conditions and facilities for the educational process

During the pandemic, considerable demands were placed on kindergartens in the area of material provision, especially in the area of hygiene supplies, kindergartens were forced to move their education outdoors, and as the qualitative research shows, they were not always materially prepared for this. In the context of the research results, we find significant differences only between measure 1 and measure 3, i.e. the length of closure has a negative impact on the material background and their impact on the educational process. Kindergartens that were closed for a long time introduced distance learning, which included online education, preparation of tasks, worksheets, etc., which again brought additional requirements for material support – computer technology, etc.

REGIMEN

Children's regiment (diet, drinking regime, plenty of exercise...)

Promoting health and healthy lifestyles took on a new dimension during the pandemic. Hygiene measures to prevent the spread of COVID 19 reached all kindergartens in the Czech Republic (Bryndová et. al, 2021). and became part of their everyday life. In the context of the research results, we find significant differences only between measure 1 and measure 3, i.e. the length of closure has a negative impact on respecting and fulfilling this conditions.

PSYCHOSOCIAL CONDITIONS

The kindergarten should be a safe, understandable and harmonious environment for children, where they can establish social relationships and contacts with each other and with other adults – school staff. As it has already emerged from the qualitative research, the social domain was significantly affected and therefore we have formulated three items under this condition.

Children's sense of security and well-being

There was no significant difference for this item. Thus, the level of negative impact in the context of the types of measures is not statistically significant. Here we can only conclude that the kindergartens tried to create a safe and relaxed environment for the children as much as they possibly could.

For items:

Social contacts, relationships and communication between children as well as Social contacts, relationships and communication between children and teachers

Then we find a significant difference between the measure types: 1 and 2, 1 and 3. In both types, the closure of the kindergarten occurred just for a different length of time, but it is clear that the closure of the kindergarten itself prevented any direct contact between children and between teachers and children. Thus, the closure of the kindergarten made it impossible to respect this condition mainly in the area of social relationships.

ORGANIZATION

This condition guarantees, among other things, that the organisation of the day is flexible, the programme is varied and developmental, and the children are given space to adapt in the kindergarten. As it has already emerged from the qualitative research, the organization was significantly affected and therefore we have formulated three items under this condition.

Fluency and flexibility of the educational process and its success

There was no significant difference for this item, so the level of negative impact related to the types of measures is not statistically significant. Here we can only conclude that the kindergartens tried to adapt and respond flexibly enough to the situation to ensure that the educational process was affected as little as possible.

The process of adaptation of children to the kindergarten environment

For this item, we find a significant difference between measure types 1 and 3. This result can be interpreted in such a way that the longer the kindergarten was closed, the more difficult it was to re-adapt children to the kindergarten environment.

Choice of learning content and activities e.g. trips, social and cultural events, etc.

For this item, we find a significant difference between the measure types: 1 and 2, 1 and 3. In both types, there were closures of the kindergarten, only for different lengths of time. It is clear that the closure of the kindergarten itself significantly reduced the choice of learning content and activities by the kindergarten, as the kindergartens switched to distance learning when they closed. The educational offer then had to be adapted to the changed situation. For this item, it is necessary to stress the anti-epidemic measures – closure of cultural institutions, museums, etc., which were also limiting for the kindergartens in preparing their educational offer even in the case of measure type 1.

PARENTAL PARTICIPATION

The current paradigm of personality-oriented education contributes significantly to a deeper cooperation between the family and the kindergarten. In the context of the anti-epidemic measures, direct contact between the family and the kindergarten was made impossible and moved to a virtual environment, already with the adoption of measure 1 (Ministry of Education Youth and Sports, 2020h). Within this condition, we formulated one item that summarizes the overall parental participation.

Presence of parents (school events, adaptation process with parents, etc.)

For this item, we find a significant difference between the measure types 1 and 3, where the increasing closure time also increases the impossibility of direct communication and cooperation with parents.

STAFFING, MANAGEMENT OF THE KINDERGARTEN

Flexible and comprehensible kindergarten management

In the context of the qualitative research in the Czech Republic, the area of personnel and management of the kindergarten did not appear as a significant category, which was confirmed in the quantitatively oriented research. Here we can only state that the kindergartens tried to adapt and react flexibly enough to the situation so that they were

able to cope with any difficulties related to staffing and school management without significant problems.

3.4.3 Discussion on the Evaluation of the Conditions of Preschool Education

Kindergartens are obliged to ensure adequate education conditions. These are indispensable for the planning of the PV (preschool education) functions and thus ensure the smooth running of the educational process and the operation of the whole kindergarten. This implies that optimal conditions should be ensured in all situations. However, COVID 19 brought completely new challenges and situations that the whole society had to face. In the quantitative research, we concluded that, overall, the anti-epidemic measures had an impact on the fulfilment of the conditions of preschool education, which was also statistically confirmed, but there were differences in the degree of impact on different conditions in the context of their focus. There was even a condition that was found to be partially positively affected by the anti-epidemic measures depending on the type of measure, namely REGIMEN. Further testing then found statistically significant differences within this condition in the context of the type of measure introduced. The impact of the PHYSICAL conditions was assessed as partially neutral within the descriptive statistics depending on the type of measure taken, which was then further confirmed within the statistical evaluation.

PARENTAL PARTICIPATION can be identified as a clearly negatively affected condition. In all types of measures, parental participation was significantly reduced to impossible, which was also reflected in the results of the statistical measurement. Even though there was an effort to introduce alternative ways of communication between the kindergarten and the family, direct personal contact still seems irreplaceable.

Anti-epidemic measures also affected the conditions of STAFFING, MANAGEMENT of kindergartens, which can be seen in the descriptive analysis, however, no statistically significant difference was found in the testing of individual types of measures.

We consider the results from testing PSYCHOSOCIAL and ORGANIZATION conditions to be interesting. We also looked at these conditions in more detail in the questionnaire, with three questions for each of these conditions. In both cases, the descriptive analysis encounters relatively high mean values in the context of the measure taken, indicating a negative impact. We then statistically test the degree of impact of these conditions depending on the type of measure and find differences for each question:

ORGANIZATION: For the question dealing with the flexibility of the educational process, it was found that the level of negative impact related to the types of measures is not statistically significant. On the other hand, for items dealing with children's adaptation and choice of learning content, there are already statistically significant differences in relation to the type of measures. In the context of individualization, it can be concluded that the kindergartens tried to adapt to the current situation in order to respect the

needs of children as much as possible, despite the need to comply with the anti-epidemic measures that interfered with the normal daily routine and its flexibility.

PSYCHOSOCIAL: For the question dealing with the safe environment and well-being of children in kindergartens, it was found that the level of negative impact related to the types of measures was not statistically significant. On the other hand, for questions dealing with social contacts, relationships and communication, there are already statistically significant differences depending on the type of measures, namely that the longer the kindergarten is closed, the more pronounced the negative impact.

The findings show that, despite all the limiting measures, the teachers tried to provide the children with feelings of security and well-being, which are among the basic needs of a preschool child.

4

OVERALL SUMMARY

The mixed research conducted provided a view of the impact of the Covid-19 pandemic on preschool education in Sweden, Spain and, in more detail, the Czech Republic.

The research shows that kindergartens had to deal with a large number of changes in a very short time and devote their attention and human resources to crisis operations. Therefore, there was a risk that the systematic preparation of children for compulsory education with associated educational diagnostics was slightly neglected. This idea is also supported by the fact that, at least in the Czech Republic, enrolment in the first grade took place without the participation of children. It can be assumed that this problem will have long-term consequences not only for primary education but also for its quality. Categories highlighting difficulties in socialization of children, their changed needs, neglected cooperation with the family or the need to apply alternative strategies to education have also been analysed. In all the countries studied, there was a significant workload for teaching staff during the Covid-19 pandemic. In addition to the negatives, some positives have been analysed: increased hygiene, individual work with children in the face of high child morbidity, a different view of teachers and increasing prestige, the development of digitalization and the shift of education to the outdoors.

In the quantitative research, which focused on the Czech Republic, it was confirmed that the type of measure has a statistically significant effect on the level of impacts on kindergartens. Objectives and hypotheses were formulated for this part of the research. In both cases, an alternative hypothesis was adopted. We consider the most affected functions to be: socialization, personalization, educational and integration. For the latter, it should be noted that it is not entirely the case, as item 8, systematic preparation for entry to elementary school, has a value of 0.52. Here again, we come across the fact that at the time of the pandemic, little consideration was given to the systematic preparation of children for the start of compulsory education in the Czech Republic. We intend to address this area in future research.

In the course of our research, we also encountered its limitations. We consider the pitfalls of the research to be that all communication and collaboration with schools was conducted online, which was unavoidable given the situation. Furthermore, we were

faced with analysing a large amount of qualitative data, which was challenging in the context of the time frame. The quantitative research was only included in the course, which again brought with it some delays.

At the end of the research, it can be concluded that the set objectives have been met and that thanks to the research, new questions and challenges have arisen that deserve our attention.



CONCLUSION

The COVID 19 pandemic brought many challenges and will probably be remembered only negatively by all of us who experienced it. In the Czech Republic in particular, it revealed many weaknesses in the state management system and its individual departments. This brought a number of partial complications, such as incomprehensible regulations, rapidly changing instructions or, on the contrary, a lack of information from the state. In the other countries studied, a different way of dealing with and managing the situation can be seen, whether we are talking about Spain, where the management of the individual cantons was decentralised, or Sweden, which relied on the awareness and discipline of each citizen, although in the end all the countries studied introduced similar measures.

In conclusion, we ask ourselves whether the COVID 19 pandemic has brought any positives or opportunities for our Czech society and Czech education system that we can learn from and use in the future. Due to government regulations, people were isolated. This brought with it the need to accelerate digitisation across departments. So digital technologies have quickly become a normal part of the lives of schools, teachers, and children during the pandemic. We can say that the pandemic has accelerated this trend. However, individuals who were not fully proficient in this area were at a disadvantage and the sudden transition to the online environment was limited in their case. Here, the Covid-19 pandemic revealed a gap in society's digital literacy, which was also reflected in education. In this area, we therefore recommend increasing the digital literacy of future teachers of kindergartens as part of their professional training, and especially to expand courses in this area within the framework of DVPP (further training of teaching staff).

Another area that needs attention is the shift of education to the outdoor environment. During the pandemic, the time spent outdoors was increased, which brought new problems such as: inappropriate clothing and equipment for children and teachers, lack of outdoor equipment, transfer of controlled activities outdoors, hygiene, etc. especially in winter. Here we come across insufficient material conditions for a longer stay outdoors, as well as the unpreparedness of teachers to educate children outdoors. Thus, the pandemic pointed to the need for better quality equipment of kindergartens for outdoor stays and to increase the pre-literacy of teachers both during their professional training

and within the DVPP. Forest kindergartens and their guides had a certain advantage in this during the pandemic, as they were in essence fulfilling the government regulation.

In addition to the above, the pandemic also highlighted the importance of profession of the kindergarten teacher, when mainly working parents realized its difficulty and need, as they had to replace the work of kindergarten teachers during the lockdown. In general, the prestige of kindergarten teachers is still a big topic and its increase should be taken as a society-wide need.

In the context of the preparation of children in the last compulsory year of preschool education during the pandemic, we are faced with a new challenge, namely the implementation of pedagogical diagnostics and systematic preparation of children to enter elementary school in changed conditions. This situation pointed to the indispensable role of kindergarten and the need for erudite teachers in the area of pedagogical diagnostics.

The Faculty of Education of Palacký University in Olomouc is already responding to all three of the above areas: digital, environmental literacy of teachers and the importance of pedagogical diagnostics in its study programmes, where these areas are strengthened.

Another thing that the pandemic has pointed out is the communication between the kindergarten and the authorities and the related autonomy and management. Kindergartens had to respond flexibly to government regulations, often, as the qualitative research showed, kindergartens felt on the fringes of government interest and had to act independently and not wait for a central decision. We believe that the autonomy of kindergartens could be strengthened in this area, whereby kindergarten teachers and directors would develop a certain universal crisis plan, according to which they could act independently in unusual situations, so that the holistic and harmonious development of preschool children would be compromised as little as possible.

In conclusion, we summarise our findings and the contribution of the publication: Kindergartens had to cope with the changed situation in a very short time and our research pointed to the impact of these changes on their normal operation. We have also identified other areas that we feel should be explored further such as: communication between kindergartens and authorities, digital and science literacy of teachers, preparation for entry to elementary school, and prestige of the kindergarten teacher. We managed to get inspiration from abroad for the Czech environment. We believe that our publication is beneficial for the professional public and that it will contribute to the necessary changes in the preparation of future kindergarten teachers. Thanks to the fact that the publication is partly translated into English, it can also provide valuable insights to the professional public abroad.



SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY / REFERENCES

- ANNUNZIATA, Marco. Coronavirus: Sweden — Herd Immunity vs Herd Mentality. *marcoannunziata.medium.com*. online. 2020. Dostupné z: <https://marcoannunziata.medium.com/coronavirus-sweden-herd-immunity-vs-herd-mentality-dadf03afd1b6>. [cit. 26. 4. 2020].
- BENEŠ, V.; ŠTĚPÁNEK, P. *Španělsko a Španělské*. 2. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0358-0.
- BERGKVIST, J., JEHLANDER, S., GUNNARSSON, K., KANCANS, A. H. & JANLÖV, N. Policy Responses in Sweden about Covid-19 – pdf report. *Covid-19 Health System Response Monitor*. online. 2021. Dostupné z: <https://www.covid19healthsystem.org/countries/sweden/countrypage.aspx>. [cit. 24. 3. 2021].
- BERKA, Petr, PALÁN, Aleš a ŠTASTNÝ, Petr. *Jací jsou? Češi: zábavný průvodce národní povahou*. Brno: Lingea, 2020. ISBN 978-80-7508-540-5.
- BOE.es - *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. online. 2020. Dostupné z: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/04/23/pdfs/BOE-A-2020-4575.pdf>. [cit. 2. 5. 2021].
- BOE.es - BOE-A-2003-13026 Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar. In: *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. online. 2003. Dostupné z: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-13026>. [cit. 23. 3. 2021].
- BOE.es - BOE-A-2006-7899 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. In: *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. online. 2006. Dostupné z: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>. [cit. 16. 3. 2021].
- BOE.es - BOE-A-2020-1246 Real Decreto 139/2020, de 28 de enero, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales. In: *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. online. 2020. Dostupné z: https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-1246. [cit. 16. 3. 2021].
- BOE.es - BOE-A-2020-410 Real Decreto 2/2020, de 12 de enero, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales. In: *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. online. 2020. Dostupné z: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-410>. [cit. 16. 3. 2021].
- BOE.es - BOE-A-2020-4764 Real Decreto 498/2020, de 28 de abril, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. In: *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. online. 2020. Dostupné z: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/04/28/498>. [cit. 16. 3. 2021].
- BRYNDOVÁ, Lucie, ROUBAL, Tomáš, POLOČEK, Adam a ŽIAČIK, Jan. *Policy Responses in Czech Republic about Covid-19*. online. In: *Covid-19 Health System Response Monitor*, 2021. Dostupné z: <https://www.covid19healthsystem.org/countries/czechrepublic/countrypage.aspx>. [cit. 19. 2. 2022].
- Comunidad de Madrid. BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID. In: *Consejería de Educación y Juventud*. online. 2021a. Dostupné z: https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2020/09/21/BOCM-20200921-2.PDF. [cit. 28. 4. 2021].

Comunidad de Madrid. Información medidas centros escolares COVID-19. In: *Comunidad.Madrid*. online. Poslední změna 4. 3. 2021c. Dostupné z: <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/informacion-medidas-centros-escolares-covid-19>. [cit. 28. 4. 2021].

Comunidad de Madrid. Informe diario de situación de COVID-19. In: *Comunidad.Madrid*. online. Poslední změna 4. 3. 2021b. Dostupné z: <https://www.comunidad.madrid/servicios/salud/coronavirus>. [cit. 28. 4. 2021].

ČESKO. Vyhláška č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, a vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání. online. Zákony pro lidi, © AION CS 2010–2022. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-271>. [cit. 19. 2. 2022].

ČESKO. Zákon č. 51/2020 Sb., o územně správním členění státu a o změně souvisejících zákonů. online. Zákony pro lidi, 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-51#cast1>. [cit. 19. 3. 2021].

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). online. Zákony pro lidi, 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 25. 3. 2021].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (ČŠI). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020: výroční zpráva*. online. Praha: Česká školní inspekce, 2020. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf. csicr.cz. [cit. 21. 12. 2022].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (ČŠI). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021: výroční zpráva*. online. Praha: Česká školní inspekce, 2021. Dostupné z: https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf. csicr.cz. [cit. 21. 12. 2022].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (ČŠI). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022: výroční zpráva*. online. 2022. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(5\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(5)). ISBN 978-80-88087-65-6. [cit. 21. 12. 2022].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (ČŠI). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023: výroční zpráva*. online. Praha: Česká školní inspekce, 2023. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf [cit. 14. 12. 2023].

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Vzdělávání dětí v období nouzového stavu – tematická zpráva*. online. 2020. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicka%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/Vzdelavani-v-materskych-skolach-v-obdobi-nouzoveho-stavu-Tematicka-zprava.pdf. [cit. 19. 3. 2021].

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (ČSÚ). *Stav a pohyb obyvatelstva v ČR – rok 2020*. online. Praha: ČSÚ, 2021. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/produkty/stav-a-pohyb-obyvatelstva-v-cr-rok-2020>. [cit. 26. 3. 2021].

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (ČSÚ). *Stav a pohyb obyvatelstva v ČR – rok 2021*. online. Praha: ČSÚ, 2022. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/produkty/stav-a-pohyb-obyvatelstva-v-cr-rok-2021>. [cit. 28. 3. 2022]

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD (ČSÚ). *Počet a pohyb obyvatel v České republice (měsíční údaje)*. online. Praha: ČSÚ, 2022a. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?katalog=33157&page=vystup-objekt-parametry&pvo=DEMDCR1M&sp=A&z=T> [cit. 28. 3. 2022]

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. (ČSÚ) *1-1 Rozloha území, počet obyvatel, hustota obyvatelstva a počet obcí podle krajů a okresů k 1. 1. 2022*. online. Praha: Český statistický úřad, 2022b. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/docs/107508/e84c3413-b69a-f0e2-3ee8-394e9d26fa86/130055230101.pdf> [cit. 30. 4. 2022]

DAUN, Åke. *Svensk mentalitet: ett jämförande perspektiv*. Häftad bok. Stockholm: Raben & Sjögren, 1989. ISBN 912-959-303-4. [cit. 24. 3. 2021].

- DENÍK PRÁVO. Pandemie se vyřádila i na nejmenších, první třídu nezvládnou, bojí se rodiče předškoláků. *Právo*, 31(153), 2021, s. 4–5. ISSN 1211-2119.
- EUROPEAN UNION. Sweden. online. Dostupné z: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/sweden_cs. [cit. 24. 3. 2021].
- EURYDICE. *Early Childhood Education and Care – Spain*. In: Eacea.ec.europa.eu online. 2021. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/early-childhood-education-and-care>. [cit. 16. 3. 2021].
- EURYDICE. *Sweden – Early Childhood Education and Care: Laws*. Eacea.ec.europa.eu. online. 2021a. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-71_en. [cit. 27. 3. 2021].
- EURYDICE. *Sweden – Political, Social and Economic Background and Trends*. Eacea.ec.europa.eu. online. 2021b. Dostupné z: <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/sweden/overview>. [cit. 20. 3. 2021].
- EURYDICE. *Sweden – Population: Demographic Situation, Languages and Religions*. Eacea.ec.europa.eu. online. 2020. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-80_en. [cit. 21. 3. 2021].
- EVROPSKÁ UNIE. Česko. online. Europa.eu, Poslední změna 14. 5. 2020. Dostupné z: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/czechia_cs. [cit. 17. 3. 2021].
- EVROPSKÁ UNIE. Švédsko. Europa.eu .online. Poslední změna 30. 7. 2020. Dostupné z: https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/sweden_cs. [cit. 24. 3. 2021].
- FILIP, Jan. *Ústavní právo České republiky 1*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3254-5.
- FOLKHÄLSOMYNDIGHETEN. *Aktuální ohniska a místní doporučení kvůli Covid-19*. folkhalsomyndigheten.se. online. 2021. Dostupné z: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskyddberedskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/lokala-rekommendationer/>. [cit. 17. 12. 2021].
- FOLKHÄLSOMYNDIGHETEN. *Antal fall av covid-19 i Sverige*. experience.arcgis.com .online. 2022. Dostupné z: <https://experience.arcgis.com/experience/09f821667ce64bf7be6f9f87457ed9aa>. [cit. 28. 2. 2022].
- FOLKHÄLSOMYNDIGHETEN. *Covid-19 – Förskolor, 2021*. Dostupné z: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid19/verksamheter/information-till-skola-och-for-skola-om-den-nya-sjukdomen-covid-19/forskolor/>. [cit. 24. 3. 2021].
- FÖRORDNING (2011:326) *om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Online. Dostupné z: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326. [cit. 24. 3. 2021].
- GAJDOVÁ, Veronika a SRBENÁ, Alena. *Preschool Education During the Covid-19 Pandemic in the Czech Republic and Sweden*. In: *Proceedings of the 12th International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2021)*. Virtual Event: European Proceedings, 2021, s. 127–142. ISSN 2672-8141. DOI: 10.15405/epicepsy.21101.12.
- HLAVIČKOVÁ, V.; MACÍKOVÁ, O.; MLÝNKOVÁ, L. *Introducción al Español de los negocios*. 3. přeprac. vyd. Praha: Oeconomica, 2010. ISBN 978-80-245-1700-1.
- HNÍZDIL, Jan. Covid očima českého studenta ve Švédsku. *Blog.aktualne.cz*. online. Poslední změna. 2021. Dostupné z: <https://blog.aktualne.cz/blogy/jan-hnizdil.php?itemid=39723>. [cit. 10. 5. 2021].
- HOLÝ, Ladislav. *Malý český člověk a skvělý český národ: národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. 2. vyd. Přeložil Zdeněk Uherek. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-018-6.

CHMELOVÁ, Martina a Eva RADILOVÁ. *Vzdělávání v předškolních zařízeních v Německu, Holandsku a Švédsku: Příručka dobré praxe*. Praha: Alfa Human Service, 2015. ISBN 970-80-260-8417-4.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). *Cifras de población. datos definitivos 01/01/2022 y provisionales 01/07/2022*. ONLINE. MADRID: INE, 2022. DOSTUPNÉ Z: [HTTPS://WWW.INE.ES/DYNGS/INEBASE/ES/OPERACION.HTM?C=ESTADISTICA_C&CID=1254736176951&IDP=1254735572981&MENU=ULTIDATOS](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=ESTADISTICA_C&CID=1254736176951&IDP=1254735572981&MENU=ULTIDATOS) INE.ES [CIT. 6. 8. 2022].

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). *Population figures*. online. Madrid: INE, 2022a. Dostupné z: https://ine.es/dyngs/INEbase/en/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&idp=1254735572981&menu=ultiDatos [cit. 27. 2. 2022]

JEŽKOVÁ, Věra, Dominik DVOŘÁK, David GREGER a Daun HOLGER. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-2021-3.

JOHNSON, Burke a CHRISTENSEN, B. Larry. *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. 4th ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2012. ISBN 978-1-4129-7828-6.

KOMENDA, M.; PANOŠKA, P.; BULHART, V.; ŽOFKA, J.; BRAUNER, T.; HAK, J.; JARKOVSKÝ, J.; MUŽÍK, J.; BLAHA, M.; KUBÁT, J.; KLIMEŠ, D.; LANGHAMMER, P.; DAŇKOVÁ, Š.; MÁJEK, O.; BARTŮŇKOVÁ, M.; DUŠEK, L. *COVID-19: Přehled aktuální situace v ČR*. online. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2020. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19>. ISSN 2694-9423. [cit. 10. 5. 2021].

KOŽELUHOVÁ, Eva a KOŽELUH, Ondřej. Povinné předškolní vzdělávání – skutečnou součástí školského systému, nebo formalitou? *Pedagogická orientace*, 2020, 30(2), s. 242–248. DOI: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-242>. ISSN 12114669.

MICHAS, Frédéric. *Coronavirus (COVID-19) in Sweden – Statistics & facts*. online. Poslední změna 19. 2. 2021. Dostupné z: <https://www.statista.com/topics/6267/coronavirus-covid-19-in-sweden/>. [cit. 13. 4. 2021].

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Los ministerios de Sanidad y de Educación y FP finalizan la guía de recomendaciones para el curso 2020-21, tras las aportaciones de las Comunidades Autónomas*. online. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 23. 6. 2020. Dostupné z: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2020/06/20200623-guiaprevencioncursonuevo.html> [cit. 15. 7. 2021].

MINISTERIO DEL INTERIOR. *Orden INT/226/2020, de 15 de marzo, por la que se establecen criterios de actuación para las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad en relación con el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. online. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 15. 3. 2020. Dostupné z: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3694> [cit. 16. 9. 2021].

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA. *El Consejo de Ministros aprueba el Real Decreto-ley al finalizar el estado de alarma*. online. 2021. Dostupné z: <https://www.mpr.gob.es/prencom/notas/paginas/2021/040521-rdl-medidas.aspx> [cit. 9. 6. 2021].

MINISTERIO DE SANIDAD; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2021-2022*. Versión 29-06-2021. online. 2021. Dostupné z: https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Medidas_centros_educativos_Curso_2021_2022.pdf [cit. 15. 7. 2021].

MINISTERIO DE SANIDAD. *Certificado COVID Digital de la UE – información para viajeros*. online. Dostupné z: <https://www.sanidad.gob.es/> [cit. 15. 7. 2021]

MINISTERIO DE SANIDAD. *El Consejo Interterritorial del SNS acuerda medidas concretas para zonas con transmisión comunitaria significativa de coronavirus* online. Madrid: La Moncloa, 9. 3. 2020 Dostupné z: <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/sanidad14/paginas/2020/090320-interterritorial.aspx> [cit. 9. 6. 2021].

MINISTERIO DE SANIDAD. *Orden SND/399/2020, de 9 de mayo, para la flexibilización de determinadas restricciones de ámbito nacional, establecidas tras la declaración del estado de alarma en aplicación de la fase 1 del Plan para la transición hacia una nueva normalidad* online. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2020a. Dostupné z: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-4911> BOE [cit. 9. 6. 2021]

MINISTERIO DE SANIDAD. *Orden SND/422/2020, de 19 de mayo, por la que se regulan las condiciones para el uso obligatorio de mascarilla durante la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. online. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2020b. Dostupné z: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-5142> [cit. 9. 6. 2021]

MINISTERIO DE SANIDAD. *Adaptación de la Guía de actuación ante la aparición de casos de COVID-19 en centros educativos a un contexto de alta circulación de virus SARS-CoV-2. 08-01-2022*. online. Madrid: Ministerio de Sanidad, 2022. Dostupné z: https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Adaptacion_Guia_Centros_Educativos.pdf [cit. 20. 1. 2022].

MINISTERIO DE SANIDAD; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Medidas de Prevención, Higiene y Promoción de la Salud frente a COVID-19 en los centros educativos en el curso 2020-2021*. online. Madrid: Ministerio de Sanidad, 22. 6. 2020. Dostupné z (PDF): https://www.sanidad.gob.es/areas/alertasEmergenciasSanitarias/alertasActuales/nCov/documentos/Medidas_centros_educativos_Curso_2020_2021_22.06.20.pdf sanidad.gob.es [cit. 15. 7. 2021].

MINISTERIO DE SANIDAD. *Informe de actividad diario. GIV – Gestión Integral de vacunación frente al COVID-19 en España: periodo de los datos 27/12/2020–24/02/2022; fecha del informe 25/02/2022*. online. Madrid: Ministerio de Sanidad, 2022a. Dostupné z: https://www.sanidad.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/Informe_GIV_comunicacion_20220225.pdf [cit. 10. 3. 2022]

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Balíček informací pro školy na nový školní rok 2021-2022*. online. Praha: MŠMT, 2021h. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/balicek-informaci-pro-skoly-na-novy-skolni-rok-2021-2022/>. [cit. 18. 8. 2021].

MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Denní přehled počtu osob s nově prokázaným onemocněním COVID-19 dle hlášení krajských hygienických stanic a laboratoří – Tabulkový přehled*. Online. Praha: MZČR, 2022. Dostupné z: https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19?utm_source=general&utm_medium=widget&utm_campaign=covid-19. [cit. 28. 2. 2022]

MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Koronavirus. Metodický pokyn pro krajské hygienické stanice a Hygienickou stanici hlavního města Prahy k nařizování izolace a dalších protiepidemických opatření v souvislosti s onemocněním covid-19*. online. Praha: MZČR, 2022b. Dostupné z: https://koronavirus.mzcr.cz/wp-content/uploads/2022/02/Metodicky_pokyn_KHS_izolace_19022022.pdf. [cit. 8. 11. 2022]

MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY. MZČR: *Mimořádné opatření Č. j.: MZDR 13894/2020-1/MIN/KAN*. Praha: MZČR, 2020. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/18875/40763/Mimo%C5%99%C3%A1dn%C3%A9%20opat%C5%99en%C3%AD%20-%20ono%C5%99en%C3%AD%20ochrann%C3%BDch%20prost%C5%99edk%C5%AF%20d%C3%BDchac%C3%ADch%20cest.pdf>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY & MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Provoz škol a školských zařízení ve školním roce 2020/2021 vzhledem ke Covid-19 (Manuál)*. online. Praha: MŠMT, 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53629/>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Statistická ročenka školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2021; Předškolní vzdělávání – mateřské školy*. online. Praha: MŠMT, 2022a. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/57318/>. [cit. 8. 11. 2022]

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Aktualizováno: informace k provozu škol od 12. dubna 2021.* online. Praha: MŠMT; 2021e. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-provozu-skol-od-12-dubna-2021>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Aktuální změny v oblasti školství.* online. Praha: MŠMT; 2020ch. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/aktualni-zmeny-v-oblasti-skolstvi>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole.* Online. Praha: MŠMT, 2021b. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/Methodika-MS.pdf>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *EDU: Právní aspekty nošení ochranného prostředku nosu a úst u neočkovaných pedagogických pracovníků při vzdělávání ve škole či školském zařízení.* online. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/pravni-aspekty-noseni-ochranneho-prostredku-nosu-a-ust-u-neockovanych-pedagogickych-pracovniku-pri-vzdelavani-ve-skole-ci-skolskem-zarizeni/>. [cit. 10. 5. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *FAQ k první verzi návratu do škol – tabulka.* Online. Praha: MŠMT, 2021d. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/faq-k-prvni-fazi-navratu-do-skol>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Informace k provozu škol a školských zařízení od 18. 11. 2020.* online. Praha: MŠMT, 2020g. Dostupné z: <https://koronavirus.edu.cz/files/informace-k-provozu-skol-a-skolskych-zarizeni-od-18-11-2020.pdf>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Informace k provozu škol a školských zařízení od 25. listopadu 2020.* online. Praha: MŠMT, 2020h. Dostupné z: <https://koronavirus.edu.cz/files/informace-k-provozu-skol-a-skolskych-zarizeni-od-25-a-30-11.pdf>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Informace k provozu škol a školských zařízení od 26. dubna 2021.* Online. Praha: MŠMT, 2021g. Dostupné z: <https://koronavirus.edu.cz/files/informace-pro-skoly-a-skolsky-zarizeni-20-4.pdf>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Informace k provozu škol a školských zařízení od 27. února 2021.* online. Praha: MŠMT, 2021a. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/skoly-rezim-od-brezna>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Informace k vyhlášení nouzového stavu v ČR.* online. Praha: MŠMT, 2020c. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem.* Online. Praha: MŠMT, 2020f. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Návrat dětí do mateřských škol metodické doporučení (pedagogická část).* Online. Praha: MŠMT, 2021f. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/pedagogicka-doporuceni-k-navratu-deti-do-materskych-skol/>. [cit. 8. 1. 2022].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Opatření k zápisům do MŠ pro školní rok 2020/2021.* online. Praha: MŠMT, 2020d. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/opatreni-k-zapisum-do-ms-pro-skolni-rok-2020-2021>. [cit. 26. 4. 2021].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Provoz mateřských škol v období do konce školního roku 2019/2020.* online. Praha: MŠMT, 2020e. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/soubor-hygienickych-pokynu-pro-ms-zs-a-ss>. [cit. 26. 4. 2021].

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Provoz škol a školských zařízení ve školním roce 2020/2021 vzhledem ke Covid-19*. online. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://testovani.edu.cz/files/msmt-manual-testovani-aktual19-04-2021.pdf>. [cit. 26. 4. 2021].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚTO VÝCHOVY. *Zápisy do mateřských škol pro rok 2021/2022*. Online. Praha: MŠMT, 2021c. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/zapisy-do-ms-2021.pdf>. [cit. 2. 12. 2022].
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *ISCED 2011*. online. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/isced>. [cit. 18. 1. 2021].
- NORDÉN, B.; AVERY, H. Redesign of an Outdoor Space in a Swedish Preschool: Opportunities and Constraints for Sustainability Education. *IJEC* online. 2020, 52, 319–335. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00275-3>. [cit. 16. 3. 2021].
- NOTICIAS JURÍDICAS. *RD 115/2022, de 8 de febrero*. online. 2022. Dostupné z: https://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/718940-rd-115-2022-de-8-feb-modifica-la-obligatoriedad-del-uso-de-mascarillas-durante.html [cit. 20. 2. 2022]
- NOVÝ, Ivan a Sylvia SCHROLL-MACHL. *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press, 2005. ISBN 80-7261-121-6.
- NEWTRAL. *Guía: dónde es obligatorio el pasaporte covid y qué dice la justicia*. online. 2021–2022. Dostupné z: <https://www.newtral.es/mascarilla-exterior-consejo-ministros/> (a související přehledy k pasu covid). [cit. 20. 2. 2022]
- OUR WORDL DATA. *Coronavirus (Covid-19) Vaccinations in Czechia*. online. 2022. Dostupné z: https://our-worldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL. [cit. 28. 2. 2022]
- PALÍK, Michal. Švédský celospolečenský hon na vědecký „disent“. *blog.aktualne.cz*. online. 2020. Dostupné z: <https://blog.aktualne.cz/blogy/michal-palik.php?itemid=38284>. [cit. 23. 12. 2020].
- PATERLINI, Marta. *What now for Sweden and covid-19?* *BMJ*. online. 2021, 375. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n3081>. [cit. 13. 4. 2021].
- PEDAGOGICKÁ KOMORA. *Odpověď z MŠMT k testování v MŠ a VŠ*. online. PK: 2022. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2022/01/odpoved-z-msmt-k-testovani-v-ms-vs.html>. [cit. 28. 2. 2022]
- PRESIDENCIA DEL GOBIERNO. *Plan para la Transición hacia una Nueva Normalidad* online. Madrid: La Moncloa, 28. 4. 2020. Dostupné z: <https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2020/PlanTransicionNuevaNormalidad.pdf> [cit. 9. 6. 2021].
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a Ivana FILÍPKOVÁ. The Processes of Educational Communication in Primary Schools Determined by the State of Emergency in the Czech Republic. *The European Conference on Education 2021: Official Conference Proceedings*. London: IAFOR, 2021, s. 371–379. ISSN 2188-1162. Dostupné z: <https://papers.iafor.org/submission60551/> [cit. 28. 2. 2022]
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, FEPPE). online. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>. [cit. 10. 10. 2021].
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. online. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 14. 3. 2020. Dostupné z: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692> [cit. 9. 6. 2021].
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. Boletín Oficial del Estado. online. 2007, núm. 4, s. 474–482. Dostupné z: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630> [cit. 9. 6. 2021].

- REGERINSKANSLIET. *Strategi med anledning av det nya coronaviruset*. Online. 2020. Dostupné z: <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/regeringens-arbete-med-coronapandemin/strategi-med-anledning-av-det-nya-coronaviruset/>. [cit. 7. 4. 2020].
- RITCHIE, H.; MATHIEU, E.; RODÉS-GUERRI, A. aj. *Coronavirus Pandemic (COVID-19) – Spain (data explorer: cases)*. Online. Our World in Data. 2021- University of Oxford. Dostupné z: <https://ourworldindata.org/coronavirus/country/spain>. [cit. 28. 1. 2022].
- ROZEHNAL, Aleš. *Bída vládní covidové legislativy, kutilství ve stylu Pata a Mata*. online. 2020. Dostupné z: <https://hlidacipes.org/ales-rozehnal-bida-vladni-covidove-legislativy-kutilstvi-ve-stylu-pata-a-mata/>. [cit. 12. 5. 2021]
- RUSNOKOVÁ, Kamila. *Lidé ve Španělsku - jací jsou Španělé*. online. 2015. Dostupné z: <https://www.mundo.cz/spanelsko/obyvatelstvo>. [cit. 16. 3. 2021].
- SAMUELSSON, Pramling Ingrid, WAGNER, T. Judith a ØDEGAARD, Elin Eriksen. The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*. online. 2020, č. 52, s. 129–144. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>. [cit. 13. 4. 2021].
- SÁNCHEZ HIDALGO, E. *España bate su récord de contagios en un día con 179.125 nuevas infecciones*. online El País. 2022. Dostupné z: <https://elpais.com/sociedad/2022-01-12/espana-bate-su-record-de-contagios-en-un-dia-con-179125-nuevas-infecciones.html> [cit. 28. 2. 2022].
- SKOLVERKET. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011*. online. Stockholm: Skolverket, 2019b. ISBN: 978-91-3832-750-0. [cit. 24. 3. 2021].
- SODERPALM, Helena. *Swedish police break up coronavirus demonstration in Stockholm*. online. Reuters. 2021. Dostupné z: <https://www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-sweden-demonstration-idUSKBN2AYoLE>. [cit. 10. 5. 2021].
- STATISTISKA CENTRALBYRÅN (SCB). *Population in the country, counties and municipalities on December 31, 2021 and population change in October–December 2021*. online. 2021. Dostupné z: <https://www.scb.se/contentassets/afe07dcb98844106bf6487997db6ae86/tabkv42021eng.xlsx> [cit. 28. 2. 2022]
- STATISTISKA CENTRALBYRÅN (SCB). *Population per month by region, age and sex*. online. Stockholm: SCB, 2022. Dostupné z: https://www.statistikdatabasen.scb.se/pxweb/en/ssd/START__BE__BE0101__BE0101A/BefolkManad/ [cit. 30. 3. 2022].
- STATISTICS SWEDEN. *Preliminary population statistics, by month, 2021*. SCB.se. online. 2021. Dostupné z: <https://www.scb.se/en/finding-statistics/statistics-by-subject-area/population/population-composition/population-statistics/pong/tables-and-graphs/monthly-statistics--the-whole-country/preliminary-population-statistics-by-month-2021/>. [cit. 22. 3. 2021].
- SVERIGE. Skollag (2010:800). *Lagen.nu*. online. Utbildningsdepartementet. 2010. Dostupné z: <https://lagen.nu/2010:800>. [cit. 3. 4. 2021].
- SWEDEN INSTITUTE. *Sweden and migration*. online. Swedish Institute. 2021. Dostupné z: <https://sweden.se/society/sweden-and-migration/>. [cit. 1. 4. 2021].
- SWEDEN/SVERIGE. *Here's a brief summary of how Sweden is handling the Covid-19 pandemic*. online. Swedish Institute. 2022. Dostupné z: <https://sweden.se/life/society/sweden-and-corona-in-brief>. [cit. 28. 2. 2022].
- SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 159 s. ISBN 80-244-1373-6. ISBN 978-80-244-1373-0.

ŠRONĚK, Ivan. *Kultura v mezinárodním podnikání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-247-0012-3.

THE INSTITUTE FOR EVALUATION OF LABOUR MARKET AND EDUCATION POLICY (IFAU). *Swedish children and youth during the COVID-19 pandemic – Evidence from research on childhood environment, schooling, educational choice and labour market entry*. online. Working paper 2021:3. Uppsala: IFAU, 2021. ISSN 1651-1166. Dostupné z: <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2021/wp2021-03-swedish-children-and-youth-during-the-covid-19-pandemic.pdf> [cit. 13. 4. 2021].

THE PUBLIC HEALTH AGENCY OF SWEDEN. *Covid-19 – Förskolor*. online. Stockholm: Folkhälsomyndigheten. 2021b. Dostupné z: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/verksamheter/information-till-skola-och-forskola-om-den-nya-sjukdomen-covid-19/forskolor/> [cit. 13. 4. 2021].

THE PUBLIC HEALTH AGENCY OF SWEDEN. *The Public Health Agency of Sweden's regulations and general guidelines relating to everyone's responsibility to prevent COVID-19 infections*. online. Stockholm: Folkhälsomyndigheten, 2021a. Dostupné z: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/the-public-health-agency-of-sweden/communicable-disease-control/covid-19/regulations-and-general-guidelines/> [cit. 13. 4. 2021].

UNESCO. *Early childhood care and education*. online. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en/education/early-childhood>. [cit. 18. 1. 2021].

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. *Country Dashboard — Global monitoring of school closures caused by COVID-19*. online. z: <https://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/country-dashboard/> [cit. 28. 2. 2022].

UTBILDNINGSDEPARTEMENTET. *Skollag (2010:800)*. online. Utbildningsdepartementet. 2010. Dostupné z: <https://lagen.nu/2010:800>. [cit. 3. 4. 2021].

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Vláda ČR: *Informace ke koronaviru a nemoci covid-19*. online. Praha, 2020b. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/aktualni-informace-ke-koronaviru-sars-cov-2-puvodne-2019-ncov-179250/>. [cit. 2. 5. 2021]

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Vláda ČR: *Protiepidemická opatření – co aktuálně platí*. online Praha, 2022. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/mimoradna-a-ochranna-opatreni_-co-aktualne-plati-180234/. [cit. 10. 3. 2022]

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Vláda ČR: *Vládní usnesení a odůvodnění související s bojem proti epidemii*. online. Praha: 2021. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii-koronaviru---rok-2020-186999/>. [cit. 1. 5. 2021]

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Vláda ČR: *Vládní usnesení související s bojem proti epidemii koronaviru – rok 2020*. online. Praha, 2020a. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/prehled-vladnich-usneseni-od-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-180608/>. [cit. 1. 5. 2021].

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 — 11 March 2020*. online. Geneva: World Health Organization, 11 March 2020. Dostupné z: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. who.int. [cit. 2. 5. 2021]

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO COVID-19 dashboard data: Daily frequency reporting of new COVID-19 cases and deaths by date reported to WHO*. online. Geneva: WHO, 2020–2022. Dostupné z: <https://data.who.int/dashboards/covid19/data> [cit. 8. 6. 2022].

WORLD BANK. *Crecimiento de la población (% anual)*. online. Washington, D.C.: World Bank, 2020. Dostupné z: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.GROW>. [cit. 20. 3. 2021].

WORLD BANK. *Crecimiento de la población (% anual)*. online. Washington, D.C.: World Bank, 2020. Dostupné z: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.GROW>. [cit. 20. 3. 2021].

WORLD O METERS. *Coronavirus, Daily New Cases in Sweden*. online. 2022. Dostupné z: <https://www.worldometers.info/coronavirus/country/sweden/>. [cit. 28. 2. 2022].

WORLD O METER. *Czech Republic (Czechia) COVID - Coronavirus Statistics* [online]. Worldometer. 2022a. Dostupné z: <https://www.worldometers.info/coronavirus/country/czech-republic/> [cit. 28. 2. 2022].

WORLD O METER. *Spain COVID - Coronavirus Statistics* [online]. Worldometer, 2022b. Dostupné z: <https://www.worldometers.info/coronavirus/country/spain/> [cit. 28. 2. 2022].



PŘÍLOHA Č. 1

Ukázka saturace analytických kategorií na základě analyzovaných rozhovorů

Účastnice výzkumu č. 1

MIMO POZORNOST VLÁDY

„Nařízení vlády byly vždy takové nedotažené věci – hezky napsáno, prakticky to ale nebylo proveditelné. Bylo to náročné pro všechny.“

„Většina opatření a omezení byla pro ZŠ a ne pro MŠ, takže jsme si kolikrát říkali, proč nevydají něco přímo pro nás, že tady je to riziko vyšší. No co Vám budu povídat, MŠ jsou stále v pozadí a mělo by se to změnit. Ale kdybyste viděla těch dokumentů a manuálů co jsme musely prostudovat, každý měsíc se to skoro měnilo, pak aby se jeden vyznal v tom, jestli má mít roušku, nemá, může zpívat, musí se testovat, no hrozné...“

„Dostatek informací byl, ale přehledný teda nebyl. A kolikrát to bylo jen pro ZŠ. Vláda na nás opravdu zapomínala, nerespektovala nás jako vzdělávací instituci.“

OMEZENÍ SAMOSTATNOSTI DĚTÍ

„Kvůli nařízením jsme dětem musely všechno připravovat a chystat až na stůl. Předtím byly děti zvyklé si spoustu věcí připravovat samy, nicméně kvůli nařízením musely tyto povinnosti převzít učitelky.“

„To, jak děti nemohly spoustu věcí vykonávat z hlediska hygienického, to prostě pak nemohli skoro nic“

„...pokud bychom to vzali z pohledu RVP PV tak to sice podpořilo individuální vzdělávání, ale totálně to zabilo rozvoj samostatnosti.“

ALTERNATIVNÍ STRATEGIE

- „Po otevření mateřské školy jsme na naší zahradě realizovaly i řízenou činnost. Také jsem zavedla pobyt venku ihned po svačině, až do oběda. Takže jsme pobyty venku prodloužily. Během lockdownu jsme využily i město a okolní přírodní prostředí.“

„Paní ředitelka nás vyháněla častěji ven, tedy zejména ráno při setkávání dětí, takže místo povinných 2 hodin dopoledne jsme i v zimě jakoby tuto hranici překračovali a byly jsme venku třeba i za den 3 hodiny, což někdy v té zimě nebyla úplně sranda.“

„Musely jsme často na poslední chvíli upravovat edukační proces, nebo přejít na distanční výuku. Ale koordinačně jsme to všichni v naší mateřské škole zvládly, trůfám si říct, že velmi dobře. I díky technologiím, které už v dnešní době jsou.“

ANNEX NO. 1

Sample saturation of analytical categories based on analyzed interviews

Participant No. 1

OUT OF GOVERNMENT'S SIGHT

“Government regulations were always kinda half-baked – looked good on paper, but in practice you just couldn’t make it work. It was tough for everyone.”

“Most of the rules and restrictions were aimed at elementary schools, not preschools. We kept wondering why they wouldn’t make something just for us, ‘cause the risk here was even higher. Well, you know how it is – preschools are always pushed to the background and that really should change. And if you saw the pile of documents and manuals we had to go through – changing almost every month – no one even knew if they should wear a mask or not, if singing was allowed, if we had to test... honestly, it was a mess.”

“There was enough info, but it was all over the place. And many times, it was just for elementary schools. The government really forgot about us, didn’t respect us as an educational institution.”

LIMITING CHILDREN'S INDEPENDENCE

“Because of the regulations, we had to prepare everything for the kids and set it out on the table. Before, they were used to getting a lot of stuff ready themselves, but with the rules, teachers had to take it all over.”

“The fact that kids weren’t allowed to do a lot of things for hygiene reasons... basically meant they could hardly do anything.”

“...if you look at it from the curriculum perspective, sure, it supported individual learning, but it totally killed their independence.”

ALTERNATIVE STRATEGIES

“After the preschool reopened, we even did some organized activities outside in our garden. I also started taking the kids outside right after snack time, all the way till lunch. So we made the outdoor stays longer. During lockdown, we also made use of the town and the nature around us.”

“Our headmistress kept sending us outside more often, especially in the mornings when kids arrived. So instead of the mandatory 2 hours, we’d sometimes be out 3 hours a day, even in winter. And, well, in that cold it wasn’t always fun.”

“We often had to adjust the teaching plan last minute, or switch to remote learning. But as a team, we managed it really well, I’d say. Thanks also to the tech we have nowadays.”

PŘÍLOHA Č. 2

Nestandardizovaný dotazník

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

rádi bychom se na Vás obrátili s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku v rámci výzkumu, realizovaného na Katedře primární a preprimární pedagogiky, PdF UP v Olomouci. Cílem je zjistit, zda a jak zaváděná opatření proti šíření COVID 19 ovlivňují funkce mateřských škol a jejich podmínky vzdělávání. Výzkum je realizován ve spolupráci s univerzitami v Madridu (Španělsko), Uppsale (Švédsko) a Soproni (Maďarsko) a jeho výsledky budou použity jako podklad pro analýzu dopadů těchto opatření a jejich možné eliminaci.

Děkujeme za Váš čas a ochotu. V případě zájmu o výsledky výzkumu se na mě můžete obrátit (alena.srbena@upol.cz).

Za výzkumný tým
Alena Srbená, Ph.D.

Jak zaváděná opatření proti šíření COVID 19 ve Vaší mateřské škole ovlivnila:

U jednotlivých položek vždy vyberte na škále jedno číslo: 1 – má pozitivní vliv, 4 - má negativní vliv.

1. Rozvoj a podporu běžných společenských návyků dětí?
1 2 3 4
 2. Rozvoj a podporu běžných hygienických návyků dětí?
1 2 3 4
 3. Všestranný a harmonický rozvoj dítěte v souladu s platným kurikulem?
1 2 3 4
 4. Socializaci a začleňování dětí do skupiny a společnosti?
1 2 3 4
 5. Pokládání základů klíčových kompetencí pro celoživotní učení a budoucí život dítěte?
1 2 3 4
 6. Respekt k individuálním potřebám každého dítěte?
1 2 3 4
 7. Proces pedagogické diagnostiky a jeho vyhodnocení?
1 2 3 4
 8. Systematickou přípravu k zahájení povinné školní docházky?
1 2 3 4
-

Jak zaváděná opatření proti šíření COVID 19 ve Vaší MŠ ovlivnila podmínky vzdělávání:

U jednotlivých položek vždy vyberte na škále jedno číslo: 1 – má pozitivní vliv, 4 - má negativní vliv.

- 9.** Materiální podmínky a zázemí pro edukační proces?
1 2 3 4
 - 10.** Životosprávu dětí (strava, pitný režim, dostatek pohybu...)?
1 2 3 4
 - 11.** Pocit bezpečí a pohody dětí?
1 2 3 4
 - 12.** Sociální kontakty, vztahy a komunikaci mezi dětmi?
1 2 3 4
 - 13.** Sociální kontakty, vztahy a komunikaci mezi dětmi a učiteli?
1 2 3 4
 - 14.** Proces adaptace dětí na prostředí mateřské školy?
1 2 3 4
 - 15.** Plynulost a flexibilitu edukačního procesu a jeho úspěšnost?
1 2 3 4
 - 16.** Volbu učiva a činností např. výlety, společné a kulturní akce apod.?
1 2 3 4
 - 17.** Přítomnost rodičů (akce školy, adaptační proces s rodiči apod.)?
1 2 3 4
 - 18.** Flexibilní a srozumitelné řízení mateřské školy?
1 2 3 4
-

Doplňující informace o Vaší mateřské škole.

Vyberte jednu z možností:

- 19.** Která opatření Vaše mateřská škola přijala?
 - a) Žádná, MŠ fungovala stejně jak před pandemií.
 - b) MŠ přijala pouze hygienická a organizační opatření.
 - c) MŠ byla krátkodobě uzavřená (týden až měsíc).
 - d) MŠ byla dlouhodobě uzavřená (více jak měsíc).
- 20.** Vaše mateřská škola je:
 - a) ve městě
 - b) na vesnici

Pozn.: Položka 20 nebyla do prezentace výsledků dat zařazena z toho důvodu, že nebyly zjištěny signifikantní rozdíly.

ANNEX NO. 2

Non-standardized questionnaire

Dear colleagues,

We would like to kindly ask you to complete a short questionnaire as part of a research project conducted at the Department of Primary and Pre-primary Education, Faculty of Education, Palacký University Olomouc.

The aim is to determine whether and how the implemented measures against the spread of COVID-19 affect the functions of kindergartens and their educational conditions. The research is carried out in cooperation with universities in Madrid (Spain), Uppsala (Sweden), and Sopron (Hungary), and its results will be used as a basis for analyzing the impacts of these measures and for identifying possible ways to mitigate them.

Thank you for your time and willingness to participate. If you are interested in the results of the research, please feel free to contact me (alena.srbena@upol.cz).

On behalf of the research team,
Alena Srbená, Ph.D.

How have the implemented measures against the spread of COVID-19 in your kindergarten affected:

For each item, please select one number on the scale: **1 – positive impact, 4 – negative impact.**

1. Development and support of children's common social habits?
1 2 3 4
2. Development and support of children's common hygiene habits?
1 2 3 4
3. Comprehensive and harmonious development of the child in accordance with the valid curriculum?
1 2 3 4
4. Socialization and integration of children into the group and into society?
1 2 3 4
5. Laying the foundations of key competences for lifelong learning and the child's future life?
1 2 3 4
6. Respect for the individual needs of each child?
1 2 3 4
7. The process of pedagogical diagnostics and its evaluation?
1 2 3 4

8. Systematic preparation for the start of compulsory school attendance?

1 2 3 4

How have the implemented measures against the spread of COVID-19 in your kindergarten affected the conditions of education:

For each item, please select one number on the scale: **1 – positive impact, 4 – negative impact.**

9. Material conditions and facilities for the educational process?

1 2 3 4

10. Children's lifestyle (nutrition, drinking regime, sufficient movement, etc.)?

1 2 3 4

11. Children's sense of safety and well-being?

1 2 3 4

12. Social contacts, relationships, and communication among children?

1 2 3 4

13. Social contacts, relationships, and communication between children and teachers?

1 2 3 4

14. The process of children's adaptation to the kindergarten environment?

1 2 3 4

15. Continuity and flexibility of the educational process and its success?

1 2 3 4

16. Choice of curriculum and activities (e.g. trips, joint and cultural events, etc.)?

1 2 3 4

17. Presence of parents (school events, adaptation process with parents, etc.)?

1 2 3 4

18. Flexible and comprehensible management of the kindergarten?

1 2 3 4

19. Additional information about your kindergarten

Please select one option:

19. Which measures has your kindergarten adopted?

- a) None, the kindergarten functioned the same as before the pandemic.
- b) The kindergarten adopted only hygiene and organizational measures.
- c) The kindergarten was closed for a short period (one week to one month).
- d) The kindergarten was closed for a long period (more than one month).

20. Your kindergarten is located:

- a) In a town/city
- b) In a village

Note: Item 20 was not included in the presentation of the research results, as no significant differences were found.

INSPIRACE V ŽIVOTĚ MATEŘSKÉ ŠKOLY V NEPŘEDVÍDATELNÝCH SITUACÍCH

Ohlédnutí za pandemií Covid-19 v evropském srovnání

INSPIRATION IN KINDERGARTEN LIFE IN UNFORESEEN SITUATIONS

The COVID-19 Pandemic in European Comparison

Alena Srbená, Eva Šmelová, Veronika Gajdová a Gabriela Vrbová

Odpovědná redaktorka Háta Kreisinger Komňacká

Grafická úprava Lenka Wünschová

Technická redakce a sazba Lenka Wünschová a Jiřina Vaclová

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 779 00 Olomouc

vydavatelstvi.upol.cz

vupshop.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2026

<https://doi.org/10.5507/pdf.26.24460925>

ISBN 978-80-244-6092-5 (online: iPDF)

VUP 2021-0309