

Názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřské škole

Barbora Pappová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Barbora Pappová**
Osobní číslo: **H20948**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o distančním vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na distanční vzdělávání v mateřských školách.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníků pro rodiče.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

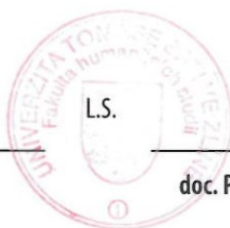
- Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- Klement, M., & Dostál, J. (2018). *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MŠMT. (2021). *Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole*. Praha. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2021/03/msmt-doporuceni-pro-vzdelavani.html>.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education*. 6. ed. Charlotte, North Carolina: IAP.
- Stites, M. L., Sonneschein, S., & Galczyk, S. H. (2021). *Preschool Parents' Views of Distance Learning during COVID-19*. *Early Education and Development*, 32(7), 923–939. doi: 10.1080/10409289.2021.1930936.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Barbora Plisková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

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

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 23. 4. 2023

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předložená bakalářská práce se zabývá problematikou názorů rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách. Distanční vzdělávání bylo v posledních letech velmi diskutovaným tématem, na které vyvstávaly různé názory. Cílem předložené práce bylo seskupit a popsat teoretická východiska týkající se distančního vzdělávání a následně provést výzkumné šetření věnující se pohledům rodičů na danou záležitost. Výzkum byl realizován prostřednictvím kvantitativní metody – dotazníku. Zúčastnilo se ho 53 respondentů, tedy rodičů dětí, které absolvovaly v mateřské škole distanční vzdělávání. Výsledky jsou závěrem přehledně popsány a interpretovány.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, předškolní vzdělávání, mateřská škola, rodina

ABSTRACT

The submitted bachelor's thesis deals with the issue of parents' opinions on distance education in kindergartens. Distance education has been a much-discussed topic in recent years, with different opinions emerging. The aim of this thesis was to group and describe the theoretical background regarding distance education and then to carry out a research investigation on parents' views on the matter. The research was carried out through a quantitative method – a questionnaire. It was attended by 53 respondents, i.e. parents of children, who had completed distance education in kindergarten. The results are summarized and interpreted at the end.

Keywords: distance education, early childhood education, kindergarten, family

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Barboře Pliskové Ph.D., za odborné vedení a dohled při zpracování mé bakalářské práce. Neméně důležitý dík také patří mé rodině s přáteli za podporu a pomoc.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 CHARAKTERISTIKA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.2 HISTORIE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ PANDEMIE COVID-19	15
1.4 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ LEGISLATIVĚ.....	16
2 PRINCIPY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
2.1 PRINCIP SEBEVZDĚLÁVÁNÍ	17
2.2 PRINCIP INDIVIDUALIZACE	17
2.3 PRINCIP INTERAKTIVITY	17
2.4 PRINCIP VYUŽITÍ MULTIMÉDIÍ.....	18
3 FORMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	19
3.1 ON-LINE FORMA VÝUKY	19
3.1.1 Synchronní druh on-line výuky.....	19
3.1.2 Asynchronní druh on-line výuky	20
3.2 OFF-LINE FORMA VÝUKY.....	21
4 BENEFITY A RIZIKA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	22
4.1 BENEFITY	22
4.1.1 Samostatnost, volba vlastního tempa	22
4.1.2 Volba času a místa vzdělávání	22
4.1.3 Nahlédnutí do výuky dítěte od rodičů.....	22
4.1.4 Prostor pro kreativní vyjádření učitelů.....	23
4.2 RIZIKA.....	23
4.2.1 Digitální technologie	23
4.2.2 Sociální kontakt.....	24
4.2.3 Fyzické zdraví dětí	25
4.2.4 Duševní zdraví dětí	25
4.2.5 Motivace a pozornost dětí	25
5 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	27
5.1 RODINA	27
5.1.1 Funkce rodiny.....	27
5.1.2 Rodič ve vztahu k mateřské škole.....	28
5.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA	29
5.2.1 Funkce mateřské školy	29
5.3 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	30

II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
6 METODOLOGICKÁ ČÁST	34
6.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	34
6.1.1 Popis výzkumné metody – dotazník	35
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	36
8 ZÁVĚRY VÝZKUMU	48
9 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	51
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	59
SEZNAM GRAFŮ	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

Na jaře roku 2020 nastala velmi nečekaná a složitá situace. V České republice propukla pandemie Covid-19. Jednalo se o nemoc, která se velmi rychle a nepředvídatelně šířila. Proto se postupně přecházelo k radikálním řešením na její zastavení nebo alespoň zpomalení. S tím souviselo množství opatření a omezení, která se dotkla i mateřských škol. Vláda v podstatě ze dne na den rozhodla o jejich uzavření a nastolení nové formy výuky – distančního vzdělávání. Tato forma u nás do té doby pro prostředí mateřských škol nebyla nikdy používaná, tudíž ani vyzkoušená. Všichni učitelé, děti i jejich rodiče byli postaveni před nelehký úkol se dané situace zhostit a uvést distanční vzdělávání do praxe. To s sebou neslo alespoň z počátku velké komplikace pro všechny zúčastněné. Učitelé museli z velké části přeorganizovat svůj zaužívaný systém práce a vymyslet, jak co nejefektivněji přenést výuku z prostředí mateřských škol do domácností dětí. Zaváděly se nové postupy, zkoušely různé metody. S celou nastalou situací se museli vyrovnat nejen učitelé, ale také děti a jejich rodiče, případně další rodinní příslušníci. Pro obě strany to byla velmi těžká situace, kterou bylo potřeba akutně řešit. Náhle se jim narušily již zaseté rutiny dne. Rodiče (rodinní příslušníci) museli zůstat s dětmi doma a pomáhat jim s výukou. Oni samotní se v té chvíli stávali ve své podstatě učiteli dítěte. Aby celý tento systém mohl bez problémů hladce fungovat, bylo nutné zajistit dobrou komunikaci mezi všemi stranami procesu (učitel, rodič, dítě). Vzájemná spolupráce byla důležitější než kdy dřív. Je zcela zřejmé, že měl na vzdělávání v období distanční výuky každý trochu odlišný názor, důležité však bylo hledat určité kompromisy a východiska, které byly přijatelné pro všechny zúčastněné.

V nynější době je celá situace týkající se pandemie covid-19 pod kontrolou a distanční způsob vzdělávání se opět přenesl do vzdělávání prezenčním způsobem. Je však velmi důležité abychom se na celý proces podívali zpětně a zhodnotili jeho jednotlivé funkční i méně funkční stránky a do budoucna se poučili.

Bakalářská práce se zabývá názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách. Je členěna na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je vymezení pojmu distančního vzdělávání s důrazem na důležitost spolupráce mezi rodinou a školou. V první kapitole je věnována pozornost samotnému distančnímu vzdělávání, kdy je tento pojem popsán z mnoha úhlů pohledu od různých autorů. Je zmíněn historický kontext, na který plynule navazuje podkapitola věnující se distančnímu vzdělávání v době pandemie Covid-19. V té souvislosti je také distanční vzdělávání vymezeno z pohledu české legislativy.

Druhá kapitola poukazuje na jednotlivé principy distančního vzdělávání. Ve třetí kapitole jsou podrobně popsány jednotlivé formy distančního vzdělávání, tedy on-line a off-line výuka.

Předposlední, čtvrtá kapitola, vymezuje benefity a rizika, které distanční forma vzdělávání zahrnuje. A v poslední kapitole je věnována pozornost spolupráci rodičů a školy, která byla za doby distančního vzdělávání velmi důležitá a klíčová.

V praktické části bakalářské práce byl zvolen kvantitativní design výzkumu s použitou dotazníkovou metodou. Hlavním výzkumným cílem bylo zmapovat názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách. V rámci toho byly také stanoveny dílčí výzkumné cíle a výzkumné otázky, které se soustředily na otázky spojené s používanými formami distančního vzdělávání v MŠ, názory rodičů na adekvátnost zadávaných úkolů dětem, spolupráci učitelů s rodiči a v neposlední řadě také na vnímání negativních a pozitivních stránek distančního vzdělávání. Získaná data byla následně analyzována, vyhodnocována a interpretována pomocí grafů a slovního popisu. Na konci práce jsou uvedeny závěry výzkumu, které sumarizují zjištění a také kapitola diskuse a limity, kde jsou výsledky komparovány s již proběhlými studiemi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojem distanční vzdělávání se do povědomí širší veřejnosti dostal hlavně při propuknutí pandemie Covid-19. Nebylo se čemu divit, protože právě na tento způsob výuky přecházely postupně všechny školy, nejen v České republice. Téma distančního vzdělávání rezonovalo s velkou částí naší populace.

Tato bakalářská práce se mu bude také z určitého úhlu pohledu věnovat. Zaměří se na názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřské škole. V první části bude definován samotný pojem, jeho historie s návazností na pandemii Covid-19 a ukotvení v české legislativě v souvislosti s mateřskými školami.

1.1 Charakteristika distančního vzdělávání

Problematikou distančního vzdělávání se zabývá velké množství autorů. Každý z nich nám udává vlastní definici tohoto pojmu. V následujících odstavcích si zmíníme některé z nich a ukážeme si jejich pohled na pojem distanční vzdělávání.

Michal Černý a kol. (2015) chápe distanční vzdělávání jako formu vzdělávání, kde jsou vyučující a učitel odděleni, bez přímého kontaktu. Celý proces učení se je více méně ponechán na samotném studujícím, který je následně zodpovědný i za své výsledky. Učitel zde hraje roli tzv. průvodce, jenž dohlíží nad studentem a jeho samostudiem, pro které má vytvořené vhodné podmínky.

Průcha (2013) v Pedagogickém slovníku popisuje distanční vzdělávání opět jako formu studia a dodává, že je při něm zásadní práce s médii. Dříve se jednalo např. o telefon, rozhlas nebo televizi, dnes se ale do popředí dostala komunikace skrz počítač a jeho prostředky.

Další pojetí pojmu distanční vzdělávání nám přináší Otto Obst (2018), který říká, že se jedná o vzdělávací proces, kdy je po celou výuku nebo její velkou část, vzdálen studující od učitele v prostoru i čase. Mezi osobami chybí přímý kontakt. Mimo práce s multimédií zmiňuje Obst také využívání tištěných textů (pracovních listů). Ty jsou studujícím buďto zaslány nebo poskytnuty k vyzvednutí. Studující má následně za úkol vyplít je a odeslat (odevzdat) na kontrolu a zpětnou vazbu. Tuhle formu distančního vzdělávání nazývá autor jako korespondenční.

Poslední definice, kterou zde zmíním, dle mého názoru asi nejpřesněji vysvětluje a celkově shrnuje pojem distanční vzdělávání. Říká, že u téhle formy vzdělávání dochází k prostorovému nebo časovému oddělení mezi učitelem a žákem (popřípadě obojí současně).

Ke komunikaci, výměně názorů a přenosu učiva se využívá médií a technologií jako jsou tištěné výukové materiály, jednosměrná masivní vysílání (televize, rozhlas) nebo webové přenosy uskutečňované prostřednictvím výukových platforem a jiných kanálů sociálních médií. Definice také nezapomíná zmínit, že distanční vzdělávání klade vysoké nároky na studenta samotného, co se týká jeho samostudia, což je zapotřebí podporovat prostřednictvím nových strategií (UNESCO, 2020).

Z charakteristik distančního vzdělávání výše popsaných můžeme usoudit, že si tento pojem každý autor vysvětluje svým vlastním způsobem. Je ale pár bodů, ve kterých se všichni shodují – prostorová vzdálenost, využívání technologií a žákova samostatnost.

Je však nutné poznamenat, že výše zmíněné definice jsou platné pro distanční vzdělávání uskutečňované před pandemií covid-19. Proces plánování a organizace distančního vzdělávání totiž musí proběhnout v dostatečném předstihu před začátkem výuky (Simonson, 2015). Také všechny potřebné materiály je důležité mít nachystané, ověřené a upravené do finální podoby s větší časovou rezervou, než jak to bylo při spuštění nouzové distanční výuky (Rokos & Vančura, 2020).

1.2 Historie distančního vzdělávání

Historie distančního vzdělávání se píše už dlouho před tím, než by člověk očekával. Za první dohledatelnou zmínku se zasloužil učitel Caleb Phillips. V roce 1728 v novinách Boston Gazette inzeroval nabídku zaslání materiálů jednou týdně ke svému korespondenčnímu kurzu (Klement & Dostál, 2018).

Začátky distančního vzdělávání byly soustředěny především na poštovní služby. V roce 1840 je využil Izaak Pitman, jež nabízel korespondenční kurz těsnopisu. Na jeho snahy po sléze navázala University of London, která jako první univerzitní instituce realizovala distanční vzdělávání na všech stupních v podobě externího vzdělávacího programu. Myšlenka korespondenčního vzdělávání se postupně rozšiřovala a dostávala se do povědomí dalších univerzit (Klement & Dostál, 2018).

Během 20. století nastal ve vývoji další velký pokrok díky rádiu, telefonu a filmu. V roce 1910 byl publikován katalog instruktážních filmů. V této době Thomas Alva Edison prohlásil, že se výuka začíná překlápět od psaných textů na učení se pomocí obrazu. Vzdělávání prostřednictvím televize a instruktážních videí se prověřilo a osvědčilo např. při druhé světové válce, kdy se mohla touto metodou proškolit spousta lidí v armádě, letectvu a

námořnictvu. V roce 1946 byl vydán první univerzitní program, který vyspala The University of South Africa (Černý, 2015).

Popularitu distančního vzdělávání dále stoupala s vývojem počítačů a internetu. To v důsledku vedlo ke vzniku „virtuálních univerzit“, kde dochází pouze k on-line výuce. V roce 1996 vznikla Jones International University, která je označována za první akreditované univerzitní pracoviště nabízející celé vzdělávání pouze formou on-line, a to na území celého světa (Klement & Dostál, 2018).

U nás se dostalo distanční vzdělávání do širšího povědomí až po roce 1990 díky aktivitám České asociace distančního univerzitního vzdělávání. Tato asociace kladla důraz především na rozvoj e-learningu, což je jedna z forem distančního vzdělávání. Další velkou zásluhu si připisuje Národní centrum distančního vzdělávání (Klement & Dostál, 2018).

1.3 Distanční vzdělávání v době pandemie Covid-19

Na konci roku 2019 se v čínském městě Wuhan vyskytl nový typ koronaviru s označením SARS-CoV-2 způsobující onemocnění Covid-19. Díky jeho vysoké nakažlivosti se rychle rozšířil i do evropských měst. Lidé postihnutí tímto virem mívají příznaky podobné chřipkovému onemocnění, jako je únava, bolest hlavy, horečka a kašel. U těžších případů byla ale také registrována respirační slabost, která mohla dojít až do stádia selhání organismu, kdy musí být pacient připojen na umělou plicní ventilaci. Díky tomu bylo tohle onemocnění ve společnosti bráno jako velmi nebezpečné a postupně přicházela řada opatření sloužící ke zpomalení jeho šíření (Woods, 2020).

Jedním z mnoha opatření bylo celosvětové postupné uzavírání škol a přecházení na distanční formu výuky. V České republice se poprvé k tomuto kroku uchýlilo 11.3.2020. Nařízení se týkalo základních, středních a vysokých škol, které přešly na výuku v on-line prostředí. Dle zpráv MŠMT je patrné, že se k tomuto kroku rozhodlo i několik mateřských škol, nikoli z důvodu, že jim to bylo nařízeno, ale z rozhodnutí zřizovatele. Mimořádná opatření související s pandemií Covid-19 a distanční výukou na českých školách se od jara 2020 nestále měnila. Pro mateřské školy bylo však celkové uzavření nařízeno pouze jednou, a to v období 1.3.-10.4.2021. Poté až do 7.5.2021 platily pro některé kraje omezení v počtu přítomných dětí, ale situace už se od té doby jen zlepšovala (MŠMT, 2021).

1.4 Distanční vzdělávání v české legislativě

Distanční forma vzdělávání je v české legislativě ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), kde jsou také zmíněny všechny ostatní možné formy vzdělávání – denní, večerní, dálkové a kombinované. Zákon zároveň udává, že si jsou všechny formy vzdělání rovnocenné.

Distanční formu studia vymezuje jako samostatné studium, které se uskutečňuje hlavně prostřednictvím informačních technologií, jež mohou být spojené s individuálními konzultacemi.

I v důsledku onemocnění Covid-19 prošel zákon novelizací, kde byl přidán § 184a týkající se zvláštních pravidel při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách. V tomhle paragrafu se klade důraz na nutnost vzdělávání distančním způsobem tehdy, kdy je to v daných situacích vymezených zákonem stanovené.

Zákon 178/2016 Sb., kterým se mění zákon 561/2004 Sb., nám dále říká, že se předškolní vzdělávání uskutečňuje pro děti od 3-6 let s tím, že je možné, aby dítě nastoupilo nejdříve ve věku 2 let. Povinné předškolní vzdělávání je poté pro děti, které dosáhly 5 let věku před začátkem daného školního roku až po zahájení povinné školní docházky. Tohle vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovní dny. Je však potřeba zmínit, že zákon umožňuje i individuální vzdělávání dítěte uskutečňované bez pravidelného docházení do mateřské školy. Tuhle skutečnost je však rodič povinen nahlásit řediteli spádové mateřské školy.

2 PRINCIPY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Rohlíková a Vejvodová (2012) ve své publikaci uvádějí čtyři základní principy distančního vzdělávání, kterými jsou: princip sebevzdělávání, princip individualizace, princip interaktivity a princip využití multimédií. Tato hesla můžeme ve zkratce považovat za podstatu samotného distančního vzdělávání.

2.1 Princip sebevzdělávání

Podstatou sebevzdělávání u dítěte je volba učiva dle jeho vlastního zájmu a také individuální tempo, které si může přizpůsobit dle svých vlastních možností. Důležitou roli také hraje didakticky zpracované učivo (Zlámalová, 2008). Děti předškolního věku ještě však nejsou schopny samostatně vyhodnocovat, co je prospěšné pro jejich všeobecný rozvoj, proto je u nich tento princip založen především na vhodně zvolené motivaci a přípravě podnětného prostředí dospělou osobou (Weldichová, 2010). Pokud dítě k jednotlivým aktivitám dostatečně dobře namotivujeme, je zde mnohem větší předpoklad, že u nich stráví více času a dokáže se na ně lépe soustředit. Tím mimo jiné dosáhneme toho, že pro něj vzdělávání nebude nucené, ale stane se zájmovou činností, na kterou se bude těšit. Vágnerová ve své publikaci ale také uvádí fakt, že je u dětí předškolního věku důležitá individualizace jednotlivých aktivit tak, aby mělo dítě možnost vzdělávat se dle svých možností a schopností (Vágnerová, 2012).

2.2 Princip individualizace

Tento princip je založen na flexibilitě a přizpůsobení se různým faktorům při výuce dítěte. Učitelé by měli dbát na individuální potřeby dětí a uzpůsobovat jim vzdělávání tak, aby pro ně bylo správně nastavené vůči jejím schopnostem a časovým možnostem (Čapek, 2018).

2.3 Princip interaktivity

Princip interaktivity umožňuje dělat výuku pro děti do jisté míry zajímavou a dynamickou. Jde o to předkládat učivo po menších dávkách tak, aby děti nebyly zahlcené, ale dokázaly bez větších problémů plnit jednotlivé úkoly. Po splnění musí vždy následovat možnost rychlé zpětné vazby (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

2.4 Princip využití multimédií

Za multimédia lze považovat všechny prostředky, které umožňují předávání informací pomocí komunikačních a informačních technologií, pomocí nichž se může prezentovat učivo. Jde např. o počítačové programy, videokonferenční systémy, CD nosiče, telefon, fax, e-mail, nebo rozhlasové a televizní přenosy (Dostál & Klement, 2018). Využití samotných multimédií umožňuje dobře dostupnou cestou učitelkám předávat užitečné informace dětem nebo jejich rodičům, ale zároveň tyhle informace i čerpat pro svůj vlastní rozvoj. V době covidové celkem přirozeně vzrostl mezi lidmi, a především u dětí velký zájem o média všeho druhu. Musíme mít však na paměti, že digitální technologie nejsou pouhým dobře dostupným prostředkem pro vzdělávání, ale také slouží jako lákadla a vytváří potencionálně nebezpečný prostor. Už děti předškolního věku se nechají snadno těmito možnostmi ovlivnit. Proto je poté kladen velký důraz na rodiče v domácím prostředí a na učitele ve školním prostředí, aby dobře volili kvalitní zdroje médií, které dětem budou předkládat. Krom v krátkosti zmíněných negativních vlastností, mají média i řadu těch pozitivních. Mohou dětem pomoci rozvíjet schopnost vnímat svět kolem sebe z jiné perspektivy (Valenta et al., 2016).

3 FORMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

U distančního vzdělávání rozlišujeme dvě formy: on-line a off-line. Na samotné mateřské škole je následně ponecháno rozhodnutí, jakou formu výuky bude preferovat – ať už je to jen jedna, nebo jejich kombinace. Škola by ale vždy měla brát v potaz personální a technické možnosti a vše také co nejvíce přizpůsobit individuálním potřebám dětí (MŠMT, 2021). O konkrétních vnitřních pravidlech organizace školy rozhoduje ředitel s ohledem na její aktuální podmínky a možnosti (MŠMT, 2020).

3.1 On-line forma výuky

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021) ve svém metodickém doporučení uvádí, že se za on-line formu výuky zpravidla považuje takový způsob vzdělávání na dálku, který je zprostředkován díky internetu a je podporován různými digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. Zároveň dodává, že pro předškolní výchovu není tento způsob prioritní, nýbrž slouží jako doplněk k off-line výuce.

Rozlišuje dva druhy on-line výuky: synchronní a asynchronní.

3.1.1 Synchronní druh on-line výuky

Synchronní výuka umožňuje setkávání učitele se studenty/dětmi ve stejném, reálném čase. Schůzky mohou být buďto individuální, nebo skupinové, kdy se účastníci setkávají na vymezeném virtuálním místě, které je zprostředkováno pomocí různých komunikačních platforem (Simonson, 2015).

Výhoda samotné synchronní výuky spočívá v tom, že má učitel přehled nad průběhem vyučování a může přímo s dětmi interagovat. Další, neméně důležitý faktor tkví v uchování sociálních vazeb dětí jak s učitelem, tak případně i se svými vrstevníky a kamarády, což pomáhá překonávat těžké období v době izolací a nejrůznějších zákazů (MŠMT, 2021). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy však nedoporučuje u dětí navštěvující mateřské školy synchronní výuku realizovat vícekrát než jednou týdně, a to na maximální délku 30 minut. Doba 30 minut je stanovena kvůli udržení pozornosti a plné koncentrace dětí, a četnost – 1x týdně, dle MŠMT stačí na udržení sociálních vztahů a interakcí mezi účastníky (MŠMT, 2020). Myslet by se také mělo na zdraví dětí (dlouhodobé sezení před monitorem) a jejich volný čas, který je neméně důležitý (MŠMT, 2021).

Klíčem k úspěšné synchronní výuce je samotná aktivita dětí. Učitel musí volit takové strategie, aby se děti mohly neustále zapojovat a hodina nesklozavala k jejich pasivitě a zaobírání se jinými podněty. Výuka by měla mít dynamický charakter, kde se střídají jednotlivé činnosti (Simonson, 2015).

Vedení synchronní výuky může být ale pro učitele, obzvláště malých dětí, velkou výzvou. Jednak z toho důvodu, že musí udržet pozornost všech a také kvůli tomu, že při setkání může rychle vznikat komunikační chaos. Učitel proto musí mít hodinu pečlivě připravenou a promyšlenou. Také musí být co nejvíce pohotový a flexibilní k tomu řešit nenadálé situace (Simonson, 2015). V případě skupinové synchronní výuky je proto pro učitele výhodné, když děti rozdělí do více menších skupinek po třech až pěti členech. Děti dostanou více prostoru pro komunikaci. Tím pádem učitel omezí riziko pasivity nebo naopak komunikačního chaosu a bude se moct více soustředit na celkový průběh výuky a práci s jednotlivými dětmi (MŠMT, 2021).

Tohle všechno může však probíhat pouze za předpokladu, že jsou obě strany (učitel i dítě s rodičem) technicky zajištěni a vybaveni všemi potřebnými komponentami k danému způsobu synchronní výuky. Také velmi záleží na časové flexibilitě všech účastníků (MŠMT, 2020).

3.1.2 Asynchronní druh on-line výuky

Asynchronní výuka oproti synchronní má výhodu toho, že děti s dopomocí rodičů mohou pracovat na zadaných úkolech a aktivitách v době, která jim vyhovuje, a to svým vlastním tempem. Nejsou vázáni na přesně určený čas, kdy se musejí přihlásit na on-line výuku. Důležité zde je, že do konce stanoveného limitu (např. konce týdne) dokážou splnit zadané úkoly (Simonson, 2015).

Pro tento druh on-line výuky se využívají různé platformy, portály, aplikace a jiné. Slouží jak pro samotné vzdělávání, tak i zadávání úkolů od učitele, poskytování zpětné vazby a ke komunikaci (MŠMT, 2020).

MŠMT (2021) ale také upozorňuje na to, že přílišná časová flexibilita pro plnění zadaných úkolů nemusí být vždy u každého výhodou. Je zde kladen velký důraz na zodpovědnost dětí a u předškolního vzdělávání hlavně na rodičů, aby práci dokázali rozplánovat rovnoměrně a tak, aby do stanoveného termínu bylo vše splněné a odevzdané.

3.2 Off-line forma výuky

Za off-line formu výuky je považováno studium, které neprobíhá přes internet a buď vůbec nebo ve velmi omezené míře využívá služby digitálních technologií. U dětí v mateřských školách se jedná zejména o praktické činnosti využívající přirozeného domácího prostředí (MŠMT, 2020). Můžou to být např. tvořivé činnosti, práce zaměřené na rozvoj samostatnosti, hudební či výtvarné aktivity, činnosti na podporu rozvoje jednotlivých kompetencí nebo obyčejné pomocné práce doma či na zahradě. Dále se ale také může jednat o vypracovávání úkolů z pracovních listů, a to samozřejmě s dopomocí rodičů, kteří poskytnou přinejmenším vysvětlení zadání úkolu (MŠMT, 2021).

Úkoly se k dětem mohou dostávat různými způsoby – písemně, telefonicky, či osobně (MŠMT, 2020).

Mezi výhody off-line výuky, jak už bylo zmíněno výše, je omezení technické vybavenosti domácností na minimum. Výuka je tím pádem dobře dostupná pro všechny děti bez výjimek. Větší nároky jsou zde ale kladeny na učitele, a to v tom smyslu, že je pro něj obtížnější sledovat zapojení se všech dětí, jejich individuální vzdělávací pokroky a poskytování zpětné vazby (MŠMT, 2021).

4 BENEFITY A RIZIKA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční způsob vzdělávání s sebou nese celou řadu benefitů i rizik vztahující se jak k samotnému dítěti, tak k dalším účastníkům výuky – rodičům a pedagogům. V následující kapitole si zmíníme a popíšeme ty nejstěžejnější z nich.

4.1 Benefity

Ač se může zdát, že s sebou nesla distanční výuka pouze samá negativa, není tomu tak. Řadu výhod lze vyčíst už ze samotné definice pojmu distančního vzdělávání.

4.1.1 Samostatnost, volba vlastního tempa

Zlámalová (2008) ve své knize hovoří o samostatnosti a nezávislosti studujícího, což představuje onen benefit. Dítě si ve své podstatě může do jisté míry samo určovat postup studia a vlastní tempo, které mu bude vyhovovat. Autorka však jedním dechem dodává, že to ale neznamená, že se dítě stane samoukem. Základní pravidla a jejich dodržování jsou vždy stanoveny, regulovány a kontrolovány pedagogem. U dětí v mateřské škole bychom tento bod mohli specifikovat tak, že si např. dítě může z nabízených off-line aktivit vybrat nejdříve ty, které ho budou více bavit a zajímat a poté postupovat k těm pro něj méně atraktivním nebo naopak. Značnou výhodou je také volba tempa, což potvrzuje i výzkum od Rokose a Vančury (2020), který byl sice prováděn na dětech prvního a druhého stupně základní školy a jejich rodičích, ale myslím si, že v některých oblastech odpovídá i pro účely školy mateřské. Vyplývá z něj totiž, že žáci a rodiče ocenili možnost volby vlastního tempa při zpracovávání zadaných úkolů.

4.1.2 Volba času a místa vzdělávání

Jako další benefit vyplývající opět z definice distančního vzdělávání je volba času a místa. Při prezenční formě musejí každé ráno rodiče dítě doprovázet do mateřské školy a poté ho odpoledne opět vyzvedávat. To samozřejmě zabírá spoustu času, který by mohl být využit jinak. A právě tato činnost při distanční výuce odpadá (Zlámalová, 2006). Z výzkumu Frombergerové (2020) také vyplývá, že jak rodičům, tak dětem ušetřený čas dojížděním nebo docházením do školy vyhovuje a mohou ho efektivně využít na jiné aktivity.

4.1.3 Nahlédnutí do výuky dítěte od rodičů

Z dotazníkového šetření od Rokose a Vančury (2020) také vyplývá, že rodiče dětí ocenili intenzivnější kontakt se svým dítětem vzhledem k učivu. Mohli blíže nahlédnout do aktivit

a úkolů, které s dětmi za běžné situace provádí učitel. Také dospěli k většímu pochopení a uvědomění si jednotlivých problematických částí, na kterých je s dítětem potřeba více pracovat.

4.1.4 Prostor pro kreativní vyjádření učitelů

Zounek (2012) popisuje také výhodu z pohledu učitelů/pedagogů, a to prostor pro jejich kreativní vyjádření, ať už prostřednictvím on-line nebo off-line technologií. Mohou vytvářet své vlastní výukové materiály, pohrát si s jejich obsahovou i vizuální podobou. Také si vzájemně s kolegy sdílet své nápady a posílat dále inspirace. Uchovávání těchto materiálů je také jednodušší, protože jsou většinou v on-line podobě.

4.2 Rizika

Distanční výuku provázelo po celou svou dobu velké množství problémů a rizik. Z výzkumů vyplývá, že spousta z nich vznikala hlavně na základě toho, že nikdo ze zúčastněných nebyl dostatečně dopředu připraven na nastalou situaci, za které se muselo na distanční výuku velmi rychle přejít. Postupem času se ale jednotlivým úskalím dařilo efektivně čelit a reagovat na ně. V následující kapitole si hlavní rizika přiblížíme.

4.2.1 Digitální technologie

Jako prvním rizikem je dostupnost a práceschopnost jednotlivých členů distančního vzdělávání s digitálními technologiemi. Dle výzkumu od Federičové a Korbela (2020) bylo při přechodu na tento způsob výuky připraveno jen malé množství škol. ČŠI ve své výroční zprávě uvádí, že situaci dobře zvládly ve většině pouze ty školy, které se rozvoji digitálních technologií dostatečně věnovali již před propuknutou pandemií. Zpočátku učitelé využívali buď zapůjčenou školní techniku nebo tu vlastní (ČŠI, 2020). To se postupem času měnilo, kdy se přecházelo především k využívání techniky propůjčené školou. Ke konci roku 2021 už většina ředitelů škol uváděla, že jsou dostatečně technicky zabezpečeni pro zprostředkování kvalitní výuky.

Krom dostupnosti vybavení však nastávala otázka práceschopnosti jak učitelů, tak rodičů a dětí s danými technologiemi. Mezi technické dovednosti učitelů můžeme zařadit například schopnost ovládat platformy pro komunikaci a vedení synchronní on-line výuky nebo schopnost využívat aplikace sloužící k hodnocení a poskytování zpětné vazby. Co se ale také učitelé museli naučit zvládat, byl odlišný způsob motivace a organizace dětí skrz on-line prostředí (ČŠI, 2021). Dle Rokose a Vančury (2020) se na začátku období přechodu na

distanční formu vzdělávání projevila i ve výše popsané skutečnosti větší problém než jaký se s ohledem na dobu, ve které žijeme, očekával. Zounek (2016) uvádí, že potíže s efektivním používáním digitálních technologií se objevily také u dětí a jejich rodičů. Vše se ale postupem času zlepšilo a vychytalo.

Větší překážka při přechodu na distanční vzdělávání však byla pro některé rodiny nedostupnost potřebného vybavení pro výuku doma. Učivo bylo tedy po nezbytně dlouhou dobu zprostředkováváno jinými, bezkontaktními způsoby (ČŠI, 2020). Rokos a Vančura (2020) upozorňují ale také na to, že problém nebyl pouze v tom, že v domácnosti nebylo vůbec žádné zařízení, přes které by distanční výuka mohla probíhat. Překážka mnohdy spočívala v tom, že měla rodina více dětí a zařízení např. pouze jedno. Také byla častá potíž v tom, že k počítači nebylo veškeré potřebné vybavení, které by dokázalo zprostředkovat internetové připojení, přenášet zvuk, nebo často chyběly tiskárny a skenery. Situaci se však naštěstí v průběhu uzavření škol dařilo efektivně zvládat a řešit.

Je tedy patrné, že problémy spojené s dostupností a uměním využívat digitální technologie byly zejména zpočátku uzavření škol. Postupem času se vše zlepšilo a docházelo k úspěšnému vychytávání nastalých překážek.

4.2.2 Sociální kontakt

Pro děti navštěvování školy neznamená pouze učení se novým věcem a osvojování si pro život důležitých znalostí. Je to pro ně také místo, kde se pravidelně setkávají se svými vrstevníky, kamarády, ale také učiteli, vychovateli a dalšími pedagogickými i nepedagogickými pracovníky. Dochází zde tedy k procesu zvanému socializace. K tomu, aby správně probíhala, je nutná fyzická blízkost mezi danými osobami. Tohle pravidlo bylo však při distančním způsobu výuky narušeno (Pečjak, Pirc, Podlesek & Peklaj, 2021). Tento problém ve své publikaci zmiňuje také Frombergerová (2020), která vidí sociální kontakt u dětí jako velmi potřebný a důležitý. Podotýká, že pokud není v době distanční výuky možný fyzický kontakt, tak by měl být v určité míře zajištěn alespoň přes on-line síť, nebo telefonické spojení. Stites, Sonneschein a Galczyk (2021) uvádějí, že velmi dobře fungovala tzv. virtuální místnost, která sloužila ve vyhrazený čas pro setkávání se dětí, případně i učitelů, kde si mohli mezi sebou nerušeně vykládat, sdílet své zážitky, navazovat kontakty a přitom se i přes web kamery vidět.

Frombergerová (2020) se ale nevěnuje sociálnímu kontaktu pouze z pohledu dětí, ale i z pohledu učitelů. Ti mají při prezenční výuce možnost pozorovat jejich bezprostřední

reakce. To pro ně bývá velmi ceněná odezva, která má vysokou vypovídající hodnotu, o kterou jsou ale bohužel při distanční výuce ochuzeni.

4.2.3 Fyzické zdraví dětí

S pandemií covid-19 a nastolením distančního vzdělávání nastala také opatření týkající se omezení pohybu, který je obzvlášť u malých dětí velmi potřebný. Děti trávily mnohem více času doma, nechodily ven na procházky, nepotkávaly se s kamarády, nesportovaly, nehrály si na hřištích. Tohle všechno mělo neblahý dopad na jejich fyzické zdraví a s tím spojené problémy (Burns & Gottschalk, 2019).

Guan (2020) ve své studii s ohledem na tohle téma zmiňuje, že i učitelé mohli dopomoci alespoň mírnému zlepšení téhle situace. Doporučoval, aby pravidelně zařazovali do výuky pohybové chvílky a prvky. Také, aby u on-line hodin dodržovali přestávky, ve kterých by vybízeli k protažení. V neposlední řadě informovat děti o zdravém pohybu a návycích.

4.2.4 Duševní zdraví dětí

Duševní (mentální) zdraví, je velmi důležité pro celkovou pohodu umění se vypořádat s nepříjemnými situacemi. To bylo ale u některých dětí dle výzkumů silně narušeno. Vina je přisuzována mnoha rozličným faktorům. Děti se nemohly osobně setkávat s kamarády, blízkými a učiteli. Nemohly také navštěvovat jejich oblíbené kroužky a další aktivity. Byly vystavovány většímu stresu působícího z okolí. Rodiče museli pracovat z domu, mohlo dojít k horší ekonomické situaci rodiny atd. Velmi neblaze rovněž působila média (Hečková & Šimáčková-Laurenčíková, 2021).

Velký problém uzavření škol představoval pro děti, které se již v domácím prostředí potýkaly se závažnými situacemi. Těmto dětem poskytuje škola alespoň na chvíli únik od reality, která je doma čeká (MŠMT, 2021).

4.2.5 Motivace a pozornost dětí

Z mnoha průzkumů rizik distančního vzdělávání, krom výše zmíněného, také vyplývá, že dalším úskalím byla správná a dostatečná motivace dětí. S tím velmi úzce poté souvisí i udržení pozornosti. Přes polovinu dětí uvedlo, že pro ně výuka byla méně zajímavá a mň se na ni těšily. Také pociťovaly slabší motivaci k tomu učit se něco nového. To se však projevovalo spíše u starších dětí. Ty mladší měly problém zejména s udržením pozornosti a celkovým soustředěním se (Bicanová, Gargulák & Prokop, 2021).

Pro učení se novým věcem je správná forma motivace velmi důležitá. Obzvlášť pak, když výuka probíhá zprostředkovaně. Učitel by se na ni měl proto zaměřit a u dětí ji cíleně podporovat. Černý (2018) ve své publikaci zmiňuje, že u on-line distanční formy vzdělávání se většinou využívá kombinace vnitřní a vnější motivace. Vnitřní souvisí s vysvětlením toho, co se dítě naučí. Vnější poté se sociálním kontaktem a gamifikací (využití herních prvků, zvýšení aktivního zapojení dětí). ČŠI (2020) ve své zprávě uvádí nějaké inspirativní činnosti ke zvýšení motivace u dětí. Může to být např. vymýšlení různých druhů soutěží (výtvarné, fotografické), domácíky pojaté olympiády nebo kvízy.

S udržení pozornosti dětí po celou dobu výuky může učitelům pomoci pestrost a zajímavost zvolených aktivit. Jednotlivé aktivity by neměly trvat příliš dlouhou dobu, důraz by se spíše měl klást na dynamičnost. Činnosti je také vhodné jasně vymezit a stanovit pro děti srozumitelným způsobem jejich začátek a konec. Důležitým aspektem pro udržení co nejdélní pozornosti je střídání synchronní a asynchronní on-line výuky s výukou off-line (Lemov, 2020).

Významnou roli hrají také dobře promyšlené a zpracované materiály, které jsou dětem předkládány. Měly by být graficky zajímavé ale zároveň jednoduché, jasné a přehledné (Lemov, 2020).

5 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Navázání dobré spolupráce je jeden z velmi důležitých předpokladů pro spokojenost všech účastníků vzdělávacího procesu – školy, rodiny a dítěte. Při distančním způsobu vzdělávání je společná souhra ještě mnohem důležitější a potřebnější.

5.1 Rodina

Pojmem rodina se již zabývalo několik vědních oborů a disciplín, kterých se určitým způsobem dotýká. Má proto mnoho lišících se definic.

Z hlediska pedagogického je rodina popisována jako velmi důležitý aspekt vývoje každého jedince a zároveň základ struktury lidského společenstva (Horká & Syslová, 2011).

Je také popisována jako nejstarší společenská instituce plnící mnoho funkcí. Těmi hlavními jsou uspokojování potřeb dítěte, péče o něj a dávání jistoty. Zároveň však také představuje sociální skupinu žijící ve svém vlastním prostoru (Průcha, Walterová & Mareš, 2008).

Autoři Hartl a Hartlová (2000) vnímají pojem rodina z jiného, psychologického hlediska. Říkají, že je rodina společenskou skupinou spojenou manželstvím, pokrevními vztahy, vzájemnou pomocí a odpovědností.

Helus (2007) dodává, že hlavním posláním rodiny je postarat se o dítě a naplňovat jeho potřeby. Také ho podporovat ve vzdělání, rozvíjet jeho osobnost, sociální vztahy a pomáhat dovytvářet a formovat jeho hodnoty.

Jako poslední uvedu definici pojmu rodina od Šulové (2007), která stručně shrnuje, že je to soužití dvou jedinců opačného pohlaví a dítěte, kdy tohle soužití plní několik zásadních a základních funkcí.

5.1.1 Funkce rodiny

Jak už bylo výše naznačeno, rodina plní řadu důležitých funkcí. Helus (2015) ve své publikaci uvádí 10 základních ve vztahu rodina a dítě.

- Uspokojování primárních potřeb dítěte (jídlo, pití, spánek, bezpečí, láska atd.)
- Uspokojování potřeby organické přináležitosti dítěte (potřeba jistoty, domova, milující rodiny)
- Poskytování tzv. akčního prostoru (prostor pro aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými)

- Uvádění dítěte do vztahu k věcem rodinného vybavení
- Určování prvopočátečního prožitku sebe sama jako chlapce/dívky
- Poskytování dítěti bezprostředně působící vzory a příklady (vnímání druhého člověka jako samostatné osobnosti, učení se empatii)
- Zakládání, upevňování a rozvíjení vědomí povinnosti, zodpovědnosti a ohleduplnosti
- Uvádění dítěte do mezigeneračních vztahů, úcta k druhým
- Navozování představy o širším okolí, společnosti a světě
- Poskytování bezpečného útočiště v nelehkých životních situacích

5.1.2 Rodič ve vztahu k mateřské škole

Rodina je považována za první a velmi důležitý aspekt působící na vývoj dítěte. Pokud právě rodiče navážou silné a fungující spojení s učiteli v mateřské škole, je velká pravděpodobnost správného rozvoje dítěte ve všech potřebných sférách. Zapojit se mohou např. do formálního vzdělávacího prostředí, jako je účast na schůzkách nebo dobrovolnictví a pomoc na školních akcích. Angažovanost ale také tkví v aktivitách vztahujících se přímo k jejich dětem. Zapojení rodičů do vzdělávání je totiž spojeno se zlepšeným sociálním, behaviorálním a kognitivním vývojem dětí (Sutterby, 2017).

K ochotě a míře spolupracovat se váže také to, jak vůbec samotní rodiče vnímají svou roli vůči vzdělávání svého dítěte. Krom těch, kteří se chtějí zapojovat, jsou i takoví, kteří se domnívají, že je jejich úlohou pouze odvést dítě do mateřské školy, kde už zodpovědnost plně přebírají učitelé a další jejich angažovanost je zcela zbytečná. Potom je na učitelích, aby se aktivně snažili takové rodiče zapojovat a vybízet je alespoň k minimální spolupráci (Hornby, 2011). Určitou roli na míře podílení se rodiče na vzdělávání svých dětí hrají také jejich nastavené postoje, hodnoty, cíle a očekávání (Stites, Sonneschein & Galczyk, 2021).

Rabušicová v publikaci Kropáčkové (2017) představuje čtyři základní přístupy rodičů ve vztahu ke škole: klientský, partnerský, občanský model a rodič jako problém.

- Klientský (zákaznický) model: spadají sem rodiče, kteří se aktivně nezapojují do školního vzdělávání, učitele respektují jako odborníka a očekávají od něho nejvyšší kvalitu vzdělávání.
- Partnerský model: je založen na oboustranném rovnoprávném vztahu. Rodiče učitele považují za odborníka ve své profesi a poskytují mu cenné informace o jejich dítěti.

- Občanský model: rodič jako občan uplatňuje svá práva vůči škole, obecně bývá určen vztahem mezi občanem a státními institucemi.
- Rodič jako problém: rodič nemá zájem o navazování kontaktů a spoluprací se školou. Rodiče lze dle tohoto modelu kategorizovat do tří skupin – nezávislí, snaživí, špatní.

Z výzkumu prováděného Šedřovou (in Rabušicová, 2004) vyplývá, že komunikace rodičů s učiteli je nejlepší v období nástupu dítěte do mateřské školy. Postupem dobře nastavené vztahy, spolupráce a komunikace začínají opadat. Bylo však zjištěno, že na úrovni mateřských škol převládá partnerský model přístupu.

Obecně lze říci, že zapojení rodičů do vzdělávacího procesu přináší úspěch dítěte. Čím více se rodiče zajímají o vzdělávání svých dětí, spolupracují a komunikují se školou, tím lepších výsledků dítě dosahuje. Angažovanost však nepřináší benefity pouze jednostranně dítěti, ale také zcela určitě i škole samotné (Morgan, 2017).

5.2 Mateřská škola

Kolář (2012, s.386) definuje mateřskou školu jako „*předškolní výchovně-vzdělávací instituci spadající do školní soustavy v České republice*“.

Těthalová (2012) dodává, že bývá mateřská škola obvykle prvním vstupem dítěte do širší společnosti, kde se setkává s doposud neznámými lidmi bez toho, aby bylo v doprovodu rodičů.

Mateřská škola je primárně určena pro děti ve věku 3-6 let. Pokud má však volná místa, může přijmout i dítě mladší. Na druhé straně, jestliže má dítě doporučený a odsouhlasený odklad školní docházky, setrvává v daném prostředí o nějakou dobu déle (Kolář, 2012).

Mateřské školy se řídí dle Školského zákona 561/2004 Sb. a současně pracují dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Syslová, 2016).

5.2.1 Funkce mateřské školy

Mateřské školy mají hned několik základních a zásadních funkcí. Kolář (2012) považuje za tu hlavní přípravu dítěte na vstup na základní školu.

Syslová (2016) ve své knize píše, že se jednotlivé funkce mění a rozrůstají se změnami společenských potřeb. Jako základní uvádí funkci výchovnou, která se zaměřuje především na samotnou výchovu jedince. Aby však v mateřské škole mohly být rozvíjeny a

podporovány další principy, především socializace, je zapotřebí doplnit i další, důležité funkce.

Personalizační se zaměřuje na rozvoj individuality jedince a vývoj jeho osobnosti s postupným přebíráním zodpovědnosti za své jednání a činy (Syslová, 2016).

Socializační, jak už sám název napovídá, se věnuje včleňování dítěte do společnosti – proces socializace. Zároveň citlivým způsobem poukazuje na téma jinakosti (rasa, národnost, náboženství a další) a upozorňuje tak děti na etické normy s tím spojené (Syslová, 2016).

Integrační funkce usiluje o inkluzi (pokud je to možno), protože by mateřská škola měla vytvářet takové prostředí, ve kterém jsou naplňovány potřeby všech dětí (Syslová, 2016).

U hodnotové funkce dochází k záměrnému ovlivňování hodnot a postojů dětí ke světu, zdraví, sportu, práci, přátelství, autoritám a dalších (Syslová, 2016).

Poslední funkce, kvalifikační, se snaží o předání co nejširší palety kompetencí, které si poté dál dítě rozvíjí a využívá (Syslová, 2016).

Jako další, neméně důležitou úlohou školy, je neustále navazovat a rozvíjet vztah s rodiči. Ve středu zájmu obou stran je vždy dítě. Pokud škola i rodiče mají společný zájem, pozitivně se to začne projevovat jak na výsledcích dítěte, tak na jeho psychické, fyzické a sociální pohodě ve škole i v domácím prostředí. Ne vždy se ale obě strany na všem dohodnou. Přece jen jsou to dva odlišné subjekty, které specificky přistupují k řešení nastalých problémů, a ne vždy jsou schopni akceptovat své rozdílnosti (Štech in Majerčíková & Šuhajová, 2014).

5.3 Spolupráce rodiny a školy při distančním vzdělávání

Jak už bylo výše popsáno, tak má spolupráce rodičů se školou velký vliv na efektivitu vzdělávání dětí. Důležité je vytvářet podmínky pro fungování partnerského vztahu, navazovat a udržovat pravidelný kontakt a rozvíjet vzájemnou spolupráci vedoucí ke spokojenosti obou stran a především dítěte (Eklová in Těthalová, 2018).

Tyhle vzájemné vztahy mezi rodinou a školou však velmi ovlivnila a zintenzivnila pandemie Covid-19, která postavila rodiče do role pedagogů, kteří doma vzdělávali své děti (Brom, Greger, Hannemann, Lukavský, Straková, Švaříček, 2020).

Rychle šířící se pandemie a přicházející opatření zapříčinili dramatické změny v oblasti vzdělávání. Učitelé byli celou situací donuceni učit děti na dálku, čímž byl narušen dosavadní zajištěný režim a známé struktury výuky. Kromě zásadních změn pro učitele a děti

to znamenalo velké změny i pro rodiče. Ti se ve své podstatě ze dne na den stali druhými právoplatnými učiteli dětí, kteří museli zabezpečit velké množství věcí. Např. dochvilnost dítěte při on-line hodinách, zabezpečení funkčnosti zařízení na on-line hodiny nebo vysvětlení činností a aktivit, které mají děti splnit (Smith, 2020).

V ideálním případě by měli při distančním způsobu vzdělávání rodiče se školou spolupracovat jako partneři. Vzájemně spolu komunikovat, podporovat se, sdílet různé potřebné věci tak, aby mělo dítě co nejlepší výsledky. Musí se však myslet na to, že při přechodu na distanční vzdělávání rodiče měli ještě další své povinnosti a závazky např. vůči svému povolání. Kolikrát pro ně bylo velmi náročné skloubit všechny věci dohromady. Proto bylo velmi důležité při výuce a vzdělávání nalézt balanc, který byl přijatelný pro všechny strany (Smith, 2020).

Ukázalo se, že nejdůležitější ze všeho byla komunikace a informovanost. Aby nebyl rodič přetížený všemi novými úkoly, které bylo dennodenně potřeba navíc s dětma v rámci výuky udělat, bylo potřeba, aby učitel jasně určil oblasti, ve kterých je podpora rodiče důležitá. Rodiče potřebovali vědět, co od nich učitelé očekávají, že budou muset s dětma dělat (Stites, Sonneschein & Galczyk, 2021). To např. mohlo fungovat tak, že každý týden učitel rozeslal informace rodičům, jak bude výuka probíhat, co bude jejím obsahem a na co je potřeba, aby rodič dohlédl nebo s čím by měl dítěti pomoci. Na základě toho si mohl rodič lépe rozplánovat své aktivity a skloubit je s výukou dítěte (Smith, 2020).

Komunikace mezi rodičem a učitelem je také zásadní v poskytování zpětné vazby o pokrocích dítěte. V běžné, prezenční výuce má učitel možnost přímo dítě pozorovat v plnění jednotlivých zadaných úkolů, všimnout si jeho chování nebo interakce s okolím. Při distančním vzdělávání je to právě rodič, který tyto aspekty sleduje a v ideálním případě poskytuje učiteli zpětnou vazbu. Učitel tyto informace shromažďuje a vyhodnocuje a na základě toho může dítěti například více individuálně přizpůsobovat výuku (Smith, 2020).

Česká školní inspekce (2021) vydala doporučení pro efektivní distanční vzdělávání dětí v mateřské škole v době pandemie, kde shrnula 7 bodů optimálního stavu fungování a spolupráce.

- Vedení mateřské školy podporuje pedagogy, kteří zajišťují vzdělávání dětí v době karantény
- Mateřská škola prostřednictvím různých cest udržuje intenzivní kontakt s rodiči dětí
- Mateřská škola využívá vhodné komunikační prostředí

- Mateřská škola se snaží o přímý kontakt s dětmi a o propojování dětí navzájem
- Mateřská škola nabízí rodičům konzultace a podporu při vzdělávání
- Mateřská škola poskytuje individualizované podněty k rozvoji jednotlivých dětí
- Zvýšenou pozornost mateřská škola věnuje dětem v povinném školním vzdělávání

Díky pečlivě promyšlenému plánu, spolupráci a komunikaci se i při distančním vzdělávání může docílit toho, že bude výuka probíhat kvalitní formou ke spokojenosti všech zúčastněných (Smith, 2020).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce se věnuje názorům rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách v době pandemie Covid-19 v letech 2020 až 2022. Je volným pokračováním části teoretické, která byla vzhledem do téhle problematiky. Cílem bakalářské práce je zjistit názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách, a to za pomoci dotazníkového šetření. Pro tyto účely byl stanoven hlavní výzkumný cíl, dílčí výzkumné cíle a výzkumné otázky.

Hlavní výzkumný cíl:

1. Zmapovat názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách v období jejich uzavření díky pandemii Covid-19

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaké formy distančního vzdělávání nabízely mateřské školy.
2. Zjistit, jaký mají rodiče názor na adekvátnost volby zadávaných úkolů ze strany učitelů.
3. Zjistit, jak probíhala spolupráce mezi rodiči a školou.
4. Zjistit, jaká pozitiva a negativa spatřují rodiče v distančním vzdělávání v mateřských školách.

Výzkumné otázky:

1. Jaké formy distančního vzdělávání nabízely mateřské školy?
2. Jaký mají rodiče názor na adekvátnost volby zadávaných úkolů ze strany učitelů?
3. Jak probíhala spolupráce mezi rodiči a školou?
4. Jaká pozitiva a negativa spatřují rodiče v distančním vzdělávání v mateřských školách?

6.1 Metodologie výzkumu

Výzkumná část bakalářské práce je orientována kvantitativně. Pro její účely byla použita metoda dotazníkového šetření. V následující kapitole je zvolená metoda popsána. Pomocí ní byla získána potřebná data sloužící k analýze a interpretaci výsledů výzkumu. Poté také k naplnění hlavního výzkumného cíle a zodpovězení výzkumných otázek.

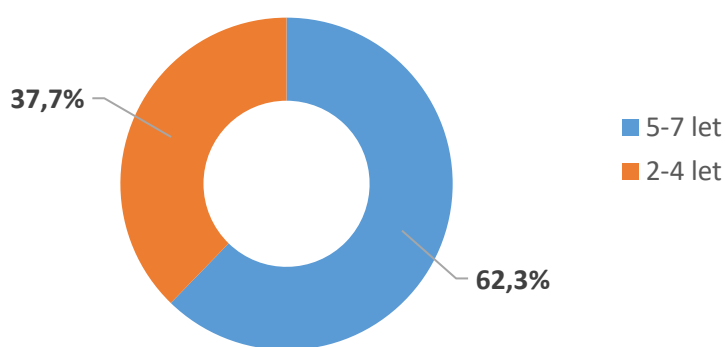
6.1.1 Popis výzkumné metody – dotazník

Pro účely praktické části bakalářské práce byla zvolena kvantitativní metoda – dotazník. Tato metoda byla vybrána pro její schopnost získat velké kvantum odpovědí od respondentů. Dotazník byl pomyslně členěn do třech částí. První, vstupní část, sloužila k oslovení respondentů a přiblížení toho, čeho se dotazník bude týkat. Druhá část obsahovala samotné položky a poslední část uzavírala celý dotazník poděkováním za věnování času mému výzkumu. Dotazník byl sestaven ze 17 uzavřených položek. Položky byly zaměřeny jak na obecnější zjištění, tak i na konkrétnější názory rodičů na jednotlivé oblasti distančního vzdělávání. Jednotlivé položky dotazníku odpovídaly předem stanoveným dílčím cílům, kterých se celý výzkum držel a snažil se o jejich naplnění. Prvního dílčího cíle týkaly položky zaměřující se na formy distančního vzdělávání, tedy 2-4. Druhého dílčího cíle se týkaly položky směřující k názoru rodičů na adekvátnost volby zadávaných úkolů dětem, tedy 5-7. Třetí cíl, který se soustředil na spolupráci rodiny a učitelů byl naplněn pomocí položek 8-14 a cíl poslední vztahující se k negativním a pozitivním stránkám distančního vzdělávání byl obsáhnut položkami 15-17. Dotazník byl šířen zejména pomocí internetu prostřednictvím platformy Survio, ale také byl umístěn do logopedické poradny v Uherském Brodě v tištěné verzi. Dotazník byl určen pro velmi specifickou skupinu respondentů – rodičů dětí navštěvujících v době distančního vzdělávání mateřské školy. V závěru jsem získala odpovědi od 53 respondentů, které byly analyzovány a vyhodnocovány pomocí grafů. Následně byla provedena sumarizace dat a zodpovězení na výzkumné otázky. V neposlední řadě byly výsledky mého výzkumu také srovnány s jinými provedenými výzkumy v rámci kapitoly diskuse.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující kapitole jsou interpretovány výsledky z dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách. Pro přehlednost vždy uvádím znění otázky, grafické znázornění odpovědi a následný slovní popis výsledků.

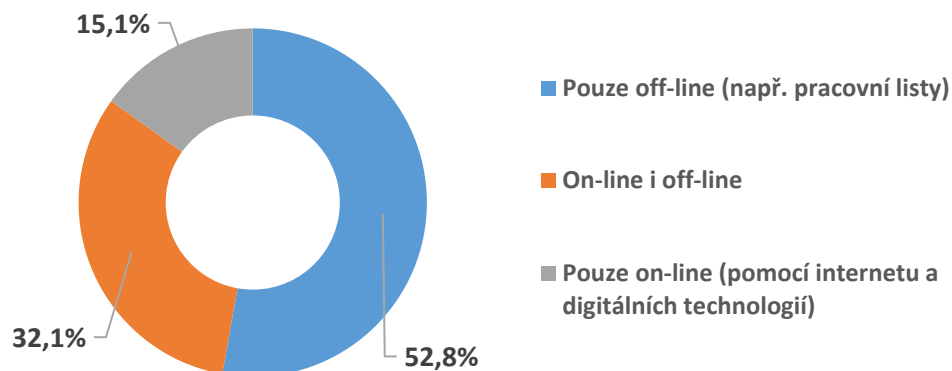
1. V době distančního vzdělávání (2020-2021) bylo dítě ve věku?



Graf 1 V době distančního vzdělávání (2020-2021) bylo dítě ve věku?

První otázka se zaměřuje na věk dítěte v době probíhajícího distančního vzdělávání v mateřské škole. Z výsledků lze zcela jasně vyčíst, že věk 5-7 let převažoval nad nižším věkem 2-4 let. V procentech se pohybujeme 62,3 % ku 37,7 %. Výsledek první otázky potvrzuje to, že pro děti, které měly následující rok nastupovat do 1. třídy základní školy, bylo distanční vzdělávání povinné, tudíž se i pro můj výzkum našlo mnohem více rodičů věkově starších dětí.

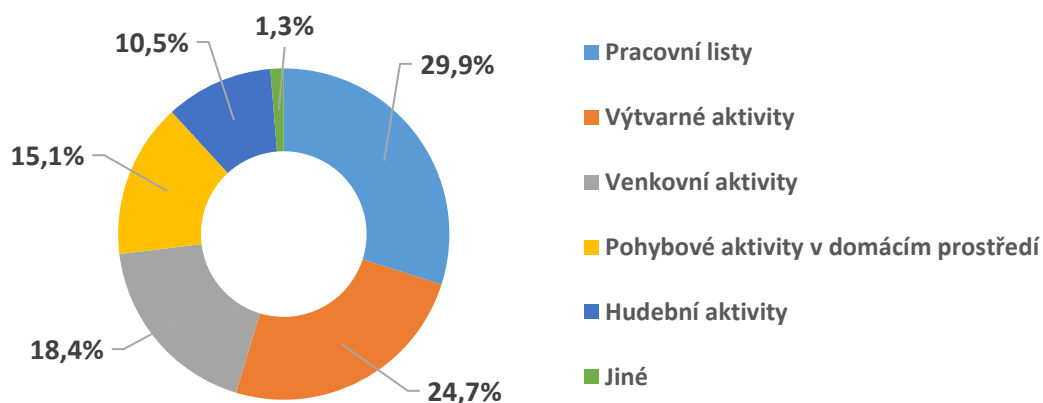
2. Jakou formou u Vašeho dítěte distanční vzdělávání probíhalo ?



Graf 2 Jakou formou u Vašeho dítěte distanční vzdělávání probíhalo?

Tato a následující dvě otázky se týkaly forem distančního vzdělávání. První jsem chtěla zjistit, jaká forma při výuce převažovala a u kolika dětí probíhala jak on-line, tak off-line forma výuky. Z předloženého grafu je patrné, že v mateřských školách převažoval pouze off-line způsob výuky, což zodpovědělo 52,8 % respondentů. To, že výuka probíhala pouze on-line, zodpovědělo 15,1 % respondentů. A kombinaci obou forem vzdělávání zaškrtnulo ve svých odpovědích 32,1 % tázaných.

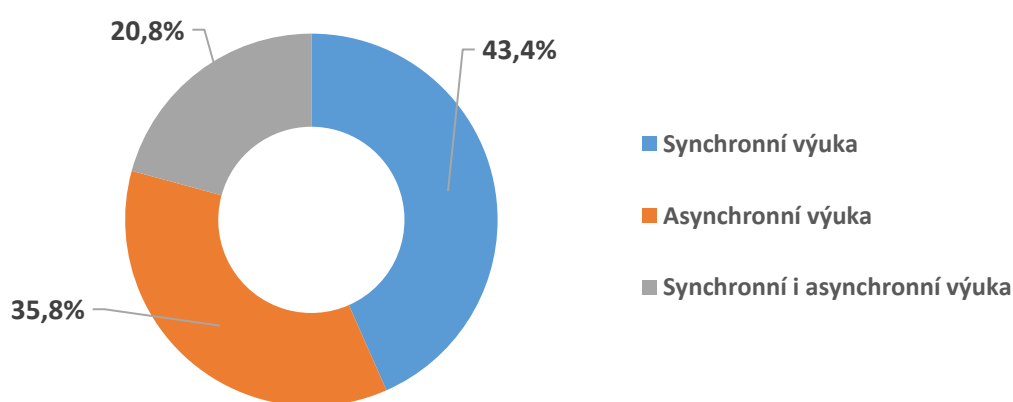
3. Pokud výuka probíhala i OFF-LINE formou, jaké byly využívány druhy činností?



Graf 3 Pokud výuka probíhala i off-line formou, jaké byly využívány druhy činností?

Následující otázka zkoumala, jaké druhy činností při výuce off-line formou byly nejvíce ze strany učitelů využívány. Z grafu vyplývá, nejvíce využívány byly pracovní listy (29,9 %), jako druhé nejvyužívanější byly výtvarné aktivity (24,7 %), následovaly aktivity venkovní (18,4 %), poté pohybové aktivity v domácím prostředí (15,1 %), hudební aktivity (10,5 %) a 1,3 % respondentů odpovědělo, že byly využívány krom výše vypsanych ještě další, jiné, neuvedené aktivity.

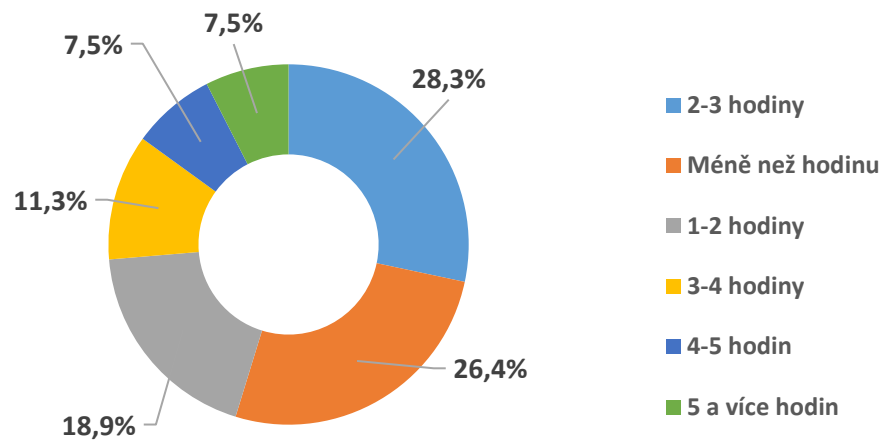
4. Pokud výuka probíhala i ON-LINE formou, jaký druh byl využíván?



Graf 4 Pokud výuka probíhala i on-line formou, jaký druh byl využíván?

Tato položka se soustředila na on-line výuku a četnost zastoupení jejích druhů. Pouze samostatná synchronní výuka, tedy výuka v reálném čase, kdy jsou učitel i dítě/děti spojeni on-line ve stejný čas, byla zastoupena nejvíce (43,4 %). O něco míň rodičů (35,8 %) odpovědělo, že u nich probíhal pouze asynchronní druh výuky, tedy takové, že učitel s dítětem nejsou spojeni v jeden konkrétní čas. Učitel vytvoří v on-line prostoru zadání, které si poté dítě vypracuje dle svých časových možností. Nejméně rodičů (20,8 %) odpovídalo, že u jejich dětí probíhala kombinace obou forem on-line výuky, tedy synchronní i asynchronní.

5. Kolik času, SOUHRNNĚ ZA TÝDEN, jste průměrně společně s dítětem museli věnovat distanční výuce a plnění veškerých úkolů?



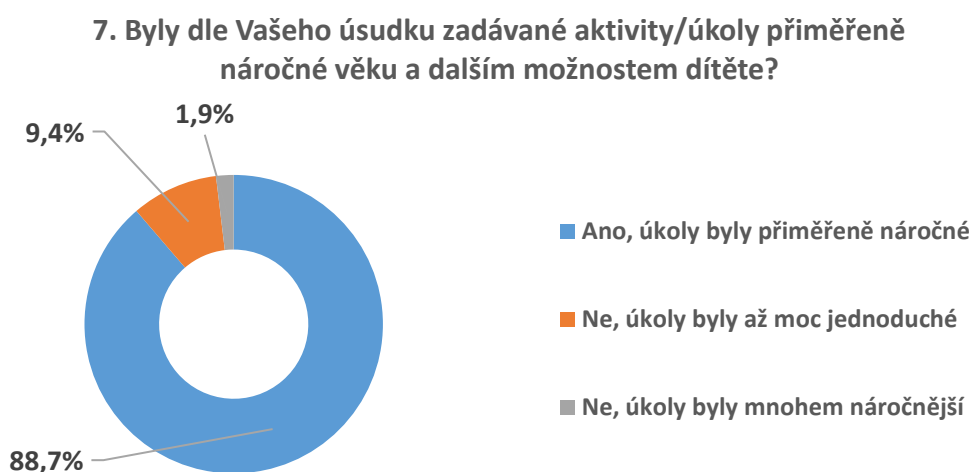
Graf 5 Kolik času, souhrnně za týden, jste průměrně společně s dítětem museli věnovat distanční výuce a plnění veškerých úkolů?

Graf č. 5 se věnoval času, který rodiče s dítětem v průměru za týden strávili nad plněním zadaných úkolů od paní učitelky. Téměř stejný počet respondentů je zaznamenán u odpovědi 2-3 hodiny (28,3 %) a méně než hodinu (26,4 %). S větším odstupem se poté nachází odpověď 1-2 hodiny (18,9 %). Nejméně respondentů uvedlo, že strávili s dětma nad zadanými úkoly v průběhu týdne více než 3 hodiny. Konkrétně 3-4 hodiny odpovědělo 11,3 % rodičů, 4-5 hodin 7,5 % rodičů a 5 a více hodin 7,5 % rodičů.



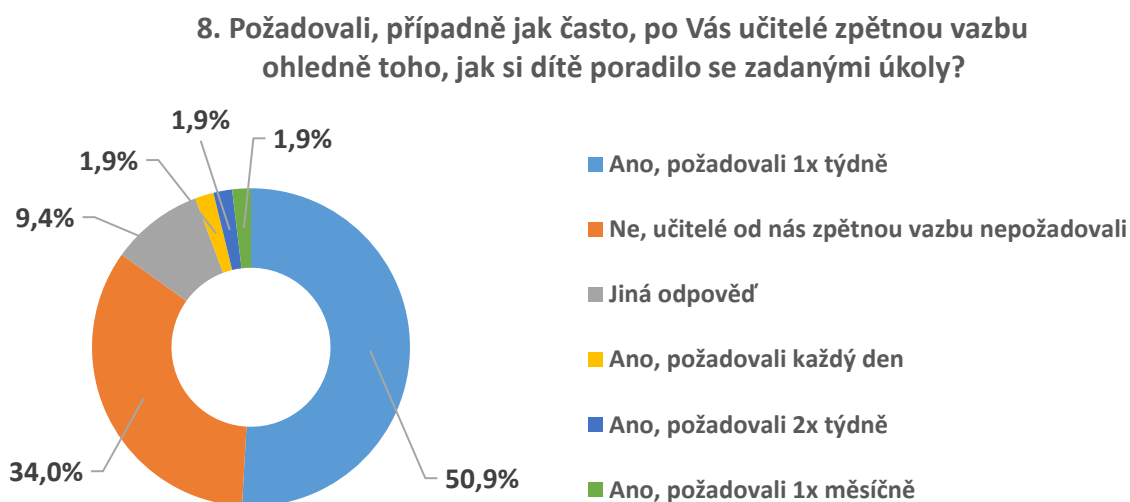
Graf 6 Byly aktivity/úkoly, které dítě muselo splnit, dle Vašeho úsudku adekvátně časově náročné?

Graf č. 6 znázorňuje odpovědi na názor rodičů, zdali byly zadávané úkoly dle jejich úsudku adekvátně časově náročné. Většina, tedy 77,4 % respondentů uvedlo, že aktivity byly přiměřeně časově náročné. 11,3 % rodičů sdělilo, že byly aktivity nad míru časově náročné. Zbytek respondentů, 11,3 %, se přiklání k odpovědi, že zadávané aktivity byly příliš málo časově náročné.



Graf 7 Byly dle Vašeho úsudku zadávané aktivity/úkoly přiměřeně náročné věku a dalším možnostem dítěte?

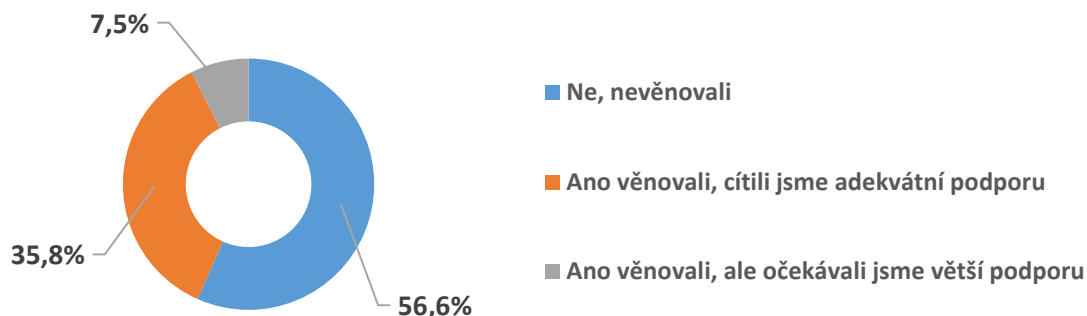
Graf č. 7, se stejně jako graf předchozí, zabývá výsledky adekvátnosti zadávaných úkolů/aktivit, tentokrát ale vzhledem k věku a dalším možnostem dítěte. Zde je zcela jasně zřetelné, že 88,7 % rodičů se zdály zadávané úkoly přiměřeně náročné věku jejich dítěte. 9,4 % respondentů odpovědělo, že jim přišly aktivity až moc jednoduché a pouhým 1,9 % přišly úkoly nepřiměřeně složité věku a dalším možnostem jejich dítěte.



Graf 8 Požadovali, případně jak často, po Vás učitelé zpětnou vazbu ohledně toho, jak si dítě poradilo se zadanými úkoly?

Graf č. 8 se věnuje tomu, zdali a jak často požadovali učitelé po rodičích zpětnou vazbu ohledně toho, jak si dítě poradilo se zadanými úkoly. Polovina všech respondentů, 50,9 %, uvedlo, že po nich učitelé zpětnou vazbu požadovali, a to 1x týdně. Po jednom respondentovi, čemuž odpovídá 1,9 % uvedlo, že po nich požadovali učitelé zpětnou vazbu buď každý den, 2x týdně, nebo 1x měsíčně. 34 % respondentů poté uvedlo, že po nich učitelé žádnou zpětnou vazbu nepožadovali a zbylých 9,4 % respondentů poznamenalo jinou odpověď.

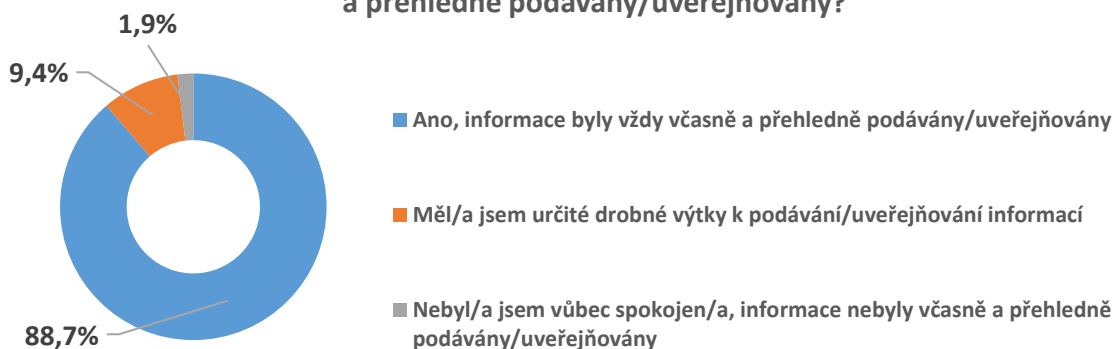
9. Věnovali se učitelé dětem i individuálně, na základě jejich individuálních potřeb?



Graf 9 Věnovali se učitelé dětem i individuálně, na základě jejich individuálních potřeb?

Graf č. 9 uvádí výsledky toho, jestli se učitelé věnovali dětem i individuálně. Přes 50 % respondentů, přesněji 56,6 % uvedlo zápornou odpověď, tedy že se učitelé dětem individuálně nevěnovali. 35,8 % poté sdělilo, že ze strany učitelů cítili adekvátní individuální podporu a zbylých 7,5 % individuální podporu směřující k jejich dětem vnímalo, ale očekávali ji větší.

10. Byly informace od vedení MŠ o organizaci výuky, důležitých termínech, nastavení distančního vzdělávání apod. vždy včasné a přehledně podávány/uveřejňovány?

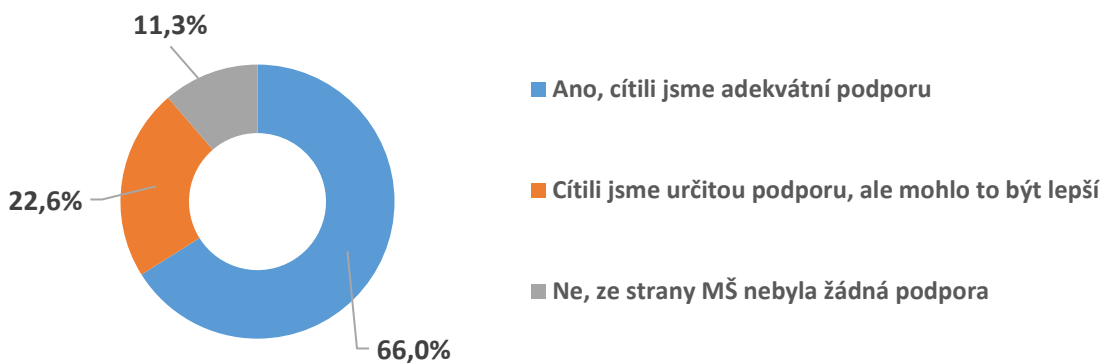


Graf 10 Byly informace od vedení MŠ o organizaci výuky, důležitých termínech, nastavení distančního vzdělávání apod. vždy včasné a přehledně podávány/uveřejňovány?

Graf č. 10 se týká včasného a přehledného podávání důležitých informací ze strany mateřské školy rodičům. Je patrné, že většina respondentů (88,7 %) byla s informovaností zcela spokojena. 9,4 % uvedlo mírné nedostatky a výtky k podávání informací a pouhý jeden

respondent, čemuž odpovídá 1,9 % zmínil, že nebyl vůbec spokojen. Informace dle jeho úsudku nebyly včasné a přehledně podávány a uveřejňovány.

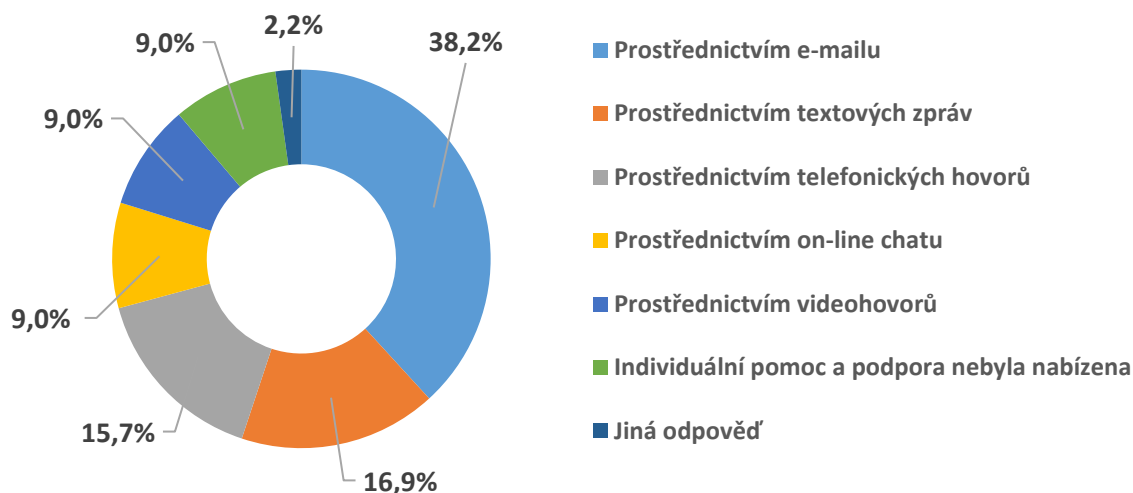
11. Cítíte ze strany zaměstnanců MŠ dostatečnou individuální pomoc a podporu při distančním vzdělávání?



Graf 11 Cítíte ze strany zaměstnanců MŠ dostatečnou individuální pomoc a podporu při distančním vzdělávání?

Graf č. 11 ukazuje názor rodičů na to, jestli vnímali ze strany zaměstnanců mateřské školy dostatečnou individuální pomoc a podporu při distančním způsobu vzdělávání. 66 % dotazovaných odpovědělo, že cítili adekvátní podporu. 22,6 % uvedlo, že určitá pomoc a podpora přicházela, ale očekávali ji ve větší míře a zbylých 11,3 % respondentů se ze strany zaměstnanců mateřské školy žádné podpory nedočkalo.

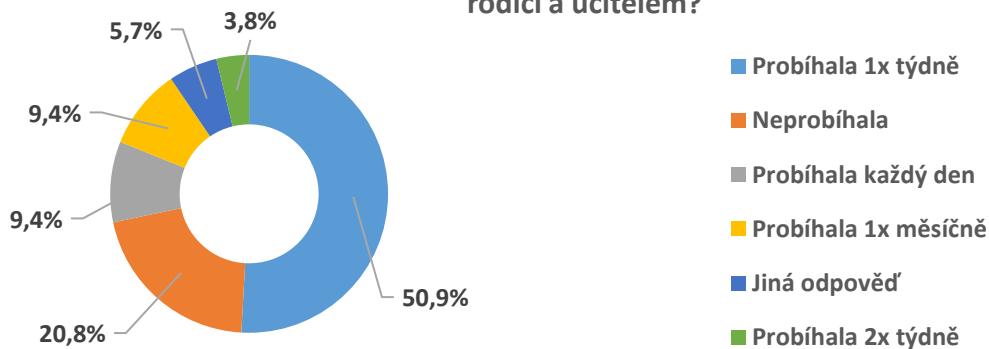
12. Pokud individuální pomoc a podpora byla ze strany zaměstnanců nabízena, jakým způsobem?



Graf 12 Pokud individuální pomoc a podpora byla ze strany zaměstnanců nabízena, jakým způsobem?

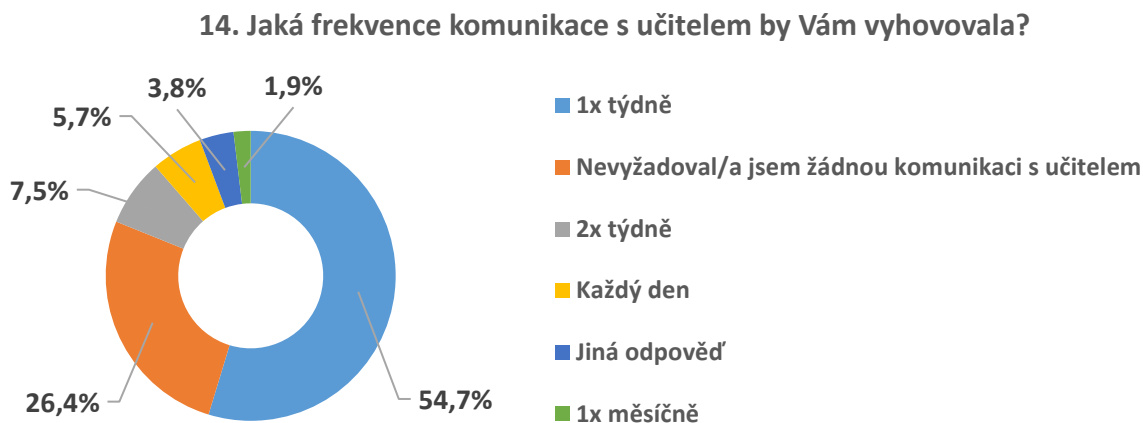
Graf č. 12 se zabývá otázkou formy individuální pomoci poskytované ze strany zaměstnanců mateřské školy rodičům. Nejvíce respondentů (38,2 %) uvedlo, že jim byla poskytována pomoc prostřednictvím e-mailu. Téměř stejnému počtu respondentů přicházela pomoc prostřednictvím textových zpráv (16,9 %) a telefonických hovorů (15,7 %). O něco málo to poté bylo skrz on-line chat (9 %) a videohovory (9 %). Stejný procento respondentů (9 %) uvedlo, že jim individuální pomoc a podpora nebyla nabídnuta a 2,2 % zaklikla jinou než nabízenou odpověď.

13. Probíhala, případně jak často, komunikace mezi Vámi jakožto rodiči a učitelem?



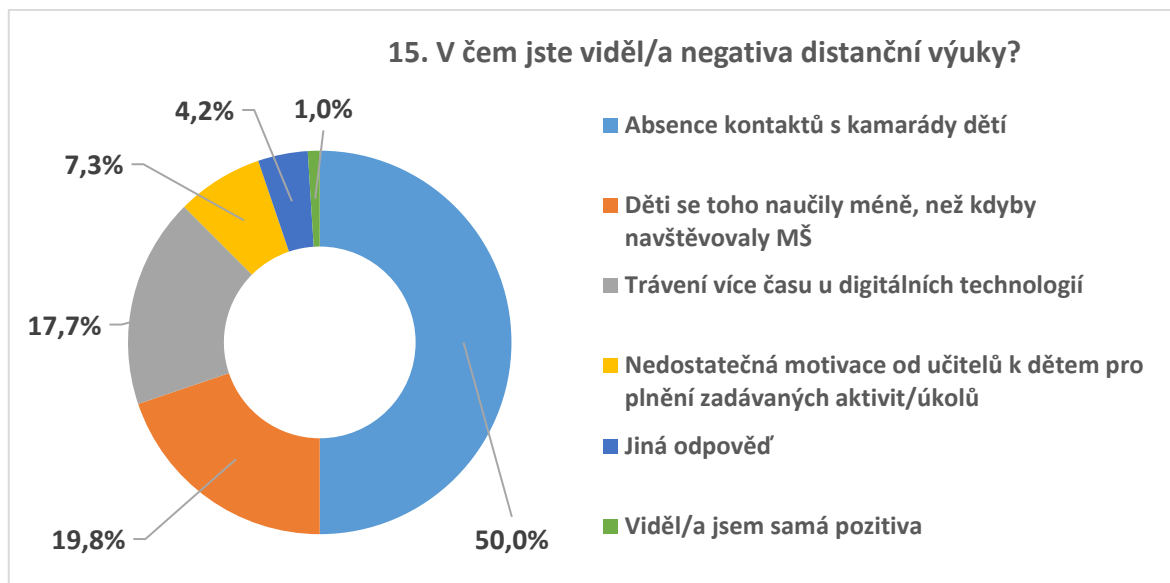
Graf 13 Probíhala, případně jak často, komunikace mezi Vámi jakožto rodiči a učitelem?

Graf č. 13 se zaměřuje na to, jestli a jak často probíhala komunikace mezi rodiči a učitelem. Z grafu vyplývá, že polovina rodičů (50,9 %) s učitelem komunikovalo 1x týdně. 9,4 % rodičů uvedlo, že komunikovalo s učiteli každý den a stejné procento (9,4 %) 1x měsíčně. 5,7 % zaškrtnulo jinou odpověď a 3,8 % zadalo 2x týdně. Zbytek rodičů, tedy 20,8 % uvedlo, že komunikace vůbec neprobíhala.



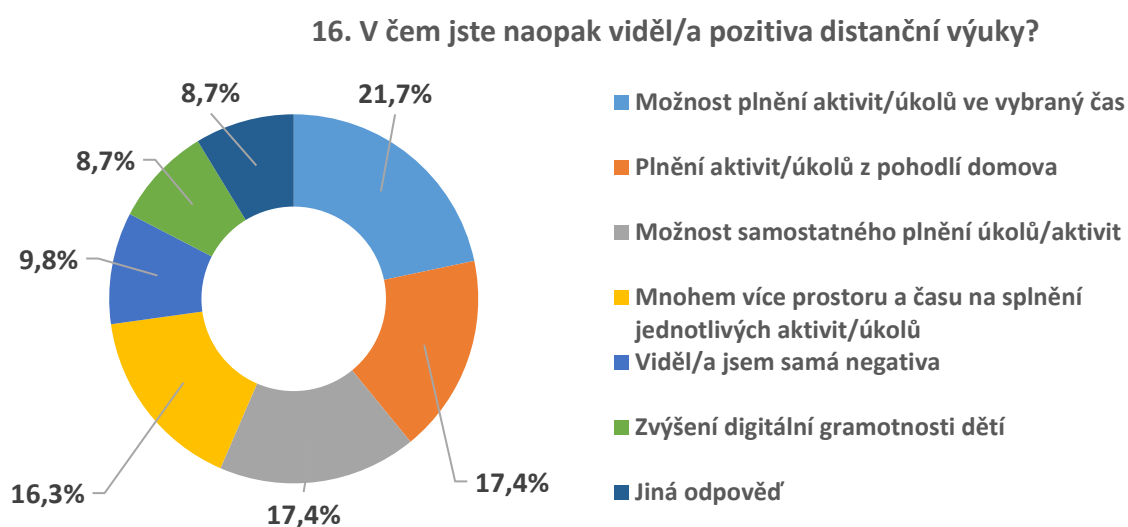
Graf 14 Jaká frekvence komunikace s učitelem by Vám vyhovovala?

Graf č. 14 znázorňuje výsledky týkající se vyhovující frekvence komunikace ze strany rodičů směrem k učitelům. 54,7 % rodičů odpovědělo, že by jim vyhovovala komunikace 1x týdně. 7,5 % by bylo rádo za komunikaci 2x týdně, 5,7 % rodičů uvedlo každý den, 3,8 % mělo jinou odpověď, než nabízené a 1,9 % rodičů uvedlo 1x měsíčně. 26,4 % rodičů poté zaznamenalo, že žádnou komunikaci s učitelem nevyžadovalo.



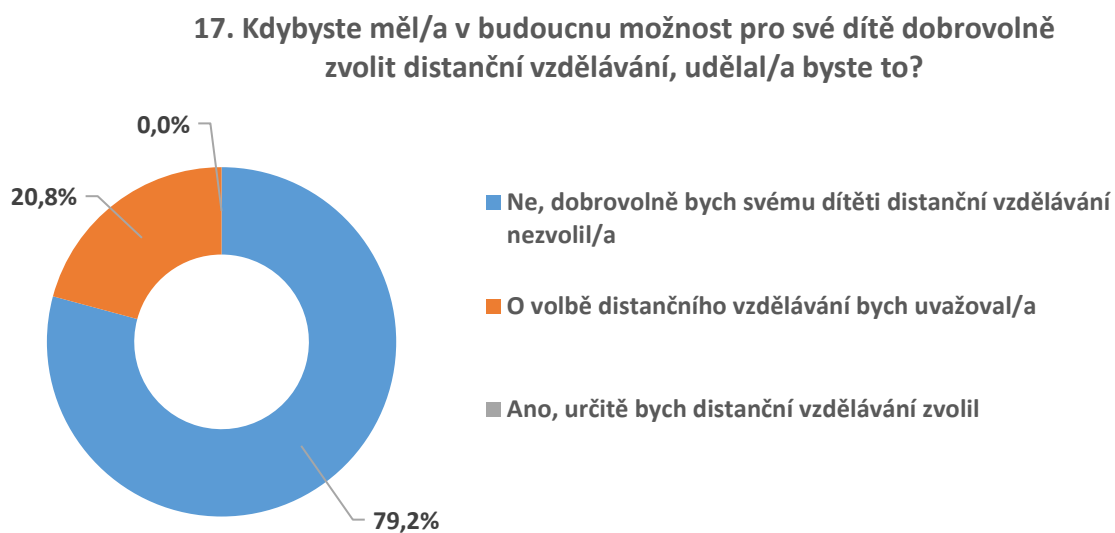
Graf 15 V čem jste viděl/a negativa distanční výuky?

Graf č. 15 se věnuje negativům distančního vzdělávání. 50 % respondentů uvedlo, že vidí negativum v absenci kontaktů dětí s jejich kamarády. 19,8 % rodičů si myslí, že se toho jejich děti naučily méně, než kdyby prezenčně navštěvovaly mateřskou školu. 17,7 % respondentů tvrdí, že je problém v trávení více času u digitálních technologií. 7,3 % poté vidí nedostatky v slabé motivaci směřující od učitelů k dětem pro plnění zadávaných úkolů či aktivit. 4,2 % dále uvádí ještě jiné, neuvedené problémy a pouze 1 % dotázaných vidí v distančním vzdělávání samá pozitiva.



Graf 16 V čem jste naopak viděl/a pozitiva distanční výuky?

Graf č. 16 shrnuje názory rodičů na pozitiva distančního vzdělávání. 21,7 % respondentů vidí plus v možnosti plnění aktivit/úkolů v jimi zvolený čas. 17,4 % respondentů uvádí, že je výhodou plnění aktivit či úkolů z pohodlí domova a stejné procento (17,4 %) také kvituje možnost samostatného plnění úkolů (nějaké dítě radši pracuje individuálně, než ve skupině dětí). 16,3 % poté zaškrtnulo, že je mnohem více prostoru a času na splnění jednotlivých aktivit či úkolů. 8,7 % respondentů uvedlo, že se dětí zvýšila digitální gramotnost a stejné procento rodičů (8,7 %) uvedlo ještě jiná pozitiva neuvedená ve výběru odpovědí. Zbytek (9,8 %) respondentů nevidělo žádná pozitiva v distančním vzdělávání.



Graf 17 Kdybyste měl/a v budoucnu možnost pro své dítě dobrovolně zvolit distanční vzdělávání, udělal/a byste to?

Graf č. 17 zobrazuje výsledky názoru rodičů na to, jestli by případně v budoucnu zvolili dobrovolně u svého dítěte distanční formu vzdělávání. Zde zcela zřetelně (79,2 %) převládá názor, že by rodiče dobrovolně distanční vzdělávání u svého dítěte nezvolili. 20,8 % rodičů uvádí, že by o volbě distančního vzdělávání uvažovalo. A poslední možnost, která je jednoznačně pro volbu distančního vzdělávání nezaškrtnl ani jeden rodič.

8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Pro účely bakalářské práce a její praktické části byl stanoven hlavní výzkumný cíl: zmapovat názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách. Na základě toho byly určeny dílčí výzkumné cíle a na ně navazující výzkumné otázky, které se zaobírali jak distančním vzděláváním ze širšího hlediska, tak se zaměřovaly právě na jednotlivé názory rodičů např. na adekvátnost volby aktivit ze strany učitelů dětem, nebo na spolupráci učitelů s rodiči, která byla při distančním vzdělávání velice důležitá.

V téhle kapitole budou shrnuty a popsány odpovědi právě na výzkumné otázky, jež přímo vycházejí z dílčích výzkumných cílů.

První výzkumná otázka se zaměřuje na formy distančního vzdělávání v mateřských školách. Zní: Jaké formy distančního vzdělávání nabízely mateřské školy? Na tuhle otázku se soustředí položky v dotazníku 2-4. Z forem distančního vzdělávání v mateřských školách převažovala výuka pouze off-line, tudíž aktivity/úkoly směřující mimo digitální svět a technologie. Z dotazníku je patrné, že učitelé u této formy upřednostňovali vypracovávání pracovních listů. Velmi hojně ale také dávali náměty a nápady na výtvarné činnosti a pohybové aktivity jak v domácím, tak venkovním prostředí. Nejméně zastoupené byly dle respondentů aktivity související s hudebním rozvojem dětí. Když se přesuneme pouze od off-line vzdělávání k dalším formám, tak méně časté, ale ne zcela výjimečné, bylo využití obou forem zároveň, off-line i on-line. Tedy jejich kombinace. Pár zbylých respondentů uvedlo, že u jejich dětí v MŠ probíhala výuka pouze prostřednictvím on-line technologií. V on-line prostředí převažoval synchronní druh, což je výuka v reálném čase, kdy je učitel s dítětem spojen ve stejný okamžik. O něco míň byl zastoupen druh asynchronní, kdy učitel vytvoří v on-line prostoru zadání, jež si dítě vypracuje ve svůj zvolený čas dle časových možností. Kombinace obou druhů byla nejméně častá, ale ne ojedinělá. Když tedy shrneme odpověď na první výzkumnou otázku, tak můžeme konstatovat, že mateřské školy zprostředkovávaly výuku dětem všemi dostupnými formami, z nichž převažovala off-line forma s použitím pracovních listů.

Druhá výzkumná otázka se týká názorů rodičů na náročnost a adekvátnost zadávaných úkolů dětem od učitelů. Její znění je: Jaký mají rodiče názor na adekvátnost volby zadávaných úkolů ze strany učitelů? V dotazníku se jí věnují tři položky, konkrétně 5-7. První jsme se soustředili na to, kolik času rodiče se svými dětmi tráví každý týden nad úkoly. Téměř stejné procento respondentů uvedlo 2-3 hodiny a méně než 1 hodinu. Hojně zastoupená byla také

odpověď 1-2 hodiny. S přibývajícimi hodinami strávenými nad zadanými aktivitami počty respondentů rapidně klesaly, ale nebyly zcela neobvyklé. Nejméně však bylo dle předpokladů u odpovědi více než 5 hodin, ale ani zde nebyl počet respondentů nulový. Když se podíváme na to, jak vnímali rodiče přiměřenost volby úkolů vzhledem k časovým, věkovým a dalším možnostem dětí, tak musíme dle odpovědí usoudit, že většina rodičů tohle viděla zcela v pořádku a adekvátní všem zmíněným okolnostem. Vyskytli se i rodiče, kteří byli nespokojeni a přikláněli se spíše na jednu nebo druhou stranu (málo nebo až příliš náročné), ale spíše ve výjimečných případech. Na závěr a pro shrnutí téhle otázky musíme tedy konstatovat, že výuka byla dle rodičů ve většině případů adekvátní a týdně zabrala do 3 hodin času.

Třetí, nejobjemnější výzkumná otázka, se věnuje spolupráci mezi rodiči a školou, potažmo jejími zaměstnanci. Zní: Jak probíhala spolupráce mezi rodiči a školou? Tato otázka je vzhledem k její rozsáhlosti zkoumána skrz větší počet položek v dotazníku, a to 7, v rozsahu od 8 po 14. Když to vezmeme od nejobecnějších ke konkrétním věcem, tak můžeme konstatovat, že téměř všichni respondenti byli spokojeni s podáváním informací ohledně organizace vzdělávání a důležitých termínech ze strany vedení školy. Pouze malé procento mělo malé výtky a jeden člověk nebyl vůbec spokojen. Komunikace mezi rodiči a učitelem jejich dětí probíhala u poloviny respondentů 1x týdně, což přesně procentuálně sedí s odpovědí na otázku, jak často po rodičích požadovali zpětnou vazbu ohledně toho, jak si dítě poradilo se zadanými úkoly. Z toho můžeme usoudit, že při odevzdávání úkolů probíhala i jakási forma konverzace mezi oběma stranami a předávání si pro daný okamžik důležitých zpráv. Necelých 10 % respondentů komunikovalo s učitelem buď každý den nebo 1x měsíčně a pod 4 % 2x týdně. Překvapivě velké množství rodičů (20,8 %) ale také uvedlo, že mezi nimi a učitelem neprobíhala žádná komunikace, což nejspíše také souviselo i se zpětnou vazbou ohledně plnění úkolů/aktivit, kde až 34 % rodičů zmínilo, že po nich zpětná vazba nebyla vyžadována. Když jsme se však respondentů ptali, jakou frekvenci komunikace s učitelem by ocenili, tak výsledky výzkumu téměř přesně kopírovaly výsledky toho, jak to doopravdy v reálu distančního vzdělávání bylo. Vzhledem k tomu, že byl ale dotazník anonymní, se nedozvíme, jestli u lidí, kterým by komunikace vyhovovala např. 1x týdně, v reálu 1x týdně probíhala, či ne. Poslední okruh otázek, směřující k dané výzkumné otázce, se týkal individuální pomoci a podpory věnované jak rodičům, tak dětem od učitelů. Když se nejprve zaměříme na děti, tak necelých 60 % respondentů uvádí, že ze strany učitelů nevnímali žádný individuální přístup. Zhruba 35 % poté adekvátní podporu cítili a zbytek

uvedl, že určitá snaha od učitelů byla, ale očekávali ji větší. Co se týče individuální podpory směřující naopak od učitelů k samotným rodičům, tak to bylo zcela obráceně než v přístupu k dětem. Větší polovina respondentů cítila dostačující pomoc, přes 20 % poté určitou pomoc také pocíťovalo, ale uváděli, že to mohlo být lepší a malé procento uvedlo, že se jim individuální péče nedostávalo. Podpora přicházela zejména prostřednictvím e-mailu, výjimkou ale také nebyly textové zprávy či telefonické hovory. V menší míře ale byly využívány také videohovory.

Poslední výzkumná otázka se soustředí na klady a zápory distančního vzdělávání z pohledu rodičů – respondentů. Zní: Jaká pozitiva a negativa spatřují rodiče v distančním vzdělávání v mateřských školách? Největší stinnou stránku vnímali respondenti v absenci kontaktů dětí s jejich kamarády. Tento problém je zcela zjevný, protože lze jen těžko zajistit stejnou míru sociálních kontaktů jako tomu je u prezenční výuky. Jediná částečná forma kompenzace by mohla být v setkávání se v on-line prostředí. Poměrně velká část respondentů se také domnívala, že se toho jejich děti naučily méně, než když běžně navštěvují mateřskou školu. A jako další významný problém bylo vnímáno větší trávení času u digitálních technologií. Malé procento také uvedlo nedostatečnou motivaci od učitelů směrem k dětem pro plnění zadávaných úkolů/aktivit. Na druhou stranu, jako největší pozitivum byla respondenty vnímána možnost plnění aktivit v jimi (potažmo dětmi) vybraný čas. Velmi hojně se ale také shodovali na kladech v možnosti samostatného plnění úkolů, jež vypracovávali z pohodlí domova a také v tom, že měli mnohem více prostoru a času na jejich splnění. O poznání méně odpovědí poté bylo na pozitiva související se zvýšením digitální gramotnosti. V závěru dotazníku poté respondenti zodpovídali, zdali by distanční vzdělávání u svého dítěte zvolili i dobrovolně. Téměř 80 % odpovědělo rezolutní ne a zbytek by o distančním vzdělávání uvažovalo. Nezaznamenala se žádná zcela kladná odpověď.

Závěrem téhle kapitoly je nutno dodat, že se podařilo dodržet všechny předem stanovené cíle a zodpovědět výzkumné otázky. Z odpovědí vyplývá, že distanční vzdělávání mělo jak své pozitivní, tak negativní a stinné stránky, ale pro účely krátkodobé náhrady běžné, prezenční výuky posloužilo dobře. Je však patrné, že jím u dětí předškolního věku nelze zcela nahradit prezenční navštěvování mateřské školy.

9 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Hlavním výzkumným cílem téhle bakalářské práce bylo zmapovat názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách. Výsledky dotazníkového šetření byly interpretovány pomocí grafů a slovního popisu a poté závěrečně shrnuty a vyhodnoceny na základě předem stanovených výzkumných otázek. Pro účely porovnání našich dat však nebyla nalezena žádná shodná výzkumná studie provedená v České republice zabývající se distančním vzděláváním v mateřských školách. Proto budou použity studie podobného charakteru a rázu zkoumající téma distančního vzdělávání na školách základních, s vědomím diametrálních rozdílů ve způsobech a nárocích výuky v těchto dvou institucích.

Autoři Lupač, Vyhňák a Rollinková (2021) uveřejnili v listopadu roku 2021 výsledky dotazníkového šetření názorů rodičů a žáků na distanční vzdělávání na základní škole. Zabývali se například otázkou, zda mají rodiče k dispozici všechny potřebné informace od vedení školy ohledně organizace, termínech a všeobecně nastavení distančního vzdělávání. 98 % rodičů odpovědělo pozitivním způsobem, tedy že komunikace mezi jimi a školou probíhala bez jakýchkoliv problémů. V našem výzkumu bylo zaznamenáno 88,7 % zcela kladných odpovědí a 9,4 % respondentů dále odpovědělo, že měli drobné výtky, ale v důsledku byli taktéž spokojeni. Můžeme tedy konstatovat, že informovanost od vedení školy byla ve většině případů na vysoké úrovni.

Další studie, která byla prováděna v roce 2020 na jedné Jihočeské základní škole, popisuje spolupráci rodičů s učiteli. Ze zpracovaných dat vyplývá, že 89 % rodičů pravidelně s učiteli komunikovalo za použití různých prostředků, z nichž nejvyužívanější byl program Bakaláři, ale také e-mail (48,2 %) (respondenti mohli zaškrtnout více odpovědí). Když data srovnáme s našimi, tak z odpovědí na položku 13 v dotazníku se dozvíme, že 79,2 % rodičů bylo v pravidelném kontaktu s učiteli, což je o něco málo méně než u rodičů na základní škole, ale rozdíl rozhodně není nijak markantní. Co se týče jednotlivých prostředků využívaných ke komunikaci, tak s opominutím programu Bakaláři můžeme konstatovat, že byl také v našem případě hojně využíván e-mail (38,2 %). Dále se ve studii na základní škole také zabývali pozitiviv a negativiv distančního vzdělávání. Jako největší negativum byla vnímána chybějící sociální interakce se spolužáky i učiteli, což plně koresponduje i s našimi výsledky. A za největší pozitivum byla brána možnost přizpůsobení si výuky dle vlastních potřeb, méně stresu, což rovněž souhlasí s našimi poznatky (Rokos & Vančura, 2020).

Při realizaci výzkumného šetření a interpretaci získaných dat se vyskytlo pár limitů, které do práce zasáhly.

Prvním z nich je nezkušenost výzkumníka s prováděním kvantitativně orientovaného výzkumu. Bylo velmi náročné správně stanovit a nastavit hlavní výzkumný cíl, dílčí výzkumné cíle a výzkumné otázky, na které poté musel navazovat dotazník se svými položkami. Položky jsem nesčetněkrát měnila, přepisovala, znovu sestavovala a kontrolovala tak, aby byly jasné, srozumitelné a plynule na sebe navazovaly. První setkání s touto metodou se také projevilo ve vyhodnocovací části, u které jsem zpočátku nevěděla, jak ji uchopit.

Jako druhý limit u své bakalářské práce vnímám dotazníky určené pro velmi specifickou skupinu respondentů. Vzhledem k tomu, že distanční způsob vzdělávání probíhal v mateřských školách poměrně krátkou dobu a před delším časem, bylo náročné sehnat právě skupinu rodičů, kteří u svých dětí tohle období zažili a prožívali s nimi.

Posledním limitem byl velmi omezený počet provedených studií na téma distančního vzdělávání v mateřských školách. Domnívám se, že je to způsobeno právě tím, že v České republice byla povinnost vzdělávat tímto způsobem (v mateřských školách) pouze velmi krátký čas, proto je mnohem více studií věnováno školám základním, středním nebo vysokým. Tento problém se poté v mé bakalářské práci projevil hlavně v rámci diskuse, kde jsem bohužel neměla možnost mé výsledky srovnávat s jinými věnujícími se distančnímu vzdělávání na úrovni mateřských škol.

ZÁVĚR

Představená bakalářská práce se zabývá tématem názorů rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách. Je členěna do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části jsem se pokusila co nejpřesněji uchopit dané téma a popsat ho pomocí nejaktuálnějších zdrojů zabývajících se touthle problematikou. Nejprve byla věnována pozornost samotnému pojmu distanční vzdělávání, který různí autoři vnímají trochu odlišně. Vypsala jsem proto všechny náhledy a poté ho shrnula dle mého názoru nejvíce odpovídající definicí. Následně bylo distanční vzdělávání zasazeno do historického kontextu až po dobu pandemie covid-19, která byla pro jeho rozvoj zcela zásadní. Další kapitola se zabírala formami distančního vzdělávání, tedy tím, jakým způsobem a pomocí jakých prostředků mohla výuka probíhat. Také byly zmíněny základní principy využívané při této metodě vzdělávání. Nemohli jsme však také opomenout benefity a rizika spojené s distančním vzděláváním. Protože se předložená bakalářská práce netýká pouze vymezení distančního vzdělávání, ale také názorů rodičů na celou problematiku, byly do teoretické části také včleněny kapitoly pojednávající o termínech rodina, rodiče a funkce rodiny, na což plynule navazovalo téma mateřské školy a spolupráce mezi těmito dvěma subjekty.

Na část teoretickou plynule navazuje praktická, jejímž hlavním cílem bylo zmapovat názory rodičů na distanční vzdělávání v mateřských školách. Na základě tohoto cíle byly formulovány dílčí výzkumné cíle a otázky, pomocí kterých byla tematika dále zkoumána do hloubky. Pro tyto účely byl sestaven dotazník se 17 uzavřenými položkami, který byl šířen v on-line prostoru ale také se umístil v papírové formě do logopedické poradny v Uherském Brodě. Od respondentů jsme získali 53 odpovědí. Tato data byla dále analyzována a následně přehledně interpretována pomocí grafů a slovního popisu.

Zjištění byla poté kategorizována dle jednotlivých výzkumných otázek. Dle předpokladů bylo zjištěno, že se distančního vzdělávání účastnilo více dětí těsně před nástupem do 1. třídy základní školy. V mateřských školách převládala off-line forma vzdělávání před on-line s tím, že převažovalo používání pracovních listů. S tím je spojené z pohledu respondentů největší negativum distančního vzdělávání, a to chybějící sociální kontakt a interakce mezi kamarády dětí a jejich učiteli. Na druhou stranu respondenti vnímali i určité výhody, kterými byly např. možnost plnění aktivit a úkolů v jimi vybraný čas z pohodlí domova. Ve výzkumu jsme se také zabývali otázkou spolupráce a komunikace mezi školou (učiteli) a rodiči. Většina respondentů byla v pravidelném kontaktu se školou, se kterou komunikovali zejména prostřednictvím e-mailu. Co se týče individuální pomoci směřující

od učitele k dětem, tak byly zaznamenány ne moc uspokojivé výsledky. Musíme však vyzdvihnout to, jak respondenti vnímali adekvátnost zadávaných úkolů vzhledem k časovým a jiným, individuálním možnostem dítěte. Velká většina byla zcela spokojena a uváděla pozitivní poznatky.

Na závěr musíme konstatovat, že byl distanční způsob vzdělávání velkou výzvou jak pro učitele, děti, tak i rodiče. Měl mnoho úskalí, negativních, ale i pozitivních stránek. Věříme, že předložený výzkum přinesl cenné poznatky a alespoň malým dílem přispěl k znovu zamyšlení se nad tímto netradičním, v mateřských školách zcela ojedinělým způsobem vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bicanová, J., Gargulák, K., & Prokop, D. (2021). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou: Výzkum a analýza pro organizaci Učitel naživo*. PAQ Research a Kalibro Projekt. Dostupné z <https://www.ucitelnaživo.cz/files/zkusenosti-ucitelupaq.pdf>.
- Burns, T., & Gottschalk, F. (2019). *Educating 21st Century Children: Emotional Wellbeing in the Digital Age*. Paříž: OECD Publishing. Dostupné z https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b7f33425-en/1/2/4/1/index.html?itemId=/content/publication/b7f33425-en&_csp_=8178ddc35728ca609f27f5e6dd559e7c&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e31231
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
- Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- Černý, M. (2018). *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Česko. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*.
- Guan, H. (2020). *Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID-19 pandemic*. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(6), 416–418. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352464220301310>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada
- Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- ČŠI. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\).s.304-305](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4).s.304-305).

ČŠI. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronickepublikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=1. s. 72.

Federičová, M., & Korbel, V. (2020). *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID19_kveten2020_18/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID_19_kveten2020_18.html#p=1. s. 2.

Frombergerová, A. (2020). *Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu*. *Pedagogická orientace*, 30(2), 221-230. Dostupné z <file:///C:/Users/User/Downloads/14141-29273-1-SM.pdf>

Hečková, L., & Šimáčková-Laurenčíková, K. (2021). *Dlouhodobé uzavření škol je pro děti rizikem a jeho následky budou citelné*. *Školní poradenství v praxi*, 2021(3). Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/dlouhodobouzavreni-skol-je-pro-deti-rizikem-a-jeho-nasledky-budou-citelne.m-8022.html>

Klement, M., & Dostál, J. (2018). *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kolář, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Kropáčková, J. (2017). *Spolupráce mateřské školy s rodinou*. *Acta humanica*, (1), 59-73.

Lemov, D. (2020). *Teaching in the Online Classroom: Surviving and Thriving in the New Normal*. Hoboken: Wiley, 57–80.

Lupač, M., Vyhňák, P., & Rollinková, M. (2021). *Dotazníkové šetření názorů rodičů a žáků na distanční vzdělávání ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Majerčíková, J., & Šuhajová, Z. (2014). „Mám pre tebe dve správy: dobrú i zlú, ktorú chceš počut skôr?“ *Stratégie dieťaťa-žiaka v komunikácii rodiny a primárnej školy*. *Epedagogium*, (1), 76-88.

Morgan, N. S. (2017). *Engaging families in schools: practical strategies to improve parental involvement*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- MŠMT. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha. Dostupné z: [file:///C:/Users/42072/Downloads/metodika_DZV__23_09_final%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/42072/Downloads/metodika_DZV__23_09_final%20(1).pdf)
- MŠMT. (2021). *Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem v mateřské škole*. Praha. Dostupné z <http://www.pedagogicke.info/2021/03/msmt-doporuceni-pro-vzdelavani.html>.
- MŠMT. (2021). *Distanční výuka a duševní zdraví: Metodické doporučení pro školy*. Praha. Dostupné z <https://www.msmt.cz/metodicke-doporuceni-k-distancni-vyuce-a-dusevnimuzdravi>. s. 3.
- MŠMT. (2021). *Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020–2021*. Dostupné z <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>
- Obst, O. (2018). *Distanční vzdělávání v přípravě učitelů*. Pedagogická Orientace, 6(18-19).
- Pečjak, S., Pirc, T., Podlesek, A., & Peklaj, C. (2021). *Some predictors of perceived support and proximity in students during COVID-19 distance learning*. International Electronic Journal of Elementary Education, 14(1), 51-62. Dostupné z <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.228>
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd.* Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra biologie: Pedagogická orientace, 30(2), 122-155.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education*. 6. ed. Charlotte, North Carolina: IAP.

- Sutterby, J. A. (2017). *Family involvement in early education and child care*. Bingley: Emerald.
- Syslová, Z. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L. (2007). *Co znamená dnes rodina?*. *Psychologie dnes*, 12(13), 30.
- Stites, M. L., Sonneschein, S., & Galczyk, S. H. (2021). *Preschool Parents' Views of Distance Learning during COVID-19*. *Early Education and Development*, 32(7), 923–939. doi: 10.1080/10409289.2021.1930936.
- Těthalová, M. (2012). *Nováčci ve školce*. *Informatorium* (7).
- Těthalová, M. (2018). *Spolupráce s rodiči je základním kamenem úspěchu*. *Informatorium* (10).
- UNESCO. (2020). *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. UNESDOC Digital Library.
- Valenta, P., Brom, Z., & Kellerová, I. (2016). *Mediální činnosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Raabe.
- Woods, J. A., Hutchinson, N. T., Powers, S. K., Roberts, W. O., Gomez-Cabrera, M. C., Radak, Z., et al. (2020). *The COVID-19 pandemic and physical activity*. *Sports Medicine And Health Science*, 2(2), 55-64. Dostupné z <https://doi.org/10.1016/j.smhs.2020.05.006>
- Zlámalová, H. (2006). *Distanční vzdělávání a eLearning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a eLearning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Zounek, J., & Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Brno: MU.
- Zounek, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 V době distančního vzdělávání (2020-2021) bylo dítě ve věku?	36
Graf 2 Jakou formou u Vašeho dítěte distanční vzdělávání probíhalo?	37
Graf 3 Pokud výuka probíhala i off-line formou, jaké byly využívány druhy činností?	37
Graf 4 Pokud výuka probíhala i on-line formou, jaký druh byl využíván?	38
Graf 5 Kolik času, souhrnně za týden, jste průměrně společně s dítětem museli věnovat distanční výuce a plnění veškerých úkolů?	39
Graf 6 Byly aktivity/úkoly, které dítě muselo splnit, dle Vašeho úsudku adekvátně časově náročné?	40
Graf 7 Byly dle Vašeho úsudku zadávané aktivity/úkoly přiměřeně náročné věku a dalším možnostem dítěte?	40
Graf 8 Požadovali, případně jak často, po Vás učitelé zpětnou vazbu ohledně toho, jak si dítě poradilo se zadanými úkoly?	41
Graf 9 Věnovali se učitelé dětem i individuálně, na základě jejich individuálních potřeb?	42
Graf 10 Byly informace od vedení MŠ o organizaci výuky, důležitých termínech, nastavení distančního vzdělávání apod. vždy včasné a přehledně podávány/uveřejňovány?	42
Graf 11 Cítili jste ze strany zaměstnanců MŠ dostatečnou individuální pomoc a podporu při distančním vzdělávání?	43
Graf 12 Pokud individuální pomoc a podpora byla ze strany zaměstnanců nabízena, jakým způsobem?	44
Graf 13 Probíhala, případně jak často, komunikace mezi Vámi jakožto rodiči a učitelem?	44
Graf 14 Jaká frekvence komunikace s učitelem by Vám vyhovovala?	45
Graf 15 V čem jste viděl/a negativa distanční výuky?	46
Graf 16 V čem jste naopak viděl/a pozitiva distanční výuky?	46
Graf 17 Kdybyste měl/a v budoucnu možnost pro své dítě dobrovolně zvolit distanční vzdělávání, udělal/a byste to?	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka dotazníku pro rodiče

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA DOTAZNÍKU PRO RODIČE

1. V době distančního vzdělávání (2020-2021) bylo dítě ve věku?

2-4 let

5-7 let

2. Jakou formou u Vašeho dítěte distanční vzdělávání probíhalo?

Pouze on-line (pomocí internetu a digitálních technologií)

Pouze off-line (např. pracovní listy a jiné)

On-line i off-line

3. Pokud výuka probíhala i OFF-LINE formou, jaké byly využívány druhy činností?

Pracovní listy

Výtvarné aktivity

Hudební aktivity

Pohybové aktivity v domácím prostředí

Venkovní aktivity

Výuka off-line neprobíhala

Jiné

4. Pokud výuka probíhala i ON-LINE formou, jaký druh byl využíván?

Synchronní výuka (*výuka v reálném čase, učitel i dítě/děti jsou on-line spojeni ve stejný čas*)

Asynchronní výuka (*učitel s dítětem nejsou spojeni v jeden konkrétní čas, učitel vytvoří v on-line prostoru zadání, dítě si ho vypracuje dle svých časových možností*)

Synchronní i asynchronní výuka

Výuka on-line neprobíhala

5. Kolik času, SOUHRNNĚ ZA TÝDEN, jste průměrně společně s dítětem museli věnovat distanční výuce a plnění veškerých úkolů?

Méně než hodinu

1-2 hodiny

2-3 hodiny

3-4 hodiny

4-5 hodin

5 a více hodin

6. Byly aktivity/úkoly, které dítě muselo splnit, dle Vašeho úsudku adekvátně časově náročné?

Ano, úkoly byly dle mého úsudku adekvátně časově náročné

Ne, úkoly byly dle mého úsudku VELMI časově náročné

Ne, úkoly byly dle mého úsudku MÁLO časově náročné

7. Byly dle Vašeho úsudku zadávané aktivity/úkoly přiměřeně náročné věku a dalším možnostem dítěte?

Ano, úkoly byly přiměřeně náročné

Ne, úkoly byly mnohem náročnější

Ne, úkoly byly až moc jednoduché

8. Požadovali, případně jak často, po Vás učitelé zpětnou vazbu ohledně toho, jak si dítě poradilo se zadanými úkoly?

Ano, požadovali každý den

Ano, požadovali 2x týdně

Ano, požadovali 1x týdně

Ano, požadovali 1x měsíčně

Ne, učitelé od nás zpětnou vazbu nepožadovali

Jiná odpověď

9. Věnovali se učitelé dětem i individuálně, na základě jejich individuálních potřeb?

Ano věnovali, cítili jsme adekvátní podporu

Ano věnovali, ale očekávali jsme větší podporu

Ne, nevěnovali

10. Byly informace od vedení MŠ o organizaci výuky, důležitých termínech, nastavení distančního vzdělávání apod. vždy včasné a přehledně podávány/uveřejňovány?

Ano, informace byly vždy včasné a přehledně podávány/uveřejňovány

Měl/a jsem určité drobné výtky k podávání/uveřejňování informací

Nebyl/a jsem vůbec spokojen/a, informace nebyly včasné a přehledně podávány/uveřejňovány

11. Cítíte ze strany zaměstnanců MŠ dostatečnou individuální pomoc a podporu při distančním vzdělávání?

Ano, cítili jsme adekvátní podporu

Cítili jsme určitou podporu, ale mohlo to být lepší

Ne, ze strany MŠ nebyla žádná podpora

12. Pokud individuální pomoc a podpora byla ze strany zaměstnanců nabízena, jakým způsobem?

Prostřednictvím e-mailu

Prostřednictvím on-line chatu

Prostřednictvím telefonických hovorů

Prostřednictvím videohovorů

Prostřednictvím textových zpráv

Individuální pomoc a podpora nebyla nabízena

Jiná odpověď

13. Probíhala, případně jak často, komunikace mezi Vámi jakožto rodiči a učitelem?

Probíhala každý den

Probíhala 2x týdně

Probíhala 1x týdně

Probíhala 1x měsíčně

Neprobíhala

Jiná odpověď

14. Jaká frekvence komunikace s učitelem by Vám vyhovovala?

Každý den

2x týdně

1x týdně

1x měsíčně

Nevyžadoval/a jsem žádnou komunikaci s učitelem

Jiná odpověď

15. V čem jste viděl/a negativa distanční výuky?

Nedostatečná motivace od učitelů k dětem pro plnění zadávaných aktivit/úkolů

Trávení více času u digitálních technologií

Absence kontaktů s kamarády dětí

Děti se toho naučily méně, než kdyby navštěvovaly MŠ

Viděl/a jsem samá pozitiva

Jiná odpověď

16. V čem jste naopak viděl/a pozitiva distanční výuky?

Plnění aktivit/úkolů z pohodlí domova

Možnost samostatného plnění úkolů/aktivit

Mnohem více prostoru a času na splnění jednotlivých aktivit/úkolů

Zvýšení digitální gramotnosti dětí

Možnost plnění aktivit/úkolů ve vybraný čas

Viděl/a jsem samá negativa

Jiná odpověď

17. Kdybyste měl/a v budoucnu možnost pro své dítě dobrovolně zvolit distanční vzdělávání, udělal/a byste to?

Ano, určitě bych distanční vzdělávání zvolil

O volbě distančního vzdělávání bych uvažoval/a

Ne, dobrovolně bych svému dítěti distanční vzdělávání nezvolil/a