

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zkušenosti s distanční výukou na vybrané základní škole a konzervatoři

The Experiences of the distance education in conservatory and elementary school

Vojtěch Řehák

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Zkušenosti s distanční výukou na vybrané základní škole a konzervatoři potvrzují, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2022

Děkuji. Děkuji primárně své vedoucí práce, Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., která mi byla nápomocna za jakékoli situace. I při své cestě z dovolené.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřená na zkušenosti s distančním vzděláváním v pokročilé době pandemie COVID-19. Popisuje, jak se vyvíjelo distanční vzdělávání na dvou vzdělávacích institucích - na konzervatoři a na základní škole. Teoretická část bakalářské práce bude zaměřena na vytvoření vhodného konceptuálního rámce a bude se zabývat základní terminologií vztahující se k formám vzdělávání, popisem distančního vzdělávání, platformem a analýzou České školní inspekce i MŠMT k distančnímu vzdělávání. V teoretické části bude dále periodizace průběhu školního roku 2020/2021 s uvedenými výsledky vzdělávání. Cílem bakalářské práce je popsat průběh distančního vzdělávání a vybrat příklady pozitivní zkušenosti během distanční výuky na vybrané ZŠ a konzervatoři a identifikovat jejich možné využití v tradiční výuce. Výsledková část definuje pět různých kategorií popisující průběh distančního vzdělávání. Detailně popisuje zkušenosti s distanční výukou z hlediska organizace, z hlediska absence, výsledků vzdělávání, technologického zázemí a osobnosti pedagoga jako člověka. Dále charakterizuje základní kladné zkušenosti, které dotazovaní respondenti vyhodnotili jako využitelné v běžné výuce. Mezi takové kladné zkušenosti patří aktivní využívání kombinace prezenčního i distančního vzdělávání, stálé využívání platformem jako úložiště nebo prostředek samostudia, důležitost detailně se seznámit s metodickými plány a zamyslet se nad strukturou vyučovací hodiny z hlediska forem, metod a prostředků, případně implementovat možnost hybridní výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

distanční výuka, konzervatoř, pandemie, online výuka, platformy

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the issue of distance education in an advanced stage of pandemic COVID-19. It depicts the development of distance education in two different educational facilities – conservatoire and elementary school. The theoretical part is focused on establishing a suitable conceptual framework, deals with basic terminology, deals with the description of distance learning, used platforms and analysis of distance education by ČŠI (Czech School Inspectorate) and MŠMT (Ministry of Education, Youth and Sports). In the theoretical part, there will be a periodization of the school year 2020/2021 with the results of education. The empirical part of this thesis aims to illustrate distance learning in both facilities and to elect effective experiences which could be also used in standard education. The results section defines 5 different categories describing of the distance education. It describes in detail the experience with distance learning in terms of organization, in terms of absence, educational results, technological background and the personality of the teacher as a person. It also characterizes the basic positive experiences that the interviewed respondents evaluated as useful in regular teaching. Such positive experiences include the active use of a combination of full-time and distance learning, the constant use of platforms as a repository or a means of self-study, the importance of getting acquainted in detail with methodological plans and thinking about the lesson structure in terms of forms, methods and means, or implementing hybrid teaching.

KEYWORDS

distance education, conservatory, pandemic, e-learning, platforms

Obsah

Úvod.....	10
1. Problematika s pandemií COVID-19.....	10
1 Distanční vzdělávání	13
1.1. Formy vzdělávání ve vztahu k pandemické době	14
1.1.1. Prezenční forma a denní forma	14
1.1.2. Distanční forma.....	14
1.1.3. Kombinovaná forma.....	15
1.1.4. Blended learning	15
1.1.5. Dálková forma vzdělávání ve vztahu k distanční formě.....	15
1.1.6. e-Learning	16
1.2. Legislativa ve vztahu k distančnímu vzdělávání	17
1.3. Samostudium ve vztahu k domácím úkolům a distančnímu vzdělávání	18
1.3.1. Samostudium jako domácí úkol.....	18
1.3.2. Samostudium jako doplněk distančního vzdělávání	19
1.4. Digitální technologie a pedagogové.....	19
1.5. Platformy, které byly využívány ve školách	20
1.6. Výsledky žáků ve školním roce 2020/ 2021	21
1.7. Průběh pandemické situace ve školství ve školním roce 2020 / 2021	22
1.8. Learning management system.....	25
1.9. Tematické zjištění a doporučení České školní inspekce	25
2. Zkušenosti pedagogů s distanční výukou	27
2.1. Cíl výzkumu.....	27
2.2. Výzkumné otázky	27
2.3. Volba přístupu	27

2.4. Metody sběru dat.....	28
2.4.1. Rozhovor	28
2.4.2. Otevřené kódování	29
2.5. Popis výzkumného vzorku.....	30
2.5.1. Popis respondentů	30
2.5.2. Popis zkoumaných škol.....	31
2.6. Harmonogram výzkumu	31
2.7. Realizace výzkumného šetření.....	32
2.8. Etika	32
3. Výsledková část	34
3.1. Kategorie osobnost pedagoga	35
3.2. Kategorie Organizace školního prostředí a výuky	36
3.3. Kategorie absence	38
3.4. Kategorie technika a technické zázemí.....	40
3.5. Kategorie výsledky	42
3.6. Vybrané pozitivní přístupy k distančnímu vzdělávání	43
Závěr	46
Seznam použitých informačních zdrojů.....	48
Seznam příloh.....	50

Úvod

1. Problematika s pandemií COVID-19

Celosvětová pandemická situace v čele s virem COVID-19 zasáhla úplně každého na této planetě. Prakticky ze dne na den změnila životy všech lidí, kteří se museli s náhlou změnou zvládnout vypořádat. Zavřela obchody, divadla, služby, uzavřela hranice, izolovala rodiny, vyřadila z provozu pracující lidi, zpomalila uspěchaný vývoj a ukončila statisíce životů.

Jedním z dotčených jsou mimo jiné i vzdělávací oblasti. Českou republiku zasáhl COVID-19 na počátku března. Vyhláškou ministerstva zdravotnictví k datu 11. 3. 2020 byl vydán *“zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 SB. v o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.”* (2020, s. 1)

Všechny školy a školská zařízení byly vystaveny aktuálnímu jednání, jak zajistit zákonem stanovenou povinnou školní docházku. Pozice škol nebyla vůbec jednoduchá. Vyučování volně přešlo do zcela neznámého a netestovaného prostředí distančního vzdělávání. Díky takovému zásahu do fungování školství si mohla každá škola vyzkoušet formu distančního vzdělávání. Pro některé školy mohl být přechod na distanční formu jednodušší (kvalitněji zařízené technické zázemí školy, zkušenosti pedagogové, kteří jsou zvyklí pracovat s technologií,…) pro jiné školy byl přestup na distanční formu mnohem složitější. Samotný proces vzdělávání se začal podmiňovat materiálními hodnotami a nevyzpytatelnému internetovému prostoru. (Vzdělávání na dálku základních a středních školách, 2020, s. 3)

Ihned po vyhlášení zákazu fyzické přítomnosti ve školách se některé školní instituce snažily najít vhodnou náhradu, aby se co nejlépe přiblížili kvalitě vzdělávání. Před nástupem pandemie využívali digitální technologii pedagogové pouze jen na pětině celkového počtu základních škol (Vzdělávání na dálku základních a středních školách, 2020, s. 5). Najednou však digitální techniku museli začít používat všichni. Pedagogové začali jednotlivé přednášky audiovizuálně zaznamenávat, zasílali soupis úkolů k vypracování, případně využívali komunikační platformy jako jsou Teams, Zoom, Meet či Skype nebo komunikace emailem. Zadané úkoly zpětně opravovali a jednotlivým žákům

dávali zpětnou vazbu. Dle ČŠI na stabilně podchycenou počáteční formu distančního vzdělávání byly školy připraveny zhruba po třech týdnech od vyhlášení zákazu vzdělávání (Vzdělávání na dálku základních a středních školách, 2020, s. 3).

Rokos a Vančura (2020, s. 124) uvádí zajímavý příklad programu, který vydalo čínské ministerstvo školství. Tento program se skládá celkem ze sedmi bodů, díky kterým by distanční vzdělávání mělo být úspěšně zvládnuté. Autoři uvádějí, že některé z bodů jsou ve shodě s těmi, které vydalo MŠMT:

“1) Zajistit správné vedení žáků při domácí výuce. Je nezbytné vyvážit aktivní čas strávený studiem a odpočinkem.

2) Standardizovat online činnosti tak, aby nebyla abnormálně zvýšena pracovní zátěž učitelů a žáků.

3) Nadále zlepšovat vytváření online platform pro základní a střední školy a neustále do nich doplňovat nové zdroje. Snažit se tímto způsobem zabránit tomu, aby se metody, činnosti a časové harmonogramy klasických prezenčních hodin aplikovaly v distanční výuce.

4) Klást větší důraz na recenzování online výukových prostředí a elektronických materiálů k zajištění jejich kvality.

5) Plně využívat bezplatné výukové zdroje, platformy poskytované různými organizacemi a institucemi (např. státní televize), které mohou efektivně sloužit žákům (nejen) v odlehlých oblastech.

6) Zahrnout zásady prevence epidemie, bezpečnosti, mentálního zdraví a psychohygienu do online výuky.

7) Zajímat se o fyzický i mentální stav žáků, vést žáky k tomu, aby prováděli i fyzické aktivity a neseděli pouze u obrazovky, čímž lze zlepšit i prevenci rozvoje vad zraku.”

V rámci Školského managementu se každý z ředitelů ocitl na rozcestí, během kterého musel každý krok bedlivě zvažovat. Na bedrech mu ležela organizace vyučování, vedení svých pedagogů, orientace v neustále měnícím se právnickém vědomí a v neposlední řadě také psychohygienu sebe sama, psychohygienu a motivace svých zaměstnanců, jejich

zpětná vazba a reagování na podněty zvenčí. K této nelehké situaci samozřejmě zůstávala zcela běžná administrativa, která sama osobě není jednoduchou disciplínou. Jsou to zkušenosti, které nikdo z ředitelů neměl a tato bakalářská práce se snaží sumarizovat a zkompletovat získané poznatky do ucelenější formy.

Bakalářská práce analyzuje proběhlou situaci na vybrané základní škole a na vybrané konzervatoři, z analyzovaných výsledků určuje, které formy, metody nebo prostředky byly na dané instituci efektivní a mohly by se využít v běžné prezenční výuce.

1 Distanční vzdělávání

Průcha (2004, s. 46) distanční vzdělávání popisuje jako: *“Forma studia zprostředkovaného médií. Je založeno na samostatném studiu účastníků, řízeném institucí, bez prezenčního kontaktu studujících s vyučujícími. K dispozici jsou vyučovaným speciálně připravené učební materiály, případně další metody studijní podpory.”*

Zounek (2009, s. 45) distanční vzdělávání definuje velmi stručně jako: *“Formu studia zprostředkovanou médií”*. Autor dále poukazuje na tradiční definice, které popisuje distanční výuku jako výuku v různém čase na různých místech. Aktuální trendy distančního vzdělávání však říkají, že distanční vzdělávání může být vnímáno jako probíhání výuky v jednotném čase čili online výuka avšak na různých místech. (Simonson, 2006 In: Zounek, 2009, s. 45).

Zlámalová (2008, s. 11) distanční vzdělávání chápe jako: *“Multimediální formu řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující resp. konzultanti v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných”*. Zároveň upozorňuje na zásadní metodický rozdíl mezi tradičním dálkovým a distančním studiem. V širším obecném mínění je dálkové a distanční studium synonymum.

Praktické využití distančního vzdělávání můžeme skýtat v několika oblastech. Mezi hlavní patří určitá časová volnost a flexibilita, vzdělávání je více přístupné. Na vyučované je položena mnohem větší míra samostatnosti, žáci a studenti si mohou zvolit své vlastní individuální tempo. Velký důraz je kladen na přijímání a zpracování zpětné vazby, která se může distanční vzdělávání v základním a středoškolském vzdělávání dále formovat a vylepšovat.

Bakalářská práce uznává takové formy výuky, které jsou stanoveny ve Školském zákoně. Pro účely této bakalářské práce chápeme distanční vzdělávání jako strukturovanou formu výuky která může probíhat v jednotném čase na více místech. Může sdružovat několik vzdělávajících se na jednotné platformě (takzvaná online výuka) využívající moderní technologie (notebook, telefon, stolní počítač,...). Je organizována ze strany instituce a snaží se v největší míře nahrazovat prezenční výuku. Pojem distanční vzdělávání (resp.

distanční výuka) je používán ve dvojitým smyslu: Konkrétně probíhající výuka (vyučovací hodina či samostudium) a jako celková forma procesu vzdělávání.

1.1. Formy vzdělávání ve vztahu k pandemické době

Chceme-li hovořit o formách vzdělávání, je třeba vysvětlit pojmy, které se k formám vzdělávání vztahují.

1.1.1. Prezenční forma a denní forma

Prezenční forma výuky je takovou formou, kdy se vyučující fyzicky setkává s vyučovaným (individuálně či frontálně). Je podmíněna setkáním v jednom společném prostoru, kde mezi aktéry probíhá vzdělávací proces. (Zlámalová, 2009, s. 12). Taková forma se standardně využívá při plnění povinné školní docházky, na středních školách, konzervatořích i vysokých školách. Zpravidla se jedná o denní vyučování i vyučování ve večerních hodinách.

Je třeba zmínit i pojem denní forma vzdělávání. Všeobecně se pojmy prezenční a denní chápou jako synonymum. Školský zákon denní formu vzdělávání definuje jako: *“Výuku probíhající každý den po dobu 5 pracovních dnů.”* S pojmem prezenční forma výuky ve vztahu k denní formě Školský zákon vůbec nepracuje.

Prezenční studium však v možných výkladech nemusí znamenat denní studium. Prezenčně se vzdělávat můžou i jedinci ve večerních hodinách, případně při dálkové formě studia, kdy studenti v určitých časových intervalech (např. o víkendech) dojíždí na zkrácenou výuku do dané instituce.

Pro účely této bakalářské práce se pojmy denní forma vzdělávání chápe jako vzdělávání, které se opakuje dle kritérií Školského zákona (probíhají každý den po dobu 5 pracovních dnů) a prezenční forma je chápána jako fyzická přítomnost vzdělávání žáků a studentů v instituci, která nemusí nutně znamenat denní docházení na výuku.

1.1.2. Distanční forma

Distanční forma výuky je pravým opakem formy prezenční. Volně se překládá jako *“dálková forma výuky”*. Vyučující a vyučovaný nejsou ve fyzickém kontaktu, edukační

proces probíhá skrze multimédia v různých formách. Tato forma je založena na samostudiu, student využívá studijní opory určené přímo pro jednotlivé obory. Vyučovaný je vedený institucí, ale klade se větší důraz na individuální tempo (Zlámalová 2009, s. 12.). Školský zákon distanční formu vzdělávání chápe jako: *“Studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.”*

1.1.3. Kombinovaná forma

Kombinovaná forma výuky již z názvu napovídá, že kombinuje obě výše zmíněné formy. V této formě je, stejně jako u distanční formy, kladen velký důraz a odpovědnost za výsledky na vyučovaného, je však podmíněna fyzickým kontaktem s vyučujícím alespoň v poměrné části studia (docházení na konzultace, přednášky, workshopy,...) (Zlámalová, 2009, s. 20) Školský zákon kombinovanou formu výuky chápe jako střídání denní a jiné formy vzdělávání, které stanovuje zákon.

Kombinované studium můžeme také chápat jako současné studium na více (vysokých) školách. (Průcha, 2004, s. 103).

1.1.4. Blended learning

Blended learning je typ studia, který propojuje prezenční formu a výuku využívající online internetové technologie. Blended learning předpokládá, že digitální technika bude učitelem využívána tak, aby více zaktivoval vyučované. Čapek (2015, s. 193) Blended learning definuje jako výuku, která obsahuje alespoň část využívající internetové či digitální prostředky, např. komunikace e-mailem, online skrze podporované platformy. Upozorňuje také na fakt, že v tento typ výuky nemusí využívat pouze online prostředky. Blended learning je možno chápat jako využití face-to-face formy a dalších vhodných digitálních prostředků (interaktivní tabule, práce s přehrávači médií atd.).

1.1.5. Dálková forma vzdělávání ve vztahu k distanční formě

V pedagogickém slovníku můžeme dálkové vzdělávání definovat jako: *“forma studia na některých středních a vysokých školách, kdy se student vzdělává převážně mimo školu.”* (Průcha, 2004, s. 36). Autor sám přiznává, že se pojem dálkové vzdělávání postupně nahrazuje označením distanční vzdělávání.

Ve Školském zákoně se distanční forma a dálková forma v samotné podstatě příliš nerozlišujete. U dálkové formy Školský zákon upřesňuje možnosti konzultací v rozsahu 200 až 220 hod. ve školním roce.

Zlámalová (2009, s. 13) uvádí, že pro distanční vzdělávání se používají tištěné materiály, které mají účelně vytvořenou podobu jako např. otázky, krátké testy, shrnutí nebo textové vynechávky. Pro účely této bakalářské práce se pojmy dálkové a distanční vzdělávání používají jako synonymum.

Výše zmiňované formy vzdělávání byli dříve známe hlavně v oblasti vzdělávání dospělých jedinců. Až s nástupem pandemické doby se tyto formy začali více profilovat i do běžných základní škol či středních škol a konzervatoří, kde jsi teprve formují svojí využitelnost a kompetence.

1.1.6. e-Learning

Přestože administrativa ve školách je stále velmi intenzivní, využívání digitálních technologií se ve školách využívá stále více. Využívají se nejen na zmiňovanou administrativu, ale i na přímou pedagogickou práci. Jednotný pohled na definici autoři nemají, jak je patrné z definice Tavangariana (in Černýet al.,2009, s. 62): *“mnohdy je za eLearning považováno jakékoliv vzdělávání, kde jsou využívány technologie, jindy je pojem vnímán velmi úzce. Za eLearning můžeme považovat elektronicky podporované učení a výuku, kde digitální technologie fungují jako média pro realizaci učebního procesu.”*

Způsob studia zvaný jako eLearning je obsahem, resp. prostředkem několika forem vzdělávání. Základním charakteristickým znakem tohoto způsobu vzdělávání je jeho realizace skrze internetové sítě a pomocí digitální technologie. ELearning se nejvíce využívá při kombinované či distanční formě studia, kdy je osobní přítomnost vyučovaného a vyučujícího v jednom místě ve stejný čas nemožná. Podle Čapka (2015, s 191) je nejvýraznějším negativním rysem e-learningu právě chybějící osoba živého učitele. Úzce se váže k psychologickým reakcím (ztížená forma motivace, nemožnost úzkého empatického napojení, čili pochvaly nebo snižování stresu). Čapek dále uvádí několik

výhod eLearningu. Mezi ně patří mj. flexibilita, dostupnost, snížené náklady, vyšší míra interaktivity.

V této bakalářské práci se pojem eLearning používá jako synonymum k termínu web-based-learning.

1.2. Legislativa ve vztahu k distančnímu vzdělávání

V předpandemické době bylo zcela nemyslitelné, že by se základní vzdělávání mohlo uskutečňovat v jiné než prezenční formě vzdělávání. Školský zákon sám ihned v prvním odstavci §25 definuje, že: *“Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě vzdělávání. Střední a vyšší odborné vzdělávání se uskutečňuje v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání, přičemž vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné.”* Pro žádnou základní školu tedy neexistovala právní podpora proto, aby mohla své žáky plošně vzdělávat distančním způsobem. Pro konzervatoře již možnost distančního vzdělávání zákonem existuje, nicméně vzhledem k více praktickému za měření školy se zcela pravidelně využívá prezenční forma vzdělávání.

Jediná jiná forma vzdělávání mimo prezenční formu, která probíhala v denní formě, a kterou zákon dovozoval, je individuální vzdělávání žáka dle §41 Školského zákona. Zákon v tomto paragrafu definuje jednotlivé podmínky, které musí zákonný zástupce splňovat proto, aby ředitel individuální vzdělávání povolil. Individuální vzdělávání žáka se rozumí takové vzdělávání, když se žák vzdělává bez pravidelné účasti ve škole. Takový žák poté každé pololetí koná zkoušky z příslušného učiva, které probíhají ve škole, do které byl přijat k plnění povinné školní docházky.

I když se na jaře roku 2020 podařilo téměř kompletně přejít na distanční formu vzdělávání, zákonem podpořené povinné distanční vzdělávání bylo parlamentem České republiky vydáno až na konci srpna. Konkrétně od 25. srpna 2020 se Školský zákon mění následovně: *“§184a: Děti, žáci a studenti jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem... Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte a žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.”*

Do této doby neměli školy žádnou kontrolu ani pravomoc vyžadovat účast na distančním vzdělávání. Přesto se však dle tematické zprávy České školní inspekce na distanční výuku

nepřipojovalo pouze 11% žáků neúplných základní škol a 16% žáků úplný základní škol. (ČŠI, 2020). V mimořádných opatřeních a usneseních vlády vždy jednotlivá opatření obsahovala nejružnější povinnou účast vybraných tříd s omezeným počtem žáků nebo studentů. Díky této novele zákona měly školy možnost začít na dálku kontrolovat, jak často se dítě distančního vzdělávání účastní. Začala se vést povinná absence, zároveň bylo vyžadováno omlouvání žáků a studentů zákonnými zástupci.

1.3. Samostudium ve vztahu k domácím úkolům a distančnímu vzdělávání

Pojem samostudium můžeme chápat dvěma způsoby.

1.3.1. Samostudium jako domácí úkol

Prvním výkladem samostudia jsou domácí úkoly, které vyučovaný musí resp. měl by vypracovat na základě zadání vyučujícího pedagoga.

Geoffrey Petty (1996, s. 263) uvádí, které učební činnosti jsou vhodné pro samostudium spíše než pro práci ve vyučování. Uvádí že:

- Úkol by měl být jednoduchý a lehce kontrolovatelný
- Úkol by měl žák vypracovávat o samotě. Bez dozoru dospělého či vyučujícího.
- Úkol by měl být ohodnocen slovním hodnocením či známkou, aby žák dostal zpětnou vazbu.

Standardní zadávání domácích úkolů bývá dokončení práce, které vyučovaný žák nestihl během vyučovací hodiny. Zpravidla je to zapříčiněno tím, že žák zadanému úkolů nerozumí, či neví jak její vypracovat. Proto takový úkol je považovaný za nevhodný domácí úkol.

Pedagogické principy k domácím úkolům

Pedagog by jsi měl stanovit základní pravidla, podle kterých bude domácí úkoly zadávat, vyhodnocovat a známkovat či jinak hodnotit. Mezi takové pravidla patří například vyžadování odevzdání domácího úkolu, část úkolů v písemné formě, nebo připravená kritéria, jak bude kontrolovat úkoly, které nejsou písemně zaznamenány.

1.3.2. Samostudium jako doplněk distančního vzdělávání

Samostudium ve druhém výkladu je příprava, která se od vyučovaných předpokládá jako doplněk k přímému pedagogickému procesu. Může sloužit jako příprava na další hodinu, kdy vyučovaný studuje doporučenou literaturu, vypracovává zadané úkoly, nebo si opakuje již probranou látku. Předpokládá se vyučovaného vlastní iniciativa a zájem či motivace o problematiku, která se ve vyučovací hodině probírala, případně využívání získaných poznatků přímo v praxi.

Na vybraných školách se využívalo samostudium v obou jeho významech. Domácí úkoly byly zadávány jako kontrola probíraného učiva, při kterém žáci dostávali jednotlivě zpětnou vazbu, zda úkoly vyplňují správně a probírané látce rozumí. Zpětnou vazbu tímto dostávali i vyučující pedagogové, kteří díky množství stejně charakteristických chyb byli schopni vyhodnotit a následně upravit vylučovací metodu. Do rozvrhu bylo žákům zadáno i samostudium jednotlivých předmětů, které mělo za podstatu prohloubit samostatnost žáků a studentů a motivovat je k vlastnímu zainteresování i se do problematiky probíraných témat.

1.4. Digitální technologie a pedagogové

V mnoha literatuře se různě vyskytují pojmy “vzdělávání žáků v oblasti digitálních technologií”. Nesmí se ovšem zapomínat také na další vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti. Pedagogové by měli digitální technologií ovládat tak, aby poznali, kde jim tato technika slouží jako prostředek k vyučování či jako vyučovací pomůcka a kdy naopak může digitální technologie škodit (Habová, 2021, s. 23). Je třeba brát na zřetel nejen ovládání a orientování se v digitální technologii, ale i kvalitní předávání znalostí v této oblasti směrem k žákům. V souvislosti s pandemickou situací se národní pedagogický institut České republiky propojil s komunitou Česko.Digital a vytvořil projekt Učíme online. V tomto projektu se zapojilo několik set dobrovolníků, kteří vypomohli školám zvládat online výuku. Jejich program se skládá z dvou částí: první část se zaměřuje na distribuci technologie do škol, snaží se vy pomoc sociálně slabším žákům, případně technicky nevybaveným školám, aby distanční vzdělávání mohlo probíhat na kvalitní úrovni. Druhou částí je vzdělávání se v oblasti distančního vzdělávání. Pořádají

kurzy a workshopy, doporučují, jak se dají využívat moderní technologie a jaké jsou nové přístupy ve výuce.

1.5. Platformy, které byly využívány ve školách

Úplně prvním formám komunikací po vyhlášeném zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách pedagogové, vedení školy i rodiče využívali všechny různé dostupné platformy a způsoby, které mohli. Mezi nejvíce využívané platformy patří sociální síť Facebook, WhatsApp nebo Skype. (ČŠI, 2020) Tyto platformy sloužily k úplně prvotní komunikaci, než školy dostaly možnost reagovat na zavedenou distanční výuku svým specifickým způsobem. Mezi další platformy které fungovaly již na více oficiální bázi patří Bakaláři, Google Classroom, již zmiňovaný Skype nebo platforma Teams a Google Meet. Česká školní inspekce (2020, s. 26) v tematické zprávě uvádí, že více než 40% základních a středních škol využívala kombinaci několika platform. Naopak více než polovina základních a středních škol využívala jednotnou platformu všemi pedagogy včetně vedení školy.

Názory na využívání jednotné platformy nebo nebo více platform pro komunikaci nejsou zcela jednoznačné. Kombinace několika platform dává každému z pedagogů možnost zvolit vlastní formu, přizpůsobit jí svému vyučovanému předmětu a využívat takové platformy, které nejvíce vyhovují potřebám a zaměření vyučovaného předmětu. Jednotná platforma je naopak ucelenější pro organizaci výuky a pro žáky mnohem snáze uchopitelná. Všechny úkoly a materiály naleznou na jednom místě a minimalizuje se tak problematika absence nebo nesplněných úkolů.

Mimo praktické využívání webových platform k realizaci distančního vzdělávání vydali i jednotlivé společnosti různá doporučení a metody, jak pracovat s jednotlivými určenými platformami a využívat všechny jejich možnosti. Společnost Microsoft provozující platformu Teams vytvořila strukturované webové stránky s podporou pro využívání této platformy. Pedagogičtí pracovníci zde mohou naleznout různé popisy, co všechno tato platforma obsahuje, jak s ní metodologicky pracovat a jak ji využít. Dále zde existují workshopy a webináře prohlubující znalosti v oblasti digitální gramotnosti.

1.6. Výsledky žáků ve školním roce 2020/ 2021

Školní rok 2020/2021 začal s nadějí, že žáci setrvají ve školních lavicích a budou se učit prezenčně. Po pár týdnech ovšem opět nastala částečná distanční výuka a školy přešly do tzv. rotační výuky, která byla pro organizaci výuky z hlediska výstupu jednodušší, ale z hlediska organizace složitější. Musely se změnit rozvrhy hodin, aby pedagogové, přítomni ve škole, mohli vyučovat prezenční studium a zároveň v dalších hodinách mohli vyučovat distančně. Vybraná ZŠ po půlroční zkušenosti přešla na jednotnou platformu Teams. Přesun na distanční výuku měl svá pozitiva i negativa. Mezi kladné věci patří zvýšená samostatnost dětí, jednotná platforma velmi zjednodušila organizaci výuky jak pro žáky, tak pro pedagogické pracovníky. I na podzim školního roku 2020/2021 se stále někteří žáci neúčastnili ani distančního vzdělávání.

Mezi negativa patří mj. velmi složité vzdělávání dětí prvních tříd, kteří neumí číst ani psát, a proto zde byla více než nutná přítomnost zákonných zástupců. Ty však byly elementem, který děti rozptyloval. Vyučovaným dětem napovídali, výrazně pomáhali a některé zadané úkoly za ně dokonce vypracovávali. Velký problém škola skýtala ve čtení, neboť přenos nebyl vždy zcela kvalitní. Pro pedagogy distanční výuky kladl velký časový nárok příprava na výuku a zvláště zajištění zpětné vazby žákům při kontrole za daných prací. Během distančního vzdělávání bylo vybráno několik klíčových cílů ze ŠVP, na které se škola primárně zaměřovala. Cíle, které se nepodařilo splnit, přesouvají na prezenční výuku.

Vybraná konzervatoř se svými výsledky na podobné úrovni jako předchozích letech. Jediným nepříjemným faktorem bylo náhle přesouvání a zásadní zredukování praktických částí ověřování zkušenosti, kdy jednotlivá absolventská představení a koncerty byly vlivem zákazu fyzické přítomnosti nastudovány ve velmi ztížených podmínkách. Teoretické části maturitních a absolventských zkoušek škola hodnotí velmi nadstandardně a svými výsledky se v podstatě neliší od výsledků s předchozími roky.

O tom, jaký vliv měla pandemie na výsledky žáků, se společnost PAQ Research a Kalibro pokusila na základě dvou totožných testů zjistit situaci v roce 2020 a v roce 2021. Tyto testy se skládali z českého jazyka a matematiky určené pro 5. třídu. Studie uvádí že: “Žáci

během roku pandemie ztratili ekvivalent zhruba 3 měsíců učení. Ztráta byla po otevření škol na jaře 2021 podstatná, ačkoli se nepotvrzují zjištění, která ukazovala extrémně nízkou efektivitu distanční výuky, jako například v Nizozemí, kde výzkumy naměřili takřka nulovou efektivitu distanční výuky. (Švancar, 2021, s. 7)

Na testování se podílelo zhruba 88 škole z celé České republiky, resp. cca 2200 žáků. V porovnání obou roků se žáci zhoršily více v matematice, a to celkem na 69% dotazovaných škol, v českém jazyce se zhoršilo 60% dotazovaných. (Švancar, 2021a, s. 7)

Pro minimalizování negativních dopadů pandemie na žáky resp. nemožnosti účastnit se prezenčního vyučování vytvořilo ministerstvo školství na první čtyři měsíce následujícího roku tedy školního roku 2021/2022 tzv. Národní plán doučování. Tento plán je určen primárně pro děti, u kterých se vyskytl znatelný propad v prospěchu během distančního vzdělávání, případně u kterých byla evidována mnohonásobně zvýšená absence. Často se v praxi jedná o děti s nižším socioekonomickým statutem. Jak se uvádí v samotném úvodu plánu: *“projekt představuje příležitost pro učitele a žáky najít k sobě i k předmětu osobnější a bližší vztah”* (Švancar 2021b, s. 9).

Mezi hlavní důvody, proč se někteří žáci nepřipojovali na distanční vzdělávání (online výuku) patří chybějící technologické vybavení, případně absence sítě. ČSI dále uvádí jako jeden z důvodů nízkou motivaci žáků případně malou podporu ze strany zákonných zástupců. Na vybrané základní škole se komunikovat podařilo se všemi žáky resp. Se zákonnými zástupci všech žáků, celá škola komunikovala na platformě Teams. Případě žáků, kteří neměli možnost se distančně vzdělávat, ZŠ ve spolupráci se zákonnými zástupci zvolila vhodný způsob náhrady (docházení pro úkoly na vrátnici školy).

1.7. Průběh pandemické situace ve školství ve školním roce 2020 / 2021

První případ nakažení koronavirem COVID-19 v České republice byl zaznamenán 1. 3. 2020. Usnesením vlády České republiky byl dne 11. 3. 2020 vyhlášen nouzový stav na prvních třicet dní (2020, s. 1). Současně s vyhlášeným nouzovým stavem vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen “MŠMT”) první mimořádné opatření, které razatně omezilo fungování škol v České republice. Omezení zakázalo fyzickou přítomnost žáků a studentů ve škole. Nouzový stav byl dále několikrát

prodloužen až do 17. května 2020. Celkem uplynulo 67 dní nouzového stavu. Teprve až na samotném konci nouzového stavu se začala omezení škol rozvolňovat a do lavic se začali vracet první žáci a studenti.

Školní rok 2020/2021 trval od 1. září 2020 do 30. června 2021. Celkem proběhlo 191 pracovních dní, během kterých děti měly navštěvovat základní školu nebo konzervatoř. Do tohoto počtu je započítáno volno za státní svátky a prázdniny včetně vládou prodloužených prázdnin vánočních (2020 s. 1). Společně s vyhlášeným nouzovým stavem bylo v tento školní rok zásadně omezeno celkem 114 dní. Procentuálně sedá určit, že 59,68% školního roku 2020 / 2021 bylo zásadně omezena standardní výuka.

Od 11. března 2020 do konce školního roku zbývalo celkem 75 pracovních dní. Do tohoto počtu je započítáno i velikonoční volno (prázdniny a státní svátky). Z toho do 30. dubna 2020 byly uzavřeny úplně všechny školské instituce, od 11. května 2020 se do škol vrátily poslední ročníky základní školy i konzervatoře, přičemž účast byla nepovinná a setkat se mohlo maximálně 15 dětí. Od 25. května 2020 se k posledním ročníku přidal i první stupeň základní škol, avšak i zde byla účast dobrovolná a maximální povolený počet dětí byl stále 15. Od 8. června 2020 se mohl do škol vrátit i druhý stupeň základní školy i střední školy nebo konzervatoře, přičemž docházka byla dobrovolná a skupinky musí tvořit nejvýše 15 žáků či studentů. Tito žáci a studenti mohli do školy docházet pouze na konzultace nebo třídnické hodiny. To však znamenalo, že standardní výuka (např. individuální hodina zpěvu nebo hry na nástroj) nemohla proběhnout.

Situace se opět zhoršila v říjnu roku 2020 kdy se dne 12. října 2020 vláda usnesla na takzvané rotační výuce. Od 12. října 2020 do 16.října 2020 chodila do školy jedna polovina prvního nebo druhého stupně a o týden později tedy od 19. října 2020 do 23.října 2020 školu navštěvuje druhá polovina prvního či druhého stupně. Pouze o dva dny později vláda České republiky vydala usnesení kompletního zákazu navštěvování základní školy i konzervatoře. Takové omezení zároveň doplňoval opět vyhlášený nouzový stav, který nabyl trvání od 5.října 2020 a trval nepřetržitě až do 11. dubna roku 2021. Dále již nouzový stav prodloužen nebyl a tímto dnem skončil. Tento několikrát opakovaně prodloužený nouzový stav trval celkem 219 dní.

Až do 18. listopadu 2020 byl zákaz navštěvování základní školy i konzervatoře, o pár dní později byla povolena osobní přítomnost prvních a druhých ročníku na základní škole, osobní přítomnost na konzervatoři byla stále zakázána. Od 25. listopadu roku 2020 se k docházení do školy k prvním a druhým ročníkům základního vzdělávání přidaly poslední ročníky konzervatoře. Od 30. listopadu 2020 se do škol vrátil celý první stupeň základní školy a žáci v devátém ročníku. Žáci šestých až osmých ročníku docházely do školy v rotační výuce. Na konzervatoři byl stále platný zákaz osobní přítomnosti studentů vyjma studentů čtvrtých a šestých ročníku.

Usnesení vlády České republiky (2020, s. 1) definovalo následující: *“Omezuje provoz konzervatoří (...) vyjma praktického vyučování a praktické přípravy za přítomnosti nejvýše 20 žáků nebo studentů.”* Toto povolení resp. omezení nepovoluje vyučování praktických předmětů jako je individuální zpěv či herectví, ale vztahuje se na praktickou přípravu na zaměstnání. Taková praktická příprava je např. nastudování muzikálu v externím divadle, nikoli vyučování ve škole. Od 7. prosince 2020 byla povolena přítomnost žáků prvního stupně na základní škole, devátého ročníku, šesté až osmé ročníky fungovaly na bázi rotační výuky a konzervatoř přešla na rotační výuku teoretických předmětů. Pro školy byl velmi složitý úkol, jak vzdělávat částečně prezenčně a částečně distančně. Praktické předměty jako herectví, hra na nástroj nebo zpěv se nadále musely vyučovat distančně. Vánoční prázdniny byly usnesením vlády prodloužené o tři dny, od 21. prosince 2020 tedy žáci a studenti již ve škole nebyli. Od nového kalendářního roku (2021) již byla opět zakázána osobní fyzická přítomnost ve všech institucích vyjma prvního a druhého ročníku.

Tento stav trval od začátku kalendářního roku až do jarních měsíců, přičemž první rozvolnění nastalo až na konci května roku 2021. Od 8. února 2021 bylo zavedeno plošné a pravidelné testování na přítomnost koronaviru COVID-19 ve školách. Od té chvíle se každý týden pravidelně pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci testovali antigenními testy.

Od 27. února 2021 se situace opět zhoršila a zákaz fyzické přítomnosti ve škole přišla i na první a druhé ročníky základního vzdělávání, kteří museli přejít na distanční vzdělávání.

Postupné rozvolnění nastalo až od 12. dubna 2021, kdy se do školy vrátili žáci prvního stupně základní škol. Od 3. května 2021 se do školy vrátili žáci druhého stupně ve vybraných krajích a od 24. května 2021 se otevřely již všechny základní školy i konzervatoře.

Během celého začátku kalendářního roku 2021 bylo u jednotlivých vydaných omezení fungování škol povoleno konání komisionální zkoušek maturitních zkoušek, přijímacích zkoušek nebo individuálních konzultací s určitými danými podmínkami (potvrzené negativní testy, ochrana dýchacích cest).

Školy byly také vystaveny zcela neznámému pokynů na základě usnesení vlády České republiky, kdy vláda na řídila vykonávat nezbytnou péči o děti ve věku od 2 do 10 let, jejíž zákonní zástupci patřili do vybrané skupiny povolání jako např. zaměstnanci zdravotních služeb, zaměstnanci bezpečnostních sborů, policie atd. V praxi to pak znamenalo vyčlenit dalšího pedagogického pracovníka, který bude splňovat požadavky, které nařízení vlády vydalo. Nejčastěji se využívali asistenti pedagoga, kteří s dětmi mohli vypracovávat zadané úkoly, případně byli schopni asistovat při distanční výuce. Vybraná ZŠ takovou péči poskytovala, nicméně počet dětí byl vždy maximálně pět. U takového počtu je daleko větší možnost individuální péče a uspokojování zvláštních potřeb.

1.8. Learning management system

Learning management system ve vztahu pandemickou dobou můžeme chápat jako systém, díky kterému mohla začít probíhat distanční výuka na základních školách, střední školách či konzervatořích. Zvolit správný systém bylo klíčové vzhledem k jednotlivým institucím, aby výuka byla co nejkvalitnější. Pro eLearning během distanční výuky byl často využíván komunikační platforma Teams, Skype, Zoom, či klasická komunikace e-mailem. Vybraná ZŠ využívala i komunikaci na sociální síti Facebook,

1.9. Tematické zjištění a doporučení České školní inspekce

Jedním ze zásadních doporučení České školní inspekce je jednotná platforma celkové komunikace a výuky školy s vyučovanými dětmi. Pro žáky, kteří musí vyplňovat určité množství úkolu je vhodné, když mají veškeré materiály a podklady k výuce shromážděné na jedné platformě.

Další z doporučení, na které Česká školní inspekce upozorňuje, je cílené věnování se psychohygieně pedagogických pracovníků včetně vedení školy. Z dostupných diskuzí, literatury a dalších různých zdrojů je patrné, že kvalita vzdělávání distančním způsobem, její organizace a další části s tím spojené zaplňuje téměř veškerou nepřímou pedagogickou práci, mnohdy pedagogové připravují a kontrolují přes stanovení pracovní čas. Široce se

diskutuje o vhodnosti distančního vzdělávání vůči dětem na prvním stupni, na druhém stupni i na konzervatořích resp. k jejich zákonným zástupcům, avšak směrem k pedagogickým pracovníkům tolik pozornosti již nebývá.

2. Zkušenosti pedagogů s distanční výukou

2.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je popsat průběh distančního vzdělávání a vybrat příklady pozitivních zkušeností během distanční výuky na vybrané ZŠ a konzervatoři a identifikovat jich možné využití v tradiční výuce mimo nařízené distanční vzdělávání.

2.2. Výzkumné otázky

Na základě výzkumného cíle byly formulovány následující hlavní výzkumné otázky:

1. Jak probíhala distanční výuka na vybrané základní škole a na vybrané konzervatoři?
2. Jaké metody, formy a prostředky z distančního vzdělávání pedagogové hodnotí jako vhodné pro využití do běžné výuky?

Tyto dvě hlavní výzkumné otázky jsou nadále rozvíjeny pomocí několika dílčích výzkumných otázek specifického charakteru:

1. Jak školy zajišťovaly distanční výuku?
2. Jak rychle a jakým způsobem se přešlo z prezenční výuky na distanční výuku?
3. Jak se od sebe liší obsah vzdělávání během prezenční výuky a distanční výuky?
4. Jaký způsob distančního vzdělávání je pro danou instituci efektivní?

Na základě výše zmíněných otázek jsem vytvořil bodovou strukturu několika oblastí a témat, o kterých jsem chtěl s respondenty mluvit.

2.3. Volba přístupu

Hendl humorně ve své knize přirovnává práci kvalitativního výzkumníka k práci detektiva. (2005, s. 228). Během kvalitativního výzkumu probíhá sběr dat a analýza kontinuálně. Na základě analyzovaných získaných informací se výzkumník dále rozhoduje, jak bude pokračovat, jaké informace bude nadále sbírat. Je to způsob získávání informací, které jdou velmi do hloubky, mohou se odehrávat v delším časovém úseku například formou pozorování a má poměrně velkou mírou svobody na obou stranách. (Hendl, 2005, s. X). Autorovi výzkumu může během získávání sběru dat ukázat nový směr, odhalit další

výzkumné problémy a autor výzkumu na ně může okamžitě reagovat bez většího ohrožení celého výzkumu.

Volba přístupu k výzkumu byla již od začátku jednoznačná. S ohledem na stanovený cíl a položené výzkumné otázky je logičtější více intenzivně se zabývat menší skupinou dotazovaných, případně menší oblastí v tématu, abych byl schopen kontinuálně pochopit celý jev.

2.4. Metody sběru dat

Vzhledem k zaměření bakalářské práce jsem se rozhodl uskutečnit několik rozhovorů s pedagogy různých charakterů, různých vyučovacích předmětů a zároveň odlišnou délkou pedagogické praxe. V kvalitativních datech se tedy kombinují názory velmi zkušených pedagogů i pedagogů začínajících.

Pro potřeby rozhovorů s několika respondenty jsem vytvořil základní osnovu s výčtem bodů, ve kterých popisují, co jsou hlavní témata, o kterých bych rád diskutoval. Před každým rozhovorem jsem v dostatečné době poskytl připravenou strukturu rozhovoru, o které se respondenti mohli ve své výpovědi opřít (osnova rozhovoru je přílohou této bakalářské práce). Rozhovory byly prvotně analyzovány technikou otevřeného kódování a výroky podobného rázu (indikátory) byly seskupovány do celků. Celkem jsem identifikoval 5 kategorií.

2.4.1. Rozhovor

Rozhovor patří mezi nejčastější techniky dotazování. Jeho základním charakterem je variabilita otázek, u kterých je možné změnit pořadí dle aktuálních okolností a odpovědi respondenta. (Svobodová, 2020, nestránkováno). Není vhodné dotazovaného limitovat odpovědí na jasně položenou otázku, je třeba pracovat, reagovat a akceptovat rozhovor jako rovnocenný dialog. Polo strukturovaný rozhovor je technikou, při kterém se autor výzkumu dotazuje respondenta s pomocí takzvaných otevřených otázek. Předem připravená struktura, resp. témata vázaná ke zkoumané oblasti pomáhá dotazovanému udržet odpovědi v tématu a zároveň jej nějak nelimituje v množství nebo v intenzitě odpovědí.

Jak se na první pohled rozhovor může zdát jako velmi jednoduchá cesta pro získání velkého množství důležitých informací od malého vzorku dotazovaných, tak opak je pravdou. Kvalitativní rozhovor vyžaduje určité empatické predispozice, kvalitní úroveň mezilidských vztahů a určité řečnické dovednosti. Hendl ve své knize uvádí že: *“zvláštní pozornost je nutné věnovat začátku a konci rozhovoru. Na začátku je nutné prolomit případné bariéry a zajistit souhlas se záznamem. Na konci rozhovoru můžeme ještě získat velmi důležité informace.”* (2005, s. 167)

Hendl dále uvádí několik zásad pro vedení rozhovoru, přičemž sám uznává, že jednotná efektivní metodika úspěšného rozhovoru neexistuje. Níže přikládám výběr několika zásad:

1. Dbát na přípravu a nácvik, jak se rozhovor provádí.
2. Pamatovat na výzkumný cíl.
3. Je nutné dbát na správnou formulaci otázek, aby byl pro respondenta snadno pochopitelný.
4. Otázky se pokládají vždy jednotlivě.
5. Dbát na neutralitu názorů, je pro nás důležitý názor a informace od respondenta, naši úlohou není jej hodnotit.

Uvádí mnoho praktických poznatků a charakterů rozhovorů (více Hendl, 2005). Rozhovory jsem následně poslouchal, vyselekoval z ní základní témata a přepisoval poznámky.

2.4.2. Otevřené kódování

Otevřené kódování je jednou ze základních typů kódování. V textech jsou lokalizovány jednotlivá témata a následně se označí. (Hendl, 2005, s. 125). Provedené rozhovory byly pomocí této techniky analyzovány. Otevřené kódování umožňuje v textech vyhledávat data, která mají podobný významový charakter a můžeme jej seskupit do potřebných kategorií. (Svobodová, 2020, nestránkováno).

2.5. Popis výzkumného vzorku

Pro výzkum zaměřený kvalitativní formou jsem zvolil menší počet výzkumných vzorků. Jedná se o hloubkové poznání problematiky, intenzivnější navázání empatických vztahů s jedinci, abych sám pochopil jejich počínání a jednání. Nešlo mi tak o získání materiálů “jak to dělali” ale především o část “proč to tak dělali”, co je vedlo k dalšímu jednání, jak jejich se jejich poznání vyvíjelo. Pro transparentnost práce jsem vybral dvě naprosto odlišná prostředí, kterých se ale problematika distančního vzdělávání dotkla stejně intenzivně. Jednalo se mi též o pluralitu názorů učitelů a dokázal tak i v malém počtu respondentů nenasadit “růžové brýle” s míněním, že stejným způsobem probíhala distanční výuka na všech českých školách.

2.5.1. Popis respondentů

Do strukturovaných rozhovorů jsem oslovil několik pedagogů působících na dvou odlišných školních institucích. Všichni dotazovaní jsou zkušení pedagogové, plně kvalifikováni pro výkon své funkce. Zpravidla se jedná o vzorek velmi aktivních členů pedagogického sboru, který svou profesi vnímají jako poslání. Pro dosažení cíle a zodpovězení výzkumných otázek není nutné respondenty jednotlivě specificky charakterizovat a dělit je do zvláštních skupin. Klíčovým znakem důležitým pro tuto práci je jejich pedagogická zkušenost, chuť sdílet svoje poznatky a značná aktivita během probíhající distanční výuky.

Na základní škole jsem vybral celkem 4 pedagogy, kteří se rozhovoru účastnili. Všichni jsou pedagogové druhého stupně se zaměřením na Český jazyk, Anglický jazyk, Dějepis, Zeměpis a Hudební výchovu. Jedná se převážně o pedagogy středního věku, od 27 - 40 let, ve škole pracují intenzivně nejen v rámci svého vyučovaného předmětu, ale snaží se maximálně využívat různé mimoškolní aktivity pro děti jako jsou olympiády, závody, odpolední kroužky atd. Každý z nich je zároveň třídním učitelem, proto k jednotlivým třídám mají hlubší vztahy.

Pedagogové na vybrané konzervatoři jsou zkušenými odborníky ve svém vyučováním oboru. Jedná se o kvalifikované zpěváky a muzikanty s dlouholetou praxí. Všichni jsou praktici, to znamená, že jejich vyučovaný obor je zaměřený na ovládání hudebního nástroje, popřípadě hlasu. Celkem se jedná o 3 pedagogy starších 45 let.

2.5.2. Popis zkoumaných škol

Vybraná základní škola je malá instituce s celkovým počtem žáků cca 250. Všichni žáci a žákyně jednotlivých ročníků jsou rozděleni zpravidla do dvou tříd A a B. Jedna třída je takto naplněna cca 17-20 dětmi. Vzhledem k nižšímu počtu dětí ve třídách je zde intenzivnější možnost individuální práce a zvládnout uspokojit potřeby dětí. Škola je specifickou institucí, několik let byla neoficiálně považována za školu, která se specializuje na výchovu a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen “cizinců”). V rámci své aktivity vyhledávala granty a šablony na finanční podporu vzdělávání cizinců nad rámec běžné výuky. Probíhalo doučování, které se zaměřovalo na prohloubení vztahu k českému jazyku a jeho kvalitnější ovládnutí. V době psaní této bakalářské práce škola získala status školy specializující se na výchovu a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem oficiálně. Základní škola je zároveň z velké části naplněna dětmi z romských rodin. Úroveň vzdělávání se pro romské děti a cizince vyrovnává.

Vybraná konzervatoř je soukromá škola zaměřená na všechny složky umělecké práce, má několik oddělení a nespočet oborů, které je možné studovat. Studovat zde mohou na hudební nástroje, klasický, populární, jazzový či rockový zpěv, herectví, muzikál nebo mediální studia. Konzervatoř je škola, která stojí převážně na praktických předmětech, jejich kvalitní provedení závisí na nutnosti společného setkání (tedy face to face setkání pedagoga a studenta). Zároveň je zde několik vyučovacích předmětů, které jsou praktického za měření avšak je nutné, aby bylo přítomno vícero žáků (herectví, výuka zaměřená na pohyb). Kromě standardně teoreticky zaměřených vyučovacích hodin se zde tedy můžeme setkat se specifickým způsobem vzdělávání, ke kterému muselo být nahlíženo z hlediska pandemické situace jinak.

2.6. Harmonogram výzkumu

Pro jednoduchou orientaci v harmonogramu výzkumu jsem vytvořil tabulku popisující 3 fáze výzkumu. V první fázi jsem se zaměřil na vymezení teoretického základu dle tématu. Zároveň jsem stanovil výzkumný cíl a vytvořil výzkumné otázky. Ve druhé fázi již samotný výzkum probíhal. Jednalo se o vyhledávání vhodných respondentů jejich selekci a oslovení vybraných. Následně proběhly rozhovory samotné. Ve třetí fázi výzkumu jsem se zaměřil na analýzu a zpracování dat včetně charakterizování výsledku.

Fáze 1	Teoretická část bakalářské práce
	Cíl výzkumu a tvorba výzkumných otázek
	Prvotní analýza vybraných dokumentů
Fáze 2	Výběr respondentů
	Realizace rozhovorů
Fáze 3	Analýza rozhovorů
	Vyhodnocení výzkumu

Zdroj: vlastní zpracování

2.7. Realizace výzkumného šetření

Nebyl předem stanoven žádný přesný nebo přísný postup získávání dat. V první řadě bylo nutné si ustanovit cíl výzkumu a podle teoretické části bakalářské práce jsem následně stanovil okruh témat, kterých bych se rád v rozhovorech dotkl.

Oslovené pedagogy jsem kontaktoval s prosbou o termín, zda je možné rozhovor zrealizovat. Po domluvení termínu jsem obratem poslal strukturu rozhovoru s jednotlivými tématy, které pro dotazované fungovaly jako opěrné body. Samotné rozhovory vždy proběhly v prostorách vybraných institucí, probíhaly jednotlivě bez návaznosti mezi sebou. Časová dotace na rozhovory nebyla nijak omezena, základní strukturu podle bodů jsem odhadoval na cca 20-25 min. Žádný z rozhovorů však nebyl kratší než 30 min. rozhovorech jsem dotázaný nechával absolutní volnost v odpovědi, předem připravené struktura nebyla závazným ukazatelem, ale pouze podporou. Standardně jsem reagoval na jednotlivé odpovědi a celý rozhovor vedl intuitivně na základě reakcí respondentů.

Všechny rozhovory byly nahrány i na diktafon. Až po skončení posledního rozhovoru jsem začal zpracovávat jednotlivé odpovědi. Opakovaně jsem poslouchal nahrané rozhovory

2.8. Etika

Z hlediska využití velkého množství informací a materiálů a pro uchování přesnosti předaných informací jsem všechny strukturované rozhovory nahrával na diktafon. Pedagogové, se kterými jsem rozhovory vedl, souhlasili s pořízením audionahrávky. Všechny dotazované jsem ubezpečil, že jejich výroky jsou určeny pouze pro mé pracovní

účely a jejich osoba bude v rámci ochrany údajů anonymizována. Pro intenzivnější zachování důvěrnosti dotazovaných mohou být v této bakalářské práci výroky jednoho pedagoga anonymizovány vícero jmény. Takový krok je zcela logickým. Vzhledem k poměrně malému počtu dotazovaných je velmi jednoduché si určit, který pedagog jaký výrok z hlediska oboru vyřkl.

Problematikou etiky ve výzkumu se dále zabývá např. Hendl (2005), jehož metodika byla pro mou práci opěrným bodem.

3. Výsledková část

Strukturované rozhovory jsem z části přepisoval a následným opakovaným posloucháním jsem technikou otevřeného kódování vyselekoval celkem 5 kategorií, kterých se rozhovory dotýkaly. Pro transparentnost přikládám krátký postup využití otevřeného kódování. V kategorii Osobnost pedagoga jsem pracoval mimo jiné níže uvedeným úryvkem rozhovoru, ve kterém jsem identifikoval první indikátory, na základě kterých jsem vyhodnotil kategorii psychohygiena. Podtržená slova charakterizují jevy spojené s nepříjemnou situací, které nás negativně ovlivňují.

“..nedokázala jsem vzít v potaz pohled toho rodiče, který také kouká na to hroutící se dítě. Když to teď zpětně vidím, a postupně, když jsem se hodila do klidu, už jsem toho po dětech nechtěla tolik, už jsem se s nimi více bavila, byla jsem i více schopná se spojit i s těma rodičema a ty problémy si vyřikat. Pro mě to byla ale zátěž, protože jsem to neměla tady komu říct, o všech těch stížnostech, doma přítelovi ano, je to zátěž, není to nikdo odsud, kdo by to pochopil. No a tak jsem se později domluvila s kamarádem, který je psycholog a začali jsme normálně terapie, které jsem domluvila pak i paní ředitelce. Měla jsem pak teda nějakého externistu, kterému jsem se mohla vypovídat, Protože to bylo prostě strašně náročný. Nechci nic nikomu vyčítat, ale, myslím si, že obecně by školy měly myslet na psychiku svých pedagogů a že bychom zde měli mít nějakého ani ne psychologa, ale supervizora, nebo prostě někoho, komu můžeme říct, že po nás někdo vyjel a že si chceme promluvit. Myslím si, že máme strašně moc povinností a pak si tady hraje že je tady nějak držíme pospolu, ale tak to jako nefunguje. Každý přijde domů, je vyčerpávaný a potřebuje se prostě někomu vypovídat.”

Ke každé kategorii jsem uzpůsobil několik podbodů, podle kterých jsem strukturoval analýzu jednotlivých výroků. Následuje samotný výčet kategorií a k nim přiřazených bodů, které jednotlivé kategorie dále rozvíjí. V následujících kapitolách budu jednotlivé kategorie popisovat s autentickými komentáři jednotlivých dotazovaných pedagogů. V poslední kapitole se věnuji vyhodnocení kladných prvků, které pedagogové za průběh distančního vzdělávání využili a shledali je jako možné pro začlenění do běžné výuky.

Přehled kategorií:

- a. Osobnost pedagoga
 - I. Vliv nastalé situace na osobnosti pedagogů
 - II. Psychohygienu
- b. Výsledky vzdělávání
 - I. Práce s metodickými plány
 - II. Porovnání výsledků před pandemickou dobou a po pandemické době
- c. Technické zázemí a vybavenost
 - I. Vybavenost rodin, škol
 - II. Digitální vzdělanost
- d. Organizace a chod výuky
 - I. Nepřímá pedagogická práce
 - II. Komunikace učitel x žák x vedení
 - III. Průběh online vyučování
 - IV. Platformy a podmínky vzdělávání
- e. Absence
 - I. Komparace absencí na základní škole v době před a během distančního vzdělávání
 - II. Komparace absencí na konzervatoři v době před a během distančního vzdělávání

3.1. Kategorie osobnost pedagoga

Dotazování respondenti mluvili o svých pocitech, jak pandemickou situaci zvládali od začátku uzavření školního přes celý vývoj distančního vzdělávání. Z uvedených odpovědí však nelze strukturovat žádný jednotný koncept. Tak, jako jsme každý individuální osobnost, i vliv proběhlé situace byl na každého respondenta jiný.

Dotazování respondenti se shodli, že náplň jejich nepřímé pedagogické práce je natolik zaměstnávala, že zapomínali na vlastní psychohygienu. S postupem času začali pociťovat

zvýšenou míru únavy a vyčerpání ze své práce. Proto se tyto negativní vlivy snažili kompenzovat jinými aktivitami, které aktuální situace zrovna dovolovala. Zpravidla se jednalo o sportovní aktivity. Využívali jízdu na kole, běh, ale i běžné procházky v odpoledních hodinách po vyučování. Věra uvedla, že: *“zpočátku jsem trávila přípravama několik hodin po vyučování až do večera, pak už jsem to musela přestat dělat a začít trochu sportovat a vyvětrat si hlavu, jinak bych se zbláznila.”* Výjimečným sdělením bylo zaměření se na intenzivnější fixaci rodinných vztahů a trávení času se svými blízkými, nebo dokonce i nutnost spolupráce s externím pracovníkem, který poskytuje poradenské či psychologické služby. Lenka uvedla, že *“práci jako takovou víceméně zvládala spíše jí trápil fakt že jsou lidi opravdu nemocní, a co víc, že umírají.”* Pavla konstatovala, že: *“přišlo na mě několik stížností včetně anonymních emailů, ve kterých se psalo, že jsem nefér vůči žákům a nedávám rovnocenné možnosti. Stížnosti byli na týdenních bázích, po nějakém čase jsem už úplně rezignovala a a začala hledat chyby hlavně u sebe, jestli na to vůbec mám, jestli práci dělám dobře. Někde jsem to musela ventilovat, proto jsem začala navštěvovat terapii.”*

3.2. Kategorie Organizace školního prostředí a výuky

V této kategorii budu popisovat organizaci z počátku pandemické situace, jak se způsob výuky dále vyvíjel, jakým způsobem pedagogové komunikovali mezi sebou a jak komunikovali s dětmi. Do této kategorie jsem zařadil i průběh nepřímé pedagogické práce a její intenzitu a samotný průběh online vyučovací hodiny.

Každá instituce má vnitřně strukturovanou hierarchii fungování. Na takovou situaci, která nastala, nebyl nikdo z dotazovaných organizačně připravený. Nepřímá pedagogická práce je nedílnou součástí celkové pedagogické činnosti, při které pedagog plánuje, organizuje svou budoucí výuku. Komunikace mezi pedagogy a mezi pracovníky a vedením byla z organizačních důvodů více než nutná, protože každým dnem přicházely nové a nové informace, jakým způsobem se bude distanční výuka vyvíjet. Proto jsem se rozhodl specifikovat kategorii organizace školního prostředí a výuky, která zaštiťuje část *“jak to (distanční výuku) držet pohromadě”* a následně popsat přímo průběh online výuky.

V kategorii organizace školního prostředí a výuky se dotazování respondenti shodli, že ze začátku nikdo nebyl připravený na tak zásadní zásah do chodu výuky, a proto prvotní

organizace v podstatě neexistovala ani na jedné z vybraných institucí. Každý z pedagogů nesystematicky zadával úkoly na vypracování ve formě písemných cvičení, zápisu nebo samostudium. Obtížnost či charakter úkolů se lišil. Objevily se i případy, kdy pedagogové téměř přestali vyučovat. Týna uvádí, že *“zadávala spoustu úkolů, které děti musely posílat na email. Bylo ale k zbláznění stále kontrolovat a zapisovat, kdo úkol poslal a kdo ne. Někteří kolegové třeba jen zadali vytvořit zápis do školního sešitu.”* Teprve postupem času se začala strukturovat forma pravidelného setkávání žáků a studentů s vyučujícím skrze různé platformy. Nejčastěji byla využívána platforma Skype, a to hlavně z důvodu předchozí znalosti virtuálního hovoru jako sociální sítě. Mezi další patří Google Meet, Zoom a WhatsApp.

Vybraná ZŠ začala během školního roku 2020/2021 jednotně vyučovat na platformě Teams kam se povinně museli přesunout všichni žáci i pedagogové. Všechna výuka probíhala zde, veškeré zadávání úkolů se přesunulo taktéž do prostředí platformy Teams. Začala se intenzivněji hlídat absence, neboť tato platforma postupem času začala poskytovat tzv. prezenční list se jmény všech zúčastněných a s informací o délce jejich připojení do hovoru. Takový počín hodnotila Monika jako kladný: *“všechno jsme měli na jednom místě, mohli jsme si naplánovat schůzky, vytvořit úkoly, rovnou je oznámkovat.”*

Vybraná konzervatoř na jednotný systém po celou dobu pandemické situace nepřistoupila. Každý z pedagogů si vytvořil vlastní způsob, jak bude děti vzdělávat. Vzhledem k různorodému zaměření konzervatoře se tato možnost jevila jako nejlepší způsob, jak ve výuce pokračovat. Nejčastěji se objevovaly platformy WhatsApp, Messenger, Skype nebo FaceTime. Skupiny na těchto sociálních sítích však s žáky nebo alespoň s částí žáků někteří dotazovaní pedagogové však měli již z dob před pandemickou dobou. Ředitel konzervatoře organizoval školní rok pouze pomocí jednotlivých směrnic, které vydával a nařizoval tím jednotlivé úkoly. Zuzana uvedla že: *“vzhledem k tomu že každý, včetně pedagogů byl jinak technicky vybavený, tak jsem učila jak se dalo. Přes Skype přes FaceTime, přes Messenger, ale asi nejvíc jsem učila přes WhatsApp, protože udržel spojení aspoň v nějaké kvalitní formě.”* ... *“Na poradách většinou pan ředitel nebyl, standardně vytvořil směrnici, kterou poslal tajemníkům a ti je následně rozesílali mezi jednotlivé pedagogy.”*

Obě instituce využívaly online prostředí pro porady a v komunikaci mezi pedagogy nebyl problém. Ze zmíněných odpovědí však můžeme vyčíst, že pedagogům na obou institucích chyběl líder. V době, kdy mobilní telefon má téměř každý dospělý, byla potřebná komunikace mezi pedagogy velmi jednoduchá, přesná a přímá. Žádná však nutná interakce mezi pedagogy nebyla žádaná. Každý se věnoval hlavně svému oboru a snažil se ovládnout situaci po svém. Věra potvrzuje, že: *“já jsem se svými kolegy moc nemluvila, ani jsem neměla důvod. Fungovala jsem ve svém rybníčku, a to mi stačilo.”*

Dalším společným prvkem je intenzita nepřímé pedagogické práce. Vytvářením příprav, materiálů, vyhledávání dostupných externích platforem pro zpestření výuky, a také opravování a hodnocení výsledků žáků a studentů se s nástupem distančního vzdělávání pro pedagogy mnohonásobně zvětšilo. Ukázalo se, že mnoho z dotazovaných trávilo přípravou na následující den i několik hodin. Například Jana uvádí, že: *“doučila, naobědvala jsem se, do večera připravovala materiály pro celý druhý stupeň na další den a skončila pozdě večer, než jsem stihla opravit úkoly, které mi děti poslaly na email.”* Lenka zmínila že: *“velmi podstatnou částí přípravy na výuku bylo vyhledávání, resp. nahrávání hudebních podkladů, které jsou pro různé děti, ale zároveň v různých tóninách, proto je nutné nahrávky vytvářet jednu za druhou i když se jedná o stejnou píseň.”*

3.3. Kategorie absence

Tato kategorie je zaměřená, jak nadpis napovídá, na míru absenci žáků a studentů na online výuce.

Vybrané instituce se z oblasti absence v jediném bodě neshodují. A to i přesto že v porovnání mezi sebou měly velké organizační rozdíly, které míru absence měly/mohly eliminovat.

Vybraná ZŠ se ze začátku pandemické situace (jaro 2020) nesetkala s nějak zvýšenou absencí. Pro žáky byla situace nová a prakticky nikdo nebyl schopný logicky využít nevyhmatelnosti zadaných úkolů, případně neúčasti na online výuce. Legislativně ani jedno nebylo podpořené, však žáci, kteří měli možnost, spolupracovali. Samozřejmě se vyskytly případy sociálně znevýhodněných rodin, kteří neměli dostatečné technické vybavení, případně rodin s více dětmi, kde tedy nebylo možné děti připojit. Věra začátek hodnotila: *“Na začátku výuka probíhala různorodě, bylo to pro nás všechny nové. To se*

ještě nestávalo, že by nás děti nějak rušily, snažily se přidat někoho dalšího do hovoru případně nějak hovor shodit, to všechno až pozdějc, když si na to zvykly. Jiné to bylo s dětma, který se připojit prostě nemohly, těm jsme úkoly tiskli a nechávali na vrátnici.” Ve školním roce 2020/2021 ovšem situace s absencí byla už diametrální jiná. Legislativně již byla podpořena povinnost distančního vzdělávání, tedy ze strany školy bylo nutné vést evidenci absence. Taková absence následně musela být omluvena zákonnými zástupci. V tuto chvíli žáky budu kategorizovat do dvou skupin, které vychází z běžné prezenční výuky. Žáci standardně prospívající a problémoví žáci. U standardně prospívajících žáků se objevily případy, kdy některé děti sklouzly k pohodlnosti a situaci pomocí výmluv začaly využívat ve svůj prospěch případně nedocházely na distanční vzdělávání bez vědomí rodičů. Problémoví žáci se téměř všichni vypařili. Jejich míra přítomnosti na distanční výuce byla v podstatě nulová, úkoly, které děti měly zadané, nevypracovaly, omlouvání absenci mělo většinou zjevný charakter výmluv jako nekvalitní připojení, zapomenuté heslo, případně nějak blíže nespecifikované chyby na straně techniky. Dále se velmi často stávalo, že děti byly připojené s vypnutými mikrofony i webkamerou, a tím bylo téměř nezjistitelné, zda opravdu jsou přítomni na distanční výuce. Věra dále pokračovala: *“... pak už jsme měli víceméně vždy stejnou skupinkou dětí, kteří se opravdu připojovali. Bylo velmi lehké rozeznat kdo má opravdu problém a kdo na to kašle. Objevily se děti, které ve škole docela fungovaly a během distanční výuky do toho trochu spadly a přestaly pracovat, tam ale stačilo se spojit s rodiči, udělat online setkání a podařilo se děti zpátky stáhnout, ale děti, které nefungovaly už ve škole, tak neexistovalo nic, jak je donutit se vzdělávat na dálku.”*

ZŠ měla velmi striktně daná pravidla, jak distanční výuku organizovat. Děti měly povinnost mít zapnuté kamery, naopak vypnuté mikrofony, které zapínaly pouze po vyzvánění učitele. V případě, že měl někdo vypnutou kameru, byl dvakrát nezávisle na sobě v různých časech vyvolán a neodpověděl, považovalo se to za absenci v hodině.

Vybraná konzervatoř je všeobecně známá tím, že absence na vyučovacích předmětech není nijak závažným problémem, který by se dal obejít nebo vyřešit. Od začátku zákazu osobního docházení na výuku se tedy pedagogové se studenty kontaktovali všemi různými prostředky, aby si usnadnili práci. V následujícím školním roce škole neměla připravený žádný jednotný systém výuky, nebyla vybrána společná platforma a pedagogům se nechala

v podstatě úplná volnost, tím pádem však i těžká vymahatelnost odpracované výuky. Paradoxním stavem se však staly již zmíněné absence. S nástupem distanční výuky se totiž absence snížila na absolutní minimum, a to hlavně z důvodu možnosti časové organizace pedagogů i studentů. Pedagožka Katka tvrdí: *“na mých hodinách byla absence fakt minimální, ty děti chtěly zpívat, protože si asi uvědomují, že jim běží čas a vypadnout z toho režimu by nebylo dobré.”* Vytvořen byl pouze rozvrh teoretických předmětů a následně skupinových předmětů, zaměřených na praktické vyučování. Všechny ostatní individuální předměty si mohli studenti s pedagogem domluvit prakticky v jakýkoli čas. Na výuce se začali objevovat studenti, kteří prezenčně do školy moc nedocházeli, možnost volného organizování svého času kladně hodnotili jak studenti, tak pedagogové. Ze zmíněných výpovědi lze vyhodnotit, že naopak sami studenti jevíli zájem o vzdělávání na dálku. Katka uvedla že: *“občas se mi stalo, že jsem s dětmi protáhla jednu výuku, Ale do toho mi začaly volat další. Málodky se stalo, že bych musela vyvolávat děti já. Časy jsme si domlouvali někdy i z hodiny na hodinu, případně jsme si řekli `nechceš zavolat ted?` a bylo”.*

V porovnání se základní školou konzervatoř neměla v podstatě žádná kritéria, ani podmínky, které by studenty nutily účastnit se distančního vzdělávání. I přesto se však míra zpětné vazby a aktivizace během distanční výuky více *zintenzivněla* než během běžné prezenční výuky. Jedním z možných důvodů je rozdíl mezi nutným absolvováním a dobrovolně zaměřeným studiem. Základní školu žáci chtějí nechtějí musí absolvovat, zatímco studovat konzervatoř je již svobodnou volbu takových jedinců, kteří mají vztah k oboru, který konzervatoř nabízí.

3.4. Kategorie technika a technické zázemí

Stejně jako není možné grilovat bez ohně, distanční vzdělávání bez potřebného, dostatečného technického zázemí je prakticky nemožné zrealizovat. Dostatečná technika byla alfa a omega obou zúčastněných stran. V této kategorii se budu věnovat vybavenosti škol i rodin nezbytným technickým vybavením, digitální vzdělanosti.

Zcela běžná technika jako mobilní telefon, případně malý notebook se vyskytuje již téměř v každé rodině. Jak může být ale z popisu zkoumaných škol zjevné, životní situace některých rodin neumožňovala takové zázemí, aby děti mohly s klidem realizovat

distanční výuku. Důvody proto byly různorodé. Mezi dva hlavní patří úplná absence potřebné techniky, takže i když by děti chtěly, nebyl způsob jak se přímo online spojit. Druhý hlavní důvod je nedostačující počet technického zázemí. Více sourozenců v jedné rodině a současná distanční výuka obou dětí rodinám situaci neulehčovala, mnohdy tedy museli děti na online výuku posílat střídavě. U žáků, kteří byli vystaveni takovému problému, který nelze ihned vyřešit nákupem potřebné techniky, škola nabízela alternativní možnost. Studium bylo pro děti samozřejmě ztížené, protože fungovalo v podstatě na bázi samostudia, dalo se však domluvit na krátké individuální konzultace. Žáci dostávali písemně připravené úkoly k vypracování, které si vyzvedávali a následně odevzdávali na vrátnici školy. Sabina potvrdila, že: *“... děti, které na ty počítače prostě neměly, tak těm my jsme museli nějak vyjít vstříc. Nebo máme taky žákyni se závažnou vadou zraku, která na obrazovku prostě nevidí, tak těm jsme nechávali úkoly na vrátnici a byla to fungující spolupráce. Donesly vypracované úkoly a vyzvedly si zároveň s tím nové, když něčemu nerozuměly, tak jsme si na chvíli sedli a vysvětlili si to. Bylo to těžké, oproti ostatním dětem to měly mnohem nevýhodnější, ale všichni jsme oceňovali hlavně snahu ze strany dětí a rodiny.”*

Zde je třeba také zmínit, že se ukázala nutnost intenzivněji vzdělávat jak děti, tak dospělé v oblasti digitálních technologií. Mezi základní problémy patřila nedostatečná schopnost zákonných zástupců zajistit jednotlivé platformy ať se jednalo o Teams nebo Skype. Někteří rodiče nevěděli, co je email. V roce 2020/2021, kdy ZŠ přešla na platformu Teams se mnohonásobily problémy s pořizováním (stáhnutím) platformy Teams i s přihlašovacími údaji. Michaela vzpomíná: *“V jednom kuse rodiče psali, že se neumí přihlásit, že neví kam zadávat heslo nebo co je uživatelské jméno. Museli jsme sáhodlouze vysvětlovat, jak se připojit, nebo kde Teams vůbec najdou. Dokonce se i stávalo, že nám sem nosili počítače, ať to nastavíme že to prostě neumí.”*

Pedagogové na základní škole využívali školní notebooky, které si mohli brát i domů a učit z domova. Vyučování na základní škole skýtal totiž jednu obrovskou nevýhodu, internetové připojení bylo nestále a nestabilní, často se tady stávalo že učitelé z výuky vypadli, nebo kvalita připojení byla velmi nízká. Ve škole chybí bezdrátové připojení wifi a notebooky jsou tak fixované na kabelové připojení, které velmi omezuje místo, odkud

může pedagog výuku přenášet (chybí možnost využití tabule, není dostatek volných přípojných kabelů,...).

Situace s technickým zázemím se nevyhnula ani vybrané konzervatoři. I tam bylo potřeba mít nějaké prostředky, přes které se dalo spojit online. Vzhledem k tomu, že konzervatoř navštěvují již starší děti, částečně i plnoletí, technické zázemí byl mnohem menší problém. Většina dětí pracovala skrze mobilní telefon nebo tablet. Jak uvádí Petra: *“každý měl různé možnosti a podle toho se s tím i popral. Kolikrát se stalo že jsme děti nachytali ještě v posteli, když se připojovaly z telefonu, ale důležité bylo že se připojily a že měly z čeho se připojit.”*

Ze strany konzervatoře vedení školy udělalo velmi vstřícný krok a všem pedagogům pořídilo nové tablety od společnosti Apple, díky kterým mohli bez problému vyučovat. Petra pokračovala: *“...když chtěl pan ředitel nařídit home office pro nás, aby úplně uzavřel prostory školy, někteří z pedagogů si stěžovali, že nemají přes co učit. Pan ředitel proto komplet všem učitelům nakoupil tablety...”*

3.5. Kategorie výsledky

Tato kategorie je zaměřená na porovnání výsledků z dosavadní praxe, kterou pedagogové mají s praxí získanou po distanční výuce. Zjednodušeně řečeno v příkladu: jestli jsou vzdělávací výsledky na úrovni žáka 7. ročníku před pandemickou dobou stejné jako vzdělávací výsledky na úrovni žáka 7. ročníku po distanční výuce. Dále jsem se zaměřil na práci s metodickými plány.

Upravit obsah vzdělávání bylo více než nutné. Pedagogové udělali výběr nejdůležitějších témat, která chtěli s dětmi probrat, případně která byla možnost realizovat skrze distanční vzdělávání. Zde se opět vrátím k již dříve zmíněnému dělení žáků na standardně prospívající a žáky problémové. Standardně prospívající žáci byli vystaveni riziku, že se bez kvalitního zázemí jejich úroveň vzdělávání zhorší a proces distančního vzdělávání jim může spíše uškodit. Důležitější poznatek však můžeme zřít u žáků problémových, kteří se ve vzdělávání neposunuli dopředu, ale zároveň se jejich úroveň nijak více nesnížila. Většina takových žáků spíše klidně “proplula” školním rokem bez jakéhokoliv posunu nebo degradace. Takové tvrzení podporuje Stáňa: *“určitě jsme museli vyškrtat některá témata a ty metodické plány zjednodušit. Děti dostávaly velký záprah a řekla bych, že měly*

více práce než běžně. Moje děti nemůžu říct, že by se zhoršily, ale zároveň u nich není takový posun jako bych očekávala. Co bylo hodně na očích jsou právě ty děti, které ve škole fungovaly a - váže se to hodně s docházkou, buď zlenivěly a začaly situace zneužívat, ty logicky šli s úspěšností dolů. Kdežto děti, které na to dlabaly od začátku, se víceméně jenom vezou a ta distanční výuka pro ně nemá takové katastrofální důsledky jako pro ty poctivé.”

Z pohledu vybrané konzervatoře se výpověď částečně shoduje s výpovědi ze základní školy. Jak už ale bylo uvedeno výše, vzhledem k tomu, že absence na výuce konzervatoře byla velmi nízká, nedal se u studentů určit žádný jednoznačný propad. Naopak i v tomto prostředí pedagogové nezaznamenali žádný výrazný posun v kvalitě výsledku studentů. Z dostupných vyjádření lze konstatovat, že studenti si udrželi potřebnou úroveň, což se dá považovat za úspěšné překonání distanční výuky.

3.6. Vybrané pozitivní přístupy k distančnímu vzdělávání

Jako druhá hlavní výzkumná otázka pro výzkum bylo zjistit, jestli dotazovaní pedagogové na vybraných institucích mají za dvouletou zkušenost s distančním vzděláváním již vyselektované své vlastní metody, přístupy, formy a prostředky, které v jejich výuce dosahovali efektivních výsledků a dále, zda je možné takové jednání implementovat do běžné výuky, kdy děti již dochází do školy prezenční formou. Každý z respondentů dostal za úkol se zamyslet, jestli si dovedou představit využívat distanční formu jako doplněk vzdělávání.

V rozhovorech jsem se většinou setkal s kladnou zpětnou vazbou. Mezi hlavní využitelné body patří možnost volnější organizace svého osobního času, a to jak ze strany pedagogů, tak se strany žáků a studentů. Převážně individuální vyučovací předměty (např. zpěv, hra na hudební nástroj,...), ovšem i konzultace a doučování se tak stávají daleko více dostupnějšími. Nastane-li tak situace, že se jedna ze stran v čase běžného rozvrhu (daným institucí) nemůže účastnit z jakéhokoli důvodu (zdravotní indispozice, pracovní vytíženost nebo běžný časový pres), lze jednoduše vykomunikovat jiný, náhradní termín vyhovující oběma stranám v online prostředí. Takové přesouvání individuálních hodin se samozřejmě dalo praktikovat i v předchozích letech, však v prvé řadě se vždy jednalo o přesun prezenční formy jednoho data, času a prostoru do jiné prezenční formy jednoho data, času

a prostoru. Možnost online setkávání se standardně nevyužívala. Využití distanční formy výuky v sobě obsahuje několik pozitivních aspektů:

1. Pracovní proces je nepřerušen, pedagog tak hodinu nezruší, ale nahradí. Jeho pracovní náplň je využita a čas věnovaný žákovi nebo studentovi může vykázat do odpracovaných hodin
2. Není narušen stálý režim pravidelného setkávání, student stále setrvává v “pracovním” nasazení a není vytržen z koncentrace (např. při dlouhodobější indispozici)
3. Studenta i pedagoga takové jednání nutí intenzivněji se zaměřovat na organizaci svých časových možností a více jej podporuje v motivaci dodržet závazky.
4. Pro distanční výuku jsou studenti nuceni intenzivněji využívat poskytnuté materiály nebo vyhledávat zdroje vlastní. Je zde tedy podporována vlastní tvořivost a zodpovědnost. Pro účely distanční výuky je na studenty kladený i větší důraz na domácí přípravu.
5. Díky možnosti nahrazení běžné prezenční výuky není narušeno plnění metodického plánu a výuka tak může kontinuálně pokračovat bez narušení.

Jako další využitelnou možnost pedagogové základní školy hodnotí práci s platformou Teams. Mnohým z nich organizačně usnadnila práci a nabízela možnosti, které jsou využitelné pro běžnou výuku. Na vybrané základní škole chybí všeobecné úložiště materiálů. Většina potřebných pracovních listů, studijních textů aj. se musí kopírovat, tím však vznikají další náklady pro instituci. Platforma Teams se dá využít jako virtuální prostor, kam mají přístup všichni žáci i pedagogové. Pro žáky sem zde pedagogové mohou vkládat potřebné materiály, se kterými pak mohou začít pracovat v běžné výuce na školních tabletech, případně nedokončenou práci ve škole vypracovat doma a mít ustálenou možnost přístupu ke všem materiálům. Otevírá se zde možnost práce i s audiovizuálním provedením, tedy přednahráná videa, záznamy, atd., které na papír přenositelné nejsou. Mezi velké výhody využívání platformy Teams je zadávání úkolů. Otevírá se tak možnost absolutního zrušení psaných domácích úkolů, využití zadání v Teams je jednoduché, organizačně zpracované tak, aby pedagogům nepřidělalo více práce (ihned se dá oznámkovat, vrátit k přepracování, okamžitý přehled odevzdání,...).

Důležitým aspektem, na který proběhlá distanční výuka poukázala, je značná impotence strohého výkladu a intenzivní potřeba se zamyslet nad strukturou vyučované hodiny. Z dotazovaných pedagogů se značné množství vyjádřilo tak, že pouhý výklad vedl k nulové zpětné vazbě, bylo tak potřeba vynaložit úsilí ke zpestření online hodiny. Vyučující k tomu zpravidla využívali externí webové portály jako je KAHOOT, Quizlet, Padlet, HistoryLab nebo WhiteBoard aj. Krom těchto webových portálů se snažili výuku zpestřit pomocí různých her a aktivit, u kterých se děti samovolně aktivizovaly samy. Z uvedených her se jednalo například o slovní fotbal, “přines ke kameře všechno co začíná na K”, zjednodušená forma hry Aktivita atd.

Současně s tím mnohé pedagogy evokovalo zaměřit se na vzdělávací plány a metodiku, podle které vyučovali. Distanční výuka donutila vyučující volit mezi jednotlivými tématy a vybrat z nich stěžejní témata. Zaměřit se a začít přepracovávat metodické plány však neznamenal jen škrtnání méně důležitých témat, ale také zamyšlení se nad intenzitou a množstvím probíraných témat. Zkušenost s distanční výukou tak vyučující podnítila k tomu, aby znovu přepracovali jednotlivé ročníky, vyrovnali zátěž v jednotlivých okruzích a snížili tím nápor do rovnováhy.

Obě zmíněné instituce svým žákům a studentům zařídili možnost využívání oficiálních programů Microsoft Office. Od konce distanční výuky se však s digitální technikou moc nepracovalo, získané programy jsou momentálně spíše nevyužívané. Dotazovaní pedagogové si dovedou představit možnost většího propojení práce (u oborově zaměřených předmětů jako je dějepis, zeměpis, hudební výchova) s digitální technologií. Žáci a studenti se tak mohou více seznamovat s prací v programech, které v životě jistě budou využívat.

Jako poslední bod je tzv. hybridní výuka. S dotazovanými respondenty jsem během rozhovoru otevřel možnost hybridní výuky, při které pedagog vyučuje prezenčně a zároveň je na jeho výuce připojen jeden nebo více studentů online. Reakce na takové možnosti nebyly zcela pozitivní, neznamená to však, že je taková situace nereálná. Ze závěrů lze konstatovat, že na takovou situaci nejsou pedagogové připraveni, nevěděli by, jak výuku organizovat, ale postupem času je možnost takovou volbu využít. V současné situaci by však nástup neozkoušené hybridní výuky mohla být spíše komplikace než užitek. Situace

má mnoho proměnných, důležité by bylo, v jakém prostředí by se výuka odehrávala, jaké složení by měla vyučovaná třída, jaký charakter žáka by byl oním distančně vyučovaným (můžeme zkušebně volit mezi zmiňovanými volbami průměrně prospěšný žák a žák problémový), jaký je charakter vyučovaného předmětu a mnoho dalších.

Závěr

I když na začátku celé pandemie nikdo nevěděl, co vše se následující dny může stát, ČR zareagovala na šířící se pandemii velmi rychle. Život s přítomností koronaviru již společnost musí přijmout a respektovat, že se zde bude vyskytovat nejspíše navždy. Výchozí bod v boji s koronavirem nebyl jednoduchý, avšak po téměř dvouleté zkušenosti se české školství výrazně posunulo v oblasti digitálních technologií a vzdělávání v oblasti ICT. Do běžné výuky je tak možné zahrnout i principy či formy, které dříve byly pro základní resp. středoškolské vzdělávání nemyslitelné, a které bylo využíváno převážně v oblasti vzdělávání dospělých. Náhlá změna formy výuky také poukázala na nutnost vybrat z Rámcového vzdělávacího programu klíčová témata. Vybrat, která témata bylo nutné prohlubovat, která další se naučit, případně kterým tématům se vyhnout. Takové počínání je indikátorem pro možnou revizi a úpravu Rámcového vzdělávacího programu. Zkušenost s distanční výukou na všech stupních vzdělávání poukazuje, že je možnost efektivně žáky vzdělávat i bez osobní přítomnosti ve školách. Distanční vzdělávání šetřilo čas a donutilo všechny zainteresované přemýšlet nad prioritami. Ideální představou je naleznout rovnováhu mezi prezenčním a distančním vzděláváním, vybrat efektivní způsoby na základě proběhlé zkušenosti a zkombinovat náhlý pokrok s již zaběhlým systémem vzdělávání. S nastupující vlnou moderní technologie a jejího využívání však přichází i rizika v podobě kyberšikany, hackerský ch útoků a šíření dezinformací a nepravd.

I když si jsem vědom, že v kvalitativním výzkumu by měl výzkumník přistupovat k možnostem objektivně a procházet s otevřenou myslí, má osobní pedagogická zkušenost na základní škole i zkušenost absolventa konzervatoře, který sám zažil průběh pandemické doby, mne samozřejmě ovlivnila v určitém očekávání odpovědí v jistých oblastech. Proto jsem byl u některé z kategorií velmi překvapený, že proběhla situace a zkušenost pedagogů je diametrální jiná, než byly mé představy. Mohu proto na závěr konstatovat, že proběhlá

doba nepřinesla pouze zkázu a chaos, ale i možnost udělat krok kupředu vstříc jasnější budoucnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

ZOUNEK, Jiří, 2009. *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti. Vyd. 1.* Brno: Masarykova univerzita, ISBN 9788021051232.

ČERNÝ, Michal et al., 2015. *Distanční vzdělávání pro učitele.* Brno: Flow. ISBN 978-80-905480-7-7.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha. Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

PETTY, Geoffrey, 1996. *Moderní vyučování: [praktická příručka].* Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.

HABOVÁ, Martina, 2021. Vzniká společná platforma pro digitální vzdělávání. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy.* Praha: GNOSIS, **38**, 22-23. ISSN 0139-5718.

ŠVANCAR, Radmil, 2021a. Žáci se v době pandemie zhoršili až o 17 procent. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy.* Praha: GNOSIS, **34**, 7. ISSN 0139-5718.

ŠVANCAR, Radmil, 2021b. Doučujete? Doučujete!. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy.* Praha: GNOSIS, **33**, 9. ISSN 0139-5718.

Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020: Shrnutí vybraných ujištění a doporučení pro následující období (Tematická zpráva) [online] © 2007-2021 [28. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematicke%20zpravy/TZ_Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distanzni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf

Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19 (Tematická zpráva) [online] © 2007-2021 [28. 1. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_př%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Distanzni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf

Vzdělávání na dálku v základních a středních školách (Tematická zpráva) [online] © 2007-2021 [28. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/>

[PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf](#)

ROKOS, Lukáš, Michal VANČURA, 2020. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií - pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, **30**, 122-155. ISSN 1211-4669.

HENDL, Jan, 2020. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

SVOBODOVÁ, Zuzana, 2020. Základy metodologie výzkumu (kvalitativní přístupy). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-256-9.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

MEZINÁRODNÍ KONZERVATOŘ PRAHA - INTERNATIONAL CONSERVATORY PRAGUE, S.R.O., 2021. VÝROČNÍ ZPRÁVA ŠKOLY za školní rok 2020– 2021. Praha: Mezinárodní Konzervatoř Praha - International conservatory Prague.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA, PRAHA 8, PALMOVKA 8, 2021. Výroční zpráva o činnosti školy. Praha: Základní škola, Praha 8, Palmovka 8.

Seznam příloh

Příloha 1 – seznam okruhů k rozhovorům

1. Využívané platformy - přes co probíhala výuka, zvolený systém ve škole (jednotný, nejednotný), práce s platformami, využívání dalších externích zdrojů.
2. Práce pedagoga - nepřímá práce, intenzita, přípravy, opravy, vymahatelnost zadaných úkolů, sebevzdělávání.
3. Obsah výuky - metodické plány a práce s nimi, vybírání klíčových témat, forma a kvalita kontroly, evaluace (hodnocení) a komparace (porovnávání) výsledků žáků.
4. Práce třídního/ročníkového učitele - absence, komunikace s rodiči, výskyt a řešení problémů, šikana.
5. Práce pedagoga jako člena školy - celoplošná organizace ve škole, porady, komunikace mezi kolegy a vedením.
6. Využívání technik z distančního vzdělávání během současné situace, kdy děti navštěvují výuku v prezenční formě.
7. Psychický a fyzický stav pedagoga jako člověka - jak zvládali situaci.
8. Tipy, triky, osvědčené metody, které se během distanční výuky charakterizovaly jako kladné a efektivní, a které naopak nefungovaly.