

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Distanční vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy

Distance education of primary school pupils

Bc. Barbora Jindrová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Distanční vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 10. 7. 2021

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D. za podnětné vedení, odborné rady, trpělivost, ochotu a kolegiální přístup nejen při zpracování diplomové práce, ale během celého studia.

Dále děkuji všem účastníkům výzkumu, za sdílení jejich zkušeností a možnost nahlédnout do jejich praxe. V neposlední řadě děkuji svému příteli, celé své rodině a všem nejbližším za obrovskou dávku podpory, motivace a trpělivosti po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou distančního vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy. Je rozdělena na část teoretickou a část empirickou.

V teoretické části je vymezen pojem distanční vzdělávání a jeho proměny v důsledku nastolených změn v českém školství související s pandemií covid-19. Dále jsou představeny některé metodiky a doporučení pro organizaci distanční výuky a výzkumné studie, které se distančním vzděláváním zabývaly. Následně je krátce nastíněn vývoj opatření v zahraničí, jsou představeny některé zahraniční studie. Závěrem jsou stručně popsány funkce školy a její význam v životě dítěte.

V empirické části je popsán výzkum, jehož primárním cílem bylo zmapovat organizaci distanční výuky na vybrané základní škole. Výzkumný vzorek tvořilo 7 učitelů 1. stupně základní školy a dále ředitel školy a školní speciální pedagog. Pomocí rozhovorů s respondenty byly zodpovězeny výzkumné otázky studie a komplexně vytváří obraz průběhu distančního vzdělávání na dané základní škole. Výsledky naznačují, že velkou výhodou školy, která usnadnila přechod na distanční vzdělávání, bylo včasné nastavení pravidel a obecných zásad přístupu k distanční výuce. Na škole velmi dobře funguje spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, což usnadňuje práci učitelům a lépe se daří individualizovat výuku a poskytovat podporu znevýhodněným žákům. Jako pozitiva vnímají učitelé možnost osobnostního posunu, zlepšení spolupráce a komunikace s rodiči, lepší technickou zdatnost a možnost organizace dne. Naopak nejvíce postrádají kontakt s druhými, vadí jim práce u počítače a chybí jim nápady, jak výuku zpestřit.

KLÍČOVÁ SLOVA

Distanční výuka, on-line výuka, učitelé 1. stupně základní školy, kolegiální spolupráce, individualizace výuky

ABSTRACT

This thesis describes and discusses distance education of pupils at elementary school. It is divided into a theoretical part and an empirical part.

The theoretical part defines the concept of distance education and its changes due to the changes in the Czech education related to the pandemic covid-19. Furthermore, some methodologies and recommendations for the organization of distance education and research are presented. Subsequently, the development of measure abroad is briefly outlined, some foreign studies are presented. Finally, the functions of the school and its importance in the child's life are briefly described.

The empirical part describes the research, of which primary goal was to map the organization of distance learning at a selected primary school. The research sample consisted of 7 primary school teachers, as well as a headmaster and school special pedagogue. Based on the analysis of the data from interviews, the course of distance education was determined. The results suggest that the great advantage of the school, which facilitated the transition to distance learning, was the timely setting of rules and general principles of access to distance learning. Cooperation between pedagogical staff works very well at the school, which facilitates the work of teachers and makes it easier to individualize teaching and provide support to disadvantaged pupils. Teachers perceive as positive the possibility of personality shift, improved cooperation and communication with parents, better technical ability and the possibility of organizing the day. On the contrary, they lack contact with others the most, they are bothered by working at a computer and they lack ideas on how to diversify teaching.

KEYWORDS

Distance teaching, on-line teaching, primary school teachers, collegial cooperation, individualization of teaching.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Distanční vzdělávání a změny v českém školství v důsledku pandemie covid-19	9
1.1 Distanční vzdělávání a formy distanční výuky	9
1.1.1 Dovednosti vyžadované od aktérů distanční výuky	11
1.2 Pandemie covid-19 a její dopad na vzdělávání	13
1.3 Metodická doporučení pro distanční vzdělávání na 1. stupni ZŠ	14
1.4 Výzkumy zabývající se distančním vzděláváním v České republice	19
2 Distanční vzdělávání v důsledku pandemie covid-19 ve světě	22
2.1.1 Reakce na pandemii v oblasti školství ve světě	22
2.1.2 Zahraniční výzkumy týkající se distanční výuky	25
3 Význam školy pro dítě	28
Shrnutí teoretické části	30
Empirická část	32
4 Uvedení do problematiky	32
4.1 Cíl práce a formulace výzkumných otázek	33
5 Metodologie výzkumu	34
5.1 Typ výzkumu	34
5.2 Nástroje pro sběr dat	34
5.2.1 Podoba polostrukturovaného rozhovoru	35
5.2.2 Průběh rozhovoru	36
5.3 Výzkumný vzorek	36
5.4 Zpracování dat	39
6 Prezentace a analýza dat	40

6.1	Nastolení distančního vzdělávání aneb „nepověším to na hřebíček?“	40
6.2	Organizace distančního vzdělávání aneb „lze naroubovat prezenční vzdělávání na distanční?“	42
6.3	Individualizace v distanční výuce aneb „rozevírání nůžek“	48
6.4	Spolupráce s rodiči aneb „půjdem na pohodu“	49
6.5	Pozitiva a negativa distančního vzdělávání aneb „jako suché maso bez omáčky“	51
7	Diskuze	56
	Závěr	62
	Seznam použitých informačních zdrojů	64
	Seznam příloh	67

Úvod

Distanční výuka je v posledním roce novou nedílnou součástí výuky i na 1. stupni základní školy. Školy musely 10. března 2020 ze dne na den přejít na distanční vzdělávání, přestože patrně žádná z nich neměla dosud s touto formou výuky žádnou zkušenost (MZČR, 2020). Učitelé i ředitelé škol museli hledat způsoby, jak distanční výuku uchopit, tak, aby byl proces vyučování co nejefektivnější. Situace s uzavřením škol trvala patrně mnohem déle, než kdo na počátku očekával. Učitelé a školy mají nyní, po více než roce, s distanční výukou větší zkušenosti, přesto se stále ozývají hlasy po radách a tipech k distanční výuce.

MŠMT (2020c) v tomto ohledu doporučuje vytvoření prostoru pro sdílení příkladů dobré praxe a vzájemnou podporu učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Právě o to jsme se v našem výzkumu pokusili. Podrobněji popíšeme koncepci distanční výuky na vybrané škole. Ta tak může sloužit jako inspirace školám jiným. Stejně tak může naše práce pomoci s uchopením distanční výuky i jednotlivým učitelům 1. stupně základní školy, velmi přínosná byla i pro autorku práce jakožto začínajícího učitele.

Předkládaná diplomová práce si tedy klade za cíl zmapovat organizaci distanční výuky na 1. stupni vybrané základní školy. Dílčími cíli práce je i popis vztahů a spolupráce mezi pedagogickými pracovníky školy, objasnění přístupu školy k žákům s překážkami v učení v době distanční výuky. Zaměřili jsme se také na pozitivní a negativní aspekty, které učitelé a další účastníci výzkumu na distanční výuce shledávají.

Diplomová práce je tradičně řazena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, empirická část poté navazuje na teorii a popisuje průběh a výsledky našeho výzkumu.

První kapitola teoretické části se věnuje nejdůležitějším změnám v českém školství v důsledku pandemie covid-19. V kapitole vymezujeme pojem distanční vzdělávání a popisujeme, jak se pojem vyvíjel v posledním roce v důsledku pandemie. Kapitola obsahuje přehled nejdůležitějších změn v českém školství. Jelikož byla distanční výuka pro učitele nová, vzniklo v období jara a léta 2020 mnoho dokumentů, které učitelům poskytovaly tipy a rady, jak výuku koncipovat. Některé z nich v kapitole představíme, zaměříme se především na dokumenty vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Závěr kapitoly je

věnován aktuálním výzkumům, které distanční vzdělávání zkoumají a které mohou být teoretickým východiskem pro náš výzkum.

Ve druhé kapitole provedeme malý exkurz do zahraničí, popíšeme opatření, která v důsledku pandemie učinily některé zahraniční státy. Uvedeme také zahraniční výzkumy, které mohou být pro naše školství a náš výzkum inspirací.

Třetí kapitola teoretické části nastiňuje význam školy pro žáka. Škola plní v životě dítěte mnoho funkcí, zásadní je nejen funkce vzdělávací, ale také socializační. Právě uzavření škol a omezení kontaktu žáků s učiteli a vrstevníky může mít na jejich socializaci dopad, proto se u ní krátce zastavíme.

Empirická část vymezuje obecnou povahu výzkumu, jeho cíl a výzkumné otázky. Dále je v ní podrobněji popsána metodika výzkumu, popis vzorku a užitých nástrojů pro sběr dat. Nakonec nechybí část, která prezentuje a interpretuje data. Jsou zde reflektovány výsledky naší studie.

Závěrečnou kapitolu tvoří diskuze, v níž jsou výsledky našeho výzkumu konfrontovány s literaturou.

Teoretická část

1 Distanční vzdělávání a změny v českém školství v důsledku pandemie covid-19

Následující kapitola definuje pojem distanční vzdělávání a popisuje, jak se pojem proměňoval v důsledku nastolených opatření v souvislosti s pandemií covid-19. V kapitole popíšeme změny v českém školství v roce 2020 a 2021, uvedeme závazné právní normy týkající se distančního vzdělávání. V závěrečné části kapitoly jsou představeny doporučení pro distanční výuku v českých školách a některé z výzkumů, které se zaměřovaly na její efektivitu.

1.1 Distanční vzdělávání a formy distanční výuky

V Pedagogickém slovníku (2013) nalezneme pod pojmem distanční vzdělávání tuto definici: „*forma studia zprostředkovaná médii (dříve telefon, rozhlas, televize; nyní stále více počítač, zvl. internet a elektronická pošta)*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 55). Pedagogický slovník dále specifikuje podobu distančního studia na středních, vyšší odborných školách a vysokých školách. Primárním vzdělávání je nejbližší podoba studia na středních školách, kterou definuje jako „*samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popř. spojené s individuálními konzultacemi*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 55). Uvedená definice se shoduje i s pojetím distančního vzdělávání na 1. stupni základní školy.

Podobně v kontextu vysokoškolského studia definuje distanční vzdělávání Zlámalová (2006). Popisuje rozdíl mezi tradičním vyučováním, jenž je zprostředkováváno vyučujícím při bezprostředním kontaktu jeho vlastní aktivitou (hlasem, pohyby, mimikou, ukázkami apod.) a učebními pomůckami (učebnicemi, didaktickými zařízeními), které mají studenti k dispozici. Distanční vzdělávání pak stojí jako alternativa ke klasickému „face to face“ vyučování. Je definováno jako „*multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. konzultanti v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky oddělení od vzdělávaných*“ (Zlámalová, 2006, s. 11). Zlámalová (2006) upřesňuje pojem „multimediální“, který vysvětluje jako

účelné využití všech didaktických prvků a technických prostředků, skrze které lze prezentovat učivo, komunikovat se studenty a průběžně hodnotit studijní pokroky.

Nocar (2004) dále definuje pojem e-learning, který chápe jako spojení distančního vzdělávání a komunikačních technologií (ICT). Definicí e-learning je dle něj: „*multimediální podpora vzdělávacího procesu, spojenou s moderními informačními a komunikačními technologiemi pro zkvalitnění vzdělávání*“ (Nocar, 2004, s. 231).

Definice napovídají, že literatura popisuje distanční vzdělávání jako možnou formu výuky spíše u starších žáků, respektive studentů. Distanční vzdělávání na 1. stupni je novinkou posledních dvou let. Přesto mohou být různé přístupy k pojmu distanční vzdělávání pro naši práci přínosné.

Distanční vzdělávání nebo spíše e-learning je možné realizovat formou on-line nebo off-line výuky. Nocar (2004) mezi těmito pojmy rozlišuje z pohledu zapojení ICT technologií a připojení na síť. Podobně pojmy vysvětluje i Metodické doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) (MŠMT, 2020c).

On-line výuka je taková, která probíhá obvykle prostřednictvím internetu. K on-line výuce jsou užívány digitální technologie a softwarové nástroje. Informace jsou žákům předávány prostřednictvím síťových prostředků. On-line výuka může probíhat **synchronně**, tedy tak, že učitel s žáky komunikuje a pracuje ve stejný čas nejčastěji skrze komunikační platformu. Synchronní výuka vyžaduje neustálé připojení k internetu. Skupina se ve stejný čas připojí k platformě a společně pracuje. Často se jedná o tzv. videokonference či virtuální třídy. Mezi výhody synchronní výuky patří to, že učitel dokáže snadno pozorovat průběh vzdělávání, je v kontaktu s žáky, probíhá přímá interakce mezi ním a žáky. Též vzájemné setkávání žáků napomáhá socializaci dětí a může je více motivovat k učení. Mezi nevýhody však patří nároky na technické vybavení účastníků, internetové připojení a též na časovou flexibilitu žáků. Také je náročnější individualizace výuky, přizpůsobování se tempu žáků. Metodické doporučení MŠMT nedoporučuje realizovat synchronně kompletní rozvrh hodin, neboť dlouhé sezení u počítače způsobuje deficity nejen v pozornosti žáků, ale může se

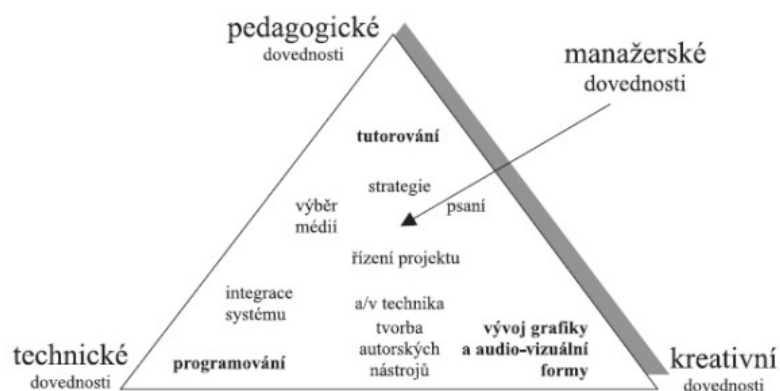
projevit i ve zdraví např. únavou očí, obtížemi pramenícími z dlouhodobého sezení v nevhodné poloze a podobně (MŠMT, 2020c; Nocar, 2004).

On-line výuka však může probíhat též **asynchronně**, tedy kdy učitel s žáky nepracuje ve stejný čas. Učitel žákům zadá práci skrze komunikační platformu, skrze diskusní fórum, avšak skupina se již nesetkává, každý z žáků pracuje vlastním tempem. Skrze tato fóra mohou žáci komunikovat s učitelem i mezi sebou. MŠMT doporučuje doplnit asynchronní výuku přítomností učitele na domluveném kanále, aby s ním žáci mohli konzultovat případné problémy při plnění úkolů. Asynchronní výuka umožňuje větší míru individualizace a motivaci ze strany studentů. Projevuje se zde však i vliv podpory ze strany rodičů, je tedy třeba mít na paměti, že prostředí a podmínky rodiny se mohou velmi lišit a žáka tyto faktory významně ovlivňují. Zároveň je zde kladen důraz na zodpovědnost jednotlivých žáků a na časovou flexibilitu učitele. Žákům též může chybět přímá interakce s učitelem a spolužáky (MŠMT, 2020c; Nocar, 2004).

Off-line výuka poté neprobíhá přes internet, příliš nevyužívá digitálních technologií. Její formou může být samostudium či plnění úkolů z učebnic, sešitů či pracovních listů. Může se jednat též o praktické úkoly, jejichž realizace by byla při on-line výuce obtížná. Zadávání úkolů může probíhat skrze telefon, e-mailovou komunikaci, někdy i osobně. Off-line výuka je vhodná zejména u těch žáků, jejichž technické vybavení a podmínky neumožňují realizaci on-line vzdělávání. Je však poměrně náročná pro učitele, neboť monitorování pokroku a zapojení žáků, poskytování podpory a zpětné vazby vyžaduje větší úsilí. Je vhodné využívat prvky off-line výuky jako zpestření on-line výuky (MŠMT, 2020c). Podle Nocara (2004) jsou učební materiály v případě off-line výuky předávány na paměťových nosičích (např. na CD, DVD a podobně).

1.1.1 Dovednosti vyžadované od aktérů distanční výuky

Aby byla distanční výuka či e-learning efektivní, vyžaduje to od všech aktérů vzdělávacího procesu jisté dovednosti. Nocar (2004) podotýká, že by na realizaci e-learningu mělo být zapojeno více osob, neboť takto rozmanité dovednosti nelze očekávat od jediné osoby. Rozmanitost dovedností modeluje na trojúhelníku e-learningových dovedností (obrázek č. 1). Na vrcholech trojúhelníku jsou dovednosti určené pro skutečné profesionály, blíže ke středu jsou obecnější dovednosti.



Obrázek č. 1: Trojúhelník e-learningových dovedností
(Nocar, 2004, s. 235)

Jak obrázek napovídá, on-line výuka či e-learning vyžaduje od učitele nejen pedagogické dovednost, ale také dovednosti kreativní a technické. To je třeba brát v potaz již v období přípravy na distanční výuku. Fojtík (2002) chápe jako hlavní úkol vyučujícího v e-learningu komunikaci s žáky (Fojtík, 2002 In Nocar, 2004). Veselý (1999) definuje sedm základních principů pro výuku v on-line prostředí. Jsou jimi:

1. podpora kontaktů mezi žáky a učitelem,
2. rozvoj spolupráce mezi žáky,
3. využívání aktivního učení a jeho metod,
4. předávání zpětné vazby žákům,
5. přesné vymezení času k vypracování úkolu,
6. pozitivní očekávání úspěchu,
7. tolerantní přístup k rozdílům v talentu a možnostech učení se žáků.

(Veselý, 1999 In Nocar, 2004)

Jistý tlak na dovednosti je i směrem k žákům. Od těch je předpokládána určitá motivace a disciplinovanost ke studiu, schopnosti zorganizovat si čas na své povinnosti a též technické a ICT dovednosti. Pokud některá z dovedností není zcela rozvinuta, je ohrožena efektivita vzdělávacího procesu (Nocar, 2004).

Literatura tedy napovídá, že oblast distančního vzdělávání či e-learningu není nová, avšak dosud se používala téměř výhradně pro vysokoškolské vzdělávání (případně na

vzdělávání středoškolské). Metodické doporučení od MŠMT dodává, že „vzdělávání distančním způsobem nemůže zcela nahradit běžnou výuku se všemi jejími aspekty, včetně socializační role. Přes možné těžkosti při jejím zavádění a realizaci má distanční výuka potenciál pro rozvoj **klíčových kompetencí, digitální gramotnosti, rozvoj inovativních metod či posilování role formativní zpětné vazby v procesu učení.**“ (MŠMT, 2020c, s. 3). Naznačuje tedy, že i tuto nečekanou změnu ve výuce lze využít k osobnostnímu rozvoji jak žáka, tak učitele.

1.2 Pandemie covid-19 a její dopad na vzdělávání

Světová zdravotnická organizace prohlásila onemocnění covid-19 za pandemii 11. března 2020 (WHO, 2020). V reakci na rychlé šíření tohoto onemocnění začala řada států uskutečňovat opatření, která měla zmírnit rychlost přenosu nákazy či minimalizovat dopady na společnost.

Ministerstvo zdravotnictví vydalo 10. března 2020 po jednání Bezpečnostní rady státu mimořádné opatření, které nařizovalo zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na vzdělávání a studiu na českých základních, středních, vyšších odborných i vysokých školách a školských zařízeních s účinností od 11. března 2020 do odvolání (MZČR, 2020). České školství tak zasáhla obrovská a neočekávaná změna. Opatření významně zasáhlo do běžného chodu školy, ovlivnila vedení školy, samotné učitele, žáky i jejich rodiče. Veškerou výuku prvního stupně bylo třeba přesunout do distančního modu, v němž dosud nebyla výuka v takové míře nikdy testována, natož realizována (Rokos & Vančura, 2020).

Opatření se začala postupně rozvolňovat od 20. dubna 2020. První rozvolnění se týkalo vysokých škol a žáků závěrečných ročníků. K rozvolněním opatření pro první stupeň základních škol došlo 25. května 2020, avšak s určitými výjimkami. Účast na prezenční výuce taktéž nebyla povinná (MŠMT, 2020).

Po zkušenosti z druhého pololetí školního roku 2019/2020 došlo v srpnu 2020 ke změnám v legislativě vzdělávání. Byla vydána novela zákona č. 349/2020 Sb. s účinností od 25. 8. 2020. Novela mění zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a přidává § 184a, který stanovuje zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách. Novela nařizuje školám poskytovat vzdělávání distančním způsobem, pokud není možná ve

vybraných případech (např. z důvodu krizového opatření, z důvodu nařízení karantény) osobní přítomnost žáků na výuce. Podoba výuky a hodnocení výsledků žáků se má přizpůsobit aktuálním podmínkám žáka či studenta. Novela též nařizuje povinnou účast žáků na distanční výuce (zákon č. 349/2020 Sb., § 184a). V září roku 2020 pak bylo vydáno též Metodické doporučení MŠMT pro distanční vzdělávání, které upřesňuje možné podoby distančního vzdělávání, popisuje možnosti hodnocení žáků apod. (MŠMT, 2020c).

Podle vyhlášky prezenční výuka probíhá, pokud více než 50% žáků nemá zakázanou osobní přítomnost ve škole. Distanční výuka je pak nastolena v případě, že se zákaz osobní přítomnosti ve škole vztahuje na celou třídu (tamtéž). Speciální formou výuky je též výuka smíšená, někdy nazývaná též „hybridní“. Ta nastává v případě, že více než 50% žáků je zakázána osobní přítomnost ve škole (např. z důvodu onemocnění či karantény). Škola je povinna tyto žáky vzdělávat distančním způsobem, ostatní žáci však pokračují v prezenčním formě vzdělávání. O konkrétní podobě smíšené výuky rozhoduje ředitel školy s ohledem na podmínky a možnosti budovy školy, učitelů a žáků. MŠMT doporučuje zapojit do smíšené výuky vychovatele či asistenty pedagoga, kteří mohou žákům individuálně dopomáhat (tamtéž).

12. října 2020 pak rozhodla vláda o opětovném zákazu osobní přítomnosti žáků na vysokých, středních a základních školách včetně 1. stupně. Tentokrát se tedy distanční výuka lišila od předchozí na jaře tím, že již byla tato podoba vzdělávání zanesena v legislativě a byla tedy povinná. Žáci 1. a 2. ročníků se poté do škol vrátili 18. listopadu 2020, ostatní žáci prvního stupně základní školy až 30. listopadu 2020.

27. 12. 2020 bylo znovu rozhodnuto o zpřísnění opatření a 4. ledna 2021 se tak vrátili do lavic pouze žáci 1. a 2. tříd. Žáci ostatních ročníků prvního stupně základní školy jsou až data realizace posledního rozhovoru (23. 2. 2021) vzdělávání distančním způsobem (MŠMT, 2020b). Od té doby se opatření znovu měnila, pro účely práce uvádíme jen ta opatření, která platila do doby realizace rozhovorů.

1.3 Metodická doporučení pro distanční vzdělávání na 1. stupni ZŠ

V reakci na uzavření škol a nastolení plošné distanční výuky v březnu 2020 vznikla řada dokumentů, která se snaží učitelům pomoci či poradit s uchopením distanční výuky v jejich

třídě. Portál pro podporu učitelů zřídilo například UNESCO, jsou v něm uvedené doporučené postupy pro učitele. Podobný dokument vydalo také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, do výuky se zapojila i Česká televize. V této kapitole si některé z těchto dokumentů představíme, důraz budeme klást na dokumenty vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a dále též na zajímavý dokument ZaS Doma vydaný společností Step by Step ČR, o.p.s.

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem bylo vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy 23. září 2020. Dokument přináší ucelené informace a tipy pro distanční výuku včetně legislativního ukotvení, rozlišení forem distančního vzdělávání, pokynů pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, způsobů hodnocení a dalších. Doporučení je určeno zejména školám, na něž se vztahuje povinnost distančního způsobu vzdělávání dle podmínek v novele zákona č. 349/2020 Sb., § 184a.

Dokument obecně doporučuje dostatečnou komunikaci mezi všemi aktéry vzdělávání (vedením školy, učiteli, žáky, rodiči), uzpůsobování výuky možnostem a potřebám žáků, nepřeceňování samostatnosti žáků, optimální vyvážení synchronní a asynchronní výuky, jasnost a jednoznačnost v zadávání úloh a další (MŠMT, 2020c).

Upozorňuje též na vývojová specifika žáků 1. stupně základní školy. Proto je důležité, aby učitel přizpůsobil svou výuku konkrétní situaci, okolnostem a potřebám žáků. Žáci obvykle nejsou natolik samostatní, aby se mohli sami bez dopomoci vzdělávat, proto je třeba některé kompetence, jako právě tu k učení či zodpovědnosti rozvíjet. Žáci by měli umět zacházet se zvolenou komunikační platformou, MŠMT doporučuje zařazovat prvky vzdělávání přes komunikační platformu již v běžné prezenční výuce, aby byl případný přechod na distanční vzdělávání poté již snazší.

Na 1. stupni základní školy je, dle MŠMT, vhodné kombinovat synchronní a asynchronní výuku a též on-line výuku doplňovat prvky off-line výuky. Je třeba, aby učitel s žáky udržoval kontakt, pravidelně je povzbuzoval a poskytoval jim adekvátní zpětnou vazbu. Na 1. stupni základní školy se nedoporučuje synchronní výuka delší než jednu hodinu – proto je dobré střídat videokonference s asynchronní výukou a samostatnou prací žáků. Off-line výuku pak mohou zahrnovat aktivity, které podporují rozvoj kvalit z běžného

života, například vaření, vycházky, sport, úklid, hra a podobně. MŠMT též doporučuje, aby byly v domově dítěte vytvořeny adekvátní podmínky pro vzdělávání, tedy pracovní místo, pomůcky, klid na práci apod (tamtéž).

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami by měla být nadále poskytována podpůrná opatření školou a školským poradenským zařízením. Žáci tak mají i nadále právo například na využití asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka, úpravu organizace, obsahu či hodnocení vzdělávání nebo na předměty speciálně pedagogické péče a pedagogické intervence (tamtéž).

Podoba hodnocení má být uzpůsobena konkrétní situaci a možnostem žáka. Učitel by měl mít přehled o zapojení všech žáků, průběžně jim poskytovat zpětnou vazbu. Doporučuje se užívání formativního hodnocení s doplněním o sebehodnocení žáků. Ti se tak učí sledovat a vyhodnocovat své vědomosti a dovednosti. Za přínosné považuje MŠMT využití osobních portfolií žáků.

I distanční vzdělávání by se mělo odvíjet od rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu. Ministerstvo doporučuje stanovit stěžejní výstupy v předmětech český jazyk, matematika a cizí jazyka a na ty se soustředit. Dále je vhodné zaměřit se na praktické užívání znalostí a dovedností. V případě, že zákaz osobní přítomnosti trvá déle než dva týdny, je vhodné zaměřit se spíše na očekávané výstupy dle RVP u všeobecných profilových předmětů.

Pro realizaci on-line výuky by měl mít učitel k dispozici počítač, notebook či tablet, přičemž techniku může učitel zapůjčit škola. Podobně může být příslušná technika zapůjčena i studentům, kteří nemají vlastní zařízení k dispozici. Je vhodné dopředu stanovit jednotnou softwarovou platformu a způsob komunikace s žáky i rodiči. Mělo by jít o platformu, která je snadná pro užívání a též má zajištěnou ochranu osobních údajů uživatelů. Jednotná platforma je výhodná i pro rodiče, naopak nevhodné je, aby komunikace s nimi probíhala na různých kanálech zároveň.

Samozřejmostí je i monitorování pokroku a zapojení všech žáků a uzpůsobování výuky potřebám žáků a okolnostem situace (tamtéž).

Principy a zásady úspěšného vzdělávání na dálku MŠMT

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy sepsalo i další dokumenty, které doporučují postup distančního vzdělávání na školách. Zajímavým dokumentem jsou „Principy a zásady úspěšného vzdělávání na dálku“. Dokument vymezuje 5 oblastí vzdělávání a dodává k nim příslušné zásady pro učitele, otázky pro vyhodnocení toho, nakolik se zásady daří naplňovat i zásady pro vedení školy (MŠMT, 2020d).

Zapojujeme každého

Oblast se týká monitorování zapojení žáků do vyučovacího procesu. Učitel by měl do výuky zapojit všechny žáky, přistupovat k žákům individuálně i zajistit příslušnou techniku. Škola by měla zajistit vhodný kontakt s „off-line žáky“ či zajistit technické podmínky učitelů i žáků (tamtéž).

Komunikujeme

Učitel i škola by měli využívat jednotnou komunikační platformu, nejlépe uživatelsky nenáročnou a jednoduchou. Učitel by měl nastavit pravidla pro komunikaci s žáky a učiteli a dodržovat je. Komunikace probíhá i s žáky, kteří nemají možnost připojení k internetu. Nadále je třeba podporovat společná setkávání žáků a třídních učitelů, je třeba myslet na potřebu sociální interakce žáků a vzájemnou komunikaci mezi žáky. Kontakt je třeba udržovat i s rodiči (tamtéž).

Máme jasná pravidla

Již na počátku distančního vzdělávání by měla být stanovená přesná pravidla pro organizaci distančního vzdělávání i způsobu poskytování zpětné vazby. Je vhodné rozdělit role a povinnosti všem aktérům vzdělávání (učitel, vedení školy, asistent pedagoga, školní speciální pedagog a další) tak, aby byla distanční výuka co nejefektivnější. Je vhodné kombinovat synchronní a asynchronní způsob výuky. Je třeba myslet na podmínky a možnosti žáků, uzpůsobovat jim výuku. Asistenty pedagoga je vhodné zapojovat do výuky i nadále pro zajištění individuálního přístupu k žákům (tamtéž).

Podporujeme se

Učitel by měl mít přístup k podpoře v oblasti techniky i metodiky výuky. Je vhodné, aby pedagogové školy mezi sebou i s vedením komunikovali a sdílely si postřehy a zkušenosti

z praxe, zajímavé webináře, metodické i technické rady i vzájemnou podporu. Ve školách nadále probíhají porady, učitelé mají možnost vyhledání rady u vedení školy (tamtéž).

Monitorujeme a vyhodnocujeme

Učitel má přehled o pokroku a zapojení žáků, stejně tak škola získává odezvu od učitelů. Rodiče předávají učitelům zpětnou vazbu o distanční výuce a učitel s těmito informacemi pracuje a uzpůsobuje jim další organizaci výuky (tamtéž).

ZaS DOMA

Projekt ZaS DOMA je seriálem o učení distančním způsobem vydaný společností Step by Step ČR. Jeho cílem byla podpora učitelů i rodiny žáků v době distanční výuky a zároveň nabídnutí pohledu na vzdělávání v kontextu programu Začít spolu. Seriál sdílel příklad dobré praxe a v souladu s tím objasňoval filozofii tohoto inovačního programu. Výtisk obsahuje celkem dvanáct dílů, v nichž učitelé z praxe sdílí své zkušenosti a nápady na témata poskytování zpětné vazby, organizace komunitních kruhů v online prostředí, individualizace a diferenciací ve výuce, rozvoj čtenářské gramotnosti v době distanční výuky, Zadání podporující tvořivost a prožitkové učení a mnoho dalších (Step by Step ČR, 2020).

Další užitečné odkazy pro učitele

Nyní bychom rádi zmínili další užitečné odkazy, které mohou učitelům pomoci jednak při řešení možných technických problémů, tak také jako inspirace pro nastavení pravidel distanční výuky či její ozvláštnění.

Učíme online

Učíme online je projektem neziskové organizace Česko.Digital. Do projektu je zapojeno přes pět stovek dobrovolníků, kteří pomáhají školám a učitelům s technickými problémy online výuky. Věnují se konkrétním potřebám škol. Dobrovolníci například pomohou učitelům s výběrem vhodné komunikační platformy, případně jsou ochotni pomoci přímo nastavit službu Microsoft Teams či Google Classroom. Projekt též pořádá školení pro učitele, vysílá webináře Učíme nanečisto, v nichž si učitelé mohou vzájemně vyměňovat své tipy pro online výuku, a je stále k dispozici pro učitele, kteří si neví s online výukou rady (Česko.digital, 2020).

EDUin a Učit online

EDUin je obecně prospěšná společnost, která propaguje informovanost o vzdělávání u široké veřejnosti. V reakci na situaci s covid-19 a nastoleným zákazem osobní přítomnosti žáků ve škole zřídila #UčitOnline – rozcestník pro online výuku. Jelikož v době příchodu distanční výuky vznikla velká řada materiálů, která obsahuje tipy pro učitele, ať už ohledně technického usnadnění realizace výuky nebo ohledně inspirativních nápadů do on-line výuky, bylo pro učitele náročné se v nich zorientovat. Rozcestník #UčitOnline tak všechny materiály dává na jedno místo a rozděluje je do deseti kategorií: platformy, vzdělávací obsah, pedagogické zásady, psychologická podpora, technologická podpora, offline distanční výuka, vzdělávání učitelů, tipy pro ředitele, sdílení dobré praxe pro učitele, tipy pro rodiče (EDUin, 2020).

V kapitole jsme uvedli některé z dokumentů a portálů, které poskytují učitelům i vedení školy tipy a doporučení pro realizaci distanční výuky. Doporučení mohou učitelům napomoci se lépe zorientovat v možnostech, které distanční výuka nabízí, nabízí také mnoho tipů, jak výuku zpestřit a zefektivnit.

1.4 Výzkumy zabývající se distančním vzděláváním v České republice

Povinnost vzdělávání distančním způsobem inspirovala řadu studií. Výzkumníci se zabývají možnými přínosy a problémy, které z distanční výuky vyvstávají, často se zkoumají pohledy různých aktérů vzdělávání (učitelů, žáků, rodičů, vedením školy a dalších). Výsledky studií mohou sloužit jako podklad pro náš výzkum, proto tu některé z nich představíme.

Výzkumem názorů rodičů se zabýval Brom et al. (2020). Z dotazování rodičů vyplynulo, že 91% rodin distanční vzdělávání zvládá. Brom et al. nicméně dodává, že ve výpovědích rodičů se objevovaly tři nejčastější kategorie problémů spojených s distanční výukou. Jsou jimi nedostatek času, omezení vyplývající z nedostatečného materiálního vybavení a absence či nedostatek odborných vědomostí a pedagogických dovedností rodičů (Brom et al., 2020).

Rokos & Vančura (2020) se zaměřili na tři aktéry výuky, na žáky, jejich rodiče a učitele. Podle získaných údajů vyhovovala distanční výuka 43,7% žáků, naopak 33,3% žáků výuka zcela nevyhovovala. Za nejobtížnější předmět během výuky v domácím prostředí

uváděli žáci prvního stupně matematiku, dále angličtinu. Více než polovina žáků řešila úkoly samostatně s pozdější kontrolou rodičů, velmi málo žáků bylo schopno řešit úlohy zcela samostatně. Zajímavou položkou studie byl také dotaz na aspekty distančního vzdělávání, které žáci hodnotí pozitivně. Mezi nejčastěji uváděné patří delší spánek, více volného času, možnost uzpůsobení si výuky vlastním potřebám či větší kontakt s rodinou. Naopak mezi negativní aspekty patří nedostatečný kontakt se spolužáky, chybějící výklad učitele nebo množství a obtížnost zadaných úkolů (Rokos & Vančura, 2020).

Distanční výuka vyhovovala necelé polovině učitelů, také se většině z nich dařilo navázat kontakt se všemi žáky a komunikovat s rodiči. Příprava na distanční výuku trvala učitelům mezi dvěma až třemi hodinami. 41,4% učitelů se věnovalo opravám prací žáků méně než hodinu. Zhruba polovina učitelů se s žáky také zvládla pobavit o jejich chybách, žáci tak přesně věděli, kde problém vznikl a na čem mají pracovat. Za pozitivní aspekty distančního vzdělávání učitelé nejčastěji označili práci v klidnějším prostředí či zlepšení kontaktu a interakcí s žáky a rodiči. Naopak za negativa považují nedostatečný kontakt mezi učitelem a žákem i mezi žáky samotnými, absenci okamžité zpětné vazby od žáků, nedostatečný kontakt s kolegy, technickou náročnost či stereotyp činností (tamtéž).

Hlubkovými rozhovory aktérů vzdělávání se zabývala Frombergerová (2020), rozhovor provedla s žákyní gymnázia, třídní učitelkou na 1. stupni ZŠ, školní psycholožkou a maminkou tří školou povinných dětí. Z výpovědi maminky i školní psycholožky vyplynulo, že řada rodičů vnímá distanční výuku i celé období s ní spojené za velmi zátěžové, některé školy velmi přetěžují žáky i jejich rodiny. Naopak za pozitivní změnu spojenou s distanční výukou vnímá školní psycholožka možnost naučit se pracovat s novými nástroji. Žáci se také učí samostatnosti a zodpovědnosti za své vzdělání. Zviditelňuje se i význam profese učitele a celé instituce školství (Frombergerová, 2020).

Učitelka 1. stupně uvedla, že výuka a příprava na ni není pro ni to nejnáročnější. Za náročnou považuje komunikaci s žáky, kteří nároky výuky nezvládají a nemají takovou podporu ze strany rodičů. Jako největší výhodu distančního vzdělávání vnímá to, že nemusí vstávat a má více času na své koníčky a zájmy. Studentka si pochvaluje i to, že nemusí dojíždět, a tudíž má ráno více času. Školní psycholožka dodává i možnost zdravějšího způsobu života a čas na odpočinek a psychohygienu. Naopak jako nevýhodu považuje paní

učitelka absenci okamžité zpětné vazby od dětí. Maminka dětí téměř postrádá dostatečné pedagogické dovednosti, neví si rady s motivací a vysvětlením látky. Žákyně gymnázia si stěžuje na chybějící kontakt se spolužáky (tamtéž). Můžeme si všimnout, že řada jmenovaných negativ se potvrzuje i v předchozích studiích (Rokos & Vančura, 2020; Brom et al., 2020).

Předešlé výzkumy jsou velkou inspirací pro naši studii, a to jak z pohledu metodologie, tak získaných výsledků. Poskytují teoretický základ pro naše bádání. V závěru empirické části se pokusíme získaná data z našeho výzkumu porovnat s interpretacemi již realizovaných studií. Je možné, že řada zmíněných aspektů se objeví i v rozhovorech s našimi respondenty.

V první kapitole jsme vymezili pojem distanční vzdělávání, popsali jsme, jak se pojem proměňoval v důsledku změn spojených s pandemií covid-19. Uvedli jsme legislativní změny spojené s pandemií, které zasáhli do běžného provozu základních škol. Popsali jsme některé z dokumentů, které školám a učitelům nabízí doporučení, tipy a podporu pro realizaci distanční výuky. V poslední části kapitoly jsme představili výzkumné studie, které mohou být pro náš výzkum velkou inspirací.

2 Distanční vzdělávání v důsledku pandemie covid-19 ve světě

Uplynul již téměř rok od vyhlášení pandemie covid-19 a řada států byla nucena na situaci reagovat opatřeními, která měla zmírnit a zpomalit riziko nákazy. V souvislosti s tím došlo ve většině států světa k omezení či úplnému přerušování provozu škol a učitelé, žáci i jejich rodiče byli nuceni se vypořádat s distanční výukou. Zkušenosti ze zahraničí mohou být pro nás velkou inspirací, proto si v této kapitole představíme některé zahraniční výzkumy, které se věnují právě distančnímu vzdělávání na odpovídajícím 1. stupni základních škol.

2.1.1 Reakce na pandemii v oblasti školství ve světě

Většina evropských států provedla podobná opatření jako Česká republika a postupně tak docházelo k uzavírání škol po celém světě.

Německá vláda v březnu 2020 uzavřela desítky tisíc škol. Přestože od té doby postupně docházelo k rozvolnění opatření, učitelé i nyní, téměř po roce, hledají vhodné způsoby a metody, jak vzdělávání na dálku koncipovat a jak komunikovat se svými žáky (König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020). Také školy ve Velké Británii byly uzavřeny dne 20. března 2020. V novodobé historii se Britové se zavřením škol již setkali, z důvodu pandemie chřipky v roce 2009 se řada škol v Anglii taktéž uzavřela (Kim & Asbury, 2020). I například vláda v Hongkongu uzavřela školy 2. března 2020. Vláda zdůraznila, že by školy během uzavření škol měly využívat e-learning, nicméně školám chyběly konkrétní pokyny, jak distanční vzdělávání uchopit. Aktuálně je v Hongkongu umožněna půldenní výuka studentům všech stupňů i dětem v mateřských školách. Žáci však ve škole nesmí například jíst a samozřejmě je i neustále nošení roušek (Lau & Lee, 2020).

Pandemie covid-19 postihla i školství ve Švýcarsku. Tamní vláda 16. března uzavřela všechny vzdělávací instituce. Školy, učitelé i žáci byli nuceni přejít na vzdělávání distanční formou, a zpočátku panovala mezi všemi aktéry velká nejistota. Na konci března školní úřady vydaly informace o osvědčených postupech distanční vzdělávání a řada společností zabývajících se informačními technologiemi zpřístupnila své aplikace pro distanční vzdělávání školám. Uzavírání škol bylo nařízeno federální směrnicí, nicméně konkrétní předpisy a jejich implementace do praxe byly ponechány jednotlivým kantonům. Konkrétní podoba se tak liší dle příslušných kantonů. Ve většině případů však žáci nedostávali až do

konce školního roku známky, a to ani při znovuotevření škol (Tomasik, Helbling & Moser, 2020).

Švédsko ve srovnání s ostatními státy provádělo mírnější opatření. Zprvu se neuvažovalo o uzavření škol, později se plošně uzavřely pouze střední školy. Rozhodnutí o uzavření základních škol bylo ponecháno na samotných školách na základě jejich vlastní interpretace situace. Školy však nedostaly žádné konkrétní pokyny, jak postupovat, často se rozhodnutí odvíjelo od konkrétního učitele.

Švédský přístup je však neobvyklý i pro svůj rozvoj digitálních vzdělávacích strategií. Již před vypuknutím pandemie covid-19 měla většina škol řadu digitalizovaných materiálů pro výuku, měla promyšlenou strategii distančního vzdělávání (například pro žáky a studenty s dlouhodobým onemocněním). Učitelé tak touto situací byli zaskočení méně, na distanční vzdělávání mohli být více připraveni než v jiných státech. Nicméně i tak se ozývaly hlasy kritiky, že dosavadní přístup k distančnímu vzdělávání a hybridní výuce je již zastaralý a došlo tak k mírným změnám v legislativě (Bergdahl & Nouri, 2020). Podobný přístup k digitalizaci výukových materiálů zastává například i Estonsko a v souvislosti se současnou pandemií covid-19 se tento přístup jistě velmi vyplatil (Rokos & Vančura, 2020).

Zajímavý program v reakci na pandemii covid-19 vydalo čínské ministerstvo školství. Plán nese název *School's Out, but Class's On* a má zmírnit možný negativní dopad uzavření škol na výuku. Obsahuje celkem sedm požadavků, které mají napomoci úspěšnému zvládnutí distanční výuky.

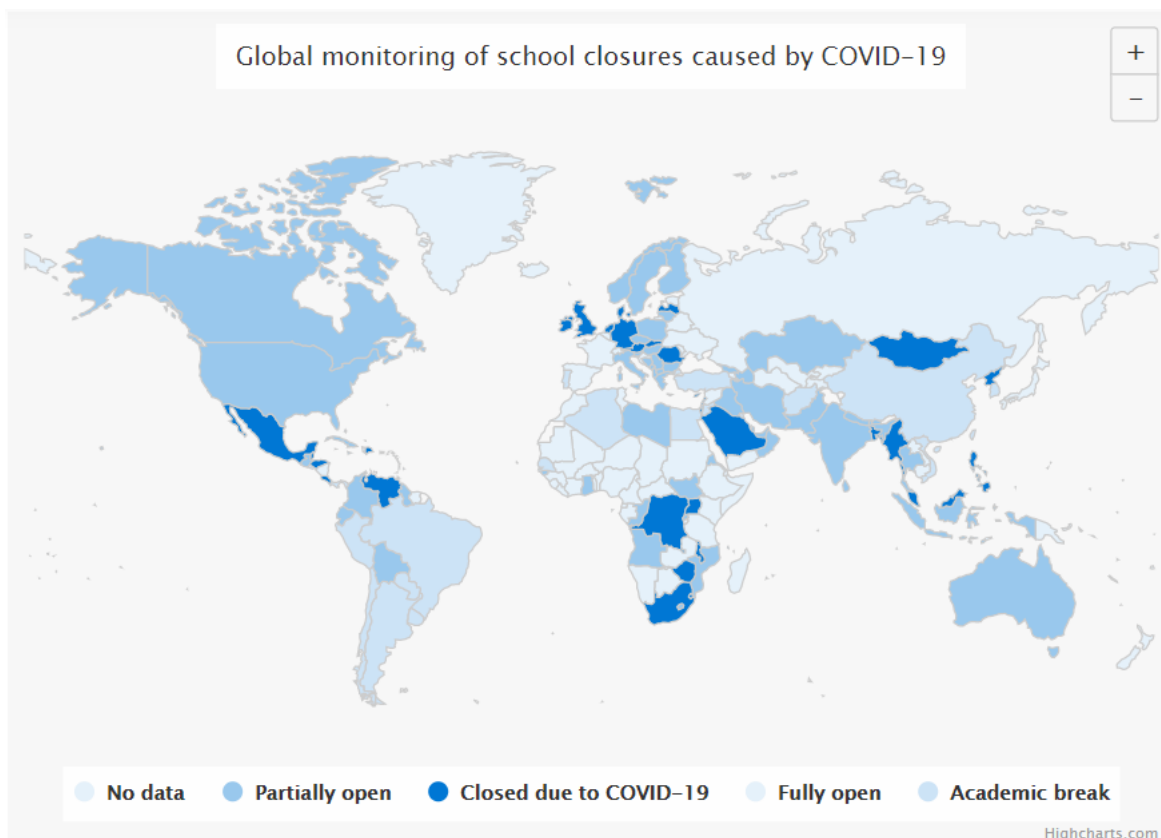
1. Učitel má vhodně vést žáky při distančním vzdělávání. Měl by přiměřeně vyvážit čas mezi prací a odpočinkem.
2. Učitel má nastavit standard online výuky tak, aby nebyla vyvinutá zvýšená zátěž na učitele ani studenty.
3. Je nutné neustále pracovat na vylepšování struktur online výukových platforem a obohacovat výuku o nové učební zdroje. Je třeba se vyvarovat toho, aby byly do online vzdělávání aplikovány metody výuky pro běžnou prezenční výuku.
4. Má se zvýšit dohled nad online materiály a zdroji tak, aby byla zajištěna vysoká kvalita materiálů.

5. Je velmi vhodné zveřejnit materiály pro výuku skrze dostupné platformy, zapojit do vzdělávání veřejné prostředky (např. televizi), aby bylo vzdělávání dosažitelné i pro žáky v odlehlých oblastech.
6. Do výuky se mají zapojit témata prevence pandemie, ochrany veřejné bezpečnosti či duševního zdraví do výuky.
7. Při výuce má učitel myslet na fyzické i duševní zdraví žáků. Je vhodné do výuky zařadit tělesné cvičení, které pomůže posílit jejich fyzické zdraví, a navíc donutí žáky vstát od obrazovek, čímž se snižuje riziko krátkozrakosti a další vad zraku.

(Cheng, 2020)

Můžeme si všimnout, že v řadě bodů se čínský plán shoduje s doporučením MŠMT. Je tomu tak například v bodě 1, kdy MŠMT též doporučuje vyvážit online a offline výuku, synchronní i asynchronní způsob výuky, v bodě 2, kdy taktéž klade požadavek, aby výuka nebyla pro studenty či učitele náročná, nebo v bodě 7, kdy vnímá jako vhodné vyvážit dobu strávenou u obrazovky činnostmi, které se vztahují ke každodennímu životu (například sportem) (MŠMT, 2020c).

Data UNESCO (2021) naznačují, že už téměř rok po vypuknutí pandemie Covid-19 jsou stále v mnoha zemích světa omezeny či zcela uzavřeny provoz škol a důsledky pandemie se tak dotýkají více než 800 milionů studentů. Provoz škol v České republice byl, dle dat, přerušen či omezen již celkem 29 týdnů (k lednu 2021), podobně jako například na Slovensku, v Polsku či Itálii. Ve srovnání se světem je to například delší doba než v Německu či Rakousku (18 týdnů), ale zase kratší doba než ve srovnání s USA či Kanadou (38 týdnů). UNESCO (2021) vypracovalo přehlednou mapu, v níž monitoruje průběh opatření v zemích světa v uplynulém roce. Pro ilustraci přikládáme obrázek mapy z období ledna 2021.



Obrázek č. 2: Interaktivní mapa uzavření škol z důvodu pandemie covid-19

Zdroj: UNESCO: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

2.1.2 Zahraniční výzkumy týkající se distanční výuky

I v zahraničí vznikla v důsledku pandemie covid-19 a uzavírání škol řada výzkumů, které se zaměřovala na témata distanční výuky. Jelikož mohou také sloužit jako teoretická východiska pro náš výzkum, v následující kapitole některé z nich představujeme.

V roce 2020 vznikl souhrnný výzkum, který mapoval jako se dařilo rodinám vyrovnat s distanční výukou v 11 zemích Evropy (v Rakousku, Francii, Německu, Irsku, Itálii, Portugalsku, Rumunsku, Slovinsku, Španělsku, Švýcarsku a Norsku). Pozitivním zjištěním bylo, že téměř všechny děti, které se studie zúčastnily, prokázaly jisté technické dovednosti, díky kterým se mohly distanční výuky zúčastnit. Nicméně se ukázalo, že se mezi dětmi objevovaly velké rozdíly v tom, jak zvládaly vyučování na dálku a také jak často probíhaly jejich on-line hodiny. Například přes 70% dotázaných dětí z Norska, Portugalska a Rumunska mělo on-line hodiny denně, oproti tomu více jak polovina tázaných dětí z Rakouska, Německa či Slovinska měla videokonference pouze jednou týdně. Řada rodičů

se také se svými žáky více učila, využívali k tomu například učební materiály na internetu, videonahrávky či on-line kvízy (Vuorikari et al., 2020).

Negativního dopadu uzavření škol na vzdělání dětí se obávají jak rodiče, tak samotní žáci. Ukazuje se však, že rodiče se obávají více. Rodiče by si přáli, aby vznikl jakýsi materiál, který radí rodičům, jak své žáky podporovat, jak se s nimi učit a také jak si udržet duševní zdraví (tamtéž). Jistou poptávku po materiálu, který by rodičům radil s motivací žáků či způsobem vysvětlení nové látky můžeme nalézt i v české studii Broma (Brom et al., 2020).

V jiné studii z Hongkongu se ukázalo, že rodiče, jejichž děti se vyučovaly off-line, jsou méně spokojeni s distanční výukou ve srovnání s rodiči, jejichž děti absolvují on-line hodiny. Nespokojení rodiče si přejí interaktivnější výuku, on-line výuku vnímají též jako určité usnadnění učení dětem. Také se ukázalo, že většina dětí měla potíže s dokončováním úkolů, které jim byly zadané distančně. Rodiče si tento fakt vysvětlují nedostatečným zájmem dětí nebo omezeními vyplývajícími z domácího prostředí (Lau & Lee, 2020).

Švýcarský výzkum prokázal, že žáci 1. stupně základní školy, kteří jsou obecně ve škole velmi úspěšní, dosáhli během uzavření škol pomalejšího pokroku v učení než při běžném prezenčním vzdělávání. Během 8 týdnů uzavření škol se vyjevily velké rozdíly v získaných vědomostech a dovednostech mezi žáky. Autoři tak hodnotí distanční vzdělávání jako vhodnou formu, jak nahradit osobní setkávání učitele s žáky například v nouzové situaci, avšak poukazují na fakt, že není vhodná pro žáky všech tříd (Tomasik, Helbling & Moser, 2020).

Výzkumníci z Velké Británie prováděli rozhovory s učiteli prvního stupně. Analyzovaly, že v prvních dnech panovala mezi učiteli veliká nejistota a obava, kterou následně vystřídal hledání vhodných způsobů výuky. Učitelé se často „uklidnili“ až poté, co obdrželi pozitivní zpětnou vazbu od žáků a jejich rodičů. Velká část uvedla, že je dokonce situace spojená s distančním vzděláváním donutila se více zamyslet nad svými dosavadními postupy a lépe naplánovat další školní rok.

Často se ve výpovědích objevovala obava o žáky, kteří pocházejí z nižších socioekonomických statutů, dosah učitele k těmto dětem je značně menší. Učitelé vyžadují

od vlády hledání efektivnějších způsobů, jak žáky podporovat (Kim & Asbury, 2020). Podobně i paní učitelka ve studii Frombergerové (2020) uvedla, že mnoho času jí zabere právě komunikace s žáky, kteří distanční výuku sami nezvládají a nemají podporu od rodičů (Frombergerová, 2020).

Němečtí výzkumníci se zaměřovali na faktory u pedagogů, které ovlivňují úspěšnou realizaci on-line výuky. Studie naznačuje, že zásadním faktorem úspěšné adaptace na online výuku je úroveň „ICT vědomostí“, tedy informačních a komunikačních technologií, jako například kompetence učitelů (znalost technologií), možnosti vzdělávání učitelů (v oblasti digitální výuky a učení), využívání školních počítačů a programů podporujících on-line výuku či „modernost“ školního IT vybavení (König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020).

V druhé kapitole teoretické části jsme nabídli pohled ze zahraničí, který taky může být velkou inspirací. Kapitola naznačuje, že většina zahraničních států provedla podobná opatření jako Česká republika. I výzkumy poukazují, že zahraniční učitelé, žáci i rodiče se potýkají s podobnými problémy, především jim mnohdy chybí přesné informace a pokyny. Zahraniční studie mohou být pro náš výzkum velkou inspirací, fungují jako teoretický základ a rámec. Také se pokusíme získaná data porovnat s výsledky těchto studií.

3 Význam školy pro dítě

Význam školy je v životě dítěte nezastupitelný. Z důvodu uzavření škol však dochází k omezení kontaktů a interakcí mezi učitelem a žákem i mezi žáky vzájemně. V následující kapitole popíšeme některé z faktorů, které dokládají význam školy pro žáky. S tímto zjištěním budeme nadále pracovat při úvahách o aktuální situaci, kdy mnozí rodiče vnímají, že přebírají roli učitele (Brom et al., 2020).

Sociologie vymezuje čtyři základní funkce školy. Jde o **funkci personalizační**, kdy škola působí na žáky tak, aby z nich vyrostly samostatně jednající osobnosti. Škola vybavuje žáky znalostmi a vlastnostmi, které jsou nezbytné pro výkon budoucího povolání, plní tedy také **funkci kvalifikační**. Dále plní **funkci integrační**. Škola je místo, kde se jedinci integrují do společnosti, seznamují se s politickým a právním řádem dané společnosti, učí se tento řád respektovat, ale i vyjádřit svůj nesouhlas akceptovatelným způsobem. Jednou z nejdůležitějších funkcí je pak **funkce socializační**. Škola je místem, v němž v nejšířší míře probíhá sekundární socializace. Dítě si osvojuje nové způsoby chování, prostřednictvím druhých buduje vlastní sebeobraz (Havlík, Halászová & Prokop, 1996). Právě absence přímého kontaktu se spolužáky a učiteli vlivem distančního vzdělávání by mohla ovlivnit socializaci žáků. Proto se u tématu socializace blíže zastavíme, popíšeme si některé z aspektů školy, které jsou pro dítě zásadní.

Možná zcela nejdůležitějším posláním školy je úloha sekundární socializace dětí. Socializaci rozumíme „*složitý a dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti. Proměňuje se z bytosti, v níž na počátku dominují aspekty biologické, v bytost společenskou a kulturní. Učí se fungovat nejprve v rodině, pak v malých sociálních skupinách, a nakonec ve společnosti. Učí se řídit své jednání a odpovídat za ně. Osvojuje si jazyk, různé sociální role, kulturní návyky, znalosti předchozích generací, společenské hodnoty a normy*“ (Mareš, 2013, s. 41). Podle Mareše (2013) označujeme socializaci v rodině jako primární, socializaci ve škole jako sekundární.

Štech (2003) naznačuje, že úkoly sekundární socializace jsou jiné než úkoly primární socializace. V rámci rodinné socializace si žák vytváří a internalizuje normy jednání, které je později nutné „otestovat“ mimo rodinné prostředí. Dítě se ve škole učí podřizovat zákonům, které nevychází z jeho osoby, postupně se učí vyrovnávat s tím, že své potřeby

musí podřizovat vyšším, neosobním zákonům, které jsou závazné pro všechny. Ve škole se setkává s dosud cizí osobou – učitelem, poznává nová pravidla chování, prožívá vztahy založené na symetrii (se spolužáky) i asymetrii (vzhledem k učiteli). Právě konfrontace s těmito změnami v životě dítěte vede k rozvoji jeho autonomie. Ve škole může navíc dítě rozvinout své dosud skryté potenciality. Ztotožňujeme se tedy s tvrzením, že škola má obrovský a nezastupitelný význam na utváření identity dítěte (Štech, 2003; Helus, 1982).

Žáci se ve školním prostředí také učí vymezovat vůči subkultuře dospělých (učitelů). Vzniká tak „žákovská subkultura“, skrze vrstevnické vztahy si děti budují různé copingové strategie, vymezují a rozpracovávají vlastní identitu. Kromě toho se ve škole rozvíjí i spolupráce s druhými, prosociální chování, děti se učí prosadit ve skupině, učí se soutěživosti (Štech, 2003). Tohoto faktu si možná byli vědomi i učitelé ve výzkumu Rokose & Vančury (2020), kdy za jednu z největších nevýhod distančního vzdělávání považovali nedostatečný kontakt mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem.

Výzkumy zabývající se domácím vzděláváním naznačují, že zajištění disciplíny v domácím prostředí je pro rodiče velmi náročné, neboť současně k dítěti prožívají hluboké, osobní city (Štech, 2003). Tento fakt se zřejmě projevuje i ve výše uvedených výzkumech, kdy rodiče uvádí, že postrádají vědomosti, dovednosti i autoritu, kterou učitelé disponují (Brom et al., 2020; Frombergerová, 2020).

Poslední kapitola teoretické části naznačila, že škola má v životě dítěte nezastupitelný význam, a to nejen z pohledu vědomostí a dovedností pro budoucí uplatnění v profesním světě. Škola je místem, kde žák aktivně pracuje na svém místě ve společnosti, poznává nové způsoby chování, nové názory. Prostřednictvím druhých pracuje na vlastní identitě a sebeobrazu. Přímý kontakt s autoritou i s vrstevníky je z toho ohledu nutný a je tedy možné, že distanční vzdělávání má dopad i na tuto stránku školní docházky.

Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsme vymezili pojem distanční vzdělávání, popsali jsme, jak se pojem proměňoval v důsledku nastolených opatření v souvislosti s pandemií covid-19. Dále jsme popsali možné podoby distančního vzdělávání, legislativní opatření spojené s distanční výukou a některé z materiálů, které poskytují školám a učitelům rady a tipy, jak koncipovat distanční výuku.

V souvislosti s nastolením distanční výuky vznikla v zahraničí i v České republice řada studií, které se zabývají možnými přínosy a problémy, které distanční výuka přináší. Tyto studie mohou sloužit jako teoretický podklad pro náš výzkum. Naše studie se bude soustředit zejména na učitele na 1. stupni základní školy. Proto jsou pro nás významné právě studie, které se zaměřovali na pohledy učitelů. Rokos & Vančura (2020) zjistili, že distanční výuka vyhovovala necelé polovině učitelů. Většina z nich neměla problém s navázáním kontaktu se žáky a jejich rodiči. Za pozitivní aspekty nejčastěji uváděli práci v klidnějším prostředí, či dokonce zlepšení kontaktu s žáky a rodiči. Naopak jim nejvíce chybí kontakt s žáky, kolegy, okamžitá zpětná vazba od žáků, práce je pro ně technicky náročná a je značně stereotypní. Učitelka 1. stupně ve studii Frombergerové (2020) se shoduje, že jí nejvíce chybí okamžitá zpětná vazba od dětí. Dodává, že jí vyhovuje více volného času a možnost přispát si. Dále zmiňuje, že nejnáročnější v její práci není samotná příprava a realizace výuky, nýbrž komunikace s žáky, kteří nároky výuky nezvládají a nemají dostatek podpory ze strany rodiny.

Inspirací pro nás mohou být i zahraniční výzkumy. Například Kim & Asbury (2020) popsali, že zpočátku panovala mezi učiteli ve Velké Británii velká nejistota a obava. Učitelé se také velmi obávají o žáky, kteří pochází z nižších socioekonomických statutů, neboť cítí, že dosah k nim je menší. König, Jäger-Biela & Glutsch (2020) zase prokázali, že mezi faktory, které ovlivňují úspěšnou realizaci on-line výuky patří úroveň ICT vědomostí a modernost školního IT vybavení.

Závěrečná kapitola teoretické části nám poskytla náhled na problematiku distančního vzdělávání z pohledu psychologie a sociologie. Právě tento úhel pohledu nám může být nápomocný při interpretaci získaných dat.

Teoretická část nám poskytla větší náhled na problematiku distanční výuky, umožnila se lépe orientovat v tématech, která jsou aktuální. Empirická část si klade za úkol objasnit cíl a výzkumné otázky diplomové práce. Blíže popíšeme průběh výzkumného šetření, použité metody, výzkumný vzorek, průběh zpracování a analýzy dat. Následně budeme data interpretovat a dávat do souvislostí s již získanými poznatky.

Empirická část

4 Uvedení do problematiky

Tato diplomová práce se zabývá problematikou distančního vzdělávání na 1. stupni základní školy. Po jednání Bezpečnostní rady státu bylo 10. března 2020 vydáno mimořádné opatření, které nařizovalo zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na vzdělávání a studiu na českých základních, středních, vyšších odborných i vysokých školách a školských zařízeních s účinností od 11. března 2020 do odvolání (MZČR, 2020). Poprvé v moderní historii tak bylo nutné ze dne na den přejít na distanční podobu vzdělávání i u takto malých školáků.

Teoretická část nastínila pojem distančního vzdělávání a jeho proměny v důsledku opatření v českém školství provedených v souvislosti s pandemií covid-19. Představili jsme si některé dokumenty, které učitelům poskytují metodiky a doporučují postupy, jak distanční vzdělávání koncipovat. Velmi zajímavý pro nás byl exkurz do zahraničí, kde jsme krátce shrnuli, jaká opatření prováděly některé zahraniční země a jakými tématy se zabývali zahraniční výzkumníci. Zjištěná data ze zahraničních i českých výzkumů pro nás jsou velkou inspirací, a to jak v ohledu metodologickém, tak ohledu interpretace. V kapitole diskuze se pokusíme porovnat data z našeho výzkumu právě s daty z již realizovaných výzkumů. Závěrečná kapitola pohlíží na problematiku distančního vzdělávání z pohledu psychologie a sociologie a popsání poznatky nám mohou usnadnit následnou interpretaci výsledků.

Náš výzkum se zabývá koncepcí distančního vzdělávání na jediné základní škole. Výzkumný vzorek tvoří pedagogičtí pracovníci, zahrnuje především učitele 1. stupně a dále ředitele školy a školního speciálního pedagoga. Studie má kvalitativní charakter, data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s doplněním o krátký dotazník a pozorování odučené hodiny (případně nahlédnutí do materiálů, se kterými učitelé pracují). Data byla následně zpracována pomocí otevřeného kódování. Bližší popis jednotlivých kroků výzkumu je popsán níže.

Situace s uzavřením škol na jaře 2020 byla pro všechny školy pravděpodobně nová a nečekaná. Učitelé stále hledají způsoby, jak výuku uchopit, tak, aby byl proces vyučování co nejefektivnější. MŠMT (2020c) v tomto ohledu doporučuje vytvoření prostoru pro sdílení

příkladů dobré praxe a vzájemnou podporu učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Právě o to jsme se v našem výzkumu pokusili. Podrobněji popíšeme koncepci distanční výuky na vybrané škole. Ta tak může sloužit jako inspirace školám jiným. Stejně tak může naše práce pomoci s uchopením distanční výuky i jednotlivým učitelům, velmi přínosná byla i pro autorku práce jakožto začínajícího učitele.

4.1 Cíl práce a formulace výzkumných otázek

Cílem práce bylo zmapovat, jak probíhá distanční výuka na 1. stupni jedné vybrané základní školy. Soustředili jsme se jednak na samotnou organizaci výuky (nakolik se přístupy jednotlivých učitelů shodují a rozcházejí), dále jsme chtěli porozumět také vztahům a spolupráci různých pedagogických pracovníků na škole. Cílem tak bylo také popsat, jak probíhá kolegiální spolupráce na škole, jak je učitelům poskytována podpora ze strany vedení a podobně.

K naplnění cílů práce a vymezení hranic výzkumu jsme hledali vhodné výzkumné otázky. Hlavní výzkumnou otázkou tedy bylo: „*Jakým způsobem je organizováno distanční vzdělávání na 1. stupni na vybrané základní škole?*“. Otázka je vymezena velmi široce, proto jsme doplnili také dílčí výzkumné otázky:

- *Jak se liší přístupy k distanční výuce u jednotlivých vyučujících? Jsou jejich přístupy rozmanité?*
- *Jak probíhá spolupráce mezi různými pedagogickými pracovníky (učiteli, vedením školy, asistenty pedagoga, speciálními pedagogy, školními psychology)?*
- *Jak se daří učitelům výuku individualizovat? Jaký je přístup k žákům s překážkami v učení?*
- *Jaká pozitiva a negativa nachází pedagogičtí pracovníci na distančním vzdělávání?*

5 Metodologie výzkumu

5.1 Typ výzkumu

Pro účely naplnění cílů diplomové práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu. Strauss & Corbinová (1999) jím rozumí takový výzkum, jež nevyužívá žádných statistických metod či jiných způsobů kvantifikace. Hendl (2016) přirovnává kvalitativního výzkumníka k detektivovi. Výzkumník hledá a podrobuje analýze jakékoli informace, které se týkají výzkumných otázek, které stanovil. Zpravidla pracuje v přirozeném prostředí respondentů, zaměřuje se na každodenní situace jedinců. Cílem je získání komplexního obrazu jevů, které jsou založeny na hlubokých datech a vztahu, který se utvořil mezi účastníky výzkumu a osobou, jež výzkum realizuje. Švaříček & Šedřová (2014) doplňují, že při kvalitativním výzkumu si klade výzkumník za cíl pomocí rozmanitých metod analyzovat a interpretovat, jak lidé chápou, prožívají a utvářejí sociální realitu. Mezi základní metody kvalitativního přístupu patří pozorování, rozhovor, analýza textů či dokumentů nebo rozbor audiozáznamů a videozáznamů (Hendl, 2016). Tento design byl zvolen proto, neboť jednou z výzkumných otázek byla i analýza a popis vztahů mezi pracovníky školy, podoba spolupráce mezi nimi. Výzkumné otázky se zaměřují i na názory participantů, proto se kvalitativní přístup jevil jako velmi vhodný.

5.2 Nástroje pro sběr dat

Metody sběru dat byly zvažovány vzhledem k stanovenému cíli a výzkumných otázkách diplomové práce. Jako hlavní metodu sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který byl doplněn pozorováním jedné vyučovací hodiny (případně nahlédnutím do materiálů, s nimiž učitelé v distanční výuce pracují) a krátkým dotazníkem, který mapoval základní aspekty distanční výuky.

Hlubkový rozhovor umožňuje zachytit přesné výpovědi a slova, jež účastníci použily, a to patří k základním principům kvalitativního výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2014). Rozhovor byl sestaven speciálně pro účely tohoto výzkumu. Příprava otázek sloužila autorce práce jako opora pro zajištění co nejkompexnějšího spektra informací. Otázky byly záměrně pokládány široce, aby respondenti měli možnost hovořit co nejvíce sami. Mezi

výhody polostrukturovaného rozhovoru patří také možnost měnit pořadí otázek a doptávat se na některé z nich (což může napomoci zvýšení validity výzkumu).

Doplňující metody pozorování a krátkého dotazníku byly zvoleny z důvodu zajištění triangulace dat. V našem výzkumu hrají skutečně doplňkovou roli. Autorka práce měla možnost pozorovat jednu z odučených hodin u každého z vyučujících (případně nahlédla do materiálů, se kterými učitelé během distanční výuky pracují) a mohla tak lépe porozumět organizaci distanční výuky v dané třídě. Dotazník poté mapoval základní aspekty distanční výuky. Měl napomoci zajištění větší konzistence odpovědí respondentů. Při jeho vytváření vycházela autorka z dat získaných během prvního rozhovoru (viz Příloha 4).

5.2.1 Podoba polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor byl vytvořen pro účely naplnění cílů tohoto výzkumu, měl mapovat různé aspekty distanční výuky. Autorka práce se inspirovala dokumentem Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2020c). Návrh otázek přibližně kopíroval témata v uvedené metodice.

Rozhovor byl rozdělen do tří částí. V první části byli respondenti tázáni na svůj věk a délku praxe. Druhá část se zaměřovala na základní aspekty distančního vzdělávání (obecně na organizaci výuky, čas strávený přípravou a opravou prací žáků, hodnocení žáků, individualizaci ve výuce, přístup k žákům s překážkami v učení). Otázky v poslední části rozhovoru směřovaly k pozitivům a negativům, které respondenti na distančním vzdělávání shledávají. Někdy nezazněly všechny otázky, neboť je respondenti spontánně zodpověděli v jiné otázce. Jindy se měnilo pořadí otázek podle směřování rozhovoru.

Pro přesnější ilustraci uvádíme orientační přehled otázek rozhovoru:

1. Věk, délka praxe

2. Základní aspekty distančního vzdělávání

- Jakou formou organizujete distanční vzdělávání (off-line/on-line vzdělávání, konkrétní podoba)?
- Na jaké předměty kladete důraz?
- Musel/a jste upravovat některé dokumenty (např. tematické plány)?
- Mají žáci přesně vymezený čas, v němž musí úkoly plnit?

- Zabere Vám příprava na hodinu distanční výuky více času než příprava na klasickou prezenční hodinu?
- Jakým způsobem žáky hodnotíte/jak jim dáváte zpětnou vazbu?
- Daří se Vám individuální přístup k žákům? V čem je to náročnější?
- Jak probíhá vzdělávání žáků s překážkami v učení?

3. Pozitiva a negativa distančního vzdělávání

- Co pozitivního podle Vás distanční vzdělávání přineslo?
- Co Vám naopak nejvíce chybí?

Formulace otázek při rozhovoru s ředitelem školy a školní speciální pedagožkou se lišila podle charakteru jejich role ve škole, avšak sledované aspekty byly obdobné (viz Přílohy 2 a 3).

5.2.2 Průběh rozhovoru

Sběr dat probíhal v rozmezí listopadu 2020 a února 2021. Respondenti byli osloveni prostřednictvím e-mailové komunikace, ve které jim byl sdělen výzkumný záměr a účel rozhovoru. Pokud s účastí souhlasili, domluvil se termín rozhovoru. Vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci proběhla většina rozhovorů on-line skrze platformu Google Meet. Pouze dva rozhovory se uskutečnily osobně, a to na konkrétní vyžádání respondentů, jimž bylo osobní setkání příjemnější.

Před začátkem každého rozhovoru byli účastníci upozorněni, že bude rozhovor nahráván za účelem dalšího zpracování, dále že nemusí odpovídat na otázku, na kterou nechtějí. Účastníkům byla zaručena anonymita a ujištění, že data budou použita pouze pro účely výzkumu diplomové práce. Délka rozhovoru se pohybovala v rozmezí od 20 do 80 minut.

5.3 Výzkumný vzorek

Jednou z dílčích otázek výzkumu bylo zmapování spolupráce mezi různými pedagogickými pracovníky. Z tohoto důvodu tvoří výzkumný vzorek učitelé a další pracovníci z jediné školy, aby bylo možné lépe porozumět vztahům mezi jednotlivými aktéry distančního vzdělávání.

Oslovená škola se nachází ve velkém městě. Je velmi aktivní, účastní se mnoha projektů vztahujícím se ke vzdělávání. Ve škole je kladen velký důraz na podporu žáků s překážkami v učení, úspěšně se zde realizují inkluzivní opatření. Zajímavostí je vlastní detašované pracoviště školy, které bylo otevřeno ve školním roce 2019/2020. Jeho cílem je zaměřovat se na inovativní možnosti výuky a vzdělávání.

Na škole se nachází 14 tříd na 1. stupni, 13 tříd na 2. stupni a 5 tříd 1. stupně na detašovaném pracovišti. Zároveň jsou na škole otevřené 2 přípravné třídy, které pomáhají vyrovnat rozdíly ve vývoji mezi žáky a usnadnit tak nástup do 1. ročníku.

Velkou předností školy je velikost školního poradenského pracoviště. Kromě výchovného poradce a metodika prevence ve škole pracují dvě školní psychologové a šest školních speciálních pedagogů.

V první řadě byl osloven ředitel školy, zda by s výzkumným záměrem souhlasil. Po kladné odpovědi s ním byl proveden pilotní rozhovor, po němž došlo k úpravě některých otázek rozhovoru. Následně byli oslovováni učitelé 1. stupně a školní speciální pedagogové. Podařilo se realizovat rozhovor se sedmi učiteli (pět ženami a dvěma muži), ředitelem školy a jednou školní speciální pedagožkou. Z důvodu anonymizace dat byl ke každému participantovi přidělen kód.

Níže poskytujeme bližší popis výzkumného vzorku:

Ředitel školy (ŘP)

Ředitel školy byl do své funkce jmenován roku 2004. Od té doby aktivně pracuje na zvyšování kvality vzdělávání a profesionalizaci učitelství nejen ve své škole, ale i v řadě organizací (např. v Asociaci profese učitelství). Pan ředitel je velmi váženou osobou školy, na škole pomohl vytvořit příjemnou, kooperativní a podporující atmosféru. V rozhovorech často zaznívalo, že si učitelé váží jeho podpory.

Učitelka 1 (U1)

Učitelce 1 je 47 let, ve školství pracuje více než 20 let. Aktuálně působí v 5. ročníku. Svou třídu vedla celých 5 let, během nich usilovně pracovala na semknutí třídy. Ve výuce užívá řadu inovativních prvků, učí matematiku dle prof. Hejného.

Učitelka 2 (U2)

Učitelce 2 je 45 let, ve školství pracuje více než 20 let. Aktuálně vyučuje ve 3. ročníku. Paní učitelka zařazuje do výuky některé alternativní prvky, ráda vyučuje v projektech. Zajímavé také je, že vůbec nepracuje s učebnicemi či pracovními sešity, materiály si tvoří sama. Díky distanční výuce však byla okolnostmi „nucena“ tuto svou zásadu překročit, neboť, dle jejích slov, nebylo časově zvládnutelné vyučovat distančně bez učebnic.

Učitel 3 (U3)

Pan učitel 3 je velmi zkušený a vážený pedagog školy, na 1. stupni působí přes 25 let. Obvykle vyučuje mladší žáky 1. stupně (1.-3. ročník). Aktuálně působí v 2. ročníku. Pan učitel je zastáncem tradičního přístupu, avšak dovede výuku neskutečně poutavě ozvláštnit a zaujmou žáky. Jeho přístup k distančnímu vzdělávání se odlišuje od přístupu kolegů, i proto je jeho pohled pro náš výzkum velmi přínosný.

Učitelka 4 (U4)

Učitelka 4 s dětmi pracuje již od dob studií na střední škole. Dříve působila v základní umělecké škole, na 1. stupni vyučuje 8 let. Aktuálně učí ve 3. ročníku. Ve škole vede také pěvecký sbor, se kterým na různých soutěžích sklízí úspěchy.

Učitelka 5 (U5)

Učitelka 5 je velmi zkušenou vyučující, ve školství se pohybuje přibližně 40 let. Většinu své praxe vyučovala mladší žáky 1. stupně (1.-3. ročník). Ve škole tak patří k váženým „elementaristům“. Aktuálně vyučuje 1. ročník.

Učitel 6 (U6)

Učitel 6 patří k mladším vyučujícím v pedagogickém sboru, na 1. stupni působí přes 10 let. Jako jediný respondent působí na detašovaném pracovišti školy, které do vzdělávání implikuje některé inovativní prvky. Aktuálně vyučuje v 1. ročníku, jarní pandemie v loňském školním roce jej zastihla ještě v 5. ročníku. Sám přiznává, že se jeho přístup k distanční výuce změnil vzhledem k věku dětí.

Učitelka 7 (U7)

Učitelce 7 je 43 let a ve školství pracuje více než 20 let. Aktuálně působí v 5. ročníku. V její třídě se nachází hned několik žáků s odlišným mateřským jazykem či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I proto vnímá, že distanční vzdělávání je pro ni velmi náročné. Ačkoli působí v kmenové budově školy, zařazuje do výuky mnoho alternativních a inovativních prvků (vyučuje projektově, hodnotí slovně apod).

Školní speciální pedagožka (SP)

Školní speciální pedagožce je 34 let, v oboru speciální pedagogika pracuje 8 let. Ve škole spolupracuje s třídami, s žáky vede hodiny náprav. Příchod distančního vzdělávání velmi změnil náplň její práce. V rozhovoru popisovala, že on-line hodiny náprav jí nedávaly smysl, proto se nyní věnuje „off-line žákům“, případně pomáhá slabším žákům s probíranou látkou.

5.4 Zpracování dat

Všechny rozhovory byly nahrávány a následně doslovně přepsány (viz Příloha 5). Hendl (2016) uvádí, že doslovná transkripce je velmi časově náročná technika, která však umožňuje podrobné vyhodnocení dat.

Data byla následně zpracována pomocí otevřeného kódování. Švaříček & Šedřová (2014) popisují, že při této metodě analýzy dat se text nejprve rozdělí na jednotky (významové), následně se každé jednotce přidělí kód. Kódy mohou mít podobu odborných termínů, lze však použít i in vivo kódů, tedy výrazů, které sami respondenti použili. Je důležité také vymezit hranice mezi jednotlivými kódy.

6 Prezentace a analýza dat

Pomocí metody otevřeného kódování bylo získáno celkem 18 kódů, které byly sdruženy do pěti kategorií. Kategorie jsou podrobně popsány níže. Pro lepší srozumitelnost dokládáme u dané kategorie konkrétní výpovědi respondentů. Někdy jsou tytéž výpovědi užity opakovaně, neboť se vztahují k vícero výzkumným otázkám.

Pro lepší přehled uvádíme všechny kategorie a kódy, které se k nim vztahují:

- **Nastolení distančního vzdělávání aneb „nepověsím to na hřebíček?“**: náhlost a rychlý vpád distančního vzdělávání, škody distanční výuky
- **Organizace distančního vzdělávání aneb „lze naroubovat prezenční vzdělávání na distanční?“**: zásady a přístup k výuce, přístup k distančnímu vzdělávání vzhledem k věku dětí, kolegiální spolupráce, čas a tempo
- **Individualizace v distanční výuce aneb „rozevírání nůžek“**: individuální podpora žáků, rozevírání nůžek
- **Spolupráce s rodiči aneb „půjdeme na pohodu“**: zátěž pro rodiče, zpětná vazba od rodičů
- **Pozitiva a negativa distančního vzdělávání aneb „jako suché maso bez omáčky“**: distanční vzdělávání jako osobnostní posun, hodnota prezenční výuky, zlepšení spolupráce a komunikace s rodiči, IT gramotnost a technická zdatnost, organizace dne, kontakt s druhými, práce u počítače, nápady

6.1 Nastolení distančního vzdělávání aneb „nepověsím to na hřebíček?“

Kategorie Nastolení distančního vzdělávání anebo „nepověsím to na hřebíček?“ spojuje kódy náhlost a rychlý vpád distančního vzdělávání a škody distanční výuky. Kategorie popisuje reakce respondentů na náhlou změnu podoby vzdělávání na 1. stupni, jejich očekávání od distanční výuky. Popisuje také obecné nevýhody, které na distanční výuce respondenti shledávají.

Náhlost a rychlý vpád distančního vzdělávání

Učitelé se shodli v tom, že byli velmi zaskočeni nastolením zákazu osobní přítomnosti žáků a studentů na vzdělávání a studiu na českých základních, středních, vyšších odborných i

vysokých školách a školských zařízeních v březnu 2020. Uváděli, že si ani nedovedli představit, že by něco takového bylo možné.

U7: *„Dodnes si pamatuji, že jsme se to dozvěděli v úterý a když mi to kolegyně oznámila, tak jsem si v první chvíli myslela, že si dělám legraci. To jsem si vůbec neuměla představit, že by něco takového mohlo nastat.“*

U3: *„Vyučování bylo ze dne na den ukončeno bez jakéhokoli předchozího „oznamu“ a zkušenosti toho, že by to takhle vůbec bylo možné a že by to takhle mohlo být... Rozcházel jsem se s tím, že zhruba čtrnáct dní se nevidíme. Takže nikdo z nás nepředpokládal, že to dojde tak daleko, že bychom se viděli až po těch třech měsících.“*

Po šoku z jarní vlny distančního vzdělávání učitelé doufali, že téměř tříměsíční uzavření škol bylo zároveň posledním a že se podobná situace už nevrátí. I proto učitelé během podzimního uzavření škol prožívali další šok a zklamání.

U3: *„Já jsem zase naletěl na to, že to bude jenom čtrnáct dní...“*

U5: *„Já jsem si na tom podzimu fakt myslela, že to bude tak ten měsíc, než přejde nějaká ta vlna, žejo, a pak že už to bude dobrý jako na tom jaru a ono se to teda zhouplo fest úplně jinam, než jsme očekávali.“*

Škody distanční výuky

Respondenti v rozhovoru často zmiňovali, že distanční výuka zhatila jejich plány, že museli změnit styl výuky či rozvržení školního roku, výuku okleštili na nezbytné minimum.

U5: *„Nastartováno bylo dobře, my jsme se nesli jako na obláčku, že se nám daří prostě a že to, co jsme si připravili přes prázdniny, že jako půjde... Ono se to prostě někam posunulo, už to nebyly ty děti, který přišly...“*

U2: *„V tu první distančku jsem se snažila dostat i to, že máme tu školu dělenou na měsíce a že tam za tím máme nějakou vizi. Ted' už se o to vůbec nesnažím, protože ted' už jde opravdu o to, aby ty děti uměly ty základní znalosti a mohly jednou s grácií udělat přijímačky.“*

Školní speciální pedagožka dokonce popisuje, že se ze dne na den octla „bez práce“.

SP: *„Jak byla ta jarní vlna, tak tam, vlastně, než se to všechno usadilo, tak já jsem se vlastně ocitla ze dne na den úplně bez práce.“*

Dva respondenti v rozhovoru zmínili, že pokud by se situace měla opakovat, dokonce zvažují změnu kariéry, protože tento způsob výuky jim vůbec nevyhovuje.

SP: „*Mně prostě nejvíc chybí ty živý interakce, ať už s kolegy nebo s těmi dětmi, to ta distančka nemá šanci nahradit. Já prostě kdybych měla dlouhodobě fungovat takhle on-line a měla dělat nápravy, tak změním zaměstnání.*“

U5: „*Já jsem fakt vděčná, že mám prvňáky a že jsme teďka ve škole. Obdivuju ty, kteří se tím musí takhle prokousávat, ty 3.-5. třídy až vysoký školy, smekám a nevím, co bych dělala. Možná bych to pověsila na hřebíček.*“

6.2 Organizace distančního vzdělávání aneb „lze naroubovat prezenční vzdělávání na distanční?“

Většina rozhovoru se točila kolem přístupu respondentů k distanční výuce. Ve výzkumném souboru se našli jedinci, kteří vyučovali on-line synchronním způsobem, on-line asynchronním způsobem či zcela off-line. Téměř všichni učitelé do hodin zařazovali také ranní kruh či prostor pro to, aby si žáci mezi sebou popovídali. Pro stručný přehled přístupů jednotlivých učitelů uvádíme tabulku.

Participant	Vyučovaný ročník	Forma výuky	Zařazení on-line ranního kruhu	Nabídka osobních konzultací
U1	5. ročník	On-line synchronní výuka (alespoň 2 on-line hodiny denně) + asynchronní výuka	Ano (jednou týdně)	Ano (on-line i osobně)
U2	3. ročník	On-line synchronní výuka (alespoň 2 on-line hodiny denně) + asynchronní výuka	Ano (jednou týdně + každý den čtyřicetiminutová „on-line přestávka“)	Ano (on-line i osobně)
U3	2. ročník	Off-line výuka (e-mail nebo fyzicky skrze schránku u školy)	Ne (pouze 2x vyzkoušeno, ale neosvědčilo se)	Ano (telefonicky)
U4	3. ročník	On-line synchronní výuka (alespoň 2 on-line hodiny denně) + asynchronní výuka	Ano (jednou týdně)	Ano (on-line i osobně)
U5	1. ročník	Off-line výuka (e-mail nebo fyzicky skrze schránku u školy)	Ano (asi 1x měsíčně)	Ano (on-line i osobně)
U6	1. ročník	On-line asynchronní výuka (Google Classroom)	Ano (jednou týdně)	Ano (on-line i osobně)
U7	5. ročník	On-line synchronní výuka (alespoň 3-4 on-line hodiny týdně) + asynchronní výuka	Ano (jednou týdně) + 2x týdně zřízen Meet pro dobrovolné setkání žáků	Ano (on-line)

Tabulka č. 1: Přehled přístupu respondentů k distančnímu vzdělávání

Tabulka 1 naznačuje, že čtyři ze sedmi učitelů zvolili on-line synchronní výuku v kombinaci s asynchronní formou. Jedná se o učitele, kteří vyučují starší děti na 1. stupni základní školy (3. a 5. ročníky). Počet on-line hodin se u učitelů liší.

Učitelé 1, 2 a 4 vyučují alespoň 2 on-line hodiny denně. V rozhovoru popisovali, že jejich denní plány přibližně kopírují klasický denní rozvrh hodin. On-line vyučují hlavní předměty (tj. český jazyk, matematiku, angličtinu, případně přírodovědu a vlastivědu). Výuka esteticko-výchovných předmětů u většiny z nich probíhá formou výzev (např. žáci dostanou zadaná kritéria k vypracování výtvarného úkolu, ten následně vyfotí a vloží do kurzu). Většina učitelů tyto výzvy nehodnotí procenty, jde pouze o to, zda žák úkol splnil nebo nesplnil. Pan ředitel v rozhovoru uvedl, že tyto předměty jsou, dle jeho názoru, v době distančního vzdělávání „za odměnu“, žák má možnost vstát od obrazovky a relaxovat. Paní učitelka 7 zadává i denní výzvy, které se ne vždy vztahují ke konkrétním předmětům, ale rozvíjí třeba jen „praktické“ dovednosti žáků (např. žáci mají pomoci doma s úklidem, něco uvařit apod.). Učitelka 7 také vyučuje pouze 3-4 on-line hodiny týdně, ty využívá zejména k vysvětlení nového učiva. Ve zbytku času žáci pracují asynchronně.

Učitelé mladších žáků 1. stupně (1. a 2. tříd) vyučují asynchronně či zcela off-line. Jde o učitele 3, 5 a 6. Zadávají žákům práci prostřednictvím platformy Google Classroom, e-mailových adres jejich rodičů či fyzicky skrze schránku u školy (pro žáky, které nemají takové technické zázemí, aby si mohli materiály vytisknout). Všichni z těchto učitelů kladli důraz na to, aby byli v kontaktu se všemi žáky. Pan učitel 6 myslel na míru samostatnosti dětí, a proto nahrává audionahrávky zadání práce pro žáky. Žáci si nahrávku už jen pustí a pracují sami. Podobný přístup má i pan učitel 3. Ten dokonce posílá nahrávky dvě. Jednu ranní, motivační, a poté odpolední, za odměnu. V ní dětem četl na pokračování knihu Jakub a obří broskev od Roalda Dahla. Tento způsob organizace výuky má, dle jeho slov, u dětí i rodičů velký ohlas.

Zajímavé je, že většina učitelů zařazuje do výuky prostor pro setkání žáků a společné popovídání si. Tyto hodiny probíhají on-line, a to i u učitelů mladších žáků. Pouze panu učiteli 3 se tento způsob setkání neosvědčil, i tak jej ale 2x vyzkoušel. Tato setkání pořádají učitelé nejčastěji 1x týdně (pouze paní učitelka 5 jen 1x měsíčně). Učitelka 2 kromě toho

denně nabízí čtyřicetiminutovou „on-line přestávku“, kde se žáci mohou pobavit. Také učitelka 7 nabízí dětem 2x týdně dobrovolný Meet, který slouží k „pouhému“ povídání dětí.

Učitelé dále mluvili o nutné změně formy výuky. Většina z nich si pochvalovala kolegiální spolupráci ve škole. Zajímavé byly také úvahy o přístupu k distančnímu vzdělávání vzhledem k věku žáků či téma času a tempa výuky. V následující části jsou prezentovány kódy zásady a přístup k výuce, přístup k distančnímu vzdělávání vzhledem k věku dětí, kolegiální spolupráce, čas a tempo.

Zásady a přístup k výuce

Pan ředitel mluvil o tom, že po zkušenosti z jara byla škola lépe připravena na možné znovunastolení distančního vzdělávání (které také na podzim přišlo).

Ř: *„Byli jsme lépe připraveni. Nastavili jsme všem dětem g-mailové školní účty, abychom byli schopni případně se sjednotit na nějaké platformě. Naše představa byla, aby se ta platforma začala používat postupně zvlášť v těch vyšších třídách na tom 1. stupni, aby si na to ty děti postupně zvykali.“*

Ředitel školy dále mluví o obecných zásadách, které ve škole nastavili.

Ř: *„Chtěli jsme od učitelů, aby těm rodičům dali jasnou informaci, jakým způsobem se budou zadávat ty úkoly, jakým způsobem spolu budou komunikovat, a naše doporučení bylo, aby to bylo de facto na jednom zdroji.“*

Učitelé zmiňovali, že se ve výuce často zaměřovali jen na hlavní předměty a že museli upravit i styl výuky.

U6: *„V té 5. třídě jsme zvládli to, co jsme měli. Snažili jsme se to nějak splnit, ale rozhodně ne tak do hloubky, jako při prezenčním vzdělávání.“*

U2: *„Řešíme teď jen ty základní věci. Opravdu teď úplně základní. Musím říct, že v listopadu a říjnu jsem tam do toho dávala i spoustu dalších věcí, které mi připadali důležité, protože jsem si myslela, že to opravdu bude jednou a dost. Teď už se o to vůbec nesnažím, protože teď už jde opravdu o to, aby ty děti uměly ty základní znalosti a mohly jednou s grácií udělat přijímačky.“*

U1: „Třeba matematika se mi strašně blbě učí, protože mám Hejnýho a to prostě nejde. Nejsem úplně technicky zdatná, vím, že to asi někdo umí toho Hejnýho dělat, protože k tomu má nějaký věci, já je nemám. Takže jsem musela změnit styl výuky, a to mně vadí...“

U2: Ta kreativita, ta možnost těch věcí je naprosto limitovaná a samozřejmě taky to, že jsem musela přistoupit k tomu, že jsem jim musela koupit pracovní sešity, aby mohli doma pravidelně pracovat. Tak to bych za normálních okolností taky neudělala, kdybychom byli ve škole.“

Speciální pedagožka mluvila o tom, že jí on-line hodiny náprav vůbec nedávaly smysl.

SP: „Mně osobně nedává smysl dělat nápravy on-line. Prostě z mého pohledu to není smysluplný, neumím to udělat tak, abych s tím byla spokojená, takže já už od začátku vůbec nedělám on-line nápravy.“

Shrňme tyto úvahy výrokem pana ředitele o „přenosu“ prezenčního vzdělávání na distanční.

Ř: „Je potřeba navést učitele na jinou cestu, protože jako nelze naroubovat prezenční vzdělávání na distanční, to prostě nejde.“

Přístup k distančnímu vzdělávání vzhledem k věku dětí

Řada učitelů v rozhovorech zmínila, že mění svůj přístup k distančnímu vzdělávání vzhledem k věku dětí. Například oba učitelé 1. ročníků, kteří se našeho výzkumu zúčastnili, považují synchronní on-line výuku u takto malých dětí za nevhodnou. S žáky vedou on-line hodiny pouze za účelem vzájemného pozdravu a popovídání si.

U5: „Já jsem loni měla druháky, takže jsem věděla, že to jako moc nejde ani s těmi druháky.“

U6: „Oni by asi ani neudržely pozornost při tom, když jim to říkáme a vlastně jsme se i domluvili s rodiči, že by to takhle mohlo probíhat. Aby to měli jednodušší, tak jsme jim někdy to zadání nahráli zvukově, nějaké říkanky, aby třeba vytleskávali a tak, takže to byl takový fajn kontakt, že ty děti nás slyšeli i přes ten zvuk.“

Pan učitel 3 měl v loňském roce prvňáky a za nezbytné u takto mladých žáků považoval řád, jakýsi rituál, který oddělí „čas doma“ a „čas na učení“.

U3: „Já jsem rodičům kladl na srdce, ať začínají co nejlépe ve stejný čas na stejném místě a ať si klidně vezmou nějaký zvonek nebo něco, čím zahájí to vyučování a ukončí to vyučování.“

Vzniknul takový rodinný rituál, nový, který nahrazoval třeba to školní zvonění, že se na začátek hodiny postavíme, pozdravíme. A u těch prvňáčků je to hrozně důležité.“

Zajímavé bylo, že se učitelky 3. ročníku shodli v tom, že nesouhlasí s opatřením, které nastoluje návrat do lavic pouze žáků 1. a 2. tříd. Popisují, že by se měli vrátit i 3. ročníky, protože jsou svým obsahem učiva velmi náročné a věk dětí stále neumožňuje takovou míru samostatnosti.

U4: *„Myslím si, že měli pustit buď první, třetí anebo první, druhou, třetí. Protože ta druhá je méně náročná než třetí. Nehledě na to, že ti moji třetíáci byli loni ti druháci, kterým tu školu zavřeli, takže jako už tohle zohlednit si myslím, že by bylo jako docela fajn.“*

U2: *„Ti třetíáci přišli už o pololetí dvojky, jo. A vlastně jsou první nejmenší v tom řetězci, kteří přichází i to vzdělání a jsou to opravdu prckové, jo. Já kdybych byla ministr, tak bych poslala jedničky až trojky, ty čtyřky a pětky už si opravdu myslím, že to zvládnou, ale v té trojce se opravdu ještě dojíždí to základní učivo, které prostě ty děti umět musí.“*

Kolegiální spolupráce

Vzájemná spolupráce pracovníků ve škole je pro respondenty velmi důležitá, dokáže jim usnadnit práci a podpořit je.

U1: *„Ta podpora ze strany vedení je velká podpora a ze strany kolegů taky. Samozřejmě to všechno sdílíme. (...) Mně to strašně pomáhá, protože I** (učitelka paralelní 5. třídy) je víc na matiku, já zas prostě mám radši češtinu, takže si to jakoby sdílíme, což je pro mě velká pomoc.“*

U7: *„Já si velmi cením té podpory ze strany vedení a spolupráce s dalšími zaměstnanci, ať už jsou to mí kolegové, moje asistentka, speciální pedagogové, školní psychologové. Já si tu práci bez nich vůbec nedokážu představit.“*

Čas a tempo

Respondenti se hojně věnovali i tématu času, který věnují svým přípravám či tempu výuky. Někteří popisují, že příprava na distanční výuku či opravování prací žáků jim zabere více času.

U4: „Vlastně dělám to ze dne na den, a to mi zabere, když nepočítám opravování nějakých prací, tak mi to teda zabere hodně času. Určitě víc, než kdybych jela prezenčně. Tady každou tu věc, kterou tam vložím, tam musím popsat vlastně, to je pro mě hodně náročné.“

U1: (o čase, do nějž mají žáci nahrát své práce do kurzu Google Classroom) „Nejdřív jsem začínala ve dvě. To bylo naivní. Takže jsem šla na čtyři, to taky úplně nedopadlo. Takže jsem dávala třeba v šest. Ale to zas bylo pro nás s A** (asistentka pedagoga) strašně náročný, protože jsme měly pocit, že musíme jako ohodnotit všechno a ono jako když se v šest jim to dá, tak někteří to posílají ještě v sedm, a my jsme pak chodily spát třeba o půlnoci.“

Ředitel školy sám za sebe nevnímá, že by příprava na distanční vzdělávání měla zabrat více času. Naopak problém v nedostatku času vidí jinde.

Ř: „Já mohu říct, že z mého úhlu pohledu, když já učím, tak já jsem to měl vždycky nastavené tak, že jsem jim zadával tu práci na tu hodinu a tu práci už mám připravenou, jenom si jí tak obměňuju, když to potřebuju nějak změnit. Takže pro mě třeba ne. Samozřejmě pro učitele na 1. stupni, kteří učí víc předmětů než já, tak samozřejmě ta příprava je náročnější. Problém však u těch učitelů spíše vnímám, že mnohdy je, hlavně na tom 1. stupni, že to mají předimenzované.“

Učitelé popisovali, že tempo výuky se vlivem distančního vzdělávání zpomalilo.

U6: „Byli jsme zhruba měsíc doma a tam jakoby vidíme, že jsme trošku pozadu, ale zase se nesnažíme ty děti nějak strhat, prostě to postupně dojíždíme. Já si myslím, že do konce školního roku by nás ty první a druhé třídy neměli zavřít, tak si myslím, že to nějak dotáhneme v pohodě.“

U5: „Jdeme pomaleji. V podstatě ty tematické plány zůstaly stejný, jenom jdeme určitě pomaleji a určitě ne tak do hloubky.“

Ř: „Na rovinu, samozřejmě vidíme, že distanční vzdělávání je pomalejší. To je jednoznačný, takže se neudělá tolik práce, kolik by se udělalo v tý hodině. Takže vnímám, že i díky jaru jsme hodně pozadu.“

6.3 Individualizace v distanční výuce aneb „rozevírání nůžek“

V rozhovorech často zaznívalo i téma individualizace v distanční výuce. Respondenti uváděli, že je individualizace „na dálku“ velmi náročná. Často tak využívali osobní konzultace „jeden na jednoho“ ve spolupráci s asistenty pedagoga nebo speciálními pedagogy. Zaznělo i téma vzrůstajících rozdílů v dovednostech a znalostech mezi žáky. Kategorie spojuje kódy individuální podpora žáků a rozevírání nůžek.

Individuální podpora žáků

Škola měla promyšlený plán, jak přistupovat ke každému z žáků individuálně. Vedení školy napomohlo komunikaci učitelů i s těmi dětmi, které nemají technické zázemí, případně nároky distanční výuky nezvládají.

Ř: *„My jsme si vytipovali „off-line“ děti (...). Děti off-line jsou ty, který buď nemají tu technologii, nemají dobrý stroje a pak jsou to i děti, který mají třeba dobrý stroje, mají připojení, ale neumí to. Neumí se samostatně učit a nemají to zázemí. A těm dětem off-line se věnujou buď asistenti pedagoga nebo speciální pedagogové.“*

Jakmile to bylo možné, umožňovala škola osobní konzultace žáků s učiteli, asistenty pedagoga nebo školními speciálními pedagogy.

U4: *„Děti mají k dispozici odkaz na paní asistentku, ona se tam připojuje v určitou dobu a můžou se tam připojit všechny děti, které potřebují ten den s něčím pomoci, poradit nebo něco zkonzultovat. A ještě mi pár dětí chodí na individuální výuku do školy, kde pracují buď se speciálními pedagogy nebo se mnou a paní asistentkou u nás ve třídě. Nabídli jsme to hlavně dětem s SPU a dětem s OMJ.“*

SP: *„Část mého úvazku se teď skládá z toho, že mi sem do školy chodí děti s tím, že se připojují na ty svoje on-line hodiny, ale mají mě tam vlastně k ruce, když potřebují něco dovysvětlit nebo tak.“*

Vedení školy tak rozdělilo role jednotlivým pedagogickým pracovníkům. Vytipovaly se děti, které nároky distanční výuky nezvládají a přidělily se asistentům pedagoga nebo školním speciálním pedagogům. Ti pomáhají učitelům s gradací materiálů či asistují dětem, aby lépe zvládaly on-line hodiny.

Školní speciální pedagožka mluvila o tom, jak náročná je individualizace v distanční výuce. Některým učitelům pomáhá s gradací materiálů pro žáky s překážkami v učení. Dle jejich slov, na to sám učitel nemá kapacitu, zabere to mnoho času.

SP: *„To je tak strašně času, jo a je to jenom jeden žák, takže opravdu nelze předpokládat, že ten učitel, kór když učí prostě celou třídu, nelze předpokládat, že bude dělat tři verze pracovních listů. To prostě jako nejde.“*

Rozevírání nůžek

Někteří učitelé si všímají, že se vlivem distančního vzdělávání více rozevírají nůžky. Jiní tento fakt zatím nepociťují.

U5: *„Prostě ty nůžky se začaly pak tak hrozně rozevírat.“*

U6: *„My to zatím úplně nevidíme. Máme tam sice šikovné děti, ale zároveň i ty děti, které byly trošku slabší, tak bylo vidět, že fakt pracovali, a i teďka je vidět, že se snažej.“*

6.4 Spolupráce s rodiči aneb „půjdeme na pohodu“

Hojným tématem byla také otázka spolupráce s rodiči. Kategorie Spolupráce s rodiči popisuje přístup respondentů k rodičům. Účastníci výzkumu se snažili pravidelně s rodiči komunikovat, ptali se po zpětné vazbě, snažili se rodičům vyjít vstříc. Kategorie spojuje kódy zátěž pro rodiče a zpětná vazba od rodičů.

Zátěž pro rodiče

Několik učitelů si bylo vědomo toho, že distanční vzdělávání, zejména na 1. stupni ZŠ, znamená velkou zátěž i pro rodiče. Proto se snažili rodiče nezatěžovat, zadání uzpůsobovali míře samostatnosti dětí či nelpěli na přesném termínu odevzdání prací.

U5: *„Já jsem k tomu přistoupila s myšlenkou, že teď jsem svojí práci hodila na rodiče. A že vůbec nemám žádné právo to kontrolovat. Já mám maximálně povinnost jim to poslat, napsat úvodní dopis, jak to vidím, jak si to představuju. Já jsem od toho fakt, co se výuky týče, ani nic nečekala. Protože opravdu každá ta rodina je jiná, každá je jinak sociálně zdatná, že jo, já tady mám třeba rodiče, který tomu nerozumí.“*

U6: „Nechtěli jsme to všechno úplně hodit na ty rodiče, protože přeci jenom je to hlavně naše práce, takže pokud ty rodiče byli aktivní, chtěli, tak fakt jakoby zatelefonovali, my jsme se domluvili, nebyl to problém.“

U3: „Já musím pochválit rodiče, že opravdu celou tu dobu vcelku makali každý tak, jak mohlo, že to dělali relativně poctivě a snažili se.“

Zpětná vazba od rodičů

Řada učitelů s rodiči aktivně komunikovala, ptala se po zpětné vazbě a snažila se vyjít rodičům vstříc. Pan učitel 3 dokonce provedl menší průzkum.

U3: „Dělal jsem takový průzkum po první etapě. Kolik dětí pracuje, jak dlouho to dělá, jak dlouho s dítětem nad tím sedí rodič, kdo to dělá s maminkou, s tatínkem, s dědečkem a tak dále. Takový jakoby průzkum. Já jsem rodičům rozeslal těch osm otázek a oni na to odpovídali mailem. Já jsem to přes víkend vyhodnotil a v pondělí jsem jim ukázal výsledky, aby věděli, že to nedělali zbytečně.“

Pan učitel 6 mluvil o tom, jaký ohlas měli zvukové nahrávky zadání pro prvňáčky.

U6: „Rodiče z toho byli příjemně překvapení, že si to chválili. Že v podstatě si to mohli pustit, kdy chtěli a vlastně mohli si zorganizovat ty starší děti u toho počítače.“

Někteří učitele se setkali i s obavami rodičů o vzdělání jejich dětí. Paní učitelka 1 má zkušenosti s negativní zpětnou vazbou a nevyžádanými radami rodičů.

U2: „Rodič už jsou teď fakt ve stresu, že ty děti nebudou nic umět, což je jako logické. Už se opravdu bojí o to základní vzdělání, což v té třetí třídě ještě je.“

U1: „Hlavně v té první vlně byli ti rodiče strašně chytrí nebo někteří rodiče mi radili, jak to mám dělat. Ted' jsem řešila stížnost jedné matky, která od začátku věděla, jak to máme jako dělat, jak to dělá její kamarádka a že mi pošle odkazy a tak. Takže to jsem byla hodně ve stresu, že to dělám teda blbě...“

6.5 Pozitiva a negativa distančního vzdělávání aneb „jako suché maso bez omáčky“

Možná nejzajímavější otázkou byla ta, která zkoumala pozitiva a negativa, které respondenti sledávají na distančním vzdělávání. Objevilo jich hned několik. Z důvodu rozsahu našeho výzkumu vybereme ty nejčastější. Zajímavé také je, že některé aspekty mnozí vnímají jako pozitiva a jiní naopak jako negativa. Kategorie spojuje kódy distančního vzdělávání jako osobnostní posun, hodnota prezenční výuky, zlepšení spolupráce a komunikace s rodiči, IT gramotnost a technická zdatnost, organizace dne, kontakt s druhými, práce u počítače, nápady.

Distanční vzdělávání jako osobnostní posun

Řada respondentů vnímala příchod distanční výuky jako příležitost k tomu profesně růst, rozvíjet se a zlepšovat se v efektivitě vlastní práce. Pan učitel 6 nadále využívá zkušenosti z distančního vzdělávání i nyní v prezenční výuce.

Ř: *„Tahle doba přináší dětem i učitelům něco nového, nějaká změna, je tam nějaký posun ke kvalitě. Tohle je super pro ty učitele, aby začali přemýšlet o jiných způsobech vzdělávání a přemýšleli o obsahu vzdělávání a zároveň o nějakých metodách, které mají efekt a které mají smysl.“*

U6: *„Co přetrvává z té zkušenosti z distanční výuky je třeba to, že to chceme i nadále těm dětem nějak ozvláštnit, takže děláme třeba víc těch didaktických her. Že prostě chceme, aby je to bavilo, takže dohledáváme různé věci, kterými by se mohli hrou něco naučit a zároveň by třeba ani necítili, že se u toho učí. A pak taky ten Google Classroom je super platforma třeba v případě, že by dítě zůstalo v karanténě, tak se to může úplně jednoduše využít.“*

Podobně jako učitel se mohou díky této zkušenosti rozvíjet i děti. Učitelé si často všimli větší míry samostatnosti či organizace dne.

U1: *„Vidím posuny těch dětí v tom, že se učí si rozvrhnout práci.“*

U4: *„Ty děti se museli naučit trošičku orientovat v těch informacích, které jim pošlu. Že si to musí sami přečíst a že musí ovládat ty přístroje. Tak to má taky něco do sebe.“*

SP: „Tahleto doba je skvělá právě pro to, aby se ti žáci fakt naučili ty kompetence a ty dovednosti, o kterých sice všichni mluví, ale není čas je vůbec realizovat. Takže prostě už to, že jsou po roce distančky schopni napsat e-mail, ve které řeknou „dobrý den“, vyjádří srozumitelně, co chtějí, a napíšou „na shledanou“ je velký posun.“

Hodnota prezenční výuky

Všichni respondenti mluvili o tom, jak si nyní, po zkušenosti s distanční výukou váží výuky prezenční a plně využívají všech možností, které nabízí. Zaznívalo, že i samotní žáci si více váží prezenční výuky.

U6: „My jsme teďka hrozně rádi, že je máme ve třídě, protože ta práce je úplně jiná.“

U3: „Já jsem hrozně rád, že teď chodíme do školy. Protože efektivita celého tohoto procesu je tak 20% ve srovnání s klasickou formou výuky za vydání mnohem větší energie a nasazení učitelů, rodičů a všech přítomných.“

U6: „Děti pak říkaly, že jsou hrozně rády, že jsou ve škole. Říkají, že doma je učení nebaví, že chodí radši do školy, že tam je to prostě zábavnější a že je to lepší.“

U5: „Ty děti fakt samy říkají, že do té školy fakt chtějí.“

Zlepšení spolupráce a komunikace s rodiči

Vlivem distanční výuky je pro rodiče mnohem snazší nahlížet do vyučování. Někteří učitelé to vnímají jako velké plus, škola se otevírá rodičům a ti si tak více váží práce učitele. Jiní učitelé se naopak díky tomu cítí jako pod kontrolou.

Ř: „Já jsem si uvědomil, že my se teď před těma rodičema neuvěřitelně odhalujeme. Když učíme přes Meet, tak nevíme, kdo všechno nás sleduje. Já třeba občas slyším nějaký hukot, takže myslím, že minimálně ty rodiče jsou aktivní a vidí to. A vlastně je hezký, že ta zpětná vazba od těch rodičů je pozitivní. Že vlastně vidí, že je to s mírou, vidí, jak těžké je učit vůbec obecně a také že ti učitelé mají k těm dětem takový přístup, jaký mají.“

SP: „Některý ty rodiny, právě i děti s SVP začaly víc komunikovat s náma jako se školou a přijde mi, že si začali víc vážit té podpory, co jim poskytujeme. Že třeba mají známé, které mají děti na jiný škole a vlastně vidí, že oni sem můžou chodit do té školy a že mají takovouhle nabídku, které není úplně automatická.“

U7: „Já jsem kolikrát i zahlídla, jak v pozadí v pokojíčku ten rodič chodí. Tak se člověk chvílku hlídá, jak mluví, ale to nejde celou dobu. Ale myslím, že i ti rodiče třeba získají reálnější pohled na to, jak na tom to jejich dítě je, třeba i ve srovnání se spolužáky. A těší mě, že ta zpětná vazba rodičů je pozitivní.“

SP: „Myslím, že celkově ten přístup k roli učitele se posunul a doufám, že kladných směrem. Že si uvědomili, že ta práce opravdu není jednoduchá.“

U1: „Je to nepříjemný, že některý ty rodiče tam jsou přítomní a poslouchají tu výuku. Komentujou to, tak to je pak člověk takovej... Jako kdyby měl každé den hospitaci, ale takovou tu estébáckou...“

IT gramotnost a technická zdatnost

Všichni respondenti se také shodli, že se díky distančnímu vzdělávání zlepšili v technické zdatnosti nejen oni, ale i samotní žáci.

U1: „Naučila jsem se víc pracovat s počítačem.“

U6: „Naučil jsem se fakt líp pracovat s tím počítačem. Já vím, že jsem měl kdysi Skype, ale smazal jsem si ho. A teď jsem se v tom malinko vycvičil a je fakt, že třeba přes ten Skype jsem se naučil pracovat víc.“

U4: „Spousta dětí už to ovládá samo v tomhle věku, posílají to sami, fotí to sami. Myslím si, že ta gramotnost toho IT je taky důležitá.“

Ř: „Ty děti se naučily s tím Meetem a těmito věcmi, před dvěma lety bychom vůbec netušili, že děti v první třídě budou ovládat Meet a budou se umět přes počítač učit, přihlásit se, najít si úkoly a tak dále. Takže tohle je super.“

Učitelé mnohdy pociťovali, že děti jsou dokonce technicky zdatnější než oni sami.

U1: „Dneska mi radily děti, jak mám nasdílet více oken na obrazovce, takže... Jako v tomhle ohledu nejsem zdatná.“

U4: „Některé věci mi pořád dělají problém, jako třeba abych sdílela obrazovku s tím, co jim chci ukázat, tak v tom ještě úplně neumím chodit, protože tam se mi vždycky ukáže něco jiného. Řekla bych, že ty děti to zvládají mnohem lépe než já.“

Organizace dne

Distanční vzdělávání nabízí možnost rozvrhnout si den podle sebe, vstávat později či si vyzkoušet „home office“. I tato témata respondenti vyzdvihovali.

U6: *„Pro mě pozitivní bylo, že jsem si vyzkoušela, jaké to je být na home office. Protože spousta známých, když říká, že jsou na home office, tak jsem si říkal „tyjo, to bych chtěla taky někdy zažít...“ a teďka vím, že bych to zažít nechtěl.“*

U2: *„Pozitivum z úhlu pohledy dětí je určitě, že nemusí chodit na tu osmou do školy. Moje děti si přály, abychom nezačínali v 8, takže máme až od 8:55.“*

U6: *„Pro děti je pozitivní, že nemusí vstávat.“*

Kontakt

Zcela nejčastější negativem, které učitelé uváděli, byla absence přímého kontaktu, ať už s dětmi nebo kolegy. Také samotní žáci často sdělovali, že jim chybí kontakt s učiteli a spolužáky.

Ř: *„Je to neosobní. A je to, prostě jako když si dáte „suché maso bez omáčky“. Z tohoto úhlu pohledu. Je to neochucený, je to syrový, možná nás to trošku naplní, že si řekneme: „něco jsem odučil“, ale nemáme z toho dobrý pocit.“*

U5: *„Mně chybí ten kontakt. To nejde učit jako bez kontaktu.“*

SP: *„Já prostě těžím z těch interakcí, já prostě potřebuju vidět to dítě, potřebuju ho slyšet, potřebuju přesně vidět, jak přemejšlí a z toho vlastně vzniká většina těch mejch náplní tý práce z toho, že vidím tu interakci a podle ní to přizpůsobuju.“*

U1: *„Zpětná vazba je pro mě hrozně důležitá, a to taková ta hned. Ta mi strašně chybí, protože ačkoli ty děti jsou skvělé, potěší mě každá jejich pozitivní věc v rámci toho on-line, kdy se vidíme, tak ale není to ono. Zpětná vazba mi chybí, chybí mi kolegové, chybí mi ty děti, to jsou velký negativa.“*

U2: *„Z pohledu těch dětí, jim opravdu chybí ten kontakt a to, že v té škole by toho prostě udělali třikrát víc za stejný čas.“*

SP: *„Chybí mi ta možnost rychle něco řešit s kolegy, když je to potřeba. Ten osobní kontakt je nenahraditelný. Vždycky když někdo přijde do té prázdné obrovské sborovny, tak to je „Jé!“*

Práce u počítače

Učitelé si často stěžovali i na dlouhou práci u počítače. Mnoho z nich uvedlo i zdravotní problémy, které plynou z dlouhého sledování obrazovky (např. zhoršení zraku). Řada z nich se také obává o nedostatek pohybu u žáků.

U1: *„Jako velký negativum beru to koukání do té sítě. Do těch médií. To je vlastně asi nejhorší... A to, že ty děti v poslední době už nemají pohyb, pokud nejsou jako nějak vedený z domova.“*

U2: *„Nemám vztah prostě k technice, nemám vztah k počítačům.“*

U4: *„Pro mě negativa určitě jsou ta, že ta moje práce je u toho počítače. Já pořád sedím u počítače a už jsem si musela nechat zesílit dioptrie na brýlích.“*

U1: *„Je to pro mě dlouhý koukat do toho počítače, je to nepříjemný. Já pak už nemám chuť ani si číst knížku pořádně, protože mě bolejí oči.“*

Nápady

V souvislosti s distanční výukou musela řada učitelů změnit svůj styl výuky. I tak se snaží výuku žákům ozvláštnit. Mnohdy jim však už dochází nápady.

U1: *„Dají se vymýšlet zase jiný „ptákoviny“. Třeba jsme s dětmi dělali únikovku. Jo, dá se vymyslet spousta věcí, který... Musí mít člověk nápad. A já už v té hlavě mám pocit, že mám strašně jako takovou výduť a prostě už ty nápady zmizly. Spousta nápadů mám v rukávu, když přijdu do třídy, jo, hned, teď, tady. Ale když je člověk u toho počítače, tak to nejde najednou jakoby vymyslet něco, co by v tu chvíli zafungovalo a bylo to úspěšný pro patnáct dětí, který seděj zamrzle, koukaj na počítač, no...“*

U2: *„Ta kreativita, ta možnost těch věcí je naprosto limitovaná a samozřejmě taky to, že jsem musela přistoupit k tomu, že jsem jim musela koupit pracovní sešity, aby mohli doma pravidelně pracovat. Tak to bych za normálních okolností taky neudělala, kdybychom byli ve škole.“*

7 Diskuze

Předkládaná diplomová práce si kladla za cíl zmapovat, jakým způsobem je organizována distanční výuka na 1. stupni na vybrané základní škole. Všichni účastníci výzkumu pracují na jedné základní škole. Tento krok jsme záměrně učinili, aby bylo možné lépe zmapovat rozdělení rolí mezi pracovníky školy, lépe porozumět podobě spolupráce mezi kolegy a také podpoře ze strany vedení. Pro vyhodnocení našeho výzkumu si opět pokládáme výzkumné otázky.

- *„Jakým způsobem je organizováno distanční vzdělávání na 1. stupni na vybrané základní škole?“*
- *Jak se liší přístupy k distanční výuce u jednotlivých vyučujících? Jsou jejich přístupy rozmanité?*
- *Jak probíhá spolupráce mezi různými pedagogickými pracovníky (učiteli, vedením školy, asistenty pedagoga, speciálními pedagogy, školními psychology)?*
- *Jak se daří učitelům výuku individualizovat? Jaký je přístup k žákům s překážkami v učení?*
- *Jaká pozitiva a negativa nachází pedagogičtí pracovníci na distančním vzdělávání?*

První tři otázky jsou nejvíce syceny kategorií Organizace distančního vzdělávání. Na otázku o individualizaci výuky a přístupu k žákům s překážkami v učení odpovídá též kategorie Organizace distančního vzdělávání a zejména kategorie Individualizace v distanční výuce. Poslední výzkumná otázka je hojně sycena kategorií Pozitiva a negativa distančního vzdělávání. Nyní se pokusíme otázky podrobněji zodpovědět s oporou o získaná data.

Podobně jako ve svém výzkumu popsali Kim & Asbury (2020) i mezi učiteli na námi vybrané škole panovala zpočátku obava a nejistota z distanční výuky. Učitelé popisovali, že si dosud vůbec nedokázali představit, že by k plošnému uzavření škol mohlo dojít. Nikdo nevěděl, jak dlouho bude uzavření trvat, jak má rozvrhnout práci pro žáky, což bylo velmi frustrující. Distanční výuka zhatila učitelům plány, mnohdy museli změnit organizaci školního roku, „vypustit“ připravené projekty a soustředit se zejména na hlavní vyučovací předměty. Některým pracovníkům školy, jako v našem případě školní speciální

psycholožce, se dokonce ze dne na den úplně změnila náplň její práce. Dva respondenti dokonce uvedli, že pokud by situace měla přetrvávat, zvažují změnu zaměstnání, neboť tento způsob práce jim vůbec nevyhovuje.

V naší studii se ukázalo, že distanční výuka může nabízet mnoho různých forem práce a že se přístupy učitelů velmi lišili. Pan ředitel zmínil, že se po zkušenosti z jarního uzavření škol na distanční výuku mnohem lépe připravili. Dětem zřídili g-mailové školní účty, učitelé s platformou pracovali ještě při prezenční výuce, aby se případný přechod na výuku distanční usnadnil. To je v souladu s Metodickým doporučením pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT, které popisuje, že je vhodné, aby se žáci naučili se zvolenou komunikační platformou zacházet již v běžné prezenční výuce (MŠMT, 2020c). Pan ředitel dále doporučil, že mají učitelé dát rodičům jasnou informaci o tom, kam budou úkoly zadávat a kde spolu budou komunikovat – nejlépe by to mělo být na jednom zdroji. Tím škola plní jednu z pěti zásad úspěšného vzdělávání na dálku podle MŠMT, kdy dokument doporučuje jednotnou komunikační platformu, nastavení pravidel komunikace s žáky i rodiči (MŠMT, 2020d).

Ze sedmi zúčastněných učitelů vyučovali čtyři on-line synchronním způsobem. Ve všech případech se jedná o učitele starších ročníků (3. nebo 5. třídy). Počet on-line hodin denně se lišil. Tři ze čtyř učitelů vyučovali alespoň 2 on-line hodiny denně, paní učitelka 7 vedla on-line pouze 3-4 hodiny týdně. Všichni zmínění učitelé kombinují synchronní způsob výuky s asynchronními prvky (např. takto vyučují esteticko-výchovné předměty apod.). Metodické doporučení od MŠMT doporučuje pouze jednu hodinu on-line synchronní výuky denně, doporučuje výuku střídat s asynchronní výukou (MŠMT, 2020c). Dva učitelé zadávali práci svým žákům pouze přes e-mailové adresy jejich rodičů, MŠMT tento způsob výuky již řadí k off-line výuce (tamtéž). V obou případech se jednalo o učitele mladších ročníků (1. a 2. tříd). Pan učitel 6, jenž také vyučuje v 1. ročníku, zadával úkoly skrze platformu Google Classroom. Tento způsob výuky už řadíme k on-line asynchronní výuce, přesto je velmi podobný přístupům učitele 3 a učitelky 5. Všichni tito učitelé se shodli, že jim on-line výuka u takto malých dětí nedávala smysl. Pan učitel 3 navíc kladl důraz na vytvoření pracovního místa v domově dítěte a zřetelné oddělení „času ve škole“ a „času doma“. I toto doporučení lze nalézt v metodice od MŠMT, kdy se doporučuje vytvoření

adekvátních podmínek pro vzdělávání, tedy pracovní místo, pomůcky, klid apod (MŠMT, 2020c).

Učitelé také uváděli, že se soustředili zejména na hlavní předměty. Esteticko-výchovné předměty byly mnohdy „za odměnu“, sloužili k relaxaci a odpočinku dítěte. Tento přístup je v souladu s Metodickým doporučením MŠMT (MŠMT, 2020c). Učitelé pocítovali, že jim příprava na výuku a opravování prací žáků zabere více času než v běžné prezenční výuce. Pan ředitel se s tímto názorem neztotožňuje. S názory učitelů se neshoduje ani paní učitelka ve studii Frombergerové (2020), která popisuje, že výuka a příprava na ni pro ni není to nejnáročnější. Za nejnáročnější považuje komunikaci se žáky, kteří nároky výuky nezvládají. Také Rokos & Vančura (2020) zjistili, že 41,4% učitelů se věnovalo opravám prací žáků méně než hodinu a zhruba polovina z nich se také s žáky zvládla pobavit o jejich chybách.

Učitelé si velmi pochvalovali kolegiální spolupráci na škole. Pan ředitel napomohl rozdělení rolí mezi pracovníky školy. Popisuje, že vybrali „off-line děti“, tedy ty, které buď nemají vhodné zázemí technické nebo rodinné. Ke každému z těchto dětí přidělil asistenta pedagoga nebo školního speciálního pedagoga. Tímto krokem pan ředitel splnil další zásadu úspěšného vzdělávání na dálku dle MŠMT, tedy komunikaci i s žáky, kteří nemají možnost připojení k internetu a dále rozdělení rolí a povinností všem aktérům vzdělávání (MŠMT, 2020d). MŠMT dále doporučuje sdílet tipy a podporovat se i v oblasti techniky a metodiky výuky. Toho velmi využívala paní učitelka 1, s kolegyní z paralelní třídy si sdílí materiály a velmi si to pochvaluje.

Učitelé nabízeli žákům podporu a pomoc v podobě mimořádných on-line hodin, které často vedli asistenti pedagoga. Jakmile to bylo možné, realizovala se i osobní setkání přímo ve škole. Žáci se zde doučovali učivo, s nímž měli problém, nebo docházeli na hodiny náprav či hodiny češtiny pro cizince se školními speciálními pedagogy. Školní speciální pedagogové mnohdy učitelům pomáhali s gradací materiálů, aby jim ulevili, neboť vnímají, že gradace zabere mnoho času. Je to jistě velké usnadnění práce učitele, neboť učitelka ze studie Frombergerové (2020) popisuje, že právě komunikace s žáky, kteří nároky výuky nezvládají ji zabere mnoho času. Učitelé si též povšimli narůstajících rozdílů mezi žáky. Ty mohou být způsobeny rozdílnou podporou ze strany rodiny a odlišným rodinným zázemím.

Podobný jev popsali Tomasik, Helbling & Moser (2020). Během 8 týdnů uzavření škol ve Švýcarsku se také objevily velké rozdíly v získaných vědomostech a dovednostech mezi žáky.

Učitelé mysleli na rodiče a na to, že distanční výuka u žáků mladšího školního věku představuje velkou zátěž i pro rodiče. Proto se snažili výuku co nejvíce uzpůsobit míře samostatnosti dětí (např. zadání nahrávali zvukově) či nelpěli na přesném termínu odevzdání prací. To jistě mnoho rodičů ocenilo. Výsledky některých studií totiž naznačují, že rodiče vnímají distanční výuku jako velmi zátěžovou, mají pocit, že školy přetěžují žáky i jejich rodiny (Frombergerová, 2020). S rodiči se snažili aktivně komunikovat, ptali se po zpětné vazbě. Jeden z respondentů dokonce provedl menší průzkum o tom, jak rodiny žáků zvládají nároky distanční výuky.

Velmi zajímavé byly úvahy účastníků výzkumu o pozitivních a negativních, které distanční vzdělávání přineslo. Objevilo se hned několik aspektů, z nichž někdy tytéž aspekty vnímali různí učitelé pozitivně i negativně. Jako výhodu distančního vzdělávání považovalo mnoho účastníků jakýsi osobnostní posun – ať už u nich samotných nebo u jejich žáků. Mnoho učitelů mělo příležitost zamyslet se nad svými dosavadními postupy a rozvíjet je, zlepšovat se, profesně růst. Podobně i samotní žáci měli příležitost naučit se být více samostatní, vyhledávat informace a rozvíjet své kompetence. Podobnou hodnotu distanční výuky popsala ve svém výzkumu i Frombergerová (2020). Učitelé i žáci si nyní více váží prezenční výuky, naplno využívají všech možností, které nabízí.

Některé studie již prokázaly, že distanční výuka napomáhá zlepšení kontaktu a spolupráce s žáky i jejich rodiči. Zviditelňuje se také význam profese učitele a celé instituce školství (Rokos & Vančura, 2020; Frombergerová, 2020). Podobný jev se projevil i v našem výzkumu. Mnoho účastníků vnímá, že se škola více otevírá rodičům. Pokud je zpětná vazba od nich pozitivní, může to velmi pozitivně ovlivnit jejich vztah a další spolupráci. V naší studii se však objevila jedna účastnice, která tento jev vnímá spíše negativně, cítí se jako pod skrytou kontrolou.

Mnoho učitelů i dětí se zlepšilo v ovládnání techniky (zejména počítačů), pocítují větší IT gramotnost. Někdo si také pochvaloval, že si může lépe zorganizovat den. Dětem

nejvíce vyhovuje pozdější vstávání, podobně jako studentce ve studii Frombergerové (Frombergerové, 2020).

Zcela nejčastější nevýhodou, kterou učitelé na distanční výuce shledávali, byl nedostatek kontaktu, ať už s žáky nebo s kolegy. Výuka na dálku se jim jeví neosobní, velmi postrádají okamžitou zpětnou vazbu od žáků. I tento jev se již projevil v řadě dalších výzkumů (Rokos & Vančura, 2020; Frombergerová, 2020). K dalším nevýhodám patřila dlouhá práce u počítače, z níž mnohdy pramenily zdravotní problémy učitelů. Také se objevovaly obavy o nedostatek pohybu žáků. Možná i proto doporučovalo čínské ministerstvo školství ve svém plánu zařazovat do distanční výuky tělesné cvičení, které posílí fyzické zdraví dětí, a navíc je donutí vstát od obrazovek (Cheng, 2020). Učitelé mají též méně nápadů. Distanční výuka poskytuje menší prostor k některým formám výuky, proto učitelé mnohdy museli svůj styl výuky měnit. I učitelé ve výzkumné studii Rokose a Vančury (2020) považují za nedostatek distanční výuky stereotyp činností.

S oporou o získaná data se nám podařilo zodpovědět všechny výzkumné otázky. Rozhovory přinesly zjištění, která se již v literatuře objevují, i data zcela nová. Když nahlédneme do literatury, různých metodických doporučení a již uskutečněných studií, můžeme říci, že škola zvládla přechod na podzimní vlnu distanční výuky dobře, daří se jí dodržovat doporučení a zásady vydané Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. Velkou předností bylo včasné stanovení obecných pravidel a využívání prvků distanční výuky i v běžné prezenční výuce. Výhodou je také fungující spolupráce mezi pedagogickými pracovníky na škole, rozdělení rolí vedením školy. I díky tomu se škole daří lépe výuku individualizovat, ulehčuje se práce učitelům, přesto se žákům se překážkami v učení i tak dostává podpory.

Závěrem diskuze bychom rádi upozornili na možné limity práce. Práce se zaměřovala na organizaci distanční výuky na jediné škole. Škola měla již před nástupem distanční výuky velmi dobrou pověst, účastnila se mnoha projektů a aktivit. Také péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je zde téměř nadstandardní, velkou předností školy je veliké školní poradenské pracoviště. I díky tomu můžeme usuzovat na to, že když kolegiální spolupráce funguje běžně, i v prezenční výuce, mohl být přechod na distanční výuku pro školu snazší, než tomu mohlo být na jiných školách. V budoucnu by bylo vhodné rozšířit naše zjištění o

další školy, které se liší přístupem i velikostí (např. alternativní školy, malotřídní školy apod.).

Závěr

Předkládaná diplomová se zabývala distančním vzděláváním žáků na 1. stupni základní školy. Po jednání Bezpečnostní rady státu bylo 10. března 2020 vydáno mimořádné opatření, které nařizovalo zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů na vzdělávání a studiu na českých základních, středních, vyšších odborných i vysokých školách a školských zařízeních s účinností od 11. března 2020 do odvolání (MZČR, 2020). Poprvé v moderních dějinách tak bylo nutné ze dne na den přejít na distanční podobu vzdělávání i u takto malých školáků.

Práce si kladla za cíl zmapovat, jak byla organizována distanční výuka na 1. stupni vybrané základní školy. Autorka diplomové práce měla možnost nahlédnout do pokynů vedení školy k organizaci distančního vzdělávání, mohla pozorovat podobu spolupráce mezi pedagogickými pracovníky školy. Výsledky naznačují, že na jaře 2020 si jen málokterý učitel dokázal představit, jak může distanční výuka probíhat. Díky získaným zkušenostem však byla škola na podzim 2020 mnohem lépe připravena. Hned v září nastavilo vedení školy obecné zásady přístupu k distančnímu vzdělávání a škola učinila opatření, která usnadní případný přechod na distanční výuku (např. zřízení g-mailových účtů žáků, využívání platformy Google Classroom již při prezenční výuce). I tak byly přístupy učitelů k distanční výuce velmi rozmanité. Učitelé mnohdy do konkrétní formy výuky promítali vliv věku žáků, učitelé mladších ročníků (1. a 2. tříd) vyučovali asynchronně či zcela off-line, učitelé vyšších ročníků 1. stupně zařazovali častěji on-line hodiny.

Velkou předností školy je přístup k žákům s překážkami v učení. I při distanční výuce se škole dařilo výuku individualizovat a péči žákům „šít na míru“. Vedení školy vhodně rozdělilo role mezi jednotlivé pracovníky. Některým zaměstnancům (školní speciální pedagožce) se změnila náplň práce podle potřeb školy a žáků tak, aby činnost byla pro všechny zúčastněné strany co nejefektivnější.

Výzkum přinesl i nové pohledy a názory učitelů na distanční vzdělávání. Některé aspekty se objevily již v předchozích studiích (Rokos & Vančura, 2020; Frombergerová, 2020), jako například pozitivní vidina osobnostního posunu jak u učitelů, tak u žáků, zlepšení spolupráce a komunikace s rodiči či posun a rozvoj v technické zdatnosti a IT gramotnosti. Některé pohledy byly nové, například zvýšení hodnoty prezenční výuky. Za

největší nevýhody distanční výuky učitelé považovali absenci kontaktu s žáky i kolegy, dlouhou práci u počítače a s ní spojené zdravotní problémy (např. zhoršení zraku) či nedostatek nápadů a stereotyp činností.

Lze shrnout, že škola si s organizací distančního vzdělávání poradila velmi dobře. Dobrým tahem bylo nastavení obecných zásad pro organizaci distančního vzdělávání směrem od vedení školy a rozdělení rolí pedagogických pracovníků školy. Škola splnila většinu doporučení formulovaných v Metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2020c). Práce by tak mohla sloužit ke sdílení dobré praxe a mohla by být inspirací pro další základní školy či navazující výzkumy.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BERGDAHL, N. & NOURI, J. Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Tech Know Learn* (2020). Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>.
- BROM, C., GREGER, D., HANNEMANN, T., STRAKOVÁ, J., ŠVAŘÍČEK, R., & LUKAVSKÝ, J. Rodiče v roli pedagogů. Předběžné výsledky dotazníkového šetření Vzdělávání doma. 2020. Výzkumná zpráva. Dostupné z <https://www.mff.cuni.cz/cs/verejnost/anketa-jaro-2020/setreni-vzdelavanidoma-ver200414.pdf>
- Česko.Digital. www.ucimeonline.cz [online]. 2020 [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://www.ucimeonline.cz/>.
- EDUin. *Učit Online – Rozcestník pro online výuku*. [online]. 2020 [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/ucit-online/>.
- FROMBERGEROVÁ, Anna. Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*. 2020, **30**(2), 221-230. ISSN 1805-9511.
- HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-10-2.
- HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982. Psychologická literatura.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- CHENG, Xiaoqiao. Challenges of “School’s Out, But Class’s On” to school education. *Science Insights Education Frontiers*. 2020, **5**(2), 501–516. ISSN 2644-058X.
- KIM, Lisa E. & ASBURY, Kathryn. ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*. 2020, **90**, 1062–1083. ISSN 0007-0998.
- KÖNIG, Johannes, Daniela J. JÄGER-BIELA & Nina GLUTSCH. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher*

- Education* [online]. 2020, 43(4), 608-622 [cit. 2021-02-22]. ISSN 0261-9768. Dostupné z: doi:10.1080/02619768.2020.1809650.
- LAU, Eva Yi Hung a Kerry LEE. Parents' Views on Young Children's Distance Learning and Screen Time During COVID-19 Class Suspension in Hong Kong. *Early Education and Development* [online]. 2020, 1-18 [cit. 2021-02-22]. ISSN 1040-9289. Dostupné z: doi:10.1080/10409289.2020.1843925.
 - MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
 - MŠMT. *Harmonogram uvolňování opatření v oblasti školství*. [online] MŠMT: 2020a [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>.
 - MŠMT. *Informace k provozu škol od 27. prosince do 10. ledna* [online]. MŠMT: 2020b [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/aktualni-informace-k-provozu-skol>.
 - MŠMT. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. MŠMT: 2020c [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53906/>.
 - MŠMT. *Principy a zásady úspěšného vzdělávání na dálku* [online]. MŠMT: 2020d [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53583/>.
 - NOCAR, David. *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0802-3.
 - PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
 - ROKOS, Lukáš & VANČURA, Michal. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. 2020, **30**(2), 122-155. ISSN 1805-9511.
 - Step by Step ČR. *ZaS DOMA*. [online]. 2021 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/10/serial-zas-doma_komplet_elektronicky.pdf.
 - STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

- ŠTECH, Stanislav. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*. 2003, 4, 418-436. ISSN 0031-3815.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.
- TOMASIK, Martin J., HELBLING, Laura A. & MOSER, Urs. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology* [online]. 2020. [cit. 2021-02-22]. ISSN 1464-066X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>.
- UNESCO. *UNESCO figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 school closures*. [online]. 2021 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school>.
- VUORIKARI, R., VELICU, A., CHAUDRON, S., CACHIA, R. and DI GIOIA, R., How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020. EUR 30425 EN. *Publications Office of the European Union*, Luxembourg, 2020. ISBN 978-92-76-24519-3.
- WHO. *Events as they happen* [online]. 2020 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>.
- ZLÁMALOVÁ, H. Distanční vzdělávání a eLearning [online]. 2006 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://doczz.cz/doc/187385/distan%C4%8Dn%C3%ADvzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-i>.

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s učiteli

Příloha 2 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s ředitelem školy

Příloha 3 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru se školním speciálním pedagogem

Příloha 4 – Dotazník pro učitele

Příloha 5 – Ukázka dvou přepsaných rozhovorů