

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Specifika nouzového distančního vyučování na základní škole pohledem
vyučujících

Specifics of emergency remote teaching at elementary school from the
teacher's point of view

Martin Štirský

Vedoucí práce: Ing. Karolína Duschinská, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Matematika – Pedagogika

Rok odevzdání: 2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Specifika nouzového distančního vyučování na základní škole pohledem vyučujících potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, dne 6.12.2021

Chtěl bych poděkovat především vedoucí mé bakalářské práce Ing. Karolíně Duschinské, Ph.D., bez jejíž ochotné pomoci a asistence bych se neobešel. Dále bych rád poděkoval mé rodině, která mi umožnila studovat a neustále mě podporuje.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá tématem specifik nouzového distančního vyučování na základní škole pohledem vyučujících. Teoretická část se zabývá studiem odborné literatury týkající se socializace, aktivizace žáků, metody výuky a kázně. Dále bude analyzována tematická zpráva České školní inspekce, která popisuje situaci českého školství v době pandemie Covid-19.

Praktická část mé bakalářské práce představí metody, které byly použity ke sběru dat a jejich následnou interpretaci. Hlavní část tvoří analýza rozhovorů s vyučujícími druhého stupně základní školy. Pro výzkumné šetření byla využita forma polostrukturovaného rozhovoru s předem připravenými tématy, na které byli respondenti dotazováni. Autor této práce měl také možnost nahlédnout do online vyučovacích hodin respondentů a svá pozorování použil pro doplnění analýzy.

KLÍČOVÁ SLOVA

nouzové distanční vyučování, zkušenosti učitelů, rozhovor, technologie v distanční výuce, hodnocení výuky, základní škola

ABSTRACT

This thesis describes the topic of the specifics of emergency remote teaching at elementary school from the teacher's point of view. The theoretical part analyses the specialised literature concerning the topics of socialization, the student's activation, the educational methods as well as discipline at school. Furthermore, the research of the Czech school inspection was used, which analysed the situation of the Czech educational system during the pandemic of Covid-19.

The practical part of the thesis introduces the methods employed to collect the data and its interpretation. The main part of the thesis describes the analysis of the interviews with the teachers of the lower-secondary school. A semi-structured interview was applied for the needs of the research. In addition, the author of the thesis had the possibility to join some of the online lessons of the interviewed teachers. The findings from these online lessons contributed to the data interpretation.

KEYWORDS

emergency remote teaching, teachers' experience, interview, technology in remote teaching, teaching evaluation, basic school

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická část	9
1.1 Terénní šetření k distanční výuce v ČR	9
1.2 Škola a její socializační funkce	12
1.2.1 Úloha a význam rodiny	12
1.2.2 Skupiny vrstevníků	14
1.2.3 Socializační funkce školy	15
1.3 Učitel	15
1.4 Výukové metody s ohledem na aktivizaci žáků	18
1.4.1 Organizační formy výuky – skupinové vyučování	18
1.5 Kázeň	19
2 Praktická část	21
2.1 Šetření na pražské základní škole	21
2.1.1 Motivace a cíle šetření	21
2.1.2 Metody výzkumného šetření	21
2.1.3 Zajištění vstupu do terénu	21
2.1.4 Popis výzkumného vzorku	21
2.1.5 Sběr dat – rozhovor a náslechy	22
2.2 Tematická analýza	22
2.2.1 Socializace	23
2.2.2 Aktivizace žáků	23
2.2.3 Kázeň	26
2.2.4 Rozsah a obsah výuky	28
2.2.5 Technické prostředky	29

Diskuse	31
Závěr	32
Seznam použitých informačních zdrojů	33
Seznam příloh	34

Úvod

Opatření Ministerstva zdravotnictví ze dne 10.3.2020, které zakázalo přítomnost žáků ve školách a donutilo školy přejít na distanční výuku, přineslo do výuky mnoho nových a nečekaných komplikací.

Cílem bakalářské práce bude zjistit, jak je distanční výuka realizována na běžné pražské základní škole. Pohled na tuto problematiku bude zkoumán ze strany vyučujících druhého stupně základní školy. Jak vyučující zvládají výuku a práci se třídou? Co vše musí vyučující zvládnout a s jakými obtížemi se setkali? Jaký je přístup jejich žáků a jak zvládají izolaci?

Autor práce požádal základní školu v Praze, zda by vyučující poskytli rozhovor, ve kterém by sdělili své názory a poznatky spojené s distanční výukou a popsali situaci ve třídách na druhém stupni základní školy a způsob vyučování.

Bakalářská práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část této práce se bude zabývat relevantními tématy socializace, aktivizace žáků, metody výuky a kázně. Dále se autor zabýval šetřením České školní inspekce o distanční výuce a reporty organizace PAQ research.

Praktická část představí metody, které byly použity ke sběru dat a jejich následnou analýzu rozhovorů s vyučujícími druhého stupně základní školy.

1 Teoretická část

Situace okolo pandemie Covid-19 nemá v historii lidstva obdoby. Covid-19 sice není první nemoc, kterou lidstvo sužuje, ale to, jakým způsobem společnost reaguje na tuto situaci, je unikátní. Masové lock-downy, restrikce a další různá opatření jednotlivých vlád zasáhly do života všech.

V teoretické části bakalářské práce byly zvoleny témata, která se týkají vyučování na základních školách během distanční výuky. Teoretická část dále popisuje, jak byla tato situace zkoumána Českou školní inspekcí a společností PAQ research. Tematické zprávy byly dále doplněny navazující odbornou literaturou. Hlavní témata byla dále volena podle cílů této bakalářské práce.

1.1 Terénní šetření k distanční výuce v ČR

Česká školní inspekce zajišťuje externí hodnocení kvality a účelnosti vzdělávání a celé vzdělávací soustavy České republiky. Využívá při tom sledování, hodnocení a kontroly výchovy, vzdělávání a školských služeb, které poskytují veřejné, soukromé a církevní školy a školské zařízení evidované ve školském rejstříku.

Česká školní inspekce je národní autoritou pro hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání zahrnujícího mateřské školy, základní školy, základní umělecké školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a všechna školská zařízení (např. školská poradenská zařízení, střediska volného času, školní jídelny apod.), samostatným správním úřadem České republiky s celostátní působností zřízeným ze zákona, organizační složkou státu a služebním úřadem podle zákona o státní službě. Organizačně je Česká školní inspekce členěna na ústředí se sídlem v Praze a 14 krajských inspektorátů. Vedoucím úřadu je ústřední školní inspektor.

V rámci inspekční činnosti Česká školní inspekce získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí a žáků, o činnosti škol a školských zařízení zapsaných do školského rejstříku, sleduje a hodnotí účinnost vzdělávací soustavy, zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů. Dále zkoumá podmínky a průběh poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, zjišťuje a hodnotí naplnění školního

vzdělávacího programu a jeho soulad s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem, vykonává kontrolu dodržování právních předpisů, které se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb, a vykonává veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu přidělovaných školám a školským zařízením.

Během distanční výuky česká školní inspekce sbírala data o průběhu distanční výuky. Svá zjištění Česká školní inspekce vydávala v tematických zprávách. V březnu 2021 vydala Česká školní inspekce tematickou zprávu Distanční vzdělávání v základních a středních školách (2021). Tato zpráva navazuje na prvotní šetření z dubna 2020, ve kterém Česká školní inspekce realizovala ve formě telefonických rozhovorů s řediteli základních a středních škol. Výsledky tohoto prvotního šetření jsou shrnuta v tematické zprávě Vzdělání na dálku v základních a středních školách (2020, květen).

Jelikož byla na začátku školního roku 2020/2021 krátce obnovena prezenční výuka na školách, Česká školní inspekce pokračovala ve sledování situace a důsledků distanční výuky přímo na školách. Česká školní inspekce začala shromažďovat zkušenosti žáků i učitelů, které byly vydány v další tematické zprávě z října 2020, po další vlně pandemie a obnovení distanční výuky. Tato zpráva má název Zkušenosti žáků a učitelů základních a středních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020.

Zpráva Distanční vzdělávání v základních a středních školách (2021) obsahuje zjištění České školní inspekce od září 2020 až po únor 2021. Inspekční činnost zahrnuje hospitace v online hodinách, rozhovory s vedením škol a učiteli. Inspekční činnost si klade za cíl zjistit, jak je vzdělávání vedeno za situace, kdy je přítomno na školách pouze část žáků, konkrétně 1. a 2. ročníky základních škol, a zbytek je vyučován distančně. Dále shromáždit metodické postupy, které školy aplikovaly po mnoha měsících distanční výuky a vyhodnotit průběh hodin vedených distančně s ohledem na zaměření, obsah a efektivitu. Informace v této zprávě jsou z reprezentativního vzorku 385 základních a středních škol a 3539 hospitovaných hodin synchronní výuky a 3154 rozhovorů s učiteli.

Mezi hlavní zjištění tematické zprávy Distanční vzdělávání v základních a středních školách (2021) patří snížení počtu žáků, se kterými nebyl navázán žádný kontakt oproti začátku distanční výuky. Tito žáci, přibližně 10 000, byli zcela mimo vzdělávací systém ve druhém pololetí školního roku 2019/2020. Po uzákonění povinnosti účastnit se distančního

vzdělávání skutečně došlo ke snížení počtu těchto žáků, ale z celorepublikového hlediska je situace stále špatná.

Naopak žáků, kteří se nemohli účastnit kvůli technickým potížím, bylo výrazně méně. Z 250 000 na přibližně 50 000. Této situaci především pomohly různé intervence ze strany škol, například zapůjčení technických pomůcek, notebooků atd. To z velké části způsobila finanční intervence státu, která měla za cíl zlepšit technické zázemí škol.

Další skupinu žáků tvořili ti, kteří se výuky účastnili nepravidelně a během hodin pracovali nedostatečně. Důvody jsou malá motivace a špatné rodinné zázemí. Jedná se především o starší žáky, jejichž vzdělávání bylo náročné i během prezenčního studia.

V zapojování žáků do celkové výuky zaujímá významnou roli třídní učitel, jeho činnost je mnohdy klíčová právě pro žáky s nízkou motivací a horším zázemí.

Distanční výuka je vysoce náročná pro všechny žáky a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je ještě obtížnější. To potvrzuje průběžné sledování distanční výuky. Tito žáci mají možnosti individuálních konzultací a mají podporu od učitelů a asistentů pedagoga.

Co se týče vzdělávacího obsahu s ohledem k možnostem distanční výuky, celkové množství učitelé často snižovali. Zmenšoval se především obsah výchovných předmětů, jako hudební výchova, rodinná výchova atd. a naukové předměty, například zeměpis, dějepis, chemie atd. Minimální změny byly v předmětech matematika, český jazyk a cizí jazyk.

Více než 90 % škol snižovalo počet hodin v distanční výuce. Učit ve stejném rozsahu jako prezenčně je po delší dobu nereálné jak pro žáky, tak pro učitele. Ale i přes to většina škol překračovala doporučenou hodinovou dotaci zveřejněné Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V Metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem se píše, že synchronní výuka by neměla přesáhnout tři vyučovací hodiny za sebou.

Celkově se zvedla kompetence žáků i učitelů s digitálními nástroji a technologiemi. Distanční výuka donutila všechny bez rozdílu osvojit si alespoň základy v práci v online prostředí, aby mohla být distanční výuka vůbec realizovatelná.

Za největší problém distanční výuky tematická zpráva považuje dlouhodobé zanedbávání sociálního a psychologického vývoje žáků, způsobená fyzickou izolací žáků i učitelů. Mnoho hodin probíhá bez zapnutých kamer žáků a někdy i učitelů a je málo využíváno

skupinové práce a interakce mezi žáky, i když to technologie podporují. I komunikace mezi učiteli výrazně ubyla oproti prezenční výuce.

Další organizace, která se zabývala distanční výukou byla společnost PAQ research. Tato sociologická výzkumná organizace se zabývá analytickými projekty v oblasti vzdělávání, sociálních problémů a veřejné politiky. Tato společnost vydala několik reportů, ve kterých analyzovala dopady na wellbeing žáků (2021) a dopady na výuku v době pandemie (2021). Výsledky těchto reportů jsou dále rozebrány v praktické části bakalářské práce.

1.2 Škola a její socializační funkce

V období distanční výuky byly na školství, jednotlivé školy a na žáky kladeny nové a náročné výzvy. Jednou takovou výzvou byly ztížené podmínky pro socializaci žáků. Socializace je nedílnou součástí celé školní soustavy od mateřských škol až po vysoké školy. Málodko si v dospělosti pamatuje, co se učil na základní škole, ale například přátelství, známosti a kontakty, které vzniknou během školní docházky, mnohdy jedince provází celým zbytkem života.

Dle Jaroslava Koťi (2015) socializace obecně historicky označovala přechod od biologického tvora ke společenskému. Koťa uvádí, že podle Anthonyho Giddense je socializace proces vývoje jedince od stádia bezmocného novorozence až po osobu dobře si uvědomující sebe sama a orientovanou ve své kultuře. To je však příliš obecná definice. (Koťa, 2015)

Koťa (2015) dále uvádí popis socializace od Williama Isaaca Thomase, který tvrdí, že každý jedinec se rodí do skupin lidí, v nichž obecné rysy situací již byly definovány, podobně jako typizovaná jednání. Dítě si tedy nemůže dělat vše, jak chce, protože jakmile svým jednáním vystoupí z norem své skupiny, okamžitě bude usměřňováno a nuceno akceptovat zvyklosti dané skupiny. Lidský život se tedy odehrává v neustálém napětí mezi “spontánní definicí situace” na straně jedince a vynucováním norem společností. (Koťa, 2015)

1.2.1 Úloha a význam rodiny

Rodina je tradiční seskupení osob, jejíž ekvivalent můžeme nalézt v téměř každé známé kultuře. Rodina utváří základní charakteristiky duševního, ale i sociálního života jedince. Jedna z funkcí rodiny je zprostředkování vztahu mezi společností a jedincem. Koťa (2015)

uvádí Cooleyho definici rodiny: „primární společenská skupina“, ve které se lidé setkávají tváří v tvář a mají mezi sebou citové vazby.

Jednou z hlavních úloh rodiny v životě jedince je, že od narození ovlivňuje a utváří vývoj a vztahy, které mají dlouhodobý dopad na duševní život. Jedinec si do dospělosti odnáší modely vztahů, pojetí emocí a vlastní dispozice a sklony, které v rodině zažil. Další funkce rodiny je také to, že zprostředkovává osvojení základní stupnice hodnot společnosti, ve které se rodina nachází.

Koťa (2015) píše, že socializační funkce rodiny jsou ale mnohem širší. Od zajištění fyzických a biologických potřeb jedince až po přípravu na přijetí rolí a vzory chování. To tvoří základ pro vědomě řízenou výchovu. Utváření návyků, seberegulace, učení, přijetí disciplinovaných forem jednání, očekávání odměn a trestů. V rodině jsou kladeny základy pro jednání mimo rodinné prostředí.

Rodinné prostředí prošlo v poindustrializační době velkými změnami. Před industrializací byla rodinná jednotka často multigenerační, kdy se potkávali a žili pod jednou střechou prarodiče, rodiče, strýcové, tety a děti. Na výchově dětí se podíleli všichni a dítě mohlo vnímat různé vzory. Přichází na mysl rčení „Na výchovu dítěte je třeba celé vesnice.“. S příchodem industrializace vzniká nová forma rodiny, kterou známe pod pojmem „atomová rodina“. Tu tvoří pouze otec, matka a děti žijící odděleně od zbytku rodiny, s kterou mohou mít pravidelný styk.

Styl výchovy je v každé rodině jiný, bývá ovlivněn kulturou, ekonomickým postavením a politickými reáliemi, které rodinu obklopují. Koťa (2015) zmiňuje, že Diana Baumrind rozlišovala tři styly rodičovské výchovy, které si můžeme představit na spektru. Na jednom konci je autoritářský styl rodičovství vycházející z předpokladu, že největší ctností dítěte je poslušnost. Příkladem této výchovy je, když rodič přikáže dítěti: „Vyskoč!“, jediná reakce dítěte je odpověď: „Jak vysoko?“. Rodič zde zaujímá první pozici v domácnosti a nestrpí jakékoliv pokusy o narušení autority. Děti z těchto rodin mají tendenci být závislé na ochraně dospělých, jsou více sobecké a hůře spolupracují s ostatními v důsledku nedostatečného sociálního učení. Jelikož tito jedinci zažili v dětství málo svobody, chtějí si to v dospělosti vynahradiť a často chtějí svobody příliš mnoho. Na druhé straně spektra je permissivní styl. Dítě je zde podporováno k sebevyjádření a rodiče mu dávají maximální svobodu. Rodiče se

zde vyhýbají konfliktu, disciplíně a řádu. Děti z těchto rodin bývají chaotické a nedisciplinované. Mezi těmito dvěma extrémy Baumrindová rozlišovala takzvaný autoritativní styl. Rodiče zde očekávají od dítěte respektování vnitřního řádu rodiny a nebojí se zakročit, když se ho dítě nedrží, ale umožňují mu vyjádřit svůj názor a když dítě podá pádné argumenty pro změnu tohoto řádu, jsou rodiče ochotni ustoupit ze svých požadavků. To děti učí diskutovat a argumentovat o svojí pozici, tyto schopnosti jsou do života užitečné. (Kot'a. 2015)

1.2.2 Skupiny vrstevníků

Rodina zaujímá v prvních etapách vývoje jedince prvotní postavení. V rodině se jedinec učí základní a nezbytné dovednosti pro následující život, například se učí mluvit, samostatně se postarat o své biologické potřeby a hygienu. S adolescencí a pubertou však postavení rodiny, ač stále důležité, ztrácí pro dítě na významu a vrstevníci se stávají stále důležitější skupinou v životě jedince.

Kot'a (2015) píše: “Příslušníci střední a starší generace dospívající stále nepojímají jako plně odpovědné a sobě rovné bytosti, zatímco vrstevníci si navzájem poskytují uznání.” (s.140)

Dospělí se stále snaží dospívající snaží usměřňovat a vychovávat. Vrstevníci nabízejí spolupráci, porozumění a společnost. Vrstevníci se uznávají jako sobě rovné, plnohodnotné bytosti.

Subkultura mládeže, termín zpopularizovaný kolem šedesátých let 20. století, označuje vrstevnické skupiny dospívajících, ve kterých vznikají normy a zvyky oddělené od světa a autoritě dospělých. Významné pro subkultury mládeže bývají prvky konformity k vrstevníkům, idealizované představy o světě a vztahy, mnohdy citově hluboké, mezi jedinci.

Mnohé závisí na tom, jakou referenční skupinu si jedinec vybere. Referenční skupinou rozumíme skupinu, která jedinci slouží jako bod reference a může být pozitivní, negativní nebo také neutrální. Příkladem pozitivní referenční skupiny mohou být sportovci, filmové idoly nebo i dospělí z života jedince. Negativní bývají určitá povolání, zločinci nebo delikventi.

Kot'a (2015) poukazuje na nový jev, kdy s klesajícím počtem dětí v průměrné rodině způsobuje zúžení vztahů a svazků mezi příbuzenstvem. Děti jezdí méně na prázdniny k

příbuzným a pravidelně neudrží trvalé kontakty. Míží tak možnost porovnat svoji rodinu s rodinou jinou, kde mohou být vztahy a pravidla nastavená jinak.

1.2.3 Socializační funkce školy

Škola je společenská instituce, která je výtvorem tisíciletého vývoje lidské společnosti. Do 20. století byla škola vnímána jako výchovná a vzdělávací instituce pro mladé generace.

Existuje spousta důvodů, proč je základní školní docházka povinná, přičemž většina společností dospěla k názoru, že cílem školy je vzdělávání a socializace mladých lidí a výchova budoucích občanů státu, kteří budou vybaveni potřebnými vědomostmi a dovednostmi k adaptaci na komplexní fungování moderního světa. (Kořa, 2015)

V průběhu školní docházky se žáci učí ovládat mateřský jazyk a další komunikační jazykové prostředky – od cizích jazyků až po umělé jazyky vědních oborů, jako je matematika, chemie, botanika a fyzika. Vedle toho škola předává i hodnotové vzorce a schvalovatelné formy sociálního jednání.

Škola je společností pověřena vést procesy učení, má však i další funkce. Sociologie výchovy rozlišuje následující funkce školy: výchovná funkce, vzdělávací funkce, ochranná funkce, integrační funkce, selektivní funkce, kvalifikační funkce a resocializační funkce. (Kořa, 2015)

1.3 Učitel

Z pohledu moderní pedagogiky zaujímá učitel zásadní postavení mezi determinanty, které ovlivňují výuku. Učitel, který má u svých žáků autoritu a dokáže je efektivně motivovat, zpravidla dosahuje se svými žáky lepších výsledků oproti učiteli, který respekt nemá a stále v hodině řeší kázeňské prohřešky žáků. Dobrý učitel dokáže v žácích probudit zájem o vyučovaný předmět.

Jak se pedagogové liší ve svém vyučovacím stylu, můžeme nalézt v odborné literatuře. Zormanová (2014) zmiňuje několik typologií, například typologie Fenstermachera a Soltise (2008), která rozlišuje čtyři vyučovací styly.

- Manažerský styl staví učitele do pozice manažera učení žáků. Řídí získávání vědomostí, dovedností a kompetencí. Bývá dobře organizovaný a často poskytuje žákům zpětnou vazbu.
- Facilitační přístup učitele se zaměřuje na rozvoj silných stránek a seberegulace každého žáka. Podporuje u žáků zdravé sebevědomí a snaží se kompenzovat nedostatky.
- Pragmatický učitel se snaží u svých žáků o získání užitečných vědomostí a dovedností vzhledem k jejich praktické aplikaci.
- Poslední je přístup svobodného vzdělávání. Učitel je zde označován za svobodného ducha. Bývá velmi benevolentní a zaměřuje se více na originalitu než na praktické dovednosti.

Další známou typologií osobnosti učitelů, kterou Zormanová (2014) uvádí, vytvořil Eduard Spranger. Tu založil na hodnotách, které učitel ve svém životě upřednostňuje.

- Náboženský typ každý svůj čin, názor a postup posuzuje z hlediska víry v boha. Bývá vážný, spolehlivý, bez smyslu pro humor a má pramálo pochopení pro dětské pohnutky a touhy. Žákům se zdá spíše nudný a přísný.
- Estetický typ si více cení emocí a originality žáka. Má silné estetické cítění a krása, elegance a individualismus jsou pro něj nejvyšší hodnoty.
- Sociální typ se nejvíce zajímá o potřeby svých žáků. Je vstřícný, tolerantní, trpělivý. Hlavním cílem je vychovat z žáků společensky prospěšné a užitečné osoby. Většinou není příliš přísný a žáci ho často mají v oblibě.
- Teoretický typ se orientuje více na vyučovaný předmět než na své žáky. Často se svému oboru vědecky věnuje a má náročné požadavky na své žáky.
- Ekonomický typ chce maximální výsledky od svých žáků s minimálním vynaložením vlastní energie. Bývá úspěšný metodik a rozvíjí u svých žáků samostatnost. Ke vzdělávání přistupuje pragmaticky a chápe ho jako osvojení a rozvoj praktických kompetencí. Příliš neocenuje originalitu a je zaměřen na praktičnost.
- Mocenský typ je dominantní. To může přerůst až v agresi vůči žákům. Užívá si své převahy a žáci se ho často bojí.

Další typologie, kterou Zormanová (2014) uvádí, je od Christiana Caselmana. Ta rozlišuje dva druhy učitele podle toho, jestli se věnuje více vzdělávání nebo osobnosti žáka.

- Logotrop je učitel, který se soustředí převážně na vyučovaný předmět s důrazem na vzdělávání žáka.
- Paidotrop se více zajímá o své žáky na individuální úrovni. Na formování a rozvoj jejich osobností. Při výběru učiva je méně náročný.

Můžeme také rozlišovat učitele podle délky praxe. Průcha odlišuje jednotlivé etapy profesní dráhy učitele podle vývoje ve své profesi (Průcha, 2002, s. 23-24).

- Volba učitelské profese – studium učitelských oborů má dlouhodobě vysoký počet uchazečů. To ovšem ovlivňuje fakt, že si poměrně vysoký počet uchazečů podalo přihlášku na více oborů a ty učitelské bývají jako pojistka, kdyby jim nevyšel preferovaný obor.
- Začínající učitel – první rok je považován za klíčový. Učitel naráží na realitu povolání a adaptuje se na požadavky a specifika učitelského povolání.
- Zkušený profesionál – přibližně po pěti letech se z učitele stává expert. V této fázi učitelé nejvíce ovlivňují charakter edukačních procesů ve školním prostředí.
- Profesní vyhasínání – pro tuto fázi bývá častý syndrom vyhoření. Ten přichází kvůli dlouhodobé psychické zátěži, kterou učitel musel snášet. Učitel ztrácí o své povolání zájem a výuku provádí spíše rutinně a bez nadšení.

Právě syndrom vyhoření je jedním z nejčastějších důvodů, proč učitelé odchází z tohoto povolání a hledají uplatnění v jiných oborech. Práce učitele by se dala označit jako stresové povolání.

Na učitele je kladen velký nápor mnoha různých požadavků. Musí si umět udržet kázeň ve třídě, motivovat své žáky ke studiu, sledovat vývoj a inovace ve svém vyučovaném předmětu, snášet špatné pracovní podmínky a nedostatečné finanční ohodnocení, učit ve třídách s rozdílnou úrovní žáků a komunikovat s ne vždy spolupracujícími rodiči svých žáků. (Zormanová, 2014)

1.4 Výukové metody s ohledem na aktivizaci žáků

Podle Maňáka a Švece uvádí, že výukovou metodu lze definovat jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. (Maňák, Švec, 2003)

Mezi aktivizující metody patří diskusní metody, situační metody, inscenační metody, didaktické hry a další specifické metody. Jsou založeny na problémovém učení žáků, stimuluje tvořivé a samostatné myšlení.

Podstatou diskuse je komunikace mezi učitelem, žáky i žáky navzájem. Základní charakteristikou je kladení otázek a následné přicházení na odpovědi se zapojením všech přítomných členů. Přínosem je zejména silná aktivizace žáků, kteří mají příležitost se svobodně vyjádřit k problému, argumentovat svojí pozici a vyslechnout si názory ostatních. Tato metoda dále rozvíjí komunikační dovednosti žáků a stimuluje hloubkové přemýšlení nad danou látkou. Učiteli navíc dává možnost zjistit, do jaké míry žáci látce rozumí a jaké mají na dané téma názory.

Nevýhodou diskuse je předpoklad, že žáci již mají nějaké znalosti o daném tématu a pouze si mohou látku prohloubit. Dále k zajištění splnění cílů by měla mít diskuse dobrého moderátora, který zajistí pořádek a umožní se všem vyjádřit. Jinak se může diskuse obrátit v chaos. (Sikorová a kol., 2007)

1.4.1 Organizační formy výuky – skupinové vyučování

Jednou z organizačních forem výuky je skupinové vyučování. Žáci jsou rozděleni do menších skupin a snaží se spolupracovat a řešit náročnější úkoly. (Kasíková, 1997)

Učitel zde zaujímá roli rádce a žákům se snaží asistovat. Více zasahuje, pouze když se ve skupině vyskytne větší problém, který by narušoval hladkou spolupráci, a když je potřeba nastolit efektivnější fungování skupiny. Je obtížné určit nejefektivnější počet členů ve skupině, ale většina odborníků se shoduje, že nejlepší počet se pohybuje kolem tří až pěti členů. Nejlepší odhad by měl mít přímo učitel, který žáky dobře zná, jelikož efektivita skupiny je závislá na úrovni, povaze a vztazích členů.

Můžeme skupiny rozdělit do dvou kategorií, homogenní a heterogenní.

- Homogenní skupiny jsou tvořeny žáky na srovnatelné úrovni intelektu a vědomostí. To má výhodu, že lze zadat úkol, který svou obtížností odpovídá možnostem členů. Méně výkonní žáci zde mohou zažít úspěch a více výkonní se mohou lépe rozvíjet a řešit složitější úkoly.
- Heterogenní skupiny obsahují členy s různou úrovní. Výhoda takového uspořádání tkví ve spolupráci členů, kdy lepší žák může vysvětlit látku méně výkonným členům. Je zde však možné riziko oproti homogenním skupinám, že všichni práci odvede nejlepší člen a ostatní pouze přihlíží a dále se nezapojí.

Přínosem skupinové práce je rozvoj spolupráce mezi žáky při řešení obtížnějších úkolů a samostatné organizaci práce. Učí se týmové práci, hodnotí navzájem přínos členů do skupiny a sladují práci a úsilí pro splnění společného cíle. Také řeší případné spory a konflikty, které mohou ve skupině nastat. Mezi další výhody patří zvýšená aktivita žáků při učení, žák je více ochoten přiznat, že něco neví, žáci si mohou zvolit tempo práce a zvyšuje se samostatnost žáků. (Kasíková, 1997)

Naopak mezi nevýhody patří, jak již bylo zmíněno, tendence výkonnějších žáků odvést většinu práce. Dále mohou být skupiny hlučné a vzájemně se rušit. Skupina také nemusí být dobře organizovaná a v učení mohou vznikat chyby, které se hned neodhalí a neopraví. (Kasíková, 1997)

1.5 Kázeň

Stanislav Bendl (2001) definuje kázeň jako: „Vědomé dodržování zadaných norem.“ (s.70)

V každé společnosti existují normy chování. Pokud se jedinec chce chovat ukázněně, musí splňovat několik předpokladů. Zaprvé musí být schopen regulovat své chování. Například osoby s různými psychickými poruchami a postiženími, které jim znemožňují regulovat své chování, nemůžeme považovat za neukázněné. Dále se jedinec nemůže chovat ukázněně, když zadané normy společnosti nezná. Znalost norem je tedy také předpoklad ukázněného jednání.

Poslední podmínkou pro dodržování kázně je skutečnost, že normy jsou zadané. To znamená, že jsou jasně formulované. To můžeme postavit proti morálce a morálním normám. Morální normy lze pouze odhadovat a samovolně vznikají ve společnosti, nezávisle

na jedincích. Také je nelze uměle vymyslet. To kázeňské normy jsou zcela jasně definované, včetně oblasti, na které se vztahují. Například kázeňské normy ve škole budou velmi odlišné od kázeňských norem ve vězení.

Ze základní definice kázně nelze poznat, o jakou kázeň se jedná. Kázeň můžeme rozlišovat dalšími přívlastky. Kázeň ve školním prostředí, označovaná jako školní kázeň, má určitá specifika, mezi které zejména patří skutečnost, že je působeno na nedospělé jedince, děti.

Školní kázeň Bendl (2001) definuje: „vědomé dodržování školního řádu a pravidel a pokynů stanovených učiteli na školními pracovníky“. (Bendl, 2001, s.120—121)

2 Praktická část

V praktické části bude popsán cíl bakalářské práce, metodický postup při sběru dat a jejich následná analýza a diskuse.

2.1 Šetření na pražské základní škole

Šetření probíhalo na běžné pražské základní škole. Školu navštěvuje přibližně 600 žáků a jedná se o sídlištní lokalitu. Učitelství má přibližně 60 členů. Škola v době pandemie vyučovala podle opatření ministerstva zdravotnictví distančně. Při výuce byl použit program Microsoft Teams.

2.1.1 Motivace a cíle šetření

Cílem tohoto šetření je zjistit, jak se opatření okolo pandemie promítly do práce učitelů druhého stupně základních škol. Jak tyto změny prožívají a hodnotí vyučující a jak s touto situací pracují ve svých hodinách.

Sám autor by rád pracoval jako učitel a může se poučit z poznatků, které učinili jeho kolegové a kolegyně. Zároveň mu tato bakalářská práce umožní nahlédnout do praxe a získat tak náhled na problematiku vyučování ze strany vyučujících.

2.1.2 Metody výzkumného šetření

Při rozhodování o metodách sběru dat, autor musel vzít v potaz tyto tři body: rozhodnutí o vzorku, výběr metody sběru dat a zajištění vstupu do terénu. (Švaříček, 2010, s.72)

2.1.3 Zajištění vstupu do terénu

Pro účely práce autor kontaktoval ředitele základní školy, který mu umožnil přístup do hodin vyučujících a následně autor kontaktoval přímo učitelství s žádostí o poskytnutí rozhovoru a další spolupráce. Z učitelství se ozvali tři vyučující, kteří byli velice ochotní a svolili k další spolupráci.

2.1.4 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl zvolen na základě několika kritérií. Prvním a nejdůležitějším kritériem byla dostupnost respondentů. Učitelé na této škole byli velice ochotní spolupracovat, podělit se a otevřeně vypovídat o situaci ve svých hodinách v rámci

polostrukturovaných rozhovorů a byli dokonce ochotni pustit autora na náslechy svých vyučovacích hodin během distanční výuky.

Zkoumaní jedinci byli odlišní na základě pohlaví, délky praxe a vyučovaného předmětu. Všichni respondenti učí na stejné škole, mnohdy stejné žáky, a tudíž mohou vypovídat o svých zkušenostech ohledně distanční výuky na této konkrétní škole, ale z odlišných úhlů pohledu.

Respondentka č.1 má mnohaletou praxi se zajímavostí, že dlouhodobě vyučovala v zahraničí. Vyučuje cizí jazyky, zejména anglický jazyk, německý jazyk. V prezenční výuce dále vyučuje rodinnou a výtvarnou výchovu, které se v distanční výuce nevyučovaly.

Respondentka č.2 má dvacetiletou praxi jako učitelka českého jazyka na druhém stupni základní školy. Představuje zkušeného učitele humanitních předmětů. Vyučuje také hudební výchovu, jejíž výuka byla zrušena.

Respondent č.3 je nejmladší učitel, muž, s roční praxí. Vyučuje matematiku a fyziku na druhém stupni základní školy a představuje začínajícího učitele.

2.1.5 Sběr dat – rozhovor a náslechy

Součástí šetření byl polostrukturovaný rozhovor s učiteli z výzkumného vzorku. V tomto rozhovoru chtěl autor obsáhnout témata socializace ve škole, kázeň, aktivizace žáků a technika ve výuce. Jak se tato témata promítla do distanční výuky a jaké názory respondenti mají na tuto problematiku. Rozhovory byly uskutečněny přes videohovor v programu Microsoft Teams v dubnu roku 2021. Byly nahrány a následně zpracovány do písemné podoby. Přepisy rozhovorů jsou v příloze této bakalářské práce.

Dále měl autor možnost sledovat vyučující ve jejich hodinách a mohl si dělat poznámky k další analýze.

2.2 Tematická analýza

Pro analýzu rozhovorů byl použit program MAXQDA 2020. MAXQDA je nástroj používaný na analýzu kvalitativních dat a k organizaci poznatků. Po nahrání přepisů rozhovorů do tohoto programu byly analyzovány odpovědi respondentů. Ty se dají rozdělit do pěti hlavních témat, která jsou popsána níže.

2.2.1 Socializace

Školní docházka umožňuje žákům prožít různé sociální situace, naučit je, jak je řešit a podporuje žáky získat správné návyky do života. Na toto téma jsem vedl rozhovory s vyučujícími.

Vyučující by měl považovat socializaci žáků za velice důležitou součástí výuky, která je během distanční výuky značně ztížená. Fyzická blízkost žáků a vyučujících dokáže zjemnit mnohé situace a problémy. Respondentka č.1 mi na závěr rozhovoru řekla: *„...toužila bych po tom být s dětmi naživo i z takových těch osobních nebo lidských důvodů. Vidět je, jak rostou. Nedávno mě to dojalo, jsem viděla kluka ze své třídy a on mě přerostl a já to prostě vůbec neviděla...”*

Poměrně zajímavá byla výpověď respondentky č.2: *„...ted' jsem zjistila podle chatu, že se scházejí (online) i odpoledne, mimo školu a probírají látku, zcela dobrovolně ve svém volnu. To je obrovské plus.”*

Tato situace, kdy se třída semkne, táhne za jeden provaz a navzájem si žáci pomáhají a motivují je bezpochyby známka dobrého klima ve třídě. Jelikož tato učitelka je zároveň třídní třetím rokem, určitě na tom má svůj podíl zásluh.

Socializace žáků mimo školní prostředí se dále objevila v rozhovoru s respondentem č.3: *„Vím o pár vyučujících, kteří se například se svojí třídou setkávají mimo vyučování i školu, jen tak někde venku, aby měli alespoň nějaký kontakt. Myslím si, že to je dobře.”*

Někteří učitelé a žáci podle této výpovědi byli ochotni scházet se mimo pozemek školy a nahrazovali si tedy živý kontakt. Tato situace ukazuje, jak důležitý sociální kontakt je pro samotné žáky a učitele a že je mezi nimi přátelský vztah, který je stejně potřebný jako samotný proces učení.

2.2.2 Aktivizace žáků

Pasivita žáků během online hodin byla nejčastějším problémem, který se opakoval ve všech třech rozhovorech. Hodina distanční výuky by nikdy neměla vypadat tak, že 45 minut mluví učitel a jediné co vidí, je obrazovka s 20 kolečky s iniciály žáků v rozhraní Microsoft Teams. S pasivitou v online výuce tedy bojovali všichni učitelé. V rozhovorech učitelé zmínili hlavní dva způsoby, jak bojovali s pasivitou žáků. Tím prvním jsou skupinové práce.

Respondent č.3 odpověděl na dotaz, jaké metody se mu osvědčily takto: „...skupinová práce. Stoprocentně. Žáci jsou docela stydliví, ať už kvůli spolužákům nebo rodině doma a tohle je způsob, jak je rozmluvit, který zatím funguje bezvadně. Navíc oproti prostředí třídy se skupinky navzájem neruší a já jako učitel mám větší kontrolu a můžu jim lépe poradit, když se na něčem zaseknou.” Podobně se vyjádřili i ostatní respondenti.

Skupinová práce v prostředí Teams (a dalších programů) má podle respondentů tu výhodu, že narozdíl od prostředí třídy, se skupinky žáků navzájem nemohou vyrušovat mluvením. Učitel se může připojit k jednotlivým skupinám, chvíli pozorovat, jak pracují a případně jim napovědět nebo je motivovat. Je to také dobrý nástroj, jak si může učitel zkontrolovat, jestli jsou všichni žáci připojení a aktivně se věnují probírané látce.

Další způsob, jakým učitelé bojovali s neaktivními žáky, byl pomocí klasifikace: „*Děti měly psát opravu testu do sešitu a na konci hodiny jsem vybrala náhodně 4 žáky, aby mi zapli kamery a ukázali mi sešit. No a byly čtyři pětky za práci v hodině. A oni úplně překvapení. ‚A to jsme měli psát?’ přitom jsem jim to řekla asi desetkrát během hodiny. Takže oni musí pochopit, že i v této době na ně mám různé páky, abych zjistila, jestli pracují nebo ne. Také vyvolávám na konci hodiny a když tam není, tak má pětku za práci v hodině...*” (Respondentka č.2).

Klasifikace je jeden z nástrojů učitele, jak motivovat žáky k aktivitě a distanční výuka na tom nic nezměnila. Pokud si vyučující na začátku nastaví taková pravidla, tak by to bylo možné považovat za spravedlivé. A podle výpovědi na to byli žáci upozorňováni i během hodiny. Neměl by to však být jediný nástroj, který vyučující používá. Z rozhovorů ovšem spíše vyplývá, že učitelé na tuto metodu motivace spoléhali velmi často.

Naproti pasivním a tichým žákům jsou žáci přehnaně dominantní. Respondent č.3 k tomuto řekl: „...někteří žáci jsou až příliš akční a berou na sebe roli mluvčího třídy. Ti by zase povídali a povídali, ale já učím třídu 25 žáků, takže je musím zase umlčet.”

Na náslechu jeho online hodiny byla příležitost tuto situaci vidět. Vyučujícímu odpovídal na otázky pouze jeden žák. Vyučující mu řekl, že mu děkuje za aktivitu, ale že by si to rád poslechl od někoho jiného a vyvolal dalšího žáka. Žák, kterého takto umlčel, sice projevil

mírnou frustraci, ale ztišil se a dal prostor ostatním. To ale nemělo dlouhého trvání, jelikož za pár minut opět odpovídal dominantní žák.

Skutečnost, že někteří žáci jsou v hodinách aktivnější než ostatní, se týká i prezenčního vyučování. Je pak na učiteli, aby dal prostor i méně průbojným žákům a z vyučování se nestal dialog mezi jedním žákem a učitelem.

V rozhovorech nebyl výukový dialog zmiňován, ale z následových hodin bylo znát, že zásady výukového dialogu vyučující znají a snaží se ho používat správně. Konkrétní příklady, kdy byl použit výukový dialog, byl na začátku hodiny pro opakování již probrané látky, kdy vyučující měl rámcově připravené uzavřené otázky a žáci hlasovali pro správnou odpověď. Oproti prezenční výuce je však výukový dialog značně omezen, jelikož nonverbální komunikace není v online výuce téměř žádná. Vyučující má tudíž sníženou schopnost poznat, jak žáci na jeho otázky reagují.

Hlasování je vhodná metoda, jak zapojit všechny žáky, jelikož hlasovala celá třída a žáci byli nabádáni k tomu, aby se zapojili. Zároveň vyučující vidí, jak moc třída ovládá vyučovanou látku a může se tedy případně rozhodnout tématu věnovat déle a důkladněji. Třída se tímto také naladí na vyučovaný předmět a může to sloužit i jednotlivým žákům i vyučujícímu jako zpětná vazba.

Respondentka č.1 navíc objevila pro ni novou aktivitu do hodin. *„Toto se týká hlavně 8. a 9. tříd. A to, že si sami vymyslí náplň hodiny. Například si sami vymyslí hru nebo kvíz nebo křížovku. Samozřejmě ne celých 45 minut, ale s něčím sami přijdou.“*

Na náslechu její hodiny anglického jazyka proběhla následující situace. Několik žáků připravilo kvíz v aplikaci Kahoot a zbytek třídy test vyplnil. Toto byla jejich pravidelná aktivita na známky, vždy se střídala skupina žáků, která si něco připravila. Je to vlastně variace skupinových domácích úkolů, která teď dobře funguje, jelikož jsou všichni žáci neustále v kontaktu přes platformu Teams a učí je to organizaci času a práce. Zároveň si i procvičí látku. Je to tedy velice efektivní činnost, jelikož je v tom obsaženo mnoho důležitých dovedností, které si žáci tímto vybudují. *„Takže to jsme objevila. Potenciál v těch dětech, co oni všechno umí, prezentace, videa to je prostě báječný.“* (Respondentka č.1)

2.2.3 Kázeň

Dalším tématem, kterému byl v rámci rozhovorů věnován prostor, je kázeň v hodině. Ve všech rozhovorech se autor dotazoval na to, jak učitelé řeší kázeň ve svých hodinách. Všichni respondenti vypověděli, že zažili situaci, kdy se jim žáci připojili do hodiny, ale dále nereagovali. Je tedy pravděpodobné, že od výuky odešli. To se ovšem špatně dokazuje, jelikož vyučující nemá možnost, jak si skutečnost ověřit.

Mohlo například selhat technické zázemí žáků a vypadlo připojení. To byla také nejčastější omluva žáků, ale nakolik byla pravdivá je obtížné říct. Respondentka č.1 popisovala podobnou situaci takto: *„To že (žák) odešel ale umím posoudit jen u své třídy, kde jsem třídní. Protože jsem s dětmi na WhatsAppu a já se (to) přes WhatsAppu dozvím, například v hodině mi žáci řeknou, že to někomu spadlo a já ho pak vidím online právě na tom WhatsAppu(u). Tak si s tím nevím moc rady, a to je teď pouze v mé třídě. V jiných třídách, kde nemám žádný další kanál, tak když jim to “spadne”, tak (to) nemám jak ověřit.”*

Lhal jí tedy ten žák? Respondentka si myslí, že ano, jelikož po kontaktování rodičů nastala náprava, ale ta neměla dlouhého trvání: *„S tím se moc nedá bojovat. Nejdřív napomináš děti, až to přeteče tak upomináš i rodiče a nastane náprava, ovšem ta náprava má tak trvání, když to hodně přeženu, měsíc? Spíš 14 dní? Pak jsme zase zpátky.”* (Respondentka č.1)

Zde je patrné, jak významné je rodinné zázemí pro prospěch dítěte. Domnívám se, že situace v rodině tohoto žáka nebyla ideální ani za normálních podmínek a když se situace zkomplikovala distančním vzděláváním, rodinné zázemí se pravděpodobně nezlepšilo. To, jaké hodnoty jsou důležité v rodině se zcela jistě promítne do prospěchu a výkonu dítěte ve škole. Pokud se pak učitel snaží kontaktovat rodiče a žádá o spolupráci, nemusí být příliš úspěšný. PAQ research ve svém výzkumu (2021) uvádí, že si většina žáků nemyslí, že by pandemie výrazně ovlivnila vztahy v rodině, a to i přes skutečnost, že se podle žáků a rodičů zvýšil počet konfliktů v domácnostech.

Respondentka č.2 k tomuto problému dodala: *„...ze 100 žáků se to týká tak třech. A jsou to děti, které by nedělaly stejně ve škole, tak pak nedělají tady. Čili se to netýká ani tak distanční výuky, ale jejich celkového přístupu ke škole.”*

Distanční výuka je velice náročná pro žáky s nízkou vnitřní motivací a špatným vztahem ke škole. Učitel se musí vždy snažit žáky motivovat, ale během prezenčního studia je žák mnohem snadněji ovlivněn vyučujícím, už jen fyzickou blízkostí učitele i ostatních spolužáků. Z rozhovorů bylo znát, že si učitelé často neví rady, jak problém motivace řešit jinak než hrozbou špatných známek.

V reportu Dopady pandemie covid-19 na wellbeing žáků od PAQ research (2021) bylo zjištěno, že vzrostl počet žáků, kteří alespoň jednou týdně pociťovali špatnou náladu o 20 procentuálních bodů. Ta souvisí s nestíháním učiva během distanční výuky, což může vést k “začarovanému kruhu” u některých žáků a následným zhoršeným výkonem a prospěchem.

Je důležité si uvědomit, že je rozdíl mezi žákem, který je jen potichu, ale jinak vyučování vnímá, a žákem, který je skutečně “za školou”. Jak řekl v rozhovoru respondent č.3: *„Někteří promluví nebo si zázračně spraví mikrofon až po výhrůžce, že dostanou 5 za práci v hodině.”* Tito žáci se tedy vyučování věnují minimálně do té míry, že jsou schopni zaregistrovat, že se mluví o jejich prospěchu. Z postupu učitelů je znát určitá bezradnost, protože uchýlování se k výhrůžkám špatným hodnocením je nežádoucí. Učitel by měl mít výuku postavenou tak, aby se museli zapojit všichni žáci a je zde zřejmé, že učitelé nemají dostatek zkušeností s online výukou a pasivitu žáků si vykládají jako nekázeň.

O nedostatku zkušeností s online výukou a malé podpory ze strany vedení školy svědčí výpovědi respondentů č.1 a č.3. Respondentka č.1 si sama zajistila soukromé školení. Na otázku, jaká je podpora ze strany vedení odpověděla: *„No procentuálně bych to vyjádřila tak na 20 %. Takže nic moc. V podstatě vedení spoléhá na naše schopnosti a dovednosti a zkušenosti, že si s tím prostě poradíme.”*

To podporuje výpověď respondenta č.3: *„...vlastně se ze všech (učitelů) stali nováčci. Nikdo nevěděl, jak to bude, tak jsem měl pocit, že v tom nejsem sám. Hodně kolegyně a kolegy mi moc pomohli, za to jsem jim moc vděčný.”* Když byl respondent č.3 dotazován na podporu vedení, řekl: *“Škola nakoupila licence a notebooky, jak pro učitele, tak pro pár žáků”*. Vedení se tedy podle výpovědí respondentů nijak nezasloužilo o vzdělávání učitelů v oblasti metodiky online výuky, kromě nezbytně nutného zajištění techniky.

Podle studie PAQ research je podpora učitelů v podobě školení jedním z faktorů, který ovlivňuje výsledky žáků v době distanční výuky.

Situace je značně obtížná právě pro žáky s nízkou motivací se učit být aktivní ve výuce a distanční výuka jim dává snazší cestu k vyhýbání se škole a povinnostem. Z výpovědí respondentů byla znát frustrace, kdy se sice snažili kontaktovat rodiče a žádali o nápravu, ale výsledky těchto snah nebyly valné. Co bylo hodnoceno respondenty pozitivně je skutečnost, že počet žáků, kteří odmítají pracovat, podle výpovědí nijak zásadně nevzrostl oproti prezenční výuce a většina žáků pracovala svědomitě.

2.2.4 Rozsah a obsah výuky

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo metodické doporučení k redukci hodinové dotace předmětů, které se učí na základních školách. K tomuto tématu se vyjádřila respondentka č.1: *“Co se týče frekvence, tak jsou stejné v anglickém jazyce, rodinné výchově a německém jazyce v 8. a 9. třídě. V 7. třídě je zkrácená hodinová dotace z hodiny a půl na hodinu a výtvarná výchova se online nevyučuje.”*

Na doporučení ministerstva školství¹ se na této škole moc nehledělo, pouze se zrušilo vyučování některých předmětů a jiným předmětům byla snížena hodinová dotace. Žáci stejně museli každý vyučovací den strávit u počítače více než tři hodiny.

To sice umožnilo moc neredukovat obsah vyučované látky, ale na zdraví žáků se zde příliš nehledělo. Autor zná případ jednoho učitele, který proti dlouhému sezení u počítače žáků protestoval, ale s ním autor neměl možnost rozhovor provést. Dotazovaní respondenti měli spíše klasické hodiny, které probíhaly v prostředí Teams.

Když se autor dotazoval, jaký je poměr mezi novou látkou a opakováním, všichni respondenti se shodovali v tom, že nová a stará látka se vzájemně prolíná a nabaluje se na sebe. Opakování byl však kladen větší důraz, než by bylo u prezenční výuky.

Respondentka č.1 dodává: *„Tak zaprvé, ona je ta angličtina taková, že se na tom druhém stupni ustavičně cyklicky opakuje. Takže já (se) nikdy plně nesoustředím na novou látku.“*

¹ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, vydané MŠMT dne 23. 9. 2020, dostupné z <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

Nastane-li tam nějaká oblast kterou shledám, že v ní tápou, tak si to s nimi znovu připomeneme.”

Respondentka č.2: *„Dávám určitě přednost opakování, protože nová látka se učí velmi, velmi obtížně online v českém jazyce. Například skladba věty se vysvětluje velmi těžko. Ale jde to.”*

Respondent č.3: *„Každou hodinu začínám trošku herbartovsky opakováním. Je to dobré pro žáky v tom, že i kdyby zapomněli co děláme, tak dostanou do hlavy informace, se kterými budou dále tu hodinu pracovat. A jelikož na sebe drtivá většina látky navazuje ve všech předmětech, tak opakování se nevyhnete.”*

Opakování látky je tedy preferováno všemi respondenty a dle mého názoru z praktických důvodů. Nová látka je mnohdy náročná na vysvětlení i v prezenční výuce a online prostředí nebylo v době rozhovorů stále komfortní pro většinu učitelů. Další faktorem mohlo být také to, že si učitelé řekli, že toho v distanční výuce proberou méně a novou látku odloží na prezenční výuku, až se žáci vrátí do školy.

2.2.5 Technické prostředky

Velkým tématem v rozhovorech bylo používání technických prostředků ve výuce. Pro většinu učitelů na této škole to byl velký skok do neznáma, jelikož ne všichni členové pedagogického sboru měli na začátku distanční výuky k technice pozitivní vztah. Hlavně první hodiny online výuky byly mnohdy spíše o tom, jestli se všichni slyší a řešily se technické záležitosti. Respondentka č.2 měla na začátku velké obavy, které sdělila autorovi mimo rozhovor, jak to bude technicky zvládat. Také se muselo na začátku zajistit, aby měli všichni žáci adekvátní vybavení, které jim umožní se online výuky zúčastnit.

Škola nakoupila několik notebooků a některým žákům a učitelům, kteří neměli vhodné vybavení, je zapůjčila domů. To byl určitě správný krok a vedení za to všichni chválili. *‘...na druhém stupni jsme dostali nové laptopy, máme nakoupené Teamsy a další programy od Microsoftu a dále se můžeš vždy na někoho obrátit, na kolegy, kteří ti rádi pomůžou.’* (R1)

Ze studie PAQ research Dopady pandemie covid-19 na žáky vyplývá, že školy, které měly lepší technické zázemí vykazovaly menší zhoršení výsledků žáků, oproti školám s horším technickým vybavením.

V rozhovorech se autor zajímal o to, jaké benefity má online výuka, které by za normálních okolností neměli vyučující možnost objevit. Všichni tři respondenti se shodli na tom, že možnosti testování žáků jsou velice praktické.

„...psaní testů. My máme v té angličtině testy hodně dlouhé. V písemné podobě jsou celkem na 4 listy A4. A když mám pak číst, ten jejich hnusný škrabopis, kde jsou eventuálně anglické chyby, a to písmo fakt není k přečtení, tak teď zažívám ohromnou úlevu, že to mám v té tištěné podobě ve Forms, kde se mi to báječně opravuje. A vlastně jsem shledala, že díky těmto opravám, vůbec nemám problém těch dílčích testů raz dva něco vyrobit nějakou desetiminutovku.” (Respondentka č.1)

Dokonce si tento způsob testování učitelé tak oblíbili, že by to chtěli zachovat i po skončení distanční výuky. Na začátku distanční výuky poměrně značná část učitelů projevovala averzi vůči změně, což je zcela normální lidská vlastnost. Je tedy dobře, že si našli pozitivní aspekty online výuky.

„Určitě bych si přála zachovat testování formou na PC. Aby nebyly na papírech. Aby měl každý žák k dispozici svůj notebook nebo tablet a ty testy by byly online. To je úplně nejlepší, jak pro děti, tak pro učitele, hlavně kvůli opravám.” (Respondentka č.2)

Další pozitivní aspekt, který respondenti zmínili, byly skupinové práce. Toto téma bylo zmíněno v kapitole Aktivizace žáků. Skutečnost, že se dá třída velice jednoduše rozdělit na skupinky, které se vzájemně neruší, je velice dobrý nástroj pro výuku, jelikož to žáky nutí k vzájemné komunikaci a když řeší novou látku, tak si to mohou navzájem vysvětlit. Zároveň se vyučující může věnovat jednotlivým skupinám zvlášť a nestává se tedy, že by učitel celé třídy vysvětloval látku, které nerozumí jen pár žáků ve třídě.

Diskuse

Z rozhovorů bylo patrné, že prezenční vyučování je učiteli preferované oproti distanční výuce, ale sami uznávají, že distanční výuka má své specifické výhody.

Distanční výuka vedená správným způsobem může být efektivní. Vedení školy bohužel nebylo schopné zajistit vhodné školení pedagogického sboru a většina vyučujících si musela poradit sama. Faktem ovšem zůstává, že distanční výuku nařízenou náhle, ze dne na den, nemohl nikdo očekávat.

Co bych dále hodnotil spíše negativně byl celkový počet hodin, který museli žáci a učitelé trávit u počítače. Přestože proběhla redukce počtu vyučovacích jednotek, trávit denně pět hodin u výuky a pak odpoledne prací na různých domácích úkolech bylo pro všechny velice náročné.

Situace byla o to náročnější pro žáky, kteří nemají ke škole a vyučování pozitivní vztah. Učitel má i v prezenční výuce omezené prostředky, jak takové žáky motivovat a přesvědčit je, že učení má smysl. Když ovšem dáte takovému žákovi možnost vyhnout se nepříjemným aktivitám tím, že se jednoduše odpojí z výuky, tak takové možnosti s největší pravděpodobností využije. Většina žáků však podle výpovědí k vyučování přistupovala zodpovědně a žádný větší nárůst počtu žáků, kteří odmítají pracovat, respondenti ve svých hodinách nezaznamenali. Naopak respondenti své žáky spíše chválili. Zmiňovali případy, kdy se žáci připravovali na výuku i ve svém osobním volnu a často si vzájemně v rámci třídy pomáhali.

Cílem školní docházky by nemělo být pouze v předání informací žákům, ale i vychovat slušného a zodpovědného člověka. V této krizové situaci se ukázalo, že většina žáků ke škole přistupuje vážně a je si ochotna pomoci.

Zároveň tato situace ukázala vyučujícím mnohé pozitivní aspekty moderních technologií, kdy sami říkají, že určité prvky by chtěli využít i po návratu do prezenční výuky. Zejména se to týká výroby a práce s testy, které moderní technologie značně ulehčují.

Závěr

Bakalářská práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část této bakalářské práce se zabývá terénními šetřeními, které probíhaly v době pandemie. Dále relevantními tématy, které se objevily v rozhovorech, například téma socializace s ohledem na žáky, školní prostředí, organizace výuky vzhledem k aktivizaci žáků a téma kázně.

Praktická část představila metody, které byly použity ke sběru dat a jejich následnou analýzu. Tři vyučující druhého stupně poskytli rozhovor, během něhož byly kladeny otázky a jejich výpovědi byly zaznamenány v přepisu rozhovoru, který je v příloze této bakalářské práce. Dále měl autor možnost nahlédnout do několika hodin těchto vyučujících. Takto shromážděné informace byly následně použity při analýze a interpretaci výsledků.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak je distanční výuka realizována na běžné pražské základní škole. Byl zkoumán pohled na tuto problematiku ze strany vyučujících druhého stupně základní školy. Ke sběru dat byl použit polostrukturalizovaný rozhovor, ze kterého byly následně interpretovány výsledky. Cíle bakalářské práce byly splněny, ale problematika je mnohem složitější a podařilo se získat jen velmi omezený pohled na celkovou situaci.

Přínos této bakalářské práce je v možnosti jejího dalšího využití u zájemců o danou problematiku a v možnosti s poznatky dále pracovat a navázat na ně s dalším šetřením.

Seznam použitých informačních zdrojů

Bendl, S. (2001) Kázeň ve škole metody a strategie. Tira, spol. s. r. o.

Česká školní inspekce. (2021) O nás, <https://www.csicr.cz/cz/Zakladni-informace/O-nas>

Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F. (2008) Vyučovací styly učitelů. Portál.

Kasíková, H. (1997) Kooperativní učení, kooperativní škola. Portál.

Korbel, V., Prokop, D., Münich, J., (2021) Dopady pandemie covid-19 na žáky Posun matematické a čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ. PAQ Research, <https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-dopad-zaci>

Korbel, V., Prokop, D., Münich, J., (2021) Dopady pandemie covid-19 na žáky Dopady na wellbeing žáků, PAQ reasearch, <https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-wellbeing-zaci>

Kořa, J. Socializační procesy, jeho faktory a koncepce In: Jedlička, R. (2015). Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Grada Publishing, a.s.

Maňák, J., Švec, V. (2003) Výukové metody. Paido

Pavlas, T., Andrys, O., Neumajer, O. & Zatloukal, T. (2021). Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Tematická zpráva. Česká školní inspekce.

Průcha, J. (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Portál.

Sikorová, Z., a kol. (2007). Praktické problémy vysokoškolské výuky. VŠB-TU

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.

Zormanová, L. (2014). Obecná didaktika: pro studium a praxi. Grada.

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovory s vyučujícími uskutečněné v dubnu 2021