

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Adéla Majerová

**DOPADY PANDEMIE COVID-19 NA VÝUKU
PŘEDMĚTU VLASTIVĚDA V PRIMÁRNÍ ŠKOLE**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Aleny Vavrdové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. 3. 2023

.....

Adéla Majerová

Poděkování

Děkuji mé vedoucí diplomové práce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D., za její ochotu, čas, vstřícnost a poskytnutí připomínek a cenných rad. Dále tímto děkuji všem respondentům, za jejich ochotu při poskytnutí rozhovorů. Na závěr bych ráda poděkovala mým nejbližším za podporu při psaní této práce.

Obsah

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 Charakteristika pandemie covid-19 | 9 |
| 1.1 Rozšíření pandemie covid-19 ve světě | 9 |
| 1.2 Pandemie covid-19 v České republice | 11 |
| 1.3 Uzavření škol v České republice | 15 |
| 2 Předmět vlastivěda v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání | 17 |
| 2.1 Člověk a jeho svět | 18 |
| 2.2 Člověk a jeho svět 2. období | 19 |
| 3 Organizační formy | 22 |
| 3.1 Organizační formy ve vyučování vlastivědy | 22 |
| 3.1.1 Vyučovací formy uskutečňované ve škole | 22 |
| 3.1.2 Vyučovací formy uskutečňované mimo školu | 24 |
| 3.2 Výukové metody | 25 |
| 3.2.1 Vybrané metody využívané ve vlastivědě | 25 |
| 3.3 Vyučovací prostředky ve vlastivědě | 26 |
| 4 Distanční vzdělávání | 27 |
| 4.1 Jednotná komunikační platforma | 28 |
| 4.1.1 Školní informační systémy | 29 |
| 4.1.2 Systémy pro řízení výuky a cloudové balíčky pro komunikaci a spolupráci | 30 |
| 4.2 Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání | 32 |
| 4.2.1 Vybrané výzkumy distanční výuky během pandemie covid-19 v České republice | 35 |
| 4.2.2 Vybrané výzkumy distanční výuky během pandemie covid-19 v zahraničí | 36 |
| EMPIRICKÁ ČÁST | 38 |
| 5 Charakteristika výzkumného šetření | 39 |
| 5.1 Charakteristika výzkumu | 39 |
| 5.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky | 39 |
| 5.3 Výběr metody sběru dat | 40 |
| 5.4 Výzkumný vzorek | 41 |
| 5.5 Průběh výzkumného šetření | 42 |
| 6 Analýza výzkumného šetření | 44 |
| 6.1 Změny ve výuce vlastivědy během pandemie covid-19 | 44 |
| 6.2 Rodiče a žáci | 49 |
| 6.3 Příprava na výuku vlastivědy během pandemie covid-19 | 53 |

| | |
|--|-----------|
| 7 Shrnutí výzkumného šetření | 61 |
| 7.1 Shrnutí: Změny ve výuce | 61 |
| 7.2 Shrnutí: Rodiče a žáci | 62 |
| 7.3 Shrnutí: Příprava na výuku vlastivědy během pandemie covid-19 | 63 |
| 7.4 Shrnutí: Zhodnocení distanční výuky a zkušeností učitelů | 64 |
| Závěr..... | 65 |
| Seznam literatury | 67 |
| Seznam použitých zkratk | 71 |
| Seznam obrázků | 71 |
| Seznam tabulek..... | 71 |
| Seznam schémat | 72 |
| Seznam příloh | 72 |
| Přílohy | 73 |

ÚVOD

Pandemie covid-19, která vypukla v roce 2020, se dotkla bez výjimky každého z nás. Ať už se jednalo o omezení volného pohybu osob, nošení roušek či respirátorů, omezení obchodu a služeb, zákazu shromažďování osob, konání kulturních a sportovních událostí a velmi častá přeměna místa pracoviště na home office. Obrovská změna nastala pro spoustu žáků a studentů v přechodu z prezenčního vzdělávání na distanční.

Sama jsem distanční výuku zažila na vysoké škole. Jako budoucího pedagoga na 1. stupni mě zajímalo, jakým způsobem byla vedena výuka na tomto stupni základního vzdělávání. Měla jsem možnost nahlédnout na distanční výuku z pohledu žáků díky svým sourozencům. Téma distanční výuky mě zaujalo, a proto jsme se rozhodli zabývat se danou tematikou z pohledu učitelů.

V diplomové práci jsme se zaměřili na dopad pandemie covid-19 v předmětu vlastivěda. Ráda trávím čas vycházkami a návštěvami historických míst, proto jsme vybrali předmět vlastivěda. Právě v něm by se měla část výuky uskutečňovat mimo školu. Mezi časté výukové formy vlastivědy se řadí vlastivědná vycházka či exkurze do muzeí, divadel, zámků, hradů apod. Vzhledem k uzavření těchto institucí a škol v důsledku pandemie nemohla být výuka vlastivědy obohacena o tyto praktické a názorně demonstrační metody. Domníváme se, že tato omezení měla na výuku vlastivědy určitý dopad.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou. Za cíl teoretické části jsme si stanovili přiblížit terminologii spojenou s tématem práce. V teoretické části jsme se věnovali především pandemii covid-19, jejího dopadu na školství, především na 1. stupeň základních škol a průběh uzavírání škol. Další kapitoly jsou věnované ukotvení předmětu vlastivěda v Rámcovém vzdělávacím programu, organizačním formám, výukovým metodám a vyučovacím prostředkům ve výuce vlastivědy. V poslední kapitole nás zajímala distanční výuka. Především její charakteristika, ale také z hlediska jednotných komunikačních platforem, školních informačních systémů, vybraných zjištění České školní inspekce a české i zahraniční výzkumy.

V empirické části jako hlavní výzkumný cíl sledujeme dopady pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda v primární škole. Pro výzkum jsme zvolili kvalitativní formu s metodou strukturovaného rozhovoru. Absolvovali jsme pět rozhovorů s respondenty

z malotřídních i plno organizovaných škol. V empirické části jsme také objasnili metodu výzkumu, výzkumný vzorek, průběh výzkumného šetření, dále také interpretaci a analýzu dat.

Touto prací bychom chtěli přiblížit distanční vzdělávání výuky vlastivědy na 1. stupni základních škol. Pokud by nastala situace, při které by bylo nutno přejít na on-line výuku, byli bychom rádi, kdyby tato práce sloužila jako opora k výuce vlastivědy při distančním vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika pandemie covid-19

Onemocnění covid-19 je infekční nemoc způsobená virem SARS-CoV-2. Většina lidí infikovaných virem prodělá mírné až středně těžké onemocnění, které nevyžaduje speciální léčbu. Starší lidé a lidé se zdravotními problémy (cukrovka, kardiovaskulární onemocnění, chronické respirační onemocnění nebo rakovina) mají větší pravděpodobnost nakažení a rozvinutí nemoci covid-19. Avšak vážně onemocnět nebo zemřít může kdokoli v jakémkoliv věku. Mezi nejčastější příznaky se řadí horečka, kašel, ztráta chuti a čichu. Mezi méně častými příznaky jsou bolest v krku, hlavy, průjem, k vážným příznakům náleží potíže s dýcháním, dušnost, ztráta řeči nebo bolest na hrudi. Abychom zabránili infekci covid-19 a jejímu přenosu je důležité zakrývat si ústa i nos při kašli i kýchání, pokud se lidé necítí dobře, měli by zůstat doma, dokud se neuzdraví. Důležité je pravidelně si mýt ruce mýdlem, pokud jsme v uzavřeném prostoru často větrat a také je možné se naočkovat. (World Health Organization)

Bylo provedeno mnoho výzkumů, které se snažily najít původ onemocnění, avšak žádný nebyl přesvědčivý. Nejprve se virus v malém měřítku vyskytl v listopadu roku 2019. První případy byly potvrzeny v prosinci roku 2019 v čínském Wuchanu na trhu s mořskými plody. Vznikly teorie, které vyjadřují obavy, že covid-19 vznikl jako biologická zbraň v laboratoři v Číně. Virus SARS-CoV-2 se rozšířil v Číně i mimo ni. Bylo nakaženo mnoho lidí, kteří nebyli v kontaktu se zvířaty. To znamená, že virus se přenáší z člověka na člověka. Rozšíření viru po celém světě vyvolalo pandemii. (Rath, WebMD) Během prvních dvou let pandemie covid-19 bylo hlášeno více než 450 milionů případů na celém světě. (European Centre for Disease Prevention and Control, ecdc.europa.cz) K 17. březnu 2023 bylo na celém světě hlášeno přes 676 milionů případů, z toho téměř 7 milionů úmrtí. (CSSE, Covid Map, 2023)

1.1 Rozšíření pandemie covid-19 ve světě

Začátkem dubna 2020 byla více než třetina světové populace nějakým způsobem omezena v pohybu nebo izolována v důsledku pandemie covid-19. Čína byla první zemí, která 23. ledna 2020 vyhlásila lockdown¹. Indie 24. března 2020 zahájila 3týdenní lockdown. Singapur od 7. dubna do 1. června 2020 uzavřel školy a všechny nepodstatné obchody. Thajsko

¹ Lockdown – omezení volného pohybu osob v nějaké oblasti pro zachování bezpečí nebo zdraví obyvatel (Akademický slovník spisovné češtiny, 2017-2023)

od 3.dubna 2020 uzákonilo zákaz vycházení od 22:00 do 4:00, nestanovilo konec zákazu. (Koh, 2020)

Evropa

Itálie prosadila celostátní lockdown od 10. března 2020. Všechny obchody kromě potravin a lékáren byly uzavřeny. Pokud chtěli lidé cestovat, tak pouze z oprávněných důvodů a museli požádat o povolení policii. Ve Španělsku zavedli celostátní karanténu od 14.března do 25. dubna. Obyvatelé Spojeného království od 23.března 2020 mohli opustit jejich domy pouze pro nezbytnou práci, nákup potravin nebo léků. Platil také zákaz setkávání více než 2 lidí. Ve Francii od 16. března do 15. dubna bylo zakázáno veřejné shromažďování a vycházky venku. Německo uzavřelo obchody, kostely, sportovní zařízení, bary a kluby v 16 státech. V Rusku, obyvatelům Moskvy bylo nařízeno zůstat doma, toto nařízení následovalo nejméně 27 dalších ruských regionů. (Koh, 2020)

Asie

Ve Spojených arabských emirátech vyhlásili lockdown v Dubaji na 2 týdny od 5.dubna, zatímco ve zbytku Spojených arabských emirátů platil zákaz nočního vycházení od 26. března a pro každou cestu ven bylo vyžadováno povolení od policie. Saúdská Arábie uzavřela hlavní město a dvě města 25. března, Jeddah 29.března a 6. dubna několik dalších velkých měst. Jordánsko mělo od 21. března přísný lockdown na dobu neurčitou. Izrael zemi nejprve částečně uzavřel a 7.dubna vyhlásil celostátní lockdown. (Koh, 2020)

Severní a Jižní Amerika

Ve Spojených státech amerických nemohl Washington nařídít uzavření celé země. Většina států funguje autonomně. Dokonce ani Centrum pro kontrolu a prevenci nemocí není oprávněno vyhlásit celostátní lockdown. Začátkem dubna vyhlásilo nejméně 24 států, aby obyvatelé zůstali doma, 7 států oznámilo uzavření škol. V Jižní Americe měla Argentina lockdown od 21.března do 13.dubna. Kolumbie uzákonila celostátní karanténu 24.března a lidé starší 70 let museli zůstat doma do května. V Peru směli muži opustit jejich domovy v pondělí, středu a v pátek. Tyto dny mohly vycházet ženy v Panamě. Nikomu nebylo dovoleno vycházet v neděli. (Koh, 2020)

Afrika

V Maroku byly pozastaveny od 15. března mezinárodní lety, byly uzavřeny mešity, školy i restaurace. Keňa od stejného dne jako Maroko uzavřela školy, hospody, restaurace a zablokovala vstup do země pro osoby, které zde nežijí. Jižní Afrika od 26. března vyhlásila na 21 dní lockdown, otevřeny zůstaly pouze základní podniky a vojáci s policií sledovali ulice. (Koh, 2020)

Austrálie

Austrálie uzavřela 23. března podniky, které nebyly důležité. Nový Jižní Wales, australské epicentrum, bylo uzavřeno 7. dubna. Nový Zéland vyhlásil měsíční lockdown. (Koh, 2020)

1.2 Pandemie covid-19 v České republice

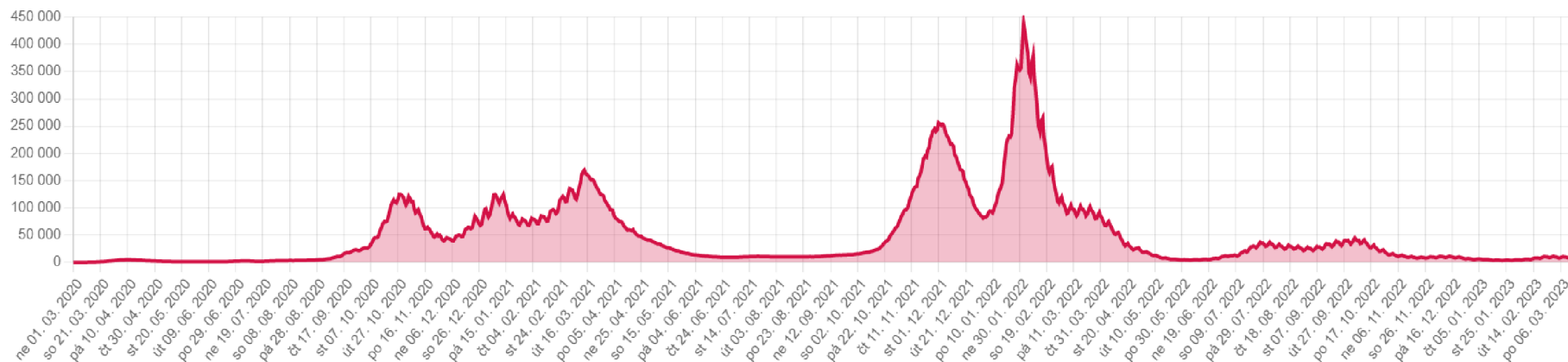
V České republice byly dne 1. března 2020 potvrzeny první tři případy nákazy koronavirem. Nakažení byli izolováni na infekčních klinikách a hygienici prováděli potřebná epidemiologická šetření včetně dohledávání osob, kteří byli s nakaženými v kontaktu. Dva nakažení byli české národnosti, třetí nakažená byla americké národnosti. První muž pobýval na univerzitě v italském městě Udine, po návratu byl v domácí karanténě. Druhý muž se vrátil s rodinou z lyžařského pobytu z italské oblasti Veneto. Třetí nakažená, americká studentka studující v italském Miláně, přijela do Prahy jako turistka. (MZČR, 2020)

První opatření, které se týkalo pandemie covid-19, byl zákaz letů z Čínské lidové republiky do České republiky, následovaly zakázané lety z Korejské republiky a Itálie. Dále zákaz účasti diváků na Světovém poháru v biatlonu v Novém Městě na Moravě, vývoz respirátorů a dezinfekcí, dále zákaz konání akcí nad 100 osob, až po uzavření škol v České republice. (MZČR, 2020) K 17. březnu 2023 bylo v České republice potvrzeno celkem 4 625 116 případů. Přehled aktivních případů v České republice od začátku pandemie covid-19 ke dni 6.3.2023 lze pozorovat na obrázku č.1. (Přehled aktuální situace v ČR, 2023)

Denní přehled celkového počtu osob s aktuálně probíhajícím onemocněním COVID-19 (aktivní případy)



01. 03. 2020 – 16. 03. 2023



Obrázek č. 1: Screenshot z webové stránky: onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19 (Přehled aktuální situace v ČR, 2023)

1.3 Uzavření škol v České republice

Školní rok 2020

Ministerstvo zdravotnictví České republiky (dále jen MZČR) vydalo dne 10. března 2020 mimořádné opatření k ochraně obyvatelstva a prevenci nebezpečí vzniku a rozšíření onemocnění covid-19 způsobené novým koronavirem SARS-CoV-2. Ode dne 11. března 2020 byla zakázána osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb., dále osobní přítomnost studentů na studiu na vysoké škole podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Opatření bylo vydáno v souvislosti s nepříznivým vývojem epidemiologické situace. Dne 19. května 2020 vydalo MZČR mimořádné opatření o omezení provozu škol a školských zařízení. Ode dne 25. května 2020 mohli nastoupit do školy žáci 1. stupně. Docházka pro tyto žáky nebyla povinná a tyto žáci museli tvořit neměnné skupiny v maximálním počtu 15 žáků. V první vlně pandemie covid-19 byl 1. stupeň základních škol pro všechny žáky uzavřen od 11. března do 25. května 2020. (MZČR, 2020)

Školní rok 2020/2021

Vláda České republiky dne 12. října 2020 vydala krizové opatření platné od 14. října 2020. V opatření omezila provoz základních škol podle školského zákona a to tak, že zakázala osobní přítomnost žáků na základním vzdělávání v základní škole. (Usnesení vlády č. 1022, Vláda ČR, 2020) Toto omezení bylo platné do 25. listopadu 2020. Od 25. listopadu žáci 1. a 2. ročníku mohli být přítomni v základní škole. Ostatní žáci 1. stupně základní školy mohli být přítomni pouze, pokud byli řazeni do třídy společně s žáky 1. nebo 2. ročníku základní školy. Výuka musela probíhat v neměnných třídách žáků. (Usnesení vlády č. 1198, Vláda ČR, 2020,). Od 30. listopadu do 12. prosince mohli být v prezenční výuce přítomni všichni žáci 1. stupně základní školy. (Usnesení vlády č. 1199, Vláda ČR, 2020). Vláda ČR v usnesení č. 1335 zakázala osobní přítomnost žáků od 21. prosince do 23. prosince, prodloužila tím vánoční prázdniny. V druhé vlně pandemie byl 1. stupeň základních škol pro všechny žáky uzavřen od 14. října do 24. listopadu 2020.

Po vánočních prázdninách byla žákům 1. stupně základních škol zakázána osobní přítomnost na základním vzdělávání v základní škole s výjimkou žáků 1. a 2. ročníku základní školy a žákům 1. stupně, kteří jsou s těmito žáky společně řazeni do třídy. (Usnesení vlády č.

1377, vláda ČR, 2020) Od 27. února 2021 byla zakázána osobní přítomnost žáků na základním vzdělávání v základní škole. (Usnesení č. 200, vláda ČR, 2021)

Od 12. dubna 2021 byla povolena přítomnost žáků 1. stupně ve škole, avšak 1. stupeň mohlo navštěvovat nejvýše 75 žáků. Pokud škola nesplňovala tyto podmínky výuka byla rozdělena na půlky, přičemž první polovina se prezenčně vzdělávala v sudém týdnu a druhá polovina v lichém. (Usnesení č. 353 Mimořádné opatření MZČR o omezení provozu škol a školských zařízení od 12. dubna, vláda ČR, 2021) Vzhledem k příznivému vývoji epidemiologické situace byla od 17. května 2021 uvolněna všechna opatření týkající se 1. stupně základních škol. (MZČR, 2021) Ve školním roce 2021/2022 nebyly vydávána opatření, která by plošně uzavírala základní školy.

2 Předmět vlastivěda v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Předmět vlastivěda je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) ukotven ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. „*Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*“ (edu.cz)

RVP ZV stanovuje konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. Na základě RVP ZV si jednotlivé školy vytvářejí své školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), ten musí být v souladu s RVP ZV. V ŠVP může být obsah vzdělávání uspořádaný do předmětů nebo například modulů. (edu.cz)

RVP ZV také stanovuje klíčové kompetence, které představují souhrn vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj žáka tak, aby se uplatnil ve společnosti. Žáci si osvojují klíčové kompetence již v předškolním vzdělávání, pokračují základním a středním a postupně se dotváří celý život. V základním vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence: **k učení, k řešení problému, sociální a personální, komunikativní, občanská, pracovní a nově od roku 2021 kompetence digitální.** (RVP ZV, 2021)

Klíčové kompetence uplatňované ve výuce vlastivědy dle RVP ZV 2021:

a) Kompetence k učení

Žák:

- operuje s termíny, znaky, symboly, uvádí je do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých oblastí a na základě toho si tvoří komplexnější pohled
- pozoruje, experimentuje a získané poznatky a výsledky porovnává
- kriticky poznatky posuzuje a vyvozuje z nich důsledky pro využití v budoucnosti

b) Kompetence k řešení problému

Žák:

- rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, plánuje způsob řešení na základě svých znalostí a zkušeností

- vyhledává informace k řešení problémů, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané poznatky k objevování různých variant řešení
- aplikuje osvědčené postupy při řešení obdobných situací
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit

c) Kompetence komunikativní

Žák:

- formuje své myšlenky v logickém sledu
- účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor, vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamům a jiným komunikačním prostředkům, reaguje na ně a tvořivě je využívá

d) Kompetence občanská

Žák:

- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace
- chápe základní ekologické souvislosti a problémy, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví

e) Pracovní kompetence

Žák:

- využívá získané znalosti a zkušenosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech, činí podložená rozhodnutí o dalším profesním zaměření

f) Digitální kompetence

Žák:

- ovládá běžně používaná digitální zařízení, aplikace a služby, využívá je při učení i při zapojení do života školy
- získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu

2.1 Člověk a jeho svět

Člověk a jeho svět je jediná vzdělávací oblast v RVP ZV, která je koncipována pouze na 1. stupeň základního vzdělávání. V této oblasti se nachází vzdělávací obsah, který se týká člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, techniky, kultury, zdraví, bezpečí a dalších témat. Pro úspěšné vzdělávání je v dané oblasti podmínkou vlastní prožitek vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. Velkou pomocí se v této vzdělávací oblasti stává praktická zkušenost žáka

a propojení s reálným životem. „*Na základě poznání sebe, svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům (včetně situací ohrožení), učí se vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.*“ (RVP ZV, 2021, s. 44)

Vzdělávací obsah Člověk a jeho svět je v RVP ZV 2021 rozdělený do pěti tematických okruhů:

- Místo, kde žijeme
- Lidé kolem nás
- Lidé a čas
- Rozmanitost přírody
- Člověk a jeho zdraví

V tematickém okruhu *Místo, kde žijeme* žáci poznávají nejbližší okolí, vztahy, souvislosti a organizaci života v rodině, ve škole, ve společnosti a v obci. Klade se důraz na utváření přímých zkušeností žáků a praktické poznávání místních a regionálních zkušeností. V okruhu *Lidé kolem nás* si žáci osvojí a upevní základy vhodného chování a jednání mezi lidmi. Uvědomí si význam a podstatu solidarity a pomoci mezi lidmi. Seznamují se s financemi, ale i problémy ve společnosti a ve světě. Tematický okruh *Lidé a čas* se věnuje orientaci v dějích a čase. Učí se, jak se život a věci vyvíjejí a mění v čase a utváří se tak historie. Vychází se od rodiny a postupuje se až k nejdůležitějším okamžikům historie naší země. Tento okruh má u žáků vyvolat zájem o minulost, kulturní bohatství regionu i celé země. Okruh *Rozmanitost přírody* se zabývá poznáním: Země jako planety sluneční soustavy, rozmanitostí a proměnlivostí živé a neživé přírody naší vlasti, ochraně přírody a životního prostředí a vlivu lidské činnosti na přírodu. Poslední okruh *Člověk a jeho zdraví* je založen na poznání člověka, jeho biologické funkce a potřeby, zdraví a psychosociální rovnováhy. Žáci se seznamují s vývojem a změnami člověka od narození po dospělost, denním režimem, hygienou, výživou. Osvojují si základy o zdraví a nemocech, prevenci, první pomoci a uvědomují si hodnotu zdraví. (RVP ZV, 2021)

2.2 Člověk a jeho svět 2. období

Vzdělávací obor Člověk a jeho svět je rozdělený na dvě období. Lze jej vyučovat v rámci jednoho předmětu Člověk a jeho svět od 1. do 5. ročníku, či jednoho předmětu prvouka v 1.

období od 1. do 3. ročníku a v 2. období 4. a 5. ročník v předmětech vlastivěda a přírodověda. Za vzdělávací okruhy, které tvoří předmět vlastivěda lze považovat: Místo, kde žijeme, a Lidé a čas. Okruhy Rozmanitost přírody, Lidé kolem nás a Člověk a jeho zdraví jsou obsaženy v předmětu přírodověda. Učivo je možné navzájem propojovat. Po revizi RVP ZV 2021 se vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět snížila minimální časová dotace z 12 na 11 hodin. Časovou dotaci je možné zvýšit díky disponibilní časové dotaci, která pro 1.stupeň nabízí 16 hodin. (RVP ZV, 2021)

Ze vzdělávacího obsahu podle RVP ZV 2021 využijeme ve výuce vlastivědy tyto očekávané výstupy:

Místo, kde žijeme

Žák:

- *určí a vysvětlí polohu svého bydliště nebo pobytu vzhledem ke krajině a státu*
- *určí světové strany v přírodě i podle mapy, orientuje se podle nich*
- *rozlišuje mezi náčrty, plány a základními typy map; vyhledává jednoduché údaje o přírodních podmínkách a sídlištích lidí na mapách naší republiky, Evropy*
- *vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam*
- *porovná způsob života a přírodu v naší vlasti i v jiných zemích*
- *rozlišuje hlavní orgány státní moci a některé jejich zástupce, symboly našeho státu a jejich význam*

Učivo vzdělávacího oboru *Místo, kde žijeme* obsahuje:

- **domov** –prostředí domova, orientace v místě bydliště
- **škola**–prostředí školy, činnosti ve škole, okolí školy, bezpečná cesta do školy; riziková místa a situace
- **obec (město), místní krajina**–její části, poloha v krajině, minulost a současnost obce (města), význačné budovy, dopravní síť
- **okolní krajina (místní oblast, region)** –zemský povrch a jeho tvary, vodstvo na pevnině, rozšíření půd, rostlinstva a živočichů, vliv krajiny na život lidí, působení lidí na krajinu a životní prostředí, orientační body a linie, světové strany
- **regiony ČR** –Praha a vybrané oblasti ČR

- **naše vlast**–domov, krajina, národ, základy státního zřízení a politického systému ČR, státní správa a samospráva, státní symboly
- **Evropa a svět** –kontinenty, evropské státy, EU, cestování
- **mapy obecně zeměpisné a tematické**–obsah, grafika, vysvětlivky

Lidé a čas

Žák

- *pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a jevy*
- *využívá knihovny, sbírky muzeí a galerie jako informační zdroje pro pochopení minulosti*
- *srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik*

Učivo vzdělávacího oboru *Lidé a čas* obsahuje:

- **orientace v čase a časový řád**–určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, denní režim, roční období
- **současnost a minulost v našem životě**–proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny
- **regionální památky** –péče o památky, lidé a obory zkoumající minulost
- **báje, mýty, pověsti**–minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj (RVP ZV, 2021)

3 Organizační formy

3.1 Organizační formy ve vyučování vlastivědy

„Organizační formy, v nichž se realizují procesy vyučování a učení mají dlouhou historii. Změny, k nimž při tom docházelo, byly vyvolávány změnami ve funkci školy a novými úkoly vyučování, změnami v pojetí obsahu vzdělávání i v charakteru činnosti učitele a žáků.“
(Skalková, 2007, s. 219)

Organizační formy ve výuce vlastivědy dělíme na:

- 1) Vyučovací formy uskutečňované ve škole – hodina základního typu
- 2) Vyučovací formy uskutečňované mimo školu (Vavrdová, 2009)

3.1.1 Vyučovací formy uskutečňované ve škole

K organizačním formám základního proudu podle Skalkové může včlenit:

- Frontální vyučování
- Individualizované a diferencované vyučování
- Skupinové a kooperativní vyučování
- Různé organizační formy uplatňované při realizaci projektů a integrovaných učebních celků
- Domácí učební práce žáků

Frontální výuka probíhá tak, že všichni žáci ve třídě sedí „čelem k učiteli“ (z latinského *frons* – „čelo“). Učitel řídí učební činnost celé třídy, při níž používá metody – výklad, vysvětlování, předvádění, kladení otázek. (Dvořáková, Kolář, Tvrzová, Váňová, 2014) Při frontální výuce je dominantní a aktivní pouze učitel, žák pouze přijímá informace. I když tento typ nerozvíjí tvořivost ani aktivitu žáků, je vhodný pro zavádění nového náročného učiva. (Zormanová, 2014)

Opakem frontální formy výuky je individuální forma vyučování. Učitel při nich pracuje s jednotlivcem nebo s velmi malou skupinou žáků. Ve výsledcích je tato forma účinnější a mnohem intenzivnější. Uplatňuje se zde, stejně jako u frontální formy výuky řídicí úloha učitele, který organizuje učební činnost žáků. Je vhodné rozlišovat vyučování individuální a individualizované. Při individualizovaném vyučování učitel neřídí učební činnost, žáci plní

samostatně zadané úkoly. Postup i rozsah učení odpovídají individuálním možnostem a žák pracuje podle svého tempa. (Vališová, Kasíková, 2010)

Diferenciace výuky neboli individualizace je přístup, při kterém se dělí žáci do skupin, čímž se do určité míry redukuje variabilita mezi žáky. Administrativně se tak děje ve třech rovinách – na úrovni škol, uvnitř školy a uvnitř třídy. Na úrovni školy znamená mít oddělené školní instituce pro žáky odlišných typů. Jedná se například o školy pro zrakově oslabené žáky, nadané žáky, umělecké školy, školy vedoucí k určité profesi nebo školy muslimské, křesťanské, romské atd. Diferenciace uvnitř školy lze provést u stejnorodé třídy založené na kvantitativním nebo kvalitativním kritériu. U kvantitativního kritéria jsou žáci ve třídách zařazeni na trvalo na všechny předměty. Zde je však malá šance na přechod ze třídy méně výkonných do třídy výkonných žáků. Dále se nabízí varianta, u které jsou žáci rozděleni pouze na některé předměty, zde je pro žáky mnohem snazší zlepšit výkon v jednom předmětu než v rámci všech předmětů. U kvalitativního kritéria jsou žáci rozděleni podle zájmu, životní orientace, profesních plánů atd. Žák má kmenovou třídu, kde se učí povinným předmětům. Mimo jiné má také volitelné předměty, ze kterých pak vznikají nové třídy na základě zájmů. Dělení podle kvalitativního kritéria řadíme spíše až na druhý stupeň. (Vališová, Kasíková, 2010)

Skupinové vyučování podporuje příznivou atmosféru pro učení žáků. Je to organizační forma, při které žáci vytvářejí malé skupiny po 3–5 žácích, kteří spolupracují na řešení společného úkolu. Skupinové vyučování přináší žákům nové situace, kde se spojuje aktivní činnost a samostatná práce s dovedností formulovat názory, účastnit se diskuse a dospívat k zobecňujícím závěrům. (Skalková, 2007)

Kooperativní forma výuky je založená na principu spolupráce mezi žáky při dosahování cílů. Celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce, jehož výsledky jsou podporovány činností celé skupiny, Při kooperativní výuce jde o vzájemnou pozitivní závislost. Učitel rozdělí žáky do skupin a rozhoduje o jejich velikosti. Přidělí také role ve skupině, žáci by se při těchto rolích měli střídát, aby si vyzkoušeli každou z nich. Výzkumy potvrzují efektivitu kooperativního učení v oblasti kognitivního a sociálního myšlení – rozvoj kritického myšlení, kvalita interpersonálních vztahů. (Vališová, Kasíková, 2010)

Změny v organizačních formách vyučování s sebou přinášejí ideje integrace učiva. J. Skalková vymezuje integraci učiva: „*Integrace učiva znamená způsob vytváření obsahu vzdělávání i organizace procesu vyučování na základě jedné osy, určité centrální ideje. Integrované učební celky se v teorii i praxi vytvářely v protikladu proti roztržitosti vyučování*

v izolovaných vyučovacích předmětech, které odpovídaly jednotlivým vědním oborům. Zároveň byl odstraňován systém vyučovacích hodin. Žáci pracovali v učebních celcích, které byly organizovány podle potřeb látky i diferencovaných a individuálních potřeb žáků nebo jejich skupin. Dlouholetou zkušenost v integraci učebního plánu od 30. let až do současnosti představuje činnost tzv. waldorfských škol.“ (Skalková, 2007, s. 238)

Většinou na kvalitě školního vyučování závisí také kvalita domácí práce. Učitel by měl efektivně využít vyučovací čas a neměl přesouvat učební činnost žáků na domácí přípravu. Základním předpokladem pro úspěšnou samostatnou domácí práci je objasnění úkolu tak, aby mu všichni rozuměli a přiměřená forma. K očekávaným výsledkům nevede přetěžování žáků množstvím nebo náročností domácích úkolů. Důležité je, aby žáci dovedli samostatně pracovat. Domácí úkoly mohou být založeny na práci s učebnicí nebo doplňkovou literaturou, na experimentování, pozorování, různých praktických a výtvarných činnostech. (Skalková, 2007)

3.1.2 Vyučovací formy uskutečňované mimo školu

Mezi vyučovací formy ve výuce vlastivědy uskutečňované mimo školu řadíme exkurzi, vlastivědnou vycházku a školní výlet jako specifickou vyučovací formu. (Vavrdová, 2009)

Exkurze může být návštěva zařízení např. muzea, divadla, ateliéru, keramické dílny, pekárny, průmyslového podniku apod. nebo návštěva významné kulturní památky (kostel, zámek, kaple atd.) Jde především o vycházku spojenou s poznáním činností člověka. Exkurzi je nutné předem důkladně zajistit, naplánovat a připravit. Učitel by se měl nejprve sám seznámit s místem exkurze, vytvořit si představu, co žáků ukáže, zjistí situaci z hlediska bezpečnosti, protože hlavní odpovědnost má vždy učitel, i když lze požádat o průvodce. (Vavrdová, 2009)

Vlastivědná vycházka patří k základní, ale také k nejnáročnější organizační formě výuky ve vlastivědě. „*Vycházka umožňuje přímé smyslové vnímání, rozvíjí pozorovací schopnosti a myšlení, vychovává ke správnému vztahu k přírodě, prohlubuje estetickou výchovu a dává příležitost k objasňování a procvičování učiva. Rozhodujícím činitelem pro výběr trasy je obsah učiva, místo, kde učitel vyučuje, regionální možnosti a zajímavosti. Vycházka klade nároky jednak na učitele a jeho přípravu, na žáky a jejich přípravu, na provedení vycházky a využití vycházky.“ (Vavrdová, 2009)*

Školní výlet se většinou koná jednou ročně. Pokud je to možné, je vhodné výlety zařazovat do výuky častěji. Školní výlet navazuje na vyučování ve škole a měl by přispívat

k poznávání vlasti. Žáci získají na výletě nové poznatky a dovednosti, zážitky, které jim utkví v paměti a také ovlivní jejich postoje a chování. (Vavrdová, 2009)

3.2 Výukové metody

Maňák a Švec rozdělují výukové metody na: „Klasické výukové metody, Aktivizující metody a Komplexní výukové metody.“ (Maňák, Švec, 2003, s.49)

1) Klasické výukové metody

- a) Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)
- b) Metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- c) Metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, experimentování, vytváření dovedností)

2) **Aktivizující metody** (metody diskusní, heuristické, řešení problému, situační, inscenační a didaktické hry)

3) **Komplexní výukové metody** (frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, projektová výuka atd.)

3.2.1 Vybrané metody využívané ve vlastivědě

Nejčastější slovní metoda využívaná ve vyučování vlastivědy je rozhovor. Aby učitel mohl použít ve výuce metodu rozhovor je důležité, aby žáci měli o učivu potřebné vědomosti a zkušenosti. Záleží také na dovednosti učitele, jak zvládne klást otázky. Měly by být promyšlené a vést žáky k ucelené, úplné a logicky uspořádané odpovědi. Další vhodnou metodou při výuce vlastivědy je vyprávění. Vyprávění na vlastivědné téma by mělo být zajímavé, živé a přiměřeně dlouhé. Pokud učitel má vyprávění dobře připravené a zajímavé, opírá se o své zážitky děti zaujme a motivuje je k další aktivitě. (Vavrdová, 2009)

Z metod názorně demonstračních by ve vlastivědě nemělo chybět praktické pozorování. Žáci při vlastivědném pozorování zkoumají jevy a děje v přirozeném prostředí, většina se koná v okolí školy a bydliště žáků. Další metodou jsou grafické práce, ty mohou být ve formě heslovitých zápisů nebo kreseb. Aktivizující metodou je nejčastěji využívaná didaktická hra. Vlastivědné hry dělíme podle místa, jde o hry v terénu nebo v místnosti. Hry v terénu žáky učí praktické orientaci, práci s mapou a plánem. Hry v místnosti mohou cvičit paměť, logické usuzování, soutěže, kvízy atd. (Vavrdová, 2009)

Další velmi často využívanou metodou je projektové vyučování. Projektové vyučování je založeno na řešení praktických nebo teoretických problémů na základě aktivní činnosti žáků. Je chápáno jako doplněk vyučování, při němž si žáci prohlubují nebo rozšiřují učení. Projektové vyučování se především orientuje na zkušenosti žáka. Rozsah této formy výuky může mít různý. Lze jej uskutečnit v jedné nebo několika málo hodinách, také se tématu věnuje i půlden. Projekty mohou být realizovány v rámci jednotlivého předmětu nebo napříč více předmětů. Za nejrozvinutější formu se pokládají projekty, které jsou organizované v projektovém týdnu. (Skalková, 2007)

3.3 Vyučovací prostředky ve vlastivědě

Vlastivědné učivo je velmi různorodé. Ve vlastivědě získávají žáci znalosti o území, sídlech, životě lidí a o historii. Učitel musí dosáhnout cílů, které jsou dány učivem. K dosažení cílů používá učitel ve výuce a žák při učení různé pomůcky jako prostředky. K základním pomůckám ve vlastivědě řadíme atlasy a mapy, dále sem patří také učebnice vlastivědy a pracovní sešity. Dále se využívají plány, slepé a obrysové mapy a pracovní listy. Ve výuce vlastivědy můžeme využít také různé přístroje k pozorování či zkoumání jevů a dějů např. kompas, buzoly, různá měřidla, fotoaparát a videokameru. Video, počítačová technika a televize jsou důležitými audiovizuálními pomůckami využitelné ve vlastivědě. (Vavrdová, 2009)

4 Distanční vzdělávání

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) zveřejnilo v roce 2020 dokument Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. *Tento metodický materiál je určený školám, na které se vztahuje povinnost distančního způsobu vzdělávání za podmínek stanovených v § 184 a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* (MŠMT, 2020, s. 3)

Distanční vzdělávání může být realizováno formou on-line nebo off-line výuky. Škola by měla vždy distanční výuku přizpůsobit individuálním podmínkám žáků. Vnitřní pravidla organizace výuky určuje ředitel školy s ohledem na aktuální podmínky a možnosti školy. (MŠMT, 2020)

Off-line výuka

Off-line výukou se označuje způsob vzdělávání na dálku, jež neprobíhá přes internet. Jedná se nejčastěji o samostudium, plnění úkolů například z učebnic nebo také o plnění praktických úkolů, např. kreativní či řemeslné práce. Úkoly mohou být zadávány písemně, telefonicky nebo ve specifických případech i osobně. Výhodou výuky off-line formou je absence technického vybavení. (MŠMT, 2020)

On-line výuka

Pojmem on-line výuka je označován způsob vzdělávání na dálku, který většinou probíhá prostřednictvím internetu a je podporovaný nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. On-line výuku dělíme na synchronní a asynchronní. (MŠMT, 2020)

a) Synchronní výuka

Během synchronní výuky je učitel propojen s žáky prostřednictvím nějaké komunikační platformy. Skupina je na stejném virtuálním místě ve stejný čas. U této formy výuky bývá časté realizace on-line hodin pomocí videokonference podle předem stanoveného rozvrhu. Ovšem při tomto způsobu výuky jsou na účastníky kladeny nároky z hlediska technického vybavení účastníků, kvalitou internetového připojení a také časovou flexibilitou žáků a jejich rodin. (Sdílení počítače v určitou dobu atp.) Pokud synchronní výuka trvá delší čas, klesá tak pozornost žáků a může se projevit také negativní vliv na zdraví dítěte. Není tak vhodné realizovat kompletní rozvrh hodin pro prezenční výuku v on-line prostředí. (MŠMT, 2020)

b) Asynchronní výuka

Při asynchronní výuce se žáci v on-line prostoru nepotkávají. Na zadaných úkolech pracují vlastním tempem v jimi zvoleném čase., avšak ve stanoveném termínu vypracované zadání odevzdají. V průběhu plnění úkolů by učitel měl být k dispozici pro případné konzultace a individuální studijní oporu. Pro tuto práci mohou být využívány nejrůznější platformy, aplikace a portály, a to k samotnému vzdělávání, zadávání úkolů i k poskytnutí zpětné vazby (MŠMT, 2020)

V metodice pro vzdělávání distančním způsobem vypsalo MŠMT také doporučení pro 1. stupeň základních škol. Vzdělávání na 1.stupni, zvláště distančním způsobem má svá specifika, která vyžadují důkladnou přípravu, individualizovaný přístup, monitorování situace a flexibilní přizpůsobení okolnostem. Náročné je tato forma vzdělávání nejen pro učitele, ale také pro rodiče a žáky. Žáci na 1.stupni obvykle nejsou samostatní a vybaveni digitálními kompetencemi, aby převzali zodpovědnost za své vzdělávání. Důležité je, věnovat se těmto dovednostem, aby přechod na výuku na dálku proběhl co nejnadhěji. Všichni žáci by měli zvládat zacházet s komunikační platformou dané školy, žáci by se měli znát základní funkce. Je vhodné seznamování žáků s platformami a školním informačním systémem zařazovat do běžné prezenční výuky. (MŠMT, 2020)

On-line výuka by měla být kombinovaná synchronními a asynchronními aktivitami a doplňována o prvky off-line výuky. Vzhledem k věku žáků není možné, reálné ani správné, aby výuka on-line probíhala ve stejném rozsahu dle obvyklého rozvrhu. S žáky je důležité udržovat každodenní kontakt a posilovat jejich vnitřní motivaci. Osvědčil se způsob výuky, při které se učitel pravidelně setkává s žáky ve virtuální třídnické hodině. Při této hodině proběhne společný úvod do tématu aktuální práce a žákům jsou případně zadány pokyny k samostatné práci. Synchronní výuka by neměla trvat déle než jednu hodinu a je vhodné ji střídat se samostatnou prací. Rodiče by neměli přebírat povinnosti školy a vzdělávat doma dítě. Povinností rodiče v distanční výuce je, aby zajistil adekvátní podmínky pro práci, případně se ujistil, zda dítě práci rozumí, pokud ne, tak aby dítě kontaktovali učitele, popř. se s ním spojí rodič. (MŠMT, 2020)

4.1 Jednotná komunikační platforma

„Cílem jednotné komunikace je nastavit na škole takové prostředí a vnitřní kulturu, ve které stačí účastníkům ke komunikaci jeden, případně velmi omezené množství softwarových

nástrojů, pomocí nichž mohou se školou komunikovat a spolupracovat na zadáných úkolech. Při nastavení jednotné komunikace je vhodné preferovat školní informační systémy (např. Bakaláři, Škola OnLine, Edupage, Edookit, iŠkola atp.), systémy pro řízení výuky (learning management systems – LMS, např. MS Teams, Google Classroom, Moodle) či cloudové balíčky pro komunikaci a spolupráci (např. G-Suit pro školství, Office 365 Education).“ (MŠMT, 2020 s.20)

Při jednotné komunikační platformě je potřeba zajistit:

- *„Synchronní způsob on-line výuky (videohovory, individuální nebo skupinové chaty).*
- *Úložiště dokumentů a výukových materiálů s možností sdílení pro žáky i učitele (např. pro vkládání podkladů a vypracovaných úkolů).*
- *Interaktivita a zpětná vazba (např. on-line testy, formuláře, ankety, diskuzní fóra, interaktivní prvky v rámci předávání obsahu učiva, gamifikace apod.)“ (MŠMT, 2020 s.20).*

Při výběru jednotné komunikační platformy je vhodné preferovat tu, se kterou má škola zkušenosti, je uživatelsky přívětivá a finančně dostupná. Platforma musí mít zajištěnou ochranu osobních údajů uživatelů. Pro komunikaci mezi školou a rodiči, vedením školy, či jednotlivými učiteli, je vhodné zvolit jednotnou komunikační platformu. Pokud je to možné, tento komunikační kanál by měl být využíván pro všechny druhy komunikace, pedagogické nebo organizačně provozní informace. (MŠMT, 2020)

4.1.1 Školní informační systémy

Výhody využívání školních informačních systémů:

- *autorizovaný přístup učitelů, žáků/studentů, zákonných zástupců,*
- *propojení nejrůznějších modulů (školní matrika, rozvrhy, výukové plány, hodnocení, zadávání úkolů, třídní kniha včetně evidence docházky a omluvenek, komunikace, školní stravování, evidence plateb atd.),*
- *archivace a zpětné dohledávání informací,*
- *zobrazení posledního přihlášení konkrétním uživatelem, které umožňuje předcházet problémům při dlouhodobé neinformovanosti a neaktivitě rodičů,*
- *verze pro mobilní telefony s notifikacemi, aj. (MŠMT 2020 s. 20-21)*

Bakaláři

Školní systém Bakaláři pomáhá školám zvládat každodenní administrativu. V systému je možné generovat rozvrhy, hlídá kolize v rozvrhu, možné přesuny hodin. Modul evidence uchovává všechna data o žácích a zaměstnancích. Součástí je průběžná i pololetní klasifikace. Webová aplikace nahradí komunikaci mezi školou a rodinou. Rodiče mají k dispozici informace o prospěchu, docházce, domácích úkolech a omlouvání žáků, Je zde možné sdílení materiálů a hromadné rozesílání informací rodičům. Nabízí také elektronickou třídní knihu. Bakaláře lze využívat jako webovou aplikaci nebo v bezplatné mobilní verzi. (Bakaláři, 2023)

Edookit

Informační systém Edookit je cloudová služba. Potřebné je pouze připojení k internetu a dá se spustit na počítači i v mobilním telefonu. Všechny nutné funkce pro učitele i ředitele má na jednom místě. Edookit obsahuje elektronickou žákovskou knížku, třídní knihu, matriku, rozvrhy hodin, platby, a dokonce i správu jídelny. (Školní informační systém Edookit, 2023)

EduPage

EduPage je moderní školní informační systém. Nabízí elektronickou třídní knihu, kde učitel zadá učivo, docházku i domácí úkoly. Vedení školy i rodiče mají okamžitý přehled. Třídní kniha je provázána s rozvrhem, suplováním, tematickými plány, známkami i omluvenkami. Třídní knihu je možné kdykoliv exportovat do PDF a archivovat. Systém umožňuje vést elektronickou evidenci žáků, zaměstnanců a také školní matriku. Umožňuje tisk katalogového listu žáka, třídní výkaz, potvrzení o studiu atd. (EduPage, 2018)

4.1.2 Systémy pro řízení výuky a cloudové balíčky pro komunikaci a spolupráci

Výhody využívání systémů pro řízení výuky a cloudových balíčků:

- *autorizovaný přístup učitelů a žáků/studentů odkudkoliv, kde je připojení k internetu,*
- *často obsahují i videokonferenční aplikace,*
- *jednoduché vkládání dokumentů (např. učebních textů, zadání a vypracovaných úkolů) a možnost přístupu k nim odkudkoliv,*
- *často obsahují on-line tabulkové či textové editory a vytvoření on-line prezentace či on-line dotazníku s možností jednoduchého sdílení ostatním,*
- *mezi další funkcionality patří například: chat, nástěnka, testování, gamifikace aj.,*

- *aplikace pro mobilní telefony* (MŠMT, 2020 s. 21)

Microsoft pro školství

V rámci balíčku Office 365 je on-line dostupná aplikace Microsoft Teams. V aplikaci lze komunikovat s celou třídou i jednotlivými žáky, sdílet dokumenty, obrazovku, vytvářet a opravovat on-line testy, zadávat a vyhodnocovat domácí úkoly nebo on-line hodiny. Lze pořídit i záznam celé hodiny. (Řízení školy, 2020)

Google

Platforma Google nabízí možnost virtuální učebny Google Classroom. Je dostupná pro všechny, kdo mají účet Google Apps pro vzdělávání. Účet je školám poskytován zdarma včetně technické podpory. Tato aplikace doplňuje Google Dokumenty (opravování úkolů), Disk (odevzdávání úkolů), Gmail (zadávání úkolů, komunikace). V Google Classroom vytvoříme kurz, kam můžeme přidávat úkoly nebo oznámení. Komunikace probíhá pomocí komentářů. (Bouchner, 2014) Společnost Google také nabízí Google Meet, přes který lze pořádat videokonferenci. (Neumajer, 2020)

Zoom

V době pandemie vzrostla popularita komunikátoru Zoom, hlavně díky jednoduchosti použití. V základní verzi je dostupný zdarma. Podle odborníků včetně Národního úřadu pro kybernetickou a informační bezpečnost je kritizován za problematickou bezpečnost. (Neumajer, 2020)

Sociální sítě

Sociální sítě Facebook, WhatsApp, Messenger či Skype jsou nejvíce používané, čehož mnoho škol využilo, když se potřebovali rychle spojit se svými žáky. Mají funkci videohovorů v menším počtu. Žáci, hlavně na 1. stupni základní školy by měli tyto aplikace používat pouze se souhlasem rodičů. (Neumajer, 2020)

Discord

*„Některé školy k libosti svých žáků rády využily **Discord**, prostředí známé z komunit hráčů počítačových her. Ten bohužel nepoužívá komunikaci zabezpečeným protokolem.“*
(Neumajer, 2020)

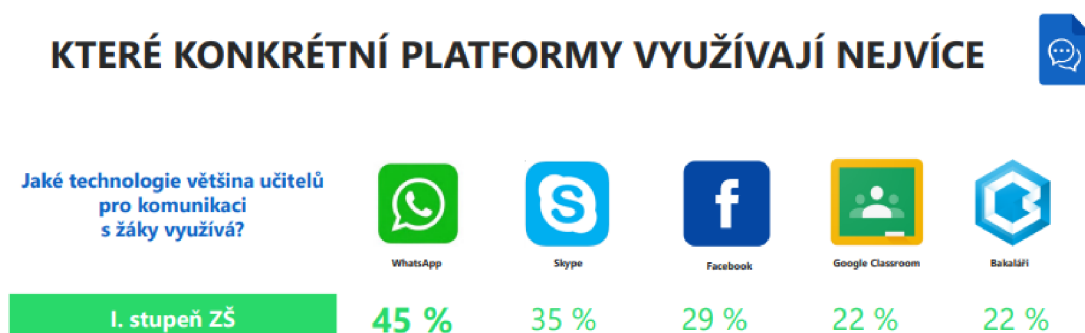
4.2 Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání

Rozhovory s řediteli

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) uskutečnila od 1. dubna do 14. dubna 2020 řízené telefonické rozhovory s řediteli téměř 5 000 základních a středních škol. Cílem bylo zjistit, jakými formami a způsoby školy pojmají distanční výuku, na co se zaměřují, jak se daří s žáky komunikovat, s jakými překážkami se setkávají a jakou pomoc či podporu potřebují. (ČŠI, 2020)

Na 1. stupni základních škol se do on-line komunikace se svými učiteli zapojovalo 81 % žáků. Třetina žáků v přibližně tisícovce škol s učiteli nekomunikovala a zhruba ve sto školách nebyla do distančního vzdělávání zapojena více než polovina žáků. Hlavní příčinou nekomunikace žáků byla absence IT vybavení nebo nedostatečné připojení k internetu. Významným faktorem byla také nízká motivace některých žáků, nízká podpora rodičů, kteří museli řešit i řadu dalších pracovních a osobních záležitostí. Nejsložitější situace byla v regionu s nízkým socioekonomickým statusem, školy se i v těchto lokalitách snažily realizovat distanční vzdělávání. (ČŠI, 2020)

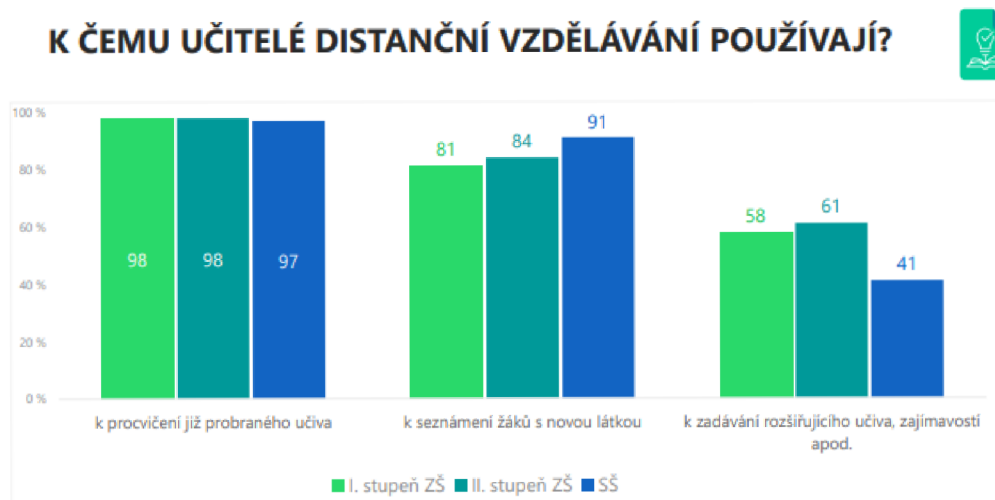
Nejčastějšími komunikačními platformami byly WhatsApp, sociální sítě, Google Classroom a školní informační systém Bakaláři. (ČŠI, 2020)



Obrázek č. 2: Screenshot z prezentace dostupné z webové stránky: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni> (ČŠI, 2020, s. 12)

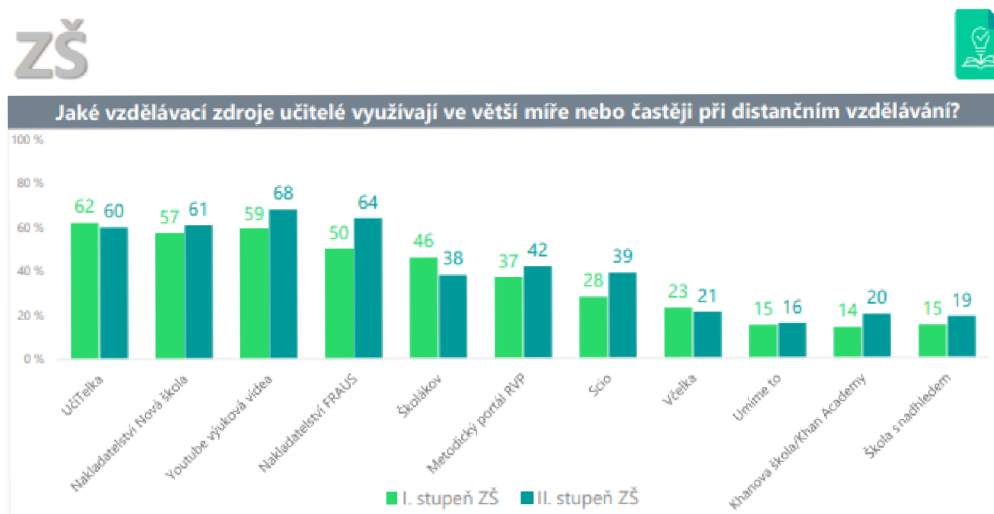
Polovina základních škol se snažila pokračovat ve výuce podle tematických plánů učitelů, v souladu s ŠVP. Malému podílu škol doporučilo jejich vedení konkrétní tematické priority, na které se škola v distančním vzdělávání soustředila. Prakticky všechny základní školy se

soustředily na procvičování a opakování učiva. Více než 80 % základních škol se snažilo distančním způsobem seznamovat žáky s novým učivem. Učitelé na 1.stupni základních škol distanční výuku využívali také k zadávání rozšiřujícího učiva apod., což můžeme vidět v grafu ČŠI. (ČŠI,2020)



Obrázek č.3: Screenshot z prezentace dostupné z webové stránky: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni>(ČŠI, 2020, s. 17)

Učitelé si v distančním vzdělávání vypomáhali vzdělávacími zdroji.



Obrázek č.4: Screenshot z prezentace dostupné z webové stránky: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni> (ČŠI, 2020, s. 18)

Většina škol poskytovala žákům během distančního vzdělávání zpětnou vazbu. Zpětná vazba byla zpravidla motivačně a formativně orientovaná, některé školy však standardně známkovaly. V některých školách učitelé žákům úkoly pouze zadávaly, aniž by s žáky komunikovaly o jejich splnění. Hlavním cílem distančního vzdělávání mělo být udržet u žáků návyky spojené se školní prací. (ČŠI, 2020)

Česká školní inspekce doporučila školám, aby se soustředily na profilové předměty, na dovednosti a znalosti, které jsou nezbytné pro další vzdělávání, a aby věnovaly dostatečný prostor procvičování a opakování již probíraného učiva. Dále doporučila, aby byla žákům poskytována průběžná zpětná vazba a hodnotil se zejména jejich přístup a snaha ke vzdělávání na dálku. Znamky udělené za úkoly v distanční výuce by neměly mít vliv na závěrečnou klasifikaci. (ČŠI, 2020)

Zkušenosti a názory žáků

Česká školní inspekce se v druhém pololetí školního roku 2019/2020 zajímala o průběh distančního vzdělávání. Zajímalo je, co žákům vyhovovalo/nehovovalo, charakteristika a organizace výuky na dálku a komunikace s učiteli. Dne 2. listopadu 2020 vydala Tematickou zprávu na téma: Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020. (ČŠI, 2020)

Bylo dotázáno 1767 žáků. Žákům nejvíce vyhovovala možnost střídat různé činnosti a dělat je podle svého tempa. Více než třetinu dotazovaných školní úkoly zabraly méně času a k většině od učitelů dostali zpětnou vazbu. Některým žákům v distanční výuce vyhovovalo probírání učiva pomaleji než v běžné škole a mohli se v některých tématech dozvědět více, než by se stihlo ve škole. Z uvedených možností 8 % žáků nic nevyhovovalo. Žákům však nejvíce nevyhovoval omezený kontakt se spolužáky, se kterými se nepotkávali a sezení doma u počítače kvůli výuce. Naopak některým přišlo tempo výuky moc rychlé, jiným pomalé nebo nedostávali zpětnou vazbu. U většiny oslovených žáků on-line výuka probíhala. S učiteli se slyšeli i viděli v on-line prostředí, s některými učiteli se buď jen slyšeli, někteří informace o výuce dostávali v elektronické či psané podobě na určitém místě. Výuka na dálku probíhala různými způsoby: žáci účastnili on-line výuky, sledovali videa, samostatně zpracovávali úkoly, cvičení nebo práci, sledovali výuku v televizi (UčíTelka), nebo spolupracovali na skupinové práci se spolužáky. (ČŠI, 2020)

4.2.1 Vybrané výzkumy distanční výuky během pandemie covid-19 v České republice

První výzkum se zabývá distanční výukou při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií pohledem učitelů, žáků a jejich rodičů. Výzkum prováděli Lukáš Rokos a Michal Vančura. Výzkumu se celkem zúčastnilo 81 žáků 1. stupně základní školy (4. a 5. ročník) z toho 47 dívek a 34 chlapců a 164 rodičů žáků z 1. stupně. Respondenti byli dotazováni prostřednictvím dotazníku vytvořeném on-line v platformě Google Forms. Výzkum se prováděl v rámci jedné školy. Cílem výzkumu bylo zjistit vnímání distanční výuky jednotlivých aktérů výchovně vzdělávacího procesu. Ve studii jsme se zaměřili na zjištění spokojenosti žáků 1. stupně s distanční výukou a hodnocení náročnosti přípravy na výuku vlastivědy. Celkem 42 % žáků bylo s distanční výukou spokojeno, 33,3 % žáků distanční výuka nevyhovovala a 24,7 % žáků nezáleží na tom, v jakém prostředí výuka probíhá. Z 1. stupně se 86,4 % žáků těšilo zpět do školy. Žáci hodnotili také náročnost přípravy na předmět vlastivěda. Hodně náročné hodnotilo 6,2 % žáků, docela hodně 9,9 %, přiměřeně 64,2 %, docela málo 14,8 % a za málo náročnou ji hodnotilo 4,9 % žáků. (Rokos, Vančura, 2020)

Druhý výzkum se zaměřil na distanční výuku pohledem učitelů, rodičů a ČŠI. Výzkum prováděli: společnost Nielsen Admosphere, ČŠI, společnost PAQ Research a projekt Kalibro. Respondenti byli rodiče a učitelé (celkem 603 učitelů). Výzkum probíhal on-line. Cílem bylo zjistit pohled respondentů na vzdělávání v době pandemie. Dopady pandemie očima rodičů: velká část rodičů vnímá vzniklé mezery ve vzdělání v důsledku pandemie, více než polovina si myslí, že se jejich dítě naučilo méně, pandemie bude mít vliv na další vzdělávání jejich dítěte a důsledky budou dlouhodobé. Existuje ovšem skupina rodičů (20 %), kteří ví, že jejich dětem distanční výuka vyhovuje víc než prezenční. Pohled učitelů: výuka pro učitele byla více stresující než v prezenčním vzdělávání. Více času jim zabrala příprava a komunikace s rodiči i žáky. Největší nárůst práce zaznamenali především učitelé na 1. stupni. Česká školní inspekce zjistila, že docházelo k maximálním redukci výchovných předmětů, případně některých naukových předmětů (např. vlastivědy). (Zormanová, 2021)

Třetí výzkum se zabýval dopady pandemie covid-19 na žáky. Výzkum prováděl PAQ Research a Kalibro (Václav Korbel, Daniel Prokop a Jiří Münich). Respondenti byli žáci 5. tříd a byli testováni na český jazyk a matematiku v únoru 2020 a květnu 2021. Cílem bylo zjistit, zda pandemie mohla mít dopad na výsledky žáků. Výzkum potvrdil stejné, či mírně horší

výsledky u žáků testovaných v květnu 2021 než u žáků v únoru 2020 před propuknutím pandemie. Za normálních okolností dochází k významnému zlepšení studentů. (Prokop, 2021)

4.2.2 Vybrané výzkumy distanční výuky během pandemie covid-19 v zahraničí

První námi vybraný zahraniční výzkum se prováděl v Německu. Cílem bylo zjistit dopad pandemie na výuku zeměpisu v Německu. Výzkumu, který probíhal formou dotazníku se zúčastnilo 15 učitelů zeměpisu. Výsledek ukázal, že komunikační a vzdělávací média hrála zásadní roli ve výuce a studiu zeměpisu během pandemie covid-19. Starší studenti měli lepší digitální kompetenci a komunikační dovednost. Žáci mladší (11 a 12 let) potřebovali podporu. (Bagoly-Simó P, Hartmann J, Reinke V., 2020)

Druhý zahraniční výzkum pochází z Turecka. Cílem bylo zjistit názory studentů pomocí dotazníku, jak se jim učila on-line a jak ovlivnila pandemie jejich vzdělání. Respondenti, studenti studující učitelství zeměpisu na vysoké škole v Turecku, považují za nejdůležitější zajistit přístup k internetu a technologií, aby vzdělávání mohlo on-line formou probíhat. Za nezbytné také považují zajistit další vzdělávání učitelů o poskytování on-line vzdělávání. (Özkaral, Bozyiğit, 2020)

Třetí výzkum probíhal na ostrově Madagaskar. Účastnilo se ho okolo 50 respondentů ze školských zařízení. Výzkumníci využili také metodu dotazníku. Cílem bylo prozkoumat a analyzovat dopady v základním vzdělávání a posílit spolupráci rodičů a vedení školy. Výsledky dotazníku ukázaly, že více než 75 % obyvatel Madagaskaru žije pod hranicí chudoby, to znamená, že si každý nemůže dovolit mít počítač, tablet nebo telefon. Přejít na on-line výuku je prakticky nemožný, protože země ještě není technologicky vyspělá. Snažili se vrátit co nejdříve žáky, kteří konali závěrečné zkoušky za dodržení všech opatření. (Zafitsara, Velo, 2020)

Čtvrtý výzkum objasňuje situaci v Indii. V Indii byl zaznamenán první případ pandemie covid-19 již 30. ledna 2020. Propuknutí pandemie covid-19 v Indii postihlo více než 32 milionu studentů. Lockdown donutil vzdělávací instituce uzavřít a byla zrušena výuka. V Indii není každý student dobře vybaven rychlým internetem a digitálními zařízeními. Spousta pokročilých vzdělávacích institucí také nemá dobré vybavení, aby se ihned zapojili do on-line vzdělávání. Indická vláda zavedla několik preventivních opatření. Dne 16. března 2020 uzavřela všechny

vzdělávací instituce. Vláda nařídila přechod na online vzdělávání. Zjistilo se, že Indie není schopná poskytnout vzdělávání do všech koutů země. Dali si za cíl posílit znalosti a infrastrukturu informačních technologií, aby byli připraveni čelit podobné situaci, jako nastala. (Pravat Kumar, 2020)

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumného šetření

5.1 Charakteristika výzkumu

Hlavním cílem empirické části je zjistit, zda měla pandemie covid-19 vliv na výuku předmětu vlastivěda v primární škole. Zaměřili jsme se na rozdíly ve vyučovacím procesu před a během pandemie covid-19. Také na změny v organizační formě výuky vlastivědy, vyučovací metody a průběh výuky, hodnocení, zadávání úkolů žákům a samotnou přípravu učitelů na vyučovací jednotku. Také nás zajímalo, zda nastala změna v přístupu rodičů a žáků k výuce, pokud nastaly problémy, jakým způsobem se řešily a jaký dopad měla situace na inkludované žáky. V závěru jsme také zjišťovali, zda pandemie covid-19 měla nějaký přínos a jak ji učitelé hodnotí.

Empirická část je rozdělena na kapitoly, které obsahují cíle výzkumu, výběr metody sběru dat a její popis, průběh výzkumného šetření, charakteristiku výzkumného vzorku a samozřejmě také interpretaci a analýzu dat.

5.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem je zjistit, jaký dopad měla pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda na základních školách. K dosažení hlavního cíle diplomové práce jsme stanovili **hlavní výzkumnou otázku**: *Jaké dopady měla pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda z pohledu učitelů?*

Dále jsme zformulovali vedlejší **výzkumné otázky**, které jsme roztřídili do čtyř oblastí výzkumu:

1. Změny ve výuce

1. Vidíte změnu ve výuce předmětu vlastivěda před začátkem pandemie covid-19 a během ní? Pokud ano, v čem?
2. Které metody a formy ve výuce vlastivědy využíváte? Používali jste je i během distanční výuky?
3. Jak probíhala distanční výuka v předmětu vlastivěda? Zaznamenali jste rozdíl ve výuce vlastivědy mezi první vlnou na jaře 2020 a druhou vlnou na podzim 2020?

2. Rodiče a žáci

1. Myslíte si, že pandemie covid-19 změnila vztahy mezi učiteli a žáky nebo jejich zákonnými zástupci?
2. Spolupracovala rodina žáků? Vyskytly se problémy (žáci se nepřipojili na výuku, nepracovali)? Jakým způsobem se řešily?
3. Pokud jste měli ve třídě inkludované žáky, jak oni zvládali výuku?

3. Příprava na výuku

1. Jak hodnotíte svoji přípravu na výuku během pandemie covid-19?
2. Jak často jste úkoly žákům zadávali?
3. Jakým způsobem jste hodnotili testy nebo úkoly do vlastivědy během pandemie? Změnil se způsob hodnocení práce žáků, nebo byl stejný jako před pandemií?

4. Přínos distanční výuky

1. Je něco, co byste vyzdvihli na distanční výuce? Přínos do aktuální prezenční výuky, zda byste něco využili?
2. Co byste na závěr řekli k tomuto tématu?

DÍLČÍ CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE JSOU:

- Vytvoření otázek do strukturovaného rozhovoru pro učitele 1. stupně základních škol a následné uskutečnění rozhovoru
- Analýza a interpretace strukturovaných rozhovorů

„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle nějž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplnění, či nikoliv.“ (Švaříček, Šedřová, 2010, s. 64)

5.3 Výběr metody sběru dat

Fáze vytváření výzkumného projektu zahrnuje v rozhodnutí o metodách tři klíčové body. Švaříček (2014) uvádí: rozhodnutí o vzorku, výběr metod sběru dat a zajištění vstupu do terénu.

Pro empirickou část diplomové práce jsme zvolili kvalitativní výzkum s metodou rozhovoru. V interview neboli metodě rozhovoru jde o interakci mezi výzkumníkem a respondentem. Na základě dotazování výzkumník zjišťuje motivy a fakta u zkoumaného jedince. (Čabalová 2011)

„Cílem kvalitativního výzkumu je porozumět lidem a událostem v jejich životě. Kvalitativní výzkumníci se soustřeďují spíše na subjektivní svět osob, na ten, který existuje v jejich myslí. Pro to je nejlepším nástrojem zkoumání vlastní úsudek a zkušenosti výzkumníka.“ (Gavora, 2010, s. 186)

Při hloubkovém rozhovoru zkoumáme členy určitého prostředí. Pomocí otevřených otázek může výzkumník porozumět pohledu jiných lidí. Hloubkový rozhovor nám umožní zachytit slova a výpovědi v přirozené podobě. *„Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (in-depth interview), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“* (Švaříček, 2014, s.159)

Rozlišujeme tři typy interview: strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Při strukturovaném interview používáme předem připravené otázky. Jde o dotazník podaný ústní formou, pořadí otázek se nemění. Polostrukturovaný rozhovor je pravděpodobně nejrozšířenější podobou rozhovoru. Jde o kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. Výzkumník má předem připravené otázky, ale průběžně reaguje na odpovědi respondenta. Nejedná se pouze o rozhovor podle připravených otázek. Posledním typem je nestrukturované (volné) interview. Tato metoda se podobá běžnému rozhovoru, při kterém je důležitý znak přirozenost. Výzkumník vhodnými prostředky řídí rozhovor, který je vedený nad určitým tématem. (Skutil a kol., 2011)

5.4 Výzkumný vzorek

Cílem našeho výběru vzorku respondentů bylo, aby prezentoval výzkumný problém. Respondenti byli učitelé 1.stupně, kteří vyučovali v době pandemie covid-19, alespoň v jedné vlně, předmět vlastivěda, což bylo důležité kritérium. Rozhovoru se zúčastnilo celkem 5 respondentů – dva muži a tři ženy z plně organizovaných městských škol, ale také z malotřídních venkovských škol.

„Pokud chceme například zkoumat učitele základní školy, musíme vzít v úvahu alespoň dva základní strukturální faktory – pohlaví a věk či délku praxe. Do vzorku bychom proto měli cíleně zahrnout muže i ženy, začínající učitele, stejně jako učitele experty.“ (Švaříček, 2010, s. 73-74)

Do výzkumného vzorku jsme se snažili zařadit zástupce ženského i mužského pohlaví z různých typů základních škol. Domníváme se, že různorodost typu základních škol, věk respondentů i odlišné pohlaví pomůže zmapovat výzkumný problém co nejlépe.

Tabulka č.1:Základní charakteristika respondentů (vlastní zpracování)

| Rozhovor č. | Pohlaví | Věk | Délka praxe | Typ školy | Město/vesnice |
|-------------|---------|--------|-------------|-------------------|---------------|
| 1 | Žena | 65 let | 35 let | Malotřídní | Vesnice |
| 2 | Žena | 48 let | 17 let | Malotřídní | Vesnice |
| 3 | Žena | 40 let | 15 let | Plno organizovaná | Město |
| 4 | Muž | 59 let | 10 let | Plno organizovaná | Město |
| 5 | Muž | 30 let | 6 let | Plno organizovaná | Město |

5.5 Průběh výzkumného šetření

Připravili jsme strukturovaný neboli uzavřený rozhovor, který obsahuje 12 otázek. Po výběru a souhlasu účastníků k rozhovoru jsme pomocí e-mailu kontaktovali ředitele škol a požádali jsme o rozhovor se zaměstnancem jejich školy. Ředitele jsme seznámili s tématem diplomové práce a vším, co bude v diplomové práci uvedeno. Ředitelé byli vstřícní a s rozhovorem jejich zaměstnanců vždy souhlasili.

Účastníky jsme požádali o rozhovor k naší diplomové práci. Seznámili jsme je s cílem výzkumu a obsahem otázek. Na začátku každého rozhovoru jsme se respondentů zeptali na souhlas s pořízením zvukového záznamu rozhovoru a ujistili je o anonymitě. Nahrávání rozhovoru je důležité, protože není možné si zapamatovat vše, co zazní během rozhovoru. Všichni účastníci na základě dobrovolnosti uvedli také pohlaví, věk, délku praxe a typ školy, na které vyučují.

Celkem jsme uskutečnili pět rozhovorů. Respondenty jsme oslovili písemně nebo osobně. Domluvili jsme čas a místo konání rozhovorů. Tři rozhovory proběhly osobně v prostředí školy, ve které respondenti vyučují. Nejčastěji se jednalo o třídu respondentů nebo kabinet. U jedné

respondentky byl rozhovor realizován v jejím domě. A poslední rozhovor s respondentem se uskutečnil on-line pomocí videohovoru přes platformu Messenger. Délka rozhovorů se pohybovala v průměru 30 minut. Rozhovory jsme získávali od června do září roku 2022. Všichni respondenti působí na školách v Jihomoravském kraji.

6 Analýza výzkumného šetření

Po uskutečnění všech rozhovorů jsme udělali přesný přepis nahrávek. „*Po skončení interview získal výzkumník velký počet odpovědí. Jeho prvním úkolem je uskutečnit prvotní kategorizaci dat. Snaží se seřadit odpovědi do širokých kategorií. Obvyčejně při tom postupuje tak, že čte odpovědi a přiřazuje k nim kódy.*“ (Gavora, 2010, s. 140)

Přepsané rozhovory jsme rozebrali na významové části, ze kterých jsme seskupovali kódy. Kódy jsme získali pomocí analytické techniky otevřené kódování. Otevřené kódování je díky své jednoduchosti a účinnosti používána ve velice široké škále kvalitativních projektů. Při analýze jsme využili kódování v ruce. Kódy jsme vepisovali do poznámek přímo do elektronické podoby rozhovoru. Vytvořili jsme kódy a postupně jsme zjistili, že některé se opakují. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Kódy nám posloužily k tvorbě kategorií. Paralelně s kódováním jednotlivých rozhovorů jsme vytvořili seznam existujících kódů. Z vytvořeného seznamu kódů jsme začali systematicky kategorizovat seskupováním podobných a vnitřně souvislých kódů. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Ze získaných kódů jsme seskupili čtyři kategorie:

- 1. Změny ve výuce**
- 2. Rodiče a žáci**
- 3. Příprava na výuku**
- 4. Přínos distanční výuky**

Pro přehlednější orientaci jsme vytvořili na konci každé kategorie schéma, které shrnuje poznatky jednotlivé kategorie.

6.1 Změny ve výuce vlastivědy během pandemie covid-19

Většina respondentů uvedla, že vidí změnu ve výuce vlastivědy během pandemie covid-19. Pouze respondentka č.1 v rozhovoru uvedla, že žádnou změnu ani žádný větší dopad ve třídě, kterou učila nevidí. Neshledala též rozdíl mezi první vlnou pandemie covid-19 na jaře a druhou vlnou na podzim, výuku měli pravidelně každý den. Ve vlastivědě žádný problém

neměla, pracovali s mapou a učebnicemi v on-line výuce stejně jako v prezenční výuce. Výuku si připravovala podle toho, co bylo potřeba. Při návratu do školy si žáci vše pamatovali a učivo nebylo nutné probírat znovu.

Oba zástupci mužského pohlaví, respondent č. 4 a č. 5, vidí změnu ve větším využívání technologií ve výuce. Také se seznámili s různými platformami, ale objevili i spoustu stránek, databází a aplikací, které mohou využívat ve výuce. Respondent č. 4 začal v distanční výuce využívat platformu Classroom, se kterou nyní žáci pracují ve výuce a také na ni dostávají domácí úkoly. Ve výuce též navštěvují učebnu výpočetní techniky.

Respondentka č. 2 si ihned na začátku distanční výuky uvědomila, že musí začít úplně jinak, aby to pro žáky mělo smysl a něco je naučila: *„Tak to si myslím, že byla velká změna. Samozřejmě já asi začnu povídat tou distanční výukou v té vlastivědě. Protože naráz jsem zjistila, že na to musím jít úplně jinak. Aby to mělo smysl a abych ty děti něco naučila. Já jsem vlastně učila vlastivědu ten první rok, když se zavřely školy, tak jsem měla vlastivědu. Byla to obrovská změna jak pro mě, tak pro děti a já si pamatuji, že tenkrát mě můj nejstarší syn zachránil tím, že mi pomohl pro všechny děti a mě nainstalovat program Discord, přes který jsem se s dětma domlouvala, učila, dělali jsme spolu všechno. Děti to přes ten program krásně pochopily, a to mě zachránilo. My jsme s paními učitelkami hledaly, jak vůbec, protože nebylo nic. Až vlastně přišla druhá vlna, tak potom teprve začal Google meet a další platformy pro učitele, aby to měli jednodušší. Takže já jsem učila přes Discord. Veliká změna byla v tom, že jsem musela všechny moje metody změnit.“*

Stejně jako respondentka č. 2, tak i respondentka č. 3 musela kompletně změnit metody, které běžně využívala ve vlastivědě. Respondentka se v rozhovoru č. 3 vyjádřila: *„Určitě tam změna veliká byla. Nejčastější formou výuky, kterou jsem uplatňovala v předmětu vlastivěda, byly vlastivědné vycházky nebo exkurze. Při vlastivědných procházkách žáci mohli pozorovat jevy a děje v přirozeném prostředí, všimnout si různých zvláštností, což bohužel během covidu, když byli uzavřeni doma a nedalo se vycházet mohli sice sami, ale už nebyli vedeni, tak to ztrácelo smysl. Určitě tam změny byly v tom, že se to z těchto názorně demonstračních metod přesunulo na metodu slovní. Zůstali jsme u vysvětlování a když už, tak to bylo formou obrázků nebo videí. Ale už nemohli jít do toho samotného prostředí, navštěvovat muzea a okolí. V tomto byl ten obrovský rozdíl.“*

Respondentka č. 1 aplikuje metodu vyhledávání informací. *„Preferuji vyhledávání informací, ne jim něco říkat, protože oni nevnímají, lepší je, když si musí informace v učebnici*

a na internetu vyhledat sami. Žáci sami rádi dělají referáty, dokonce si sami vyráběli i testy.“ Z didaktických prostředků nejčastěji využívá tabuli, počítače a mobilní telefony. Žáky směřuje k samostatné práci, aby uměli informace sami vyhledat a zapsat, učivo je nechává shrnout.

Respondenti č. 2, 3 a 5 používají nejvíce skupinovou formu výuky a metodu rozhovoru. Respondent č. 5 mimo skupinovou práci využívá také projektovou výuku. Tyto metody v distanční výuce využíval pouze občas, používal platformu MS Teams, kde lze rozdělit účastníky do skupin. V distanční výuce využíval individuální práci a také internetové stránky mapy.cz, další mapové podklady a jiné, protože zrovna probírali kraje České republiky. Změna ze skupinové výuky na individuální a samostatnou byla také u respondentky č. 3. Skupinovou formu výuky, při které žáci spolupracují mezi sebou při řešení různých úkolů a komunikují s učitelem, nemohla během distanční výuky uplatňovat. Ve vlastivědě využívá nejčastěji slovní metody, kromě rozhovoru také vysvětlování, práci s textem, názorně demonstrační metody, exkurze nebo vlastivědné vycházky. Během pandemie covid-19 využívala více práce s textem a méně praktických metod, protože ne každé dítě mohlo vycestovat nebo jít samo do přírody.

Respondentka č. 2 před pandemií učila nejvíce formou skupinové práce a nejčastěji metodou rozhovoru. V distanční výuce využívala pracovní sešit, prezentaci, učebnice. *„Ze začátku jsem vyučovala tím, že jsme si vzali pracovní sešit, dala jsem téma, dneska budeme diskutovat, já vám budu povídat, můžete se ptát na cokoliv. Pustila jsem jim prezentaci a přes prezentaci jsem jim řekla to téma. Úplně to nejstěžejnější, nejhlavnější. Vůbec jsem nemohla jim toho tolik sdělit jak ve škole, protože ty děti mi nevydržely tak dlouho u toho počítače. Takže já jsem musela úplně udělat výcuc z prezentací, aby to bylo jasně přehledný a jen to stěžejní. Já jsem jim nachystala třeba pracovní list, kromě toho pracovního sešitu a učebnice, podle které jsme jeli, tak jsem jim nachystala ... třeba jsem měla rébus nebo křížovku, něco, co jsem považovala za normální ve třídě, nebo doplňovačku. A to jsem jim večer roznesla, šla po celé vesnici, dala do schránek, aby si to nalepili do sešitu a mohla jsem s nimi přes ten počítač jet. Takže já jsem obcházela celou vesnici třeba třikrát do týdne. Snažila jsem se i přesto, aby je to bavilo, aby mi tam vydrželi. Aby to bylo pro ně přínosný, mělo hlavu a patu a smysl. Možná tímto, že jsem to brala hodně zodpovědně, tak to bylo teda šílený.“* Žáci jí říkali, že už by chtěli být ve škole, hrát hry, na skupinovou práci už se těšili. Chyběl jim sociální kontakt se spolužáky i učitelem. Nic z toho, co měla respondentka nachystaná do vlastivědy nemohla použít, pouze učebnice a pracovní list.

Respondent č. 4 ve výuce vlastivědy využívá moderní metody, tzn. metody kritického myšlení, např. volné psaní nebo pětílístek. Během distanční výuky, hlavně první rok, tyto metody moc nevyužíval. Nejdříve bylo potřeba se naučit s platformami. Poté už vytvářel i kvízy.

Během pandemie covid-19 probíhala výuka vlastivědy u všech respondentů velmi podobně. Respondentka v rozhovoru č.1 jako jediná z dotazovaných uvedla, že nevidí rozdíl ve výuce mezi vlnami na jaře 2020 a podzimu téhož roku. Výuka vlastivědy u ní trvala 30 minut – 15 minut měla dějepisnou část a 15 minut zeměpisnou. Třídou si po uzavření rozdělila na dvě skupiny, ve kterých byly zahrnuty i integrované žákyně. Usoudila, že to pro ně nemá význam. V září po návratu k distanční výuce už věděla, že výuka musí probíhat jinak. Žáky si rozdělila na dvě skupiny po pěti žácích a integrované žákyně učila zvlášť. Distanční výuku měla od 8 od rána do 4 do odpoledne, každý den.

Předmět vlastivěda nebyl v první vlně považován za hlavní předmět jako matematika, český jazyk a anglický jazyk, bylo tomu tak u respondentů č. 3, 4 a 5. Distanční výuka vlastivědy u nich neprobíhala on-line, ale pouze v off-line podobě pomocí úkolů. Respondentka č. 3 uvádí: *„Byl obrovský rozdíl mezi první vlnou a druhou vlnou. V první vlně to bylo ze dne na den, kdy děti zůstaly doma a málokdo měl v tu chvíli možnost nějakého připojení on-line. A když už jsme zvládli třeba po pár týdnech připojení on-line, tak se spíše zaměřovalo na matematiku, český jazyk a angličtinu. Předměty jako vlastivěda a přírodověda šly bokem a spíše jsme se zaměřovali na ty hlavní předměty. Samozřejmě se učivo dál probíralo, ale opravdu to bylo formou zadávání úkolů, práce s textem. Např. bylo téma, já jsem zpracovala pár otázek, oni vyhledali odpovědi, ať už na internetu nebo v učebnici, a vytvořili třeba vlastní zápis. Nebo když jsem jim poslala video, tak jsem k videu sestavila pár otázek a odpovědi museli hledat ve videu a zaznamenat je. Tak to bylo v té první vlně, kdy tyto předměty byly bokem. Obrovská změna přišla ve druhé vlně, kdy většina dětí už byla natolik technicky zdatná a vybavená, že už jsme si mohli dovolit se připojit. Připojily se mi všechny děti a mohla probíhat plnohodnotná on-line výuka a kromě hlavních předmětů se to už mohlo rozšířit i na přírodovědu a vlastivědu. Když byly všechny děti připojené, tak jsme mohli společně diskutovat o tématu, tvořit i nástěnky v Jamboardu nebo si společně virtuálně prohlédnout i některé pamětihodnosti. Rozdíl tam byl obrovský.“*

V první části pandemie výuka vlastivědy on-line neprobíhala, v druhé vlně už výuka vlastivědy probíhala stejně jako ve škole. Respondent č. 4 zaznamenal rozdíl hlavně v průběhu

výuky, kdy se učitelé museli učit „za běhu“. Absolvoval různá on-line školení, semináře a podobné věci. S kolegy se také snažili vyměňovat si materiály. Problémy měl pouze ze začátku, pak už ne. U respondenta č.5 se v první vlně vlastivěda také vůbec neřešila. Žáci na úkolech pracovali samostatně. V druhé vlně již probíhaly on-line hodiny vlastivědy, takže pracovali s mapami, změnu vidí velkou.

Respondentka č. 2 vyučovala vlastivědu pouze v první vlně pandemie covid-19, protože další rok dostala 1. a 2. ročník, tudíž rozdíl mezi vlnami ve výuce vlastivědy nemůže posoudit.



Schéma č. 1: Organizační formy výuky ve vlastivědě (vlastní zpracování)



Schéma č. 2: Organizační formy výuky ve vlastivědě během distanční výuky (vlastní zpracování)



Schéma č. 3: Výukové metody ve vlastivědě (vlastní zpracování)

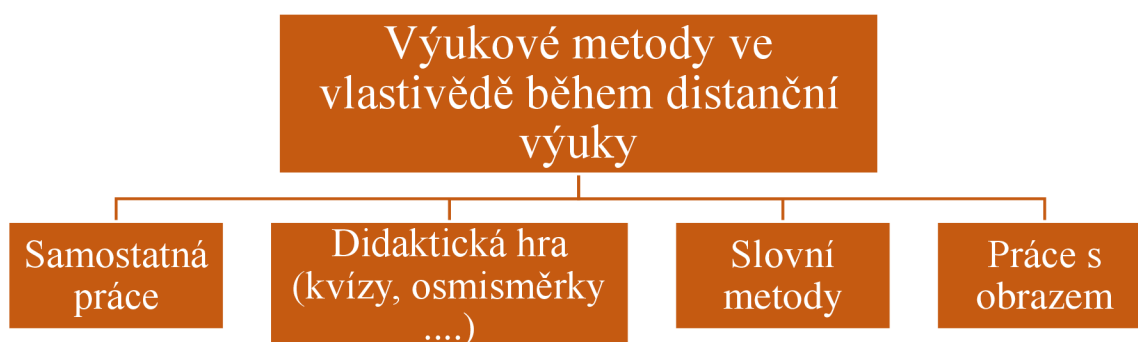


Schéma č. 4: Výukové metody ve vlastivědě během distanční výuky (vlastní zpracování)

6.2 Rodiče a žáci

U všech respondentů se vyskytly problémy s žáky, které se musely řešit s rodiči. Respondenti nejčastěji zmiňovali problémy s nezodpovědnými žáky, kteří výuku buď zaspali, nebo se vůbec nepřipojili, protože byli sami doma a nikdo je nekontroloval. Ve většině případů o tom rodiče vůbec nevěděli. Jakmile respondenti kontaktovali rodiče, buď telefonicky nebo emailem, nastalo u žáků zlepšení.

Respondentka č. 1 měla telefonní číslo na všechny rodiče. Problém měla s jedním žákem, protože byl sám doma. Po kontaktování rodiče žáka pohlídali a nastalo zlepšení. Domluvili se na okamžitém kontaktování v případě trvajících problémů, ty naštěstí už nenastaly. Procentuálně hodnotí 80 % dobře spolupracujících rodičů. Našli se i takoví, kteří se nezajímali a vůbec nevěděli, co žáci dělají. Žáci věděli, že se k výuce připojovat musí, stejně tak plnit úkoly. Někteří rodiče i volali a zajímali se o své děti. Telefonní čísla měla též respondentka

č. 2, takže pokud jí například nefungoval internet, dala všem vědět: „*Nešel třeba internet. Síť byla přehlcená a naráz mi vypadl internet. Prvních 15 minut naprosto perfektní a naráz vypadl internet. Všem jsem rychle napsala SMS, ať chvíli počkají. Třeba 10 minut nešel internet. Záleželo to hodně na technice. Vypadlo to třeba 5 dětem, po 15 minutách se připojili, oni vůbec nevěděli, která bije, tak jsem si je vzala odpoledne, abych jim to dovysvětlila, takže zase práce navíc.*“ Stejně problémy měla i respondentka č. 1, které žáci narušovali hodinu pozdním připojením.

Respondent č. 4 měl problém pouze s jedním rodičem: „*S rodiči jsem měl jeden problém. A to byl problém spíš typu, že jsem žáka podle jeho názoru zatěžoval. Tam byl problém u žáka, protože nedělal úkoly a já jsem vyžadoval, aby je plnil. A tím jsem rodiče obtěžoval, že jim volám a žáka zatěžuji. Měl jsem to ale podložené, že úkoly opravdu neplnil. Byl problém, že dítě bylo z rozvedeného manželství, střídavá péče. U otce to fungovalo lépe než u matky, tam nemělo vůbec žádný smysl zavolat, výsledek byl nulový. U táty ano, tak jsem volal více jemu. Kluk se potom už zlepšil. Otec chtěl, abych spíše psal e-maily, tak jsme to vyřešili, s matkou jsem vůbec nekomunikoval. Kluk nakonec úkol splnil s velkým zpožděním, bylo to pod nátlakem.*“ Nestalo se mu, že by se žáci nepřipojili vůbec, spíše později, protože zaspali.

Největší různorodost problémů řešili respondent č. 5 a respondentka č. 3. Další problém, který respondenti v distanční výuce museli řešit, byl u sociálně slabších rodin, které měly více dětí. Problémy řešil a popsal respondent č. 5: „*Často se to stávalo. Více na druhém stupni, ale i u nás na prvním. U mě konkrétně ve třídě se nepřipojovali 3 děti pravidelně. Z toho jedni velmi sociálně slabí, druzí Romové a třetí dítě, které mělo další dva bratry a žili v malinkém bytě. Takže jedni se vymlouvali, že nemají internet, druzí, že o tom nevěděli a třetí že prostě nemají kapacity na to. Řešilo se to tak, že jsme si počkali, až přijdou do školy, a pak jsme je přezkoušeli. Jedni neměli kapacity, ale zbytek neodpovídal. Neodpovídali na zprávy, maminka 3 roky si nepřečetla žádnou zprávu a když jsme ji volali, tak říkala, že je nemocná a nemá čas. A když jsem po ní něco chtěl, tak mě udala na sociálku a na ochranu pro práva rodiny a dítěte a cosi, takže tak.*“

Respondentka č. 3 měla ve třídě též žáky ze sociálně slabší rodiny, škola naštěstí výuku zajistila i pro tyto žáky: „*První vlna byla formou samostatné práce. V té druhé vlně, kdy bylo potřeba, aby byli všichni na 100 % připojení na on-line výuku, vyskytly se problémy u sociálně slabších rodin. Některé rodiny neměly dostatek zařízení, když měly třeba dvě nebo tři děti a všechny měly výuku. To byla první věc, kterou jsme jako škola museli řešit. Díky tomu, že*

škola byla dobře vybavená, tak se mohly půjčovat zařízení. Nakonec se podařilo zapojit všechny žáky. A potom samozřejmě zodpovědnost a svědomitost dětí. “

Respondentka č.3 také řešila problémy s nezodpovědnými žáky. Některé děti neodevzdávaly úkoly včas, což také musela řešit přes rodiče. *„S některými nebyly žádné problémy s odevzdáváním včas. Vyskytly se i případy, že neodevzdávali, tak se to muselo řešit, přes rodiče, dohledávat. I než si děti navykly na režim. Ve škole jim řekneme teď tu práci odevzdejte, ale jakmile věděly, že mají čas na odevzdávání, tak to oddalovaly a najednou zapomněly a neodevzdaly. Samozřejmě byly i případy, kdy na to kašlaly, pak se musely upozorňovat a řešit přes rodiče, že výuka je povinná a pokud neodevzdá, bude nehodnocený z předmětu a pak budou následovat komisionální zkoušky. Problémů bylo dost, ze začátku hodně, pak už si na to navykly a začaly fungovat. Velmi důležitá komunikace učitel – žák – rodič.“*

Respondentka č. 2 měla ve třídě chlapce, který žil s matkou a dvěma staršími bratry. Matka celý den pracovala, tak neměla na syny moc času. Jelikož byl sám doma, nikdo na výuku nedohlížel, tak se nepřipojoval a úkoly odevzdával nevyplněné. Problém respondentka vyřešila telefonicky s matkou. Ta o tom nevěděla, poté na syna více dohlížela a vše bylo v pořádku. Ostatní rodiče respondentce pomáhali a s ostatními žáky neměla problémy.

Díky distanční výuce se respondentka č. 3 utvrdila v pečlivosti a pracovitosti žáků: *„Vypozorovala jsem, že to dítě, které nepracuje ve škole, nepracuje ani doma. Které pracuje ve škole, tak pracovalo i doma. A de facto jsem neviděla žádné velké rozdíly v tom, že by ty děti něco extra přišly. Kdo chtěl a podílel se na té výuce, tak mezery nemá. Ti, co neměli snahu, nedokázali se připojit nebo se nějakým způsobem tomu bránili a vyhýbali se, tak tam ty mezery jsou obrovské. Ale oni by ty mezery měli, i kdyby byli ve škole. Opravdu se potvrdilo, ten, kdo nedělá ve škole, nedělá ani doma a obráceně.“*

Zlepšení vztahů ve třídě mezi učitelem a žákem zpozorovala pouze respondentka č. 1. Ta má pocit, že si k sobě našli bližší cestu a vzájemně se na sebe těšili. Žáci si také upevnili vztahy mezi sebou. Ostatní respondenti nezpozorovali změnu ve vztahu učitel a žák.

Změnu ve vztazích mezi žáky zpozoroval respondent č. 4. Podle jeho slov se žáci *„asocializovali“*. Po návratu do školy měli někteří problém navázat se spolužáky kontakt a bylo vidět, že jim spolužáci chyběli. Mezi ním a žáky ne, protože se viděli při výuce a občas, když jednotlivě přinesli domácí úkoly.

Velkou změnu zaznamenali respondenti ve vztahu učitel a rodič žáků. Rodiče museli začít více komunikovat s učiteli a pomáhat při distanční výuce, hlavně skrz připojení k výuce. Respondentka č. 3 popisuje velmi aktivní zapojení rodičů v době distanční výuky: „*Co se změnilo, tak určitě vztah mezi zákonným zástupcem a učitelem. Tady už byla ze strany rodičů daleko větší spolupráce. Museli se daleko více zapojovat. A s těmi dětmi ze začátku byly problémy s připojením, čtvrtáci se ze začátku nedokázali připojit. Rodiče asistovali u připojení, když měli zadané nějaké úkoly, ať už referáty, zpracovat nějaké fotky z okolí z procházek. Tak jim zase rodiče museli více pomáhat. Takže opravdu pro ty rodiče to bylo náročné. Daleko více jsem musela komunikovat s rodiči. V prezenční výuce se s rodiči vidím pouze při konzultačních hodinách, tak tady jsem s nimi musela daleko víc komunikovat třeba ve smyslu, že si rodič myslel, že dítě úkoly odevzdává, ale neodevzdávalo. Nevědělo si rady, zapomnělo. Byl potřeba větší dohled rodičů. Daleko větší spolupráce. Byla větší možnost se seznámit s rodiči. Na konzultace ne všichni chodí, ale tady bylo potřeba se zapojit a mluvit pomalu s každým rodičem.*“ Respondentka č. 2 má pocit, že se s rodiči více sblížila, pomáhali jí i dětem, když si nevěděli rady.

Respondent č. 5 měl možnost nahlédnout více do domácností dětí, například zmínil situaci, která se mu v distanční výuce stala: „*Učitelé o dost víc viděli, jak to vypadá v domácnostech. Rodiče museli o dost víc spolupracovat jak s dětma, tak s učiteli. Což dost často vedlo i ke sporům. Ale na druhou stranu spousta rodičů viděla práci, jak to doopravdy je. A i skrz kamery, dost často se stalo, že děti měly doma zaplout kameru a ti učitelé slyšeli, co se doma děje. A měli možnost nahlídnout do pozadí domu. Takže v lepším případě se zahlédla nějaká srandovní situace. V horším případě se tam třeba objevilo, např. mně konkrétně se stalo, že holka měla při rýsování cigarety a nějakou flašku na stole, protože maminka nebo někdo si ji tam nechal,*“ což popsal slovy: „*Takže jako hustý*“. Rodiče museli s učiteli více komunikovat a naučit se on-line komunikaci. Dříve to bylo prostřednictvím žákovské knížky, nyní hlavně přes školní komunikační systémy, např. Bakaláře, Edookit apod. Myslí si, že se komunikace s rodiči zlepšila.

Distanční výuka se také projevila na výuce inkludovaných žáků. Inkludované žáky měli ve třídě všichni učitelé kromě respondentky č. 2. Respondentka č. 1 měla pro inkludované žáky zavedenou individuální výuku. Ve třídě měla dvě žákyně a s každou z nich měla výuku zvlášť. „*Inkludované žákyně měly v době pandemie individuální výuku a ony si na to tak zvykly, že když se vrátily do školy, tak byl problém. Maminky chodily do školy, že jim více vyhovovala distanční výuka.*“

Respondent z rozhovoru č. 4 měl z oslovených respondentů nejvíce inkludovaných žáků ve třídě. Situaci popsal slovy: „*Integrovaných žáků jsem měl ve třídě poměrně hodně, tam jsou hodně vzdělávací problémy. Musím říct, že jsem měl kliku v tom, že rodiče hodně spolupracovali. Dá se říct, že u mě ti žáci neměli problémy výchovné, ale vzdělávací, bylo jich celkem pět, z toho tři případy poměrně těžký, rodiče ale byli spolupracující, takže měli lepší známky než ve škole. Musel jsem upozorňovat, že některé úkoly, co jsou na známky, musí žáci vypracovávat samostatně, což nedělali, někteří mi to přiznali. Ale člověk to nemá jak zkontrolovat. Bylo mi jasné, že ta úroveň těch znalostí není taková, jaké byly ty výsledky, což se potvrdilo, když přišli do školy.*

Respondentka č. 3 v první vlně inkludovaného žáka neměla, ale v druhé vlně už ano. Na individualizaci prostor nebyl. Žákyně se účastnila všech hodin vlastivědy. Úkoly respondentka zadávala v rozsahu, aby je žákyně byla schopna zvládnout. Například měla 2 otázky k textu a zbytek třídy 5 otázek, měla je osekane a jednodušší. Vycházela i z toho, jestli se zapojuje do výuky a je aktivní. Zdůrazňuje ale, stejně jako respondent č. 4, velkou spolupráci rodičů, kteří museli žákům pomáhat, bez nich by se to nedalo zvládnout. Respondent č.5 měl jednoho inkludovaného žáka, ale ten je fyzicky postižený, takže výuku zvládal stejně jako zbytek třídy. Respondentka č. 2 inkludovaného žáka ve třídě neměla.



Schéma č. 5: Faktory ovlivňující práci žáků v distanční výuce (vlastní zpracování)

6.3 Příprava na výuku vlastivědy během pandemie covid-19

Všichni respondenti se shodli, že příprava na distanční výuku byla mnohem náročnější než na prezenční výuku ve škole. Měli zpočátku problémy, protože nevěděli, jak výuku uchopit, aby byla pro žáky srozumitelná. Příprava byla obtížnější, protože výuka předmětu vlastivěda se realizovala až v pozdějších hodinách, tudíž žáci byli mnohem více unavení a nepozorní.

Respondenti často museli vytvářet úplně nové přípravy, protože ty z prezenční výuky nemohli použít.

Respondentka č. 1 musela změnit způsob přípravy na výuku. Bylo to pro ni náročnější než příprava na výuku do školy. Dlouho jí trvalo, než přišla na způsob uspořádání on-line výuky. Často se jí stávalo, že žáci si chtěli povídat, čímž se narušila hodina. Dodává ale, že ve výuce byly připojeny také inspektorky z České školní inspekce, které komunikativnost žáků mimo téma hodnotili kladně.

Respondentka č. 2 si myslí, že do toho dala maximum. Přípravovala se na výuku několik hodin. Bylo to pro ni mnohem náročnější, trávila hodně času u počítače. Přípravy na hodiny se snažila více propracovávat, aby žákům předala to nejdůležitější a oni všechno pochopili. Škole se věnovala od rána až do půlnoci, každý den. Po uzavření školy měla první videohovor s žáky až po 14 dnech.

Respondentka č. 3 musela brát v potaz unavitelnost dětí. Předměty český jazyk, matematika a anglický jazyk byly první hodiny. Tudíž na vlastivědu zbyly pozdější hodiny, což už děti byly unavené a nepozorné. Musela si výuku připravovat tak, aby žáky motivovala, měnila často aktivity a snažila se je upoutat nějakým tématem pro začátek, aby se trochu chytly, a pak je donutit k aktivitě, aby byly aktivní a pozornost udržely. Nejvíce se jí osvědčil program Jamboard – elektronická interaktivní tabule, kam se všichni přihlásili a poté společně tvořili. Viděla zde aktivitu žáků a měla přehled o tom, kdo je ve výuce aktivní a kdo pasivní. Příprava pro ni byla náročnější, stejně tak opravy prací, referátů a prací s textem. Někdo úkoly odevzdával elektronicky, jiní napsané rukou, což byl problém pak přečíst.

Respondent č. 4. se při otázce na hodnocení přípravy na výuku během pandemie covid-19 rozesmál: „(smích) *No, bylo to ze začátku docela tvrdý. Bylo to tristní. Ale pak postupně člověk do toho došel. Ze začátku jsem si dělal všechno sám. Nebylo nic. Vzal jsem si tematický plány, učebnice a to, co jsem měl zpracovaný na normální výuku, protože já to mám většinou zpracovaný na celý rok už za ty léta. Tak jsem si to musel rozvrhnout, a hlavně jsem to musel podávat tak, aby to ty děti nějak zkously. To znamená nějak se snažit to udělat srozumitelný. A postupně jsme pak přecházeli na ty platformy, které už byly profesionálně vypracované, a tam už bylo spoustu námětů.*“

Respondent č. 5 měl pocit, že se jeho práce proměnila hlavně na práci kancelářskou – home office. Přípravy mu trvaly třikrát déle, půl dne měl sluchátka v uších na výuce a celé odpoledne se potom chystal na výuku. Chyběl mu kontakt s lidmi a dětmi, což je podle něj to

hlavní, co učitele na práci ve škole baví. Přestože se našlo i něco, co jej bavilo, většinu bral jako za trest, tragédii a byla to pro něj nuda.

Úkoly žákům zadávali všichni respondenti. Četnost úkolů se lišila v závislosti na on-line výuce, aktivitě žáků a potřebě procvičování. Respondentka č. 1 zadávala referáty nebo úkoly, aby žáci vyhledali informace. Byly to spíše praktické úkoly, aby žáci např. vyhledali památky v Jihomoravském kraji, které by mohli ukázat kamarádovi z Ameriky. Zadané úkoly byly povinné, žáci je neodevzdávali, ale odprezentovali je vždy v další výuce. U respondentky č. 2 měli žáci úkoly jedenkrát týdně po probraném učivu. Dostali doplňovací cvičení nebo menší opakování.

U respondentky č. 3 úkoly závisely na aktivní účasti v on-line výuce, zda se žáci podíleli na tvorbě společné práce. Úkoly žáci měli dle potřeby. „*Pokud se účastnili pravidelně on-line výuky, pokud v hodině pracovali, to znamená, že se aktivně podíleli na tvorbě té společné práce, tak ten úkol nebyl potřeba zadávat každý týden. Takže opravdu podle potřeby. Ten, kdo se nemohl účastnit výuky ze zdravotních důvodů nebo když mu nejelo elektronické zařízení, jen nás třeba poslouchal, tak pak byl zadáván nějaký úkol. Nebylo to pravidelně. Úkoly měli z češtiny, matematiky, angličtiny, takže šlo o to úplně je nepřehlcovat vlastivědou a přírodovědou. Chtěla jsem, aby to bylo spíše tou formou, která by je zajímala, která by pro ně byla naučná, ale i zábavná. Aby jim to i něco dalo, a ne mít jen povinnost něco vypracovat.*“ U respondenta č. 4 se četnost úkolů měnila. V první vlně zadával úkoly jednou týdně. Poté už klasicky dvakrát týdně, tudíž stejný počet úkolů jako výukových hodin vlastivědy. Úkoly kontroloval v Classroomu, kde žáci měli doplňovací cvičení, mapy nebo kvízy. Úkoly respondenta č. 5 byly spíše praktické. Žáci je dostávali po každé hodině, tedy dvakrát týdně, a byly na pár minut, například změř, jak dlouhá je ulice, jak dlouho ti trvá cesta do školy apod.

Způsob hodnocení úkolů a testů při distanční výuce se u většiny respondentů změnil. Pouze respondentka č. 1 hodnotila žáky stejným způsobem jako ve škole. „*Žáky jsem hodnotila stejně, jako když byli ve škole. Když jsme psali test, tak jsem jim ho poslala ve Wordu, oni mi ho poslali zpátky a já jsem jej oznámkovala. Test jsme si nejprve udělali ve výuce. Já jsem si zapisovala, kolik, kdo měl chyb. Oni si ten test udělali pak znovu doma sami a já jsem zjistila chyby a porovnala. Ono to většinou bylo stejné, protože to dělali sami. Prvně jsem si dopředu ověřila, jak to ví, a pak jsem jim to dala. A když ten test dělali dvakrát, tak si to zapamatovali. Dávala jsem jim otázky, oni psali za a), b), c). Pak si to bodovali, ptala jsem se, kolik měl bodů. Jak nám radil pan Plaga, na vysvědčení zohledňujte pandemii na známkách, to jsem vůbec*

nedělala. Ani jsem k tomu neměla důvod, protože tato třída nejlíp pracovala v porovnání s ostatními třídami. Přístupovali k práci zodpovědně, až na nějaké výjimky.

Respondentka č. 2 žáky nehodnotila tak často, jednou za čas, jak cítila, že učivo je zopakované a žáci jej umí. V distanční výuce využívala tři typy zkoušení. V prvním typu byli žáci zkoušeni vyvoláním ústně přes počítač. V druhé možnosti respondentka žákům nachystala test, který sami vyplňovali. A třetí forma byla obsáhlejší. Pokud žáci některé otázky v testu nevěděli, mohli si je kdekoliv vyhledat. Pokud ale otázky vyhledávali, musely být dokonale vypracované. Respondentka si také pochvalovala vztah se třídou, se kterou si domluvila pravidla plnění úkolů. Pokud si žáci nevěděli rady s úkoly, měli upřímně napsat, co nevěděli a s čím jim poradili rodiče. Naopak si respondentka mnohem více vážila jejich otevřenosti při zpětné vazbě. Byla si jistá, že ji žáci nepodrazí, protože by to stejně poznala a žáci to věděli. Známek během distanční výuky měla méně, protože se snažila žáky nestresovat, a i když byli nemocní, tak se na on-line výuku přihlašovali. S žáky se vždy domluvili a bylo to hodně o vzájemném vztahu a porozumění.

Hodnocení měla respondentka č. 3 v distanční výuce rozdílné oproti výuce prezenční. V hodnocení žáků se zaměřovala více na spolupráci a aktivní připojení v on-line výuce, nebo zda žáci ve společné práci nic nevytváří a pouze sedí jako pasivní diváci. Testy s žáky vůbec nepsala. Žáci měli zadané referáty, tam hodnotila délku, zda úkol splnili a jak jej žák zvládl zpracovat. Dále hodnotila vytvořený zápis z práce s textem.

Respondent č. 4 hodnotil mnohem mírněji, protože bral ohled na specifickou situaci. Žáci vždy věděli dopředu způsob klasifikace úkolů. V první vlně zadával úkol jednou týdně a poté už klasicky. Výuka vlastivědy byla dvakrát týdně, takže žáci měli po každé hodině úkol. Úkoly kontroloval v Classroomu, zadával jim doplňovací cvičení, mapy nebo kvízy. U respondenta č.5 nastala změna v hodnocení dokonce i ve školním řádě. *„Změnil se v tom ... i ve školním řádě jsme to pak měnili, kvůli tomu, kdo neodevzdává. Takže dřív to bylo, že jsme za neodevzdané úkoly nedávali známky, dnes už jo. A změnilo se vlastně to, že když jsem jim dal nějaké on-line cvičení, které už se mi samo vyhodnotilo, tak mi odpadlo moje hodnocení. Dával jsem jim víc procenta než známky, takže oni věděli, že to splnili na 80 %, a ne, že dostali dvojku. Ale to bylo díky tomu, že to byli pátáci a rozuměli procentům.“*

Respondenti během distanční výuky využívali různé platformy a aplikace. Respondentka č. 1 využívala k distanční výuce nejprve Zoom. Poté přešli na platformu Microsoft Teams. Mnohem více byla spokojená s platformou Zoom. Ovšem největším problémem byl se

zařízeními, na kterých měli žáci výuku. Ne všichni žáci měli k dispozici počítače, a proto někteří byli na mobilních telefonech, kde neviděli, co jim bylo nasdíleno. Respondentka č. 2 využívala Discord a ze začátku Skype. Skype používala i nadále, pokud žáci potřebovali individuálně s něčím poradit.

Respondentce č. 3 se nejvíce osvědčil Classroom od společnosti Google, kde měla každá třída složku do každého předmětu. Žáci tam měli zadaná témata a úkoly, výukové materiály, které se zde můžou i známkovat. I když byli žáci nemocní, v Google Classroom viděli všechno, co se probíralo nebo v dané hodině vytvořili. K on-line připojení využívali Google meet. A poté nejvíce používala Jamboard jako digitální interaktivní tabuli. Respondent č. 4 také využíval Classroom: *„My jsme ze začátku používali kde co, ale postupně jsme na něj přešli. Dneska ji máme jako platformu, kterou máme do budoucnosti. Před covidem jsme to vůbec neznali, nyní máme ve škole povinnost určitou část výuky odvést pomocí Classroom. Je to kontrolovaný zadáváním úkolů. Mám tam týdenní plán, kde je rozvrh, co se ten týden bude dělat. Napsané výstupy, které mají splnit. Je to i pro rodiče, aby viděli. Mám tam i týdenní domácí úkoly. Mají tam rozvržené učivo, pracovní listy, pak to vyhodnocuji.* Respondent č. 5 využíval ze začátku Skype, ale poté výuka probíhala hlavně přes Microsoft Teams. Někteří rodiče žáků se snažili o používání platformy Messenger, to jim ale zakázal.



Schéma č. 6: Hodnocení žáků v distanční výuce (vlastní zpracování)



Schéma č. 7: Komunikační prostředí využívané v distanční výuce (vlastní zpracování)

6.4 Zhodnocení distanční výuky a zkušeností učitelů

Respondenti vidí přínos distanční výuky nejen u sebe, ale i u žáků. Načerpali množství inspirace na internetu, seznámili se s různými platformami a myslí si, že některé materiály, hlavně prezentace, využijí dále i v prezenční výuce. U žáků zpozorovali větší samostatnost a zdatnost práce na počítači.

Respondentka č.1 se díky distanční výuce naučila dělat přípravu pomocí prezentací, což dříve neuměla. Nyní si prezentaci doma připraví, promítne ji, okomentuje a žáci si udělají zápis. Celkově se musela začít více věnovat práci na počítači, podle ní jsou její žáci v práci s počítačem dále než ona. U žáků jako největší přínos zdůrazňuje jejich samostatnost rozpoznat a vyhledat důležité informace. Nyní zvládnou napsat zápis z učebnice, informace roztřídí a zapíšou si jen to nejdůležitější. V práci na počítači jsou nyní plně samostatní.

Respondentka č. 2 si naopak uvědomila, jak učila před pandemií covid-19 a co se během ní změnilo a mělo do budoucna přínos: *„Možná použiji nové prezentace, které jsem si dělala. Uvědomila jsem si, že si strašně moc vážím školy a že můžu chodit do práce. Že můžu být s těmi dětmi, můžu mít s nimi osobní kontakt. To je asi úplně nejdůležitější, co mi to dalo. Možná mi to přineslo to, že vlastně jsem jim předávala to nejstěžejnější a zjistila jsem, že některé věci nejsou až tak moc důležité. Předtím jsem si myslela, že to musím všechno probrat, valit a narvat to do nich. Zjistila jsem, že nic se neděje, že jsem jim neřekla úplně všechno. To není až tak důležité, někdy my je zahlcujeme. A oni někdy si fakt líp zapamatují, když řeknu to stěžejní. A třeba potom jim můžu povykládat spíš zajímavosti a ty si oni líp zapamatují, jak když jsem do nich hrnula ve škole všechno. To si myslím, že asi nejvíc.“*

Respondent č. 4 by vyzdvihl práci s platformami a také nové věci, na které přišel během distanční výuky. Myslí si, že některé materiály z distanční výuky by mohl použít, např. přípravu na písemky, kterou si žáci mají možnost vyzkoušet nanečisto doma v Classroomu. S respondentem č. 5 se shoduje v nynější možnosti využívat elektronická zařízení ve vlastivědě, což dříve u nich nebylo možné. U respondenta č. 5 je znát velký přínos: *„Mně to otevřelo spoustu možností a stránek, odkud čerpat inspiraci. Osobně mi to pomohlo v tom, že naše škola, která byla technicky zaostalá, tak najednou přišly peníze na vybavení. Hlavně ta technická stránka. Tím pádem i teď můžeme využívat tablety, notebooky ve výuce, což dřív u nás ve škole bylo úplně nemyslitelné, že bych vzal děcka na počítače. Stejně tak dodává respondentka č. 3, která se po návratu z distanční výuky snažila zachovat práci s technologiemi, protože nevěděli, kdy zase může přijít další vlna a zůstanou doma. Myslí si, že pandemie měla u dětí vzhledem k technologiím přínos, protože se žáci seznámili s možnostmi, které nabízí, a také jsou více elektronicky zdatné. Dokážou více pracovat s elektronikou, tj. tablety, chromebooky nebo mobily. Žáci si zkusili práci na počítači, např. vyhledat a stáhnout obrázek, vytvořit nástěnku, prezentaci nebo napsat jednoduchý text ve Wordu. Zjistili, že počítač není určený pouze k hrám. Jelikož škola, na které vyučuje, disponuje zhruba třiceti tablety a šedesáti chromebooky, není tedy problém tato zařízení používat dále ve výuce, aby žáci vyhledávali a zpracovávali informace. Myslí si, že i díky pandemii se žáci v oblasti informační technologie hodně posunuli.*

Všichni respondenti se také shodli v názoru na situaci, která vznikla kvůli pandemii covid-19. Přejí si, aby už podobná pandemie nikdy nebyla a celkově se nevrátila ani distanční výuka. Nikdy už distanční výuku nechtějí zažít. Hodnotí také vliv na žáky, kteří by měli chodit do školy. Většina zdůrazňuje také potřebu sociálního kontaktu, který byl v distanční výuce omezený.

Respondentka č. 1.: *„Já bych jen dodala, ať už ta pandemie vůbec není. Děcka ať chodí normálně do školy. Ať si můžou jít ven hrát, a ne se dopoledne učit a pak být zavřeni jen doma. Že bych nějaké změny ve školství chtěla dělat, to vůbec ne“*

Respondentka č.2 při odpovídání na poslední otázku rozhovoru dokonce neudržela slzy. Slzami vyjádřila svoje pocity z distanční výuky a poté je slovy potvrdila: *„V životě nikdy to už nechci zažít. Mám z toho hrozný zážitky, pocit... Fakt už ne. Já ty děti mám ráda ve škole, já jsem tady doma, strašně mě to s nimi baví a úplně jsem trpěla. Ne tím, že jsem měla spoustu práce a bylo to náročný. Nikdy nemůžete nahradit ten kontakt, to, že spolu něco řešíte, vyprávíte*

si, má to smysl ta interakce. Ve škole se to nedá srovnat. Já z toho mám úplně husí kůži a slzy v očích.“

Respondentka č. 3: „Budu ráda, když se distanční výuka nikdy nevrátí. Ono všechno zlé je k něčemu dobré. Můžeme si vážit toho, že můžeme chodit do školy. Některé děti už měly té distanční výuky hodně a nechtěly být doma. Potřebovaly sociální kontakt s dětmi, učitele vidět, slyšet na živo. Věřím tomu, že spousta dětí si uvědomila, že chození do školy není tak hrozný, jak si myslely. Daleko horší je být izolovaný doma a mít distanční výuku.“

Respondent č. 4: „Úroveň vědomostí těch dětí šla dolů, velmi výrazně. Myslím, že distanční výuka je doplňková výuka, u které by nikdy nemělo nastat, že by se stala úplně pravidelnou. To si myslím, že by byla úplná katastrofa. Ani ne tak velká jak z toho vzdělávacího hlediska, tak jako z toho sociálního. Děcka potřebují komunikovat, pak je to velký problém.“

Nejmladší respondent č.5 zhodnotil své zážitky a poznatky z pandemie covid-19 slovy: „Doufám, že se to už nevrátí, ale věřím nebo chtěl jsem věřit v to, že lidi a veřejnost si uvědomí, že učitelská profese je potřeba a že je to důležitá profese, a mohli by získat trochu víc respektu. To bych chtěl, aby bylo posláním tady té pandemie.“

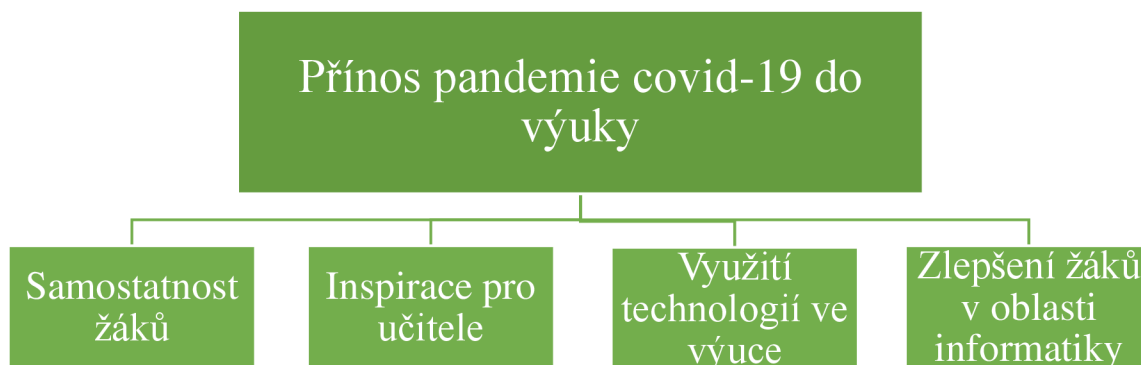


Schéma č. 8: Přínos pandemie covid-19 do výuky (vlastní zpracování)

7 Shrnutí výzkumného šetření

Tématem práce je dopad pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda v primární škole. Ve výzkumné části jsme se zaměřili na to, jaký dopad měla pandemie covid-19 v různých oblastech výuky vlastivědy. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký dopad měla pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda v primární škole. Výzkum byl koncipován na pohled učitelů, kteří vyučovali vlastivědu v době pandemie covid-19. Dalším cílem bylo zjistit, jak pandemie covid-19 ovlivnila styl výuky, jaký dopad měla na přípravu vyučovací jednotky vlastivědy a jestli se promítla co hodnocení žáků. Dále nás zajímalo, jaký vliv měla pandemie covid-19 na vztahy mezi žáky, učitelem a rodiči. A také nás zajímalo, zda pandemie covid-19 obohatila něčím výuku vlastivědy.

7.1 Shrnutí: Změny ve výuce

V první kategorii nás zajímalo, zda respondenti vidí změnu ve výuce předmětu vlastivěda před začátkem pandemie a během ní, pokud ano, tak v čem, které metody a formy ve výuce vlastivědy využívají a zda je využívali i během pandemie, jak probíhala distanční výuka v předmětu vlastivěda a zda byl rozdíl ve výuce mezi první a druhou vlnou pandemie covid-19.

Respondenti nejčastěji uvítali změnu ve využívání technologií a návštěv učebny výpočetní techniky během výuky vlastivědy, což je pro ně velký přínos pandemie covid-19, dříve tuto možnost neměli. Pro některé respondentky nebylo možné učit v době pandemie covid-19 vlastivědu stejným způsobem jako před. Největší změny byly v organizaci výuky. Zjistili jsme, že u dotazovaných respondentů žádnou změnu nezaznamenala pouze jedna respondentka.

Domníváme se, že respondentka nezaznamenala žádnou změnu, protože její škola pohotově reagovala a brzy přesunula výuku i vlastivědy do on-line prostředí, kde probíhala plnohodnotně, stejně jako v prezenční výuce. Další respondentka, jako jediná učila vlastivědu pouze v první vlně pandemie covid-19. V první vlně výuka vlastivědy u ní probíhala on-line již 14 dní po uzavření škol. Přestože učila pouze v první vlně pandemie, byla pro ni velká změna v metodách výuky.

Spatřujeme zde rozdíl v rychlosti reakci na přizpůsobení se nové situaci v malotřídní a plnoorganizované škole. U ostatních třech respondentů z plnoorganizovaných škol totiž lze pozorovat velký rozdíl mezi vlnami, jelikož všechno záviselo na rychlosti adaptace školy na novou situaci. V první vlně probíhala u respondentů z plnoorganizovaných škol výuka

vlastivědy pouze off-line formou, tudíž žáci plnili pouze zadané úkoly. V on-line formě probíhaly pouze předměty matematika, český jazyk a anglický jazyk. V druhé vlně již probíhala plnohodnotná výuka vlastivědy v on-line podobě. Lze konstatovat, že u našeho vzorku se rychleji situaci přizpůsobily malotřídní školy, protože u nich vlastivěda byla vyučována již v první vlně po uzavření škol, tudíž větší změnu zaznamenali respondenti z plnoorganizovaných škol.

Domníváme se, že jeden z největších dopadů, který pandemie covid-19 měla u respondentů, byla kompletní změna organizace výuky. Ve výuce vlastivědy respondenti využívali skupinové práce, projektovou výuku, vlastivědné vycházky, exkurze a metody kritického myšlení. V distanční výuce většina z nich využívala individuální, individualizovanou a frontální formu výuky, později někteří i skupinovou. Z didaktických prostředků využívali hlavně prezentace, učebnice a pracovní sešity. Jakmile se respondenti více seznámili s různými platformami, snažili se poté on-line výuku obohacovat např. různými kvízy, rébusy, vytvářeli nástěnky v Jamboardu, virtuálně si prohlíželi pamětihodnosti a pracovali s on-line mapami. Zjistili jsme, že ve výukových metodách nastala také mírná změna. V distanční výuce nebyla možnost využívat pozorování jevů a dějů v přirozeném prostředí a také metody kritického myšlení. Učitelé se výuku snažili alespoň obohatit didaktickými hrami. Vytvářeli v on-line prostoru různé kvízy, čímž chtěli ozvláštnit distanční výuku. Pozorování jevů a dějů v přirozeném prostředí se snažili demonstrovat na videích a obrázcích.

7.2 Shrnutí: Rodiče a žáci

Druhá kategorie se zaměřuje na vztahy mezi učitelem, žáky a jejich zákonných zástupců. Zajímalo nás, zda rodina žáků spolupracovala při problémech a jak se tyto problémy řešily. Jednu otázku jsme věnovali žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zjistili jsme, že problém v distanční výuce nastal ve většině případů u žáků. Někteří žáci se do výuky nepřipojovali nebo neplnili zadané úkoly. Tyto problémy se vyskytly většinou u žáků nezodpovědných, s větším počtem sourozenců, z neúplné rodiny, Romů a sociálně slabších rodin. Podle respondentů se jednalo především o žáky, se kterými by byly problémy i v prezenční výuce. Pokud byla rodina sociálně slabší nebo žáci měli více sourozenců, tak škola, pokud měla možnost, těmto žákům zapůjčila elektronická zařízení, přes která se žáci

mohli účastnit on-line výuky. Dozvídáme se, že respondenti díky pandemii covid-19 museli více komunikovat s rodiči žáků, což jim dalo příležitost poznat mnohem více rodiče, ale i jejich fungování domácnosti. Spolupráce se zákonnými zástupci byla z velké části bezproblémová. V případě problémů respondenti kontaktovali rodiče, ti většinou ihned zareagovali a u žáků nastalo zlepšení. Změny ve vztahu mezi učitelem a žákem žádný respondent nezaznamenal.

Avšak hlavní dopad, který respondenti vnímají jako důsledek pandemie covid-19, je komunikace žáků mezi sebou. Z rozhovorů vyplývá, že narušení sociálního kontaktu kvůli pandemii žákům značně uškodilo, což se projevilo při návratu do školy.

Viditelný je rozdíl ve vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi malotřídní a plnoorganizovanou školou. V malotřídní škole byl větší prostor pro individualizaci těchto žáků, v čemž následně vznikl problém, protože tito žáci si na individualizaci velmi rychle zvykli a po návratu do školy měli problémy. Plnoorganizovaná škola při velkém počtu žáků nemá možnost všem žákům se speciálně vzdělávacími potřebami nabídnout individualizaci výuky v takovém rozsahu, jak je to možné v malotřídní škole.

7.3 Shrnutí: Příprava na výuku vlastivědy během pandemie covid-19

Ve třetí kategorii se věnujeme přípravě respondentů na výuku během pandemie covid-19, hodnocení žáků, zadávání úkolů a testů. Také nás zajímalo, které komunikační prostředí respondenti využívali během distanční výuky.

Pro všechny respondenty byla příprava na distanční výuku mnohem více časově náročnější než na prezenční výuku. Snažili se nachystat výuku tak, aby to bylo pro žáky co nejjednodušší, nejsrozumitelnější a učivo pochopili. Někteří si uvědomili, že po žácích chtějí zbytečně mnoho informací, které jsou pro žáky nezajímavé. Vzhledem k tomu, že vlastivěda probíhala většinou až v pozdějších hodinách, byla u žáků viditelná únava a učitelé je tak museli v on-line výuce více aktivizovat a motivovat.

Všichni respondenti žákům zadávali povinné úkoly. Hodnocení se u respondentů lišilo. Někteří respondenti brali ohled na specifickou situaci, jiní nepsali testy vůbec a hodnotili pouze aktivitu a úkoly, další testy psali, a dokonce i ústně zkoušeli. Někteří ohled na specifickou situaci nebrali vůbec, protože dle jejich slov to nebylo nutné.

Zjistili jsme, že respondenti v průběhu pandemie měnili komunikační platformy. Trvalo jim, než se naučili platformy a aplikace používat. Někteří u využívání zůstali doteď. Vícekrát se objevilo využívání Google Classroom, MS Teams a Skype. Problém respondenti měli, když žáci využívali k distanční výuce mobilní telefony místo počítačů.

7.4 Shrnutí: Zhodnocení distanční výuky a zkušeností učitelů

V poslední kategorii se zabýváme přínosem distanční výuky do aktuální prezenční výuky, zda by respondenti na distanční výuce něco vyzdvihli a v závěru nás zajímal jejich osobní názor, co by chtěli sdělit na téma distanční výuka v pandemii covid-19.

Přínos distanční výuky respondenti spatřují nejen u sebe, ale také u žáků. Dozvídáme se, že žáci jsou mnohem více zdatní v používání elektronických zařízení, což někteří respondenti zachovávají i po návratu k prezenční výuce. U některých respondentů se také díky pandemii covid-19 zlepšilo celkové technické vybavení školy, na které vyučují, tím pádem i celková možnost využívat toto vybavení i nyní v prezenční výuce. Pandemie covid-19 přispěla k zvýšení zdatnosti práce na počítačích a celkové oblasti informatiky. Žáci tyto dovednosti jistě využijí vzhledem k nové vzdělávací oblasti informatika, která se od roku 2021 objevuje v RVP ZV.

Respondentům distanční výuka ukázala spoustu stránek, nápadů, námětů, práce s platformami a některé to donutilo se v práci s počítačem zdokonalit. Respondenti si myslí, že některé materiály, které vytvořili během distanční výuky, využijí i v prezenční výuce. Někteří si uvědomili, jak moc si váží možnosti chodit do práce. Vycítili, jak jim záleží na osobním kontaktu s dětmi a práce podobná home office je odrazuje. Respondenti přemýšleli také nad svým stylem výuky před pandemií covid-19. Dříve se soustředili, aby s žáky stihli všechno učivo probrat a všechno je naučili. Během pandemie covid-19 zjistili, že si žáci mnohem více zapamatují zajímavější informace a že je důležité seznámit je s hlavními informacemi praktickými pro život.

Názor všech respondentů na distanční výuku byl téměř totožný. Ukázalo se, že všichni by si přáli, aby se distanční výuka už nikdy nevrátila. Zpětně se dívají na vzniklou situaci v důsledku pandemie covid-19 optimisticky, i když to pro ně bylo náročné. Respondenti doufají, že si žáci uvědomí a budou si vážit možnosti chodit do školy. Myslí si, že díky distanční výuce výrazně klesla úroveň vědomostí žáků a také to mělo velký vliv na jejich sociální život.

Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali dopady pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda v primární škole. Práce je rozdělena na dvě části, které korespondují s tématem práce.

První část diplomové práce byla věnována teoretickým okolnostem. Vzhledem k tématu diplomové práce jsme se v teoretické části zabývali především pandemií covid-19 a jejím dopadem na školství, zejména pak na 1. stupni základních škol. Věnujeme se též zařazení předmětu vlastivěda v rámcovém vzdělávacím programu a specifikám výuky vlastivědy z hlediska organizačních forem, metod a prostředků ve výuce. V poslední řadě jsme se zabývali distanční výukou a jejím průběhem v České republice i v zahraničí.

V první kapitole jsme charakterizovali onemocnění covid-19, zabývali jsme se vznikem onemocnění, rozšířením nemoci do světa a s tím souvisejícími zaváděnými opatřeními na jednotlivých kontinentech. Kromě průběhu pandemie covid-19 v České republice jsme se hlouběji zaměřili na průběh uzavírání škol v České republice. Přehled uzavírání škol jsme rozdělili na školní roky 2019/2020 a 2020/2021. V druhé kapitole jsme se zabývali ukotvením předmětu vlastivěda v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Předmět vlastivěda nalezneme v RVP ZV ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Vybrali jsme klíčové kompetence adekvátní pro předmět vlastivěda. Ze vzdělávací oblasti jsme vypsalí tematické okruhy týkající se vlastivědy s odpovídajícími očekávanými výstupy. Třetí kapitola pojednává o organizačních formách, které lze uskutečnit ve škole i mimo školu. Na základě výukových metod jsme vybrali metody využívané v předmětu vlastivěda a sepsali jsme vyučovací prostředky vhodné do výuky tohoto předmětu. V poslední kapitole jsme rozepsali způsob výuky v distančním vzdělávání, jednotné komunikační platformy a různé typy školních informačních systémů, systémů pro řízení výuky a cloudové balíčky pro komunikaci a spolupráci. Dále nás zajímala vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání, která proběhla telefonicky s řediteli škol, a šetření zabývající se zkušenostmi a názory žáků. V poslední řadě jsme vybrali několik českých i zahraničních výzkumů zabývajících se distanční výukou během pandemie covid-19.

V empirické části jsme zjišťovali vliv pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda v primární škole. Pro výzkum jsme zvolili kvalitativní formu zpracování dat. Na začátku empirické části jsme popsali, jak jsme při výzkumu postupovali. Nejdříve jsme si zvolili cíl výzkumu, jaké dopady měla pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda z pohledu

učitelů. Výzkum se zaměřoval na změny ve výuce, rodiče a žáky, přípravu na výuku a přínos distanční výuky. Poté jsme uvedli metodologii, ve které jsme popsali kvalitativní výzkum. Data jsme sesbírali metodou strukturovaného rozhovoru, jež jsme následně přepsali do elektronické podoby. Rozhovory jsme analyzovali pomocí techniky otevřeného kódování. Výzkumný vzorek tvořilo pět učitelů 1. stupně základních škol, kteří v době pandemie covid-19 vyučovali vlastivědu.

Cíl výzkumného šetření byl splněn díky rozhovorům s učiteli. Po důkladné analýze všech rozhovorů jsme došli k výsledkům, které jsme podrobně rozebrali. K zodpovězení hlavní výzkumné otázky nám pomohly vedlejší výzkumné otázky. Pandemie covid-19 měla velký vliv na způsob organizace výuky vlastivědy. Během pandemie nebylo možné využívat organizační formy uskutečňované mimo školu, změnila se i forma výuky na převážně individuální, individualizovanou či frontální. Pozitivním dopadem při návratu z distanční výuky je možnost využívat technologie ve výuce vlastivědy. Učitelé potvrdili, že pokud žáci nepracovali v prezenční výuce, změna u nich v distanční výuce nenastala. Učitelé díky distanční výuce také mnohem více komunikovali s rodiči. Jako negativní dopad pandemie respondenti vnímají narušení sociálního kontaktu žáků. Zjistili jsme, že pandemie covid-19 měla dopad na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z málotřídních škol, pokud jim byla umožněna individualizovaná výuka. Žákům tento způsob výuky vyhovoval a po návratu do školy měli problémy. Dalším dopadem pandemie covid-19 je uvědomění některých respondentů ve způsobu výuky vlastivědy. Zjistili, že po žácích požadují někdy příliš mnoho informací. Ukázal se velký přínos pandemie covid-19 ve zdatnosti využívat elektronická zařízení při výuce. I když lze říct, že z rozhovorů nevyplýval zásadní dopad na výuku vlastivědy, respondenti si nedokáží představit tímto způsobem vyučovat.

Největší přínos této práce spatřuji v možnosti zjistit, jakým způsobem učitelé vyučují předmět vlastivěda a jak se přizpůsobili situaci, se kterou nikdo nepočítal. Jsem vděčná za možnost poznat učitele, kteří mi nastínili způsob jejich výuky jak v prezenční, tak v distanční výuce. S nadsázkou lze říct, že nikdy nevíme, zda se podobná situace nebude opakovat. Budeme ovšem už více zkušenější.

Seznam literatury

Akademický slovník současné češtiny [online] (2017–2023). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Cit. 03. 02. 2023. <<https://slovníkcestiny.cz>>.

BAGOLY-SIMÓ, Péter, Johanna HARTMANN a Verene REINKE. School Geography under COVID-19: Geographical Knowledge in the German Formal Education [online]. 2020 Jul 9. [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: doi:10.1111/tesg.12452

Bakaláři [online]. 2023 [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.bakalari.cz/>

BOUCHNER, Jan. *Virtuální učebna Google Classroom* [online]. 2014 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/19327/VIRTUALNI-UCEBNA-GOOGLE-CLASSROOM.html>

Coronavirus disease (COVID-19) [online]. [cit. 2022-09-25]. Dostupné z: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

Center for Systems Science and Engineering (CSSE). COVID-19 Map. Johns Hopkins Coronavirus resource centre [online]. 17.3.2023 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

Česká školní inspekce. *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání* [online]. 15.4.2020 [cit. 2023-01-26]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni>

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, Zdeněk KOLÁŘ, Ivana TVRZOVÁ a Růžena VÁŇOVÁ. *Základní učebnice pedagogiky* [online]. 2014. ISBN 978-80-247-5039-2. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/zakladni-ucebnice-pedagogiky-1099/>

Edu.cz: Jednotný metodický portál MŠMT [online]. [cit. 2023-01-07]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

European Center for disease prevention and control [online]. [cit. 2022-09-29]. Dostupné z: <https://www.ecdc.europa.eu/en/covid-19>

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

KOH, David. COVID-19 lockdowns throughout the world. *Occupational Medicine: Special Issue: COVID-19*. July, 2020, 70(5). ISSN 0962-7480. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1093/occmed/kqaa073>

Komunikační platformy-zdarma [online]. 19.5.2020 [cit. 2023-01-02]. ISSN 2533-4484. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/komunikaeni-platformy-zdarma.a-6604.html>

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. září 2020, 24 [cit. 2023-01-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem-2/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020. In: *Ministerstvo zdravotnictví České republiky* [online]. 10.3.2020 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky [online]. 2021 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-omezeni-provozu-skol-a-skolskych-zarizeni-s-ucinnosti-od-17-5-2021/>

NEUMAJER, Ondřej. *Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci* [online]. 4.9.2020 [cit. 2023-01-17]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>

ÖZKARAL, Tuğba Cevriye a Recep BOZYIĞIT. Social Studies and Geography Teacher Candidates' Views on Coronavirus (COVID 19) and Online Education Process. *REVIEW OF INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL EDUCATION* [online]. August 2020 [cit. 2023-03-19]. ISSN 2146-0353. Dostupné z: doi:10.33403/rigeo.756757

PACHNER vzdělávací software. EduPage, Informační systémy pro školy. PACHNER vzdělávací software [online]. 2018 [cit. 2023-01-26]. Dostupné z: <https://www.pachner.cz/informacni-systemy-pro-skoly-123/edupage-124#main-function>

PRAVAT KUMAR, Jena. Impact of Pandemic COVID-19 on Education in India: <http://journalcra.com/article/impact-pandemic-covid-19-education-india>. *Internation Journal*

of current research [online]. 14.9.2020, 5 [cit. 2023-03-19]. ISSN 0975-833X. Dostupné z: doi: <http://journalcra.com/article/impact-pandemic-covid-19-education-india>

PROKOP, Daniel. Pandemie žákům výsledkově vzala v průměru 3 měsíce učení. *PAQ* [online]. 5.10.2021 [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-%C5%BE%C3%A1k%C5%AFm-vzala-v-pr%C5%AFm%C4%9Bru-3-m%C4%9Bs%C3%ADce-u%C4%8Den%C3%AD>

Přehled aktuální situace v ČR. Onemocnění aktuálně [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2020 [cit. 17.03.2023]. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/covid-19>

RATH, Linda. Coronavirus history [online]. [cit. 2022-09-25]. Dostupné z: <https://www.webmd.com/lung/coronavirus-history>

ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2) [cit. 2023-02-07]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Edu.cz* [online]. 2021 [cit. 2023-01-07]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika 2., rozšířené a aktualizované vydání* [online]. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/obecna-didaktika-109/>

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství* [online]. Portál, 2011 [cit. 2023-01-30]. ISBN 978-80-7367-778-7. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/zaklady-pedagogicko-psychologickeho-vyzkumu-pro-studenty-ucitelstvi-3287/>

Školní informační systém Edookit. Edookit. *Školní informační systém Edookit* [online]. 2023 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://edookit.com/cs/>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* [online]. 2010 [cit. 2023-01-22]. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-1134771/>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Česká školní inspekce. Tematická zpráva – Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2.11.2020 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-di>

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání* [online]. Grada, 2010 [cit. 2023-01-03]. ISBN 978-80-247-3357-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/pedagogika-pro-ucitele-1903/>

VAVRDOVÁ, Alena. *Didaktika vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 75 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2263-3

Vláda České republiky. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii-rok 2020. *Vláda České republiky* [online]. 2020 [cit. 2023-02-01]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii-koronaviru-rok-2020-186999/#listopad>

Vláda České republiky. Vládní usnesení související s bojem proti epidemii-rok 2021. *Vláda České republiky* [online]. 2021 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemie-koronaviru/dulezite-informace/vladni-usneseni-souvisejici-s-bojem-proti-epidemii---rok-2021-193536/#b%C5%99ezen>

ZAFITSARA, Jocelyne a Njaratiana Mario Arthur VELO. Madagascar's Responses to the COVID-19 Outbreak: Educational Perspectives from March to June 2020. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities* [online]. 12.8.2020, 22 [cit. 2023-03-19]. ISSN 2706-8242. Dostupné z: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3670329

ZORMANOVÁ, Lucie. *Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků* [online]. 4.11.2021 [cit. 2023-02-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU%2C-RODICU-A-ZAKU.html?fbclid=IwAR1u3Bqtucyu346Vj2H1spIpRadIC3lQDA8yniKxRX3WDH69QgIv mQyKJbw>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi* [online]. Grada, 2014 [cit. 2023-01-03]. ISBN 978-80-247-4590-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/obecna-didaktika-1001/>

Seznam použitých zkratek

Apod. – a podobně

Atp. – a tak podobně

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MZČR – Ministerstvo zdravotnictví České republiky

Např. – například

RVP ZV – Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

Tj. – to jsou

Tzn. - To znamená

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Screenshot z webové stránky: onemocnění-aktuálne.mzcr.cz/covid-19 (Přehled aktuální situace v ČR, 2023)..... 14

Obrázek č. 2: Screenshot z prezentace dostupné z webové stránky: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni> (ČŠI, 2020, s. 12) 32

Obrázek č.3: Screenshot z prezentace dostupné z webové stránky: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni>(ČŠI, 2020, s. 17) 33

Obrázek č.4: Screenshot z prezentace dostupné z webové stránky: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni> (ČŠI, 2020, s. 18) 33

Seznam tabulek

Tabulka č.1:Základní charakteristika respondentů (vlastní zpracování)..... 42

Seznam schémat

| | |
|--|----|
| Schéma č. 1: Organizační formy výuky ve vlastivědě (vlastní zpracování)..... | 48 |
| Schéma č. 2: Organizační formy výuky ve vlastivědě během distanční výuky (vlastní zpracování) | 48 |
| Schéma č. 3: Výukové metody ve vlastivědě (vlastní zpracování) | 49 |
| Schéma č. 4: Výukové metody ve vlastivědě během distanční výuky (vlastní zpracování) ... | 49 |
| Schéma č. 5: Faktory ovlivňující práci žáků v distanční výuce (vlastní zpracování)..... | 53 |
| Schéma č. 6: Hodnocení žáků v distanční výuce (vlastní zpracování)..... | 57 |
| Schéma č. 7: Komunikační prostředí využívané v distanční výuce (vlastní zpracování) | 58 |
| Schéma č. 8: Přínos pandemie covid-19 do výuky (vlastní zpracování)..... | 60 |

Seznam příloh

| | |
|--|----|
| Příloha č.1: Rozhovor č. 3..... | 73 |
|--|----|

Přílohy

Příloha č.1: Rozhovor č. 3

Pohlaví: žena

Věk: 40

Praxe: 15 let

Typ školy: Plně organizovaná městská škola

Otázky k rozhovoru

1. Vidíte změnu ve výuce předmětu vlastivěda před začátkem pandemie Covid – 19 a během ní? Pokud ano, v čem?

Určitě tam změna velká byla. Nejčastější formou výuky, kterou jsem uplatňovala v předmětu vlastivěda byly vlastivědné vycházky nebo exkurze. Při vlastivědných procházkách žáci mohli pozorovat jevy a děje v přirozeném prostředí, všimnout si různých zvláštností, což bohužel během covidu, když byli uzavřeni doma a nedalo se vycházet mohli sice sami, ale už nebyli vedeni, tak to ztrácelo smysl. Určitě tam změny byly v tom, že se to z těchto názorně demonstračních metod přesunulo na metodu slovní. Zůstali jsme u vysvětlování a když už, tak to bylo formou obrázků nebo videí. Ale už nemohli jít do toho samotného prostředí, navštěvovat muzea a okolí. V tomto byl ten obrovský rozdíl.

2. Které metody a formy ve výuce vlastivědy využíváte? Používali jste je i během distanční výuky?

Nejčastěji používám metodu slovní, práci s textem, rozhovor, vysvětlování. Pak jsem to prokládala metodou názorně demonstrační, právě těmi exkurzemi nebo pozorování okolí při procházkách. Formu výuky mám ráda skupinovou. Žáci pracují ve skupinách dvojice, trojice a vlastně ta práce je založená na spolupráci žáků mezi sebou při řešení různých úkolů a taky na komunikaci s učitelem. Bohužel ani tato forma výuky během distanční výuky nemohla být uplatňována. Ze skupinové práce se to převedlo na individuální, samostatnou, kdy ty děti pracovaly vesměs samostatně a musely se s tím nějakým způsobem porvat. Samozřejmě tam bylo také více práce s textem a méně té praktické stránky. Ne každé dítě mohlo někam vycestovat nebo jít samo ven do přírody.

3. Jak probíhala distanční výuka v předmětu vlastivěda? Zaznamenali jste rozdíl ve výuce vlastivědy mezi první vlnou na jaře 2020 a druhou vlnou podzim 2020?

Byl obrovský rozdíl mezi první vlnou a druhou vlnou. V první vlně to bylo ze dne na den, kdy děti zůstaly doma a málokdo měl v tu chvíli možnost nějaké připojení online. A když už jsme zvládli třeba po pár týdnech připojení online, tak se spíše zaměřovalo na matematiku, český jazyk a angličtinu. Předměty jako vlastivěda a přírodověda šly bokem a spíše jsme se zaměřovali na ty hlavní předměty. Samozřejmě se učivo dál probíralo, ale opravdu to bylo formou zadávání úkolů, práce s textem. Např. bylo téma, já jsem zpracovala pár otázek, oni vyhledali odpovědi ať už na internetu nebo v učebnici a vytvořili třeba vlastní zápis. Nebo když jsem jim poslala video, tak jsem k videu sestavila pár otázek a odpovědi museli hledat ve videu a zaznamenat je.

Tak to bylo v té první vlně, kdy tyto předměty byly bokem. Obrovská změna přišla ve druhé vlně, kdy většina dětí už byla natolik technicky zdatná a vybavená, že už jsme si mohli dovolit se připojit. Připojily se mi všechny děti a mohla probíhat plnohodnotná online výuka, a kromě hlavních předmětů se to už mohlo rozšířit i na přírodovědu a vlastivědu. Když byly všechny děti připojené, tak jsme mohli společně diskutovat o tématu, tvořit i nástěnky v Jamboardu nebo si společně virtuálně prohlédnout i některé pamětihodnosti. Rozdíl tam byl obrovský.

4. Pokud máte ve třídě integrované žáky, jak oni zvládali výuku?

Co se týče integrovaných žáků, v první vlně jsem ve třídě takového žáka neměla. Při té druhé vlně ano. Tam byla obrovská spolupráce rodičů, maminka našťastí byla doma, jinak by se to určitě nedalo zvládnout. V podstatě se účastnila s námi všech hodin vlastivědy. Ale samozřejmě pokud byly zadávány úkoly, tak byly zadávány v takovém rozsahu, co byla dívka schopná zvládnout. Takže když oni měli pět otázek k nějakému textu, ona měla třeba dvě. Měla to osekáné, jednodušší a hodně jsem i vycházela z toho, jestli se připojují, jsou aktivní, zapojují se. Na individualizaci integrovaných žáků prostor nebyl. Museli to zasuplovat rodiče v tuto chvíli.

5. Je něco, co byste vyzdvihli na distanční výuce? Přínos do aktuální prezenční výuky? Zda byste něco použili?

Určitě jsou děti momentálně více elektronicky zdatné. Dokážou více pracovat s elektronikou, ať už to byly tablety, chromebooky nebo mobily. No a tady toto jsem se snažila

zachovat i když už jsme se vrátili ke klasické prezenční výuce. Nevěděli jsme, kdy zase může přijít další vlna a děti opět skončí doma, takže jsem pravidelně do výuky začleňovala elektroniku. Tím, že naše škola disponuje zhruba třiceti tablety a šedesáti chromebooky, není problém si do hodin nosit tato zařízení a nechat děti, aby na tom vyhledávaly informace, zpracovávaly. Ukázat si, jaké jsou možnosti pracovat s těmito elektronickými zařízeními. V tomto vidím přínos, že děti viděly, že ten tablet, chromebook, notebook neslouží jen ke hrám, ale dá se tam i něco najít. I jakým způsobem si to vyhledat, stáhnout obrázek, vytvořit nástěnku, prezentaci, jednoduchý text ve Wordu. Takže v této informační technologii se, myslím, hodně posunuli.

6. Jak hodnotíte svoji přípravu na výuku během pandemie Covid – 19?

Určitě ta příprava byla jiná. Nechci říct, že náročnější, ale bylo to jiné. Vzhledem k tomu, že při těch online výukách jsme se nejprve zaměřovali na český jazyk, matematiku a anglický jazyk, tak vlastivěda a přírodověda byly v pozdějších hodinách, takže se muselo brát v potaz, že ty děti budou brzy unavitelné, nepozorné, už opravdu u těch obrazovek nejvíc 3–4 hodiny za den, pak se ta pozornost ztrácela. A většinou to schytaly tady ty předměty jako přírodověda a vlastivěda. Bylo potřeba je nějakým způsobem motivovat, měnit často činnosti, upoutat je nějakým tématem pro začátek, aby se trochu chytly a pak opravdu je donutit k tomu hovoru, aby oni i v tu dobu byly aktivní, víc aktivní, než jsou ve třídě, aby tu pozornost udržely. Co se mi nejvíce asi osvědčilo, tak byl program Jamboard, což je vlastně taková interaktivní tabule elektronická. Program je přes Google, takže si ji děti mohly zadarmo stáhnout. Všichni jsme se tam přihlásili a pak jsme společně tvořili. Někdo tam hodil obrázek nebo přidal text k danému tématu a já jsem viděla, kdo co vytvořil, jestli byl dotyčný žák aktivní nebo pasivní v té výuce. Bylo to náročnější na tu přípravu, asi ano. I potom opravy, referáty, práci s textem, všechno si to přečíst. Někdo to psal elektronicky, někdo rukou, potom to luštit. Bylo to jiné a asi náročnější.

7. Jak často jste úkoly žákům zadávali?

Podle potřeby. Nechci říkat, že by měli každý týden nějaký úkol. Pokud se účastnili pravidelně online výuky, pokud v hodině pracovali to znamená, že se aktivně podíleli na tvorbě té společné práce, tak ten úkol nebyl potřeba zadávat každý týden. Takže opravdu podle potřeby. Nebo ten, kdo se nemohl účastnit výuky ze zdravotních důvodů nebo když mu nešlo elektronické zařízení, jen nás třeba poslouchal, tak pak byl zadáván nějaký úkol. Nebylo to pravidelně. Úkoly měly z češtiny, matiky, angličtiny, takže šlo o to je úplně nepřehlcovat vlastivědou a přírodovědou. Chtěla jsem, aby to bylo spíše tou formou, která by je zajímala,

kteřá by pro ně byla naučná, ale i zábavná. Aby jim to i něco dalo, a ne mít jen povinnost něco vypracovat.

**8. Jakým způsobem jste hodnotili testy nebo úkoly do vlastivědy během pandemie?
Změnil se způsob hodnocení práce žáků nebo byl stejný jako před pandemií?**

Hodnocení bylo potřeba nějaké mít. A určitě to byl rozdíl. Víc jsem se zaměřovala na to, jak oni spolupracují. Jestli jsou připojeni do online výuky. Jestli se aktivně podílejí nebo jsou pasivní divák, který jen sedí a nemá potřebu s námi nic vytvářet, nic nepřidal například, když jsme vytvářeli nástěnku. Pak jsem hodnotila referáty. Každý měl zadaný nějaký referát, takže odevzdanost, délku, jak to zvládl zpracovat. A pak jsem ještě hodnotila jejich vytvořený zápis z práce s textem. Co se týká testů, tak ty jsem při distanční výuce nedávala.

9. Které komunikační prostředí jste využívali během distanční výuky?

Nejvíce se nám osvědčil Classroom. Je to webový program od Googlu, který umožňuje školám zadarmo rozesílat, vytvářet a známkovat výukové materiály. Oni měli založený na Classroomu jako třída do každého předmětu složku, a v ní měli zadávané úkoly nebo témata. Kdokoliv byl nemocný nebo se nemohl připojit, tak na Classroomu našel, co se probíralo, dělalo, jaký byl zadaný úkol nebo co se tvořilo. Co se týče online připojení tak od Googlu Google meet na videokonference. A třetím nejvíce používaným byl právě ten Jamboard, což je digitální interaktivní tabule.

10. Myslíte si, že pandemie Covid – 19 změnila vztahy mezi učiteli a žáky nebo jejich zákonnými zástupci?

Mezi učitelem a žákem ani tak ne. Vypozorovala jsem, že to dítě, které nepracuje ve škole, nepracuje ani doma. Které pracuje ve škole, tak pracovalo i doma. A de facto jsem neviděla žádné velké rozdíly v tom, že by ty děti o něco extra přišly. Kdo chtěl a podílel se na té výuce, tak mezery nemá. Ti, co neměli snahu, nedokázali se připojit nebo se nějakým způsobem tomu bránili a vyhýbali se, tak tam ty mezery jsou obrovské. Ale oni by ty mezery měli i kdyby byli ve škole. Opravdu se potvrdilo, ten, kdo nedělá ve škole, nedělá ani doma a obráceně. Co se změnilo tak určitě vztah mezi zákonným zástupcem a učitelem. Tady už byla ze strany rodičů daleko větší spolupráce. Museli se daleko více zapojovat. A s těmi dětmi, ze začátku byly problémy s připojením, čtvrtáci se ze začátku nedokázali připojit. Rodiče asistovali u připojení, když měli zadané nějaké úkoly ať už referáty, zpracovat nějaké fotky z okolí z procházek. Tak jim zase rodiče museli více pomáhat. Takže opravdu pro ty rodiče to

bylo náročné. Daleko více jsem musela komunikovat s rodiči. V prezenční výuce se s rodiči vidím pouze při konzultačních hodinách, tak tady jsem s nimi musela daleko víc komunikovat třeba ve smyslu, že si rodič myslel, že dítě úkoly odevzdává, ale neodevzdávalo. Nevědělo si rady, zapomnělo. Byl potřeba větší dohled rodičů. Daleko větší spolupráce. Byla větší možnost se seznámit s rodiči. Na konzultace ne všichni chodí, ale tady bylo potřeba se zapojit a mluvit pomalu s každým rodičem.

11. Spolupracovala rodina žáků? Vyskytly se problémy (žáci se nepřipojili na výuku, nepracovali)? Jak se řešily? ocitované

Problémy v některých případech byly. Nemohla bych říct, že všechno probíhalo hladce. (První vlna byla formou samostatné práce. V té druhé vlně, kdy bylo potřeba, aby byli všichni na 100% připojení na online výuku, vyskytly se problémy u sociálně slabších rodin. Některé rodiny neměly dostatek zařízení, když měli třeba dvě nebo tři děti a všechny měly výuku. To byla první věc, kterou jsme jako škola museli řešit. Díky tomu, že škola byla dobře vybavená, tak se mohly půjčovat zařízení. Nakonec se podařilo zapojit všechny žáky. A potom samozřejmě zodpovědnost a svědomitost dětí.)

S některými nebyly žádné problémy s odevzdáváním včas. Vyskytly se i případy, že neodevzdávali, tak se to muselo řešit, přes rodiče, dohledávat. I než si děti navykly na režim. Ve škole jim řekneme teď tu práci odevzdejte, ale jakmile věděly, že mají čas na odevzdávání, tak to oddalovaly a najednou zapomněly a neodevzdaly. Samozřejmě byly i případy, kdy na to kašlaly, pak se musely upozorňovat a řešit přes rodiče, že výuka je povinná a pokud neodevzdá bude nehodnocený z předmětu a pak budou následovat komisionální zkoušky. Problémů bylo dost, ze začátku hodně, pak už si na to navykly a začaly fungovat. Velmi důležitá komunikace učitel – žák – rodič.

12. Je něco, co byste na závěr chtěli říct k tomuto tématu?

Budu ráda, když se distanční výuka nikdy nevrátí. Ono všechno zlé je k něčemu dobré. Můžeme si vážit toho, že můžeme chodit do školy. Některé děti už měly té distanční výuky hodně a nechtěly být doma. Potřebovaly sociální kontakt s dětmi, učitele vidět, slyšet na živo. Věřím tomu, že spousta dětí si uvědomila, že chození do školy není tak hrozný, jak si myslely. Daleko horší je být izolovaný doma a mít distanční výuku.

ANOTACE

| | |
|--------------------------|---|
| Jméno a příjmení: | Adéla Majerová |
| Katedra: | KPV – Katedra primární a preprimární pedagogiky |
| Vedoucí práce: | Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|------------------------------------|---|
| Název práce: | Dopady pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda v primární škole |
| Název práce v angličtině: | The impacts of covid-19 pandemic on history and geography education in primary school |
| Anotace práce: | Diplomová práce se zabývá dopadem pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda v primární škole. Teoretická část obsahuje průběh pandemie covid-19, popis předmětu vlastivěda, organizační formy, výukové metody, prostředky a distanční vzdělávání. V empirické části jsme pomocí formy strukturovaných rozhovorů s učiteli zjišťovali dopady pandemie covid-19 na výuku předmětu vlastivěda. |
| Klíčová slova: | Pandemie covid-19, vlastivěda, distanční výuka, organizační formy, výukové metody, uzavření škol |
| Anotace práce v angličtině: | The diploma thesis deals of the impacts of covid-19 pandemic on history and geography education in primary school. The theoretical part contains the course of the covid-19 pandemic, a description of the subject geography and history in primary education, organizational forms, teaching methods, teaching aids and distance education. In the empirical part, we used the form of structured interviews with teachers to investigate the impacts of the covid-19 pandemic on history and geography in primary school. |

| | |
|------------------------------------|---|
| Klíčová slova v angličtině: | Covid-19 pandemic, history and geography education in primary school, distance learning, teaching methods, closing schools, teaching organization |
| Přílohy vázané v práci: | Dokumentace vybraného rozhovoru |
| Rozsah práce: | 72 stran |
| Jazyk práce: | Český jazyk |