

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

DISTANČNÍ VÝUKA – PODPORA VZTAHŮ
A DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ DĚTÍ V DOBĚ
PANDEMIE

DISTANCE LEARNING – WAYS TO PROMOTE RELATIONSHIPS
AND CHILDREN'S MENTAL HEALTH DURING A PANDEMIC



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Kristina Svobodová**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc

2021

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především mé vedoucí práce Mgr. Kateřině Palové, Ph.D. za podnětné připomínky a trpělivý a přátelský přístup, který provázel celý čas naší spolupráce. Velmi děkuji mojí rodině a přátelům za lásku a podporu, kterou mě provázejí celým svým životem i studiem. V neposlední řadě děkuji také všem respondentům, kteří se ochotně zapojili do výzkumu a přispěli tak ke vzniku této práce. Děkuji také za to, jak ke své práci s dětmi přistupují – zodpovědně, kreativně a s láskou, a podílí se tak na vývoji spokojených a šťastných lidí.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Distanční výuka – podpora vztahů a duševního zdraví dětí v době pandemie“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 23.11.2021

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	7
1	Mladší školní věk	8
1.1	Vymezení období mladšího školního věku	8
1.2	Rozdělení období mladšího školního věku.....	10
1.3	Vývoj dítěte mladšího školního věku	10
1.3.1	Tělesný vývoj	11
1.3.2	Kognitivní vývoj.....	11
1.3.3	Emocionální a sociální vývoj	13
1.4	Volný čas	15
1.4.1	Volný čas v době pandemie.....	17
2	Výchovná složka pedagogické práce	18
2.1	Škola	18
2.1.1	Vymezení pojmu škola	18
2.1.2	Socializace	19
2.2	Osobnost učitele	20
2.2.1	Typologie učitele	21
2.2.2	Vztah učitele a žáka.....	22
2.3	Školní třída	23
2.3.1	Edukační prostředí a klima třídy	24
2.4	Duševní zdraví	26
2.4.1	Vymezení pojmu duševní zdraví	26
2.4.2	Duševní vývoj.....	26
2.4.3	Škola a duševní zdraví.....	27
3	Distanční výuka	30
3.1	Pandemie Covidu-19	30
3.2	Průběh distanční výuky	31
3.3	Škola a rodina v době pandemie.....	33
3.4	Dopady uzavření škol	34
3.4.1	Ohrožené skupiny dětí.....	36
3.5	Duševní zdraví dětí	36
3.6	Vztahy ve třídě	39
3.6.1	Návrat do školy	41

VÝZKUMNÁ ČÁST.....	43
4 Výzkumný problém, cíle a výzkumné otázky.....	44
4.1 Výzkumný problém.....	44
4.2 Cíle výzkumu.....	44
4.3 Výzkumné otázky.....	45
5 Metodologický rámec výzkumu.....	46
5.1 Design výzkumu.....	46
5.2 Metody výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristiky.....	47
5.3 Metody získávání dat.....	49
5.4 Metoda zpracování a analýzy dat.....	50
5.5 Etika výzkumu.....	50
6 Výsledky výzkumu.....	52
6.1 Distanční výuka.....	54
6.1.1 Technické vybavení.....	55
6.1.2 Věk dětí.....	56
6.1.3 Město vs. vesnice.....	57
6.1.4 Novost vs. zvyk.....	58
6.1.5 Potřeba kontaktu a pocity učitele.....	59
6.2 Učitel.....	61
6.2.1 Opora.....	61
6.2.2 Propojení.....	62
6.2.3 Zájem.....	62
6.3 Vztahy.....	62
6.3.1 Virtuální kruh a sdílení zážitků.....	63
6.3.2 Třídní skupina a podpora kontaktu.....	64
6.3.3 Společné aktivity.....	64
6.4 Duševní zdraví.....	66
6.4.1 Pojmenování pocitů.....	66
6.4.2 Vysvětlování.....	68
6.4.3 Motivace k pohybu a pobytu venku.....	69
6.5 Uvědomění.....	70
6.6 Prostor pro komunikaci.....	73
6.7 Odpovědi na výzkumné otázky.....	74
7 Diskuze.....	77
8 Závěr.....	83
Souhrn.....	84
LITERATURA.....	88
PŘÍLOHY.....	97

ÚVOD

Práce s dětmi školního věku mi byla odjakživa blízká, setkávala jsem se s nimi jako vedoucí kroužků i táborů a mladší školní věk mi vždy připadal jako velmi zajímavé vývojové období. Také práce pedagogů prvního stupně základní školy mě zajímá a velmi oceňuji vstřícný přístup ve výuce zaměřený na osobnost dítěte, jeho prožívání i snahu o vytvoření přátelské atmosféry ve třídě umožňující snadnější průběh procesu vzdělávání. Nutno podotknout, že ne každý učitel k dětem takto přistupuje. O to více si vážím pedagogů, kteří se snaží jim svěřené děti nejen vzdělávat, ale i vychovávat a podílet se tak na zdravém vývoji dětí. Ani v běžné výuce to leckdy není snadné, natož v době, kdy se vlivem pandemie Covidu-19 musela výuka přesunout na obrazovky počítačů a učitelé tak ztratili s dětmi přímý kontakt. Navíc tato situace nastala nejprve velmi nečekaně ze dne na den, a poté se ještě několikrát opakovala a přetrvávala velmi dlouhou dobu.

Ze své pozice studentky vysoké školy jsem si mohla vyzkoušet na vlastní kůži jaké to je, učit se v nově rozšířené formě vzdělávacího procesu – distanční výuce. Také jsem díky zkušenosti s výukou mým mladších sourozenců měla možnost nahlédnout do vzdělávání dětí prvního i druhého stupně základní školy v tomto období. Uvědomila jsem si, jak je tato doba pro všechny zúčastněné strany, tedy pedagogy, děti i rodiče náročná. Zajímalo mě, jak se učitelé s touto nečekanou situací vypořádali, jak u nich ve třídě distanční výuka probíhala a jak se jim dařilo naplňovat výchovnou složku jejich práce ve ztížených podmínkách online prostředí.

Duševní zdraví každého člověka bylo příchodem pandemie nějakým způsobem ovlivněno, ať už v důsledku přímé infekce nebo obav z nákazy či stresem z nutnosti dodržování opatření proti šíření onemocnění. Negativní vliv měla také ztráta či omezení zaměstnání, příjmů, vzdělání nebo sociálních kontaktů. Stejně tak duševní pohoda dětí byla v tomto období ovlivněna všeobecným děním, proto jsem se v práci zaměřila především na možnosti podpory žáků v oblasti duševního zdraví a s ohledem na sociální izolaci také na možnosti rozvoje vztahů ve třídě a podpory sociálního kontaktu dětí i na dálku. Tématem mé diplomové práce je tedy *„Distanční výuka – podpora vztahů a duševního zdraví dětí v době pandemie“*.

V teoretické části práce se zabývám vymezením období mladšího školního věku, především vývojem a specifiky tohoto vývojového období. Druhá kapitola je věnována výchovné složce pedagogické práce s ohledem na možnosti podpory duševního zdraví dětí a vztahů ve třídě. Třetí kapitola vymezuje období pandemie a distanční výuky a uvádí současné studie zabývající se aspekty vzdělávacího procesu v této době. Výzkumná část práce se věnuje analýze získaných dat, která byla sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a následnému výkladu výsledků našeho výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

V první kapitole vymezujeme období *mladšího školního věku*, kterým se v souvislosti s distanční výukou v naší práci zabýváme. V této kapitole nejprve definujeme pojem mladší školní věk a dále popisujeme různé aspekty vývoje dítěte tohoto věku.

1.1 Vymezení období mladšího školního věku

Období mladšího školního věku bývá různě nazýváno a také různě vymezováno. Langmeier a Krejčířová (2006) mluví o takzvaném *mladším školním období* a ohraničují jej vstupem dítěte do školy a zakončují počátkem pohlavního dospívání čili od 6-7 let do 11-12 let. Takto vymezuje *mladší školní věk* i Matějček (1986) a Vágnerová (2012). Čáp a Mareš (2007) mluví také o mladším školním věku, ale označují tak období od 6 let do 10-11 let. Stejně tak Říčan (2014) udává horní hranici tohoto období 11 let a vysvětluje toto ohraničení jednak pomalu končící psychologickou i biologickou harmonií a přicházejícími změnami i změnou rázu školního vzdělávání. Dle autora však není tento předěl ostrý, jelikož je nutné počítat s individuálním vývojem každého jedince. Langmeier et al. (2002) dodává, že se toto vývojové období zpravidla překrývá s prvními pěti lety školní docházky, z čehož budeme v naší práci vycházet.

Období mladšího školního věku bývá z důvodu absence výraznějších vývojových, osobnostních změn či konfliktů považováno za klidné. Říčan (2014) se s tímto tvrzením ztotožňuje a dodává, že případné objevující se konflikty bývají spojeny s problematikou školní práce a nebývají tolik bouřlivé. Dále však ve shodě s dalšími autory (např. Langmeier & Krejčířová, 2006; Čáp & Mareš, 2007) uvádí, že i v tomto období vývoj dítěte plynule pokračuje. Ač se ve srovnání s předchozím i s následným vývojovým obdobím, kdy člověk prochází velkými, znatelnými změnami na první pohled neděje nic zásadního, jedinec se i v období mladšího školního věku setkává s novými situacemi, díky kterým se učí novému a jeho osobnost je formována. Ve všech oblastech tak dosahuje pokroků významných pro další vývojová období. S tím souhlasí i Blatný (2016), který říká, že tomuto období bývá někdy neprávem věnována menší pozornost než ostatním vývojovým obdobím. Dále dodává, že klíčový je podle něj v tomto období rozvoj vnímání sebe sama a motivace aktivně se uplatňovat ve společnosti.

Jako o klidné fázi vývoje uvažuje o období mladšího školního věku také Freud (1905), který jej označil jako *stádium latence*. V rámci své teorie psychosexuálního vývoje autor definuje tři stádia vývoje infantilních pohnutek neboli pudů, které se má jedinec v průběhu vývoje naučit ovládat, aby vyhověl požadavkům společnosti. Před začátkem období mladšího školního věku tak dítě prochází stádiem orálním, análním a falickým, a poté nastává v psychosexuálním vývoji období klidu přetrvávající až do doby nástupu pubescence a s ní související integrace všech předchozích stádií (in Fonagy & Target, 2005).

Z Freudova pojetí vychází Erikson (2015), který jej ještě rozšiřuje o sociální rozměr. Školní věk označuje autor jako stádium snaživé píle. Dítě si v tomto období buduje vztah k práci a připravuje se na budoucí uplatnění. Pokud se dítěti něco nedaří může se potýkat s pocity nedostačivosti neboli méněcennosti. Tyto pocity jej mohou na jedné straně stimulovat a motivovat k většímu výkonu, pokud jsou však časté a opakované, mohou vést k rezignaci a ztrátě podstatné složky životní perspektivy. Pokud se ale dítěti podaří v krizi daného věku obstát, získává pocit kompetentnosti.

Z vývojových teorií Freuda, Eriksona i Piageta vychází Havighurstův model celoživotního vývoje člověka. Každé stádium vývoje je charakteristické určitým úkolem, který by měl jedinec v daném období splnit. Ve školním věku Havighurst (1972) uvádí tři významné tlaky – na orientaci dítěte ven z primární rodiny do skupiny vrstevníků; tlak k hrám a aktivitám podporujícím neuromuskulární činnost; tlak do světa logiky, komunikace a symboliky dospělých. Mezi úkoly objevující se v tomto věku patří tyto:

- naučit se vycházet s vrstevníky
- rozvíjet základy čtení, psaní, počítání i oblast řeči
- osvojit si fyzické schopnosti potřebné pro hry
- vytvořit si zdravý postoj k sobě samému
- rozvíjet oblast sebevědomí, morálky a hodnot
- přijmout svou mužskou či ženskou identitu
- rozvíjet vlastní nezávislost

Zvládnutí úkolů v daném období předpokládá také úspěch v dalších vývojových stádiích i úkolech a vede k pocitu životní spokojenosti. Nezávládnutí daných úkolů vede naopak k pocitům neúspěšnosti, nespokojenosti a potažmo také k problémům se začleňováním se a fungováním ve společnosti (in Blatný, 2010).

1.2 Rozdělení období mladšího školního věku

Období školního věku se může dále dělit na několik menších celků. Toto rozdělení vzniklo především z důvodu větší diferenciacce, jelikož úroveň vývoje dítěte na počátku a konci tohoto vývojového období je diametrálně odlišná. Také při distanční výuce se objevovaly velké rozdíly v závislosti na stáří a schopnostech jednotlivých dětí, proto zde toto rozdělení uvádíme. V práci se však budeme vyjadřovat k mladšímu školnímu věku jako celku.

Matějček (1986) dělí toto období na *mladší školní věk* (6 až 8 let), *střední školní věk* (9 až 12 let) a *starší školní věk*, který již zahrnuje období pubescence. Mladší školní věk ve svém pojetí pokládá autor za období přechodu od hravého předškolního dítěte k vyspělejšímu školákovi. Také je obdobím adaptace na školu, může být tedy pro děti náročnější a potřebují často podporu okolí. Střední školní věk je oproti začátku tohoto období již vyrovnanějším a stabilnějším časem, ve kterém se děti adaptovaly na školu i režim, který s sebou přináší. Tři etapy školního věku rozlišuje také Vágnerová (2012) a uvádí, že i v této fázi vývoje dochází k mnoha změnám podmíněným biologicky i sociálně, a je tak důležitou přípravou na období dospívání.

Ač má celé toto dlouhé období mnoho společných rysů, můžeme jej rozdělit dle typických vlastností i na jednotlivé roky, jelikož děti v jednotlivých letech se v mnoha rysech také liší. V sedmi letech je dítě jiné než na počátku tohoto období a nástupu do školy, na kterou si již zvyklo. Je klidnější, vydrží déle pracovat a je citlivé k hodnocení okolí. V osmi letech dítě ochotně plní zadané povinnosti a rádo si samo volí své zájmy a činnosti, kterým se bude věnovat. Věk devíti a deseti let se vyznačuje spolehlivostí a rozumností dítěte a zároveň také touhou po větší samostatnosti (Čačka, 1997).

1.3 Vývoj dítěte mladšího školního věku

Jak jsme již zmiňovali, bývá mladší školní věk považován za klidné období bez výraznějších změn. Vývoj dítěte však přesto plynule pokračuje a je velmi podstatný pro následný růst v dalších vývojových obdobích. Tělesný vývoj pokračuje v průběhu celého období, byť není tak výrazný. V tomto období dochází především ke značnému rozvoji poznávacích funkcí. Dále se dítě dostává do širšího sociálního okruhu a rozvíjí tak nové sociální vazby a učí se také pracovat s vlastními emocemi a chováním.

1.3.1 Tělesný vývoj

I v tomto ohledu je období mladšího školního věku klidnější, růst bývá u většiny dětí plynulý a rovnoměrný. Růstové zrychlení se objevuje na začátku, a pak až koncem tohoto období před nástupem puberty. Na začátku období mladšího školního věku děti vyrostou do délky a s tím souvisí i přechodné oslabení nervové soustavy, které se projevuje zvýšenou potřebou pohybu přinášejícího uvolnění. Proto je v první třídě obtížnější udržet děti v klidu a pedagog musí zařazovat častější změny aktivit, aby se děti dokázaly soustředit (Matějček, 1986).

Velký rozvoj se objevuje v oblasti jemné a hrubé motoriky. Postupně se zlepšující koordinace jemnějších pohybů ruky vede k vyšším výkonům dětí při psaní i kreslení. Dítě se také celkově stává silnějším, má rychlejší pohyby a je znatelná výrazně lepší koordinace těla. Spolu s větší obratností se u dětí prohlubuje zájem o pohybové aktivity, kde mohou obratnost, sílu a vytrvalost uplatnit (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Získané pohybové dovednosti a pokroky si děti dobře uvědomují a rádi je rozvíjejí nejen pro vlastní zábavu, ale především také kvůli ostatním vrstevníkům. Tělesná síla a obratnost se totiž v tomto věku stává důležitým prvkem při získávání postavení ve třídě, a to obzvlášť u chlapců. Menší a slabší děti se často kvůli své neobratnosti dostávají na okraj skupiny a tato skutečnost může mít vliv i na jejich sebepojetí (Říčan, 2014). Význam pohybu u dětí mladšího školního věku není spojen pouze se sociálními aspekty, ale především s celkovým psychosomatickým zdravím. Fyzická aktivita podporuje a zlepšuje zdraví jedince, jeho funkční schopnosti i celkovou životní spokojenost (Allender et al., 2006).

Xiang et al. (2020) uvádí, že snížená fyzická aktivita a zvýšené sedavé chování jsou spojeny s negativními výsledky jak v oblasti fyzického, tak duševního zdraví. Mezi nejčastější projevy patří ztráta svalové a kardiorepirační zdatnosti, přírůstek hmotnosti a psychosociální problémy. Absence fyzické aktivity má negativní dopady i na akademické výsledky žáků. Tyto negativní dopady mohou mít vliv na jedince až do dospělosti. Výsledky ukazují, že v posledních letech většina dětí nedosahovala potřebné míry fyzické aktivity. Současná pandemie může tuto situaci dále zhoršit.

1.3.2 Kognitivní vývoj

V průběhu období mladšího školního věku dosáhne centrální nervový systém dítěte dolní hranice hmotnosti u dospělého člověka. Dochází k výrazné gyrifikaci mozkových hemisfér

a dokončování procesu arborizace a myelinizace neuronů. Díky větší vyzrálости nervového systému je umožněna vyšší úroveň kognitivního vývoje a u většiny dětí také značné autonomie a stávají se tak postupně méně závislé na přímé přítomnosti rodičů (Langmeier et al., 2002).

Dítě v tomto věku je v období *střízlivého realismu* a chce pochopit vnější svět takový, jaký je. Nejprve je tento realismus závislý na vnější autoritě a jejích doporučeních, jedná se o *realismus naivní*. Později se mění v *kriticky realistický*. Dítě mladšího školního věku rádo vše prozkoumává na vlastní kůži, proto je dobré při učení využívat více smyslů a dát dětem možnost seznámit se s vyučovanou látkou i osobně, například ve formě pokusů. Zájem dítěte o svět okolo něj je patrný v jeho projevu, ať už mluveném, psaném, či v kresbě. Také jej můžeme poznávat skrze jeho zájem o knihy i v rámci realisticky zaměřených her, které si vymýšlí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Velkou změnou v období mladšího školního věku je schopnost oddělit *já* od *světa*. V předškolním věku se u dítěte realita a subjektivní prožívání prolíná, ale u dítěte v mladším školním věku roste schopnost věcné orientace a logiky argumentování. K oddělení subjektivního prožívání a věcné orientace dochází postupně v průběhu celého období (Čačka, 1997). Piaget a Inhelderová (2014) potvrzují, že dítě v období mladšího školního věku již dokáže lépe porozumět událostem a situacím, které se kolem něj dějí. Zatímco v předškolním věku je dítě ve fázi *egocentrického myšlení*, kdy se domnívá, že jeho okolí vnímá vše stejně jako ono samo, dítě mladšího školního věku již dokáže rozlišovat a přemýšlet o tom, jak dané události prožívají jiní lidé. Autoři řadí mladší školní věk do stádia *konkrétních operací*. Charakteristický je pro toto období přechod od činností k obecnějším logickým strukturám. Myšlení je ještě stále soustředěno zvláště na podněty, které jsou pro dítě snadno představitelné, nebo je možné s nimi manipulovat. Dítě je v tomto období schopné řešit dříve obtížné logické problémy, dokáže třídít předměty dle daného hierarchického uspořádání, chápe reversibilitu činností a mentálních operací. Typickým názorným příkladem je situace, kdy přelijeme tekutinu mezi jinak tvarované nádoby a dítě je schopné chápat, že objem kapaliny se nezměnil. Neřídí se již jen tím, co vidí, ale je schopné uvažovat o tom, že kdybychom nalili kapalinu zpět, bude první nádoba zaplněna stejně.

Langmeier a Krejčířová (2006) popisují pokroky u dítěte i v oblasti vnímání, které se stává záměrným a mění se v pozorování. Dítě se v tomto období stává pozornějším a vytrvalejším a dokáže se lépe oprostit od svých momentálních potřeb. Dochází také

k vývoji řeči, roste jednak slovní zásoba dítěte a mění se i délka a míra složitosti používaných vět či souvětí spolu s učením se užívání gramatických pravidel. Spolu s rozvojem řeči je rozvíjena také paměť. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je u dětí mladšího školního věku oproti předchozímu období stabilnější a spolehlivější. Pracovní paměť se v tomto období zlepšuje především díky rychlejšímu zpracování informací. V tomto vývojovém období se zlepšuje také schopnost udržení pozornosti, která je předpokladem úspěšného vzdělávání (Blatný, 2016).

V období mladšího školního věku je dítě také již schopné rozlišovat lépe časové i prostorové pojmy, ač jsou abstraktní povahy. Rozumí tedy pojmům jako *blízko*, *daleko*, *zítra* nebo *později* a získané informace o světě si dokáže dobře zařazovat. Na rozdíl od předškolního dítěte se těší na prázdniny, protože lépe chápe, kdy nastanou a vnímá plynutí volného času (Říčan, 2014).

Dle Tenenbaum et al. (2020) by mohlo mít pozastavení vzájemné interakce dětí ve školách během pandemie vliv na jejich kognitivní vývoj. Vzájemné interakce mezi vrstevníky totiž neovlivňují pouze sociální vývoj dětí, ale usnadňují také kognitivní vývoj. Když děti diskutují o pojmech od matematiky přes morální dilemata až po vědecké učení, učí se více prostřednictvím vzájemné konverzace, než když se pouze snaží naučit různým poznatkům samy. Může k tomu přispívat především společné vytváření znalostí prostřednictvím sdílení myšlenek a snaha o pochopení pohledu druhého člověka.

1.3.3 Emocionální a sociální vývoj

Vývoj kognitivních funkcí s sebou přináší také větší schopnost regulace vlastních emocí. Dítě se v tomto období učí lépe rozpoznávat své emoce a zvládat jejich projevy i vyjadřování. Rodina zde slouží jako zástupce kultury, ve které dítě žije, předává mu její normy a učí jej míře expresivity, která je vnímána jako přijatelná (Blatný, 2016).

Rodina je tedy velmi důležitým faktorem ovlivňujícím vývoj dítěte. Je prvním prostředím a souborem vnějších podmínek formujících osobnost dítěte, se kterými se ve světě setkává. Vztah s rodiči je v tomto období celkově snadnější a kladný. Dítě v tomto věku ještě stále potřebuje cítit ze strany rodičů podporu, a především pak otevřenou komunikaci a upřímnost, díky které se učí vyznat se ve vlastních pocitech a jak je správně ovládat (Říčan, 2014). Jsou-li v rodině také sourozenci, vzniká rodinný subsystem, který celou rodinu značně ovlivňuje. Děti se v tomto subsystemu učí různým důležitým dovednostem, schopnosti spolupracovat, komunikovat, snažit se vzájemně podpořit, pomoci

si a v případě potřeby vytvářet kompromisy. Mnoho z těchto dovedností může dítě využívat i v dalších vztazích k lidem mimo jeho rodinu, například v kamarádstvích a přátelstvích vznikajících mezi vrstevníky (Sobotková, 2012).

Studie Sosa-Hernandez et al. (2020) zkoumala reakce rodičů na projevy emocí dětí. Socializace dětí ze strany rodičů v oblasti emocí je jedním z primárních mechanismů, jejichž prostřednictvím se dítě učí o prožívání a vyjadřování emocí a rozvíjení dalších souvisejících schopností. S ohledem na sociokulturní, rodinné, rodičovské i dětské koreláty byly dle způsobu reagování vytvořeny čtyři různé typy rodičů – podporující, vyučující a na problémy zaměřený, vyvážený a hyperangažovaný. Rodiče u podpurného a výukového typu uváděli zvýšenou regulaci dětských emocí a méně symptomů dětské psychopatologie oproti dvěma zbývajícím typům. Zjištění tedy ukazují, že je důležité, jakým způsobem rodiče na projevy emocí svých dětí reagují, a že tyto reakce do značné míry ovlivňují emocionální vývoj dítěte.

Piaget a Inhelderová (2014) uvádějí, že poznávací aspekty a aspekty citové jsou od sebe neoddělitelné, a tedy stejně tak jako dochází k rozvoji v oblasti poznávání, tak je v tomto období rozvíjena také oblast citová. Projevuje se to především v tom, jak dítě tohoto věku začíná vnímat své okolí, a že mu záleží na jeho hodnocení. Většího významu tak v období středního školního věku nabývá skupina vrstevníků, dítě poznává a učí se jejím normám, které mohou konkurovat normám rodiny. Všeobecně jsou vztahy pro děti v tomto období důležité a všimají si vzájemných interakcí v rodině i ve škole. Dětská skupina je místem, kde se děti učí tvořit, rozvíjet a kultivovat city kamarádství a přátelství, solidaritu, obětavost, spolupráci apod.

Významným tématem období mladšího školního věku se stává tedy přátelství, které začíná mít hlubší povahu než v předcházejících obdobích a také spolu děti tráví více společného času. Rozvíjí se zájem o druhého, ochota pomoci v případě potřeby i důvěra vůči druhému. Negativní nebo chybějící vztahy s ostatními vrstevníky tak mohou mít na jedince velmi negativní dopad, jelikož tendence vytvářet pozitivní a dlouhotrvající vztahy patří k jeho základním potřebám. Důležitou roli hraje také postavení dítěte ve vrstevnických skupinách, do kterých patří. Ovlivňuje jej jednak celkové vnímání daného dítěte a přátelství ze strany vrstevníku i jeho vliv ve skupině. Většinou se zde uplatňuje zákon podobnosti, kdy jsou skupinou více přijímány děti, které se příliš neodlišují (Blatný, 2016).

Langmeier et al. (2002) potvrzuje význam vztahů s vrstevníky v tomto období, když uvádí, že činnosti mimo školu, především společné hry v dětských skupinách mají přímý

vliv na celkový vývoj dítěte. Oblíbenost ve skupině vrstevníků je pro dítě mnohdy významnější než školní úspěch a zároveň také pomáhá případné školní neúspěchy kompenzovat.

Děti se vyvíjejí v každodenní interakci s důležitými ostatními osobami, mezi které v období mladšího školního věku patří také vrstevníci. Aktivní styk dětí s vrstevníky slouží jako bohatý zdroj pro jejich kognitivní, emocionální a sociální rozvoj. Vzájemné interakce umožňují dětem rozvíjet vlastní kulturní společenství a normy pro interakce. Fungování mezi vrstevníky bývá méně hierarchické než s rodiči, přičemž interakční vliv se často rychle mění mezi jednotlivými dětmi. Mnohé z rozvojových úkolů a sociálních dovedností, které děti potřebují rozvíjet pro budoucí úspěšné vzájemné působení, se rozvíjejí prostřednictvím sociální interakce a praxe. Tyto interakce vedou děti k rozvoji každodenních dovedností. Omezení nezávislé vzájemné interakce ve školách a dalších prostředích kvůli dodržování opatření zabraňujících šíření Covidu-19 tedy pravděpodobně negativně ovlivní kognitivní, emocionální a sociální vývoj dětí. Možné dopady se mohou projevit i ve schopnosti chápání dynamiky skupin a rozvoje meziskupinových postojů a vztahů (Cameron & Tenenbaum, 2021).

1.4 Volný čas

Nejdůležitější činností, skrze kterou se dítě učí poznávat svět kolem sebe a začleňovat se do lidského společenství je v tomto období vedle hry také práce. Dítě se v tomto období učí vykonávat i činnosti, které nevyplývají z jeho okamžitých potřeb a nemusí být pro něj ani příjemné, protože se jedná o vnější požadavky. Pro dítě je důležitý režim, který jej učí, že má zvlášť vymezený čas na práci, které musí věnovat své úsilí i pozornost a vedle toho také čas určený k činnostem, které si zvolí samo. Práce se v průběhu tohoto období stává delší i intenzivnější a mění se také forma her, které si děti v tomto věku vybírají. Jak již bylo zmíněno výše, jsou pro toto období typické hry zaměřené na složitější pravidla, a především na pohybové aktivity, které jsou často spojené se vzájemným soutěžením (Langmeier et al., 2002).

Ve hře se také ukazuje, že dítě tohoto věku již není do hry ponořeno plně a nezajímají ho už tolik fantazijní představy. Místo toho mu jde spíše o věrné napodobení reality, kterou do svých her zahrnuje. Chlapci se zajímají o techniku, různé stroje i nástroje. Děvčata se zase ráda starají o panenky a rozvíjejí své pečující vlohky. Dítě v mladším školním věku spolu s rozvíjející se dovedností čtení získává vřelý vztah k získávání informací pomocí knížek

a encyklopedií. Přitahuje jej také dobrodružství, o kterém nejen rád čte, ale také jej zažívá spolu s kamarády při zakládání malých tajných skupinek a spolků, ve kterých společně tráví čas (Říčan, 2014).

Děti tráví svůj volný čas různými způsoby, většinou dle svých zájmů. Trávení volného času dětí je velmi podstatné nejen pro jejich rozvoj, ale zároveň jelikož se v dětství utváří mnoho návyků, které přetrvávají až do dospělosti, je důležité, aby se naučily trávit jej dobře a efektivně. Existuje mnoho možností, jak mohou děti ve volném čase získat nové dovednosti a znalosti. V dnešní době dostávají děti mnoho informací z masmédií, tisk, rozhlas, televize, internet, filmy, pohádky i knihy jsou základem komunikace v masové kultuře a definují její charakter. Právě v rozlišování toho, čemu věnovat svoji pozornost má velký význam role rodičů, kteří přispívají svým vlivem k formování a vytváření zájmů svých dětí. Na výběr zájmů má vliv mnoho faktorů, například vzdělání a zájmy rodičů, místo bydliště a s tím spojený přístup k institucím a organizacím i vzdálenost od nich, finanční situace rodiny, organizace času apod. Je důležité ukázat dětem způsoby trávení volného času, které co nejdříve rozvinou a obohatí jejich osobnost. Smysluplným trávením volného času lze také přímo ovlivnit vytváření a rozvíjení postojů a hodnot dětí. Společné trávení času by mělo být nejdůležitější a nerozlučitelnou součástí rodinného života (Nowak, 2019).

Jak jsme zmiňovali již výše, dítě v mladším školním věku se rádo dozvídá nové informace o světě a s tím souvisí i jeho zájem o encyklopedie i knihy obecně. S rozvíjícím se přístupem k internetu a jeho obsahu jsou děti více zvyklé trávit svůj volný čas právě s technologiemi. Studie Clarkové a Teravainen-Goffové (2020) provedená v Anglii a zabývající se zájmem dětí a dospívajících o čtení uvádí, že oblíbenost čtení klesá. Za zkoumaný rok 2019 byl zájem nejnižší za poslední zkoumaná léta, kdy pouze 53 % dotazovaných dětí odpovědělo, že mají čtení rády. Stejně tak klesl i počet dětí, které jsou zvyklé denně číst, a to na pouhých 25,8 %. Škola tedy zůstává jedním z míst, kde se děti se čtením běžně setkávají a je potřeba je k většímu zájmu o četbu vést.

Stejně tak se zdá, že začíná klesat také zájem dětí o přírodu a celkově pobyt venku. Ve studii Dopkové et al. (2019) se autoři zaměřili na zkoumání psychologických i sociálních přínosů pobytu dětí v přírodě. Po stráveném čase v přírodě dotazované děti vnímaly větší prožívání pozitivních i negativních emocí, užší spojení s přírodou a také větší ochotu přírodu chránit. Mimo rozvoj hodnot a postojů dětí tedy pobyt v přírodě má vliv i na jejich prosociální chování. Přes potřebu dalších výzkumů shrnuje studie pobyt dětí v přírodě jako jasně přínosný a potřebný.

1.4.1 Volný čas v době pandemie

V průběhu pandemie Covidu-19 a uzavření škol se trávení volného času dětí přesunulo zcela na domácí prostředí. Školy, školská zařízení a další instituce, jejichž funkcí je naplňování sportovní a zájmové činnosti dětí v době mimo vyučování (Hájek et al., 2011) byla s ohledem na protipandemická opatření uzavřena a děti tak ztratily možnost navštěvovat velké množství zájmových aktivit, které tyto instituce jinak nabízí a nemohli se v oblasti zájmů dále rozvíjet.

Omezení a předpisy související s Covid-19 odhalily problémy s organizováním komunikačních i volnočasových aktivit online. Lidé jsou v dnešní době zvyklí značně komunikovat online, tato komunikace však byla vždy spíše příležitostná a bylo možné ji snadno přepnout na interakci offline. To ale povětšinu času v distanční výuce kvůli protipandemickým opatřením možné nebylo. Škodlivý byl i dopad omezení na organizované volnočasové aktivity pro děti. Online volnočasové aktivity byly prezentovány přinejlepším online týmovými hrami. Takové online hry však nemohou nahradit vzdělávací cíle a studijní výsledky offline aktivit. Zatímco v oblasti vzdělávání byly v průběhu distanční výuky zavedeny různé modely vzdělávání, volnočasové aktivity online formátu přizpůsobeny nebyly (Kayumova et al., 2021).

Studie Xiang et al. (2020) se zabývala analýzou dat týkajících se fyzické aktivity a sedavého chování dětí a dospívajících. Byla sesbírána data od téměř 2 500 dětí a mladistvých v několika Čínských školách. Výsledky studie ukázaly, že medián doby strávené fyzickou aktivitou se v době pandemie drasticky snížil, z 540 minut za týden (před pandemií) na 105 minut za týden (během pandemie). V době pandemie se prevalence fyzicky neaktivních studentů zvýšila z 21,3 % na 65,6 %. Také se během pandemie značně prodloužila doba strávená s technologiemi. Děti a mladiství začali trávit s technologiemi větší množství volného času. Tyto výsledky ukazují, že omezení výuky a zájmových kroužků, a tedy i možnosti společenského života a aktivního naplňování volného času dětí může mít trvalý dopad na vzorce fyzické aktivity a sedavého chování dětí. Snížená fyzická aktivita a zvýšené sedavé chování a čas strávený s technologiemi mohou mít negativní dopad na tělesné a duševní zdraví dětí a dospívajících. Proto by se měl klást větší důraz na udržování pohybu a zájmů dětí i v době distanční výuky.

2 VÝCHOVNÁ SLOŽKA PEDAGOGICKÉ PRÁCE

V naší práci se zabýváme průběhem distanční výuky na prvních stupních základní školy v době pandemie a konkrétněji jsme se zaměřili na výchovnou složku práce pedagoga. V první kapitole jsme vymezili období mladšího školního věku, který je cílovou věkovou skupinou naší práce. V této kapitole se dostáváme k tématu výchovné složky učitelovy práce. Nejprve obecně vymezujeme pojmy *škola* a *proces socializace*. Dále se dostáváme k *osobnosti učitele*, jenž je hlavním aktérem v procesu vzdělávání. Poté v souladu s definicí Světové zdravotnické organizace (WHO, 2020a) popisující zdraví jako stav fyzické, sociální a duševní pohody zaměřujeme svou pozornost na *oblast vztahů* a *duševního zdraví dětí*, které byly středem našeho výzkumného zájmu.

2.1 Škola

Dítě mladšího školního věku tráví ve škole během týdne velké množství času a škola je velmi podstatnou součástí jeho života. Proto je důležité, aby atmosféra, v níž se vzdělává byla podporující a pro všechny zúčastněné příjemná. Tuto atmosféru utváří učitel, jednotliví žáci, i skupiny, které ve třídě vznikají a v dlouhodobějším měřítku utvářejí celkové klima třídy. Zejména na prvním stupni základní školy je důležité, aby se dítě setkalo při jeho prvotní zkušenosti se školou s kladným přijetím a mohlo se tak dobře vzdělávat. Učitel zde není pouze v roli vzdělávajícího, nýbrž jeho úkolem je spolu s celou třídou také utvářet prostředí důvěry a přijetí a budovat vzájemné, kladné vztahy.

2.1.1 Vymezení pojmu škola

Průcha et al. (2013) definuje školu jako *společenskou instituci*, která má za úkol poskytovat vzdělání žákům dle určitých vzdělávacích programů. Také je místem, kde probíhá významný proces *socializace*. Podporuje tak sociální i osobností rozvoj žáků a připravuje je na osobní, pracovní i občanský život. Autoři Čáp a Mareš (2007) dodávají, že škola předává dítěti také kulturní dědictví a tradice, učí jej poznatkům, zkušenostem i normám chování a jednání dané společnosti.

2.1.2 Socializace

Pojem *socializace* označuje proces začleňování dítěte do společnosti, jedná se tedy o rozvíjení dítěte jako společenské bytosti. Zároveň v sobě socializace obsahuje individualizaci, jelikož každý člověk si obraz o sobě i o světě kolem něj vytváří po svém, a má vliv na své prostředí i spoluutváření vlastní osobnosti. Proto se i v rámci procesu socializace formují odlišné a jedinečné osobnosti. Rodina a škola jsou dvě primární prostředí, v nichž se dítě učí společnost poznávat. Výchova v těchto institucích by se měla snažit dbát na individualitu dítěte, nepotlačovat ji a neomezovat ani jeho samostatnost a tvořivost, aby nedošlo k narušení procesu socializace a rozvoje osobnosti dítěte (Čáp & Mareš, 2007).

Učitel je v procesu socializace stejně jako ostatní dospělí v jiných prostředích velmi důležitou osobou, bez něj by tento proces probíhal jen velmi obtížně. Ve škole vstupuje pedagog do interakce a vztahů s dětmi záměrně i nezáměrně, jelikož nejen záměrné působení, ale právě i chvíle působení bezděčného mají v procesu zdravého vývoje osobnosti dítěte své místo. Dítě se učí, aniž by si to uvědomovalo, mnoha sociálními dovednostem v průběhu běžných denních interakcí s učitelem i dětmi ve třídě (Gillernová, 2003).

Sociální učení

Důležitou součástí socializace je tedy *sociální učení*, v rámci kterého si jedinec v interakci s druhými osvojuje předpoklady pro život ve společnosti. Učí se spolupracovat, komunikovat, přijmout sociální roli, začlenit se do vztahů a skupin. Postupně si osvojuje hodnoty a normy společnosti, ve které žije. Nejčastější formou sociálního učení je *nápodoba* a učení sociálním *posilováním* neboli *trestem* či *odměnou*. V prvním případě se dítě učí novému skrze napodobování rodičů, učitelů, vrstevníků a dalších vzorů, například postav z jeho oblíbených pohádek. V druhém případě je pak chování dítěte někým posuzováno a následně odměněno či potrestáno a dítě se tak učí tomu, jaké chování je vhodné a jaké ne. Společenský kontakt a vztahy mezi lidmi všeobecně, tedy i mezi dětmi navzájem, se uskutečňují zejména ve společné činnosti. Činnost vykonávaná společně umožňuje dosáhnout jedincům výsledků, kterých by sami nebyli schopni dosáhnout a zároveň napomáhá osvojení požadovaných dovedností a postupů. Předpokladem pro úspěšnost vzájemné činnosti je schopnost domluvit se, respektovat druhého člověka, přijmout kompromis, přizpůsobit se, zachovávat společenská pravidla a další. Pokud dítě nemá v dětství dostatečnou příležitost učit se v kontaktu s vrstevníky jednat s druhými, může mít

v budoucnu potíže začlenit se do společnosti, jelikož nedojde k potřebnému rozvinutí sociálních dovedností, obvyklých návyků ani některých rysů osobnosti (Čáp & Mareš, 2007).

2.2 Osobnost učitele

Průcha et al. (2013) označuje *učitele* za jeden ze základních faktorů *procesu vzdělávání*. K výkonu povolání pedagoga je nutné dosáhnout pedagogické způsobilosti, a tímto se daný jedinec stává profesionálně kvalifikovaným pracovníkem, jenž má podíl na přípravě, řízení, organizaci i výsledku vzdělávacího procesu. Soudobé pojetí tohoto povolání zdůrazňuje subjektivě-objektovou roli, kterou učitel v interakci s žákem i prostředím zastává. Pedagog se podílí na utváření edukačního prostředí, klimatu třídy a také nese zodpovědnost za organizaci a koordinaci činnosti dětí a hodnocení procesu učení.

Zpočátku tohoto období vnímá školák učitele jako autoritu a této autoritě se ochotně podrobuje. Tento postoj se v průběhu mladšího školního věku proměňuje a postupně i na učitele dítě nahlíží kritičtěji. Pedagog by měl být pro dítě vzorem a inspirací, především ve svém zaujetí pro vědění i dovednosti, které děti ve škole získávají. Avšak také by měl být pro dítě příkladem pravdivosti, poctivé práce, spravedlivosti i ochoty pomáhat (Řičan, 2014).

Dle Čápa a Mareše (2007) patří tedy učitel mezi významné osoby v životě dítěte. Má také vliv na jeho vývoj skrze své výchovné působení, vzájemnou komunikaci a interakci, skrze svou osobnost i vztah k žákům. Učitel má v rámci svého povolání dva důležité úkoly, *vzdělávat* a *vychovávat*. Společnost očekává, že pedagog bude dětem zprostředkovávat vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti daného oboru, který vyučuje. Také je na něj ale kladen nárok ve výchovné složce jeho práce, která spočívá v rozvíjení zájmů dítěte, jeho postojů, schopností i charakteru. Činí tak na základě poznávání žáka a jeho typologických a individuálních specifíků.

Gillernová (2003) popisuje potřebné profesní vědomosti i dovednosti učitele, které uplatňuje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jeho práce zahrnuje velké množství různorodých činností, od činností spojených s obsahem vyučovaného předmětu a didaktickým zpracováním předávaných poznatků, až k činnostem, které reflektují, naplňují a rozvíjejí interakci mezi žáky i celou třídou. Právě tato skupina činností naplňuje většinou více než polovinu činností, kterým se učitel ve své práci věnuje. Naplňování všech těchto

činností umožňují jednak dobře rozvinuté *odborné dovednosti*, tedy dobrá znalost oboru, který učitel vyučuje. Dále jsou to *didaktické dovednosti* neboli způsob, jakým učitel vyučuje a předává znalosti a obsah předmětu žákům. Další oblastí dovedností je oblast *diagnostická*, která umožňuje učiteli reflektovat schopnosti a možnosti jednotlivých žáků i celé třídy a v souladu s tím uplatňovat předchozí dovednosti. V neposlední řadě jsou pro profesi učitele velmi podstatné také *sociálněpsychologické dovednosti*. Tyto dovednosti umožňují rozvoj interakce mezi učitelem a žáky, i žáky samotnými. Dle autorky je poslední jmenovaná skupina dovedností obzvláště důležitá, jelikož jsou předpokladem pro naplňování všech předchozích oblastí dovedností.

2.2.1 Typologie učitele

Vyvážit a sloučit tyto dva požadavky není jednoduché a mnoho učitelů se liší ve svém zaměření spíše na jeden z těchto bodů. Caselmann (1949) ve své teorii dělí učitele na dvě skupiny, *logotropy* a *paidotropy*. Pedagog logotrop se soustředí spíše na obor studia, přičemž mu uniká důležitost zájmu o děti a jejich potřeby. Naproti tomu učitel paidotrop se snaží vyjít dětem vstříc, porozumět jim a v případě potřeby také pomoci. Problém může nastat v obou případech, pokud se jedná o krajní podobu typu učitele – u logotropa může jeho jednání vést ke kázeňským obtížím a u paidotropa zase ke sníženým nárokům na žáky a přílišné shovívavosti (in Čáp & Mareš, 2007).

S oběma výše uvedenými typy pedagogů se můžeme v praxi setkat. Dle Gillernové (2003) není neobvyklé, že učitelé dobře zvládají přípravu na výuku a nečiní jim tedy obtíže naplňovat obsahovou i didaktickou stránku výuky. Avšak často nemají dostatečnou jistotu ohledně dovedností potřebných pro rozvoj sociálního klimatu ve třídě. Buď mohou mít problém diagnosticky vyhodnotit a porozumět dané situaci ve třídě, nebo vytvářet vhodné podmínky pro příznivé klima třídy. Je proto nutné poskytnout učiteli podporu a podněty pro rozvoj jeho sociálních dovedností, jelikož mohou přispět k větší efektivitě jeho edukačních schopností.

Čáp a Mareš (2007) popisují Lewinovu typologii, která dle výchovného stylu rozděluje učitele na tři typy. Prvním je typ *autokratický*, který vyžaduje od žáků naprostou disciplínu, je přísný a žáci z něj často mívají strach. Také často negativně reaguje na chyby žáka a nedává prostor pro projev jedinečnosti nebo kreativity jedince. Opačným pólem je typ *liberálního* učitele, který dává žákům velkou volnost, jež často vede k všeobecnému chaosu a neukázněnosti žáků, jelikož si učitel neumí sjednat pořádek. Nejefektivnější styl

výchovy je *demokratický*. Učitel tohoto typu si dokáže ve třídě udržovat kázeň žáků, skrze své vedení a jasně nastavená pravidla, ale zároveň dává také prostor pro iniciativu žáků a vytváří příjemnou atmosféru.

Mezi nejdůležitější sociální dovednosti podporující rozvíjení dobrých interpersonálních vztahů ve škole patří *akceptování osobnosti žáků*, což znamená především schopnost oddělit osobnost daného dítěte od jeho momentálního chování, stejně tak jeho chyby a jejich hodnocení od jeho osoby. Dále se sem řadí schopnost *vhodnou formou projevit svoji autenticitu*, umět se vcítit a naslouchat dětem čili projevit o ně a o jejich prožívání opravdový zájem. Učitel může rozvíjet sociální vztahy ve třídě vedením ke spolupráci a poskytnout jim tak prostor, aby se navzájem obohacovali a učili komunikovat a spolupracovat. Stejně tak případné konflikty využít způsobem, který přispěje k rozvoji vztahů (Gillernová, 2003).

2.2.2 Vztah učitele a žáka

Význam vlivu postoje učitele k žákům dobře demonstruje tzv. *Pygmalionský efekt*. Vychází z předpokladu, že učitelova očekávání ohledně toho, jaké dané dítě je, jak se bude chovat nebo jak bude úspěšné, skutečně dokáže do jisté míry ovlivnit to, jakým se dítě stane. Při prováděném experimentu se některé děti, které byly náhodně označené za intelektově vynikající skutečně zlepšily, jelikož k nim učitel takto přistupoval. Při opakování experimentu nebyly výsledky jednoznačné, což je ovlivněno nejspíše dalšími aspekty, mezi které patří učitelův názor na žáka, jeho názor na vlastní schopnosti a jejich vzájemný vztah, tedy to, zda je učitel pro dané dítě důležitou osobou (Čáp & Mareš, 2007).

Fontana (2014) označuje reagování učitele na úspěchy i neúspěchy dětí ve škole jako jednu z nejdůležitějších oblastí jeho práce. Učitelé umí ve většině případů dobře pracovat s úspěchem, ale s chybováním žáků často mívají větší problémy a zapomínají na to, že je přirozenou součástí procesu učení. Je velmi důležité, aby učitel přemýšlel o daném dítěti a jeho případných potížích komplexně a nesnižoval jeho sebehodnotu nemístnou kritikou a hodnocením, jinak by si dítě mohlo utvořit negativní postoj vůči sobě i vůči výuce a postupně přestat zvládat i úkoly, jejichž splnění by za jiných okolností bylo v jeho moci. Učitel by měl být naopak podporující a dokázat děti k práci motivovat.

Studie autorů Khan et al. (2016) ukázala, že osobnost učitele a jeho postoje patří mezi klíčové složky odborného přístupu učitele k žákům, a do značné míry ovlivňuje jejich pracovní výkony a úspěšnost. Dietrichová et al. (2015) se ve své studii zaměřili na zkoumání

možných dopadů podpory učitele na rozvoj vnitřní hodnoty a úsilí studentů. Bylo zjištěno, že vysoké vnímání podpory ze strany učitele skutečně pozitivně souvisí s rozvojem vnitřní hodnoty studentů i jejich úsilí. Je to způsobeno vzájemným ovlivňováním, jednak naplňováním potřeb žáka při dobrém vztahu s učitelem, které je předpokladem vnitřní motivace, a zároveň i zpětným pozitivním působením studenta na učitele, jelikož motivovaní a snaživí jedinci snadněji evokují podpurné chování učitelů.

2.3 Školní třída

Učitelovo výchovné působení, o kterém jsme zde mluvili probíhá v rámci sociální skupiny, v tomto případě školní třídy. Skupina má často větší vliv než jednotlivec, jelikož svým členům umožňuje uspokojovat důležité sociální potřeby. Proto se učitel snaží získat zájem skupiny o spolupráci, aby v ní mohl působit na jednotlivé členy. Školní třída je příkladem středně velké skupiny, v rámci které mohou vznikat i různé malé skupiny nebo dyády (Čáp & Mareš, 2007). Průcha et al. (2013) vymezuje skupinu jako uskupení dvou nebo více osob, které mají mezi sebou vztahy, v případě školní třídy jsou to vztahy těsnější a obsahují vzájemnou kooperaci. Z hlediska pedagogiky se řadí školní třída do formálních skupin a vyznačuje se specifickými vztahy, mezi učitelem a žáky, i žáky navzájem. Postupem času, kdy se třída více vzájemně seznamuje a poznává se může měnit na neformální skupinu.

Jedinec se ve skupině vrstevníků učí interagovat a komunikovat s osobami, které jsou na stejné úrovni jako on sám a na rozdíl od rodičů nebo učitele mu nejsou nadřazení. V rámci skupiny má možnost vyzkoušet si různé sociální role, diskutovat, obhajovat svůj názor a respektovat názory odlišné a další pro život potřebné dovednosti (Čáp & Mareš, 2007).

Čačka (2000) se věnuje vymezení vývoje vztahů ve třídě během prvních čtyř let školní docházky. V první třídě je struktura vztahů podobná, jako v předškolním věku, jelikož zde zatím schází pevnější vnitřní struktura. Druhá třída je charakteristická vytvářením menších skupinek v rámci třídy. Počet těchto skupin se pohybuje většinou okolo 5-7, a tyto skupiny mezi sebou spíše soupeří. V tomto věku je také možné začít rozpoznávat v kolektivu které děti mají vůdčí rysy. Ve třetím ročníku můžeme pozorovat již členitější strukturu a zároveň třída dobře funguje jako jeden celek. U žáků čtvrté třídy jsou patrné užší přátelské vztahy.

2.3.1 Edukační prostředí a klima třídy

Učení a chování žáků ve škole není ovlivňováno pouze jejich osobnostními charakteristikami, nýbrž je do značné míry formováno také mikrosociálním prostředím třídy. V souvislosti s tím zde uvádíme pojmy *edukační prostředí* a *klima třídy*.

Edukační prostředí

V procesu *edukace* neboli činnosti, skrze kterou jeden subjekt instruuje a druhý subjekt se učí, hraje významnou roli optimální *edukační prostředí*. Ergonomické pojetí edukačního prostředí mluví o tom, že fyzické faktory školního prostředí čili jeho vnitřní a vnější uspořádání by měly být takové, aby se v něm žáci cítili příjemně a v bezpečí. Toto prostředí je utvářeno různými fyzikálně-senzorickými prvky, mezi které spadá například osvětlení, barvy, zvuky apod. a všechny tyto podněty mají vliv na práci žáků. Další pojetí vnímá edukační prostředí jako soubor psychosociálních vlivů a vztahů, které v procesech edukace působí. V tomto pojetí vznikají pojmy *klima* a *atmosféra* třídy. Ač byly tyto pojmy dlouhou dobu pro odborníky neuchopitelné, dnes je již možné kvalitu edukačního prostředí školních tříd měřit. Učební atmosféra je proměnlivá a patří sem různé vlivy, které krátkodobě působí na obsah a charakter komunikace mezi jednotlivými účastníky edukačních procesů. Učební klima je naopak statické a zahrnuje trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů (Průcha, 2017).

Třídní klima

Školní třída není jen suma třiceti žáků scházejících se na jednom místě za účelem výuky. Je to skupina, která společně funguje, její členové mají mezi sebou rozdělené role a postavení a vzájemně se dobře znají. Na počátku školní docházky třída funguje na principu psychologie hordy, tedy jednotliví členové skupiny následují jednu společnou osobu, kterou je ve škole pedagog. Bližší vztahy se vytvářejí mezi menšími skupinkami dětí, většinou mezi těmi, kdo spolu sedí v lavici, nebo společně chodí do školy, či se znají z jiné skupiny. V průběhu období mladšího školního věku se třída jako skupina pozvolně strukturuje. Autorita učitele ustupuje v průběhu času do pozadí a do popředí se dostávají jednotlivci, nebo skupiny dětí, které nějak vynikají a ostatní je přijímají a uznávají jejich vliv ve třídě. Oblibu kolektivu získávají většinou fyzicky silnější jedinci, kteří jsou průbojní a výrazní, ale také děti, které se chovají k ostatním přátelsky a rády pomáhají (Říčan, 2014).

Klima utvářejí společně všichni jedinci ve třídě, žáci i učitel a také skupiny, které ve třídě vznikají i jedinci, kteří jsou z těchto skupin vyčleněni. Většina skupin různých velikostí

má tendence dělit se na skupiny menší. Každá vzniklá podskupina si postupně vytváří vlastní normy, které musí její členové uznávat. Ač není důvod vzniku těchto podskupin zcela jasný, jejich význam je důležitý, jelikož dává svým členům pocit bezpečí, sounáležitosti a přijetí a naplňuje tak základní lidské potřeby. Proto se děti, které nepatří v rámci třídy do žádné podskupiny cítí ve třídě většinou nepříjemně, a je proto důležité, aby učitel dokázal tuto situaci vhodně vyhodnotit a reagovat na ni, nebo jí dokonce předcházet tím, že žáky propojuje a snaží se vytvářet spolu s nimi ve třídě přátelské, spolupracující prostředí (Fontana, 2014).

Třídní klima v sobě obsahuje typické způsoby vnímání, prožívání, posuzování i reakce na dění ve třídě ze strany všech zmiňovaných členů třídy. Tyto jevy jsou na rozdíl od aktuální atmosféry převládající ve třídě dlouhodobé. Je také možné tyto jevy měřit a ovlivňovat. Měření může probíhat různými způsoby – nejčastěji je využíván tzv. *sociometrický přístup*, při němž je formou otázek zjišťováno postavení jedinců ve třídě. Daná zjištění mohou posloužit při snaze o zlepšení třídního klima, jehož je možné dosáhnout, vyžaduje však časově náročnější práci a zapojení všech aktérů dané třídy. Mezi základní etapy zlepšování patří zjistit představy a přání všech členů třídy ohledně klimatu a věnovat se možným změnám, a to i s odstupem času. Dále snaha podporovat růst třídy v pozitivní orientaci a vzájemné soudržnosti k čemuž může pomoci větší interakce mezi žáky a propojování dětí při výuce i mimo ni. V rámci výuky je vhodné zařazovat aktivity, při kterých děti mají spolupracovat a vést je spíše ke kooperaci než k soutěžení. Zařazovat skupinovou práci, nebo práci po dvojicích. Organizovat akce mimo školní výuku, na kterých se děti mohou poznat i v jiném prostředí a podmínkách. Eliminovat negativní projevy chování ve třídě a vést žáky k vhodnému řešení konfliktů, vyjadřování emocí a vzájemné komunikaci (Čáp & Mareš, 2007).

Výsledky studie Rathmannové et al. (2018) zabývající se životní spokojeností dětí školního věku v souvislosti s třídním klimatem ukázaly, že individuální vnímání klimatu třídy skutečně ovlivňuje životní spokojenost daného dítěte. Děti, které uváděly, že vnímají vyšší péči a zájem ze strany učitele se v celkovém klimatu třídy cítily lépe a tento pocit vedl také k větší životní spokojenosti. Tento pocit je důležitý nejen proto, že je významnou součástí celkové prožívané duševní pohody dětí, ale také proto, že úzce souvisí se vzdělávacími ambicemi a angažovaností, a tudíž i s úspěšností v procesu vzdělávání. Jelikož děti tráví ve škole vzděláváním mnoho let a stává se tak podstatnou součástí jejich života, je velmi důležité zajistit, aby přispívala k jejich pocitu životní pohody.

2.4 Duševní zdraví

V dětství si jedinec postupně osvojuje mnoho různých znalostí a dovedností, které bude následně využívat v průběhu celého života. Učí se nejen vědomostem a fungování ve společnosti, ale spolu s tím také potřebným základním návykům a vzorcům chování. Škola poskytuje prostor pro edukaci dětí také v oblasti duševního zdraví a přispívá k naplňování potřeb a učení dovedností, které napomáhají k celkovému pocitu životní spokojenosti dítěte.

2.4.1 Vymezení pojmu duševní zdraví

Zdraví patří mezi jednu z nejvýznamnějších hodnot naší společnosti. Je tvořeno různými oblastmi a existuje více pojetí, jak je na něj nahlíženo. Křivohlavý (2009) uvádí jako jedno hledisko zdraví jako *zdroj fyzické a psychické síly*. Tato síla napomáhá jedinci vyrovnat se s novými a náročnými situacemi v jeho životě. Dále autor uvádí definici Světové zdravotnické organizace, která nepopisuje zdraví pouze jako stav, kdy není přítomna nemoc, ale jako stav plné fyzické, duševní i sociální pohody (WHO, 2020a).

Duševní zdraví definuje Hartl (2004) jako stav, ve kterém je jedinec schopný adaptovat se na prostředí nebo situaci, ve kterých se nachází. Jedná se také o stav osobní pohody, ve kterém jedinec vnímá svůj potenciál, nečiní mu potíže vyrovnávat se s přirozenou mírou každodenního stresu a zároveň dokáže být produktivní a přinášet něco dobrého svému okolí i společnosti. Je tedy vedle zdraví fyzického a sociálního velmi důležitou složkou celkového stavu člověka. Jelikož je v klinické praxi prokázán vztah duševního zdraví jedince, jeho osobnostních rysů spolu s životním stylem a imunitního systému, který následně ovlivňuje stav somatický, nesmíme oblast duševního zdraví opomíjet (Navrátilová, 2020).

2.4.2 Duševní vývoj

Každé dítě se v životě setkává s odlišnými podmínkami, které ovlivňují jeho celkový vývoj, tedy i vývoj duševní. Nejpodstatnější pro jeho vývoj jsou ty podněty, které zahrnují základní životní aktivity, které vykonává v prostředích, kde tráví nejvíce času – v rodině, škole a v dalších mimoškolních prostředích, které navštěvuje. V těchto prostředích se dítě snaží jednak vyhovět nárokům okolí, ale také uspokojit své vlastní potřeby (potřebu lásky, rozvíjejících podnětů apod.). Pokud se mu z jakýchkoli důvodů nedaří tyto dva požadavky vyvážit, může dítě pociťovat duševní nevyrovnanost zrcadlící se poté i v jeho jednání.

Ohrožujícími situacemi mohou být například nepodnětné prostředí, které neumožňuje dítěti uspokojovat základní potřeby, přetěžování dítěte v oblastech, které nemůže zvládnout či protichůdné požadavky, které jej matou. Stav dítěte mohou ovlivňovat i různé těžké životní události a většinou platí, že prožívané nesnáze v jednom prostředí se projeví i v prostředí jiném. Situaci dítěte tedy musíme vždy nahlížet komplexně, a je velmi důležité snažit se o to, aby dítě v jednotlivých prostředích zažívalo atmosféru podpory a přijetí (Čačka, 1997).

Rodina má v životě dítěte mladšího školního věku velmi podstatnou roli. Mezi klíčové ochranné faktory pozitivního duševního zdraví patří pocit propojenosti dětí a rodičů a potažmo celých rodin. Sociální podpora alespoň od jednoho pečujícího dospělého slouží vždy jako ochranný faktor napomáhající dítěti vypořádat se s širokou škálou protivenství (Morgan et al., 2008). Základní úlohou rodiny by tedy mělo být poskytování opory a bezpečí všem svým členům, obzvláště pak dětem, které ještě tolik neovládají své citové prožívání a učí se teprve poznávat svět a interagovat s ostatními. Velmi podstatný je především základní citový postoj rodičů vůči dítěti. Dítě se díky nim učí své prožívání kultivovat a vytváří se tak souvislost mezi kvalitou jeho citových prožitků a vyspělostí jeho společenské osobnosti. Kvalita vztahů v rodině má tedy vliv na bohatost vnitřního světa citů daného dítěte (Čačka, 1997). Wahlbeck (2015) dodává, že pokud se podaří vytvořit mezi rodičem a dítětem zdravý vztah již v útlém věku, zvyšuje se odolnost dítěte vůči stresu a je celkově výrazněji podporováno, takže se mu v pozdějším věku daří lépe své duševní zdraví udržovat.

2.4.3 Škola a duševní zdraví

Škola je v životě dítěte významným místem, v němž je možné položit základy podpory a prevence duševního zdraví dětí. Ve škole se děti mohou dovídat potřebné informace a mohou jim být nabídnuty zdroje, díky kterým se naučí pracovat s faktory, které by na jejich duševní zdraví mohly mít negativní vliv. Právě na tomto místě může být pro děti vytvářeno podporující prostředí, které jejich duševní zdraví posiluje. Obzvláště důležité je to pak u dětí, které se nesetkávají s podporou a nemají podnětné prostředí doma (Weare & Nind, 2011). Pokud jde o školní prostředí, mnoho výzkumných studií prokázalo, že vřelé, pečující a podporující vztahy mezi zaměstnanci a žáky jsou klíčovým faktorem při vytváření vysoké úrovně emocionálních a sociálních schopností (Morgan et al., 2008).

Wahlbeck (2015) uvádí, že zlepšováním kvality duševního zdraví se zvyšuje také takzvaná duševní pohoda. Tento koncept se skládá ze dvou důležitých oblastí, z nichž první

zahrnuje dobrý pocit osobní životní spokojenosti daného jedince, a druhá jeho schopnost fungovat ve společnosti a vyrovnávat se se situacemi a obtížemi, které život přináší. Učitel se může na pociťované duševní pohodě dětí ve škole podílet tedy především pěstováním dobrých vztahů v rámci třídy a vytvářením bezpečného a příjemného prostředí, které umožňuje rozvoj i vzdělávání žáků. Základem je jeho dobrý vztah k dětem a zájem o ně. Osobní vyspělost pedagoga, zájem a kvalita vzdělávací i výchovné složky jeho práce se běžně odráží i v kladném postoji žáků. Žáky může učitel podporovat také pomocí duševní hygieny (Čačka, 1997).

Dle Hartla (2004) je *duševní hygiena* nebo také *psychohygiena* prevencí proti duševním poruchám a nemocem. Obsahuje různé možnosti rozvoje a podpory duševního zdraví, zabývá se především oblastmi životosprávy, zdravotní výchovy či poradenství. Průcha et al. (2013) dodává, že duševní hygiena je v rámci školní práce velmi podstatná jak pro žáky, tak pro učitele. Snaží se vytvořit optimální podmínky pro dobré fungování psychiky, tedy aby se daný jedinec cítil spokojený, užitečný a psychicky zdatný a výkonný. Ve škole se může tato hygiena týkat jednak vnějších podmínek jako kvalita osvětlení, tepelná či zvuková pohoda a celkově příjemné prostředí. Zároveň zahrnuje také nepřetěžování dětí, snahu o udržování jejich pozornosti, respekt k individuálním specifikám konkrétních jedinců a potřebám jednotlivých dětí i třídy jako celku (Čačka, 1997).

Duševní pohoda je tedy základem dobré kvality života. Ze šťastných a spokojených dětí se s největší pravděpodobností stanou šťastní a spokojení dospělí, kteří zase přispívají ke zdraví a blahu celého národa. Emocionální zdraví a pohoda u dětí a mladých lidí má dopad na sebeúctu, chování, školní docházku, dosažené vzdělání, sociální soudržnost a budoucí zdravotní a životní šance. Mladí lidé s dobrým smyslem pro duševní pohodu disponují schopnostmi řešit problémy i dalšími sociálními schopnostmi, což jim pomáhá odrazit se od nezdarů. Daří se jim tedy navzdory špatným okolnostem, vyhýbají se rizikovému chování a obecně pokračují v produktivním životě. Pro děti a mladé lidi na počátku dospívání se v jejich životě vyskytuje neustále mnoho nových tlaků a výzev. Musí se vypořádat s mnoha změnami – rostoucím tlakem spojeným s očekáváními ve škole, změnou sociálních vztahů s rodinou a vrstevníky, a poté i s fyzickými a emocionálními změnami spojenými s dospíváním. Na schopnost dětí vyrovnat se s těmito změnami má vliv mnoho faktorů – faktory specifikující dítě, rodinu, životní prostředí (především školu) a životní události. Jedná se tedy o nelehké období, ve kterém by měl být rodič i učitel dítěti oporou (Morgan et al., 2008).

Preventivní programy

Škola může využívat také různých preventivních programů, které se na podporu duševního zdraví dětí ve školách zaměřují. Uvádíme zde pro příklad několik z nich. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV, 2020) upozorňuje na nezbytnost depistáže ohrožených dětí, prevenci a včasnou intervenci, funkční organizaci a také spolupráci školského, sociálního a zdravotního odboru při práci s dětmi ve školách. Pozice škol v ochraně duševního zdraví dětí je příznivá a nabízí možnosti, jak podporovat duševní zdraví dětí, především skrze rozvoj psychosociálních kompetencí dětí, bezpečného klimatu třídy i školy a kvalitních vztahů.

Závažným problémem narušujícím pocit bezpečí ve je šikana. Program *MIS* neboli *Minimalizace šikany* (2015) se zaměřuje na tvorbu školních strategií pro prevenci šikany a také na vzdělávání pedagogů, aby byli schopni rozpoznat projevy šikany ve své třídě a na danou situaci adekvátně reagovat. ČOSIV (2018) využívá pro předcházení problémovému chování žáků implementační rámec *PBIS* neboli *Positive Behavioral Interventions a Supports*, který poskytuje žákům podporu v oblasti chování i v oblasti akademické, sociální a emoční. Primárním cílem programu je nastavení podmínek i procesů školy pro předcházení problémovému chování, zároveň však napomáhá zlepšování vzdělávacích výsledků, a potažmo i větší spokojenosti učitelů, kteří díky nižší psychické i časové náročnosti, která provází řešení problémového chování mají lepší podmínky pro učení.

Nezisková organizace E-clinic, z.ú. (2019) se také zabývá podporou duševního zdraví a prevencí a léčbou duševních onemocnění. Nabízí vzdělávací programy pro veřejnost, především program *Zipyho kamarádi* nebo *Jablíkovi kamarádi*. Obě tyto metodiky se zaměřují na rozvoj copingových strategií neboli strategií, díky nimž mohou děti zvládat obtížné životní situace, a na rozvoj sociálních dovedností. Zabývají se tématem emocí, komunikace, vztahů, prevence šikany, zvládání změn, ztráty a posunu v životě. Podobným tématům se věnuje spolek ŠPAS (2018), který se snaží do našich škol šířit preventivní program *Druhý krok*, jehož tvůrcem je společnost Committee for Children. Program vychází z takzvaného sociálně-emocionálního učení, děti se v něm za pomoci vyškolených pedagogických pracovníků učí empatii, komunikaci, řešení konfliktů a práci s emocemi. Také Linka bezpečí (n.d.) nabízí školám preventivní program s názvem *Linka bezpečí ve vaší třídě*, který interaktivní a zážitkovou formou přibližuje dětem, jak mohou s využitím vlastních zdrojů, sociálního okolí či odborné pomoci řešit problémy a náročné situace, které zažívají buď ony samy, nebo jejich kamarádi.

3 DISTANČNÍ VÝUKA

V této kapitole nejprve krátce shrnujeme dostupné informace o šíření viru SARS-CoV-2 a vlivu na situaci ve světě i v České republice. Poté popisujeme průběh a vývoj distanční výuky u nás. Dále uvádíme možné negativní dopady Covidu-19 na děti a zmiňujeme doporučení a studie, z kterých vyplývají možnosti podpory vztahů ve třídě i duševního zdraví dětí v době pandemie.

3.1 Pandemie Covidu-19

Na přelomu roku 2019 a 2020 se v Čínském Wu-chanu objevil virus SARS-CoV-2 způsobující infekční respirační onemocnění Covid-19 a pocházející z dosud neznámého zdroje. Světová zdravotnická organizace se o prvním hlášeném případě z Číny dozvěděla 31.12.2019. Virus se však začal rychle šířit do dalších zemí, případy onemocnění se postupně začaly vyskytovat také v Asii, Austrálii, Evropě, Africe i Americe. Mezi hlavní příznaky onemocnění patří horečka, suchý kašel až dušnost a únava, dále se může objevit také ztráta chuti nebo čichu, bolest hlavy, svalů, nevolnost, průjem a další. Nejvíce ohroženými skupinami se stali lidé starší 60 let a osoby s jinými zdravotními problémy, zahrnující především vysoký tlak, srdeční nebo plicní problémy, cukrovku, obezitu či rakovinu. Nemoc se však nevyhýbá ani mladším a zcela zdravým jedincům a může mít navíc vážné dlouhodobé následky od zvýšené únavy, až k vážným respiračním a neurologickým příznakům. Proto se ve většině zemí začala zavádět mnohá ochranná opatření zabraňující šíření Covidu-19 (WHO, 2020b).

Onemocnění Covid-19 se šíří kapénkami a kontaktem s nakaženým člověkem, proto mezi hlavní bezpečnostní opatření patří především udržování odstupu, buď úplného, nebo alespoň dostatečná vzdálenost 2 metrů při kontaktu s dalším člověkem. Zcela nevhodná je vyšší kumulace osob na jednom místě. Dále je doporučená zvýšená hygiena, především mytí rukou, používání dezinfekčních prostředků, větrání uzavřených místností, a hlavně nošení roušek zakrývajících ústa a nos (WHO, 2020b). Tato opatření byla nařízena také Ministerstvem zdravotnictví České republiky a ve snaze o zabránění šíření Covidu-19 začala být od března roku 2020 dodržována i v naší zemi (MZČR, 2020).

Dle Evropského střediska pro prevenci a kontrolu nemocí (ECDC, 2020) by mělo být uzavření škol použito až jako poslední možnost formy ochrany proti šíření Covidu-19. Zastává názor, že přínosy fungujících, otevřených škol a školních zařízení převládají nad jejich uzavřením, byť se tak zabraňuje šíření viru. Přerušování osobní školní docházky dětí má negativní dopad na tělesnou i duševní pohodu a vzdělávání dětí. Přesto však v mnoha zemích se zhoršující se situací okolo pandemie Covidu-19 bylo přistupováno k postupnému zavírání škol. Stejně tak u nás dne 10.3.2020 vydalo MZČR mimořádné opatření týkající se zákazu osobní přítomnosti žáků a studentů všech druhů škol a školních zařízení na výuce, které začalo platit hned následující den 11.3.2020. Hlavním důvodem byla ochrana před šířením Covidu-19, jelikož ve škole je vysoká koncentrace počtu osob na jednom místě (MZČR, 2020).

Výuka začala probíhat tedy na dálku – distančně. Jako distanční vzdělávání je označována jakákoli forma studia, v rámci které není student a vzdělávající na stejném místě, přesto je však studující učitelem na dálku veden a má k dispozici plán studia a také možnost konzultace (Průcha & Míka, 2000). Návrat žáků 1.stupně do škol byl umožněn od 25.5.2020 za podmínek dodržování hygienických pravidel a nepřítomnosti příznaků onemocnění u dětí. Vyučování mohlo probíhat pouze ve skupinách do 15 dětí, takže větší třídy byly rozděleny na menší skupiny. Výuka však nebyla povinná, takže se do školy nevrátily všechny děti, některé pokračovaly v distanční výuce a plnily úkoly na dálku. Takto probíhala výuka do konce školního roku. Školní rok 2020/2021 začal v září běžným režimem, avšak 14.10.2020 byly školy vzhledem ke zhoršující se pandemické situaci opět uzavřeny. Nejmladší žáci ZŠ, tedy 1. a 2. ročník se následně do škol vrátili 18.11.2020 a zbylé ročníky poté 30.11.2020 Po prodloužených vánočních prázdninách se do škol vrátili pouze 1. a 2. ročníky, dále byla opět zakázána od 1.3.2021 osobní přítomnost dětí na výuce a až 12.4.2021 se děti do škol vrátili, čímž skončila zatím poslední vlna distanční výuky a uzavření škol (MŠMT, 2020a).

3.2 Průběh distanční výuky

Po prvním vyhlášení mimořádného stavu a zavření škol byli učitelé, žáci i jejich rodiče vystaveni situaci, na kterou nikdo z nich nebyl připraven. Školy se musely rychle zadaptovat a rozhodnout se, jak budou výuku vést. V prvních dvou týdnech po vyhlášení hledaly školy způsoby, jak učit a zjišťovaly jaké podmínky panují v rodinách. Výchozí pozice jednotlivých škol v oblasti technologií byla různá, někteří učitelé byli zvyklí s technikou

během hodin pracovat, jiní vůbec. Stejně tak byly velké rozdíly v technickém vybavení jednotlivých škol. Zajištění možnosti kvalitního technického připojení pro žáky bylo velmi podstatným předpokladem pro výuku. Česká školní inspekce realizovala výzkum ohledně průběhu distanční výuky a zajímalo ji, jakými formami a způsoby školy tuto výuku pojmají. Zjistilo se, že naprostá většina žáků základních i středních škol se distanční výuky účastní. Malé procento z těchto žáků se sice neúčastnilo přímo online komunikace, ale bylo i tak do výuky nějakým způsobem zapojeno. Přesto však téměř 9 500 žáků základních i středních škol zůstalo v 1.vlně zavření škol zcela bez probíhající výuky. Hlavním důvodem neúčasti bylo chybějící technické vybavení včetně špatného internetového připojení (ČŠI, 2020).

V první vlně uzavírání škol nebylo jednoduché zorientovat se v nastalé situaci. S postupem času však začaly vznikat mnohé projekty, webináře, pořady apod. usnadňující učitelům výuku v distanční formě. Zmíňme zde několik nejznámějších, mezi které patří například portál „Vzdělávání #NaDálku“, který vznikl spoluprací MŠMT a Národního pedagogického institutu, a na jehož stránkách mohou učitelé i kdokoliv další najít přehledné informace, odkazy na webináře apod. (MŠMT, 2020c). Dále zmíňme také informační web koronavirus.edu.cz, projekt SYPO zaměřující se na podporu profesního rozvoje učitelů a ředitelů, na jehož webových stránkách se vyskytuje opět velké množství užitečných materiálů, nebo program České televize UčíTelka, na který mohli učitelé navázat výuku v rámci hodin.

Na případné další uzavírání škol se začaly školy připravovat již s dostatečným předstihem. Začala se také rozvíjet dostupná pomoc školám, aby se v případě potřeby měly kam obrátit. Například v rámci projektu *Učíme online* komunita expertů *Česko.Digital* pomáhala školám se zaváděním a rozvíjením jejich digitální výuky. Vedle pomoci se zaváděním online výuky a webinářů se dobrovolníci věnovali také sbírce počítačů pro potřebné rodiny (Horáková, 2020). Na podzim roku 2020 byly od vlády školám poskytnuty finanční prostředky pro koupi technického vybavení. Dle šetření MŠMT (2021) se technické vybavení škol výrazně zlepšilo – kvalitní stav vlastního technického vybavení uvádělo 90 % škol. Neúčast na online výuce z technických důvodů se stala nejméně častým důvodem. Technické vybavení ve druhé a třetí vlně distanční výuky se tedy všeobecně zlepšilo. Lepší technické vybavení spolu se zavedením povinné distanční výuky přispělo k tomu, že v druhé i třetí vlně uzavření škol již školy komunikovaly s žáky výrazně častěji než v první, a také ubylo žáků, kteří nebyli se školou v kontaktu alespoň jednou týdně. Pozitivním přínosem se

stalo častější slovní hodnocení dětí, a to především na prvním stupni základních škol (Korbel & Prokop, 2020).

MŠMT (2020b) připravilo pro školy také soubor základních doporučení, jak v době distanční výuky potupovat. Prvním z nich je zajištění kontinuity vzdělávání žáků pomocí jakýchkoli využitelných nástrojů (různé materiály; komunikační platformy apod.) spolu s vnímáním situace jako příležitosti pro rozvoj učitele i žáků, a to především v práci s digitálními technologiemi. Dále je důležitá dobrá komunikace mezi vedením školy a učiteli, vzájemná dohoda na formě a průběhu výuky, podpora a sdílení informací a zkušeností. Dále ministerstvo doporučovalo brát ohled na žáky, nepřetěžovat je, podporovat jejich samostatnost a zájem o studium propojováním předmětů a využíváním různých výukových aktivit. Smyslem výukových aktivit v této době by nemělo být primárně získávání podkladů pro klasifikaci, ale podpora žáků. Učitel by se měl snažit podporovat skupinovou práci a vzájemné kontakty mezi žáky i v online prostředí. U mladších žáků je také velmi důležitý přímý kontakt s učitelem. Neméně důležité je, aby učitel komunikoval srozumitelně, respektoval možnosti daného jedince, byl empatický a zajímal se o to, jak žáci výuku zvládají, jestli jsou v kontaktu s ostatními dětmi apod.

Učitelé se snažili obsah komunikace s žáky soustředit i na jiné oblasti než pouze na obsah vzdělávání. Přispívalo k tomu například zavádění online třídnických hodin, které posilují vztahy a pozitivní atmosféru ve třídě, umožňují žákům vzájemně komunikovat o záležitostech všedních dnů apod. Mnoho pedagogů se také snažilo nejen dle doporučení ministerstva, ale ze své vlastní iniciativy a intuice zařazovat aktivity, při kterých zapojovali spolupráci skupin a zadávali úkoly, které si vyžadovaly kooperaci žáků (ČŠI, 2020).

3.3 Škola a rodina v době pandemie

Pandemie Covidu-19 s sebou přinesla mnohá omezení, mezi nimi také omezení pohybu a většina lidí tak, především v počátcích pandemie, trávila mnoho času doma. Dlouhodobější pobyt všech členů domácnosti na jednom místě, omezení jiných sociálních kontaktů, distanční vzdělávání a práce na dálku ovlivnily fungování rodiny (Arhendt et al., 2021). S uzavřením škol se domov žáků stal jediným místem, kde probíhala výuka. Školy navíc slouží jako zdroj, který poskytuje potřebnou podporu na péči o dítě umožňující rodičům pracovat (Rothstein & Olympia, 2020). V distanční výuce se muselo mnoho rodičů do náročného vzdělávání dětí zapojit a trávili s nimi nad učením mnoho času. Cheng (2020) uvádí, že je důležité, aby rodiny dokázaly doma vytvořit pro své děti vhodné prostředí

k výuce, s čímž by jim školy měly pomoci. K tomu napomáhaly například také online rodičovské schůzky, na kterých se učitelé a rodiče scházeli, aby zůstali v kontaktu. Autoři Lau a Lee (2020) ve své studii uvádějí, že je velmi důležité poskytovat rodičům v složitém období distanční výuky odpovídající podporu. Školy by měly komunikovat s rodiči, aby měli rodiče jistotu, že se mají na koho obrátit a zmírnil se tak jejich pocit úzkosti z náročné výuky dítěte.

Studie Švaříčka et al. (2020) zkoumala nejčastější problémy, se kterými se rodiče při distanční výuce setkávali. Především uvádí nedostatek času a omezené technické vybavení. Jak jsme již zmiňovali, nedostatky v oblasti technického vybavení škol i domácností se vyskytovaly především v první vlně distanční výuky, zatímco v dalších dvou se tento problém již značně zlepšil. Otázka času se však nevyřešila a mnoho rodičů v tomto období pociťovalo značnou únavu a přetížení. Mimo vlastní práci totiž museli zastat i částečnou roli pedagoga, a to vše ještě spolu s vyvážením osobního života. Velká zátěž vedla v tomto období často ke zhoršení duševního zdraví dospělých, a to nejčastěji u žen, především matek s dětmi (Bartoš et al., 2020).

Nejen pro rodiče, ale i pro učitele bylo období distanční výuky velmi náročné. Studie Bicanové et al. (2021) uvádí, že téměř 80 % dotázaných učitelů trávilo přípravou a průběhem distanční výuky více času než v běžné výuce. Počet hodin přímé výuky sice poklesl, mnohem více času však trávili učitelé přípravou na online hodiny, a především komunikací s žáky i rodiči. Spolu s nárůstem časové zátěže práce i nutností adaptace na změny a obtížností hodnocení i zodpovědnosti za úspěch žáků se zvýšil také prožívaný stres a symptomy úzkosti a deprese u většiny učitelů. Zvládnout toto náročné období jim pomáhal především kontakt s kolegy a podpora ze strany školy. Lau a Lee (2020) také uvádí, že je potřeba rozvíjet schopnosti a dovednosti učitelů potřebné pro poskytování efektivní distanční výuky. Zajištěním odborné přípravy učitelů a jejich podpory může vést k většímu klidu a jistotě při práci v online prostředí.

3.4 Dopady uzavření škol

Donohue a Miller (2020) uvádějí, že v Americe stejně jako v mnoha dalších zemích patřilo uzavření škol k nejdůsledněji uplatňovaným zásahům ke zmírnění šíření závažného akutního respiračního syndromu Covid-19. Uzavření škol postihlo více než 90 % studentů na celém světě. Počáteční uzavření škol bylo řízeno především omezenými informacemi o působení Covidu-19 u dětí a státní a místní úředníci postupovali dle zkušeností s jinými

onemocněními způsobenými respiračními viry (např. chřipka), u kterých děti hrají při přenosu podstatnou roli.

V současné době je zřejmé, že rizikové skupiny tvoří především jedinci ve věku 70 a více let a dospělí s určitými zdravotními omezeními, včetně kardiovaskulárních onemocnění, obezity a diabetu. Otevření škol a školek tedy pravděpodobně nezvýší přenos onemocnění Covid-19 na starší osoby, které potřebují zvýšenou ochranu, jelikož spadají do rizikové skupiny (Ludvigsson, 2020). Celosvětově hlášené údaje naznačují nižší výskyt infekce u dětí. Stejně jako u dospělých mají vyšší riziko infekce Covidu-19 děti, které mají medicínsky složitá onemocnění, nebo děti obézní (Posfay-Barbe et al., 2020).

Studie zjistily, že děti mladšího věku primárně interagují s vrstevníky podobného věku nebo s rodiči a příbuznými v rámci rodiny. V souvislosti s tímto zjištěním a také vzhledem k tomu, že děti mívají většinou pouze mírné formy onemocnění by nemělo otevření škol – za podmínek dodržení hygienických pravidel, testování a možného fyzického distancování mít výrazněji negativní vliv na širší obraz úmrtnosti vlivem Covidu-19 (Ludvigsson, 2020; Betz, 2020).

Ačkoli se uzavřením škol vlády všech zemí snažily snížit míru šíření onemocnění, je nutné myslet krom zdravotních ohledů také na další možné dopady uzavření škol. Přímý dopad Covidu-19 na děti se zdá být méně závažný než na dospělé, ale jeho možné nepřímé důsledky mohou mít daleko vážnější a dlouhodobější účinek. Negativní dopady se mohou vyskytnout především v oblasti vzdělání. Před uzavřením škol probíhalo učení na základních školách poměrně jednotně a s těžko pozorovatelnými rozdíly mezi jednotlivými žáky, ale během uzavírání škol došlo k raketovému nárůstu rozdílů mezi jednotlivými osobami (Tomasik et al., 2020). Nejen jednotlivé školy měly rozdílné možnosti ve výuce, ale také každá rodina má odlišné socioekonomické charakteristiky a možnosti, což vede k velkým rozdílům ve vzdělávání dětí v tomto období (Champeaux et al., 2020). Výsledky učení některých mladších dětí se nejen zpomalují, což má potenciální dlouhodobé dopady na budoucí vývoj, ale také se stávají heterogennějšími. Zatímco se zdá, že někteří žáci základních škol dokonce profitují z uzavírání škol, výsledky jiných škol se během velmi krátké doby výrazně zhoršují. U těchto dětí může být ohrožena budoucí akademická dráha a více než kdy dříve potřebují podporu (Masonbrink & Hurley, 2020).

Škola však neposkytuje dětem pouze vzdělání, ale je velmi podstatná také pro jejich společenský život a tělesné a duševní zdraví. U dětí v klíčových vývojových stádiích – jako

je mladší školní věk a dospívání, má sociální izolace trvající delší dobu větší dopad na jejich sociální rozvoj. Školy také poskytují základní zdroj stravy a výživy, zdravotní péči včetně behaviorální zdravotní podpory, nabídku fyzických aktivit, sociálních interakcí, podpory pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a postižením, a další životně důležité zdroje pro zdravý rozvoj osobnosti žáků (Betz, 2020; Ramchandani, 2020).

3.4.1 Ohrožené skupiny dětí

Pandemie odhalila značné nerovnosti ve zdrojích dostupných jednotlivým školám a rodinám. I když školy v oblastech s lepšími zdroji přešly na on-line výuku bez výrazných překážek, školy v oblastech s menšími zdroji musely ve výuce čelit mnoha problémům kvůli omezenému přístupu k zařízením a internetu (Donohue & Miller, 2020). Zvláštní obavy vzbuzují důsledky pro děti, které žijí v chudobě. Tyto děti často žijí v podmínkách, které jim znesnadňují vzdělávání online formou, což může následně přispívat k zaostávání ve vzdělávání (Van Lancker & Parolin, 2020).

Zranitelné jsou také děti s poruchami učení a zvláštními potřebami, nebo děti žijící v toxické sociální situaci (Wade et al., 2020). Pro děti s depresemi, speciálními vzdělávacími potřebami nebo jinými zdravotními a psychickými potížemi je náročnější vyrovnat se s úzkostí vyvolanou nastalou nejistotou. Pandemie Covidu-19 a opatření na sociální distancování, které řada zemí zavedla způsobily narušení každodenní rutiny dětí. Vlivem absence školní docházky se mohly u dětí objevit také problémy s chováním a u dětí, které těmito potížemi již trpěly, se mohly zhoršit (Panda et al., 2021).

Mladší děti jsou potenciálně nejzranitelnější vůči rodinnému stresu a úzkosti. Účinky na ně nemusí být zřejmé okamžitě, ale existuje mnoho výzkumů, které ukazují, že deprese a úzkost u obou rodičů souvisí s větším rizikem duševních problémů u dětí. Sociální distancování může být také velkým rizikem pro děti, které žijí v nezdravém či zneužívajícím prostředí. Výzkumy ukazují, že vlivem internace doma dochází k nárůstu domácího násilí, které se podepisuje i na dětech (Ramchadi, 2020; Lee, 2020).

3.5 Duševní zdraví dětí

Dle Chenga (2020) by měla škola v průběhu distanční výuky věnovat pozornost nejen vzdělávání, ale také tělesnému a duševnímu zdraví žáků. Výzkumy ukazují, že se u dětí zvýšila deprese, úzkost, stres, obavy, sociální izolace a pocity osamělosti (Panda et al.,

2021). Odborníci upozorňují, že je potřeba uznat a vyšetřit nejen akutní, ale i dlouhodobé účinky pandemie na duševní zdraví dětí, které nyní zažívají různé sociální a osobní krize během této pandemicko-sociální izolace od přátel, narušení každodenních aktivit a zvyklostí i rodinné útrapy. Všechny tyto náročné situace děti ovlivňují a mohou se později projevit jako potíže se znovuzačleněním do školy, akademickým výkonem či vznikem problémů s chováním (Wade et al., 2020). Děti jsou vystaveny nekomfortním změnám nejen ve škole, ale také v rodině, kde jsou vystaveny rodinným stresům a potížím způsobeným pandemií. Rodiny se potýkají s nezaměstnaností rodičů, nejistou finanční situací a znepokojivými problémy týkajícími se rodinných příjmů nebo ztrátou blízkých apod. Je proto velmi důležité děti v tomto náročném období podporovat (Lee, 2020; Viner et al., 2020).

Ačkoli uzavření škol vedlo k ochraně fyzického zdraví dětí i jejich blízkých, negativně zapůsobilo na psychosociální aspekty života dětí. U mnoha dětí se objevily pocity psychické tísně a strachu. Tyto obavy mezi dětmi převládaly především v první vlně pandemie, kdy se obávaly hlavně možného nakažení virem či dokonce úmrtí (Chen et al., 2020).

WHO (2020c) představila možnosti, jakými mohou učitelé i rodiče pomáhat dětem udržovat optimální duševní pohodu. Mezi tyto možnosti patří pomáhat dětem najít pozitivní způsoby, jak vyjádřit pocity, jako je strach a smutek. Každé dítě má svůj vlastní způsob, jak vyjádřit emoce. Někdy může tento proces usnadnit zapojení do tvůrčí činnosti, jako je hraní nebo kreslení. Děti cítí úlevu, pokud mohou vyjádřit a sdělit své pocity v bezpečném a podpůrném prostředí. V době stresu a krize je také běžné, že děti jsou na rodičích závislejší a potřebují častěji cítit jejich přítomnost a oporu. Je tedy důležité udržovat kontakt rodičů s dětmi a aktivně společně trávit čas. Stejně tak podporovat udržování kontaktu mezi vrstevníky, v rámci možností alespoň v online prostředí.

Vlivem uzavření škol byl narušen také každodenní režim dítěte. Struktura školního dne podporuje blaho dítěte, jelikož mu dává jistotu, díky které se může ve světě orientovat, a proto je velmi důležité vytvořit návyky a rutiny i v domácím prostředí (Rothstein & Olympia, 2020). Mezi základní doporučení pro podporu celkového rozvoje tělesného a duševního zdraví během období uzavření škol patří především udržování zdravých životních návyků. To zahrnuje dobré rozdělení času mezi práci, plněním svých povinností a zábavou. Škola by se měla snažit nezatěžovat dítě mnoha úkoly a měla by spolu s rodiči vést děti ke schopnosti zorganizovat si čas, samostatně pracovat a volný čas efektivně využívat (Cheng, 2020).

Podpora fyzické aktivity jako prevence dobrého somatického i duševního stavu dětí je velmi důležitá. Dítě mladšího školního věku potřebuje pro svůj rozvoj hry a pohyb. U dětí a dospívajících ve školním věku se doporučuje účastnit se denně alespoň 60 minut středně intenzivní až intenzivní fyzické aktivity, věnovat se maximálně 2 hodinám sedavého rekreačního času u obrazovky a mít 9-11 hodin kvalitního spánku. Děti obvykle získávají svou každodenní fyzickou aktivitu cestováním do školy, tělesnou výchovou a přestávkami, organizovanými sporty, hrami a tancem, aktivní hrou a trávením času na dětských hřištích a v parcích. V době pandemie však různé organizované sporty a další možnosti jako přístup do parků, na hřiště, veřejné bazény, tábory apod. byly také omezeny. Naopak většina jejich sedavého času a spánku se v běžném režimu nahromadí v době kdy jsou doma, kde v době distanční výuky trávily mnohem více času (Guan et al., 2020; Teo & Griffiths, 2020).

Náhrada chybějícího tělocviku byla v tomto ohledu ponechána na rodičích a jejich rodinných možnostech, školy se však snažily dávat alespoň různá doporučení. Často například posílaly dětem emaily s návrhy na cvičení, nebo doporučovaly videa. Také společně ve třídě plnili různé výzvy a své výsledky spolu sdíleli (Burke & Dempsey, 2020). Školy se snažily také omezit čas strávený u obrazovek počítačů a předcházet tak poškození zraku dětí. Doporučená doba výuky pro první stupeň základních škol byla tedy maximálně 2-3 vyučovací hodiny denně, mezi kterými byly povinné přestávky. Většina škol však měla vyučovacích hodin méně (Cheng, 2020).

V zátěžové situaci, jakou pandemie Covidu-19 je, je velmi důležité zajímat se o to, co dítě prožívá a snažit se podpořit jeho duševní pohodu. K tomu přispívá také diskutovat s dětmi o tom co se děje, pravdivě, ale přiměřeně věku. Pokud mají děti obavy, pokusit se najít společné řešení, které může zmírnit jejich úzkost. Děti dobře pozorují chování a emoce dospělých a učí se tak, jak zvládat své vlastní emoce v těžkých dobách. Proto je velmi důležité, aby jim dospělí byli v tomto ohledu vzorem a oporou (WHO, 2020c).

UNICEF (2020) vydal doporučení, jak jednat a komunikovat s dětmi v náročném období pandemie. V tomto období je obzvlášť důležité vytvořit dětem přívětivé a podpůrné prostředí, v němž se dále mohou vzdělávat, a které je zároveň pro ně jistotou v krizi a podporuje jejich duševní zdraví. Zásadní roli v tom hrají školy a učitelé. Sdílení přesných informací a vědecky podložených faktů o Covidu-19 může dětem pomoci zmírnit obavy a úzkost související s touto nemocí a podpořit jejich schopnost vyrovnat se s případnými sekundárními dopady v jejich životě. Učitel by měl dětem především naslouchat, dát prostor pro vyjádření jejich obav a odpovídat na jejich otázky, zároveň je ale nezahltit příliš mnoha

informacemi. Podporovat je, aby vyjadřovaly a sdělovaly své pocity. Tyto pocity v případě potřeby rozebrat a vysvětlit jim, že se jedná o normální reakce na abnormální situaci. Učitel může také vysvětlit, že děti mohou udělat hodně pro to, aby udržely sebe a ostatní v bezpečí, a to dodržováním hygienických pravidel, nošením roušek, fyzickým odstupem apod. U dětí mladšího školního věku je vhodné doplnit vysvětlování informací názornou demonstrací (např. jak se bakterie šíří vzduchem).

3.6 Vztahy ve třídě

Krise Covidu-19 zdůrazňuje, že škola neplní pouze vzdělávací poslání získávání znalostí, ale uspokojuje také socializační potřeby mladých lidí. Studentům doma chybí školní komunita a navzdory virtuálním interakcím a možnostem učení, které nabízí internet a sociální sítě, vzniká bariéra ve vzdělávacím vztahu mezi žáky a učiteli. Dětem navíc chybí fyzický prostor, ve kterém by mohly sdílet zájmy, myšlenky, naděje a emoce mezi vrstevníky. Škola poskytuje strukturované prostředí, ve kterém se děti mohou učit a rozvíjet sociální kompetence – jako je sebevědomí, přátelství, empatie, účast, respekt, vděčnost, soucit a zodpovědnost. Sociální a emocionální vzdělávání je důležité, aby se mladí lidé stali uvědomělými členy komunity založené na solidaritě. Cílů učení lze dosáhnout vzdáleně, ale základní poslání každého školního systému zahrnuje také podporu blahobytu studentů, která úzce souvisí s výsledky školy (Colao et al., 2020).

Obecným doporučením tedy je, aby učitelé měli i v distanční výuce na paměti dva cíle své práce – vzdělávací, ale i výchovný. I když je důležité i nadále orientovat učení studentů podle učebních osnov a hodnocení, je rovněž nezbytné zachovat zájem a motivaci žáků k učení (Daniel, 2020). Po dlouhou dobu měli omezené základní společenské kontakty, promeškané zkušenosti pro zdravý rozvoj a ztratili část svého vzdělání. Klíčové prvky pro inkluzi ve vzdělávání – pocity vlastní hodnoty a spojení se školou – byly ovlivněny uzavřením škol. Vzhledem k důkazům, že neúspěch ve škole je hlavním rizikovým faktorem pro psychické problémy, negativní dopady uzavírání škol a distančního učení na vzdělávání vyvolávají obavy, které je třeba řešit (WHO, 2021).

Jelikož se ukázalo, že sociální podpora je ochranným faktorem pandemie a lidé v pandemii se cítí nejvíce zatíženi chybějícími volnočasovými aktivitami a omezenými společenskými kontakty, měl by se učitel snažit povzbuzovat a podporovat děti, aby trávily aktivně čas zadáváním různých zajímavých úkolů a udržovaly sociální kontakty, jak jen je to v online prostoru možné (Veer et al., 2021).

Fairlie a Kalil (2017) zkoumali, jaký vliv mají počítače na sociální rozvoj dětí, zda vedou k sociální izolaci, nebo naopak usnadňují osobní interakce s přáteli a spolužáky. Výsledky studie sice zjistily u dětí, které mají doma počítač častější používání sociálních sítí i využívání počítačů pro hry a další zábavu, zároveň však takto strávený čas nijak nevytěsňoval jiné společenské aktivity dětí, setkávání s kamarády, čas strávený sportem nebo dalšími zájmy a kroužky. Výsledky naopak celkově vykreslovaly vzorec malých pozitivních přínosů pro sociální rozvoj mládeže a žádné významné důkazy o rostoucí sociální izolaci. V době distanční výuky, kdy jiný kontakt nebyl možný se pro děti stala komunikace skrze sociální sítě možností, jak zůstat s kamarády v kontaktu. Nuraini et al. (2020) dodává, že díky dobrému rozvoji technologií je vzdělávání i určitá náhrada sociálního kontaktu v online prostředí v současné době snazší.

Formy výuky mohou být synchronní a asynchronní, kdy synchronní výuka probíhá mezi učitelem a žákem ve stejný čas a asynchronní znamená, že žáci pracují na zadaných úkolech v čase dle vlastního uvážení. Synchronní výuka je, obzvlášť u mladších dětí, lepší, jelikož je zde možnost okamžité zpětné vazby a také může oproti asynchronní výuce nabídnout mnoho možností pro sociální vztahy. Doporučuje se, aby učitel zvolil takovou platformu, na které bude moci být přítomna alespoň někdy celá třída, dále aby bylo zajištěno dobré internetové připojení a případné výpadky nerušily průběh výuky, a aby se učitel často věnoval diskusím, do kterých se žáci mohou zapojit. Žáci potřebují obousměrnou interakci, kterou je v on-line učení někdy obtížné naplnit. Potíží v online vzdělávání je také fakt, že učení nemůže dosáhnout svého maximálního potenciálu, dokud žáci nebudou moci uvést do praxe to, co se naučili. Někdy je obsah v on-line učení pouze teoretický a neumožňuje žákům se dobře učit. Studentům je třeba věnovat osobní pozornost, aby se této učební atmosféře mohli snadno přizpůsobit. Učitel by měl vybrat platformu, která je všem rodičům i žákům dostupná a srozumitelná, nejčastěji využívanými platformami na základní škole tak jsou Google Classroom, Google Meet, Zoom či Skype pro online výuku a ke konverzaci a psaní bývá často využíván Gmail či WhatsApp (Nuraini et al., 2020).

Lathifah et al. (2020) uvádí, že učitelé by měli najít vhodný způsob, jak proces učení v náročné době distanční výuky akademicky i sociálně-emočně podpořit. Vzhledem k omezenému času je důležité, aby si učitel dokázal rozdělit aktivity v hodině a stihl projít učivo i věnovat pozornost dětem a komunikaci s nimi. Vhodné může být vytvoření společné online učebny jako místa, kde mohou žáci jednak nalézt potřebné učební materiály a zároveň je zde také prostor pro společnou komunikaci, sdílení fotek apod. Dobré je také podporovat

skupinové diskuze a vzájemnou komunikaci žáků, které jsou sice nedostačujícími formami sociálního kontaktu, ale alespoň do určité míry mohou být náhradou vzniklého deficitu.

Mnoho učitelů se snažilo třídu propojit pomocí společných aktivit, například zahradničením, vedení deníků, psaním o svých pocitech, psaním dopisů blízkým, společným vyráběním apod. Své výtvary si potom třídy vzájemně sdílely přes sociální sítě, nebo do společných učeben a sloužily jednak jako podněty k další diskusi mezi dětmi, ale i jako spojení třídy a povědomí o tom, co ostatní členové třídy dělají, což žáky vzájemně podporovalo a propojovalo (Burke & Dempsey, 2020).

3.6.1 Návrat do školy

Ač se učitelé snažili vynahrazovat sociální kontakt dětem i v online prostoru, nejsou tyto možné náhrady plnohodnotné. Je proto velmi podstatné, aby učitelé nezapomínali na potřeby dětí především po návratu do školy a poskytli jim prostor tyto potřeby uspokojit. Autoři Capurso et al. (2020) míní, že učitelé mohou být po návratu do škol po určité době distanční výuky v pokušení podlehnout tlaku a snaze obnovit školní program a dohnat ztracený čas. Rozhodující úlohou pro fázi opětovného zahájení činnosti s dětmi a dospívajícími je dle autorů však spíše pomoc při budování povědomí o tom, co se stalo, a při rekonstrukci jejich sociální a vývojové sítě v rámci školského systému. To znamená, že zásadním vzdělávacím úkolem školy v současné době není pouze naplnit osnovy, ale spíše položit kognitivní a sociální základy budoucnosti dětí, na kterých lze stavět. Je důležité poskytnout ve škole dětem podpůrné prostředí, kde budou moci zpracovávat prožité kritické události spojené s pandemií Covidu-19 jak na emocionální, tak kognitivní úrovni, a tím budovat svou odolnost a podporovat duševní pohodu. Studie Bicanové et al. (2021) ukazuje, že se v průběhu distanční výuky u značné části dětí zhoršila také motivace k učení. Proto většina dotazovaných učitelů uváděla jako prioritu po návratu do škol podporu znovuoobjevení motivace žáků k učení. Jako další krok uváděli učitelé podporu opětovného přivyknutí školnímu režimu a rozvíjení výchovné složky jejich práce. Především podporu vztahů mezi žáky a také zacílení na jejich duševní zdraví a celkový stav duševní pohody. Všeobecně učitelé při opětovném návratu do škol zdůrazňovali motivační a vztahové aspekty vzdělávání, oproti výukovým cílům.

Návrat do škol patří ke změnám, které mohou být pro děti zátěžové a stresující. V těchto chvílích pomáhá dětem plánování, když dostatečně dopředu vědí, jaký budou mít program a jak to bude ve škole i ve volném čase probíhat. Důležitým úkolem po návratu do

škol v době pandemie je také zaměření se na téma ztráty. Vlivem Covidu-19 zemřelo již několik desítek tisíc lidí, proto téma ztráty v rodině je aktuálně daleko častější a může se týkat většího počtu dětí, než tomu bylo v předešlých letech. Pro tyto děti může být návrat do školy ještě náročnější než pro ostatní děti. Nezisková organizace Vigvam (2021) věnující se tématu ztráty a zaměřující se na rozšiřování povědomí o tomto tématu zmiňuje důležité tipy pro učitele, jak komunikovat s dítětem, které prožilo ztrátu, i s třídním kolektivem v takto obtížné situaci. Je důležité o ztrátě mluvit, zároveň však také brát ohled na přání a potřeby dítěte, zvolit způsob informování třídy i ostatních pedagogů a následného přístupu k dítěti, který si dítě samo vybere. Je dobré poskytnout dětem prostor vyjádřit co prožívají, skrze společné sdílení či aktivity, které jim pomohou ventilovat emoce. Učitel by měl také poskytnout oporu rodině, případně odkázat na odbornou pomoc, či využít nabízených programů poradny Vigvam, která se na tato témata specializuje.

WHO (2020d) dodává, že by společnost neměla zapomínat na význam vzdělání a výchovy dětí a mladých lidí, jelikož jsou globálními občany, mocnými činiteli změn a příští generací pečovatелů, vědců a lékařů tohoto světa. Každá krize představuje příležitost pomoci jim učit se, pěstovat soucit a zvyšovat odolnost a zároveň budovat bezpečnější a starostlivější komunitu. ECDC (2021) dodává, že školní docházka v době pandemie je sice náročná, ale ne nemožná a měla by být prioritou, protože otevřené a fungující školy jsou pro děti i celou společnost velmi důležité. Podstatná je důkladná příprava zahrnující testovací strategie, které zajistí včasné testování symptomatických případů, odhalování a izolaci případů a vysledování a karanténu jejich kontaktů. Kromě toho budou i nadále nezbytné nefarmaceutické zásahy ve školním prostředí, aby se zabránilo šíření viru. Vzhledem k přetrvávajícímu riziku přenosu mezi neočkovanými dětmi je nezbytné, aby na nadcházející školní rok existovala v rámci vzdělávacích systémů vysoká úroveň připravenosti.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této kapitole se zabýváme výzkumným problémem – nejprve čtenáři přiblížíme co bylo cílem prováděného výzkumu. Dále zde představíme, jaké konkrétní výzkumné otázky z námi stanovených cílů vzešly. Zodpovězení výzkumných otázek potom následuje v kapitole 6.7.

4.1 Výzkumný problém

V naší diplomové práci se zabýváme problematikou distanční výuky, která byla vlivem pandemie Covidu-19 od března roku 2020 do června roku 2021 aplikována v rámci českého školství již třikrát. Jelikož to byla nová a zatím nezažitá zkušenost pro většinu naší populace, stal se pojem distanční výuky fenoménem, který přinesl mnoho otázek. V teoretické části naší práce jsme se snažili poukázat na aspekty související s distanční výukou na prvním stupni základní školy. V rámci výzkumu jsem se zaměřili na to, jak distanční výuka probíhala a co bylo podstatou naplňování výchovné složky pedagogické práce v tomto období.

4.2 Cíle výzkumu

Jedním z cílů naší práce je **zmapovat a popsat** dosud ne tolik známou a rozšířenou distanční formu výuky. Zajímá nás, jak distanční výuka probíhala, jak se dařila vzájemná kooperace mezi učiteli a dětmi, ale i rodiči a školou obecně v době, kdy děti kvůli závažným protipandemickým opatřením nesměly do škol. Protože se tato situace třikrát opakovala a netrvala souvisle celou dobu, nemůžeme se zde nezmínit také o obdobích, kdy byla výuka v běžném režimu, jelikož se tato období několikrát vystřídala a jsou tak značně provázaná, ale náš zájem je zaměřen především na průběh distanční výuky. Tento cíl si klademe proto, abychom čtenáři přiblížili a shrnuli, jak probíhala výuka v období pandemie na 1.stupních základních škol, kde pracují vybraní respondenti.

Za cíl si klademe také **přiblížit pohled pedagogů** na toto náročné období, zjistit, jak jej prožívali a jaká rizika či naopak přínosy nově objevené formy vyučování zakusili. Vedle

popisu průběhu distanční výuky je druhým nejpodstatnějším cílem této práce zjistit, jak se pedagogům dařilo vedle samotné výuky **naplňovat i výchovnou složku jejich pedagogické činnosti** v takto ztížených podmínkách, kdy nebyl umožněn osobní kontakt s žáky. V souvislosti s výchovnou prací pedagogů se v této práci zabýváme především dvěma tématy, a to **vztahy ve třídě a duševním zdravím dětí**. Chceme zjistit, **zda a jakým způsobem se pedagogové zaměřili na podporu dětí v těchto dvou oblastech v průběhu distanční výuky**. Tyto cíle tedy mají především přispět ke zmapování celého průběhu tohoto neobvyklého druhu výuky, **shrnout rizika i přínosy celého období a inspirovat** v tom, jak se dá se třídou pracovat i v takto neobvyklých a ztížených podmínkách.

4.3 Výzkumné otázky

V souladu s cíli našeho výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky.

VO1: Jak probíhala distanční výuka na školách, kde daní respondenti pracují?

VO2: Jaká je osobní zkušenost respondentů s distanční výukou?

VO3: Jak v distanční výuce probíhalo naplňování výchovné složky pedagogické práce?

VO4: Jaké nástroje respondenti využívali k podpoře vztahů ve třídě v online prostředí?

VO5: Jakým způsobem respondenti podporovali duševní zdraví dětí v tomto období?

5 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

V této kapitole popisujeme výzkum z perspektivy zvoleného výzkumného designu a definujeme vybraný výzkumný soubor. Dále popisujeme a zdůvodňujeme jaké metody získávání dat a jejich následné analýzy jsme zvolili. V závěru kapitoly zmiňujeme také etické aspekty provedeného výzkumu.

5.1 Design výzkumu

Pro výzkum v rámci naší práce zabývající se zkušeností učitelů s průběhem distanční výuky a způsobem naplňování výchovné složky pedagogické práce v době pandemie jsme se rozhodli zvolit přístup, který umožňuje osobnější seznámení se se zkoumanou problematikou – zvolili jsme tedy kvalitativní přístup. Data získaná ve výzkumu jsme dále analyzovali za pomoci zakotvené teorie, která je *„návrhem hledání specifické „substantivní“ teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby“* (Hendl, 2016, s. 247). Řídíme-li se touto definicí vhodnosti použití metody zakotvené teorie v praxi, a vezmeme-li v potaz, že naše pozornost se zaměřuje na nově vzniklou problematiku situace, která do loňského školního roku nebyla v Českém školství běžná, jedná se dle našeho názoru o adekvátně zvolený přístup.

Při sběru dat byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru, který umožňuje výzkumníkovi připravit si oporu otázek předem. Zároveň je zde také možnost přizpůsobit rozhovor daným okolnostem či aktuálním potřebám respondenta, je možné otázky také doplnit či upřesnit. Tato metoda byla využita u dvou třetin sběru dat, ve třetí fázi respondenti využili možnosti poskytnutí dat vyplněním zadaných otevřených otázek.

5.2 Metody výběru výzkumného vzorku a jeho charakteristiky

Před započítáním výzkumu jsme stanovili tato kritéria pro výběr respondentů.

- Respondent vykonává povolání pedagoga.
- Respondent vyučuje na 1.stupni základní školy, tedy v 1.- 5.třídě.
- Respondent je třídním učitelem vlastní třídy.
- Respondent se snaží i v běžné výuce naplňovat výchovnou složku pedagogické činnosti.
- Respondent má zájem zapojit se do našeho výzkumu z vlastní vůle.

Na základě takto stanovených kritérií výběru bylo vybráno celkem 12 respondentů, kteří se zapojili do našeho výzkumu. Sběr dat probíhal celkově ve třech fázích – v první se do výzkumu zapojilo 6 respondentů, ve druhé dalších 6 a ve třetí fázi výzkumu byli znovu osloveni všichni respondenti, kteří se již zapojili v první nebo druhé fázi rozhovorů. Ve třetí fázi sběru dat se z oslovených 12 respondentů zúčastnilo 8.

Pro tento postup jsme se rozhodli z několika důvodů. Na úplném začátku našeho výzkumu jsme chtěli využít metody interpretativní fenomenologické analýzy, která si klade za cíl porozumět žité zkušenosti člověka a jednotlivé události či procesu v jeho životě (Řiháček et al., 2013). S naším původním předpokladem, že distanční výuka je pouze ojedinělým fenoménem, který se nebude opakovat, jsme se rozhodli prozkoumat konkrétní zkušenost pedagogů s distanční výukou. S pokračujícím vývojem pandemie a následným opakovaným uzavíráním škol se však tento fenomén stal běžnou součástí života všech pedagogů i dětí a rodičů, a proto jsem se rozhodli ve výzkumu pokračovat, doplnit jej o zkušenost dalších pedagogů z další vlny distanční výuky a vyzdvihnout objevující se témata této problematiky. Proto jsme nakonec zvolili metodu zakotvené teorie, jejímž cílem je vybudovat teorii zkoumaného jevu. Tato teorie umožňuje daný jev lépe uchopit, pojmenovat jej, porozumět mu v různých souvislostech, a díky tomu jej také úspěšněji předvídat a ovlivňovat (Řiháček et al., 2013). Rozšířili jsme tedy vzorek respondentů a upravili výzkumný design a cíle práce.

Respondenti byli získáváni metodou samovýběru a metodou sněhové koule. V první fázi získávání dat jsme oslovili několik respondentů, kteří odpovídali našim kritériím výběru a byli nám doporučeni. Dále jsme oslovili s nabídkou účasti ve výzkumu 4 školy vyskytující

se v blízkém okolí bydliště autorky práce. Učinili jsme tak proto, že jsme chtěli respondentům nabídnout pro rozhovor možnost osobního setkání. Vzhledem k zavedeným protipandemickým opatřením, která ztěžovala podmínky cestování byla pravděpodobnější možnost setkání u respondentů, kteří nebyli zdaleka. Této možnosti využili 4 respondenti. Další 2 rozhovory proběhly skrze online prostředí Google meet a Microsoft Teams, jeden z důvodu větší vzdálenosti respondenta a druhý kvůli zdravotnímu omezení respondenta.

Ve druhé fázi sběru dat jsme využili pro získávání respondentů sociální síť Facebook, kde jsme oslovili učitele na různých skupinách pro učitele z prvních stupňů. Na tuto výzvu se nám ozvalo poměrně velké množství respondentů, značná část z nich však byla pedagogy na druhém stupni základní školy, nesplňovali tak naše stanovená kritéria a do výzkumu jsme je tedy nezařadili. V druhé fázi sběru dat proběhly rozhovory také v online prostředí i při osobním setkání s respondentem. Čtyři rozhovory proběhly na žádost respondentů v online prostředí, byly využity platformy Google meet a Zoom. Dva zbývající rozhovory proběhly při osobním setkání. Rozhovory tedy probíhaly na různých místech. Šest rozhovorů proběhlo při osobním setkání respondenta a výzkumníka, z toho 4 na pracovišti daného respondenta a 2 v kavárně. Dalších 6 vzhledem k protipandemickým zdravotním a bezpečnostním opatřením se uskutečnilo skrze online setkání v rámci již zmiňovaných platforem.

Po třetím a prozatím posledním uzavření škol jsme se rozhodli oslovit znovu všechny naše respondenty a rozšířit výzkum ještě o zkušenost pedagogů s třetí vlnou distanční výuky. Ve třetí fázi sběru dat jsme tedy znovu oslovili všechny naše respondenty z první i druhé vlny sběru dat. Respondentům byla nabídnuta možnost rozhovoru či vyplnění otázek písemnou formou, k čemuž jsme přistoupili především z důvodu osobní i pracovní vytíženosti respondentů. Všichni respondenti se rozhodli pro vyplnění otázek písemnou formou. Z 12 respondentů se třetí fáze zúčastnilo 8.

Sběr dat probíhal ve 4 krajích ČR – Královehradeckém, Olomouckém, Jihomoravském a Středočeském. Z Královehradeckého kraje bylo šest respondentů, z Olomouckého dva, z Jihomoravského také dva a dva respondenti byli ze Středočeského kraje.

Pro větší přehlednost uvádíme následující tabulku, která shrnuje charakteristiky našich respondentů.

	Respondent			Škola	Třída	
	Pohlaví	Věk	Fáze rozhovorů	Počet žáků	Ročník	Počet žáků
R1	Ž	28	1., 3.	85	2.	21
R2	Ž	42	1., 3.	87	3.+4.	22
R3	Ž	45	1.	22	3.+4.+5.	12
R4	Ž	44	1.,3.	86	1.	18
R5	Ž	46	1.	346	5.	22
R6	Ž	45	1.	86	2.	24
R7	Ž	50	2., 3.	89	2.+4.	22
R8	M	36	2., 3.	350	5.	23
R9	Ž	27	2.,3.	69	2.	13
R10	Ž	32	2.	24	1.+2.	10
R11	Ž	42	2., 3.	500	1.	15
R12	Ž	29	2., 3.	300	5.	18

Tabulka č.1: Charakteristika respondentů

5.3 Metody získávání dat

Jak jsme již zmiňovali výše, data byla sbírána ve třech fázích – květen 2020, listopad a prosinec 2020 a květen a červen 2021. V první fázi sběru dat jsme získali data od 6 respondentů, jelikož jsme v té době zamýšleli použít pro náš výzkum jiný design a naším cílem bylo pouze poznat a zmapovat zkušenost pedagogů s neobvyklou, jednorázovou situací distanční výuky. S dalším vývojem pandemie a následným opakovaným uzavíráním škol a pokračováním distanční výuky jsme se ale rozhodli ve výzkumu pokračovat, upravili jsme proto cíl výzkumu i výzkumný design a oslovili jsme dalších 6 respondentů. Ve třetí fázi jsme znovu oslovili našich 12 respondentů s nabídkou další spolupráce, čehož využilo 8 respondentů.

V první a druhé fázi sběru dat jsme využili metody polostrukturovaného rozhovoru. Nejprve vždy proběhlo krátké seznámení a představení výzkumníka s respondentem, a poté

byl představen zamýšlený výzkum. Respondentům byla dána možnost dotázat se na vše potřebné, a to i kdykoli v průběhu rozhovoru. Dále byl požádán o možnost nahrávání rozhovoru z důvodu lepšího zachycení dat a seznámen s možností v případě potřeby kdykoli od rozhovoru odstoupit. Spolu s metodou rozhovoru byla využita také metoda pozorování. V rámci první a druhé fáze sběru dat bylo provedeno dohromady 12 rozhovorů. Průměrná délka jednoho rozhovoru byla 1 hodina 5 minut. Třetí fázi sběru dat jsme se vzhledem k pracovní vyčerpání našich respondentů a časové náročnosti rozhovorů rozhodli provést formou otevřených otázek, které respondenti vyplnili. Také v této fázi byla respondentům nabídnuta možnost rozhovoru, všichni zúčastnění však raději využili možnosti odpovědět na otázky písemnou formou.

5.4 Metoda zpracování a analýzy dat

Data získaná z rozhovorů jsme nejprve převedli do textové podoby, data získaná ve třetí fázi jsme v textové podobě získali přímo od respondentů. Následovala první fáze analýzy dat, kterou Hendl (2016) označuje jako otevřené kódování a spočívá v identifikaci významových jednotek v textu. Tyto jednotky, jinak označované jako kódy jsme dále pojmenovali, toto pojmenování vznikalo na základě informace, kterou v sobě jednotka nesla. Následně jsme vytvořili takzvané subkategorie neboli skupiny shrnující dohromady všechny kódy, které jsme mezi sebou porovnali a vyhodnotili je jako podobné či shodné.

Ve druhé a třetí fázi, kdy provádíme takzvané axiální a selektivní kódování (Hendl, 2016) jsme hledali vztahy. Nejprve vztahy mezi jednotlivými subkategoriemi a nově vznikajícími obecnějšími jednotkami – hlavními kategoriemi. Při této analýze nám vzniklo pět hlavních kategorií – *distanční výuka, učitel, duševní zdraví, vztahy a uvědomění*. Dále nám také vznikla centrální kategorie, kterou jsme pojmenovali *prostor pro komunikaci*. Při selektivním kódování jsme zkoumali vztahy mezi touto kategorií a všemi ostatními. Všechny podstatné subkategorie, hlavní kategorie i kategorii centrální uvádíme a více popisujeme ve dvou schématech a textu kapitoly 6.

5.5 Etika výzkumu

Před samotným začátkem našeho výzkumu jsme seznámili respondenty se záměrem a cíli naší práce, a potažmo i zaměřením zamýšleného polostrukturovaného rozhovoru. Respondenti byli seznámeni s možností odstoupit od výzkumu kdykoli by chtěli tuto

možnost využít, nebo neposkytnout jakékoli informace, pokud by se tak z jakéhokoli důvodu rozhodli. Této možnosti žádný z respondentů nevyužil.

Zároveň byli respondenti požádáni o vyslovení ústního souhlasu s vytvořením zvukové nahrávky našeho rozhovoru z důvodu lepšího zachycení potřebných dat, která se nahrávala na mobilním zařízení. Dále byli seznámeni s pravidlem, že hned po přepisu dat do textové podoby, bude získaná nahrávka smazána. S tímto požadavkem souhlasili všichni respondenti.

Respondenty jsme informovali o anonymizaci získaných dat, která proběhla formou popisu nahrávky a později i přepsaného textu pod různými kódy označujícími vždy jednotlivé respondenty, jejichž význam znal pouze výzkumník. Data získaná v rámci našeho výzkumu byla použita pouze pro potřeby této diplomové práce a nebylo s nimi nijak nakládáno žádnou třetí osobou. Všechna stanovená pravidla byla dodržena.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V předešlé kapitole jsme seznámili čtenáře s průběhem získávání dat pro výzkum a jejich dalším zpracováním. V této kapitole se zaměřujeme na výsledky provedeného výzkumu. Z důvodu větší přehlednosti předkládaných výsledků zde uvádíme dvě schémata, v nichž jsou znázorněny výsledky naší analýzy. Schéma ukazuje, jak jsme v práci s objevujícími se tématy a výsledky postupovali – od počáteční kategorie *distanční výuka*, přes *učitele* a *duševní zdraví* spolu se *vztahy* ve třídě, až k *uvědomění a prostoru pro komunikaci*.

Centrální kategorii, vyskytující se v našem schématu v dolní polovině obrázku jsme se rozhodli pojmenovat *prostor pro komunikaci* a je popisem podstaty naplňování výchovné složky práce pedagogů v distanční výuce. K této stěžejní kategorii se dále vážou kategorie hlavní, v našem případě jsme je označili pojmy *distanční výuka*, *učitel*, *vztahy*, *duševní zdraví* a *uvědomění*. Hlavní kategorie se k sobě navzájem také úzce vztahují a každá z nich obsahuje dále několik subkategorií, které představujeme v druhém schématu.

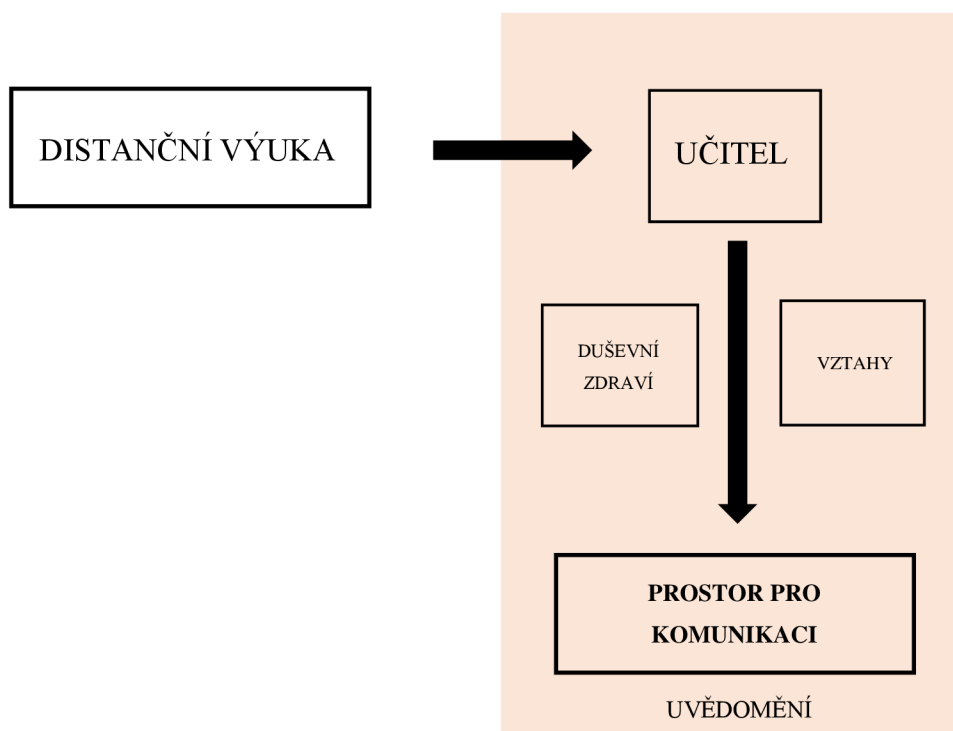


Schéma č.1: Základní model teorie naplňování výchovné složky pedagogické práce v DV

Ve druhém schématu představujeme subkategorie, které jsme vybrali z důvodu jejich provázanosti a důležitosti ve vztahu k ostatním uvedeným kategoriím i samotnému výzkumu. Vybrané subkategorie vztahující se ke kategorii *distanční výuka* jsme nazvali *technické vybavení, věk dětí, město vs. vesnice, novost vs. zvyk, potřeba kontaktu a pocity učitele*.

Kategorie *učitel* má pod sebou subkategorie *opora, propojení a zájem*. Dále zde máme dvě hlavní kategorie *duševní zdraví* a *vztahy*, které spolu souvisejí dle slov našich respondentů natolik, že většinu subkategorií s nimi spjatých by bylo možné uvést zároveň pod obě tyto kategorie. Pro lepší přehlednost jsme se však přiklonili k rozdělení subkategorií ve schématu podle toho, u které kategorie byly uváděny častěji, či s ní dle našeho názoru více souvisejí. Více bude o těchto souvislostech řečeno v následujících podkapitolách textu. Jedná se o tyto subkategorie: *pojmenování pocitů, vysvětlování, motivace k pohybu, pobyt venku, virtuální kruh, sdílení zážitků, společné aktivity, třídní skupina a podpora kontaktu*.

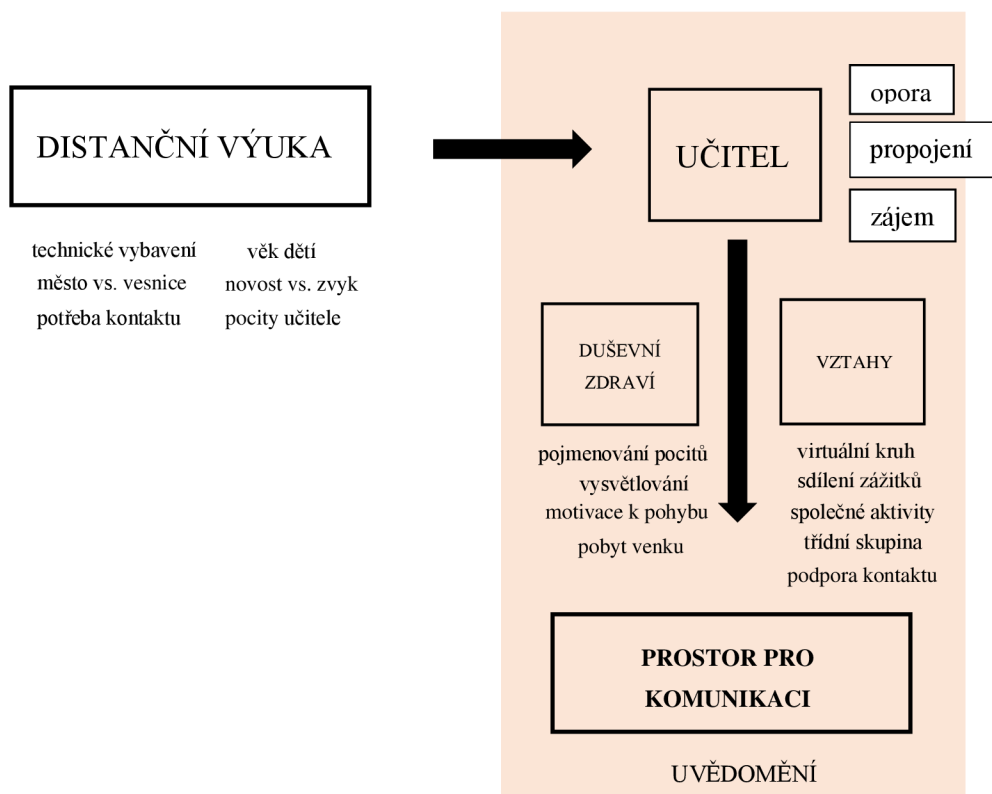


Schéma č.2: Základní model teorie naplňování výchovné složky pedagogické práce v DV obohacený o jednotlivé subkategorie

V následující části práce popisujeme a vysvětlujeme zvolené hlavní kategorie a subkategorie více do hloubky, zároveň s tím také více pronikáme do podstaty naší centrální kategorie. Dále se zaměřujeme na vymezení a objasnění vzájemných vztahů mezi centrální kategorií, hlavními kategoriemi a subkategoriemi.

Pro větší autenticitu textu i dokreslení významu dané kategorie uvádíme vždy také citace samotných respondentů, v nichž je daná problematika popsána vlastními slovy respondenta. V mnoha případech byl obsah sdělení respondentů velmi podobný, někdy dokonce totožný. Proto v textu uvádíme vždy citaci, která obsah sdělení respondentů nejlépe vystihuje, nebo v případě rozdílnějších odpovědí uvádíme citaci i více. Úryvky těchto výroků získaných od respondentů jsou vždy uvozeny a označeny kurzívou.

6.1 Distanční výuka

První kategorii jsme pojmenovali *distanční výuka* a je pod ní zahrnuto vše, co se týká neobvyklé situace, kterou naše školství zažívalo několikrát během uplynulých dvou školních let. Jednotlivé vlny uzavírání škol se od sebe vzájemně lišily v několika ohledech. Také je zde velká rozmanitost mezi jednotlivými školami a tím, jak distanční výuku pojaly a jak u nich probíhala. Pokud v našem textu budeme mluvit o školách, nemíníme tím školy všeobecně, ale vždy konkrétní pracoviště, na kterých respondenti pracují.

První vlna uzavření škol byla náročná především proto, že se jednalo o náhlou a nečekanou situaci, a i když školy zareagovaly velmi rychle, bylo to pro všechny zúčastněné strany – učitelský sbor, děti i rodiče hodně náročné období. Nejhorší byla pro všechny náhlá nejistota, kdy nikdo nevěděl na jak dlouho se školy uzavrou, jak vše bude probíhat, ani jak na situaci reagovat. Respondenti uváděli, že pro ně bylo nepříjemné to, že se na ně obzvláště děti, ale i rodiče obrací s prosbou o bližší informace, či nějaké ujištění že vše bude v pořádku, ale oni sami neměli tušení, jak se situace vyvine.

Někteří naši respondenti uváděli, že měli výhodu v tom, že oznámení o prvním uzavření škol přišlo v době, kdy měli jarní prázdniny a měli tak alespoň pár dní na přípravu a zvolení společné strategie, jak k výuce přistoupí, což jim částečně ulehčilo následně samotnou práci i komunikaci s dětmi a rodiči. Druhá část respondentů, které zastihlo toto oznámení ze dne na den uváděla, že rozhodnutí ze strany vlády bylo dle jejich názoru zbytečně náhlé a způsobilo velký zmatek. Tito respondenti, ani děti chodící do školy nedostali možnost se na situaci nijak předem připravit, a proto byl pro ně přechod na distanční výuku ještě více stresující. Další nevýhodou byla v první vlně uzavření škol

nejistota ohledně závažnosti pandemie a všichni měli velké obavy o zdraví své i svých blízkých.

V dalších dvou vlnách distanční výuky již všichni věděli, jak bude výuka probíhat, a tak pro ně přechod na online formu výuky nebyl už tolik stresující, i když se dětem a ani učitelům příliš nechtělo školu opustit. Ve druhé vlně, která už netrvala tak dlouho, jako vlna první byly děti klidnější a organizace výuky probíhala bez větších obtíží. Poslední vlna distanční výuky už ale byla pro všechny hodně náročná, učitelé byli značně unavení, protože s distanční výukou jim přibylo více práce, avšak míra kontaktu s dětmi, který by v běžné výuce měli se snížit. Také děti v některých případech jevíly známky apatie a demotivace k výuce a obzvláště pro ty mladší bylo náročnější udržet jejich pozornost. Všichni se proto rádi vrátili zpět do škol, i když i z tohoto náročného období si učitelé i děti odnesli mnoho dobrých zkušeností.

V následujících podkapitolách uvádíme aspekty podílející se na průběhu distanční výuky a směřující k centrální kategorii našeho výzkumu.

6.1.1 Technické vybavení

Tato subkategorie popisuje jeden z aspektů distanční výuky, který je pro dobré fungování třídy v online prostředí velmi podstatný. Zahrnuje jednak technické schopnosti ze strany pedagogů, dětí a potažmo i rodičů, a dále pak také vybavení škol i jednotlivých domácností. Obě tyto komponenty se dle názorů respondentů v průběhu času významně zlepšily. Díky zkušenosti s online prostředím se zlepšily technické dovednosti samotných pedagogů, ale především i dětí, zmírnil se tak stres spojený s používáním dosud ne tolik známého prostředku a díky tomu respondenti uváděli, že chtějí zařadit častější práci s technikou do běžného chodu výuky a využít mnoha výhod, které poskytuje.

V první vlně distanční výuky nebyla výuka povinná a vzhledem k tomu, že všechny domácnosti nebyly vybaveny potřebnou technikou se některé děti vyučování nezúčastňovaly, pouze plnily zadané úkoly. Tím pádem nebyla třída kompletní a pedagog neměl přehled o všech dětech. Byl sice ve spojení se všemi dětmi kvůli odevzdávání zadané práce, to však dle slov respondentů nebylo dostatečné pro ně, ani pro děti. Ani ostatní děti ze třídy nebyly rády, že někteří spolužáci chybí a hodně jim na společných voláních scházeli. V několika případech (vždy se jednalo o malotřídky) se i v první vlně distanční výuky zúčastňovaly všechny děti, jinak ale ve většině tříd se průměrně dvě až tři děti volání v první vlně distanční výuky neúčastnily. Některé z těchto dětí přišly alespoň po následném otevření

škol, pár dětí ale nepřišlo ani na konci, většinou z důvodu zdravotně ohrožené osoby ve stejné domácnosti a nemělo tak přímý kontakt se třídou až do konce školního roku.

S odstupem času pak byla naštěstí vyvinuta iniciativa půjčit zařízení těm, kdo je potřebují, ať už přímo od kraje, či samotné školy. Rodiče využili buď této možnosti, nebo pořídili zařízení vlastní a technické vybavení všech domácností i škol se zlepšilo. V druhé a třetí vlně distanční výuky už navíc probíhala výuka povinně, což bylo pro pedagoga i třídu jako celek mnohem lepší, protože se vidali na online voláních všichni společně. V těchto dvou vlnách už také bylo znát, že děti dokázaly lépe pracovat s technikou a připojování se či práce v hodině už nebyla pro třídu takovým problémem a byla zde tedy možnost využít ušetřený čas pro více společných aktivit a celkově i komunikaci ve třídě. Také už nebyla pro děti technika tolik stresující a respondenti vnímali, že jsou děti klidnější a techniky už se tolik nebojí.

V druhé a třetí vlně distanční výuky se hodinová dotace oproti první vlně značně navýšila. V první vlně probíhalo online volání ve většině škol podobně a děti měly týdně dvě až tři online hodiny. Většinou byl tento čas věnován rychlému zopakování, byl dán prostor na to zeptat se a dovysvětlit co nebylo jasné a zbytek času byl věnován práci se třídou (více viz podkapitola 6.3 a 6.4). V druhé a třetí vlně už byly online hodiny častější a bylo jich více. Častěji už probíhala normální výuka, ale i přesto se respondenti stále soustředili na práci se třídou. Důležitá byla pro respondenty hlavně snaha nepřetížit ani děti, ani jejich rodiče, snažili se také vyvažovat čas strávený u počítače a čas, kdy děti pracovaly samy, stejně tak jako výklad učiva a čas pro výchovné působení na třídu.

6.1.2 Věk dětí

Velkou roli v průběhu distanční výuky hrálo konkrétní stáří dětí. Přístup pedagoga k dětem se u různých ročníků do jisté míry liší, jiný přístup potřebují děti v první a druhé třídě, které ještě nejsou tolik samostatné a ve škole zcela zadaptované a jinak může pedagog přistupovat ke třetáčkům, čtvrtáčkům i pátáčkům, kteří jsou již samostatnější, více zvyklí na práci s technikou a školní režim.

Respondenti se jasně shodovali na tom, že pracovat s první i druhou třídou formou distanční výuky je velmi náročné. Na jedné straně je náročné pracovat se třídou jako celkem a vztahy ve třídě, jelikož děti se teprve učí fungovat v kolektivu spolužáků, nestihly se zatím moc poznat a třída stmelit. Na straně druhé je také náročnější práce s těmito dětmi jako jednotlivci, protože potřebují vedení pedagoga a nejsou ještě tolik samostatné. Obzvláště

u dětí, které nastoupily do třídy v září roku 2020 a při druhé vlně měly za sebou tedy pouze necelé dva měsíce výuky pedagogové hodně vnímali, jak je to pro ně náročné, jelikož první tři měsíce v životě prvňáčka jsou velmi podstatné a na školu se teprve postupně adaptuje. Bylo to náročné i pro rodiče, kteří se v tu chvíli stali zodpovědní za učení dítěte základu čtení a psaní, což je velmi důležitý a náročný úkol, který mnohé z nich stresoval. Dále respondenti zaznamenali také větší problém se soustředěním žáků, protože takto malé děti potřebují během hodiny častěji měnit činnost, a i když se pedagogové snažili střídat aktivity i v průběhu online hodin, možnost pohybu dětí byla kvůli sezení u počítače v tomto ohledu značně omezena.

„Ono opravdu pro ty prvňáčky je to ještě mnohonásobně náročnější. Protože ta práce s nimi, to je tak specifický a jsem přesvědčená, že opravdu je pro ně hodně důležitý být spolu s těmi vrstevníky ve třídě a učit se jeden od druhého, a i mít toho učitele fyzicky před sebou, prostě to se nahradit nedá.“ R11

U starších dětí, tedy od třetí do páté třídy uváděli respondenti, že jsou schopni si představit, že by výuka v distanční formě probíhala i za běžného režimu jednou, maximálně dvakrát týdně a vnímali by to jako obohacení výuky. Také teď po zkušenosti s touto formou výuky více zařazují technické prvky do výuky k oboustranné spokojenosti své i žáků. Avšak všichni respondenti se shodovali, že pokud by měla výuka v online prostředí trvat delší dobu, nebo být dokonce celý rok, rozhodně by byli proti a pro děti navštěvující první stupeň základní školy by tuto formu výuky neodporučili, především z obavy přetěžování dětí i rodičů a chybějícího sociálního kontaktu.

6.1.3 Město vs. vesnice

V rámci výzkumu se ukázalo, že výuka v době pandemie probíhala na vesnicích i ve větších městech sice velmi podobně, ale velký rozdíl byl v setkávání dětí. Na školách z větších měst děti neměly možnost své spolužáky osobně potkat většinou po celou dobu první vlny distanční výuky, především proto, že od sebe děti bydlely daleko a nařízení o setkávání se byla velmi přísná. Později, když se opatření začala rozvolňovat se děti občas sešly, ale spíše po menších skupinkách a nikdy jako celá třída. V druhé a třetí vlně, kdy už více opadl strach z nákazy virem se takto po menších skupinkách vidaly častěji i děti ve městech.

Na vesnicích se děti v průběhu celého období distanční výuky vidaly osobně častěji, většinou venku, například na hřištích, a jelikož se jedná o třídy s menším počtem žáků, bylo

běžné, že se potkávaly všechny děti ze třídy dohromady. Děti z vesnic tedy měly mnohem více prostoru k vzájemné interakci i v průběhu distanční výuky. Přesto to však dle dotazů pedagogů hodnotily děti jako jiný druh kontaktu, mimo školu a třídu a spolu s tím, že nebyly v osobním kontaktu s učitelem jako celá třída dohromady jim třídní kontakt scházel stejně jako dětem z města, byť se vídaly mezi sebou častěji.

6.1.4 Novost vs. zvyk

Kategorie *novost versus zvyk* označuje důležitý rozdíl ve vnímání distanční výuky v průběhu jednotlivých vln uzavření škol, a to jak ze strany pedagogů, tak i dětí a rodičů. V první vlně distanční výuky byla situace pro všechny neznámá a většinou hodně nepříjemná. Vedle technických obtíží panoval především všeobecně větší strach z možné nákazy virem Covidu-19, a to ovlivňovalo duševní pohodu dětí, pedagogů i celé společnosti a také to omezovalo možnost potkávat se a udržovat vztahy mezi dětmi tak, jak byly zvyklé. Na pedagogy to kladlo nárok kreativního hledání nových cest, jak s dětmi pracovat, a i na dálku naplňovat nejen výukovou, ale i výchovnou složku jejich práce. Přestože to bylo velmi náročné období, zároveň novost této situace přinesla také oživení do běžného režimu výuky, pedagogové objevili mnoho nových možností a materiálů, jak výuku obohatit a pro děti byla tato změna svým způsobem také zajímavá.

V druhé vlně již všichni věděli, co distanční výuka obnáší a všichni respondenti se shodli na tom, že velmi přínosným krokem byla příprava, kterou preventivně na svých školách provedli, jelikož počítali s variantou, že by se mohla distanční výuka opakovat. Přejít z reálného do online prostředí už pro pedagogy ani pro děti tedy nebyl tolik náhlý a náročný, protože se na tuto variantu všichni společně připravovali a chystali. Pedagogové se snažili, dokud byli ve škole zařadit velké množství společných aktivit, jak při výuce, tak i při společných hrách, aby dětem vynahradili čas, který spolu nemohly trávit a třídu ještě hodně propojili předtím, než bude muset být zase rozdělena. Také se snažili stihnout co nejvíce práce, aby se poté v distanční výuce mohli soustředit spíše na komunikaci s dětmi a nezahltili rodiče ani děti přílišnou samostatnou prací doma.

Třetí vlna distanční výuky byla dle vyjádření respondentů nejnáročnější. Sice již situaci znali a měli s dětmi nastavený fungující režim i v online prostředí, přesto si ale uvědomovali již velmi zřetelně, že tento druh výuky není dostačující a dětem více bere, než dává. Snažili se nadále děti podporovat, většina však udávala, že zaznamenávali u dětí obtížnější soustředění. Také bylo těžší některé děti namotivovat k práci a občas byly děti až

apatické, a ne tolik spontánní a veselé, jako když společně pracují v hodinách ve škole. Proto byli všichni rádi, když se mohli vrátit do škol a pokračovat v setkávání se a výuce naživo.

6.1.5 Potřeba kontaktu a pocity učitele

Od začátku rozvoje pandemie Covidu-19 a následném uzavření škol si pedagogové uvědomovali, že je důležité děti co nejdříve vzájemně propojit a dát jim možnost naplnit potřebu kontaktu, byť jen přes obrazovky počítačů. V první vlně uzavření zavládl všeobecný zmatek a děti byly nešťastné, že se nemohou potkat. Proto když na školách začala probíhat online setkání tříd, většinou to bylo v rozmezí od jednoho do tří týdnů od uzavření škol, byly všechny děti šťastné, že se mohou alespoň vidět a slyšet, sdílet svoje pocity a zeptat se pedagoga, jak to dále bude probíhat.

Pedagogové byli také rádi, že je v dnešní době možnost takto na dálku se s dětmi propojit a nemusejí pouze zadávat úkoly. Snažili se také s dětmi hodně mluvit (více viz podkapitola 6.3), aby měli lepší přehled o tom, jak se děti mají a co prožívají. V reálném prostředí třídy, kde se vyskytuje pouze pedagog a spolužáci se většina dětí cítí více v bezpečí a většinou jsou schopné více se otevřít, nebo svěřit, pokud je něco trápí a jsou zvyklé ve třídě pravidelně společně mluvit o různých tématech, případných konfliktech apod. V online prostředí si však nikdo nebyl jistý, kdo všechno výuku slyší, a proto se některé děti styděly mluvit a byly uzavřenější, než kdyby byly v opravdové třídě. Také samotní respondenti zmiňovali, že byli ze začátku nesví z toho, že mají vyučovat a komunikovat s dětmi před rodiči a mnoha dalšími členy domácnosti. Postupně však tento pocit překonali a většina respondentů uváděla, že je to naopak s rodiči i rodinami dětí více stmelilo a mají teď k sobě blíže a lépe se všichni znají, což vnímají jako přínos distanční výuky.

„Já jsem se ze začátku v tom úplně necítila, a i ty děti, když se takhle volá, tak tam nejsou třeba úplně samy, mají tam sourozence, rodiče jo a tak. Takže možná i tohle hrálo roli, že když jsme v té naší třídě, jen my, tak je to víc takový důvěryhodný prostředí a ty děti nemaj vůbec potíž mluvit o sobě. Ale taky jsme se to naučili a zvykli si a šlo to.“ R4

Jako hlavní negativní pocit při práci v online prostředí uváděli respondenti nedostatečnou zpětnou vazbu. Nejen že nemají úplnou představu o tom, co děti prožívají, ale také neví, zda dostatečně rozumí dané látce. Z pozice pedagoga, který je odpovědný za to, že budou děti rozumět tomu, co se mají naučit je to velmi nepříjemný pocit. Dále byla

pro pedagogy i děti v online prostředí náročnější také kontrola pozornosti. U dětí, které se obtížněji soustředí i v běžné výuce pedagogové často využívají toho, že je přímo osloví, nebo jim například ukážou kde se zrovna nachází v učebnici, poklepou na rameno apod. Všechny tyto prvky osobního kontaktu při výuce však nejsou v online prostředí možné a omezují pedagoga pouze na oslovování žáků, což ale z technický důvodů také není vždy jednoduché.

Respondenti také uváděli, že v online prostředí se ztrácí i velká část komunikace, která je pro práci s malými dětmi obzvlášť důležitá, a to její nonverbální složka. V online prostředí vidí pedagog jen obličej dítěte a když se děti různě hýbou, tak chvílemi nemusí být vidět vůbec. Pedagog nemá výhled ani na jejich stůl, kde pracují, aby mohl zkontrolovat, že je nebude při práci nic rušit. Většina respondentů řešila tento problém tím, že začátek hodiny věnovala společné přípravě potřebných věcí a nastavení režimu pro děti, aby věděly, kdy bude co probíhat.

„V tom online prostředí chybí hodně reakcí, není tam tolik prostoru pro individuální přístup ke všem dětem a hodně z toho vzájemného kontaktu co normálně ve třídě je tak mizí. Normálně ve škole třeba ty děti přijdou, když něco potřebují přímo za mnou, nebo to na nich i vidím, že se něco děje a vidím je taky delší dobu v tom dni, takhle jsme volali třeba hodinu, protože to je nereálný držet ty chudáčky u té obrazovky několik hodin. A hodně ty děti taky poznáte a hodně se o nich dozvíte, a i oni se tím neskutečně učí od sebe i při přestávkách ve škole, kdy se ty děti projevují víc spontánně a komunikují mezi sebou, což tady v tom online taky bohužel zmizelo.“ R5

Jelikož si respondenti uvědomovali tato různá omezení, která s sebou distanční výuka nese a zároveň si byli také vědomi důležité potřeby dětí setkávat se ve třídě i v těchto podmínkách, snažili se vymyslet, jak děti podpořit i v této situaci. Pedagog, který si uvědomuje tato omezení a potřeby dětí je základem a klíčem k dobrému průběhu distanční výuky, jelikož z těchto uvědomění vyplývala následná práce se třídou a snaha naplňovat výchovnou složku pedagogické práce i v takto ztížených podmínkách online prostředí. Osoba učitele byla tedy zvolena jako jedna z hlavních kategorií našeho výzkumu.

6.2 Učitel

Jak již bylo řečeno, osoba *učitele* je stejně jako v běžné výuce také v distanční velice důležitým činitelem. To, jak pedagogové na nastalou situaci zareagovali nastavilo celý průběh distanční výuky. Do našeho výzkumu jsme zahrnuli učitele, kteří jsou zvyklí naplňovat výchovnou složku pedagogické práce i v běžné výuce a v rámci výzkumu se ukázalo, že si respondenti uvědomovali, jak důležité je pokračovat v tom i ve ztížených podmínkách online prostředí a aktivně hledali prostředky, jak se třídou pracovat.

6.2.1 Opora

První subkategorii jsme zde nazvali *opora*. Vystihuje to pocit, jaký pedagogové měli hned od začátku nastolení distanční výuky, že by měli své žáky nejen dále učit, ale být pro ně také psychickou oporou. Nejistá a nová situace vzala dětem režim, na který byly zvyklé, a navíc jim nikdo z dospělých lidí nebyl schopen dát odpověď, kdy se vše vrátí do normálního stavu. Děti proto byly vystaveny nepříjemnému tlaku, což si naši respondenti uvědomovali. Snažili se proto především vysvětlovat dětem, co se děje a poskytovat potřebné informace, které jim předat mohli (více viz podkapitola 6.4).

„Já jsem od začátku měla jasno, jak to musíme s výukou udělat, že se s žáky musíme spojit online, že budeme vysílat, protože se nejedná nejspíš o krátkodobou situaci, takže bez vzájemného kontaktu a zpětné vazby by učení nemělo smysl. Taky jsem si uvědomovala, že nechceme jen učit, ale měli bychom být i psychickou oporou.“ R7

Respondenti uváděli, že poskytli dětem i rodičům možnost kdykoliv je kontaktovat a konzultovat vše potřebné. Této nabídky využívali spíše rodiče, a to především v první vlně distanční výuky, kdy řešili věci potřebné pro technickou stránku distanční práce. Avšak i děti využívaly možnosti učitele kontaktovat a zeptat se na vše potřebné. I když této možnosti ve dvou dalších vlnách distanční výuky už tolik využíváno nebylo, přesto tímto postojem dávali pedagogové dětem najevo, že jsou pro ně jistotou a můžou se na ně v případě potřeby kdykoliv obrátit.

6.2.2 Propojení

Další subkategorie *propojení* označuje potřebu, jež si respondenti od samého začátku výuky v online prostředí uvědomovali. Jak respondenti uváděli, starší děti jsou již více zvyklé na online komunikaci s vrstevníky, ale u dětí na prvním stupni ZŠ tento styl komunikace ještě tolik rozvinutý není. Proto se stal učitel pojítkem mezi dětmi, jež jim umožňovalo vzájemnou interakci, která by pro ně byla jinak velmi obtížná.

Propojovat děti navzájem se snažili pedagogové i po opětovném návratu do škol. Respondenti uváděli, že byli zvyklí pracovat s dětmi skupinově a zařazovat společné aktivity v hodinách, avšak od ukončení první vlny distanční výuky si ještě více uvědomili důležitost propojování dětí a vzájemné spolupráce a snaží se proto takových aktivit zařazovat mnohem více.

„Ale hlavní fakt musí být ty vztahy mezi dětma, s tím učitelem, protože když zažily takovouhle zvláštní, a navíc dost dlouhou dobu od té školy, tak je to hrozně důležitý je zase stmelit po tom návratu. Takže určitě si hodně povídat, a pak taky dělat co nejvíc aktivit společně.“ R12

6.2.3 Zájem

Poslední subkategorii této oblasti je *zájem* a shrnuje v sobě veškeré aktivity, které pedagogové podnikali směrem k dětem proto, aby je při prožívání této nelehké situace podpořili. Veškeré aktivity, které budeme uvádět v další podkapitole vychází právě ze zájmu pedagoga o jeho třídu. Pro učitele nebylo jednoduché nemít děti na dosah, aby jim mohl pomoci v případě potřeby hned. Proto se respondenti snažili být pro děti oporou alespoň na dálku, jak jsme již zmiňovali, a to zahrnovalo zájímání se o to, jak se dětem daří a jak toto nesnadné období prožívají a naslouchání všemu, co se děti rozhodly sdělit. Věnováním pozornosti opět ujišťovali děti, že jsou pro ně jistotou v této nelehké situaci.

6.3 Vztahy

Všichni respondenti jednotně sdělovali, že jim distanční výuka přes všechnu svoji náročnost připomněla velmi podstatnou věc – proč se dané profesi začali věnovat, a že jsou pro ně nejdůležitější vztahy s dětmi. V rozhovorech uváděli, že pokud by byla profese pedagoga pouze o zadávání a kontrolování úkolů, nikdy by takovou práci nechtěli dělat. Je to právě kontakt s dětmi a zájem o jejich prožívání, který je motivuje k vykonávání této náročné, ale

radostné profese. Proto se snažili i v distanční výuce podporovat vztahy ve třídě a spolu s tím také duševní zdraví dětí i své. *Vztahy a duševní zdraví* jsou další dvě naše hlavní kategorie. Související subkategorie, které jsou značně provázané uvádíme a komentujeme v následujících dvou podkapitolách.

6.3.1 Virtuální kruh a sdílení zážitků

Jak jsme uváděli již výše, bylo pro respondenty velmi podstatné zůstat se svou třídou ve spojení a poskytnout jim potřebnou oporu. Všichni naši respondenti jsou zvyklí dělat pravidelné povídací kruhy se svými třídami, velmi se jim to osvědčuje pro dobré fungování třídy jako celku, i spokojenost jednotlivých žáků ve škole. Jelikož online forma výuky naštěstí umožňuje vzájemnou komunikaci, byla tato aktivita hlavním způsobem, jak učitelé podporovali a udržovali vztahy ve třídě i duševní zdraví dětí.

„Skrze ty kruhy jsme se snažili nějakým způsobem v té třídě zachovat zdání toho, nebo jak to říct, jak kdybychom byli spolu a mohli si normálně všichni povídat, protože to je velká část toho, co tu třídu tvoří a v tom online to chybí. Tak jsme se snažili jak jen to šlo to tam taky dát, aby ty děti o tu společnou, to společenství vzájemný nepřišly.“ R2

Ve všech třídách vypadal průběh *virtuálních povídacích kruhů* podobně. V první vlně distanční výuky, kdy probíhaly online hodiny 2-3 týdně, věnovali respondenti většinou jednu hodinu výkladu a potřebnému vysvětlování látky a zjišťování, jak na tom žáci jsou a co od učitele potřebují. Jedno a někdy i dvě volání potom věnovali společnému virtuálnímu kroužku, kde si společně třída povídala. Buď to šlo o diskusi řízenou, kdy většinou učitel dal třídě nějaké téma a postupně o něm diskutovali všichni žáci společně, jednalo se většinou o témata spojená s pandemií, kdy učitel dětem hodně vysvětloval (více viz podkapitola 6.4). Dále probíhaly také samovolné diskuze, kdy se děti začaly bavit společně mezi sebou a sdílet své zkušenosti, zážitky či pocity. V takových případech byli respondenti vždy přítomni, pro případnou potřebu diskusi korigovat a zapojovali se, nebo si vypnuli kameru a sledovali diskusi z dálky, aby poskytli dětem prostor bavit se jen mezi kamarády.

Součástí kruhů bylo vzájemné sdílení a mezi oblíbená témata patřilo u dětí i pedagogů sdílení zážitků. Pravidelně si třída povídala o tom, jak kdo prožívá karanténu a povídali si o mnoha různých společných tématech. Děti si například dávaly vzájemně tipy na to, co dělat, když se někdo nudí. Povídali si společně o svých oblíbených plyšácích, nebo jiných hračkách, které měly vedle sebe. Třída si také ukazovala vzájemně svá domácí prostředí, kdo kde pracuje a někdy i další členy rodin, kteří procházeli okolo. Respondenti

uváděli, že do jisté míry poznali děti, a i děti sebe navzájem z dalšího úhlu pohledu, pro který běžně ve škole nemají prostor, proto tento fakt všichni hodnotili velmi kladně.

Vedle pravidelných kruhů, které trvaly většinou delší dobu zařazovali respondenti také kratší povídací celky, většinou na začátku nebo konci každé hodiny, aby se děti mohly vzájemně pozdravit a komunikovat.

6.3.2 Třídní skupina a podpora kontaktu

Aby mohli žáci komunikovat, vytvořili jim učitelé třídní skupiny, nebo společné chaty jako virtuální náhradu jejich reálné třídy. Děti tak dostaly společný prostor, kde si mohly psát nebo volat společně i mimo čas online hodin, v čemž je pedagogové velmi podporovali. Děti se na společných skupinách domlouvaly na voláních, nebo si psaly různé vzkazy a snažily se zůstat v kontaktu alespoň takto. Od druhé nebo třetí třídy se už děti samy domlouvaly i na společných voláních, mladší děti si spíše psaly vzkazy, nebo zůstávaly déle na voláních, které měly společné s učitelem.

Respondenti vysledovali, že v první vlně využívaly této možnosti děti více než v dalších dvou vlnách distanční výuky. Tento jev si vykládali tak, že v první vlně neměly děti (kromě škol na vesnicích) tolik možností vidat se osobně, zatímco v dalších dvou vlnách distanční výuky již nebyla opatření tak přísná a bylo možné scházet se častěji a alespoň po menších skupinkách se potkávat. Společné třídní skupiny potom děti využívaly k vzájemné domluvě.

„Těm dětem určitě scházel ten bezprostřední kontakt a jako vlastně i to předávání zkušeností navzájem. Myslím si, že když jsme ve třídě, tak se ta skupina navzájem táhne a hodně se od sebe učí a ta dynamika té skupiny právě v tom online hodně chyběla. Protože v té třídě to na ty děti působí tak nějak nezáměrně, jako taková vedlejší věc, ale hodně je to ovlivňuje. A přijde mi, že tak to ty děti taky vnímají a proto je to, i když byly rády za jakoukoliv možnost kontaktu, pak už s těma dalšíma vlnama tolik nebavilo a radši využily možnost vidět se, aspoň v malém počtu osobně, než volat dlouho a přitom se nemoci potkat face to face.“ R11

6.3.3 Společné aktivity

Součástí propojení a stmelení třídy v online prostředí se staly i různé aktivity, které bylo možné v bezkontaktním prostoru dělat společně. Učitelé se snažili spojit výuku se společnou

prací, a tak hodně zařazovali aktivity, u kterých se žáci učili a zároveň je dělali všichni dohromady. Aktivita, která byla u dětí velmi oblíbená bylo společné čtení. V některých třídách pedagogové zavedli takzvané čtecí dílny, na kterých si pravidelně vždy jeden den v týdnu povídali o tom, jakou knížku kdo přečetl a dávali si vzájemná doporučení a tipy. Třída také četla často společně i stejnou knížku, povídali si o příbězích, které přečetli a ponaučeních, která jim předávaly.

Další větší společnou aktivitou, která byla dobrovolná, ale většinou se do ní zapojovala celá třída, jelikož byla u žáků hodně oblíbená byly takzvané výzvy. Jednalo se o různé aktivity, které měly děti udělat, a potom s celou třídou sdílely své zážitky, fotky, nebo dokonce videa z toho, jak danou aktivitu prováděly. Oblíbená byla například fotografická výzva, kdy děti dostaly za úkol vyfotit určitou věc a společně pak vytvořili galerii z těchto fotek, a to nejen v online prostředí, ale následně i po návratu do školy.

Dále učitelé využívali hodně různé webové stránky nebo aplikace, které procvičují znalosti dětí, ale procvičovali takto společně jako celá třída a někdy i formou soutěže, kdy děti mohly sledovat své spolužáky a na dálku s nimi soutěžit. Z těch nejvíce zmiňovaných to byl například pořad České televize UčíTelka, dále webové stránky Grammar.in, Školákov, nebo vytváření různých kvízů pomocí aplikace kahoot. Několik respondentů také uvádělo, že si s dětmi párkrát zahráli online hry, které děti rády hrají a seznámili se tak s další oblastí, která děti zajímá. Velmi přínosná aplikace, kterou většina respondentů ráda využívala byla aplikace Gather Town, která byla vytvořena přímo pro podporu distanční výuky. Bylo to místo, kde se mohla celá třída setkávat, zároveň se něco naučit, ale také být společně v kontaktu s ostatními dětmi i učitelem.

Z aktivit, ke kterým nevyužívali respondenti online nástroje se nejvíce osvědčily aktivity typu bingo, šibenice, křížovky, hádej kdo, slovní fotbal, ukaž a řekni, co bys radši, společné vyprávění vtipů apod. Děti také společně psaly dopisy, ať už kamarádům ze třídy, nebo třeba babičce, kterou dlouho neviděly. Další oblíbenou společnou aktivitou bylo sledování různých videí, či pohádek a následné povídání si o tom, co prožívaly hlavní postavy a jak se dětem film líbil. Dále spolu třídy slavili také různé svátky, oblékli se do kostýmů, které s nimi souvisely a povídali si o různých tradicích. Jako náhradu hudební výchovy se někteří respondenti snažili využít také různých hudebních aktivit, například společného zpívání, nebo hádání písniček. Místo výtvarné výchovy s dětmi společně vyráběli nebo malovali a z výtvorů po návratu do škol udělali výstavu. Někteří respondenti se svou třídou podnikli také společné vaření či pečení, nebo třída společně zasazovala

semínka a poté sledovali, jak rostlinky rostou. Závěrem můžeme říct, že se pedagogové snažili zařadit do online výuky jakoukoli aktivitu, kterou by v běžném režimu podnikli s dětmi ve škole, a kterou zároveň bylo možné do online prostředí přenést.

„Snažili jsme se zachovat i ty tradice a svátky, které nám tu výuku i hezky ozvláštnili. Třeba když byly čarodějnice, tak jsme si udělali čarodějnický vysílání, převlékli se do kostýmů, povídali, jak ty tradice prožívají doma. Pak o Velikonocích jsme taky společně vytvářeli a dali jsme i dobrovolný pokec, protože to bylo pak o velikonočních prázdninách a bylo hezký, že ty děti se všechny zúčastnily, i když by nemusely.“ R3

6.4 Duševní zdraví

Naši respondenti uváděli, že se vedle vztahů ve třídě snažili zaměřit také na duševní zdraví dětí. Jelikož se i v běžném režimu výuky snaží o to, aby ve třídě vytvořili bezpečné prostředí, ve kterém se žáci dobře cítí a mohou se tak dále rozvíjet a snáze učit, snažili se dát dětem tuto podporu i v online prostředí. Jak jsme zmiňovali již výše, uvědomovali si pedagogové potřebu opory a jistoty, kterou chtěli dětem poskytnout. Aktivity, které k podpoře duševní pohody dětí volili byly vzhledem k omezeným možnostem zaměřeny především na ústní komunikaci a provádění společných aktivit, které bylo možné vykonávat i v prostoru online prostředí.

6.4.1 Pojmenování pocitů

Ve všech školách, kde naši respondenti působí jsou děti vedeny k tomu, aby se učily vyjadřovat své myšlenky i pocity. V závislosti na věku dětí jsou tedy zvyklé mluvit před třídou všichni společně o tom, co je trápí, nebo co je naopak těší, ať už v třídě samotné, nebo jejich osobním životě. Děti v první či druhé třídě se toto vyjadřování teprve postupně učí, ale také už jsou schopné se do sdílení zapojit. Děti se tak učí dovednost důležitou nejen pro fungování ve třídě, ale i v reálném životě. Dalším přínosem tohoto učení je fakt, že už jen samotným pojmenováním určité emoce se člověku uleví. Pedagogové si uvědomovali, že je pro děti období distanční výuky velmi náročné, a proto si se třídou hodně povídali nejen o tom, co kdo doma dělá, když se nemohou potkávat, ale především o tom, jak se cítí a co v této době prožívají.

„Záměrně jsme se snažila dát dětem prostor, aby se mohly ze všeho vypovídat, protože to pro ně je hodně náročný a divný takováhle situace. takže si myslím, že je hodně důležitý dát jim ten prostor, zajímat se co si myslí a nechat je povídat co potřebují mně i těm kamarádům. Povíдали jsme si hodně co prožíváme, co je ta distanční výuka, co nám vadí, co nás baví, a hlavně i z čeho jsme smutný, nebo z čeho máme naopak radost a společně jsme si to všechno pojmenovávali. A pozorovala jsem, jak se těm dětem vždycky uleví, když to takhle probíráme.“ R1

U starších dětí pedagogové často zaváděli také psaní deníků, či slohů, ve kterých mohly děti vyjádřit své obavy, starosti i radosti. Společně pak dostaly prostor sdílet s ostatními co si zapsaly. Některé děti se ze začátku styděly, ale většinou když někdo se sdílením začal, přidala se celá třída. Učitel měl tak dobrý přehled o tom, co žáci prožívají a třída měla společnou aktivitu, která je bavila a stmelovala. Pro mladší děti, které ještě neumějí tak obratně psát a bylo by pro ně proto psaní deníku hodně náročné respondenti tvořili různé pracovní listy, ve kterých si mohly děti vyplňovat tzv. náladoměry, které vystihovaly jejich momentální naladění buď obrázkem, nebo nějakou stupnicí. Ve zjednodušené formě si tam mohly také něco napsat. Nebo se děti ptali přímo na online setkání a děti mohly ukazovat rukou jak se mají, jak se jim líbila některá z aktivit apod.

„My jsme si hlavně o tom povíдали, jak to prožíváme, ale pak jsem jim dala taky psát slohy typu napiš, co je pro tebe nejhorší. A doted' to mám schovaný, že ty děti psaly třeba, hlavně teda v té první vlně třeba bojím se hrozně o babičku, protože bydlí v Uničově nebo o rodiče a podobně. Jo a už jenom pojmenovat ty emoce, nebo je vyjádřit, protože my jsme si to pak i společně četli a vždycky se ty děcka rozpovídaly tak, že nám nestačil čas, protože ony to potřebovaly ze sebe dostat, tak ale bylo vidět, jak jim to strašně pomáhá.“ R3

Opět zde byl jistý rozdíl v tématech, která třída probírala v různých vlnách distanční výuky. V první vlně se děti potřebovaly bavit především o tom, čeho se bojí a jak moc jim chybí kamarádi i chození do školy. Ve druhé vlně, která netrvala příliš dlouhou dobu a kdy už byly děti více adaptované na distanční formu výuky se potřeba bavení se o pocitech zmírnila a třída se často bavila spíše o tom, co kdo zažil a děti vzájemně sdílely své prožitky. Ve třetí vlně se potřeba o pocitech mluvit opět více projevila, pro děti už byla tato forma výuky příliš dlouhá a ač se s kamarády vídaly průběžně, jelikož opatření se různě měnila a po menších skupinkách se bylo možné potkávat, hodně jim chyběla škola kvůli kontaktu

s celou třídou i učitelem. Také jim hodně scházela režim, který jim škola dává, byla pro ně matoucí rotační forma výuky, kdy se musely průběžně adaptovat na prostředí školy a následně opět pracovat z domu. Učitelé s dětmi řešili také téma motivace, kterou již děti ve třetí vlně ztrácely a výuka v online prostředí pro ně byla velmi náročná. Také samotní pedagogové již pociťovali v této vlně značnou vyčerpanost z online výuky a hodnotí tuto vlnu jako nejnáročnější. Proto se snažili dětem opět dávat prostor pro vyjádření pocitů a společně se třídou vše probírali a vzájemně se povzbuzovali.

„Děti při té první vlně byly mnohem úzkostnější a více se toho viru bály. A opravdu ten strach se tam objevoval hodně, což už při té druhé a třetí vlně tolik nebylo. Je to zajímavý, protože teď je ta situace horší, než byla na začátku, ale oni asi jak už si na to zvykli, tak jsou všichni mnohem víc v pohodě. V tom začátku, jak to pro nás všechny bylo něco nového, tak to bylo mnohem náročnější než letos, když už jsme věděli, jak to bude. Takže v tomto ohledu to bylo rozhodně jednodušší, i když se zase vyskytly další věci, jako třeba u té poslední vlny, to už bylo moc dlouhé a náročné pro všechny.“ R9

6.4.2 Vysvětlování

V době, kdy začala distanční výuka probíhat byla naše společnost obecně hodně ovládaná strachem z nákazy virem Covidu-19 i nejistoty z vývoje pandemie a celé situace. Děti se náhle ocitly v situaci, kdy jim rodiče ani učitelé nedokázali dát dostatečnou odpověď na to, co se bude dále dít, kdy se vrátí do školy apod. Jedním z nástrojů pro podporu duševní pohody žáků se tedy stalo vysvětlování všeho, čemu děti nerozuměly. Učitelé při společných povídacích kruzích často vysvětlovali dětem co se děje, proč se nemohou potkávat, jaká opatření jsou a proč je nutné je dodržovat. Také po návratu žáků do škol se učitelé zaměřili na to, aby žákům vše pořádně vysvětlili, povídali si hodně o tom, proč musí všichni nosit roušku a dodržovat rozestupy i další zdravotní opatření. Děti se mohly kdykoli na pedagoga obrátit s jakýmkoli dotazem a alespoň tímto způsobem se zorientovat v nepřehledné situaci, což jim hodně pomáhalo.

„Vnímala jsem, že je hodně důležitý dohlédnout na děti, aby byly v pohodě, proto jsme se o všem hodně bavili, vysvětlovali si všechno k téhle situaci, třeba jsem měla i takovou brožuru a procházeli jsme si, co to ten koronavirus vlastně je, k čemu nás ta situace nutí, proč musíme dodržovat různá opatření a nemůžeme se vidět, nebo

pak ve škole musíme mít odstup a tak podobně. A bavili jsme se taky o pocitech, co to v nás vyvolává. Na tu dálku mi to přišlo celkem obtížný se takhle bavit, protože nemůžu úplně dohlédnout ty jejich reakce a pocity, ale je to potřeba bavit se i tak, a pak ve škole jsme samozřejmě taky hodně vysvětlovali a ujišťovali, dávali takový vhled od situace, aby tomu ty děti rozuměly.“ R6

Když v první vlně distanční výuky, která nebyla povinná nebyly všechny děti přítomny na online voláních, nebo se některé kvůli zdravotně ohroženým členům rodiny nevrátily na konci roku do školy, ostatní děti se na ně hodně ptaly. Opět pomohlo vysvětlování, proč některé děti ve třídě chybí a na základě toho se potom ostatní děti snažily své kamarády doma podpořit alespoň různými vzkazy a propojit se s nimi přímo ze třídy skrze občasná online volání.

V dalších dvou vlnách, a obzvláště té poslední, už byly děti více vyčerpané z opakovaného uzavření škol a ptaly se často učitelů, kdy se budou do školy moci vrátit. Jelikož to pedagogové sami nevěděli, domluvili se s dětmi na společném kontrolování zpráv, a pak se každý den společně bavily o tom, co kdo zjistil a kdy budou moci do školy nastoupit. V několika třídách se z toho stala oblíbená společná činnost, která pomáhala žákům danou situaci do jisté míry kontrolovat a uchopit do vlastních rukou.

„My jsme si tak zavedli, že to všichni sledovali ty zprávy a na internetu a bylo hrozně pěkný, jak se všichni těšili a zajímali. A bylo to aspoň trochu něco takovýho o co se můžem v té nejistý době opřít, že to společně sledujem a víme, jak to je a kdy teda konečně půjdem. A když se to pak konečně zase uzákonilo, že už do školy půjdem, tak když jsme si to říkali na té online hodině, tak ty děcka byly tak nadšený, že úplně pištěly, až jsem si musela ztlumit mikrofon.“ R9

6.4.3 Motivace k pohybu a pobytu venku

Součástí snahy o podporu duševní pohody žáků byla ze strany pedagogů také motivace žáků k pohybu a pobytu venku. Distanční výuka s sebou přinesla nutnost většího času stráveného za obrazovkami počítačů, navíc tělocvik v této době neprobíhal a ani po návratu dětí do školy z důvodu dodržování zdravotních opatření probíhat nemohl. Děti ve městech byly často zavřené doma bez možnosti dostat se pravidelně na čerstvý vzduch. Respondenti uváděli, že se snažili nijak nenarušit chod domácnosti jejich žáků tím, že by jim zadávali povinné sportovní úkoly, protože především každá rodina vnímala situaci různě a někdo

například nikam ven kvůli strachu z nákazy nevycházel. Zodpovědnost nad zdravým životním stylem dětí tedy byla v tomto ohledu přenesena spíše na rodiče.

Přesto se ale pedagogové snažili děti k pohybu a pobytu venku vést a vymýšleli proto různé dobrovolné aktivity, kterými děti inspirovali. Na mnoha školách pedagogové zavedli takzvané sportovní výzvy, ve kterých měly děti uvedené různé cviky, tipy na procházky, dokonce mohly natáčet videa apod. Třída pak vždy sdílela, kterou výzvu už zvládli, povídali si o zážitcích z plnění a opět to byla aktivita, do které se každý svým způsobem zapojil a třídu vzájemně propojovala. Vedle těchto větších výzev se učitelé snažili zařadit pohybové prvky do online setkání, společně se s dětmi protahovali nebo měli krátkou rozcvičku na začátku hodiny a v hodinách se pak snažili také některé společné aktivity provázat s pohybem.

„Každou hodinu jsem se snažila zařadit alespoň trochu pohybu, takže jsme se společně protahovali, aby nás nebolela záda ze sezení, nebo jsme dřepovali, dělali různé matematické úlohy s pohybem a podobně. Hodně děti chodily do přírody, třeba když jsme se učili stromy, tak sbírat listy a pak jsme si je ukazovali a měli jsme různé výzvy a tak. Ale to byly všechno spíš takové menší, takové prvky, co jsem se do toho snažila vnést, ale ta hlavní zodpovědnost byla v tomto teď spíš na rodičích.“ R4

Učitelé také využívali propojení některých předmětů s inspirací pro venkovní aktivity, děti například sázely semínka, fotily fotografické výzvy, kdy měly sledovat určité místo v různých ročních obdobích, posílaly také fotky z procházek apod. Z některých fotek si po návratu do školy udělaly třídy společné nástěnky a o zážitcích si znovu povídaly. Také po návratu se snažili učitelé se třídou chodit hodně na školní zahradu, či do lesa, aby měly děti alespoň nějakou náhradu tolik potřebného pohybu, jelikož si všimli, že děti jsou bez pohybu více neklidné, což vedlo k občasným konfliktům ve třídě a také se děti hůře soustředily.

6.5 Uvědomění

Naši poslední hlavní kategorii jsme nazvali pojmem *uvědomění* a označuje hlavní přínos celého období distanční výuky, který naši respondenti často zmiňovali a shodovali se. Jedná se především o uvědomění si významu školy, a to nejen jako vzdělávací instituce, ale také jako místa setkání, vzájemného obohacení a společné podpory. Respondenti vnímali tento důležitý posun ve vnímání u dětí, které si uvědomily, že škola není jen o učení, ale že je

místem, kde mohou potkat svoje kamarády a vzájemně se od sebe učit. I když pedagogové zažívali zpočátku obavy z toho, jak bude probíhat návrat dětí do škol po každé vlně distanční výuky, a zda tato doba nějak negativně neovlivní fungování třídy, shodli se na tom, že třída naopak vyšla z této zkušenosti ještě více stmelená.

K vzájemnému bližšímu semknutí dětí přispělo několik faktů. Zaprvé fakt, že učitelé se snažili, jak popisujeme výše propojovat žáky a vést je ke společnému fungování v průběhu distanční výuky a díky udržování tohoto kontaktu děti neztratily návaznost ve vzájemných vztazích, což se pozitivně projevilo i po návratu do školy, kdy se opět všichni osobně setkali. Sice byly vždy po návratu nějakou dobu trochu více ostýchavé, ale většinou se v průběhu prvního týdne rychle aklimatizovaly a dál fungovaly jako třída natolik dobře, že učitelé neměly pocit, že byly tak dlouho doma.

„Jo tak pro mě bylo důležitý celkově, abychom se během vysílání nevěnovali jenom učivu, ale i osobnosti dětí a vztahům v naší třídě. A jak jsme se o to snažili v celém tom průběhu, a i ve všech těch fázích té výuky, tak si myslím, že teď sklízíme plody, že ta třída spolu hezky funguje, i když to bylo tak náročné období.“ R3

K většímu propojení třídy přispělo právě také to, že si děti uvědomily, jak jim kamarádi chyběli a více si vážily toho, že jsou zase všichni spolu. Také často vznikla ve třídě nová přátelství mezi dětmi, které se spolu dříve tolik nebavily. Přispělo k tomu jednak rozdělení dětí na menší skupiny při výuce po návratu po první vlně distanční výuky, kdy byly třídy rozdělené většinou na dvě skupiny a stávalo se tak, že kamarádi nebyli spolu v jedné skupině a začali se tak bavit s někým dalším. Nebo docházelo i k tomu, že se začaly scházet děti které u sebe bydlely blíže. Všechna tato nová přátelství vedla k většímu provázání třídy.

„Vždycky po tom návratu do školy to bylo tak krásný vidět, jak se ty děti k sobě měly a jak měly radost, že jsou konečně zase spolu, tak se chtěly pořád objímat jo, takže to bylo samý hromadný objetí. Bylo hrozně hezký sledovat, že se tak radujou, že se zas viděj a i si to hodně říkaly vzájemně, jak jsou rádi, že v tý škole můžou být, a ne teda kvůli tomu učení si myslím, ale hlavně kvůli těm svým spolužákům. A taky jak to sleduju mi přijde, že jsou k sobě takoví víc ohleduplnější a vstřícnější a je znát, že si sebe navzájem víc váží, i toho, že se můžou vidět.“ R1

Uvědomění ze strany pedagogů byla nejčastěji ohledně podstaty jejich práce. Všichni respondenti se shodli na tom, že by je nebavila práce učitele, kdyby měli pouze vyučovat, zadávat úkoly a kontrolovat je. A že ani kontakt s dětmi skrze počítač jim nestačí, protože se vytrácí kouzlo komunikace a spolupráce s nimi. Distanční výuka jim přinesla více práce, než by měli v běžném režimu, ale paradoxně byla více o opravování úkolů než o kontaktu s dětmi, který jim velmi chyběl. Zároveň se ale naučili mnoho nového a shodovali se na tom, že chtějí v hodinách více využívat výhod online nástrojů pro obohacení výuky. A mimo výukové možnosti uváděli také příklady jako dlouhodobější onemocnění dítěte nebo dítě ve střídavé péči, a i v těchto případech možnost propojení dítěte se třídou, aby nepřišlo o kontakt se spolužáky.

„Víte, já když jsem se rozhodoval, jestli budu učitel, nebo něco jinýho, tak jsem usoudil, že mám rád lidi a tu práci jsem si vybral kvůli těm dětem a kontaktu s nima, takže teď mně to vzalo vlastně tu největší motivaci, proč tu práci dělám.“ R8

„Mně se po dětech v tý distanční výuce hrozně stýskalo. Bylo to takový, nevím no, připadala jsem si prostě jen jak nějaký ajťák, co jen sedí za tím počítačem, a pak posílá a kontroluje úkoly...prostě mě víc baví s těma dětma být. Být s nima v tý naší třídě, společně něco tvořit, moct hnedka reagovat na to co se děje, je to takový živější, barevnější, a to mi v distančce hrozně chybělo!“ R7

Velmi kladně hodnotili respondenti také spolupráci s ostatními kolegy, která se díky distanční výuce ještě více utužila. V některých školách, kde působí méně učitelů a musí se věnovat dětem i o přestávkách, nemají tolik prostoru být v kontaktu navzájem, to se ale v obline výuce změnilo. Všechny školy od začátku spojily své síly a kolegové si vzájemně pomáhali a volali, takže byli hodně v kontaktu a vzájemné vztahy tím utužili. Vedle rozvoje vztahů s dětmi a kolegy vnímali učitelé také rozvoj vztahů s rodiči dětí a potažmo i jejich rodinami, jelikož s nimi byli v tomto období v užším kontaktu a mohli se tak vzájemně více poznat, a tím i lépe porozumět dětem samotným. A v neposlední řadě také rodiče na oplátku dávali pedagogům zpětnou vazbu, že více docenili jejich práci, když museli děti učit doma sami a zažili, jak náročná tato práce je.

Respondenti uváděli, že si uvědomili, jak podstatný je kontakt ve třídě a vzájemné obohacování a učení se od sebe navzájem, ke kterému v běžné výuce samovolně dochází a v online prostředí nelze tuto složku výuky plně nahradit. Uvědomili si ale také, že být je osobní kontakt vždy lepší, existují i způsoby, jak naplňovat výchovnou složku jejich práce

a přenést alespoň část důležité interakce se třídou i do online prostředí, a to vytvářením prostoru pro komunikaci třídy.

„I když jsem se snažila vymýšlet různé ty náhrady jako to volání, povídání, sdílení a tak podobně, tak prostě žádný tyhle náhradní způsoby, co se tak dají v týchle situaci vymyslet, aby se ta třída a vztahy podporovaly podle mě fakt nenahradí nikdy ten normální kontakt, prostě a jednoduše to takhle ani dětem, ani mně nestačí.“ R1

6.6 Prostor pro komunikaci

Naše centrální kategorie *prostor pro komunikaci* shrnuje a obsahuje vše, co jsme již popisovali v předešlém textu a je také podstatou naplňování výchovné složky práce pedagogů v distanční výuce. Základem, z něhož vycházely všechny aktivity pedagogů v tomto období, a které si kladly za cíl podporovat děti, jejich vzájemné vztahy i duševní zdraví bylo uvědomění učitelů, jak podstatné je děti vzájemně propojit a udržovat s nimi kontakt. Pedagogové uváděli, že důležité pro ně bylo především vytvořit bezpečný prostor pro děti, aby se mohly nadále dobře vzdělávat a rozvíjet. Vytváření tohoto prostoru v sobě zahrnovalo jednak vytvoření jakési náhrady běžné třídy a kontaktu v ní i ve virtuálním prostředí, k čemuž přispěly třídní skupiny, chaty i samotná online volání.

Učitelé se snažili poskytnout dětem prostor nejen ke vzdělávání, ale také ke sdílení jejich pocitů a zážitků s ostatními spolužáky. Vedle výuky tak s dětmi i v distanční výuce pracovali na budování vzájemných vazeb, především v rámci třídních kruhů a společných aktivit, které bylo možné provádět i v online prostředí. Právě díky tomu, že respondenti od samého začátku distanční výuky mysleli na potřebu dát dětem prostor pro interakci se stala tato kategorie propojujícím prvkem všech dalších aktivit, které se od ní odvíjely a základem pro zvládnutí naplňování výchovné složky pedagogické práce i ve ztížených podmínkách online prostředí, které neumožňuje osobní kontakt.

„Učitel nejenom vzdělává, ale i vychovává. Ve chvíli, kdy budu jenom vzdělávat, tak oukej jsou to pak nějaký vzdělávací semináře, ale není to výuka jako ve škole. A já osobně jsem si tohle uvědomoval a snažil se ten prostor dětem dát. Takže způsoby, jak dobře fungovat i v online prostředí jsou, ale nebudu lhát, bylo to mnohem víc náročný než ve škole, takže myslím že nemluví jen za sebe, když řeknu, že se těším až to bude probíhat všechno normálně a budu moct udržovat kontakt ve škole osobně.“ R8

6.7 Odpovědi na výzkumné otázky

Jak probíhala distanční výuka na školách, kde daní respondenti pracují?

Kladli jsme si otázku, jakým způsobem distanční výuka na školách ve skutečnosti probíhala. Ač školy přistupovaly k výuce různě, naši respondenti se na průběhu výuky na jejich pracovištích značně shodovali. V první vlně distanční výuky se online vyučování skládalo většinou ze dvou až tří online hodin, kdy se učitelé zaměřovali především na opakování, případné dovysvětlení potřebného učiva, a poté kladli velký důraz také na komunikaci ve třídě a zájem o prožívání dětí. Tato vlna byla náročná především svou neobvyklostí, nutností rychle se přizpůsobit a naučit se pracovat s novými prostředky. Duševní pohoda dětí byla značně ovlivňována vzniklou nejistotou ohledně vývoje situace a všeobecným strachem z nákazy nebezpečným virem Covidu-19.

V dalších dvou vlnách uzavření škol probíhala online setkání již častěji a zapojovaly se do nich všechny děti. Organizační stránka distanční výuky byla jednodušší, protože učitelé i děti se nesetkávali se zcela novou situací a byli již s touto formou výuky seznámeni. Druhá vlna distanční výuky byla respondenty označována za nejvíce klidnou, zatímco třetí vlna byla vnímána jako nejnáročnější. V pořadí třetí vlna uzavření škol již byla pro děti velmi dlouhá a náročná, opět se výrazně objevila potřeba sdílet své pocity s ostatními a některé děti prokazovaly známky ztráty motivace až apatie. Naštěstí však byly obě tyto vlny již kratší a po návratu do škol učitelé zařadili mnoho aktivit pro propojení třídy a motivaci žáků k výuce.

Jaká je osobní zkušenost respondentů s distanční výukou?

Dle odpovědí respondentů jsme dospěli k závěru, že zkušenost s distanční formou výuky pro ně nebyla čistě negativní, byť nadále jednoznačně upřednostňují výuku kontaktní. Pedagogové prožívali šok a strach z neznámé situace, zároveň však vnímali tuto situaci také jako ozvláštnění běžné výuky. Zkušenost s prací s technikou pro ně byla inspirací pro zapojení technických vymožeností i do běžného chodu výuky, jelikož s sebou nese mnoho různých možností obohacení. Také si díky odloučení od žáků uvědomili, že kontakt s dětmi je pro ně prioritou, bez níž by je tato práce tolik nenaplňovala. Zároveň vnímali jako důležitý úkol být pro děti jistotou v nejisté době a poskytovat jim potřebnou oporu. Uvědomili si také, že ze své pozice učitele jsou důležitým pojítkem mezi dětmi, a snažili se proto využít této možnosti k vytvoření prostoru, kde by se děti mohly setkat a sdílet i v rámci online prostředí.

Jak v distanční výuce probíhalo naplňování výchovné složky pedagogické práce?

Podstatou naplňování výchovné složky práce pedagogů se stalo vytvoření podpůrného, bezpečného prostoru v rámci online prostředí, ve kterém se mohli žáci setkávat a sdílet. Ač tento prostor nemohl plně nahradit reálné prostředí školy, ve kterém se žáci nejen vzdělávají, ale také setkávají a učí se od sebe navzájem v mnoha autentických sociálních situacích, které není možné do online prostoru přenést, jeho vytvoření bylo velmi podstatné. Díky tomu, že se naši respondenti nezaměřili v rámci distanční výuky pouze na vzdělávání, ale poskytovali dětem i tento prostor pro komunikaci, zajímali se o ně a snažili se třídu propojit pomocí mnoha společných aktivit, nepozorovali u dětí v průběhu distanční výuky, ani po návratu do škol žádné větší problémy či vzájemné konflikty. Pedagogové udávali, že se jim vrátily do školy vždy tak trochu jiné, samostatnější a vyspělejší děti, ale třída se dokázala vždy po návratu velmi rychle adaptovat, dobře společně i nadále fungovat a nebylo znát, že spolu děti společně ve třídě delší čas nebyly.

Jaké nástroje respondenti využívali k podpoře vztahů ve třídě v online prostředí?

Podpora vztahů ve třídě byla jedním z témat, kterým se respondenti snažili věnovat i v rámci distanční výuky. Jelikož tato forma výuky neumožňovala osobní kontakt, ale díky moderním technologiím bylo možné, aby se třída viděla a slyšela, využívali pedagogové především možnosti společného povídání a sdílení. Nejvíce se osvědčily třídní kruhy, ve kterých společně sdíleli jak se mají, co dělají, jaké pocity prožívají, i jak rozumí momentální zvláštní situaci. Mimo tyto kruhy dávali učitelé prostor pro komunikaci žákům vždy i v průběhu hodin a také je povzbuzovali ke kontaktu i mimo společné třídní online hodiny, čehož žáci také rádi využívali. Dále se respondenti snažili i v online prostředí zařazovat společné aktivity, při kterých mohla mít třída zážitek společného tvoření či hraní si, nebo učení. Mnoho těchto aktivit propojovalo hru s výukou, při které se mohli žáci vzájemně spojit, a přitom se i něco naučit.

Jakým způsobem respondenti podporovali duševní zdraví dětí v tomto období?

Respondenti si uvědomovali potřebu podpory duševní pohody dětí v této náročné situaci a snažili se být jim oporou. Ve společných třídních sdíleních si s dětmi povídali o tom, jaké pocity prožívají, a co s těmito pocity mohou dělat. Vedli děti k psaní deníků, či slohů o tom, co prožívají a vždy dali možnost si o tom také promluvit. U mladších dětí dobře fungovaly takzvané náladoměry, které využívali pedagogové opět na zjištění toho, jak se dětem daří. Součástí komunikace se třídou bylo také vysvětlování a předávání informací, díky kterým

se dětem zdála situace méně neuchopitelná a lépe se v ní mohly orientovat. Respondenti uváděli také téma zdravého životního stylu, který v dětech pocit duševní pohody podporuje, a za nějž se přenesla odpovědnost v této době spíše na rodiče. Pedagogové se však snažili podporovat děti a dávat různé tipy a inspiraci třídě ve formě výzev, aktivit venku apod., aby děti netrpěly nedostatkem pohybu a pobytu venku. Všechny tyto aktivity byly ze strany pedagogů spíše ve formě doporučení, jelikož nechtěli nijak ovlivňovat chod rodiny, ale děti se do nich velmi rády zapojovaly a sdílení jejich zážitků se také stalo oblíbenou společnou třídní aktivitou.

7 DISKUZE

V našem výzkumu jsme se zabývali výukou v době pandemie, která byla způsobena virem SARS-CoV-2 způsobujícím dýchací onemocnění Covid-19 (WHO, 2020b). V České republice, stejně jako v mnoha zemích dalších, došlo k uzavření škol, aby se tak zabránilo šíření infekce na místech, kde se shromažďuje větší počet osob a výuka začala probíhat distančně, tedy na dálku (Donohue & Miller, 2020). Naším cílem bylo zmapovat a popsat dosud ne tolik známou a využívanou formu výuky. Zajímalo nás, jak distanční výuka probíhala, a jak se dařilo pedagogům komunikovat s dětmi a vzdělávat je v době, kdy nebylo možné se vzájemně setkávat. Také jsme si kladli za cíl dozvědět se, jak se pedagogům dařilo naplňovat vedle vzdělávání také výchovnou složku jejich práce a konkrétně zda a jakým způsobem podporovali vztahy ve třídě a duševní zdraví dětí v období distanční výuky. V souladu s cíli naší práce byly zvoleny pět výzkumných otázek, kterými jsme se pokusili ilustrovat průběh distanční výuky na školách, kde naši respondenti pracují, jejich osobní zkušenost s touto formou výuky, dále pak naplňování výchovné složky pedagogické práce v tomto období a způsoby podpory vztahů ve třídě a duševního zdraví dětí.

Pro účely naší práce jsme zvolili kvalitativní formu výzkumu, která výzkumníkovi umožňuje blíže prozkoumat daný problém a zaměřit se také na vzájemné vztahy a souvislosti mezi jednotlivými prvky našeho zkoumání. Pro sběr dat jsme využili metodu polostrukturovaného rozhovoru, který umožňuje připravit si předem oporu otázek, které je možné následně i upravovat. Vedle toho bylo v části získávání dat využito také sběru formou zadaných otevřených otázek (Hendl, 2016). Respondenti byli seznámeni s možností neodpovídat na kteroukoli otázku, nebo ukončit rozhovor v případě potřeby, žádný z nich toho však nevyužil. Rozhovory proběhly na různých místech, polovina při osobním setkání respondenta a výzkumníka a druhá polovina vzhledem k protipandemickým zdravotním a bezpečnostním opatřením se uskutečnila skrze online setkání.

Zmiňme zde možné limity naší práce, které mohly ovlivnit naše výzkumné závěry. Prvním limitem výzkumu je metoda získávání respondentů – v našem případě se jedná o metodu samovýběru a metodu sněhové koule. Obě tyto metody výběru předpokládají aktivní zájem respondentů o účast a lze tedy předpokládat, že se do výzkumu přihlásili respondenti, pro které bylo téma naší práce zajímavé, a je tedy možné, že se ve své práci i v běžném

režimu výuky zaměřují na výchovnou složku pedagogické práce více než jiní učitelé. Odpovědi vybraných respondentů tudíž mohou být touto skutečností do značné míry ovlivněny. Zajímavým zkoumáním by mohlo být porovnání výpovědí našich respondentů s respondenty, kteří se do výzkumu nepřihlásili a o dané téma zájem nejevili.

Druhým limitem naší práce je nižší počet účastníků. Kvalitativní přístup byl zvolen především z důvodu možnosti osobnějšího proniknutí do zkušenosti respondentů a s ohledem na téma práce jej vnímáme jako vhodný. Získaná data jsou však omezena nereprezentativností vzorku a nelze je tudíž zobecnit na širší populaci.

Limitem našeho výzkumu by mohlo být také využití zadaných otevřených otázek v jedné části sběru dat. Nevýhodou této formy oproti rozhovoru je získání omezených informací, jelikož respondenti nemají možnost doptat se výzkumníka na případné nejasnosti. Stejně tak samotný výzkumník nemusí vždy zcela správně vyhodnotit získané odpovědi respondentů, pokud nemá možnost zeptat se, jak byla daná odpověď zamýšlena. Také odlišný počet odpovědí v každé vlně sběru dat by mohl být limitem výzkumu. Obě tyto skutečnosti byly zapříčiněny omezenými časovými možnostmi vybraných respondentů.

Jako limit práce zde musíme zmínit také analýzu získaných dat, jelikož tato analýza byla prováděna pouze jedním výzkumníkem, což mohlo vést ke zkreslení dat. Zároveň mohlo dojít také k nepřesnosti či opomenutí při samotném získávání dat. V rámci možností naší práce bohužel nebylo možné zajistit vyšší počet výzkumníků, díky nimž by se dala případná zkreslení eliminovat a zvýšit tak validitu výzkumu.

Jak vyplývá z literatury (Betz, 2020; Ramchandani, 2020) i z našeho výzkumu škola neposkytuje dětem pouze základní vzdělání, ale je velmi důležitou součástí jejich života, jelikož se podílí také na jejich společenském životě a fyzickém i duševním zdraví a rozvoji osobnosti. Potřebnost této role školy se ukázala i v období pandemie, kdy se učitelé stali jediným pojítkem mezi dětmi a jejich vrstevníky a zároveň také podporou pro děti samotné i jejich rodiče, kteří najednou museli zastávat roli pedagoga. Škola se snažila rodiče podporovat, jak jen to bylo možné (Lau & Lee, 2020).

Jednotlivé vlny uzavření škol se od sebe lišily, především v technické vybavenosti, komunikaci a celkové připravenosti na distanční výuku, která se s přibývajícím časem na straně učitelů i žáků a rodičů zlepšovala (MŠMT, 2020; ČŠI, 2020). Dále se lišilo také prožívání učitelů i žáků v jednotlivých vlnách, kterým primárně dominovaly vždy jiné emoce a obavy. V první vlně byli všichni zaskočeni náhlostí vzniklé situace a nejistotou spojenou s šířením onemocnění, obavami z nákazy a nedostatečností dostupných informací.

Druhá vlna, na kterou se již všichni lépe připravili proběhla poklidněji, i když se žákům ani učitelům ve většině případů nechtělo školu opouštět. Třetí vlna uzavření škol s sebou přinesla jistou míru demotivace a žáci i samotní učitelé uváděli, že jim již velmi chybí sociální kontakt i normální průběh výuky.

Průběh distanční výuky značně závisel na tom, jak jej daná škola i konkrétní učitel pojali. Ve studii Bicanové et al. (2021) uvádělo 80 % dotazovaných učitelů, že přípravou i průběhem distanční výuky tráví mnohem více času než v běžné výuce. Především příprava online hodin jim zabírala více času a stejně tak komunikace s rodiči a dětmi, ale čas přímého kontaktu s dětmi na výuce se zkrátil. Ve shodě s výsledky této studie uváděli i naši respondenti, že práci strávený čas se navýšil. Ze začátku distanční výuky bylo náročné především připravovat program, který by se dal v rámci online hodin uskutečnit. Také komunikace s rodiči a dětmi jim zabírala hodně času, avšak osobní kontakt s dětmi vlivem protipandemických opatření nebyl v době uzavření škol vůbec možný, a i kontakt v rámci online hodin byl co se časové dotace týče mnohem nižší než při běžné výuce. Přese všechny nevýhody však respondenti uváděli, že ač bylo toto období náročné, dokážou přesto docenit některé přínosy distanční výuky. Uváděli jednak větší jistotu v technických dovednostech a jednodušší organizaci online výuky s tím, že některé nástroje této formy výuky si rádi ponechají i do běžného režimu školy. Především však zmiňovali důležité uvědomění, jak je pro ně kontakt s dětmi důležitý, a jak velké množství sociálních interakcí přímý kontakt s dětmi ve škole nabízí.

K opětovnému uzavírání škol docházelo u nás i ve světě především z důvodu zabránění šíření onemocnění Covidu-19, jelikož ve školách je velké množství osob v úzkém kontaktu a toto onemocnění se přenáší kapénkami, kontaktem s nakaženým člověkem. Nevýhodou je, že děti mladšího školního věku mohou být asymptotickými přenašeči nemoci a onemocnění se tedy v kolektivu může rychle rozšířit (Posfay-Barbe et al., 2020). Kromě zdravotních rizik je však nutné brát ohled také na další nepřímé dopady opatření proti Covidu-19. Uzavření škol může mít negativní dopady na vzdělání dětí, v této době se totiž projeví výraznější rozdíly mezi jednotlivci. Jednak může distanční výuka probíhat odlišně na různých školách, ale stejně tak děti nemají shodné podmínky v domácím prostředí. Prohloubení těchto nerovností by mohlo vést v budoucnu k odlišným možnostem v akademické dráze dětí (Tomasik et al., 2020; Masonbrink & Hurley, 2020). Rozdílnost v průběhu distanční výuky se vyskytovala především na začátku v první vlně uzavření škol, kdy v některých školách výuka neprobíhala dostatečně, nebo vůbec. Naši respondenti uváděli, že si uvědomovali důležitost toho, aby byla výuka zajištěna pro všechny děti a co

možná nejdříve. Potřebným dětem byly postupně poskytnuty chybějící elektronické zdroje, přesto však se některé děti v první vlně distanční výuky vyučování nezúčastňovaly. Se zavedením povinné výuky v dalších dvou vlnách se docházka dětí zlepšila, což pedagogové hodnotili kladně.

Respondenti také hojně uváděli, že se necítili dobře v pozici, kdy nemohli ručit za svou práci, jelikož jim od dětí chyběla zpětná vazba o tom, jak výuku zvládají. Velké množství školní práce bylo v této době přenecháno na rodičích. Naši respondenti uváděli veskrze pozitivní zkušenost s komunikací s rodiči svých žáků. Také žádný z respondentů v našem výzkumu neuváděl, že by některý z jeho žáků musel v tomto období řešit výraznější problémy v rodině. Jak však ukazují mnohé studie, některé děti měly v tomto období ve svých domovech ztížené podmínky pro učení i fungování. Zranitelnější byly v tomto období jednak děti z rodin s nižším socioekonomickým statusem, děti s poruchami učení a zvláštními potřebami, jinou fyzickou či psychickou nemocí, nebo děti žijící v nezdravém či zneužívajícím prostředí (Van Lancker & Parolin, 2020; Wade et al., 2020). Děti mladšího školního věku jsou také hodně citlivé vůči rodinnému stresu a úzkosti, který se v mnoha rodinách vlivem pandemie a složité ekonomické i zdravotní situace objevoval (Ramchadi, 2020; Lee, 2020).

V období distanční výuky je tedy velmi důležitá podpora školy a učitele, který by měl věnovat pozornost nejen vzdělávání, ale také tělesnému a duševnímu zdraví svých žáků. U dětí se v tomto období zvýšily pocity úzkosti, deprese, stres, obavy, sociální izolace a pocity osamělosti (Panda et al., 2021). Přispěly k tomu různé sociální a osobní krize během pandemicko-sociální izolace od přátel, narušení každodenních aktivit a zvyklostí i rodinné útrapy. Značnou roli hrál také věk dětí, jelikož na prvním stupni děti ještě potřebují přímý kontakt s učitelem a výuka na dálku pro ně postrádá mnoho důležitých prvků učení (Wade et al., 2020). Z našeho výzkumu vyplývá, že děti z vesnic měly oproti dětem z měst bohatší sociální život, jelikož se s mírnějšími protipandemickými opatřeními s vrstevníky častěji setkávaly. Přesto však uváděly, že ani tento kontakt nebyl dostatečný.

Osobnost učitele byla v období distanční výuky velmi podstatná a způsob, jakým k výuce i dětem přistupoval hrál významnou roli. Respondenti uváděli, že chtěli být pro děti oporou, což znamenalo především stanovení jasných pravidel výuky, srozumitelnou komunikaci a zájem ze strany učitele. Učitelé vnímali jako velmi důležité dát dětem prostor i v online prostředí, aby mohly vzájemně komunikovat a zůstal zachován pocit sounáležitosti a sociálních kontaktů. Snažili se tedy vytvořit společný prostor pro komunikaci, k tomu sloužily jednak třídní online hodiny, dále společné skupiny, nebo chaty,

kde mohly být děti v kontaktu i bez přítomnosti pedagoga. Na hodinách se učitelům osvědčilo využívat virtuální kruhy, které fungovaly na podobném principu jako povídací kruhy, které se třídou dělají i v běžné výuce. Snažili se s dětmi hodně vzájemně sdílet co prožívají, a to nejen formou povídání, ale také sdílením fotek či videí jejich prožitků. V rámci možností online prostředí zařazovali také společné aktivity, například čtení, vyrábění, kvízy a hry, které bylo možné do bezkontaktního prostředí přenést. Často také zařazovali takzvané výzvy – různorodé úkoly, které žáci plnili a vzájemně si poté sdíleli své zážitky.

Respondenti ve shodě s literaturou (Burke & Dempsey, 2020) uváděli, že si dobře uvědomovali náročnost období pandemie i distanční výuky a sociální izolace dětí a snažili se podpořit jejich duševní zdraví. Vedli děti k pojmenovávání pocitů a vzájemně si o nich se třídou povídali. Děti měly také možnost psát slohy nebo deníky, kde mohly své pocity popsat a pokud chtěly, tak se mohly se třídou nebo učitelem pobavit o tom, co prožívají. Vedle možnosti vyjádřit své pocity i obavy dětem hodně pomáhalo diskutovat s učitelem i spolužáky o tom, co se ve světě děje, sdílet informace a vědecky podložená fakta, což snižovalo úzkost z neuchopitelné situace. Mnohá doporučení (např. WHO, 2020; UNICEF, 2020) uváděla, že je v tomto období důležité dát dětem prostor pro vyjádření vlastních pocitů a obav. V souladu s tím naši respondenti uváděli, že mělo na děti dobrý vliv, když dostaly prostor vyjádřit své pocity a zároveň se jim dostalo ujištění, že se jedná o normální reakci na tuto abnormální situaci

Součástí celkového zdraví dětí je také podpora fyzické aktivity. Děti školního věku potřebují pro zdravý rozvoj hodně pohybu, spontánního i řízeného. Pohybový režim dětí byl však v době pandemie značně omezen. Navíc byly děti nucené strávit větší množství času před obrazovkami počítačů (Guan et al., 2020; Teo & Griffiths, 2020). Respondenti se shodovali v uváděných aktivitách, které vymýšleli, aby děti k pohybu namotivovali. Osvědčily se jim malé pohybové aktivity v průběhu online hodin, kdy se snažili zařazovat alespoň rychlou rozvíčku či protažení, nebo zapojit pohyb i do vzdělávacích aktivit. Dále vymýšleli pro děti různé pohybové výzvy, nebo posílali tipy a videa, kde se mohly děti i rodiče, na kterých pohybový režim dětí v této době značně závisel inspirovat. Učitelé podporovali také pobyt v přírodě, na čerstvém vzduchu, aby děti nebyly stále zavřené doma. Snažili se propojovat jednotlivé předměty a zadávali dětem úkoly venku, například focení krajiny, pěstování semínek apod.

Ač toto období bylo pro všechny zúčastněné strany velmi náročné, mělo na učitele i děti také kladný dopad. Respondenti uváděli jako největší přínos tohoto období především

uvědomění si důležitosti školy jako místa, kde se děti setkávají a učí od sebe navzájem. I když i v distanční výuce dokázali učitelé najít způsoby, jak naplňovat výchovnou složku jejich práce, přesto respondenti shodně uváděli, že přímý kontakt s dětmi nic nedokáže nahradit a pro proces vzdělávání i zdravý vývoj je kontakt dětí velmi podstatný.

Praktickou využitelnost našeho výzkumu spatřujeme jednak ve shrnutí možností naplňování výchovné složky práce pedagogů, které samotní respondenti v praxi využívali, a které se jim osvědčily a můžou být tedy v případě potřeby inspirací pro další pedagogy (viz kapitola 6 – Výsledky výzkumu.). Přínosem je jistě i poukázání na dobrý příklad praxe u vybraných respondentů. Samotní respondenti hodnotili výzkum jako pro ně osobně přínosný, jelikož si mohli ujasnit, co v daném období dokázali a shrnout si pro sebe přínosy i rizika a dané možnosti výuky v tomto období.

Jelikož se v naší práci jedná o aktuální tematiku, existuje dle našeho mínění mnoho variant případného budoucího zaměření výzkumu. Jelikož náš výzkum byl aplikován pouze na několik respondentů, mohla by se příští studie věnovat rozšíření výzkumu na větší populaci. Další variantou je zaměřit oblast výzkumu na pedagogy a žáky druhého stupně základních škol. Jelikož jsme se v našem výzkumu zaměřovali na pedagogy a žáky 1. stupně základních škol, odmítli jsme mnoho nabídek účasti na výzkumu od pedagogů z druhých stupňů, kteří na naši nabídku také zareagovali. S ohledem na vzniklý zájem pedagogů se jeví jako možnost zaměřit se v budoucnu také na toto vývojové období a zmapovat a popsat specifika tohoto období v souvislosti s distanční výukou. Také téma podpory vztahů ve třídě nebo duševního zdraví žáků v období pubescence by mohlo být zajímavým podnětem ke zpracování. V neposlední řadě se jeví jako vhodná oblast zkoumání dopady distanční výuky a uzavření škol na žáky v dlouhodobějším měřítku. Nabízí se například možnost srovnání vzdělávání a celkového stavu žáků, kteří byli v průběhu distanční výuky pedagogem podporováni oproti těm, kterým se této podpory nedostalo.

8 ZÁVĚR

Průběh distanční výuky se lišil v jednotlivých školách i v pojetí konkrétních učitelů, naši respondenti se však v mnoha prvcích výuky také shodovali. Vyučování se lišilo podle dané vlny uzavření škol, přičemž největší změna byla mezi první a třetí vlnou distanční výuky. Vyučování v první vlně probíhalo zhruba dvě až tři hodiny týdně a pedagogové se snažili opakovat učivo, a především komunikovat s dětmi.

Také projevovali velký zájem o to, jak danou neobvyklou situaci žáci prožívají, protože náhlá nejistota vyvolaná uzavřením škol a strach z nákazy virem spolu s chybějícím sociálním kontaktem ovlivňoval do značné míry duševní pohodu dětí. Další dvě vlny distanční výuky s sebou přinesly více hodin výuky a tím i častější setkávání. Ve druhé vlně byly děti více adaptované na danou situaci a výuka tak probíhala víceméně bez potíží. Třetí vlna distanční výuky již byla pro všechny zúčastněné dlouhá a náročná. Děti ztrácely motivaci a značně jim chyběl sociální kontakt. Učitelé tedy po návratu do škol zařazovali aktivity na stmelení kolektivu a motivaci žáků k výuce.

Ač byla zkušenost s distanční výukou náročná, osvojili si učitelé mnoho nových dovedností, kterými chtějí obohacovat výuku i v běžném režimu. Uvědomili si také, že kontakt ve výuce je velmi cenný a snažili se být oporou pro děti. Náplní výchovné složky jejich práce se stalo vytváření společného prostoru, který žákům alespoň částečně nahrazoval třídu a sociální kontakt, o který kvůli zavření škol přišli.

Jako nejúčinnější a aplikovatelné nástroje podpory vztahů ve třídě se osvědčily společné aktivity, které učitelé zařazovali i v online prostředí, aby třída zůstala propojená a měla společné zážitky i v tomto období. Společně tvořili, hráli hry a využívali i skupinového učení. Také s dětmi hodně komunikovali, osvědčily se společné třídní skupiny a chaty, kde si děti mohly i mimo vyučování volat, psát a sdílet fotky nebo videa ze společných výzev i vlastní zážitky.

Mezi nástroje podporující duševní zdraví dětí patřil především zájem učitele a společné sdílení. Dále pojmenovávání emocí (např. i skrze psaní deníků či slohů) a předávání informací o momentální situaci. Respondenti se snažili také podporovat zdravý životní styl dětí tipy na aktivní trávení volného času, doporučeními pohybových aktivit a pobytu venku.

SOUHRN

Předkládaná diplomová práce se zabývá zkoumáním průběhu distanční výuky a možnostmi naplňování výchovné složky pedagogické práce, a především pak podporou vztahů ve třídě a duševního zdraví dětí v době pandemie.

Teoretická část práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. V první kapitole se zabýváme obdobím *mladšího školního věku*, který bývá různě vymezován od 6 do 11 až 12 let a zahrnuje tedy období školní docházky na prvním stupni základní školy (Langmeier & Krejčířová, 2006; Matějček, 1986; Vágnerová, 2012; Čáp & Mareš, 2007; Říčan, 2014). Typickým fenoménem tohoto období je školní docházka, která je pro mnohé děti náročnou zátěží. Škola má v tomto období pro jedince značný význam i vliv na jeho vývoj (Langmeier & Krejčířová, 2006). *Tělesný vývoj* je spíše klidný, ale postupně se zdokonaluje jemná i hrubá motorika dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006) i jeho síla a obratnost, čehož děti rády využívají při společných hrách (Říčan, 2014). V *kognitivní oblasti* se dítě posouvá od naivního realismu k realismu kritickému. Rádo také vše kolem sebe prozkoumává a poznává (Langmeier & Krejčířová, 2006). Důležitý je zde též *emocionální a sociální vývoj*, jelikož pro dítě v období mladšího školního věku začínají být vedle rodiny velmi důležité vrstevníci. Díky nim se učí důležitým sociálním dovednostem (Blatný, 2016).

Druhá kapitola nese název *výchovná složka pedagogické práce* a přibližujeme v ní část práce učitele, která se nezaměřuje pouze na vzdělávání dětí, ale na jejich všestranný rozvoj. Škola, jako společenská instituce je místem, kde probíhá významný proces *socializace*, který podporuje osobnostní i sociální rozvoj dětí. Na tomto procesu se podílí *učitel*, jakožto jeden ze základních faktorů procesu vzdělávání (Průcha et al., 2013). Učitel patří mezi významné osoby v životě dítěte. Má vliv na vývoj žáků skrze své výchovné působení, vzájemnou komunikaci a interakci, skrze svou osobnost i vztah k žákům. V rámci svého povolání má dva důležité úkoly, *vzdělávat* a *vychovávat*. Součástí toho je péče o *vztahy ve třídě*, vytváření bezpečného prostředí, skupinové práce, učení komunikaci a řešení konfliktů (Čáp & Mareš, 2007). Škola je také místem, v němž je možné položit základy prevence a podpory *duševního zdraví dětí* (Weare & Nind, 2011). Učitelé k tomu mohou využívat různé preventivní programy, např. program pro prevenci šikany a problémového

chování *MIS* (2015) či *PBIS* (ČOSIV, 2018), programy na rozvoj sociálních dovedností organizace *E-clinic* (2019), spolku *ŠPAS* (2018) a další.

Ve třetí kapitole shrnujeme dostupné informace o pandemii Covidu-19, která s sebou přinesla mnoho omezení včetně uzavření škol a následné nutnosti distanční výuky. Uzavření škol postihlo více než 90 % studentů po celém světě (Donohue & Miller, 2020) a v České republice se opakovalo postupně ve třech vlnách (MŠMT, 2020a). Školy hledaly zprvu způsoby, jak učit distančně a učitelé i děti se potýkali s nedostatkem vybavení i zkušeností s prací s technikou (ČŠI, 2020). Poté se zlepšila dostupnost techniky i informovanost společnosti, začaly vznikat webináře, zajímavé portály apod., kde se mohli učitelé inspirovat, např. portál „Vzdělávání #NaDálku“ (MŠMT, 2020c).

Škola je velmi podstatná pro společenský život i tělesné a duševní zdraví. U dětí v klíčových vývojových stádiích jako je mladší školní věk a dospívání má sociální izolace trvající delší dobu větší dopad na jejich sociální rozvoj (Betz, 2020; Ramchandani, 2020). Proto vzniklo velké množství doporučení i studií ohledně toho, jak k dětem v tomto období přistupovat. Například WHO (2020b) uvádí pro podporu duševní pohody dětí pomáhat dětem najít pozitivní způsoby, jak vyjádřit pocity, jako je strach a smutek. Dále udržovat kontakt rodičů s dětmi a aktivně společně trávit čas. Stejně tak podporovat udržování kontaktu mezi vrstevníky, v rámci možností alespoň v online prostředí. Mezi další snahy a doporučení patřilo například omezení času stráveného u obrazovek a podpora pohybu (Cheng, 2020). Další doporučení pro podporu duševního zdraví dětí bylo vedle společné komunikace také sdílení informací a vědecky podložených faktů (UNICEF, 2020). A v neposlední řadě také podpora skupinové diskuze a vzájemné komunikace žáků v online prostředích, které jsou nedokonalou formou náhrady sociálního kontaktu, ale alespoň do určité míry mohou vzniklý deficit nahradit (Lathifah et al., 2020).

Hlavním cílem našeho výzkumu v rámci předkládané práce bylo prozkoumat, jak probíhala distanční výuka na školách vybraných respondentů a jak se jim dařilo naplňovat výchovnou složku jejich práce. Také zda, a jakým způsobem se zaměřili na podporu vztahů ve třídě i duševního zdraví dětí v období uzavření škol. Výběrový soubor tvořilo celkem 12 respondentů, kteří působí jako učitelé na prvním stupni základní školy. Data byla sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů a vyplněním zadaných otevřených otázek ve třech vlnách. Analýzu dat jsme prováděli pomocí postupů zakotvené teorie, zvolili jsme tedy kvalitativní přístup.

Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že vybraní respondenti se snažili naplňovat výchovnou složku jejich práce i v omezených podmínkách online prostředí. V počátcích distanční výuky bylo nejtěžší rychle se zorientovat v přechodu z přímé výuky do prostoru online vyučování, což bylo provázeno menšími či většími potížemi dle schopností a zvyku respondentů pracovat s technologiemi. Postupně se však na straně respondentů i žáků tyto schopnosti zlepšily a nebylo již tolik problematické v online prostředí komunikovat, k čemuž přispěla i vyšší kvalita technického vybavení škol i domácností (MŠMT, 2021).

Zatímco v první vlně distanční výuky převládal větší strach z nemoci a možné nákazy i úzkosti spojené s nastalou nejistotou kdy nikdo nevěděl, kdy se budou moci školy opět otevřít, v dalších dvou etapách se více projevilo strádání v sociální oblasti, jelikož děti byly ochuzeny o mnoho společného času. Veškerá výuka se přenesla do domácího prostředí a na rodičích tak spočívala zátěž vyučování, která u některých vedla ke zhoršení duševního zdraví a někdy i k napjaté situaci v rodině a velkým rozdílům v míře vzdělání u dětí (Bartoš et al., 2020; Champeaux et al., 2020). Učitelé se však snažili rodiče podporovat, komunikovali s nimi a dávali mnohá doporučení, jak se s dětmi učit. Druhá vlna distanční výuky probíhala všeobecně klidněji, zatímco ve třetí se začala již značně projevovat potřeba sociálního kontaktu. Děti ztrácely motivaci k učení a chyběli jim spolužáci.

Učitelé se snažili podporovat a rozvíjet vztahy ve třídě i v omezených podmínkách online prostředí, především vytvořením vhodného prostředí, ve kterém děti mohou komunikovat s učitelem i mezi sebou navzájem. Právě zájem ze strany učitelů dětem pomáhal výuku na dálku zvládat. Učitelé se pravidelně věnovali společnému sdílení a povídání s dětmi, většinou ve formě virtuálních kruhů. Snažili se také zařadit společné aktivity jako vyrábění, čtení, sdílení fotografií i zážitků, společné pěstování rostlin apod. Jako účinné se ukázaly společné třídní skupiny a chaty, na kterých mohly děti vzájemně komunikovat, posílat si zprávy a pozdravy. Také rády využívaly možnosti volat si společně i po skončení online vyučování.

Pro podporu duševního zdraví dětí učitelé využívali opět především komunikaci a povídání s dětmi, jelikož je této aktivitě online prostředí nejvíce nakloněno. Také učili děti vyjadřovat pocity a pojmenovávat je, doporučovali jim například psaní deníků, nebo slohů o tom, jak dané období prožívají. V rámci celé třídy si hodně povídali také o tom, co se ve světě děje, a jak mohou děti přispět ke zlepšení situace dodržováním daných opatření.

Součástí podpory duševní pohody žáků byla také snaha učitelů motivovat žáky ke zdravému životnímu stylu, především pohybu a pobytu v přírodě. Učitelé zadávali žákům různé výzvy, které jednak plnily účel motivace k pohybu, zároveň byly další společnou aktivitou celé třídy, díky které děti prožívaly i na dálku společné zážitky.

S ohledem na velká omezení online prostředí, ve kterém chybí přímý kontakt dětí s učitelem i vrstevníky se učitelé vždy po návratu do škol zvýšeně zaměřili na propojení třídy a stmelení vztahů mezi dětmi. Osvědčilo se jim dávat hodně skupinových prací v rámci výuky a podporovat kontakt dětí i mimo školu.

Uzavření škol je sice důležité pro zabránění šíření pandemie, jeho negativní dopady v oblasti vzdělávacího, sociálního, emocionálního i celkového vývoje dětí mohou být však nedozírné. Proto se odborníci shodují, že by přikročení k tomuto kroku mělo být posledním možným zvoleným opatřením a uzavírání škol by se v ideálním případě již nemělo opakovat. Dodržování hygienických opatření ve výuce je pro děti sice nepříjemné a v mnoha ohledech omezující, ale kontakt, který ve škole zažívají je i přesto mnohonásobně důležitější.

Hlavním přínosem naší práce je poukázání na možnosti naplňování výchovné složky práce pedagoga i ve ztížených podmínkách online prostředí a představení konkrétních tipů pro podporu vztahů ve třídě a duševního zdraví dětí v distanční výuce vyplývající z opravdové zkušenosti učitelů. Výsledkem analýzy získaných dat a potažmo celé práce je navržené schéma, kde centrální kategorií je „*prostor pro komunikaci*“ a kategoriemi hlavními jsou „*distanční výuka*“, „*učitel*“, „*vztahy*“, „*duševní zdraví*“ a „*uvědomění*“ a dále je zde zmíněno několik subkategorií a jejich vzájemné vztahy.

LITERATURA

1. Ahrendt, D., Mascherini, M., Nivakoski, S., & Sándor, E. (2020). *Living, working and COVID-19*. Publications Office of the European Union. Dostupné z: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2021/living-working-and-covid-19-update-april-2021-mental-health-and-trust-decline-across-eu-as-pandemic>
2. Allender, S., Cowburn, G., & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health education research*, 21(6), 826-835. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/her/cyl063>
3. Bartoš, V., Cahlikova, J., Bauer, M., & Chytilová, J. (2020). *Dopady pandemie koronaviru na duševní zdraví. IDEA anti COVID-19, #22*. Dostupné z: <https://pure.mpg.de/>
4. Betz, C. L. (2020). COVID-19 and school return: the need and necessity. *Journal of pediatric nursing*, 54, A7. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.07.015>
5. Bicanová, J., Gargulák, K., & Porkop, D. (2021). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou. Výzkum a analýza pro organizaci Učitel naživo*. PAQ Research a Kalibro projekt s.r.o. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/>
6. Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada Publishing.
7. Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
8. Burke, J., & Dempsey, M. (2020). Covid-19 practice in primary schools in Ireland report. *Maynooth, Ireland*. Dostupné z: <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/Covid-19-Practice-in-Primary-Schools-Report.pdf>
9. Cameron, L., & Tenenbaum, H. R. (2021). Lessons from developmental science to mitigate the effects of the COVID-19 restrictions on social development. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(2), 231-236. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1368430220984236>

10. Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering children through school re-entry activities after the COVID-19 pandemic. *Continuity in Education*, 1(1). Dostupné z: <http://doi.org/10.5334/cie.17>
11. Clark, C., & Teravainen-Goff, A. (2020). Children and Young People's Reading in 2019: Findings from Our Annual Literacy Survey. National Literacy Trust Research Report. *National Literacy Trust*. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED607777>
12. Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), e370. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30124-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30124-9)
13. Čačka, O. (1997). *Psychologie dítěte* (2. dopl. vyd). Sursum.
14. Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Nakladatelství Doplněk.
15. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Portál.
16. ČOSIV. (2018). *PBIS – podpora pozitivního chování dětí a žáků*. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/>
17. ČOSIV. (2020). *Podpora duševního zdraví ve školách – metodiky a přístupy*. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/>
18. ČŠI. (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/>
19. Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
20. Dietrich, J., Dicke, A. L., Kracke, B., & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, 39, 45-54. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.007>
21. Donohue, J. M., & Miller, E. (2020). COVID-19 and school closures. *Jama*, 324(9), 845-847. Dostupné z: <https://doi.org/10.1001/jama.2020.13092>
22. Dopko, R. L., Capaldi, C. A., & Zelenski, J. M. (2019). The psychological and social benefits of a nature experience for children: A preliminary investigation. *Journal of Environmental Psychology*, 63, 134-138. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.05.002>

23. ECDC. (2020). Covid-19 in children and the role of school settings in transmission – first update. Dostupné z: <https://www.ecdc.europa.eu/>
24. ECDC. (2021). Covid-19 in children and the role of school settings in transmission – second update. Dostupné z: <https://www.ecdc.europa.eu/>
25. E-clinic, z.ú. (2019). *Zipyho kamarádi*. Duševní zdraví dětí. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://zipyhokamaradi.cz/>
26. E-clinic, z.ú. (2019). *Jablíkovi kamarádi*. Duševní zdraví dětí. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://zipyhokamaradi.cz/>
27. Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Portál.
28. Fairlie, R. W., & Kalil, A. (2017). The effects of computers on children's social development and school participation: Evidence from a randomized control experiment. *Economics of Education Review*, 57, 10-19. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.01.001>
29. Fonagy, P., & Target, M. (2005). *Psychoanalytické teorie: perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie*. Portál.
30. Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (Vydání čtvrté). Portál.
31. Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), 83-94.
32. Guan, H., Okely, A. D., Aguilar-Farias, N., del Pozo Cruz, B., Draper, C. E., El Hamdouchi, A., ... & Veldman, S. L. (2020). Promoting healthy movement behaviours among children during the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 416-418. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30131-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30131-0)
33. Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Portál.
34. Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Portál.
35. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.
36. Horáková, R. (2020). *Druhá vlna uzavírání škol? Česko. Digital pomáhá školám připravit se na případnou distanční výuku*. *Pedagogická orientace*, 30(2), 308-310. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14151/11824>

37. Champeaux, H., Mangiavacchi, L., Marchetta, F., & Piccoli, L. (2020). *Learning at home: distance learning solutions and child development during the COVID-19 lockdown* (No. 13819). IZA Discussion Papers. Dostupné z: <https://www.econstor.eu/handle/10419/227346>
38. Chen, I. H., Chen, C. Y., Pakpour, A. H., Griffiths, M. D., & Lin, C. Y. (2020). Internet-related behaviors and psychological distress among schoolchildren during COVID-19 school suspension. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(10), 1099. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.06.007>
39. Cheng, X. (2020). Challenges of school's out, but class's on to school education: Practical exploration of Chinese schools during the COVID-19 Pandemic. *Sci Insigt Edu Front*, 5(2), 501-516. Dostupné z: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3565605
40. Kayumova, L. R., Gainullina, L. N., Akhmadieva, R. S., Matvienko, V. V., & Kabakhidze, E. L. (2021). Using Interactive Platform "Round" to Organize Online Leisure Activities for Children During the Pandemic. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(10), em2016. Dostupné z: <https://doi.org/10.29333/ejmste/11182>
41. Khan, S., Khan, S., Khan, S. Z., & Khan, M. (2016). Impact of teacher personality on the academics of the students. *Journal of Physical Education Research*, 3(2), 74-79. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/306359339>
42. Korbek, V., & Prokop, D. (2020). *Distanční výuka na jaře a na podzim. Výsledky reprezentativního kvantitativního výzkumu 2020*. PAQ Research. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/>
43. Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví* (Vydání třetí). Portál.
44. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada.
45. Langmeier, M., Krejčířová, D., & Langmeier, J. (2002). *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. H&H.
46. Lathifah, Z. K., Helmanto, F., & Maryani, N. (2020). The practice of effective classroom management in COVID-19 time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3263-3271. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Fachri-Helmanto-2/publication/346649659_The_Practice_of_Effective_Classroom_Management_in_

COVID-19_Time/links/5fcb922e299bf188d4f6f109/The-Practice-of-Effective-Classroom-Management-in-COVID-19-Time.pdf

47. Lau, E. Y. H., & Lee, K. (2020). Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development*, 1-18. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
48. Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)
49. Linka bezpečí. (n.d.). *Linka bezpečí ve vaší třídě*. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: https://linkabezpeci.cz/poradna/dalsi/internet/?gclid=Cj0KCQjwm9yJBhDTARIsABKlcGbgArUhwgxC9pbKvnbeI_oNuNhhIk35BN0upxNtjCIjbCLRVEsku-8aAikdEALw_wcB
50. Ludvigsson, J. F. (2020). Children are unlikely to be the main drivers of the COVID-19 pandemic—a systematic review. *Acta Paediatrica*, 109(8), 1525-1530. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/apa.15371>
51. Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3). Dostupné z: <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>
52. Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Avicenum.
53. MIŠ. (2021). *Škola a šikana*. Minimalizace šikany. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/>
54. Morgan, A., Currie, C., Due, P., Gabhain, S. N., Rasmussen, M., Samdal, O., & Smith, R. (2008). Mental well-being in school-aged children in Europe: associations with social cohesion and socioeconomic circumstances. *Social cohesion for mental well-being among adolescents*, 12-25. Dostupné z: <https://www.euro.who.int>
55. MŠMT. (2020a). *Harmonogram uvolňování v oblasti školství 2020*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>
56. MŠMT. (2020a). *Informace k provozu škol od 12.dubna 2021*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>
57. MŠMT. (2020b). *Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>
58. MŠMT. (2020c). *Vzdělávání #NaDálku*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://nadalku.msmt.cz/cs>

59. MŠMT (2021). *MŠMT vydalo zprávu z mimořádného šetření k distanční výuce*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>
60. MZČR (2020). *Mimořádné opatření Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/>
61. Navrátilová, M. M. (2020). Duševní zdraví a imunita. *Psychiatrie pro praxi*, 21(2), 83-88.
62. Nowak, A. (2019). DIFFERENT WAYS OF SPENDING FREE TIME AMONG CHILDREN IN EARLY SCHOOL AGE. In *The Book of Articles National Scientific e-Conference "e-Factory of Science" 1 edition* (p. 35). Dostupné z: <http://promovendi.pl/wp-content/uploads/2019/05/The-Book-of-Articles-National-Scientific-e-Conference-e-Factory-of-Science-ISBN-978-83-952839-5-6.pdf#page=35>
63. Nuraini, N. L. S., Qihua, S., Venatius, A. S., Slamet, T. I., & Cholifah, P. S. (2020). Distance Learning Strategy in Covid-19 Pandemic for Primary Schools. *International Webinar Series-Educational Revolution in Post Covid Era*, 107-116. Dostupné z: <http://conference.um.ac.id/index.php/ksdp/article/view/110>
64. Panda, P. K., Gupta, J., Chowdhury, S. R., Kumar, R., Meena, A. K., Madaan, P., ... & Gulati, S. (2021). Psychological and behavioral impact of lockdown and quarantine measures for COVID-19 pandemic on children, adolescents and caregivers: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Tropical Pediatrics*, 67(1), fmaa122. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122>
65. Posfay-Barbe, K. M., Wagner, N., Gauthey, M., Moussaoui, D., Loevy, N., Diana, A., & L'Huillier, A. G. (2020). COVID-19 in children and the dynamics of infection in families. *Pediatrics*, 146(2). Dostupné z: <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1576>
66. Průcha, J., & Míka, J. (2000). *Distanční studium v otázkách: (průvodce studujícími a zájemci o studium)*. Centrum pro studium vysokého školství.
67. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání). Portál.
68. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Portál.
69. Ramchandani, P. (2020). *Children and covid-19*. *New Scientist*, 246(3277), 21. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/s0262-4079\(20\)30721-1](https://doi.org/10.1016/s0262-4079(20)30721-1)
70. Rathmann, K., Herke, M. G., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning

- environment in classrooms. *PLoS One*, 13(2), e0189335. Dostupné z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189335>
71. Rothstein, R., & Olympia, R. P. (2020). School nurses on the front lines of healthcare: the approach to maintaining student health and wellness during COVID-19 school closures. *NASN School Nurse*, 35(5), 269-275. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1942602X20935612>
72. Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
73. Říčan, P. (2014). *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání* (Vyd. 3). Portál.
74. Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny* (3. vyd). Portál.
75. Sosa-Hernandez, L., Sack, L., Seddon, J. A., Bailey, K., & Thomassin, K. (2020). Mother and father repertoires of emotion socialization practices in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101159. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101159>
76. Spolek ŠPAS. (2018). *Druhý krok. Škola porozumění a sdílení*. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://spolekspas.cz/>
77. SS Teo, S., & Griffiths, G. (2020). Child protection in the time of COVID-19. *Journal of paediatrics and child health*, 56(6), 838-840. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/jpc.14916>
78. Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). *Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol*. *Studia paedagogica*, 25(3), 9-41. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/>
79. Tenenbaum, H. R., Winstone, N. E., Leman, P. J., & Avery, R. E. (2020). How effective is peer interaction in facilitating learning? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1303. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/edu0000436>
80. Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
81. UNICEF. (2020). *How teachers can talk to children about coronavirus disease (COVID-19)*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: www.unicef.org

82. Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
83. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac.). Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
84. Veer, I. M., Riepenhausen, A., Zerban, M., Wackerhagen, C., Puhlmann, L. M., Engen, H., ... & Kalisch, R. (2021). Psycho-social factors associated with mental resilience in the Corona lockdown. *Translational psychiatry*, 11(1), 1-11. Dostupné z: <https://www.nature.com/articles/s41398-020-01150-4>
85. Vigvam. (2021). *Zpět do školy se smutkem*. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://poradna-vigvam.cz/>
86. Vigvam. (2021). *Škola a smrt*. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://poradna-vigvam.cz/>
87. Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet. Child & adolescent health*, 4(5), 397–404. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X).
88. Wade, M., Prime, H., & Browne, D. T. (2020). Why we need longitudinal mental health research with children and youth during (and after) the COVID-19 pandemic. *Psychiatry research*, 290, 113143. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113143>
89. Wahlbeck, K. (2015). Public mental health: the time is ripe for translation of evidence into practice. *World Psychiatry*, 14(1), 36-42. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/wps.20178>
90. Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problém prevention in schools: what does the evidence say? *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29-i69. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
91. WHO. (2020a). *Basic documents*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://www.who.int>
92. WHO. (2020b). *Coronavirus disease (COVID-19)*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://www.who.int>
93. WHO. (2020c). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak*. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://www.who.int>

94. WHO. (2020d). Key messages and actions for COVID-19 prevention and control in schools. [cit. 2021-17-08]. Dostupné z: <https://www.who.int>
95. WHO. (2021). *Action required to address the impacts of the COVID-19 pandemic on mental health and service delivery systems in the WHO European Region: recommendations from the European Technical Advisory Group on the mental health impacts of COVID-19, 30 June 2021* (No. WHO/EURO: 2021-2845-42603-59267). World Health Organization. Regional Office for Europe. Dostupné z: <https://apps.who.int>
96. Xiang, M., Zhang, Z., & Kuwahara, K. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in cardiovascular diseases*, 63(4), 531. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.04.01>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Český abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Distanční výuka – podpora vztahů a duševního zdraví dětí v době pandemie

Autor práce: Bc. Kristína Svobodová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 92 stran, 208 909 znaků

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 96

Abstrakt:

Práce popisuje průběh distanční výuky a způsoby naplňování výchovné složky pedagogické práce, především podporu vztahů a duševního zdraví dětí v době pandemie. V teoretické části práce je uveden popis období mladšího školního věku, aspektů výchovné složky pedagogické práce a distanční výuky spolu se současnými výzkumy týkajícími se daného tématu. Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak probíhala distanční výuka na školách vybraných respondentů, a jak se jim dařilo naplňovat výchovnou složku jejich práce ve ztížených podmínkách online výuky. Také zda, a jakými způsoby podporovali vztahy ve třídě a duševní zdraví dětí. Výzkumu se zúčastnilo 12 respondentů, proběhl ve třech vlnách a data jsme získávali pomocí polostrukturovaných rozhovorů a zadaných otevřených otázek. Ke zpracování dat jsme zvolili kvalitativní přístup, konkrétně metodu zakotvené teorie. Výsledky výzkumu se shodují s teoretickým základem naší práce a ukazují průběh distanční výuky, možná rizika a způsoby podpory rozvoje vztahů ve třídě i duševního zdraví dětí v tomto období. Hlavním přínosem práce je přehledné shrnutí faktorů utvářejících distanční výuku a příklady možné podpory dětí ze strany učitele v době pandemie.

Klíčová slova: distanční výuka, mladší školní věk, osobnost učitele, podpora dětí, vztahy ve třídě, duševní zdraví dětí

ABSTRACT OF THESIS

Title: Distance learning – ways to promote relationships and children’s mental health during a pandemic

Author: Bc. Kristina Svobodová

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 92 pages, 208 909 characters

Number of appendices: 2

Number of references: 96

Abstract:

The thesis describes the course of distance learning and ways of fulfilling the educational component of pedagogical work, especially the promotion of relationships and mental health of children during the time of the pandemic. The theoretical part of this thesis includes a description of the period of younger school age, aspects of the educational component of pedagogical work and distance learning, together with contemporary research on the subject. The aim of our research was to find out how distance learning took place in schools and how teacher managed to fulfil the educational component of their work in the difficult conditions of online learning. Also whether and in which ways they supported classroom relationships and children's mental health. The research involved 12 respondents, took place in three waves, and we obtained the data through semi-structured interviews and referred open questions. We chose a qualitative approach to data processing, namely the grounded theory method. The results of the research coincide with the theoretical basis of our work and show the course of distance learning, possible risks and ways to promote the development of relationships in the classroom as well as children's mental health during this period. The main benefits of the work are a clear summary of the factors shaping distance learning and examples of possible promote children by a teacher during a pandemic.

Key words: distance learning, younger school age, teacher’s personality, child promote, classroom relationships, children's mental health