

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Distanční výuka žáků se zaměřením na  
prvopočáteční čtení a psaní**

Diplomová práce

Autor: Barbora Panochová  
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Barbora Panochová

Studium: P18K0225

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Název diplomové práce:** **Distanční výuka žáků se zaměřením na prvopočáteční čtení a psaní**

Název diplomové práce Distance learning for students with a focus on initial reading and writing AJ:

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je zjistit, za jakých podmínek probíhala distanční výuka na 1. stupni vybraných základních škol v letech 2020 a 2021 se zaměřením na oblast čtenářské gramotnosti. Úvodní část bude věnována výuce prvopočátečního čtení a psaní na 1. stupni ZŠ, zaměří se na metody a formy výuky čtení a psaní a možnosti jejich využití při distanční výuce. Průzkumná část práce bude realizována pomocí dotazníkových šetření určených třídním učitelům prvních až třetích ročníků základních škol a rodičům těchto žáků.

Klíčová slova: distanční výuka, prvopočáteční čtení a psaní, tvořivé metody čtení, čtenářská gramotnost

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25.11.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Distanční výuka žáků se zaměřením na prvopočáteční čtení a psaní vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 06. 06. 2023

---

Barbora Panochová

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph.D., za všestrannou pomoc, množství cenných a inspirativních rad, podnětů, doporučení, připomínek a zároveň za velkou trpělivost a obdivuhodnou ochotu při konzultacích poskytnutých ke zpracování této práce. Zároveň děkuji všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace pro zdárné dokončení práce.

## **Anotace**

PANOCHOVÁ, Barbora. *Distanční výuka žáků se zaměřením na prvopočáteční čtení a psaní*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 134 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá výukou prvopočátečního čtení a psaní na 1. stupni základní školy. V úvodu vysvětlí pojmy čtení, gramotnost, čtenářská gramotnost, metody RWCT. Dále upřesní podmínky a pravidla distanční výuky, metody a formy výuky čtení a psaní a možnosti jejich využití při běžné a distanční výuce. Cílem diplomové práce je zjistit, za jakých podmínek probíhala distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní na 1. stupni vybraných základních škol v letech 2020 a 2021 se zaměřením na oblast čtenářské gramotnosti, případně zda se výuka v těchto obdobích lišila. Dále jaký vliv měla distanční výuka na žáky a vyučující, a nakonec zda bylo možné i v distanční výuce používat tvořivé metody výuky čtení a psaní (metody RWCT). Praktická část bude realizována pomocí dotazníkových šetření určených třídním učitelům a rodičům žáků 1. a 2. ročníku základní školy.

**Klíčová slova:** distanční výuka, čtenářská gramotnost, výukové metody čtení a psaní, metody kritického myšlení (RWCT)

## **Annotation**

PANOCHOVÁ, Barbora. *Distance learning for students with a focus on initial reading and writing*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 134 pp. Diploma Thesis.

The thesis deals with the teaching of early reading and writing at lower primary school level. In the introduction, the thesis explains the concepts of reading, reading literacy, and RWCT methods. The thesis then also specifies the conditions and rules of distance learning, methods and forms of teaching reading and writing and the possibilities of their use in regular and distance learning. The aim is to find out under what conditions distance learning of skills such as reading and writing took place at the selected primary schools in 2020 and 2021, focusing on the area of literacy, or whether the teaching differed in these periods. Furthermore, the thesis also asks what impact distance learning had on pupils and teachers, and finally, whether creative methods of teaching reading and writing (RWCT methods) could also be used in distance learning. The practical part will be carried out by means of questionnaire surveys addressed to class teachers and parents of pupils in the first and second year of primary school.

**Keywords:** distance learning, literacy, teaching methods of reading and writing, critical thinking methods (RWCT)

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 06. 06. 2023

Podpis studenta: \_\_\_\_\_

# Obsah

Úvod.....	11
1 Vymezení pojmů.....	13
2 Distanční výuka v době pandemie Covid-19.....	15
2.1 Synchronní a asynchronní výuka .....	15
2.2 Distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní .....	17
3 Gramotnost.....	20
3.1 Čtenářská gramotnost.....	21
3.1.1 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost .....	22
3.1.2 Elementární gramotnost.....	22
4 Výuka čtení a psaní v rámci kurikula .....	24
5 Psychologické základy čtení a psaní.....	26
5.1 Vývoj řeči.....	26
5.2 Školní zralost.....	27
5.2.1 Percepce zraková a sluchová .....	28
5.2.2 Kognice.....	29
5.2.3 Pozornost a paměť .....	29
5.2.4 Jazykové schopnosti .....	29
5.2.5 Emoční zrání .....	30
5.2.6 Motorické schopnosti.....	30
6 Výuka prvopočátečního čtení a psaní .....	31
7 Současné metody výuky čtení.....	33
7.1 Metoda genetická .....	33
7.2 Metoda globální .....	34
7.3 Metoda splývavého čtení - Sfumato.....	35
7.4 Metoda analyticko-syntetická .....	35



7.5	Metoda tři startů .....	38
8	Současné metody výuky psaní .....	39
8.1	Metoda genetická .....	39
8.2	Metoda globální .....	40
8.3	Metoda analyticko-syntetická .....	40
8.4	Hygienické návyky při psaní .....	41
8.4.1	Správné sezení .....	42
8.4.2	Správný „špetkový“ úchop .....	42
9	Současné předlohy písma .....	44
9.1	Písmo nevázané .....	44
9.2	Vázané písmo .....	45
9.2.1	Znaky vázaného písma .....	46
10	Kritické myšlení .....	48
10.1	Čtenářské strategie a dovednosti .....	48
10.1.1	Čtenářské strategie před čtením .....	49
10.1.2	Čtenářské strategie při čtení .....	49
10.1.3	Čtenářské strategie po čtení .....	49
10.2	Třífázový model procesu učení (E-U-R) .....	50
10.3	Metody RWCT v primárním vyučování .....	50
10.3.1	Čtení s otázkami .....	51
10.3.2	Brainstorming .....	51
10.3.3	Pětilístek .....	51
10.3.4	I.N.S.E.R.T. .....	51
10.3.5	Klíčová slova .....	52
10.3.6	Metoda V-CH-D (Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se) .....	52
10.3.7	Zpřeházené věty .....	52
11	Shrnutí úvodní části práce .....	54

12	Výuka v době pandemie .....	56
12.1	Cíl a průzkumné otázky .....	56
12.2	Použité metody a sběr dat.....	57
12.3	Předvýzkum.....	58
12.4	Průzkumný soubor.....	58
13	Analýza dat z dotazníkového šetření .....	61
13.1	Omezení a limity průzkumných metod .....	61
13.2	Dotazníkové šetření a jeho vyhodnocení.....	61
13.2.1	Dotazníkové šetření s učiteli 1. ročníku - jaro 2020 .....	64
13.2.2	Dotazníkové šetření s učiteli 1. ročníku 2020/2021 .....	75
13.2.3	Dotazníkové šetření s učiteli 2. ročníku 2020/2021 .....	85
13.2.4	Dotazníkové šetření s rodiči žáků.....	96
14	Srovnání 1. ročníku (jaro 2020) a 1. ročníku 2020/2021.....	100
15	Srovnání 1. ročníku (jaro 2020) a 2. ročníku 2020/2021.....	108
16	Shrnutí výsledků a diskuse .....	113
	Závěr .....	119
	Seznam zdrojů.....	122
	Seznam zkratk .....	129
	Seznam grafů .....	130
	Seznam obrázků.....	133
	Seznam příloh .....	134

## Úvod

Téma své závěrečné práce jsem zvolila distanční výuku prvopočátečního čtení a psaní. V době, kdy jsem zvažovala výběr vhodných témat, jsem byla matka čtyř dětí, z nichž jedno bylo předškolák a další tři se účastnily distanční výuky na základní škole. Sama jsem pracovala na home-office a studovala na dálku vysokou školu. Většina myšlenek, které se mi tou dobou přemítaly v hlavě, se týkala právě distanční výuky mojí, mých dětí a způsobů, jak vše zvládnout. Každý den jsem společně s dětmi sledovala pokusy pedagogů o distanční výuku, jejich neustálé boje s nekvalitním internetovým připojením, nefungujícími mikrofony i rodiči, kteří mnohdy nebyli schopni zajistit pro své potomky vše potřebné. Vše jsem sledovala spíše z pozice rodiče, nikoliv pedagoga, který musí výuku připravit a zorganizovat tak, aby fungovala. Jako studentku učitelství mne to však velmi zajímalo. Proto jsem se rozhodla a zvolila výše uvedené téma.

Distanční výuka jako termín používaný pro označení vzdělávacích aktivit, které probíhají na dálku, nebyl pro běžnou populaci příliš známý. Svůj význam však dostal během pandemie Covid-19, kdy bylo mnoho zemí nuceno uzavřít školy a přejít na online výuku jako opatření k zamezení šíření viru. Přejít na distanční výuku prvopočátečního čtení a psaní, který nastal prakticky ze dne na den, znamenal pro pedagogy nutnost přizpůsobit tradiční vzdělávací metody i prostředí na novou realitu. Přinesl řadu výzev i příležitostí. Vyučující řešili komplikace jako nedostatek technického vybavení svého i žáků, nekvalitní připojení k internetu, omezený sociální kontakt, potřebu podpořit rodiče při spolupráci na domácí výuce, omezené možnosti hodnocení a mnoho dalších. Nebyli v tom však zdaleka sami. Stejně jako je zasáhlo uzavření škol a prakticky celého života také rodiče a jejich děti. Všichni si museli s nastalou situací nějak poradit.

Ve své práci se zajímám o to, jak se jim to dařilo. Zajímá mne, jaký je pohled pedagogů na danou situaci, jak ji řeší či řešili v jednotlivých obdobích uzavření škol, jakým způsobem pracovali se svými žáky a mnoho dalšího. Stejně tak mne zajímá názor rodičů, kteří se stali ve velké míře spoluzodpovědnými za výuku svých dětí. Museli zorganizovat, kdo bude s dítětem doma a zajistí distanční výuku, podporu ve výuce a další. Za tímto účelem jsem vytvořila sadu čtyř dotazníků určených jednak pedagogům 1. a 2. ročníku ZŠ, a také rodičům žáků těchto ročníků.

Prostřednictvím online dotazníků, jež jsem vytvořila, se snažím nalézt odpovědi na otázky, jak konkrétně probíhala distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní v 1. a 2. ročníku ZŠ v obou obdobích uzavření škol, zda a případně v čem se lišila. Dále mne zajímá, zda bylo možné i v online výuce využívat tvořivé metody výuky čtení a psaní (metody RWCT). V neposlední řadě je pro mne důležité zjistit, jaký vliv (pozitivní i negativní) měla distanční výuka na ty nejmenší, tedy na žáky 1. a 2. ročníku ZŠ.

Na základě výsledků dotazníkových šetření bych ráda formulovala závěry ohledně možností využití tvořivých metod a metod kritického myšlení při výuce prvopočátečního čtení a psaní žáků 1. a 2. ročníku ZŠ v distanční výuce. Zároveň doufám, že výsledky šetření budou moci sloužit jako základ pro další inovace a zlepšování vzdělávacích procesů a že budou moci přispět k lepšímu porozumění výzvám i přínosům distanční výuky. Dále mohou sloužit jako podpora pro pedagogy při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit v rámci případného distančního vzdělávání.

Práce se opírá o dostupnou literaturu a výzkum v oblasti vzdělávání, distančního vzdělávání a kritického myšlení. Jsou prezentovány některé z metod kritického myšlení, které lze aplikovat při distanční výuce prvopočátečního čtení a psaní.

# 1 Vymezení pojmů

Diplomová práce se zabývá tématem distanční výuky prvopočátečního čtení a psaní. Věnuje se metodám výuky čtení a psaní u nás a možnostem rozvoje čtenářské gramotnosti u začínajících čtenářů, včetně využití metod kritického myšlení při výuce v 1. a 2. ročníku základní školy. Pokusím se tedy uvést některé ze základních pojmů, jež se v práci objevují, abych objasnila jejich význam a vzájemné propojení.

**Čtení**, jako komplexní dovednost zahrnující různé procesy a schopnosti, je základním nástrojem pro rozvoj vzdělávání. Pomáhá rozvíjet slovní zásobu, gramatiku a schopnost porozumět složitým myšlenkám. Posiluje komunikaci, podporuje rozvoj fantazie, kreativity a rozvíjí schopnost sebevyjádření. Mareš jej chápe jako druh řečové dovednosti, tedy proces, při němž čtenář vstřebává informace z písemného textu, převádí je na zvukovou podobu a rozumí jejich významu. Společně s Walterovou zdůrazňují, že čtení je úzce spojeno s dalšími řečovými dovednostmi, jako je poslech, mluvení a psaní. Tyto dovednosti se vzájemně podporují a ovlivňují (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Souhlasím s jejich názorem. Díky čtení se setkáváme s novými slovy a frázemi, které následně můžeme využít i při psaní. Schopnost číst a psát nám umožňuje komunikovat s ostatními pomocí psaného textu. Čtení také úzce souvisí s pojmem čtenářská gramotnost.

**Gramotnost** je dle definice Pedagogického slovníku dovednost jedince číst, psát a počítat, jež je získávána obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak celkového uplatnění jedince ve společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Domnívám se, že v obecném slova smyslu se jedná o základní dovednost umožňující lidem plnohodnotně se účastnit života ve společnosti, komunikovat a dosahovat svých cílů. Pojem gramotnost je tedy poměrně široký a zahrnuje tak několik druhů gramotnosti. Konkrétně se jedná např. o čtenářskou a psací gramotnost, matematickou či digitální gramotnost a mnohé další.

**Čtenářská gramotnost** jako jedna ze složek gramotnosti je základním kamenem vzdělávání a rozvoje jednotlivce. Umožňuje mu samostatně se učit, rozvíjet a získávat nové informace. Souhlasím s názorem autorů Průchy, Walterové a Mareše, že se jedná o komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde nejen o dovednosti čtenářské, tj. umět

texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Mezi základní metody, jež mohou rozvíjet kritické myšlení a čtenářskou gramotnost, patří **metody RWCT** (Reading and Writing for Critical Thinking). Jedná se vlastně o pedagogický přístup, který propojuje čtení, psaní a kritické myšlení a podporuje rozvoj těchto dovedností u žáků.

Toto jsou některé ze základních pojmů, jež v práci zmiňuji a jejichž významy budou dále detailněji vysvětleny.

## 2 Distanční výuka v době pandemie Covid-19

Na přelomu roku 2019 a 2020 postihla svět dosud nevídaná událost. Šíření nového infekčního onemocnění zasáhlo postupně prakticky celou planetu. Světová zdravotnická organizace následně prohlásila dne 11. března 2020 onemocnění Covid-19 za pandemii (WHO, 2020). Většina států přijala opatření, jež měla zpomalit přenos nemoci a minimalizovat dopady na společnost. Mezi nimi i Česká republika.

Po jednání Bezpečnostní rady státu, na základě ústavního zákona č. 110/1998 Sb., o bezpečnosti České republiky, rozhodla dne 12. 3. 2020 vláda ČR (MVCR, 2020) o vyhlášení nouzového stavu. Tím vydala zákaz prezenční formy výuky, včetně fyzické přítomnosti žáků ve školách. Veškerou výuku prvního stupně bylo třeba přesunout do distančního modu, v němž nebyla výuka v takové míře nikdy testována, natož realizována (Rokos, Vančura, 2020). Ačkoliv prakticky ihned vydalo MŠMT manuály a harmonogramy pro práci v nových podmínkách, nebyla situace na školách jednoduchá. S distanční výukou neměl téměř nikdo zkušenosti, a tak bylo nutné začít hledat možnosti a způsoby, jak výuku na dálku zajistit (MŠMT, 2021a).

### 2.1 Synchronní a asynchronní výuka

Základní školy musely volit jiné organizační formy vzdělávání, než které využívaly dosud při prezenční výuce. Distanční vzdělávání bylo možné zajistit formou on-line synchronní či asynchronní výuky, případně formou off-line výuky. **On-line synchronní výuka**, uskutečňovaná prostřednictvím internetu, vyžadovala digitální technologie, software a síťové připojení. Učitel komunikoval se skupinou žáků ve stejný čas a pracovali všichni společně. Výhodou bylo, že mohl být v kontaktu se žáky a pozorovat průběh vzdělávání. Naopak nevýhodou byla nutnost technického vybavení, on-line připojení a nároky na časovou flexibilitu žáků (ČŠI, 2020a).

MŠMT proto vydalo doporučení nerealizovat synchronně celý rozvrh, ale využívat kombinaci s **asynchronní výukou**, kdy učitel zadává práci prostřednictvím komunikační platformy a každý žák tak může pracovat vlastním tempem a dle aktuálních podmínek. To umožnilo více individualizovat práci žáků. Zároveň však bylo nutné si uvědomit, že taková forma výuky klade mnohem větší nároky na rodiče (ČŠI, 2020a).

Pro žáky, kteří neměli dostatečné technické vybavení či připojení k internetu, bylo možné využít tzv. **off-line výuku**. V takovém případě byly informace k výuce předávány prostřednictvím telefonu, SMS, případně osobně. V některých případech si rodiče například vyzvedávali na předem domluveném místě připravené pracovní listy či seznamy úkolů. Následně je po vypracování předali na stejném místě ke kontrole učiteli (ČŠI, 2020a).

Dle šetření ČŠI (ČŠI, 2020a), která v dubnu 2020 prostřednictvím telefonických rozhovorů s řediteli základních škol analyzovala situaci, bylo zjištěno, že naprostá většina žáků se v začátcích koronakrizy do distanční výuky zapojila. Pouze 11 % žáků neúplných základních škol a 16 % žáků úplných základních škol zůstávalo v dané době bez on-line komunikace se školou. Hlavním důvodem bylo zejména chybějící vybavení či nedostatečné, případně slabé připojení k internetu. V takových případech se školy snažily zajistit předání úkolů či výkladu v papírové formě. To potvrzují také výsledky mého šetření uvedeného v druhé části práce. Naprostá většina žáků 1. a 2. ročníků oslovených škol se do výuky zapojila. Ojedinelé případy, kdy se žák nemohl synchronní výuky zúčastnit, řešili vyučující předáním materiálů v tištěné podobě (Graf 1).

První stupeň základních škol využíval k zajištění on-line výuky různé platformy, nejčastěji se jednalo o WhatsApp, Skype či Facebook. Většina škol se, i přes doporučení ministerstva školství neprobírat nové učivo, snažila dodržet tematické plány a pokračovat v učivu (ČŠI, 2020a).

Až do 25. května 2020 zůstali žáci prvního stupně základních škol v domácí výuce. Od tohoto data se mohli, s určitými výjimkami, účastnit prezenční výuky, účast však nebyla povinná. Nadále probíhala souběžně distanční výuka. V létě 2020 se situace rozvolnila, ministerstvo podpořilo letní doškolovací kempy pro vytipované žáky, připravilo změnu legislativy distančního vzdělávání a všichni doufali, že se situace z jara nebude opakovat (MŠMT, 2021a).

Bohužel, na podzim 2020 zasáhla svět druhá, mnohem silnější vlna epidemie. Díky novele školského zákona (§ 184a zákona č. 349/2020 Sb.) byla upravena pravidla distanční výuky, která se tímto stala pro žáky povinnou. V návaznosti na to vydalo MŠMT metodické doporučení, jímž upravilo možné podoby distančního vzdělávání, včetně tzv. **hybridní výuky**. Ta by nastala v případě, že by více než 50 % žáků mělo zakázánu osobní přítomnost ve škole. V takovém případě by škola tyto žáky vzdělávala



distančním způsobem, zatímco ostatní by pokračovali v prezenční formě vzdělávání. Od 12. října 2020 však byly znovu všechny stupně škol uzavřeny. Žáci 1. a 2. ročníku ZŠ a žáci speciálních škol se jako jediní vrátili k prezenční výuce 18. listopadu 2020, ostatní žáci 1. stupně se k nim přidali 30. listopadu 2020. Koncem roku však opět došlo ke zpřísnění opatření a do lavic tak usedli od 4. ledna 2021 opět jen žáci 1. a 2. ročníku ZŠ (MŠMT, 2020).

Druhá vlna distanční výuky již probíhala s menšími obtížemi. Rozpočet MŠMT pro regionální školství byl navýšen o 1,3 mld. Kč, díky čemuž bylo možné pořídit ICT vybavení k zajištění distanční výuky nejen pro učitele, ale také pro žáky, kteří potřebné vybavení neměli. Do škol se tak dostalo 62 tisíc notebooků a 12 tisíc tabletů (MŠMT, 2021a). Většina škol využívala různé vzdělávací aplikace, některá nakladatelství opět zpřístupnila učebnice v on-line formě. Učitelé, žáci i rodiče si postupně zvykli na novou formu výuky, která trvala až do května 2021.

## **2.2 Distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní**

V Pedagogickém slovníku je pojem distanční vzdělávání definován jako „*forma studia zprostředkovaná médii (dříve telefon, rozhlas, televize; nyní stále více počítač, zvl. internet a elektronická pošta)*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 55). Konkrétně distančnímu vzdělávání na 1. stupni základní školy odpovídá nejvíce „*samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popř. spojené s individuálními konzultacemi*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 55).

Výuka na dálku je náročná jak pro pedagogy, tak pro žáky a jejich rodiče. Zejména pak, jedná-li se o ty nejmenší, kteří se se školou teprve seznamují. Je proto velmi důležité, aby aktivity společné i samostatné byly v rovnováze a aby se do výuky mohli zapojit všichni žáci. Školní výuka nemá za cíl pouze vzdělávací, ale také výchovný aspekt, velmi důležitý je lidský kontakt a rozvoj sociálních vztahů (MŠMT, 2021b). Socializaci v rodině označuje Mareš (2013) jako primární, socializaci ve škole jako sekundární. Tu považuje za jedno z nejdůležitějších posláních školy. Rozumí jí „*složitý a dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti. Proměňuje se z bytosti, v níž na počátku dominují aspekty biologické, v bytost společenskou a kulturní. Učí se fungovat nejprve v rodině, pak v malých sociálních skupinách, a nakonec ve společnosti. Učí se řídit své jednání a odpovídat za ně. Osvojuje si jazyk, různé sociální role, kulturní návyky, znalosti předchozích generací, společenské hodnoty a normy*“

(Mareš, 2013, s. 41). Duševní pohoda a zdraví dětí, rodičů i pedagogů hrají velmi důležitou úlohu. Jen tak je možné na dálku posilovat pozitivní vztahy a školní (třídní) klima.

Pokud jde konkrétně o distanční výuku na 1. stupni základní školy, zejména pak o výuku prvopočátečního čtení a psaní, znamená synchronní on-line výuka velkou zátěž jak pro děti a pedagogy, tak ale také pro rodiče. Rodinné zázemí a například technické i časové možnosti rodičů, kteří vychovávají více dětí, mohou být výrazně omezené. Ministerstvo školství (MŠMT, 2021b) proto doporučilo vyvažovat synchronní a asynchronní výuku s tím, že převažovat by měla aktivně řízená asynchronní výuka. Společná synchronní výuka by měla být rozdělena do kratších bloků a neměla by trvat déle než 2x30 minut za den. Zároveň by měla být doplněna kratšími synchronními setkáními s menšími skupinami žáků, kteří se v jejich rámci mohou více aktivně zapojit. Mezi jednotlivými bloky doporučilo MŠMT zajistit dostatek prostoru pro odpočinek, pohyb či odlišné vzdělávací aktivity. Vše má být doplněno o off-line aktivity, které mohou být propojeny tematicky. Dané téma je pak možné zapojit například do výuky tzv. výchov. Důležité je, aby zadání těchto úkolů odpovídalo svou náročností dovednostem a možnostem žáků i jejich rodičů. Ti totiž v praxi musí nejmenším dětem výrazněji asistovat. Je tedy nutné, aby učitel poskytoval rodině dostatečnou oporu a byl aktivním průvodcem při plnění zadání (MŠMT, 2021b).

Při všech formách distanční výuky je nutné, aby se zapojovali všichni žáci a každý mohl pracovat přiměřeně svým možnostem a podmínkám. Formou individuálních konzultací by tak učitel měl poskytovat studijní podporu nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také žákům ohroženým studijním neúspěchem či těm, které je obtížné z různých důvodů zapojovat do distanční výuky. Prostřednictvím individuálních konzultací je možné realizovat také pedagogickou intervenci či výuku předmětu speciálně pedagogické péče, a to jak on-line formou, tak prezenčně. V rámci konzultací by měl s dítětem dle potřeby pracovat učitel, asistent pedagoga, speciální pedagog či školní psycholog. Konzultace by měly fungovat jako studijní podpora, nejsou povinné a neměly by sloužit ke zkoušení žáků (MŠMT, 2021b).

Ačkoliv bylo období distanční výuky náročné pro všechny zúčastněné – učitele, rodiče a zejména děti – mělo jistě i svá pozitiva. Jak se shodují mnozí rodiče i učitelé, většina

z nich se naučila lépe ovládat moderní ICT technologie a zlepšily se také vzájemné vztahy mezi školou a rodinami. Děti se v mnoha ohledech staly samostatnějšími.

### 3 Gramotnost

Gramotnost je novým jevem, který je nerovnoměrně rozšířen po celém světě. Do 15. století byla spíše výsadou těch nejbohatších, v 18. století se postupně začala rozšiřovat v Evropě. Důvody, které vedly k šíření gramotnosti, jsou především sociální, kulturní a politické. K jejímu rozvoji však došlo také v důsledku vynálezu knihtisku či rozvoji průmyslové revoluce (Košek Bartošová, 2014a).

Neexistuje jednotná definice gramotnosti, která by byla univerzální a využívala se všude. V rozvojových zemích je za negramotného považován ten, kdo není schopný číst a psát. Ve vyspělých zemích ten, kdo není schopen během svého života pracovat s informacemi uvedenými v textu (Skutil, Zikl, 2011).

Dodnes používanou a platnou definici pojmu gramotnost přijala v roce 1965 organizace UNESCO. Ta považuje za negramotného člověka, který je schopen číst a psát jen jednotlivá písmena a své jméno, případně umí číst a psát pouze rituální texty. Nejedná se tedy jen o osoby s absolutní neznalostí písma, ale též o lidi s nízkou mírou gramotnosti (Doležalová, 2005).

Pedagogický slovník ji definuje jako „...*dovednost číst a psát získanou v počátečních ročnících školní docházky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 77). Pojem gramotnost však není spojen pouze se schopností číst a psát. Jedná se o komplex neoddělitelných, souběžně a provázaně se rozvíjejících jazykových kompetencí (čtení, psaní, mluvení a poslouchání), které jsou spjaté s myšlením, poznáváním, chápáním a porozuměním. Jednotlivé složky gramotnosti se rozvíjí podobně jako přirozené osvojování jazyka a měly by mít vždy funkční charakter (Košek Bartošová, 2014a).

S ohledem na společenské podmínky existují nejen různé stupně, ale též druhy gramotnosti. Jedná se zejména o čtenářskou, matematickou, přírodovědnou, finanční a ICT (Information and Communication Technologies) gramotnost. Problematikou gramotnosti žáků různého věku se zabývají mezinárodní výzkumy PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Pro účely své práce se zaměřím na čtenářskou gramotnost (Košek Bartošová, 2014a).

### 3.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je dle definice Pedagogického slovníku „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42).

Obvykle se definuje jako schopnost číst, porozumět a používat psaný jazyk. Zahrnuje schopnost rozpoznat a porozumět slovům, větám a textům různých typů a náročností, interpretovat a analyzovat informace obsažené v textech, vyjadřovat se písemně a používat psanou formu jazyka pro komunikaci s ostatními. Je důležitou dovedností pro vzdělání, osobní rozvoj a úspěch v mnoha oblastech života.

Ve vzdělávacím procesu má nezastupitelný význam. Dává jedinci možnost získávat, osvojovat si, zapamatovat a vybavovat si poznatky a informace z různých vzdělávacích oborů. Stejně jako každá jiná dovednost má i čtenářská gramotnost různá stadia vývoje, která na sebe navazují. Konkrétně rozlišujeme (Košek Bartošová, 2014a):

1. **Spontánní gramotnost**, zahrnující vývoj dítěte od narození do tří let. Dítě se v tuto dobu spontánně, nejčastěji nápodobou okolí a rodiny, seznamuje s řečí a hledá možnosti svého sebevyjádření;
2. **Elementární gramotnost**, vztahující se k období předškolního věku až po začátek primárního vzdělávání. Patří sem pregramotnost (období před začátkem povinné školní docházky) a počáteční čtenářská gramotnost (od začátku školní docházky po druhý ročník základní školy);
3. **Bázovou gramotnost** neboli období školní gramotnosti, jejímž základem je osvojení si dovednosti čtení s porozuměním a dekodování znaků;
4. **Funkční gramotnost** neboli období rozvoje gramotnosti dospělých, začínající ke konci povinné školní docházky.

Počáteční čtenářská gramotnost zahrnuje dovednost čtení, rozvoj psaní, vyjadřování a aktivního poslechu. Je složena z několika rovin, které se vzájemně prolínají a navazují na sebe. Jedná se o techniku čtení a psaní, vztah ke čtení, porozumění textu, vyvozování, metakognici (uvědomění si), sdílení a aplikaci. V prvních letech výuky na

základní škole není možné zvládnout všechny tyto roviny, přesto je vhodné tzv. aktivizující metody při výuce aplikovat (Whitcroft, 2010).

### **3.1.1 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost**

Pokud jde o faktory ovlivňující především čtenářskou gramotnost, rozlišujeme dvě základní skupiny, a to faktory vnější a vnitřní. Mezi **vnitřní faktory** řadíme zejména ty, jež souvisí s ontogenetickým vývojem a subjektivní složkou osobnosti. Konkrétně se jedná o věk, intelektuální úroveň, pohlaví, volní vlastnosti, vnitřní motivaci, zdraví, vyspělost smyslových orgánů, duševní rozpoložení, kvalitu a rozsah slovní zásoby, zkušenosti a zralost centrální nervové soustavy. **Vnějšími faktory** jsou prostředí, motivace a psychický stav jedince, tedy důvody sociální, kulturní, ekonomické a politické. Konkrétně se může jednat o vzdělávací systém, kulturní, ekonomickou a sociální úroveň státu a výchovu a vzdělávání v rodině i ve škole (Košek Bartošová, 2014a).

### **3.1.2 Elementární gramotnost**

Elementární gramotnost se obvykle definuje jako minimální úroveň gramotnosti, která umožňuje člověku zvládat běžné situace, jako je například orientace v prostoru a čase, základní početní a matematické operace, čtení a psaní jednoduchých textů, porozumění jednoduchým pokynům a instrukcím a schopnost zvládnout základní komunikaci s ostatními (Košek Bartošová, 2014a).

Týká se základních dovedností čtení a psaní, které jsou klíčové pro úspěšné vzdělávání a rozvoj schopností potřebných pro další život. Důležité je, aby se u dětí rozvíjela postupně a systematicky, za pomoci kvalitního vzdělávání a podpory ze strany rodičů a učitelů. Vývoj elementární gramotnosti u dětí má vliv na jejich budoucí úspěšnost v životě. Proto je důležité, aby se vzdělávací systémy a rodiny zaměřovaly na posilování této dovednosti u dětí již od raného věku (Košek Bartošová, 2014a).

Jak již bylo uvedeno výše, elementární gramotnost se vztahuje k období přípravy na čtení a psaní a k začátkům povinné školní docházky. Jedná se o jednu z nejdůležitějších etap rozvoje gramotnosti. Zahrnuje rozvoj percepce, pravolevé orientace i orientace v prostoru, dále rozvoj slovní zásoby, komunikace a sociálních vztahů, a nakonec také rozvoj hrubé a jemné motoriky, včetně rozvoje grafomotoriky (Košek Bartošová, 2014a).

Vzhledem k zaměření práce nebudu dále uvádět a rozvádět funkční gramotnost, která je zaměřena na populaci od 15 do 65 let, jak uvádí Doležalová (2005).

## 4 Výuka čtení a psaní v rámci kurikula

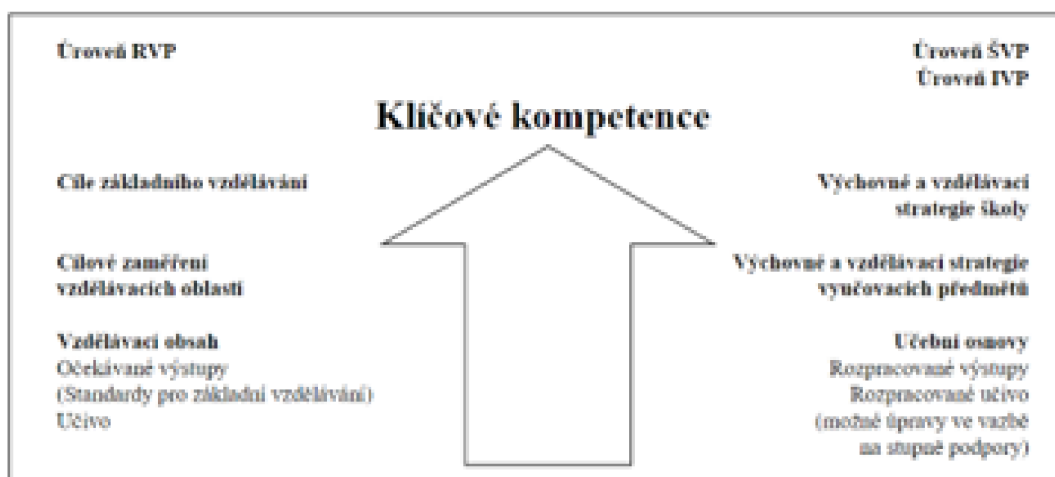
Základní vzdělávání navazuje dle Školského zákona (Zákon pro lidi, 2022) na předškolní vzdělávání, které je od roku 2017 povinné minimálně jeden rok před nástupem žáka do základní školy. Respektuje zájmy každého jedince a klade důraz na individuální přístup a potřeby jedinců, včetně žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Do roku 2007 probíhala výuka prvopočátečního čtení a psaní v České republice na základě jednotných osnov základní školy. Školská reforma zajistila, že v roce 2005 vyšel první kurikulární dokument pro základní vzdělávání, **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**. Ten uvádí, že *„základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“* (RVP ZV, 2021, s. 8). Klíčové kompetence jsou jedním z cílů vzdělávání. Základní všeobecné vzdělávací cíle zapracují učitelé do vzdělávacích předmětů při tvorbě školního vzdělávacího programu (ŠVP).

Výuka čtení a psaní je v rámci RVP ZV zařazena do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Vzdělávací obsah oboru je tvořen očekávanými výstupy a učivem. *„Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné“* (RVP ZV, 2021, s. 15). Na konci 3. ročníku (1. období) mají výstupy orientační (nezávaznou) úroveň, na konci 5. ročníku (2. období) je úroveň závazná.

Učivo strukturované do tematických okruhů (témat, činností) je prostředkem k dosažení očekávaných výstupů. Školy jej zapracovávají do jednotlivých ročníků či delších časových úseků. Na úrovni ŠVP je pak učivo závazné. Vzdělávací obsah jednotlivých oborů škola rozdělí do vyučovacích předmětů, případně jej doplní v učebních osnovách. Na základě učebních osnov v ŠVP sestavuje škola individuální vzdělávací plány pro konkrétní žáky (RVP ZV, 2021).





Obr. 1 - Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (RVP ZV, 2021)

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, obor Český jazyk a literatura je pro 1. stupeň základní školy rozdělena do tří částí – Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Výuka čtení a psaní v 1. ročníku však probíhá komplexně, bez dělení. Hodinová dotace pro 1. ročník je doporučena v maximální výši, tedy 9 hodin týdně. Vyučovací jednotka je dělena na část čtení, procvičování grafomotorických prvků a poté nácvik psaní. Cílem výuky není pouhé zvládnutí techniky čtení a psaní, ale rozvoj klíčových kompetencí (vědomostí, dovedností a postojů), zejména rozvoj čtenářské a písařské gramotnosti a kladného vztahu ke čtenářství (Fasnerová, 2018).

## 5 Psychologické základy čtení a psaní

Psychologické základy čtení a psaní jsou spojeny s kognitivními procesy, které umožňují lidem porozumět a komunikovat prostřednictvím písemného jazyka. Čtení a psaní jsou závislé na rozvoji jazykových schopností. Děti se postupně učí rozpoznávat slova a věty a porozumět jim a také je samy utvářet. Rozvoj jazyka je spojen s rozvojem pozornosti, paměti a myšlení.

### 5.1 Vývoj řeči

Řeč je „*forma sdělování a dorozumívání, která je založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesto, mimika) výrazových prostředků komunikace. Řeč je vlastně realizace jazyka*“ (Dvořák, 2001, s. 171).

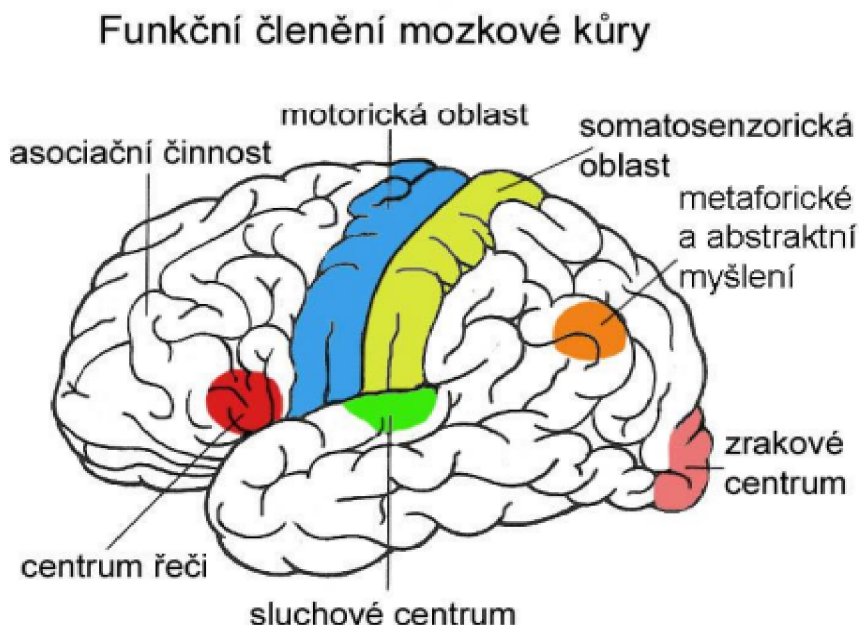
Vývoj řeči je složitý proces, který je ovlivněn řadou faktorů, endogenních i exogenních. Je třeba jej sledovat současně s celkovým psychickým vývojem a se zřetelem na odlišné podmínky tvořené okolním prostředím. Vývoj řeči je ovlivněn zejména těmito faktory (Bytešníková, 2007):

- stav centrální nervové soustavy;
- úroveň intelektových schopností;
- úroveň motorických schopností;
- úroveň sluchového vnímání;
- vrozená míra nadání pro jazyk;
- sociální prostředí.

Lidstvo se nejprve naučilo mluvit a poslouchat a teprve na vyšším vývojovém stupni si vytvořilo pro slova optické značky a lidé začali číst a psát. Dítě se začíná soustavně učit číst a psát zpravidla s nástupem do školy. Počáteční čtení a psaní má ve srovnání s čtením a psaním vyspělého čtenáře a písaře specifické psychologické zvláštnosti (Jiránek, 1955).

Nácvik čtení a psaní prochází několika etapami a velmi úzce souvisí také s vývojem grafomotoriky. Fabiánková, Havel a Novotná (1999) uvádí, že vývoj psaní a čtení nejvíce ovlivňuje psychomotorický vývoj dítěte, zejména zrání nervového systému a vývoj psychomotoriky ve vztahu ke koordinaci pohybu, dále míra inteligence a socializace dítěte a v neposlední řadě také didaktika vyučování psaní a čtení (motivace, metody, formy a prostředky vyučování i osobnost učitele).

„Proces psaní a čtení představuje složitou psychickou činnost, která si vyžaduje neporušený celý funkční aparát – jeho centrum, periferní části, senzory (sluchové a zrakové) a motorické“ (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 34).



Obr. 2 - Funkční členění mozkové kůry (SZES, 2023)

Základy čtení jsou klíčovými dovednostmi, které děti obvykle začínají rozvíjet ještě před nástupem do školy. Po nástupu do školy se děti začínají systematicky učit číst a psát.

## 5.2 Školní zralost

Vstup dítěte do školy představuje velmi důležitý mezník v jeho životě. Škola klade na dítě vysoké nároky, které se týkají jeho chování, organizace života i obsahu činnosti. Dítě se setkává s povinností, musí se obejít bez rodičů, zapojit se do nové skupiny stejně starých dětí a podřídit se nové autoritě. Aby mohlo plnit tyto požadavky, musí dosáhnout odpovídající vývojové úrovně (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

Profesor Zdeněk Matějček definuje školní zralost jako „*schopnost (přípravenost, pohotovost dítěte) dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, nárokům kladeným na jeho organismus, především jeho nervový systém, nárokům intelektovým, citovým i společenským*“ (Matějček, Dytrych, 1994, s. 36). Souhlasím s tvrzením prof. Matějčka, zejména pokud jde o vyzrálou nervový systém a emoční zralost dítěte. Setkávám se v 1. ročníku ZŠ s dětmi, kterým velmi prospěl odklad školní docházky. V některých

případech stačilo dítěti pár měsíců, jindy byl třeba opravdu téměř celý školní rok, ale vždy to bylo ve prospěch budoucího prvňáčka.

Langmeier (1991), podobně jako profesor Matějček, považuje za nejdůležitější kritéria školní zralosti úspěšné dovršení předškolního období dítěte, přiměřené fyzické a psychické dispozice a pocit emoční a sociální pohody.

Právě ve věku 6 až 7 let věku dochází u dítěte k mnoha vývojovým změnám, které tvoří základ školní zralosti. Školní věk, tj. období základní školy, lze rozdělit na tři fáze (Vágnerová, 2012):

1. Raný školní věk trvá od nástupu do školy do 8 až 9 let. V této době dochází k výrazným vývojovým změnám a mění se sociální postavení dítěte ve škole.
2. Střední školní věk trvá od 8 do 12 let, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat.
3. Starší školní věk trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let.

Připravenost dítěte na školu v sobě zahrnuje zralost v oblasti rozumové, citové a sociální. Zralost CNS umožňuje dítěti plnit úkoly kladené na ně v 1. ročníku ZŠ. Podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulzivity, míru pohyblivosti, vyspělosti jemné motoriky atd. Je však nutné vnímat i vliv životních podmínek společenského prostředí a výchovného vedení dítěte na vývoj této bio-psycho-sociální zralosti, který je nesporný a mimořádně významný (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

### **5.2.1 Percepce zraková a sluchová**

Mezi 5. až 7. rokem dochází v oblasti zrakového a sluchového vnímání k vývojovým změnám, které jsou považovány za jednu ze složek školní zralosti. Zraková a sluchová percepce dosahují úrovně potřebné pro zvládnutí výuky (Vágnerová, 2012).

Z hlediska zrakového vnímání je důležitá tzv. diferenciací neboli schopnost rozlišení tvaru bez ohledu na jeho pozadí či překrytí. Nejprve se děti naučí rozlišovat vertikální polohu (nahore a dole), teprve později zvládají pravolevou polohu (horizontální diferenciací). Ta totiž závisí na zrání a funkční diferenciací pravé mozkové hemisféry přibližně ve věku 6 až 7 let. Zraková diferenciací je velmi důležitá, nezralé děti obtížně

rozlišují písmena, jejichž detaily se liší svou polohou. Pro školní práci je důležité také vidění na blízko (Vágnerová, 2012).

Sluchová percepce dozrává také mezi 5. až 7. rokem (Matějček, 1987). Důležitý je rozvoj fonemického sluchu, tedy sluchového vnímání. Pětileté děti dovedou rozlišit pouze hlásky na počátku nebo na konci slova, šestileté pak většinou dovedou rozlišovat všechny fonémy, tj. zvuky mluvené řeči. Pro další rozvoj jazyka je však důležitý také rozvoj fonemického vědomí, tedy že se slova skládají z různě znějících hlásek a že je lze rozdělit na menší jednotky. To bývá pro začínající školáky velmi složité (Vágnerová, 2012).

### **5.2.2 Kognice**

Začínající školák je schopen uvažovat o určitých, reálných věcech, které sám zná, a to i v případě, kdy daná věc není reálně přítomná. Vychází z vlastní zkušenosti, rád se přesvědčuje o pravdivosti nějakého tvrzení. Postupně začíná chápat pravidla, podle kterých svět funguje. To je důsledkem zobecnění reálné zkušenosti. Konkrétní logické myšlení se rozvíjí postupně. Jedním z důsledků je změna způsobu manipulace se znaky a symboly. Dítě chápe vztah mezi písmeny a zvukovou podobou jednotlivých hlásek, dovede dělit slovo na hlásky a slabiky a dokáže je řadit dle posloupnosti. Postupně začíná chápat stálost obsahu určitého slova použitého v různých souvislostech (Vágnerová, 2012).

### **5.2.3 Pozornost a paměť**

Pokud jde o pozornost, je délka soustředění stále velmi omezená. V 7 letech se dítě dokáže soustředit přibližně 7–10 minut a pamatuje si větu o zhruba šesti slovech. Mezi 6. a 12. rokem se však paměť rychle rozvíjí. Děje se tak nejen v důsledku vývoje dítěte, ale také pod vlivem stimulace poskytované školou. Kapacita paměti se v průběhu mladšího školního věku zvyšuje (Vágnerová, 2012).

### **5.2.4 Jazykové schopnosti**

Dítě na začátku školní docházky má obvykle dostatečnou slovní zásobu a potřebné jazykové dovednosti. Je schopné se vyjádřit o běžných věcech a rozumí sdělení jiné osoby. Potřebná úroveň jazykových schopností je nezbytná pro školní úspěšnost dítěte (Vágnerová, 2012).

### **5.2.5 Emoční zrání**

V důsledku vývoje dětského organismu, především zrání centrální nervové soustavy, se mění také celková reaktivita dítěte, zvyšuje se jeho emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. Děti školního věku bývají optimistické, mají tendenci interpretovat vše pozitivním způsobem. Rozvíjí se emoční inteligence a děti lépe rozumí svým vlastním pocitům. Erikson označuje toto období za fázi citové vyrovnanosti (Vágnerová, 2012).

### **5.2.6 Motorické schopnosti**

Tělesný růst je rovnoměrný a plynulý, zlepšuje jemná i hrubá motorika. Dítě vnímá své tělo a orientuje se v prostoru. Zlepšuje se senzomotorická i motorická koordinace celého těla. Cíleně se především v prvním ročníku zaměřujeme na rozvoj grafomotoriky, kdy postupujeme od ramenního a loketního kloubu k zápěstí a špetkovému úchopu (Vágnerová, 2012).

Je důležité si uvědomit, že každé dítě se vyvíjí různým tempem. Školní zralost není jediným faktorem, který ovlivňuje úspěch dítěte ve škole. Motivace, vztah k učiteli a spolužákům, přístup ke vzdělávání v rodině i vývojové potřeby dítěte hrají důležitou roli nejen pro úspěšný vstup do školy, ale pro další vzdělávání.

## 6 Výuka prvopočátečního čtení a psaní

Jak uvádí Fasnerová (2018), ve vývoji metod prvopočátečního čtení a psaní se od počátku vyskytovaly tři základní skupiny, a to metody syntetické, analytické a analyticko-syntetické. Rozdíl mezi nimi byl v tom, zda vycházely z prvků, které byly spojovány v celky, či naopak vycházely z celků a vedly k poznávání jednotlivých prvků (písmen, hlásek).

V současné době se na základních školách můžeme setkat s různými výukovými metodami čtení a psaní. V zásadě vycházejí z historických metod, kterými se dnes již nevyučuje, nicméně staly se základem aktuálních metod nácviiku čtení. Současné metody čtení vycházejí v mnohém z prvků jednotlivých historických metod. Například analyticko-syntetická metoda dodnes využívá prvky metody náslovných hlásek při vyvozování nových hlásek apod. (Fasnerová, 2018).

Nejvýrazněji se metody výuky počátečního čtení a psaní rozvíjely ve 20. a 30. letech minulého století („zlaté“ období), kdy vedle sebe existovalo přes třicet metodicky různě zpracovaných učebnic. Učitelé využívali v rámci jedné třídy i několik metodických postupů. Do vývoje metod počátečního čtení se zapojili také významní psychologové a pedagogové (V. Příhoda, O. Chlup). Hledaly se optimální metodické postupy, jejichž výsledkem byly ucelené didaktické koncepce výuky (Wildová a kol., 2021).

Výuka prvopočátečního čtení a psaní před rokem 1989 kladla důraz na rozvoj techniky čtení (rychlost a správnost čtení) před rozvojem porozumění a vnitřní motivace žáků, tedy rozvoje čtenářství. Současné pojetí primárního školství vychází z obecného cíle vzdělávání, jímž je otevření vzdělávacích možností každého jedince. Moderní pojetí vyučování se orientuje na individuální rozvoj žáka, který je aktivním činitelem celého procesu (NPI, 2004).

Na přelomu 21. století se objevují nové metodiky a učitelé si mohou vybírat, kombinovat či sami vytvářet metodické postupy dle individuálních potřeb žáků a svých didaktických schopností. Učebnice počátečního čtení vycházející z analytického nebo globálního postupu bývají označovány jako čítanky (Wildová a kol., 2021).

Dovednost čtení je nutné rozvíjet společně se psaním, řečí, poslechem a myšlením žáka. Důležitá je vnitřní motivace žáka. Společně s technikou čtení je třeba rozvíjet také porozumění, současná výuka by měla být založena na rozvoji čtenářských strategií. To

vše vyžaduje využití nových didaktických prostředků používaných ve školní výuce. Je třeba pracovat s metodami a pomůckami, které rozvíjí tvořivost, kritické myšlení a schopnost řešit problémové situace. Neméně důležité jsou ale také atmosféra, čtenářsky podnětné prostředí a spolupráce s rodiči žáků (Fasnerová, 2018).



## 7 Současné metody výuky čtení

Ve své práci neuvádím seznam historických metod nácviku čtení vzhledem k rozsahu práce. Podrobněji se budu věnovat současným metodám, s nimiž se žáci mohou při výuce na základní škole setkat nejčastěji. Ať už se jedná o výuku kteroukoliv z nich, vždy platí, že učitel musí respektovat psychologické zákonitosti učení, tedy motivaci, cvik, transfer a opakování (Fasnerová, 2012).

V České republice je nejrozšířenější metoda analyticko-syntetická, dále pak genetická, globální, případně metoda Sfumato a Metoda tří startů. Z alternativních metod to pak mohou být Metoda párového čtení či prvky metody Montessori a Waldorfské metody čtení a psaní. To dokládají také výsledky dotazníkového šetření, podle něhož až 80 % mnou oslovených učitelů používalo v distanční výuce analyticko-syntetickou metodu nácviku čtení a psaní (Graf 26).

Metoda analyticko-syntetická je ze své podstaty vhodná pro jazyky s fonetickým pravopisem, v nichž každé hláске odpovídá grafický znak. Mezi ně patří i čeština, ve které se většina slov vyvozuje tak, jak jsou napsána. Protože se jedná v současné době o nejpoužívanější metodu výuky prvopočátečního čtení a psaní v České republice, budu se jí v práci věnovat detailněji (Košek Bartošová, 2014b).

### 7.1 Metoda genetická

Zakladatelem metody je básník a učitel Josef Kožíšek, jenž ji uplatňoval ve své čítance Poupata (1927). Vycházel z názoru, že pro dítě nastupující do školy je slovo nedělitelné a teprve slabikář je má naučit vyslovovat je jako postupnou řadu hlásek. Tvrdil, že učení pouhé technice čtení demotivuje dítě, které nerozumí čtenému textu. Zároveň se domníval, že psací abeceda je příliš složitá, a využíval proto jen velkou tiskací abecedu (Košek Bartošová, 2014b).

Metoda genetická (zapisovací) vycházela z historického písma a byla přechodem k metodě globální. Jejím principem bylo, že učila žáky od samého počátku číst s porozuměním. Žáci se učili číst a psát písmena velké tiskací abecedy. Psali hůlkovým písmem, každé písmeno s tečkou označovalo jméno spolužáka či známé osoby. Teprve později docházelo k oddělení hlásky bez tečky (Fasnerová, 2012).

Genetická metoda Josefa Kožíška byla ve výuce u nás používána do roku 1951, kdy byla ustanovena jediná povolená metoda výuky, metoda analyticko-syntetická. V letech

1996-1997 byla znovu upravena a rozpracována Jarmilou Wágnerovou. Metoda genetického čtení vychází z přirozeného přechodu dítěte z předškolního období do elementární školy. Klade důraz na porozumění čtenému textu. Důležitá je opět motivace a zájem dětí o čtení, technika se rozvíjí postupně se získáváním čtenářských zkušeností. Uplatňuje se tzv. dvojí čtení, kdy žák hlasitě či polohlasně přehláskuje a následně globálně přečte slovo. Výuka čtení a psaní probíhá současně. Žáci se od samého počátku seznamují s velkou tiskací abecedou, neučí se najednou všechny čtyři tvary písmene, nepoužívají se slabiky. To, co si přečtou, si také zapíší. Psaní podporuje čtení, žáci si rychleji zapamatují písmena. Malá tiskací abeceda se učí později pomocí tzv. transferu. Psaní vázaným písmem do písanek začíná později než u metody analyticko-syntetické. Nejprve se procvičují jen uvolňovací cviky a hůlkové písmo, teprve později se trénují prvky některých písmen (Košek Bartošová, 2014b).

## 7.2 Metoda globální

Zakladatelem globální metody je belgický lékař Ovide Decroly, který ji zavedl pro duševně opožděné a předškolní děti. Vychází z teorie tvarové psychologie, podle které čtenář vnímá čtyři celky, jimž jsou podřízeny části i prvky. Proto vychází globální metoda z celku (věty a slova) a zachovává jej tak dlouho, než žák sám dojde k rozboru na části. Dále se metoda opírá o existenci očních pohybů zaznamenaných při čtení, jež byly popsány roku 1879. U nás byl jejím propagátorem Václav Příhoda, který ji od roku 1929 pokusně zaváděl na reformních školách (Santlerová, 1995).

Výuka globální metodou je členěna do čtyř fází, které však vzhledem k individuálním rozdílům mezi žáky nepřichází u všech ve stejnou dobu. V přípravném období se zaměřuje na rozvoj paměti a pozornosti, cviky mluvidel, předčítání, vyprávění podle obrázků a zejména vzbuzení zájmu o četbu. První fáze, **období paměti**, je nejnáročnější. Žák se naučí zhruba 40 až 65 slov ve 150 tvarech. Cílem je, aby žáci rozuměli textu, aniž by znali písmena. Ve druhé fázi, **období analýzy**, rozkládá věty na slova a následně analyzuje slova na slabiky, hlásky a písmena. Postupně se seznamuje s velkými a malými tiskacími písmeny. Ve třetí fázi, **období syntézy**, žák opět skládá celky ze známých částí. Nejprve provádí syntézu slov, poté syntézu vět. Vše probíhá hravou formou, využívají se různé tajenky, doplňovačky a hry se slovy. V poslední fázi, **období výcviku čtení**, zdokonaluje žák čtení nácvikem obtížnějších slov a abecedy. V praxi čtou žáci z čítanky a z tabule, kdy učitel sestavuje společně věty ze života třídy (Košek Bartošová, 2014b).

Globální metoda čtení byla u nás využívána do roku 1951. V současné době se touto metodou vyučuje zejména na speciálních školách. Umožňuje žákům postupovat při nácvičce čtení dle individuálních možností bez ztráty motivace, což je zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležité (Wildová a kol., 2021).

### 7.3 Metoda splývavého čtení - Sfumato

Metodu splývavého čtení formulovala v roce 1979 pedagožka Mária Navrátilová. Její název vychází z malířské techniky šerosvitu, kterou objevil Leonardo da Vinci. Snaží se respektovat neurofyziologické procesy všech orgánů, které se účastní výuky čtení (Košek Bartošová, 2014b).

Metoda vychází z legatového klouzavého čtení, kdy na sebe hlásky navazují. Vychází z analyticko-syntetické metody, žák se učí najednou všechny čtyři tvary písmene. Nácvičce čtení probíhá ve čtyřech fázích – **expozičce hlásky** (uvedení písmene) - OSBUA, **1. stupeň syntézy** (syntéza dvou hlásek), **2. stupeň syntézy** (syntéza tří hlásek – princip jednoslabičnosti) a **čtení slov (čtení ze slabikáře)**. Cílem je upevnění práce očí tak, aby měly dostatek času k fixování čteného textu. Žák fixuje hlásku po hláscce, hlasitě vyslovuje jednotlivé hlásky propojené v jeden celek. Nemění tón hlasu a vše vyslovuje na jeden nádech. Nedochozí ke dvojímu čtení. Výuka čtení je propojena se zážitkovým učením, je zpestřována dramatickou výchovou. Podle názoru M. Navrátilové je metoda splývavého čtení vhodná pro žáky s dyslexií, nevznikají při ní totiž špatné návyky, nedochozí ke špatnému frázování. Každému dítěti je navíc umožněno pracovat vlastním tempem (Košek Bartošová, 2014b).

### 7.4 Metoda analyticko-syntetická

Nejčastěji používanou metodou nácvičce čtení v České republice je metoda analyticko-syntetická (hlásková, zvuková). Vychází z rozkladu celých vět na slova, slov na slabiky a hlásky (analýza) a následného spojení hlásek ve slabiky a slova, slov ve věty (syntéza) (Fasnerová, 2018).

Zakladatelem metody byl Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, zakladatel ruské pedagogiky a ruské národní školy. Kladl důraz na rozvoj řečových dovedností dětí. Metoda byla založena na vydělení hlásky ze slova. Nejprve byly vyvozeny všechny samohlásky, souhlásky byly vyvozeny ze známých slov. Následně byly hlásky skládány dohromady, nejprve slabiky, pak slova a věty. Žáci se učili zároveň číst a psát, psalo se tiskacími

písmeny velké abecedy. Žáci ihned četli to, co napsali (metoda učení čtení psaním). Psací písmo bylo vyučováno až po vyvození deseti tiskacích písmen (Fasnerová, 2018).

U nás se analyticko-syntetickou metodou zabýval český pedagog Otokar Chlup, autor Slabikáře (1951) a Živé abecedy. Od roku 1951 byla tato metoda jediná, kterou bylo možné vyučovat čtení a psaní v tehdejší Československu (Santlerová, 1995).

Výuka čtení v současné analyticko-syntetické metodě probíhá ve třech fázích, které však nenásledují v přímé posloupnosti. Vzájemně se překrývají. Jedná se o (Santlerová, 1995):

1. Předslabikářové období (jazyková příprava žáků na čtení);
2. Slabikářové období (slabičně analytický způsob čtení);
3. Poslabikářové období (plynulé čtení slov).

### **Předslabikářové období**

Fáze jazykové přípravy trvá zhruba do konce října a obsahuje cvičení na přípravu ke čtení. Probírá se Živá abeceda. Zařazuje se hlasová výchova, dechová cvičení, klade se důraz na rozvoj slovní zásoby a správné výslovnosti. Důležitý je rozvoj sluchové a zrakové percepce či pravolevé a prostorové orientace (Santlerová, 1995).

**Sluchové vnímání** se vyvíjí již od narození, přesto se v současné době setkáváme se stále větším počtem dětí s poruchami v dané oblasti. To má samozřejmě negativní vliv na výuku čtení a psaní. Nejčastěji mají žáci problém s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik, zvukově podobných hlásek, sykavek, dlouhých a krátkých samohlásek či s určováním hlásky, kterou se slova liší. Proto je velmi důležité zařazovat před samotným vyvozením písmen cvičení na rozvoj v dané oblasti. Žáci se učí rozlišovat slova, slabiky a hlásky, určují náslovnou a konečnou hlásku, určují různé druhy zvuků apod. (Košek Bartošová, 2014b).

V předslabikářovém období se žáci seznamují s hláskami s, l, m, p, se samohláskami a, e, i, o, u v krátké i dlouhé verzi a zároveň procvičují analýzu a syntézu slabik složených z těchto písmen. Slabiku vyslovují naráz. Důležité je předcházet tzv. dvojímu čtení, kdy dítě vyslovuje nejprve jednotlivé hlásky šeptem a pak nahlas vysloví slabiku (Santlerová, 1995).

V tomto období je zároveň nutné rozvíjet **pravolevou a prostorovou orientaci**. Vzhledem k tomu, že čtení i psaní provádíme zleva doprava, je velmi důležitá pravolevá orientace. Dítě se učí nejprve orientaci na sobě a v prostoru, později na osobě obrácené proti sobě. Většina předškoláků dokáže správně označit levou či pravou ruku, ale určit pravou a levou stranu jinak je pro ně velmi obtížné (Košek Bartošová, 2014b).

Pro nácvik čtení a psaní je velmi důležitý rozvoj **zrakové percepce**. Ta se vyvíjí také od narození. Při čtení a psaní potřebuje dítě udržet plynulý pohyb očí zleva doprava. U začínajících čtenářů a dětí s oslabenými funkcemi se často objevují chaotické či regresivní pohyby, při nichž se žáci při četbě vrací zpět. Stejně jako u sluchu, rozlišujeme i zde zrakovou diferenciaci, analýzu a syntézu a zrakovou paměť. Zařazujeme cvičení na rozlišování barev, předmětů a tvarů, cvičení k rozlišování figury a pozadí, a nakonec podobné a stranově obrácené tvary. K rozvoji zrakové analýzy a syntézy skládají žáci puzzle, rozstříhané obrázky, či obrázky dokreslují. Pro rozvoj zrakové paměti jsou vhodné tzv. Kimovy hry, kdy jsou žákům na krátký čas představeny nějaké předměty či obrázky a oni pak musí určit, co chybí, co se změnilo apod. (Košek Bartošová, 2014b).

### **Slabikářové období**

V této etapě využívají žáci k nácviku čtení slabikář. Stále zdokonalují fonematically sluch a vyvozují nové hlásky a písmena. Nacvičují analýzu a syntézu hlásek, slabik a slov. Důležité je, aby se žáci naučili poznávat slabiky a kratší slova jako celek (postřehování) (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999).

Santlerová (1995, s. 21) tuto etapu dělí na čtyři fáze:

- *čtení otevřených slabik ve slovech;*
- *čtení zavřené slabiky na konci slov;*
- *čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slov se dvěma souhláskami uprostřed;*
- *čtení slov se slabikotvorným r, l; slov s písmenem ě – dě, tě, ně, bě, pě, vě; se slabikami di, ti, ni a se shluky souhlásek.*

### **Poslabikářové období**

V této etapě se technika čtení automatizuje, žáci čtou plynule s porozuměním. Měli by být schopni odpovídat na otázky ke čtenému textu. Klade se důraz na správnou intonaci

a přízvuk. Postupně se seznamují s mimočítankovou četbou tak, aby se rozvíjel jejich zájem o četbu (Fabiánková, Havel a Novotná, 1999).

## 7.5 Metoda tří startů

Tvůrcem metody je dlouholetý elementarista Miloš Novotný. Základem je analyticko-syntetická metoda, při níž žáci čtou po slabikách, a zároveň jsou využívány prvky genetické metody. Od začátku se tak pracuje s velkými tiskacími písmeny, která žáci současně čtou a píší. To umožňuje brzký rozvoj čtení a psaní s porozuměním. Vzhledem k velmi úzkému propojení nácviku čtení a psaní uvedu podrobnosti vztahující se k této metodě dohromady zde, tedy u metod výuky čtení. Nebudu Metodu tří startů již znovu zmiňovat v další kapitole zaměřené na výukové metody psaní.

Metoda se dělí do tří etap (NNS, 2023):

1. Start ke čtení s porozuměním;
2. Start ke psaní s porozuměním;
3. Start k systematické práci s textem.

V **Živé abecedě** probíhá výuka čtení pouze velkých tiskacích písmen. To posiluje jednak vnitřní motivaci žáků k četbě a zároveň umožňuje od samého počátku rozvoj čtení s porozuměním. Výuka psaní velkých tiskacích písmen probíhá současně s výukou čtení a slouží k posilování čtení. Současně probíhá nácvik uvolňovacích cviků jako příprava na psaní vázaným písmem.

Při přechodu z Živé abecedy do **Slabikáře** se žáci seznamují s malými tiskacími tvary dosud probraných velkých tiskacích písmen. Malá tiskací písmena využijí žáci při nácviku psaní vázaného písma. V písankách se procvičuje psaní s porozuměním pomocí systematického opisu, přepisu a autodiktátu.

Zhruba v pololetí 1. ročníku přechází žáci zcela na nácvik čtení malých i velkých tiskacích písmen. Práce s textem je systematicky upravena tak, aby žáci četli s porozuměním a získávali tak co nejvíce informací. V posledním díle písanky jsou žáci seznámeni s obtížnějšími, velkými tvary vázaného písma (NNS, 2023).

## 8 Současné metody výuky psaní

Jak jsem již uvedla výše, vzhledem k rozsahu práce zde nebudu uvádět historické metody nácviku psaní. Podrobněji se budu věnovat současným metodám, s nimiž se žáci mohou při výuce na základní škole setkat nejčastěji. Při nácviku elementárního čtení a psaní jde zejména o rozvoj gramotnosti, v případě psaní se jedná o rozvoj písařské gramotnosti. Čtení a psaní je totiž zásadní pro úspěšnost žáka v dalších předmětech jako matematika, prvouka a jiné.

Mezi současné metody výuky psaní řadíme, stejně jako u metod výuky čtení, metodu globální, genetickou, analyticko-syntetickou a Metodou tří startů. Objevují se ale také **alternativní pedagogické systémy** jako např. systém Montessori či Waldorfský systém. Ve Švédsku, Německu či v Rusku je využívána **metoda čtení pomocí psaní**. U nás se však s touto metodou nepracuje (Košek Bartošová, 2014b).

### 8.1 Metoda genetická

Původní Kožíškova genetická metoda výuky čtení a psaní se uplatňovala krátce do roku 1951. Teprve v 90. letech 20. století byl schválen experiment Jarmily Wagnerové, jak naučit začínající čtenáře číst a psát genetickou metodou. Nácvik prvopočátečního psaní se stejně jako u čtení dělí do tří po sobě následujících etap. Psaní rozvíjí a podporuje čtení (Fasnerová, 2018).

V první etapě, tzv. **průpravném období**, se žáci seznamují přirozenou cestou s velkou tiskací abecedou. Vychází se z toho, že většina dětí se při nástupu do školy dokáže podepsat. V grafomotorice tedy žáci také pracují s hůlkovým písmem, týdně se naučí dvě až tři tiskací písmena. Žáci nacvičují uvolnění rukou a probíhá příprava na psaní. Učí se pouze jeden typ písma, písmena velké tiskací abecedy. Zdánlivě začínají žáci číst a psát rychleji než u jiných výukových metod (Fasnerová, 2018).

Ve druhé etapě již žáci nejen čtou, ale i píší s písmeny velké tiskací abecedy. Nejprve se jedná o samostatné grafémy, později o celky slabik. Teprve po nácviku všech písmen velké tiskací abecedy se žáci seznamují s grafémy malé tiskací abecedy. Rozlišují je pouze zrakem, nepíší je. Nácvik malé tiskací abecedy trvá zhruba dva týdny (Fasnerová, 2018).

Teprve ve třetí etapě nácviku čtení a psaní začínají žáci psát písmena podle předlohy jednotázného lineárního písma (Fasnerová, 2018).

## 8.2 Metoda globální

Globální metoda nácvičku čtení a psaní vychází z celku, tedy ze slova či věty, a zachovává jej tak dlouho, než žák sám dojde k analýze. Žáci se neučí psát jednotlivá písmena. Sledují, napodobují a mechanicky opakují pohyby ruky učitele. Postupují od jednoslabičných slov, přes delší slova až ke krátkým větám. Mohou rozumět textu, aniž by znali jednotlivá písmena (Košek Bartošová, 2014b).

Metoda je využívána v současné době zejména ve speciálních třídách pro žáky se zdravotním znevýhodněním či sluchovým postižením. Respektuje totiž nejvíce individuální zvláštnosti žáků a umožňuje jejich individuální tempo nácvičku (Fasnerová, 2012).

## 8.3 Metoda analyticko-syntetická

V analyticko-syntetické metodě dochází k nácvičku psaní současně s nácvičkem čtení. Stejně jako u čtení je také u psaní výuka rozdělena do tří období (Fasnerová, 2018):

1. Období uvolňovacích cviků (předslabikářové období) – 8 týdnů;
2. Období nácvičku vlastních grafémů, slabik, slov a vět (slabikářové období) – 22 týdnů;
3. Období procvičování psaní textů a zpětné čtení textů.

### Období uvolňovacích cviků

Jedná se o období začátků školní výuky, ve kterém se procvičuje motorika dětí a jejich prostorová koordinace. Navazuje na výcvik grafomotoriky, senzomotoriky a rozvoj jemné a hrubé motoriky v mateřské škole (Košek Bartošová, 2014b).

Průcha definuje **motoriku** jako celkovou pohybovou schopnost organismu, která se skládá z pohybů reflexních (neovládaných vůlí), volných a expresivních, vyjadřujících emoční vztahy. Dále zahrnuje grafomotoriku a psychomotoriku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Z hlediska jemné a hrubé motoriky by dítě mělo být svalově natolik zpevněné a zároveň uvolněné, aby zvládlo manipulaci s psacím nástrojem. K procvičování jemné motoriky je třeba rozvíjet a posilovat svaly ruky. K tomu slouží činnosti jako navlékání korálků, modelování, trhání papíru, stříhání, a také uvolňovací cviky (Fasnerová, 2018).



**Grafomotorika** je soubor psychomotorických činností, které mají připravit ruku dítěte na psaní a kreslení. Přípravné grafomotorické cviky se dělí do několika skupin podle jejich účelu (Košek Bartošová, 2014b):

- Kresebné cviky k uvolnění ruky – znázorňují většinou pohyb zvířat či věcí;
- Cviky k uvolnění ruky a k přípravě na psací pohyby;
- Psaní prvků písmen – vyžaduje u dětí velké soustředění, sebekázeň a přesnost.

Uvolňovací cviky se provádí vestoje, nejprve na horizontální ploše (tabule, zavěšený papír), později ve vodorovné poloze (velký arch papíru, nádoba s pískem, krupicí, moukou, chodník apod.). Protože uvolňujeme ramenní a loketní kloub, měla by být plocha dostatečně velká. K psaní využijeme prsty, houbu na tabuli, klacík, kulaté voskovky a další. Zároveň nacvičujeme správný „špetkový“ úchop. Formát papíru postupně zmenšujeme. Stále ale nacvičují žáci vestoje. Uvolňovací cviky se skládají z prvků jednotlivých grafémů a cvičí se s doprovodem rytmizace (krátké říkanky či básničky) (Fasnerová, 2018).

### **Období nácviiku vlastních grafémů**

Toto období nácviiku je nejdéší a žáci provádí nácvik do písanky tuškou, později perem. Nejprve se učí psát jednotlivé grafémy, pak slabiky, a nakonec slova a věty. Každé slovo by měl žák psát jedním tahem. Psaní procvičují opisem, přepisem, diktátem, a nakonec autodiktátem a vlastní činností (Fasnerová, 2018).

### **Období procvičování psaní textů**

Tato etapa výuky psaní začíná na konci 1. ročníku a pokračuje i nadále. Žák musí nejprve zvládnout techniku psaní a teprve potom dochází k postupné automatizaci psacího pohybu tak, aby si již nemusel vybavovat každý grafém zvlášť, ale zvládl celkový nácvik psaní (Fasnerová, 2018).

## **8.4 Hygienické návyky při psaní**

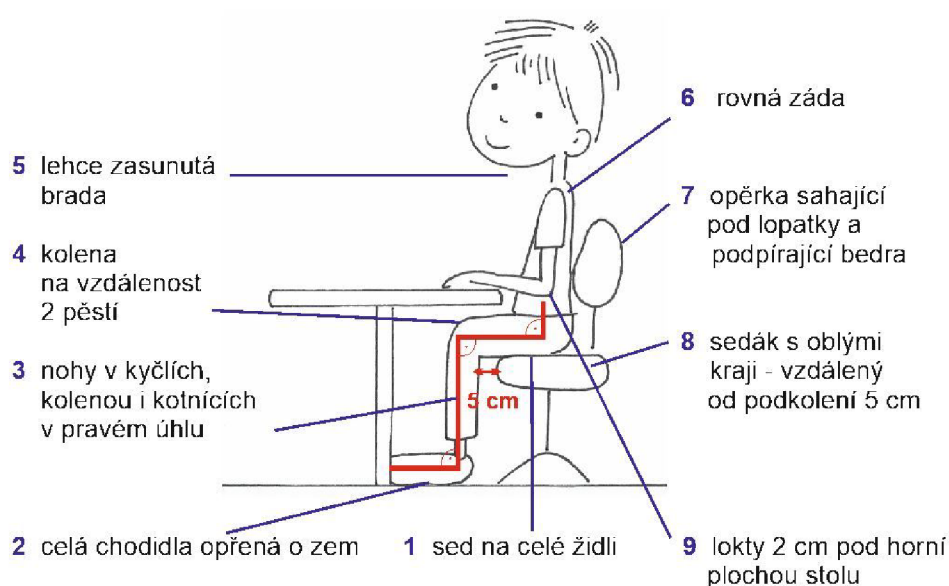
Pro doplnění informací uvádím také správné hygienické návyky psaní, které v době distanční výuky bylo velmi těžké kontrolovat, především u žáků 1. ročníků, kteří dosud neměli zautomatizované návyky správného sezení a držení psacího náčiní.

Jak jsem již uvedla, nejprve probíhá nácvik správné techniky psaní. K tomu je velmi důležité dodržovat správné hygienické návyky při psaní (sezení, úchop). Ve školním

prostředí hlídá všechny detaily pedagog. Žáci mají výškově nastavitelné lavice i židle, provádí pravidelný nácvik sezení i úchopu tužky. Při distanční výuce je mnohdy obtížné zajistit vhodné podmínky pro psaní (výškově nastavitelný nábytek), stejně jako instruovat rodiče, jak mají učit své děti správnému úchopu. V domácím prostředí většinou nemají děti ideální podmínky pro psaní.

#### 8.4.1 Správné sezení

Při nácviku psaní by měl žák sedět celou vahou na sedadle židle, kolena ohnutá do pravého úhlu, chodidla opřená o podložku (podlaha, případně podnožka). Trup dítěte by měl být mírně nakloněný dopředu, ale neměl by se opírat o hranu lavice. Ramena musí být ve stejné výšce, předloktí obou rukou leží na lavici. Lokty leží od žákova těla a zaručují jeho stabilitu; neopírá se o ně. Hlava je mírně nakloněná nad sešit. Vzdálenost od podložky by měla být 20-30 cm (Fasnerová, 2018).



Obr. 3 – Správný sed (Jednoduché učení, 2023)

#### 8.4.2 Správný „špetkový“ úchop

Špetkový úchop psacího náčiní je vyžadován zejména u praváků. Leváci mají povoleno tzv. drápkovité držení, a to kvůli přirozenému pohybu ruky. Základní pohyb při psaní je tah a tlak ruky na podložku. Podle Vodičky (2008) vede tah od středu těla ven a je do něj vidět. Naopak tlak vede od středu těla ven křížem a je mnohem náročnější.

Při špetkovém úchopu drží žák tužku třemi prsty, a to palcem, ukazováčkem a prostředníčkem. Palec je proti prostředníku a ukazováček přitlačuje a přidrží psací náčiní shora. Prsty by se neměly prolamovat. Konec pera míří za rameno a s plochou papíru svírá úhel 45°. Tento úchop je ideální proto, že nejméně zatěžuje nervosvalový systém dítěte a žák je pak méně unavitelný. Důležitá je také délka psacího náčiní. To se musí dostatečně opřít o vnitřní hrot dlaně, aby se ruka nedostávala do křeče. Jako vhodnou motivaci i pro zapamatování si správného držení pera lze s prvňáčky pravidelně opakovat některou z motivačních říkanek. (Košek Bartošová, 2014b)



Obr. 4 – Špetkový úchop (Grafomotorika.eu, 2023)

## 9 Současné předlohy písma

Pro ucelenost úvodní části práce bych ráda zmínila, že v České republice je povolen nácvik písma vázaného a písma nevázaného. Písmo, jako pohybový projev lidské ruky ovlivněný fyzickým i psychickým stavem jedince, patří mezi nejvýznamnější lidské výtvořiny. Díky němu máme možnost seznamovat se s myšlenkami a odkazy minulých generací. Současná podoba písma se vyvíjela velmi dlouho a byla ovlivněna společenskými i politickými změnami, ke kterým v jednotlivých zemích docházelo. Písmo, které využíváme v dnešní době, se nazývá latinské neboli latinka. Vyvíjelo se zhruba od 8. století př. n. l. Nejprve se psalo velkými tiskacími, poté malými tiskacími písmeny. Následovala kurzívní písmena, která se začala spojovat a grafémy ve slovech byly spojeny vratnými a spojovacími tahy. Lidé přizpůsobovali písmo svým potřebám a postupně od něj vyžadovali zejména čitelnost, plynulost (hbitost) a úpravnost (Fasnerová, 2018).

### 9.1 Písmo nevázané

Vlivem nových komunikačních technologií, které se v současnosti rychle rozšiřují, píše psacím písmem stále méně lidí. Přesto zůstává cílem výuky v 1. ročníku základní školy naučit žáky číst a psát. V České republice jsou od roku 2012 k výuce dostupné dvě písemné předlohy. Jde jednak o nejrozšířenější a tradičně používané jednotažné lineární písmo-vázané a dále o tzv. Comenia Script a další dvě varianty písma nevázaného. Autorkou písma Comenia Script je grafička Radana Lencová, která na jeho vzniku spolupracovala s designéry Františkem Štormem a Tomášem Brousillem. Vytvořila nevázané písmo, které je náhradou písma psacího, ale tiskací písmo například v učebnicích zůstává stále stejné (Fasnerová, 2018).



Obr. 5 – Česká abeceda psacího písma Comenia script (Comenia Script, 2020)

Obě písemné předlohy mají své výhody i nevýhody a záleží na vedení základních škol, pro kterou z nich se ve výuce rozhodnou. Jak vyplynulo z mnoha výzkumů, stávající vázané písmo dnešním žákům v mnohém nevyhovuje. Důvodem jsou zejména zúžené a zbytečně složité tvary některých písmen (f, k, t apod). Na druhou stranu vidí mnoho odborníků přínos vázaného písma právě ve vazebnosti, plynulosti psaní a v rozvoji rytmu, jež přispívají k rozvoji jemné motoriky (Košek Bartošová, 2014a). V době pandemie výuka psaní nevázaným písmem byla pravděpodobně náročnější z důvodu toho, že rodiče nemohli pomoci, neboť nemají zkušenost s danou podobou a výukou.

## 9.2 Vázané písmo

Dnešní vázané písmo prošlo dlouhým vývojem. Od 30. let 20. století se u nás při výuce prvopočátečního psaní používalo vázané písmo, které navrhl Václav Penc. Ten uvádí, že se jedná v podstatě o písmo tiskací přizpůsobené přirozenému pohybu ruky. V 60. a 80. letech 20. století došlo k určitým úpravám vázaného písma – tvary písmen byly zeštíhleny, číslice měly jednodušší tvary bez vlnek a zůstaly dva tvary písmene „z“. Navíc přestalo být striktně dodržováno pravidlo týkající se psaní diakritiky až po napsání celého slova (Košek Bartošová, 2014a).



Obr. 6 – Školní písmo ze Slabikáře 1967 a současný vzor psaného spojitého písma 2000 (Vodička, 2020)

### 9.2.1 Znaky vázaného písma

Jak již bylo uvedeno, cílem výuky psaní je jeho čitelnost, plynulost, úhlednost a postupně také hbitost. Základní znaky písma se dělí na **kvantitativní**, určující rychlost psaní, a **kvalitativní**, určující kvalitu napsaného textu. Rychlost psaní určujeme podle počtu napsaných slov za určený čas. U začínajících písařů však není kvantitativní znak důležitý, pracujeme tedy pouze se znaky kvalitativními. Těmi jsou tvar, velikost, úměrnost, stejnoměrnost, vazebnost, sklon, hustota a rytmižace. Rychlost písma se zvyšuje postupně s automatizací písma (Košek Bartošová, 2014a).

Nejdůležitějším znakem písma je podle Pence (1968) jeho **tvar**. Dnešní tvary jsou výrazně zjednodušené, písmena jsou štíhlejší a lépe čitelná, pro děti jsou však náročnější na nácvik. Od roku 1991 je povolen dvojí tvar písmene „z“. **Velikost** vázaného písma je dána především střední výškou písmen, která se postupně během výuky snižuje až na 2-3 mm. Dále rozlišujeme písmena s horní a dolní délkou, a nakonec dlouhá písmena s horní a dolní délkou (Penc, 1968).

**Úměrnost** písma je podle Křivánka a Wildové (1998) výškový poměr mezi písmeny střední výšky, horní délky a dolní délky, který by měl být 1:1:1. **Stejnóměrnost** je pak dodržování stejných výškových poměrů mezi písmeny v celém písemném projevu. **Jednotažnost** a **vazebnost** jsou kvalitativní znaky písma, které znamenají psaní písmen, slabik a slov jedním tahem. To pomáhá rychlejšímu a správnému napojení písmen. Ne všechna písmena lze však psát jedním tahem (Fasnerová, 2018).

Pokud jde o psaní diakritických znamének, neexistuje jednotný názor, zda je psát ihned či zda dodržet jednotažnost a psát je až po napsání celého slova. Doležalová (1998) doporučuje psaní znamének okamžitě, Mlčáková (2009) naproti tomu doporučuje přerušování vazebnosti kvůli psaní diakritiky jen u dysgrafiků. Osobně souhlasím s názorem Křivánka a Wildové (1998), že zejména u začínajících písařů je vhodné řešit vše individuálně.

Norma pro sklon písma je 75°, běžně se však pohybuje v rozmezí od 60° do 90°. Příčiny nestandardního sklonu písma mohou být vnější, jako např. špatné hygienické návyky při psaní (způsob sezení, natočení papíru, naklánění hlavy, špatná výška lavice či židle apod.). Ty jsou odstranitelné. Vnitřní příčiny musí být diagnostikovány pediatrem či psychologem. Může jít např. o fyziologické poruchy, oční vady či různé druhy neuróz či psychóz (Fasnerová, 2018).

Písmo úzce souvisí s řečí, proto je velmi důležitá **rytmizace**. Podle Pence (1968, s. 47) jí rozumíme „*uspořádání písmen a slov a odstavců do estetického celku*“. Pomáhá úhlednosti psaného textu. **Hustotou** písma rozumíme mezery mezi jednotlivými písmeny ve slově a dále mezery mezi slovy v řádku a mezi řádky v textu.

Učíme-li dítě psát, snažíme se je také naučit určitá pravidla pro psaní textu. Jedná se třeba o velikost okrajů v sešitě, způsob psaní nadpisů či datumu, ale také pravidla gumování, přepisování apod. Text v celém sešitě reprezentuje žáka a měl by být dobře čitelný (Fasnerová, 2018).

Abeceda vázaného písma se skládá z **tvarových prvků**, z nichž je složeno psací vázané písmo. Jsou to pravotočivý a levotočivý ovál, horní a dolní klička, horní oblouk (arkáda), dolní oblouk (girlanda), horní, dolní a složený zátrh, hadovka, vlnovka, srdcovka, pravý a levý oblouk, dvojoblouk, obloučkový, kličkový a ostrý závit a nakonec háček (malý zátrh). Jednotlivé grafémy se pak dají dělit do skupin podle společných znaků, z nichž se písmeno skládá (Fasnerová, 2018).

**Rychlost** psaní závisí podle Fasnerové (2018) na vyspělosti písaře a správné koordinaci ruky a oka. Tempo psaní se postupně zvyšuje, praváci obecně píšou rychleji než leváci. Je to dáno tím, že pohyb ruky táhnou, zatímco leváci jej tlačí. Příliš pomalé psaní může negativně ovlivnit písmo, protože písaři se třese ruka a tah je pak kostřbatý, nerovnoměrně vysoký a nedodrží správný sklon ani napojení písmen. Souhlasím s názorem Doležalové (1998), že u začínajících písařů není vhodné hlídat rychlost písma. Návyk psaní se teprve tvoří a mnohem důležitější je zajistit, aby byl žák pozitivně motivován k dané činnosti. Stejně tak ve 2. ročníku je třeba procvičovat správné napojování písmen a čitelnost. Psaní se tím přirozeně zrychlí.

## 10 Kritické myšlení

Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) neboli Čtením a psaním ke kritickému myšlení byl vyvinut v USA a mezinárodně spuštěn v roce 1997. V roce 2000 založili Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas občanské sdružení (později zapsaný spolek) **Kritické myšlení**, které pečuje o rozvoj programu v České republice a slouží jako koordinační centrum RWCT (Košťálová, 2007).

*„Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole“ (Košťálová, 2007).*

Metody kritického myšlení využívají tzv. **aktivizující metody**, tedy postupy, které kladou důraz na vlastní činnost žáků, jejich myšlení a řešení problémů tak, aby bylo dosaženo stanovených cílů. Patří mezi ně i metody RWCT. Jak uvádí Tomková (2007, s. 68) *„základním nástrojem učení, vyjadřování, komunikace a tvorby je v programu RWCT jazyk. Protože dovednostem spojeným se čtením se žáci v primární škole teprve učí, ovlivňuje konkrétní situace průběh i výsledky učení žáků. Počáteční nevelké dovednosti čtení a psaní nejsou překážkou pro zařazování většiny nabízených činností. Zpočátku více předčítá učitel, žáci své odpovědi kreslí“.*

### 10.1 Čtenářské strategie a dovednosti

Čtení není synonymem pojmu čtenářská gramotnost. Podle Košťálové (2007) se jedná o myšlení, které není bezprostředně vidět ani slyšet. Umět číst vyžaduje zvládnout celou řadu dovedností, porozumět poznatkům o čtení a čtenářství, osvojit si čtenářské návyky a postoje.

Cílem výuky v 1. a 2. ročníku základní školy je zejména zvládnutí techniky čtení, tedy dovednosti číst plynule, přiměřeným tempem a s porozuměním významu přiměřeného textu. Důležité je také osvojení si různých způsobů čtení. Jedná se o hlasité čtení, důležité pro nácvik techniky čtení, intonace a tempa řeči, které je nacvičováno formou společného, sborového či skupinového čtení. Dále se jedná o tiché čtení, při němž žák vnímá text zrakem bez použití řeči. Tento způsob je pro mladší žáky obtížnější a učí se jej používat až na konci 2. ročníku základní školy (Havlíková, 2019).

K rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti slouží tzv. **čtenářské strategie**. Jedná se o postupy, které žák vědomě a záměrně používá před čtením, v jeho průběhu a po něm.



Podporují a usnadňují porozumění textu a učí žáky s ním pracovat. Již od 1. ročníku je vhodné učit žáky osvojovat si jednotlivé čtenářské strategie, které se časem zautomatizují. Žák si pak neuvědomuje jejich používání a stávají se z nich tzv. **čtenářské dovednosti**. Jedná se vlastně o připravenost k četbě, která závisí na osobnostních dispozicích čtenáře, na jeho znalosti jazyka, sociálním postavení, intelektu i čtenářských zkušenostech (Havlínová, 2019).

U nejmladších žáků doporučuje Whitcroft (2010) strategie jako „*sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, usuzování, identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntéza*“.

Gavora (2003) dělí čtenářské strategie podle fází čtenářského procesu, a to na strategie před čtením, při čtení a po čtení.

### **10.1.1 Čtenářské strategie před čtením**

V této fázi se jedná o aktivity, jejichž prostřednictvím si žáci vybavují své dosavadní zkušenosti a znalosti. Podle Hausenblase (2010) jde o strategie, které motivují žáka k četbě a pomáhají mu seznámit se s textem. Učitel motivuje žáky pomocí různých hádanek, říkadel, videí či rozhovorů a klade dětem otázky k zamyšlení se nad situacemi obsaženými v textu.

### **10.1.2 Čtenářské strategie při čtení**

Při samotném čtení již žáci aktivně pracují s textem a porovnávají své dosavadní zkušenosti a prožitky s těmi, které jsou obsaženy v textu. Přemýšlí nad chováním hlavního hrdiny a nad tím, jak by se zachovali oni sami, vyhledávají v textu, domýšlí příběh apod. Rozvíjí svou fantazii a tvořivost a snaží se proniknout do hloubky textu (Whitcroft, 2010).

### **10.1.3 Čtenářské strategie po čtení**

Po čtení je důležité dát dětem prostor, aby se mohly v klidu zamyslet nad vším, co se až dosud v jejich myslích odehrálo. Třídí si své představy, pocity, mohou tvořit různé ilustrace k textu, případně vymýšlet scénky a ty pak společně dramatizovat. Nejde tedy rozhodně jen o strohé převyprávění textu a zapamatování si jeho detailů (Whitcroft, 2010).

## 10.2 Třífázový model procesu učení (E-U-R)

Program čtením a psaním ke kritickému myšlení je založen na tzv. třífázovém modelu učení, jenž respektuje přirozené pochody probíhající v mozku žáků. Jednotlivé fáze výuky jsou realizovány pomocí metod kritického myšlení (Steel, Meredith, Temple, Walter, 2007).

První fáze – **evokace** – slouží k motivaci a aktivizaci žáka. Zároveň umožňuje, aby si žák vybavil vše, co již o tématu ví, případně si upravil mylné domněnky. V této fázi výuky se využívají nejčastěji metody brainstorming, myšlenková mapa, klíčová slova, V-CH-D, zpřeházené věty, pětilístek a další (Zormanová, 2012).

Druhá fáze – **uvědomění si významu** – je fází učení. V ní se žák setkává s novými informacemi, které porovnává s již osvojenými; propojuje staré a nové vědomosti. V této fázi se využívají nejčastěji metody V-CH-D, čtení s otázkami, řízené či párové čtení, I.N.S.E.R.T., podvojný či potrojný deník (Zormanová, 2012).

Poslední, třetí fáze – **reflexe** – slouží k třídění myšlenek a upevňování nových vědomostí. Žák se učí vyjadřovat a formulovat své myšlenky a respektovat názory jiných. Využívá k tomu metody jako myšlenková mapa, brainstorming, Věnnův diagram, pětilístek, I.N.S.E.R.T. a další (Zormanová, 2012).

## 10.3 Metody RWCT v primárním vyučování

Při výuce v 1. a 2. ročníku základní školy jde zejména o to vytvořit vhodné prostředí, v němž se žáci s jednotlivými metodami postupně seznámí. Důležité je poskytnout jim prostor pro tvorbu vlastních myšlenek, nápadů, řešení problémů a podporovat spolupráci mezi žáky navzájem (Steel, Meredith, Temple, Walter, 2007).

Metody kritického myšlení jsou vhodné pro rozvoj spolupráce mezi žáky. Kooperativní (skupinové) vyučování je typ výuky, při níž žáci mj. rozvíjí své osobnostní kvality. Slouží zejména k práci s informacemi a zároveň umožňuje kombinaci výuky s principy problémového a projektového vyučování. Při skupinové výuce se žáci učí společně plánovat, komunikovat, propojovat jednotlivé činnosti, spolupracovat a také hodnotit vlastní práci. Jednotlivým dovednostem se učí postupně v navazujících krocích. V prvních letech primárního vyučování jsou vhodnými metodami zejména diskuse, dramatizace, tvorba plakátu apod. (Zormanová, 2012).

Mezi metody RWCT, které lze využít v 1. a 2. ročníku základní školy, patří zejména čtení s otázkami, čtení s předvídáním, Věnnův diagram, I.N.S..E.R.T., V-CH-D, pětilístek, klíčová slova, dále podvojný deník či dílny čtení.

### **10.3.1 Čtení s otázkami**

Základní metodou rozvoje čtenářské gramotnosti je metoda čtení s otázkami. Při ní učitel klade žákům otázky, které mají podnítit jejich vlastní myšlení, schopnost interpretace informací získaných z textu, a nakonec hodnocení textu. Je možné pracovat také ve dvojici a střídat se v kladení otázek (Kopecká, 2015).

### **10.3.2 Brainstorming**

Tato skupinová metoda slouží k získání co největšího množství myšlenek a nápadů za určený krátký čas. Žáci, případně učitel, v ní zaznamenávají vše, o čem si myslí, že vědí k danému tématu. Zapisují se všechny myšlenky bez jejich hodnocení, a to na tabuli či velký arch papíru. Poté všichni společně diskutují o jednotlivých nápadech, hodnotí, třídí je, případně vyřazují. Metoda slouží zejména ke zjištění, co vše o tématu žáci vědí, případně shrnuje získané vědomosti na konci učení (Kopecká, 2015).

### **10.3.3 Pětilístek**

Metoda trojlístku či pětilístku patří k nejoblíbenějším u nejmenších dětí. Lze ji využít v kterékoliv fázi učení. Pětilístek se týká vždy jednoho tématu. Žáci pracují nejčastěji samostatně, případně ve dvojici. Metoda se skládá z pěti řádků, na každý z nich se zaznamenává jiná informace. Na prvním řádku je podstatné jméno (název tématu), druhý řádek obsahuje dvě přídavná jména, třetí řádek se skládá ze tří sloves. Čtvrtý řádek obsahuje nejčastěji větu o čtyřech slovech. Na posledním pátém řádku je opět jedno slovo, které shrnuje téma. Zpravidla jde o synonymum k názvu tématu. Pětilístek lze také doplnit samostatnou kresbou žáka (Tomková, 2007).

### **10.3.4 I.N.S.E.R.T.**

Metoda I.N.S.E.R.T. je založena na systému značek zajišťujících efektivní čtení a myšlení. Při čtení, které je velmi pozorné, si žáci zaznamenávají na okraj textu své poznámky (značky). Fajfka potvrzuje to, co žák ví nebo o čem si myslí, že ví. Mínus se zapisuje k informaci, která nesouhlasí s názorem žáka nebo s tím, o čem si myslel, že ví. Plus značí novou, neznámou informaci. Otazník patří k informaci, které žák nerozumí nebo o které by se rád dozvěděl více. Po čtení vyplní každý žák svou tabulku

I.N.S.E.R.T. a ke každé značce vyplní pár údajů. Následně si všichni své tabulky porovnávají a diskutují o nich (Kopecká, 2015).

### **10.3.5 Klíčová slova**

Metoda slouží k rozvoji fantazie, tvůrčího psaní a k motivaci žáků. Před začátkem čtení sdělí učitel žákům několik klíčových slov příběhu či k tématu. Každý žák pak vymýšlí vlastní verzi příběhu, kterou následně sdílí ve dvojici či ve skupině s ostatními spolužáky. Případně se žáci snaží dle indicií uhodnout název tématu, které budou probírat. Nakonec hodnotí, v čem se shodli a v čem se jejich verze rozcházejí. Druhou možností je využít metodu v rámci reflexe. Zde je postup opačný, žáci sami mají vytvořit klíčová slova k přečtenému textu (Tomková, 2007).

### **10.3.6 Metoda V-CH-D (Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)**

Učitel nejprve seznámí žáky s tématem. Následně každý vyplní svou tabulku V-CH-D. Do sloupce „vím“ запиše vše, co ví nebo o čem si myslí, že ví. Do sloupce „chci se dozvědět“ запиše, co by rád k tématu zjistil. V rámci této evokační fáze mohou také žáci vzájemně diskutovat. Poté následuje práce s textem, například metodou čtení s otázkami. Každý žák doplní sloupec „dozvěděl jsem se“. Otázky, na které nenašel v textu odpověď, si označí a připiše pod tabulku nové. Nakonec mohou všichni společně sdílet své zápisky (Kopecká, 2015).

### **10.3.7 Zpřeházené věty**

Tato skupinová aktivita se využívá zejména v rámci evokace. Žáci jsou rozděleni do několika skupin a každá z nich dostane několik lístků s větami či částí textu. Věty z textu jsou zpřeházené a úkolem žáků je shodnout se a společně je srovnat tak, jak si myslí, že by měly na sebe logicky navazovat. Metoda podporuje vzájemnou spolupráci, diskusi a rozvíjí fantazii a schopnost předvídání (Zormanová, 2012).

Výše jsem popsala jen některé z mnoha metod vhodných k rozvoji kritického myšlení žáků. Jednotlivé metody je třeba zavádět do výuky postupně a žáky je třeba naučit s nimi pracovat. „*Metoda je zpočátku cílem, nikoli nástrojem učení a teprve, když žáci ovládnou metodu, mohou díky ní lépe získávat informace a lépe se učit*“ (Havlíková, 2019, s. 8).

Využití metod kritického myšlení při výuce prvopočátečního čtení a psaní může posílit schopnost dětí analyzovat text a porozumět mu, vyvozovat závěry, kriticky přemýšlet

a formovat vlastní názory. Učitelé mohou učit děti klást otázky týkající se textu, vést diskuse a debaty umožňující dětem vyjádřit názor a také naslouchat názorům ostatních a respektovat je.

Podle výsledků mého šetření používala více než polovina dotázaných aktivizující metody i v době distanční výuky. Nejčastěji se jednalo o metody čtení s otázkami, čtení s předvídáním, vyhledávání klíčových slov, u druhého ročníku pak navíc brainstorming, čtení v rolích či řízené čtení s diskusí (Graf 16 a 27).

## 11 Shrnutí úvodní části práce

Úvodní část práce se snaží popsat situaci, která nastala počátkem roku 2020 a zasáhla prakticky celý svět. V důsledku pandemie Covid-19 byly školy nuceny přejít ze dne na den do distanční formy výuky, a to prakticky ve všech stupních vzdělávání. Nejen základní školy tak musely přizpůsobit svou výuku online prostředí. Vláda stanovila podmínky a MŠMT vydávalo doporučení k zajištění výuky na dálku. První kapitola se věnuje popisu celé situace i jednotlivým formám distanční výuky (synchronní, asynchronní, off-line), uvádí možné výukové platformy, jež bylo možné použít, a zaměřuje se také na distanční výuku prvopočátečního čtení a psaní. Považuji ji za důležitou, neboť přináší ucelený pohled na postupný vývoj událostí a s nimi souvisejících omezení v obou vlnách epidemie.

Následující kapitola vysvětluje vztah mezi výukou čtení a psaní a rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků 1. stupně ZŠ. Uvádí jednotlivé druhy gramotnosti a vysvětluje jejich vzájemný vztah a návaznost, včetně faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost.

Následuje popis zařazení výuky čtení a psaní v rámci kurikula, konkrétně Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že výuka čtení a psaní klade na dítě vysoké nároky, je třeba, aby dosáhlo určité vyspělosti, tzv. školní zralosti. Kapitola 5 se snaží popsat, k jakým vývojovým změnám dochází u dítěte předškolního a mladšího školního věku, a uvádí výčet percepce, jež je třeba v tomto období rozvíjet.

Následující kapitoly se věnují současným metodám výuky čtení a psaní, jež je možné v České republice aplikovat. Popisuje nejčastěji využívané metody s tím, že největší pozornost je věnována metodě analyticko-syntetické. Jedná se totiž o nejrozšířenější metodu výuky čtení u nás (Graf 26). Část věnovaná výuce psaní vyjmenovává nejen jednotlivé výukové metody, ale zároveň uvádí hygienické návyky, jež je třeba při psaní dodržovat (správné sezení, správný úchop). Navazuje uvedením současných předloh písma, které je u nás možné k výuce použít, a to písma vázaného a nevázaného. V neposlední řadě popisuje jednotlivé znaky vázaného písma, které je zatím stále nejrozšířenějším písmem u nás.

Poslední kapitola úvodní části práce je věnována možnostem rozvoje čtenářské gramotnosti při výuce čtení a psaní, konkrétně metodám kritického myšlení. Vysvětluje

pojem aktivizující metody a podstatu programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Zaměřuje se na popis čtenářských strategií a dovedností a ukázkou některých metod, jež je možné využívat v primárním vyučování. Jedná se o důležitou kapitolu ve vztahu k mé práci. Na základě výsledků dotazníkových šetření bych ráda formulovala závěry ohledně možností využití tvořivých metod a metod kritického myšlení při výuce prvopočátečního čtení a psaní žáků 1. a 2. ročníku ZŠ v distanční výuce.

## 12 Výuka v době pandemie

Na přelomu roku 2019 a 2020 postihla svět dosud nevídaná událost. Šíření nového infekčního onemocnění zasáhlo postupně prakticky celou planetu. Většina států přijala opatření, jež měla zpomalit přenos nemoci a minimalizovat dopady na společnost. Mezi ně patřilo mj. uzavření většiny stupňů škol.

K tématu diplomové práce mě přivedla situace, v níž jsem se ze dne na den ocitla nejen jako studentka kombinovaného studia, ale také jako matka čtyř dětí, z nichž tři navštěvovaly výuku na základní škole, a jedno bylo předškolákem v mateřské škole se speciální logopedickou třídou. Zamýšlela jsem se nad tím, jakým způsobem probíhá výuka v různých školách a zda je vůbec možné v rámci distanční výuky využívat tvořivé metody výuky čtení a psaní. Chtěla jsem zjistit, jak jednotliví učitelé přistupují k výuce. Vzhledem k tomu, že se situace s uzavřenými školami opakovala v několika vlnách, chtěla jsem zjistit, zda se způsob výuky lišil v jednotlivých obdobích. Zároveň mě zajímalo, jaká byla v covidové době situace v rodinách žáků, na což se zaměřil dotazník určený rodičům žáků 1. a 2. ročníků ZŠ. V poslední řadě jsem se pokusila zjistit, zda se lišily výsledky žáků v oblasti prvopočátečního čtení a psaní v době prezenční a distanční výuky.

### 12.1 Cíl a průzkumné otázky

Cílem diplomové práce bylo zjistit, za jakých podmínek probíhala distanční výuka na 1. stupni vybraných základních škol v letech 2020 a 2021 se zaměřením na oblast čtenářské gramotnosti. Průzkum byl rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a podzim 2020 a jaro 2021 (1. a 2. ročník ZŠ). Cílem dotazníků bylo zjistit, jak bylo možné zajistit distanční výuku v prvním období (jaro 2020) a ve druhém období (školní rok 2020/2021), zda se případně výuka v těchto obdobích výrazně lišila. Dále jaký vliv (pozitivní i negativní) měla distanční výuka na žáky a vyučující.

Úvodní část práce je věnována výuce prvopočátečního čtení a psaní na 1. stupni ZŠ, zejména metodám a formám výuky čtení a psaní v 1. a 2. ročníku ZŠ a možnostem jejich využití při distanční výuce s ohledem na rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Průzkumná část práce byla realizována pomocí dotazníkových šetření určených třídním učitelům prvních a druhých ročníků vybraných základních škol a rodičům těchto žáků.



Na základě výsledků dotazníkových šetření bych ráda formulovala závěry ohledně možností využití tvořivých metod a metod kritického myšlení při výuce prvopočátečního čtení a psaní žáků 1. a 2. ročníku ZŠ v distanční výuce.

Stanovila jsem si **základní průzkumnou otázku**:

Jakým způsobem probíhala výuka prvopočátečního čtení a psaní na vybraných základních školách v době pandemie Covid-19?

Jako **doplňující otázky** jsem si stanovila následující otázky:

1. Lišila se distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní v obdobích jaro 2020 a podzim a jaro 2020/2021?
2. Byly v distanční výuce využívány tvořivé metody výuky čtení a psaní (metody RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení)?
3. Jaký vliv (pozitivní i negativní) měla distanční výuka na žáky?

Také jsem měla určitá **očekávání a domněnky**:

Očekávám, že distanční výuka se v jednotlivých obdobích uzavření škol lišila spíše v drobných detailech.

Dále očekávám, že za největší negativum distanční výuky označí jak rodiče, tak i vyučující omezení sociálních kontaktů. Naopak největším pozitivem bude rozvinutí schopností a dovedností v oblasti ICT technologií. Současně se domnívám, že výsledky žáků v oblasti prvopočátečního čtení a psaní se budou částečně lišit v době distanční a v době prezenční výuky. Očekávám, že výsledky žáků budou o něco horší v distanční výuce.

Pokud jde o využití metod kritického myšlení při distanční výuce prvopočátečního čtení a psaní, předpokládám, že alespoň některé z nich bylo možné při distanční výuce využít.

## **12.2 Použité metody a sběr dat**

Dotazníkové šetření, patřící mezi metody kvantitativního výzkumu, umožňuje získat za krátký čas větší množství dat od velkého množství respondentů než například rozhovor. Chráska (2007) jej charakterizuje jako soustavu předem formulovaných a promyšlených otázek, na které respondent odpovídá písemně. Podobně jej definuje také Gavora (2000), který uvádí, že jde o způsob písemného kladení otázek a získávání odpovědí.

V průzkumném šetření probíhal sběr dat formou anonymního dotazníkového šetření. To bylo zahájeno dne 3. 6. 2021 a ukončeno 3. 2. 2023. K tvorbě dotazníků jsem použila online nástroj Survio, který umožnil zadání kombinace uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek v rámci jednoho dotazníku (Příloha A-D). U některých uzavřených otázek byla stanovena možnost zvolit více než jednu odpověď. Výsledky jednotlivých odpovědí jsou zpracovány do grafů.

V práci použiji jen informace potřebné ke splnění cílů své diplomové práce.

### **12.3 Předvýzkum**

Před započítím samotného průzkumu jsem se rozhodla provést na vzorku deseti respondentů tzv. předvýzkum. Tím jsem si chtěla ověřit, zda jsou otázky v dotazníku dostatečně zřetelné a srozumitelné a umožní mi získat potřebné odpovědi, tedy tzv. validitu a reliabilitu dotazníku (Skutil a kol., 2011). Na základě výsledků jsem dospěla k menším úpravám slovních formulací dotazníku a k úpravě nastavení v aplikaci Survio. Konkrétně jsem upravila nabídku metod RWCT v otázce číslo 28 (Příloha C) a v nastavení dotazníku jsem provedla změny týkající se povinnosti odpovědět či neodpovědět na dané otázky. Zjistila jsem, že v některých případech respondent nechtěl na danou otázku odpovědět, ale systém mu neumožnil pokračovat dál. Po úpravě nastavení již bylo vše v pořádku.

### **12.4 Průzkumný soubor**

Průzkum je rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a podzim 2020 a jaro 2021 (1. a 2. ročník ZŠ). Celkem se objevují čtyři druhy respondentů. První tři průzkumné soubory se týkají pedagogů 1. a 2. ročníků základních škol, kteří vyučovali distančně v 1. a 2. vlně uzavření škol. Čtvrtý soubor zahrnuje odpovědi rodičů žáků, kteří studovali distančně v 1. a 2. ročníku základní školy v letech 2020 až 2021.

Vytvořila jsem dotazníky určené třídním učitelům a rodičům žáků 1. a 2. ročníku ZŠ, které měly být distribuovány cílovým skupinám prostřednictvím vedení základních škol. Oslovení respondenti pak měli možnost vyplnit online dotazník či tištěný dotazník. Dotazníky byly rozesílány vedení škol elektronicky. Důvodem byly uzavřené základní školy, jejichž zástupci odmítali jakýkoliv osobní kontakt.

Původní plán byl získat potřebná data od učitelů a rodičů žáků z trutnovských škol. V první fázi byly tedy osloveny základní školy v trutnovském okrese, celkem

11 základních škol zřizovaných městem Trutnov a 5 základních škol z okolních obcí. Na základě nízkého počtu získaných odpovědí (obdržela jsem zpět dotazníky jen ze tří škol) jsem se však po dohodě s vedoucí mé práce rozhodla, že dotazníky zpřístupním co možná největšímu počtu respondentů v celé České republice. Odkazy na konkrétní dotazníky tak byly vloženy na sociální síť s žádostí o jejich vyplnění.

První průzkumný soubor se týká učitelů 1. ročníku ZŠ, kteří vyučovali distančně v prvním období, tedy na jaře roku 2020. Dotazník vyplnilo celkem 10 vyučujících, z nichž 5 vyučuje na základní škole v trutnovském okrese a 5 vyučuje ve zbývajících částech České republiky. Žádná z těchto škol nevyučovala v době distanční výuky podle speciálního studijního programu. Jak jsem zjistila z výsledků odpovědí týkajících se počtu žáků, pravděpodobně se u čtyř škol jednalo o malotřídní školy. Pokud jde o pedagogy, jednalo se spíše o zkušenější učitele, více než polovina uvedla celkovou praxi delší než 15 let. Zkušenosti s výukou v 1. ročníku neměla pouze 1 vyučující, nejčastěji pak uvedli respondenti praxi 5 let (Příloha A).

Druhý a třetí soubor se týká učitelů 1., respektive 2. ročníku ZŠ, kteří vyučovali s přestávkami distančně na podzim roku 2020 a na jaře roku 2021.

V případě druhého průzkumného souboru vyplnilo dotazník opět 10 vyučujících, tentokrát 1. ročníku školního roku 2020/2021, a jednalo se o stejné základní školy jako v předchozím případě, tedy u vyučujících 1. ročníku na jaře roku 2020. Toho jsem využila při následném porovnání výsledků dotazníkových šetření. Vzhledem k tomu, že se tedy jedná o stejné základní školy, platilo i nyní, že žádná ze škol nevyučovala v době distanční výuky podle speciálního studijního programu. I v tomto případě se domnívám, že ve 4 případech se opravdu jedná o malotřídní školy, čemuž nasvědčují odpovědi týkající se počtu žáků. Pokud jde o délku celkové praxe pedagogů, z výsledků odpovědí vyplývá, že polovina z nich vyučuje 7 až 10 let, z toho v 1. ročníku nejčastěji 2 roky. Jeden z respondentů odpověděl, že v 1. ročníku učil pouze jedenkrát (Příloha B).

V případě třetího průzkumného souboru vyplnilo dotazník opět 10 vyučujících, tentokrát 2. ročníku školního roku 2020/2021, a znovu se jednalo o stejné základní školy jako v předchozích dvou případech. V případě prvního a třetího průzkumného souboru šlo navíc o totožné třídy, u nichž bylo následně možné provést porovnání výsledků distanční výuky v 1. a 2. vlně uzavření základních škol. Opět tedy platí, že žádná ze škol nevyužívala v době distanční výuky speciální studijní program a délka

praxe vyučujících byla delší než 15 let. Z výsledků odpovědí třetího průzkumného souboru však vyplývá, že pravděpodobně v jednom případě došlo k výměně pedagoga, kdy na místo učitele s pětiletou praxí v 1. ročníku nastoupil vyučující s délkou praxe 16 let. Ostatní parametry, tedy počet žáků ve třídě (konkrétně i počty chlapců a dívek) zůstaly beze změny (Příloha C).

Čtvrtý průzkumný soubor se týká rodičů žáků 1. a 2. ročníků ZŠ, kteří byli vyučováni distančně od jara roku 2020 do konce školního roku 2020/2021. Na dotazník určený rodičům žáků odpovědělo dohromady 106 respondentů ze 14 základních škol České republiky. Z toho bylo šest škol z trutnovského okresu a osm škol ze zbývajících částí republiky (Příloha D).

Pro představu, kolik respondentů bylo takto možné oslovit, je nutné vycházet jak z dat o dostupnosti internetu (ta bohužel nejsou známa), tak z informací Českého statistického úřadu o počtu studujících. Dle nich studovalo na prvním stupni základních škol ve školním roce 2019/2020 celkem 563 346 žáků, z toho 107 738 v prvním ročníku (CZSO, 2023a). Ve školním roce 2020/2021 to pak bylo celkem 555 089 žáků, z toho v prvním ročníku 109 430 žáků (CZSO, 2023b). Z těchto údajů vyplývá, že mnou získaný vzorek 106 respondentů není v porovnání s celkovým počtem žáků v daných letech příliš vypovídající, to ale ostatně ani nemohlo být očekávaným cílem diplomové práce. Vzhledem k distanční formě výuky a velmi omezeným možnostem osobních kontaktů využívala většina lidí sociální sítě k vložení žádosti o vyplnění dotazníku. Většina oslovených, dle mých zkušeností, žádosti ignorovala. Někteří ředitelé škol je buď vůbec nepostoupili svým učitelům, případně jim zakázali je vyplňovat. Proto se domnívám, že mnou získaný vzorek je relevantní a věřím, že výsledky šetření budou přínosné.

U všech čtyř průzkumných souborů se jednalo o anonymní šetření. Ve výsledcích nejsou tedy uvedeny informace, podle nichž by bylo možné jednotlivé respondenty identifikovat.

## **13 Analýza dat z dotazníkového šetření**

Při vyhodnocení výsledků sběru dat jsem použila kvantitativní analýzu (dotazník). V analýze dotazníkového šetření jsou u jednotlivých otázek uvedena shrnutí vycházející z odpovědí všech respondentů. Bylo provedeno porovnání výstupů dotazníkového šetření s doporučeními MŠMT, případně s výsledky zjištění dalších vzdělávacích, sociologických a jiných institucí.

Základem pro analýzu dat budou dotazníky určené jak pro učitele (Přílohy A-C), tak pro rodiče žáků (Příloha D), a to z obou období průzkumu. Umožní mi porozumět tomu, proč učitelé postupovali v jednotlivých obdobích distanční výuky daným způsobem, učitelům poskytnou možnost zpětně zhodnotit dané období. Zároveň poskytnou odpovědi týkající se vlivu distanční výuky na žáky 1. a 2. ročníků ZŠ, zejména s ohledem na výuku prvopočátečního čtení a psaní.

### **13.1 Omezení a limity průzkumných metod**

Výsledky šetření jsou limitovány několika faktory. Zaprvé je průzkum omezen na oblast výuky prvopočátečního čtení a psaní v 1. a 2. ročníku ZŠ. Druhým limitem je delší časové období průzkumu. Jednak si respondenti nemusí vzpomenout na vše podstatné z daného období, a pak může hrát roli psychické i fyzické zatížení způsobené naprosto neznámou pandemickou situací. Třetím limitujícím faktorem by mohla být velikost průzkumného souboru, z něhož nelze vytvořit obecné závěry na skupinu učitelů prvního stupně základní škol. Průzkumně je tak toto pole otevřené pro jiné badatele.

### **13.2 Dotazníkové šetření a jeho vyhodnocení**

Výsledky dotazníkových šetření z jednotlivých období distanční výuky a ročníků vzdělávání byly vyhodnoceny na základě kvantitativní analýzy. V analýze dotazníkových šetření jsem u jednotlivých otázek každého z dotazníků uvedla shrnutí dle získaných dat a některé z otázek jsem doplnila grafickým znázorněním pomocí sloupcových grafů (kapitoly 13.2.1, 13.2.2, 13.2.3 a 13.2.4). Ve všech případech respondentů, kteří odpověděli na dotazníky určené učitelům, se jednalo o totožné základní školy. Celkem odpovědělo 10 pedagogů 1. a 2. ročníků ZŠ, polovina z nich vyučuje na základních školách v trutnovském okrese, druhá polovina ve zbývajících částech České republiky. Na dotazníky určené rodičům žáků odpovědělo celkem 106 respondentů ze 14 základních škol České republiky, z toho bylo 6 škol z trutnovského okresu.

Následně jsem provedla srovnání výsledků dotazníkových šetření určených pedagogům 1. ročníků ZŠ školního roku 2019/2020 a školního roku 2020/2021. Výsledky některých zjištění jsem doplnila o grafické znázornění pomocí grafů. V obou případech dotazníkových šetření se jednalo o totožné základní školy (Příloha A, B). Cílem bylo zjistit, zda a jak se případně výuka v 1. ročníku obou období lišila. Druhé srovnání se týkalo výsledků dotazníkových šetření adresovaných učitelům 1. ročníku ZŠ školního roku 2019/2020 a 2. ročníku ZŠ školního roku 2020/2021. V tomto případě se jednalo nejen o totožné základní školy, ale zároveň o shodné třídy (Příloha A, C). Výsledky některých zjištění jsem opět doplnila o grafické znázornění pomocí grafů. I zde bylo cílem zjistit, zda a jak se případně změnil styl výuky učitelů ve stejných třídách navazujících ročníků v jednotlivých obdobích.

Nakonec jsem vyhodnotila odpovědi dotazníkového šetření určeného rodičům žáků, kteří odpověděli na online dotazník. Některá vyhodnocení získaných dat jsem doplnila o grafické znázornění pomocí sloupcových grafů.

Dotazníkové šetření k mému průzkumu bylo vytvořeno v online prostředí Survio a jeho zasílání i vyplňování proběhlo vzhledem k pandemii Covid-19 elektronickou formou. Bylo zahájeno dne 3. 6. 2021 a ukončeno dne 3. 2. 2023. Průzkum je rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a školní rok 2020/2021 (1. a 2. ročník ZŠ).

První průzkumný soubor se týká učitelů 1. ročníku ZŠ školního roku 2019/2020, kteří vyučovali distančně v prvním období, tedy na jaře roku 2020. Druhý a třetí soubor se týká učitelů 1., respektive 2. ročníku ZŠ školního roku 2020/2021, kteří vyučovali s přestávkami distančně na podzim 2020 a na jaře 2021. Čtvrtý průzkumný soubor se pak týká rodičů žáků 1. a 2. ročníků ZŠ, kteří byli vyučováni distančně v roce 2020 až 2021.

Každý ze tří dotazníků určených pedagogům sestává ze 39 položek, které obsahují kombinaci uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek. V uzavřených otázkách měl respondent možnost vybrat jednu nebo více nabízených variant odpovědí. V otevřených otázkách odpovídal vlastními slovy a v polouzavřených otázkách měl na výběr z několika variant odpovědí a měl možnost označit položku „jiné“ a doplnit odpověď vlastními slovy. Celá verze jednotlivých dotazníků je uvedena v příloze diplomové práce (Přílohy A-C).

V úvodu dotazníkového šetření byli respondenti seznámeni s tím, komu je dotazník adresován a k jakému cíli slouží. Zároveň byli ujištěni, že se jedná o anonymní šetření, které poslouží pro účely mé diplomové práce. V závěru nechybělo poděkování jak za vyplnění dotazníku, tak také za snahu, úsilí a nadšení při tvorbě distanční výuky.

Dotazníková šetření určená pro pedagogy sestávají ze čtyř oblastí. V úvodu jsou obsažena základní fakta týkající se respondentů a třídy, kterou vyučují (položka 1-8). Výsledky odpovědí z této oblasti jsem použila k popisu průzkumného souboru (Kapitola 12.4). Dále se otázky obsažené v dotaznících týkají technického vybavení učitelů a žáků, organizace výuky a výuky žáků se SVP (položka 9-18). Třetí část je zaměřena na metody a formy výuky, učební materiály a online výukové programy a rozvoj čtenářské gramotnosti, zejména možnosti užití metod kritického myšlení v distanční výuce (položka 19-30). Poslední, čtvrtá část (položka 31-39) je zaměřena na problematiku plnění zadaných úkolů, možností hodnocení žáků, výsledků vzdělávání a pozitivních či negativních zkušeností s distanční výukou (Přílohy A-C).

Čtvrtý výzkumný soubor se týká rodičů žáků 1. a 2. ročníků ZŠ, kteří byli distančně vyučováni v letech 2020 až 2021. Dotazník sestává ze 14 položek, které obsahují opět kombinaci uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek. V úvodu jsou opět respondenti seznámeni s tím, komu je dotazník adresován a k jakému cíli slouží. Zároveň zde najdou ujištění, že se jedná o anonymní šetření, které poslouží pro účely mé diplomové práce. V závěru nechybí poděkování za vyplnění dotazníku.

Dotazníkové šetření sestává ze čtyř oblastí. V úvodu jsou obsaženy základní informace týkající se respondentů a způsobu zajištění distanční výuky v jejich domácnosti. Následují otázky ohledně technického vybavení domácnosti a časových nároků na distanční výuku. Třetí část je zaměřena na organizaci a výsledky, a v poslední části najdeme názory rodičů na pozitiva a negativa distanční výuky. Celá verze dotazníku včetně grafického znázornění je uvedena v přílohách diplomové práce (Příloha D).

### **13.2.1 Dotazníkové šetření s učiteli 1. ročníku - jaro 2020**

Údaje získané z dotazníkového šetření určeného pedagogům 1. ročníku, kteří vyučovali distančně v 1. vlně koronavirové krize, tedy na jaře roku 2020, jsem zaznamenala do elektronické podoby pomocí softwaru Microsoft Excel. Následně jsem je zpracovala do souboru, z něhož jsem vytvořila jednotlivé grafy. Výsledky k jednotlivým otázkám jsou opatřeny souhrnným komentářem a u některých doplněny o grafické vyjádření (graf). Hodnoty grafů jsou vyjádřeny v absolutních hodnotách, v komentářích případně doplněny o relativní hodnoty. Celé znění dotazníku včetně grafického znázornění je uvedeno v přílohách diplomové práce (Příloha A).

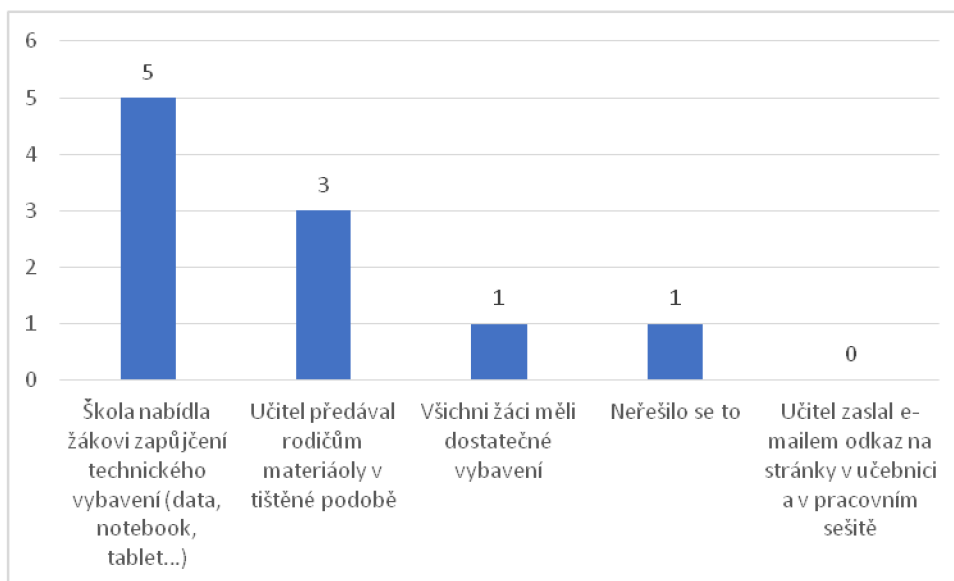
**Výsledky otázek první části dotazníku (položka 1-8)**, obsahující základní fakta o vyučujících a jejich třídách, jsou zaznamenány souhrnně v popisu průzkumného souboru (Kapitola 12.4).

**Výsledky šetření druhé části dotazníku (položka 9-18)** se týkají technického vybavení učitelů a žáků, organizace výuky a výuky žáků se SVP.

Otázky týkající se technického vybavení (položka 9, 16) jsem zařadila ve snaze zjistit, jaké byly možnosti žáků i učitelů, kteří se v podstatě ze dne na den ocitli v situaci, kdy byli závislí na distančním vzdělávání. Z výsledků odpovědí jsem zjistila, že všichni vyučující (100 %) měli k dispozici počítač či notebook s wifi připojením a zhruba třetina (30 %) dotázaných mohla pracovat také s tabletem a datovým připojením. Dva pedagogové měli navíc možnost využít grafický tablet s perem.

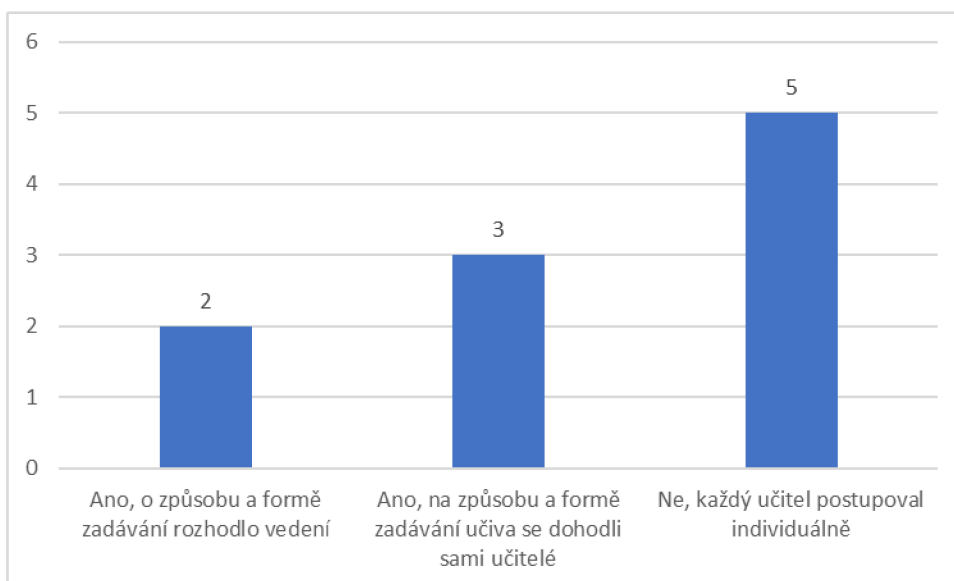
Nedostatečné vybavení žáků bylo zmiňováno v médiích na počátku distanční výuky poměrně často, zejména pak v rodinách s více dětmi, případně tam, kde rodiče pracovali z domova. Mnou oslovení pedagogové uvedli, že v polovině případů (50 %) řešili vše zapůjčením technického vybavení (data, notebook, tablet...) konkrétním žákům. Třetina (30 %) dotázaných pak předávala rodičům materiály v tištěné podobě. Po jednom z dotázaných uvedlo, že nastalou situaci neřešili, resp. všichni žáci měli dostatečné vybavení potřebné k distanční výuce (Graf 1).





Graf 1 – Řešení chybějícího technického vybavení žáků – jaro 2020

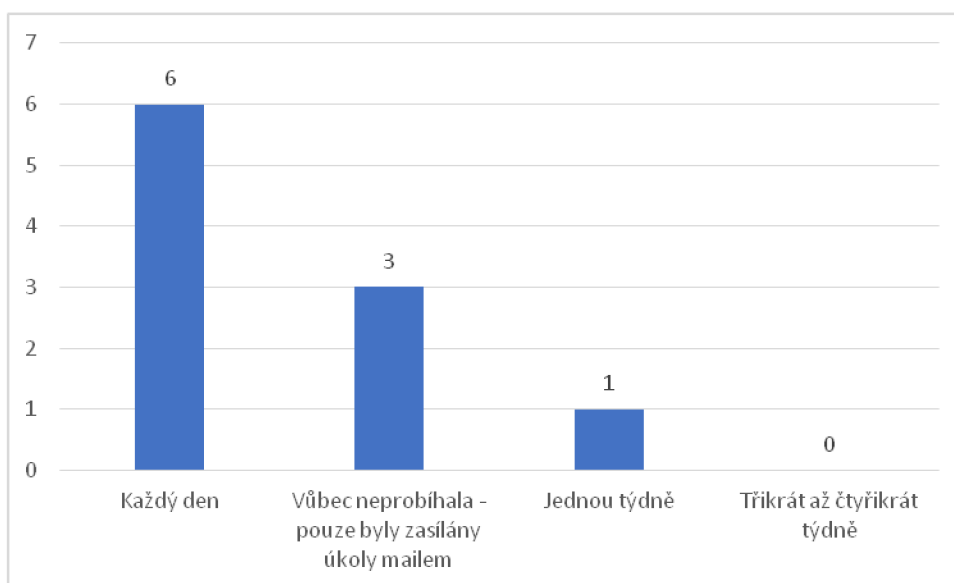
Pokud jde o organizaci distanční výuky a způsoby zadávání učiva žákům (položka 10-15, 17), vyplývá z jednotlivých odpovědí, že v 1. vlně koronavirové krize nebylo dodrženo doporučení MŠMT (Kapitola 1) o využití jednotné formy k zadávání učiva žákům. Polovina dotázaných (50 %) postupovala v tomto ohledu individuálně a o způsobu a formě předání úkolů rozhodla sama. Třetina respondentů (30 %) uvedla, že využili k zadávání učiva jednotnou formu, na níž se dohodli společně s ostatními kolegy. Dvacet procent učitelů pak zadávalo úkoly na základě jednotné formy, o níž rozhodlo vedení školy (Graf 2).



Graf 2 – Forma zadávání učiva žákům – jaro 2020

K zajištění distanční výuky využívali učitelé různé platformy. Jak jsem zjistila, nejčastěji (60 %) předávali vyučující informace žákům a rodičům pomocí e-mailu. Pětina dotázaných pak využívala platformu Skype, WhatsApp, Google Meet či jiné. Desetina dotázaných uvedla, že využila k distanční výuce platformu ZOOM, MS Teams a Google Classroom. Pro aktivizaci a zpestření výuky používali učitelé také různé aplikace. Z výsledků odpovědí vyplývá, že se nejčastěji jednalo o aplikace Aktiv Inspire, Wordwall, Kahoot, You Tube a sady interaktivních učebnic, případně o aplikaci LearningsApps. Nikdo z dotázaných nevyužil aplikace Timixi, Storyboard, ToonyTool, Formative či Nearpod.

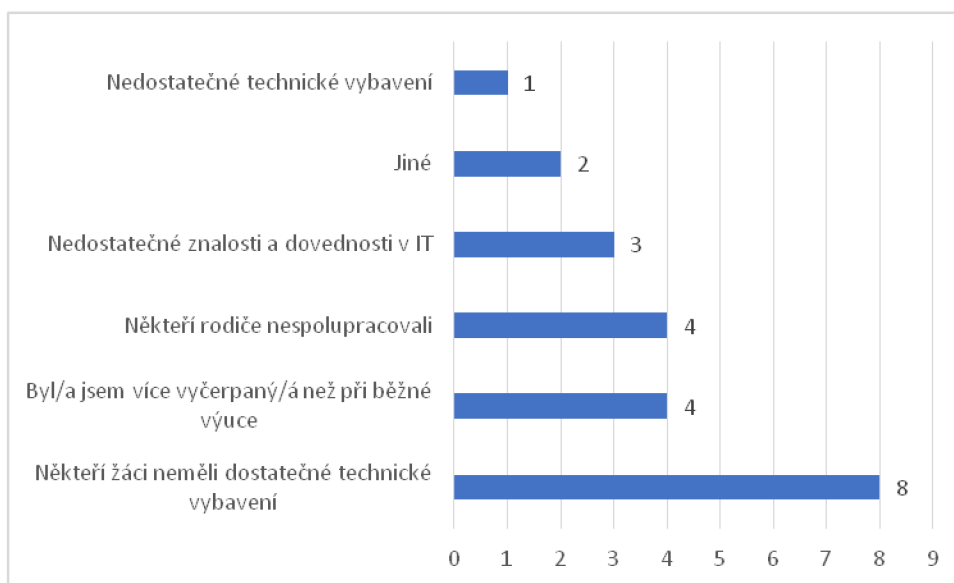
Na otázku, jak často probíhala online výuka s využitím kamery a mikrofonu, odpovědělo 60 % vyučujících, že se spojovali se svými žáky každý den. Jedna třetina dotázaných naproti tomu uvedla, že synchronní výuka neprobíhala vůbec a úkoly byly zasílány pouze mailem. Desetina vyučujících s žáky komunikovala touto formou jedenkrát týdně (Graf 3). V polovině případů probíhala každodenní synchronní výuka v délce 45 až 90 minut. Jeden vyučující zajistil výuku delší než 90 minut, respektive kratší než 45 minut. Pětina dotázaných uvedla jiný čas, blíže jej však nespecifikovali.



Graf 3 – Četnost synchronní online výuky – jaro 2020

Jak jsem již uvedla, do distanční formy vyučování byli žáci i učitelé zapojeni prakticky ze dne na den. Je tedy jasné, že se vyskytovaly větší či menší překážky, které bylo třeba odstranit. Některé z nich bylo možné odstranit snadno a rychle, jiné nikoliv. Jak ukazují odpovědi oslovených učitelů, v 80 % případů bylo komplikací distanční výuky

nedostatečné technické vybavení žáků. Téměř polovina (40 %) dotázaných pak uvedla, že byli více vyčerpaní a zároveň museli řešit, že někteří rodiče během výuky nespolupracovali. Celá třetina (30 %) učitelů také uvedla, že neměli dostatečné znalosti a dovednosti v oblasti ICT, jeden z dotázaných dokonce neměl dostatečné technické vybavení. Zde si nejsem jistá, zda pochopil dobře položenou otázku vzhledem k tomu, že všichni oslovení učitelé uvedli v otázce č. 9, že měli k dispozici přinejmenším počítač či notebook s wifi připojením. Je také možné, že mu zkrátka takové vybavení nestačilo, případně nebylo dostatečně kvalitní (Graf 4).



Graf 4 – Komplikace distanční výuky na straně učitelů – jaro 2020

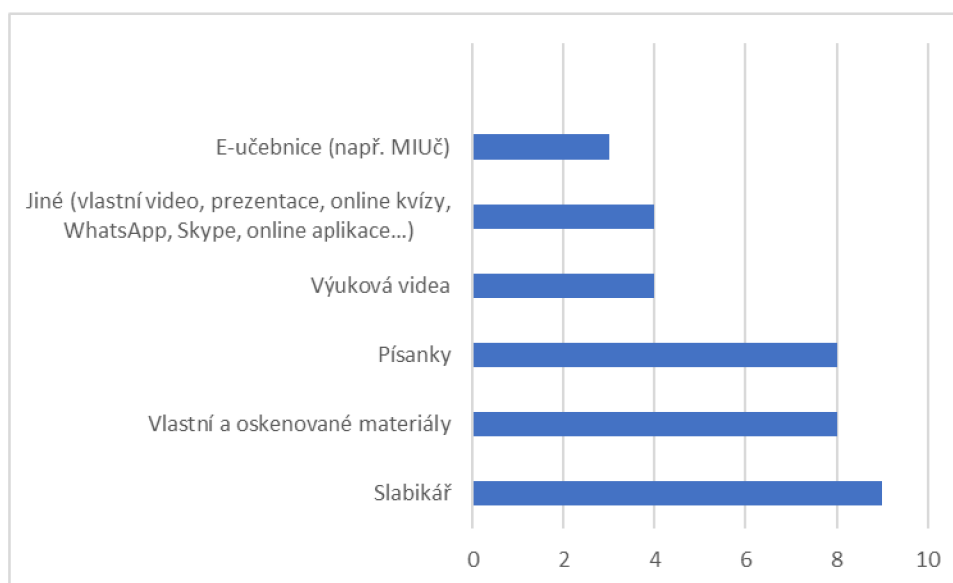
Pokud jde o konkrétní průběh distanční výuky na jednotlivých školách, ve více než polovině případů (60 %) probíhala dle mých zjištění výuka se všemi žáky najednou a 4 z 10 dotázaných uvedli, že výuku prvopočátečního čtení a psaní rozdělávali do menších skupin. Mezi kritéria dělení patřila zejména dělení dle pohlaví, studijních výsledků či tempa práce, a nakonec také dle časových možností rodičů žáků.

Podle výsledků šetření zohledňovala většina dotázaných učitelů během distanční výuky speciální vzdělávací potřeby svých žáků. Pětina (20 %) pedagogů však uvedla, že distanční výuku s ohledem na SVP neupravovali. Stejný počet vyučujících uvedl, že se každému žákovi se SVP věnoval jednotlivě asistent pedagoga, který komunikoval také s rodiči žáků. Dále byl pro žáky upravován obsah zasílaného učiva a postupovalo se dle doporučení PPP/SPC. Nakonec se vyučující snažili pracovat s žáky individuálně, vedli doučování a nabízeli možnost procvičování učiva mimo společnou online výuku.

**Výsledky šetření třetí části dotazníku (položka 19-30)** ukázaly, že většina dotázaných (60 %) byla nucena upravit výukové metody a formy, jež jinak využívá při prezenční výuce. Někteří vyučující uvedli, že neměli možnost využít zejména aktivizující metody a didaktické hry. Převažovala frontální výuka. Také bylo třeba proškolit rodiče, zejména pokud jde o správné hygienické návyky čtení a psaní.

Pokud jde o doplnění informací, jaké nástroje využívali učitelé během distanční výuky, zjistila jsem, že v 1. vlně koronakrize využívala sdílenou tabuli méně než polovina dotázaných (40 %). Navíc většina z nich využívala sdílenou tabuli k tomu, aby na ni sami psali, ale jen třetina (30 %) ji sdílela také s žáky, kteří na ni psali vzdáleně.

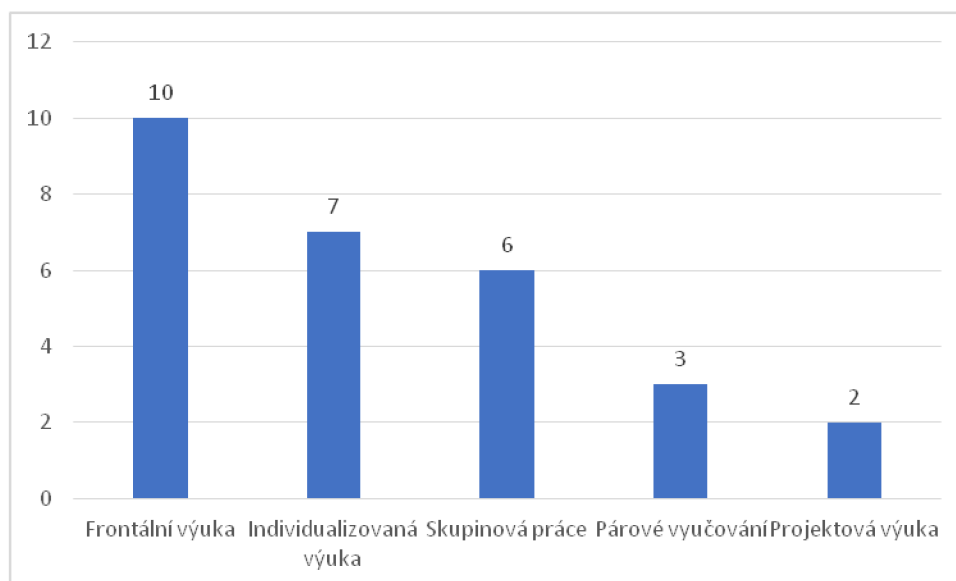
Ze vzdělávacích materiálů využitelných při v distanční výuce pracovali učitelé nejčastěji (90 %) se Slabikářem, dále vlastními a oskenovanými materiály a písmankami (80 %). Téměř polovina dotázaných (40 %) pak využila výuková videa, případně jiné materiály jako vlastní videa, prezentace, online kvízy a aplikace. Třetina pedagogů (30 %) použila také e-učebnice jako např. MIUč (Graf 5). K doplnění otázky týkající se vzdělávacích materiálů jsem zjistila, že pouze třetina dotázaných (30 %) využívala online výukové programy k výuce prvopočátečního čtení a psaní.



Graf 5 – Vzdělávací materiály využitelné v distanční výuce – jaro 2020

Pokud jde o formy vyučování, které využívají pedagogové v prezenční výuce, používají všichni k výuce prvopočátečního čtení a psaní frontální výuku (100 %), a více než polovina využívá také individualizovanou výuku (70 %) a skupinovou práci (60 %).

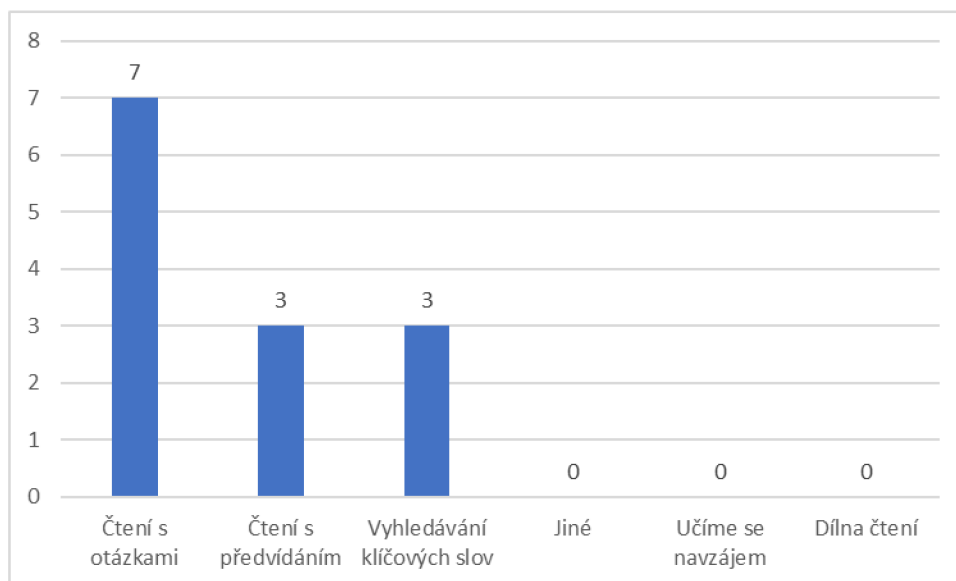
Méně jak polovina dotázaných pak používá párové vyučování (30 %) a projektovou výuku (Graf 6).



Graf 6 – Formy vyučování v prezenční výuce – jaro 2020

Polovina dotázaných (50 %) uvedla, že v distanční výuce bylo možné použít stejné metody, jaké používají v prezenční výuce. Většina pedagogů (80 %) také uvedla, že k výuce prvopočátečního čtení a psaní využila analyticko-syntetickou metodu. Pouze desetina pak vyučovala na základě genetické metody, resp. metody splývavého čtení (Sfumato). Žádný z vyučujících nevyužil k výuce Metodu tří startů.

Podle výsledků odpovědí využila většina dotázaných (70 %) při výuce čtení a psaní tvořivé metody, a to i přesto, že to bylo obtížné a výběr byl omezený. Desetina vyučujících (10 %) dokonce uvedla, že dané metody používala stejně jako v prezenční výuce. Třetina pedagogů (30 %) naopak uvedla, že v distanční výuce nebylo možné tvořivé metody použít. Ti, kteří uvedli, že tvořivé metody během distanční výuky využili, používali metodu čtení s otázkami (100 %). Třetina (30 %) pak uvedla, že využili metody čtení s předvídáním a vyhledávání klíčových slov (Graf 7).



Graf 7 – Metody RWCT v distanční výuce – jaro 2020

S ohledem na možnosti rozvoje prvopočáteční čtenářské gramotnosti u nejmladších čtenářů jsem položila otázku, zda vyučující zavádí v prezenční výuce prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku čtenářský deník. Podle odpovědí, které jsem získala, zavádí v 1. ročníku čtenářský deník pouze třetina vyučujících. Z nich pak dvě třetiny čtou stejnou knihu a jedna třetina si volí libovolný titul i počet knih. Naopak 70 % pedagogů čtenářský deník v 1. ročníku vůbec nezavádí.

Vzhledem k tomu, že v době pandemie Covid-19 trávila většina dětí doma mnoho času, zajímalo mne také, zda toho vyučující využili a zadali tvorbu čtenářského deníku v době distanční výuky. Výsledky jsou celkem jednoznačné, v zásadě se téměř shodují s výsledky předchozí otázky. Pouze pětina dotázaných (20 %) totiž odpověděla, že zavedla čtenářský deník, z toho polovina vybrala četbu stejné knihy a polovina nechala volbu na dětech. Zbytek učitelů (80 %) v distanční výuce čtenářský deník nezavedl.

**Výsledky šetření poslední části dotazníku (položka 31-39)** se týkají zejména kontroly plnění zadaných úkolů, možností hodnocení žáků, výsledků jejich vzdělávání a také pozitivních či negativních zkušeností s distanční výukou.

Podle odpovědí respondentů téměř polovina dotázaných (40 %) prováděla kontrolu plnění úkolů při každé výuce a zhruba jedna třetina (30 %) kontrolovala úkoly alespoň jednou týdně. Pětina učitelů (20 %) uvedla, že prováděli společnou kontrolu s rodiči,

kteří si nevěděli s úkolem rady. Jeden vyučující kontroloval úkoly až po návratu žáků k prezenční výuce. Domnívám se, že takový přístup je naprosto nevhodný v jakémkoli ročníku výuky, u nejmladších školáků o to víc.

K doplnění je třeba uvést, že nejčastěji (80 %) zasílali rodiče scan či fotografii splněného úkolu. Další možností byla kontrola pomocí videokamery během online výuky (60 %). Někteří učitelé (30 %) také uvedli, že při individuální výuce vyzkoušeli žáka a zjistili, zda učivo pochopil. Jeden vyučující uvedl, že úkoly nekontroloval. Domnívám se, že šlo o stejného pedagoga, který uvedl totéž v položce č. 31.

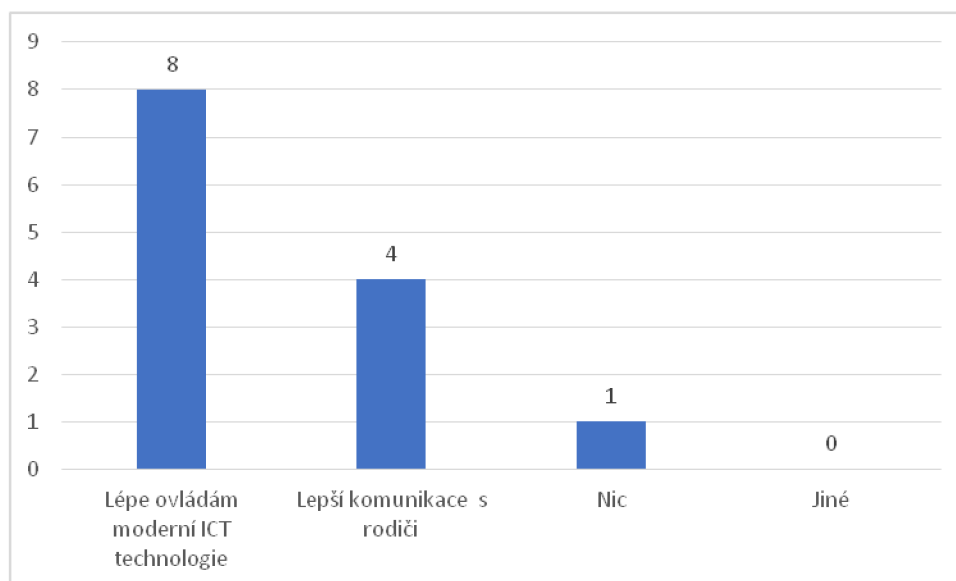
Distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní jistě nebyla jednoduchá. Stejně obtížné však muselo být také průběžné hodnocení, jehož cílem by měla být zejména dostatečná motivace žáků k další práci. Podle výsledků odpovědí využívali pedagogové nejčastěji (40 %) kombinaci slovního hodnocení, klasifikace a hodnocení pomocí různých grafických znaků jako smajlík, hvězdička apod. Pětina vyučujících (20 %) pak použila jen jednu z výše uvedených variant hodnocení.

Pokud jde o hodnocení žáků, zajímalo mne také, zda, případně jak často rodiče zasahovali svou činností do výuky ve snaze o „dokonale splněný úkol“. Zjistila jsem, že téměř v 70 % případů se tak opravdu dělo. Téměř polovina dotázaných (40 %) uvedla, že rodiče opravdu často zasahovali do výuky. Třetina (30 %) vyučujících řešila podobnou situaci výjimečně, stejný počet naštěstí daný problém řešit nemusel.

Vzhledem k tomu, že distanční výuka v 1. vlně koronakrizy nastala prakticky ze dne na den a pro většinu pedagogů to byla naprosto neznámá situace, snažili se všemi možnými způsoby získat podporu ke zvládnutí výuky. Jednou z nich byly také webináře a online školení, při nichž vyučující mohli nejen sdílet své zkušenosti, ale také čerpat rady od ostatních kolegů. Zajímalo mne tedy, zda této možnosti využili. Podle výsledků šetření nevyužila tuto možnost jen třetina (30 %) respondentů. Více než dvě třetiny dotázaných (70 %) sledovali online webináře.

A protože i ty nejhorší situace mohou přinést něco dobrého, zajímalo mne, jaké pozitivní zkušenosti si vyučující spojili s distanční výukou v jejich počátcích. Většina dotázaných (80 %) uvedla, že díky distanční výuce mnohem lépe ovládají ICT technologie. Téměř polovina (40 %) respondentů pak označila za pozitivní lepší

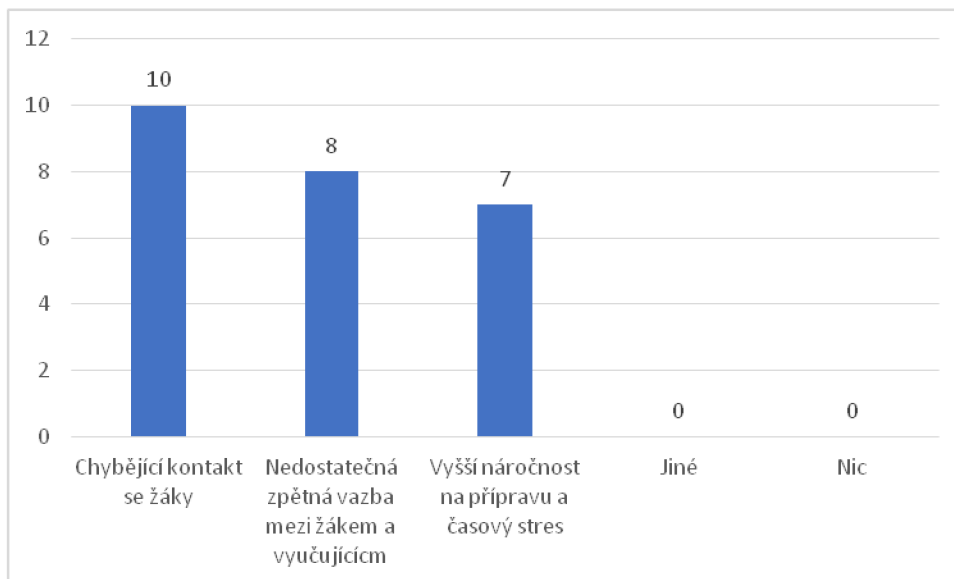
komunikaci s rodiči. Pouze jednomu z učitelů nepřinesla výuka na dálku žádné pozitivní zkušenosti (Graf 8).



Graf 8 – Pozitiva distanční výuky dle pedagogů – jaro 2020

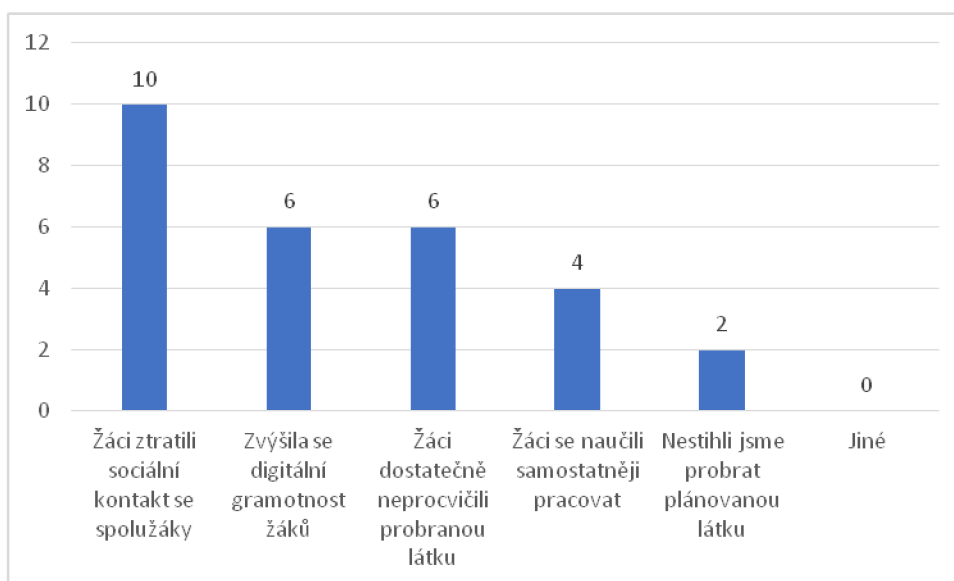
Pokud jde o negativní pocity spojené s distanční výukou, předpokládala jsem, že jich bude mnohem více než těch pozitivních. Pro ověření mých domněnek jsem položila učitelům otázku. Z výsledků šetření vyplynulo, že jsem se nemýlila. Všichni respondenti (100 %) uvedli, že jim chyběl osobní kontakt se žáky. Téměř všichni (80 %) pak měli problém s nedostatečnou zpětnou vazbou mezi nimi a žákem, a výuka pro ně byla stresující a náročná na přípravu (70 %). Jelikož nikdo neuvedl, že by mu distanční výuka nepřinesla žádná negativa, je zřejmé, že každému z nich určitým negativním způsobem zasáhla do života (Graf 9).





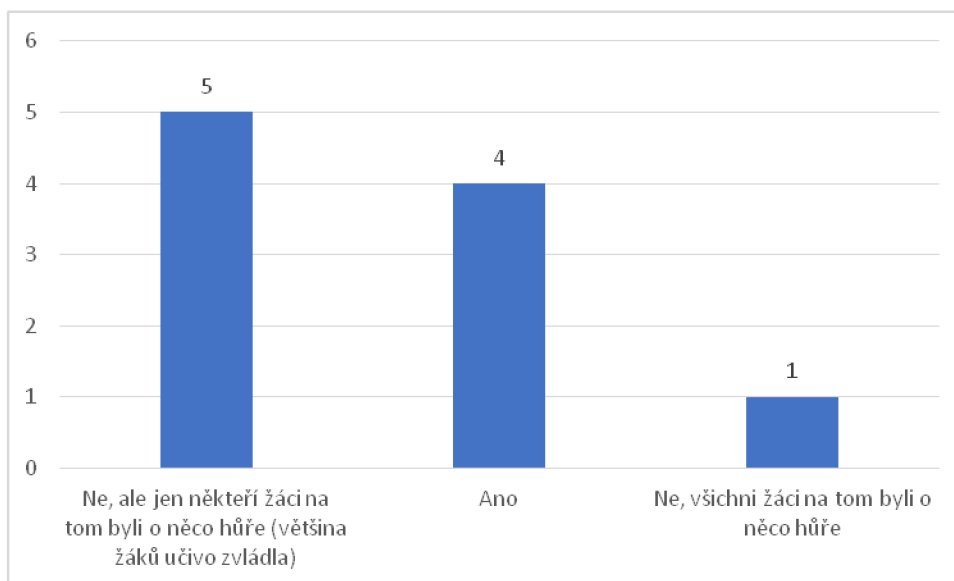
Graf 9 – Negativa distanční výuky dle pedagogů – jaro 2020

Je samozřejmé, že distanční výuka ovlivnila v mnohém nejen dospělé (učitele a rodiče), ale také děti. Podle zhodnocení učitelů byla pro žáky nejhorší ztráta sociálního kontaktu se spolužáky. Myslí si to všichni dotázaní (100 %). Více než polovina pedagogů (60 %) se domnívá, že žáci navíc dostatečně neprocvičili probranou látku, případně nestihli učivo vůbec probrat (20 %). Naproti tomu distanční výuka měla na žáky také pozitivní vliv. Více než polovina učitelů (60 %) se domnívá, že se zvýšila digitální gramotnost žáků a skoro polovina (40 %) uvedla, že se žáci naučili samostatněji pracovat (Graf 10).



Graf 10 – Vliv distanční výuky na žáky pohledem pedagogů – jaro 2020

Přestože distanční výuka na jaře roku 2020 trvala kratší část školního roku, bylo to pro všechny zúčastněné náročné a zcela jistě to mělo vliv na studijní výsledky žáků. Více než polovina dotázaných učitelů (60 %) se domnívá, že distanční výuka ovlivnila negativně výuku prvopočátečního čtení a psaní a že ne všichni žáci zvládli výuku tak jako v prezenční výuce. Přesto i u nich převládá názor, že většina žáků učivo zvládla. Téměř polovina pedagogů (40 %) se navíc domnívá, že žáci výuku prvopočátečního čtení a psaní zvládli bez problémů (Graf 11).



Graf 11 – Výsledky distančního vzdělávání žáků – jaro 2020

Osobně si myslím, že je to proto, že výuka na dálku probíhala až v poslední třetině roku, kdy již prvňáčci zvládli podstatnou část vyvození písmen a slabik.

### **13.2.2 Dotazníkové šetření s učiteli 1. ročníku 2020/2021**

Údaje získané z dotazníkového šetření určeného pedagogům 1. ročníku, kteří vyučovali distančně v 2. vlně koronavirové krize, tedy na podzim 2020 a na jaře 2021, jsem zaznamenala do elektronické podoby pomocí softwaru Microsoft Excel. Následně jsem je zpracovala do souboru, z něhož jsem vytvořila jednotlivé grafy. Výsledky k jednotlivým otázkám jsou opatřeny komentářem a u některých doplněny o grafické vyjádření (graf). Hodnoty grafů jsou vyjádřeny v absolutních hodnotách, v komentářích případně doplněny o relativní hodnoty. Celé znění dotazníku včetně grafického znázornění je uvedeno v přílohách diplomové práce (Příloha B).

**Výsledky otázek první části dotazníku (položka 1-8)**, obsahující základní fakta o vyučujících a jejich třídách, jsou zaznamenány souhrnně v popisu průzkumného souboru (Kapitola 12.4).

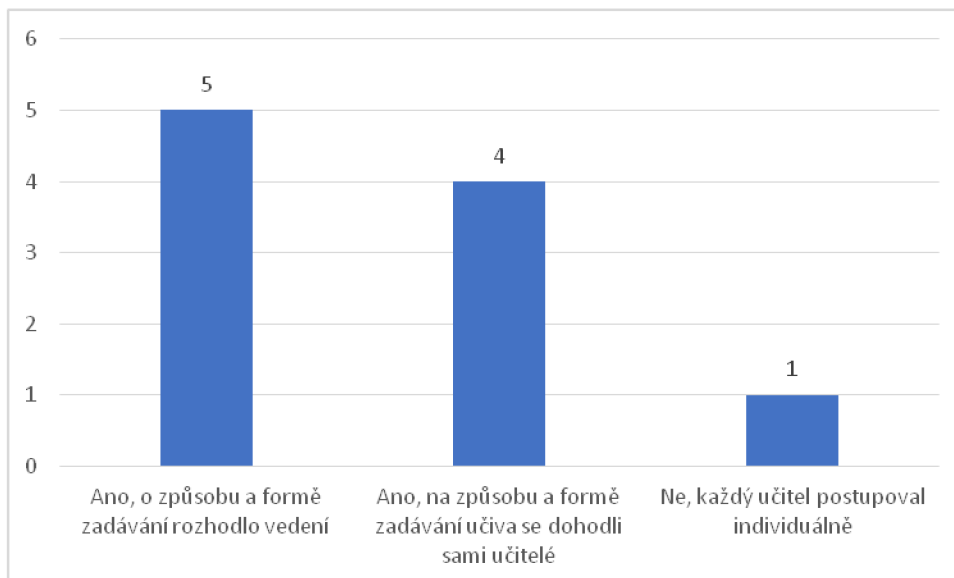
**Výsledky šetření druhé části dotazníku (položka 9-18)** se týkají technického vybavení učitelů a žáků, organizace výuky a výuky žáků se SVP.

Otázky týkající se technického vybavení (položka 9, 16) jsem zařadila ve snaze zjistit, jaké bylo technické vybavení vyučujících v 2. vlně distanční výuky, kdy byly školám poskytnuty mimořádné finanční prostředky právě na dovybavení v této oblasti. Z výsledků odpovědí vyplývá, že všichni respondenti (100 %) měli k dispozici počítač či notebook a většina (90 %) také wifi připojení. Zhruba třetina dotázaných mohla pracovat také s tabletem. Dva pedagogové měli možnost využít grafický tablet s perem a datové připojení.

Nedostatečné vybavení žáků bylo zmiňováno v médiích v době distanční výuky poměrně často, zejména pak v rodinách s více dětmi, případně tam, kde rodiče pracovali z domova. Mnou oslovení pedagogové uvedli, že ve většině případů (80 %) řešili vše zapůjčením technického vybavení (data, notebook, tablet...) konkrétním žákům. Pětina (20 %) dotázaných pak předávala rodičům materiály v tištěné podobě. Žádný vyučující nedopověděl, že by se podobná situace neřešila.

Pokud jde o organizaci distanční výuky a způsoby zadávání učiva žákům (položka 10-15, 17), vyplývá z jednotlivých odpovědí, že ve 2. vlně koronavirové krize bylo toto doporučení dodrženo. Téměř všichni dotázaní (90 %) uvedli, že učivo zadávali žákům jednotnou formou s tím, že v polovině případů (50 %) stanovilo formu vedení školy

a necelá polovina (40 %) učitelů uvedla, že se na ní domluvili s kolegy. Pouze v jednom případě pak učitelé stále zadávali učivo individuálně (Graf 12).



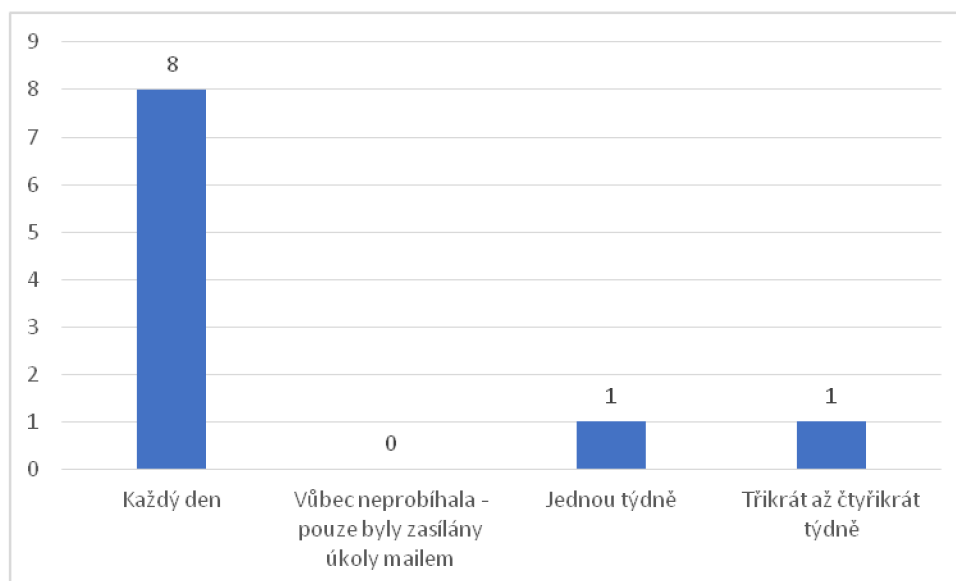
Graf 12 – Formy zadávání učiva žákům – 1. ročník 2020/2021

K zajištění distanční výuky ve 2. vlně koronakrize využívali učitelé také různé platformy. Jak jsem zjistila, nejčastěji (50 %) předávali vyučující informace žákům a rodičům pomocí e-mailu a aplikace MS Teams. Pětina dotázaných pak využívala Google Classroom. Zbytek vyučujících (10 %) používal platformy Skype, WhatsApp, ZOOM, Google Meet či jiné, které však nebyly v odpovědích specifikovány.

Z dostupných aplikací, které využívali pedagogové pro zpestření a aktivizaci výuky, se nejčastěji jednalo o aplikace Aktiv Inspire, Wordwall, Kahoot, You Tube a sady interaktivních učebnic. Dva vyučující (20 %) pak používali aplikaci LearningApps a jeden (10 %) aplikaci Storyboard. Nikdo z dotázaných nevyužil aplikace Timixi, ToonyTool, Formative či Nearpod.

Na otázku, jak často probíhala online výuka s využitím kamery a mikrofonu, odpovědělo 80 % vyučujících, že se spojilo se svými žáky každý den prostřednictvím počítače. Desetina vyučujících s žáky komunikovala touto formou jedenkrát týdně, resp. třikrát až čtyřikrát týdně. Dobrou zprávou je, že žádný z dotázaných neodpověděl, že by se s žáky nespojil vůbec (Graf 13). Ve většině případů (70 %) probíhala každodenní synchronní výuka v délce 45 až 90 minut. Jeden vyučující zajistil výuku

delší než 90 minut, respektive kratší než 45 minut a stejný počet uvedl jiný čas, blíže jej však nespecifikoval.



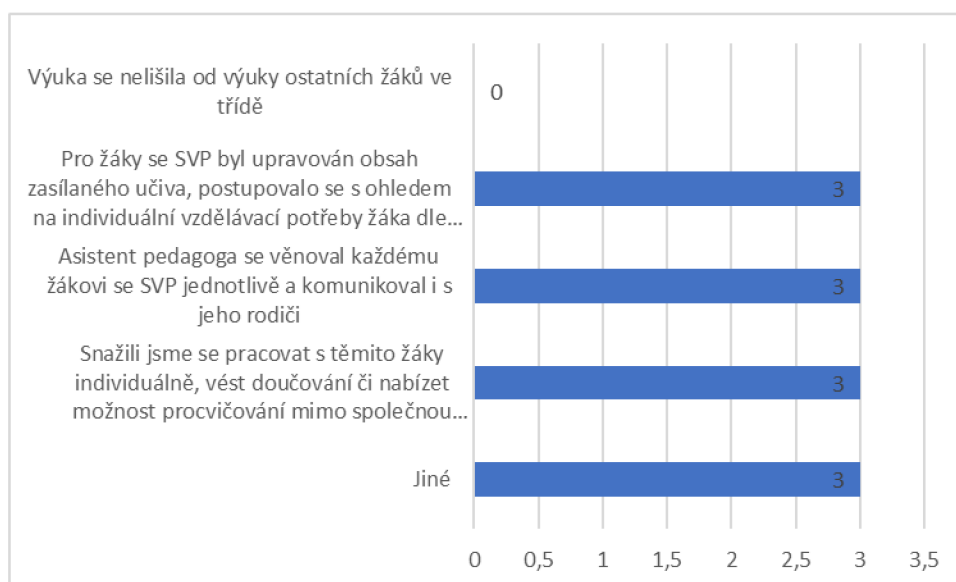
Graf 13 – Četnost synchronní online výuky – 1. ročník 2020/2021

Jak jsem již uvedla, do distanční formy vyučování byly žáci i učitelé zapojeni prakticky ze dne na den na jaře roku 2020. Ačkoliv všichni doufali, že se v dalším školním roce situace opakovat nebude, bylo tomu jinak. Jak ukazují odpovědi oslovených učitelů, v 80 % případů bylo komplikací distanční výuky nedostatečné technické vybavení žáků. Polovina (50 %) dotázaných pak uvedla, že byli více vyčerpaní a zároveň museli řešit nedostatečné technické vybavení (30 %). Pětina učitelů také uvedla, že neměli dostatečné znalosti a dovednosti v oblasti ICT, řešili nespolupracující rodiče či jiné komplikace, které však blíže nespecifikovali.

Pokud jde o konkrétní průběh distanční výuky na jednotlivých školách, ve více než polovině případů (60 %) probíhala dle mých zjištění výuka se všemi žáky najednou a 4 z 10 dotázaných uvedli, že výuku prvopočátečního čtení a psaní rozdělávali do menších skupin. Mezi kritéria dělení patřily zejména dělení dle pohlaví, studijních výsledků či tempa práce, a nakonec také dle časových možností rodičů žáků.

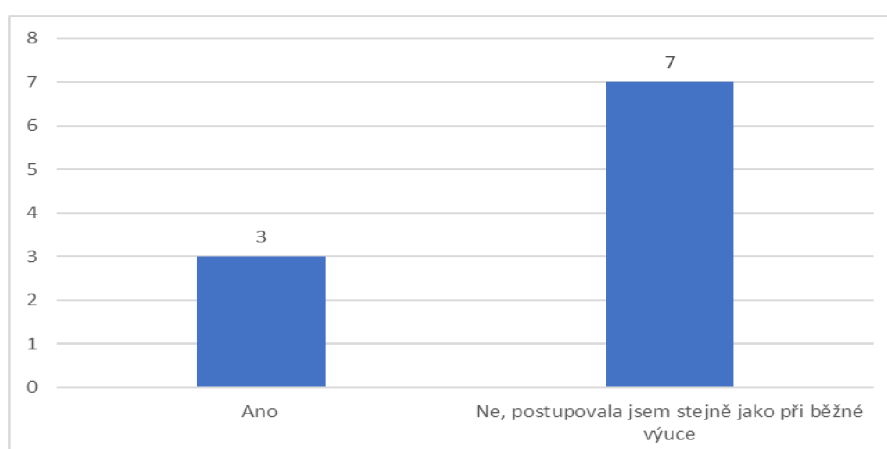
Podle výsledků dotazníkového šetření zohledňovala většina učitelů speciální vzdělávací potřeby svých žáků. Třetina (30 %) pedagogů uvedlo, že se každému žákovi se SVP věnoval jednotlivě asistent pedagoga, který komunikoval také s rodiči žáků. Dále byl pro žáky se SVP upravován obsah zasílaného učiva a postupovalo se dle doporučení

PPP/SPC. Nakonec se vyučující snažili pracovat s žáky individuálně, vedli doučování a nabízeli možnost procvičování učiva mimo společnou online výuku. Třetina (30 %) vyučujících také uvedla jiné způsoby podpory žáků se SVP, například individuální doučování (Graf 14).



Graf 14 – Distanční výuka žáků se SVP – 1. ročník 2020/2021

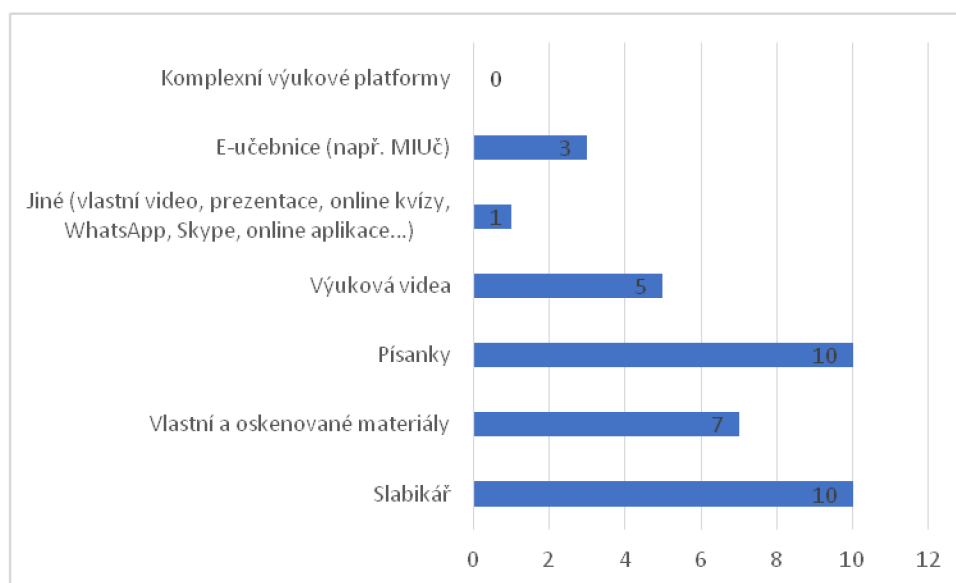
**Výsledky šetření třetí části dotazníku (položka 19-30)** ukázaly, že pokud jde o formy a metody výuky prvopočátečního čtení a psaní, většina dotázaných (70 %) nijak neupravovala výukové metody a formy, které využívá při prezenční výuce. Třetina pedagogů (30 %) naopak uvedla, že metody a formy upravili, a to tak, že využili návodná videa či interaktivní Bobyho písanky. Jiní skenovali postupy při psaní. Také uvedli, že převažovala frontální výuka bez didaktických her (Graf 15).



Graf 15 – Formy a metody výuky čtení a psaní v distanční výuce – 1. ročník 2020/2021

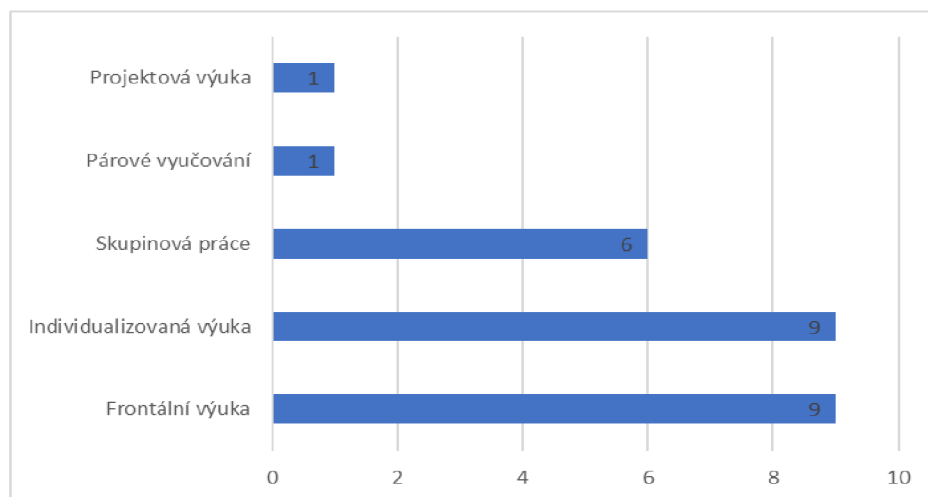
Pokud jde o doplnění informací, jaké nástroje využívali učitelé během distanční výuky, zjistila jsem, že v 2. vlně koronakrizy využívala sdílenou tabuli většina dotázaných (70 %). Polovina z nich ji používala k tomu, aby na ni sami psali a o něco málo méně učitelů ji sdílelo také s žáky, kteří na ni psali vzdáleně. Většinou se tak dělo výjimečně, jen jeden respondent odpověděl, že na tabuli psali žáci často.

Pokud jde o vzdělávací materiály využitelné v distanční výuce, používali učitelé nejčastěji Slabikář a písanky (100 %). Dále používali vlastní a oskenované materiály (70 %) a polovina dotázaných (50 %) pak zařadila výuková videa. Třetina pedagogů (30 %) použila k výuce e-učebnice jako např. MIUč. Pouze jeden dotázaný pak využíval i jiné materiály jako vlastní videa, prezentace, online kvízy a aplikace. Nikdo nepoužíval komplexní výukové platformy (Graf 16). K doplnění otázky týkající se vzdělávacích materiálů mohu uvést, že pouze třetina dotázaných (30 %) využívala online výukové programy k výuce prvopočátečního čtení a psaní. Většina učitelů (70 %) jich nevyužila.



Graf 16 – Vzdělávací materiály v distanční výuce – 1. ročník 2020/2021

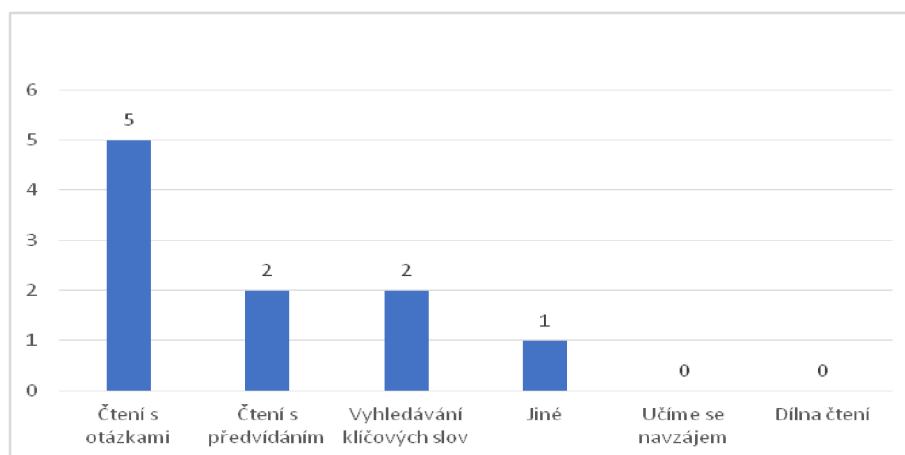
Podle výsledků odpovědí používá většina pedagogů k výuce prvopočátečního čtení a psaní v prezenční výuce frontální výuku (90 %), individualizovanou výuku (90 %) a skupinovou práci (60 %). Pouze po jednom (10 %) odpověděli učitelé, že vyučují v párovém vyučování či v projektové výuce (Graf 17). Pokud jde o možnosti použití stejných forem výuky také v distanční výuce, odpověděla většina (60 %) dotázaných, že jich bylo možné využít. Necelá polovina (40 %) uvedla, že to možné nebylo.



Graf 17 – Výukové formy a metody v prezenční výuce – 1. ročník 2020/2021

Většina pedagogů (80 %) využila k výuce prvopočátečního čtení a psaní analyticko-syntetickou metodu. Pouze desetina dotázaných uvedla, že vyučuje na základě genetické metody. Žádný z vyučujících nevyužil k výuce Metodu splývavého čtení (Sfumato) či Metodu tří startů.

Jen něco málo přes polovinu dotázaných (60 %) využilo tvořivé metody při výuce čtení a psaní. Pouze jeden vyučující jich využíval stejně jako v prezenční výuce. Naopak téměř polovina dotázaných (40 %) uvedla, že v distanční výuce nebylo možné tvořivé metody použít. Z těch, kteří s danými metodami pracovali, potvrdila polovina (50 %) užití metody čtení s otázkami. Pětina (20 %) pak uvedla, že využili metody čtení s předvídáním a vyhledávání klíčových slov. Pouze jeden učitel pracoval i s jinými metodami, blíže je však nespécifikoval (Graf 18).



Graf 18 – Tvořivé metody v distanční výuce – 1. ročník 2020/2021



S ohledem na možnosti rozvoje prvopočáteční čtenářské gramotnosti u nejmladších čtenářů jsem položila i v tomto šetření otázku, zda vyučující zavádí v prezenční výuce prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku čtenářský deník. Podle odpovědí, které jsem získala, nezavádí většina (80 %) vyučujících v 1. ročníku čtenářský deník. Pouze 20 % pedagogů čtenářský deník v 1. ročníku zavádí. Z nich pak polovina čte stejnou knihu a polovina si volí libovolný titul i počet knih. Pokud jde o možnost zavedení čtenářského deníku u prvňáčků ve 2. vlně distanční výuky, výsledky jsou jasné. Pouze jeden z dotázaných (10 %) totiž odpověděl, že zavedl čtenářský deník. Zbytek učitelů (90 %) v distanční výuce čtenářský deník nezavedl.

**Výsledky šetření poslední části dotazníku (položka 31-39)** se týkají zejména kontroly plnění zadaných úkolů, možností hodnocení žáků, výsledků jejich vzdělávání a také pozitivních či negativních zkušeností s distanční výukou.

Podle odpovědí respondentů téměř polovina dotázaných (40 %) prováděla kontrolu při každé výuce nebo alespoň jednou týdně. Jeden pedagog (10 %) uvedl, že prováděl společnou kontrolu s rodiči, kteří si nevěděli s úkolem rady. Jeden vyučující (10 %) dokonce uvedl, že úkoly kontroloval až po návratu žáků k prezenční výuce. Domnívám se, že takový přístup je naprosto nevhodný.

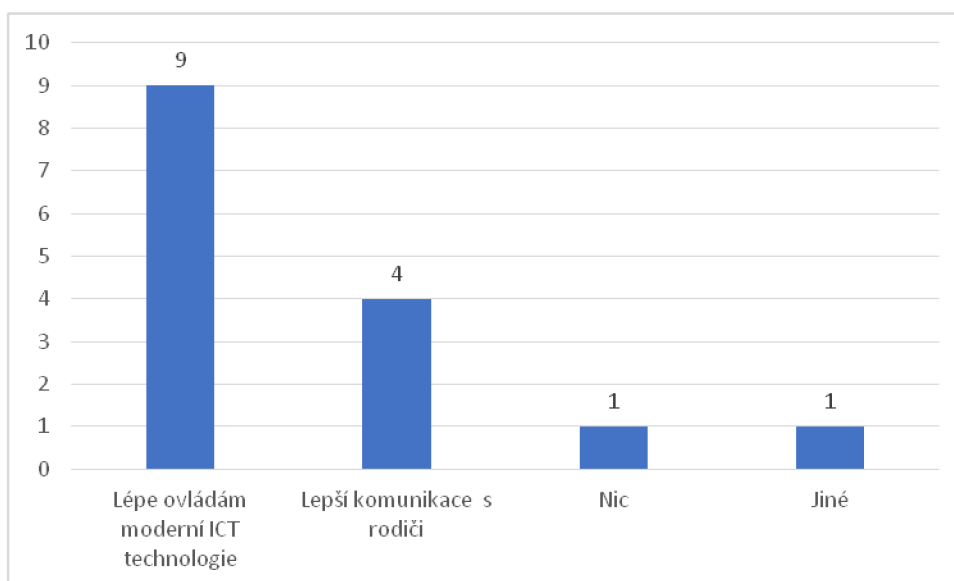
Podle výsledků šetření zasílali nejčastěji (80 %) rodiče scan či fotografii splněného úkolu. Další možností byla kontrola pomocí videokamery během online výuky (50 %). Někteří učitelé (40 %) také uvedli, že při individuální výuce vyzkoušeli žáka a zjistili, zda učivo pochopil. Jeden vyučující pak uvedl, že úkoly nekontroloval. Domnívám se, že šlo o stejného pedagoga, který uvedl v otázce č. 31, že úkoly kontroloval až po návratu žáků k prezenční výuce.

Distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní jistě nebyla jednoduchá. Stejně obtížné však muselo být také průběžné hodnocení, jehož cílem by měla být zejména dostatečná motivace žáků k další práci. Podle odpovědí využívali pedagogové v distanční výuce ve třetině případů (30 %) kombinaci slovního hodnocení, klasifikace a hodnocení pomocí různých grafických znaků jako smajlík, hvězdička apod. Pětina vyučujících (20 %) pak použila klasifikaci či některý z grafických znaků (smajlík, hvězdička či jiný). Desetina dotázaných (10 %) uvedla, že hodnotili slovně, splněno/nesplněno či jinak. Blíže však tento způsob nespecifikovali.

Zajímalo mne také, zda, případně jak často rodiče zasahovali svou činností do výuky ve snaze o „dokonale splněný úkol“. Zjistila jsem, že ve většině (80 %) případů se tak opravdu dělo. Téměř polovina dotázaných (40 %) uvedla, že rodiče opravdu často zasahovali do výuky. Stejný počet (40 %) řešil podobnou situaci výjimečně a pouze pětina (20 %) učitelů se s tímto nesetkala.

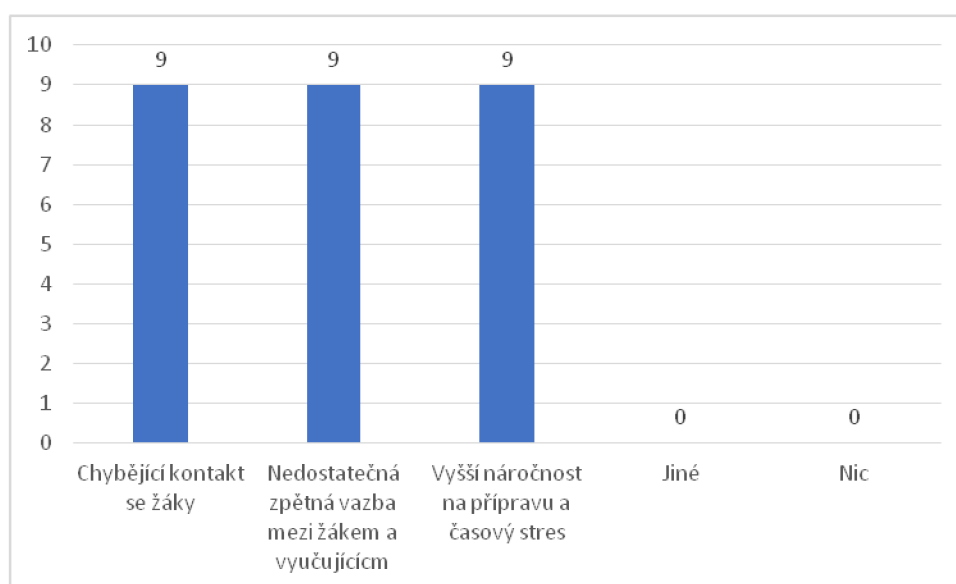
Vzhledem k tomu, že distanční výuka nastala prakticky ze dne na den a pro většinu pedagogů to byla naprosto neznámá situace, snažili se všemi možnými způsoby získat podporu ke zvládnutí výuky. Jednou z nich mohly být webináře a online školení, při nichž vyučující sdíleli své zkušenosti, ale také čerpali rady od ostatních kolegů. Zajímalo mne tedy, zda této možnosti využili i ve 2. období uzavření škol. Podle výsledků šetření nevyužil tuto možnost jen jeden (10 %) z respondentů. Téměř všichni dotázaní učitelé naopak navštěvovali webináře (70 %) či akce pedagogických nakladatelství (20 %).

Dále jsem se zeptala, jaké pozitivní zkušenosti si vyučující spojili s distanční výukou v jejich počátcích. Většina dotázaných (90 %) uvedla, že díky distanční výuce mnohem lépe ovládají ICT technologie. Téměř polovina (40 %) respondentů pak označila za pozitivní lepší komunikaci s rodiči. Pouze jednomu z učitelů nepřinesla výuka na dálku žádné pozitivní zkušenosti. Jeden z oslovených uvedl jiný pozitivní vliv, a to více volného času stráveného s rodinou (Graf 19).



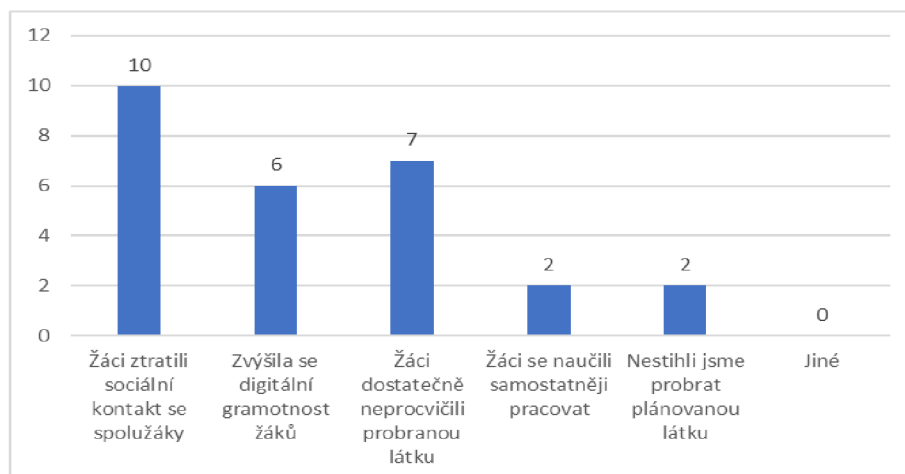
Graf 19 – Pozitiva distanční výuky pohledem učitelů – 1. ročník 2020/2021

Pokud jde o negativní pocity spojené s distanční výukou, předpokládala jsem, že jich bude mnohem více než těch pozitivních. Pro ověření mých domněnek jsem položila učitelům otázku. Z výsledků šetření vyplynulo, že jsem se nemýlila. Téměř všichni respondenti (90 %) uvedli, že jim chyběl osobní kontakt se žáky, měli problém s nedostatečnou zpětnou vazbou mezi nimi a žákem a výuka pro ně byla stresující a náročná na přípravu. Jelikož nikdo neuvedl, že by mu distanční výuka nepřinesla žádná negativa, je zřejmé, že každému z nich určitým negativním způsobem zasáhla do života (Graf 20).



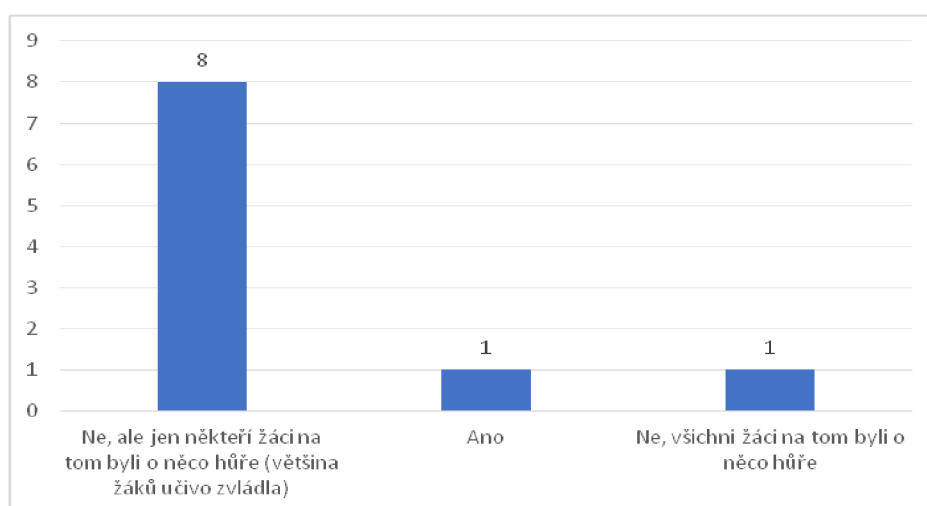
Graf 20 – Negativa distanční výuky pohledem učitelů – 1. ročník 2020/2021

Je samozřejmé, že distanční výuka ovlivnila v mnohém nejen dospělé (učitele a rodiče), ale také děti. Podle zhodnocení učitelů byla pro žáky nejhorší ztráta sociálního kontaktu se spolužáky. Myslí si to všichni dotázaní (100 %). Téměř dvě třetiny pedagogů (70 %) se domnívají, že žáci navíc dostatečně neprocvičili probranou látku, případně nestihli učivo vůbec probrat (20 %). Naproti tomu měla distanční výuka na žáky také pozitivní vliv. Více než polovina učitelů (60 %) se domnívá, že se zvýšila digitální gramotnost žáků a pětina z nich (20 %) uvedla, že se žáci naučili samostatněji pracovat (Graf 21).



Graf 21 – Vliv distanční výuky na žáky pohledem učitelů – 1. ročník 2020/2021

Přestože žáci 1. ročníků ZŠ strávili na distanční výuce ve školním roce 2020/2021 nejméně času v porovnání s ostatními, bylo to pro všechny zúčastněné náročné a zcela jistě to mohlo ovlivnit jejich studijní výsledky. Téměř všichni dotázaní učitelé (90 %) se domnívají, že distanční výuka ovlivnila negativně výuku prvopočátečního čtení a psaní. Přesto i u nich převládá názor, že většina žáků učivo zvládla. Jen jeden z oslovených si myslí, že žáci výuku prvopočátečního čtení a psaní zvládli bez problémů (Graf 22).



Graf 22 – Výsledky vzdělávání žáků v distanční výuce – 1. ročník 2020/2021

Osobně se domnívám, že tento pohled učitelů na výsledky distanční výuky je zapříčiněn tím, že znají své žáky. Vědí, jak pracovat s dětmi, které mají z různých důvodů například pomalejší tempo práce apod. Výsledky jednotlivých žáků v oblasti výuky

prvopočátečního čtení a psaní v prvním období, tedy do konce 3. ročníku ZŠ, jsou velmi individuální.

### **13.2.3 Dotazníkové šetření s učiteli 2. ročníku 2020/2021**

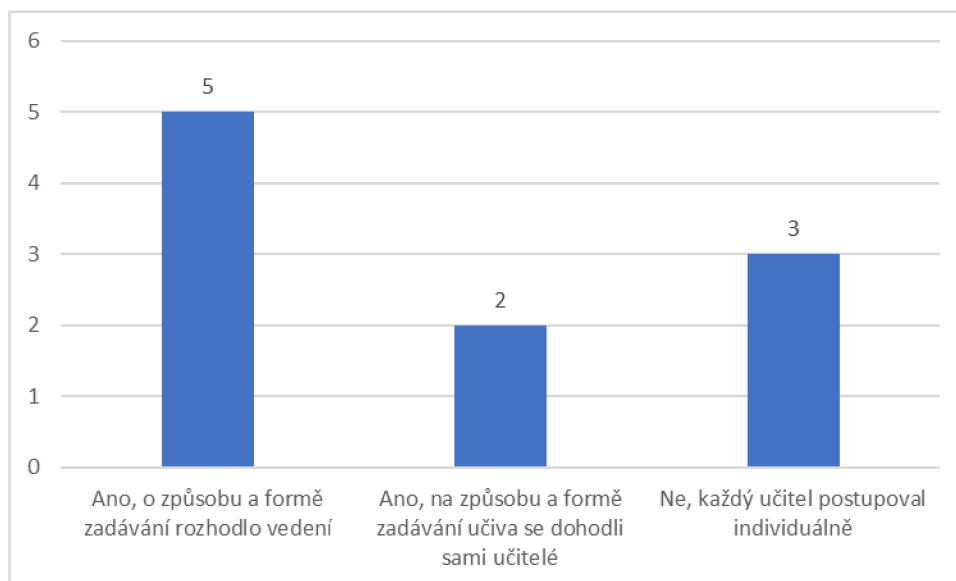
Údaje získané z dotazníkového šetření určeného pedagogům 2. ročníku, kteří vyučovali distančně v 2. vlně koronavirové krize, tedy na podzim 2020 a na jaře 2021, jsem zaznamenala do elektronické podoby pomocí softwaru Microsoft Excel. Následně jsem je zpracovala do souboru, z něhož jsem vytvořila jednotlivé grafy. Výsledky k jednotlivým otázkám jsou opatřeny komentářem a u některých doplněny o grafické vyjádření (graf). Hodnoty grafů jsou vyjádřeny v absolutních hodnotách, v komentářích případně doplněny o relativní hodnoty. Celé znění dotazníku včetně grafického znázornění je uvedeno v Příloze C diplomové práce.

**Výsledky otázek první části dotazníku (položka 1-8)**, obsahující základní fakta o vyučujících a jejich třídách, jsou zaznamenány souhrnně v popisu průzkumného souboru (Kapitola 12.4).

**Výsledky šetření druhé části dotazníku (položka 9-18)** se týkají technického vybavení učitelů a žáků, organizace výuky a výuky žáků se SVP.

Otázky týkající se technického vybavení (položka 9, 16) jsem zařadila ve snaze zjistit, jaká byla situace vyučujících v 2. vlně distanční výuky, kdy byly školám poskytnuty mimořádné finanční prostředky právě na dovybavení v této oblasti. Zajímalo mne, zda se změnilo vybavení pedagogů ve srovnání s předchozím školním rokem, kdy stejní pedagogové vyučovali distančně v 1. ročníku ZŠ. Z výsledků odpovědí jsem zjistila, že všichni respondenti (100 %) měli k dispozici počítač či notebook a také wifi připojení. Dvě pětiny učitelů (40 %) mohli pracovat také s tabletem. Třetina pedagogů (30 %) měla možnost využít grafický tablet s perem a datové připojení.

Pokud jde doporučení MŠMT (Kapitola 1) ohledně jednotné formy zadávání učiva žákům, vyplývá z odpovědí pedagogů 2. ročníku, že ve 2. vlně koronavirové krize bylo toto doporučení většinou dodrženo. Většina dotázaných (70 %) uvedla, že učivo zadávali žákům jednotnou formou s tím, že v polovině případů stanovilo formu vedení školy, a pětina učitelů uvedla, že se na ní domluvili s kolegy. Ve třetině případů (30 %) však učitelé stále zadávali učivo individuálně (Graf 23).

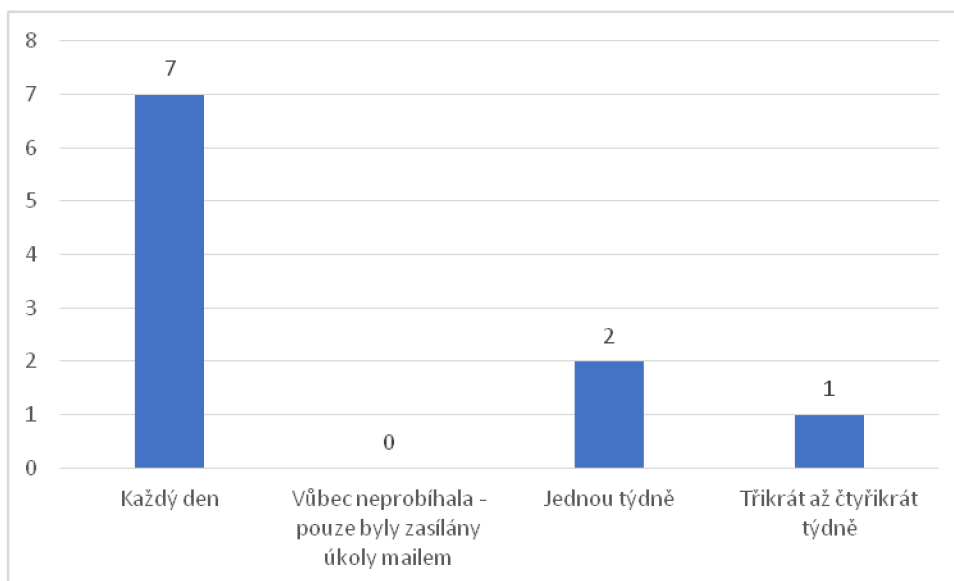


Graf 23 – Forma zadávání učiva žákům – 2. ročník 2020/2021

Stejně jako v 1. období uzavření škol, využívali i ve školním roce 2020/2021 učitelé k zajištění distanční výuky různé platformy. Jak jsem zjistila, nejčastěji (50 %) předávali vyučující informace žákům a rodičům pomocí e-mailu. Třetina (30 %) dotázaných využila MS Teams. Pětina dotázaných pak využívala Skype, WhatsApp a Google Meet. Zbytek vyučujících (10 %) používal platformy ZOOM, Google Classroom či jiné, které však nebyly v odpovědích specifikovány.

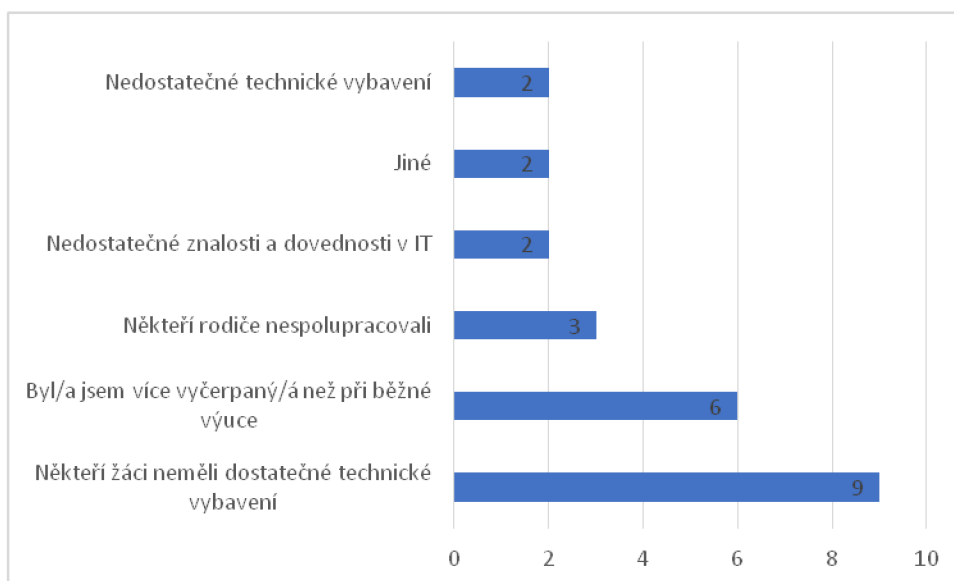
Z dostupných aplikací pak pracovali nejčastěji s aplikacemi Aktiv Inspire, Wordwall, Kahoot, You Tube a se sadami interaktivních učebnic. Dva vyučující (20 %) pak používali aplikaci LearningApps a jeden (10 %) aplikaci Storyboard. Nikdo z dotázaných nevyužil aplikace Timixi, ToonyTool, Formative či Nearpod.

Podle výsledků odpovědí na otázku, jak často probíhala synchronní online výuka s využitím kamery a mikrofonu, se 70 % vyučujících spojilo se svými žáky každý den. Pětina (20 %) vyučujících s žáky komunikovala touto formou jedenkrát týdně a desetina (10 %) se spojila třikrát až čtyřikrát do týdne. Dobrou zprávou je, že žádný z dotázaných neodpověděl, že by se s žáky nespojil vůbec (Graf 24). Ve většině případů (80 %) probíhala každodenní synchronní výuka v délce 45 až 90 minut. Jeden vyučující zajistil výuku delší než 90 minut a stejný počet uvedl jiný čas, blíže jej však nspecifikoval.



Graf 24 – Četnost synchronní online výuky – 2. ročník 2020/2021

Jak jsem již uvedla, do distanční formy vyučování byli žáci i učitelé zapojeni prakticky ze dne na den na jaře roku 2020. Ačkoliv všichni doufali, že se v dalším školním roce situace opakovat nebude, bylo tomu jinak. Jak ukazují odpovědi oslovených učitelů, v 90 % případů bylo stále komplikací distanční výuky nedostatečné technické vybavení žáků. Více než polovina (60 %) dotázaných pak uvedla, že byli více vyčerpaní a zároveň museli řešit nespolupracující rodiče (30 %). Pětina učitelů také uvedla, že neměli dostatečné znalosti a dovednosti v oblasti ICT či dostatečné technické vybavení, případně řešili jiné komplikace, které však blíže nespecifikovali (Graf 25).



Graf 25 – Komplikace distanční výuky pohledem učitelů – 2. ročník 2020/2021

Nedostatečné vybavení žáků bylo zmiňováno v době distanční výuky poměrně často, zejména pak v rodinách s více dětmi, případně tam, kde rodiče pracovali z domova. Jak naznačují odpovědi respondentů, řešili tento problém učitelé i ve 2. období uzavření škol. Pedagogové 2. ročníků uvedli, že ve většině případů (60 %) řešili vše zapůjčením technického vybavení (data, notebook, tablet...) konkrétním žákům. Třetina (30 %) dotázaných pak předávala rodičům materiály v tištěné podobě. Žádný vyučující nedopověděl, že by se podobná situace neřešila. Pouze jeden pedagog (10 %) uvedl, že jeho žáci měli dostatečné vybavení pro distanční výuku.

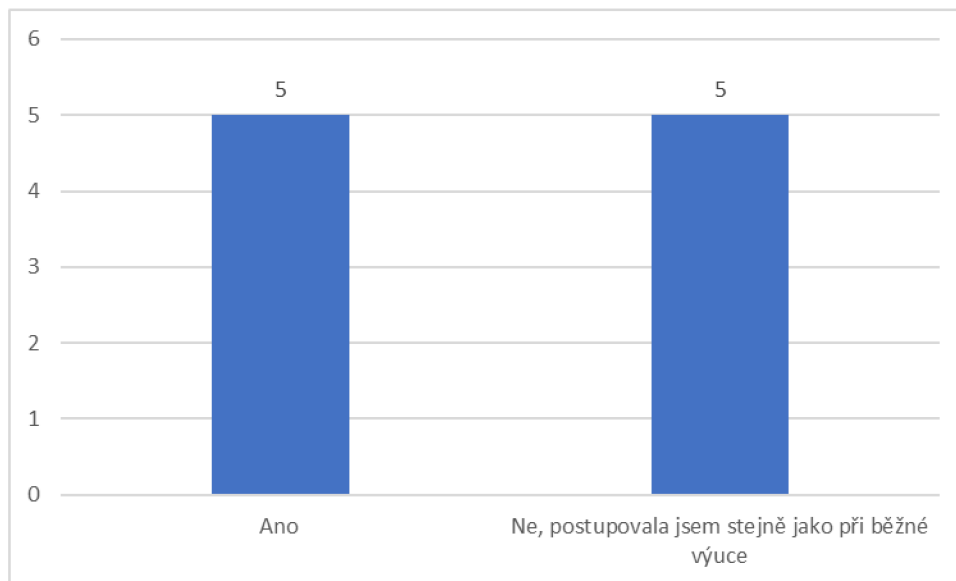
Pokud jde o konkrétní průběh distanční výuky na jednotlivých školách, ve více než polovině případů (60 %) probíhala dle mých zjištění výuka se všemi žáky najednou a 4 z 10 dotázaných uvedli, že výuku prvopočátečního čtení a psaní rozdělávali do menších skupin. Mezi kritéria dělení patřily zejména dělení dle pohlaví, studijních výsledků či tempa práce, a nakonec také dle časových možností rodičů žáků.

Při prezenční výuce reflektují ve většině případů učitelé individuální potřeby žáků. Podle výsledků dotazníkového šetření zohledňovala většina dotázaných učitelů speciální vzdělávací potřeby svých žáků i v distanční výuce. Téměř polovina (40 %) vyučujících uvedla jiné způsoby podpory žáků se SVP, například individuální hodiny doučování. Třetina vyučujících (30 %) se snažila pracovat s žáky individuálně, vedli doučování a nabízeli možnost procvičování učiva mimo společnou online výuku. Pětina vyučujících (20 %) uvedla, že se každému žákovi se SVP věnoval jednotlivě asistent pedagoga, který komunikoval také s rodiči, byl upravován obsah zasílaného učiva a postupovalo se dle doporučení PPP/SPC. Pouze jeden z pedagogů uvedl, že distanční výuku žáků se SVP neupravoval a nelišila se tedy od výuky ostatních žáků ve třídě.

**Výsledky šetření třetí části dotazníku (položka 19-30)** ukázaly, že pokud jde o využití forem a metod výuky prvopočátečního čtení a psaní, nemusela je polovina dotázaných (50 %) nijak neupravovat. Stejný počet (50 %) pedagogů uvedl, že metody a formy upravili, a to tak, že využili návodná videa či interaktivní Bobyho písanky. Jiní skenovali postupy při psaní. Také uvedli, že převažovala frontální výuka bez didaktických her (Graf 26). Pokud jde o doplnění informací, jaké nástroje využívali učitelé během distanční výuky, zjistila jsem, že ve 2. vlně koronakrizy využívala sdílenou tabuli ve 2. ročníku ZŠ polovina dotázaných (50 %). Většina z nich na ni



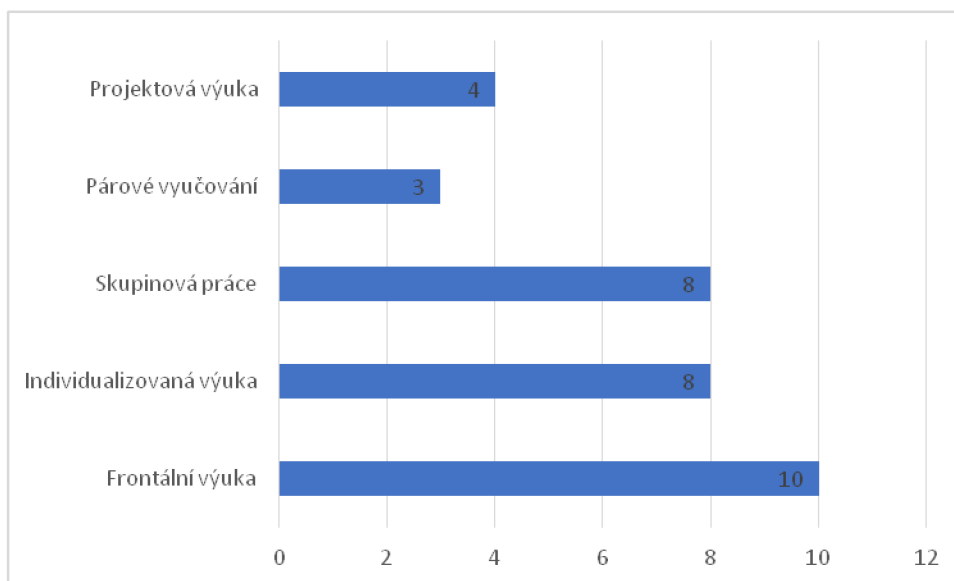
pouze psala. Jen třetina (30 %) ji sdílela také s žáky, kteří na ni psali vzdáleně. Ve všech případech se tak dělo navíc výjimečně.



Graf 26 – Formy a metody výuky čtení a psaní v distanční výuce – 2. ročník 2020/2021

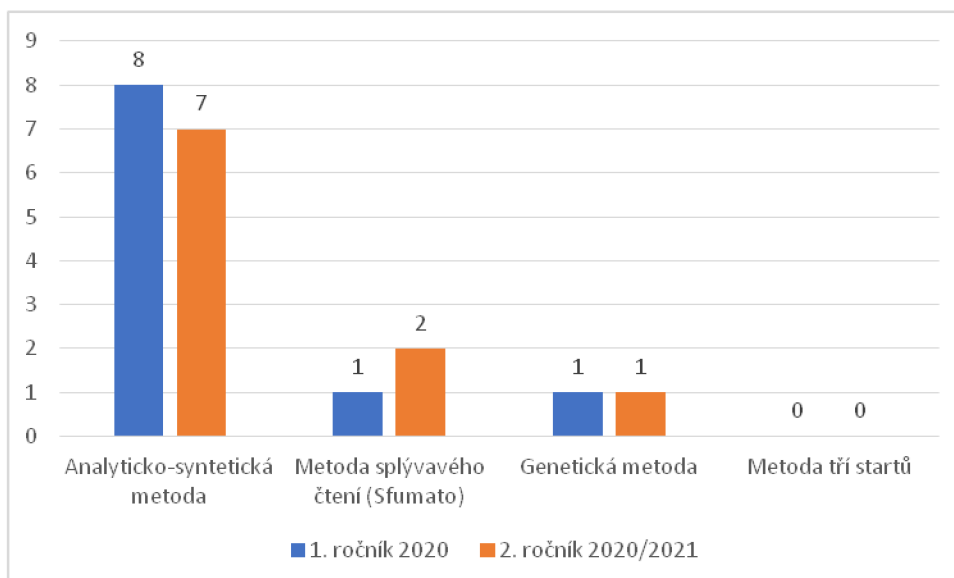
Otázka týkající se vzdělávacích materiálů využitelných v distanční výuce patří opět mezi ty důležitější. Podle výsledků zjištění zařadili učitelé nejčastěji stejné pomůcky jako v prezenční výuce (90 %). Desetina dotázaných (10 %) pak uvedla, že používali různé časopisy, vlastní i veřejně dostupné pracovní listy a upravené literární texty. Pouze třetina dotázaných (30 %) využívala online výukové programy k výuce prvopočátečního čtení a psaní.

Cílem otázky č. 24 bylo zjistit, jaké formy výuky používají pedagogové běžně v prezenční výuce. Výsledky pak měly sloužit k porovnání, zda a v jakém rozsahu bylo možné tyto formy využít také v distanční výuce. Podle výsledků odpovědí používají všichni pedagogové k výuce prvopočátečního čtení a psaní v prezenční výuce frontální výuku (100 %), většina pak využívá také individualizovanou výuku a skupinovou práci (80 %). Téměř polovina dotázaných (40 %) uvedla, že učí v projektech a třetina (30 %) využívá párové vyučování (Graf 27). Pokud jde o možnosti použití stejných forem výuky také v distanční výuce, odpověděla polovina (50 %) dotázaných, že jich bylo možné využít. Stejný počet (50 %) uvedl, že to možné nebylo.



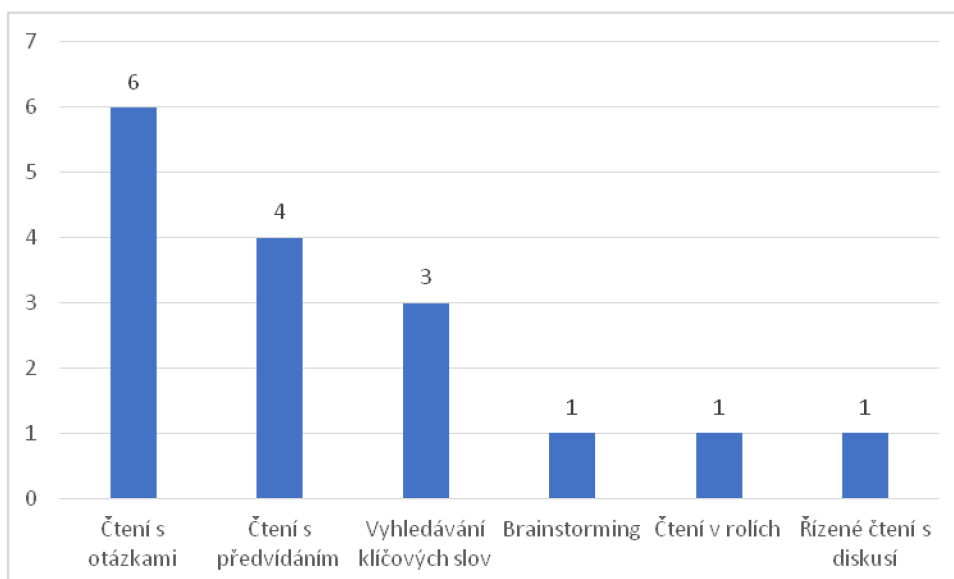
Graf 27 – Formy vyučování v prezenční výuce – 2. ročník 2020/2021

Podle výsledků šetření jsem zjistila, že většina pedagogů (70 %) využila k výuce prvopočátečního čtení a psaní analyticko-syntetickou metodu. Pouze desetina (10 %) dotázaných uvedla, že vyučuje na základě genetické metody. Dva vyučující (20 %) pak uvedli Metodu splývavého čtení (Sfumato). Žádný z oslovených nepoužíval Metodu tří startů. Vzhledem k tomu, že na dotazník odpovídali pedagogové stejných tříd, kteří vyučovali distančně v 1. ročníku na jaře roku 2020, domnívám se, že patrně došlo k výměně jednoho z pedagogů. Projevilo se to jednak v otázce č. 8 (délka praxe v 1. ročníku) a pak i v otázce č. 26 (výukové metody prvopočátečního čtení a psaní). Nový vyučující má větší zkušenosti s výukou v 1. ročníku (16 let) a zároveň vyučuje podle metody splývavého čtení (Sfumato) namísto metody analyticko-syntetické (Graf 28).



Graf 28 – Srovnání výukových metod čtení a psaní – 1. ročník jaro 2020 a 2. ročník 2020/2021

Pokud jde o možnosti využití tvořivých metod ve 2. ročníku ZŠ během prezenční výuky čtení a psaní, pracuje s nimi většina dotázaných (70 %). Podle výsledků šetření využila většina z nich při distanční výuce metodu čtení s otázkami (60 %) a téměř polovina (40 %) pracovala s metodou čtení s předvídáním. Třetina dotázaných (30 %) pak využila metodu vyhledávání klíčových slov. Pouze po jednom učitelé uvedli, že pracovali i s jinými metodami, konkrétně se jednalo o brainstorming, čtení v rolích a řízené čtení s diskusí (Graf 29).



Graf 29 – Tvořivé metody čtení a psaní v distanční výuce – 2. ročník 2020/2021

S ohledem na možnosti rozvoje prvopočáteční čtenářské gramotnosti u začínajících čtenářů byla i do tohoto dotazníkového šetření zařazena otázka, jejímž cílem bylo zjistit, zda oslovení pedagogové zadávají ve 2. ročníku ZŠ tvorbu čtenářského deníku. Podle odpovědí, které jsem získala, zavádí většina (60 %) vyučujících ve 2. ročníku čtenářský deník. Polovina žáků čte stejnou knihu a polovina si volí libovolný titul i počet knih. Naopak téměř polovina (40 %) oslovených pedagogů v prezenční výuce čtenářský deník nezavádí. To mne docela překvapilo. Moje zkušenost je totiž taková, že v tomto věku ještě většina dětí, a to i nepříliš zdatných čtenářů, čte velmi ráda. Pokud jde o distanční výuku, většina pedagogů v distanční výuce čtenářský deník nezavedla, ačkoliv v prezenční výuce tak činí. Ve třetině případů (30 %), kdy učitelé deník zavedli, si žáci volili libovolný titul i počet knih, v jednom případě (10 %) pak četli všichni společně stejnou knihu.

**Výsledky šetření poslední části dotazníku (položka 31-39)** se týkají zejména kontroly plnění zadaných úkolů, možností hodnocení žáků, výsledků jejich vzdělávání a také pozitivních či negativních zkušeností s distanční výukou.

Podle odpovědí téměř polovina dotázaných (40 %) prováděla kontrolu při každé výuce nebo alespoň jednou týdně. Pětina učitelů (20 %) uvedla, že prováděli společnou kontrolu s rodiči, kteří si nevěděli s úkolem rady. Nikdo naštěstí neuvedl, že by úkoly kontroloval až po návratu žáků k prezenční výuce. Domnívám se, že takový přístup by byl naprosto nevhodný. Nejčastěji (80 %) zasílali rodiče scan či fotografii splněného úkolu, případně probíhala kontrola pomocí videokamery během online výuky. Někteří učitelé (40 %) také uvedli, že při individuální výuce vyzkoušeli žáka a zjistili, zda učivo pochopil. Žádná vyučující neuvedl, že by úkoly nekontroloval.

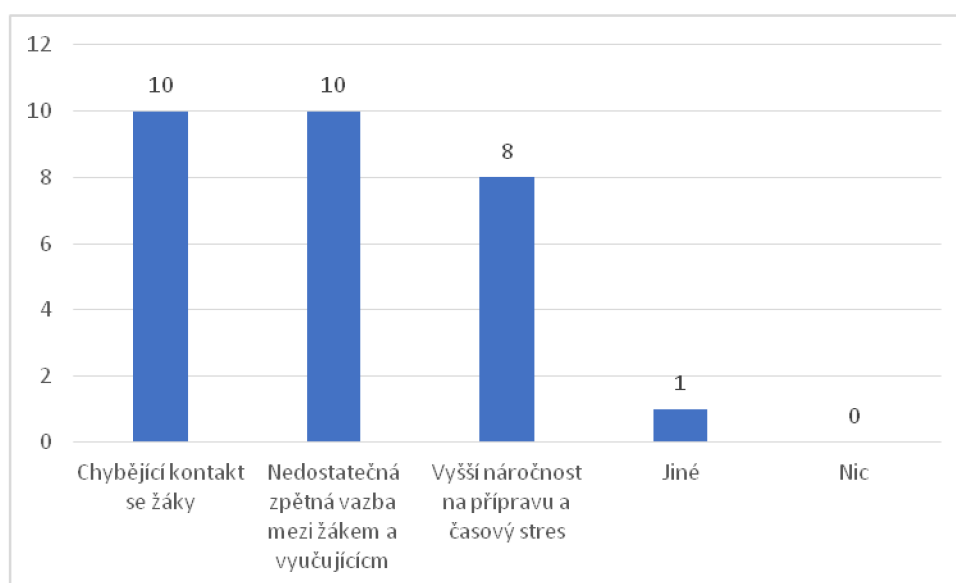
Distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní nebyla jednoduchá a neméně obtížné muselo být také průběžné hodnocení. Podle získaných odpovědí využívali pedagogové ve 2. ročníku ZŠ v polovině případů (50 %) kombinaci slovního hodnocení, klasifikace a hodnocení pomocí různých grafických znaků jako smajlík, hvězdička apod. Pětina vyučujících (20 %) pak použila klasifikaci či slovní hodnocení. Desetina dotázaných (10 %) uvedla, že využili hodnocení pomocí grafických znaků jako např. smajlík, hvězdička apod. Jiné formy hodnocení využity nebyly.

Pokud jde o hodnocení, řeší někdy pedagogové i během prezenční výuky nevhodné jednání rodičů a snahu ovlivnit jejich rozhodnutí. Zjistila jsem, že ve většině (80 %)

případů se tak dělo i v distanční výuce. Polovina dotázaných (50 %) uvedla, že rodiče opravdu zasahovali do výuky, i když jen výjimečně. Třetina učitelů (30 %) uvedla, že řešili situace, kdy rodiče ovlivňovali v tomto ohledu výuku často. Pouze pětina (20 %) učitelů se s tímto problémem nesečkala.

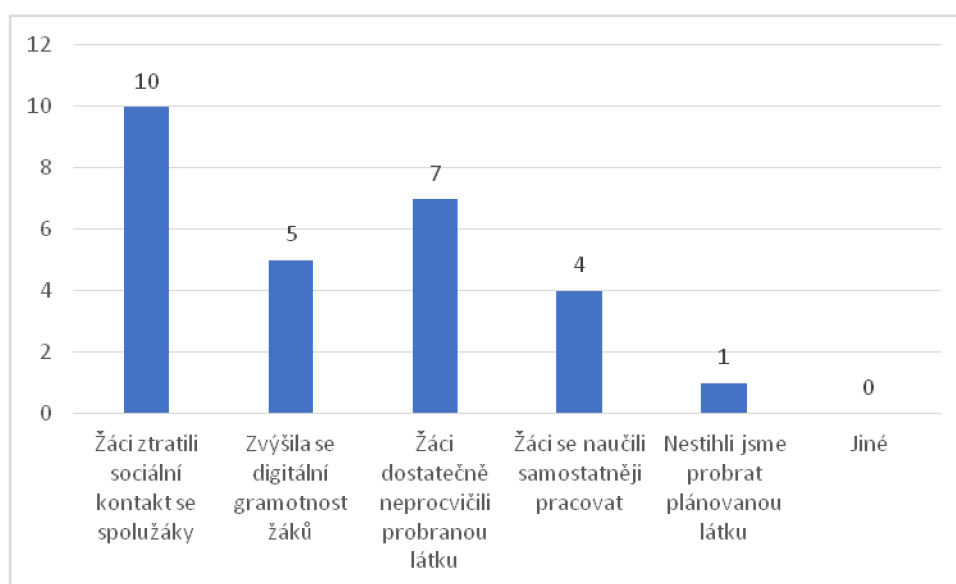
Vzhledem k tomu, že distanční výuka byla pro většinu pedagogů zpočátku neznámým pojmem, snažili se všemi možnými způsoby získat podporu ke zvládnutí výuky. Jednou z nich mohly být webináře a online školení, při nichž vyučující sdíleli své zkušenosti, ale také čerpali rady od ostatních kolegů. Podle výsledků šetření nevyužila těchto možností ve 2. období jen pětina (20 %) oslovených učitelů 2. ročníku ZŠ. Téměř všichni dotázaní naopak navštěvovali webináře (80 %).

Pokud jde o pozitivní zkušenosti, které s sebou mohla i koronakrize přinést, uvedla většina dotázaných (90 %), že díky distanční výuce mnohem lépe ovládají ICT technologie. Téměř polovina (40 %) respondentů pak označila za pozitivní lepší komunikaci s rodiči. Pouze jednomu z učitelů nepřinesla výuka na dálku žádné kladné zkušenosti. Naopak jde-li o negativní pocity spojené s distanční výukou, uvedli všichni dotázaní (100 %), že jim chyběl osobní kontakt se žáky a měli problém s nedostatečnou zpětnou vazbou mezi nimi a žákem. Výuka pro ně byla také stresující a náročná na přípravu (80 %). Jeden z pedagogů uvedl, že měl mnohem méně volného času než při prezenční výuce (Graf 30).



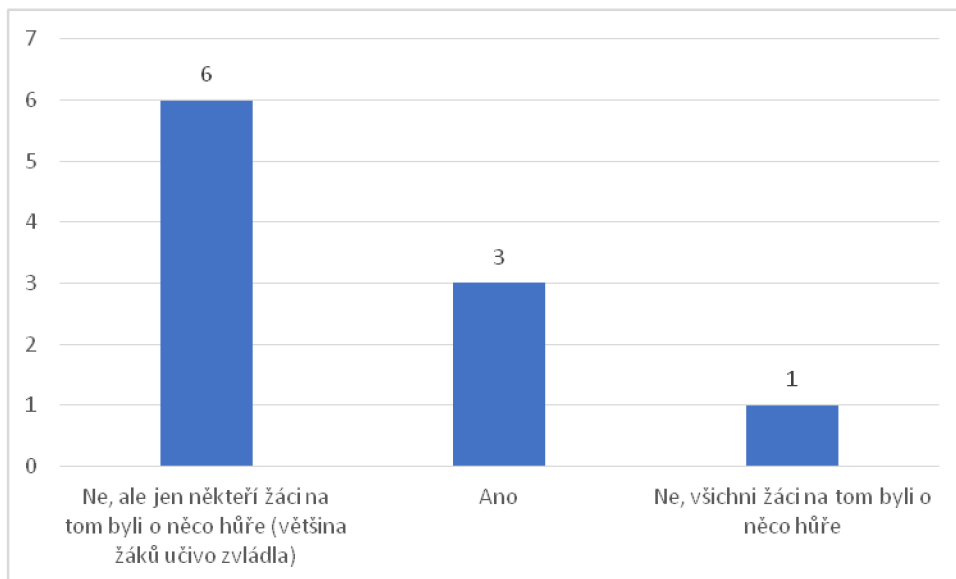
Graf 30 – Negativa distanční výuky pohledem pedagogů – 2. ročník 2020/2021

Je samozřejmé, že distanční výuka ovlivnila v mnohém nejen dospělé (učitele a rodiče), ale také děti. Podle hodnocení učitelů 2. ročníků ZŠ byla pro žáky nejhorší ztráta sociálního kontaktu se spolužáky. Myslí si to všichni dotázaní (100 %). Téměř dvě třetiny pedagogů (70 %) se domnívají, že žáci navíc dostatečně nepochvěli probranou látku, případně nestihli učivo vůbec probrat (10 %). Naproti tomu distanční výuka měla na žáky také pozitivní vliv. Polovina učitelů (50 %) se domnívá, že se zvýšila digitální gramotnost žáků a dvě pětiny z nich (40 %) si myslí, že se žáci naučili samostatněji pracovat (Graf 31).



Graf 31 – Vliv distanční výuky na žáky pohledem pedagogů – 2. ročník 2020/2021

Přestože žáci 1. a 2. ročníků ZŠ strávili na distanční výuce ve školním roce 2020/2021 nejméně času v porovnání s ostatními, bylo to pro všechny zúčastněné náročné a zcela jistě to mohlo ovlivnit jejich studijní výsledky. Většina dotázaných učitelů 2. ročníků ZŠ (70 %) se domnívá, že distanční výuka ovlivnila negativně výuku prvopočátečního čtení a psaní. Přesto i u nich převládá názor, že většina žáků učivo zvládla (60 %). Třetina (30 %) oslovených pedagogů se pak domnívá, že žáci výuku prvopočátečního čtení a psaní zvládli bez problémů (Graf 32).



Graf 32 – Výsledky distanční výuky čtení a psaní – 2. ročník 2020/2021

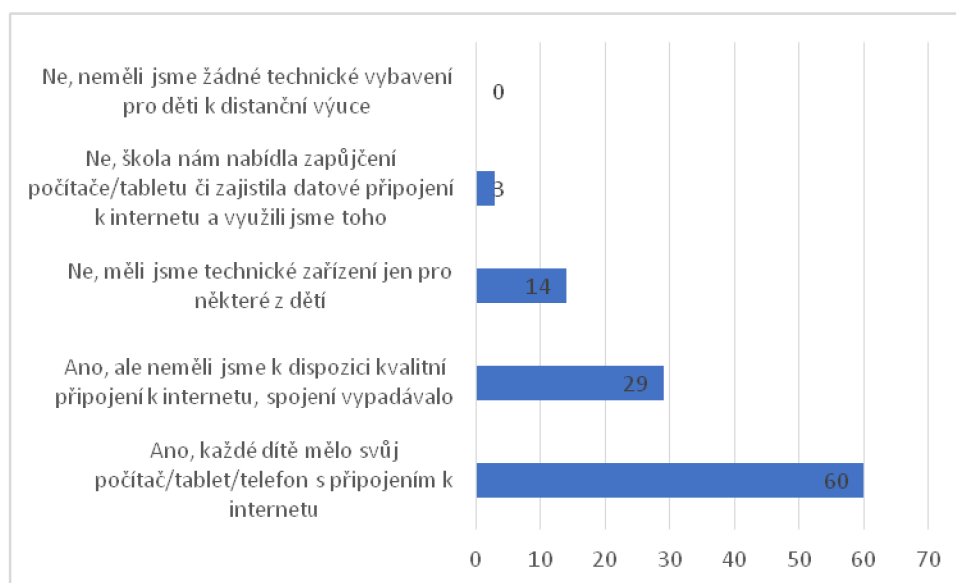
Jak ukazují výsledky odpovědí pedagogů, distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní ve druhém ročníku ZŠ, byla dle jejich názoru celkem úspěšná, celá třetina dotázaných si myslí, že žáci výuku bez problémů zvládli.

### 13.2.4 Dotazníkové šetření s rodiči žáků

Údaje získané z dotazníkového šetření určeného rodičům žáků 1. a 2. ročníků ZŠ, kteří byli vyučováni distančně v roce 2020 a 2021, jsem zaznamenala do elektronické podoby pomocí softwaru Microsoft Excel. Následně jsem je zpracovala do souboru, z něhož jsem vytvořila jednotlivé grafy. Výsledky k jednotlivým otázkám jsou opatřeny souhrnným komentářem a u některých jsou doplněny o grafické vyjádření (sloupcové grafy). Hodnoty grafů jsou vyjádřeny v absolutních hodnotách. Celé znění dotazníku včetně grafického znázornění je uvedeno v přílohách diplomové práce (Příloha D).

Vzhledem k tomu, že jsem sama matkou čtyř dětí, z nichž jedno bylo v době uzavření škol předškolák a další tři plnily povinnou školní docházku, vím, jak náročné bylo toto období pro mnoho rodičů. Zvládnout výuku žáka v 1. či 2. ročníku základní školy je pro mnohé obtížné i v době prezenčního vzdělávání, natož pak distančně.

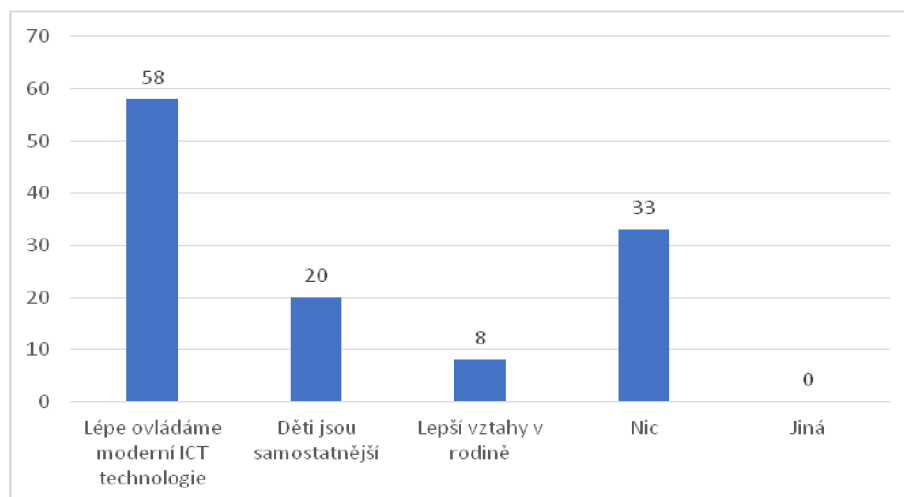
Z výsledků dotazníkového šetření však vyplývá, že většina rodičů zvládla zajistit pro své děti jak technické vybavení, tak připojení k internetu (Graf 33).



Graf 33 – Technické vybavení žáků k distanční výuce

Přes počáteční problémy spojené s obsluhou počítače či tabletu nakonec většina respondentů uspěla a jako nejčastější pozitivum distanční výuky uvedli právě zvládnutí ICT technologií (Graf 34).

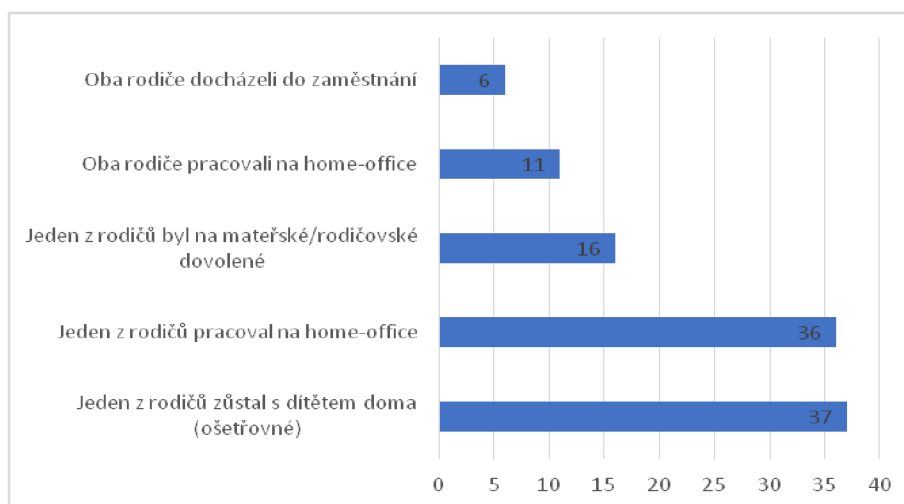




Graf 34 – Pozitiva distanční výuky pohledem rodičů žáků

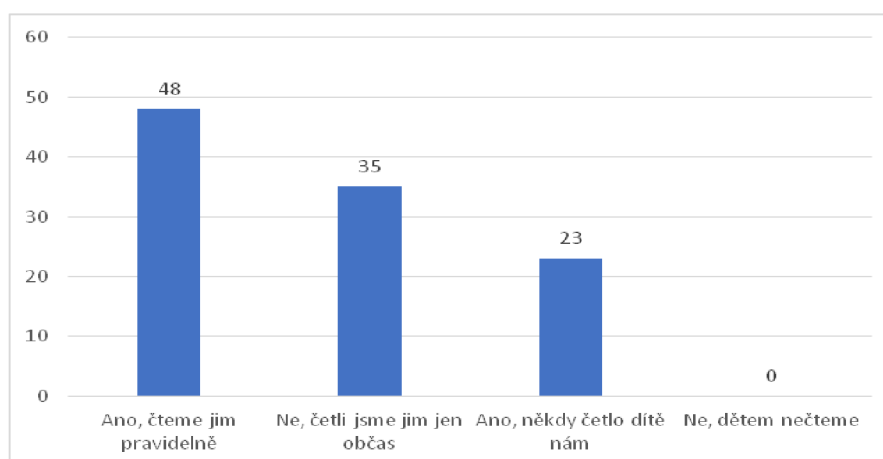
Podobné výsledky se objevily i v dalších dotazníkových šetřeních. Průzkumem názorů rodičů na průběh distanční výuky se zabýval například Brom (2020). Z výpovědí, které získal, vyplývá, že 91 % rodičů se domnívá, že distanční výuku zvládli. Problémy, s nimiž se ale potýkali, byly nejčastěji nedostatek času, odborných znalostí či problémy s ICT vybavením. Podobná zjištění přineslo i šetření České školní inspekce (ČŠI, 2020b).

Naprostá většina mnou dotazovaných rodičů uvedla, že měli možnost účastnit se online výuky svých dětí, a to tak, že zůstávali s dětmi na ošetřovném, případně pracovali na home-office. Pouze šest rodin se ocitlo v situaci, kdy oba rodiče docházeli do zaměstnání, z toho jedno dítě absolvovalo výuku ve škole pověřené péčí o děti zdravotníků (Graf 35).



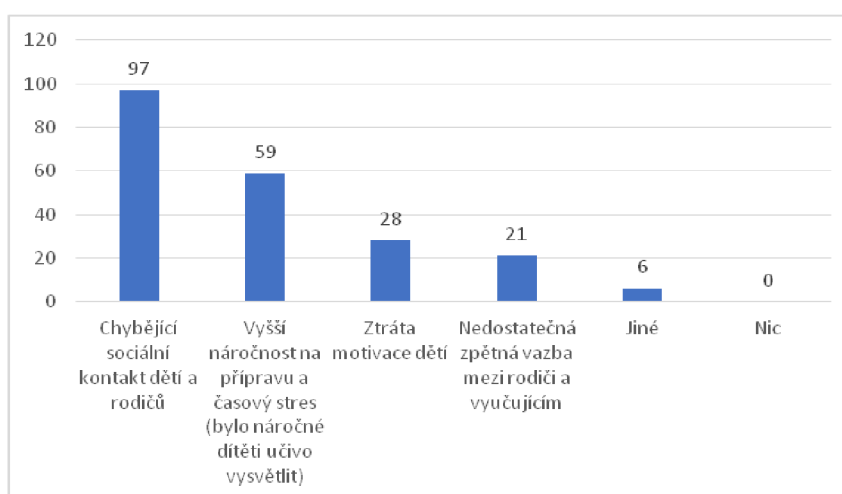
Graf 35 – Pracovní povinnosti rodičů vs. zajištění distanční výuky dítěte

Nejčastěji věnovali výuce dvě až tři hodiny denně, asi třetina dotázaných i déle než tři hodiny. Vzhledem k tomu, že online synchronní výuka trvala 45 až 90 minut, museli rodiče zvládnout vzdělávat své dítě samostatně 30 až 90 minut každý den. Většina rodičů nevyužívala k podpoře výuky psaní žádná online výuková videa. Dobrou zprávou jistě zůstává, že žádný z rodičů nevedl, že by svým dětem nečetl. Nezbyvá než doufat, že v tomto případě jsou odpovědi upřímné a pravdivé (Graf 36).



Graf 36 – Četba rodičů dětem

Zcela jednoznačně pak vychází odpověď na poslední otázku, a to, jaká negativa byla spojena s distanční výukou. Téměř všichni respondenti uvedli chybějící sociální kontakt dětí i rodičů, s čímž zcela jistě souvisí i ztráta motivace dětí k učení. Zhruba polovina oslovených pak poukázala na vysokou časovou náročnost přípravy výuky a nadměrný stres. Bohužel mě nepřekvapil ani fakt, že až v pětině případů se vyskytl problém s nedostatečnou zpětnou vazbou mezi rodiči a vyučujícím (Graf 37).



Graf 37 – Negativa distanční výuky pohledem rodičů žáků

Šetření týkající se vlivu distanční výuky na žáky základních škol provedli také Rokos a Vančura (2020), kteří zjistili, že distanční výuka vyhovovala téměř polovině žáků, naopak třetině z nich nevyhovovala vůbec. Jako největší negativum distanční výuky uvedli respondenti mj. nedostatečný kontakt se spolužáky. V tom se výsledky našich studií shodují.

## **14 Srovnání 1. ročníku (jaro 2020) a 1. ročníku 2020/2021**

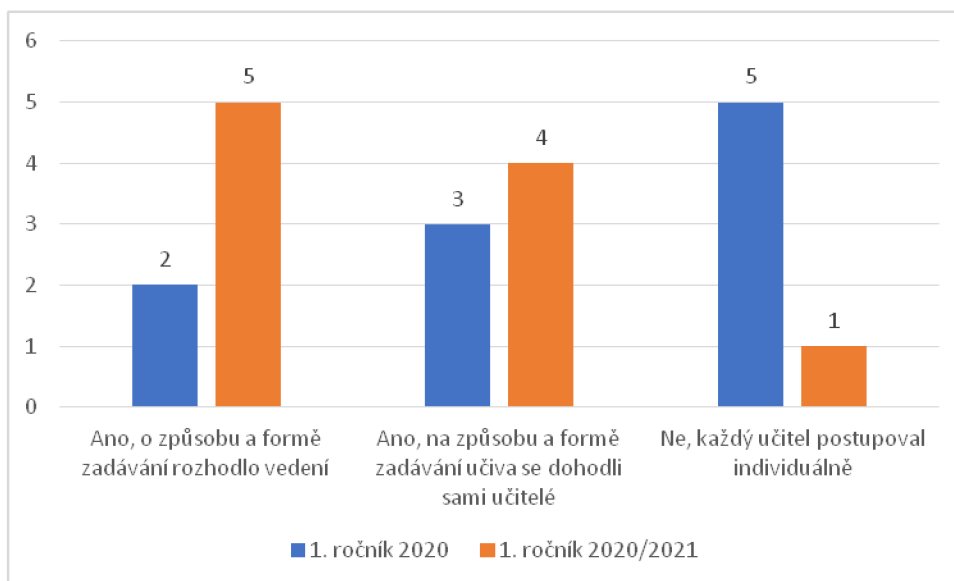
Jak jsem uvedla již dříve (Kapitola 13.2), provedla jsem srovnání výsledků dotazníkových šetření určených pedagogům 1. ročníků ZŠ školního roku 2019/2020 a školního roku 2020/2021. V obou případech dotazníkových šetření se jednalo o totožné základní školy (Přílohy A, B). Cílem srovnání bylo zjistit, zda a jak se případně výuka v 1. ročníku ZŠ obou období lišila. Vzhledem k tomu, že se jednalo o odpovědi pedagogů ze stejných škol, bylo možné provést jejich srovnání v časovém vývoji (1. a 2. vlna pandemie).

Žádná ze škol, které odpověděly na dotazník, nevyužívala na jaře 2020 či ve školním roce 2020/2021 v prvním ročníku speciální studijní program.

Délka učitelské praxe (více než 15 let) byla častější na jaře 2020, ve školním roce 2020/2021 byla uvedená délka praxe zpravidla více než 7 let. Dá se tedy říci, že v obou obdobích vyučovali v prvních ročnících spíše zkušenější pedagogové.

Pokud jde o technické vybavení pedagogů, z jednotlivých odpovědí vyplývá, že se v daných obdobích příliš nelišilo. Ve druhém období se mírně navýšil počet využívaných notebooků, resp. tabletů. Nejčastěji vyučující používali počítač či notebook a wifi připojení.

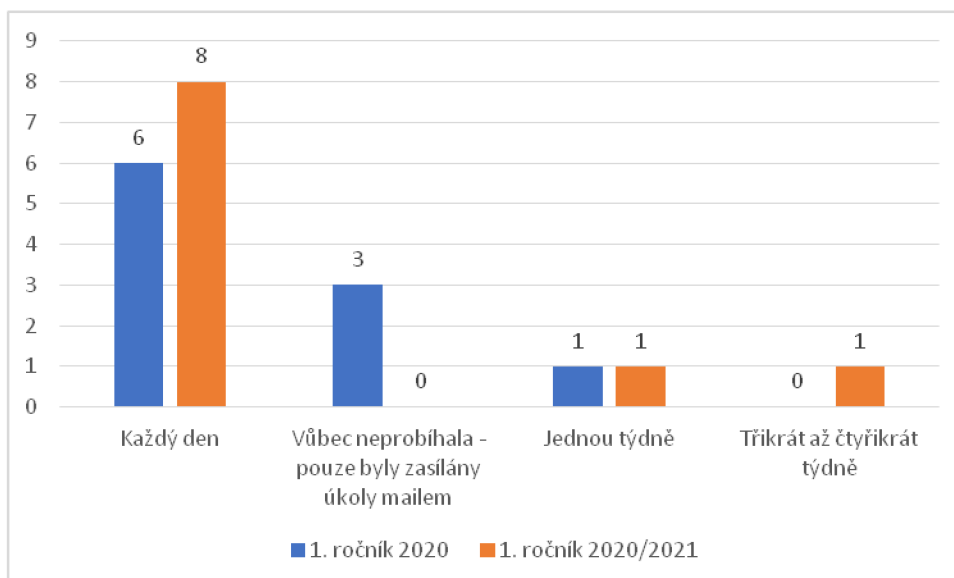
Určitá změna je však patrná u způsobu zadávání učiva žákům. Ve školním roce 2020/2021 se již častěji objevuje jednotnější forma, a to buď na základě rozhodnutí vedení školy či dohody samotných učitelů (Graf 38). To odpovídá doporučením MŠMT (Kapitola 1) k organizaci výuky a způsobům zadávání učiva žákům.



Graf 38 – Forma zadávání učiva – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

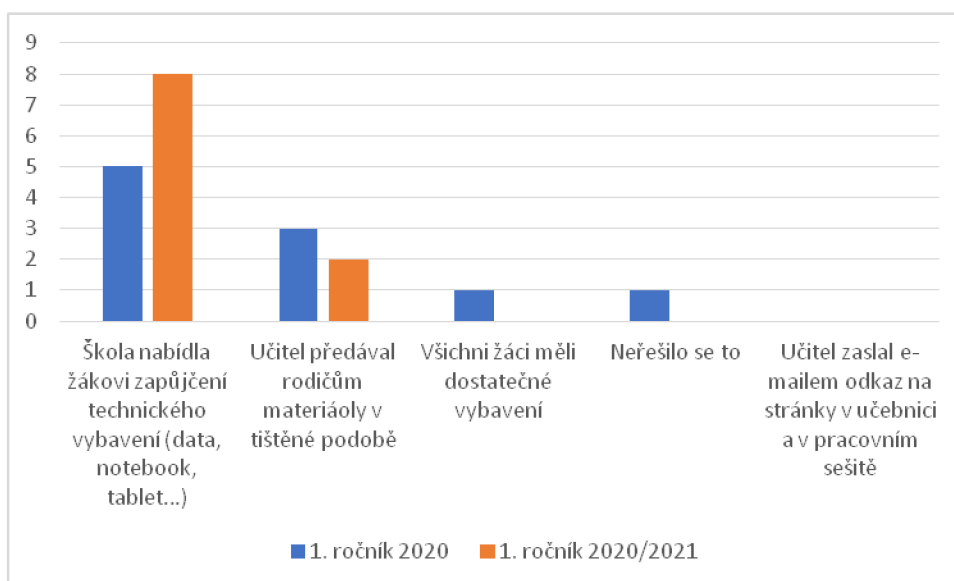
Pedagogové využívali v obou obdobích různé platformy umožňující distanční výuku. Jak jsem zjistila, v roce 2020/2021 přešli někteří z aplikací WhatsApp, Skype a Google Meet k aplikaci MS Teams. Stále nejvyužívanější ale zůstala komunikace prostřednictvím mailových zpráv. Většina učitelů se také snažila zpestřit výuku pomocí online aplikací, nejčastěji se jednalo o Learning Apps, Aktiv Inspire, Wordwall, Kahoot, You Tube a sady interaktivních učebnic.

Distanční vzdělávání probíhalo u většiny vyučujících každodenně. Přesto je však nutné upozornit na to, že v prvním období uzavření škol (jaro 2020) byli mnozí pedagogové situací zaskočeni a nebyli na tuto formu vzdělávání připraveni. Zejména pak učitelé nejnižších ročníků základních škol. Proto také pravděpodobně zhruba u třetiny oslovených respondentů probíhala distanční výuka jen prostřednictvím zasílání úkolů mailem. Ve školním roce 2020/2021 již ve všech případech probíhala výuka s využitím kamery a mikrofону, a to u naprosté většiny oslovených respondentů každý den (Graf 39). Nejčastěji byla délka trvání výuky 45 až 90 minut.



Graf 39 – Synchronní online výuka – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

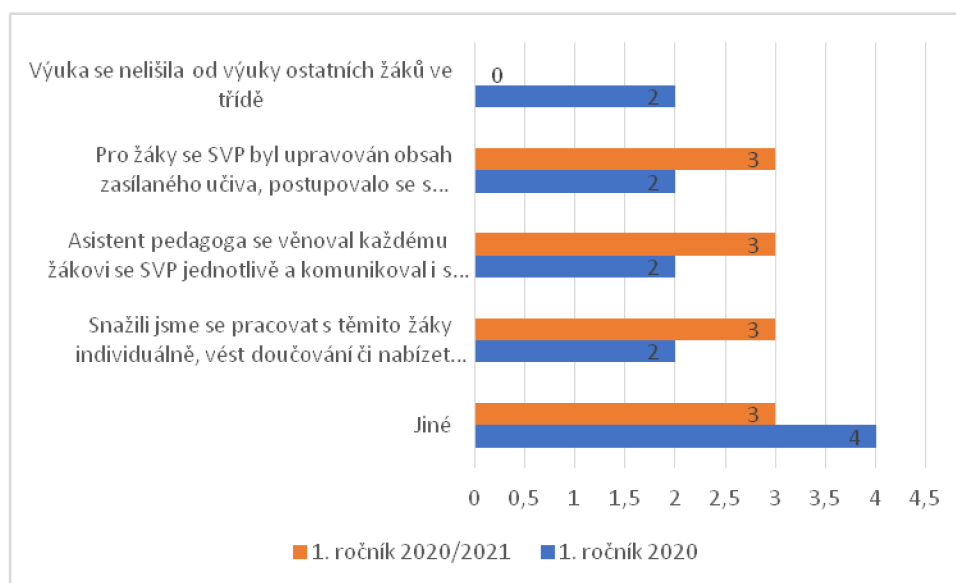
Největší komplikace, s nimiž se vyučující během distanční výuky setkávali, se týkaly nedostatečného technického vybavení některých žáků. Dalšími pak byli nespolupracující rodiče a vyčerpanost pedagogů. Větší únava se objevila zejména ve druhém období, kdy ji uvedla více než polovina dotázaných. Chybějící technické vybavení pak řešily školy zejména jeho zapůjčením jednotlivým žákům, mnohem častěji se tak dělo ve školním roce 2020/2021 (Graf 40). Důvodem pravděpodobně bylo, že školy dostaly více finančních prostředků právě na ICT vybavení.



Graf 40 – Chybějící ICT vybavení žáků – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Pokud jde o konkrétní průběh distanční výuky na jednotlivých školách, v polovině případů probíhala výuka se všemi žáky najednou a zhruba stejný počet dotázaných uvedl, že výuku prvopočátečního čtení a psaní rozdělával do menších skupin. Mezi kritéria dělení patřily zejména dělení dle pohlaví, studijních výsledků či tempa práce, a nakonec také dle časových možností rodičů žáků.

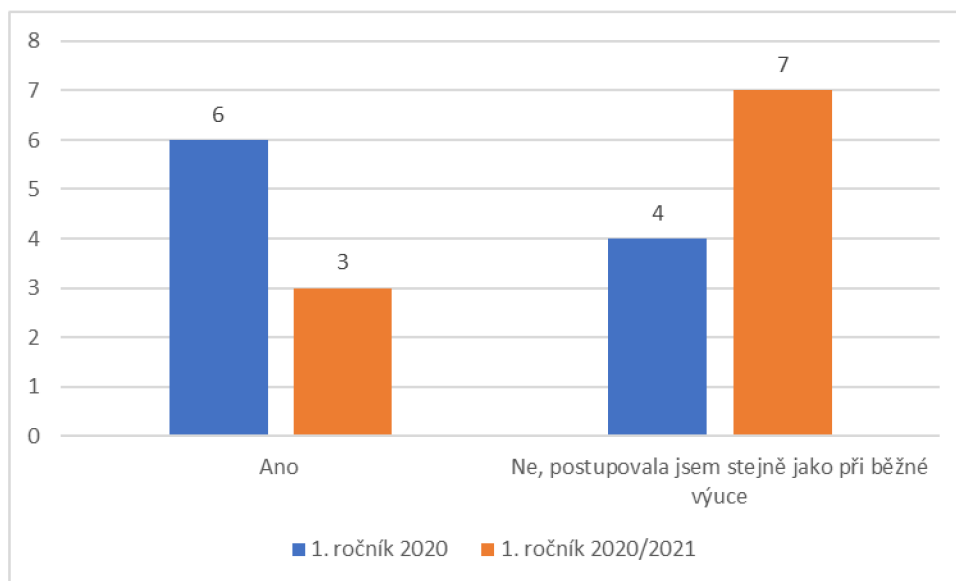
V případě, že se výuky čtení a psaní účastnili žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, byla tato skutečnost reflektována i v rámci distančního vzdělávání. Jak vyplývá z odpovědí respondentů, ve druhém období (2020/2021) se častěji snažili učitelé pracovat s těmito žáky individuálně, vedli doučování či nabízeli možnost procvičování mimo společnou online výuku. Pro žáky byl upravován obsah zasílaného učiva a postupovalo se dle doporučení PPP, resp. SPC. Častěji se také asistent pedagoga věnoval jednotlivě žákům se SVP a komunikoval s rodiči dítěte (Graf 41). Domnívám se, že důvodem mohla být zejména délka distančního vzdělávání a více zkušeností jak pedagogů, tak i jejich asistentů.



Graf 41 – Distanční výuka žáků se SVP – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Většina pedagogů v prvním období (jaro 2020) uvedla, že při výuce prvopočátečního čtení a psaní byli nuceni upravit metody a formy výuky. Naopak ve druhém období (2020/2021) již využívali většinou stejných výukových forem a metod jako při prezenční výuce (Graf 42). V prvním období uzavření škol využívala sdílenou tabuli méně než polovina dotázaných a jen výjimečně nechávali na tabuli psát vzdáleně

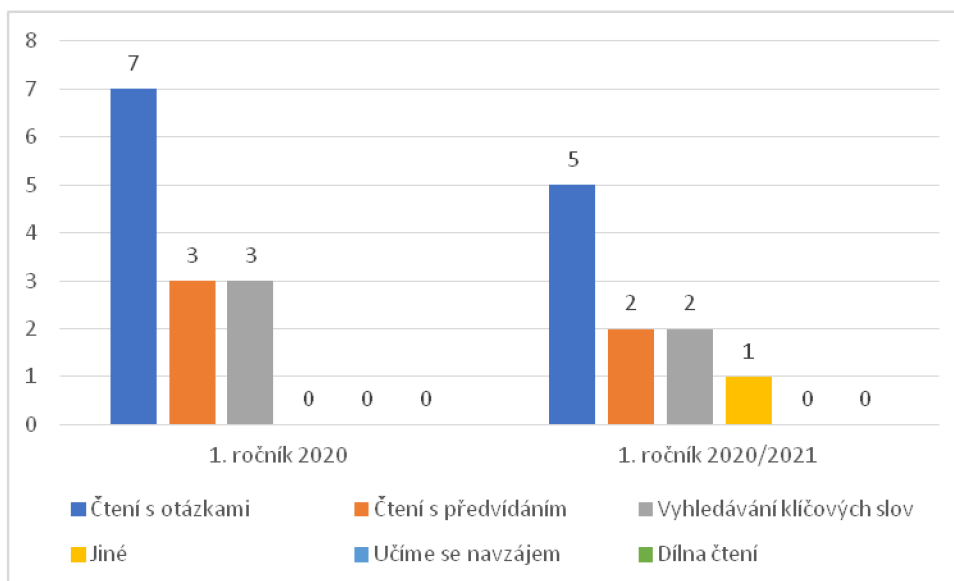
své žáky. Ve školním roce 2020/2021 došlo k výraznému posunu a většina vyučujících využívala k distančnímu vzdělávání sdílenou tabuli, přesto však na ni žáci psali spíše výjimečně.



Graf 42 – Formy a metody výuky čtení a psaní v distanční výuce – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

V prezenční výuce převažuje u oslovených respondentů frontální a individualizovaná výuka a skupinová práce. V distanční výuce využívala těchto forem polovina dotázaných, ve druhém období téměř dvě třetiny. Většina škol vyučovala čtení a psaní pomocí analyticko-syntetické metody, pouze v jednom případě se žáci učili číst a psát pomocí genetické metody, resp. metody splývavého čtení (Sfumato). Zajímavé je, že více než polovina dotázaných uvedla, že využívala v distanční výuce také tvořivé metody kritického myšlení, přestože jejich výběr byl omezený a výuka byla obtížnější. Nejčastěji používali metodu čtení s otázkami, čtení s předvídáním a vyhledávání klíčových slov (Graf 43). Jak také dotázaní pedagogové uvedli, většina z nich nezavedla ani v prezenční, ani v distanční výuce v prvním ročníku tvorbu čtenářského deníku.

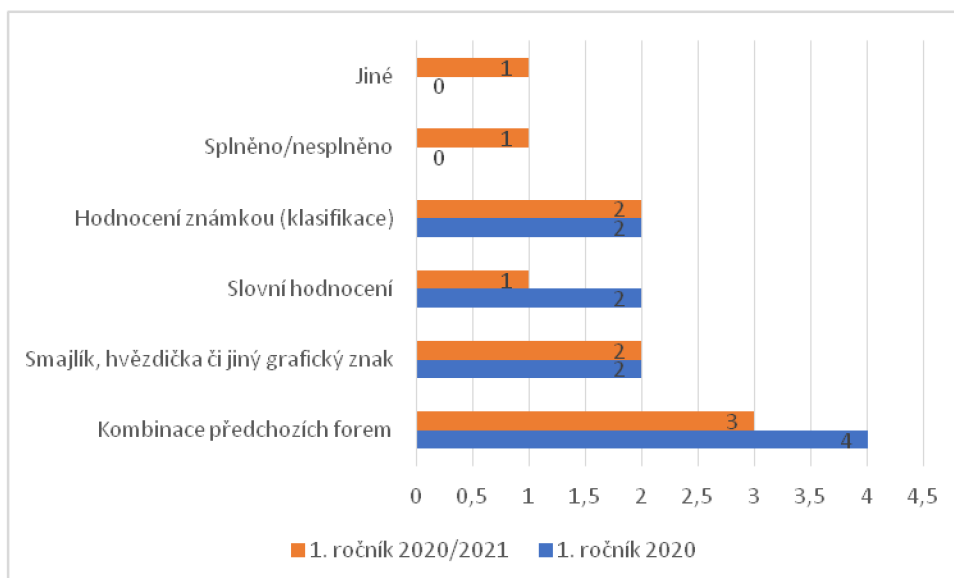




Graf 43 – Tvořivé metody RWCT v distanční výuce – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Mezi nejčastěji využívané didaktické materiály, určené k výuce prvopočátečního čtení a psaní, patřily v obou obdobích slabikáře a písanky. Dále používali učitelé vlastní a oskenované materiály a výuková videa, zhruba třetina dotázaných využila také E-učebnice různých nakladatelství. Někteří pedagogové tvořili vlastní videa, prezentace, online kvízy či využívali různé online aplikace. Více než dvě třetiny dotázaných uvedli, že nepoužívali k výuce prvopočátečního čtení a psaní sdílené online výukové programy.

Pokud jde o kontrolu plnění zadaných úkolů a formu hodnocení žáků v distanční výuce, z výsledků odpovědí vyplývá, že zhruba polovina učitelů prováděla kontrolu při každé výuce, o něco méně pak alespoň jednou týdně. Někteří reagovali na žádost rodičů a kontrolu prováděli dle potřeby. Pouze jeden dotázaný uvedl, že výsledky žáků nekontroloval průběžně, ale míru osvojených znalostí, vědomostí a dovedností zjišťoval až po návratu žáků do školy. To mi připadá, zejména ve druhém období uzavření základních škol, jako velmi nevhodné a nedostačující. Žáci byli nejčastěji hodnoceni kombinací různých forem hodnocení, a to známkou, grafickým znakem (smajlík, hvězdička...) či označením „splněno/nesplněno“. Slovní hodnocení bylo využíváno minimálně, což považuji za chybu (Graf 44). Nicméně to, bohužel, odpovídá obecně formám hodnocení na prvním stupni základních škol. Většina z nich totiž stále využívá pouze hodnocení známkami, slovní hodnocení je spíše doplňkové.



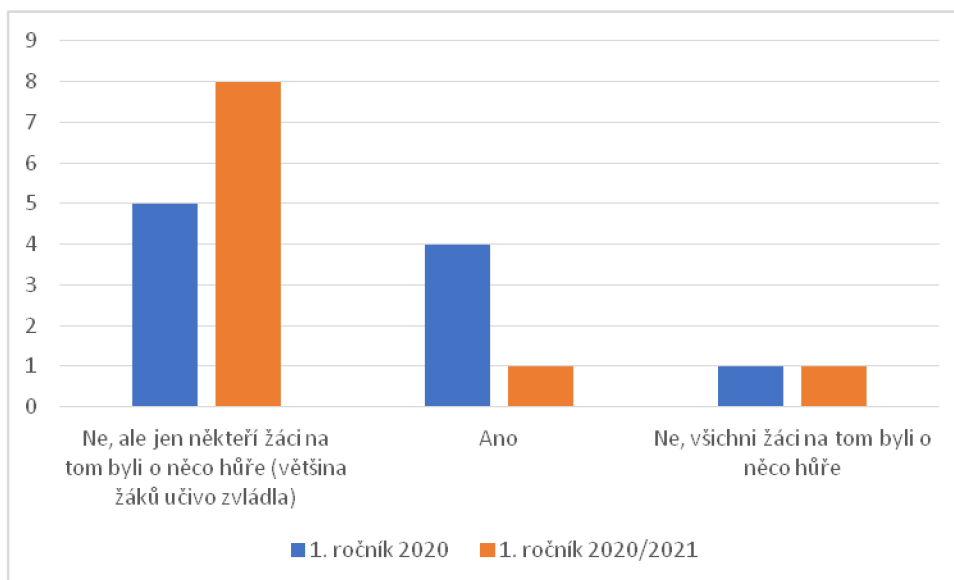
Graf 44 – Formy hodnocení v distanční výuce – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Poslední část dotazníkového šetření byla věnována možnostem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v době uzavření škol a také jejich hodnocení distanční výuky. Většina vyučujících využila nabídky webinářů, které byly v dané situaci jednou z mála možností, jak se mohli lidé na dálku setkat a předat si zkušenosti. Osobně vidím samotné webináře jako jednu z pozitivních věcí, které s sebou koronavirová krize přinesla. Ve druhém období se k nim přidaly i akce pedagogických nakladatelství jako například Nová škola, Fraus, či Taktik.

Pokud jde o další pozitiva, jež jsou spojena s distanční výukou, většina dotázaných z obou období distanční výuky uvedla, že lépe ovládá moderní ICT technologie a zlepšila se jejich komunikace s rodiči žáků. Jako negativní naopak vidí ztrátu sociálního kontaktu žáků mezi sebou i ve vztahu žák-učitel. Většina dotázaných také uvedla, že měli problémy s časově náročnými přípravami a se zvládáním stresu. Pozitivně naopak hodnotili zvýšení digitální gramotnosti žáků a jejich schopnosti samostatně pracovat.

Jde-li o celkové hodnocení výsledků distanční výuky prvopočátečního čtení a psaní ze strany vyučujících, zde se výsledky rozcházejí v jednotlivých obdobích koronavirové krize. V prvním období se téměř polovina učitelů domnívala, že žáci výuku zvládli stejně dobře, jako kdyby probíhala prezenčně. Dle mého názoru tomu bylo proto, že žáci byli vyučováni online formou jen několik měsíců, a to až ve druhém pololetí

školního roku, kdy již většina z nich měla osvojeny základy čtení i psaní písmen a slabik. Naopak ve školním roce 2020/2021 probíhala větší část výuky distančně, a to hned v několika vlnách. Proto také učitelé ve většině uvádějí, že ne všichni žáci zvládli výuku a dostatečně procvičili probranou látku, přesto jen někteří z nich na tom byli o něco hůř, než kdyby probíhala prezenční výuka ve škole (Graf 45).



Graf 45 – Výsledky distanční výuky – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Je tedy patrné, že výsledky žáků 1. ročníků v oblasti výuky prvopočátečního čtení a psaní se liší, a to v neprospěch 2. období uzavření škol.

## **15 Srovnání 1. ročníku (jaro 2020) a 2. ročníku 2020/2021**

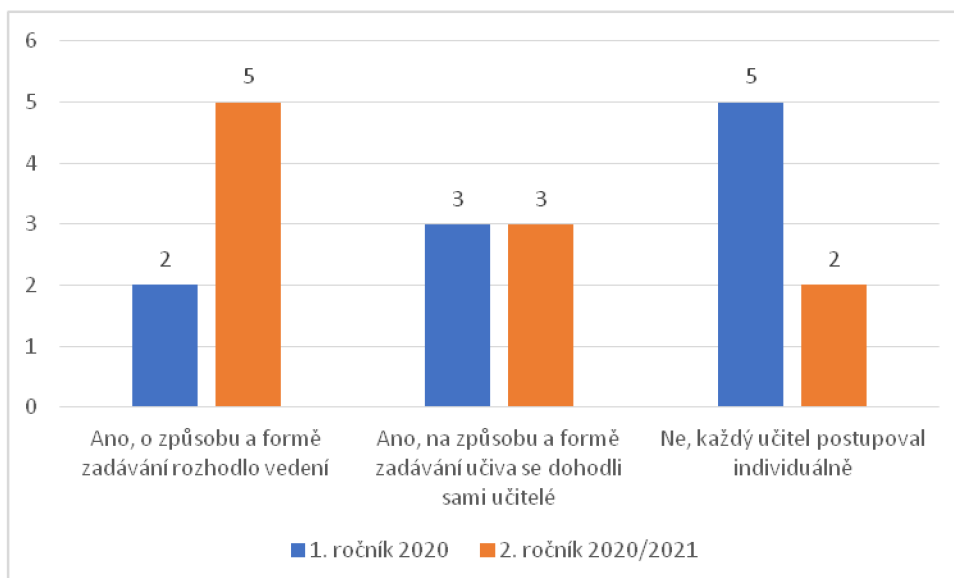
Druhé srovnání se týkalo výsledků dotazníkových šetření adresovaných učitelům 1. ročníků ZŠ školního roku 2019/2020 a 2. ročníků ZŠ školního roku 2020/2021. V tomto případě se jednalo nejen o totožné základní školy, ale zároveň o stejné třídy. To mi umožnilo provést zamýšlené srovnání výuky jednotlivých pedagogů (tříd) v časovém vývoji (1. a 2. vlna pandemie). Opět bylo cílem zjistit, zda a jak se případně změnil styl výuky učitelů ve stejných třídách navazujících ročníků v jednotlivých obdobích.

Žádná ze škol nepoužívala ve školním roce 2020/2021 speciální studijní program k výuce svých žáků, stejně jako tomu bylo na jaře 2020.

Délka pedagogické praxe vyučujících byla nejčastěji delší než patnáct let, jednalo se tedy dle mého názoru o zkušené pedagogy.

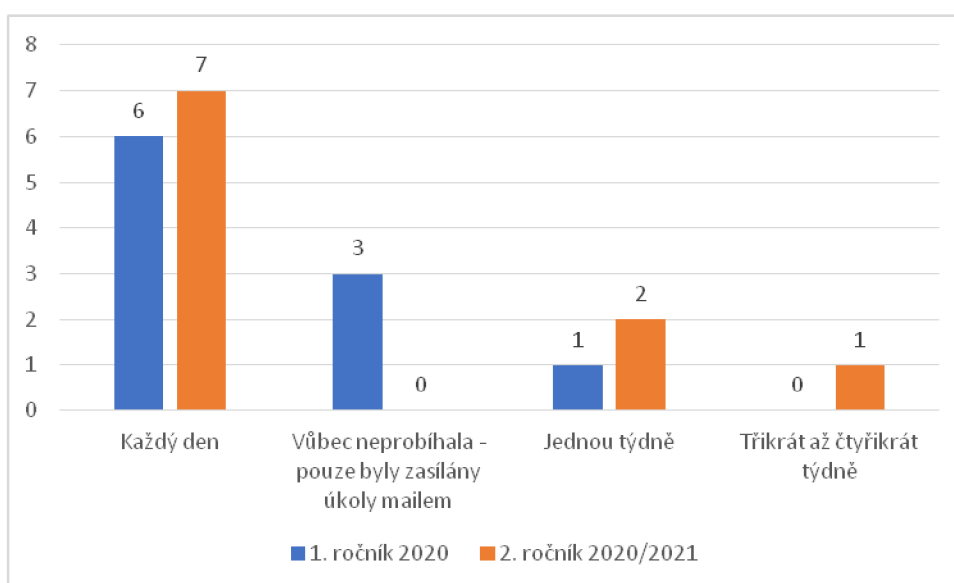
Pokud jde o technické vybavení, v zásadě se v jednotlivých obdobích nelišilo, všichni využívali počítač či notebook s wifi připojením a zhruba třetina dotázaných měla k dispozici také tablet či grafický tablet s perem.

Výraznější změna nastala u způsobu zadávání učiva žákům. Zatímco na jaře 2020, tedy při prvním uzavření škol, nevolila většina jednotnou formu zadávání úkolů, ve školním roce 2020/2021 již většina oslovených škol zavedla jednotnou formu s tím, že o ní častěji rozhodlo vedení (Graf 46). Platformy využívané k distanční výuce se výrazněji nezměnily, stále se nejčastěji využívala mailová pošta, dva vyučující začali nově využívat MS Teams, další pokračovali na platformách Skype, WhatsApp a Google Meet. Stejně tomu bylo také u aplikací používaných ke zpestření výuky, ani zde nedošlo k výraznějším změnám. Nejčastěji se jednalo o Learning Apps, Aktiv Inspire, Wordwall, Kahoot, You Tube, sady interaktivních učebnic a nově Jamboard.



Graf 46 – Forma zadávání učiva – srovnání 1. ročníku 2020 a 2. ročníku 2020/2021

Pozitivní je fakt, že ve druhém období uzavření základních škol se již dle odpovědí respondentů žádný z vyučujících nespokojil s pouhým zasíláním úkolů mailem (Graf 47). U všech probíhala online výuka s využitím kamery a mikrofону, a to nejčastěji každý den v délce 45 až 90 minut. Stejně jako na jaře 2020 trápilo vyučující nedostatečné technické vybavení žáků a také vyšší míra vyčerpání pedagogů. Jednotlivé školy řešily tuto situaci zapůjčením elektroniky či zajištěním datového připojení žáků. Nenašla se žádná škola, v níž by se daná situace, pokud nastala, neřešila.

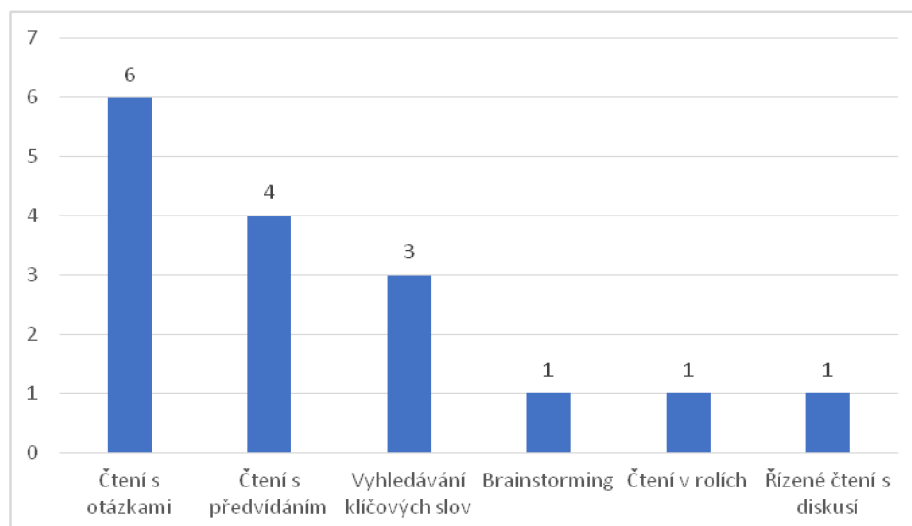


Graf 47 – Synchronní online výuka – srovnání 1. ročníku 2020 a 2. ročníku 2020/2021

Samotná výuka čtení a psaní pak probíhala stejně jako v prvním ročníku u poloviny škol se všemi žáky najednou, polovina vyučujících pak dělila žáky do menších skupin dle totožných kritérií jako v předchozím roce. U žáků se SVP se pedagogové snažili zajistit individuální výuku, vedli doučování a nabízeli možnost procvičování mimo společnou online výuku. Asistent pedagoga často pracoval s žákem samostatně, upravoval se obsah zasílaného učiva, postupovalo se dle doporučení PPP/SPC a průběžně probíhala komunikace s rodiči. Pouze jeden vyučující odpověděl, že distanční výuka žáků se SVP se nelišila a probíhala stejně jako s ostatními spolužáky. Chápu, že situace nebyla jednoduchá, navíc nemáme relevantní informace o tom, jaké byly konkrétní vzdělávací potřeby žáka, přesto se domnívám, že i v těch nejmenších omezeních je třeba s žáky pracovat individuálně a výuku upravit.

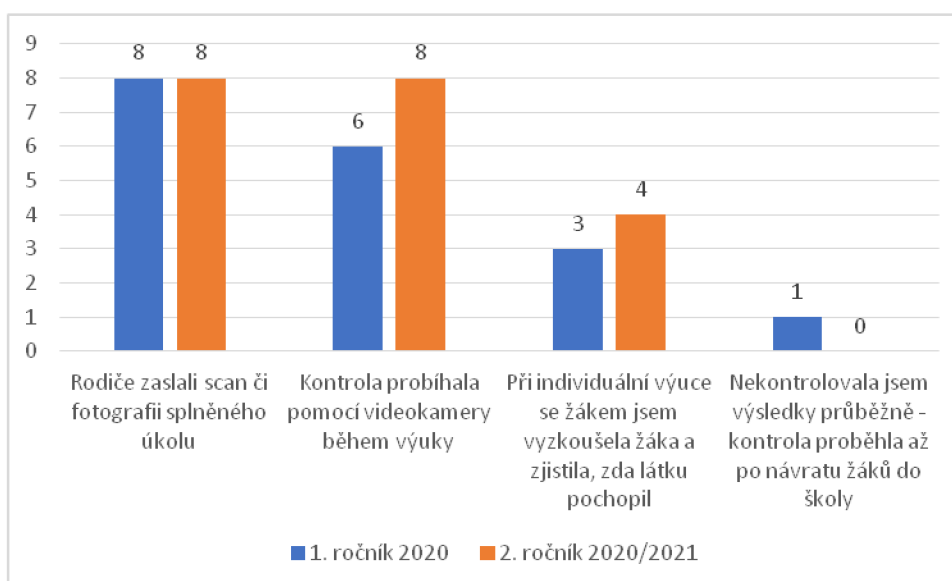
Výrazně se nezměnily ani používané metody a formy výuky prvopočátečního čtení a psaní, zhruba polovina vyučujících používala při distanční výuce sdílenou tabuli s tím, že jen výjimečně na ni psali také žáci. Naprostá většina pedagogů zajistila k výuce pouze pomůcky, které běžně používají při prezenční formě výuky. Jen desetina dotázaných pak uvedla, že využili také časopisy či předtištěné, případně online texty. Online výukové programy prvopočátečního čtení a psaní byly využívány jen u třetiny respondentů, nejčastěji se jednalo o Novou školu. Dle odpovědí pedagogů vyučují ve druhém ročníku nejčastěji frontálně, častěji ale zavádějí skupinovou práci, projektovou a individuální výuku. Využívají také párové vyučování. V distanční výuce však tyto formy využívala jen polovina dotázaných.

Více než dvě třetiny dotázaných uvedly, že v prezenční výuce učí dle programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení a dělí tedy výuku do tří částí – evokace, uvědomění, reflexe. V distanční výuce pak nejčastěji tito učitelé využívali čtení s otázkami, čtení s předvídáním, metodu vyhledávání klíčových slov, řízené čtení s diskusí, čtení v rolích a brainstorming (Graf 48). Častěji také v porovnání s výukou v prvním ročníku zaváděli čtenářský deník, a to i v době uzavření škol. Zpravidla si žáci mohli zvolit libovolný titul i počet knih, které přečtou.



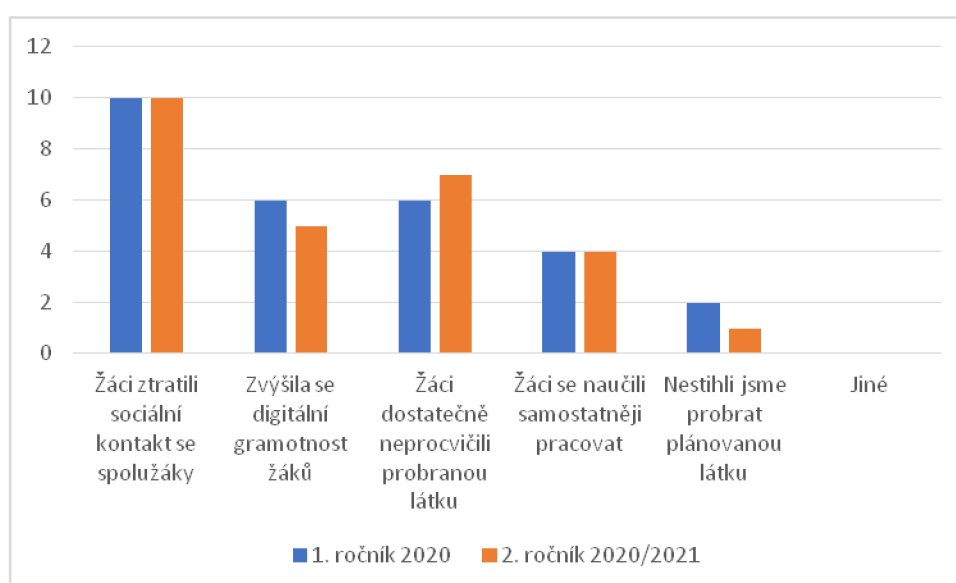
Graf 48 – Metody RWCT v distanční výuce – 2. ročník 2020/2021

Kontrola plnění zadaných úkolů, tedy četby a písanky, probíhala i ve druhém ročníku nejčastěji při každé výuce, případně alespoň jednou týdně, a to prostřednictvím videokamery či zasláního scanu nebo fotografie. Žádný z vyučujících neodpověděl, že by výsledky žáků reflektoval až po návratu k prezenční výuce (Graf 49). Stejně jako v prvním ročníku hodnotili učitelé výsledky žáků kombinací známky, slovního hodnocení a grafického znaku (smajlík, hvězdička). Samotné slovní hodnocení využívala zhruba pětina dotázaných. Častěji se však vyučující setkávali s tím, že rodiče upravovali práci žáků ve snaze odevzdat „dokonale splněný úkol“. Problémy s objektivním hodnocením tak uvedla celá polovina respondentů.



Graf 49 – Kontrola plnění úkolů – srovnání 1. ročníku 2020 a 2. ročníku 2020/2021

Většina pedagogů uvedla, že i ve druhém období uzavření základních škol využívali nabídek online forem vzdělávání, a to nejčastěji tzv. webináře, a také že se naučili lépe ovládat ICT technologie. Jako další pozitiva distanční výuky uváděli zvýšení digitální gramotnosti žáků a schopnost jejich samostatné práce. Stejně jako tomu bylo v prvním období. Zajímavé je, že ve školním roce 2020/2021 uvádějí učitelé častěji negativní vlivy distanční výuky, a to nejen chybějící sociální kontakty, ale také nedostatečnou zpětnou vazbu mezi žákem a vyučujícím a náročnější přípravu na výuku a stres. Jako negativní vidí také ztrátu sociálního kontaktu mezi spolužáky a fakt, že žáci nestačili dostatečně procvičit probrané učivo (Graf 50).



Graf 50 – Negativa distanční výuky – srovnání 1. ročníku 2020 a 2. ročníku 2020/2021

Více pedagogů se přesto domnívá, že většina žáků zvládla výuku stejně dobře, jako kdyby probíhala prezenční výuka.



## 16 Shrnutí výsledků a diskuse

Cílem diplomové práce bylo zjistit, za jakých podmínek probíhala distanční výuka na 1. stupni vybraných základních škol v letech 2020 a 2021 se zaměřením na oblast čtenářské gramotnosti. Průzkum byl rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a podzim 2020 a jaro 2021 (1. a 2. ročník ZŠ). Cílem dotazníků bylo zjistit, jak bylo možné zajistit distanční výuku v prvním období (jaro 2020) a ve druhém období (školní rok 2020/2021), zda se případně výuka v těchto obdobích výrazně lišila. Dále jaký vliv (pozitivní i negativní) měla distanční výuka na žáky a vyučující. Nakonec mne zajímalo, zda bylo možné i v distanční výuce používat tvořivé metody výuky čtení a psaní (metody RWCT).

Průzkumná část práce byla realizována pomocí dotazníkových šetření určených třídním učitelům prvních a druhých ročníků vybraných základních škol a rodičům těchto žáků. Na základě výsledků dotazníkových šetření jsem zjistila, že žádná ze škol, jejichž pedagogové se zúčastnili průzkumu, nevyužívala ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021 v 1. a 2. ročníku ZŠ speciální studijní program. Ve většině případů se na distanční výuce prvopočátečního čtení a psaní podíleli zkušení pedagogové s praxí v rozmezí 7-15 let. Během období uzavření škol většina z nich navštěvovala různé webináře, případně akce pedagogických nakladatelství a snažila se tak získat podporu a rady ke zvládnutí online výuky.

Pokud jde o technické vybavení pedagogů, z jejich jednotlivých odpovědí vyplývá, že se v daných obdobích příliš nelišilo. Nejčastěji vyučující pracovali s počítačem či notebookem a wifi připojením, zhruba třetina dotázaných měla k dispozici také tablet či grafický tablet s perem. Nedostatečné technické vybavení žáků řešily školy individuálně. V prvním období (jaro 2020) zhruba polovina dotázaných uvedla, že školy zapůjčili potřebné vybavení (data, notebook, tablet...) žákům, kteří to potřebovali (Graf 1). Ve druhém období (2020/2021) mohla takto řešit situaci většina škol (80 %). Důvodem bylo patrně mimořádné navýšení finančních prostředků ze strany MŠMT pro školy na ICT vybavení.

Vzhledem k tomu, že uzavření škol znamenalo pro školy ze dne na den nutnost přizpůsobit výuku novým podmínkám, využívali učitelé k zajištění online výuky různé platformy. Nejčastěji se v obou obdobích jednalo o zasílání zpráv pomocí e-mailu,

dále byly využívány platformy Skype, MS Teams, Google Classroom, Google Meet, WhatsApp, ZOOM a jiné.

Pokud jde o organizaci distanční výuky, nebylo v prvním období (jaro 2020) dodrženo doporučení MŠMT (ČŠI, 2020a) o využití jednotné formy zadávání učiva žákům (Graf 2). Důvodem mohl být zejména fakt, že většina pedagogů i vedení škol byli zaskočeni situací okolo pandemie Covid-19 a neměli dostatek znalostí a zkušeností s jejím řešením. Ve druhém období pak téměř všichni zadávali učivo žákům jednotnou formou, a to buď na základě rozhodnutí vedení školy, nebo domluvy s kolegy (Graf 12 a 23).

MŠMT vydalo také doporučení (MŠMT, 2021b), podle něhož měly školy realizovat výuku kombinací synchronní a asynchronní online výuky, kdy učitel zadává práci prostřednictvím komunikační platformy a každý žák může pracovat vlastním tempem a dle aktuálních podmínek. Společná synchronní výuka měla být rozdělena do kratších bloků a neměla trvat déle než 2x30 minut denně. Vše navíc mělo být doplněno o off-line aktivity, které je možné propojit tematicky a realizovat např. v rámci výchov. Dle výsledků šetření probíhala v prvním období (jaro 2020) u více než poloviny vyučujících synchronní výuka každý den, a to nejčastěji v délce 45 až 90 minut. U jedné třetiny dotázaných neprobíhala tato výuka vůbec a úkoly byly zaslány jen prostřednictvím mailu (Graf 3). Ve druhém období (2000/2021) se již většina pedagogů spojila s žáky každý den, a to opět nejčastěji v délce 45 až 90 minut. Naštěstí se již nenašel nikdo, kdo by své žáky kontaktoval jen prostřednictvím e-mailu (Graf 13 a 24). Nemáme sice jasné odpovědi o dělení synchronní výuky do bloků, ale vzhledem k tomu, že v obou obdobích potvrdila zhruba polovina dotázaných, že výuku prvopočátečního čtení a psaní dělili do menších skupin, domnívám se, že doporučení MŠMT bylo splněno.

V obou obdobích distanční výuky většina pedagogů zohledňovala speciální vzdělávací potřeby žáků, ať už úpravou obsahu zasílaného učiva na základě doporučení PPP/SPC nebo individuálním doučováním a podporou asistencí pedagoga (Graf 14).

Vzhledem k tomu, že distanční výuka čtení a psaní probíhala mimo školní třídu, nabízí se otázka, zda bylo či nebylo třeba upravit výukové metody a formy vyučování. Z výsledků šetření vyplývá, že v prvním období byla většina vyučujících nucena upravit metody a formy výuky. Naopak ve druhém období již tři čtvrtiny dotázaných uvedly, že je nijak neupravovali (Graf 15). Otázkou je, co bylo důvodem změny. Vzhledem

k tomu, že v počáteční vzdělávací výuce byla většina učitelů situací zaskočena, je možné, že se snažili situaci co nejrychleji řešit tím, že nepostupovali podle zaběhlých metod, jež využívají v prezenční výuce. Patrně se mohli domnívat, že to není možné. Je to však jen můj osobní odhad a důvody mohly být naprosto odlišné. Pokud jde o formy výuky, používala v obou obdobích zhruba polovina dotázaných stejné, jako v prezenční výuce. Nejčastěji šlo o frontální výuku, individualizovanou výuku a skupinovou práci. Párové vyučování či projektová výuka byly využívány méně často (Graf 6, 17 a 27).

Ze vzdělávacích materiálů pracovali učitelé v obou obdobích nejčastěji se Slabikářem, písankami a vlastními či oskenovanými materiály. Zhruba polovina dotázaných používala výuková videa a třetina pedagogů pracovala s e-učebnicemi jako např. MIUČ a online výukovými programy k výuce prvopočátečního čtení a psaní (Graf 5 a 16).

S ohledem na rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti jsem si kladla otázku, **zda bylo možné využít v distanční výuce tvořivé metody výuky čtení a psaní (metody RWCT)** a zda zadávali vyučující žákům tvorbu čtenářského deníku. Odpovědi učitelů z obou období přináší z mého pohledu dobré zprávy, alespoň pokud jde o využití metod kritického myšlení. Jak v prvním, tak ve druhém období distanční výuky využívaly až tři čtvrtiny dotázaných některé z tvořivých metod výuky čtení a psaní. V 1. ročníku ZŠ se jednalo zejména o metody čtení s otázkami, čtení s předvídaním a vyhledávání klíčových slov (Graf 7 a 18), ve 2. ročníku ZŠ to pak byly metody čtení s otázkami, čtení s předvídaním, vyhledávání klíčových slov a navíc brainstorming, čtení v rolích a řízené čtení s diskusí (Graf 29). Vzhledem k tomu, že se stále jedná o metody, které si mezi pedagogy hledají své příznivce, domnívám se, že se jedná o povzbudivé výsledky. Pokud jde o čtenářský deník, zavedla jej v distanční výuce jen pětina učitelů 1. ročníků ZŠ, ve 2. ročníku to pak byla méně než polovina dotázaných.

Distanční výuka s sebou nesla nejen problémy s výukou samotnou, ale i pokud jde o možnosti průběžného hodnocení žáků. Podle výsledků šetření prováděla v obou obdobích většina učitelů průběžnou kontrolu plnění úkolů, a to každodenně nebo alespoň jednou týdně. Většinou zasílali rodiče scan či fotografii splněného úkolu, případně kontroloval učitel vše během online výuky pomocí videokamery. Někteří vyučující uvedli, že zkoušeli žáky při individuální výuce. Jako formu hodnocení zvolili nejčastěji kombinaci slovního hodnocení, klasifikace a hodnocení pomocí grafických znaků jako smajlík, hvězdička apod. Většina dotázaných také uvedla, a to v obou

obdobích, že se setkali s tím, že rodiče zasahovali do výuky ve snaze odevzdat „dokonale splněný úkol“.

Distanční výuka byla pro všechny zúčastněné, tedy učitele, rodiče i děti náročná, ale přinesla i mnohé pozitivní zkušenosti. Pokud jde o vyučující, shodli se téměř všichni, že mnohem lépe ovládají moderní ICT technologie a zhruba polovině z nich přinesla online výuka zlepšení vzájemné komunikace s rodiči žáků (Graf 8 a 19). Jako negativní zkušenost uvedla v obou obdobích většina pedagogů zejména chybějící kontakt se žáky, dále pak nedostatečnou zpětnou vazbu mezi nimi a žáky, a nakonec náročnou přípravu a málo času (Graf 9, 20 a 30).

Poslední z otázek, které jsem si kladla před vlastním průzkumem, byla, **jaký vliv měla distanční výuka na žáky?** Z pohledu pedagogů, kteří vyučovali žáky v obou obdobích uzavření škol, byla největším problémem dětí ztráta sociálních kontaktů se spolužáky. To si myslí všichni dotázaní učitelé. Dále se většina učitelů domnívá, že žáci dostatečně neprocvičili probranou látku. Přestože si většina pedagogů myslí, že distanční výuka ovlivnila negativně výuku prvopočátečního čtení a psaní, převládá názor, že většina žáků učivo zvládla. Online výuka byla něčím novým a nečekaným, s čím se museli naučit pracovat všichni zúčastnění, přinesla však i několik pozitivních věcí. Podle vyučujících se zvýšila digitální gramotnost jak pedagogů, tak žáků, a děti se naučili samostatněji pracovat (Graf 10, 11, 21, 22, 31 a 32).

Z výsledků dotazníkového šetření určeného rodičům žáků vyplývá, že většina rodičů zvládla zajistit pro své děti jak technické vybavení, tak připojení k internetu (Graf 33). Přes počáteční problémy spojené s obsluhou počítače či tabletu nakonec většina respondentů uspěla a jako nejčastější pozitivum distanční výuky uvedli právě zvládnutí ICT technologií (Graf 34).

Podobné výsledky se objevily i v dalších dotazníkových šetřeních. Průzkumem názorů rodičů na průběh distanční výuky se zabýval například Brom (2020). Z výpovědí, které získal, vyplývá, že 91 % rodičů se domnívá, že distanční výuku zvládli. Problémy, s nimiž se ale potýkali, byly nejčastěji nedostatek času, odborných znalostí či problémy s ICT vybavením. Podobná zjištění přineslo i šetření České školní inspekce (ČŠI, 2020b) či výzkumné šetření autorů Koželuhová, Koželuh, Wildová a Zemanová (Koželuhová, 2022). Výsledky ukázaly, že distanční vzdělávání neovlivnilo, ale jen zpomalilo kvalitu osvojování techniky čtení a psaní. Došlo však k poklesu zájmu žáků o

čtení, jelikož bylo velmi obtížné je k učení motivovat. Zde se ukazuje, jak důležité je přistupovat k výuce čtení a psaní s ohledem na rozvoj čtenářské gramotnosti, tedy podporovat praktické využívání čtení a psaní od samého počátku. Výsledky šetření zároveň potvrdily velmi důležitou roli pedagogů při výuce prvopočátečního čtení a psaní.

Naprostá většina mnou dotazovaných rodičů uvedla, že měli možnost účastnit se online výuky svých dětí, a to tak, že zůstávali s dětmi na ošetřovném, případně pracovali na home-office. Pouze šest rodin se ocitlo v situaci, kdy oba rodiče docházeli do zaměstnání, z toho jedno dítě absolvovalo výuku ve škole pověřené péčí o děti zdravotníků (Graf 35).

Nejčastěji věnovali výuce dvě až tři hodiny denně, asi třetina dotázaných i déle než tři hodiny. Vzhledem k tomu, že online synchronní výuka trvala 45 až 90 minut, museli rodiče zvládnout vzdělávat své dítě samostatně 30 až 90 minut každý den. Většina rodičů nevyužívala k podpoře výuky psaní žádná online výuková videa. Dobrou zprávou jistě zůstává, že žádný z rodičů nevedl, že by svým dětem nečetl. Nezbyvá než doufat, že v tomto případě jsou odpovědi upřímné a pravdivé (Graf 36).

Zcela jednoznačně pak vychází odpověď na poslední otázku, a to, **jaká negativa byla spojena s distanční výukou**. Téměř všichni respondenti uvedli chybějící sociální kontakt dětí i rodičů, s čímž zcela jistě souvisí i ztráta motivace dětí k učení. Zhruba polovina oslovených pak poukázala na vysokou časovou náročnost přípravy výuky a nadměrný stres. Bohužel mě nepřekvapil ani fakt, že až v pětině případů se vyskytl problém s nedostatečnou zpětnou vazbou mezi rodiči a vyučujícím (Graf 3).

Šetření týkající se vlivu distanční výuky na žáky základních škol provedli také Rokos a Vančura (2020), kteří zjistili, že distanční výuka vyhovovala téměř polovině žáků, naopak třetině z nich nevyhovovala vůbec. Jako největší negativum distanční výuky uvedli respondenti mj. nedostatečný kontakt se spolužáky. V tom se výsledky našich studií shodují.

Mohu-li shrnout očekávání, která jsem měla před samotným provedením průzkumu, domnívám se, že se v zásadě vyplnila. Distanční výuka v obou obdobích se lišila v drobných detailech, a to spíše ve prospěch žáků i pedagogů. Pozitivní byla zejména změna v jednotné formě zadávání učiva žákům ve druhém období distanční výuky

(Graf 12 a 23), čímž bylo splněno doporučení MŠMT (ČŠI, 2020a). Jako další bych uvedla širší možnosti zapůjčení ICT vybavení žákům opět ve druhém období, kdy školy získaly mimořádné finanční příspěvky na danou problematiku. Velmi mne překvapily možnosti využití tvořivých metod v distanční výuce prvopočátečního čtení a psaní, a to v obou obdobích výuky (Graf 7, 18 a 29). Předpokládala jsem, že většina pedagogů nebude schopná je využívat v takovém množství, jak uvedli. Jsem ráda, že v tomto ohledu jsem se mylila. Pokud jde o vliv distanční výuky na žáky i učitele, myslím, že mé předpoklady byly bohužel správné. Největším problémem bylo dle očekávání omezení sociálních kontaktů, a to jak u učitelů (Graf 9, 20 a 30), tak také u žáků (Graf 10, 21 a 31). Pozitivní zprávou ale jistě zůstává fakt, že většina pedagogů i žáků rozvinula své schopnosti a dovednosti v oblasti ICT technologií (Graf 8, 10, 19, 21 a 31).

## Závěr

Distanční výuka jako termín používaný pro označení vzdělávacích aktivit, které probíhají na dálku, nebyl pro běžnou populaci počátkem roku 2020 příliš známý. Svůj význam dostal během pandemie Covid-19, kdy bylo mnoho zemí nuceno uzavřít školy a přejít na online výuku jako opatření k zamezení šíření viru. Přejít na distanční výuku znamenal pro pedagogy nutnost přizpůsobit tradiční vzdělávací metody i formy novému prostředí. Vyučující řešili komplikace jako nedostatek technického vybavení, omezení sociálních kontaktů, potřebu podpořit rodiče při spolupráci na domácí výuce, omezené možnosti hodnocení žáků a mnoho dalších. Stejně jako učitelé byli celou situací zasaženi také žáci a jejich rodiče. Všichni byli donuceni se s nastalou realitou vypořádat. Ve své práci jsem se zajímala o to, jak se jim to dařilo.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, za jakých podmínek probíhala distanční výuka na 1. stupni vybraných základních škol v letech 2020 a 2021 se zaměřením na oblast čtenářské gramotnosti a zda se případně výuka v těchto obdobích lišila. Dále jsem zjišťovala, jaký vliv měla distanční výuka na žáky i vyučující. Nakonec mne zajímalo, zda bylo možné v distanční výuce použít tvořivé metody výuky čtení a psaní (metody RWCT) jako jeden z prostředků rozvoje čtenářské gramotnosti žáků.

Úvodní část práce popisuje situaci a podmínky distančního vzdělávání v České republice a zařazení výuky čtení a psaní do kurikula, konkrétně RVP ZV. Vysvětluje vztah mezi výukou čtení a psaní a rozvojem čtenářské gramotnosti. Popisuje vývojové změny dítěte předškolního a mladšího školního věku a uvádí výčet nejčastěji používaných metod výuky prvopočátečního čtení a psaní u nás. S ohledem na rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti uvádí možnosti využití metod kritického myšlení při výuce čtení a psaní žáků 1. a 2. ročníku ZŠ.

Limity práce se projeví hned v počátcích jejího zpracování. Vytvořila jsem dotazníky určené třídním učitelům a rodičům žáků 1. a 2. ročníku ZŠ, které měly být distribuovány cílovým skupinám prostřednictvím vedení základních škol. Dotazníky byly rozesílány elektronicky. Důvodem byly uzavřené základní školy, jejichž zástupci odmítali jakýkoliv osobní kontakt. Původní plán byl získat potřebná data od učitelů a rodičů žáků z trutnovských škol. Na základě nízkého počtu získaných odpovědí (obdržela jsem zpět dotazníky jen ze tří škol) jsem se však po dohodě s vedoucí mé práce rozhodla, že dotazníky zpřístupním co možná největšímu počtu respondentů

v celé České republice. Odkazy na konkrétní dotazníky tak byly vloženy na sociální sítě s žádostí o jejich vyplnění.

Dalším možným limitem práce bylo omezení průzkumu pouze na oblast výuky prvopočátečního čtení a psaní v 1. a 2. ročníku ZŠ a delší časové období průzkumu. Jednak si respondenti nemuseli vzpomenout na vše podstatné z daného období, a pak mohlo hrát roli psychické i fyzické zatížení způsobené naprosto neznámou pandemickou situací. Posledním limitujícím faktorem byla velikost průzkumného souboru, z něhož nelze vytvořit obecné závěry na skupinu učitelů prvního stupně základní škol.

Očekávání, která jsem měla před samotným provedením průzkumu, se týkala jednak možných odlišností průběhu distanční výuky v jednotlivých obdobích uzavření škol, a dále jejího vlivu na vyučující i žáky 1. a 2. ročníku ZŠ. Mé domněnky se v zásadě potvrdily. Distanční výuka v obou obdobích se lišila spíše v detailech. Pozitivní byla zejména změna týkající se jednotné formy zadávání učiva žákům ve druhém období distanční výuky, čímž bylo splněno doporučení MŠMT (ČŠI, 2020a).

Nejvíce mne překvapily možnosti využití tvořivých metod v distanční výuce prvopočátečního čtení a psaní, a to v obou obdobích výuky. Předpokládala jsem, že je učitelé použijí jen minimálně. Ve skutečnosti tomu bylo naopak. Většina pedagogů využívala metody kritického myšlení, a to nejčastěji čtení s otázkami, čtení s předvídáním a vyhledávání klíčových slov, ve 2. ročníku ZŠ se k nim navíc přidaly brainstorming, čtení v rolích a řízené čtení s diskusí.

Pokud jde o možný vliv distanční výuky na žáky i učitele, byly mé předpoklady správné. Největším problémem bylo dle očekávání omezení sociálních kontaktů učitelů i žáků. Jedná se o skutečnost, která zasáhla do života mnoha lidí. Mnozí si s ní dokázali poradit jen velmi těžce a někteří si nesou následky dodnes. Pozitivní zprávou ale zůstává fakt, že většina pedagogů i žáků rozvinula během distanční výuky své schopnosti a dovednosti v oblasti ICT technologií. Mnozí žáci se navíc naučili pracovat samostatněji a zodpovědněji.

Cíle diplomové práce, jež uvádím výše, jsem splnila. Z dotazníkových šetření jsem zjistila, za jakých podmínek probíhala distanční výuka na 1. stupni vybraných základních škol v letech 2020 a 2021 se zaměřením na oblast čtenářské gramotnosti



i to, v čem se výuka lišila. Získala jsem odpovědi na otázku, jaký vliv měla distanční výuka na žáky i vyučující. V neposlední řadě jsem zjistila, že bylo možné v distanční výuce použít tvořivé metody výuky čtení a psaní (metody RWCT) jako jeden z prostředků rozvoje čtenářské gramotnosti žáků.

Na základě výsledků dotazníkových šetření jsem formulovala závěry ohledně možnosti využití tvořivých metod při výuce prvopočátečního čtení a psaní žáků 1. a 2. ročníku ZŠ v distanční výuce. Ty jsou uvedeny v Příloze E ve formě ukázek pracovních listů určených k využití v distanční výuce. Doufám, že výsledky šetření budou moci sloužit jako podpora pro pedagogy při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit v rámci případného distančního vzdělávání.

Zároveň se ztotožňuji s doporučeními Wildové a kol. (2021), která lze aplikovat jak v distanční, tak také v prezenční výuce. Při výuce prvopočátečního čtení a psaní je vhodné pracovat s žáky v menších skupinách a poskytnout rodičům metodická doporučení, jak s dětmi pracovat doma (jak správně číst, držet tužku apod.). Důležité jsou vzájemné konzultace průběhu i výsledků vzdělávání. Velmi vhodné je přesvědčit rodiče o důležitosti předčítání dětem i v době, kdy se již učí samy číst. V neposlední řadě, abychom udrželi motivaci a zájem dětí o čtení, je třeba využívat čtenářské a písarské dovednosti v praktickém životě.

## Seznam zdrojů

### Tištěné zdroje

1. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
2. DOLEŽALOVÁ, Jana (1998). *Prvopočáteční psaní*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 124 s. ISBN 80-7041-938-5.
3. DOLEŽALOVÁ, Jana (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.
4. DVOŘÁK, Josef (2021). *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. 221 s. ISBN 80-902536-2-8.
5. FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL, Jiří a NOVOTNÁ, Miroslava (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido. 81 s. ISBN 80-85931-64-8.
6. FASNEROVÁ, Martina (2012). *Vybrané kapitoly z elementárního čtení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 116 s. ISBN 978-80-244-3143-7.
7. FASNEROVÁ, Martina (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. 282 s. ISBN 978-80-271-0289-1.
8. GAVORA, Peter (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
9. GAVORA, Peter a ZÁPOTOČNÁ, Oľga (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. 158 s. ISBN 80-223-1869-8.
10. HAVLÍNOVÁ, Hana (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-271-0743-8.

11. CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
12. JIRÁNEK, František, DITTRICHOVÁ, Jaroslava, FRIEDLOVÁ, Božena a kol. (1955). *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 274 s.
13. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014a). *Elementární gramotnost a pismo Comenia Script*. Hradec Králové: Gaudeamus. 178 s. ISBN 978-80-7435-494-6.
14. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva (2014b). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus. 94 s. ISBN 978-80-7435-495-3.
15. KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej, a kol. (2007). *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení, o.s. 80 s. ISSN 1214-5823.
16. KŘIVÁNEK, Zdeněk, WILDOVÁ Radka a kol. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 141 s. ISBN 80-86039-55-2.
17. LANGMEIER, Jiří (1991). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., doplněné vydání. Praha: Avicenum. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.
18. MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk (1994). *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
19. MLČÁKOVÁ, Renata (2009). *Grafomotorika a počáteční čtení*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
20. PENC, Václav (1968). *Metodika psaní: prozatímní učebnice pro pedagogické fakulty*. 4. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 91 s.
21. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. 6. rozšířené vydání. Praha: Portál. 585 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
22. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

23. SANTLEROVÁ, Květoslava (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. 56 s. ISBN 80-85931-05-2.
24. SKUTIL, Martin a ZIKL, Pavel (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada. 101 s. ISBN 978-80-247-3855-0.
25. SKUTIL, Martin a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
26. STEELE, Jeannie L. et al. Co je kritické myšlení (2007). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I*. Praha: Kritické myšlení. 38 s.
27. TOMKOVÁ, Anna (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.
28. VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
29. VODIČKA, Ivo (2008). *Nechte leváky drápat*. Praha: Portál. 104 s. ISBN 978-80-7367-479-3.
30. VODIČKA, Ivo (2020). *Boj o špetku*. Ústí nad Labem: Imagine Media. 236 s. ISBN 978-80-905511-4-5.
31. WILDOVÁ, Radka a kol. (2021). *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-314-6.
32. ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada. 16 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

## Internetové zdroje

33. BROM, Cyril, GREGER, David, HANNEMANN, Tereza, STRAKOVÁ, Jana, ŠVARŤÍČEK, Roman, LUKAVSKÝ, Jiří. Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. In: *Studia Paedagogica* [online]. Brno: MUNI, 2020, roč. 25, č. 3, 34 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Barbora/Downloads/SVARICEKetal2020.pdf>.
34. ČSÚ. *Základní vzdělávání poskytované na základních školách: Školy a školská zařízení za školní rok 2019/2020* [online]. CZSO, 2023a, 37 s. [online]. 10. 05. 2023 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/230042200202.pdf/bf273e30-101c-4aaf-a3db-424cfbbdbb89?version=1.3>.
35. ČSÚ. *Základní vzdělávání poskytované na základních školách: Školy a školská zařízení za školní rok 2020/2021* [online]. CZSO, 2023b, 37 s. [online]. 10. 05. 2023 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210202.pdf/99bd9fe6-7407-4dd7-9d1d-888f4057b04c?version=1.1>.
36. ČŠI. *Tematická zpráva: Vzdělávání na dálku v základních a středních školách* [online]. Praha: ČŠIČR, 2020a, 44 s. [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf).
37. ČŠI. Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání. In: *CSICR* [online]. 2020b [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distanzni>.
38. Funkční členění mozkové kůry. In: *Střední škola zemědělská a veterinární Lanškroun* [online]. © 2023 OG Soft s.r.o. [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <http://www.szes-la.cz/objekty/fyziologie-a-anatomie-cloveka---nervova-soustava.pdf>.
39. HAUSENBLAS, Ondřej. Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou – při četbě – po četbě literárních textů. In: ČŠI. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Digifolio, březen 2010, 65 s. [cit. 2023-05-13]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935&fbclid=IwAR3LKT8ODgflMRCn6C0hsyAvZ68hPoKO3charBncqjEA47mUh5sbkJFtko>.

40. KOPECKÁ, Kateřina. Metody aktivního učení. In: *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/modifikace-vyuovacich-metod-a-forem/4-2-5-metody-aktivniho-uceni-2/>.

41. KOŠTÁLOVÁ, Hana. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy* [online]. Kritické myšlení, o.s., 2007, roč. 27, č. 8 (léto), s. 4-6 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL27\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL27_web.pdf).

42. KOŽELUHOVÁ, Eva, KOŽELUH, Ondřej, WILDOVÁ, Radka, ZEMANOVÁ, Lenka. Počáteční výuka čtení a psaní během pandemie covid-19 z pohledu matek žáků. *e-Pedagogium* [online]. 2022, roč. 22, č. 3, s. 39-52 [cit. 2023-05-13]. doi: 10.5507/epd.2022.020. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2022/03/07.pdf>.

43. LENCOVÁ, Radana. Česká abeceda psacího písma Comenia script. In: *Comenia-script* [online]. Copyright © Radana Lencová, 2020 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.comenia-script.com/informace-o-pismu/>.

44. MŠMT. *Metodické doporučení: pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha: MŠMT, 2020, 24 s. [cit. 2023-05-13]. Dostupné z <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem-2/>.

45. MŠMT. *Výroční zpráva: o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2021a. 165 s. [cit. 2023\_05\_13]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Barbora/Downloads/VZ\\_2020\\_MSMT\\_nahled\\_web-1.pdf](file:///C:/Users/Barbora/Downloads/VZ_2020_MSMT_nahled_web-1.pdf).

46. MŠMT. *Metodické doporučení pro školy: Distanční vzdělávání a duševní zdraví* [online]. Praha: MŠMT, 2021b, 6 s. [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/doporučení-k-distancni-vyuuce-a-dusevniimu-zdravi/>.

47. MVČR. Nouzový stav. In: *MVCR* [online]. 12. 03. 2020 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/zpravodajstvi-nouzovy-stav.aspx>.

48. NOVOTNÝ, Miloš. Čteme a píšeme s Agátou - Metoda tří startů. In: *NNS* [online]. © COPYRIGHT 2023 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://nns.cz/agata/metoda-tri-startu/>.
49. POTŮČKOVÁ, Jana. Sedni si pořádně... – Jak pořádně?!. In: *Jednoduché učení* [online]. 28. 01. 2019 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://jednoducheuceni.cz/sedni-si-poradne-jak-poradne/>.
50. ROKOS, Lukáš, VANČURA, Michal. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: MUNI, 2020, roč. 30, č. 2, s. 122-155 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136/11809>.
51. RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Edu.cz* [online]. Copyright © 2022 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
52. VESELÁ, Marta, SIMONIDESOVÁ, Martina. Úchopy. In: *Grafomotorika.eu* [online]. Copyright © 2012-20 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/uchopy-psacihonacini/>.
53. WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. ABECEDA, o. s., 2010 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>.
54. WHO. Breaking Coronavirus Disease. In: *Twitter* [online]. 11. 03. 2020 [cit. 2023-05-13]. Available from: <https://twitter.com/WHO/status/1237777021742338049>.
55. WILDOVÁ, Radka. Vybrané didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení a psaní. In: Metodický portál RVP. *NPI* [online]. 28. 07. 2004 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZV/33/VYBRANE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html>.

56. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o. 2010-2023 [cit. 2023-05-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.



## Seznam zkratk

ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
E-U-R	Evokace-uvědomění-reflexe
ICT	Information and Communication Technologies
I.N.S.E.R.T.	Interactive Noting Systém for Effective Reading and Thinking
MIUč	Multimediální interaktivní učebnice
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MVČR	Ministerstvo vnitra České republiky
NPI	Národní pedagogický institut
OSBUA	Prvních pět písmen výuky čtení metodou Sfumato
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
V-CH-D	Vím-chci vědět-dozvěděl/a jsem se
WHO	World Health Organization

## Seznam grafů

Graf 1 – Řešení chybějícího technického vybavení žáků – jaro 2020

Graf 2 – Forma zadávání učiva žákům – jaro 2020

Graf 3 – Četnost synchronní online výuky – jaro 2020

Graf 4 – Komplikace distanční výuky na straně učitelů – jaro 2020

Graf 5 – Vzdělávací materiály využitelné v distanční výuce – jaro 2020

Graf 6 – Formy vyučování v prezenční výuce – jaro 2020

Graf 7 – Metody RWCT v distanční výuce – jaro 2020

Graf 8 – Pozitiva distanční výuky dle pedagogů – jaro 2020

Graf 9 – Negativa distanční výuky dle pedagogů – jaro 2020

Graf 10 – Vliv distanční výuky na žáky pohledem pedagogů – jaro 2020

Graf 11 – Výsledky distančního vzdělávání žáků – jaro 2020

Graf 12 – Formy zadávání učiva žákům – 1. ročník 2020/2021

Graf 13 – Četnost synchronní online výuky – 1. ročník 2020/2021

Graf 14 – Distanční výuka žáků se SVP – 1. ročník 2020/2021

Graf 15 – Formy a metody výuky čtení a psaní v distanční výuce – 1. ročník 2020/2021

Graf 16 – Vzdělávací materiály v distanční výuce – 1. ročník 2020/2021

Graf 17 – Výukové formy a metody v prezenční výuce – 1. ročník 2020/2021

Graf 18 – Tvořivé metody v distanční výuce – 1. ročník 2020/2021

Graf 19 – Pozitiva distanční výuky pohledem učitelů – 1. ročník 2020/2021

Graf 20 – Negativa distanční výuky pohledem učitelů – 1. ročník 2020/2021

Graf 21 – Vliv distanční výuky na žáky pohledem učitelů – 1. ročník 2020/2021

Graf 22 – Výsledky vzdělávání žáků v distanční výuce – 1. ročník 2020/2021

Graf 23 – Forma zadávání učiva žákům – 2. ročník 2020/2021

Graf 24 – Četnost synchronní online výuky – 2. ročník 2020/2021

Graf 25 – Komplikace distanční výuky pohledem učitelů – 2. ročník 2020/2021

Graf 26 – Formy a metody výuky čtení a psaní v distanční výuce – 2. ročník 2020/2021

Graf 27 – Formy vyučování v prezenční výuce – 2. ročník 2020/2021

Graf 28 – Srovnání výukových metod čtení a psaní – 1. ročník jaro 2020 a 2. ročník 2020/2021

Graf 29 – Tvořivé metody čtení a psaní v distanční výuce – 2. ročník 2020/2021

Graf 30 – Negativa distanční výuky pohledem pedagogů – 2. ročník 2020/2021

Graf 31 – Vliv distanční výuky na žáky pohledem pedagogů – 2. ročník 2020/2021

Graf 32 – Výsledky distanční výuky čtení a psaní – 2. ročník 2020/2021

Graf 33 – Technické vybavení žáků k distanční výuce

Graf 34 – Pozitiva distanční výuky pohledem rodičů žáků

Graf 35 – Pracovní povinnosti rodičů vs. zajištění distanční výuky dítěte

Graf 36 – Četba rodičů dětem

Graf 37 – Negativa distanční výuky pohledem rodičů žáků

Graf 38 – Forma zadávání učiva – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Graf 39 – Synchronní online výuka – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Graf 40 – Chybějící ICT vybavení žáků – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Graf 41 – Distanční výuka žáků se SVP – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Graf 42 – Formy a metody výuky čtení a psaní v distanční výuce – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Graf 43 – Tvořivé metody RWCT v distanční výuce – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Graf 44 – Formy hodnocení v distanční výuce – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Graf 45 – Výsledky distanční výuky – srovnání 1. ročníku 2020 a 1. ročníku 2020/2021

Graf 46 – Forma zadávání učiva – srovnání 1. ročníku 2020 a 2. ročníku 2020/2021

Graf 47 – Synchronní online výuka – srovnání 1. ročníku 2020 a 2. ročníku 2020/2021

Graf 48 – Metody RWCT v distanční výuce – 2. ročník 2020/2021

Graf 49 – Kontrola plnění úkolů – srovnání 1. ročníku 2020 a 2. ročníku 2020/2021

Graf 50 – Negativa distanční výuky – srovnání 1. ročníku 2020 a 2. ročníku 2020/2021

## Seznam obrázků

Obr. 1 - Směrování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků

Obr. 2 - Funkční členění mozkové kůry

Obr. 3 – Správný sed

Obr. 4 – Špetkový úchop

Obr. 5 – Česká abeceda psacího písma Comenia script

Obr. 6 – Školní písmo ze Slabikáře 1967 a současný vzor psaného spojitého písma 2000

## Seznam příloh

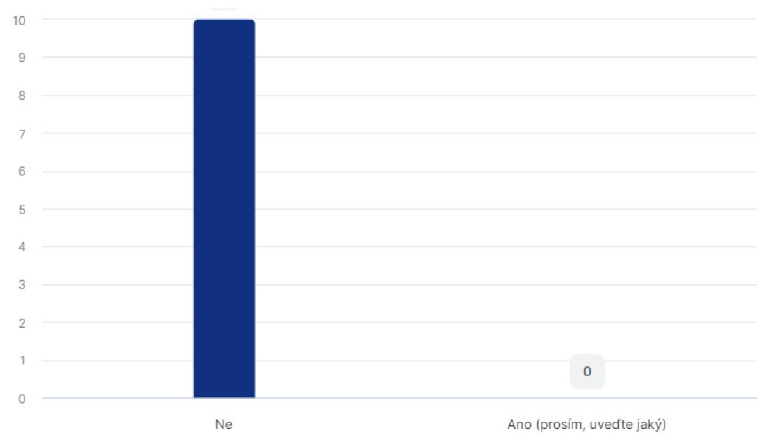
- Příloha A: Dotazník pro učitele – jaro 2020
- Příloha B: Dotazník pro učitele – 1. ročník (2020/2021)
- Příloha C: Dotazník pro učitele – 2. ročník (2020/2021)
- Příloha D: Dotazník pro rodiče
- Příloha E: Ukázka pracovních listů k výuce čtení a psaní metodami RWCT
- Příloha F: Formuláře dotazníků

## Příloha A: Dotazník pro učitele – jaro 2020

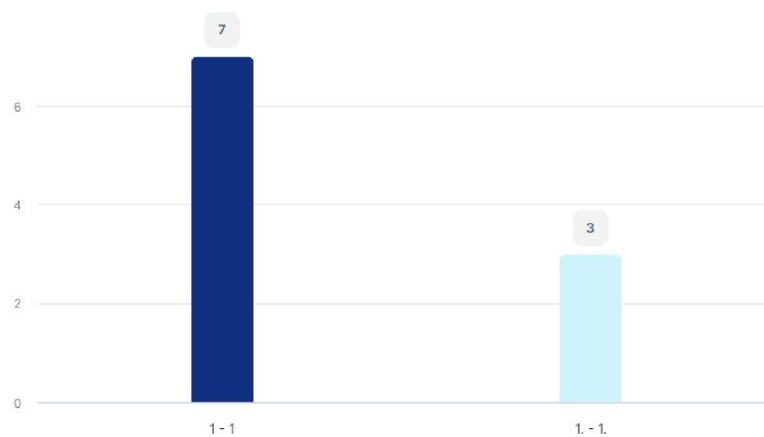
### 1. Název školy

Ve všech případech se jednalo o anonymní šetření. Ve výsledcích nejsou tedy uvedeny informace, podle nichž by bylo možné jednotlivé respondenty identifikovat. Přesto mohu uvést, že polovina respondentů, kteří odpověděli na dotazníky pro učitele, pochází z trutnovského okresu, druhá polovina pak ze zbývajících částí České republiky.

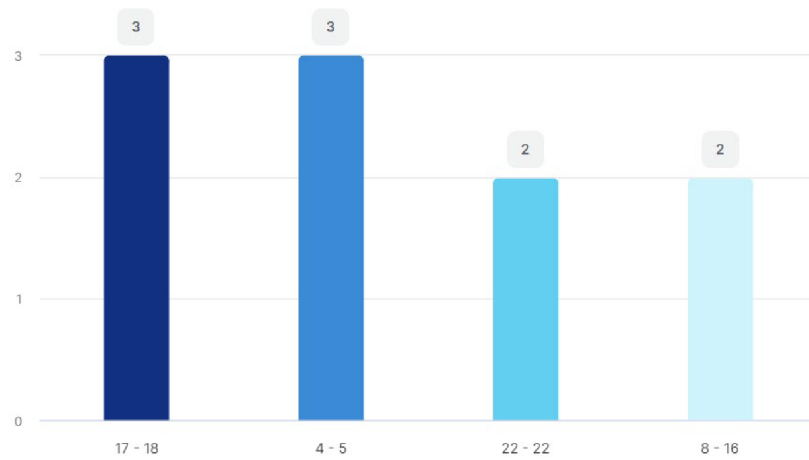
### 2. Používá škola nějaký speciální studijní program?



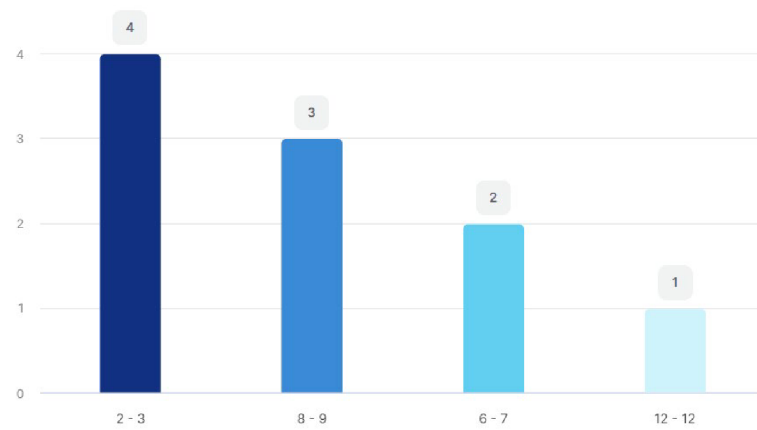
### 3. Ročník (2020)



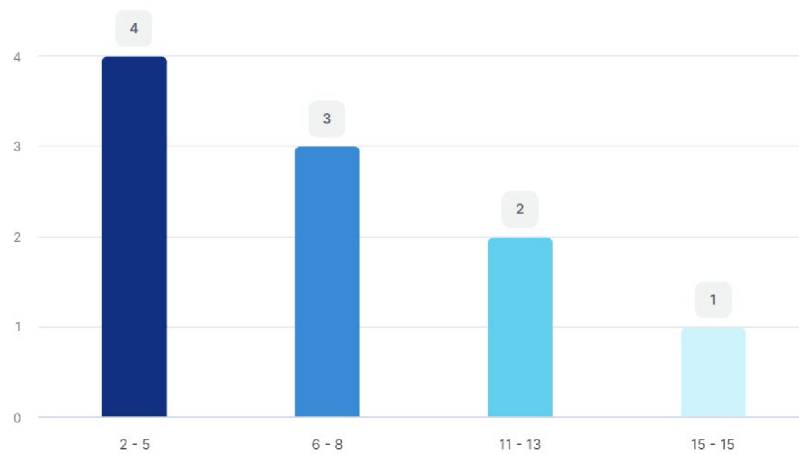
#### 4. Počet žáků ve třídě



#### 5. Z toho dívek

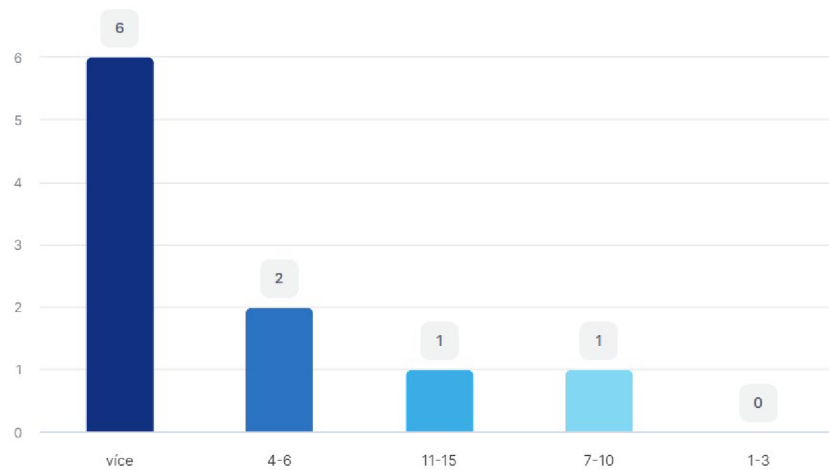


#### 6. Z toho chlapců

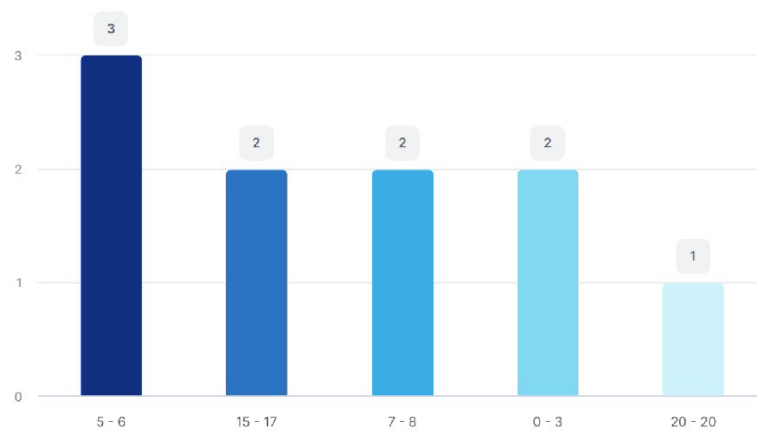




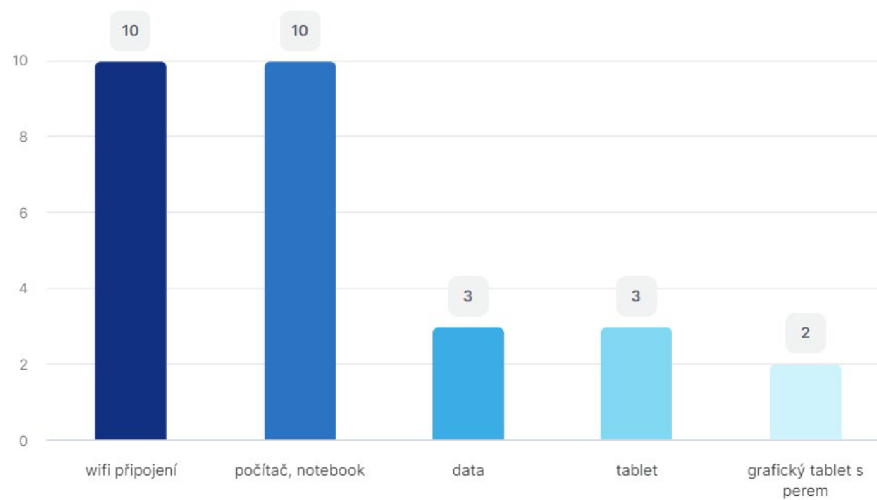
## 7. Délka Vaší pedagogické praxe celkem (roky)



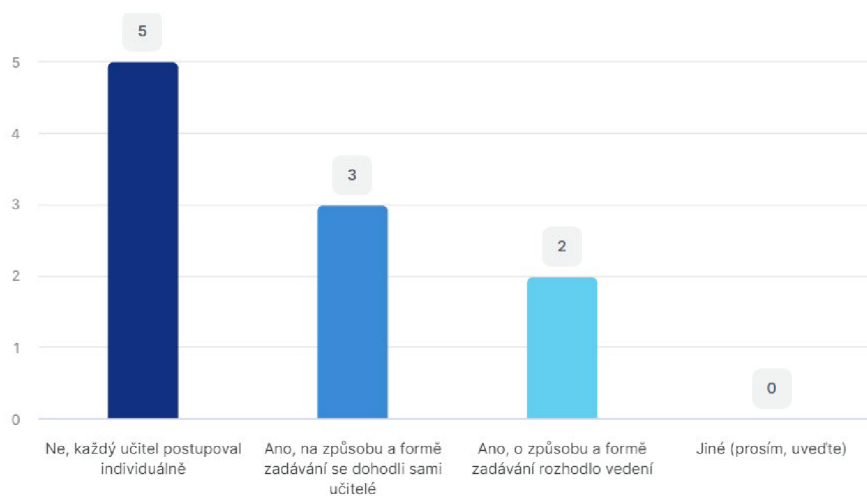
## 8. Délka Vaší pedagogické praxe v 1. třídě (roky)



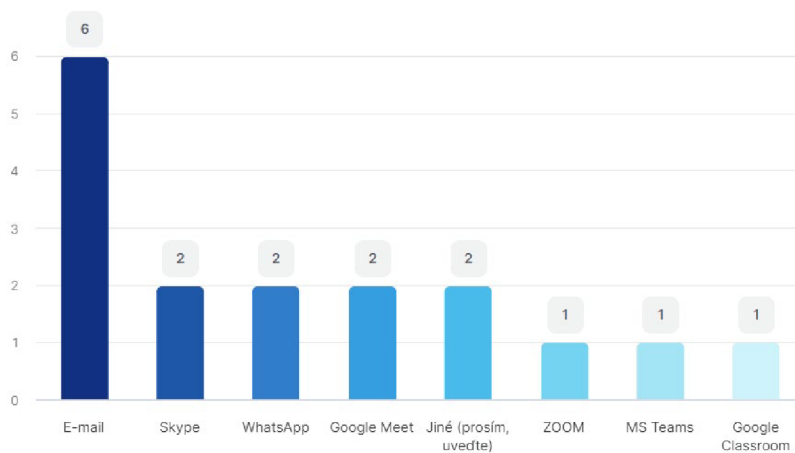
## 9. Technické vybavení třídní učitelky/učitele (lze zvolit více variant)



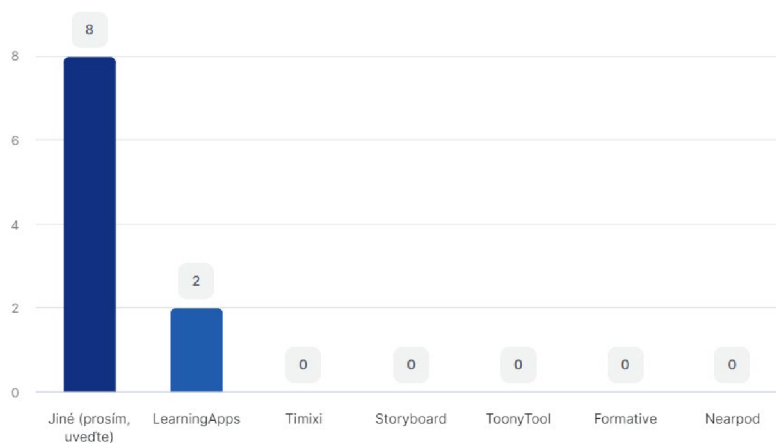
## 10. Používala Vaše škola při zadávání učiva žákům jednotnou formu?



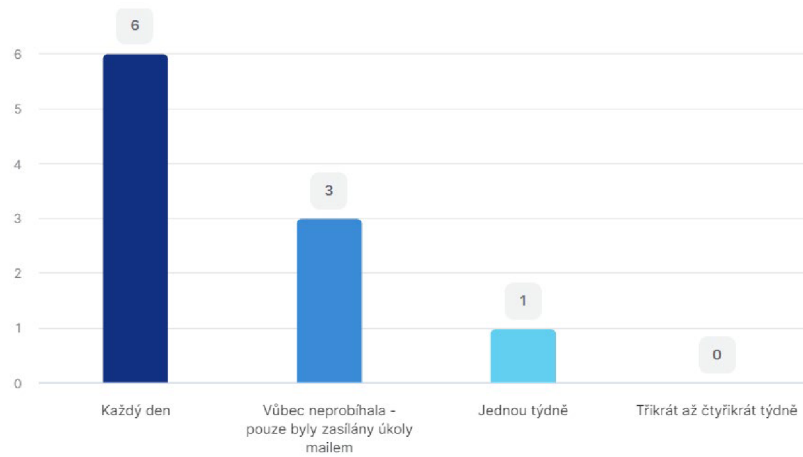
## 11. Jaké platformy jste k výuce používali (lze zvolit více variant)?



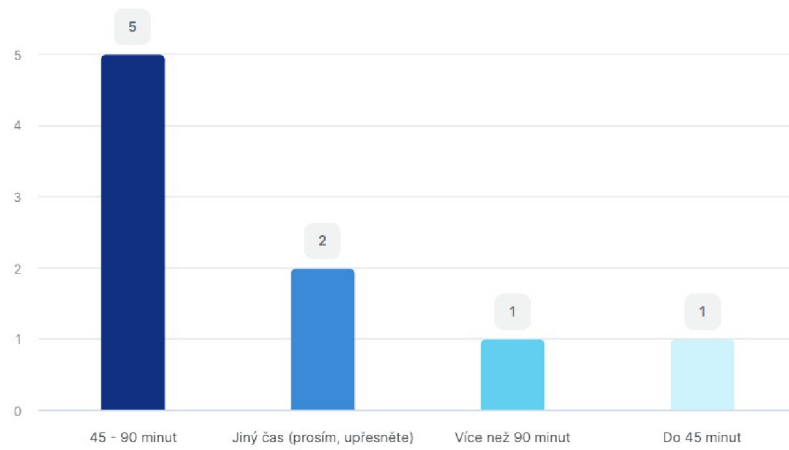
## 12. Jaké aplikace jste používali pro aktivizaci a zpestření výuky (lze zvolit více variant)?



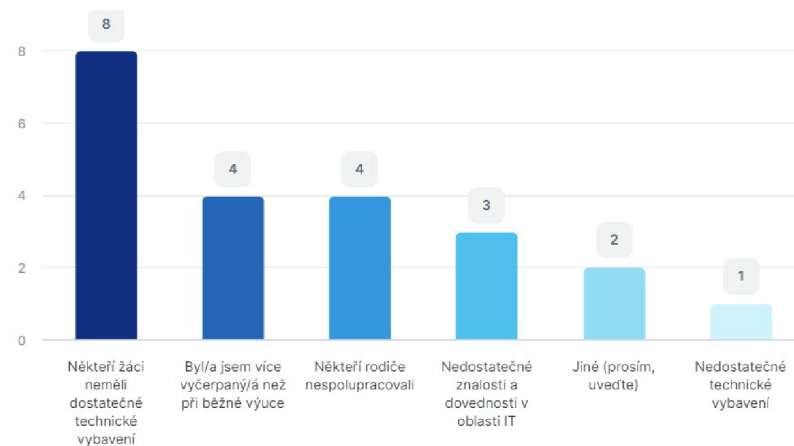
### 13. Jak často probíhala online výuka s využitím kamery a mikrofonu?



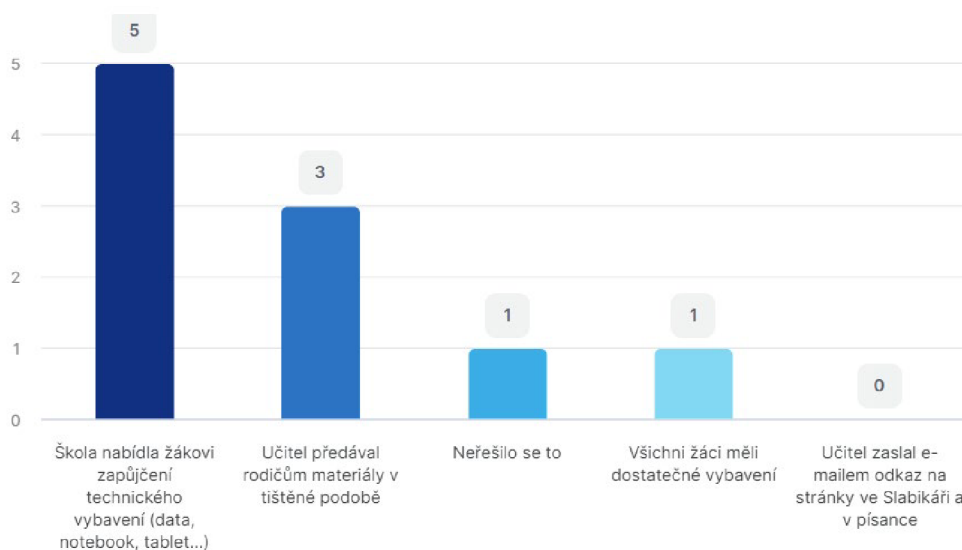
### 14. Kolik hodin denně probíhala online výuka?



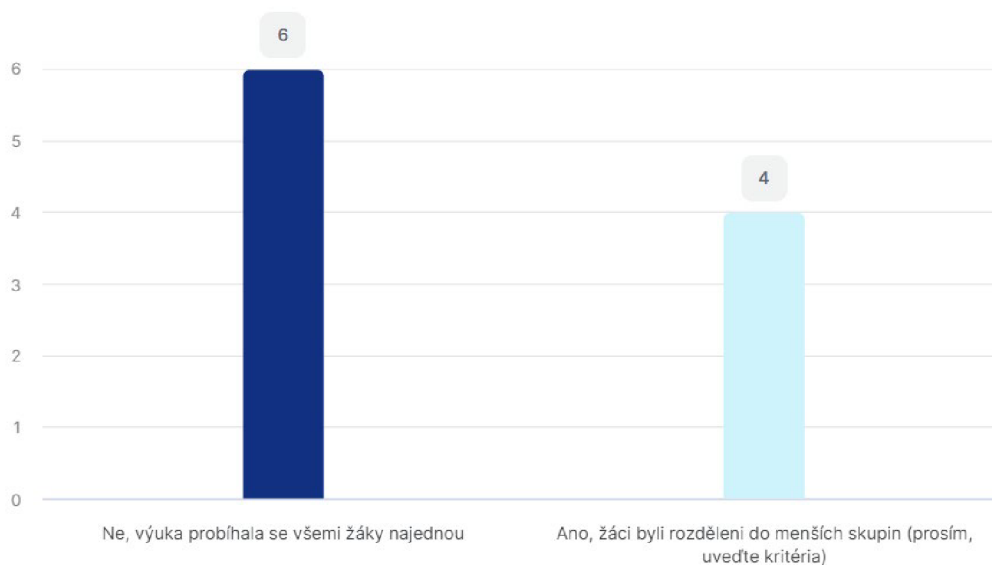
### 15. Které skutečnosti Vám v době uzavření škol výuku nejvíce komplikovaly (lze zvolit více variant)?



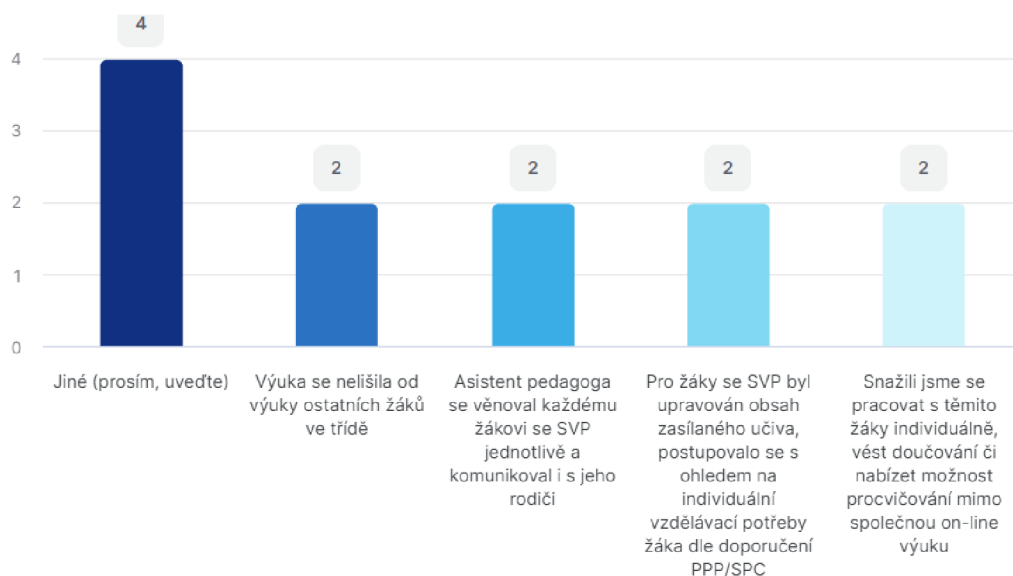
**16. Jak Vaše škola řešila v době distanční výuky situaci žáků bez dostatečného technického vybavení?**



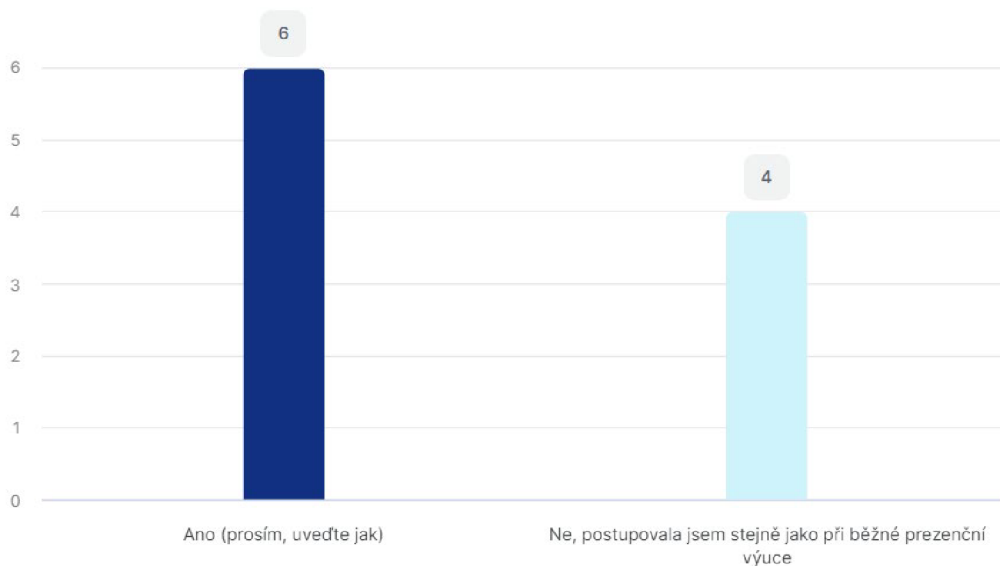
**17. Probíhala výuka čtení a psaní se všemi žáky najednou nebo byli žáci rozděleni do skupin po menším počtu? Případně můžete uvést, podle jakého kritéria byli žáci do skupin rozděleni (abeceda, pokročilost v učivu...)**



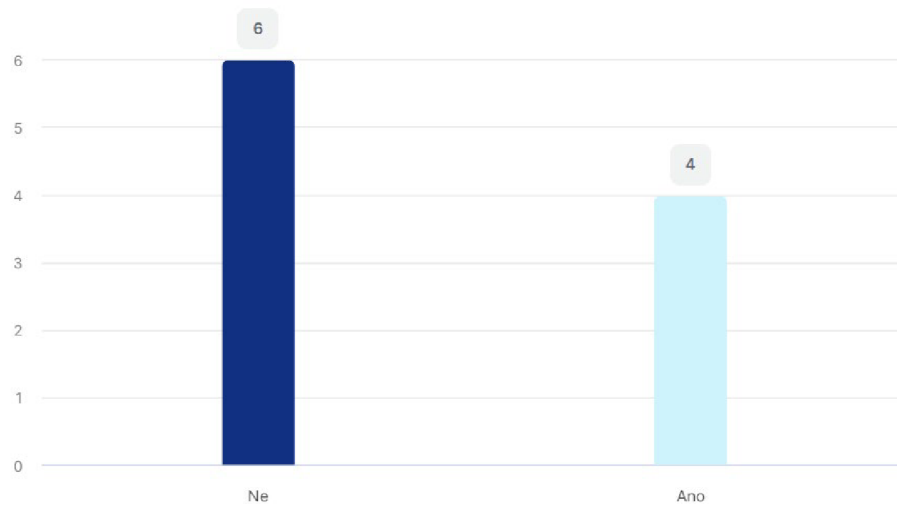
**18. Jak probíhala výuka čtení a psaní u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (lze zvolit více variant)?**



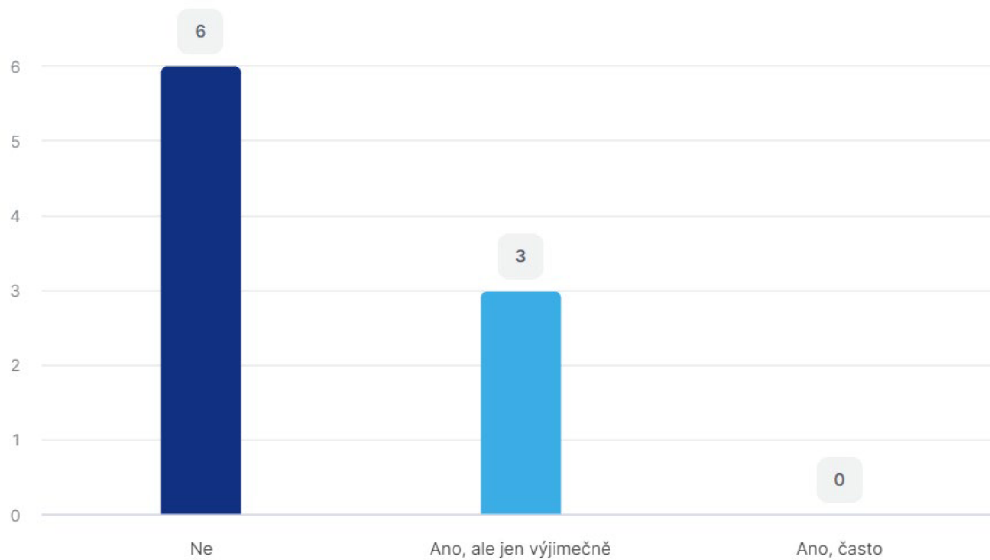
**19. Bylo třeba, abyste upravila Vámi používané metody a formy výuky prvopočátečního čtení a psaní s ohledem na distanční výuku?**



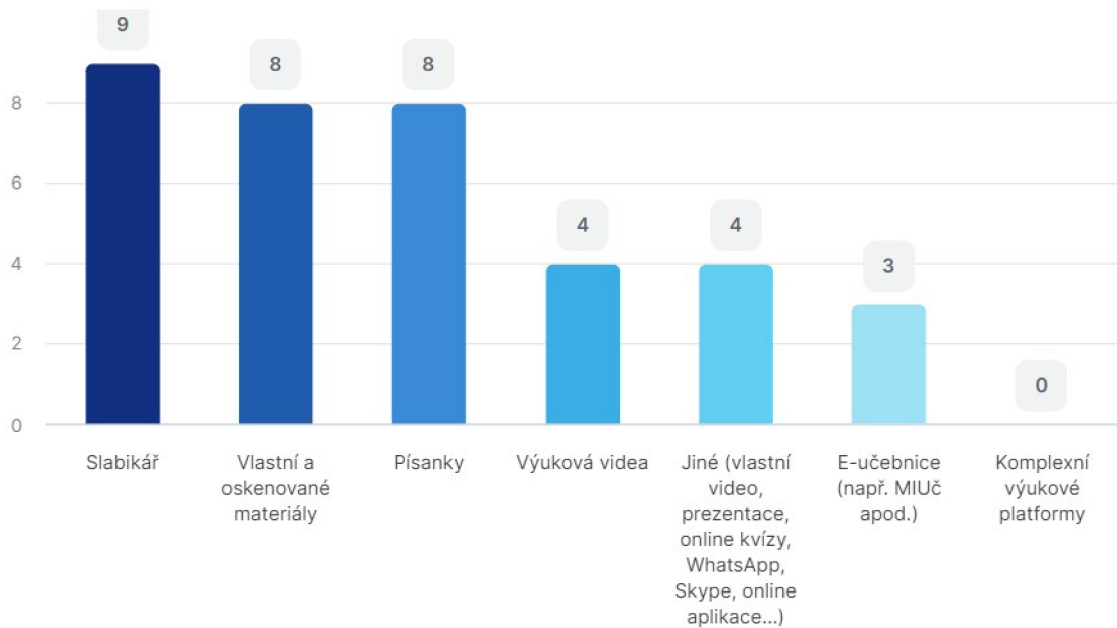
**20. Využívala jste při online výuce nástroj tzv. sdílené tabule (např. Whiteboard)?**



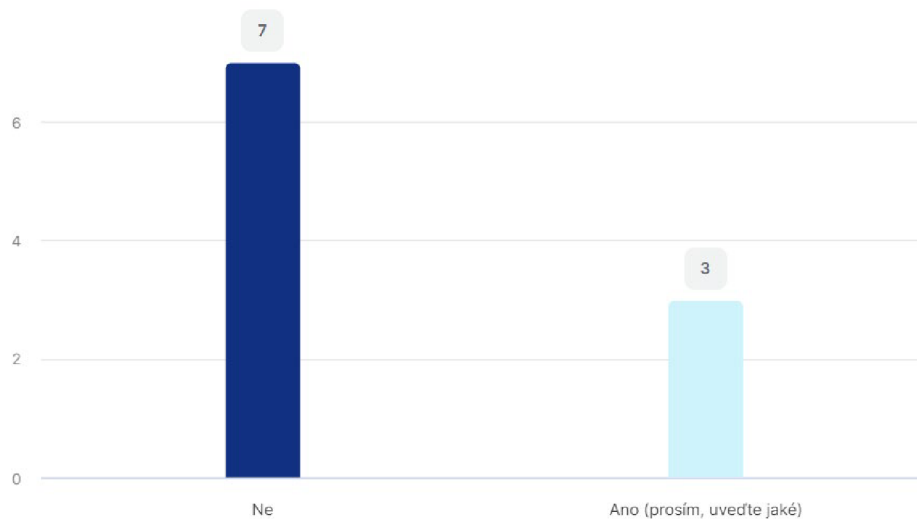
**21. Pokud ano, sdílela jste ji také se žáky, kteří na ni vzdáleně psali?**



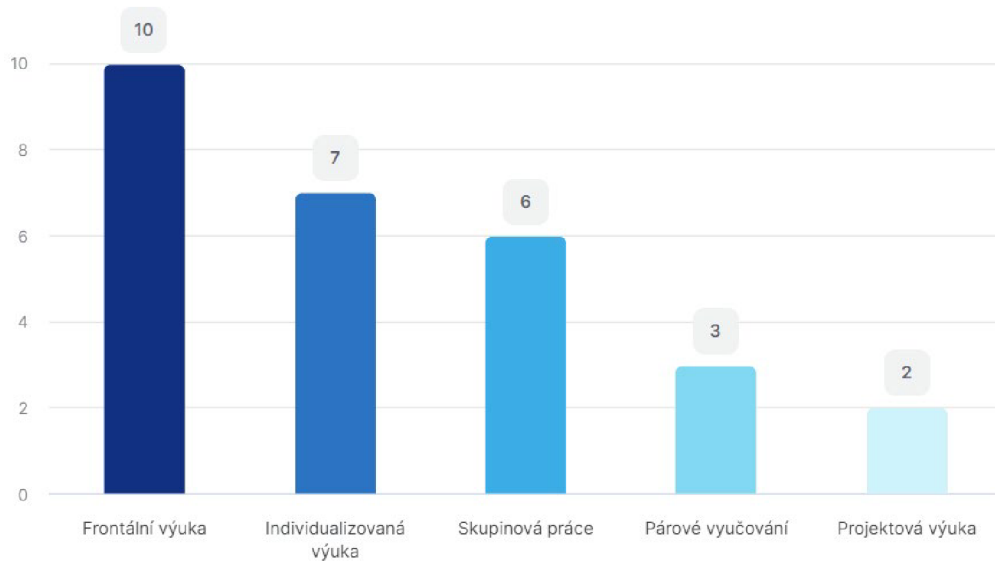
**22. Jaký typ materiálů jste využívala při výuce psaní a čtení na dálku (lze zvolit více variant)?**



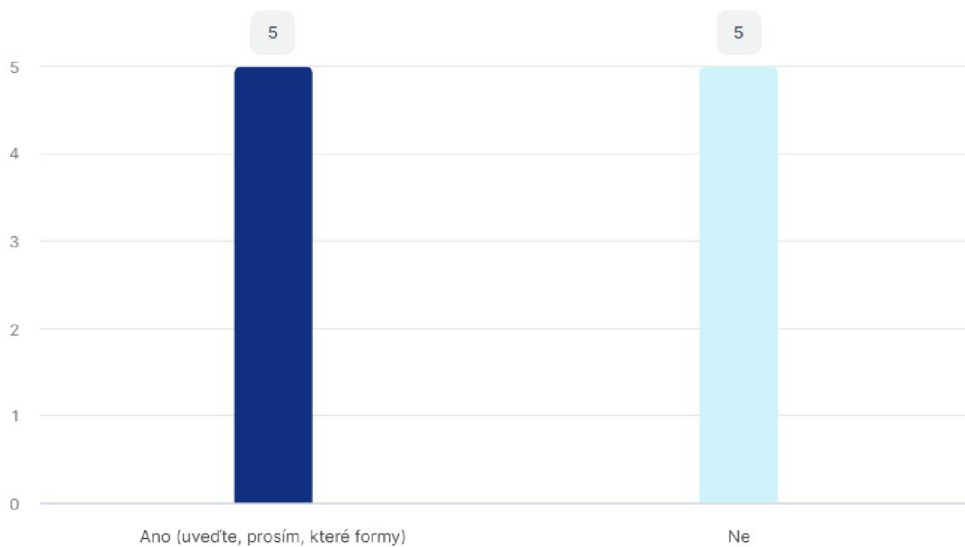
**23. Využívala jste v době distanční výuky některé online výukové programy pro výuku prvopočátečního čtení a psaní (například Nová škola)?**



**24. Jaké formy vyučování využíváte k výuce čtení a psaní v prezenční výuce (lze uvést více variant)?**

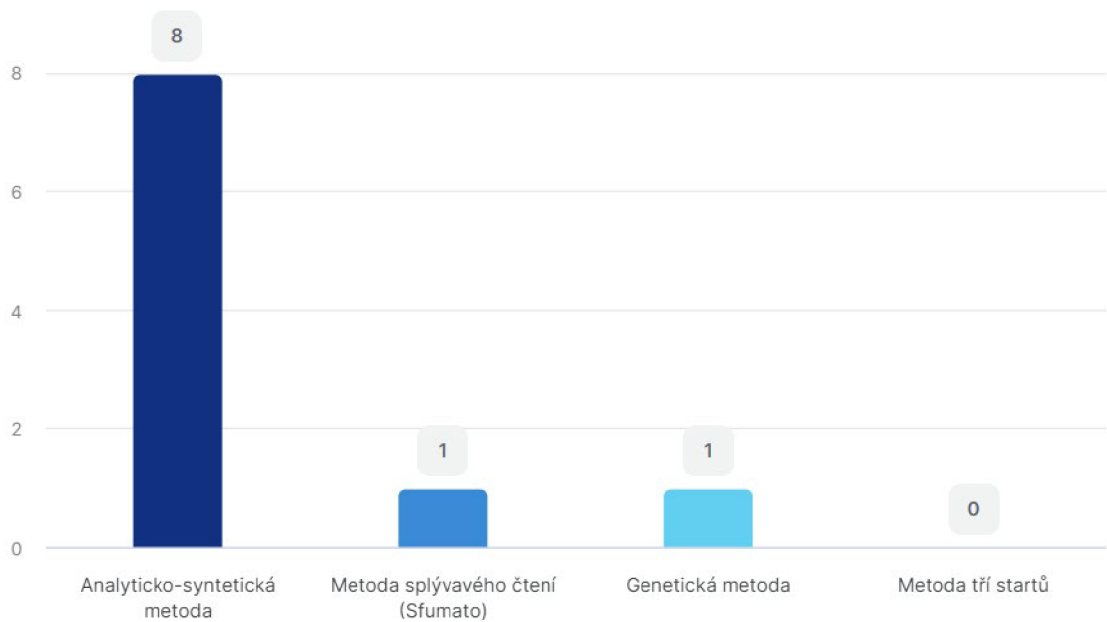


**25. Bylo možné využít tyto formy také během distanční výuky? Pokud ano, prosím uveďte, které jste využila.**

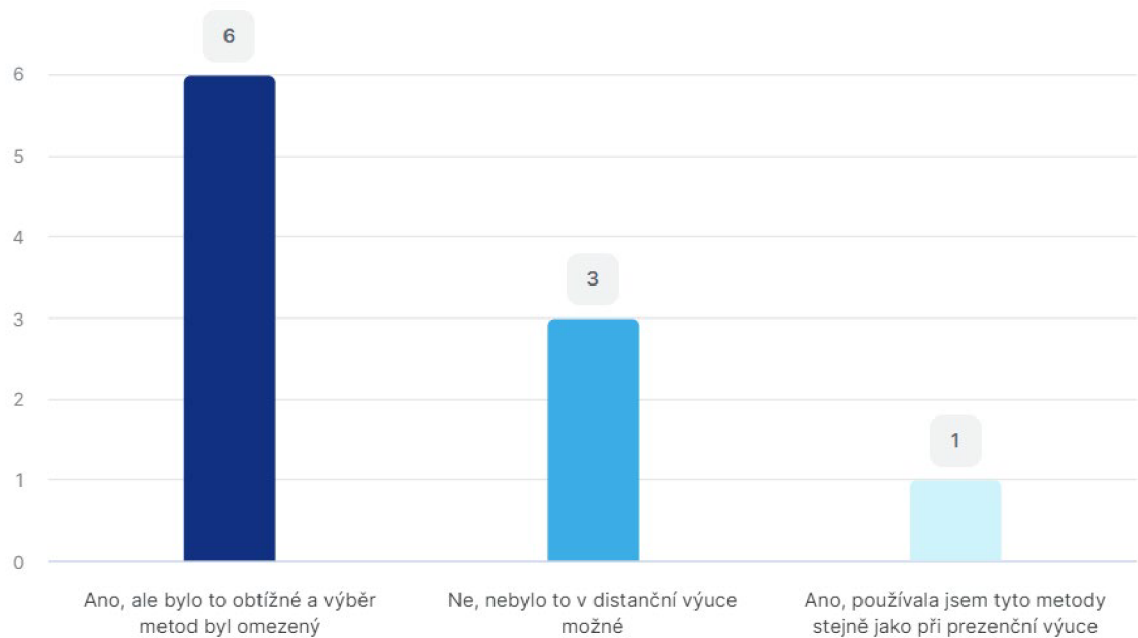




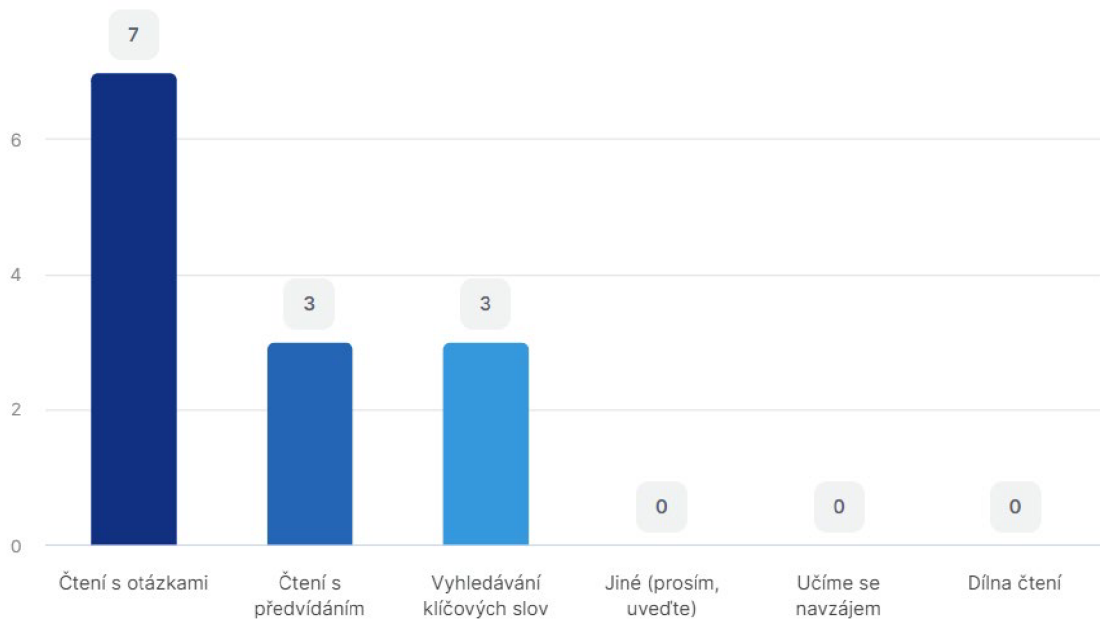
## 26. Jakou metodu k výuce prvopočátečního čtení a psaní jste zvolila?



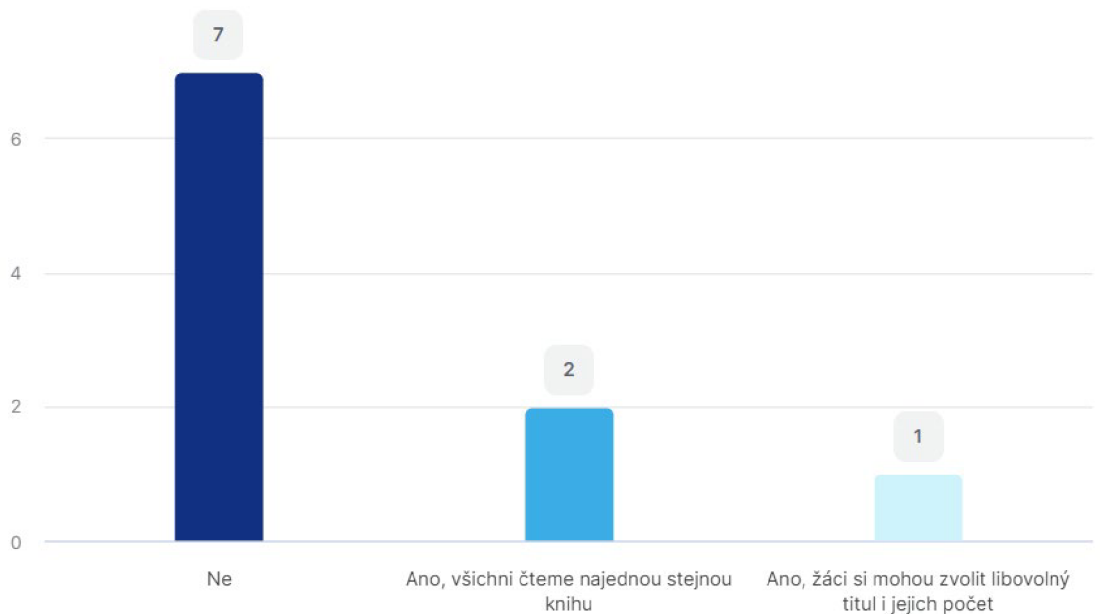
## 27. Využívala jste některé z tvořivých metod při výuce čtení a psaní?



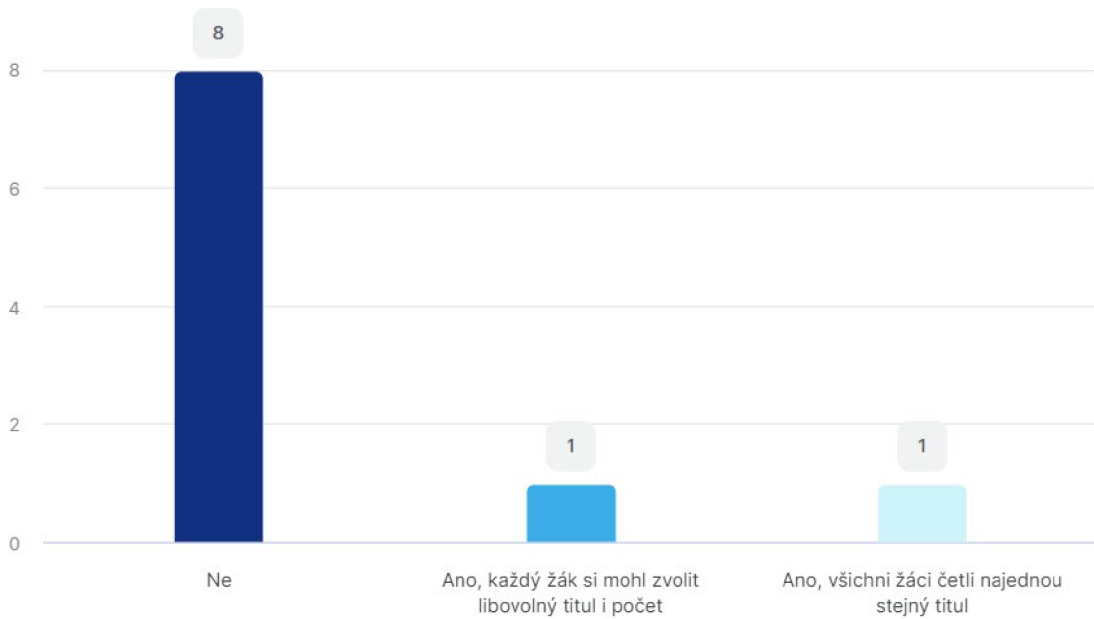
**28. Pokud jste v předchozí otázce zvolila odpověď ano, uveďte, které z metod jste v distanční výuce využívala (lze označit více odpovědí)**



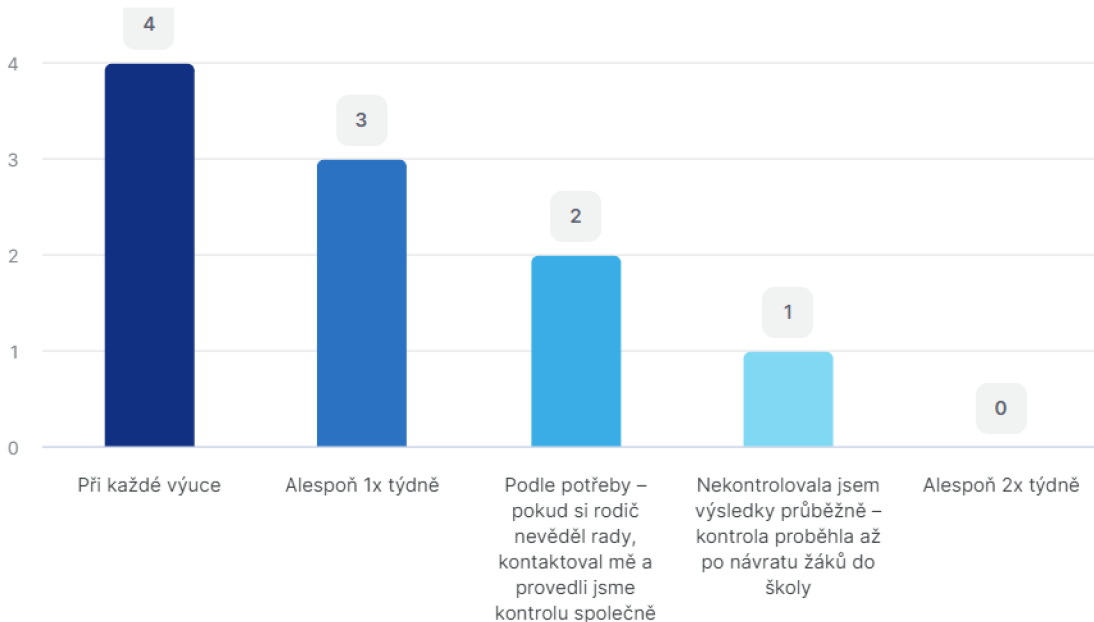
**29. Zavádíte v prezenční výuce prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku čtenářský deník?**



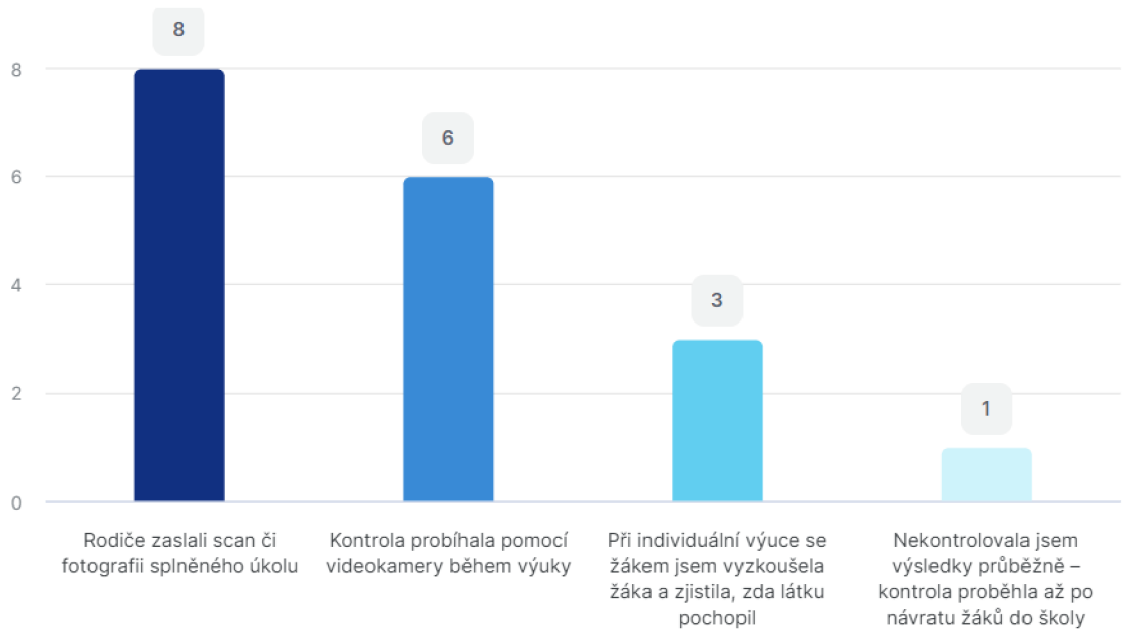
### 30. Zavedla jste čtenářský deník i v době distanční výuky?



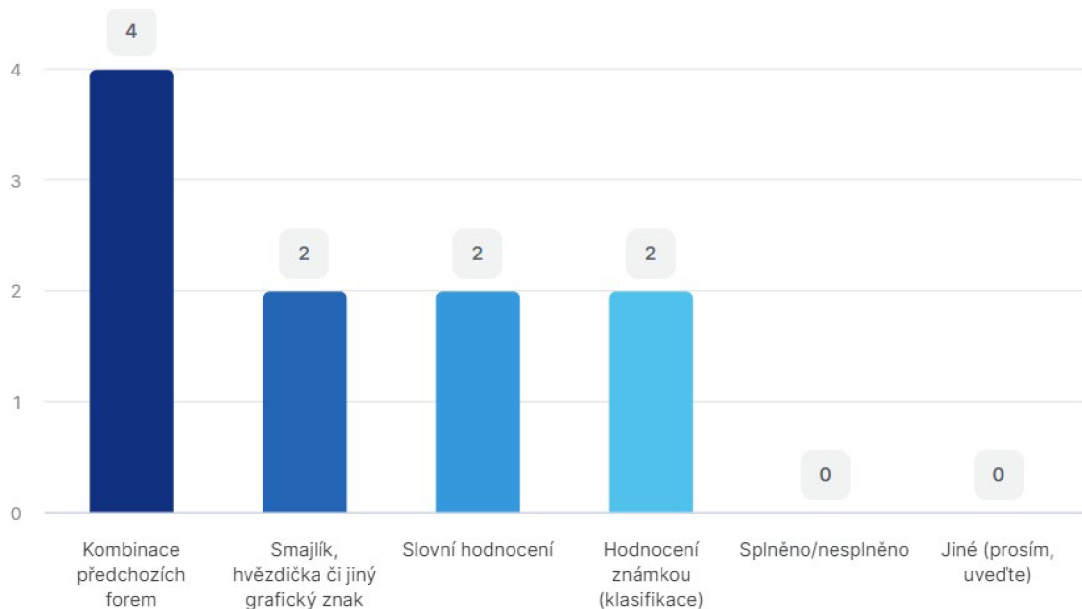
### 31. Jak často jste v distanční výuce kontrolovala plnění zadaných úkolů (četba, písanky)?



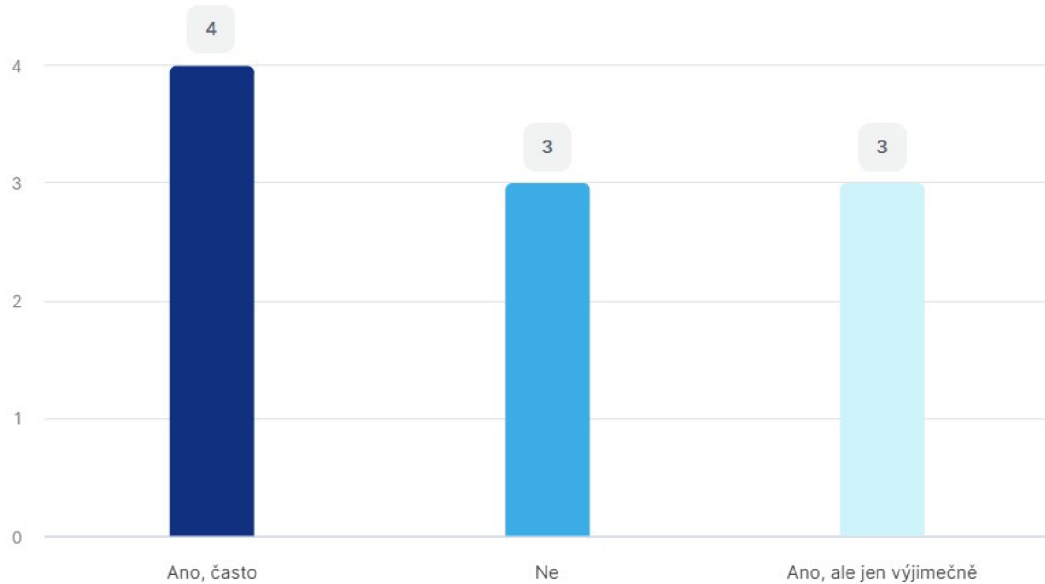
### 32. Jakou formou probíhala kontrola plnění úkolů (lze zvolit více variant)?



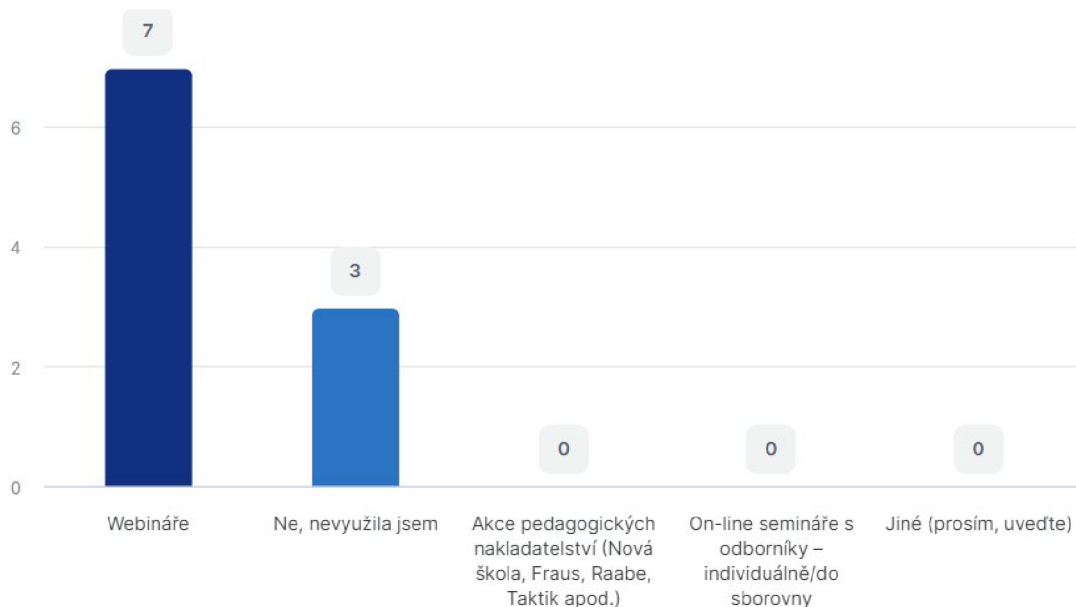
### 33. Jakou formu průběžného hodnocení jste zvolila?



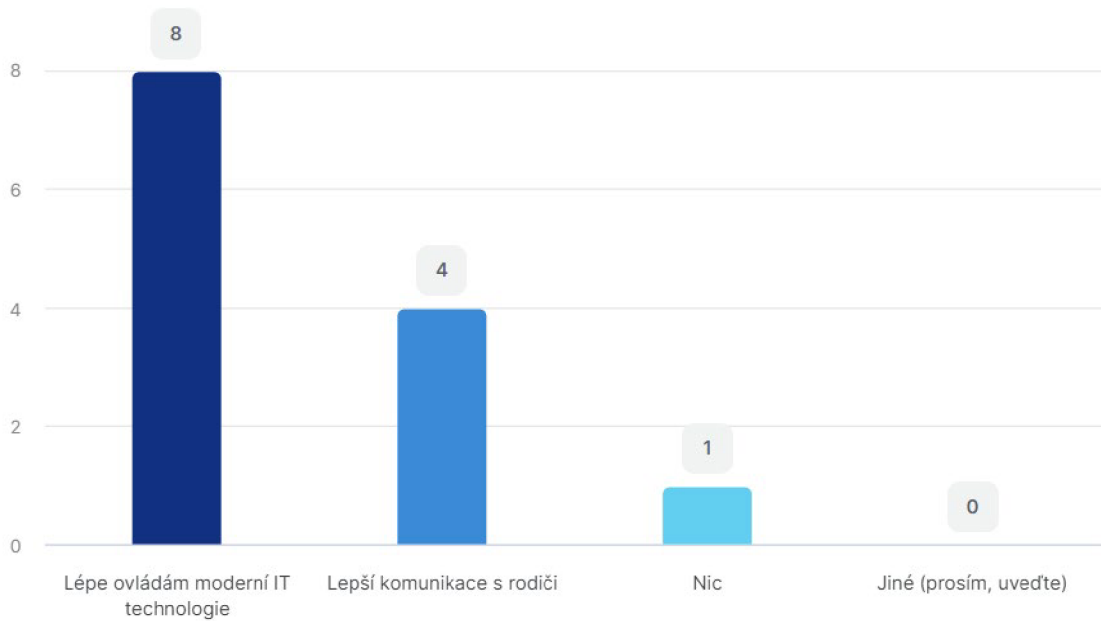
**34. Měla jste problém s objektivním hodnocením prací žáků (zasahovali rodiče do výuky tím, že upravovali práci žáka ve snaze o „dokonale splněný úkol“)?**



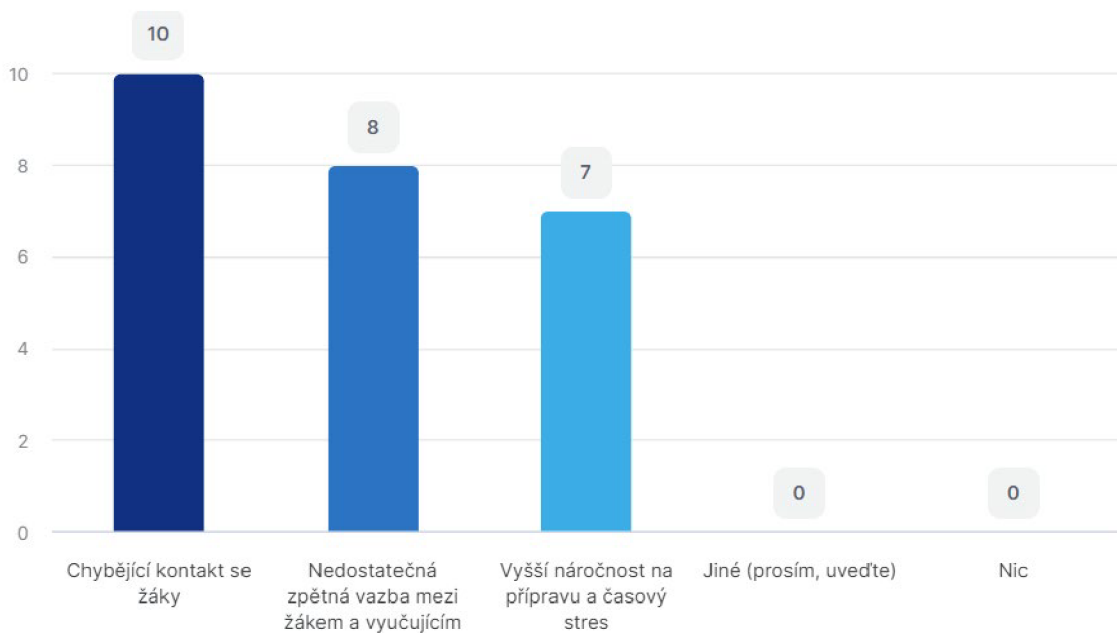
**35. Využila jste v době uzavření škol nabídky DVPP online (sebevzdělávání učitelů na dálku)? Pokud ano, jaké (lze zvolit více variant)?**



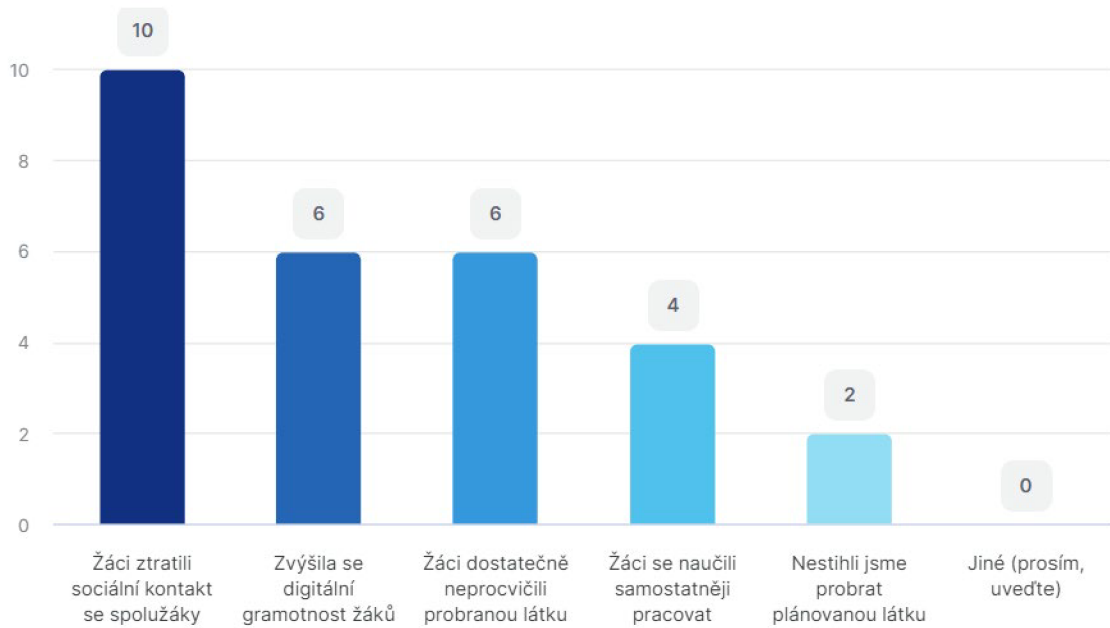
**36. Co pozitivního Vám zkušenost s distanční výukou přinesla (lze zvolit více variant)?**



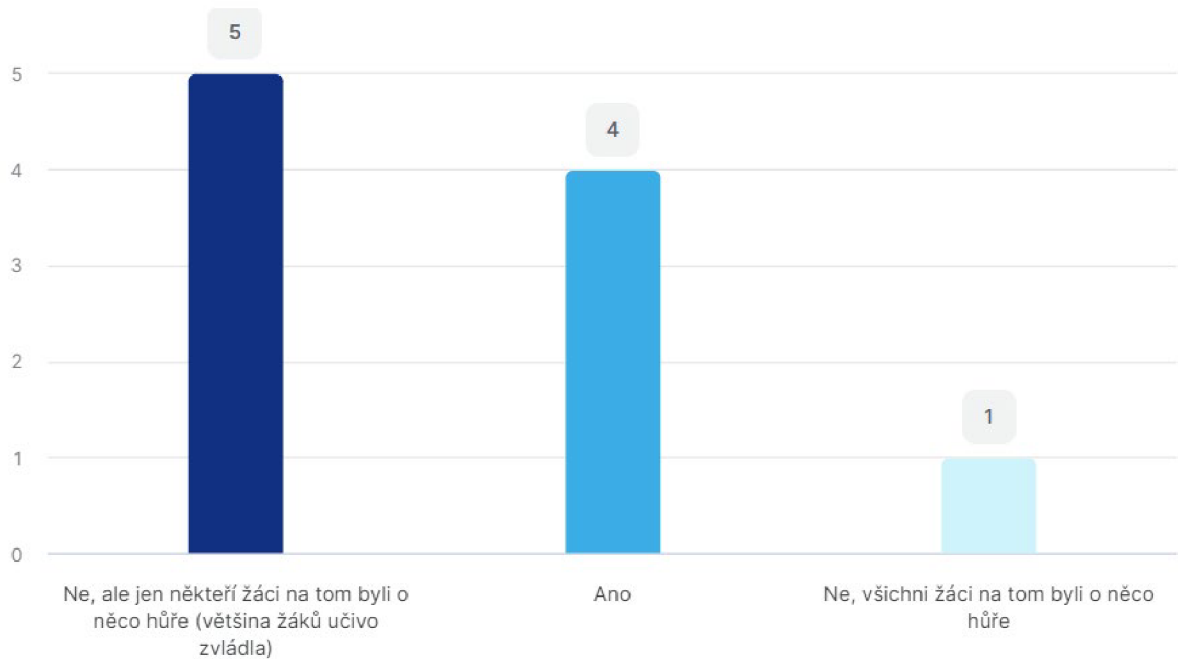
**37. Jaká jsou podle Vás negativa distanční výuky (lze zvolit více variant)?**



**38. Jaký vliv (pozitivní či negativní) mělo dle Vašeho názoru uzavření škol a dálková výuka na Vaše žáky (lze zvolit více variant)?**



**39. Domníváte se, že žáci zvládli výuku prvopočátečního čtení a psaní stejně dobře, jako kdyby probíhala prezenční výuka?**

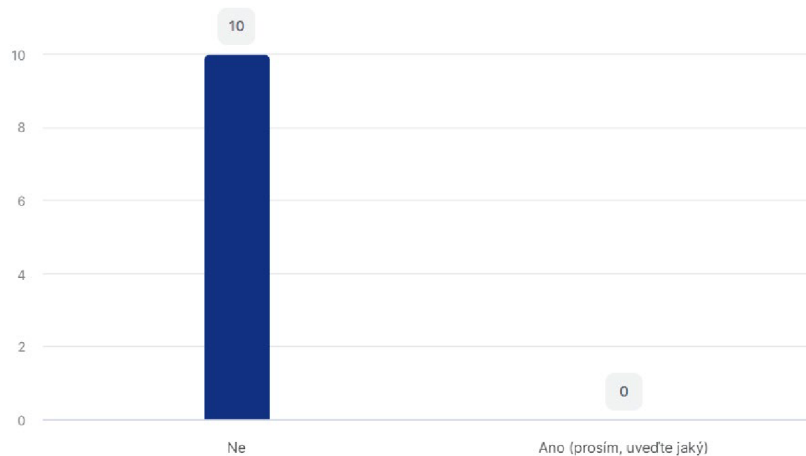


## Příloha B: Dotazník pro učitele – 1. ročník (2020/2021)

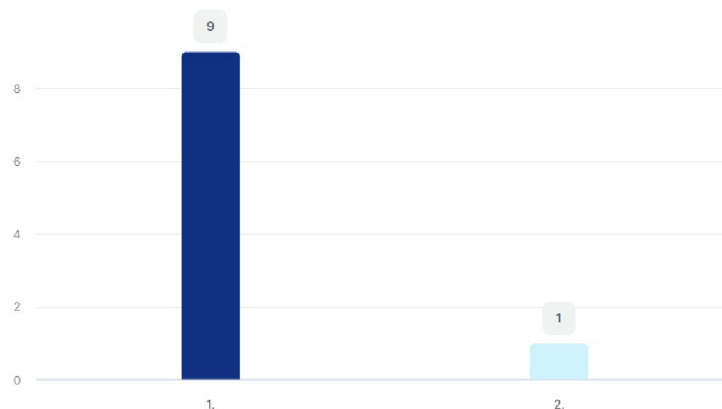
### 1. Název školy

Ve všech případech se jednalo o anonymní šetření. Ve výsledcích nejsou tedy uvedeny informace, podle nichž by bylo možné jednotlivé respondenty identifikovat. Přesto mohu uvést, že polovina respondentů, kteří odpověděli na dotazníky pro učitele, pochází z trutnovského okresu, druhá polovina pak ze zbývajících částí České republiky.

### 2. Používá škola nějaký speciální studijní program?

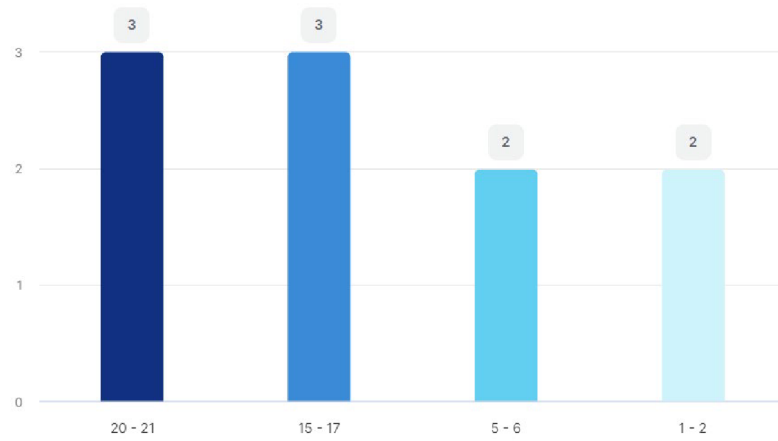


### 3. Ročník (2020/2021)

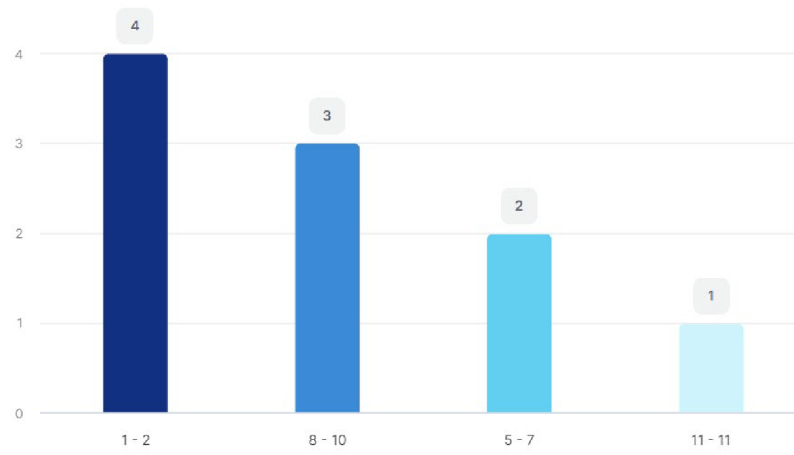




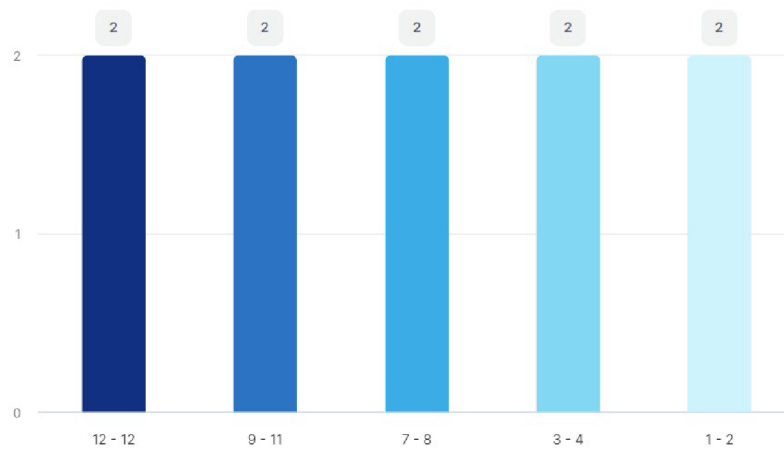
#### 4. Počet žáků ve třídě



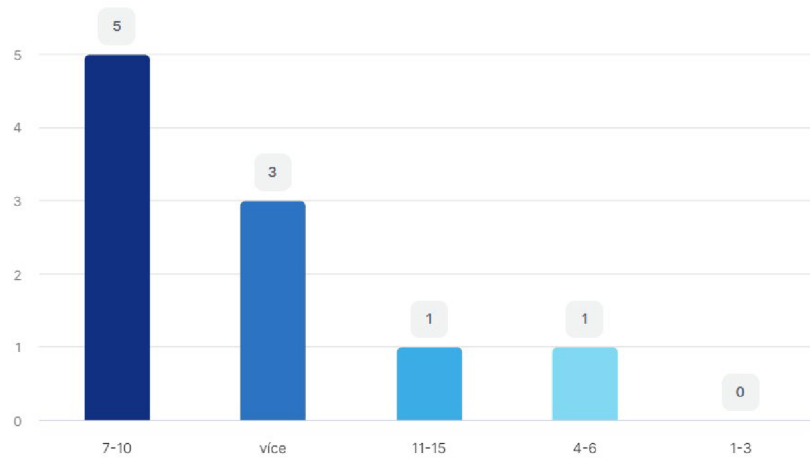
#### 5. Z toho dívek



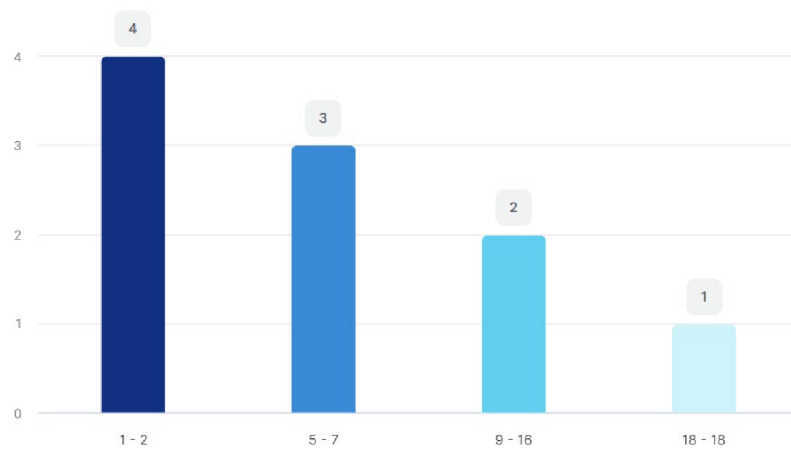
#### 6. Z toho chlapců



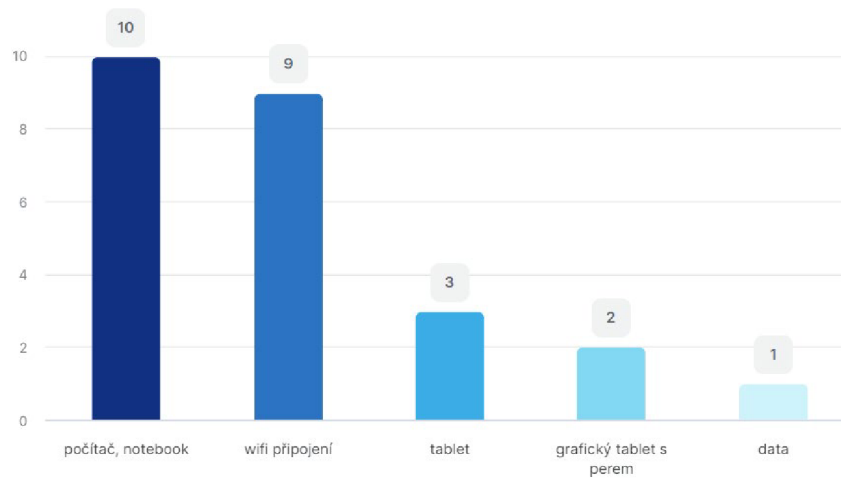
## 7. Délka Vaší pedagogické praxe celkem (roky)



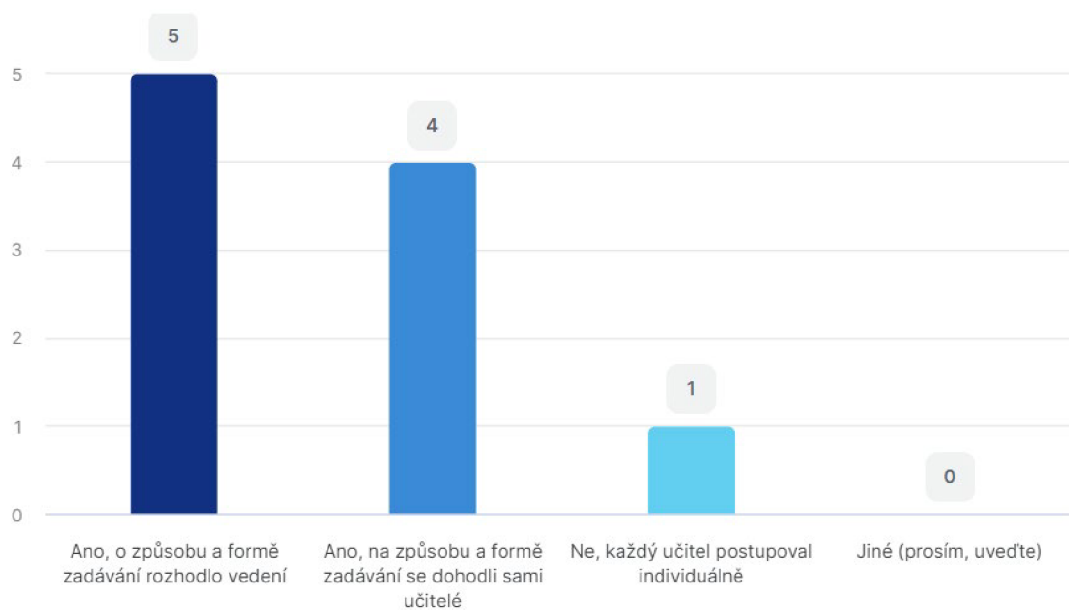
## 8. Délka Vaší pedagogické praxe v 1. třídě (roky)



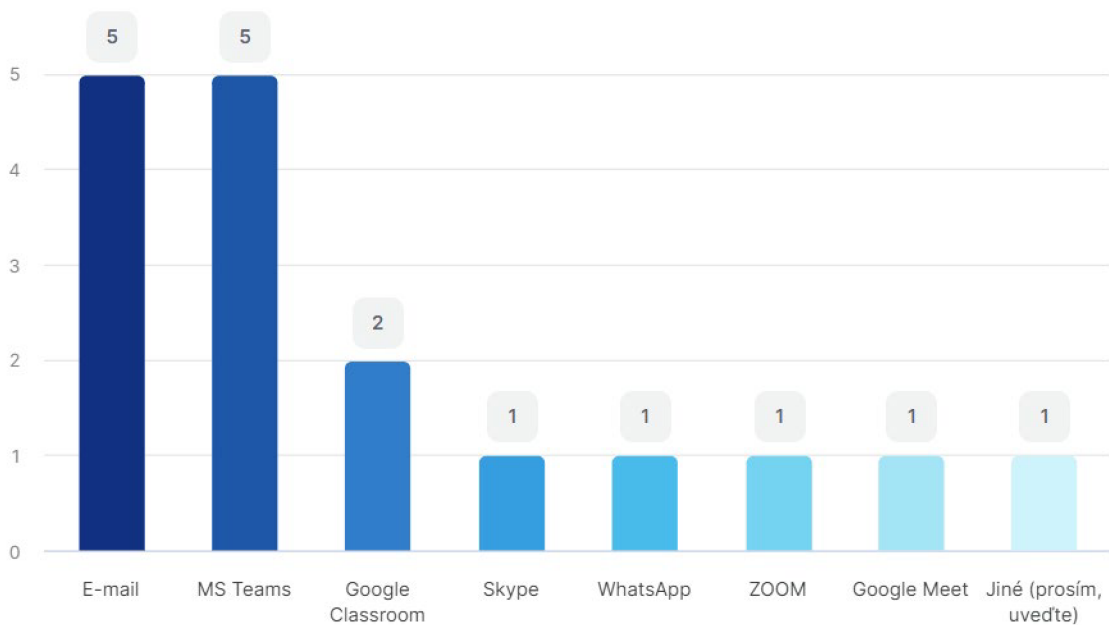
## 9. Technické vybavení třídní učitelky/učitele (lze zvolit více variant)



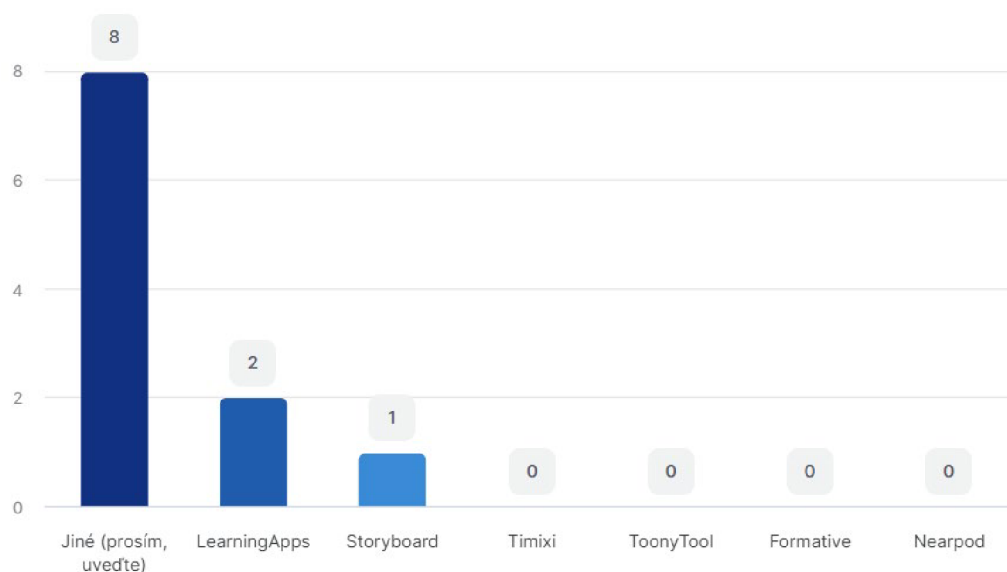
## 10. Používala Vaše škola při zadávání učiva žákům jednotnou formu?



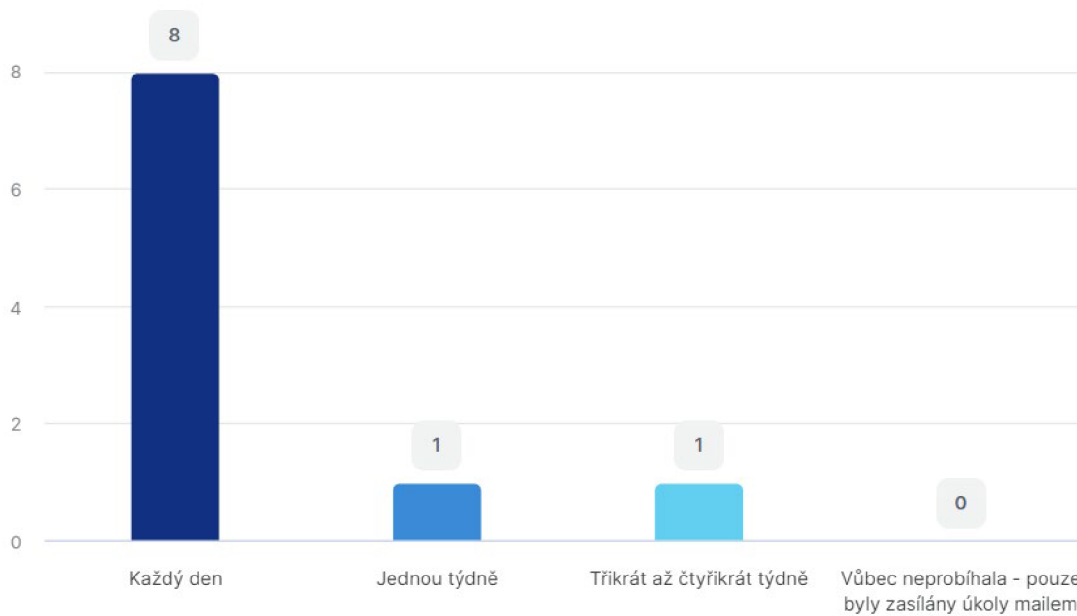
## 11. Jaké platformy jste k výuce používali (lze zvolit více variant)?



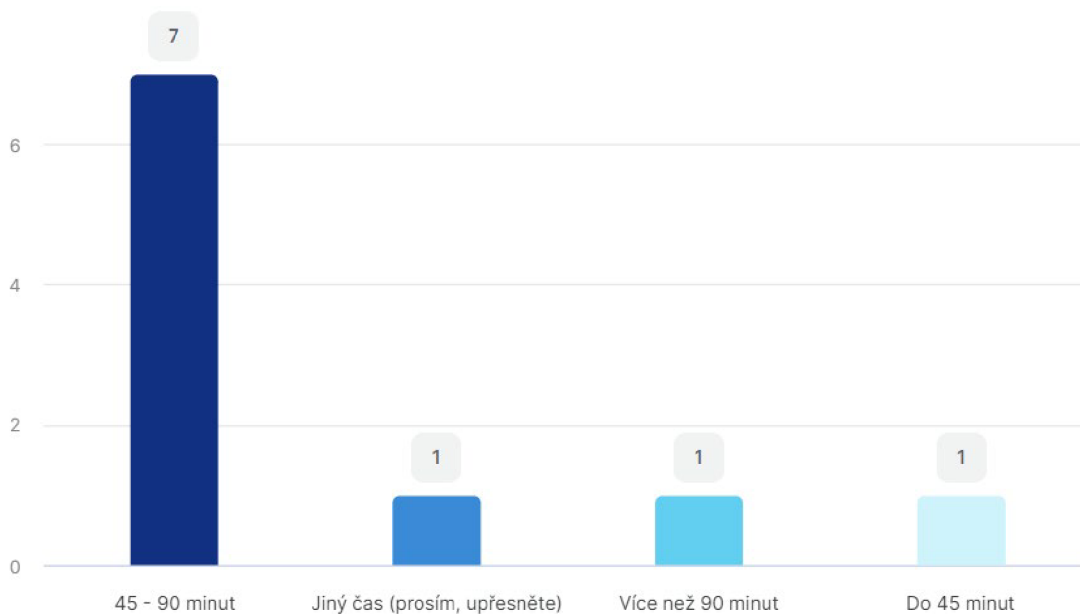
### 12. Jaké aplikace jste používali pro aktivizaci a zpestření výuky (lze zvolit více variant)?



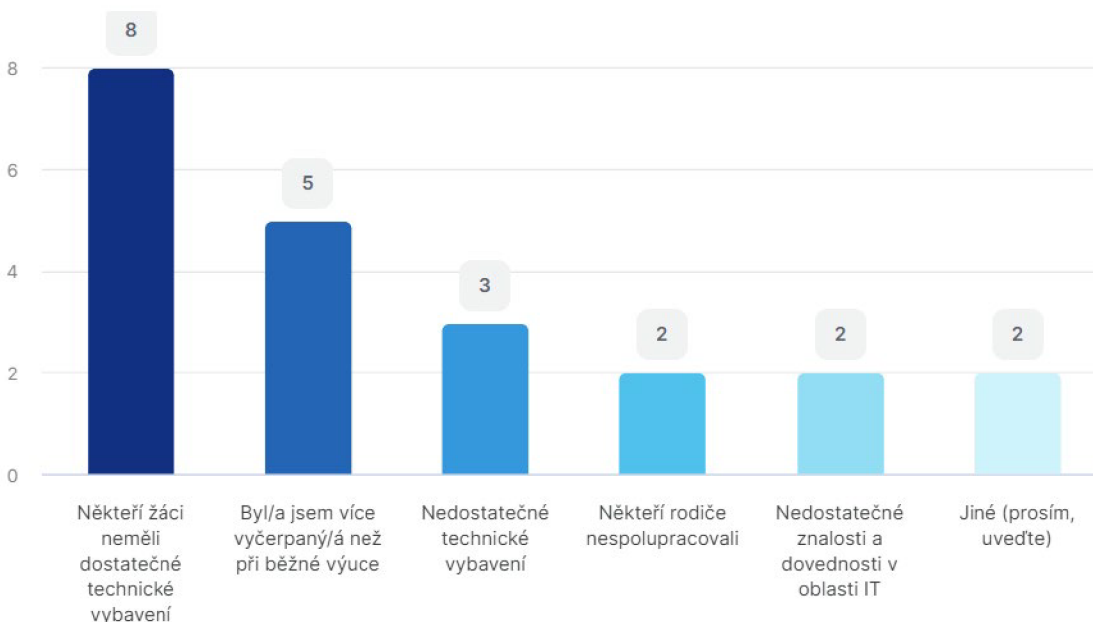
### 13. Jak často probíhala online výuka s využitím kamery a mikrofonu?



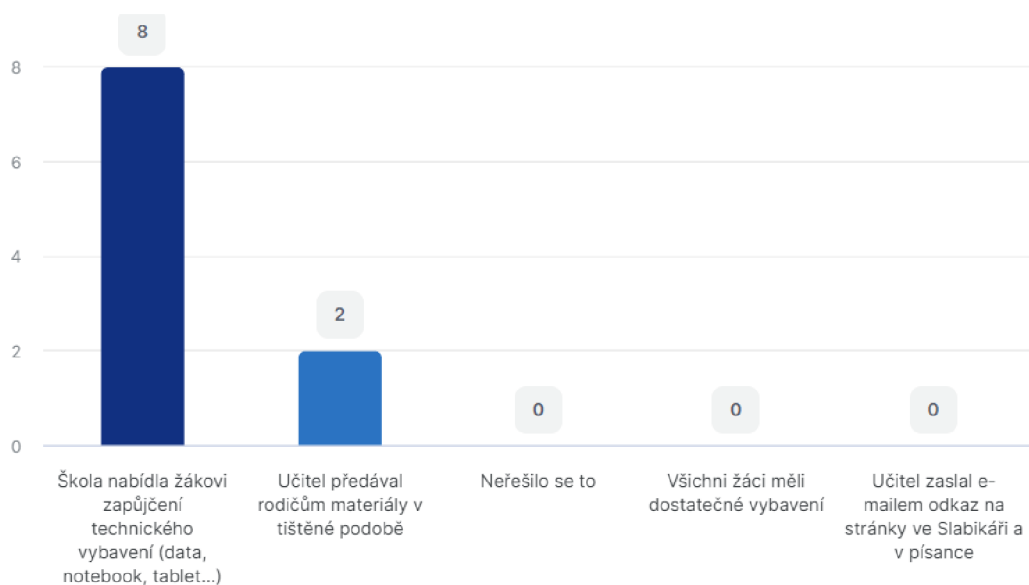
#### 14. Kolik hodin denně probíhala online výuka?



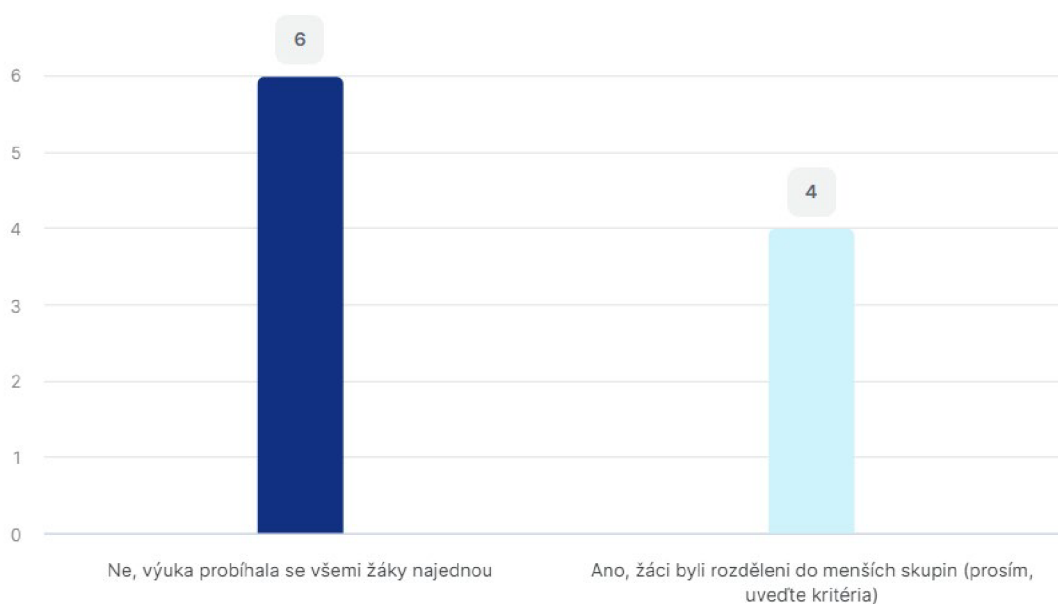
#### 15. Které skutečnosti Vám v době uzavření škol výuku nejvíce komplikovaly (lze zvolit více variant)?



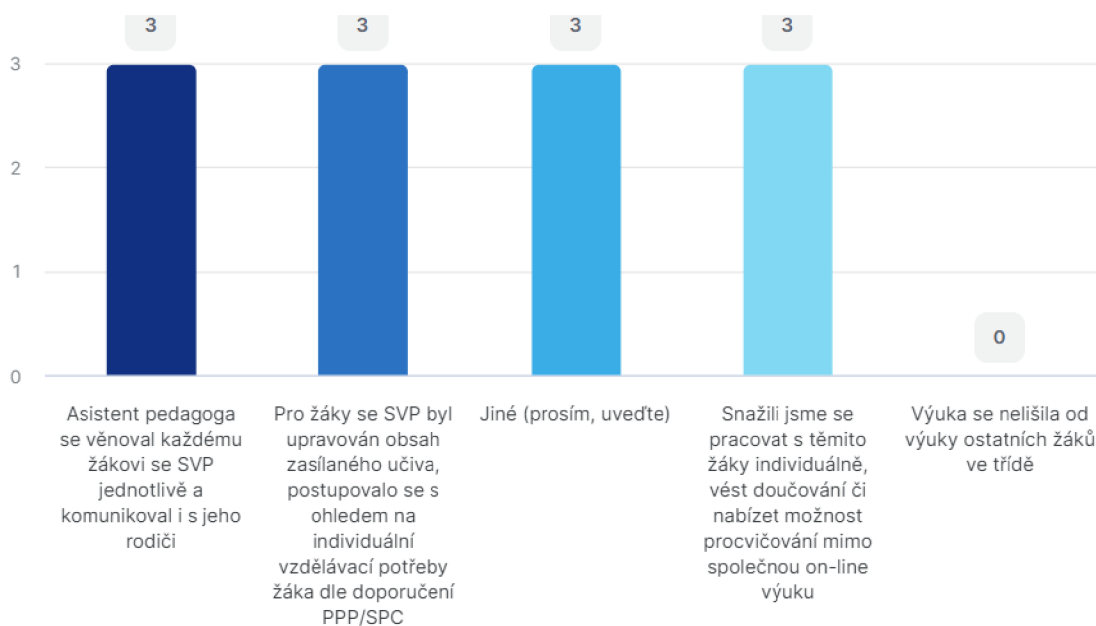
**16. Jak Vaše škola řešila v době distanční výuky situaci žáků bez dostatečného technického vybavení?**



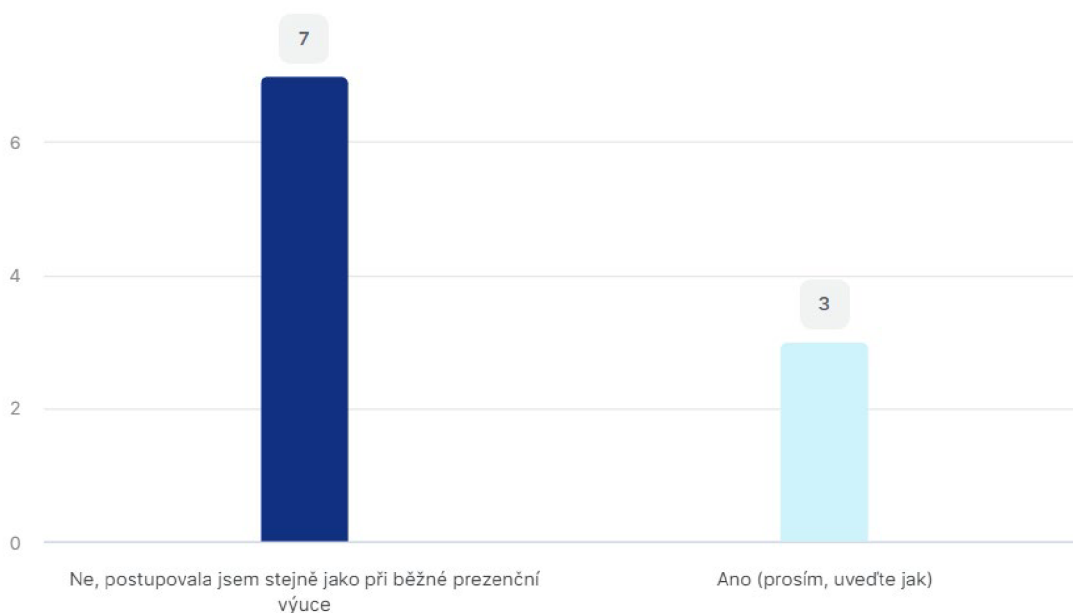
**17. Probíhala výuka čtení a psaní se všemi žáky najednou nebo byli žáci rozděleni do skupin po menším počtu? Případně můžete uvést, podle jakého kritéria byli žáci do skupin rozděleni (abeceda, pokročilost v učivu...)**



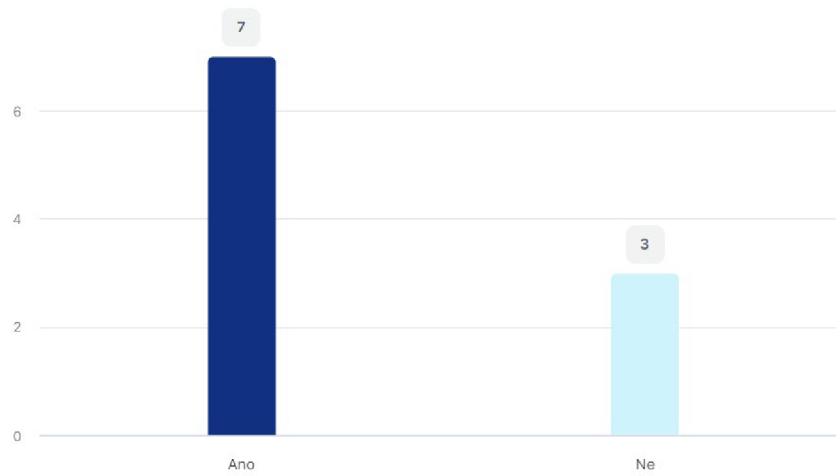
**18. Jak probíhala výuka čtení a psaní u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (lze zvolit více variant)?**



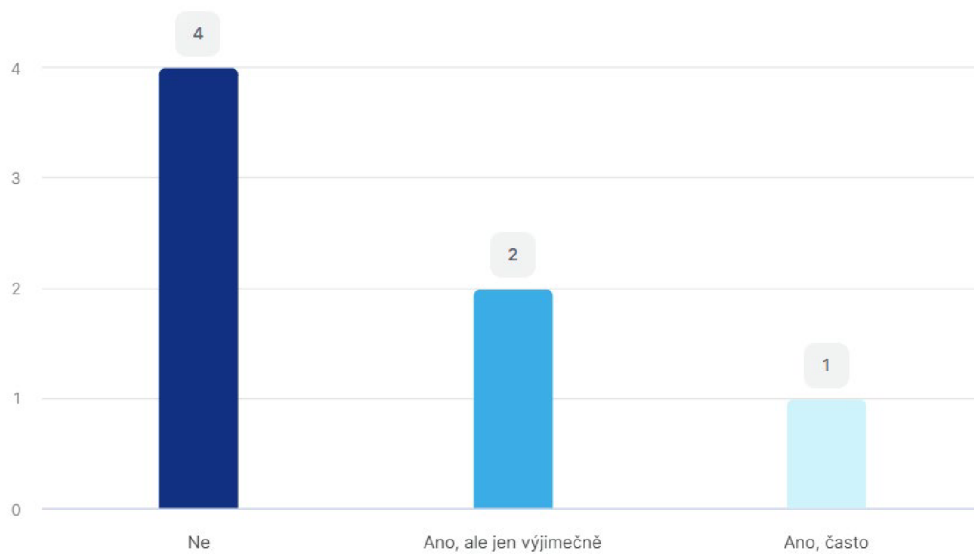
**19. Bylo třeba, abyste upravila Vámi používané metody a formy výuky prvopočátečního čtení a psaní s ohledem na distanční výuku?**



**20. Využívala jste při online výuce nástroj tzv. sdílené tabule (např. Whiteboard)?**

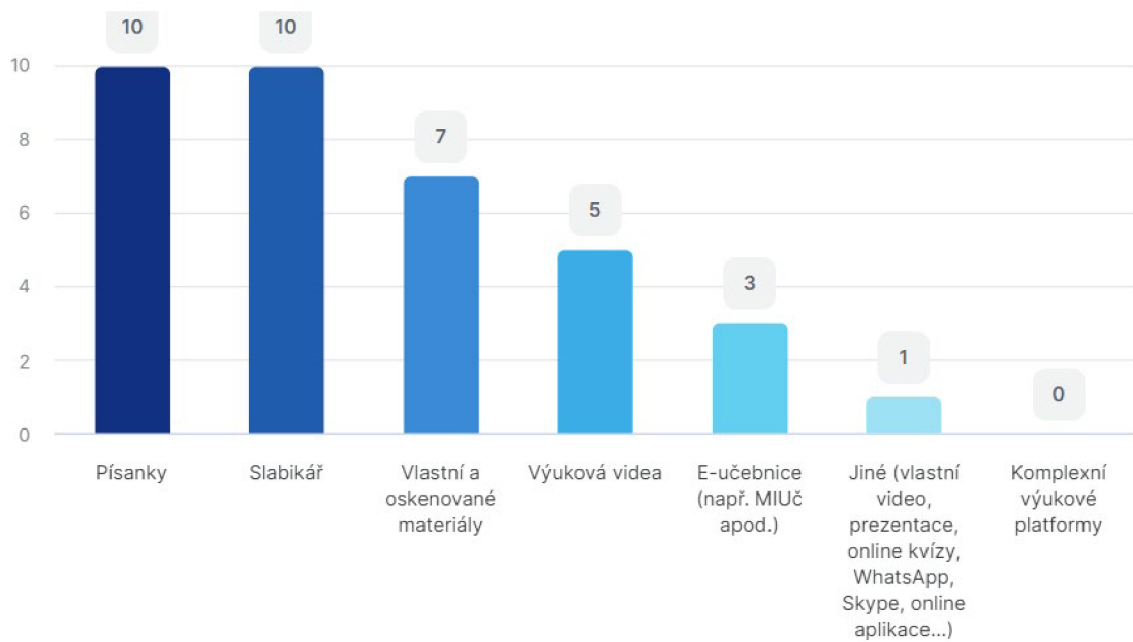


**21. Pokud ano, sdílela jste ji také se žáky, kteří na ni vzdáleně psali?**

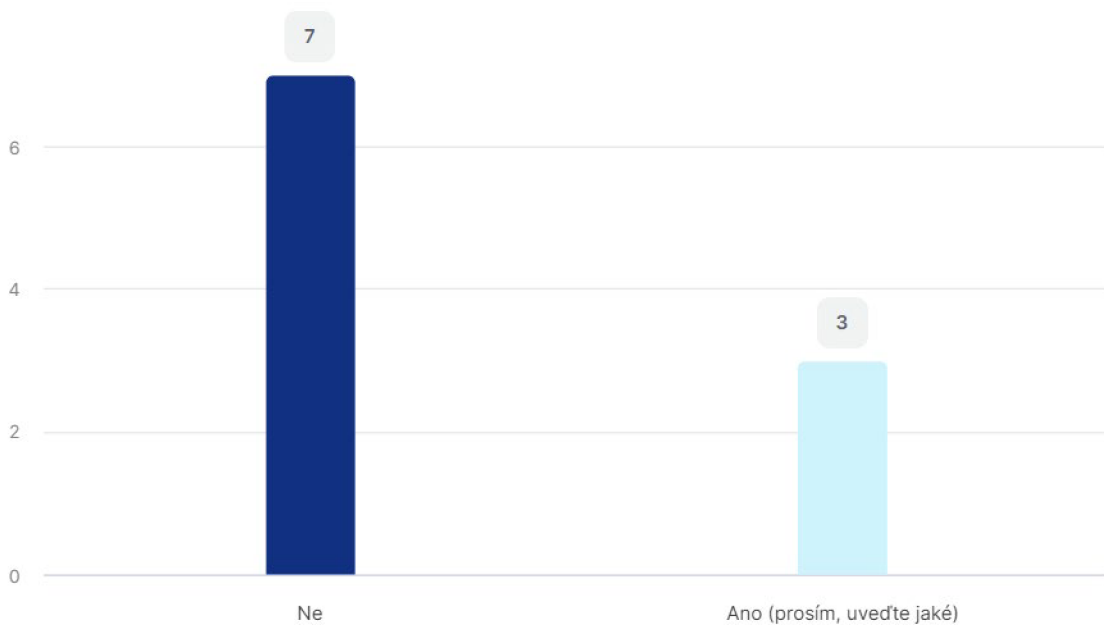




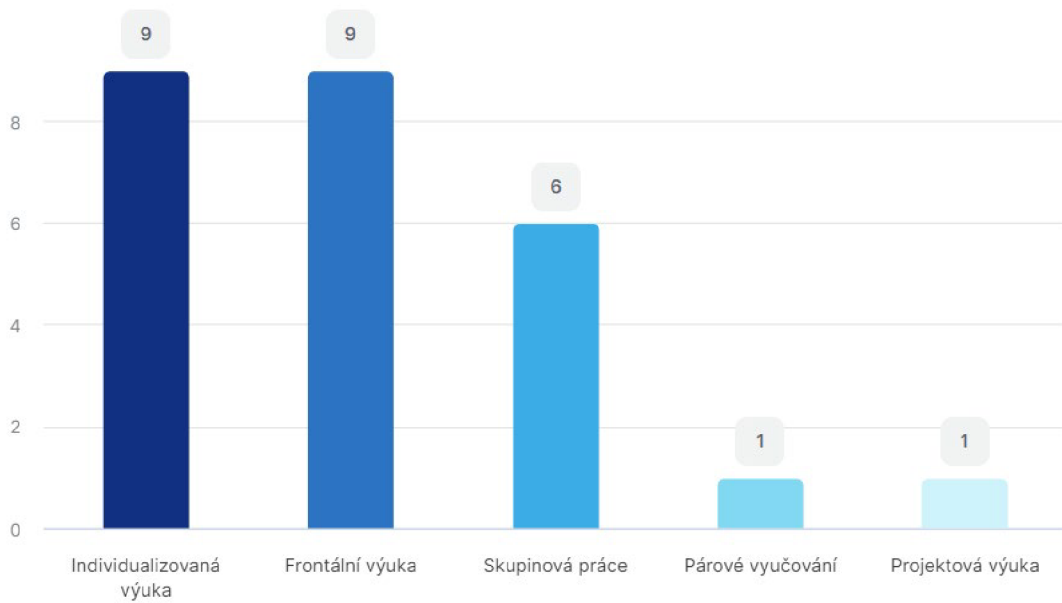
**22. Jaký typ materiálů jste využívala při výuce psaní a čtení na dálku (lze zvolit více variant)?**



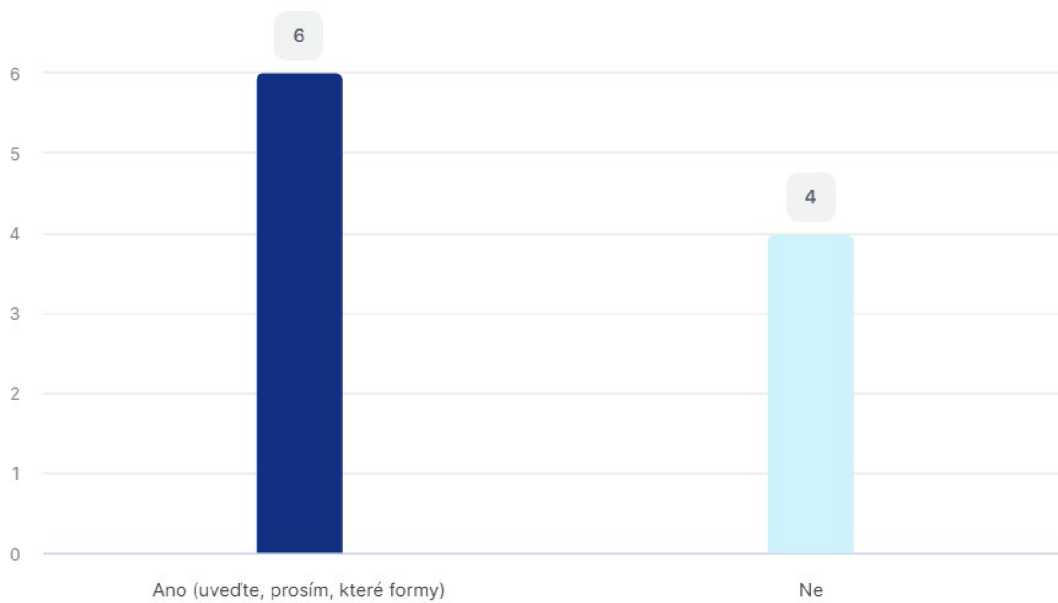
**23. Využívala jste v době distanční výuky některé online výukové programy pro výuku prvopočátečního čtení a psaní (například Nová škola)?**



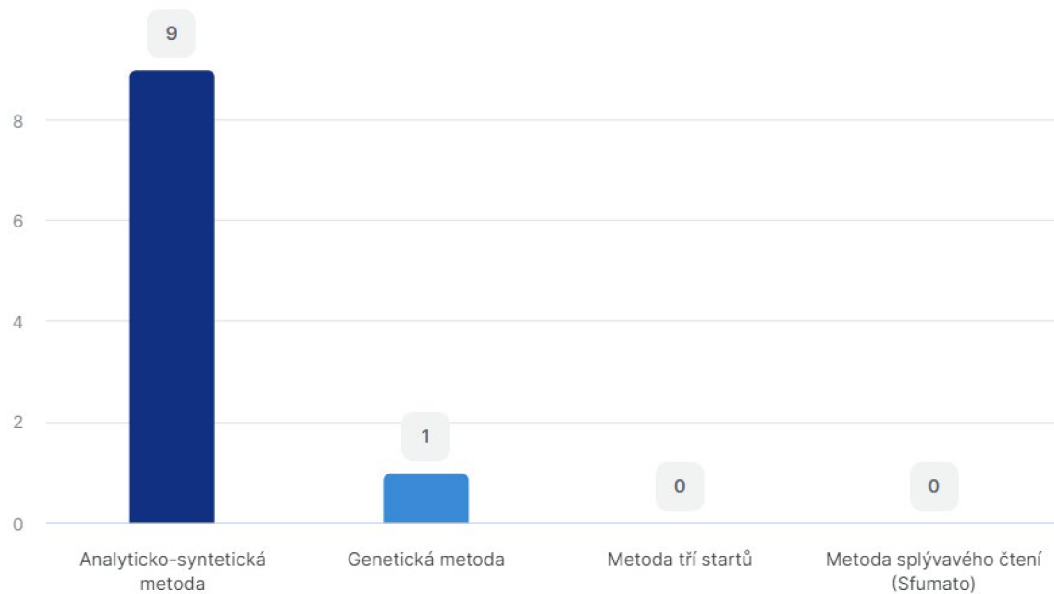
**24. Jaké formy vyučování využíváte k výuce čtení a psaní v prezenční výuce (lze uvést více variant)?**



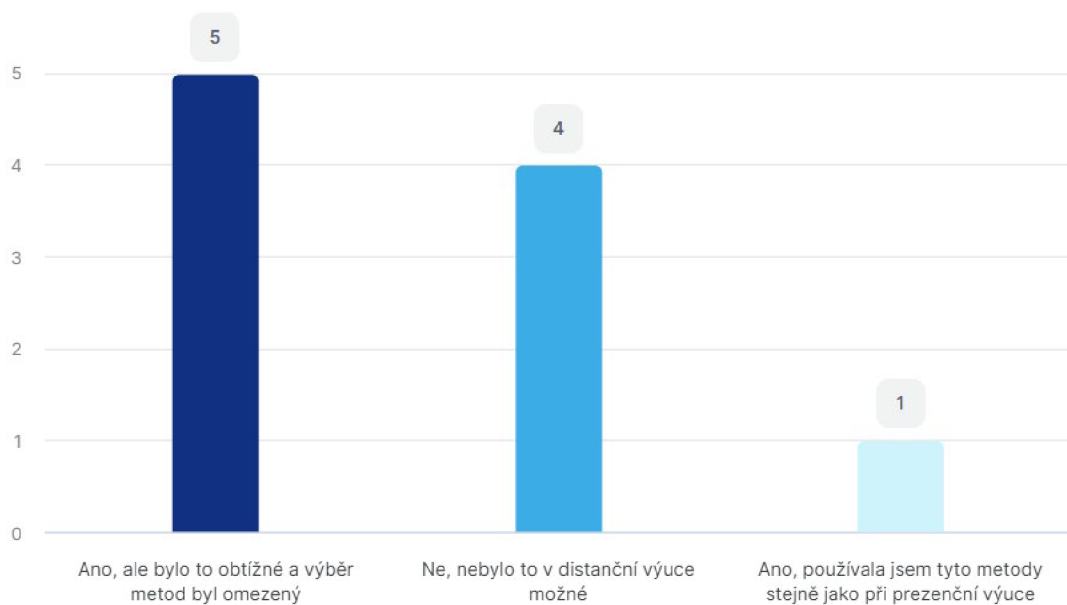
**25. Bylo možné využít tyto formy také během distanční výuky? Pokud ano, prosím uveďte, které jste využila.**



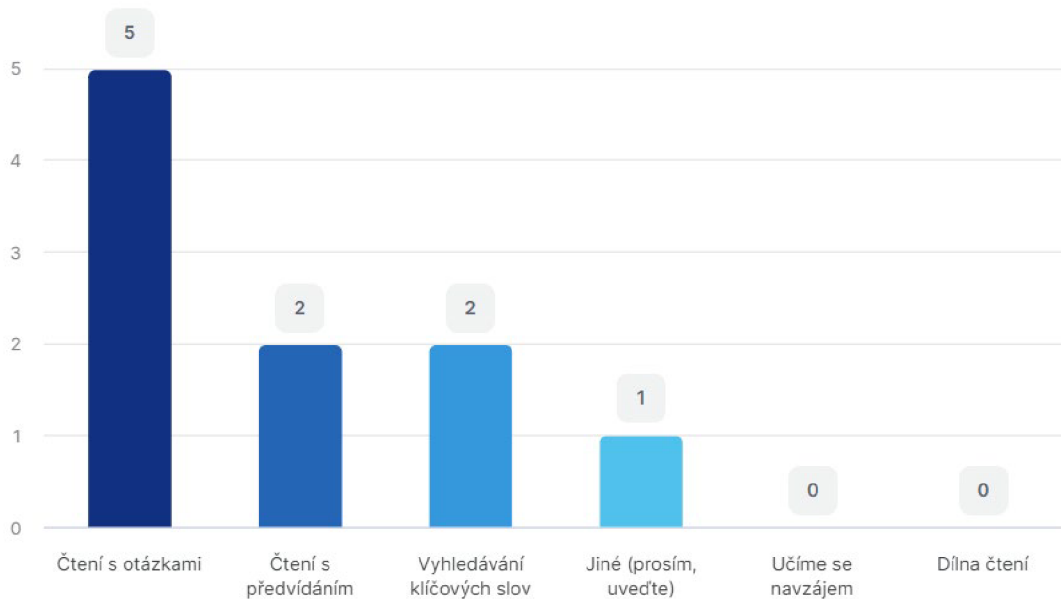
## 26. Jakou metodu k výuce prvopočátečního čtení a psaní jste zvolila?



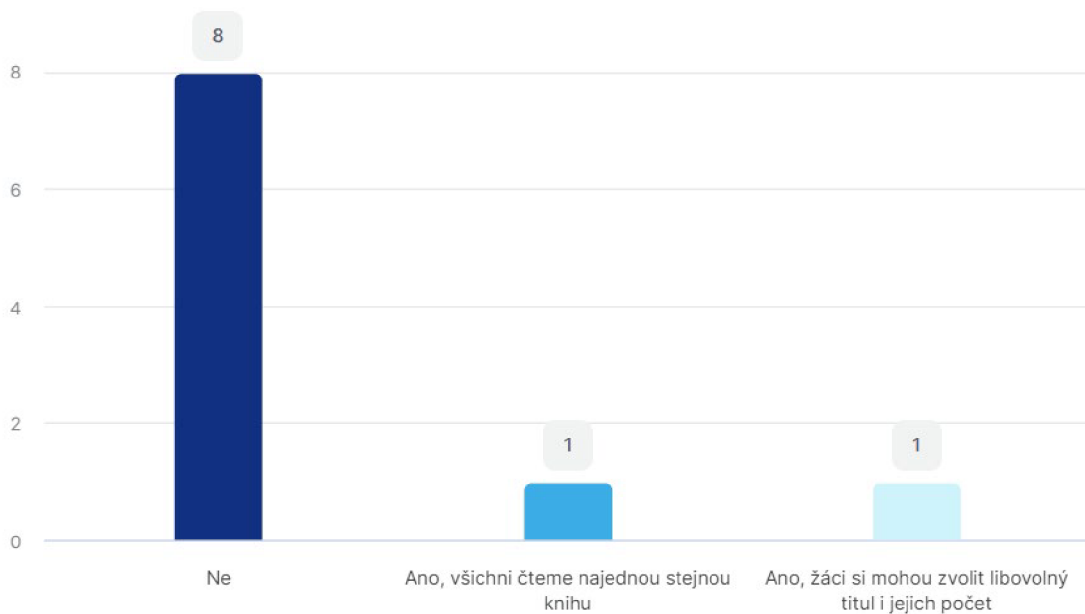
## 27. Využívala jste některé z tvořivých metod při výuce čtení a psaní?



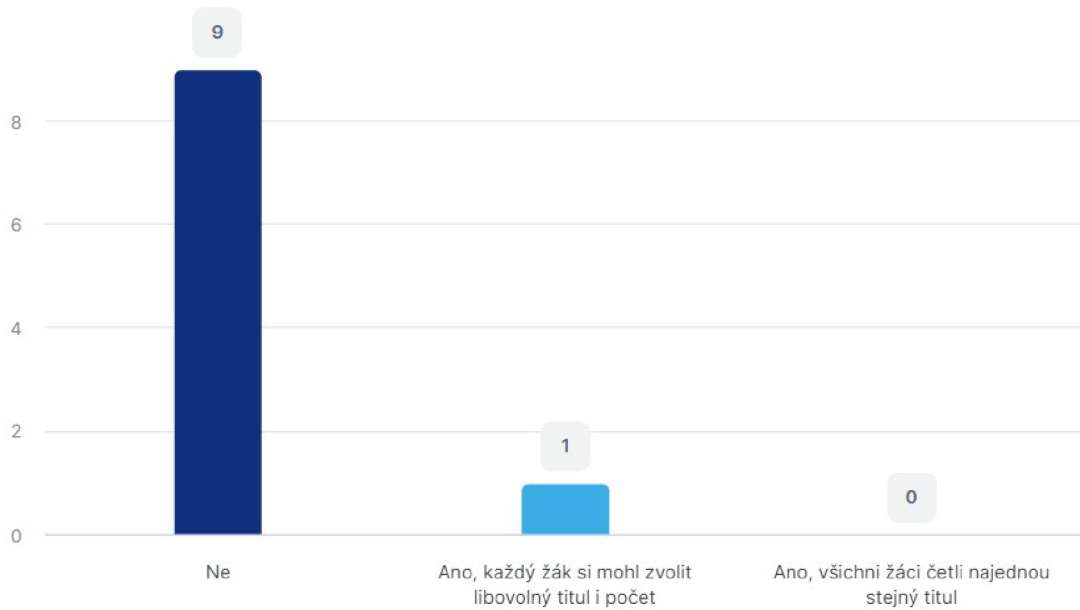
**28. Pokud jste v předchozí otázce zvolila odpověď 'ano', uveďte, které z metod jste v distanční výuce využívala (lze označit více odpovědí)**



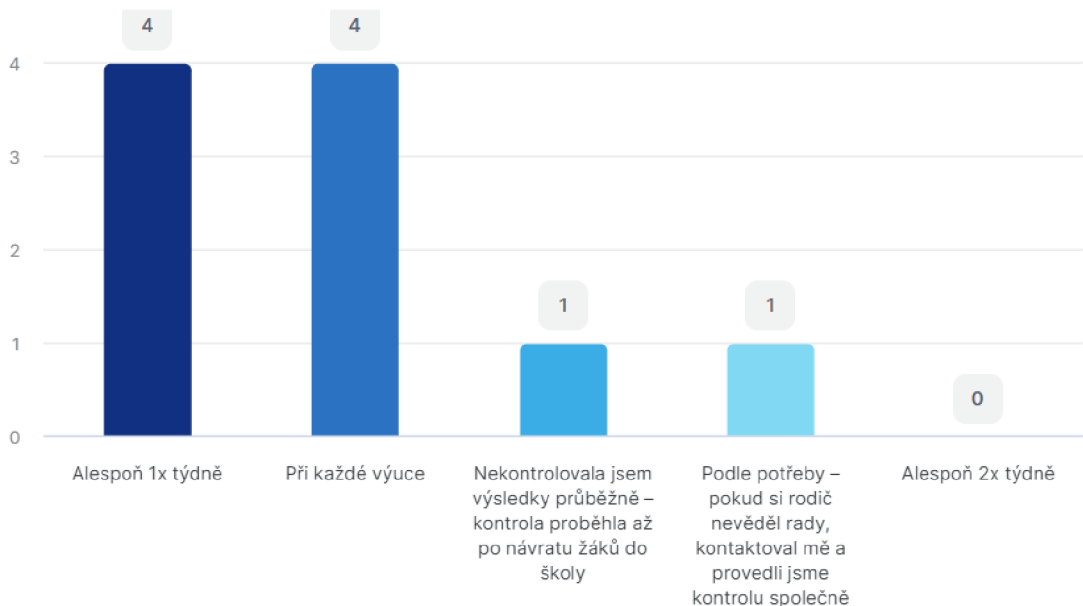
**29. Zavádíte v prezenční výuce prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku čtenářský deník?**



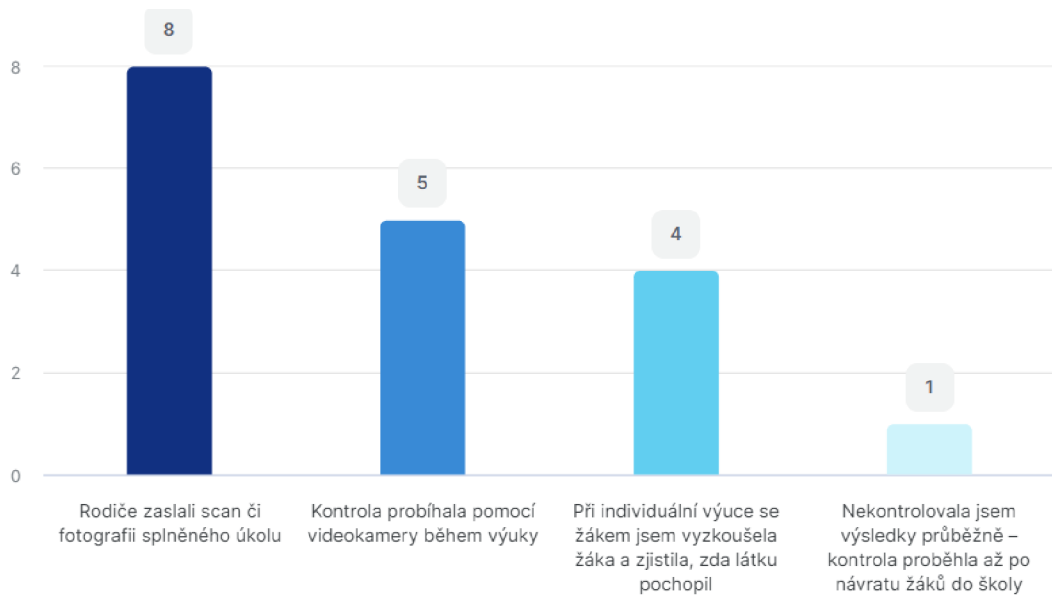
### 30. Zavedla jste čtenářský deník i v době distanční výuky?



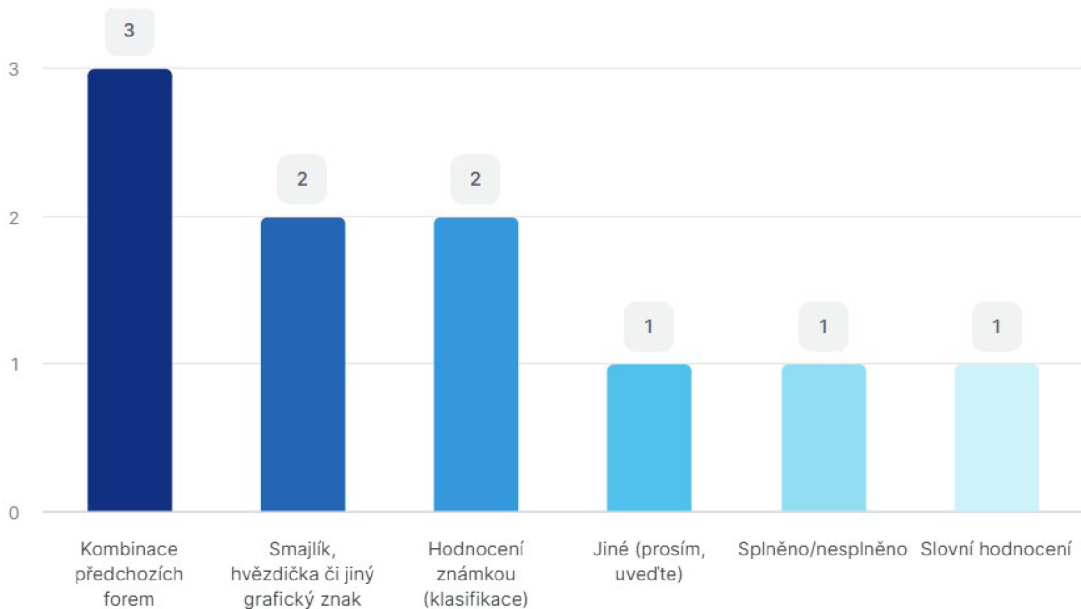
### 31. Jak často jste v distanční výuce kontrolovala plnění zadaných úkolů (četba, písanky)?



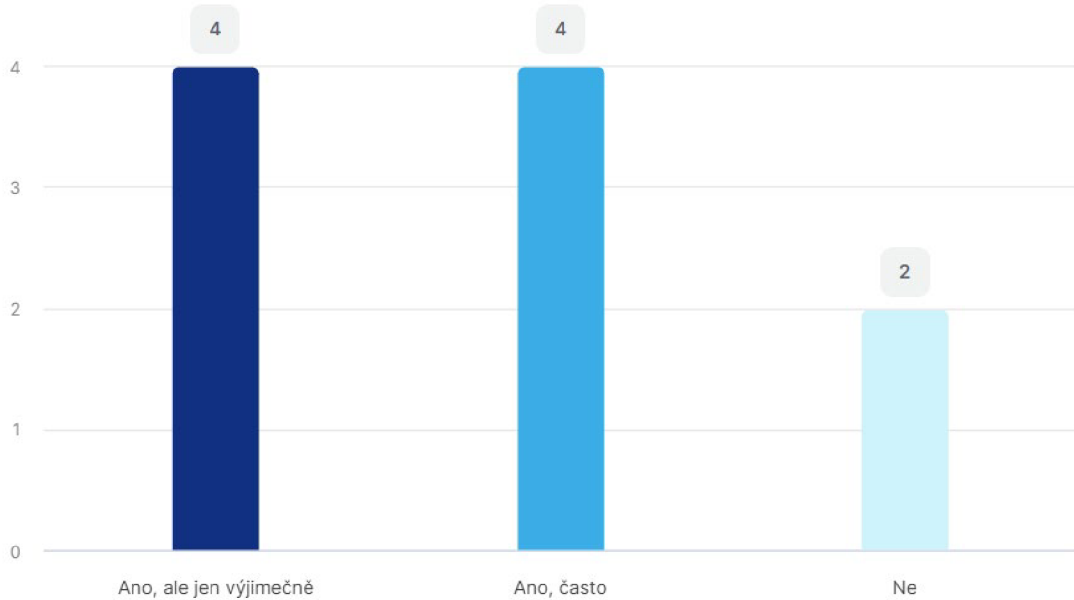
### 32. Jakou formou probíhala kontrola plnění úkolů (lze zvolit více variant)?



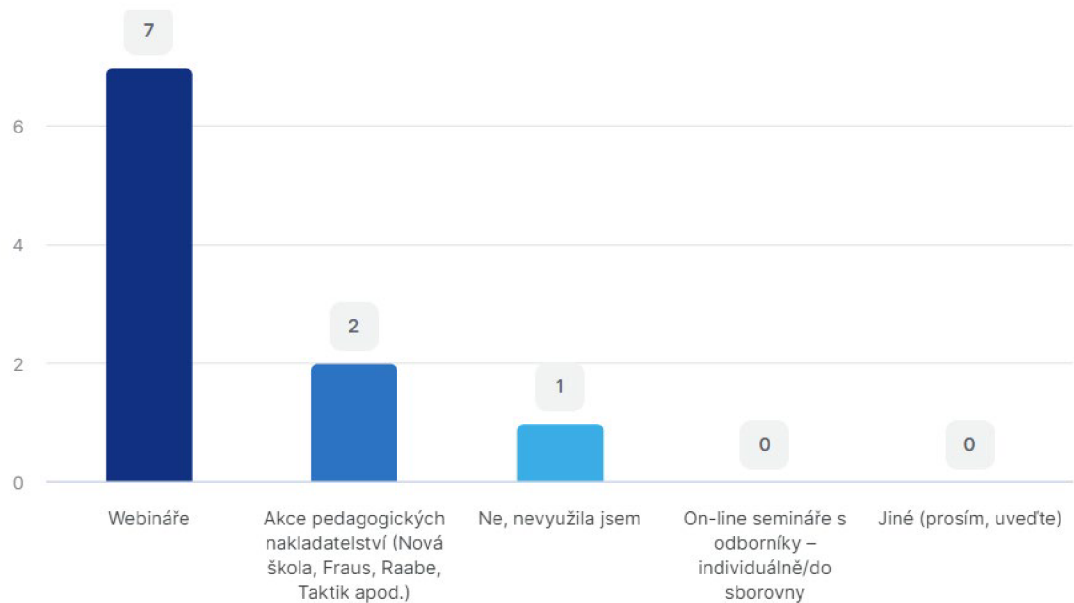
### 33. Jakou formu průběžného hodnocení jste zvolila?



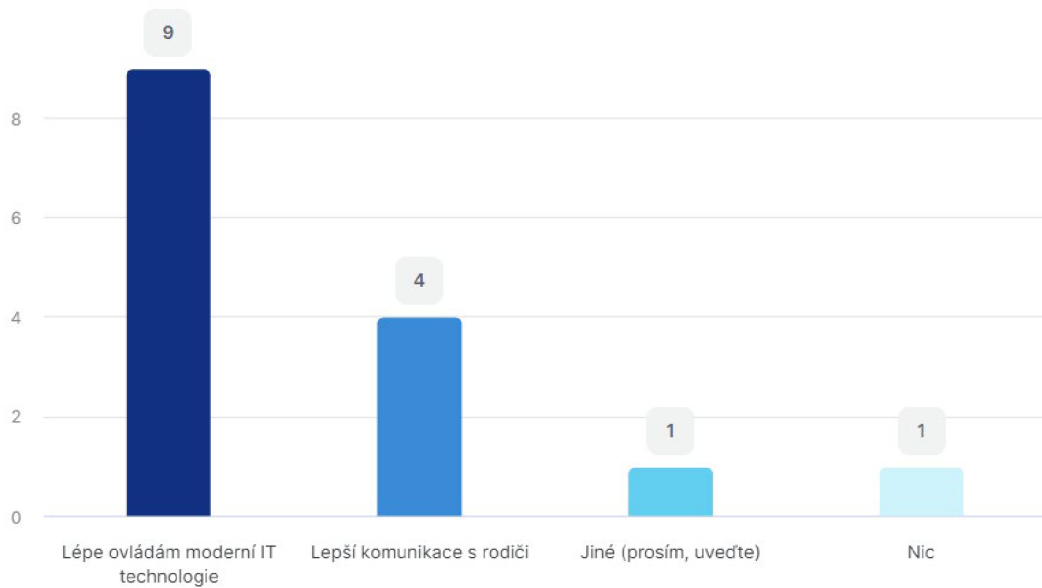
**34. Měla jste problém s objektivním hodnocením prací žáků (zasahovali rodiče do výuky tím, že upravovali práci žáka ve snaze o „dokonale splněný úkol“)?**



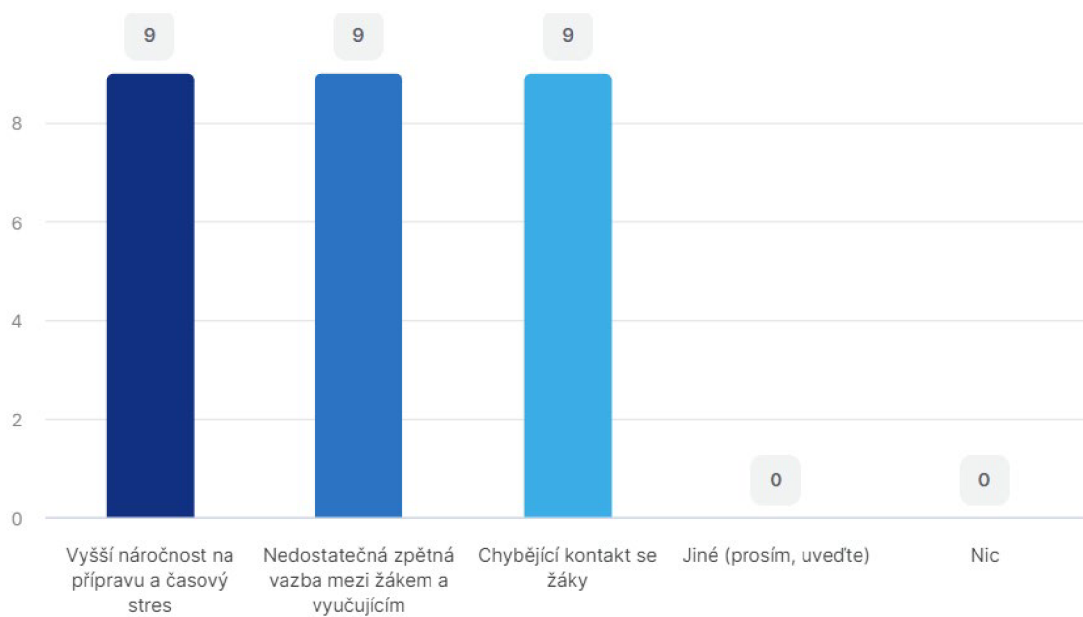
**35. Využila jste v době uzavření škol nabídky DVPP online (sebevzdělávání učitelů na dálku)? Pokud ano, jaké (lze zvolit více variant)?**



**36. Co pozitivního Vám zkušenost s distanční výukou přinesla (lze zvolit více variant)?**

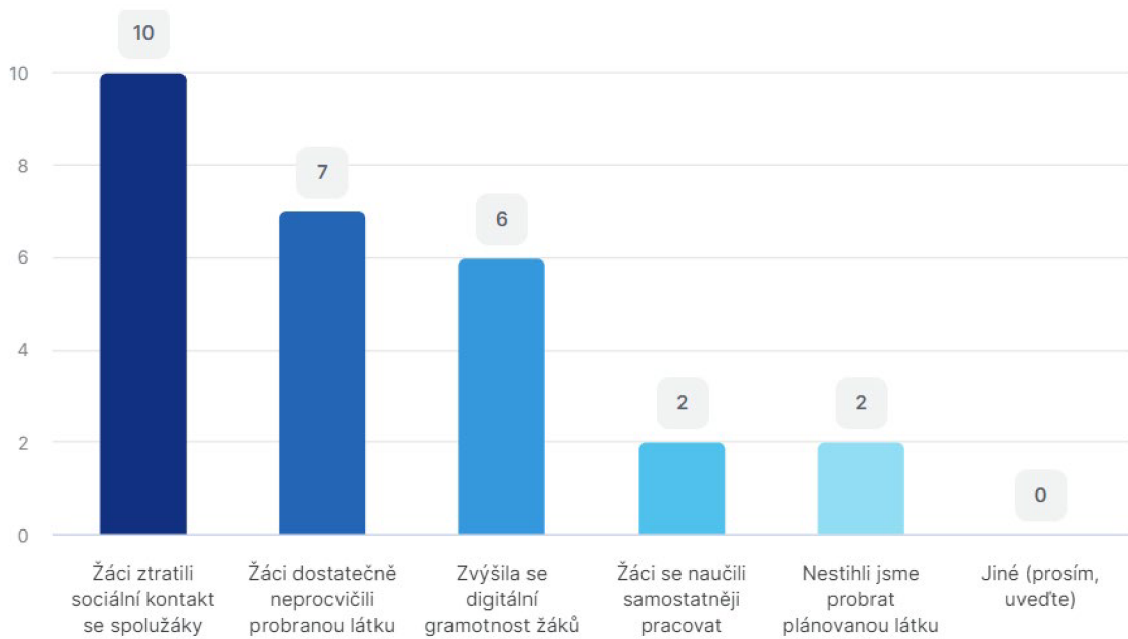


**37. Jaká jsou podle Vás negativa distanční výuky (lze zvolit více variant)?**

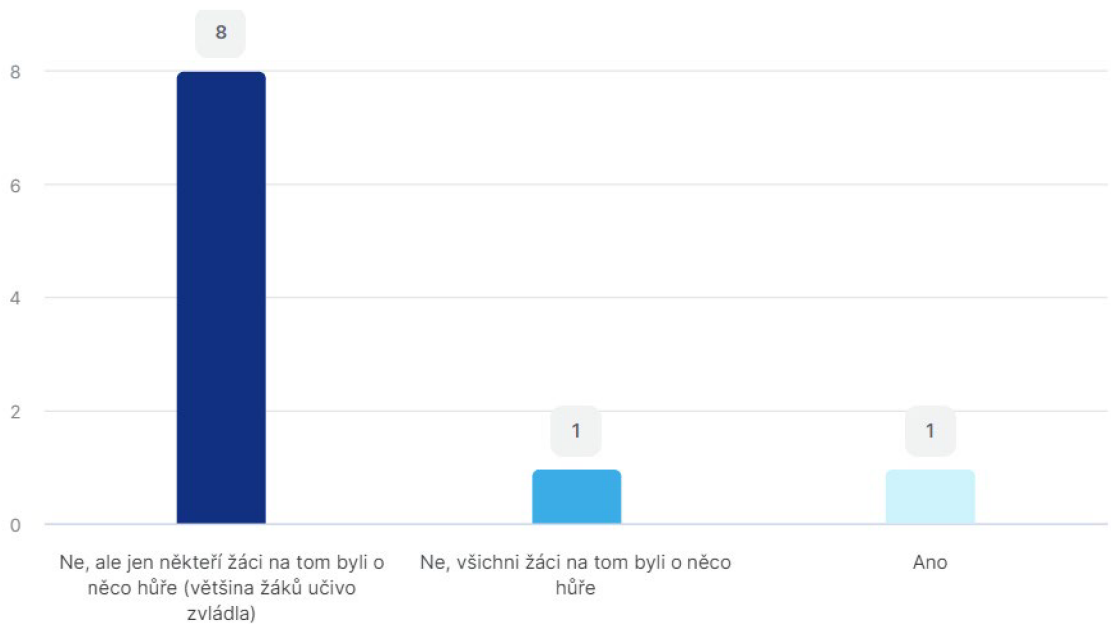




**38. Jaký vliv (pozitivní či negativní) mělo dle Vašeho názoru uzavření škol a dálková výuka na Vaše žáky (lze zvolit více variant)?**



**39. Domníváte se, že žáci zvládli výuku prvopočátečního čtení a psaní stejně dobře, jako kdyby probíhala prezenční výuka?**

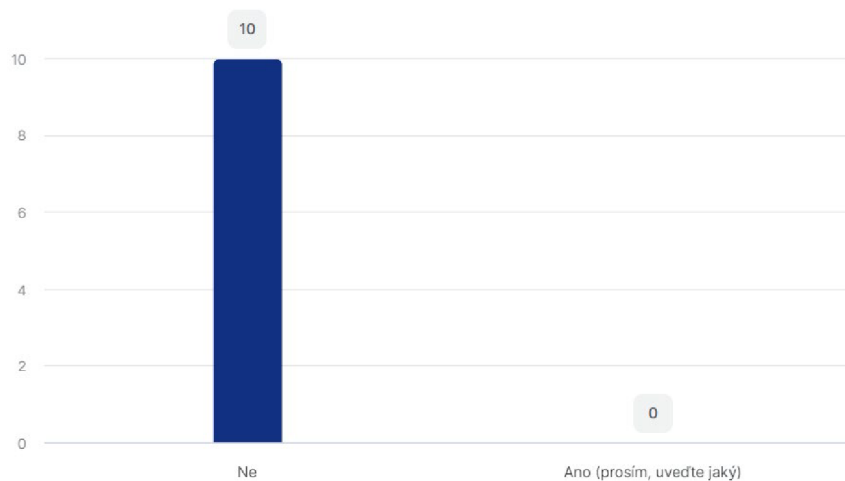


## Příloha C: Dotazník pro učitele – 2. ročník (2020/2021)

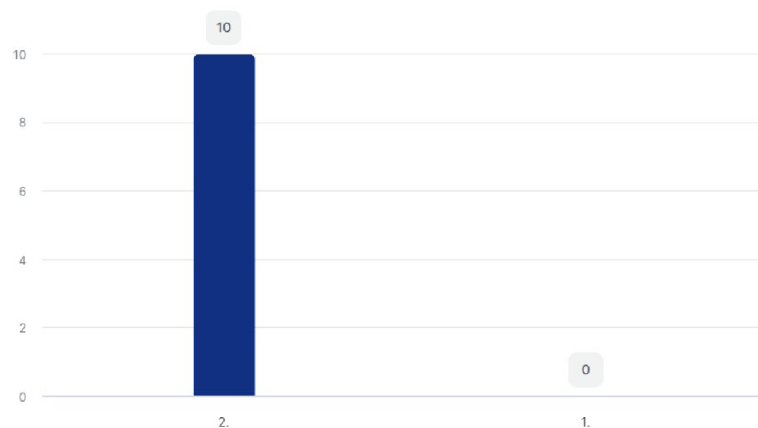
### 1. Název školy

Ve všech případech se jednalo o anonymní šetření. Ve výsledcích nejsou tedy uvedeny informace, podle nichž by bylo možné jednotlivé respondenty identifikovat. Přesto mohu uvést, že polovina respondentů, kteří odpověděli na dotazníky pro učitele, pochází z trutnovského okresu, druhá polovina pak ze zbývajících částí České republiky.

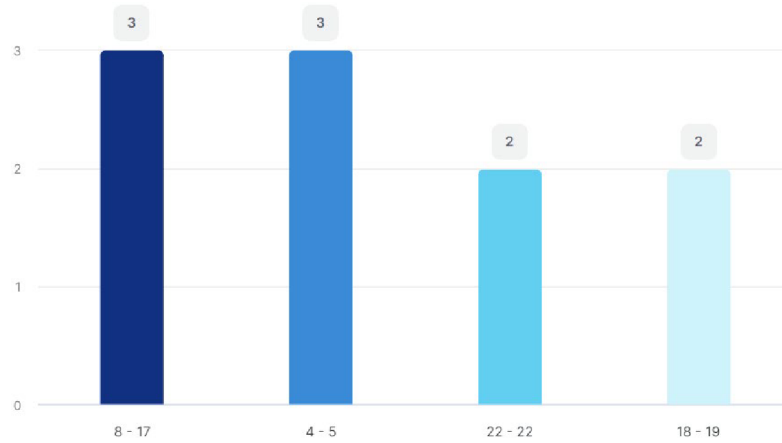
### 2. Používá škola nějaký speciální studijní program?



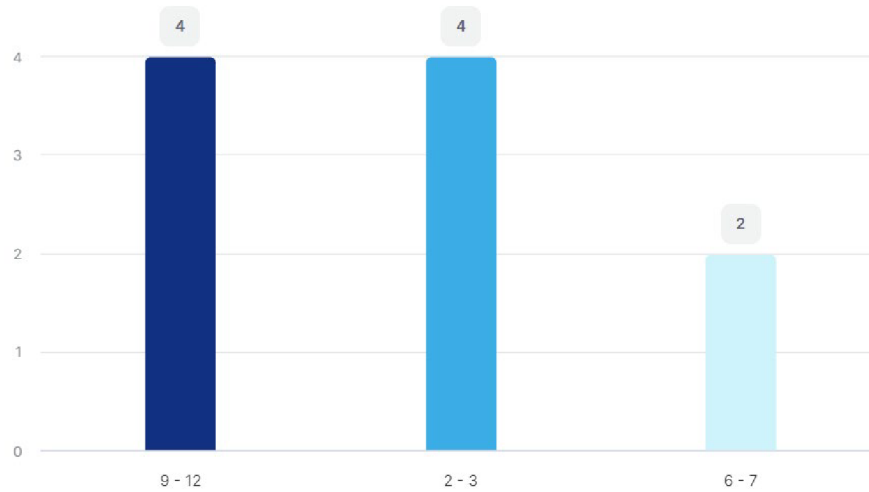
### 3. Ročník (2020/2021)



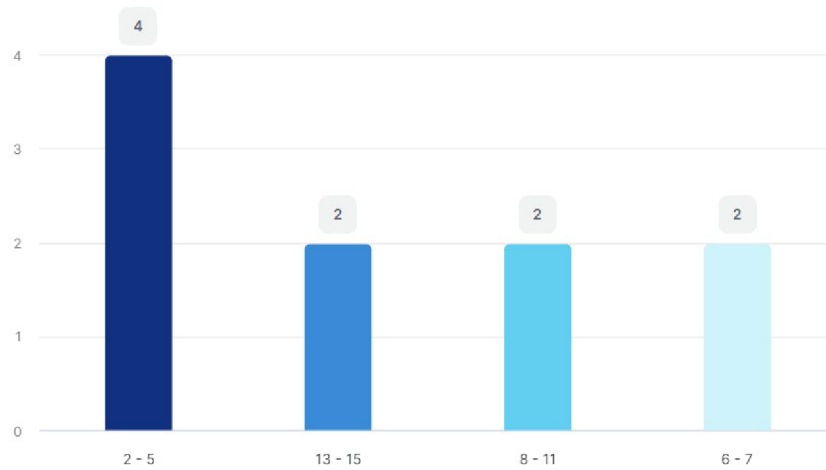
#### 4. Počet žáků ve třídě



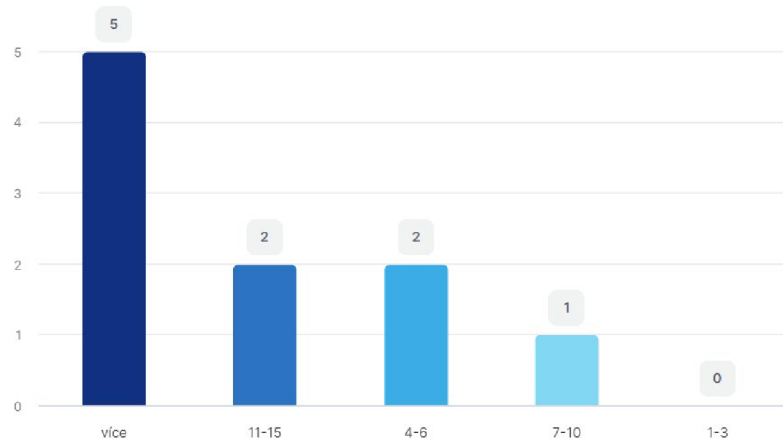
#### 5. Z toho dívek



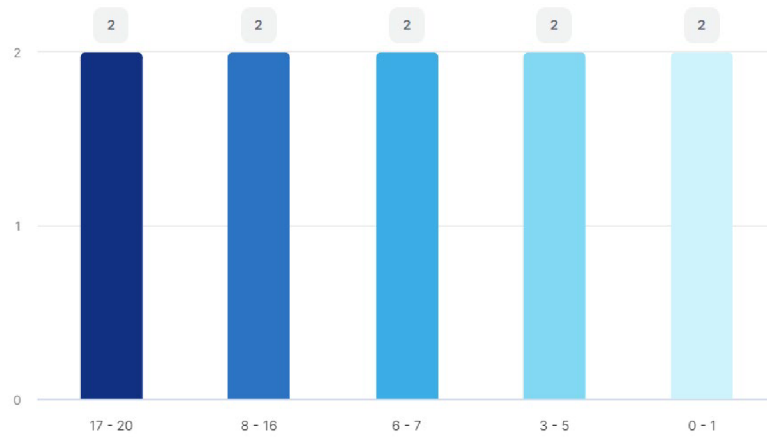
#### 6. Z toho chlapců



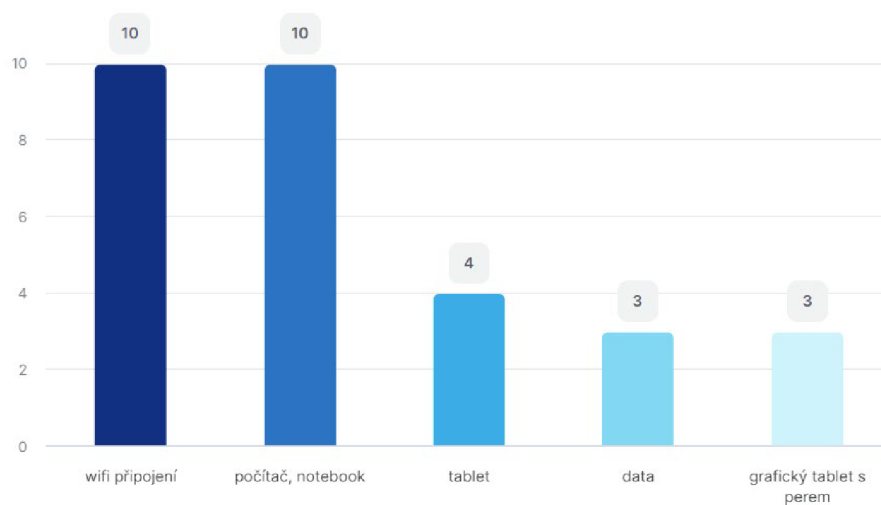
## 7. Délka Vaší pedagogické praxe celkem (roky)



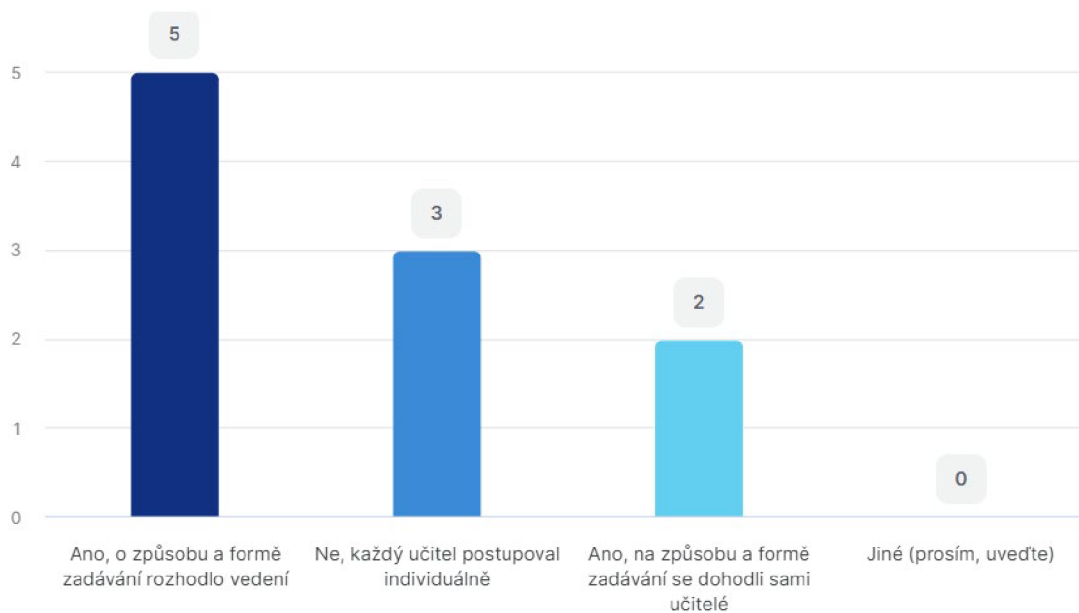
## 8. Délka Vaší pedagogické praxe v 1. třídě (roky)



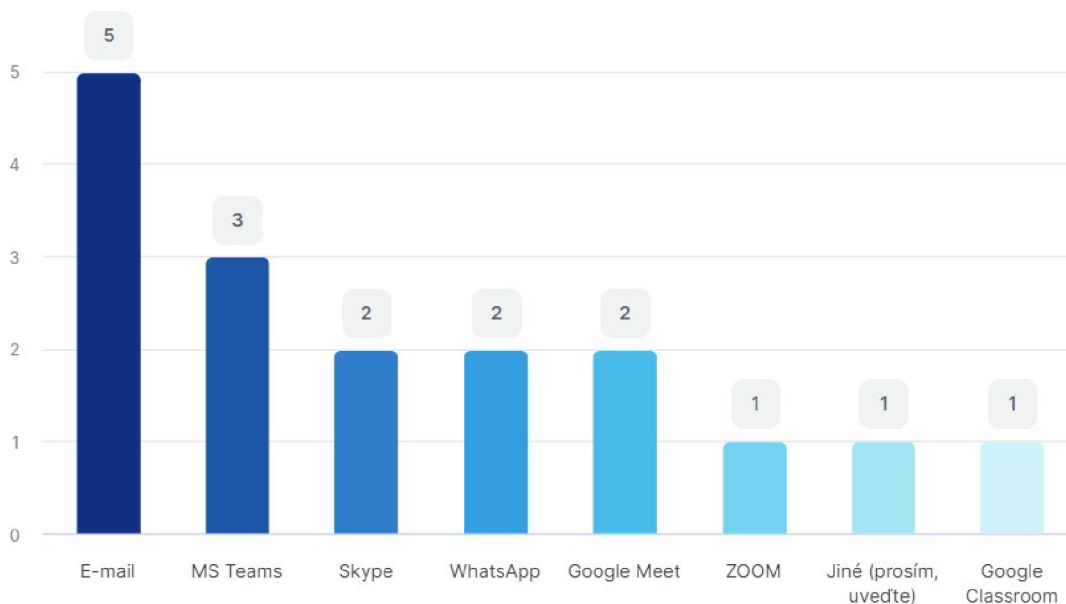
## 9. Technické vybavení třídní učitelky/učitele (lze zvolit více variant)



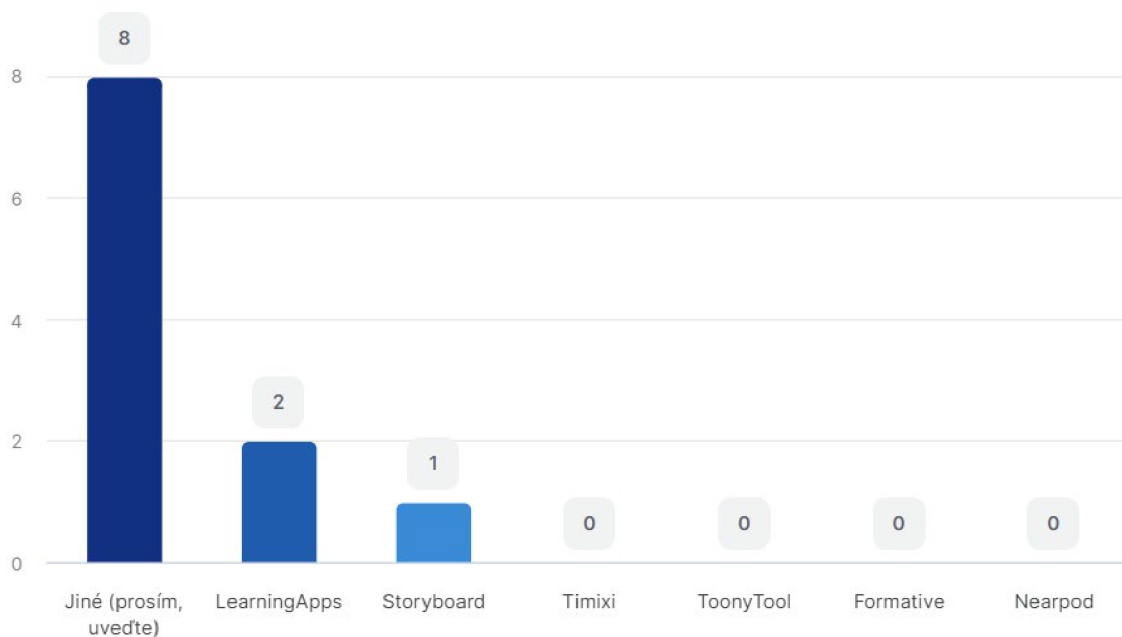
## 10. Používala Vaše škola při zadávání učiva žákům jednotnou formu?



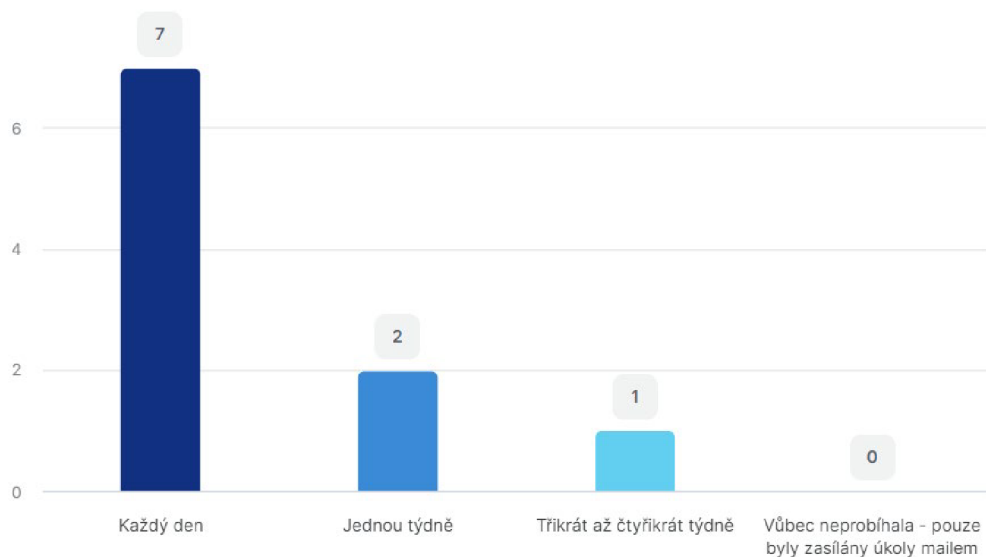
## 11. Jaké platformy jste k výuce používali (lze zvolit více variant)?



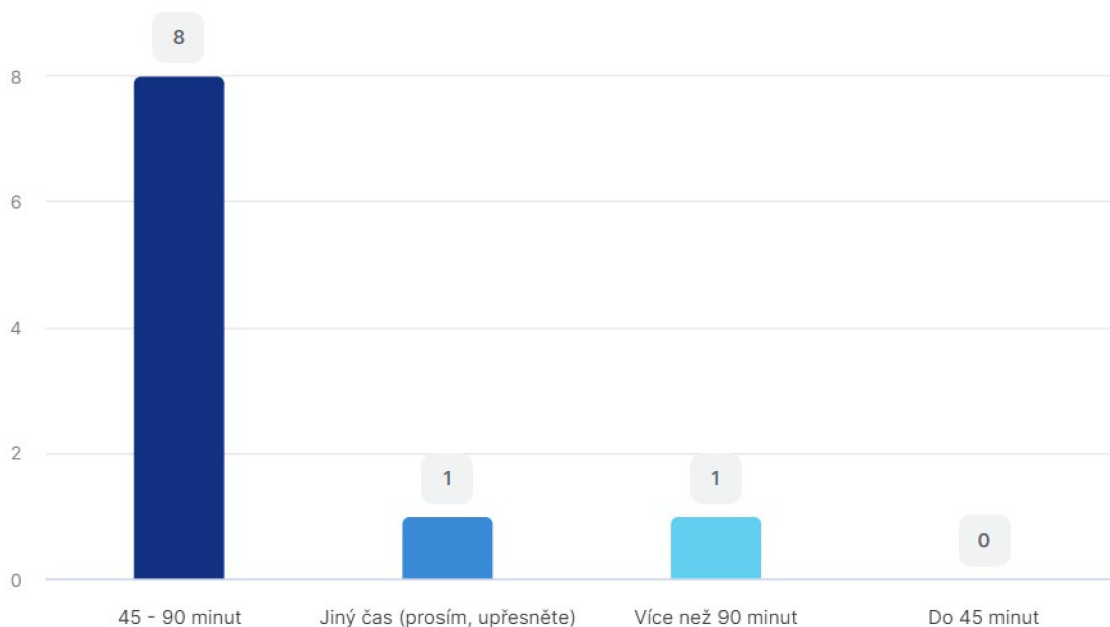
### 12. Jaké aplikace jste používali pro aktivizaci a zpestření výuky (lze zvolit více variant)?



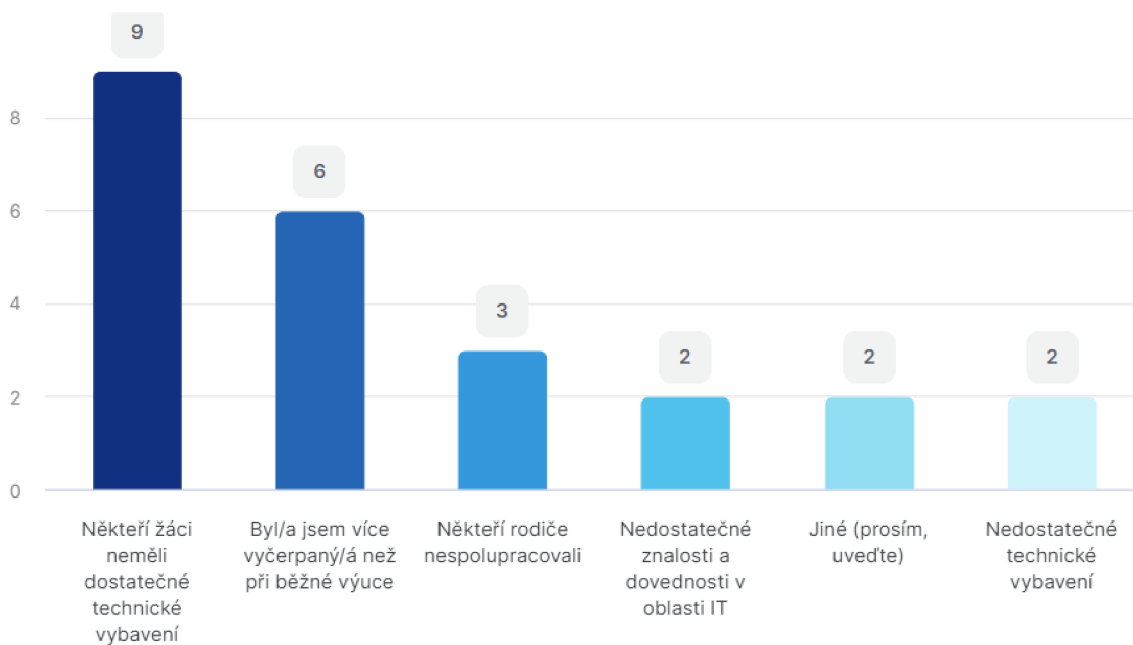
### 13. Jak často probíhala online výuka s využitím kamery a mikrofonu?



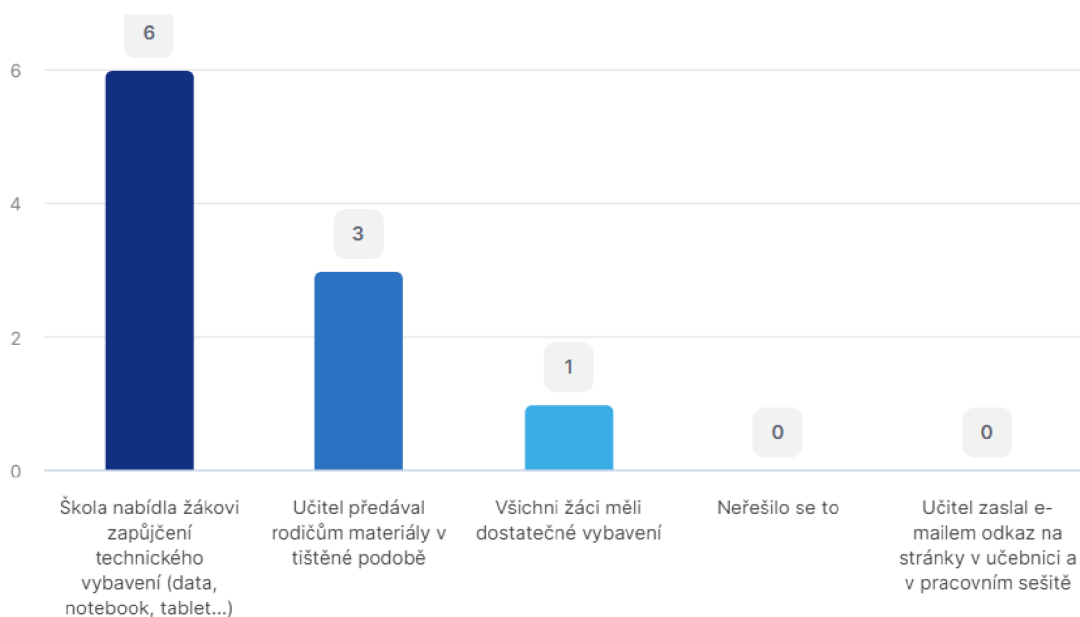
#### 14. Kolik hodin denně probíhala online výuka?



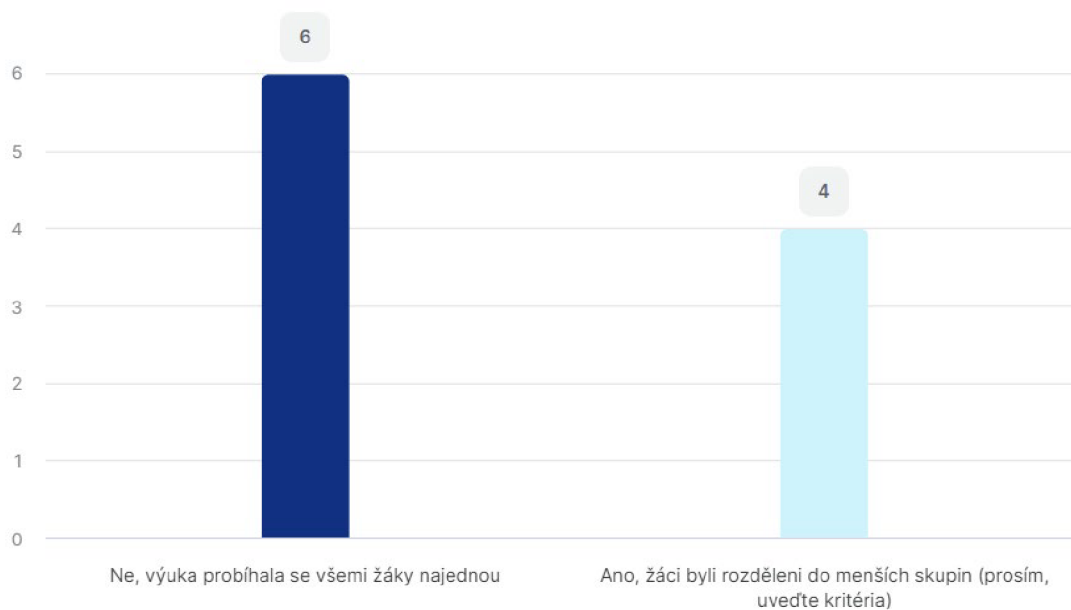
#### 15. Které skutečnosti Vám v době uzavření škol výuku nejvíce komplikovaly (lze zvolit více variant)?



**16. Jak Vaše škola řešila v době distanční výuky situaci žáků bez dostatečného technického vybavení?**

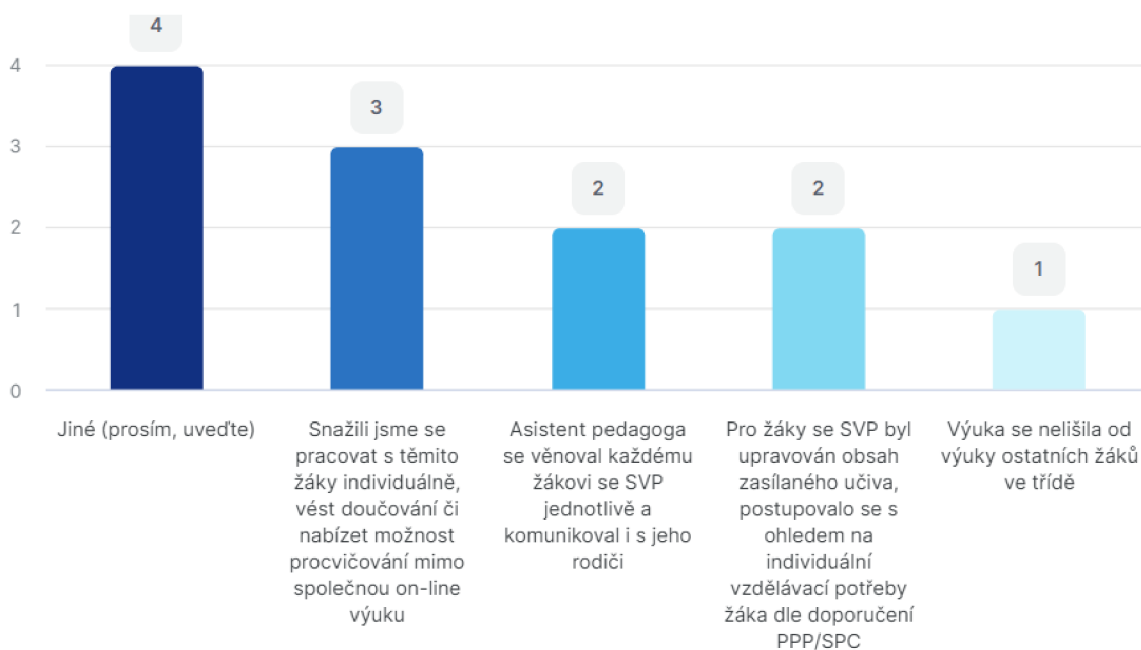


**17. Probíhala výuka čtení a psaní se všemi žáky najednou nebo byli žáci rozděleni do skupin po menším počtu? Případně můžete uvést, podle jakého kritéria byli žáci do skupin rozděleni (abeceda, pokročilost v učivu...)**

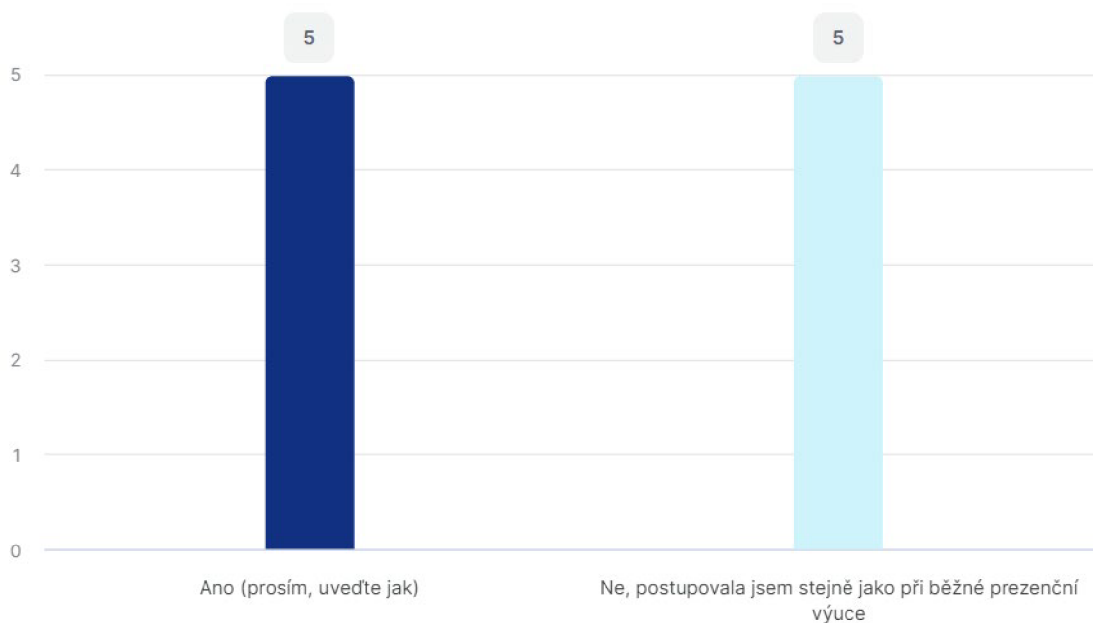




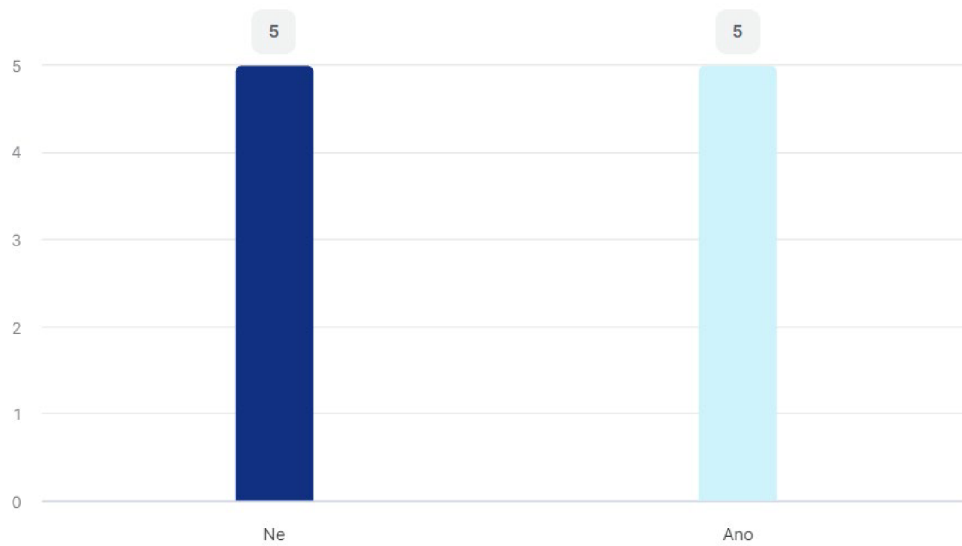
**18. Jak probíhala výuka čtení a psaní u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (lze zvolit více variant)?**



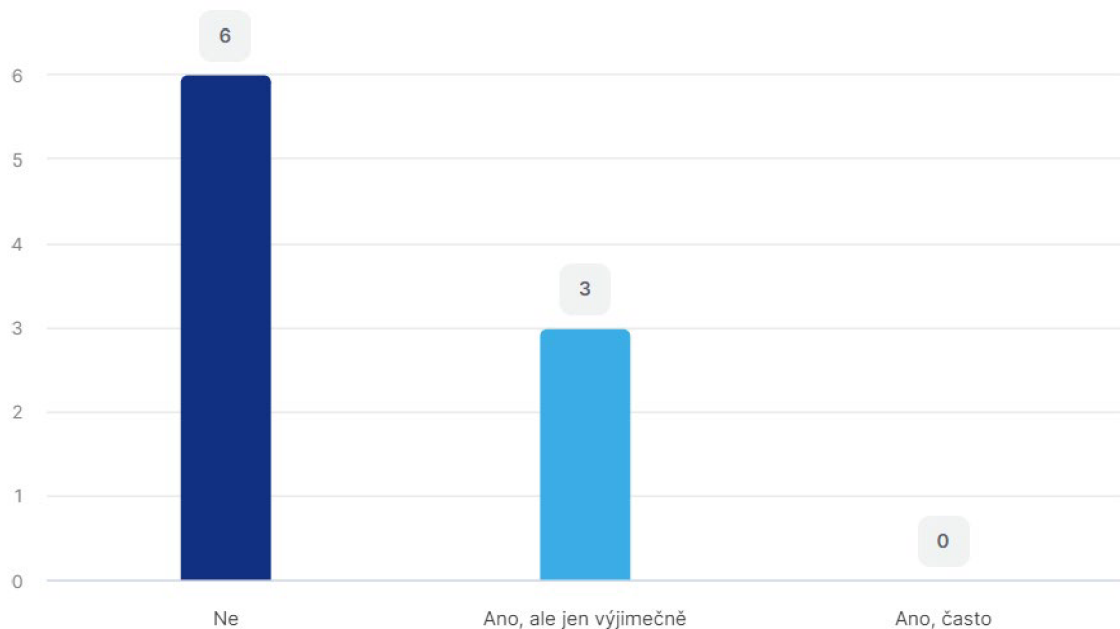
**19. Bylo třeba, abyste upravila Vámi používané metody a formy výuky prvopočátečního čtení a psaní s ohledem na distanční výuku?**



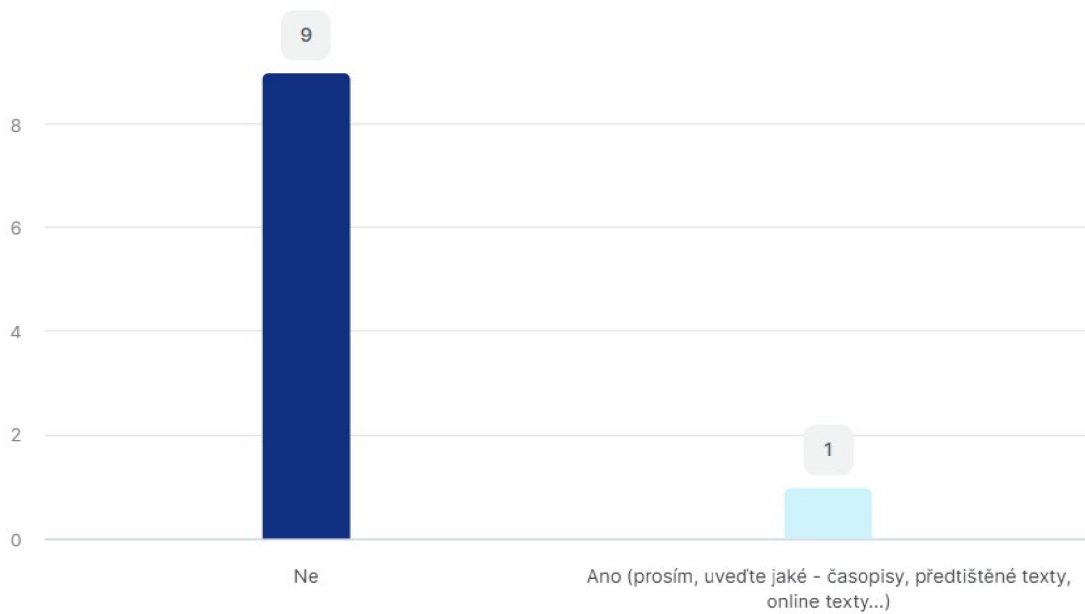
**20. Využívala jste při online výuce nástroj tzv. sdílené tabule (např. Whiteboard)?**



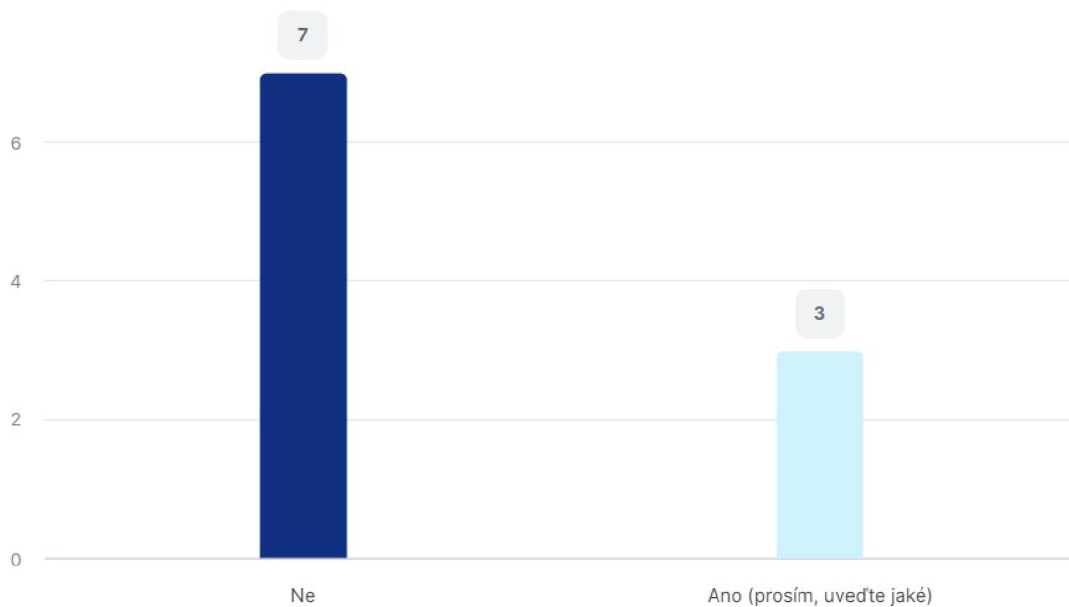
**21. Pokud ano, sdílela jste ji také se žáky, kteří na ni vzdáleně psali?**



**22. Využívala jste k procvičení čtení jiné pomůcky, než které používáte při prezenční výuce?**



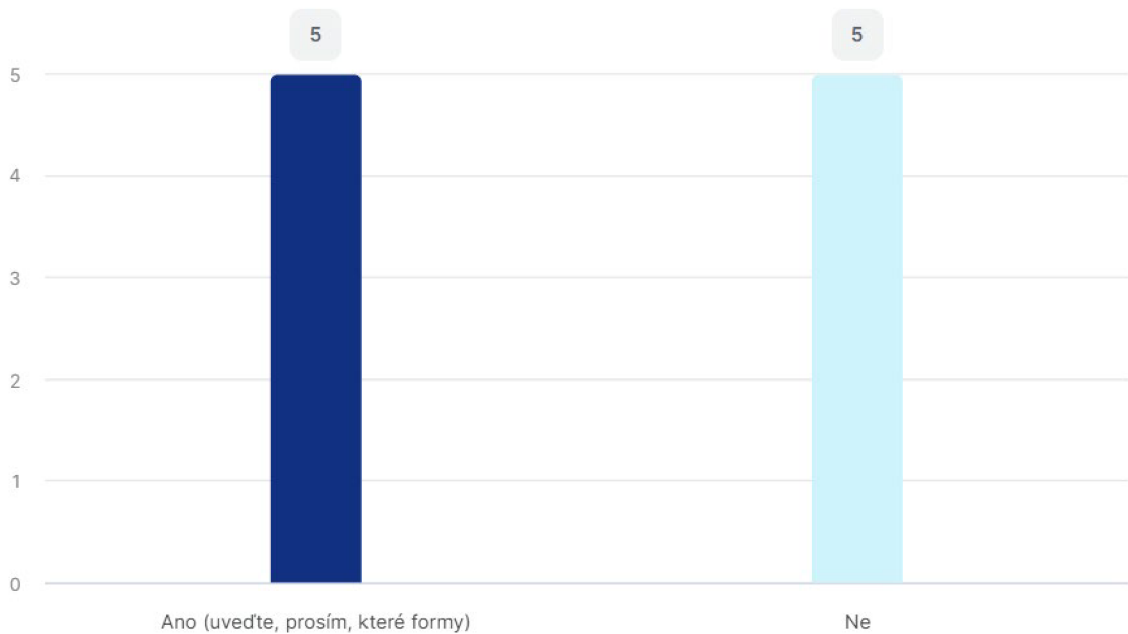
**23. Využívala jste v době distanční výuky některé online výukové programy pro výuku prvopočátečního čtení a psaní (například Nová škola)?**



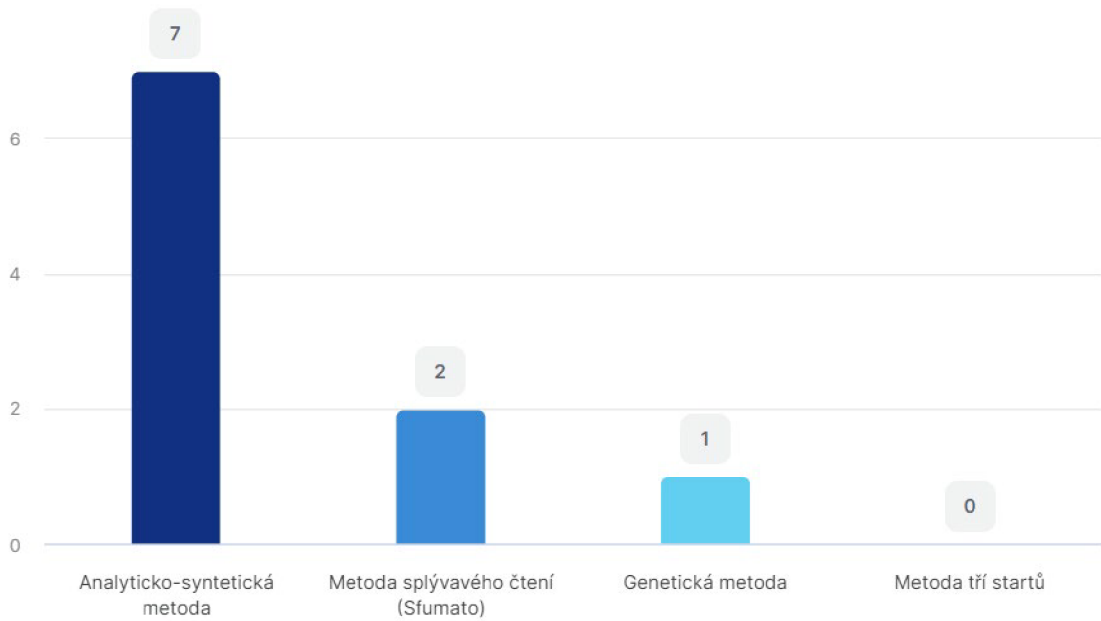
**24. Jaké formy vyučování využíváte k výuce čtení a psaní v prezenční výuce (lze uvést více variant)?**



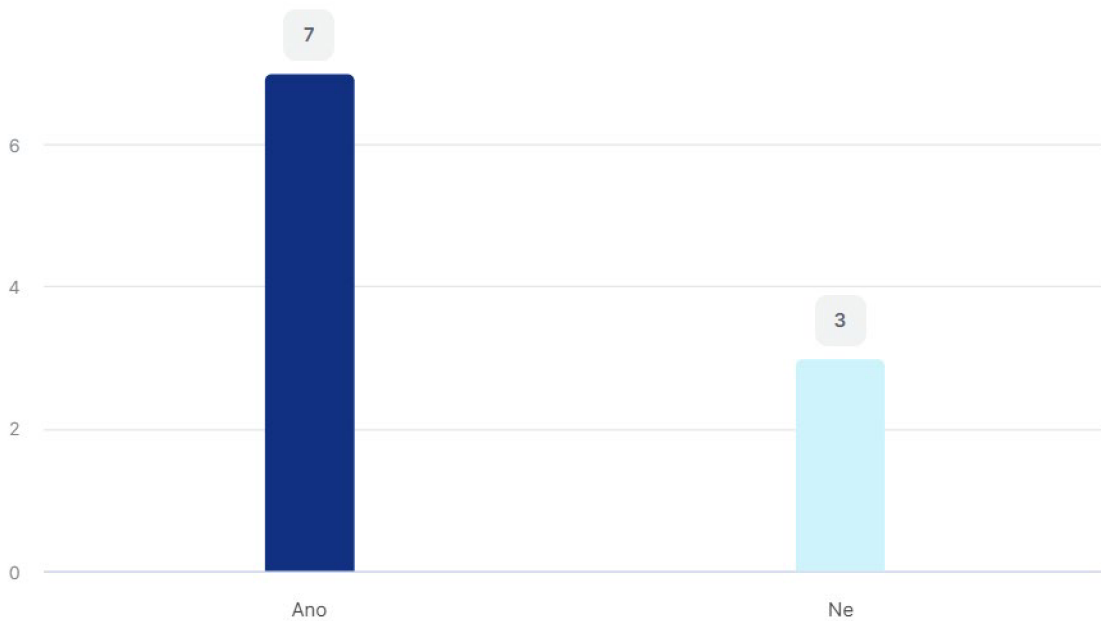
**25. Bylo možné využít tyto formy také během distanční výuky? Pokud ano, prosím uveďte, které jste využila.**



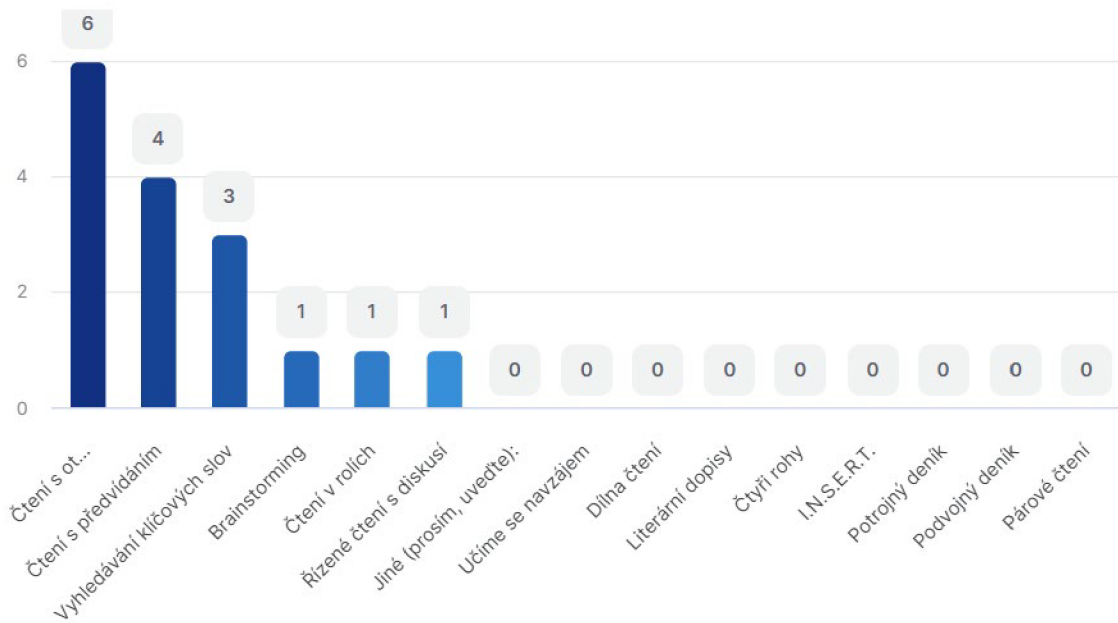
**26. Jakou metodu k výuce prvopočátečního čtení a psaní jste zvolila v 1. ročníku (2019/2020)?**



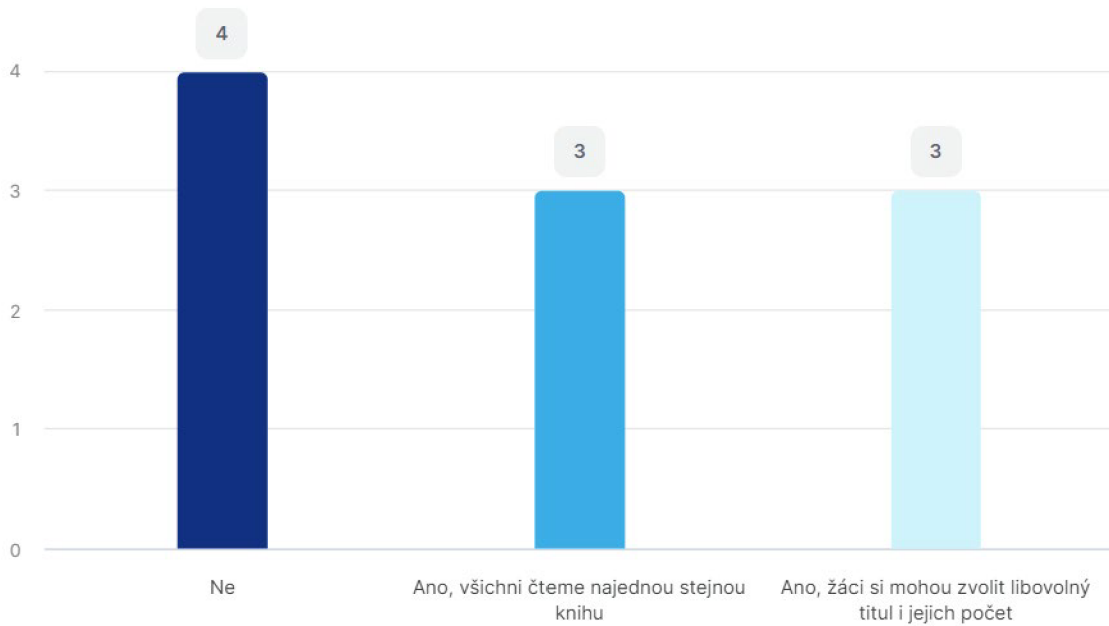
**27. Používáte během prezenční výuky program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (evokace, uvědomění, reflexe)?**



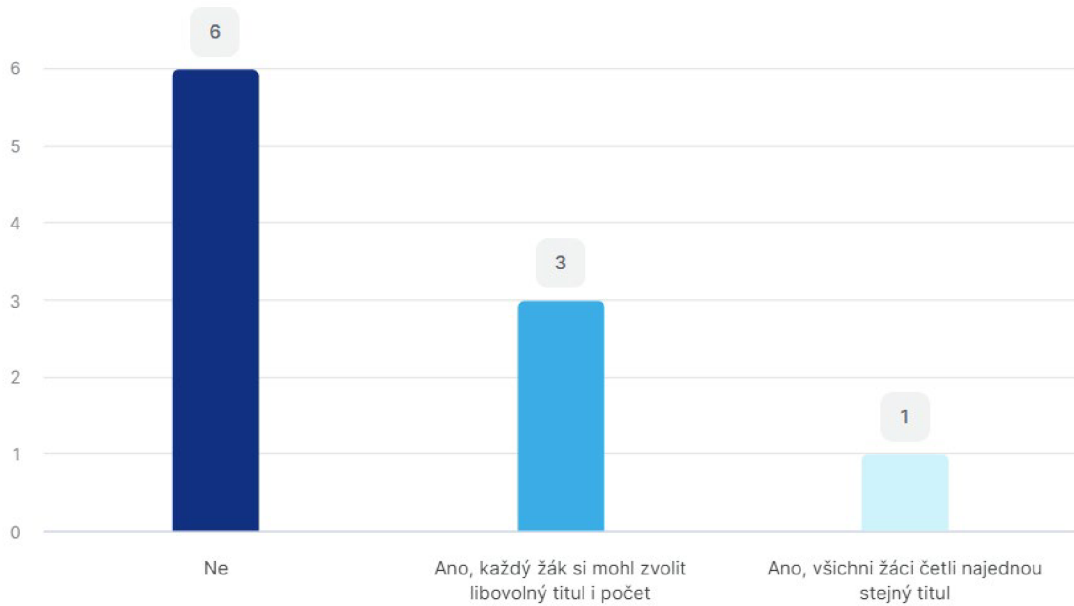
**28. Pokud jste v předchozí otázce zvolila odpověď ano, uveďte, které z metod jste v distanční výuce využívala (lze označit více odpovědí)**



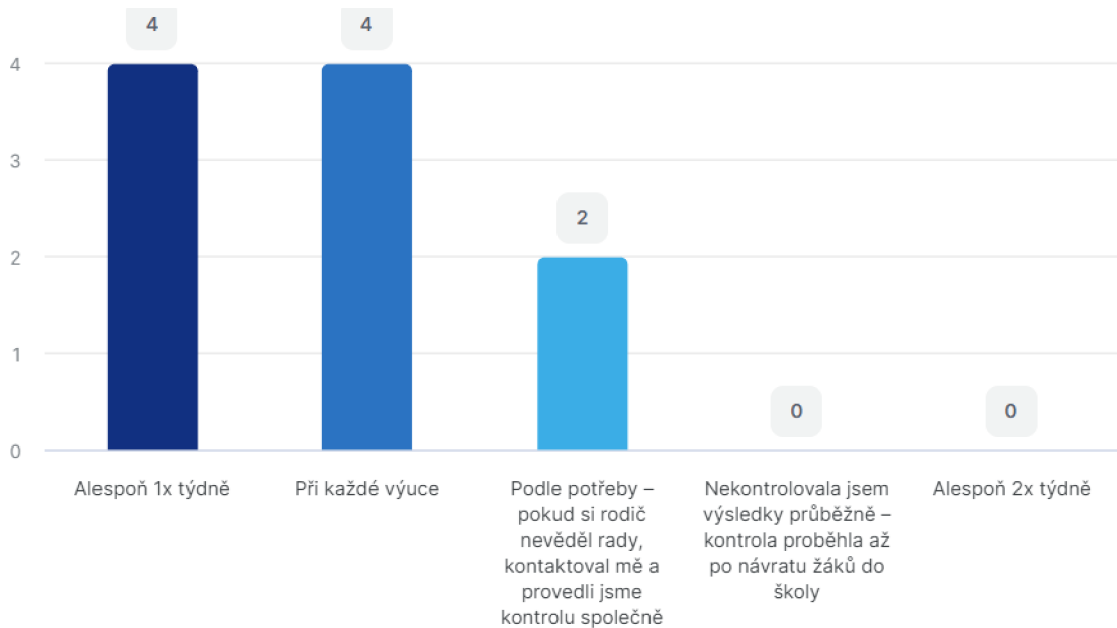
**29. Zavádíte v prezenční výuce prvopočátečního čtení a psaní v 2. ročníku čtenářský deník?**



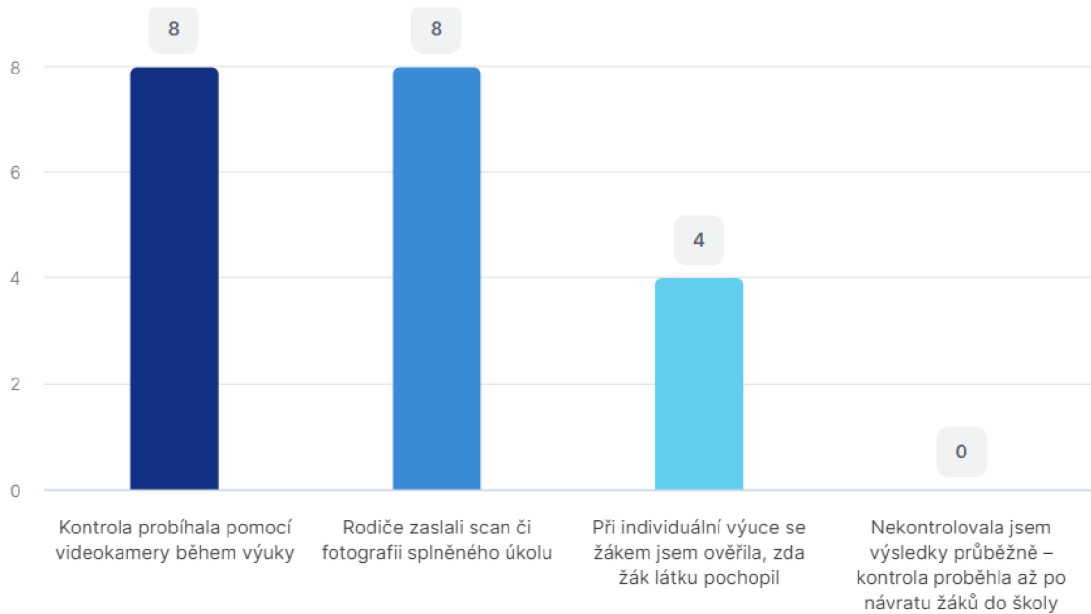
### 30. Zavedla jste čtenářský deník i v době distanční výuky?



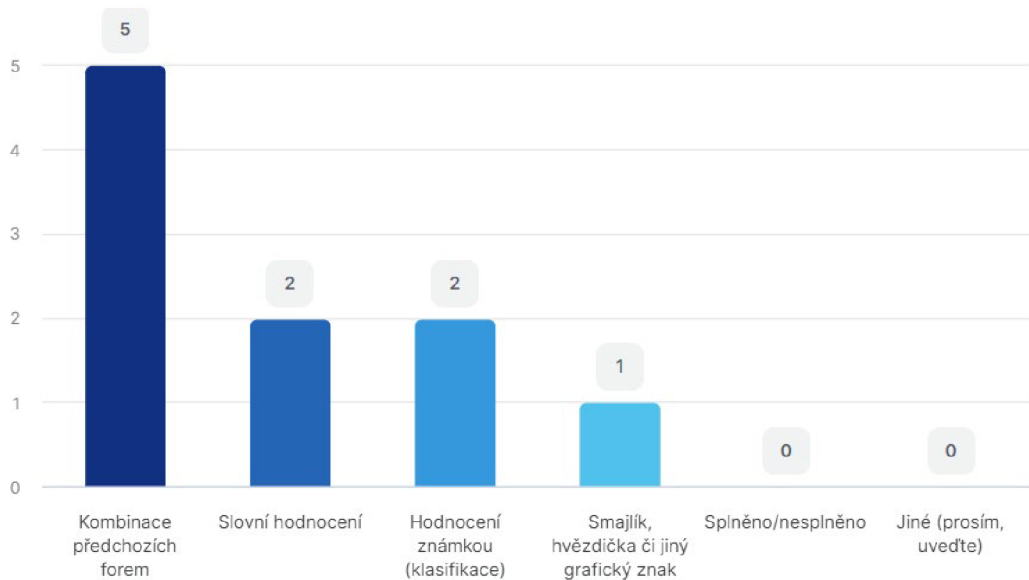
### 31. Jak často jste v distanční výuce kontrolovala plnění zadaných úkolů (četba, písanky)?



### 32. Jakou formou probíhala kontrola plnění úkolů (lze zvolit více variant)?

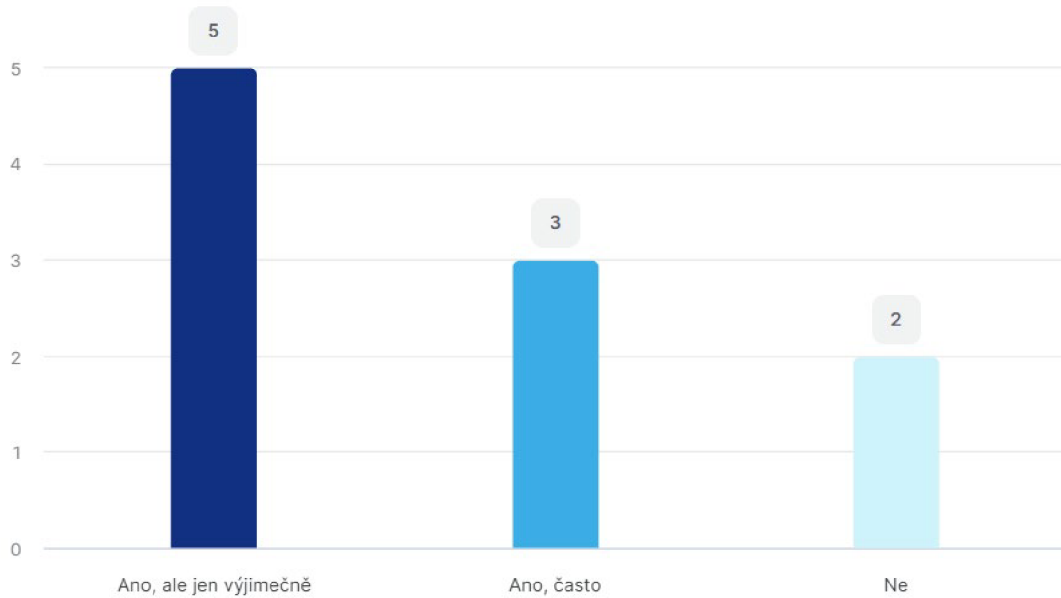


### 33. Jakou formu průběžného hodnocení jste zvolila?

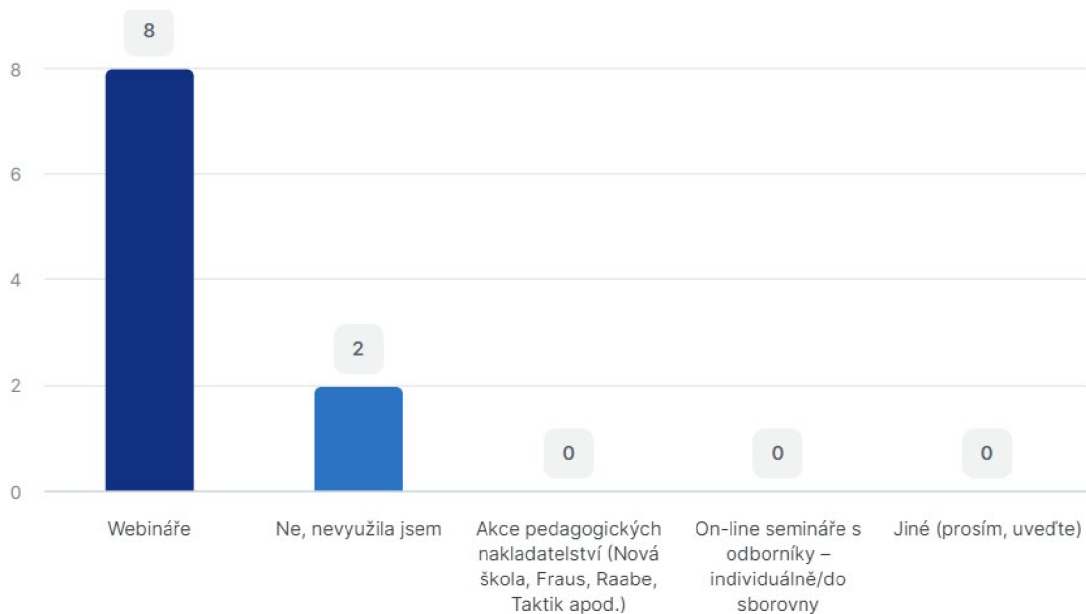




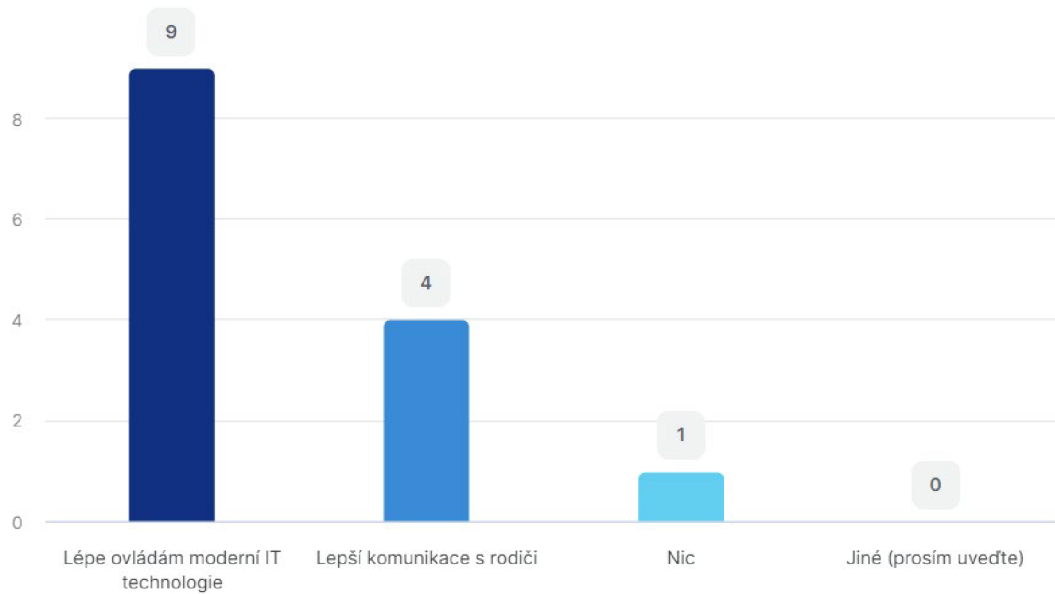
**34. Měla jste problém s objektivním hodnocením prací žáků (zasahovali rodiče do výuky tím, že upravovali práci žáka ve snaze o „dokonale splněný úkol“)?**



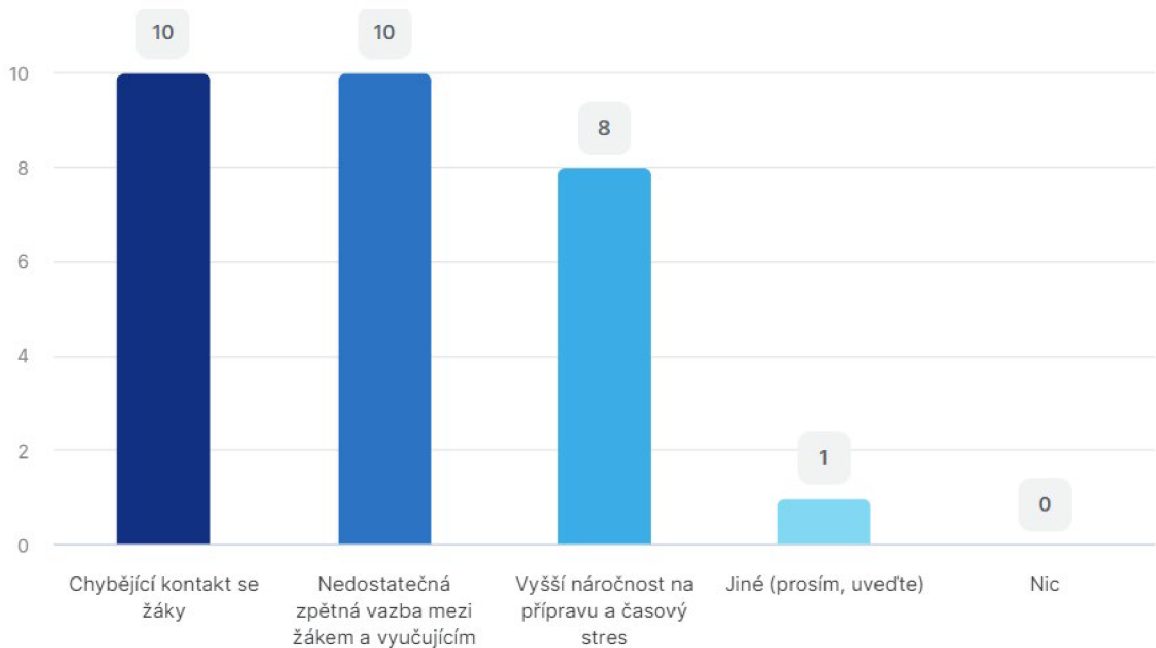
**35. Využila jste ve školním roce 2020/2021 nabídky DVPP online (sebevzdělávání učitelů na dálku)? Pokud ano, jaké (lze zvolit více variant)?**



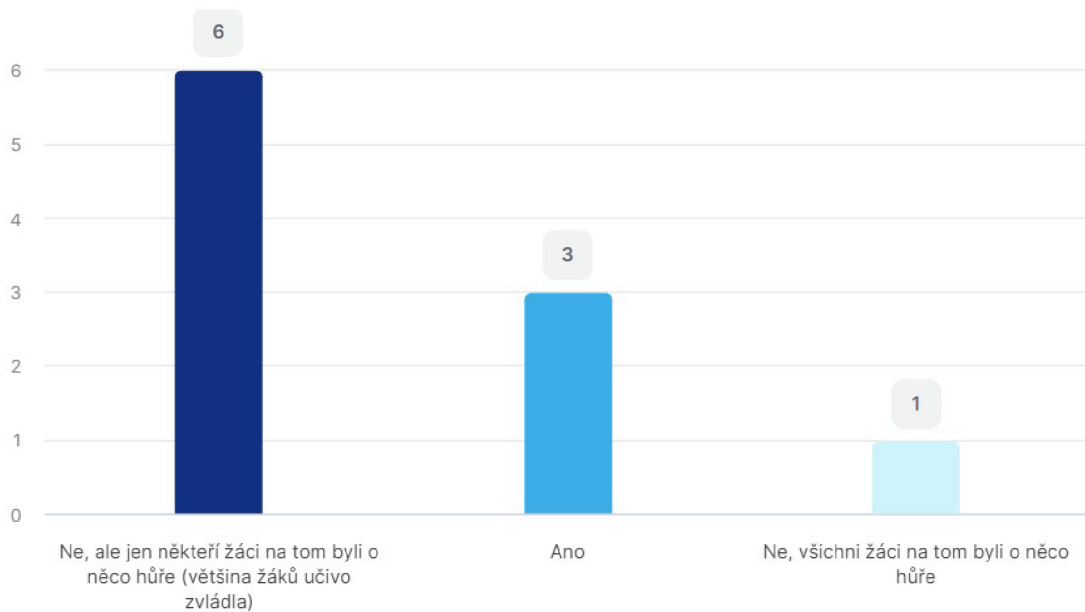
**36. Co pozitivního Vám zkušenost s distanční výukou přinesla (lze zvolit více variant)?**



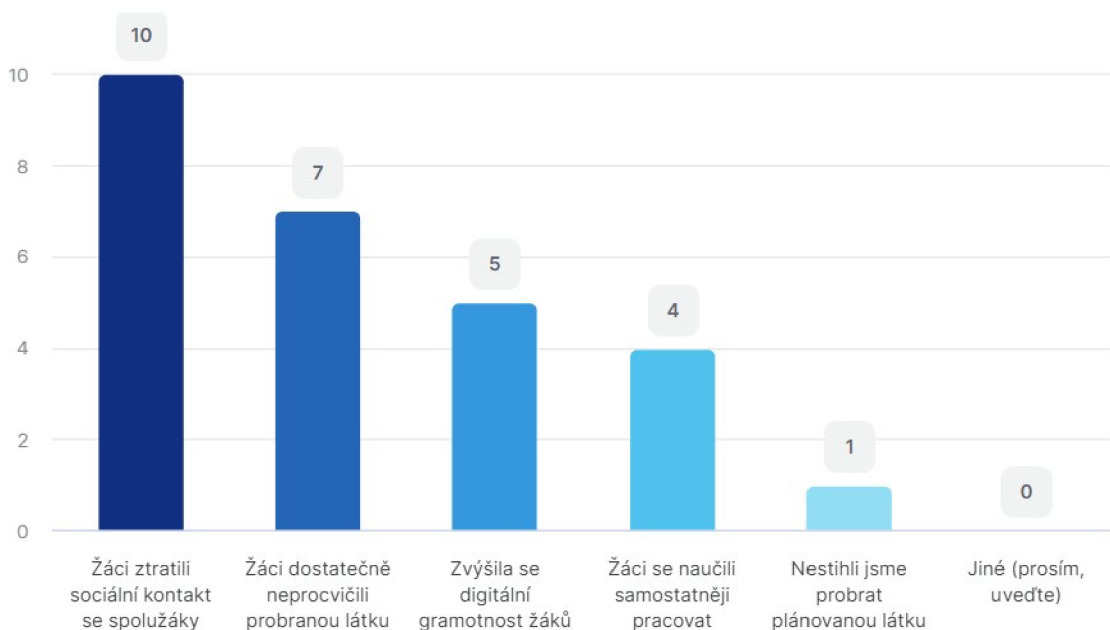
**37. Jaká jsou podle Vás negativa distanční výuky (lze zvolit více variant)?**



**38. Domníváte se, že žáci zvládli výuku prvopočátečního čtení a psaní stejně dobře, jako kdyby probíhala prezenční výuka?**



**39. Jaký vliv (pozitivní či negativní) mělo dle Vašeho názoru uzavření škol a dálková výuka na Vaše žáky (lze zvolit více variant)?**



## Příloha D: Dotazník pro rodiče

### 1. Název školy, kterou navštěvuje Vaše dítě

Na dotazník určený rodičům žáků odpovědělo celkem 106 respondentů ze 14 základních škol České republiky. Z toho bylo šest škol z trutnovského okresu a osm škol ze zbývajících částí republiky.

### 2. Ročník:

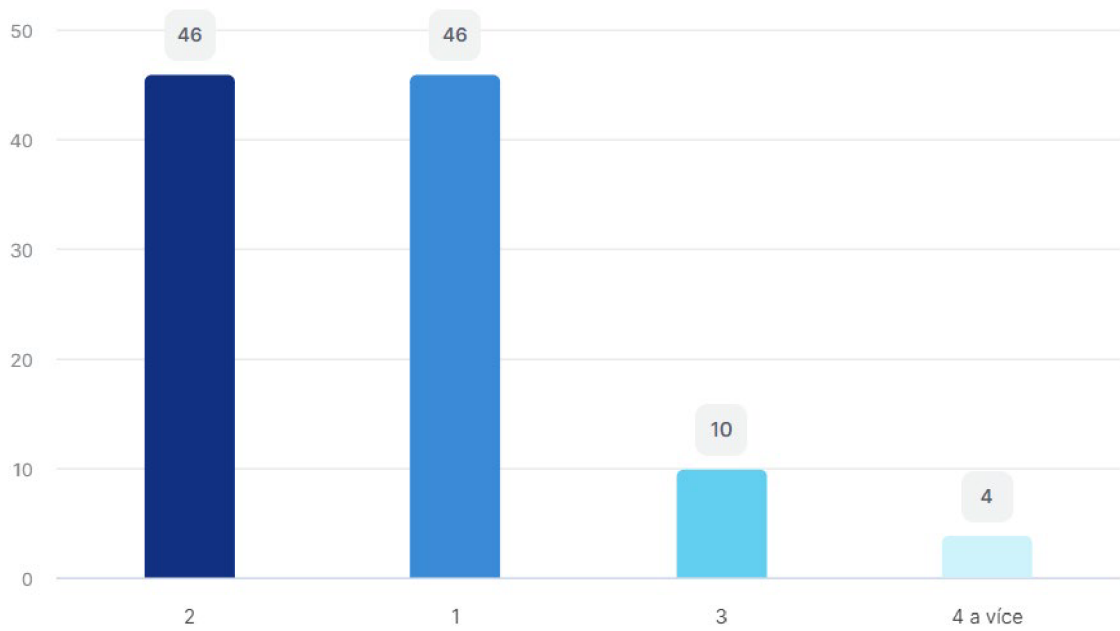
Tabulka č.

ODPOVĚĎ	RESPONZÍ	PODÍL
1	44	41.5%
2	40	37.7%
3	10	9.4%
2	4	3.8%
4	3	2.8%
3	3	2.8%
4	1	0.9%
1	1	0.9%

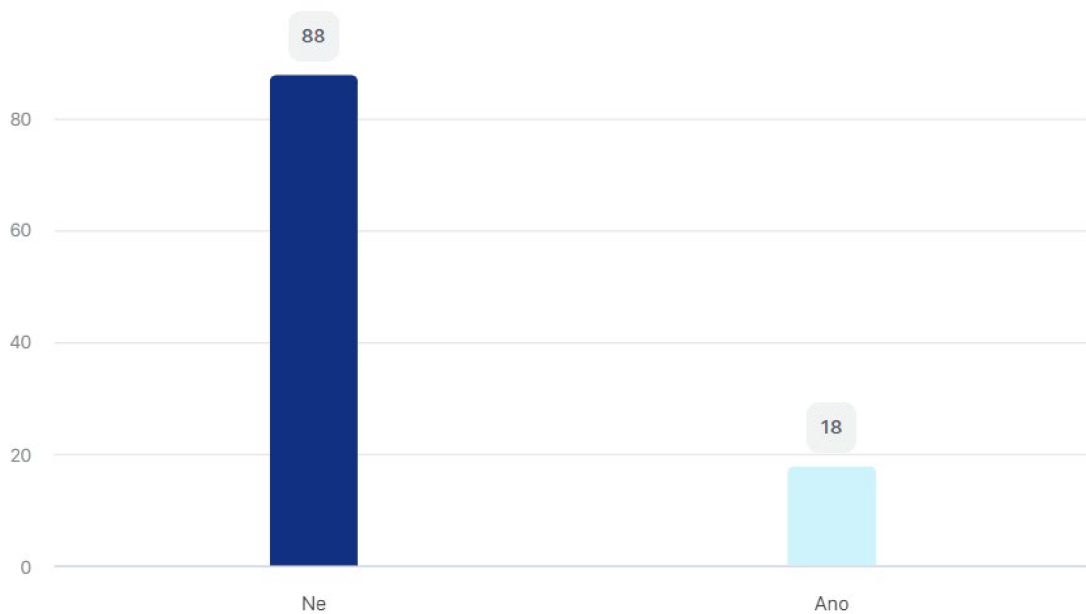
Komentář:

Odpovědi respondentů se dle formulace otázky týkaly ročníku, který navštěvuje jejich dítě. V tomto případě není zcela jasné, zda rodiče vyplnili číslo ročníku, v němž dítě studovalo v konkrétním roce distanční výuky (2020, 2021), či zda uvedli ročník, v němž dítě studuje nyní. Dotazníky byly totiž zpřístupněny od 2. června 2021 do 3. února 2023. Tím mohou být získané údaje zkreslené a méně vypovídající. Na výsledky následujících odpovědí rodičů by to však nemělo mít větší vliv.

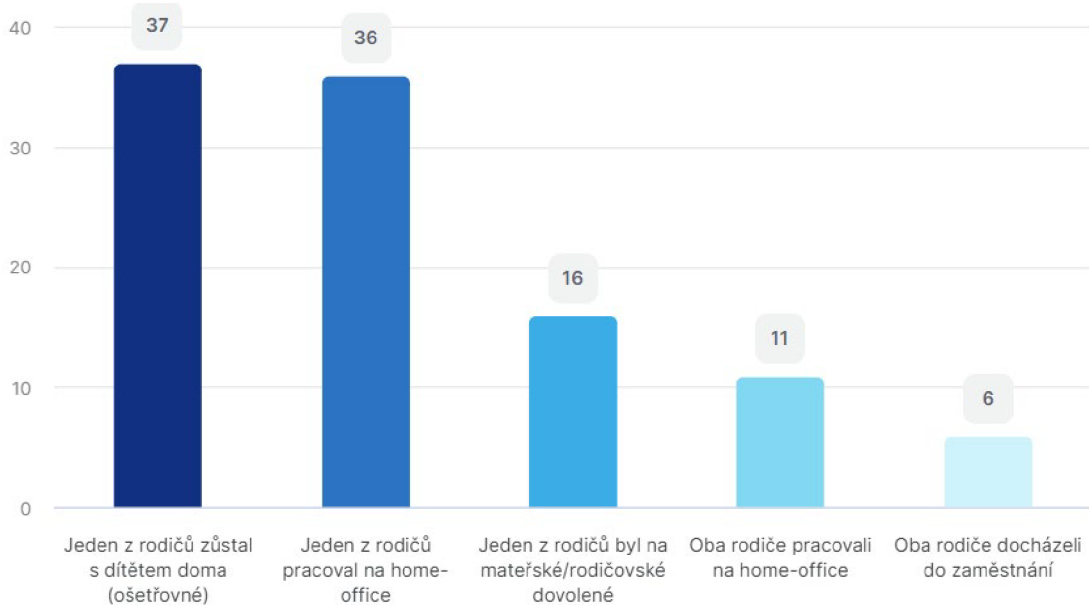
### 3. Kolik dětí školou povinných vychováváte ve Vaší domácnosti?



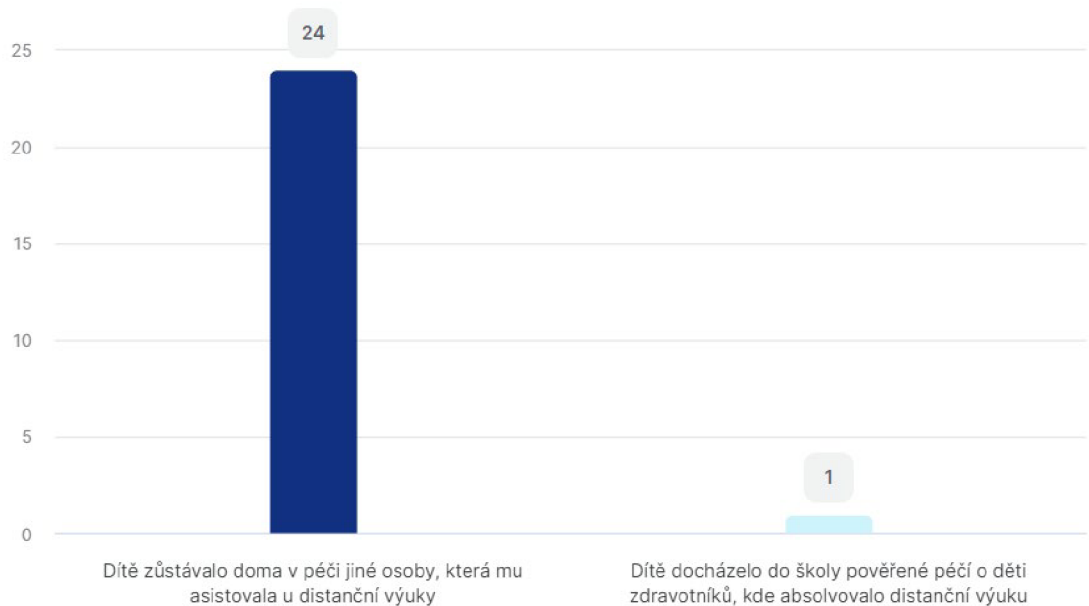
### 4. Má Vaše dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby, na něž je třeba brát při výuce ohled?



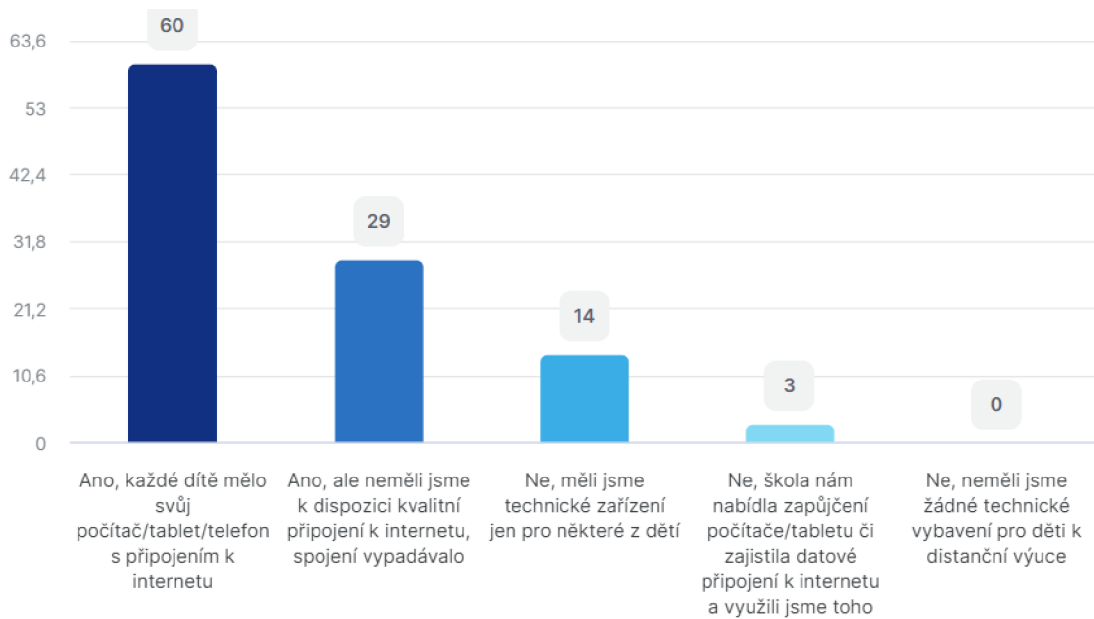
**5. Zůstali jste s dítětem doma (ošetřovné), pracovali jste na home-office nebo jste nadále docházeli do zaměstnání mimo domov?**



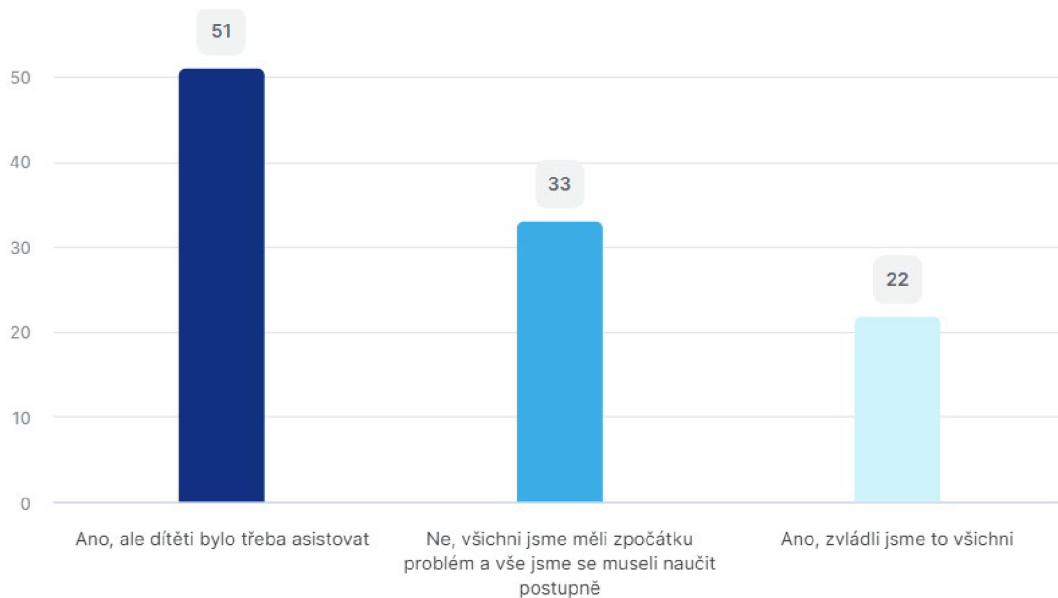
**6. Pokud oba rodiče docházeli do zaměstnání, asistoval dítěti při výuce někdo jiný (prarodiče, rodinný známý...) nebo navštěvovalo školu pověřenou péčí o děti zdravotníků?**



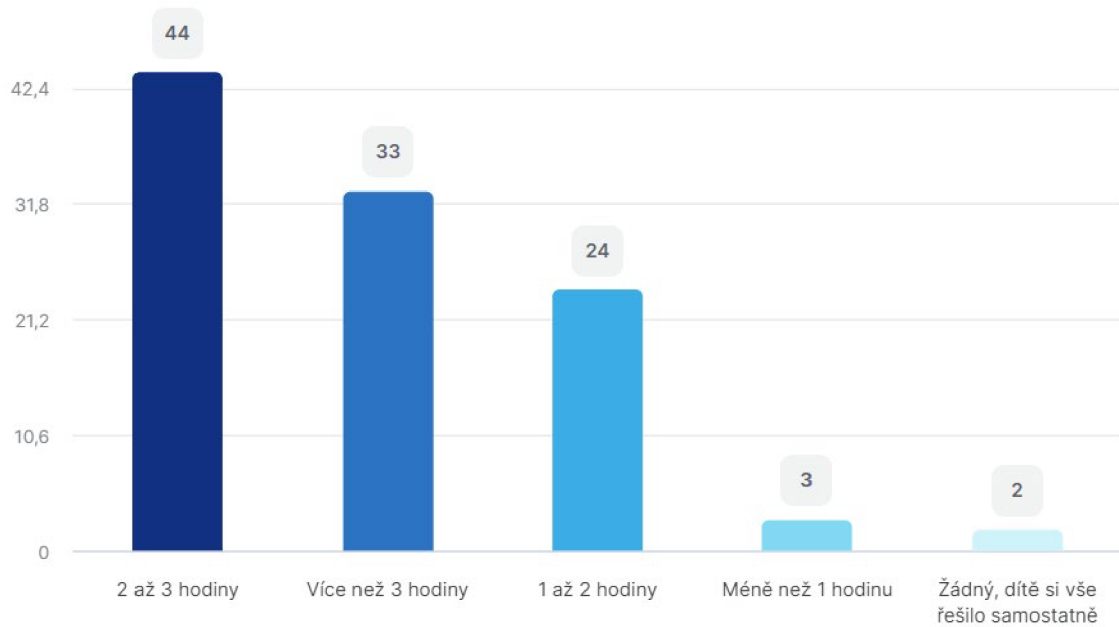
## 7. Byli jste schopni zajistit dítěti technické vybavení pro distanční výuku?



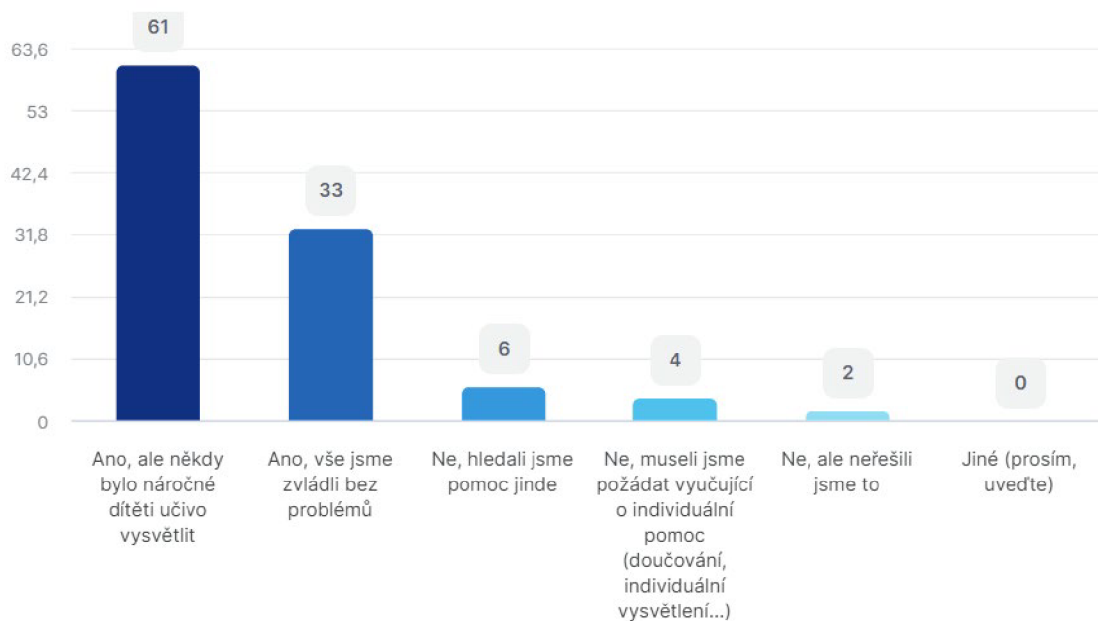
## 8. Dokázali jste Vy a Vaše dítě ovládat elektroniku natolik, abyste se mohli zapojit do výuky?



**9. Kolik času jste strávili denně při výuce Vašich dětí (asistence při online výuce, vysvětlení učiva, kontrola úkolů...)?**

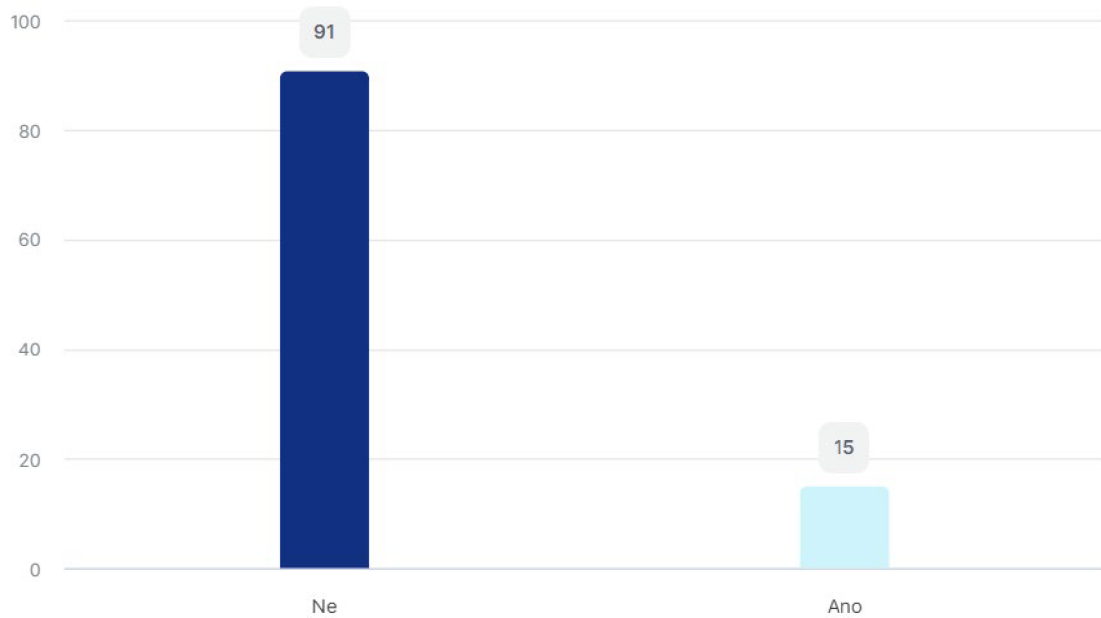


**10. Zvládalo Vaše dítě při distanční výuce výuku prvopočátečního čtení a psaní?**

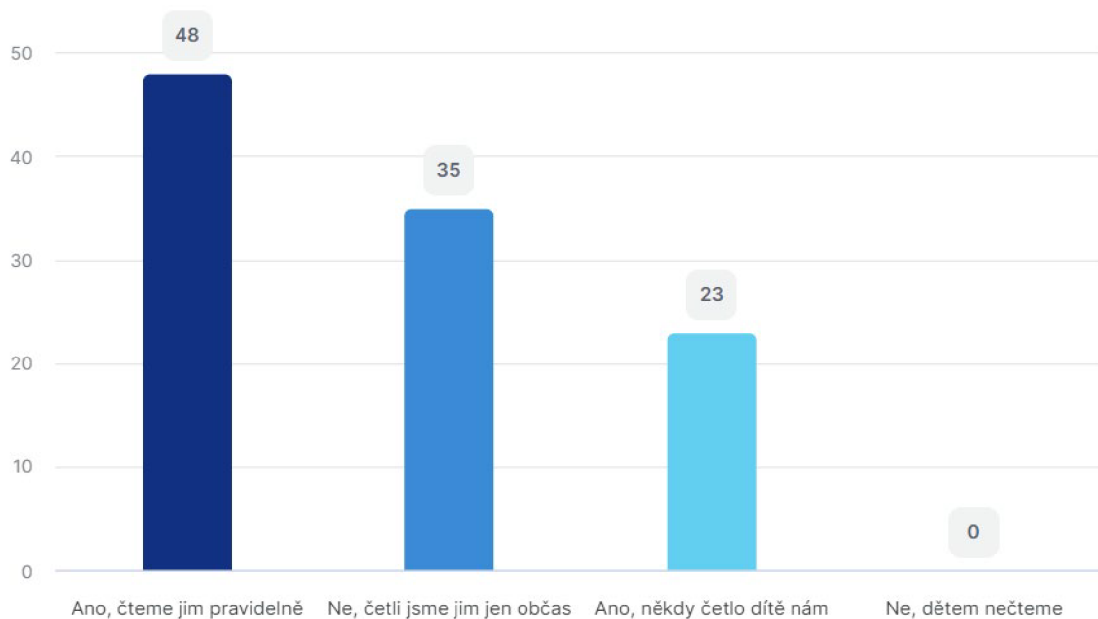




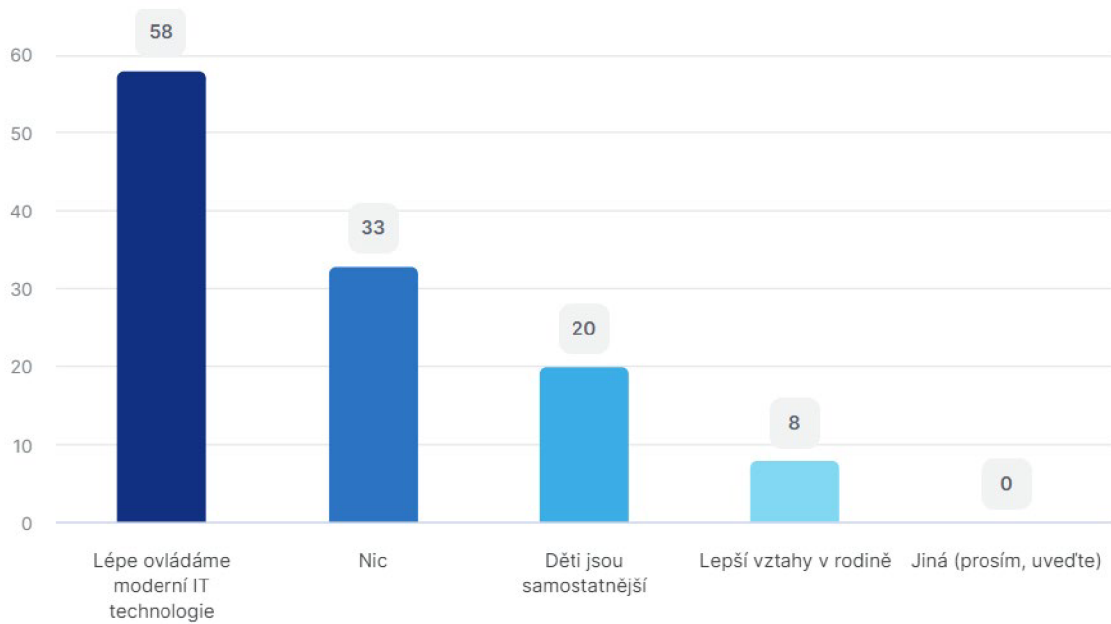
**11. Využívali jste k podpoře výuky psaní online výuková videa (např. Čtení a psaní s Agátou...)?**



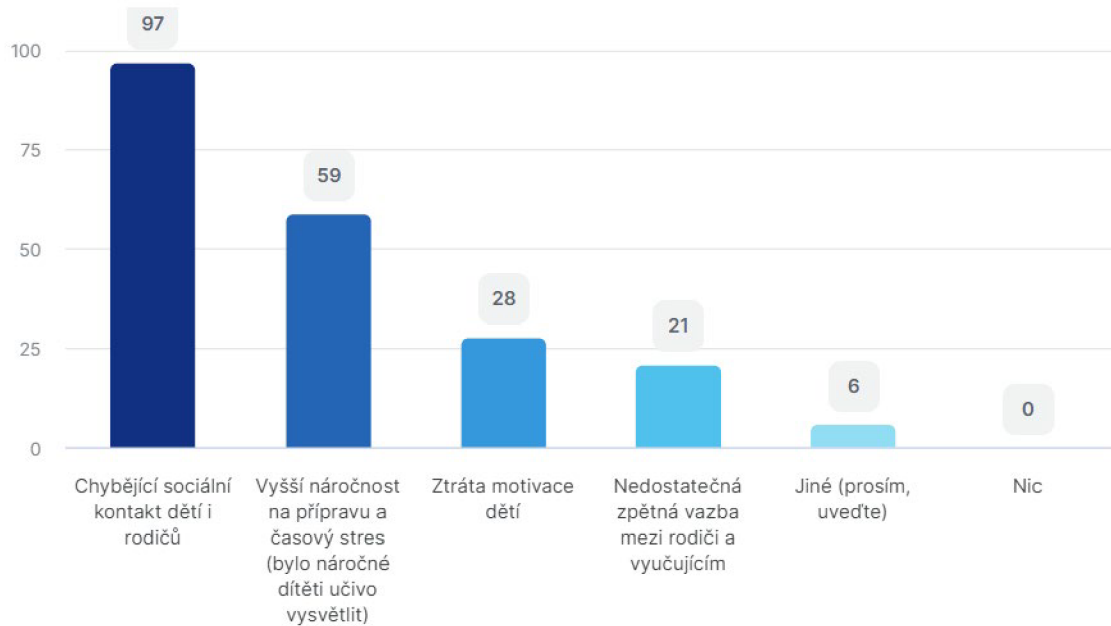
**12. Četli jste v době distanční výuky dětem alespoň 15–20 minut denně?**



### 13. Jaká byla podle Vás pozitiva distanční výuky (lze zvolit více variant)?



### 14. Jaká byla podle Vás negativa distanční výuky (lze zvolit více variant)?



Příloha E:

## **Ukázka pracovních listů k výuce čtení a psaní metodami RWCT**

Na základě výsledků dotazníkových šetření jsem formulovala závěry ohledně možnosti využití tvořivých metod při výuce prvopočátečního čtení a psaní žáků 1. a 2. ročníku ZŠ v distanční výuce.

Jako ukázkou uvádím 5 pracovních listů (příprav do hodin online výuky) vhodných pro žáky 1. a 2. ročníku ZŠ, které jsou společně s dalšími volně ke stažení na stránkách společnosti Kritické myšlení (Kritické myšlení, 2023):

<https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/lekce-a-texty/zadani-pro-on-line-vyuku/>

Další aktivity jsou uvedeny v sekci Společné čtení rodičů a dětí (metoda řízené čtení):

<https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/lekce-a-texty/spolecne-cteni-rodicu-a-deti/>

Online aktivity k distanční výuce je možné nalézt také na [umimecesky.cz](http://umimecesky.cz) (práce s textem).

# Jak se Slunce nudilo (pracovní list 1)

## Anotace:

Lekce o unuděném sluníčku je lekcí, kde se na jednoduchém příběhu děti procvičí v několika čtenářských strategiích. Text má během čtení několik zastávek s otázkami na vyjasňování, zdůvodňování, předvídání i vztahování k sobě samému. Na konci je nabídka výtvarné činnosti. S textem mohou pracovat děti se svými rodiči, ale i učitelé s dětmi od první do třetí třídy.

## Text s otázkami – ukázka

Kdysi dávno a dávno byla doba, kdy ještě žádné barvy nebyly. Svět teprve vznikal a byl bezbarvý jak voda, jako čiré sklíčko, jako vzduch a jako samo nic. Nad Zahradou plulo smutné Sluníčko a strašlivě se nudilo. „To je pohled!” myslelo si. „No nazdar, ten svět má ale ránu! Kde nic, tu nic. Kdo na to má koukat? Je to otrava!“ A ovšem, mělo pravdu: byla to hrozná otrava. Na bezbarvé jabloni visela bezbarvá jablka a do bezbarvých jablek klovali bezbarví ptáci bezbarvými zobáky. „To má být nějaká Zahrada, tohle?” řeklo Sluníčko nazlobeně. „To je leda huspenina, a ne Zahrada!“

**Otázka:** Proč se slunce nudilo? Jaké to je, když se nudíš? Máš svůj lék na nudu?

A unuděně plulo tam a zpátky, unuděně tam a otráveně zpátky, mělo dlouhou chvíli, šklebilo se a celý širý svět ho netěšil. „Mělo bych si aspoň s něčím pohrát,“ rozhodlo se potom. „Tak s čím? Aha! Udělám vítr, zahraju si na honěnou a třeba bude trochu veselo.” A udělalo vítr. Vítr lítal Zahradou jak štěně, šustil listím, honil vodu ... Jenže ani vítr neměl barvu a s ním to byla ještě větší otrava než dřív. „Dost!” zavřelo oči Sluníčko. „To nebyl dobrý nápad. Ne, to byl moc mizerný nápad. Udělám to jinak. Spustím mlhu a budu si hrát na schovávanou!“ Spustilo mlhu. Ale to byl nápad ještě mizernější. Zahrada zmizela jak v kaši a svět teď vypadal tak ztraceně a nanic, že se nad ním až Sluníčko dalo do pláče. „De, já tu debudu!” huhlalo skrze slzy. „Je tu duda! Je to dejduddější svět ze všech duddých světů a já tu adi chvílku debudu!“

**Otázka:** Proč si sluníčko vybralo ke hrám vítr a proč mlhu? Koho by sis vybral/a ty a proč?

**Příklad zadání:** Přemýšlej a zapiš, čím můžeš i ty udělat svět krásnější.

**Zdroj:** Daniela Fischerová: Duhové pohádky. Meander 2012.

## **Jak se Slunce nudilo**

Kdysi dávno a dávno byla doba, kdy ještě žádné barvy nebyly. Svět teprve vznikal a byl bezbarvý jak voda, jako čiré sklíčko, jako vzduch a jako samo nic. Nad Zahradou plulo smutné Sluníčko a strašlivě se nudilo. „To je pohled!“ myslelo si. „No nazdar, ten svět má ale ránu! Kde nic, tu nic. Kdo na to má koukat? Je to otrava!“ A ovšem, mělo pravdu: byla to hrozná otrava. Na bezbarvé jabloni visela bezbarvá jablka a do bezbarvých jablek klovali bezbarví ptáci bezbarvými zobáky. „To má být nějaká Zahrada, tohle?“ řeklo Sluníčko nazlobeně. „To je leda huspenina, a ne Zahrada!“

### **Proč se slunce nudilo? Jaké to je, když se nudíš? Máš svůj lék na nudu?**

A unuděně plulo tam a zpátky, unuděně tam a otráveně zpátky, mělo dlouhou chvíli, šklebilo se a celý širý svět ho netěšil. „Mělo bych si aspoň s něčím pohrát,“ rozhodlo se potom. „Tak s čím? Aha! Udělám vítr, zahraju si na honěnou a třeba bude trochu veselo.“ A udělalo vítr. Vítr lítal Zahradou jak štěně, šustil listím, honil vodu ... Jenže ani vítr neměl barvu a s ním to byla ještě větší otrava než dřív. „Dost!“ zavřelo oči Sluníčko. „To nebyl dobrý nápad. Ne, to byl moc mizerný nápad. Udělám to jinak. Spustím mlhu a budu si hrát na schovávanou!“ Spustilo mlhu. Ale to byl nápad ještě mizernější. Zahrada zmizela jak v kaši a svět teď vypadal tak ztraceně a nanic, že se nad ním až Sluníčko dalo do pláče. „De, já tu debudu!“ huhlalo skrze slzy. „Je tu duda! Je to dejdudďější svět ze všech dudďých světů a já tu adi chvílku debudu!“

### **Proč si sluníčko vybralo ke hrám vítr a proč mlhu? Koho by sis vybral/a ty a proč?**

Nad Zahradou rázem spustil liják, hotová průtrž mračen, až se konečně Sluníčko vybrečelo a utřelo si nos. „Jak to bluvíb?“ okřiklo se přísně. „Totiž: jak to mluvím?“ vysmrkalo se honem. A protože bylo na světě samo a ještě nemělo s kým mluvit, muselo si samo dávat rozumy. „Fuj! Ty jsi ale kňoura!“ řeklo poučně a pohrozilo samo sobě prstem. „Sluníčko! Ihned přestaň bulet jako bulík a radši koukej něco vymyslet!“ Usmálo se, zamžouralo přes jiskřivou slzu – a najednou se stalo něco nevídaného. Po nebi se rozklenula duha, první duha světa, a byla prostě nádherná. Hrála sedmi barvami, mihotala sedmi světly a stála nad bezbarvým světem jako zázrak. Sluníčko na ni koukalo jako telátko. Ale pak se rozsvítilo a praštilo se pěkně do čela.

### **Co to znamená, že si muselo dávat samo rozumy? Proč se objevila na nebi duha? Co asi sluníčko napadlo při pohledu na duhu?**

„Jasně!“ vykřiklo. „Jasně, to je ono! To jsem ale taky Sluníčko truhlík, že mě to nenapadlo dávno, co?“ Spletlo si z hrsti paprsků cůpek a ze zlaté štětičky cůpku udělalo štěteček. Zkusmo ho omočilo v červené a pro začátek omalovalo pár mráčků. „Prima!” řeklo, když si prohlédlo svůj výtvar. „To vůbec nevypadá špatně. Budu jim asi říkat červánky.“ A pak si omočilo v oranžové, přetáhlo meruňky a broskve, žlutou přestříklo pampelišky, zelenou lístečky a trávu, bleděmodrou počáralo nebe, tmavě modrou rybník, až nakonec si smočilo jen vlasek a zvlášť jemňounce a něžně vybarvilo fialky. To se ví, byla to dřina. Sluníčko bolely ruce. Prsty mělo zamatlané, bylo celé uřícené, ale nedalo si pokoj, dokud nedostal svou barvu každý lísteček. „Tak!“ řeklo pak pyšně a umylo si štětec. „Prokouklo to! Vida! Nejsem hloupé Sluníčko. Je to paráda.“ Hrdě se dívalo po barevném světě a celý svět se mu zdál báječný. Ale tak to bývá. Každému se svět zdá tuze krásný, když si ho předtím krásným udělá. „Konečně je na co koukat!“ prohlásilo Sluníčko, ale pak se rozpomnělo na čas a vylekalo se. „Páni!“ vyjeklo tiše. „To je hodin! Jak to, že mi čas tak utekl?“ Ale hned se ťuklo do zlatého čela: „Aha! Vždyť já pracovalo. Kdo by to byl do mě řekl? Nikdo, co?“ A tak vznikly barvy. A tak vznikla snaha udělat svět hezčím (a ta je moc důležitá!). Sluníčko naposled obhlédlo Zahradu, která opravdu byla o moc hezčí, a kulilo se dolů k obzoru. „Ráno zase přijdu,” zívlo z polospánku. Stulilo paprsky, zatřpytily se v nich všechny barvy světa, a pak Sluníčko zhaslo nebe, zhaslo sebe a šlo spát.

Vysvětli podtrženou větu.

Přemýšlej a zapiš, čím můžeš i ty udělat svět krásnější.

Namaluj svět podle sluníčka.

**Zdroj:** Daniela Fischerová: Duhové pohádky. Meander 2012.

## Chlapec a výška (pracovní list 2)

### Anotace:

V této lekci se děti mohou seznámit s celým příběhem najednou, bez přestávek. Zvědavé děti možná budou mít chuť v průběhu čtení položit nějakou otázku, což je samozřejmě vítáno a je dobré o jejich otázce uvažovat a rozmlouvat. Děti, které raději vyslechnou celý příběh mlčky, mohou přemýšlet nad otázkami, které jsou nabídnuty po čtení. Některé otázky je povedou k uvažování, porovnávání a zdůvodňování, jiné je přimějí k fyzické aktivitě nebo k napsání vlastního příběhu. S textem mohou pracovat rodiče se svými dětmi doma i učitelé ve třídách jistě celého prvního stupně, ba i s o něco staršími a mohou v něm kromě pohádky uvidět také morální přesah.

### Ukázka z lekce:

#### Text – ukázka

Byl jeden chlapec a ten miloval výšky. Lezl na půdu, aby se podíval z okýnka dolů, lezl na stromy, lezl i na lampy. Když byl na návštěvě, bavilo ho nejvíc jet výtahem do nejvyššího patra. Odtamtud pak vylezl po železných schůdcích na plochou střechu, odkud měl město jako na dlani. To, co měl u nohou a co by mohl pozorovat, kdyby se trochu sklonil, ho nezajímalo. Nevšiml si muchomůrky, babočky admirála nebo bábovek na písku. Chtěl jen výš a výš. A z výšky se taky díval na svoje mladší nebo menší kamarády. Koukal na ně, jak se říká, svrchu, což znamená, že jimi vlastně trochu pohrdal. Vždyť jsou malí, při zemi, nedokážou to, co on.

Zato obdivoval hráče basketbalu, ti jsou panečku dlouzí, a rozhodl se, že vyroste, jak jen to půjde. Takže pil mléko, jedl špenát a rajčata a vytahoval se na špičky. Rostl docela rychle, ale pořád mu to nestačilo.

Rodiče chtěli chlapečkovi udělat radost, tak ho jednou vzali do míst, kde stála rozhledna. Na tu vyhlídkovou věž vedlo strašně schodů, a tatínek a maminka se velice zadýchali, než došli na vrchol. Ale chlapec tam vyběhl jako nic, jen aby už byl nahoře. Na věži skákal radostí, jak vysoko se dostal, a pokoušel se dosáhnout na mraky,



což samozřejmě nešlo. Rodiče si mysleli, že chlapečka tímhle výstupem uspokojili a že od něj bude na chvíli pokoj. Protože to jeho věčné vypínání a vytahování, jakož i šplhání někam nahoru jim už začínalo, jít na nervy. Když měl chlapeček jít k večeři, museli ho sundávat ze stromu nebo ze žebříku.

**Příklad otázek:**

Proč chtěl chlapeček pořád výš a výš? Co vše pro to udělal? Co v příběhu se mohlo doopravdy stát? Co je v příběhu fantazie a stát se to nemohlo? Proč?

**Příklad zadání:**

Vezmi si lupu a zkus pozorovat co máš u nohou a je hodně maličké a zajímavé. Zaznamenej si, co vše jsi pozoroval/a. Co tě nejvíce zaujalo, překvapilo? Proč? Pokusíš se o jednu z věcí, které jsi pozoroval, vymyslet a napsat příběh?

Pomohu ti otázkami: Kde se příběh odehrává? Kdo tam vystupuje? Co se přihodilo? Jak to vše dopadlo? Co se ti na tvém příběhu líbí? Proč jsi příběh napsal? Komu je příběh určený? Přečti svůj příběh babičce nebo dědovi třeba i po telefonu. Pošli ho kamarádovi.

**Zdroj:** Martina Drijverová: Nezbedníci. Albatros, Praha 2011.

## **Chlapeček a výška**

Byl jeden chlapeček a ten miloval výšky. Lezl na půdu, aby se podíval z okýnka dolů, lezl na stromy, lezl i na lampy. Když byl na návštěvě, bavilo ho nejvíc jet výtahem do nejvyššího patra. Odtamtud pak vylezl po železných schůdcích na plochou střechu, odkud měl město jako na dlani. To, co měl u nohou a co by mohl pozorovat, kdyby se trochu sklonil, ho nezajímalo. Nevšiml si muchomůrky, babočky admirála nebo bábovek na písku. Chtěl jen výš a výš. A z výšky se taky díval na svoje mladší nebo menší kamarády. Koukal na ně, jak se říká, svrchu, což znamená, že jimi vlastně trochu pohrdal. Vždyť jsou malí, při zemi, nedokážou to, co on.

Zato obdivoval hráče basketbalu, ti jsou panečku dlouzí, a rozhodl se, že vyroste, jak jen to půjde. Takže pil mléko, jedl špenát a rajčata a vytahoval se na špičky. Rostl docela rychle, ale pořád mu to nestačilo.

Rodiče chtěli chlapečkovi udělat radost, tak ho jednou vzali do míst, kde stála rozhledna. Na tu vyhlídkovou věž vedlo strašně schodů, a tatínek a maminka se velice zadýchali, než došli na vrchol. Ale chlapeček tam vyběhl jako nic, jen aby už byl nahoře. Na věži skákal radostí, jak vysoko se dostal, a pokoušel se dosáhnout na mraky, což samozřejmě nešlo. Rodiče si mysleli, že chlapečka tímhle výstupem uspokojili a že od něj bude na chvíli pokoj. Protože to jeho věčné vypínání a vytahování, jakož i šplhání někam nahoru jim už začínalo, jít na nervy. Když měl chlapeček jít k večeři, museli ho sundávat ze stromu nebo ze žebříku.

Když se myl, skákal až nahoru ke sprše a přišerně cákal. O Vánocích vylezl dokonce na vršek ozdobené borovice a porazil ji, takže se rozbily všechny ozdoby. Není se tedy co divit, že to tatínka a maminku už moc nebavilo.

„Teď vylezl, jak nejvýš to jde,“ říkali si rodiče. „Teď bude klid.“ Jenže to se mýlili! Něco bylo ještě výš než vršek rozhledny... a to bylo nebe. A na nebi měsíc a hvězdy. K nim se chtěl chlapeček dostat.

Začal sbírat dřevěné lísky a krabice, odnesl pár cihel ze stavby a stoličku z kuchyně. To všechno vynášel do koruny obrovského smrku, který rostl u jejich domu. Měl za to, že když ty věci vyrovná na sebe, na měsíc hravě dosáhne. Tak na smrku vyrostla ohromná věž a jednoho dne se na ni chlapeček skutečně vyšplhal. A vážně! Skoro si sáhl na hvězdu! Ale pak se pod ním krabice zakymácely... a chlapeček spadl. Bylo to skutečně

z velké výšky – při nárazu na zem se zapíchl do hlíny a zůstal tam trčet. Koukala mu jen hlava.

Teď tedy nebyl vysoko. Ba, byl tak nízko, že víc už to nešlo. Proto se stalo, že mohl pozorovat mravence, jak nosí jehličí na stavbu mraveniště. Proto viděl hlemýždě, jak drandí na sliznaté noze. Všiml si, že tráva je vlastně les, kterým se prodírají brouci. A užasl nad zrnkem hrachu, které začínalo klíčit. Všechno bylo neobyčejně zajímavé. Ale pohodlné to nebylo. Chlapeček se nemohl ani pohnout, a nadto měl hrozný hlad. Ano, za všechno se platí!

*Cože - a to je konec?*

Ne, není. Maminka chlapečka našla a s tatínkem ho vykopali. Krumpáčem.

*A chlapeček už po stromech nelezl?*

No... lezl. Ale přestal se vytahovat na menší kamarády. Taky si koupil lupu, která pěkně zvětšuje. Díval se i na to, co měl u nohou a co bylo hodně maličké. A tak zjistil, že na světě je spousta zajímavých věcí a že nezáleží na tom, jestli jsou malé, nebo velké.

**Zdroj:** Martina Drijverová: Nezbedníci. Albatros, Praha 2011.

### **Otázky, které si můžeme zodpovědět**

Proč chtěl chlapeček pořad výš a výš?

Co vše pro to udělal?

Jak mu pomáhali maminka s tatínkem?

Co v příběhu se mohlo doopravdy stát?

Co je v příběhu fantazie a stát se to nemohlo? Proč?

Najdi a podtrhni větu, kterou si chceš zapamatovat – zdůvodni proč?

Které věci nemůžeme vidět z velké výšky?

Vezmi si lupu a zkus pozorovat co máš u nohou a je hodně maličké a zajímavé.

Zaznamenej si, co vše jsi pozoroval/a.

Co tě nejvíce zaujalo, překvapilo? Proč?

Pokusíš se o jedné z věcí, které jsi pozoroval, vymyslet a napsat příběh?

Pomohu ti otázkami:

Kde se příběh odehrává? Kdo tam vystupuje? Co se přihodilo? Jak to vše dopadlo? Co se ti na tvém příběhu líbí? Proč jsi příběh napsal? Komu je příběh určený?

Přečti svůj příběh babičce nebo dědovi třeba i po telefonu. Pošli ho kamarádovi.

## Příběh (pracovní list 3)

### Anotace:

V této lekci se těsně setkává čtení, psaní a nezbytnost vypátrat pokračování v knize samotné. Lekce je původně určena nejmenším dětem, které umí psát zatím jen velkými tiskacími písmeny, avšak vzhledem k tvůrčímu pisatelskému úkolu je vhodná i pro děti starší a dá se využít jak při on-line výuce, tak i s dětmi ve třídách.

### Text – ukázka:



Jednou v létě nebylo žabáku Kvakovi dobře.

„Kvaku, ty jsi celý zelený,“ strachoval se Žbluňk.

„Ale já jsem vždycky zelený,“ uklidňoval ho Kvak.

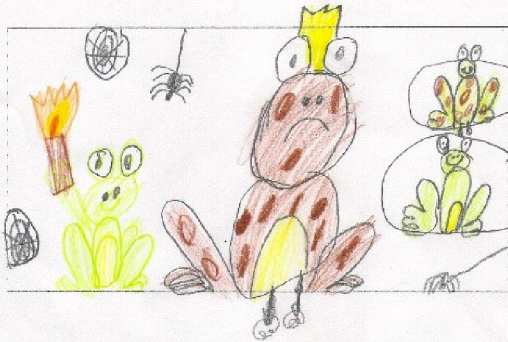
„Jsem přece žabák.“

„Dnes vypadáš příliš zeleně i na žabáka,“ usoudil Žbluňk. „Vlez si do mé postele a odpočiň si.“

**Zdroj:** Arnold Lobel: Kvak a Žbluňk jsou kamarádi. Albatros 2012.

**Ukázka práce dětí:**

RIŠKO



BYL JEDNOU JEDEN ČAP A  
LOVIL RYBY A UVIDĚL ŽABÁKA  
KTERÝ NĚKAM SKÁČE, A  
ČAP HO SLDŮVAL A ŽABÁK  
HO ZAVEDL DO ŽABÍ RÍŠE.  
TAM VLADLA VELKÁ  
KRÁLOVSKÁ ROPUCHA,  
VSECHNY ŽABY SE JÍ BÁLI.  
ALE ŽABÁK BYL HRDINA A  
ROPUCHU ODEHNAL OHNĚM,  
A RÍŠE ŽAB BYLA ZACHRÁNĚNÁ.

## Příběh

Jednou v létě nebylo žabáku Kvakovi dobře.

„Kvaku, ty jsi celý zelený,“ strachoval se Žbluňk.

„Ale já jsem vždycky zelený,“ uklidňoval ho Kvak.

„Jsem přece žabák.“

„Dnes vypadáš příliš zeleně i na žabáka,“ usoudil Žbluňk. „Vlez si do mé postele a odpočiň si.“

Žbluňk uvařil Kvakovi hrníček horkého čaje.

Kvak čaj vypil a prohlásil:

„Budu odpočívát a ty mi přitom povídej nějaký příběh.“

„Dobře,“ řekl Žbluňk. „Nech mě přemýšlet, jaký příběh ti mám povídat.“



- PIŠ VELKÝMI TISKACÍMI PÍSMENY.
- SVOJE PSANÍ DOPLŇ OBRÁZKEM.
- PŘEČTI NĚKOMU, KOHO MÁŠ RÁD.
- NAJDI KNIHU, ZE KTERÉ JE UKÁZKA, A PŘEČTI SI JAKÝ PŘÍBĚH KVAK VYMYSLIL. POKRAČUJ VE ČTENÍ.

---

---

---

---

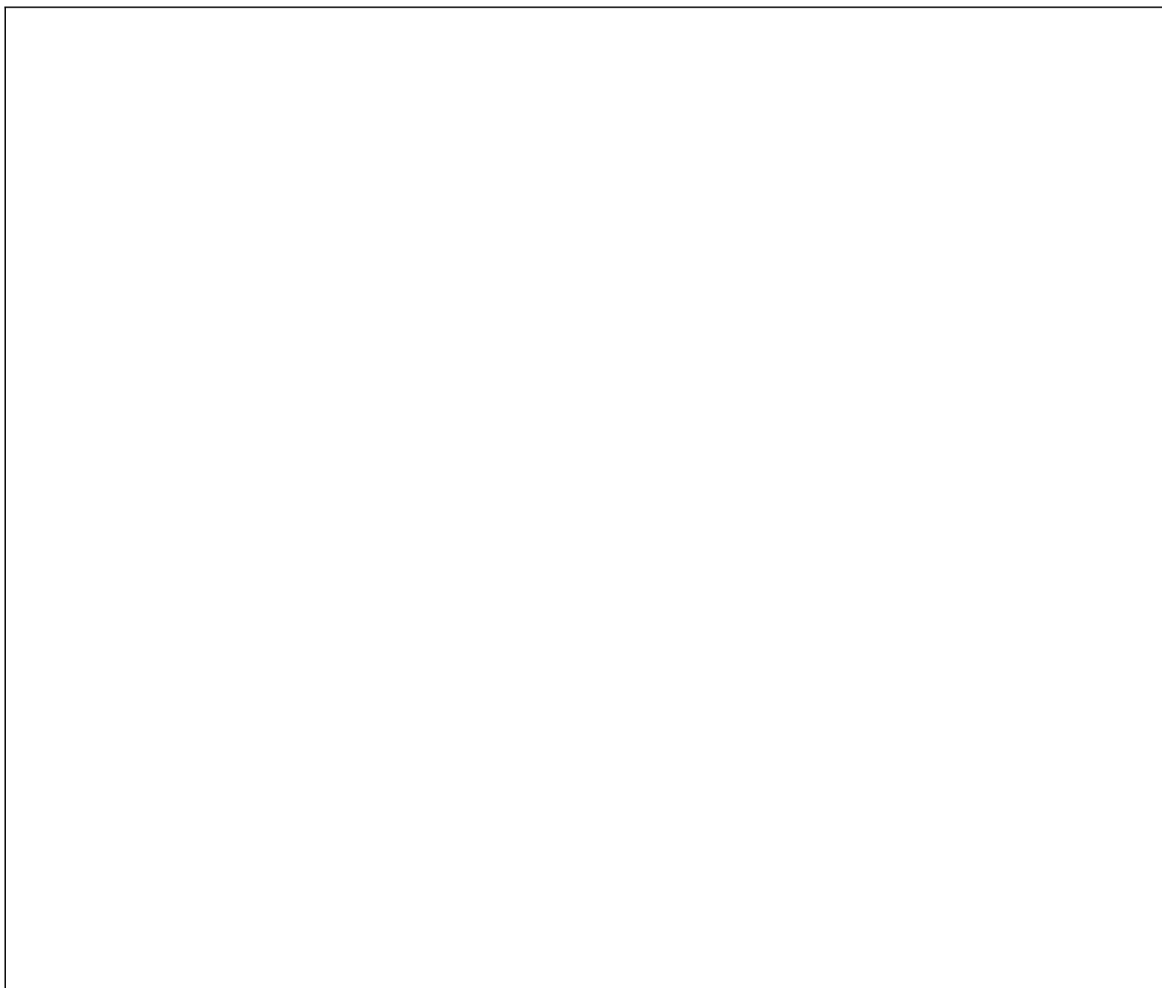
---

---

---

---

---



**Zdroj:** Arnold Lobel: Kvak a Žbluňk jsou kamarádi. Albatros 2012.



## Samota (pracovní list 4)

### Anotace:

Lekci mohou využít jak rodiče s dětmi doma, tak učitelé v hodinách slohu nebo v dílně psaní. Děti si přečtou začátek příběhu a v pauze se zamýšlejí nad vlastními pocity, které je mohou vést ke stejnému jednání, jaké zažívají postavy příběhu. Poté si přečtou konec. Střed příběhu chybí a děti tuto část domýšlejí, o svém nápadu se radí ve dvojici a pak píší na vyhrazené místo. Úkol mohou plnit žáci nejruznějšího věku, podmínkou může být snad jen to, aby příběh neznali.

### Text s otázkami – ukázka:

Žbluňk šel za Kvakem do jeho domku. Na dveřích našel cedulku. Na ní bylo napsáno: *Milý Žbluňku, nejsem doma. Šel jsem ven. Chci být sám.*

„Sám?“, podivil se Žbluňk. „Jsem přece Kvakův kamarád. Proč chce být sám?“

**Otázka:** Stalo se ti někdy, že jsi chtěl být sám? Co bylo důvodem?

**Zdroj:** Arnold Lobel: Kvak a Žbluňk se bojí rádi. Albatros 2014.

## Samota

Žbluňk šel za Kvakem do jeho domku. Na dveřích našel cedulku. Na ní bylo napsáno:  
*Milý Žbluňku, nejsem doma. Šel jsem ven. Chci být sám.*

„Sám?“, podivil se Žbluňk. „Jsem přece Kvakův kamarád. Proč chce být sám?“

PAUZA otázka: Stalo se ti někdy, že jsi chtěl být sám? Co bylo důvodem?

Žbluňk se podíval do okna. Podíval se i na zahradu, ale Kvaka nikde neviděl. Žbluňk šel do lesa, ale Kvak tam nebyl. Žbluňk se vydal na louku. Ani tam Kvaka nenašel. Žbluňk zamířil k řece. Tam ho uviděl: Kvak seděl na ostrůvku uprostřed řeky docela sám.

„Chudák Kvak,“ řekl si Žbluňk. „Je mu určitě moc smutno. Ale já ho rozveselím.“

PAUZA: Tady se příběh přetrhl. Nám to ale nevadí. Přečti si závěr příběhu a potom dopiš, co asi podle tebe vymyslel Žbluňk, aby kamaráda rozveselil. Aby se Ti lépe psalo, svůj nápad nejprve někomu pověz, teprve potom piš (kdybys potřeboval/a víc místa, použij druhou stranu).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kvak a Žbluňk zůstali na ostrůvku celé odpoledne. Jedli mokré chlebičky a nezapíjeli je chlazeným čajem. Seděli tam dva dobří kamarádi a užívali si samoty ve dvou.

Pokud tě zajímá, co Žbluňk opravdu vymyslel, přečti si příběh v knize KVAK A ŽBLUŇK SE BOJÍ RÁDI.

**Zdroj:** Arnold Lobel: Kvak a Žbluňk se bojí rádi. Albatros 2014.

## **Veverka (pracovní list 5)**

### **O veverce jinak**

Text mohou využít jak rodiče při domácím učení, tak učitelé se svými žáky při vzdálené výuce (nebo i ve třídě, až se v ní zase sejdete).

V obou případech je však třeba vzít v úvahu, že vzhledem k poměrně značné délce a častým zastávkám, bude určitě vhodné nabídnout dětem, že mohou jen poslouchat a soustředit se bez luštění textu nebo že se můžete ve čtení střídat.

V jednotlivých zastávkách je nabídka více otázek, z nich vybírejte ty, které se pro vás a vaše děti hodí nejlépe. Zvláště u malých dětí otázkami spíš šetřete a povídejte si s nimi, dokud ještě dokážou být pozorné a vnímavé.

Přestávku je samozřejmě možné udělat v kterémkoli místě, nejen tam, kde jsou nabídnuty.

**Před čtením** můžete říci:

**Dnešní text bude o veverce. Máme doma nějakou veverku? Plyšovou? Nebo jako obrázek třeba na pyžamu nebo na tričku? Podíváme se na ni? Viděli jsme ji někdy někde ve skutečnosti? Kde to bylo?**

**A co vlastně o veverce víme?**

**A chtěli bychom o ní ještě něco vědět?**

Popovídejte si o tom, a pokud budou děti mít nějaké otázky, můžete je očíslovat a zapsat. Řekněte, že kdyby nás napadla při čtení nějaká další otázka, také ji připišete. Kdybyste na některou otázku odpověď věděli, zkuste to vydržet a dětem to neříkat. Dávejte najevo, že vás jejich otázky zajímají, proto je také zapisujete. Oceňujte každou otázku dětí a samozřejmě nakonec můžete přidat i nějakou svoji.

Čtěte po krátkých částech (možná jeden či dva odstavce – domluvte se s dětmi) a vždy si můžete říci, co z toho jste věděli už sami a jestli jste se dozvěděli něco nového. Pokud

ano, nechte děti, aby to řekly svými slovy. Pak můžete přidat něco i vy rodiče, když tam i pro vás bude něco nového.



Zvířátko, které ocasem dělá stín. Tak jí říkali staří Řekové. Veverka se čiperně míhá lesními chodníčky, obzvláště když v létě ukládá do tajných skrýší zásoby jídla na zimu. Nebo když se potřebuje napít z potůčku. Jinak se zdržuje na stromech. Skáče z jednoho na druhý, skok prodlužuje klouzavým letem. Ocas, její chloubka, za ní zrzavě povlává.

**PAUZA, otázky:**

Co jsme už věděli?

Co z toho, co jsme slyšeli, bylo pro nás nové?

Slyšeli jsme odpověď na nějakou naši otázku?

A napadá nás nějaká nová otázka? (pokud ano, připište ji na seznam)

Anebo pobíhá po větvích, ostré dráčky prstů přitom zatíná do kůry. Rovnováhu jí pomáhá udržovat právě ocas. Veverka jej také používá jako kormidlo nebo brzdu. Je dlouhý téměř jako její tělo, huňatý a načechraný. Při plavání je to horší, musí vztyčit ocásek nad vodu, aby se nenamočil a neztěžkl – a veveruška se neutopila.

A čím se živí? Bohužel, veverka spořádá nejen semínka šišek, oříšky, šípky, houby, pupeny, čerstvé výhonky stromů, tu a tam hmyz, ale i vajíčka, ba dokonce přímo ptáčátka. A přesto ji má člověk rád. Dojme ho, když si od něho vezme oříšek, uchopí jej dlouhými prstíky, jádérko zbaští a zbytek vyhodí. Má v tom zkrátka praxi.

**PAUZA, otázky:**

Bylo tu něco, co jsme už věděli, že? Vzpomeneme si, co to bylo, a řekneme to po svém.

A co bylo pro nás nové?

Slyšeli jsme odpověď na nějakou naši otázku? Můžeme si ji odškrtnout?

A napadá nás nějaká nová otázka? (pokud ano, připište ji na seznam)

Umíme si představit, jak vypadá plavající veverka? Dovedli bychom to namalovat?

Přestože je plachá, na lidi si zvykne. V kdekterých českých lázních se z veverek radují lázeňští hosté při svých vycházkách. Jsou zvědavé a mrštné, věčně v pohybu. Přední pacičky používají jako ruce při jídle i při mytí. Oči a uši mají velké, proto dobře vidí a dobře slyší. A co teprve čich, ten je dokonalý. Oříšek ucítí třeba i pod metrovou vrstvou sněhu! Okolí zkoumají i dlouhými hmatovými vousy rozmístěnými po celém těle. V zimě jim špičky oušek zdobí střapečky srsti.

Veverky rády obsazují prázdné dutiny stromů a vystýlají je suchým mechem a trávou. Anebo si postaví kulovité hnízdo. Nic moc, snůška olistěných větvíček a všeho možného. Zato bydleníčko pro dětičky, to je něco jiného! Musí být měkounce vystláno. Veverčat se může narodit až šest. Jsou holá, slepá, bezmocná. Ale za dva měsíce už skáčou po větvích.

### **PAUZA, otázky:**

Co tu bylo pro nás známého?

Ale bylo tu pro nás možná víc nových věcí. Které to byly?

Překvapila nás tady nějaká informace?

Dostali jsme odpověď na některou naši otázku?

Chceme se ještě na něco zeptat?

A co veverky ve světě? Veverka sluneční z afrických lesů a savan se skutečně ráda sluní. Veverka palmová z Indie a Srí Lanky (ostrova v Tichém oceánu) je celá pruhovaná. Veverička malá je ze všech nejmenší, její tělíčko měří přibližně šest centimetrů. Ani byste neuhodli, kolik váží. I méně než 10 gramů! Žije v oblastech kolem řeky Kongo a v Indonésii. Bohužel jí hrozí vyhynutí. Naopak ratufa je hotovým obrem, tělo má dlouhé až půl metru, ocas také tak. Není to běžná zrzka. Kožich má jakoby sešitý z barevných kousků, samozřejmě „veverčích“ odstínů. A skoky dlouhatánské, až šestimetrové.

V jihovýchodní Asii (ale nejen tam) žijí poletuchy, jimž se říká „létající veverky“. Létají bez křídel, pochopitelně. A jak to vlastně dělají? Roztáhnou všechny čtyři nožky

a mezi nimi se jako padák napne létací blána z obou stran porostlá srstí. Takhle mohou některé poletuchy plachtit i čtyři sta metrů. Ve větvích je jim dobře, na zem se téměř nespouštějí. Mají krásné velké oči, aby dobře viděly. Jsou to totiž převážně noční zvířátka.

**PAUZA, otázky:**

Bylo tady něco, co jsme už věděli?

Našli jsme tu odpověď na některou naši otázku?

Bylo tu pro nás také něco nového, že? Co to bylo? Řekneme si to.

Překvapila nás některá informace?

Pojďme si ukázat, jak malá je vlastně ta nejmenší veverka a jak velká je ta největší.

Ukažme si na mapě, kde všechny ty cizokrajné veverky žijí.

Napadá nás nějaká nová otázka?

Během dovolené u Indického oceánu v Asii jsem neviděla ani ty skákající, ani ty létající. Jenom takové s tmavými pruhy na světlém hřbetu. Všude tam byly. Na palmách u moře, v parcích, v lesích, v zahradách u hotelů i klášterů. Hbitě lezly po zdech a po kmenech vysokých stromů a neuvěřitelně rychle naháněly jedna druhou. Ťapkaly po zábradlí terasy, skoro nám vlezly do pokoje. A fotka na památku? Kdepak! Honem prchaly. Ráno byly vzhůru dříve než my. Na protějších stromech si olizovaly čumáček, ocásek, kožíšek, přední nožkou se podrbaly, zadní nožkou se podrbaly, potom uždibly z listu, držely kousek v pacičce a okusovaly. Najednou mrskly ocasem a v okamžiku už byly na bůhvíkolikátém stromě.

Před fotoaparátem utíkaly i ty v londýnském Hyde Parku. Jediná veverka, která neutekla a dovolila, abychom ji vyfotili, byla ta z Washingtonu v USA. Téměř vcupitala našemu synovi do dlaně. Právě takhle jsme ji zachytili na snímku. Zvědavou, šedavou, s hnědou hlavičkou a hnědým ocasem. Ale ten ocas, taková nádhera! Hustý, chundelatý, na okrajích tmavé i světlé lemy. V žádné knize jsem nenašla, co za veverka to vlastně bylo.

**PAUZA s otázkou:**

Co jsme se dozvěděli tady?

Umíme si představit to, co tu autorka popisuje?

Co si představuješ tak, že to skoro vidíš, jako bys tam byl/-a?

A kde to bylo? Najdeme to taky na mapě?

Ano, je to tak, jak řekl jeden básník, i když jinými slovy, veverka je ozdobou stromů. Ale jsou i veverky zemní, které se ukrývají v pozemních norách! Slyšeli jste třeba o syslovi, svišti, psounovi, burundukovi nebo čipmankovi? Ti všichni patří do široké rodiny veverkovitých – řečeno odborně. A všichni mají vystouplé přední zoubky. Jenže rovnátka nepotřebují. Vždyť to jsou hlodavci! Některé druhy jsou tak společenské, že žijí ve velikých skupinách. Jako například sysli, o nichž si lidé dlouho mysleli, že si „slyší“ zásoby na zimu. Není to pravda. Sysel v zimě spí. Svišti jsou známí tím, že ohlašují nebezpečí pronikavým hvízdáním. Burunduk prý dostal jméno podle zvláštních zvuků burun-burun, kterými oznamuje změnu počasí. Psoun prerieový, jenž tvoří celá „psouní města“, se nazývá podle „štěkání“, které je podobné psímu. A čipmank východní se ozývá hlasitým čip-čip-čip. Ale to přece odněkud znáte! Byli dva – Chip a Dale. Tak už víte?

#### **PAUZA s otázkou:**

Tenhle poslední kousek vypadá jako plný nových informací. Co si z nich pamatujeme? Věděli jsme o některých už před čtením?

(Je možné, že si děti vzpomenou na jednu či dvě věci, ale vy víte, že jich tam bylo víc. Můžete nabídnout, že budete číst ještě jednou pomaleji a dítě že vás může zastavovat, když dočtete větu, a povědět svými slovy, o čem se tam psalo.)

Bylo pro nás tady něco překvapivého?

Jak vlastně všichni ti veverkovití vypadají? Co kdybychom se na ně podívali? Najdeme si je v nějaké naší knize nebo na internetu?

Víme, kdo je Chip a Dale?

#### **PO ČTENÍ:**

Prohlédněme si společně naše otázky. Na které z nich jsme dostali odpověď?

Jsou nějaké, na které jsme odpověď nedostali?

Pokud takové máte, ptejte se dětí, kde myslí, že bychom mohli odpověď hledat. (Máme doma nějaké encyklopedie? Dalo by se něco zadat do googlu? Známe někoho, kdo by něco z toho mohl vědět? Věděli by něco v zoo? Dal by se někde napsat dotaz?)

Irena Grálová, Náhrdelník pro žirafu Eiffelii, Fraus 2006, s. 54-55 (mírně upraveno a zkráceno)

## **O veverce a veverkovitých** (videa)

Po přečtení textu si můžete s dětmi pustit některá videa z YT:

### **VEVERKA**

Zde je veverka zachycena ve volné přírodě. Pětiminutové video není třeba pouštět celé, zajímavý moment je ve třetí minutě, kde se veverka umí krmit spuštěná hlavou dolů, a pak až od 4. minuty je dobře vidět, jak se živí pomocí obratných paciček:

<https://www.youtube.com/watch?v=t-NoKri9JYg>

Zde můžete jednu minutu vidět u krmítka veverku s krásným ocasem:

<https://www.youtube.com/watch?v=f2tjxVh3o4A>

Toto sice není video, ale jsou to tři minuty příjemných fotek nejrůznějších veverek:

<https://www.youtube.com/watch?v=5nf-IJzBtxI>

A někdo má veverku doma jako mazlíčka (2 min):

<https://www.youtube.com/watch?v=r3zoJ048z3Y>

### **SYSEL**

V čase 1:30 je dobře vidět, proč se o syslovi říká, že „slyší“.

[https://www.youtube.com/watch?v=g\\_npT33qj8Y](https://www.youtube.com/watch?v=g_npT33qj8Y)

**Syslí rok** je šestiminutové výukové video pro děti:

<https://www.youtube.com/watch?v=1XOhmTshwes>

BUĎ šest minut na syslí louce Radouč- Mladá Boleslav:

[https://www.youtube.com/watch?v=Kv0b-8mOW\\_s&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=Kv0b-8mOW_s&t=2s)

NEBO čtyřminutové amatérské video z téhož místa i se syslími zvuky:

[https://www.youtube.com/watch?v=b7ya8iclC\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=b7ya8iclC_o)

Pro opravdu velké zájemce je téměř půlhodinový pořad ČT z r. 2014 **O syslech a lidech**. Vysvětluje, jak postup času a později i lidé ovlivnili život syslů. Je tu mnoho



detailních záběrů slyšů:

<https://www.youtube.com/watch?v=ju1kknPHUGY>

## **SVIŠŤ**

Ve dvanáctivteřinovém videu je vidět podoba sviště a veverky v práci jejich předních tlapek:

<https://www.youtube.com/watch?v=8XZVXtD5Jnc>

Z pětiminutového videa stačí první vteřiny na poslech hlasu sviště:

<https://www.youtube.com/watch?v=0WYJyXByE8k>

## **PSOUN**

**Psouni stavaři** je milé minutové video z pražské zoo

<https://www.youtube.com/watch?v=3EWpBan31CQ>

## **BURUNDUK**

Z pětiminutového videa stačí pustit poslední minutu:

<https://www.youtube.com/watch?v=lptP67hYIxo>

## **ČIPMANK**

V minutovém videu se čipmank dlouho ani nepohne:

<https://www.youtube.com/watch?v=XRCW4NXXtX0>

Na čase 7:30 můžete velmi zblízka celou půlminutu obdivovat způsob jejich krmení:

<https://www.youtube.com/watch?v=-gKy8P-N5aY>

A pokud byste si chtěli připomenout dvojici Chip a Dale, pusťte si tuto krátkou ukázkou:

<https://www.youtube.com/watch?v=LiDu5KzZpJU>

## Příloha F: Formuláře dotazníků

### DOTAZNÍK PRO UČITELE – DISTANČNÍ VÝUKA - JARO 2020

Vážené paní učitelky,

dovoluji si požádat Vás o vyplnění dotazníku, jehož cílem je prozkoumat, jakým způsobem probíhala distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní na základních školách v době pandemie Covid-19. Výzkum je rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a podzim 2020 a jaro 2021 (1. a 2. ročník ZŠ).

Cílem dotazníku je zjistit, jak bylo možné zajistit distanční výuku v prvním období (jaro 2020) a ve druhém období (školní rok 2020/2021), zda se případně výuka v těchto obdobích výrazně lišila. Zároveň slouží jako podklad mé diplomové práce.

Vaše odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce, jsou zcela anonymní a nebudou poskytnuty třetím osobám. Děkuji za Vaši snahu, úsilí a nadšení při tvorbě distanční výuky a za Váš čas a názor při vyplnění dotazníku.

Barbora Panochová

Studentka Univerzity Hradec Králové

Obor: Učitelství pro 1. stupeň

Dotazník, prosím, vyplňujte následovně:

- » svou odpověď zaškrtněte
- » pokud Vám vyhovuje více odpovědí, zaškrtněte je
- » u některých odpovědí na připravených řádcích rozvedte Váš názor

Vážené paní učitelky,

dovoluji si požádat Vás o vyplnění dotazníku, jehož cílem je prozkoumat, jakým způsobem probíhala distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní na základních školách v době pandemie Covid-19. Výzkum je rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a podzim 2020 a jaro 2021 (1. a 2. ročník).

Cílem dotazníku je zjistit, jak bylo možné zajistit distanční výuku v prvním období (jaro 2020) a ve druhém období (školní rok 2020/2021), zda se případně výuka v těchto obdobích výrazně lišila. Zároveň slouží jako podklad mé diplomové práce.

Vaše odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce, jsou zcela anonymní a nebudou poskytnuty třetím osobám. Děkuji za Vaši snahu, úsilí a nadšení při tvorbě distanční výuky a za Váš čas a názor při vyplnění dotazníku.

Barbora Panochová

Dotazník, prosím, vyplňujte následovně:

- svou odpověď zaškrtněte
- pokud Vám vyhovuje více odpovědí, zaškrtněte je
- u některých odpovědí rozvedte Váš názor

1 Název školy:

2 Používá škola nějaký speciální studijní program?

- Ne
- Ano (prosím, uveďte jaký)

3 Ročník (jaro 2020):

4 Počet žáků ve třídě:

5 Z toho dívek:

6 Z toho chlapců:

7 Délka Vaší pedagogické praxe celkem (roky):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1-3    4-6    7-10    11-15    více

8 Délka Vaší pedagogické praxe v 1. třídě (roky):

9 Technické vybavení třídní učitelky/učitele (lze zvolit více variant):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- počítač, notebook    grafický tablet s perem    tablet    data    wifi připojení

10 Používala vaše škola při zadávání učiva žákům jednotnou formu?

- Ano, o způsobu a formě zadávání rozhodlo vedení    Ano, na způsobu a formě zadávání se dohodli sami učitelé    Ne, každý učitel postupoval individuálně
- Jiné (prosím, uveďte)

11 Jaké platformy jste k výuce používali (lze zvolit více variant)?

- Google Classroom    Google Meet    MS Teams    ZOOM    WhatsApp    Skype
- E-mail
- Jiné (prosím, uveďte)

12 Jaké aplikace jste používali pro aktivizaci a zpestření výuky (lze zvolit více variant)?

- Nearpod    Formative    LearningApps    ToonyTool    Storyboard    Timixi
- Jiné (prosím, uveďte)

13 Jak často probíhala online výuka s využitím kamery a mikrofону?

- Každý den    Třikrát až čtyřikrát týdně    Jednou týdně    Vůbec neprobíhala - pouze byly zaslány úkoly mailem
-

14 Kolik hodin denně probíhala online výuka?

- Do 45 minut     
  45 - 90 minut     
  Více než 90 minut  
 Jiný čas (prosím, upřesněte)

15 Které skutečnosti vám v době uzavření škol výuku nejvíce komplikovaly (lze zvolit více variant)?

- Nedostatečné technické vybavení     
  Nedostatečné znalosti a dovednosti v oblasti IT     
  Někteří žáci neměli dostatečné technické vybavení     
  Někteří rodiče nespolupracovali  
 Byl/a jsem více vyčerpaný/á než při běžné výuce  
 Jiné (prosím, uveďte)

16 Jak vaše škola řešila v době distanční výuky situaci žáků bez dostatečného technického vybavení?

- Škola nabídla žákovi zapůjčení technického vybavení (data, notebook, tablet...)  
 Učitel předával rodičům materiály v tištěné podobě     
  Učitel zaslal e-mailem odkaz na stránky ve Slabikáři a v písance     
  Všichni žáci měli dostatečné vybavení  
 Neřešilo se to

17 Probíhala výuka čtení a psaní se všemi žáky najednou nebo byli žáci rozděleni do skupin po menší počtu? Případně můžete uvést, podle jakého kritéria byli žáci do skupin rozděleni (abeceda, pokročilost v učivu...):

- Ne, výuka probíhala se všemi žáky najednou  
 Ano, žáci byli rozděleni do menších skupin (prosím, uveďte kritéria)

18 Jak probíhala výuka čtení a psaní u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (lze zvolit více variant)?

- Snažili jsme se pracovat s těmito žáky individuálně, vést doučování či nabízet možnost procvičování mimo společnou on-line výuku     
  Pro žáky se SVP byl upravován obsah zasílaného učiva, postupovalo se s ohledem na individuální vzdělávací potřeby žáka dle doporučení PPP/SPC     
  Asistent pedagoga se věnoval každému žákovi se SVP jednotlivě a komunikoval i s jeho rodiči     
  Výuka se nelišila od výuky ostatních žáků ve třídě  
 Jiné (prosím, uveďte)

19 Bylo třeba, abyste upravila Vámi používané metody a formy výuky prvopočátečního čtení a psaní s ohledem na distanční výuku?

- Ne, postupovala jsem stejně jako při běžné prezenční výuce  
 Ano (prosím, uveďte jak)

20 Využívala jste při online výuce nástroj tzv. sdílené tabule (např. Whiteboard)?

- Ano  Ne

21 Pokud ano, sdílela jste ji také se žáky, kteří na ni psali?

- Ano, často  Ano, ale jen výjimečně  Ne

22 Jaký typ materiálů jste využívali při výuce psaní a čtení na dálku (lze zvolit více variant)?

- Slabikář  Pisanky  Vlastní a oskenované materiály  Výuková videa  
 E-učebnice (např. MIUČ apod.)  Komplexní výukové platformy  
 Jiné (vlastní video, prezentace, online kvízy, WhatsApp, Skype, online aplikace...)

23 Využívala jste v době distanční výuky některé online výukové programy pro výuku prvopočátečního čtení a psaní (například Nová škola)?

- Ne  
 Ano (prosím, uveďte jaké)

24 Jaké formy vyučování využíváte k výuce čtení a psaní v prezenční výuce (lze uvést více variant)?

- Frontální výuka  Skupinová práce  Individualizovaná výuka  Projektová výuka  Párové vyučování

25 Bylo možné využít tyto formy také během distanční výuky? Pokud ano, prosím uveďte, které jste využila.

- Ne  
 Ano (uveďte, prosím, které formy)

26 Jakou metodu k výuce prvopočátečního čtení a psaní jste zvolila?

- Analyticko-syntetická metoda  Genetická metoda  Metoda splývavého čtení (Sfumato)  Metoda tří startů

27 Využívala jste některé z tvořivých metod při výuce čtení a psaní?

- Ne, nebylo to v distanční výuce možné  Ano, ale bylo to obtížné a výběr metod byl omezený  Ano, používala jsem tyto metody stejně jako při prezenční výuce

28 Pokud jste v předchozí otázce zvolila odpověď ano, uveďte, které z metod jste v distanční výuce využívala (lze označit více odpovědí):

- Vyhledávání klíčových slov  Čtení s otázkami  Čtení s předvidáním  Dílna čtení  Učíme se navzájem  
 Jiné (prosím, uveďte)

29 Zavádíte v prezenční výuce prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku čtenářský deník?

- Ne  Ano, žáci si mohou zvolit libovolný titul i jejich počet  Ano, všichni čteme najednou stejnou knihu

30 Zavedla jste čtenářský deník i v době distanční výuky?

- Ne  Ano, všichni žáci četli najednou stejný titul  Ano, každý žák si mohl zvolit libovolný titul i počet

31 Jak často jste v distanční výuce kontrolovala plnění zadaných úkolů (četba, pisanky)?

- Při každé výuce  Alespoň 1x týdně  Alespoň 2x týdně  Podle potřeby – pokud si rodič nevěděl rady, kontaktoval mě a provedli jsme kontrolu společně  
 Nekontrolovala jsem výsledky průběžně – kontrola proběhla až po návratu žáků do školy

32 Jakou formou probíhala kontrola plnění úkolů (lze zvolit více variant)?

- Rodiče zaslali scan či fotografii splněného úkolu  Kontrola probíhala pomocí videokamery během výuky  Při individuální výuce se žákem jsem vyzkoušela žaka a zjistila, zda látku pochopil  Nekontrolovala jsem výsledky průběžně – kontrola proběhla až po návratu žáků do školy

33 Jakou formu průběžného hodnocení jste zvolila?

- Hodnocení známkou (klasifikace)  Slovní hodnocení  Smajlík, hvězdička či jiný grafický znak  Splněno/nesplněno  
 Kombinace předchozích forem  
 Jiné (prosím, uveďte)

34 Měla jste problém s objektivním hodnocením prací žáků (zasahovali rodiče do výuky tím, že upravovali práci žáka ve snaze o „dokonale splněný úkol“)?

- Ano, často    Ano, ale jen výjimečně    Ne

35 Využila jste v době uzavření škol nabídky DVPP on-line (sebevzdělávání učitelů na dálku)? Pokud ano, jaké (lze zvolit více variant)?

- Ne, nevyužila jsem    Webináře    On-line semináře s odborníky – individuálně/do sborovny    Akce pedagogických nakladatelství (Nová škola, Fraus, Raabe, Taktik apod.)
- Jiné (prosím, uveďte)

36 Co pozitivního Vám zkušenost s distanční výukou přinesla (lze zvolit více variant)?

- Nic    Lépe ovládám moderní IT technologie    Lepší komunikace s rodiči
- Jiné (prosím, uveďte)

37 Jaká jsou podle Vás negativa distanční výuky (lze zvolit více variant)?

- Nic    Chybějící kontakt se žáky    Nedostatečná zpětná vazba mezi žákem a vyučujícím    Vyšší náročnost na přípravu a časový stres
- Jiné (prosím, uveďte)

38 Jaký vliv (pozitivní či negativní) mělo dle Vašeho názoru uzavření škol a dálková výuka na Vaše žáky (lze zvolit více variant)?

- Nestihli jsme probrat plánovanou látku    Žáci dostatečně neprocvičili probranou látku    Žáci ztratili sociální kontakt se spolužáky    Zvýšila se digitální gramotnost žáků
- Žáci se naučili samostatněji pracovat
- Jiné (prosím, uveďte)

39 Domníváte se, že žáci zvládli výuku prvopočátečního čtení a psaní stejně dobře, jako kdyby probíhala prezenční výuka?

- Ano    Ne, všichni žáci na tom byli o něco hůře    Ne, ale jen někteří žáci na tom byli o něco hůře (většina žáků učivo zvládla)

Děkuji za Váš čas a odpovědi.



## DOTAZNÍK PRO UCITELE - 2020/2021 - 1. ROČNÍK

Vážené paní učitelky,

dovoluji si požádat Vás o vyplnění dotazníku, jehož cílem je prozkoumat, jakým způsobem probíhala distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní na základních školách v době pandemie Covid-19. Výzkum je rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a podzim 2020 a jaro 2021 (1. a 2. ročník ZŠ).

Cílem dotazníku je zjistit, jak bylo možné zajistit distanční výuku v prvním období (jaro 2020) a ve druhém období (školní rok 2020/2021), zda se případně výuka v těchto obdobích výrazně lišila. Zároveň slouží jako podklad mé diplomové práce.

Vaše odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce, jsou zcela anonymní a nebudou poskytnuty třetím osobám. Děkuji za Vaši snahu, úsilí a nadšení při tvorbě distanční výuky a za Váš čas a názor při vyplnění dotazníku.

Barbora Panochová

Studentka Univerzity Hradec Králové

Obor: Učitelství pro 1. stupeň

Dotazník, prosím, vyplňujte následovně:

- » svou odpověď zaškrtněte
- » pokud Vám vyhovuje více odpovědí, zaškrtněte je
- » u některých odpovědí na připravených řádcích rozvedte Váš názor

Vážené paní učitelky,

dovoluji si požádat Vás o vyplnění dotazníku, jehož cílem je prozkoumat, jakým způsobem probíhala distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní na základních školách v době pandemie Covid-19. Výzkum je rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a podzim 2020 a jaro 2021 (1. a 2. ročník ZŠ).

Cílem dotazníku je zjistit, jak bylo možné zajistit distanční výuku v prvním období (jaro 2020) a ve druhém období (školní rok 2020/2021), zda se případně výuka v těchto obdobích výrazně lišila. Zároveň slouží jako podklad mé diplomové práce.

Vaše odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce, jsou zcela anonymní a nebudou poskytnuty třetím osobám. Děkuji za Vaši snahu, úsilí a nadšení při tvorbě distanční výuky a za Váš čas a názor při vyplnění dotazníku.

Barbora Panochová

Dotazník, prosím, vyplňujte následovně:

- » svou odpověď zaškrtněte
- » pokud Vám vyhovuje více odpovědí, zaškrtněte je
- » u některých odpovědí na připravených řádcích rozvedte Váš názor

1 Název školy:

2 Používá škola nějaký speciální studijní program?

Ne

Ano (prosím, uveďte jaký)

3 Ročník (2020/2021):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

1.  2.

4 Počet žáků ve třídě:

5 Z toho dívek:

6 Z toho chlapců:

7 Délka Vaší pedagogické praxe celkem (roky):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1-3    4-6    7-10    11-15    více

8 Délka Vaší pedagogické praxe v 1. třídě (roky):

9 Technické vybavení třídní učitelky/učitele (lze zvolit více variant):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- počítač, notebook    grafický tablet s perem    tablet    data    wifi připojení

10 Používala vaše škola při zadávání učiva žákům jednotnou formu?

- Ano, o způsobu a formě zadávání rozhodlo vedení    Ano, na způsobu a formě zadávání se dohodli sami učitelé    Ne, každý učitel postupoval individuálně
- Jiné (prosím, uveďte)

11 Jaké platformy jste k výuce používali (lze zvolit více variant)?

- Google Classroom    Google Meet    MS Teams    ZOOM    WhatsApp    Skype
- E-mail
- Jiné (prosím, uveďte)

12 Jaké aplikace jste používali pro aktivizaci a zpestření výuky (lze zvolit více variant)?

- Nearpod    Formative    LearningApps    ToonyTool    Storyboard    Timixi
- Jiné (prosím, uveďte)

13 Jak často probíhala online výuka s využitím kamery a mikrofону?

- Každý den    Třikrát až čtyřikrát týdně    Jednou týdně    Vůbec neprobíhala - pouze byly zaslány úkoly mailem

14 Kolik hodin denně probíhala online výuka?

- Do 45 minut     
  45 - 90 minut     
  Více než 90 minut  
 Jiný čas (prosím, upřesněte)

15 Které skutečnosti vám v době uzavření škol výuku nejvíce komplikovaly (lze zvolit více variant)?

- Nedostatečné technické vybavení     
  Nedostatečné znalosti a dovednosti v oblasti IT     
  Někteří žáci neměli dostatečné technické vybavení     
  Někteří rodiče nespolupracovali  
 Byl/a jsem více vyčerpaný/á než při běžné výuce  
 Jiné (prosím, uveďte)

16 Jak vaše škola řešila v době distanční výuky situaci žáků bez dostatečného technického vybavení?

- Škola nabídla žákovi zapůjčení technického vybavení (data, notebook, tablet...)  
 Učitel předával rodičům materiály v tištěné podobě  
 Učitel zaslal e-mailem odkaz na stránky ve Slabikáři a v písance  
 Všichni žáci měli dostatečné vybavení  
 Neřešilo se to

17 Probíhala výuka čtení a psaní se všemi žáky najednou nebo byli žáci rozděleni do skupin po menší počtu? Případně můžete uvést, podle jakého kritéria byli žáci do skupin rozděleni (abeceda, pokročilost v učivu...):

- Ne, výuka probíhala se všemi žáky najednou  
 Ano, žáci byli rozděleni do menších skupin (prosím, uveďte kritéria)

18 Jak probíhala výuka čtení a psaní u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (lze zvolit více variant)?

- Snažili jsme se pracovat s těmito žáky individuálně, vést doučování či nabízet možnost procvičování mimo společnou on-line výuku  
 Pro žáky se SVP byl upravován obsah zasílaného učiva, postupovalo se s ohledem na individuální vzdělávací potřeby žáka dle doporučení PPP/SPC  
 Asistent pedagoga se věnoval každému žákovi se SVP jednotlivě a komunikoval i s jeho rodiči  
 Výuka se nelišila od výuky ostatních žáků ve třídě  
 Jiné (prosím, uveďte)

19 Bylo třeba, abyste upravila Vámi používané metody a formy výuky prvopočátečního čtení a psaní s ohledem na distanční výuku?

- Ne, postupovala jsem stejně jako při běžné prezenční výuce
- Ano (prosím, uveďte jak)

20 Využívala jste při online výuce nástroj tzv. sdílené tabule (např. Whiteboard)?

- Ano  Ne

21 Pokud ano, sdílela jste ji také se žáky, kteří na ni vzdáleně psali?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano, často  Ano, ale jen výjimečně  Ne

22 Jaký typ materiálů jste využívali při výuce psaní a čtení na dálku (lze zvolit více variant)?

- Slabikář  Pisanky  Vlastní a oskenované materiály  Výuková videa
- E-učebnice (např. MIUÉ apod.)  Komplexní výukové platformy
- Jiné (vlastní video, prezentace, online kvízy, WhatsApp, Skype, online aplikace...)

23 Využívala jste v době distanční výuky některé online výukové programy pro výuku prvopočátečního čtení a psaní (například Nová škola)?

- Ne
- Ano (prosím, uveďte jaké)

24 Jaké formy vyučování využíváte k výuce čtení a psaní v prezenční výuce (lze uvést více variant)?

- Frontální výuka  Skupinová práce  Individualizovaná výuka  Projektová výuka  Párové vyučování

25 Bylo možné využít tyto formy také během distanční výuky? Pokud ano, prosím uveďte, které jste využila.

- Ne
- Ano (uveďte, prosím, které formy)

26 Jakou metodu k výuce prvopočátečního čtení a psaní jste zvolila?

- Analyticko-syntetická metoda  Genetická metoda  Metoda splývavého čtení (Sfumato)  Metoda tří startů

27 Využívala jste některé z tvořivých metod při výuce čtení a psaní?

- Ne, nebylo to v distanční výuce možné  Ano, ale bylo to obtížné a výběr metod byl omezený  Ano, používala jsem tyto metody stejně jako při prezenční výuce

28 Pokud jste v předchozí otázce zvolila odpověď ano, uveďte, které z metod jste v distanční výuce využívala (lze označit více odpovědí):

- Vyhledávání klíčových slov  Čtení s otázkami  Čtení s předvidáním  Dílna čtení  Učíme se navzájem  
 Jiné (prosím, uveďte)

29 Zavádíte v prezenční výuce prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku čtenářský deník?

- Ne  Ano, žáci si mohou zvolit libovolný titul i jejich počet  Ano, všichni čteme najednou stejnou knihu

30 Zavedla jste čtenářský deník i v době distanční výuky?

- Ne  Ano, všichni žáci četli najednou stejný titul  Ano, každý žák si mohl zvolit libovolný titul i počet

31 Jak často jste v distanční výuce kontrolovala plnění zadaných úkolů (četba, pisanky)?

- Při každé výuce  Alespoň 1x týdně  Alespoň 2x týdně  Podle potřeby – pokud si rodič nevěděl rady, kontaktoval mě a provedli jsme kontrolu společně  
 Nekontrolovala jsem výsledky průběžně – kontrola proběhla až po návratu žáků do školy

32 Jakou formou probíhala kontrola plnění úkolů (lze zvolit více variant)?

- Rodiče zaslali scan či fotografii splněného úkolu  Kontrola probíhala pomocí videokamery během výuky  Při individuální výuce se žákem jsem vyzkoušela žaka a zjistila, zda látku pochopil  Nekontrolovala jsem výsledky průběžně – kontrola proběhla až po návratu žáků do školy

33 Jakou formu průběžného hodnocení jste zvolila?

- Hodnocení známkou (klasifikace)  Slovní hodnocení  Smajlík, hvězdička či jiný grafický znak  Splněno/nesplněno  
 Kombinace předchozích forem  
 Jiné (prosím, uveďte)

34 Měla jste problém s objektivním hodnocením prací žáků (zasahovali rodiče do výuky tím, že upravovali práci žáka ve snaze o „dokonale splněný úkol“)?

- Ano, často    Ano, ale jen výjimečně    Ne

35 Využila jste v době uzavření škol nabídky DVPP on-line (sebevzdělávání učitelů na dálku)? Pokud ano, jaké (lze zvolit více variant)?

- Ne, nevyužila jsem    Webináře    On-line semináře s odborníky – individuálně/do sborovny    Akce pedagogických nakladatelství (Nová škola, Fraus, Raabe, Taktik apod.)
- Jiné (prosím, uveďte)

36 Co pozitivního Vám zkušenost s distanční výukou přinesla (lze zvolit více variant)?

- Nic    Lépe ovládám moderní IT technologie    Lepší komunikace s rodiči
- Jiné (prosím, uveďte)

37 Jaká jsou podle Vás negativa distanční výuky (lze zvolit více variant)?

- Nic    Chybějící kontakt se žáky    Nedostatečná zpětná vazba mezi žákem a vyučujícím    Vyšší náročnost na přípravu a časový stres
- Jiné (prosím, uveďte)

38 Jaký vliv (pozitivní či negativní) mělo dle Vašeho názoru uzavření škol a dálková výuka na Vaše žáky (lze zvolit více variant)?

- Nestihli jsme probrat plánovanou látku    Žáci dostatečně neprocvičili probranou látku    Žáci ztratili sociální kontakt se spolužáky    Zvýšila se digitální gramotnost žáků
- Žáci se naučili samostatněji pracovat
- Jiné (prosím, uveďte)

39 Domníváte se, že žáci zvládli výuku prvopočátečního čtení a psaní stejně dobře, jako kdyby probíhala prezenční výuka?

- Ano    Ne, všichni žáci na tom byli o něco hůře    Ne, ale jen někteří žáci na tom byli o něco hůře (většina žáků učivo zvládla)

Děkuji za Váš čas a odpovědi.

## DOTAZNÍK PRO UCITELE - 2020/2021 - 2. ROCNÍK

Vážené paní učitelky,

dovoluji si požádat Vás o vyplnění dotazníku, jehož cílem je prozkoumat, jakým způsobem probíhala distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní na základních školách v době pandemie Covid-19. Výzkum je rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a podzim 2020 a jaro 2021 (1. a 2. ročník ZŠ).

Cílem dotazníku je zjistit, jak bylo možné zajistit distanční výuku v prvním období (jaro 2020) a ve druhém období (školní rok 2020/2021), zda se případně výuka v těchto obdobích výrazně lišila. Zároveň slouží jako podklad mé diplomové práce.

Vaše odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce, jsou zcela anonymní a nebudou poskytnuty třetím osobám. Děkuji za Vaši snahu, úsilí a nadšení při tvorbě distanční výuky a za Váš čas a názor při vyplnění dotazníku.

Barbora Panochová

Studentka Univerzity Hradec Králové

Obor: Učitelství pro 1. stupeň

Dotazník, prosím, vyplňujte následovně:

- » svou odpověď zaškrtněte
- » pokud Vám vyhovuje více odpovědí, zaškrtněte je
- » u některých odpovědí na připravených řádcích rozvedte Váš názor

Vážené paní učitelky,

dovoluji si požádat Vás o vyplnění dotazníku, jehož cílem je prozkoumat, jakým způsobem probíhala distanční výuka prvopočátečního čtení a psaní na základních školách v době pandemie Covid-19. Výzkum je rozdělen na období jaro 2020 (1. ročník ZŠ) a podzim 2020 a jaro 2021 (1. a 2. ročník ZŠ).

Cílem dotazníku je zjistit, jak bylo možné zajistit distanční výuku v prvním období (jaro 2020) a ve druhém období (školní rok 2020/2021), zda se případně výuka v těchto obdobích výrazně lišila. Zároveň slouží jako podklad mé diplomové práce.

Vaše odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce, jsou zcela anonymní a nebudou poskytnuty třetím osobám. Děkuji za Vaši snahu, úsilí a nadšení při tvorbě distanční výuky a za Váš čas a názor při vyplnění dotazníku.



Barbora Panochová

Studentka Univerzity Hradec Králové

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Dotazník, prosím, vyplňujte následovně:

- » svou odpověď zaškrtněte
- » pokud Vám vyhovuje více odpovědí, zaškrtněte je
- » u některých odpovědí na připravených řádcích rozvedte Váš názor

1 Název školy:

2 Používá škola nějaký speciální studijní program?

Ne

Ano (prosím, uveďte jaký)

3 Ročník (2020/2021):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

1.  2.

4 Počet žáků ve třídě:

5 Z toho dívek:

6 Z toho chlapců:

7 Délka Vaší pedagogické praxe celkem (roky):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1-3    4-6    7-10    11-15    více

8 Délka Vaší pedagogické praxe v 1. třídě (roky):

9 Technické vybavení třídní učitelky/učitele (lze zvolit více variant):

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- počítač, notebook    grafický tablet s perem    tablet    data    wifi připojení

10 Používala vaše škola při zadávání učiva žákům jednotnou formu?

- Ano, o způsobu a formě zadávání rozhodlo vedení    Ano, na způsobu a formě zadávání se dohodli sami učitelé    Ne, každý učitel postupoval individuálně
- Jiné (prosím, uveďte)

11 Jaké platformy jste k výuce používali (lze zvolit více variant)?

- Google Classroom    Google Meet    MS Teams    ZOOM    WhatsApp    Skype
- E-mail
- Jiné (prosím, uveďte)

12 Jaké aplikace jste používali pro aktivizaci a zpestření výuky (lze zvolit více variant)?

- Nearpod   
  Formative   
  LearningApps   
  ToonyTool   
  Storyboard   
  Timixi  
 Jiné (prosím, uveďte)

13 Jak často probíhala online výuka s využitím kamery a mikrofону?

- Každý den   
  Třikrát až čtyřikrát týdně   
  Jednou týdně   
  Vůbec neprobíhala - pouze byly zaslány úkoly mailem

14 Kolik hodin denně probíhala online výuka?

- Do 45 minut   
  45 - 90 minut   
  Více než 90 minut  
 Jiný čas (prosím, upřesněte)

15 Které skutečnosti vám v době uzavření škol výuku nejvíce komplikovaly (lze zvolit více variant)?

- Nedostatečné technické vybavení   
  Nedostatečné znalosti a dovednosti v oblasti IT   
  Někteří žáci neměli dostatečné technické vybavení   
  Někteří rodiče nespocovali  
 Byl/a jsem více vyčerpaný/á než při běžné výuce  
 Jiné (prosím, uveďte)

16 Jak vaše škola řešila v době distanční výuky situaci žáků bez dostatečného technického vybavení?

- Škola nabídla žákovi zapůjčení technického vybavení (data, notebook, tablet...)  
 Učitel předával rodičům materiály v tištěné podobě  
 Učitel zaslal e-mailem odkaz na stránky v učebnici a v pracovním sešitě  
 Všichni žáci měli dostatečné vybavení  
 Neřešilo se to

17 Probíhala výuka čtení a psaní se všemi žáky najednou nebo byli žáci rozděleni do skupin po menším počtu? Případně můžete uvést, podle jakého kritéria byli žáci do skupin rozděleni (abeceda, pokročilost v učivu...):

- Ne, výuka probíhala se všemi žáky najednou  
 Ano, žáci byli rozděleni do menších skupin (prosím, uveďte kritéria)

18 Jak probíhala výuka čtení a psaní u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (lze zvolit více variant)?

- |   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Snažili jsme se pracovat s těmito žáky individuálně, vést doučování či nabízet možnost procvičování mimo společnou on-line výuku | <input type="checkbox"/> Pro žáky se SVP byl upravován obsah zasláného učiva, postupovalo se s ohledem na individuální vzdělávací potřeby žáka dle doporučení PPP/SPC | <input type="checkbox"/> Asistent pedagoga se věnoval každému žákovi se SVP jednotlivě a komunikoval i s jeho rodiči | <input type="checkbox"/> Výuka se nelišila od výuky ostatních žáků ve třídě |
| <input type="checkbox"/> Jiné (prosím, uveďte)  | <input type="text"/>  |  |   |

19 Bylo třeba, abyste upravila Vámi používané metody a formy výuky prvopočátečního čtení a psaní s ohledem na distanční výuku?

- Ne, postupovala jsem stejně jako při běžné prezenční výuce
- Ano (prosím, uveďte jak)

20 Využívala jste při online výuce nástroj tzv. sdílené tabule (např. Whiteboard)?

- Ano  Ne

21 Pokud ano, sdílela jste ji také se žáky, kteří na ni vzdáleně psali?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano, často  Ano, ale jen výjimečně  Ne

22 Využívala jste k procvičení čtení jiné pomůcky, než které používáte při prezenční výuce?

- Ne
- Ano (prosím, uveďte jaké - časopisy, předtištěné texty, online texty...)

23 Využívala jste v době distanční výuky některé online výukové programy pro výuku prvopočátečního čtení a psaní (například Nová škola)?

- Ne
- Ano (prosím, uveďte jaké)

24 Jaké formy vyučování využíváte k výuce čtení a psaní v prezenční výuce (lze uvést více variant)?

- Frontální výuka  Skupinová práce  Individualizovaná výuka  Projektová výuka  Párové vyučování

25 Bylo možné využít tyto formy také během distanční výuky? Pokud ano, prosím uveďte, které jste využila.

- Ne  
 Ano (uveďte, prosím, které formy)

26 Jakou metodu k výuce prvopočátečního čtení a psaní jste si zvolila v 1. ročníku (2019/2020)?

- Analyticko-syntetická metoda  Genetická metoda  Metoda splývavého čtení (Sfumato)  Metoda tří startů

27 Používáte během prezenční výuky program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (evokace, uvědomění, reflexe)?

- Ano  Ne

28 Pokud jste v předchozí otázce zvolila odpověď ano, uveďte, které z metod jste v distanční výuce využívala (lze označit více odpovědí):

- Párové čtení  Řízené čtení s diskusí  Čtení v rolích  Podvojný deník  Potrojný deník  
 I.N.S.E.R.T.  Čtyři rohy  Brainstorming  Literární dopisy  Vyhledávání klíčových slov  
 Čtení s otázkami  Čtení s předvidáním  Dílna čtení  Učíme se navzájem  
 Jiné (prosím, uveďte):

29 Zavádíte v prezenční výuce prvopočátečního čtení a psaní v 2. ročníku čtenářský deník?

- Ne  Ano, žáci si mohou zvolit libovolný titul i jejich počet  Ano, všichni čteme najednou stejnou knihu

30 Zavedla jste čtenářský deník i v době distanční výuky?

- Ne  Ano, všichni žáci četli najednou stejný titul  Ano, každý žák si mohl zvolit libovolný titul i počet

31 Jak často jste v distanční výuce kontrolovala plnění zadaných úkolů (četba, písanky)?

- Při každé výuce
  Alespoň 1x týdně
  Alespoň 2x týdně
  Podle potřeby – pokud si rodič nevěděl rady, kontaktoval mě a provedli jsme kontrolu společně
- Nekontrolovala jsem výsledky průběžně – kontrola proběhla až po návratu žáků do školy

32 Jakou formou probíhala kontrola plnění úkolů (lze zvolit více variant)?

- Rodiče zaslali scan či fotografii splněného úkolu
  Kontrola probíhala pomocí videokamery během výuky
  Při individuální výuce se žákem jsem ověřila, zda žák látku pochopil
  Nekontrolovala jsem výsledky průběžně – kontrola proběhla až po návratu žáků do školy

33 Jakou formu průběžného hodnocení jste zvolila?

- Hodnocení známkou (klasifikace)
  Slovní hodnocení
  Smajlík, hvězdička či jiný grafický znak
  Splněno/nesplněno
- Kombinace předchozích forem
- Jiné (prosím, uveďte)

34 Měla jste problém s objektivním hodnocením prací žáků (zasahovali rodiče do výuky tím, že upravovali práci žáka ve snaze o „dokonale splněný úkol“)?

- Ano, často
  Ano, ale jen výjimečně
  Ne

35 Využila jste ve školním roce 2020/2021 nabídky DVPP on-line (sebevzdělávání učitelů na dálku)? Pokud ano, jaké (lze zvolit více variant)?

- Ne, nevyužila jsem
  Webináře
  On-line semináře s odborníky – individuálně/do sborovny
  Akce pedagogických nakladatelství (Nová škola, Fraus, Raabe, Taktik apod.)
- Jiné (prosím, uveďte)

36 Co pozitivního Vám zkušenost s distanční výukou přinesla (lze zvolit více variant)?

- Nic
  Lépe ovládám moderní IT technologie
  Lepší komunikace s rodiči
- Jiné (prosím uveďte)

37 Jaká jsou podle Vás negativa distanční výuky (lze zvolit více variant)?

- Nic     Chybějící kontakt se žáky     Nedostatečná zpětná vazba mezi žákem a vyučujícím     Vyšší náročnost na přípravu a časový stres
- Jiné (prosím, uveďte)

38 Domníváte se, že žáci zvládli výuku prvopočátečního čtení a psaní stejně dobře, jako kdyby probíhala prezenční výuka?

- Ano     Ne, všichni žáci na tom byli o něco hůře     Ne, ale jen někteří žáci na tom byli o něco hůře (většina žáků učivo zvládla)

39 Jaký vliv (pozitivní či negativní) mělo dle Vašeho názoru uzavření škol a dálková výuka na Vaše žáky (lze zvolit více variant)?

- Nestihli jsme probrat plánovanou látku     Žáci dostatečně neprocvičili probranou látku     Žáci ztratili sociální kontakt se spolužáky     Zvýšila se digitální gramotnost žáků
- Žáci se naučili samostatněji pracovat
- Jiné (prosím, uveďte)

Děkuji za Váš čas a odpovědi.

## DOTAZNÍK PRO RODICE – DISTANČNÍ VÝUKA

Vážení rodiče,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zjistit, jakým způsobem zasáhla distanční výuka do života žáků a rodičů, zejména s ohledem na výuku prvopočátečního čtení a psaní v 1. a 2. ročníku ZŠ.

Vaše odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce, jsou zcela anonymní a nebudou poskytnuty třetím osobám. Děkuji za Vaši snahu, úsilí a nadšení při asistenci při výuce Vašich dětí a za Váš čas a názor při vyplnění dotazníku.

Barbora Panochová

Studentka Univerzity Hradec Králové

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Dotazník, prosím, vyplňujte následovně:

- » svou odpověď zaškrtněte
- » pokud Vám vyhovuje více odpovědí, zaškrtněte je
- » u některých odpovědí na připravených řádcích rozvedte Váš názor

Vážení rodiče,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zjistit, jakým způsobem zasáhla distanční výuka do života žáků a rodičů, zejména s ohledem na výuku prvopočátečního čtení a psaní v 1. a 2. ročníku ZŠ.

Vaše odpovědi budou využity pouze pro účely zpracování diplomové práce, jsou zcela anonymní a nebudou poskytnuty třetím osobám. Děkuji za Vaši snahu, úsilí a nadšení při asistenci při výuce Vašich dětí a za Váš čas a názor při vyplnění dotazníku.

Barbora Panochová

Studentka Univerzity Hradec Králové

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ



Dotazník, prosím, vyplňujte následovně:

- svou odpověď zaškrtněte
- pokud Vám vyhovuje více odpovědí, zaškrtněte je
- u některých odpovědí rozvedte Váš názor

1 Název školy, kterou navštěvuje Vaše dítě:

2 Ročník:

3 Kolik dětí školou povinných vychovááte ve Vaší domácnosti?

- 1    2    3    4 a více

4 Má Vaše dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby, na něž je třeba brát při výuce ohled?

- Ano    Ne

5 Zůstali jste s dítětem doma (ošetřovné), pracovali jste na home-office nebo jste nadále docházeli do zaměstnání mimo domov?

- Jeden z rodičů zůstal s dítětem doma (ošetřovné)    Jeden z rodičů pracoval na home-office    Oba rodiče pracovali na home-office    Oba rodiče docházeli do zaměstnání
- Jeden z rodičů byl na mateřské/rodičovské dovolené

6 Pokud oba rodiče docházeli do zaměstnání, asistoval dítěti při výuce někdo jiný (prarodiče, rodinný známý...) nebo navštěvovalo školu pověřenou péčí o děti zdravotníků?

- Dítě zůstávalo doma v péči jiné osoby, která mu asistovala u distanční výuky
- Dítě docházelo do školy pověřené péčí o děti zdravotníků, kde absolvovalo distanční výuku

7 Byli jste schopni zajistit dítěti technické vybavení pro distanční výuku?

- Ano, každé dítě mělo svůj počítač/tablet/telefon s připojením k internetu
- Ano, ale neměli jsme k dispozici kvalitní připojení k internetu, spojení vypadávalo
- Ne, měli jsme technické zařízení jen pro některé z dětí
- Ne, neměli jsme žádné technické vybavení pro děti k distanční výuce
- Ne, škola nám nabídla zapůjčení počítače/tabletu či zajistila datové připojení k internetu a využili jsme toho

8 Dokázali jste Vy a Vaše dítě ovládat elektroniku natolik, abyste se mohli zapojit do výuky?

- Ano, zvládli jsme to všichni
- Ano, ale dítěti bylo třeba asistovat
- Ne, všichni jsme měli zpočátku problém a vše jsme se museli naučit postupně

9 Kolik času jste strávili denně při výuce Vašich dětí (asistence při online výuce, vysvětlení učiva, kontrola úkolů...)?

- Žádný, dítě si vše řešilo samostatně
- Méně než 1 hodinu
- 1 až 2 hodiny
- 2 až 3 hodiny
- Více než 3 hodiny

10 Zvládalo Vaše dítě při distanční výuce výuku prvopočátečního čtení a psaní?

- Ano, vše jsme zvládli bez problémů
- Ano, ale někdy bylo náročné dítěti učivo vysvětlit
- Ne, museli jsme požádat vyučující o individuální pomoc (doučování, individuální vysvětlení...)
- Ne, hledali jsme pomoc jinde
- Ne, ale neřešili jsme to
- Jiné (prosím, uveďte)

11 Využívali jste k podpoře výuky psaní online výuková videa (např. Čtení a psaní s Agátou...)?

- Ano
- Ne

12 Četli jste v době distanční výuky dětem alespoň 15-20 minut denně?

- Ano, čteme jim pravidelně
- Ano, někdy četlo dítě nám
- Ne, četli jsme jim jen občas
- Ne, dětem nečteme

13 Jaká byla podle Vás pozitiva distanční výuky (lze zvolit více variant)?

- Nic    Lépe ovládáme moderní IT technologie    Děti jsou samostatnější    Lepší vztahy v rodině
- Jiná (prosím, uveďte)

14 Jaká byla podle Vás negativa distanční výuky (lze zvolit více variant)?

- Nic    Chybějící sociální kontakt dětí i rodičů    Ztráta motivace dětí    Nedostatečná zpětná vazba mezi rodiči a vyučujícím
- Vyšší náročnost na přípravu a časový stres (bylo náročné dítěti učivo vysvětlit)
- Jiné (prosím, uveďte)

Děkuji za Váš čas a odpovědi.