



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Společenských věd

Diplomová práce

**Dopad distanční výuky v době pandemie
Covid-19 na české školství
– Případová studie ZŠ a MŠ Frymburk**

Vypracovala: Bc. Kateřina Marešová
Vedoucí práce: Mgr. Marek Šebeš, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích

.....

Kateřina Marešová, 2022

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, panu Mgr. Marku Šebešovi, Ph.D., zejména za jeho vstřícnost a porozumění, dále také za cenné rady a připomínky týkající se mé práce.

Další velké díky patří vedení a pedagogickému sboru Základní a mateřské školy Frymburk, bez jejichž ochoty spolupracovat by tato práce nemohla vzniknout.

Anotace

Tato diplomová práce je pojata coby případová studie dopadu dlouhodobé distanční výuky v průběhu druhé poloviny školního roku 2019/2020 a během školního roku 2020/2021 na české školství. Distanční výuka byla nařízena vládou ČR jako jedno z opatření, která měla vést ke zpomalení šíření celosvětové pandemie infekčního onemocnění Covid-19, jež v Evropě ve větší míře vypuklo v březnu 2020. Na případu ZŠ a MŠ Frymburk se práce snaží ilustrovat zejména to, jakým způsobem distanční výuka ovlivnila chod dané školy a jaký dopad měla na její vyučující a potažmo i na žáky.

Hlavním zdrojem dat pro výzkum jsou rozhovory, které byly provedeny s vyučujícími dané školy a s její ředitelkou. Část výzkumu byla provedena již během distanční výuky (na jaře 2021); další rozhovory proběhly po návratu k prezenčnímu vzdělávání. Mezi ostatní zdroje dat patří vlastní zúčastněné pozorování, terénní deník, popř. dokumenty školy jako například rozhodnutí ředitelky týkající se organizace distanční výuky.

Cílem výzkumu je zmapovat, jak v konkrétní škole distanční výuka probíhala a jak byla organizována, dále pak získat pohled dotázaných vyučujících na tuto problematiku - jak se k distanční výuce stavěli, jaké strategie a metody výuky používali, zda museli svůj styl výuky nějakým způsobem upravit, změnit, či zda se naučili něco nového. V rámci rozhovorů provedených po návratu k prezenční výuce, bylo hlavním cílem zjistit, zda a popřípadě jak se změnil chod školy a styl vedení výuky konkrétních učitelů; v obecnější rovině pak, zda vyučující (a škola obecně) dokázali zkušenost s distanční výukou nějakým způsobem implementovat do výuky prezenční.

Klíčová slova

Covid-19, COVID-19, pandemie, dopad pandemie, české školství, distanční výuka, metody výuky, výukové strategie

Abstract

This diploma thesis is conceived as a case study on the impact of the long-term distance education on the Czech educational system. The distance education took place during the second half of the school year 2019/2020 and during the school year 2020/2021. It was, as well as the preceding closure of all types of schools, one of the governmental regulations that were meant to slow down the spread of the global pandemic of the infectious disease Covid-19, which in Europe broke out to a greater extent in March 2020. By using the example of the Frymburk elementary school and kindergarten, this thesis aims to illustrate the influence which distance education had on the school, its teachers and, by extension, the students.

The main source of data for the research are the interviews conducted with the teachers of the given school and with its headmistress. Some of the interviews were already carried out during the distance education (in spring 2021), further took place after returning to the in-person education. Other sources of data include own participant observation, a field diary, and the analysis of school documents such as the headmistress's decisions and others.

The aim of the research was to map the ways distance learning took place, and to find out how organized it was at Frymburk primary school in the first place; in the second place to get the perspective of the interviewed teachers regarding the organization of the distance education. Specifically, in which way they approached distance learning, what teaching strategies and methods they used, whether they had to modify or change their teaching style in any way, or whether they learnt something new. This thesis therefore sets the goal of finding out whether and, if applicable, how the running of the school and the teaching style of specific teachers have changed due to distance learning. On a more general level, this thesis seeks to determine whether the teachers (and therefore the school) were somehow able to implement the experience with distance education into the full-time education.

Key words

Covid-19, COVID-19, pandemic, the impact of the pandemic, Czech educational system, distance education, distance learning, teaching methods, teaching strategies

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1. Covid-19 – pandemie, která zasáhla svět	11
1.1. Charakteristika, příznaky a průběh nemoci Covid-19	12
1.2. Původ nemoci a její šíření ve světě	13
1.3. Covid-19 v České republice	15
1.4. Dopady pandemie na společnost	25
2. Distanční výuka	29
2.1. Stručná historie distanční výuky	29
2.2. Distanční výuka nařízená kvůli vypuknutí pandemie koronaviru	31
2.3. Charakteristika distanční výuky	32
2.3.1. Vyjasnění pojmů	32
2.3.2. Dělení distanční výuky	34
2.3.3. Výhody a nevýhody distančního vzdělávání	36
3. České školství a jeho proměny v době pandemie	38
3.1. Reakce českého školství na pandemii a přizpůsobování se situaci	38
3.1.1. Organizace distanční výuky	39
3.1.2. Obsahové změny v učebních plánech škol	44
3.1.3. Pozitiva a negativa distanční výuky pohledem učitelů, žáků a rodičů	45
3.1.4. Zapojení žáků do distanční výuky	47
3.1.5. Digitální technologie v distanční výuce	50
3.1.6. Rotační výuka	52
3.2. Dopady pandemie na české školství	54
Praktická část	57
4. ZŠ a MŠ Frymburk – obecná charakteristika školy	58
5. Metody výzkumu	60
5.1. Případová studie	60
5.1.1. Dotazníkové šetření	61
5.1.2. Polostrukturovaný rozhovor	64
5.1.3. Terénní deník a vlastní zúčastněné pozorování	67
5.1.4. Analýza dokumentů poskytnutých školou	68
6. Základní škola Frymburk v době distanční výuky	69

6.1. Vypuknutí pandemie a adaptace školy na distanční výuku	69
6.1.3. Technická vybavenost	70
6.1.4. Organizace distanční výuky ve školním roce 2019/2020	72
6.1.5. Komplikace provázející distanční výuku ve školním roce 2019/2020	77
6.1.6. Shrnutí	85
6.2. Průběh distanční výuky na ZŠ Frymburk ve školním roce 2020/2021	86
6.2.3. Organizace distanční výuky ve školním roce 2020/2021	88
6.2.4. Komunikace školy s rodiči žáků ve školním roce 2020/2021	100
6.2.5. Zapojení žáků do distanční výuky ve školním roce 2020/2021	103
6.2.6. Zapojení žáků se SVP do distanční výuky ve školním roce 2020/2021	108
6.2.7. Zapojení prospěchově slabých žáků do distanční výuky ve školním roce 2020/2021	110
6.2.8. Možnosti zapojení asistenta pedagoga do distanční výuky ve školním roce 2020/2021	112
6.2.9. Distanční výuka a její dopad na žáky a učitele ZŠ Frymburk ve školním roce 2020/2021	114
6.2.10. Hodnocení ve školním roce 2020/2021	126
6.2.11. Komplikace provázející distanční výuku ve školním roce 2020/2021	127
6.2.12. Shrnutí	129
6.3. Reflexe doby distanční výuky po návratu k prezenční výuce – školní rok 2021/2022	130
6.3.1. Změny ŠVP a tematických plánů školy	131
6.3.2. Oblasti vlivu distanční výuky na žáky ZŠ Frymburk očima jejich učitelů	133
6.3.3. Oblasti vlivu distanční výuky na učitele ZŠ Frymburk	144
6.3.4. Zhodnocení doby distanční výuky na ZŠ Frymburk očima pedagogického sboru	149
6.3.5. Nápadů pro další rozvoj školy do budoucna	151
Závěr	158
Seznam použité literatury	162
Seznam příloh	174
Příloha 1: Dotazník pro pedagogy ZŠ a MŠ Frymburk	174
Příloha 2: Příprava pro polostrukturovaný rozhovor - učitelé	192
Příloha 3: Příprava pro polostrukturovaný rozhovor – ředitelka školy	194
Příloha 4: Dopis od ředitelky: Výuka na dálku v době uzavření školy	197
Příloha 5: 4(Č)UM, ilustrační obrázek vytvořený paní učitelkou	198

Úvod

Pandemie koronaviru udeřila nečekaně a zasáhla do života obyvatel na celé planetě. Do velké míry změnila svět, na který jsme byli zvyklí. Přes rok a půl fungoval svět v jakémisi omezeném režimu, několik měsíců to dokonce vypadalo, jakoby se zastavil úplně – nelétala letadla, nesmělo se cestovat, lidé se nesměli shromažďovat, restaurace, divadla, kina a další služby byly několik měsíců zavřené. Stejně tak byly ve většině zemí Evropy na kratší či delší čas uzavřeny i školy, rozhodnutím vlády České republiky to v naší zemi bylo 11. března 2020. Tou dobou jsem byla na studijní stáži v Edmontonu, v kanadské provincii Alberta, a vývoj situace ve své domovině tak sledovala pouze z dálky. V Kanadě přicházela omezení související s pandemií pomaleji, později se objevily i první případy nákazy, zprvu jsme tedy já ani moje okolí nemohli uvěřit tomu, co se v Evropě, potažmo doma děje – zatímco tam se šily roušky, lidé museli chodit na nákup v určený čas a bylo omezováno jejich svobodné setkávání, za ‚velkou louží‘ byl svět stále tak nějak normální.

S přicházejícími omezeními vydanými místní vládou a se zhoršující se situací v USA jsme si i v Kanadě začali uvědomovat vážnost situace a mě začal přepadat strach – zejména z toho, zda a jak bude možný návrat domů. Do České republiky jsem se vrátila v květnu 2020, kdy už v zemi docházelo k postupnému rozvolňování opatření, v tu dobu jsem se přestěhovala do jihočeského městyse Frymburk a od září 2020 začala učit na místní základní škole.

Můj první rok v roli učitelky byl značně netradiční; ačkoli jsem osobně doufala, že se lockdown a uzavírání škol nebude opakovat, svůj první rok ve školství jsem strávila v režimu distanční výuky, kdy jsem dětem zadávala úkoly pomocí na škole v té době již preferované platformy TEAMS a později se s nimi vídala v rámci video hodin. Byl to pro mě velmi náročný rok, nebyla jsem s nikým v kontaktu, s kolegy jsme měli pramálo času na to poznat se, a tak jsem ve Frymburku bydlela sama v domě, který jsem začala rekonstruovat, a začala jsem přemýšlet, že různá omezení nařízená vládou, která měla sloužit ke zpomalení šíření nákazy, mohla mít následky na životy a psychiku mnoha lidí, včetně mých žáků. Začala jsem přemýšlet o tom, jak náročná musí tato situace, se kterou se doposud nikdo nesešel, být i pro školu samotnou; zajímalo mě, co stálo za jednotlivými rozhodnutími vedení školy a zajímalo mě i to, jak se ředitelka školy a moji kolegové k distanční výuce stavěli, jak ji prožívali, jak se jí

přizpůsobili. V tu dobu jsem se rozhodla, že tomuto tématu věnuji svou diplomovou práci, v rámci níž prozkoumám, jak se škola jako celek stavěla k celé této situaci.

Na ZŠ Frymburk jsem učila i v dalším školním roce, ve školním roce 2021/2022, který již proběhl prezenčně; s kolegy, se kterými jsem v tu dobu měla již přátelštější vztahy, jelikož jsme se více poznali, a sblížila nás i sdílená zkušenost s distanční výukou, jsme se poměrně často bavili o tom, zda tato doba zanechala nějaký vliv na našich žácích či na nás samotných. V tu jsem již věděla, že chci do své diplomové práce zahrnout i tento aspekt, a zkusit v ní reflektovat i první rok ‚v normálním režimu‘, který následoval po téměř roce a půl, které jsme my i děti strávili zavření doma.

V rámci této práce tedy zkoumám to, jak se ZŠ Frymburk vyrovnala a adaptovala na distanční výuku, a jaký vliv tato zanechala na chod školy, na její zaměstnance a na žáky. Jedná se primárně o retrospektivní smíšený výzkum, přičemž hlavními metodami sběru dat jsou rozhovory provedené s některými kolegy a s ředitelkou školy, dotazníkové šetření, vlastní pozorování a analýza dokumentů školy a rozhodnutí ředitelky, které mi poskytla k nahlédnutí, avšak práce si klade za cíl nejenom popsat to, co se na škole dělo a zahrnout pohled učitelů na různé aspekty související s dobou distanční výuky, ale také nastínit další vývoj školy. Jako další z cílů si klade zjistit, zda doba distanční výuky může, krom všech těžkostí, které s sebou nesla, být brána i jako možnost růstu dané školy, a zda škola a její vyučující dokázali možnosti pro vlastní růst a zdokonalování odhalit a zkušenost s distanční výukou po návratu k prezenčnímu vzdělávání využít ve svůj prospěch.

Teoretická část

Teoretická část této práce je rozdělena na tři kapitoly. První se věnuje nemoci Covid-19, stručně charakterizuje vir za ní zodpovědný, popisuje vznik nemoci a její příznaky, dále se zabývá šířením viru ve světě a více detailněji jeho šířením v České republice, přičemž zde jsou rozvedena i konkrétní opatření vlády, která vydala ve snaze zastavit či zpomalit šíření viru v průběhu let 2020, 2021 a částečně také v roce 2022.

Druhá kapitola se zabývá distanční výukou, její charakteristikou, specifiky, metodami, stručně také popisuje její historii a zkušenosti s tímto vzděláváním ve světě i na našem území.

Třetí kapitola se zabývá českým školstvím a jeho proměnami v době pandemie. Na základě několika výzkumů a studií provedených na našem území mapuje, jak české školství reagovalo na příchod pandemie a jak se adaptovalo na distanční výuku; částečně sleduje také to, jaký vliv na české školství pandemie měla.

1. Covid-19 – pandemie, která zasáhla svět

Covid-19 je nemoc, která vznikla ke konci roku 2019 na území Čínské lidové republiky ve městě Wu-chan a rychle se začala šířit do oblastí mimo Čínu; nakonec zasáhla všechny oblasti světa.¹ Dne 11. března 2020 Světová zdravotnická organizace (WHO) nemoc prohlásila za pandemii, kterou akademický slovník cizích slov definuje jako: „*hromadný výskyt infekčního onemocnění lidí bez prostorového omezení.*“² Kvůli rychlému šíření nákazy mezi lidmi, vysoké nakažlivosti viru a zvyšujícímu se počtu lidí, kteří nemoci podlehli, začaly vlády jednotlivých států světa realizovat nejrůznější opatření ve snaze omezit rychlost šíření nákazy a zmírnit její dopady na společnost.³

Rok 2020 (a následně i rok 2021) byl rokem strachu a nejistoty z toho, co nemoc a opatření s ní spojená, přinesou – nejistá prognóza vývoje nemoci, strach o vlastní zdraví či zdraví blízkých, hrozby z nedostatku zdrojů na léčbu a ochranu obyvatel před infekcí a zavádění různých, osobní svobodu více či méně omezujících, opatření v oblasti veřejného zdraví (zákazy vycházení, shromažďování se), rostoucí finanční ztráty spojené s omezováním či zákazy provozování služeb (zejména hotely, restaurace), uzavírání škol a jiných veřejných institucí.⁴ Tyto situace zcela jistě patří ke stresorům, které podle mnohých výzkumů mohly velkou měrou přispívat k emočnímu strádání obyvatel. Neustále se měnící situace spojená s pandemií a všeobecná nejistota a strach, který lidé zažívali, mohly negativně ovlivnit nejen zdraví a well-being jednotlivců, ale také komunit.

„Rozsáhlý výzkum v oblasti duševního zdraví při ‚katastrofách‘ prokázal, že emoční utrpení je u postižených populací všudypřítomné – rovněž předpokládá, že tomu nebude jinak u populací zasažených pandemií Covid-19.“⁵

¹ PROKOPOVÁ, Veronika. *Dopad pandemie Covid-19 na výkon profese učitele* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/epxgf/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

² PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0982-5., str. 561

³ PROKOPOVÁ, Veronika. *Dopad pandemie Covid-19 na výkon profese učitele* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/epxgf/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

⁴ PFEFFERBAUM, Betty a Carol S. NORTH. Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *The New England Journal of Medicine* [online]. Massachusetts: The New England Journal of Medicine, 2020 [cit. 2022-06-02]. Dostupné z: <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/covid/Pandemic.pdf>

⁵ Tamtéž, [cit. 2022-06-02]., str. 1

Mezi nejčastější psychosociální dopady pandemie covid-19 podle dosavadních studií patří například: úzkost, deprese, podrážděnost, zvýšený hněv, nespavost, zvýšené užívání návykových látek, zvýšení riziko domácího násilí či zvýšené riziko sebevražd⁶

To, jak pandemie nemoci covid-19 ovlivnila a do budoucna pravděpodobně ještě ovlivní různé složky života společnosti, je tématem této kapitoly. Nejprve však kapitola poskytuje charakteristiku onemocnění, stručné pojednání o jejím původu a šíření ve světě a detailnější pojednání o tom, jak se nemoc v průběhu času šířila v České republice a jaké kroky podnikala vláda k tomu, aby jejímu šíření zamezila.

1.1. Charakteristika, příznaky a průběh nemoci Covid-19

Podle Peřana jsou koronaviry skupinou RNA virů původně způsobující infekce u zvířat, u kterých postupem času došlo k přenosu na člověka. Peřan charakterizuje onemocnění covid-19 takto:

„Pro všechny koronavirové infekce jsou typické příznaky jako horečka, kašel, dušnost, pneumonie a covid-19 má navíc atypické příznaky jako je např. nauzea, zvracení, průjem nebo ztráta chuti a čichu.“⁷

Peřan i jiní o onemocnění s názvem covid-19 hovoří jako o pandemii; přičemž pojem ‚pandemie‘ už byl definován výše. Jako pandemie byla situace týkající se onemocnění covid-19 klasifikována i Světovou zdravotnickou organizací (World Health Organization, zkráceně WHO) a to dne 11. 3. 2020.⁸

Koronaviry se šíří především kapénkami, přenos viru je tedy poměrně snadný v jakékoli sociální skupině, protože jeden nakažený člověk může nakazit množství dalších lidí pouze tím, že dýchá.⁹ Omezení volného setkávání většího počtu lidí zejména v uzavřených prostorách (typicky v obchodech, restauracích, na kulturních akcích, ale i ve školách) a tím snížení

⁶ MAULIK, Pallab K., Graham THORNICROFT a Shekhar SAXENA. Roadmap to strengthen global mental health systems to tackle the impact of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Mental Health Systems* [online]. 2020, 14(57) [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://ijmhs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13033-020-00393-4>

⁷ PEŘAN, David, Patrik Christian CMOREJ a Marcel NESVADBA. *Dušnost v prvním kontaktu*. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-1682-9., str. 125

⁸ WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. *World Health Organization* [online]. Ženeva: World Health Organization, 2020 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

⁹ PEŘAN, David a kolektiv, 2020. *Dušnost v prvním kontaktu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-1682-9., str. 125

možnosti šíření viru kapénkami, tedy bylo krokem vlád mnoha států světa, včetně vlády České republiky.

Jako vhodná prevence šíření viru je doporučováno nošení ochranných pomůcek, jako jsou roušky a zejména respirátory třídy FFP2. Podle Vladimíra Ždímalu z Ústavu chemických procesů Akademie věd ČR jednotlivé třídy respirátorů označují míru ochrany, kterou nám respirátor může poskytnout. „*Například respirátor FFP3 by měl být schopen zachytit víc než 99 procent aerosolových částic testovacího aerosolu. Respirátor FFP2 by měl být schopen zachytit 95 procent testovacího aerosolu.*“¹⁰

1.2. Původ nemoci a její šíření ve světě

V médiích se o onemocnění covid-19 začíná mluvit začátkem roku 2020, jak však vyplývá z předchozí kapitoly, první případy onemocnění jsou pravděpodobně staršího data. Zajímavou studií, která se snaží datovat první případy onemocnění, je studie Davida Robertse a Jeremyho Rossmana z Univerzity v Kentu ve Velké Británii a Ivana Jariče z Biologického centra AV ČR. K tomu, aby vědci získali přesnější datum nástupu pandemie, využili matematický model, který původně vyvinuli biologové k určení data vyhynutí druhu a to na základě zaznamenaných pozorování. Tuto metodu následně obrátili tak, aby určili co možná nejpresnější datum, kdy vznikl covid-19. Jako vstupní údaje použili data, kdy byly ohlášeny některé z prvních známých případů na světě. Výsledky studie byly publikovány 24. června 2021 v prestižním časopise PLOS Pathogens.¹¹

Podle výsledků studie se první případ onemocnění covid-19 objevil mezi začátkem října a polovinou listopadu 2019 v Číně, nejpravděpodobnějším datem vzniku je poté 17. listopad 2019.¹² Vědci zjistili, že mimo Čínu došlo k prvnímu výskytu viru v Japonsku a to 3. ledna 2020 a dále 7. ledna 2020 v Thajsku, v Evropě se pak podle nich virus poprvé objevil 12. ledna 2020

¹⁰ CHUM, Jiří a Vojtěch KOVAL. Jak dobře vás ochrání respirátor? Jejich reálná účinnost je nižší než ta deklarovaná, varuje odborník. *Radiožurnál* [online]. Praha: Český rozhlas, 2021 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/jak-dobre-vas-ochrani-respirator-jejich-realna-ucinnost-je-nizsi-nez-ta-8410571>

¹¹ ROBERTS, David L. Dating first cases of COVID-19. *PLOS Pathogens* [online]. San Francisco: PLOS Pathogens, 2021 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://journals.plos.org/plospathogens/article?id=10.1371/journal.ppat.1009620>

¹² Tamtéž, [cit. 2022-05-29].

ve Španělsku, které následovala Francie; v Severní Americe byl virus prvně odhalen ve Spojených státech 16. ledna 2020.¹³

Jiné zdroje označují coby místo prvního výskytu viru covid-19 v Evropě častěji Francii, a to oblast Paříže a Bordeaux. 24. ledna 2020 také Francie oficiálně oznamuje tři první potvrzené případy nákazy na svém území Světové zdravotnické organizaci (WHO).¹⁴

26. února 2020 se vir covid-19 objevuje v několika dalších státech Evropy – pozitivní případy hlásí Řecko nebo Rakousko. Nejhorší je situace v Itálii, v druhé polovině února se zde nákaza šíří velmi rychle a to především v severně položených oblastech Lombardie a Benátska. 13. března má Itálie nejvíce nakažených na světě mimo Čínu (přes 15 000) a Světová zdravotnická organizace ji (potažmo celou Evropu) prohlašuje za hlavní ohnisko nákazy.¹⁵

Na situaci reagují i mezinárodní organizace jako Rada Evropy nebo Evropská unie. Jednají o společném postupu boje proti pandemii, o preventivních opatřeních snažících se o zmírnění šíření viru a zabývají se dalšími politickými reakcemi na ekonomické důsledky šíření covid-19.¹⁶ V březnu také začíná probíhat repatriace evropských občanů, kteří uvízli v zahraničí.¹⁷ Na planetárním zasedání Evropského parlamentu týkajícího se postupu v boji s pandemií pronáší Předsedkyně Evropské komise Ursula von der Leyenová dne 26. března 2020 následující slova:

„Musíme o sebe nyní navzájem pečovat a společně toto nesnadné období překonat. Pokud totiž existuje něco, co je nakažlivější než tento virus, pak je to láska a soucit. A tvář v tvář nepřizní Evropané nyní dokazují, jak silná tato pouta jsou.“¹⁸

Její slova se pravděpodobně nejvíce dotkla těch, kteří kvůli onemocnění nebo komplikacím s ním souvisejícím přišli o své blízké. Co se Evropy týče, v přepočtu na 100 000 obyvatel této nemoci podlelo více než 200 lidí například ve Velké Británii, v Polsku, v Itálii,

¹³ ROBERTS, David L. Dating first cases of COVID-19. *PLOS Pathogens* [online]. San Francisco: PLOS Pathogens, 2021 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://journals.plos.org/plospathogens/article?id=10.1371/journal.ppat.1009620>

¹⁴ 2019-nCoV outbreak: first cases confirmed in Europe. *World Health Organization* [online]. Copenhagen: World Health Organization, 2020 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://www.who.int/europe/news/item/25-01-2019-2019-ncov-outbreak-first-cases-confirmed-in-europe>

¹⁵ FREDERICKS, Bob. WHO says Europe is new epicenter of coronavirus pandemic. *New York Post* [online]. New York: New York Post, 2020 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://nypost.com/2020/03/13/who-says-europe-is-new-epicenter-of-coronavirus-pandemic/>

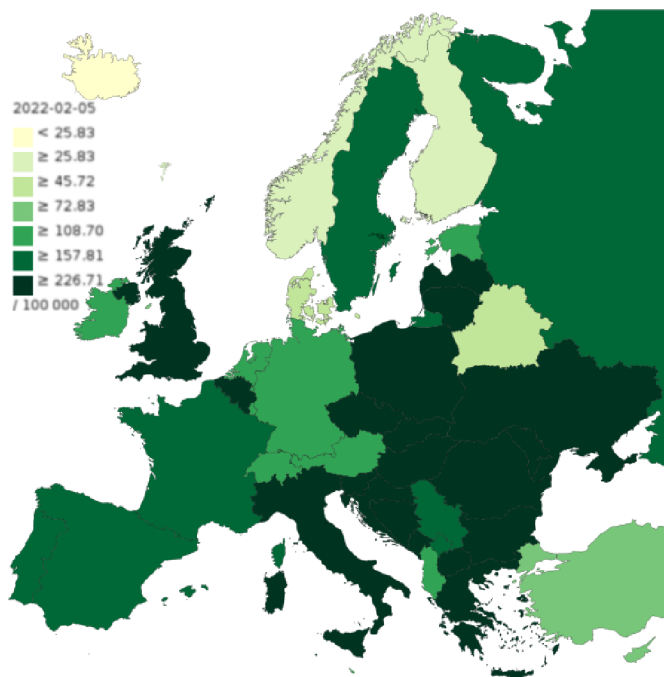
¹⁶ Videokonference Euroskupiny, 24. března 2020. *Evropská rada Evropské Unie* [online]. Brusel: Evropská rada Evropské Unie, 2020 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/cs/meetings/eurogroup/2020/03/24/>

¹⁷ Repatriation of European citizens stranded abroad because of the Coronavirus crisis. *European Commission* [online]. Brusel: European Commission, 2020 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://audiovisual.ec.europa.eu/en/topnews/M-004592>

¹⁸ Timeline of EU action. *European Commission* [online]. Brusel: European Commission, 2020 [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/coronavirus-response/timeline-eu-action_cs

na Ukrajině, nebo i v České republice. Detailnější informace o počtu zemřelých v jednotlivých státech Evropy nabízí následující obrázek:

Obrázek 1: Počet zemřelých v důsledku nemoci covid-19 na 100 000 obyvatel v Evropě ke dni 5. 2. 2022¹⁹



Ke dni 1. 6. 2022 se podle WHO celkový počet obětí ve světovém měřítku vyšplhal na 6 290 452 osob.²⁰ V České republice ke stejnému datu nemoci podlehl 40 288 osob.²¹

1.3. Covid-19 v České republice

První tři případy nákazy koronavirem jsou v České republice potvrzeny 1. března 2020 - všichni tři nakažení byli cestujícími z Itálie.²² Ministerstvo zdravotnictví na to reaguje

¹⁹ COVID-19 pandemic in Europe. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/COVID-19_pandemic_in_Europe#cite_note-3

²⁰ WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. *World Health Organization* [online]. Geneva: World Health Organization, 2022 [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: <https://covid19.who.int/>

²¹ Pandemie covidu-19 v Česku. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-10]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Pandemie_covidu-19_v_%C4%8Cesku#Opat%C5%99en%C3%AD

²² SVITÁK, Matěj a Adam FIALA. V Česku jsou tři lidé nakažení koronavirem. Předtím byli v Itálii. *Česká televize* [online]. Praha: Česká televize, 2020 [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3056228-v-cesku-jsou-tri-lide-nakazeni-koronavirem>

doporučením svým občanům, aby necestovali do rizikových zemí a aby dodržovali hygienické návyky.

Dne 10. března 2020 probíhá jednání rozšířeného předsednictva Bezpečnostní rady státu, kde jsou vyjednána protiepidemická opatření zakazující veškeré kulturní, sportovní, náboženské a další hromadné akce, včetně akcí soukromých, které ve stejný čas přesahují účast 100 osob.²³ Tato opatření mají značný vliv také na školní výuku, jelikož vláda rozhoduje, že od 11. března 2020 se zakazuje osobní přítomnost žáků a studentů na realizaci výuky. Na svých webových stránkách Ministerstvo zdravotnictví uveřejňuje mimořádné opatření v následujícím znění:

„Zakazuje se s účinností ode dne 11. března 2020: osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, osobní přítomnost studentů na studiu na vysoké škole podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.“²⁴

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na svých stránkách uveřejňuje informaci, že tam, kde *„to podmínky školy a žáků umožní, je možné používat nástroje distančního vzdělávání/studia.“²⁵* Informuje také o tom, že *„o využití těchto nástrojů rozhoduje ředitel školy.“²⁶* Uzavřeny jsou prakticky všechny typy prezenčního vzdělávání na úrovni základních, středních i vysokých škol. Spolu s vyhláškou se zároveň ruší i všechny akce pro žáky a studenty pořádané školami jako například výměnné pobyty, pobyty v přírodě, lyžařské kury a další. Na internetových stránkách ministerstva se také objevuje kontaktní email a čtyři telefonní linky, na něž se mohou pracovníci v oblasti vzdělávání obracet s dotazy ohledně dalšího postupu.²⁷

²³ Stát kvůli šíření koronaviru zakázal kulturní, sportovní a společenské akce s účastí nad 100 osob, zavírají se školy. *Vláda České republiky* [online]. Praha: Vláda České republiky, 2020 [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/stat-kvuli-sireni-koronaviru-zakazal-kulturni--sportovni-a-spolecenske-akce-s-ucasti-nad-100-osob--zaviraji-se-skoly-180196/>

²⁴ VOJTĚCH, Adam. *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*. Ministerstvo zdravotnictví ČR [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2020 [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>, str. 1

²⁵ *Informace k vyhlášení nouzového stavu v ČR*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-10-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr>

²⁶ Tamtéž, [cit. 2022-10-05].

²⁷ Tamtéž, [cit. 2022-10-05].

Co se týče osobní přítomnosti zaměstnanců ve školách, ta zakázána není. Učitelé tedy mohou být fyzicky přítomni ve škole, a pokud chtějí, mohou ze školy realizovat i distanční výuku. Organizaci distanční výuky a to, zda zaměstnanci škol realizují distanční výuku z pracoviště či z domova, ponechává stát v rukou ředitelů škol; ti jsou tedy těmi, kdož jsou oprávněni nařídit například to, že zaměstnanci budou vykonávat práci na pracovišti zaměstnavatele. Vzhledem k doporučení vlády ovšem ředitelé preferují výkon práce z domova (tzv. home office). Pokud ředitelé nemohou svým zaměstnancům (jak pedagogickým, tak nepedagogickým) nadále přidělovat práci, určí jim dobu čerpání samostudia, za kterou zaměstnancům přísluší náhrada mzdy nebo platu ve výši průměrného výdělku.²⁸

12. března 2020 je v ČR potvrzených už 96 případů nákazy koronavirem a z důvodu zabránění dalšího šíření nákazy vydává vláda rozhodnutí o vyhlášení nouzového stavu. Ten začíná platit od 14:00 dne 12. března 2020 a to původně na dobu třiceti dní (třicet dní je maximální doba, na kterou vláda může nouzový stav vyhlásit bez souhlasu senátu)²⁹, jelikož se však epidemiologická situace v průběhu času dále zhoršuje, je během jara 2020 nouzový stav několikrát prodloužen, a finálně končí až 17. května.³⁰

14. března 2020 vláda uzavírá i obchody a to s výjimkou prodejen potravin, lékáren, drogerií či čerpacích stanic. Od 16. března jsou taktéž uzavřeny hranice České republiky, 19. března 2020 je v rámci snah o zamezení šíření kapének mezi lidmi zavedena povinnost nosit ochranu úst a nosu na veřejnosti.³¹ Ochranné jednorázové pomůcky jako například roušky či respirátory jsou ovšem nedostatkovým zbožím, nemalý počet Čechů tedy začíná s šitím roušek vlastních – látkových, a to nejen pro sebe. Vznikají iniciativy jako například „Česko šije roušky“, lidé se sdružují do skupin na sociálních médiích (nejčastěji Facebook), kde

²⁸ KOCMAN, Dalibor. *Zkušenost učitelů a učitelek s distančním vzděláváním v průběhu pandemie COVID-19 na jaře 2020: případová studie* [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ykg4x/>.. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

²⁹ Nouzový stav v Česku. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Nouzov%C3%BD_stav_v_%C4%8Cesku#Pandemie

³⁰ Sbírka zákonů a Sbírka mezinárodních smluv. *Ministerstvo vnitra České Republiky* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra České Republiky, 2020 [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=219/2020&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

³¹ Češi před rokem povinně nasadili roušky, nejdřív si je sami šili. Teď už mají respirátory. *Blesk.cz* [online]. Praha: Blesk.cz, 2021 [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-koronavirus/672325/cesi-pred-rokem-povinne-nasadili-rousky-nejdriv-si-je-sami-sili-ted-uz-maji-respiratory.html>

se vzájemně inspirují a podporují ve vyrábění podomácku šitých roušek, které následně často zdarma poskytují druhým, většinou i s návody, jak se o roušky starat.³²

V období mezi 24. březnem a 23. dubnem platí taktéž v Česku zákaz pobývání na veřejnosti ve více než dvou lidech.³³ V dubnu a květnu postupně dochází k rozvolňování některých opáření, od 20. dubna se například znovu otevírají provozovny řemeslníků, autobazary nebo psí salony a od 23. dubna je možné opět vycestovat do zahraničí za podmínky, že se člověk po návratu prokáže potvrzením o negativním testu na koronavirus, či stráví 14 dní v karanténě.³⁴

Od 11. května 2020 se otevírají všechny větší provozovny a také obchody v nákupních centrech. Od tohoto data také v součinnosti s rozhodnutím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy do škol dochází žáci devátých ročníků, a to výhradně za účelem přípravy na přijímací zkoušky. Účast žáků na takovéto prezenčním vyučování je podmíněna počtem 15 osob.³⁵

Od 25. května se mohou prezenční výuky účastnit také žáci prvního stupně základních škol. Účast je však pouze dobrovolná a to, zda žák bude chodit do školy, či se nadále bude vzdělávat distanční formou, a je na zvážení rodičů.³⁶

Během léta 2020 funguje v České republice běžný každodenní život téměř bez omezení, pouze se dodržují zpřísněná hygienická opatření. Situace se mění znovu až na podzim, kdy s rostoucími počty nákazy přichází opětovně zpřísnění opatření.³⁷ Dne 30. září 2020 vláda znovu schvaluje vyhlášení nouzového stavu, které vstupuje v platnost od 5. 10. 2020 a má trvat po dobu třiceti dní. Cílem vyhlášení nouzového stavu je hladké zavedení nových opatření vedoucích zejména ke snížení reprodukčního čísla z hodnoty 1,2 na hodnotu 0,8 - 0,9, což je snížení o 30-40%. Reprodukční číslo (R0) je hodnota, která je nejčastěji používána pro měření rychlosti šíření koronaviru. Udává, kolik dalších osob průměrně nakazí

³²KOTTOVÁ, Anna. Česko šije roušky. Vyrábí je divadelníci, vězni i Dagmar Havlová. Lidé stojí fronty před galanteriemi. *IROZHLAS* [online]. Praha: Český rozhlas, 2020 [cit. 2022-05-24]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/koronavirus-v-cesku-v-cr-aktualne-novinky-rouska-rouscky-siti-galanterie_2003171608_ako

³³PŘÁDOVÁ, Daniela. Vláda zpřísnila opatření kvůli koronaviru. Na veřejnosti nejvýše ve dvou. *Seznam zprávy* [online]. Praha: Seznam zprávy, 2020 [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/vlada-zprislila-opatreni-kvuli-koronaviru-na-verejnosti-nejvyse-ve-dvou-95669>

³⁴ *Nouzový stav v Česku*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Nouzov%C3%BD_stav_v_%C4%8Cesku#Pandemie

³⁵ KOCMAN, Dalibor. *Zkušenost učitelů a učitelek s distančním vzděláváním v průběhu pandemie COVID-19 na jaře 2020: případová studie* [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ykg4x/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

³⁶ Tamtéž, [cit. 2022-04-23].

³⁷ Tamtéž, [cit. 2022-04-23].

jeden nakažený člověk. Na začátku WHO (World Health Organization) odhadovala, že u koronaviru se toto číslo pohybuje kolem 2,2; později přišla s odhadem vyšším, a to kolem 3,6 – 4,5.

„Různá opatření mohou tuto hodnotu snižovat, pokud se pohybuje nad jedna, pak počet nakažených roste, je-li pod jedna, pak množství infikovaných klesá.“³⁸

Nouzový stav je se souhlasem Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR několikrát prodlužován – poprvé do 20. listopadu 2020, podruhé do 12. prosince 2020, potřetí do 23. prosince 2020, počtvrté do 22. ledna 2021, a naposledy, popáté, do 14. února 2021.³⁹

Počty nakažených však stále rostou, na začátku ledna 2021 v České republice přibývá nejvíce nově nakažených na počet obyvatel na světě (což je však také důsledkem intenzivního testování obyvatelstva).⁴⁰ Nelepšící se situace vede k tomu, že ačkoli další prodloužení nouzového stavu po 14. únoru 2021 sněmovna nepodpoří, na základě žádosti hejtmanů a primátora hl. města Prahy je od 15. 2. 2020 vyhlášen nový nouzový stav, který má trvat po dobu 14 dní (tedy do 28. února 2021).⁴¹

18. února 2021 je přijat tzv. pandemický zákon, v rámci nějž vláda rozhoduje o zrušení nouzového stavu k 27. únoru; k jeho zrušení však nedojde, protože 26. února přijímá vláda usnesení, podle kterého je oprávněna vyhlásit další nouzový stav, a to v souvislosti se šířením nových mutací koronaviru. Další nouzový stav je tedy vyhlášen do 28. března 2021, a dále prodloužen do 11. dubna. Tímto datem nouzový stav v České republice finálně končí.⁴²

Během více než půl roku trvajícího nouzového stavu fungovala republika v několika různých režimech. V říjnu musela opětovně zavřít většina služeb a také maloobchodní prodejny kromě těch se základním zbožím (potraviny, léky), výjimku dostaly prodejny pohonných hmot nebo krmiv pro zvířata. Uzavřené provozovny mohly zákazníky znovu přivítat na začátku prosince, a to na základě třetího stupně protiepidemického systému PES, který

³⁸KARLÍK, Tomáš. Klíčový parametr pandemie covidu-19: rozptylové číslo je mnohem důležitější než reprodukční. *Česká televize* [online]. Praha: Česká televize, 2020 [cit. 2022-05-10]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/3197343-klucovy-parametr-pandemie-covidu-19-rozptylove-cislo-je-mnohem-dulezitejsi-nez>

³⁹ *Aktuálně o koronaviru* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2021 [cit. 2022-12-16]. Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/>

⁴⁰ *Pandemie covidu-19 v Česku*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-10]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Pandemie_covidu-19_v_%C4%8Cesku#Opat%C5%99en%C3%AD

⁴¹ Tamtéž, [cit. 2022-05-10].

⁴² Tamtéž, [cit. 2022-05-10].

umožňoval jejich provoz za podmínky omezení počtu osob v obchodě a dodržování pravidla 1 zákazník na 15m² provozní plochy.⁴³

System PES = protiepidemický systém České republiky, byl jedním ze systémů vytvořených Ministerstvem zdravotnictví, sloužit měl k zavádění a rozvolňování opatření během pandemie. System byl pětistupňový, vyšší stupeň znamenal horší epidemiologickou situaci, a tudíž přísnější opatření. Pro vyhodnocení epidemiologické situace a stanovení příslušného stupně, se využíval tzv. index rizika, který nabýval hodnot v intervalu 0-100, přičemž vyšší hodnota znamenala vyšší riziko. Index byl stanovován na základě čtyř ukazatelů, z nichž každý měl na indexu určitý podíl (podíl na indexu je uveden v závorce):

- 14denní počet pozitivních na 100 000 obyvatel (20 %)
- 14denní počet pozitivních seniorů na 100 000 obyvatel ve věku od 65 let (20 %)
- reprodukční číslo (30 %)
- průměrná pozitivita testů za posledních 7 dní (30 %)⁴⁴

Obrázek 2: Stupně systému PES⁴⁵

Hodnota souhrnného indexu rizika	Odvozený stupeň pohotovosti pro daný den	Zjednodušená slovní definice
≥ 76	Stupeň 5: Fialový	Kritický stav: celková kapacita systému nemocniční lůžkové a intenzivní péče se začíná blížit svému limitu, počet nakažených v populaci je vysoký, a to včetně zásahu zranitelných skupin obyvatel, trasování kontaktů je významně omezeno, probíhá komunitní šíření nákazy
61-75	Stupeň 4: Červený	Vážný stav: počet nakažených v populaci je vysoký, je významné bezprostřední riziko dalšího zhoršování situace, trasování kontaktů je omezeno, probíhá komunitní šíření nákazy
41-60	Stupeň 3: Oranžový	Naléhavý stav: šíření epidemie sílí, tlak na systém zdravotní péče je zvýšený, situace vyžaduje intenzivní sledování počtu nakažených a hospitalizovaných, vysoký důraz na maximální efektivitu testování a trasování kontaktů, vysoké riziko komunitního šíření nákazy
21-40	Stupeň 2: Žlutý	Stav pozornosti: objevují se lokální ohniska onemocnění, která vyžadují bezprostřední protiepidemickou intervenci s ochranou ohrožených skupin, vysoký důraz na maximální efektivitu testování a trasování kontaktů
≤ 20	Stupeň 1: Zelený	Stav opatrnosti: epidemie je pod kontrolou, počet nakažených v celé populaci je nízký, epidemie výrazně neroste, testování a trasování kontaktů je efektivní, nízké riziko komunitního šíření nákazy

⁴³ PŘEHLEDNĚ: Obchody, restaurace i služby otevrou ve čtvrtek. Vláda rozhodla o uvolnění protiepidemických opatření. Český rozhlas [online]. Praha: Český rozhlas, 2020 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: <https://region.rozhlas.cz/prehledne-obchody-restaurace-i-sluzby-otevrou-ve-ctvrtek-vlada-rozhodla-o-8372219>

⁴⁴ Protiepidemický systém České republiky. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Protiepidemick%C3%BD_syst%C3%A9m_%C4%8Cesk%C3%A9_republiky

⁴⁵ Protiepidemický systém ČR. *Ministerstvo zdravotnictví ČR* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2020 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/pes>

System PES byl zaveden v polovině listopadu 2020, opatření se podle něj řídila jen v zimě téhož roku; na konci ledna 2021 totiž tehdejší ministr zdravotnictví Jan Blatný oznámil, že PES již není pro stanovení protiepidemických opatření relevantní.

Po půli prosince 2020 se epidemiologická situace opět zhoršila, a republika musela přejít do čtvrtého stupně systému PES. Zavřít tedy musely hotely, penziony, restaurace, posilovny, muzea, galerie či knihovny. Těsně po vánočních svátcích, 27. prosince, přechází republika do pátého, nejpřísnějšího, stupně systému PES, což znamená, že musí zavřít i většina obchodů. V obchodech je od tohoto data možno prodávat pouze základní potřeby a ani v supermarketech si lidé nemohou nakoupit například oblečení, elektroniku nebo hračky – takovéto zboží je označeno páskou a není možné je zakoupit.⁴⁶

V lednu a únoru 2021 nadále země zůstává v režimu nouzového stavu, ke konci února jsou dokonce opatření zpřísněna natolik, že je rozhodnuto o zákazu pohybu občanů mezi jednotlivými okresy země. V rámci okresu musí lidé trávit volný čas nebo nakupovat, pohyb mezi okresy je povolen pouze s výjimkou, kterou tvoří například cesta do práce, k lékaři, či na úřady.⁴⁷

„Opuštění okresu (hl. m. Praha se počítá jako jeden okres), ve kterém má občan trvalý pobyt či bydliště, vláda zakazuje. Hranice okresu občan může překročit jen v jasně stanovených výjimkách. Např. při cestě do zaměstnání, k lékaři, k zajištění nezbytných potřeb blízkých osob, k vyřízení neodkladných úředních záležitostí, zajištění péče o zvířata, účasti na pohřbu nebo cesty za zkouškou.“⁴⁸

Na hranicích okresů jsou policejní kontroly, které občany snažící se překročit hranice okresu bez vyplněného formuláře nebo čestného prohlášení objasňujícího účel cesty, vrací zpět na území okresu, v němž mají trvalý pobyt.⁴⁹

⁴⁶ FLORIÁNOVÁ, Eliška. Oblečení či hračky skončily za páskovou ohradou. V 5. stupni se na ně nesmí Zdroj: [https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/vladni-protikoronavirova-opatreni-koronavirus-restricke-obchody-zakryvani-zbozi-pes-5-zprismovani-op.A201227_150542_ekonomika_floktualne.mzcr.cz/pes](https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/vladni-protikoronavirova-opatreni-koronavirus-restricke-obchody-zakryvani-zbozi-pes-5-zprismovani-op.A201227_150542_ekonomika_flo. Idnes.cz [online]. Praha: Mafra, 2020 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: <a href=)

⁴⁷ KOTTOVÁ, Anna. PŘEHLEDNĚ: Omezení pohybu mezi okresy a zavírání škol i školek. Jaká opatření čekají Česko?. iRozhlas [online]. Praha: Český rozhlas, 2021 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/covid-opatreni-koronavirus-cesko-v-cesku-jaka-platit-od-pondeli-opatreni-okresy_2102271005_ako

⁴⁸ DLUBALOVÁ, Klára. Vláda na tři týdny zakázala pohyb mezi okresy. Omezení má zabránit šíření agresivních mutací koronaviru. *Ministerstvo vnitra ČR* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2021 [cit. 2022-05-26]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/vlada-na-tri-tydny-zakazala-pohyb-mez-okresy-omezeni-ma-zabranit-sireni-agresivnich-mutaci-koronaviru.aspx>

⁴⁹ KOTTOVÁ, Anna. PŘEHLEDNĚ: Omezení pohybu mezi okresy a zavírání škol i školek. Jaká opatření čekají Česko?. iRozhlas [online]. Praha: Český rozhlas, 2021 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/covid-opatreni-koronavirus-cesko-v-cesku-jaka-platit-od-pondeli-opatreni-okresy_2102271005_ako

„Občan starší 15 let musí vždy doložit důvod cesty. Při cestě do zaměstnání písemným potvrzením zaměstnavatele, pracovní smlouvou nebo např. zaměstnaneckým průkazem. V ostatních případech je povinnost doložit důvod pro využití výjimek písemným dokladem nebo čestným prohlášením. **Pohyb mezi okresy z důvodu nákupu či účasti na svatbě není dovolen.**“⁵⁰

Trávení volného času a možnosti sportování jsou taktéž omezeny hranicemi okresu. Vycházet ven mohou lidé jen do 21:00, od deváté večerní do páté ranní totiž platí noční zákaz vycházení. Výjimku z tohoto pravidla tvoří nutnost venčení psů, to je však omezeno na vzdálenost do 500m od bydliště.⁵¹

Povoleny nejsou ani návštěvy příbuzných žijících jak mimo okres, tak v rámci stejného okresu; výjimku tvoří případy, kdy je nutno zajištění nezbytných potřeb či nutné péče. Na veřejnosti platí povinnost nosit respirátory nebo nanoroušky, ty jsou povinné i v zaměstnání (výjimku tvoří lidé pracující v místnosti samostatně, či ti, kteří pracují z domova). Ochrana dýchacích cest je povinná i venku v zastavěném území obce a to bez ohledu na vzdálenost od dalších lidí.⁵²

Na jaře 2021 představuje ministerstvo zdravotnictví nový systém, na základě něhož se budou rozvolňovat opatření – tzv. systém balíčků. Ten nahrazuje systém PES, který je terčem dlouhodobé kritiky ze strany jak laiků, tak odborníků. Hlavním kritériem pro rozvolňování bude vývoj týdenní nákazy v přepočtu na sto tisíc obyvatel. Balíčky jsou také rozděleny do jednotlivých kategorií – školy, restaurace, kulturní akce atd. V praxi to znamená, že například pro povolení vnitřních koncertů či divadelních her nebo pro plnohodnotné otevření restaurací je nutné, aby týdenní nákaza byla nižší než zhruba 5 300 osob.⁵³

⁵⁰ DLUBALOVÁ, Klára. Vláda na tři týdny zakázala pohyb mezi okresy. Omezení má zabránit šíření agresivních mutací koronaviru. *Ministerstvo vnitra ČR* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2021 [cit. 2022-05-26]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/vlada-na-tri-tydny-zakazala-pohyb-mezi-okresy-omezeni-ma-zabranit-sireni-agresivnich-mutaci-koronaviru.aspx>

⁵¹ KOTTOVÁ, Anna. PŘEHLEDNĚ: Omezení pohybu mezi okresy a zavírání škol i školek. Jaká opatření čekají Česko?. iRozhlas [online]. Praha: Český rozhlas, 2021 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/covid-opatreni-koronavirus-cesko-v-cesku-jaka-platit-od-pondeli-opatreni-okresy_2102271005_ako

⁵² Tamtéž, [cit. 2022-05-15].

⁵³ RYNEŠ, David. Rozvolňování v Česku. PES je mrtvý, přichází balíčky. *Novinky.cz* [online]. Praha: Novinky.cz, 2020 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/koronavirus-index-rizika-aneb-ceni-pes-zuby-i-ve-vasem-kraji-ci-okrese-40342464>

Obrázek 3: Systém balíčků pro návrat zpět do normálního života⁵⁴

BALÍČKY PRO NÁVRAT ZPĚT DO NORMÁLNÍHO ŽIVOTA					
BALÍČEK 1	BALÍČEK 2	BALÍČEK 3	BALÍČEK 4	BALÍČEK 5	BALÍČEK 6
od 12. 4. 2021, zde je další fáze 26. 4. 2021	od 3. 5. 2021 (nebudou-li k 26. 4. známky zhoršování epidemie)	Podle epidemické situace (<100/100tis týdně za 7 dnů)	Podle epidemické situace (<75/100tis týdně za 7 dnů)	Podle epidemické situace (<50/100tis týdně za 7 dnů)	Podle epidemické situace (<25/100tis týdně)
<ul style="list-style-type: none"> Papírnictví a prodejny s oblečením a obuvi pro děti. (již proběhlo) Zoologické a botanické zahrady v omezeném režimu. (již proběhlo) Venkovní trhy (pouze potraviny). (již proběhlo) Venkovní prostory muzeí a expozic. 	<ul style="list-style-type: none"> Služby péče o tělo v režimu 1:1 (oba negativní test, ochrana dýchacích cest, s vyloučením činností, při kterých dochází k narušení integrity kůže) Provazovní péče o zvířata Dosaž uzavřený maloobchod (s přísným hyg. epid. režimem).* Venkovní trhy (veškerý sortiment, s přísným hyg. epid. režimem).* Lázně – zdravotní péče samoplátcí – pouze post-Covid (ne krátkodobé pobyty, omezení zahraničních hostů). Galerie, muzea a památky bez skupinových prohlídek ** <p>* pouze bude-li celostátní incidence <100/100tis týdně. ** pouze v krajích s incidencí <100/100tis týdně</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ostatní služby s ochranou dýchacích cest a s omezením. Svatby a pohřby (navýšení počtu účastníků venku na 30 osob). 	<ul style="list-style-type: none"> Divadla, koncerty venku s hyg. epid. režimem. Hrady a zámky s hyg. epid. režimem. Zahradky restaurací s hyg. epid. režimem. Hotely a penziony max 25 % kapacity s testem, s hyg. epid. režimem, s vyloučením nočních akcí. Sport venku ve skupinách max 20 osob s vyloučením vnitřních prostor. Sport uvnitř v režimu 1:1 s testem. Sport s diváky s omezením a hyg. epid. režimem. Svatby a pohřby (uvnitř max 30 osob, venku max 50 osob). 	<ul style="list-style-type: none"> Bazény, sauny, wellness s testem, omezením, hyg. epid. režimem. Divadla a koncerty uvnitř s omezením, hyg. epid. režimem. Kina s omezením a testem. Interiéry restaurací s testem, omezením, hyg. epid. režimem. Bazény, sauny, wellness s testem, omezením, hyg. epid. režimem. Sport uvnitř s testem, omezením, hyg. epid. režimem. Svatby a pohřby (uvnitř max 100 osob, venku max 250 osob). 	<ul style="list-style-type: none"> Ochrana dýchacích cest a další opatření budou upřesněna.



Na jaře 2021 se také ve větší míře začíná s očkováním proti nemoci Covid-19. Jako první mají být očkovaní zdravotníci a senioři. První dávky vakcíny proti tomuto onemocnění do České republiky dorazily již dříve, a to koncem prosince 2020. Mezi prvními naočkovanými občany, kteří obdrželi vakcínu od firem Pfizer a BioNTech, byl i tehdejší premiér Andrej Babiš, který se nechal slyšet, že podle něj je vakcína: „naše naděje, že se vrátíme do normálního života“. ⁵⁵ Řekl také, že podle něj byl tento rok „určitě nejhorší v naší moderní historii“ protože „na Covid zemřelo strašně moc našich spoluobčanů, naše životy zasáhl velice negativně“. ⁵⁶

V průběhu roku 2021 počet očkování roste, očkuje se několika různými vakcínami jako např. Comirnaty od společnosti BioNTech/Pfizer, Spikevax od společnosti Moderna, Vaxzevria od společnosti AstraZeneca, Janssen od výrobce Janssen Pharmaceutica nebo Nuvaxovid

⁵⁴ RYNEŠ, David. Rozvolňování v Česku. PES je mrtvý, přichází balíčky. *Novinky.cz* [online]. Praha: Novinky.cz, 2020 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/koronavirus-index-rizika-aneb-ceni-pes-zuby-i-ve-vasem-kraji-ci-okrese-40342464>

⁵⁵V ČR bylo zahájeno očkování proti onemocnění covid-19, mezi prvními očkovanými byl i premiér Babiš. *Vláda České republiky* [online]. Praha: Vláda České republiky, 2020 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/v-cr-bylo-zahajeno-ockovani-proti-onemocneni-covid-19--mezi-prvnimi-ockovanymi-byl-i-premier-babis-185837/>

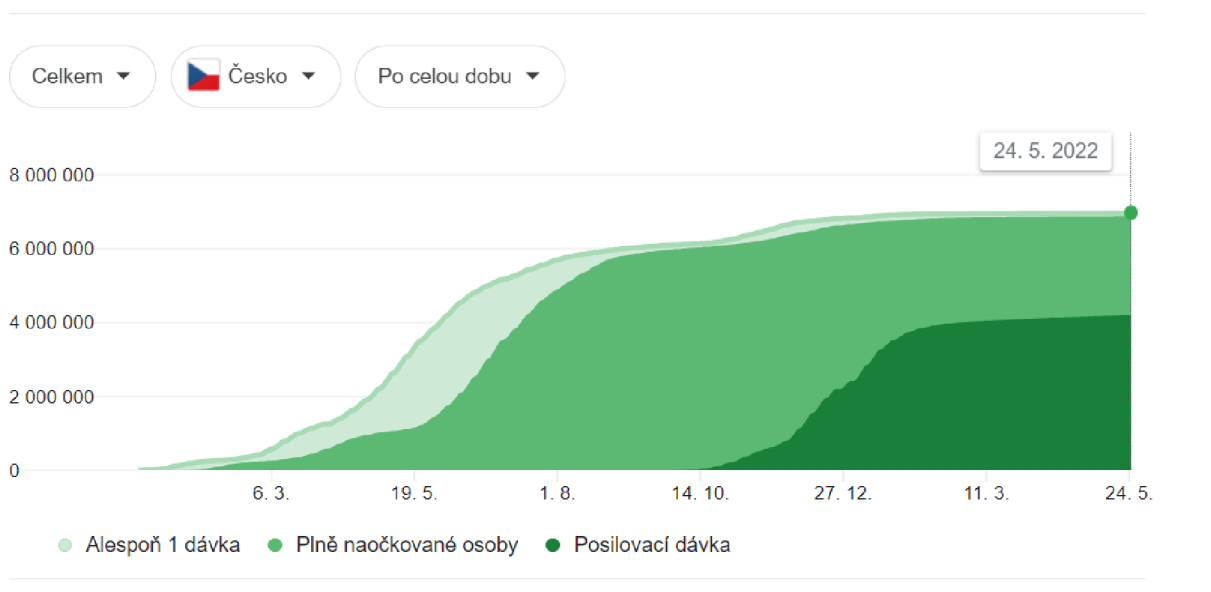
⁵⁶ Tamtéž, [cit. 2022-05-27].

od společnosti Novavax.⁵⁷ Většina vakcín je očkována ve dvou dávkách, vakcína od Janssensu je jedno dávková. 20. září 2021 se začínají prodávat a následně očkovat také posilující, třetí dávky. Pro přeočkování třetí dávkou jsou používány vakcíny Comirnaty a Spikevax.⁵⁸

Graf 1: Vývoj počtu očkovaných osob v ČR⁵⁹

🇨🇪 Očkování

Zdroj: [Our World in Data](#) · Naposledy aktualizováno: před 2 dny



K 24. 5. 2022 je v České republice celkový počet podaných dávek vakcín 17,6 milionu, plně naočkovaných je 6,87 milionu obyvatel, což tvoří 64,2% populace.⁶⁰

⁵⁷ KLIKA, Jan a Jan HANÁČEK. Přehledně: typy vakcín proti covidu-19, jejich fungování a účinnost. *Akademie věd České republiky* [online]. Praha: Akademie věd České republiky, 2022 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://www.avcr.cz/cs/veda-a-vyzkum/chemicke-vedy/Prehledne-typy-vakcin-proti-covidu-19-jejich-fungovani-a-ucinnost/>

⁵⁸ Posilovací dávka. *Covid Portál* [online]. Praha: Covid Portál, 2022 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://covid.gov.cz/situace/ockovani/posilovaci-davka>

⁵⁹ Tamtéž, [cit. 2022-05-27].

⁶⁰ ROSER, Max. Posilovací dávka. *Our World in Data* [online]. Oxford: University of Oxford, 2022 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL

1.4. Dopady pandemie na společnost

Jak již bylo zmíněno výše, pandemie nemoci Covid-19 a s ní spojené několikaměsíční omezení téměř všech složek života společnosti, mělo dopad na psychiku lidí. Mezi nejčastější psychosociální dopady pandemie patří podle studie Pfefferbauma a Northa:⁶¹

- deprese
- úzkost
- zvýšený hněv
- podrážděnost
- nespavost
- zvýšené užívání návykových látek
- zvýšení riziko domácího násilí
- zvýšené riziko sebevražd

K těmto psychickým problémům byli nejvíce náchylnými zejména ti, kteří virem onemocněli, dále lidé s již existujícími zdravotními, psychiatrickými či závislostními problémy, či lidé se zvýšeným rizikem onemocnění (lidé se sníženou imunitou, senioři, lidé žijící ve společných převážně sociálních zařízeních). Všichni obyvatelé jednotlivých států byli také vystaveni nadstandardnímu stresu spojenému s nejistotou budoucností, a se zaváděním různých opatření snažících se o zpomalení či zastavení šíření viru, která však často velmi výrazně omezovala osobní svobodu jednotlivce.⁶²

Ačkoli podle čínské studie pandemie koronaviru nespĺňovala kritéria pro posttrauma, výzkumníci i přes to předpokládali výskyt dalších psychiatrických komplikací, jakými jsou například depresivní či úzkostné poruchy, a předpokládali také, že tyto nebudou přechodné či trvající jen v době výskytu pandemie, ale že budou po určitou dobu pokračovat i po jejím skončení.⁶³ Stejně tak jiná studie, věnující se dopadu prodělaného onemocnění Covid-19 na

⁶¹ PFEFFERBAUM, B., & NORTH, C. S. (2020). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510–512., dostupné z: <https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017>, cit. dne 12. 10. 2022

⁶² PROKOPOVÁ, Veronika. *Dopad pandemie Covid-19 na výkon profese učitele* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/epxgf/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

⁶³ QIU, Jianyin, Bin SHEN, Min ZHAO, Zhen WANG, Bin XIE a Yifeng XU. *A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations* [online]. 2020, 33 [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: doi:10.1136/gpsych-2020-100213

jedinice, prokázala, že určitou dobu po prodělání nemoci (6 měsíců) pociťuje většina respondentů přetrvávající únavu či slabost (67%), další respondenti uváděli přetrvávající problémy se spánkem (26%) a u nemalé části respondentů se po prodělání nemoci objevily právě již dříve zmiňované depresivní či úzkostné stavy (23%).⁶⁴

Prokopová ve své diplomové práci upozorňuje také na to, že některé profese jako například zdravotníci, pracovníci složek záchranného systému nebo učitelé mohli a nadále mohou být zátěžovými vlivy spojenými s dopady epidemických opatření zasaženi více než profese jiné,⁶⁵ a publikace *Life after Covid-19* ukazuje, že v době korona krize a s ní spojených omezení nebyli všichni lidé „na jedné lodi“: „*Pokud máte zahradu, pěkný dům, peníze a máte povolání založené na znalostech, lockdown patrně nebyl tak bolestivý. Jestliže žijete ve špatných podmínkách, přeplněných bytech, jste migrant nebo příslušník etnické menšiny, je mnohem pravděpodobnější, že zemřete.*“⁶⁶ (Vlastní překlad autorky.)

Dopady pandemie však nejsou a do budoucna nebudou patrné pouze v oblasti fyzického a psychického zdraví obyvatelstva, patrné jsou i ve školství, zdravotnictví či ekonomice států. Některé publikace upozorňují na to, že pandemie koronaviru zásadně změnila společnost, ve které jsme doposud žili a její fungování. Co se týče dopadu na školství a na děti, zajímavý úhel pohledu nabízí publikace *Covid-19 Impact on Education and Beyond*, která zkoumá dopady pandemie na školství (zejména na vysoké školy) v různých státech světa a to, jak se tyto vypořádaly s distanční výukou. Zmiňuje však i vzdělávání středoškolské, základní a mateřské a nabízí pohled do fungování školství takových států světa jako je Kanada či Rusko, ale i Kamerun, Egypt, Nigérie a Indie. V souvislosti s takovými státy upozorňuje na to, že děti kvůli omezení chodu škol mohly přijít nejen o vzdělání samotné, ale i o sociální interakce, podnětné prostředí a v některých případech i o jídlo či svačiny, které školní organizace často poskytují, což zejména v případě dětí v kritickém věku (předškoláci

⁶⁴ HUANG, Chaolin, Lixue HUANG, Yeming WANG, et al. 6-month consequences of COVID-19 in patients discharged from hospital: a cohort study. *The Lancet* [online]. 2021, **397**(10270) [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32656-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32656-8/fulltext)

⁶⁵ PROKOPOVÁ, Veronika. *Dopad pandemie Covid-19 na výkon profese učitele* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/epxgf/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

⁶⁶ PARKER, Martin. *Life after Covid-19: The other Side of the Crisis*. Bristol: Bristol University Press, 2020. ISBN 978-15-29215-39-7., str. 2

a nejmladší školáci) z chudých či znevýhodněných rodin může do budoucna představovat hrozbu pro jejich zdravý vývoj.⁶⁷

“Prodlužující se uzavírka škol může způsobit nejen ztrátu učení v krátkodobém horizontu, ale také další ztrátu lidského kapitálu a snižující se ekonomické příležitosti v dlouhodobém horizontu.”⁶⁸ (Vlastní překlad autorky.)

Obě již zmiňované publikace však o zkušenosti s pandemií ani o době tvrdých lockdownů nehovoří pouze negativně, a snaží se z této náročné doby vytěžit i to pozitivní, co přinesla. Martin Parker v úvodní kapitole knihy *Life After Covid-19* píše, že: *„Lockdown neznamena pouze jedno, celá ta variabilita znamená také to, že ne všechny zkušenosti s pandemií jsou pouze špatné nebo pouze dobré. Znamená to pouze to, že na moment můžeme zřetelně vidět svět, který jsme stvořili.”⁶⁹ (Vlastní překlad autorky.)* Poprvé v životě většina z nás jsme během pandemie žili ve světě, který nás vedl k zodpovědnosti za druhé a nabádal nás k tomu, abychom o druhé pečovali.⁷⁰

Co se dlouhodobějších pozitivních dopadů pandemie týče, či jakéhosi prozření společnosti, vyzdvihuje Parker a další zejména to, že v době krize, která sama o sobě nemůže být hodnocena jako dobrá či špatná, avšak vždy je hybnou silou změny, je najednou možná a relativně snadno proveditelná spousta věcí, které se do té doby zdály být proveditelné pouze obtížně či vůbec ne: *„Nemocnice mohou být postaveny v řádu týdnů, je možno ubytovat lidi bez domova a zajistit minimální příjem, a emise uhlíku mohou být drasticky sníženy.”⁷¹ (Vlastní překlad autorky.)*

Jako další pozitivní dopad této doby, který byl zároveň dopadem neočekávaným, může být brán fakt, že alespoň ve Spojeném království, z jehož perspektivy Parker a další píší, došlo k nárůstu ocenění pracovníků s nízkou kvalifikací, či špatně placenou a nejistou prací - ačkoli se jedná spíše ocenění v rámci společnosti, nikoli o ocenění finanční (možná prozatím). *„Například program společnosti BBC One Panorama nazvaný ‘Lockdown ve Velké Británii’ označil pracovníky úklidu v nemocnicích a prodavače za ‘hrdiny s minimální mzdou’, a řidiči*

⁶⁷ DAS KUNDU, Nivedita a Aloysius NYUYMENGKA NGALIM. *COVID -19 Impact on Education and Beyond*. 1. Delhi: Vij Books India Pvt, 2021. ISBN 978-93-90439-60-7.

⁶⁸ Tamtéž, str. xi – preface

⁶⁹ PARKER, Martin. *Life after Covid-19: The other Side of the Crisis*. Bristol: Bristol University Press, 2020. ISBN 9781529215397., str. 5

⁷⁰ Tamtéž

⁷¹ Tamtéž, str. 7

rozvážející jídlo byli přidáni do vládního seznamu klíčových pracovníků.“⁷² (Vlastní překlad autorky.)

Autoři publikace COVID-19 Impact on Education and Beyond, která se zaměřuje na dopad pandemie na školství a na žáky a studenty různých zemí světa, zase coby pozitivní dopad této sdílené zkušenosti vidí fakt, že univerzity více než kdy dříve spolupracují a sdílí své e-learningové kurzy mezi sebou, popřípadě umožňují studentům jiných škol, a dokonce i z jiných států studovat vlastní kurzy on-line formou. Díky tomu mohou na vzdělání dosáhnout i lidé, kteří by jinak měli minimální šanci na vzdělání dosáhnout, popřípadě nemohou docházet do prezenčního kurzu. Podobně mohou z této skutečnosti benefitovat univerzity z méně rozvinutých států světa, kterým mohou své kurzy a znalosti on-line formou nabídnout a zpřístupnit jiné světové univerzity.

Obecně se dá říci, že kvůli nutnosti zůstat doma a kvůli značným omezením možností potkávat se s jinými lidmi osobně, se značně zvýšila nabídka různých kurzů a workshopů on-line formou; a tyto přetrvávají a je o ně zájem i po zrušení těchto omezení.

⁷² PARKER, Martin. *Life after Covid-19: The other Side of the Crisis*. Bristol: Bristol University Press, 2020. ISBN 978-15-29215-39-7., str. 63

2. Distanční výuka

Distanční výuka je formou studia, která je vhodná coby doplněk klasického vyučování a využívá se zejména při vzdělávání dospělých osob, které již mají jisté studijní návyky a spíše dokáží své studium řídit a přijmout za něj odpovědnost. Jeho hlavním cílem je umožnění vzdělávání či doplnění vzdělání jedincům, kteří se z nějakého důvodu nemohou účastnit klasické formy vzdělávání (prezenční vzdělávání). Jedná se zejména o osoby produktivního věku, které si touto formou zvyšují svou kvalifikaci, rekvalifikují se, či aktualizují své znalosti po uplynutí určité doby od ukončení studia; dále o ženy na mateřské dovolené nebo osoby s tělesným postižením, které se nemohou účastnit klasické výuky.⁷³

Mezi hlavní přednosti tohoto typu studia patří časová flexibilita, tudíž se vzdělávání dá kombinovat s pracovním a rodinným životem, obsahová flexibilita, kdy je možno upravovat a měnit obsah vzdělávání podle potřeb studenta, a vysoká míra individualizace a možnost zvolit si vlastní tempo učení.⁷⁴

2.1. Stručná historie distanční výuky

Často bývá distanční vzdělávání či distanční výuka spojována s digitálními technologiemi a jejich rozvojem, a široká veřejnost jako jeden z jejich základních pilířů vnímá existenci a používání internetu, je však důležité uvědomit si, že: „*distanční vzdělávání je typ vzdělávání, jehož historie spadá do doby, kdy neexistoval internet.*“⁷⁵ Zlámalová ve své knize *Distanční vzdělávání a elearning* věnuje jednu kapitolu vzniku a historickému vývoji distančního vzdělávání, které, coby individualizovaný typ výuky, při níž jsou účastníci v menší míře závislí, nebo zcela nezávislí na učitelích, sahá do poloviny 19. století, kdy v Anglii a Francii došlo se vznikem poštovních služeb k postupnému rozvoji tzv. korespondenční formy studia.

Pár desítek let na to přestává být tato forma studia pouze soukromou záležitostí mezi žákem a učitelem, ale některé státy (zejména ty s velkou rozlohou a zároveň řídkým osídlením

⁷³ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

⁷⁴ ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 122-155 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

⁷⁵ ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7, str. 34

– například Sovětský svaz v roce 1920) se korespondenčním způsobem výuky začínají zabývat i na vládní úrovni, kdy zahajují korespondenční vysokoškolské vzdělávání.⁷⁶ U nás probíhal od 90. let rozvoj tzv. duálního systému vzdělávání, díky kterému bylo možno realizovat výuku v prezenční i v distanční formě studia.⁷⁷

Historie zná i příklady distančního vzdělávání dětí, například v roce 1937 byly zahájeny první rozhlasové kurzy Radia Sorbonne ve Francii a v roce 1939 bylo založeno Národní centrum distančního vzdělávání, jehož úkolem bylo řešit problém základního a středního vzdělávání dětí v okupovaných částech Francie během 2. světové války.⁷⁸

V některých státech s velkou rozlohou a nízkým zalidněním, se děti běžně vzdělávají distančním způsobem (například v severní oblasti Kanady – provincie Yukon či Severozápadní teritoria, nebo ve vnitrozemí Austrálie). Tématem vzdělávání australských dětí žijících daleko od civilizace se zabývá diplomová práce Lucie Kusé, jež uvádí: „*Některé děti mohou být osvobozeny od povinné školní docházky, protože žijí příliš daleko od nejbližší školy, mají zdravotní potíže nebo hodně cestují do zahraničí – ti se účastní dálkových kurzů. Tyto programy jsou určeny pro vzdělávání na úrovních základních a středních škol. Používají elektronickou komunikaci. Nejznámějším programem je Alice Springs School of the Air, mající na starost děti z odlehlých oblastí střední Austrálie.*“⁷⁹

Učitelé této školy komunikují s žáky, popřípadě s jejich rodiči nejčastěji telefonem, faxem či emailem, často také používají video s nahranými dokumenty apod. Pokud se děti a jejich rodiče rozhodnou, že dítě bude ve studiu pokračovat dál, středoškolské studium je zajištěno Korespondenční školou v Darwinu.⁸⁰

V našich končinách nebyla před vypuknutím pandemie koronaviru tradice distančního vzdělávání dětí tolik rozvinutá, a to zejména pro to, že tento typ vzdělávání s sebou nese jisté

⁷⁶ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

⁷⁷ ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 122-155 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

⁷⁸ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

⁷⁹ KUSÁ, Lucie. *Vzdělávání australských dětí žijících daleko od civilizace* [online]. Brno, 2008 [cit. 2022-10-15]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/8vsbdj/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita., str. 16

⁸⁰ Tamtéž, [cit. 2022-10-15].

obtíže: zejména podstatným je fakt, že děti (zvláště žáci prvního stupně základních škol) se při distanční výuce neobejdou bez pomoci rodičů.⁸¹

2.2. Distanční výuka nařízená kvůli vypuknutí pandemie koronaviru

Na jaře roku 2020 se však plošné vzdělávání dětí všech věkových kategorií distančním způsobem stalo realitou v mnoha zemích světa a to kvůli vypuknutí pandemie onemocnění Covid-19 a s ním spojeným uzavíráním škol. Jen české školy kvůli pandemii fungovaly v režimu distančního vzdělávání v řádu několika desítek až stovek dní, podle *Zprávy o dopadech pandemie Covid-19 na vzdělávání* se například u druhostupňových dětí jednalo o 141 dní, přičemž klasický školní rok trvá 196 dní.⁸² Školy, učitelé, žáci i jejich rodiče se tedy museli vypořádat s pro ně doposud méně známou formou výuky, která má mnoho specifik, a poradit si s mnoha výzvami a překážkami. Tato státem nařízená realizace distanční výuky se té ve smyslu samostatného řízení vzdělávacího procesu studujícími však příliš nepřibližuje, a ani nemůže. Pandemie Covidu zasáhla svět nenadále, a zejména základní školy a jejich učitelé nedisponovali dopředu připraveným materiálem, který by byl vhodně didakticky strukturován k distanční výuce dětí. Často tedy situaci řešili „pouze“ zadáváním úkolů, jejich zpětným vybíráním a vracením dětem s připojenou opravou, či se s dětmi spojovali multimediální formou – většinou přes video hovory. Na fakt, že nelze distanční výuku plnohodnotně realizovat za pomoci postupů a za použití materiálů pro výuku prezenční, upozorňuje Zlámalová.⁸³

Charakter této vynucené distanční výuky tkvěl zejména v nutnosti prostorového oddělení účastníků procesu vzdělávání (jednotlivých dětí a učitele), kdy hlavní roli organizátora tohoto vzdělávání měl v rukou učitel. Určitá míra samostatnosti studujících však byla zachována, a to zejména v tom, že žáci museli zadané úkoly vypracovávat sami a také si více

⁸¹ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-46-5.

⁸² Nouzový stav v Česku. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Nouzov%C3%BD_stav_v_%C4%8Cesku#Pandemie

⁸³ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

méně sami museli hlídat termíny, kdo mají být hotové a podle toho organizovat svou práci i volný čas.⁸⁴

2.3. Charakteristika distanční výuky

Ačkoli definice distanční výuky nejsou u různých autorů jednotné, a odlišnosti v pojetí některých autorů budou rozebrány dále, uvedme na úvod do problematiky definici podle pedagogického slovníku, podle něž je distanční studium: „*formou studia zprostředkovaného médií (telefon, rozhlas, televize, počítač, zvl. internet a elektronická pošta aj.), které je založeno na samostatném studiu účastníků, řízeném specializovanou institucí, bez prezenčního kontaktu studujících s vyučujícími.*“⁸⁵ Nejčastěji bývá zřizováno vysokou školou, za užití speciálně připravených materiálů, přičemž studenti využívají podporu tutorů/učitelů a ve svém studiu postupují individuální rychlostí.⁸⁶

2.3.1. Vyjasnění pojmů

Jak již bylo zmíněno, charakterizovat to, co se skrývá pod pojmem ‚distanční výuka‘ není úplně snadná záležitost, různí autoři ji totiž hodnotí podle odlišných kritérií a akcentují její odlišná specifika. Často se o distanční výuce hovoří jako o jakémsi protikladu ke klasickému/prezenčnímu vyučování, při němž, alespoň podle Zlámalové „*zprostředkovává vyučující učivo svou vlastní aktivitou (hlas, pohyby, mimika, ukázky, psaní na tabuli apod.) a učebními pomůckami (učebnice, didaktická zařízení), které mají studenti k dispozici; při tom, vahou své autority a svých pedagogických schopností do jisté míry určuje, co a jak se studenti naučí.*“⁸⁷ Pro některé autory je typickým rysem distanční výuky to, že vyučující a student nejsou v přímém fyzickém kontaktu – nenacházejí se na stejném místě⁸⁸, typicky se může jednat o video hovor, při němž jsou jeho účastníci odděleni místně, avšak komunikují spolu

⁸⁴ KOČMAN, Dalibor. *Zkušenost učitelů a učitelek s distančním vzděláváním v průběhu pandemie COVID-19 na jaře 2020: případová studie* [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ykg4x/>.. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

⁸⁵ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8., str. 47

⁸⁶ PROKOPOVÁ, Veronika. *Dopad pandemie Covid-19 na výkon profese učitele* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/epxgf/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

⁸⁷ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3., str. 15

⁸⁸ Tamtéž

v reálném čase; jiní akcentují nejen oddálení fyzické, ale i oddálení časové, čili oddálení procesu vyučování a procesu učení se.⁸⁹ Toto dvoudimenzionální oddělení studujícího a vyučujícího reflektuje i další možnosti distančního vzdělávání, a to zejména distanční výuku tzv. ‚asynchronní‘. Pojmy ‚synchronní‘ a ‚asynchronní‘ výuka budou rozebrány dále v této kapitole.

Všechny výše zmíněné body, včetně faktu, že distanční vzdělávání nemusí nutně být realizováno za užití digitálních technologií, zahrnuje definice vydaná organizací UNESCO, která říká: *„Distanční vzdělávání je jakýkoliv vzdělávací proces, ve kterém je veškerá nebo většina výuky prováděna někým, kdo je od žáka oddělen v čase nebo prostoru, takže celá nebo většina komunikace mezi učiteli a žáky probíhá prostřednictvím umělého média, buď elektronického, nebo tištěného.“*⁹⁰

Na čem se různí autoři shodují, je nutnost samostatnosti studenta v rámci distančního studia. Například Černý se k tomuto vyjadřuje jednoduše takto: *„Student studuje samostatně bez přímého kontaktu s vyučujícím.“*⁹¹ Zlámalová hovoří o ‚řízeném samostatném studiu‘, při němž je využíváno veškerých dostupných didaktických materiálů a technických prostředků, *„kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, prověřovat studijní pokroky a hodnotit studijní výsledky.“*⁹²

Samostudium jistě znamená zvýšenou náročnost pro studující, avšak při distanční formě studia jsou kladeny vysoké nároky nejen na studenty, ale také na vzdělávací instituci, která musí studujícím zajistit kompletní organizační servis, zajistit tutorý, organizovat a zajišťovat kompletní servis studujícím v případě sekání (například u zkoušek nebo na letní škole) a poskytovat poradenství při výběru studia a při sestavování studijního programu; a na vyučující, kteří musí připravit a zajistit vhodné výukové materiály. Podle *Memoranda o otevřeném distančním vzdělávání v Evropském společenství* je distanční studium

⁸⁹ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

⁹⁰ KOCMAN, Dalibor. *Zkušenost učitelů a učitelek s distančním vzděláváním v průběhu pandemie COVID-19 na jaře 2020: případová studie* [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ykg4x/>.. Diplomová práce. Masarykova univerzita., str. 23

⁹¹ ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7, str. 34

⁹² ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3., str. 4

na didakticky kvalitním materiálu silně závislé jednoduše pro to, že tento „*musí nahradit interaktivitu mezi studentem a vyučujícím, běžnou v prezenční výuce*“⁹³

Podle Rokose a Vančury spočívá zvýšená náročnost distanční výuky na učitele, krom přípravy materiálů, také v dávání zpětné vazby studentům a opravování jejich prací.⁹⁴

Ačkoli zákon č. 111/1998 Sb. striktně nerozlišuje mezi pojmy „distanční vzdělávání“ a „dálkové vzdělávání“,⁹⁵ a i v běžném hovoru jsou v českém jazyce užívány coby synonyma, je podle Zlámalové třeba mezi nimi rozlišovat. Rozdílná je podle ní například práce v organizaci a řízení studia, a zcela metodicky odlišné jsou taktéž studijní materiály.⁹⁶ Podle Národního ústavu odborného vzdělávání je dálkové studium založeno na samostudiu v kombinaci s odbornými konzultacemi v průběhu školního roku a vyžaduje tedy častější osobní kontakt studenta s vyučujícím (obvykle 1x za 14 dnů, či 1x týdně), zatímco distanční studium může probíhat kompletně elektronicky a osobní účast učitelů a studentů se tedy nevyžaduje. Studenti a učitelé spolu komunikují prostřednictvím internetu – e-mail, různé interaktivní programy, internetové platformy, video hovory aj. Při této formě studia si student režim svého studia určuje více méně sám.

Dále existuje i večerní studium, kdy výuka probíhá v domluvený čas v odpoledních a večerních hodinách pravidelně více dnů v týdnu, nebo studium kombinované, které je kombinací výše zmíněných forem studia.⁹⁷

2.3.2. Dělení distanční výuky

Distanční výuku je možno dělit na výuku probíhající on-line nebo výuku probíhající off-line. Zejména v době plošné distanční výuky dětí během pandemie Covidu-19 byl spíše skloňován pojem on-line distanční výuka, který označuje způsob vzdělávání na dálku, který

⁹³ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3., str. 17

⁹⁴ ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 122-155 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

⁹⁵ Zákon č. 111/1998 Sb.: Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 1998 [cit. 2022-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

⁹⁶ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

⁹⁷ Jaký je rozdíl mezi dálkovým a distančním studiem?. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/jaky-je-rozdil-mezí-dalkovym-a-vecernim-studiem>

„probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji.“⁹⁸ Je třeba uvědomit si, že distanční výuka nerovná se on-line výuka. Pod pojmem on-line výuka si představíme její asi nejnámější formu: on-line vedené video hodiny – ty jsou ovšem jen podmnožinou distančního vzdělávání. To samo je širším komplexem aktivit, které se skládají jak z činností tzv. ‚synchronních‘, tak z činností tzv. ‚asynchronních‘.⁹⁹

Synchronní a asynchronní forma on-line výuky a jejich zapojování (či nezapojování) českými školami v době distanční výuky dětí ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021, se staly velmi diskutovanými, a blíže se jim věnuje kapitola 3. Specifikace pojmu ‚synchronní výuka‘ podle *Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* MŠMT je následující:

*„Při synchronní výuce je učitel propojen s dětmi/žáky/studenty zpravidla prostřednictvím nějaké komunikační platformy v reálném (stejném) čase. Skupina ve stejný čas na stejném virtuálním místě pracuje na stejném/podobném úkolu.“*¹⁰⁰

Z předchozího vyplývá, že při online asynchronní výuce nepracují děti/studenti/žáci ve stejném čase, ale v čase, který si sami zvolí. Společně se v on-line prostoru nepotkávají. Tento druh práce bývá využíván jak k samostatnému vzdělávání, tak k zadávání úkolů a poskytování zpětné vazby, a využívány k němu mohou být nejrůznější platformy, portály nebo aplikace. V praxi tato forma výuky probíhá nejčastěji tak, že učitel posílá žákům/studentům úkoly (samostatné či skupinové) prostřednictvím určeného komunikačního nástroje, ti je v rámci svých časových možností vypracují a ve stanovený termín odevzdají vypracované zadání zpět učiteli.

Asynchronní on-line vzdělávání umožňuje velkou míru individualizace a je zejména vhodné k ověřování získaných kompetencí studentů například v odborných předmětech na středních školách. Klade ovšem nároky na zodpovědnost studentů a na to, že svou práci dokáží zorganizovat a v zadaném termínu splnit (nutno podotknout, že i během samostatného plnění úkolů by měl být učitel k dispozici, aby studentům v případě potřeby poskytl individuální studijní podporu či konzultaci). Jelikož tedy student (s větší, či menší podporou učitele) pracuje převážně samostatně z domova, a může mu chybět sociální kontakt se třídou,

⁹⁸ Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. Edu.cz [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>, str. 8

⁹⁹ Tamtéž, [cit. 2022-07-13].

¹⁰⁰ Tamtéž, [cit. 2022-07-13], str. 8

zejména v případě distanční výuky dětí významnou roli hraje domácí prostředí a podpora ze strany rodiny (zejména rodičů), která se však jednotlivých dětí/žáků/studentů může značně různit.

Krom zvýšené náročnosti asynchronní on-line výuky na studenty, klade tato zvýšené nároky i na učitele a jeho časovou flexibilitu; je nutné počítat s tím, že poskytování individualizované podpory a zpětné vazby jednotlivým studentům, je pro učitele větší zátěží, než vedení on-line hodiny pro všechny žáky v týž čas.¹⁰¹

Podle tematické zprávy České školní inspekce je „*dominantním prvkem distančního vzdělávání, který je navíc nejvíce efektivní*“¹⁰² on-line synchronní výuka, obě dvě formy on-line výuky – synchronní i asynchronní – však mají své klady a zápory, a nejlepšího efektu se tedy dá dosáhnout jejich vhodným kombinováním.¹⁰³

Co se off-line distanční výuky týče, jedná se o způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá za pomoci internetu a k tomu, aby probíhal, nepotřebuje ve větší míře žádné digitální technologie. Nejčastěji se jedná o samostatné plnění úkolů z pracovních sešitů, pracovních listů nebo učebnic, ale může se jednat i o plnění praktických úkolů využívajících podmínek domácího prostředí, jako například příprava jídla, práce na zahradě, umělecká tvorba, kreativní a řemeslné činnosti nebo vytváření portfolio.

Výhodou off-line úkolů je to, že jsou realizovatelné i v případě, že účastníci nemají vhodné technické vybavení, nebo dostatečné digitální kompetence. Vhodné jsou zejména u nejmladších dětí, anebo u těch žáků, kde je vhodné zaměřovat se na praktické činnosti. Mimo to může sloužit jako jakési zpestření on-line výuky.¹⁰⁴

2.3.3. Výhody a nevýhody distančního vzdělávání

Mezi základní výhody distančního vzdělávání patří individualizace a flexibilita studia, které nejčastěji probíhá pomocí modulů, a umožňuje tedy poměrně snadno měnit obsah

¹⁰¹ Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. *Edu.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

¹⁰² PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5., str. 28

¹⁰³ Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. *Edu.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

¹⁰⁴ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-46-5.

i rozsah učiva; dále umožňuje studujícím individuální tempo učení a možnost organizovat si samostatně svoje studium. Jako výhoda může být vnímána i multimediálnost a zapojení digitální techniky do procesu učení. Výhodou je jistě i podpora studujících ze strany učitelů, kteří by měli mít kurz dobře promyšlený a didakticky dotažený.¹⁰⁵

Mezi hlavní nevýhody bývá řazena časová náročnost, kterou tato forma studia klade na všechny její aktéry – organizaci poskytující vzdělávání, učitele a studenty. U těch se také často hovoří o vysokých nárocích kladených na vůli a osobní kázeň studenta, které jsou třeba při dodržování a plnění studijních úkolů.¹⁰⁶

¹⁰⁵ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

¹⁰⁶ Jaký je rozdíl mezi dálkovým a distančním studiem?. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/jaky-je-rozdil-mezi-dalkovym-a-vecernim-studiem>

3. České školství a jeho proměny v době pandemie

Následující kapitola se zabývá reakcí českého školství na pandemii nemoci Covid-19, tím, jak se školy přizpůsobovaly a vypořádávaly s několika měsíci trvající distanční výukou, s jakými se setkávaly komplikacemi, jak organizovaly výuku a jaký dopad mělo plošné uzavření všech stupňů škol na české školství.

Jako hlavní zdroj dat pro tuto kapitolu slouží tematická zpráva České školní inspekce, kterou vydala v roce 2021 na základě inspekční činnosti na českých středních a základních školách, a která reflektuje distanční vzdělávání v časovém období od září 2020 do konce února 2021. Reprezentativní vzorek tohoto výzkumu činil 385 základních a středních škol, 3 539 hospitovaných hodin online synchronní výuky a 3 154 rozhovorů s učiteli.¹⁰⁷

3.1. Reakce českého školství na pandemii a přizpůsobování se situaci

Ve většině zemí světa došlo na jaře 2020 k úplnému zavření škol ze dne na den kvůli vypuknutí pandemie onemocnění Covid-19 – k jevu do té doby naprosto nevídanému. V České republice začala distanční výuka žáků všech stupňů datem 11. března 2020, kdy vláda ČR svým rozhodnutím zakázala osobní přítomnost žáků a studentů na realizaci výuky.¹⁰⁸

První reakcí učitelů, žáků i jejich rodičů byly jistě obavy z toho, co bude dál. Nikdo nevěděl, jak v této nenadálé situaci postupovat, všude panovala nejistota. V prvním týdnu po zavření škol učitelé stáli na místě a čekali na pokyny od vedení týkající se toho, co mají dělat dál. Ty ale často nepřicházely, protože ani vedení škol kolikrát nevědělo, jak si s nastalou situací poradit, a čekalo na pokyny od ministerstva.¹⁰⁹

¹⁰⁷ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹⁰⁸ VOJTĚCH, Adam. *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*. *Ministerstvo zdravotnictví ČR* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2020 [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>

¹⁰⁹ DUFFEK, Václav, Jiří KOHOUT, Markéta KUBERSKÁ, Pavel MASOPUST, Iva MOTLÍKOVÁ, Jan SLAVÍK a Václav STACKE. K jádru učitelské práce: o didaktickém přístupu učitelů k učebním úlohám v době koronakrize: (průzkum mezi plzeňskými učiteli). *Pedagogická orientace* [online]. 2020, 30(2), 184-191 [cit. 2022-10-11]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14138/11811>

3.1.1. Organizace distanční výuky

Organizace distanční výuky na jednotlivých školách byla ovlivněna zejména opatřeními vlády, která zakazovala či povolovala osobní přítomnost žáků ve škole. Z tohoto důvodu nejprve uvádím tabulky souslednosti kroků otevírání a zavírání škol v letech 2020 a 2021.

Tab. 1: Souslednost kroků otevírání a zavírání škol v roce 2020¹¹⁰

11. března	<i>uzavření všech škol kromě MŠ</i>
20. dubna	<i>20. dubna možný návrat posledních ročníků VŠ (skupiny do 5 osob)</i>
27. dubna	<i>27. dubna možný návrat všech ročníků VŠ – konzultace ve skupinách max. 5 osob</i>
11. května	<i>návrat: 9. ročníky ZŠ a závěrečné ročníky SŠ, konz., VOŠ (dobrovolně, max. 15 žáků), všechny ročníky VŠ dle rozhodnutí VŠ (max. 15 studentů)</i>
25. května	<i>návrat 1. stupně (dobrovolně, max. 15 žáků)</i>
1. června	<i>návrat praktické výuky na SŠ, konz. VOŠ (dobrovolně, max. 15 žáků)</i>
8. června	<i>návrat všech ročníků 2. st ZŠ, SŠ, konz., VOŠ – konzultace a třídnické hodiny (dobrovolně, max. 15 žáků)</i>
14. října	<i>uzavření SŠ, konz. a VOŠ s výjimkou praktické výuky, uzavření VŠ</i>
14. října	<i>uzavření ZŠ, SŠ, konz. a VOŠ</i>
18. listopadu	<i>návrat 1. a 2. ročníku a přípravných tříd ZŠ</i>
25. listopadu	<i>návrat závěrečných ročníků SŠ, konz., VOŠ + praktická výuka ve všech ročnících SŠ, konz., VOŠ, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ (do 20 studentů)</i>
30. listopadu	<i>návrat 3. –5. a 9. ročníku ZŠ, 2. stupeň rotační výuka</i>
7. prosince	<i>SŠ, konz. a VOŠ rotační výuka, VŠ – praktická výuka ve všech ročnících, prezenční výuka v 1. ročnících dle rozhodnutí VŠ (max. 20 studentů)</i>
21. a 22. prosince	<i>ZŠ, SŠ volno, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ (do 20 studentů)</i>

Tab. 2: Souslednost kroků otevírání a zavírání škol v roce 2021¹¹¹

27. prosince / 4. ledna	<i>otevřeny pouze MŠ a 1. a 2. ročníky a přípravné třídy ZŠ, ostatní ročníky a vzdělávací úrovně uzavřeny</i>
1. března	<i>všechny školy uzavřeny</i>
12. dubna	<i>od 12. dubna otevřeny MŠ (poslední ročník – skupiny do 15 dětí) a přípravné třídy, 1. stupeň ZŠ – rotační výuka (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)</i>
19. dubna	<i>od 19. dubna možnost skupinové výuky ohrožených žáků na 2. stupni ZŠ</i>
26. dubna	<i>část krajů – plná výuka v MŠ, celá ČR – praktická výuka SŠ, konz. a VOŠ, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ</i>
3. května	<i>polovina krajů – plně otevřeny MŠ a rotační výuka na 2. stupni ZŠ</i>

¹¹⁰ Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání. *Vlada.cz* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-07-11]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>, str. 3

¹¹¹ Tamtéž, [cit. 2022-07-11], str. 3

10. května	<i>všechny kraje – plně otevřeny MŠ, rotační výuka na 2. stupni, VŠ – většina krajů – praktická výuka ve všech ročních VŠ (na většině vysokých škol ve druhé polovině května začíná zkouškové období, již se tedy nepočítá s otevřením)</i>
17. května	<i>celá ČR – plně otevřen 1. stupeň, polovina krajů – plně otevřen 2. stupeň ZŠ, VŠ – všechny kraje – praktická výuka</i>
24. května	<i>všechny kraje – plně otevřen 2. stupeň a SŠ, konz., VOŠ</i>

Na jaře roku 2020 bylo na českých školách běžnější zadávání úkolů dětem/žákům pomocí e-mailu či jiných komunikačních médií (popř. za pomoci osobního vyzvedávání a vracení fyzických kopií/pracovních listů/sešitů); velká část škol vůbec nebo téměř vůbec neprovozovala synchronní on-line distanční výuku (on-line vedené hodiny).¹¹²

Ve školním roce 2020/2021 se pak většina škol podle doporučení MŠMT připravovala na možný přechod do distanční výuky, a v době znovu uzavření škol na podzim roku 2020, byla na toto lépe připravena. Většina škol již v tomto období realizovala výuku za využití hodin on-line synchronní výuky. Česká školní inspekce však registrovala i příklady z opačného spektra, kdy školy se zavedením on-line synchronní distanční výuky otálely v domnění, že: „*se již pandemická situace zlepší, brzy bude možný návrat k prezenční výuce, a nemá tedy cenu řešit realizaci distančního vzdělávání.*“¹¹³ Podle tematické zprávy ČŠI některé školy zavedly on-line synchronní distanční výuku například až v lednu 2021.

V průběhu školního roku 2020/2021 se také snížil počet škol, které organizovaly distanční výuku formou ‚překlápění‘ prezenčního rozvrhu do distanční formy, což je podle České školní inspekce dlouhodobě neudržitelné.¹¹⁴ Výuka podle stejného rozvrhu jako při prezenční výuce je totiž velmi zátěžová pro žáky, jejich rodiče i pro učitele. Redukování počtu hodin vyučovaných distančním způsobem, jejich délky a jejich náplně bylo jedním z nejdůležitějších doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. To také doporučovalo, aby se školy zaměřily na výuku nejdůležitějších předmětů (matematiky, češtiny a cizích jazyků) a apelovalo na učitele, aby se věnovali spíše opakování, procvičování a upevňování látky, než výkladu látky nové. V *Metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* se k vedení on-line výuky vyjadřuje Ministerstvo školství, mládeže

¹¹² Pojmy ‚synchronní‘ a ‚asynchronní výuka‘ jsou blíže vysvětleny v kapitole 2 *Distanční výuka*

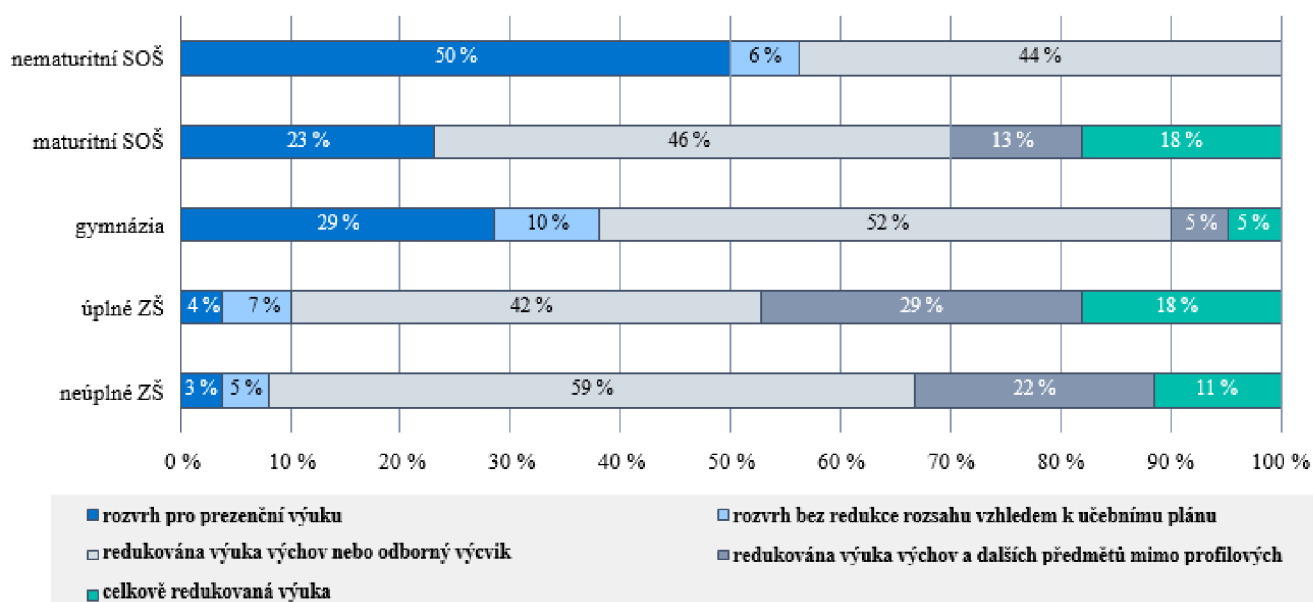
¹¹³ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5., str. 26

¹¹⁴ Tamtéž

a tělovýchovy takto: „On-line výuku nelze plánovat tak, aby synchronní aktivity kopírovaly běžný školní rozvrh hodin a žáci museli mnoho hodin denně sledovat on-line přenosy. Synchronní výuka by neměla přesáhnout tři vyučovací hodiny za sebou.“¹¹⁵

Během školního roku 2020/2021 se podíl škol, které organizovaly on-line výuku v rozsahu dle prezenčního rozvrhu, snížil ze 14 na méně než 10%. S redukcí počtu vyučovaných hodin souvisí také redukce učiva: maximální byly redukce v obsahu výchovných předmětů (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova) a některých naukových předmětů (zeměpis, dějepis, vlastivěda, chemie atd.); méně často se týkaly hlavních předmětů a nejméně často maturitních oborů středních odborných škol.¹¹⁶

Graf 2: Podíl škol podle změny v zastoupení předmětů v rozvrhu distanční výuky¹¹⁷



Velké procento škol taktéž málo respektovalo specifika on-line distanční výuky: často zavedly například jen hodiny on-line synchronní výuky, kdy učitel v rámci video hovoru předával látku žákům bez toho, aby cíleně podporoval spolupráci žáků (ať už s ním nebo mezi sebou), a další možnosti distančního vzdělávání využíval ve velmi omezené míře nebo vůbec

¹¹⁵ Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. Edu.cz [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>, str. 12

¹¹⁶ ZORMANOVÁ, Lucie. Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2021 [cit. 2022-10-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU,-RODICU-A-ZAKU.html%3E.%20ISSN%201802-4785>.

¹¹⁷ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5., str. 40; (Rozvrh bez redukce rozsahu vzhledem k učebnímu plánu znamená výuku všech předmětů v jiném uspořádání než podle rozvrhu pro prezenční výuku.)

ne.¹¹⁸ Takováto výuka je samozřejmě neefektivní. Krom neefektivnosti výuky odhalila Česká školní inspekce problém také v častém zanedbávání sociálního a psychického rozvoje žáků všech věkových kategorií na úkor probrání látky.¹¹⁹

Pozitivním zjištěním České školní inspekce v rámci průběžného sledování distanční výuky byl nárůst počtu ředitelů škol, kteří se zlepšili v řídicí a koordinační roli v oblasti poskytování distančního vzdělávání svým žákům. Podle výsledů studie svou roli na jaře 2020 neplnila úspěšně asi třetina ředitelů, zatímco na jaře 2021 už to byla méně než desetina.¹²⁰

Dalším pozitivním zjištěním je vysoká míra využívání asistentů pedagoga při podpoře zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do distanční výuky. V případě těchto žáků bylo totiž prokázáno, že jejich výuka distančním způsobem je pro učitele náročnější, než výuka ostatních dětí a také má pro tyto žáky obecně nižší účinnost.

Kromě pomoci asistenta učitelé často volili i jiné způsoby, jak takové dítě do výuky začlenit a jak mu pomoci zvládat ji, jako například individuální konzultace či plnění tzv. minimálních výstupů.¹²¹ Podobně postupovali i u žáků, kteří nedosahovali žádaných výsledků (žákům prospěchově slabým). Mezi nejčastější způsoby pomoci těmto žákům patřilo:¹²²

- nabízení individuálních konzultací/doučování
- nabízení procvičování ve spolupráci s asistentem pedagoga
- snaha o zapojení žáka do výuky za pomoci třídního učitele
- zintenzivnění spolupráce se zákonnými zástupci

Role asistenta pedagoga se při distanční výuce často neomezovala jen na pomoc žákům se SVP nebo žákům prospěchově slabým, ale byla mnohem obsáhlejší a zejména v době po vypuknutí pandemie velmi důležitá. Vzdělávací program Varianty organizace Člověk v tísní

¹¹⁸ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.; Možnosti distančního vzdělávání, jeho specifika, klady a zápory jsou rozebrány v kapitole 2 *Distanční výuka*.

¹¹⁹ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹²⁰ Tamtéž

¹²¹ Minimální doporučené úrovně jsou vodítkem pro pedagogy při tvorbě IVP především v rámci třetího stupně podpory. Pro žáky bez podpory a žáky s nižšími stupni podpory nejsou využitelné. IVP je ve třetím stupni podpory vytvářen na základě ŠVP a minimální doporučené úrovně jsou cílovou úrovní, kterou lze případně překročit.; *Rámcový vzdělávací program. Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy, 2005 [cit. 2022-10-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-1#otazka3>

¹²² PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

realizoval v roce 2020 výzkumné online dotazníkové šetření mezi asistenty pedagoga, které potvrdilo, že význam profese asistenta pedagoga se během pandemie projevil více než kdy předtím. Z šetření dokonce vyplývá, že: „*pokud by se pozice asistentů pedagoga výrazně omezila či zrušila, školy by nebyly schopny řadu potřebných služeb souvisejících s podporou dětí poskytovat.*“¹²³

Asistenti sehráli klíčovou roli při podpoře žáků, a nejen žáků se SVP nebo žáků prospěchově slabých, ale všech žáků, kteří se ocitli bez přístupu k internetu; až 30% asistentů (vyjádřeno číslem se jedná o 8 tisíc lidí) se během prvních měsíců po uzavření škol věnovalo distribuci výukových materiálů žákům, telefonickému kontaktu se žáky a jejich zákonnými zástupci, podpoře žáků při plnění distančně zadaných úkolů nebo podpoře pedagoga při přípravě výukových materiálů. V průběhu května a června 2020 podle zjištění šetření vykonávali asistenti pedagoga pedagogickou činnost pro skupinu žáků (nejčastěji u dělení prvostupňových žáků do skupin), dále vykonávali administrativní činnost nesouvisející s jejich prací.¹²⁴

Asistenti se také významně podíleli na hodinách on-line synchronní výuky, kdy pomáhali učitelům s technickým zvládnutím video hodiny (často například s rozřazováním žáků do skupin v platformě TEAMS) nebo dopomáhali žákům či skupinám žáků přímo v průběhu on-line video hovoru.¹²⁵ Ve zprávě České školní inspekce se objevují i příklady z praxe, které vykreslují přínos zapojení asistentů pedagoga do on-line synchronní výuky, jako např.: „*Zvládnout komunikaci v on-line prostředí (např. žákům, kteří se stydí, mají ostych např. z důvodu odlišných životních podmínek) úspěšně pomáhala školní asistentka – komunikací ve dvojici, než žák získal jistotu a zapojil se do on-line výuky s ostatními spolužáky.*“¹²⁶

Podle výsledků výzkumného šetření organizace Člověk v tísni tkvěl hlavní přínos práce asistentů pedagoga v tom, že „*pomohli až tisícům dětí v tom, aby nezůstaly odstřiženi*

¹²³ PETRŮ, Alexandra. Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga. *Člověk v tísni* [online]. Praha: Vzdělávací program Varianty organizace Člověk v tísni, 2020 [cit. 2022-05-07]. Dostupné z: https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum_ap_2020.pdf, str. 18

¹²⁴ Tamtéž, [cit. 2022-05-07].

¹²⁵ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19 : tematická zpráva.* [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹²⁶ Tamtéž, str. 25

od školy“.¹²⁷ Bez nich by podle jeho závěrů „v ČR zcela jistě docházelo k ještě většímu zvyšování vzdělanostních nerovností“.¹²⁸

3.1.2. Obsahové změny v učebních plánech škol

Kvůli faktu, že distanční výuka byla pro mnohé žáky a studenty v lecčem náročnější, než výuka prezenční, vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy několik doporučení, které směřovaly k redukcím vzdělávacího obsahu. To, že je vzdělávací obsah nutno redukovat, začalo být více patrné ve druhém roce distanční výuky (ve školním roce 2020/2021). Ve školním roce předcházejícím, poté, co vypukla pandemie koronaviru, a byly uzavřeny školy, kladlo ministerstvo důraz zejména na výuku českého jazyka, matematiky a cizího jazyka v případě základních škol, a na výuku profilových předmětů ve vztahu k maturitní či závěrečné zkoušce na středních školách a učilištích.¹²⁹ Většina škol tedy omezila, či úplně vypustila výuku předmětů výchovného charakteru, a to pro to, že obsah těchto mohl být významněji redukován, aniž by to ohrozilo možnost přijetí žáka/studenta do dalšího stupně studia.¹³⁰

Jak již bylo zmíněno výše, podle zprávy České školní inspekce docházelo v případě středních škol a učilišť poměrně často k překlápění rozvrhu pro prezenční výuku do výuky distanční (pokud škola učila pomocí metod on-line synchronní výuky, přešly všechny nebo většina do hodin pro prezenční výuku do výuky pomocí video hodin; pokud ne, často byly zadávány úkoly k samostatnému vypracování ze všech nebo většiny předmětů), což je neefektivní. Častým argumentem škol pro zachování rozvrhu bylo to, že nechtěly, aby si žáci museli zvykat na nový rozvrh. Některé školy se také domnívaly, že překlopením rozvrhu pro prezenční výuku do výuky distanční dosáhnou největší efektivity výuky.¹³¹

Problémem středních škol a zejména učilišť, ať už v prvním nebo ve druhém roce distanční výuky, byla výuka praktických předmětů v rámci odborného vzdělávání, kterou nelze zredukovat a ani nahradit výukou distanční. Dovednosti získané v rámci praktických předmětů

¹²⁷ PETRŮ, Alexandra. Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga. *Člověk v tísni* [online]. Praha: Vzdělávací program Varianty organizace Člověk v tísni, 2020 [cit. 2022-05-07]. Dostupné z: https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum_ap_2020.pdf, str. 18

¹²⁸ Tamtéž, [cit. 2022-05-07], str. 18

¹²⁹ Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. *Edu.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

¹³⁰ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹³¹ Tamtéž

jsou předatelné pouze při výuce prezenční, která ovšem nebyla po dlouhou dobu možná, a tudíž existuje předpoklad, že tyto dovednosti budou žákům, jejichž studium bylo zasaženo distanční výukou, chybět.¹³²

S prodlužující se dobou distanční výuky byla podle výsledků studie ČŠI u většiny škol patrná větší ochota jak k obsahovým redukcím v rámci jednotlivých předmětů, tak k ustoupení od překlápění rozvrhu pro prezenční výuku do výuky distanční; jak již bylo zmíněno výše, oproti 14% škol, které ve školním roce 2019/2020 rozvrh pro prezenční výuku překlápěly do rozvrhu pro výuku distanční, kleslo toto číslo ve školním roce 2020/2021 na méně než 10%. Tato ‚ochota k redukcím‘ vycházela zejména z toho, že jednotliví učitelé si s čím déle trvajícím distanční výukou uvědomovali, že v režimu distanční výuky nejsou schopni odučit učivo svého předmětu v plném rozsahu; školy pak začaly zjišťovat, že distanční výuka v rozsahu plného rozvrhu pro prezenční výuku, je pro žáky a studenty příliš náročná, a tudíž není tolik efektivní.¹³³

3.1.3. Pozitiva a negativa distanční výuky pohledem učitelů, žáků a rodičů

Ze studie Rokose a Vančury, která se věnuje distanční výuce z pohledu učitelů, žáků i rodičů, vyplynulo několik pozitiv i negativ distanční výuky, která zúčastnění vnímali. Co se týče pohledu učitelů, necelá polovina (48%) uvedla, že jim tato forma výuky vyhovuje. Mezi pozitivy tohoto období učitelé zmiňovali vlastní zlepšení v IT dovednostech a to, že měli možnost seznámit se s alternativními metodami výuky i různými zdroji a programy, které mohli ve výuce využít, a vyzkoušet si práci s nimi. Co se negativ týče, zde učitelé upozorňovali na malou interakci se svými žáky, i na značně omezený kontakt mezi žáky navzájem. Také jim scházela okamžitá zpětná vazba od žáků, zda probírané látce rozumí (tento problém se stává zejména palčivým tehdy, pokud je výuka vedena metodami on-line či off-line asynchronní výuky, a i v rámci on-line synchronní výuky je tuto zpětnou vazbu náročné získat, zejména v případě, že mají děti vypnuté kamery).¹³⁴

¹³² PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19 : tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹³³ Tamtéž

¹³⁴ ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, 30(2), 122-155 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

Distanční výuka také na učitele kladla zvýšené nároky, které se projevovaly zejména v souvislosti s náročnou přípravou a organizací výuky (průměrně jim podle studie Rokose a Vančury zabrala příprava hodin dvě až tři hodiny denně), v nutnosti disponovat specifickými technickými dovednostmi a znalostmi nutnými k tomu, aby učitel takovouto výuky mohl vůbec vést, a v tom, že si učitelé museli důkladně promyslet způsob hodnocení, a zejména v případě vedení výuky on-line asynchronními metodami opravovat a kontrolovat velké množství samostatných prací žáků.¹³⁵

Co se pohledu žáků týče, ti mezi pozitivy distanční výuky zmiňovali možnost organizovat si výuku podle vlastních potřeb a možnost rozložit si práci podle toho, jak jim to osobně vyhovovalo, fakt, že se vůbec, či málo píšící písemky a tudíž žáci neprožívají stres z testování a špatných známek, nebo možnost déle si přispat. Mezi negativy se nejčastěji objevoval chybějící kontakt mezi spolužáky, chybějící motivace k výuce vedené tímto způsobem a spolupráce/učení se doma s rodiči, kteří často nedokáží látku vysvětlit, chvátají, nebo se rozčilují. Ve svých odpovědích také žáci uvedli, že pokud řeší zadané úkoly, často onu pomoc rodiče potřebují; zdůrazňovali také důležitost následné kontroly samostatné práce učitelem, a jeho zpětnou vazbu k práci žáka.¹³⁶

Rodiče oceňovali zejména materiály, které pro žáky vytvářeli učitelé, rozvoj samostatnosti dětí a větší zapojení moderních technologií do výuky. Někteří jako benefit vnímali i větší kontakt s vlastním dítětem, více času na ně, a společný čas strávený nad úkoly.

Avšak, právě čas, respektive jeho nedostatek ze strany některých rodičů, se ukázal jako jeden z hlavních limitů plošné distanční výuky. Ne všichni rodiče, ať už kvůli pracovním či jiným povinnostem, měli v době distančního vzdělávání dostatek času věnovat se dítěti a učit se společně s ním, či společně s ním vypracovávat zadané úkoly.

Kromě nedostatku času, který by rodiče mohli věnovat výuce se svým dítětem, se jako další limit distanční výuky projevil i nedostatek rodičovských znalostí a pedagogických kompetencí. Rokos a Vančura ve své práci vysvětlují, že z pozice rodiče je velmi obtížné vysvětlovat dítěti látku, které rodič sám zcela nerozumí. A i v případě, že rodič látce rozumí, nemusí, pokud není zároveň pedagogem, být schopen zprostředkovat ji svému dítěti.

¹³⁵ ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 122-155 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

¹³⁶ Tamtéž, [cit. 2022-07-22].

Coby negativum distanční výuky rodiče často nevnímali pouze vlastní nedostatečné vědomosti týkající se látky, ale také vlastní nedostatečné technické dovednosti nutné k realizaci distanční výuky, potažmo také nedostatečné technické vybavení (počítač, stabilní internetové připojení atd.).¹³⁷

Na další rizika distanční výuky upozorňuje Zora Jandová, která v průzkumu z listopadu 2020 uvádí, že kvůli klesajícím kontaktům mezi učiteli (zejména třídními učiteli) a žáky může docházet k problémům se zachycením rizikového chování. Dále upozorňuje na to, že během doby distanční výuky taktéž dochází ke značnému snížení, či úplnému vynechání preventivních aktivit ze strany školy.¹³⁸

Byli to právě třídní učitelé, kdo podle výsledků několika studií a průzkumů, včetně studie provedené Českou školní inspekcí, byli klíčovými osobami pro zapojení žáků do pravidelné výuky, a také těmi, na které se děti mohly obrátit v případě výskytu nějakého problému. Byli také těmi, kteří byli s dětmi nejvíce v kontaktu, a měli tak největší možnost zachytit a předcházet rizikovému chování. Důležitost role třídního učitele byla podle výsledků studie patrná zejména na druhém stupni základních škol. Pokud srovnáme jaro školního roku 2019/2020 a jako školního roku 2020/2021, jako pozitivní zjištění může být brán fakt, že právě na základních školách se podíl učitelů, kteří úspěšně plnili tyto své role, zvýšil. Nejnižší zvýšení podílu třídních učitelů, kteří úspěšně plnili svou roli, byl zaznamenán na středních školách.¹³⁹

3.1.4. Zapojení žáků do distanční výuky

Jedním z hlavních témat, která se v souvislosti s distanční výukou řešila na jaře 2020, byl vysoký podíl žáků, kteří nebyli žádným způsobem zapojeni do distančního vzdělávání. Mezi nejčastější důvody, proč někteří žáci zůstávali mimo vzdělávání, patří zejména následující:¹⁴⁰

- chybějící digitální technika
- chybějící připojení

¹³⁷ ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 122-155 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

¹³⁸ JANDOVÁ, Zora. Reflexe distanční výuky během pandemie onemocnění Covid-19. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích* [online]. 2020, **4**(2), 59-68 [cit. 2022-10-06]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/admin,+6+Jandov%C3%A1+DaP+7%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/admin,+6+Jandov%C3%A1+DaP+7%20(2).pdf)

¹³⁹ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹⁴⁰ Tamtéž

- nedostatečná motivace
- nedostatečná podpora ze strany rodiny

Nejvýznamnějším důvodem, který vedl k nízkému zapojení žáků do distanční výuky, byl však v tomto období pravděpodobně fakt, že „na jaře 2020 nebyla státem uzákoněná povinnost účastnit se distančního vzdělávání.“¹⁴¹ Při tematickém šetření České školní inspekce ředitelé škol odhadovali, že na jaře 2020 mohlo být v republice zhruba 10 000 žáků, kteří zůstali zcela mimo vzdělávání.

V srpnu 2020 byla schválena novela školského zákona, která žákům ukládala povinnost účastnit se distančního vzdělávání. Díky tomu se předpokládalo, že počet žáků, kteří do té doby zůstávali mimo vzdělávací systém, značně klesne. Očekávání však nebyla zcela naplněna; ačkoli číslo skutečně o něco kleslo, ani na jaře 2021 nebyla tato situace uspokojivá. Klesly totiž zejména počty žáků, kteří se do distanční výuky nemohli zapojovat kvůli chybějící technice - čemuž pomohl zásah ze strany státu, který na nákup a modernizaci techniky škol vynaložil nemalé prostředky (zhruba 1,3 mld. korun)¹⁴² - avšak stále přetrvával problém žáků, kteří se do on-line distanční výuky zapojovali zřídka či se jí věnovali nedostatečně z důvodu problémů v rodinném prostředí (zejména nízká podpora ze strany rodiny, sociální problémy rodiny či nedostatečná motivace ke studiu). Tento problém je však něčím, co není v silách státu či školy změnit.¹⁴³

Je také nutné podotknout, že mezi jednotlivými školami byly zejména ve školním roce 2020/2021 velké rozdíly; většině škol se dařilo zapojovat téměř všechny žáky, avšak stále existovaly i školy, kde zapojení činilo 70% nebo méně. Takové školy se podle zprávy České školní inspekce nacházely zejména v Ústeckém, Moravskoslezském, Libereckém a Jihočeském kraji, dále pak na území hlavního města Prahy.¹⁴⁴

¹⁴¹ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5., str. 10

¹⁴² Vláda schválila pomoc školám s nákupem vybavení pro distanční výuku, navrhla, aby mohly volit i osoby v karanténě. *Vláda České republiky* [online]. Praha: Vláda České republiky, 2020 [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/vlada-schvalila-pomoc-skolam-s-nakupem-vybaveni-pro-distanzni-vyuku--navrhla-aby-mohly-volit-i-osoby-v-karantene-183185/>

¹⁴³ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

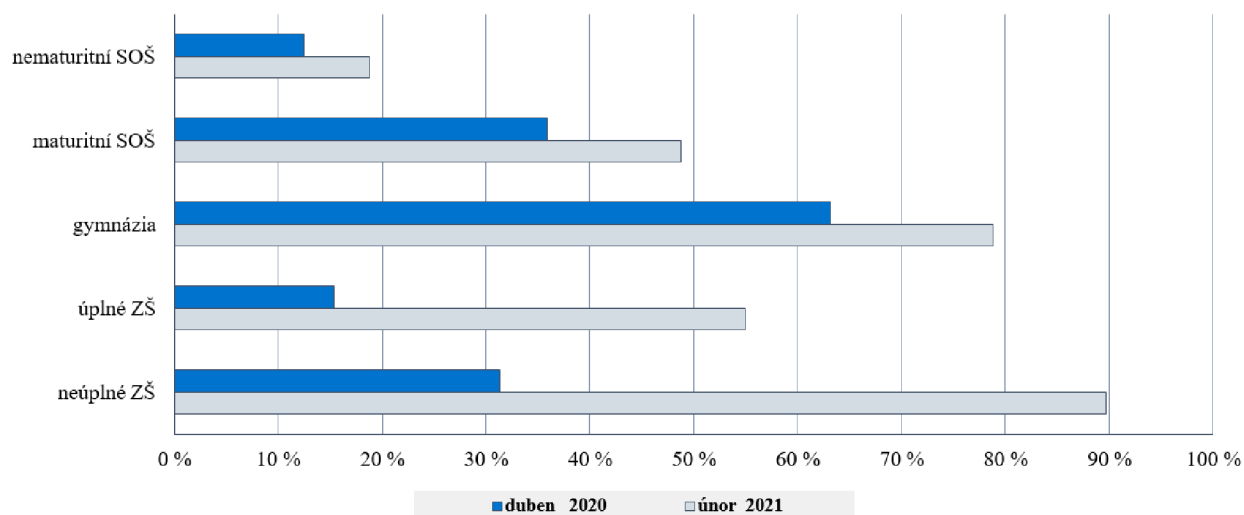
¹⁴⁴ Tamtéž

V tuto chvíli je nosné zastavit se u vyjasnění toho, jak je definován žák, který do výuky není zapojen, nebo je do ní zapojen pouze minimálně. To se totiž v rámci jednotlivých škol liší:

„Zatímco v některých školách je nezapojeným žákem ten, který vůbec nereaguje, nevyzvedává si úkoly, rodiče se nejsou schopni dostavit do školy apod., tak v jiné je nezapojeným žákem ten, který se účastní synchronní výuky jen v minimálním rozsahu a odevzdává jen výjimečně úkoly.“¹⁴⁵ Tato skutečnost značně relativizuje výsledky výzkumu, jelikož nízká čísla týkající se zapojení žáků některých škol mohou být ovlivněna jejich představou o tom, jak by takové zapojení se ze strany žáka mělo vypadat; takováto škola pak v rámci plošného výzkumu může vykázat nižší čísla, než škola, jejíž reálné výsledky byly stejné, avšak zapojení žáků hodnotila podle jiných (například méně přísných) kritérií.

Následující graf nabízí porovnání různých typů škol a toho, kolik procent žáků se na těchto školách zapojovalo do on-line distanční výuky (zde není rozlišeno, zda se jednalo o výuku synchronní či asynchronní) v dubnu 2020 a v únoru 2021.

Graf 3: Porovnání účasti žáků na on-line distanční výuce v dubnu 2020 a únoru 2021 na jednotlivých typech škol¹⁴⁶



Z grafu je patrné, že u všech typů škol se v roce 2021 oproti roku 2020 zvýšil počet žáků zapojených do on-line distanční výuky. Nejvíce žáků se do on-line distanční výuky zapojovalo na neúplných ZŠ a na gymnáziích (ta vykazují velké zapojení i v roce 2020, zřejmě kvůli faktu,

¹⁴⁵PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹⁴⁶ Tamtéž, str. 14. (Jedná se o situaci ve školách navštívených Českou školní inspekcí v lednu a únoru 2021.)

že gymnaziální studenti oproti žákům základních škol disponovali ve větší míře vlastní digitální technikou), nejmenší zapojení je na nematuritních SOŠ¹⁴⁷, což může souviset s tím, že zde mají studenti velké množství oborových a praktických předmětů, které nejsou snadno přenositelné a převeditelné do on-line výuky.

Za zvýšením počtu žáků zapojených do distanční výuky stojí také, jak již bylo zmíněno, zapůjčení digitální techniky ze strany škol, které na její nákup často dostaly finance od státu. Podíl žáků, kterým byla školou či prostřednictvím školy zapůjčena digitální technika odhaduje Česká školní inspekce na cca 3,5%. Největší podíl z toho tvořily neúplné ZŠ (cca 5%) a nejméně (okolo 1,5%) nematuritní SŠ.

Když procenta převedeme na reálná čísla, jednalo se zhruba o 250 000 žáků, kteří na jaře 2020 nedisponovali digitální technikou umožňující zapojení se do distanční výuky. Technika byla prostřednictvím školy zapůjčena asi 50 000 z nich. Zbývající části žáků byla vhodná technika obstarána jinými způsoby – většinou pořízena rodiči, popřípadě zapůjčena organizacemi mimo školu.¹⁴⁸

3.1.5. Digitální technologie v distanční výuce

Dle dat Českého statistického úřadu využívala v roce 2019, tudíž před vypuknutím pandemie Covid-19, kancelářský software (Word, Excel, PowerPoint apod.) zhruba polovina populace České republiky (54% u Wordu, 45% u Excelu); co se používání internetu týče, ten podle těchto dat denně využívalo 44% obyvatelstva. Pokud se zaměříme na studenty, mezi nimi kancelářský software využívalo až 94% studentů starších 16 let, a internet v denním životě využívalo až 99% z nich.¹⁴⁹

Tato data ukazují, že i před vypuknutím nemoci Covid-19 a před nařízením distanční výuky, bylo zapojení digitálních technologií do života studentů značné, což může být bráno jako dobrá zpráva. Existuje totiž předpoklad, že právě díky jejich obeznamenosti s využíváním

¹⁴⁷ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5., str. 10

¹⁴⁸ Tamtéž

¹⁴⁹ WICHOVÁ, Jitka. *Využívání informačních a komunikačních technologií studenty – 2019* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2020 [cit. 2022-10-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122362680/062021-20.pdf/6d0b031f-c47c-44a5-a08b-a4c92d57c666?version=1.1>

digitálních technologií a s užíváním internetu, neznamenal pro studenty přechod do distanční výuky takovou komplikací.

Pokud se však podíváme na žáky mladší než ty středoškolské, tam s klesajícím věkem nacházíme více těch, kteří alespoň na začátku distanční výuky nebyli schopni samostatně se zapojit do distanční výuky, a byla tedy nutná pomoc ze strany rodičů či učitelů. Zejména v rámci první vlny Covidu Česká školní inspekce také zaznamenala velký počet žáků, kteří z různých důvodů zůstali mimo vzdělávání; častým důvodem bylo i nedostatečné vybavení digitální technikou nebo nedostatečné znalosti jejího používání.¹⁵⁰

Na základních školách bylo také zapojení digitální techniky do distanční výuky obecně nižší, a to zejména pro to, že školy a jejich učitelé často volili jiné formy předávání úkolů žákům než formu elektronickou. Poměrně časté bylo vyzvedávání úkolů v písemné formě ve škole a jejich následné vrácení, které bylo často realizováno jako pravidelná každotýdenní akce. Méně často se tento model vyskytoval i na středních školách, zejména na nematuritních oborech.¹⁵¹

Z výzkumu probíhajícího během tzv. první vlny epidemie, který se věnoval využívání technologií mezi učiteli, vyplynulo, že ačkoli pedagogové využívali celou řadu technologií ke svému vedení distanční výuky, dominantní roli hrála e-mailová a telefonická komunikace (hovory, SMS zprávy). Z 83% učitelé nástroje on-line komunikace využívali k prosté komunikaci se žáky, z 72% k zadávání úkolů a z 57% k procvičování učiva.¹⁵² Kromě e-mailu, telefonu a osobního vyzvedávání či doručování tištěných materiálů ke studiu, využívali učitelé také platformy jako Google Classroom, Zoom nebo Google Meet, postupem času také Microsoft Teams.¹⁵³

Podle výsledků zprávy České školní inspekce mezi nejčastěji využívané aktivity v rámci on-line synchronní distanční výuky (video hodiny) patřilo promítání krátkých edukačních videí, promítání prezentací nebo takové činnosti, při nichž vzdělávací obsah vytvářeli samotní žáci.¹⁵⁴

¹⁵⁰ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹⁵¹ Tamtéž

¹⁵² KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Český učitel ve světě technologií: (výzkumná zpráva)* [online]. 2020, 2020(1), 30 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/135-2020-cesky-ucitel-ve-svete-technologie/file>

¹⁵³ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹⁵⁴ PROKOPOVÁ, Veronika. *Dopad pandemie Covid-19 na výkon profese učitele* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/epxgf/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

Jako pozitivní zjištění je možno brát fakt, že pouhých 7% učitelů považovalo zapojení digitálních technologií a jejich využívání v rámci distanční výuky za něco pro ně náročného.¹⁵⁵

3.1.6. Rotační výuka

Rotační výuka je organizační formou výuky, při níž se jedna polovina žáků dané třídy učí ve škole (prezenční výuka) a druhá polovina se učí z domu (distanční výuka). Obě skupiny se po určitém časovém úseku (nejčastěji týden) střídají. Jak uvádí Ministerstvo školství: „*tento režim snižuje podle modelů šíření Covid-19 ve škole epidemické riziko až o 80 % bez dalších omezení, a vytváří tak mimo jiné bezpečné prostředí pro děti, učitele a jejich blízké tým, že vytváří přirozenou izolaci všech žáků.*“¹⁵⁶

Ve školním roce 2020/2021 byla rotační výuka žáků druhého stupně základních škol nařízena dne 12. října 2020. Vláda však využila státního svátku 28. října a navazujících podzimních prázdnin, a dala žákům volno i 26. a 27. října, čímž zajistila, že žáci nepůjdou do školy celý týden. Avšak pandemická situace se ve dnech prázdnin zhoršovala, a tak se děti už do školy nevrátily ani v rámci rotační výuky, ale přešly na výuku distanční. Během školního roku 2020/2021 se však rotační výuka ještě několikrát objevila. Zejména se jí využívalo u těch ročníků ZŠ, které se i přes zlepšení epidemiologické situace vracely do škol mezi posledními (třídami, které se k prezenčnímu vzdělávání vracely mezi prvními, byly typicky první a druhé třídy, potažmo celý první stupeň, a třídy deváté, protože u těchto je zvýšená důležitost osobní přítomnosti žáků ve škole). Na podzim školního roku 2020/2021, konkrétně od 30. listopadu, chodili tedy do škol rotačně žáci 6., 7. a 8. ročníků.

Ve druhém pololetí daného školního roku se do škol rotačně vrátili jak žáci prvního, tak druhého stupně; u prvního stupně se tak stalo 12. dubna 2021, u druhého 3. května. Dne 17. května poté byla zrušena rotační výuka na prvním stupni, a od 24. května i na stupni druhém. Celé pololetí taktéž probíhalo testování žáků na Covid-19 a to každé pondělí a čtvrtek, žáci

¹⁵⁵ KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Český učitel ve světě technologií: (výzkumná zpráva)* [online]. 2020, 2020(1), 30 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/135-2020-cesky-ucitel-ve-svete-technologii/file>

¹⁵⁶ FAQ k první fázi návratu do škol. *Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-10-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/faq-k-prvni-fazi-navratu-do-skol>

i učitelé museli taktéž dodržet aktuální platná nařízení vlády týkající nošení ochranných prostředků dýchacích cest (roušky, respirátory).¹⁵⁷

Ohlasy na výuku tímto způsobem byly spíše negativní. Obecně je tento druh výuky považován za náročnější než čistě prezenční nebo čistě distanční výuka a to jak pro učitele, tak pro žáky. Obě skupiny totiž musí přepínat mezi různými styly práce. U dětí tato změna probíhá jednou týdně, avšak učitelé musí v rotační výuce styl výuky měnit i několikrát během dne (jednu hodinu učí žáky ve třídě, druhou hodinu učí jiné žáky on-line). Často si také pro hodiny on-line výuky musí ve škole hledat vhodný prostor, kde by nebyl nikdo další, jelikož vícero učitelů nemůže naráz učit hodiny on-line synchronní výuky z jednoho kabinetu, protože by se navzájem rušili.¹⁵⁸

¹⁵⁷ ČEPELÁKOVÁ, Tereza. *Distanční výuka v primární škole během pandemie nemoci covid-19: případová studie* [online]. Brno, 2022 [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/n5kt1/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

¹⁵⁸ ŠELEPOVÁ, Eva. *Rotační výuka je pro učitele nejnáročnější. „Skončím hodinu a hledám místo na online výuku,“ popisují. IRozhlas* [online]. Praha: Český rozhlas, 2021 [cit. 2022-10-06]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/rotacni-vyuka-ucitele-skoly-pandemie-koronavirus-skola-deti_2105081721_dok

3.2. Dopady pandemie na české školství

Podle tematické zprávy České školní inspekce je jedním z velmi pozitivních dopadů distanční výuky výrazné zvýšení digitálních kompetencí žáků i učitelů, a to plošně v rámci celé republiky, jelikož ve druhém pololetí školního roku 2020/2021 vedly on-line distanční výuku téměř všechny školy.¹⁵⁹ Druhá zmiňovaná oblast dopadu distanční výuky na české školství byla oblast hodnocení žáků. Během doby distanční výuky se totiž ukázalo, že metody hodnocení žáků využívané při prezenční výuce se ve výuce distanční uplatňují jen velice obtížně, a tak zejména v průběhu 1. pololetí školního roku 2020/2021 se zvyšoval podíl pedagogů, kteří metody hodnocení proměňovali. Co se týče hodnocení závěrečného, školy v době distanční výuky začaly častěji přistupovat k využívání dalších způsobů hodnocení mimo hodnocení pomocí klasifikace – často je jednalo o zavedení hodnocení slovního, které si některé školy uchovávají i po návratu k prezenční výuce.¹⁶⁰

Článek Zormanové se zabývá dopadem distanční výuky na vzdělávání pohledem učitelů, rodičů a žáků; vyplývá z něj, že významná část rodičů vnímá jako jeden ze závažných dopadů pandemie mezery, které ve vzdělávání vznikly. S tímto názorem koresponduje i to, že 65% rodičů se domnívá, že se jejich dítě v rámci distanční výuky toho naučilo méně, než v běžném prezenčním režimu a 56% rodičů je toho názoru, že distanční výuka bude mít negativní vliv i na další vzdělávání jejich dítěte. Z těchto respondentů většina zároveň soudí, že tyto důsledky budou dlouhodobé.¹⁶¹

Mezi další předpokládané dlouhodobé dopady distanční výuky patří dopady na psychiku jak žáků, tak učitelů. Žáci byli po dlouhou dobu odloučeni od svých spolužáků, čímž přicházeli o možnost rozvoje sociální interakce v rámci skupiny; u učitelů byl během distanční výuky zpozorován zvýšený pocit vyčerpanosti a vzrostl také počet těch, u kterých se objevily psychické potíže. Během pandemie se podle článku Zormanové středně těžké symptomy

¹⁵⁹ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

¹⁶⁰ Tamtéž

¹⁶¹ ZORMANOVÁ, Lucie. Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2021 [cit. 2022-10-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU,-RODICU-A-ZAKU.html%3E.%20ISSN%201802-4785>.

úzkostí a depresí projevíly u 11 až 19% Čechů, v případě učitelů to bylo 38 %.¹⁶² Nezbyvá než doufat, že tyto psychické problémy nebudou dlouhodobého rázu.

Podle průzkumu provedeného mezi plzeňskými učiteli byly kvůli zkušenosti s distanční výukou: „*nečekaným způsobem ze dne na den odhrnuty letité nánosy učitelské rutiny. (...) odhalena zůstává jen samotná podstata učitelské práce.*“¹⁶³

Kvůli distanční výuce byl značně omezen kontakt učitele se žáky a důraz byl kladen zejména na vztah mezi vyučováním a učením realizovaným distančním způsobem, díky čemuž se podle tohoto výzkumu odhalilo to, co autoři příspěvku označují jako „jádro učitelské práce“. Zejména významnou roli hrála kvalita učebních úloh, které učitelé v době distanční výuky zadávali svým žákům – v době distanční výuky si mnoho učitelů uvědomilo, že formulovat učební úlohu tak, aby byla pro žáky srozumitelná bez toho, aby se museli doptávat, je velmi náročné. Při prezenční výuce je pro mnoho učitelů to, že se jejich žáci na zadání doptávají, přirozené, avšak při distanční výuce se museli více zamýšlet nad tím, jak přesně formulovat otázky, aby úlohy děti zvládly bez jejich pomoci a dovysvětlení.

Podle výsledků průzkumu toto někteří učitelé během doby distanční výuky vyřešili tak, že se rozhodli nepouštět se do ničeho nového a dětem zadávali například práci z učebnic či pracovních sešitů, což ovšem pro žáky není příliš motivující ani rozvíjející. Jiní naopak pro žáky připravovali vlastní (a mnohdy velmi kreativní) úkoly, které však byly často problematické, zejména pro to, že se jim nedařilo držet se v souladu s tím, čeho se má dosáhnout a co se žáci mají naučit v daném oboru.¹⁶⁴

Výsledky tohoto průzkumu potvrzují, že se díky době distanční výuky ukázalo, že je třeba zaměřovat pozornost na samé jádro učitelské profese, kterým je didaktická transformace vzdělávacího obsahu prostřednictvím učebních úloh, jelikož to je tím, co „*obohacuje žákovskou zkušenost a co si žáci mají odnášet ze školy do společenského života.*“¹⁶⁵ Autoři průzkumu se domnívají, že pokud se právě v didaktické práci se vzdělávacím obsahem ukazují problémy, jedná se o podnět k větší orientaci na obsah výuky a na jeho zlepšování.

¹⁶² ZORMANOVÁ, Lucie. Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2021 [cit. 2022-10-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU,-RODICU-A-ZAKU.html%3E.%20ISSN%201802-4785>.

¹⁶³ DUFFEK, Václav, Jiří KOHOUT, Markéta KUBERSKÁ, Pavel MASOUST, Iva MOTLÍKOVÁ, Jan SLAVÍK a Václav STACKE. K jádru učitelské práce: o didaktickém přístupu učitelů k učebním úlohám v době koronakrizy: (průzkum mezi plzeňskými učiteli). *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 184-191 [cit. 2022-10-11]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14138/11811>, str. 184

¹⁶⁴ Tamtéž

¹⁶⁵ Tamtéž, str. 190

Jako vysokoškolští učitelé působící na pedagogické fakultě si závěru textu kladou sami otázku, zda vysoké školy pedagogické dělají dost pro to, aby jejich studenti – budoucí a začínající učitelé – obstáli ve výzvách tak náročných, jako je plošná distanční výuka, která vyžaduje jít až k samotné podstatě učitelské profese.¹⁶⁶

¹⁶⁶ DUFFEK, Václav, Jiří KOHOUT, Markéta KUBERSKÁ, Pavel MASOPUST, Iva MOTLÍKOVÁ, Jan SLAVÍK a Václav STACKE. K jádru učitelské práce: o didaktickém přístupu učitelů k učebním úlohám v době koronakrizy: (průzkum mezi plzeňskými učiteli). *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 184-191 [cit. 2022-10-11]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14138/11811>

Praktická část

Praktická část této diplomové práce je koncipována coby případová studie dopadu dlouhodobé distanční výuky na ZŠ Frymburk. Na případu dané školy se snaží ilustrovat zejména to, jakým způsobem distanční výuka ovlivnila chod školy a jaký dopad měla na její vyučující a potažmo i na žáky. Cílem mého vlastního výzkumu je tedy zmapovat, jak v konkrétní škole distanční výuka probíhala a jak byla organizována, co stálo za konkrétními rozhodnutími vedení školy a jak se k těmto stavěli její zaměstnanci. Výzkum se snaží získat pohled vedení školy a pedagogického sboru na to, jak subjektivně vnímali dobu distanční výuky, jak se stavěli k výuce tímto způsobem, jaké používali strategie a metody výuky, či zda museli svůj styl výuky nějakým způsobem upravit či změnit. Mimo to si výzkum klade za cíl zjistit, zda si pedagogové ZŠ Frymburk a její vedení z této doby odnesli nějaké dovednosti, zkušenosti či znalosti, které byli schopni zimplementovat do výuky prezenční.

Praktická část práce je dělena na tři kapitoly. První je stručné představení ZŠ Frymburk, druhá se věnuje metodám použitým při výzkumu a třetí shrnuje výsledky vlastního výzkumu. Poslední kapitola je dělena do několika podkapitol podle tematických celků, kterými se výzkum zabýval. V rámci výzkumu byla opomenuta mateřská škola, která je připojena k základní škole, jelikož těžiště zájmu výzkumu leží v oblasti základní školy, nikoli mateřské.

V závěru práce jsou shrnuty výsledky výzkumu.

4. ZŠ a MŠ Frymburk – obecná charakteristika školy

Základní škola Frymburk, s oficiálním názvem Základní škola a Mateřská škola Frymburk, jejímž zřizovatelem je městys Frymburk, je menší spádová škola na březích lipenského jezera. Tvořena je základní devítiletou školou, v rámci níž se k lednu 2022 vzdělávalo 217 žáků ve dvanácti třídách (každý ročník byl tvořen jednou třídou, třídy pátá, šestá a osmá se dělily na třídy A a B), mateřskou školou, kam ke stejnému datu docházelo 56 dětí a byly rozděleny do dvou tříd, školní družinou, školním klubem a školní jídelnou. Do školy docházejí děti nejen z městysu Frymburk a přilehlých obcí, ale i z Lipna nad Vltavou, Vyššího Brodu a přilehlých obcí, Větřní, Černé v Pošumaví nebo Horní Plané.

Ředitelkou školy je Mgr. Milada Minaříková, zástupkyní ředitele Mgr. Marcela Rizáková. Pedagogický sbor působící na škole ve školním roce 2021/2022 tvořilo 12 třídních učitelů, 6 netřídních učitelů, 4 asistentky pedagoga, 4 učitelky mateřské školy, 2 vychovatelky školní družiny a vychovatelka školního klubu.

Škola pro své žáky nabízí mnohé kroužky a různé způsoby volnočasového vyžití, hodně se zaměřuje na sport, čemuž nahrává i bohatství okolní přírody a možnosti sportovního využití Lipenska. Velkou roli ve sportovním životě škol hraje florbal a fotbal, ve kterém žáci hrají a soutěží na regionální úrovni. Dále žákům sedmých a vyšších ročníků nabízí škola široký výběr povinně výběrových předmětů, díky kterým se mohou specializovat na předměty a činnosti, které je zajímají, či mít možnost věnovat více času sportu nebo praktickým a rukodělným činnostem. Povinně volitelné předměty jsou součástí ŠVP školy, žáci si tedy musí vybrat nejméně tři ze široké škály specializovaných předmětů, jako například chemická či fyzikální praktika, předměty zaměřené na konverzaci v cizím jazyce, předměty zaměřené výtvarně, muzikálně či prakticky (péče o domácnost, vaření) nebo různé druhy sportů a atletických cvičení. Žáci se také každoročně účastní výukových seminářů vedených dle metodické příručky ProRok (Program rozvoje kompetencí)¹⁶⁷ a v každém ročníku dvakrát ročně absolvují projektové dny zaměřené na prevenci rizikového chování.

ZŠ a MŠ Frymburk je školou zapojenou do projektu Pomáháme školám k úspěchu, který v roce 2009 iniciovala Nadace The Kellner Family Foundation s cílem pomáhat zvyšovat kvalitu

¹⁶⁷ *Projekt Program rozvoje kompetencí* [online]. Chrudim, 2022 [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://www.zsmalika.cz/projekt-program-rozvoje-kompetenci.aspx>

výuky ve veřejných školách. Vizí projektu je škola, kde „každý žák se učí naplno a s radostí a své učení si řídí.“¹⁶⁸ Základní premisou je, „že dobré výsledky v učení mají žáci toho učitele, který soustavně vyhodnocuje dopad své výuky na učení dětí a sám se z toho učí, jak lépe vyučovat.“¹⁶⁹ Obsahově se projekt, do kterého je zapojeno 113 škol v České republice, zaměřuje na čtenářství, pisatelství, kritickou gramotnost a na sebeřízení při učení. Z toho důvodu zaměstnanci ZŠ a MŠ Frymburk procházejí mnohými školeními v rámci projektu. Zaměstnanci školy také pravidelně absolvují i různá další školení, ve školním roce 2021/2022 to byly například: výcvik v typologii MBTI (osobnostní testy navržené pro určení osobnostních typů), kurz Digitální kompetence učitelů (DigCompEdu) od společnosti Attavena, o. p. s.¹⁷⁰ nebo Miš...minimalizace šikany¹⁷¹

¹⁶⁸ Pomáháme školám k úspěchu [online]. Praha: The Kellner Family Foundation, 2022 [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/o-nas>

¹⁶⁹ Tamtéž, [cit. 2022-01-04].

¹⁷⁰ Digitální kompetence učitelů [online]. České Budějovice: Attavena, 2022 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://attavena.cz/dalsi-aktivity/>

¹⁷¹ Škola a šikana [online]. Kladno: AISIS, 2022 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/2015-03-12-15-14-13/o-programu-mis>

5. Metody výzkumu

Hlavním zdrojem dat pro výzkum v rámci této diplomové práce jsou rozhovory, které byly provedeny s vyučujícími ZŠ Frymburk a s její ředitelkou. Část výzkumu byla provedena již během distanční výuky (na jaře 2021); další rozhovory proběhly po návratu k prezenčnímu vzdělávání. Mezi ostatní zdroje dat patří dotazníkové šetření, vlastní zúčastněné pozorování, terénní deník, popř. dokumenty školy jako například rozhodnutí ředitelky. Jedná se tedy o smíšený výzkum. Práce je koncipována jako případová studie dlouhodobého vlivu distanční výuky na chod Základní školy Frymburk a na její učitele a potažmo i žáky.

V této části práce jsou rozebrány jednotlivé výzkumné metody, které v rámci svého výzkumu využívám.

5.1. Případová studie

Případová studie je podle Metodiky pro zpracování závěrečné práce vydané kolektivem autorů Masarykovy univerzity „*detailní studium jednoho nebo několika málo případů, jimiž se snažíme zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti*“.¹⁷² Předpokládá se, že díky detailnímu zpracování jednoho případu lépe porozumíme podobným případům. Badatel při tomto typu výzkumu využívá veškeré dostupné metody sběru dat, jakými jsou rozhovory, pozorování či analýza dokumentů, využít může i metod kvantitativního sběru dat (jako například dotazníků). Zásadní pro analýzu dat je jejich společná interpretace – badatel data interpretuje dohromady jakožto jeden celek, jelikož „*studovaný případ je vhodné vyložit jako integrovaný systém*“.¹⁷³

Hendl rozlišuje následující typy případových studií:¹⁷⁴

- osobní případová studie – podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby, který se věnuje minulosti, kontextovým faktorům a postojům dané osoby
- rigorózní – výzkum, který přesně a nekompromisně dodržuje stanovená pravidla, zkoumá všemožné příčiny, faktory, zkušenosti a procesy mající vztah k danému tématu

¹⁷² Kolektiv autorů Masarykova univerzita Lékařská fakulta Katedra ošetřovatelství: *Metodika pro zpracování závěrečné práce*. Brno, 2019, Masarykova univerzita, Elportál, str. 68

¹⁷³ Tamtéž

¹⁷⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

- studie komunity – popisuje, analyzuje a komparuje hlavní vzorce života komunity
- studium sociálních skupin – studuje malé skupiny (např. rodiny) i skupiny větší (např. skupiny zaměstnanců)
- studium organizací a institucí – zkoumá firmy, školy a jiné organizace
- zkoumání událostí, rolí a vztahů – zaměřuje se na určitou událost, například analyzuje interakce členů nějaké skupiny

Praktická část této diplomové práce je koncipována jako případová studie dlouhodobého vlivu distanční výuky na ZŠ Frymburk, na její chod, organizaci, na pedagogický sbor a na žáky. Případovou studii jsem zvolila pro to, že jsem chtěla důkladně a pomocí kombinace různých metod prozkoumat danou problematiku právě na případě školy, kde již třetím rokem pracuji. Díky tomu jsem mohla do svého výzkumu zapojit také pohled ‚zevnitř‘, vlastní zúčastněné pozorování a vlastní postřehy.

V rámci případové studie k mé diplomové práci jsem použila řadu dílčích technik sběru dat – dotazníkové šetření, polostrukturovaný rozhovor, vlastní zúčastněné pozorování podložené zápisky v terénním deníku nebo analýzu dokumentů poskytnutých školou. Tyto techniky nyní představím v rámci následujících podkapitol.

5.1.1. Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření patří k nejrozšířenějším formám sběru dat, řadí se mezi kvantitativní metody sběru dat. Podle kolektivu autorů Masarykovy univerzity můžeme dotazník charakterizovat jako „*soubor předem připravených logicky uspořádaných položek (otázek), které jsou respondentovi (dotazovanému) předkládány v písemné podobě*“.¹⁷⁵ Lze jimi zkoumat názory, postoje či znalosti jedinců ke zkoumanému problému. Běžně se ke sběru dat používají buď standardizované, nebo nestandardizované dotazníky. Standardizovaný dotazník je takový dotazník, který má pevnou strukturu otázek a jeho platnost také byla, ve většině případů, ověřena u výběrové skupiny respondentů. V případě standardizovaného dotazníku je tedy možné snadno srovnat výsledky s normami nebo s výsledky jiných výzkumů. Nestandardizované dotazníky jsou dotazníky tvořené samotným autorem výzkumu, a tak,

¹⁷⁵ Kolektiv autorů Masarykova univerzita Lékařská fakulta Katedra ošetřovatelství: *Metodika pro zpracování závěrečné práce*. Brno, 2019, Masarykova univerzita, Elportál, str. 99

zejména pokud není provedeno jejich testování, mohou být sestavené chybně – například dotazník nezjišťuje, co má, nebo není schopný zachytit zkoumaný jev. Chybám se předchází pilotním testováním dotazníku.¹⁷⁶

Obvykle dotazník začíná úvodem, v němž je vysvětlen důvod šetření a to, k jakému účelu budou získaná data sloužit. Jednotlivé položky dotazníku by měly být formulovány srozumitelně (aby byl vyloučen dvojí způsob chápání) a nesuggestivně (aby nevybízely k odpovědi, kterou chceme získat). Jako každá forma sběru dat, i dotazníky by měly splňovat požadavky objektivity, reliability a validity měření.

- objektivita = získání stejných dat bez ohledu na to, kdo dotazník vyhodnocuje
- reliability = spolehlivost a přesnost měření (pokud měření provedeme za stejných podmínek, měli bychom dostat stejné nebo velmi podobné výsledky; dotazník by měl být zatížen co nejmenším počtem chyb)
- validita = platnost (je měřeno to, co má opravdu být měřeno)

Jednotlivé položky dotazníku by na sebe měly logicky navazovat. Rozlišujeme různé typy dotazníkových položek/otázek – nejčastějšími jsou položky otevřené (umožňují respondentovi vyjádřit svůj názor), položky polouzavřené (respondentovi jsou nabízeny možnosti odpovědí, a zároveň mu je umožněna odpověď ‚jiné‘, v rámci níž může doplnit svoje názory a postoje) a položky uzavřené (předem připravené odpovědi, které respondentovi nabízíme, a on z nich vybírá). Uzavřené položky můžeme dále dělit podle počtu nabízených odpovědí na dichotomické a polynomické položky. Dichotomické položky nabízejí dvě možnosti odpovědi, které se vzájemně vylučují (nejčastěji otázky s možností odpovědi ‚ano‘, ‚ne‘). Polynomické položky poté nabízejí více možností odpovědí, než dvě. Dále je můžeme dělit na výběrové (respondent volí jednu z nabízených odpovědí; patří sem i položky škálové, kdy respondent vybírá na škále, nejčastěji Likertova typu, nebo na numerické škále), výčtové (umožňují zvolit více odpovědí) a stupnicové (umožňují respondentovi určit pořadí jednotlivých variant odpovědí).¹⁷⁷

Získávání dat pomocí dotazníků má několik výhod, a také několik nevýhod. Mezi hlavní výhody jsou řazeny následující:

- Distribuce dotazníků je nenáročná na čas.

¹⁷⁶ Kolektiv autorů Masarykova univerzita Lékařská fakulta Katedra ošetrovatelství: *Metodika pro zpracování závěrečné práce*. Brno, 2019, Masarykova univerzita, Elportál

¹⁷⁷ Tamtéž

- Distribuce dotazníků je poměrně levná.
- Dotazník je možno distribuovat i na velké vzdálenosti.
- Je možné zajistit anonymitu respondentů.
- Respondenti mají dost času na odpovědi.

Hlavními nevýhodami jsou poté tyto:

- Dotazníky mají nízkou návratnost.
- Respondenti nemusí odpovídat pravdivě.
- Dotazník může za respondenta vyplnit někdo jiný.
- Zejména v případě, že dotazník obsahuje znalostní položky, mohou si tyto respondenti vyhledat či na ně neodpovídají samostatně, ale ve spolupráci s někým dalším.¹⁷⁸

Dotazník, který byl vytvořen a využit pro účely této diplomové práce, se snaží o dodržení všech formálních náležitostí, které má dotazník splňovat. Byl pilotně testován na jedné kolegyně, která byla ochotná být pilotním respondentem, a která mi pomáhala s přeformulováním otázek v případě, že se jí zdály špatně pochopitelné, či zavádějící.

Dotazník je členěn podle školních let, která byla ovlivněna pandemií Covidu-19. Sleduje tedy situaci na škole od školního roku 2019/2020, kdy v březnu pandemie vypukla a byly uzavřeny školy (ČÁST 1 – ŠKOLNÍ ROK 2019/2020), pokračuje školním rokem 2020/2021, během něhož výuka probíhala z větší části distančně (ČÁST 2 – ŠKOLNÍ ROK 2020/2021), a poslední část se zaměřuje na subjektivní zhodnocení distanční výuky učiteli a zkoumá její možné dopady na žáky, učitele, a jejich vzájemné vztahy (ČÁST 3 – ŠKOLNÍ ROK 2021/2022).

Primárními oblastmi zájmu dotazníku je využívání digitálních technologií v rámci distanční výuky, organizace distanční výuky, zapojení žáků do distanční výuky a možné dopady distanční výuky na duševní zdraví a sociální vztahy žáků a vyučujících.

Uvědomuji si, že dotazník je velmi dlouhý (jeho vyplnění zabralo respondentům v průměru 30 minut), avšak jedná se o jediný prostor, kde se mohl vyjádřit celý pedagogický sbor (rozhovory byly prováděny jen s několika málo kolegy) a jelikož je práce pojata coby případová studie dané školy zaměřená na poměrně dlouhé období plné změn, bylo třeba hodně otázek, aby dotazník toto všechno obsáhl.

¹⁷⁸ Kolektiv autorů Masarykova univerzita Lékařská fakulta Katedra ošetřovatelství: *Metodika pro zpracování závěrečné práce*. Brno, 2019, Masarykova univerzita, Elportál.

Dotazníky byly rozdány všem ve školním roce 2021/2022 na škole působícím pedagogům, kterých bylo 18 (počet je bez ředitelky školy, která na škole i vyučuje, a beze mě), vyplněných se jich zpět vrátilo šestnáct. Dotazník je uveřejněn v rámci této diplomové práce, a to jako Příloha 1.

5.1.2. Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je metodou kvalitativního sociologického výzkumu, který stojí mezi dvěma základními druhy rozhovorů - nestrukturovaným a strukturovaným. To v praxi znamená, že tvůrce rozhovoru (tazatel) má předem připravené otázky v jistém pořadí, ale nemusí se jich držet. Metoda polostrukturovaného rozhovoru je často využívána proto, že tazateli umožňuje měnit pořadí otázek, popřípadě přidávat další, či některé z předem připravených vynechat, díky čemuž může lépe reagovat na to, jakým směrem se vyvíjí rozhovor s dotazovaným.¹⁷⁹

Důležitá pro všechny typy rozhovorů je příprava na setkání, vedení vlastního dotazování, a následný přepis, reflexe a analýza získaných dat. Obecně patří rozhovor (interview) mezi nejobtížnější metody získávání kvalitativních dat, a to zejména proto, že od výzkumníka vyžaduje specifické dovednosti, citlivost, interpersonální porozumění a koncentraci. Rozhovor je totiž vysoce interaktivním procesem získávání dat, kdy výzkumník aktivně vstupuje do situace a ovlivňuje množství a charakter získaných informací.¹⁸⁰

Podle Reichela metoda polostrukturovaného rozhovoru „*kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru, tj. nestrukturovaného a strukturovaného.*“¹⁸¹ Těmito nevýhodami je myšleno zejména to, že v případě nestrukturovaného rozhovoru si dotazovaný může říkat de facto, co chce, a téma rozhovoru se může stočit jinam, než tazatel předpokládal, a odklonit se tak od toho, co chtěl zkoumat; zároveň se v případě polostrukturovaného rozhovoru, na rozdíl od rozhovoru

¹⁷⁹ Polostrukturovaný rozhovor. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021 [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Polostrukturovan%C3%BD_rozhovor

¹⁸⁰ BLÁHA, Ladislav. Jakou metodu na co použít: nejčastěji využívané výzkumné metody – přehled. *Výzkumné-metody-přehled.pdf* [online]. [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2019/03/4-V%C3%BDzkumn%C3%A9-metody-p%C5%99ehled.pdf>

¹⁸¹ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6., str. 111–112.

strukturovaného, tazatel nepřipraví o ty myšlenky, které dotazovaného napadají v průběhu rozhovoru.

U jakéhokoli rozhovoru je nutné zajistit příjemnou atmosféru, aby se dotazovaný cítil příjemně a bezpečně, z tohoto důvodu se doporučuje, aby měl tazatel v každém případě připraveny alespoň úvodní otázky, které slouží k jakémusi prolomení ledů. V případě polostrukturovaného rozhovoru je jako nejlepší způsob zaznamenávání rozhovoru doporučováno jeho nahrávání společně s vypracováváním poznámek. Pokud je rozhovor nahráván, musí na to tazatel dotazovaného upozornit a požádat o jeho souhlas s nahráváním.¹⁸²

Jako každá metoda sběru dat, i metoda rozhovoru má své výhody a nevýhody. U polostrukturovaného rozhovoru jsou mezi výhody řazeny následující:¹⁸³

- flexibilita
- možnost reagovat na subjekt a využít jeho osobnostních specifik
- snazší a přirozenější komunikace mezi tazatelem a dotazovaným
- rozhovor může jít značně do hloubky, ale zároveň se drží předem připravené kostry, je díky tomu přehlednější
- větší možnost zobecnění a následného aplikování na širší část populace, než u rozhovoru nestrukturovaného

Mezi nevýhodami bývá uváděno:

- časová náročnost
- psychická náročnost
- tazatel musí podrobně znát téma
- tazatel musí být schopen aktivně reagovat na dotazovaného
- při zobecňování poznatků a následné aplikaci je potřeba zajistit srovnatelnost sledovaných kategorií

Polostrukturované rozhovory, které byly provedeny pro účely této diplomové práce, proběhly celkem s celkem šesti pedagogy ZŠ Frymburk. Čtyři na škole působili ve všech třech

¹⁸² Polostrukturovaný rozhovor. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021 [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Polostrukturovan%C3%BD_rozhovor

¹⁸³ JERÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-662-5.

sledovaných školních letech (školní rok 2019/2020, 2020/2021, 2021/2022), jeden z těchto pedagogů zároveň dva z těchto tří školních let zastával i roli zástupce ředitele. Dva na škole působili pouze dva ze tří let, na které se výzkum zaměřuje, a to v letech 2020/2021 a 2021/2022. Čtyři pedagogové působili čistě na druhém stupni ZŠ, jeden na prvním stupni ZŠ a jeden v kombinaci první i druhý stupeň ZŠ. Kromě rozhovorů s učiteli byly také provedeny dva rozhovory s ředitelkou školy, jeden na jaře 2021 a druhý na jaře 2022.

Rozhovory trvaly v průměru 30 minut, celé jsem si je nahrávala na mobilní telefon (se svolením dotazovaných) a přitom si psala stručně poznámky do počítače. Rozhovory probíhaly s každým dotazovaným samostatně (nejčastěji u dotazovaných doma či na půdě školy), v jednom případě proběhl rozhovor se dvěma učiteli zároveň. Ten trval něco málo přes 1 hodinu čistého času. Oba učitelé většinou odpovídali jeden po druhém na otázky sami za sebe, někdy však na sebe reagovali, doplňovali se, či vyjadřovali souhlas, popřípadě nesouhlas s druhým dotazovaným.

Při každém rozhovoru jsem s sebou měla kostru rozhovoru, které jsem se držela zejména na jeho začátku, poté se rozhovory mírně stáčely různými směry podle toho, o čem dotazovaný hovořil. V reakci na promluvu dotazovaného jsem se na místě rozhodovala, jaké otázky vynechám, popřípadě jaké další přidám.

Kvůli anonymizaci dat jsou respondenti označováni jako ‚Učitel 1‘, ‚Učitel 2‘, ‚Učitel 3‘, ‚Učitel 4‘, ‚Učitel 5‘ a ‚Učitel 6‘. Z přepisu částí rozhovorů je však patrné pohlaví dotazovaného, tudíž u žen používám v textu označení ‚Učitelka‘. V případě ředitelky školy uvádím jednoduše ‚Ředitelka‘, jelikož v tomto případě není možné anonymitu dotazované zajistit – informace o řediteli školy, jejíž název je v rámci této práce přirozeně zmíněn, jsou volně přístupné a dohledatelné; navíc mám svolení k publikování výsledků svého zkoumání i ke zveřejnění částí rozhovorů a k přepisu toho, co dotazovaná při rozhovorech vypověděla. I ostatní dotazovaní samozřejmě souhlasili s publikováním přepisu částí provedených rozhovorů.

Rozhovory byly přepsány do spisovného jazyka, přičemž byl zachován plný význam a smysl původní výpovědi. V ojedinělých případech se ve výpovědích vyskytují nespisovná slova a výpověď je přepsána doslova ve vší své hovorové podobě, jedná se o případy, kdy doslovným přepisem chci ukázat autenticitu výpovědi dotazovaného/dotazované k danému tématu, a přesně zachytit jeho/její vztah, jak k osobám, o nichž hovoří, tak ke mně samé jakožto k tazateli a zároveň kolegyni.

5.1.3. Terénní deník a vlastní zúčastněné pozorování

Terénní deník je forma zaznamenávání poznámek výzkumníka při pozorování. Ačkoli neexistuje žádná univerzální předloha, jak by měly poznámky v terénním deníku vypadat nebo jak by se měly psát, pozorovatel většinou zaznamenává potřebné informace do záznamového archu a zároveň si zapisuje své postřehy, myšlenky a informace dokreslující atmosféru situace do nějakého sešitu/deníku. Měl by zapisovat pozorované interakce, přepisovat rozhovory (nebo jejich části), či si zaznamenávat své momentální nápady či myšlenkové pochody. Pro záznam takovýchto poznámek je důležité zachycení co největšího množství detailů, protože tyto mohou být důležité pro výsledek výzkumu.¹⁸⁴

Pokud je pozorovatel zároveň účastníkem dění, měl by záznam provádět tak, aby nebyl ostatními zúčastněnými viděn a nebyla tak prozrazena jeho role v případě, že to není žádoucí.

Poznámky z terénních deníků plní významnou roli při interpretaci většího množství dat, protože „*mohou vysvětlit či ozřejmit zjištěné poznatky, nebo je zasadit do širšího kontextu*“.¹⁸⁵ Terénní deník by badatel také neměl vést s velkým časovým odstupem, jelikož hrozí, že si na dění později nevzpomene, nebo opomene některé skutečnosti, popřípadě si zpětně může prožitou událost například idealizovat.¹⁸⁶

Pro svůj výzkum jsem nevyužívala záznamové archy, pouze jsem si po skončení vyučovacích hodin v roce, kdy probíhala distanční výuka, zaznamenávala stručně informace, které mi tehdy připadaly významné. Ty se týkaly většinou průběhu hodiny nebo práce dětí. Také jsem zaznamenávala ‚výjimečné situace‘. Z toho důvodu, že jsem tyto poznámky nevedla vždy, a jelikož jsem je psala v době, kdy jsem ještě neměla dost dobře ukotvené konkrétní oblasti mého zájmu v rámci výzkumu a tento deník si vedla spíše ‚pro případ, že se to poté ve výzkumu bude hodit‘, považuji tento zdroj dat v rámci mé práce za marginální.

V práci také uvádím svůj pohled, který není podložen těmito zápisky, protože až v době, kdy jsem reálně začala pracovat na analýze ostatních získaných dat, začaly se mi vybavovat vlastní prožitky, které jsem chtěla do textu zakomponovat. Při tomto jsem se snažila o maximální objektivitu uváděných informací, jsem si však vědoma toho, že informace a vzpomínky zaznamenané po téměř dvou letech mohou být zkreslené.

¹⁸⁴ Kolektiv autorů Masarykova univerzita Lékařská fakulta Katedra ošetřovatelství: *Metodika pro zpracování závěrečné práce*. Brno, 2019, Masarykova univerzita, Elportál.

¹⁸⁵ Tamtéž, str. 76

¹⁸⁶ Tamtéž

5.1.4. Analýza dokumentů poskytnutých školou

„Analýza dokumentů je sada metodických postupů používaných pro získání informací z dokumentárních zdrojů ve studiu společenských jevů a procesů za účelem řešení konkrétních výzkumných problémů.“¹⁸⁷ Při analýze dokumentů se předpokládá, že tyto mohou považovány za spolehlivé svědectví jevů, které se reálně staly.

Pro účely svého výzkumu jsem analyzovala materiály, které mi k nahlédnutí zapůjčila ředitelka školy. Šanon obsahoval různá rozhodnutí o organizaci distanční výuky, doporučení, metodiky vydané MŠMT, které byly zaslány škole, kopie některých e-mailů, které ředitelce přišly, soupisy stavu tříd a dětí v jednotlivých třídách (například počet zapůjčených notebooků atd). Primárně jsem materiály používala k doplnění informací pro svou práci, zejména pak těch detailních nebo číselných, na které si již dotazovaní nebyli schopni vzpomenout.

¹⁸⁷ Analýza dokumentů. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021 [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza_dokument%C5%AF

6. Základní škola Frymburk v době distanční výuky

Tato část práce je částí stěžejní, jelikož sleduje ZŠ Frymburk po dobu celé distanční výuky; mapuje, jak škola reagovala na jednotlivá vládní nařízení a opatření, jak se jim přizpůsobovala, jak organizovala distanční výuku žáků a jaké dopady tato doba měla na školu, pedagogický sbor a na žáky. Školu sleduje od vypuknutí pandemie onemocnění Covid-19 a od prvního uzavření škol dne 11. 3. 2020, přes jaro školního roku 2019/2020 a celý školní rok 2020/2021, dále pak i po návratu k prezenční výuce, a to v průběhu školního roku 2021/2022.

Přináší pohled na situaci očima pedagogického sboru, přičemž se tento účastnil dotazníkového šetření a s některými pedagogy byly také provedeny polostrukturované rozhovory, pohled vedení školy - ředitelky školy a zástupkyně ředitelky, se kterými byly taktéž provedeny rozhovory, a také pohled zúčastněného pozorovatele - ve školním roce 2020/2021 jsem na škole již sama působila jako učitelka a distanční výuku jsem tedy v této roli na škole sama prožila. Mimo tyto metody sběru dat v této části práce využívám i analýzu některých veřejných či interních dokumentů školy a rozhodnutí ředitelky školy týkající se organizace distanční výuky.

Krom prostého popisu toho, jaká nařízení a opatření byla na úrovni školy vydána, se práce snaží pátrat po důvodech, proč tomu tak bylo – zejména se snaží zmapovat a zachytit důvody, které k jednotlivým rozhodnutím vedly. Mimo to se práce také snaží zachytit, jak tato rozhodnutí školy vnímali a hodnotili její pedagogové, popřípadě, jak je ovlivnila.

Posledním cílem výzkumu je zmapovat, jak pedagogové ZŠ Frymburk vedli a organizovali svou distanční výuku, a co konkrétně je vedlo k jednotlivým rozhodnutím, a zachytit jejich pohled na to, zda se domnívají, že distanční výuka ovlivnila jejich žáky a je samé.

6.1. Vypuknutí pandemie a adaptace školy na distanční výuku

Zdrojem dat pro tuto kapitoly jsou primárně výsledky retrospektivního dotazníkového šetření, které na škole proběhlo na jaře roku 2022 – konkrétně v této části práce pracuji s ČÁSTÍ 1 dotazníku (viz Příloha 1), která se zabývá školním rokem 2019/2020, v němž vypukla pandemie nemoci Covid-19 a z nařízení vlády byly uzavřeny školy. Pracuji se vzorkem 12 respondentů. Z celkového počtu 16, kteří dotazník vyplnili, totiž jedna učitelka v daném

školním roce pracovala jako vychovatelka školní družiny, další pracovala v mateřské škole a dva učitelé v té době na škole ještě nepůsobili. Devět z dvanácti respondentů bylo v tomto školním roce třídními učiteli, tři učitelé netřídními, jeden si tuto informaci nepřál uvádět.

Dalším zdrojem dat jsou polostrukturované rozhovory s učiteli, které taktéž proběhly retrospektivně na jaře roku 2022 a rozhovory s ředitelkou školy.

V tomto školním roce jsem já osobně na škole ještě nepůsobil, tudíž v rámci této kapitoly chybí mé vlastní postřehy zúčastněného pozorovatele na základě terénního deníku.

6.1.1. Technická vybavenost

Co se technické vybavenosti týče, všichni dotazovaní učitelé měli možnost zapůjčit si školní techniku, která by byla dostačující pro vedení distančního vzdělávání žáků z domova. 10 z 12 pedagogů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, také uvedlo, že taktéž vlastnili svoji vlastní techniku, která dostačovala k vedení distanční výuky z domova.

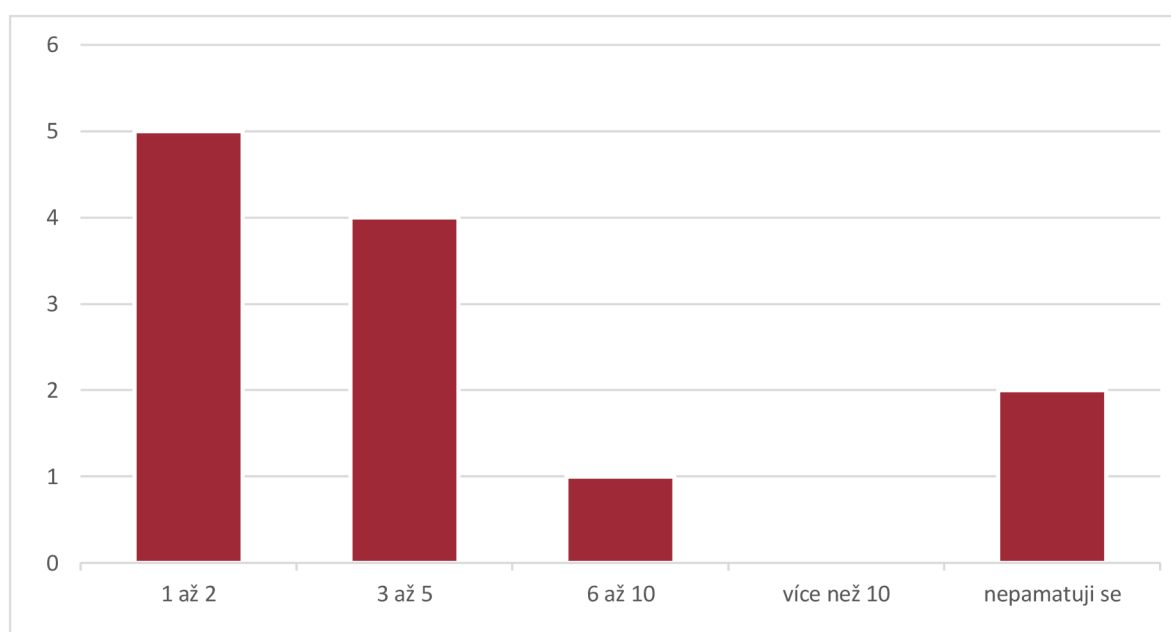
Školní techniku k vedení distanční výuky v tomto období používalo šest z nich, sedm zbývajících používalo techniku vlastní. Někteří tak činili proto, že jejich technika byla k těmto účelům dostačující, a neměli tedy důvod používat techniku jinou, jako například Učitel 3: *„Měl jsem vlastní počítač, to byl můj herní, ten to zvládal.“* Někteří tak však činili zejména proto, že se domnívali, že uzavření škol v březnu 2020 bude trvat pouze krátkou dobu, a tudíž bude technika, kterou vlastní, stačit a její používání je nebude nijak omezovat – jako například Učitelka 1: *„Používala jsem vlastní počítač, my jsme si mysleli, že jdeme domů na 14 dní, no a potom se to změnilo a bylo jasné, že budeme doma déle.“*

Někteří si tedy pracovní počítač dokonce schválně ponechali v práci, jelikož si mysleli, že se brzy vrátí. S prodlužující se dobou distanční výuky však učitelé začali stále více používat techniku školní, a to ze dvou hlavních důvodů, kterými byly:

1. možnost mít pracovní a osobní materiály odděleně ve dvou počítačích – viz Učitelka 2: *„Pak jsem si vzala ten školní, abych měla svoje věci a další aktivity oddělené.“*
2. lepší kvalita této techniky – viz Učitelka 1: *„No a pak jsem si ten svůj počítač musela vyměnit, protože to už nestíhalo ty programy, třeba ty TEAMSY a sekalo se to, padalo, tak jsem dostala nový a zlepšilo se to.“*

Všichni učitelé, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, také uvedli, že na jaře 2020 bylo nutné zapůjčit některým žákům techniku k tomu, aby se mohli účastnit distančního vzdělávání z domova. Odpovědi na otázku kolika žákům v rámci třídy bylo třeba digitální techniku zapůjčit k tomu, aby se mohli účastnit distanční výuky, jsou uvedeny v následujícím grafu. Nejčastěji pedagogové odpovídali, že v průměru bylo třeba techniku zapůjčit jednomu či dvěma žákům v rámci třídy (5 odpovědí), popřípadě třem až pěti žákům (4 odpovědi).

Graf 4: Kolika žákům Vaší třídy bylo na jaře školního roku 2019/2020 třeba zapůjčit školní techniku k tomu, aby se mohli účastnit distančního vzdělávání z domova:



Techniku žákům půjčovala škola; poté, co rozpůjčovala interní vybavení, musela některé další vybavení zakoupit, což činila postupně během školního roku 2019/2020 i 2020/2021. Škola svým žákům neposkytovala jen počítače nebo jiná zařízení potřebná k tomu, aby se mohli účastnit distanční výuky, ale jak vyplynulo z rozhovoru se zástupkyní ředitelky školy, nakoupila i USB modemy od O2 s předplaceným internetem, které poskytovala rodinám, které neměli přístup k internetovému připojení. Podle slov zástupkyně školy poté *„nikdo nemohl říct, že neměl internet, takže se nemůže zapojit.“*

6.1.2. Organizace distanční výuky ve školním roce 2019/2020

Vypuknutí pandemie Covidu-19 v březnu roku 2020 bylo, jak bylo dokázáno v teoretické části této práce, pro mnohé šokem; jak vyplynulo z rozhovorů, nejinak tomu bylo pro učitele a žáky ZŠ Frymburk. Mnoho lidí nevěřilo, že se školy opravdu uzavrou, a školy a jejich učitelé se tedy na distanční výuku, která byla vládou nařízena od 11. 3., neměly možnost nijak připravit. To při rozhovoru potvrdila i Učitelka 2: *„Měla jsem zrovna se třídou naplánovaný výlet, měli jsme jet 13. března, a taky měly mít děti to představení jako řečti bohové, připravovaly se na to, těšily se, a nebylo nic. Fámky byly, že se bude zavírat škola, a my jsme tomu moc nevěřili, učili jsme a děti o přestávce říkaly: ‚Paní učitelko, zítra se nejde do školy, bude zavřená škola.‘, a já říkám: ‚Ne, to určitě ne, to by paní ředitelka věděla a řekla nám to‘. Ale rodiče volali, měli zprávy z médií – no ty my neměli. Když učíme, tak nekoukáme na zprávy. Já jsem pak měla odpoledne tvůrčí psaní a ředitelka odpoledne vyhlásila, že bude volno. No my jsme mysleli, že se jde na 14 dní a pak se vrátíme, tak jsme dětem povídali, že to bude dobrý.“*

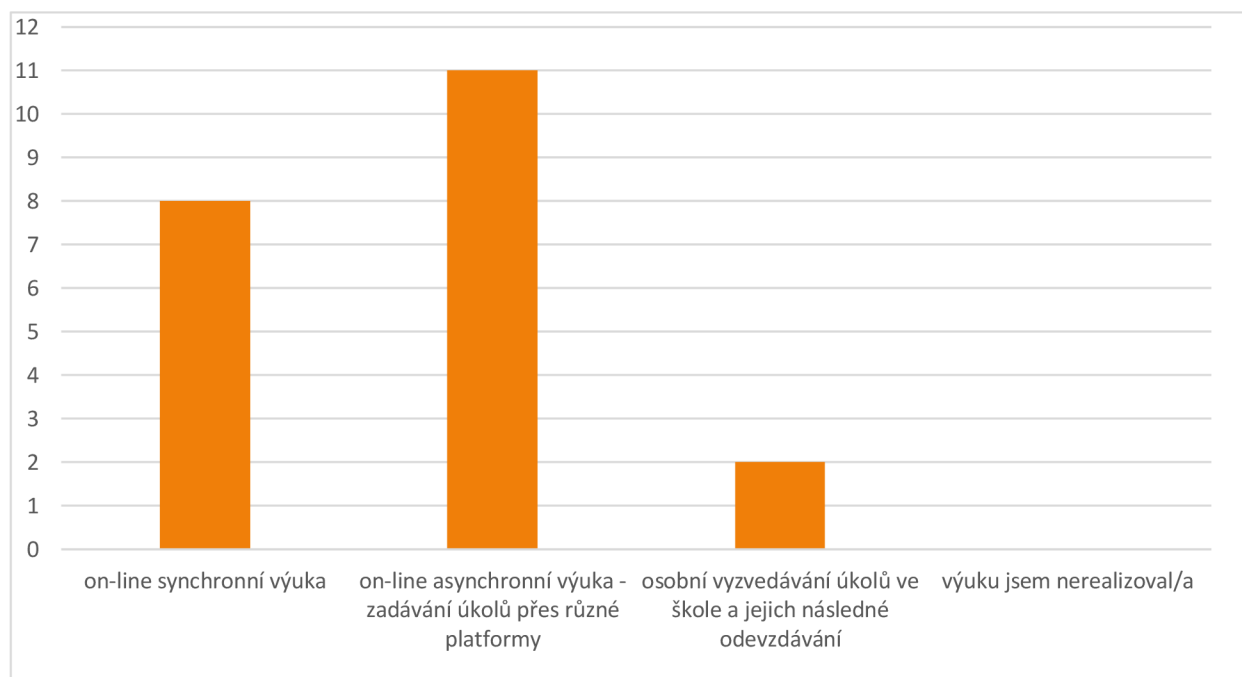
Často tedy první týdny či měsíce distanční výuky byly vedeny metodou pokus-omyl. Také Učitelka 2 přiznala, že jako většina jejích kolegů, neměla žádný plán distanční výuky, a tak se uchýlila k zadávání úkolů přes e-mail. Učitelka 2: *„A byla to jen matika a čeština prvně, asi i angličtina. Z češtiny měli pracáky, tak jsem jim napsala, jaký stránky mají udělat, a rodiče mi to posílali na e-mail vyfoceně. Plus jsem jim dělala pracovní listy ve Wordu, a měli psát slohy. To je všechno.“*

Problémem podle ní ovšem bylo, že některé děti například vůbec e-mail neměly, a právě proto musela tedy kontaktovat jejich rodiče, na které kontakt měla, aby žákům vůbec nějak mohla zadat práci. Podobnou zkušenost potvrzuje i Učitelka 6: *„No ty děti ty e-maily neměly, ani si je někteří neuměly udělat, oni ti šestáci jsou ještě celkem malí. Tak mohli posílat i přes messenger, ale taky jen jednotlivci, kteří ho měli. Hodně jsme museli přes ty rodiče.“*

V rámci dotazníkového šetření se ukázalo, že 11 ze 12 dotázaných využívalo metod online asynchronní výuky, kdy žákům posílali úkoly k vypracování například pomocí e-mailu, přes WhatsApp nebo pomocí Google Meet. Jednalo se o dominantní kanál, jak se se žáky spojit. Pouze 2 učitelé uvedli, že využívali osobního vyzvedávání materiálů žáky či rodiči ve škole a jejich následného odevzdávání. Osm učitelů také uvedlo, že se i na jaře 2020 snažili do výuky

zapojovat metody on-line synchronní výuky (hodiny vedené formou video hovoru učitele a žáků v reálném čase). V rámci této otázky mohli učitelé vybrat více odpovědí. Jejich odpovědi zachycuje následující graf.

Graf 5: Jakým způsobem jste realizoval/a distanční výuku svých předmětů ve školním roce 2019/2020?



Když se zaměříme na dominantní způsob vedení distanční výuky, který učitelé ZŠ Frymburk využívali – na zadání úkolů pomocí různých on-line platform – z odpovědí z dotazníkového šetření zjistíme, že nejčastěji užívaným prostředím pro komunikaci se žáky a pro zadávání úkolů byl WhatsApp, který na jaře 2020 používalo 7 učitelů. Druhý nejužívanější byl e-mail a Google Meet - tato možnost byla shodně vybrána čtyřikrát. Dvakrát byl vybrán Messenger a jednou Jitsi Meet. Většina učitelů nevyužívala pouze jedno on-line prostředí, ale jejich užívání kombinovala. (Při odpovědi na tuto dotazníkovou otázku mohli učitelé taktéž vybrat několik možností.)

Prostředí MS TEAMS v té době na škole bylo využíváno jen okrajově, a pouze některými učiteli. Z rozhovorů s vybranými pedagogy vyplynulo, že ke komunikaci se žáky byly hojně využívány také školní ‚týdenní plány‘¹⁸⁸ (online sdílený dokument, kam učitelé jednotlivým

¹⁸⁸ ZŠ a MŠ Frymburk [online]. Frymburk: ANTEE, 2022 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://www.zsfrymburk.cz/>

třídám píší za své předměty, co je za úkol, nebo co si mají přinést na další hodinu výuky), tuto možnost jsem ovšem v rámci dotazníku bohužel opomněla. Zadávání úkolů přes týdenní plány k domácímu vypracování je také způsobem, který na škole byl používán ještě před vypuknutím pandemie, a tudíž na něj byli učitelé, žáci i jejich rodiče zvyklí. K přínosu existence týdenních plánů na škole se v rámci rozhovoru vyjádřila i ředitelka školy: *„My jsme měli to štěstí, že děti už byly zvyklé na ty týdenní plány, takže my jsme hodně komunikovali přes ně.“*

Ředitelka školy komentovala i další způsoby vedení distanční výuky svých učitelů, zejména těch prvostupňových, se kterými se mi v rámci výzkumu bohužel nepodařilo provést tolik rozhovorů: *„Co hodně potřebovaly malé děti pro kontakt s tím vyučujícím, byl WhatsApp. Takže, hodně fungovaly WhatsApp skupiny. Paní učitelky na prvním stupni – asi dvě nebo tři – si také hodně nahrávaly ta výuková videa. Vlastně, když vysvětlily nějakou novou látku, tak to dávaly do těch WhatsApp skupin a rodiče si to pouštěli a velmi to oceňovali, že si to můžou zastavit a můžou se k tomu vrátit.“*

Jak již bylo zmíněno dříve v této kapitole, možnost, že žáci ve škole pravidelně osobně vyzvedávali úkoly a poté je vyplněné opět odevzdávali, využívali jen dva z učitelů zapojených do výzkumu k této diplomové práci; jinak se k této formě uchýlovali spíše výjimečně, či se jednalo o nárazové akce, kdy si žáci či rodiče přišli něco do školy vyzvednout.

Z rozhovoru s ředitelkou školy a s jednou z učitelek vyplynul také zajímavý způsob distribuce fyzických kopií úkolů žákům, kteří se po vypuknutí pandemie nemohli zapojit do online výuky, nejčastěji z důvodu chybějícího či nedostačujícího technického vybavení či připojení k internetu. Jednalo se o spolupráci s obecním úřadem jedné přilehlé obce, kam si místní děti chodily vyzvedávat materiály, které úřadu zaslala škola, a následně zde děti vypracované úkoly i odevzdávaly a úřad je převáděl do elektronické podoby a posílal e-mailem učitelům ZŠ Frymburk. Tento způsob ušetřil mnohým rodičům zde žijících dětí cestu do Frymburku, aby si fyzické kopie úkolů vyzvedli ve schránce školy. Schránka podle ředitelky školy fungovala zejména proto, že technická vybavenost dětí a možnost připojit se k internetu nebyla u některých po vypuknutí pandemie vůbec dobrá. Také ji podle ní využívaly převážně prvostupňové děti a jejich rodiče.

Mimo této možnosti v rámci rozhovoru Učitelka 1 zmínila také to, že k distribuci úkolů a materiálů některým dětem využívala pomoc asistentky pedagoga, kterou měla ve třídě kvůli

žákyni se SVP. Asistentka žákům roznášela fyzické kopie úkolů. Na tomto místě příkládám přepis příslušné části rozhovoru s Učitelkou 1:

Tazatel: „*Jakou formou jsi vedla distanční výuku na jaře 2020? Scházela ses s dětmi, aby Ti například ve škole odevzdávaly úkoly, nebo jsi jim zadávala práci on-line pomocí například TEAMSů, e-mailu, WhatsAppu atd.?*“

Učitelka 1: „*Takže...pracovali jsme hlavně na dálku, to znamená, že jsme měli společnou platformu, měli jsme tu e-nástěnku¹⁸⁹, potom jsme měli jednu místnost na chatování a to si teď nevzpomenu, jak se to jmenovalo, a setkávali jsme se on-line...*“

Tazatel: „*Do školy teda děti osobně nechodily? Třeba vyzvedávat si nějakou práci, kterou by Ti pak třeba vracely nějak?*“

Učitelka 1: „*Ne, nene. Do školy děti nechodily, ale vlastně my jsme, nebo asistentka chodila házet zdejšími dětem věci do schránky. Těm, které měly s tím problémem - takové ty hodně slabé rodiny - tak těm ty věci tiskla, kopírovala a dávala jim to, protože oni neměly v tu dobu ještě počítač nebo měly velmi špatnou techniku, takže se nemohly připojovat. U některých ještě nebylo vůbec internetové připojení v té době.*“

Učitelka 1: „*A pak jsme komunikovali hodně ještě s obecním úřadem ve Světlíku, kde byla šikovná paní, která dětem rozdávala ty naše poslané materiály, ale aby si vyloženě oni chodily do školy, to ne. To byly opravdu výjimky, většina fungovala on-line.*“

Tazatel: „*A teda, když jsi zmínila, že některé děti obcházela asistentka a některým dávala úkoly paní na úřadě ve Světlíku - těm, které byly ze slabších rodin a které neměly třeba připojení - tak potom znovu vybírala úkoly zpět, nebo jak se to dostalo k Tobě ke kontrole?*“

Učitelka 1: „*No my jsme to kontrolovali tím stylem, že nám to děti buď hodily do schránky samy, nebo v tom Světlíku, když si šly pro nové úkoly, tak paní odevzdaly ty staré a ta nám to naskenovala a poslala.*“

Tento příklad podle mého názoru ukazuje, že po vypuknutí pandemie se lidé semkli a snažili si v této nejisté době pomáhat; také dobře ilustruje význam asistentů pedagoga,

¹⁸⁹ Podle správce ICT školy škola používala nástěnku ze stránky www.linoit.com, kde byla už asi 3 dny po prvním uzavření škol v březnu 2020 pro každou třídu vytvořena virtuální korková nástěnka, kam bylo možno „přilepit“ různobarevné lístečky s texty, obrázky nebo i soubory, a bylo též možno zkopírovat odkaz konkrétní nástěnky tak, aby do ní mohli přispívat další lidé. Podle správce ICT fungoval program velmi dobře a byla to nejrychlejší cesta, jak se v době, kdy ještě na škole nefungoval TEAMS, spojit se žáky, a jak se také mohli žáci jednoduše obrátit na konkrétní učitele (pouze na nástěnku „připíchlí“ lísteček s dotazem). Další z výhod bylo podle něj to, že se žáci nemuseli nikde registrovat. Mezi nevýhodami uvedl, že v případě, když bylo na nástěnce hodně lístečků, stávala se tato chaotickou, a fakt, že se děti vždy musely na lísteček podepsat jménem, na což často zapomínaly. Podepsat se musely z toho důvodu, že nebyly registrovány a jinak by nebylo možno dohledat, kdo daný lísteček vytvořil.

na který jsem upozorňovala již v teoretické části této práce (viz kapitola 3. *České školství a jeho proměny v době pandemie*)

Co se týče zapojování metod on-line synchronní výuky, o které se na jaře 2020 podle výsledků dotazníkového šetření snažilo osm pedagogů, z rozhovorů vyplynulo, že tyto nebyly využívány ihned po vypuknutí pandemie; někteří učitelé je však postupem času do výuky zařazovali, a to zejména proto, aby ji ozvláštnili. To popisuje i Učitelka 2: „*Nejdřív žádné video hodiny nebyly, já jsem poté viděla taneční nabídky kurzů online, a přišlo mi to dobré, a kolega přišel s nabídkou on-line hodin, na ZOOM asi. Myslím, že jsem byla možná první, kdo to vyzkoušel, asi v květnu. Pak jsem to psala kolegům, ať to dělají taky, že je to dobré. I dětem se to líbilo, maminka jednoho kluka mi pak děkovala, že to dítě úplně pookřálo.*“

Ředitelka školy na otázku, zda bylo zapojování on-line hodin synchronní výuky na jaře školního roku 2020 do distanční výuky učitelům nařízeno nebo doporučeno z její strany, odpověděla následovně: „*Nene, to ne, to nebylo, to byla jejich iniciativa, spíš to bylo o tom, jak byl kdo zdatný. Asi čtyři učitelky měly on-line hodiny. Bylo to o nich, a byla tam taky ta otázka toho jejich vzájemného propojení, kdy se museli s kolegy a rodiči domluvit na čase, takže to bylo prostě na jejich rozhodnutí.*“

I kvůli tomu, že tento způsob vedení distanční výuky nebyl organizován a vyžadován na úrovni školy a byl v rukou jednotlivých učitelů, byly na škole k vedení hodin on-line synchronní distanční výuky používány mnohé platformy, mezi nimiž byly nejčastěji Google Classroom, Jitsi Meet nebo ZOOM.

Pozitivním zjištěním, které vyplynulo z dotazníkového šetření na ZŠ Frymburk je skutečnost, že žádný vyučující na otázku „*Jakým způsobem jste realizoval/a distanční výuku svých předmětů na jaře 2020?*“ neodpověděl výběrem možnosti „*výuku jsem nerealizoval/a*“, z čehož vyplývá, že ačkoli byla situace po vypuknutí pandemie náročná, a učitelé a školy často nevěděli, jak se s ní z počátku vypořádat, byly u všech pedagogů ZŠ Frymburk už na jaře 2020 viditelné snahy zajistit její průběh tak, jak to jen bylo v rámci jejich individuálních možností a schopností možné.

6.1.3. Komplikace provázející distanční výuku ve školním roce 2019/2020

Žáci zůstávající mimo výuku

Velkým tématem ve školním roce 2019/2020 byli žáci, se kterými se nepodařilo žádným způsobem vstoupit do kontaktu a zůstali tak odříznuti od vzdělávání. Často se jednalo o žáky z rodin, kde nebyla možnost připojení se k internetu, nebo kde rodina nevlastnila techniku dostatečnou k tomu, aby se děti do on-line výuky mohly zapojit, či o rodiny ze slabšího socioekonomického prostředí. (Více je toto téma rozebráno v kapitole České školství a jeho proměny v době pandemie.) I na ZŠ Frymburk po vypuknutí pandemie učitelé pozorovali několik případů, kdy se skutečně s žákem či jeho rodiči nepovedlo vstoupit do kontaktu a zapojit žáka do vyučovacího procesu. Pozitivním zjištěním je ale fakt, že tato situace nebyla dlouhodobá a alespoň u těch učitelů, kteří se zapojili do dotazníkového šetření, se buď ještě ve školním roce 2019/2020, nebo následovně ve školním roce 2020/2021 podařilo ji vyřešit a nějakým způsobem do výuky zapojit všechny žáky.

Po vypuknutí pandemie pouze tři třídní učitelé ve svých třídách zaznamenali žáky, s nimiž ani s jejich rodiči se nepovedlo navázat kontakt, a kteří tak zůstali mimo proces vzdělávání. Tito učitelé v rámci dotazníkového šetření uvedli, že takový žák byl ve třídě pouze jeden nebo dva; sedm dalších učitelů na tuto otázku odpovědělo tak, že se ve třídě nevyskytoval žádný takový žák. (Ve školním roce 2020/2021, kdy již byla povinnost účastnit se distanční výuky uzákoněna státem, se s tímto problémem již nesetkal žádný učitel – nikdo z dotazovaných učitelů tedy nemusel řešit situaci, kdy by žák měl příliš mnoho zameškaných hodin, což se v závažných případech řešilo až přes zapojení orgánu sociálně-právní ochrany dětí).

11 ze 12 učitelů v rámci dotazníkového šetření uvedlo, že během distanční výuky na jaře 2020 zaznamenalo, že se někteří žáci opakovaně neúčastnili distanční výuky, nevěnovali se jí dostatečně nebo pravidelně, a to i přes to, že se učitelům s nimi povedlo vstoupit do kontaktu (nebo s jejich rodiči), a bylo tedy zajištěno, že některým kanálem dostávají úkoly k vypracování a vědí i o možnostech, jak práci odevzdávat ke kontrole.

Mezi nejčastějšími aspekty toho, proč tomu tak podle nich bylo, uváděli učitelé nedostatečné technické vybavení, špatné připojení k internetu, nedostatečnou motivaci žáků, neodostatečnou podporu žáků ze strany rodiny, nebo fakt, že žáci, kterých se vysoká absence

v hodinách distanční výuky týkala, pocházeli převážně ze slabého sociálního prostředí (každá z těchto možností byla vybrána osmkrát, učitelé mohli volit více odpovědí).

Deset dotázaných učitelů se domnívá, že ke snížení počtu žáků, kteří se neúčastnili distanční výuky, či se jí nevěnovali dostatečně, přispělo zapůjčení školní techniky (škola nepůjčovala pouze počítače, ale zajišťovala žákům i mobilní internet). Dva si dokonce myslí, že toto bylo klíčovým faktorem při řešení problémů s neúčastí žáků na distančním vzdělávání.

Nedostatečné technické vybavení a nízké digitální kompetence

Dalším významným problémem, se kterým se škola po vypuknutí pandemie potýkala, bylo, jak již bylo zmíněno, nedostatečné technické vybavení a možnost přístupu k internetu u některých žáků. Do školy dochází i žáci z oblastí, kde je větší koncentrace socioekonomicky slabých rodin či žáci z odlehlých míst (příhraničních samot), kde je nedostatečné pokrytí internetovým připojením a signálem. Mnoho rodin, nejen z této oblasti, v té době taktéž doma nemělo Wi-Fi připojení. Mimo nedostačující technické vybavení některých žáků (rodin), zmínila v rámci rozhovoru na jaře 2021 ředitelka školy i to, že děti a rodiče dětí neměli dostatečné digitální kompetence k tomu, aby se do on-line výuky dokázali zapojit. Stejný problém zmínila i u některých členů pedagogického sboru. Zde uvádím část přepisu rozhovoru s ředitelkou školy.

Ředitelka: *„Problém byla technika, na naší straně byla, každý zaměstnanec měl svůj notebook už i před tím, anebo chodil d školy a mohl si tady odtud vysílat, takže učitelé to měli nějak k dispozici, ale rodiče ne. Nebo vůbec ani kompetence nebyly, oni to neuměli, když třeba už měli ten počítač, tak nevěděli, jak se tam dostat, jak to najdou, jak se tam připojí, to byla vlastně novinka pro ně. Oni začali ty technologie používat úplně novým způsobem.“*

Tazatel: *„A učitelé ty kompetence měli?“*

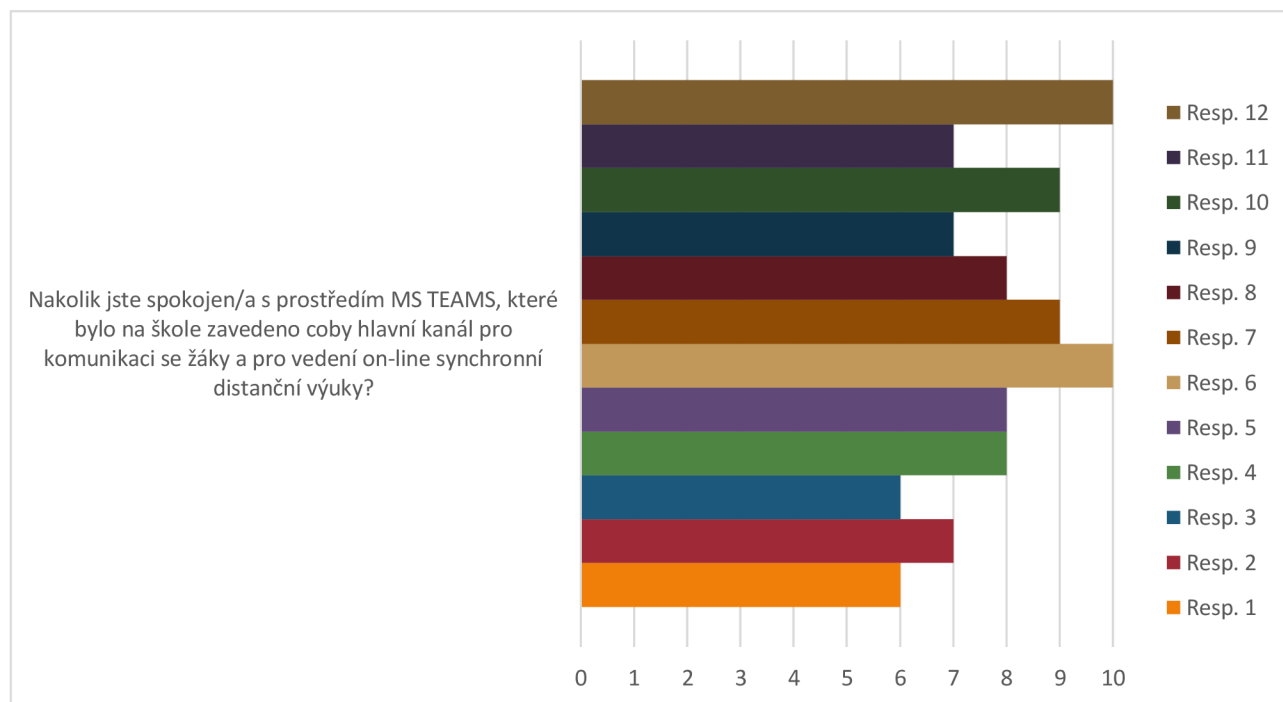
Ředitelka: *„Ne, ne, právě, že ne, to uměli jen ti, co do toho šli sami, třeba i do těch on-line hodin (synchronní výuky – pozn. autorky). Ono ani ti rodiče, ale ani někteří ti kolegové, nějakéto jádro to umělo, ale nebylo to rozhodně tak, že bychom všichni jako jeden muž řekli: ‚jdeme do toho‘. Někteří vůbec nevěděli, jak na to.“*

Ke konci školního roku 2019/2020 škola zakoupila licenci pro program MS TEAMS a rozhodla se pro tuto platformu, která se tak měla stát hlavní platformou pro vedení on-line distanční výuky jednotnou pro všechny učitele a žáky. Žákům i učitelům byla vygenerována

přístupová hesla a čekalo je učení se s programem. V rámci dozaníkového šetření učitelé odpovídali hned na několik otázek týkajících se tohoto on-line prostředí. Otázky týkající se MS TEAMS byly však zařazeny do ČÁSTI 2 dotazníku, který se týká školního roku 2020/2021 a to pro to, že v tomto školním roce už byl program majoritním kanálem určeným ke komunikaci se žáky i mezi učiteli navzájem, a výuka přes něj opravdu probíhala, zatímco v předešlém školním roce se spíše jednalo o jakési sžívání se s programem a zkoušení práce s ním, přičemž reálně většina pedagogů stále preferovala jiné formy kontaktu se žáky a úkoly zadávala pomocí jiných, výše zmíněných, kanálů a platforem. Kvůli tomu chybí pohled některých pedagogů, kteří na škole učili v době, kdy vypukla pandemie a s programem se tedy učili a zkoušeli si práci v něm, ale další rok již na škol nepůsobili; tento pohled je nicméně kompenzován alespoň pohledem ředitelky školy, která se v rámci rozhovoru o této tematice rozpovídala.

Na otázky týkající se prostředí MS TEAMS tedy odpovídalo 12 učitelů (zahrnut je i pohled těch, kteří do školy nastoupili nově ve školním roce 2020/2021). Z dotazníkového šetření vyplynulo, že všichni dotazovaní byli alespoň nadpolovičně spokojeni s prostředím MS TEAMS: na škále od jedné do deseti, přičemž jedna znamená nejmenší spokojenost a deset největší, hodnotili dva učitelé číslem 6, tři číslem 7, tři číslem 8, dva číslem 9 a dva číslem 10.

Graf 6: Spokojenost vyučujících s prostředím MS TEAMS

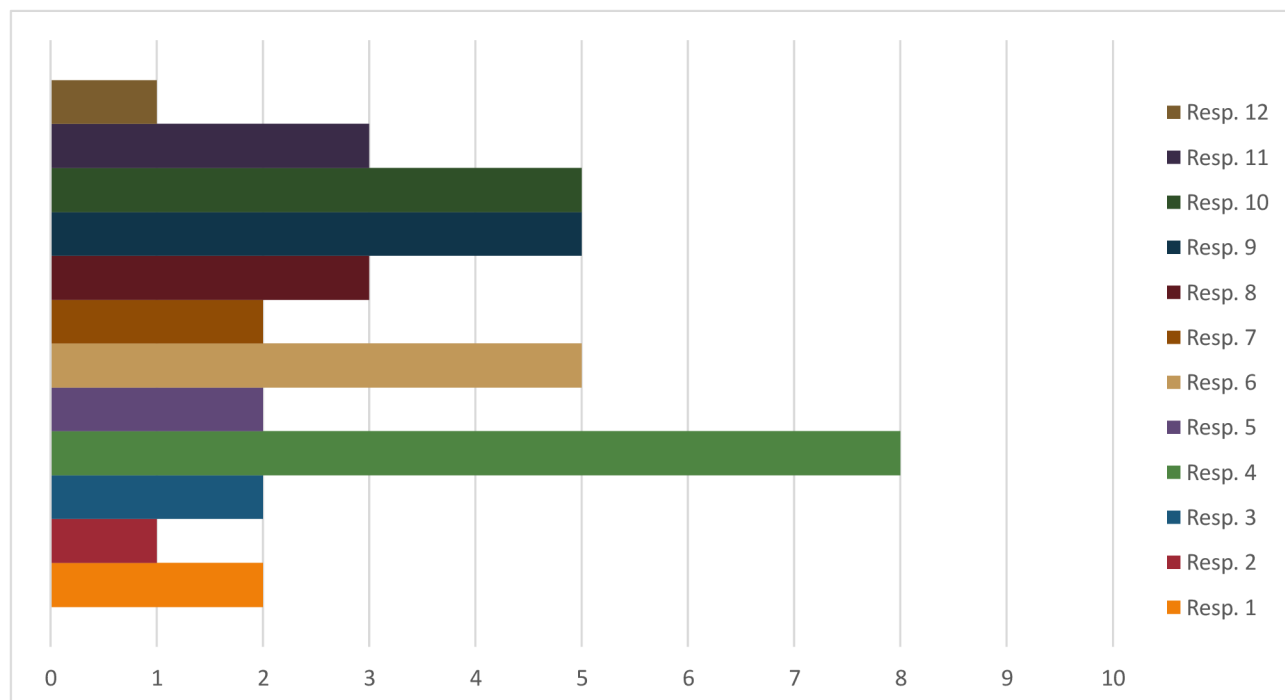


Co se týče používání ostatních platform ke komunikaci se žáky, ve školním roce 2020/2021 je nadále, ač v menší míře, využívali všichni dotázaní kromě dvou, kteří odpověděli, že k tomuto účelu využívali již pouze MS TEAMS. Zbytek, stejně jako v předchozím školním roce, využíval WhatsApp, e-mail, messenger nebo Google Meet.

Učitelé mimo jiné vyzdvihovali to, že prostředí MS TEAMS je snadno ovladatelné a intuitivní. To v rámci rozhovoru potvrdila i Učitelka 5: „*Já jsem byla spokojená, mě TEAMSy vyhovovaly, přišly mi jednoduché na používání, a minimálně se mi stávalo, že by tam byla nějaká komplikace v rámci zvuku nebo něco podobného, spíš byl problém s internetovým připojením, ale to s tím TEAMS nesouvisí.*“

V rámci dotazníkového šetření na otázku, jakou míru dopomoci (kolegiální, zajištěné školou či profesionální) potřebovali k tomu, aby v tomto prostředí byli schopni samostatně vést on-line hodiny synchronní výuky, odpověděla většina na škále od jedné do deseti (přičemž jedna znamená pomoc nejmenší a deset pomoc největší) mezi jedničkou a trojkou. Detailnější odpovědi učitelů na tuto otázku zachycuje následující graf:

Graf 7: Jakou míru dopomoci jste potřeboval/a k tomu, abyste mohl/a vést on-line synchronní výuku v prostředí MS TEAMS? (1 = nejnižší, 10 = nejvyšší)



Tyto odpovědi, které vypovídají o relativně nízké míře dopomoci, kterou učitelé potřebovali k tomu, aby zvládli distanční výuku v tomto konkrétním on-line prostředí, se mohou jevit jako protipól k výpovědi ředitelky školy uvedené výše, která v rámci rozhovoru hovořila o tom, že míra digitálních kompetencí některých členů pedagogického sboru nebyla zpočátku dostačující. Data se dají ale snadno vysvětlit tím, že otázky zjišťující subjektivní názor pedagogů na jejich digitální kompetence v prostředí MS TEAMS a jiných, byly, jak již bylo zmíněno, zařazeny do ČÁSTI 2 dotazníku, který se zabýval až druhým školním rokem, ve kterém probíhala distanční výuka. Pedagogický sbor působící na škole v roce 2019/2020 a 2020/2021 byl však značně pozměněn, jelikož několik učitelů ze školy odešlo (převážně do důchodu) a několik jiných do školy nastoupilo. Nově příchozími, kteří na tuto otázku odpovídali, byli zejména mladší učitelé, a tudíž je zde předpoklad, že ti neměli se zvládnutím on-line prostředí MS TEAMS takový problém, jaký mohli mít učitelé starší, o nichž hovořila ředitelka.

To potvrzuje i následující část rozhovoru s ředitelkou školy, kterou na tomto místě uvádím. Zajímavé je v rámci ní sledovat i to, jakým způsobem se pedagogický sbor ZŠ Frymburk učil práci s digitálními technologiemi – na škole fungovala silná kolegiální podpora a učitelé se od sebe učili navzájem.

Tazatel: „*Jaké kroky jsi podnikala pro rozvoj digitální kompetence svých učitelů?*“

Ředitelka: „*My jsme se hlavně učili s tím TEAMS. Na konci toho roku, jak jsi tu ještě nebyla, tak jsme právě měli všichni za úkol naučit se s tím TEAMS.*“

Tazatel: „*A jak jste se to učili?*“

Ředitelka: „*No společně, bych řekla.*“

Tazatel: „*Společně. Že někdo, kdo to už uměl, tak třeba předával ty informace?*“

Ředitelka: „*Jojo.*“

Tazatel: „*A potom teda ještě to školení DigCompEdu od Attaveny¹⁹⁰, které jsi učitelům zajistila, byla jsem tam už i já, tak to je jakoby ještě nějaká nadstavba, nebo?*“

Ředitelka: „*Jojo. A plus teď, jak máme ten nový sbor, tak je tam dost mladých, tak to pro vás není tak těžké, ale oni se vlastně ten první čtvrt rok učily s tím TEAMSem třeba ty paní učitelky, co tu teď už nejsou, co jsou v důchodu. A taky to zvládly, i když to pro ně bylo hodně těžké. Pepa¹⁹¹ byl hodně aktivní, protože nám s tou technikou pomáhal. No a vždy jsme si třeba*

¹⁹⁰ Digitální kompetence učitelů [online]. České Budějovice: Attavena, 2022 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://attavena.cz/dalsi-aktivity/>

¹⁹¹ Jméno bylo změněno.

pomáhali ve dvou, já jsem třeba s Marií¹⁹² hodně učila, člověk měl vždy někoho mladšího k sobě. Takže ta mezigenerační pomoc byla celkem hezká, že ti mladí pomáhali těm zkušenějším kolegům - jako zkušenějším pedagogicky, ale ne s tou technikou. Tak jsme to nějak dali.“

Na škole i před vypuknutím pandemie fungoval jeden z učitelů jako metodik ICT (v přepisu rozhovoru je označován jako Pepa), který měl snížený úvazek o tři hodiny týdně a v době distanční výuky se věnoval tomu, že ostatním kolegům pomáhal se zvládnutím její technické stránky. Jeho přínos ostatním kolegům zmínili téměř všichni učitelé, se kterými byl proveden rozhovor. „*On pro nás vždy něco objevil a naučil nás to, ať už TEAMS, nebo Umime.to nebo další věci, takže i ta naše setkávání byla o tom, že třeba on to naučil někoho a my jsme pak třeba pracovali ve dvojčkách a učili se to společně.*“, rozvedla dále jeho roli ředitelka školy.

V rámci dotazníkového šetření se měli respondenti zamyslet i nad tím, jak by zhodnotili míru dopomoci, kterou ke zvládnutí práce v prostředí MS TEAMS potřebovali jejich žáci (ať již ze strany rodičů, tak ze strany učitele), a jakou míru dopomoci z jejich strany potřebovali rodiče jejich žáků. Obecně platí, že čím starší dítě, tím nižší míra dopomoci ze strany učitele či rodiče, u mladších dětí však rodiče sehráli klíčovou roli v tom, aby se dítě mohlo do distanční výuky zapojit. Rodiče často s dětmi pracovali na zadných úkolech, byli to (alespoň zpočátku) oni, kdo hotové úkoly fotili či skenovali a posílali ke kontrole učiteli, v případě on-line hodin synchronní výuky to byli často oni, kdo zajišťovali, aby se dítě do hodiny připojilo. Podle výpovědí učitelů byli rodiče také často přítomni celým prvním video hodinám, které na škole proběhly.

Pokud rodiče potřebovali, dostávalo se jim podle ředitelky školy dopomoci zejména ze strany třídního učitele, který jim po telefonu radil s technickou stránkou zvládnutí distanční výuky. Speciální školení ze strany školy rodičům nabízeno nebylo.

Z rozhovoru s ředitelkou také vyplynulo, že se ještě před tím, než byla opětovně nařízena distanční výuka na podzim školního roku 2020/2021 snažila o to, aby učitelé v komunikaci se žáky nepřestali používat platformu TEAMS, se kterou se ke konci školního roku 2019/2020 učili pracovat, a to ani v době, kdy byli přítomni prezenční výuce ke škole (září, část

¹⁹² Jméno bylo změněno.

října 2020). Tuto zvolila i jako hlavní kanál interní komunikace – chat a společná skupina = team pedagogického sboru. To se udrželo doposud a komunikace prostřednictvím MS TEAMS na škole téměř nahradila komunikaci emailovou.

Na tomto místě uvádím část přepisu z rozhovoru s ředitelkou školy, kde se k tomuto tématu vyjadřuje: *„A hlavně potom nějak, ten další rok jsem Vás pořád nutila do toho ten TEAMS používat, protože jsme to měli čerstvě naučené my z toho minulého školního roku, proto jsem pořád chtěla, abychom to v tom září/říjnu používali, abychom to prostě nezapomněli, aby to ty děti nezapomněly. My jsme na jaře, když začal Covid, zakoupili licence, což také stálo nějaké peníze, a pak jsme to nějak spolu učili, abychom v téhle platformě byli zdatní. Tak jsem chtěla, ať to používáte i dál.“*

Nízká motivace žáků k distanční výuce a nedostatečná podpora žáků ze strany rodiny

Častou komplikací, která znesnadňovala distanční výuku ve školním roce 2019/2020 byla nízká motivace ze strany žáků a v některých případech i ze strany rodičů. Někteří rodiče nepřikládali distanční výuce po jejím zahájení velkou váhu, zejména proto, že tato nebyla povinná. Toto v rozhovoru zmínila i Učitelka 1: *„Ještě horší, než nedostatek techniky, nebo to, že s tím neuměli, tak byla ta rodinná situace u některých, kde se třeba výuce nepřikládal nějaký význam. Takže třeba ti rodiče na ty děti nedohlíželi, co se týká výuky, šli třeba do práce a potom říkali, že na to nemají čas na ně dohlížet, nebo se s nimi připojovat, ale to bylo dané i tím, že to nebylo povinné, takže prostě, když měli možnost z toho trošku vyklouznout, tak vyklouzli.“*

V některých případech musela Učitelka 1 dokonce zasáhnout do rodinné situace svých žáků - týkalo se to situací, kdy rodiče distanční výuce nepřikládali význam a de facto podporovali dítě v neúčasti na ní: *„Byly třeba takové chvíle, kdy jsme si museli s rodiči vysvětlovat, že si ty děti nemohou vzít na výpomoc do hospody (například do výdejního okénka – pozn. autorky) na celou dobu a musí je prostě nechat, aby se učily, aby se připojovaly.“*

V rámci rozhovorů se většina učitelů shodla, že problém se zapojováním se dětí do výuky nastával zejména tehdy, když rodiče na děti nedohlíželi (jak již bylo zmíněno, dohled rodičů a často i jejich fyzickou přítomnost při hodinách on-line synchronní výuky a pomoc s vypracováváním úkolů potřebovaly zejména mladší děti). Téměř také všichni potvrdili, že postupem času se u dětí začala objevovat jistá lenost a jejich zájem aktivně plnit úkoly či se zapojovat do on-line hodin synchronní výuky (poté, co tyto byly na škole zavedeny) upadal.

Učitelka 2 v rozhovoru zmínila, že to, jak dítě pracovalo, záleželo do velké míry i na jeho povaze a na tom, jak k výuce přistupovalo. Uvedla, že: „*Ten, kdo byl šikovný, tak si ty úkoly třeba hned udělal, a poté měl volno celý týden.*“ Lze se ovšem domnívat, že to, jak dítě přistupovalo k on-line výuce vychází kromě jeho individuálních dispozic a osobnostních rysů do značné míry právě i z toho, jak se k ní přistupovalo doma jakou váhu jí přikládali rodiče.

Povzbudit děti i rodiče k distanční výuce a ukázat jim, že nejsou sami, se už brzy po vypuknutí distanční výuky snažila i ředitelka školy, která jim zaslala e-mail. Tento v rámci práce přikládám coby Přílohu 4.

Nejistota při vedení distanční výuky

Po vypuknutí distanční výuky se většina učitelů ocitla v situaci, kterou nikdy před tím nezažili (jak bylo rozebráno v teoretické části této práce, v České republice není tradice výuky dětí ve věku základní školy distančním způsobem), kromě náročnosti, kterou někteří spatřovali v technickém zvládnutí vedení distanční výuky, se hodně učitelů dostalo do situace, kdy pochybovali, zda distanční výuku strukturují a organizují dobře a zda má pro děti vůbec nějaký přínos. Většina učitelů ZŠ Frymburk, se kterými byly provedeny rozhovory, zmínila, že největší podíl jejich vedení distanční výuky sestával v zadávání různých úkolů, které děti vypracovávaly samy. Avšak tento model je vhodný zejména k tomu, aby si žáci procvičili již probranou látku a nezapomněli to, co už znali; o poznání náročnější je situace, kdy je třeba vyložit novou látku.

Podle Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT¹⁹³ by učitelé měli dobu distanční výuky využívat zejména k opakování a upevňování látky, avšak, jak zmínili někteří učitelé v rámci rozhovorů, cítili potřebu a tlak na to, aby vůbec zvládli látku daného předmětu probrat. Z tohoto důvodu se mnozí snažili zajistit způsoby, jakými se s dětmi věnovat i látce nové – ať již to byly snahy o zavedení on-line hodin synchronní výuky, v rámci níž by mohli látku vyložit, nebo časově náročná příprava různých prezentací nebo interaktivního materiálu či pracovních listů.

Někteří z dotazovaných vyjádřili obavu z toho, zda to, co dělali, dělali vůbec dobře, a měli pocit, že zadávání prakticky stále stejných typů úkolů (jako například vyplňování jednotlivých cvičení v pracovních sešitech či pracovních listech) není pro žáky nijak přínosné.

¹⁹³ Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. *Edu.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>, str. 8

Učitelka 6 se v rámci rozhovoru dokonce vyjádřila, že s odstupem času není spokojená s tím, jak distanční výuku na jaře školního roku 2019/2020 vedla. Tato učitelka učila v tomto školním roce předmět zeměpis na druhém stupni, a v rámci distanční výuky zvolila metodu, kdy si žáci samostatně tvořili výpisky z učebnice k jednotlivým tématům a ty jí potom posílali vyfocené a ona kontrolovala, zda mají všechny náležitosti. K tomuto v rozhovoru uvedla: *„Někteří opisovali celou učebnici, protože to neuměli v té šesté třídě, já to ale po nich tehdy chtěla, a tak některým to dělali i rodiče. Pak mě to mrzelo, že jsem tím některé děti zahltila.“*

6.1.4. Shrnutí

Na ZŠ Frymburk již na jaře 2020 byly ze strany ředitelky i pedagogického sboru patrné snahy o to distanční výuku co nejdříve po vypuknutí pandemie zprostředkovat a zorganizovat její průběh. Tyto snahy jsou patrné i přes to, že:

- ve školním roce 2020 škola ještě neměla zavedenou jednotnou platformu, přes kterou by distanční výuka probíhala
- zpočátku bojovala s nedostatečnou technikou nebo připojením k internetu u žáků, což se snažila řešit zapůjčováním techniky školní a koupí internetových modemů, které žáci dostávali domů
- často se potýkala s tím, že žáci nebyli dostatečně motivovaní k distanční výuce a jelikož tato ještě nebyla povinná, stávalo se, že ani rodiče jí nepřikládali velkou váhu
- musela řešit mezery v digitálních kompetencích uvnitř pedagogického sboru
- učitelé sami museli překonávat vlastní strach a pochybnosti

Škola si s nástupem tak nečekané situace, jako je vypuknutí pandemie a plošné uzavření škol, poradila v porovnání s některými jinými školami dobře - podle zprávy ČŠI totiž některé školy se zavedením distanční výuky dlouho otálely v domnění, že bude brzy umožněn návrat k prezenčnímu vzdělávání, a tak nejenže nerealizovaly hodiny on-line synchronní výuky, o což se na ZŠ Frymburk už v tomto školním roce alespoň někteří učitelé snažili, ale žáci

zůstávali v některých případech bez jakéhokoli kontaktu se školou a vyučujícími, a to i poměrně dlouhou dobu.¹⁹⁴

6.2. Průběh distanční výuky na ZŠ Frymburk ve školním roce 2020/2021

Ve školním roce 2020/2021, který téměř celý proběhl distanční formou, jsem již na škole působila i já, společně se mnou ten rok nastoupili čtyři další kolegové, všichni na druhý stupeň. Já v tomto školním roce pracovala pouze na poloviční úvazek a měla jsem kombinaci první i druhý stupeň (na prvním stupni jsem učila angličtinu ve čtvrté třídě a na druhém zeměpis v sedmé a deváté, u angličtiny se jednalo o tři hodiny týdně, u zeměpisu o dvě; můj úvazek byl v té době doplněn ještě o činnost vychovatelky ve školním klubu, ten ale v době distanční výuky nebyl v provozu a nijakým způsobem nebyl nahrazován distančním způsobem). Díky tomu tuto část výzkumu doplňují i moje postřehy – zúčastněné pozorování, které jsem si v průběhu školního roku 2020/2021 zaznamenávala formou terenního deníku.

Kromě vlastního zúčastněného pozorování jsou hlavními zdroji dat pro tuto část výzkumu opět výsledky dotazníkového šetření - zde používám ČÁST 2 dotazníku, která se, jak již bylo avizováno, zabývá zejména pohledem pedagogů na organizaci školního roku 2020/2021 na ZŠ Frymburk a na to, jak se tato změnila oproti školnímu roku předchozímu. Tuto část dotazníku vyplnilo 16 pedagogů, z toho tři uvedli, že v daném školním roce již na škole nepůsobili. Ze 13 zbývajících 8 působil na druhém stupni, 3 na prvním a jeden na prvním i druhém - pro analýzu odpovědí z této části tedy používám výzkumný vzorek 12 pedagogů (učitel působící na prvním i druhém stupni zatřhl odpověď ‚vyučoval/a jsem na 1 stupni ZŠ‘ i ‚vyučoval/a jsem na 2. stupni ZŠ‘).

Devět z těchto učitelů bylo učiteli třídními, dva netřídními a jeden si nepřál tuto informaci uvádět.

Rozhovory, které i zde tvoří velkou část výzkumného materiálu, byly provedeny se čtyřmi učiteli, kteří na škole působili i v předchozím roce a kteří se tak vyjadřovali i k prvním školnímu roku, který ovlivnila pandemií nemoci Covid-19. U těchto je tedy možné sledovat jejich případný posun či změny v přístupu k distanční výuce a jejímu vedení v rámci těchto

¹⁹⁴ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

dvou let. Navíc v této části výzkumu zahrnuji pohled dvou dalších učitelek, které na škole vyučovaly až ve školním roce 2020/2021, a první rok, který byl pandemií ovlivněn, tedy nezažily. Celkově je tedy tento školní rok popsán z pohledu šesti učitelů dané školy. Významé informace přinesl také rozhovor s ředitelkou školy.

Zásadním rozdílem mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021 co se distanční výuky týče, je, že první rok přišlo uzavření škol nečekaně a školy a učitelé se na distanční výuku nemohli připravit, v roce následujícím už do režimu distanční výuky vstupovali se zkušenostmi roku minulého, na kterých mohli stavět, opírat se o ně, či si z nich brát ponaučení. V rámci rozhovorů s některými pedagogy vyplynulo, že většina z nich na začátku školního roku 2020/2021, s přihlédnutím ke zhoršující se pandemické situaci, předpokládala, že bude distanční výuka znovu zavedena. Učitelka 1 například na otázku, zda věřila, že školní rok 2020/2021 proběhne standardně, nebo zda se navrátíme k distanční výuce, odpověděla: *„To bylo jasné, že se vrátíme do distančního režimu výuky, protože opět začala ta čísla jít nahoru a všichni se hrozně báli, opět se vyvolával ten strach. Takže to bylo jasné, že školy půjdou jako první.“* Podobně se vyjádřila i Učitelka 4: *„Tak, čekat se to dalo. Beru to spíš jako, že skončilo léto, přijde podzim, a vždycky ty děti jsou nemocný víc, nebo lidi obecně, ať už to byl covid nebo ne. Takže za mě se to dalo očekávat, že to zase nastane.“*

Jistou nadějí v to, že by školní rok mohl proběhnout bez omezení, ale zároveň předtuchu, že tomu tak nebude, vyjádřila Učitelka 5: *„Já jsem si myslela, že proběhne normálně, ale zároveň jsem trošku tušila, že to asi tak nebude, že to prostě bude muset být zase omezené.“* Učitel 3 taktéž očekával, že dojde ke znovuzavření škol a znovuzavedení distanční výuky, avšak zdůraznil, že tentokrát už je na tento přechod škola více připravena: *„Myslím, že škola na to byla už nějakým způsobem připravená, pokud by se přejít mělo. I ten přechod pro ty děti, jelikož už to měly za sebou, sjednotila se ta platforma, už ta organizace byla jednodušší a už si i ty děti uvědomovaly, že už to není taková sranda jako na tom jaře. Přeci jen, na tom jaře ony to furt braly jako úplně novou věc, kterou zažily a spíš to braly jako odpočinek nebo prodloužený prázdniny, a najednou se setkaly s tou ralitou, že to může trvat mnohem déle.“*

Výpověď Učitele 3 zachycuje i rozměr toho, jak situaci vnímali žáci. Podle výpovědí učitelů žáci situaci pociťovali a měli tendenci bavit se, zejména se třídním učitelem, o tom, jak to bude dál. Toto potvrzuje i Učitelka 1: *„No, vlastně jsme se o tom bavili v rámci občanky.“*

Hodně jsme to řešili, děti se hodně ptaly, jako kdyby náhodou to zase přišlo, co by bylo. Ale jako abych já sama přišla, to ne, to spíš byla nějaká jako reakce na to s čím chodily ony.“

Podobně postupovala většina dalších učitelů – děti na opětovný přechod do distanční výuky systematicky nepřipravovala, ani o tomto tématu nezačínala mluvit, avšak reagovala na případnou potřebu žáků bavit se o těchto věcech.

To, že bude pravděpodobně na podzim 2020 znovu zavedena distanční výuka, předpokládala v září 2020 (které ještě proběhlo prezenčním způsobem) i ředitelka školy. V rámci rozhovoru uvedla, že prioritou pro ni bylo to, aby do něj škola vstupovala lépe připravená. Znovu zmínila, že se škola již v minulém školním roce rozhodla pro používání jednotného on-line prostředí pro vedení distanční výuky – MS TEAMS – a že právě z tohoto důvodu učitele již v září nabádala, ať jej využívají i v rámci prezenční výuky, jakožto jakýsi druh přípravy na opětovný přechod do distančního režimu: *„Už na konci minulého školního roku jsme se rozhodli pro ten TEAMS a řekli jsme si, že kdybychom zase šli do on-linu, tak ať máme jednotnou platformu a vybrali jsme teda ten TEAMS, a proto v tom září/říjnu už jsem vás trochu tlačila do toho, ať ten TEAMS používáte.“*

Navzdory tomu však na škole byli i učitelé, kteří do poslední chvíle nechtěli věřit tomu, že by se uzavření škol mohlo opakovat. Z rozhovorů vyplulo, že například pro Učitelku 6 byla doba distanční výuky na jaře 2020 dobou velmi náročnou jak z pozice učitelky, z pozice matky, tak z pozice osobního prožívání, na tuto otázku tedy odpověděla, že si myslela, že: *„už to nikdy nikdo nedopustí a už se to znovu nestane.“*

Já osobně jsem situaci vnímala podobně jako poslední zmíněná učitelka, ačkoli jsem cítila obavu z rostoucího počtu nakažených osob. Jednalo se o můj první rok v roli učitelky, a nechtěla jsem si tedy připouštět, že proběhne takto nestandardním způsobem. Žáky jsem proto v rámci svých hodin na možný opětovný přechod do distanční výuky nijak nepřipravovala, ani jsem se s nimi o tomto tématu nebavila. Žáci sami taktéž necítili potřebu se mnou toto téma rozebírat, což příkládám tomu, že jsem v tomto školním roce nebyla třídní učitelkou a zároveň jsem byla na škole nová.

6.2.1. Organizace distanční výuky ve školním roce 2020/2021

Díky tomu, že se škola a její pedagogové snažili o vedení distanční výuky při zapojení

několika metod, včetně on-line synchronní výuky, již v předchozím školním roce, byl pro ně opětovný přechod do distančního režimu výuky snazší. Jak již bylo zmíněno, většina učitelů v rámci rozhovorů uvedla, že znovuzavedení distanční výuky očekávali, očekávala jej i ředitelka školy, která kladla důraz na to, aby do ní škola vstupovala více připravená.

Na otázku, jak dlouho škole trvalo, než zavedla výuku se zapojením hodin on-line synchronní výuky v prostředí, které si vybrala – MS TEAMS – odpověděla ředitelka školy takto: *„Já si myslím, že jsme startovali dost brzo, že to byla otázka nějakých 14 dnů, tak jako první šok, že zavřeli, a pak jsme si už dávali dohromady, že už máme teda TEAMS, oprašovali jsme ty znalosti a začali jsme půjčovat techniku dětem, a zároveň jsme začali tvořit ten rozvrh pro distanční výuku, a s ním jsme, si myslím, tak do těch 14 dnů vyjeli a pak už jen ladili, co kdy kde.“*

Škola řešila postup jednotně formou porad pedagogického sboru, na nichž vedení školy představilo svůj zamýšlený směr a postup, a radilo se s ostatními (toto je možné díky tomu, že se jedná o malou školu s počtem všech učitelů nepřesahujícím 20). Tyto porady byly často děleny na porady prvostupňové a druhostupňové, jelikož každý stupeň řeší jiná témata a to jak při výuce prezenční, tak při té distanční, a potřebuje tedy jiný přístup.

První verze rozvrhu pro on-line distanční výuku

V první řadě se řešilo, na které předměty bude kladen větší důraz a v rámci distanční výuky jim tedy bude věnován větší prostor. Ředitelka školy se v průběhu celého uzavření škol držela nařízení vlády a ministerstva školství, a také Metodickým doporučením MŠMT pro vzdělávání distančním způsobem¹⁹⁵, jak bude dále patrné z některých jejích rozhodnutí týkajících se organizace distanční výuky, délky či počtu hodin on-line synchronní výuky. Důraz při sestavování rozvrhu pro on-line synchronní distanční výuku byl ve všech ročnících kladen na tyto předměty:

- matematika
- český jazyk
- cizí jazyk

¹⁹⁵ Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. Edu.cz [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

Tyto předměty byly zprvu vyučovány 1-2x týdně, a to většinou v blocích jedna hodina dopoledne, druhá odpoledne (jaké jsou důvody zrovna pro takovýto model, bude rozebráno dále v této kapitole). Co se ostatních předmětů týče, ty byly z počátku distanční výuky ve školním roce 2020/2021 vedeny pouze asynchronním způsobem, kdy učitel zadával žákům práci k domácímu vypracování (pracovní listy, prezentace, úkoly k procvičení). To se týkalo i předmětu zeměpis, který jsem v tom roce vyučovala v deváté třídě – v říjnu a v listopadu jsem výuku vedla za pomoci zadávání práce žákům a jejího zpětného vybírání ke kontrole. K žakovským pracím, které kladly důraz zejména na tvorbu vlastních textů pojednávajících o konkrétním tématu, jsem připojovala slovní zpětnou vazbu.

Na konci listopadu se na škole začalo s hodinami on-line synchronní distanční výuky i u předmětů oborových (zeměpis, dějepis, přírodopis, chemie, fyzika). K tomu, jaká časová dotace v rámci distanční výuky byla těmto předmětům dána, se ředitelka školy vyjádřila následovně: *„Když to byla dvouhodinová dotace týdně při prezenční výuce, tak jsme se snažili aspoň tu jednu půl hodinu týdně dát do té synchronní výuky.“* V případě předmětu zeměpis, který v deváté třídě má na ZŠ Frymburk při prezenční výuce časovou dotaci 1h týdně, byla časová dotace pro tento předmět v rámci distanční výuky nastavena na 30 minut jednou za 14 dní. Zbytek mé výuky probíhal nadále asynchronně, a to každotýdenním zadáváním úkolů a pracovních listů žákům a jejich zpětného vybírání.

Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že většina z nich byla s nastavením rozvrhu na podzim školního roku 2020/2021 spokojená. Nastavení rozvrhu komentovala Učitelka 1 takto: *„Tak ono se to hodně proměňovalo, ze začátku bylo jenom pár hodin, a hlavně to bylo zaměřeno na to, aby tam byla ta občanka, aby se měly děti kde setkávat, vlastně spíš z toho sociálního hlediska, aby to nějak drželo jako ta třída při sobě. Myslím si, že to bylo naprosto v pořádku. Jako všechny ty formy mi nakonec přišly, že byly dobře nastavené.“*

Třídnické hodiny (hodiny občanské výchovy se třídním učitelem), které zmiňuje Učitelka 1, byly i podle většiny ostatních učitelů zejména důležité pro to, aby třída měla alespoň nějakou možnost kontaktu a prostor, kde si mohou společně se svým učitelem popovídat a úplně tak nepřijít o sociální kontakt se třídou. Podle ředitelky školy však bylo postupem času stále více patrné, že děti kvůli dlouho trvající distanční výuce a nemožnosti vidat se osobně se svými spolužáky a tvořit si tak společné zážitky, přicházejí o témata ke komunikaci a tento prostor, který jim byl dávan ze strany školy, tak nemusel být maximálně využit.

Učitelka 2 v rámci rozhovoru zmínila, že se během třídnických hodin snažila vymýšlet různé aktivity, které by nastartovaly konverzaci, či třídu smělily. Nejen ona zmínila, že častým způsobem trávení třídnických hodin s dětmi bylo ukazování a promítání různých fotografií (například z dětství), nebo ukazování domácích mazlíčků. Učitelka 2 také stála o to, aby během on-line třídních setkání měly děti zapnuté kamery a tento požadavek vysvětlovala tím, že je to pro děti jistý rituál, režim, díky kterému se tolik nestávalo, že se děti do těchto hodin připojovaly z postele a zůstávaly například celý den v pyžamu. Otázka požadavku zapnutých kamer ve směru k žákům je probrána dále v této diplomové práci.

Časová dotace a délka hodin on-line synchronní distanční výuky

Jak zmínilo několik učitelů v rámci rozhovoru, rozvrh pro on-line synchronní distanční výuku se na škole alespoň z počátku dost měnil a přizpůsoboval různým faktorům, které jsou rozebrány v této kapitole. Nakonec se na škole ustanovil a zavedl model rozvrhu, kdy žáci měli denně jeden nebo dva předměty (maximálně tři) vyučované v dopoledních a odpoledních blocích. Idea tohoto systému byla podle ředitelky školy následující: *„Ta idea byla, že dopoledne něco proberu a zadám nějakou práci, děti si to procvičí asynchronně v tom mezičase, a konzultuje se potom odpoledne opět s učitelem, jak si stím poradily. Že vlastně to mělo tu myšlenku, abychom to dítě u toho drželi, aby ono aktivně muselo vlastně v ten den se tomu předmětu nějak věnovat samo, a zároveň ale mělo ještě tu odpolední hodinu s učitelem, který s ním znovu aktivně probral to, co to dítě dopoledne udělalo samo. To bylo důležité zvláště pro ty děti, které neměly třeba podporu z rodiny.“*

První hodina začínala většinou v osm ráno, poté buď následovala či nenásledovala hodina druhá, poté byl stanoven čas pro výuku asynchronní (samostatné plnění úkolů), a odpolední hodiny začínaly mezi 13. a 14. hodinou. Tento model si ZŠ Frymburk držela během prvního pololetí, v druhém pololetí na škole došlo k výraznější změně rozvrhu pro on-line synchronní distanční výuku, která zahrnovala například zařazení předmětů výchovného charakteru a zařazení možnosti práce ve skupinách v rámci hodiny vedené v prostředí MS TEAMS.

Učitelka 1 se v rámci rozhovoru vyjádřila k tomu, jaké ohlasy měla na takto nastavený rozvrh od žáků. Problém viděla zejména u žáků, kteří měli v daný den dlouhou časovou prodlevu mezi dopolední a odpolední hodinou předmětu vedenou formou videohovoru

(například první hodinu měli v osm hodin a další hodina následovala až ve dvě odpoledne, přičemž mezi tím měli žáci pracovat samostatně na zadaných úkolech); značně menší komplikace spatřovala u žáků, kteří mezi jednotlivými hodinami on-line synchronní výuky takovou časovou prodlevu neměli. Učitelka 1: *„Největší problém měly ty děti, které měly výuku třeba od těch osmi do těch půl devátý a potom neměly nic. Protože říkaly, že se jim nevyplatí vstát. Vůbec se jim to nelíbilo, i když by se měly poté v tom mezičase normálně samostatně učit.“*

Z rozhovoru s ní také vyplynulo zajímavé zjištění, a sice, že škola tyto potřeby dětí ohledně on-line rozvrhu nějakým způsobem zohledňovala. Učitelka 1 v rámci rozhovoru hovořila zejména o tom, že v případě starších dětí se osvědčily hodiny začínající později, než v osm ráno: *„My jsme ten rozvrh tenkrát schválně stavěli tak, aby ty větší děti, které třeba hodně spí, tak aby jim ta hodina začínala později. Takže já jsem třeba začínala s devátáky v pondělí až možná v 11 nebo v půl 12, což bylo super po víkendu. Byla to také hodina, kde všichni byli, jelikož se vyspali.“*

ZŠ Frymburk brala při tvorbě rozvrhu v potaz různé aspekty, jedním z nejvýznamnějších bylo to, že rozvrh stavěla tak, aby se nekryly hodiny on-line synchronní výuky žákům v rámci jedné rodiny – sourozencům. V lokalitě jsou totiž poměrně běžné rodiny s vícero dětmi (3 a více), které buď neměly dostatečný počet technického vybavení k tomu, aby se všechny děti naráz mohly účastnit distanční on-line synchronní výuky, naopak často měly k dispozici pouze jeden počítač, o který se děti musely střídat; nebo ačkoli měly dostatek techniky, nebyl v jejich domě či bytě dostatečný prostor pro to, aby děti mohly být ve stejný čas připojeny do hodin bez toho, aniž by se navzájem rušily. Ředitelka školy toto své rozhodnutí sestavovat rozvrh pro on-line distanční synchronní výuku s ohledem na sourozence okomentovala takto: *„My jsme při sestavování rozvrhů zohledňovali sourozence, pořád jsme si byli vědomi, že nemáme dost techniky v rodinách, aby každé dítě mělo vlastní počítač, půjčovali jsme jim tedy techniku školní, ale nejčastěji jeden počítač do rodiny. No, a pak i když bylo hodně techniky, tak stejně, když bylo hodně sourozenců v malém bytě, tak to stejně bylo jedno. Takže jsme jim nechtěli dělat tu výuku najednou, aby se třeták učil zároveň s pátákem, na to jsme měli odezvu, že to je na zblbnutí.“*

Z její výpovědi je patrné, že brala v potaz zpětnou vazbu ze strany rodičů týkající se toho, jak jsou s organizací distanční výuky spokojeni. Zpětná vazba ze strany rodičů a to, jakým

způsobem ji škola zajišťovala a jak s rodiči komunikovala, je rozebrána dále v rámci této kapitoly.

Velká diskuse se podle ředitelky školy strhla také ohledně délky hodin vyučovaných synchronně, škola se rozhodovala mezi půlhodinovými a tři čtvrtě hodiny trvajících bloky. Nakonec byly zvoleny hodiny trvající 30 minut. *„Pak jsme si ještě také ujasnili, že to budou ty půl hodinové bloky, protože jsme zjistili, že ta třičtvrtě hodina není pro některé děti udržitelná, tak jsme to zkrátili na půl hodiny pro všechny děti, nejen pro ty malé. Byla ohledně toho velká diskuse ve sboru, někomu to vyhovovalo, někomu to nevyhovovalo.“*

To, že hodiny trvající 30 minut, byly zavedeny pro všechny žáky školy, nejen pro menší děti, pro které je, podle slov ředitelky, 45 minut trvající hodina on-line synchronní výuky neudržitelná, souvisí s tvorbou on-line rozvrhu v prostředí MS TEAMS, kdy za předpokladu, že všechny hodiny všech učitelů a všech dětí trvají stejnou dobu, tvoří se takovýto rozvrh snáze a jsou eliminovány kolize jednotlivých hodin.

Na skutečnost, že rozhodování o délce hodin on-line synchronní distanční výuky nebylo pro ZŠ Frymburk snadné a že mezi učiteli panovaly různé názory, upozorňují i výpovědi učitelů, se kterými byly provedeny rozhovory: *„Udělat rozvrh bylo vážně těžké, každý měl vlastní názor a bylo hodně třenic v pedagogickém sboru.“*, sdělila svou zkušenost Učitelka 6. Sama za sebe byla s 30 minutovou časovou dotací spokojená: *„45 minut bych nechtěla, já jsem to nezdržovala, měla jsem rozplánovanou hodinu, věděla jsem, kolik minut na co, takže 30 minut pro mě stačilo.“*

S tím, co bylo nastaveno, si poradila i Učitelka 1, ačkoli zpočátku měla s časem 30 minut problém, protože nestíhala odučit připravenou lekci: *„Já jsem s těmi půl hodinami bojovala ve chvíli, kdy jsem potřebovala udělat třeba klasickou lekci, a potřebovala jsem víc času. Ale, zase mi nevadilo udělat si i půl hodinu, pustit je na oběd a po obědě se sejít a dodělat to. Tak velký problém, že by mi to znemožňovalo výuku, jsem v tom neviděla.“*

Učitelka 5 se vyjádřila, že by rozhodně zvolila hodiny delší, než 30 minut. Jako své důvody uvedla, že by ocenila více času na to, aby si s dětmi mohla popovídat (čas na povídání si s dětmi měli zejména třídní učitelé, kteří měli k dispozici hodiny občanské výchovy vedené formou videohovoru, netřídní učitelé tento prostor neměli, a museli si tak hledat jiné způsoby). Učitelka 5 také zmínila, že by měl být zohledněn čas, který je potřebný k připojení se do videohodiny a k zajištění všech technických náležitostí. *„Já bych stoprocentně zvolila delší čas, protože za prvé bych asi počítala s rezervou, že ne všem se jde připojit okamžitě hned*

na ten čas, a pak bych určitě věnovala víc prostoru třeba tomu si popovídat. I když jsem nebyla třídní, tak jsem se třeba chtěla zeptat, jak se mají a tak, ale věděla jsem, že mám prostě tu hodinu jednou nebo dvakrát půl hodiny týdně a že musíme zvládnout to, co musíme zvládnout. Nebyl prostor na nic jiného, to jsme prostě hnali jenom abychom stihli udělat co nejvíc.“ V její výpovědi jsou patrné komplikace, se kterými se vyučující v rámci distanční výuky v tomto roce setkávali; tématu komplikací distanční výuky se věnuje samostatná podkapitola této diplomové práce.

Učitelka 4 si taktéž myslí, že půl hodiny trvající on-line setkání je málo, ačkoli uznává, že vytváření rozvrhu pro on-line výuku muselo být pro vedení školy náročné. Jako učitelka oborových předmětů, u kterých, jak již bylo zmíněno, on-line synchronní výuka na ZŠ Frymburk probíhala jednou za týden půl hodiny dopoledne a půl hodiny odpoledne, u některých (jako například u zeměpisu nebo u chemie) jednou za 14 dní, se k tématu délky a četnosti on-line hodin synchronní výuky vyjádřila takto: *„V těch předmětech oborových to všechno bylo jednou za 14 dní, a jako i když myšlenka toho, že něco, nějakou látku vysvětlíme a pak procvičíme, je krásná, tak to nebylo reálné, aby se to nějakým způsobem probralo.“*

Dále v rámci rozhovoru zmínila i to, že v týdnech, kdy neprobíhala hodina on-line synchronní distanční výuky daného předmětu, se snažila dětem připravovat pracovní listy, na kterých by pracovaly v těch týdnech, kdy nemají hodinu: *„Já jsem ty pracovní listy připravovala, a pak to jednotlivě opravovala, i jsem každému dítěti psala zpětnou vazbu, a to prostě nebylo možné, protože já jsem tři dny v týdnu opravovala, dva dny to vymýšlela, aby to oni k pondělku měly a takhle jsem to dělala každý tden. Takže pro mě, jako pro začínajícího učitele, to bylo dost náročné.“* Se zkušeností učitelky 4, která byla ve školním roce 2020/2021 učitelkou začínající, stejně jako já, se plně ztotožňuji, i pro mne bylo vytváření domácí práce pro děti velmi náročné a zvýšenou časovou náročnost jsem pociťovala zejména při psaní slovní zpětné vazby každému dítěti ke každému úkolu, který odevzdalo.

Někteří další učitelé s rozvrhem pro on-line synchronní distanční výuku, tak, jak byl školou nastaven, spokojeni nebyli a navrhovali jiné způsoby. Například Učitel 3 byl pro model překlápění rozvrhu prezenční výuky do režimu výuky distanční. V rozhovoru jako své důvody uvedl následující: *„No já jsem byl už tenkrát pro to zachovat rozvrh stejně, aby děti nevypadly z režimu. Nebo maximálně jsem navrhoval, že by nebyly výchovy – ty by byly třeba formou dobrovolných úkolů, aby děti měly nějakým způsobem chuť se do toho zapojit. Takhle děti*

neměly žádný pevný režim, a ta půl hodina nebo hodina denně pro ně byla taková, že potom opravdu spaly, vstávaly pomalu když začala ta hodina a byly v podstatě k nepoužití. Takže jsem navrhoval, aby se jelo klasicky podle rozvrhu, protože jsem věděl, že byly i školy, které takhle fungovaly, a i mě osobně by to pomohlo si držet nějaký pracovní režim.“

Dále Učitel 3 hovořil o možnostech, jak by takováto výuka mohla vypadat, představoval si model, kdy se začínalo například v devět ráno a jednotlivé předměty by na sebe navazovaly a výuka by trvala například do poledne. Argumentoval tím, že tím, že by byly děti neustále připojené a jen by se střídali učitelé jednotlivých předmětů, by se eliminovala možnost toho, že se děti připojí na ranní hodinu, avšak na tu odpolední se již nepřipojí. Jeho nápad je jistě podnětný, avšak podle Metodického doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT je překlápění rozvrhu pro prezenční výuku do distanční výuky nevhodným řešením. V doporučení se píše: *„Trvá-li synchronní on-line výuka delší časový úsek, v závislosti na věku účastníků klesá schopnost udržení pozornosti a může se projevit negativní vliv i na zdraví dítěte/žáka/studenta (dlouhodobá práce s počítačem v nevhodné poloze, sledování monitoru). Proto není vhodné synchronně realizovat kompletní rozvrh hodin, jak je nastaven pro prezenční výuku. Při stanovování rozsahu výuky na dálku je třeba respektovat volný čas a jiné aktivity dětí/žáků/studentů.“*¹⁹⁶ Jelikož škola postupovala v souladu s tímto metodickým doporučením, jak vyplynulo z rozhovoru s ředitelkou školy, je jasné, že se tento návrh Učitele 3 neujal.

Učitel 3 však nebyl jediným, kdo byl pro překlápění rozvrhu do distanční formy, podobný názor v rámci rozhovoru vyjádřila i Učitelka 4, která přiznala, že nerozumí tomu, proč ,když to na jiných školách šlo, na ZŠ Frymburk to nešlo‘. Podle jejího názoru se například případné krytí hodin nebo nedostatek techniky dal i zpočátku školního roku 2020/2021 (na podzim) řešit jinak, než nastavením výuky jen několika předmětů za využití hodin on-line synchronní výuky a rozložením těchto hodin na dopoledne a odpoledne, přičemž v mezičase byl zamýšlený prostor pro samostatnou asynchronní práci dětí. *„Vždyť ty děti dostaly tablety, počítače, nebo mají kamarády ve stejné vesnici nebo od patro výše v paneláku, tak se to dalo domluvit. Mohly na ty hodiny chodit společně, když měly některý problém s tím se tam nějak připojit. Třeba moje děti chodily a seděly na těch hodinách spolu a hlásily mi: ‚pančelko, my jsme tady s Toničkou¹⁹⁷ na jednom počítači‘, a já říkám: ‚jo, jasně, v pohodě‘. Jako dalo se to*

¹⁹⁶ Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. Edu.cz [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>, str. 8-9

¹⁹⁷ Jméno bylo změněno

nějak vymyslet, takže proto říkám, že teď s odstupem času to na těch dětech znát je, že prostě opravdu jim to chybí, a dohodit se to nedá.“ Tímto svým tvrzením podpořila Učitelka 4 názor, který vyjádřila už dříve, a to, že: *„Prostě půl hodina matika, čj, aj, to je málo. I když dopoledne, odpoledne.“*

Zapojení oborových a výchovných předmětů do distanční výuky

Učitelka 5 zahrnuje v rozhovoru pohled učitele oborového předmětu na prvním stupni (na škole v některých případech i na prvním stupni vyučuje více učitelů v jedné třídě, povětšinou tito vyučují právě oborové předměty, často také angličtinu, což byl i můj případ). Jak již bylo zmíněno, oborové předměty byly zpočátku distanční výuky na podzim školního roku 2020/2021 vedeny převážně pouze metodami asynchronní výuky a do rozvrhu pro on-line synchronní výuku se začaly dostávat cirká v listopadu tohoto školního roku. Učitelka 5: *„Tak já jsem měla ty vlastivědy, takže tam jsme to měli nastavené někdy kolem desáté hodiny, a mě to asi vyhovovalo, já jsem s tím neměla problém. Jestli si to dobře vybavuji, tak já jsem tam v ten den byla druhá, předtím děti měly asi matematiku, a myslím, že potom měly ještě nějaké třídní hodiny.“*

Z přepisu této části rozhovoru je patrné, že po zařazení oborových předmětů do on-line synchronní distanční výuky, byly předměty, na které byl kladen větší důraz (matematika, český jazyk, popř. i cizí jazyk) vyučovány nejčastěji od osmi hodin ráno, tedy jako první, a následovány byly předměty oborovými.

Podle zprávy České školní inspekce byly na mnoha školách ČR značně upozaděny a formou on-line hodin synchronní výuky nevyučovány předměty výchovného charakteru (výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova).¹⁹⁸ Tyto byly vedeny pouze metodami asynchronními (zadávání úkolů přes různé platformy), nebo nebyly vyučovány vůbec. ZŠ Frymburk v tomto ohledu nebyla výjimkou, předměty výchovného charakteru byly dlouhou dobu opomíjeny, což někteří učitelé zmiňovali i v rámci rozhovorů (zejména tedy ti, kteří tyto předměty vyučovali). Na otázku, proč byly předměty výchovného charakteru tak dlouhou dobu opomíjeny, odpověděla ředitelka školy jednoduše: *„Protože oni řekli zredukovat – tam byl jasný metodický pokyn, že nemůže učit podle celého rozvrhu. Takže, většina škol upustila od*

¹⁹⁸ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva.* [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

těchto předmětů jako je tělocvik nebo výtvarná výchova. Anebo to řešila jinak, vyučovala je například asynchronně, děti třeba odevzdaly nějakou práci – namalovaly obrázek, vyfotily jej. A to jsme pak dělali také tak.“

Ke změně a k zařazení těchto předmětů do výuky (zprvu alespoň asynchronně) se škola odhodlala až ve chvíli, když zjistila, že motivace dětí k distanční výuce upadá. Ředitelka: *„My jsme pak vypožorovali, že motivace dětí je úplně nízká, protože ta on-line výuka trvala už příliš dlouho, a my jsme se navíc pořád soustředili jen na matematiku, český jazyk, cizí jazyk... Takže jsme zjistili, že to už je pro děti neúnosné, a vymýšleli jsme, co teda s tím.“*

Ve větší míře se tato situace podle ředitelky začala řešit v období přelomu prvního a druhého pololetí školního roku 2020/2021. Na škole se ze strany učitelů objevilo několik iniciativ, jak alespoň nějakým způsobem výchovy do distanční výuky zapojit. Někteří učitelé začali realizovat ‚výzvy‘, které spočívaly ve splnění nějakého úkolu – nejčastěji se jednalo o nějaký druh fyzické aktivity. Učitel 3 například vytvořil ‚Výzvu tisíc‘, tu komentoval následujícím způsobem: *„Já jsem třeba vytvořil výzvy, do kterých jsem byl zapojený i já osobně. Například co se týče cvičení, tak se jednalo o ‚Výzvu tisíc‘. To bylo třeba tisíc kliků za měsíc, tisíc leh sedů za měsíc, tisíc něčeho prostě udělat. Zkoušel jsem zapojit do toho všechny, a motivovat ty děti.“*

Učitel 3 během rozhovoru několikrát zmiňoval, že mu chybělo zapojení sportu a sportovních aktivit do života dětí nejen v době distanční výuky, ale i v době, kdy žáci chodili do školy prezenčně (či rotačně), avšak v rámci hodin tělesné výchovy se podle aktuálně platných nařízení museli chodit například procházet. *„Mně prostě chyběl ten sport jako takový, chtělo to něco vymyslet. I když už se učilo prezenčně, tak tam byla pořád ta omezení a chodit pořád na procházky mi přišlo docela...zběsilé...a ne úplně tolik přínosné. Takže to něco chtělo, chtělo to aktivizovat ty děti, a když přišlo z ministerstva rozhodnutí zařadit výchovy, tak já byl jedině rád.“*

Různé způsoby, jak v době distanční výuky a lockdownů aktivizovat žáky a přivést je k pohybu, vymýšleli i někteří další učitelé. Několik učitelů organizovalo i společná setkání spojená například s výstupem na místní kopec zvaný Marta. Učitelka 4 v rámci rozhovoru zmínila, že na kopec chodily i děti sami a aby to pro ně učinila aktraktivnějším, vymyslela, že si na jeho vrchu budou děti moct zapisovat počet výstupů a ten, kdo bude mít nejvyšší počet výstupů za dané období, dostane dort. Kromě toho učitelka 4 také motivovala děti k tomu, aby si vedly jakýsi sportovní deník. Jednalo se o dokument ve Wordu, kam si děti zapisovaly, jakým

sportovním aktivitám se v daném týdnu/dni věnovaly, a toto si poté mohly při hodinách on-line synchronní výuky sdílet. Učitelka 4: „*Děti si třeba vedly sportovní deník, kde měly napsat, co ten daný den nebo týden v rámci toho tělocviku udělaly, mohly tam vkládat fotky, mohly jen psát. I když někdo jen chodil se psem na procházku, tak to tam napsal také. Každý měl vlastní dokument ve Wordu a ten si děti poté sdílel. V hodinách to potom bylo skvělé, když si to navzájem četly, a dávaly si třeba i nějaký cíl, nějakou výzvu, co by chtěly ten další týden dělat.*“

Snahy o to zapojit do života dětí v době lockdownu předměty výchovného charakteru byly vidět i u ostatních učitelů vyučujících například výtvarnou výchovu či pracovní činnosti. Se zajímavým modelem přišla jedna paní učitelka 1. stupně, které vymyslely tzv. 4(Č)UM. Jednalo se o mezipředmětové propojení výtvarné výchovy, pracovních činností, hudební výchovy a tělocviku. Děti během týdne splnily nějakou činnost spadající do tělocviku (například se projely na kole), do pracovních činností (například přišily knoflík), do hudební výchovy (například cvičily hru na nástroj) a v rámci splnění 4(Č)UMu a činnosti spadající do výtvarní výchovy tyto tři aktivity graficky znázornily/namalovaly. Mohli také vyrobit koláž vystřihováním obrázků z časopisů, nebo dokonce pracovat na počítači a obrázek vytvořit v některé programu. Svoje výkresy poté buď fotily a posílaly učitelce a ta je promítala v rámci video setkání, nebo děti obrázky ukazovaly samy.

S touto paní učitelkou jsem neprováděla rozhovor, avšak zeptala jsem se jí právě na 4(Č)UM, ve své odpovědi uvedla: „*4(Č)UM je podklad pro hodnocení z předmětů VV, TV, HV a PČ. Je to zamyšlení se nad tím, co dítě v týdnu dělalo z výtvarné výchovy, hudební výchovy, pracovních činností a tělocviku. Je to také příprava na třídnické hodiny, abychom našli společné téma k hovorům, když nemáme společné zážitky.*“

Do 4(Č)Umu se nakonec zapojil celý první stupeň ZŠ Frymburk a vzniklo mnoho zajímavých obrázků. Ilustrační obrázek uvádím v Příloze 5. Jedná se o obrázek p. učitelky, která s nápadem přišla a která souhlasila, že jej mohu v práci uveřejnit.

I na druhém stupni školy se objevily ze strany učitelů snahy o to zařadit do každodenního života dětí činnosti spadající do výchovných předmětů, ale i snahy o to vézt děti k tomu, aby se věnovaly i běžným činnostem či činnostem rukodělným (například něco vyrobit atd). Tomuto účelu napomohlo i rozhodnutí o zařazení povinně volitelných předmětů

do distanční výuky.¹⁹⁹ Učitel 3 takto zařadil předmět vaření, který vyučoval i během prezenční výuky a velmi si toto rozhodnutí pochvaloval: „*To vaření bylo výborné, vždycky jsme se jednu hodinu sešli a domluvili se, co se bude vařit dál, z jakých surovin atd., Na dětech bylo v rámci týdne uvařit jedno jídlo, kdykoli. Bylo to tedy kompletně v režii rodičů nebo jich samých, aby to nakoupili a připravili si kuchyň, kde normálně příliš nefungují, a dali dohromady ten postup. Poté to svoje vaření zdokumentovali, poslali fotky, a společně jsme si o tom ve skupinkách povídali a ukazovali si fotky, jak se jim to povedlo uvařit.*“

Já osobně jsem v tomto školním roce žádné předměty povinně volitelné, ani předměty výchovného charakteru nevyučovala, navíc jsem nebyla ani třídní učitelkou, tudíž jsem podobné výzvy pro děti nevymýšlela a nerealizovala.

Rotační výuka

Na ZŠ Frymburk, jako na jiných školách, probíhala několikrát během školního roku 2020/2021 výuka rotačním způsobem. Řídila se pokyny ministerstva. Bohužel ani do dotazníku, ani do rozhovorů jsem období rotační výuky nezahrnula – těžiště mého zájmu byla čistě doba výuky distanční. Někteří učitelé se i přes to v rámci rozhovorů o době rotační výuky zmínili, vždy však okrajově, žádný z rozhovorů se k tomuto tématu nestočil.

Jediný komentář týkající se přímo doby distanční výuky, zazněl z úst Učitelky 2: „*Jako ta rotační výuka, to bylo na palici, jdeš učit on-line, naživo, on-line, naživo, jako dobrý nápad, aby bylo méně dětí ve škole, ale podle mě to byly zbytečné výmysly vlády.*“

Doba rotační výuky byla pro učitele i vedení ZŠ Frymburk organizačně náročná hlavně z toho důvodu, že si každý učitel musel hlídat, kdy učí děti přítomné ve škole a kdy učí on-line, a mimo to si v budově školy musel hledat volné místo (třídu/kabinet), odkud povede on-line hodiny synchronní výuky. Někdy docházelo ke kolizím (zvláště u netřídních učitelů, kteří nemohli využívat ‚svou‘ třídu - museli tedy využívat kabinet, avšak stávalo se, že z kabinetu chtělo výuku vézt vícero učitelů naráz, což nebylo možné, jelikož se vzájemně rušili, a tak některý z nich musel hledat jiné prostory.

¹⁹⁹ Škola druhostupňovým žákům v rámci svého ŠVP nabízí povinně volitelné předměty různé specializace, viz kapitola 4. ZŠ a MŠ Frymburk

6.2.2. Komunikace školy s rodiči žáků ve školním roce 2020/2021

Zejména třídní učitelé měli ve školním roce 2020/2021 zpětnou vazbu od rodičů svých žáků týkající se toho, nakolik tito byli spokojeni s distanční výukou svých dětí. V rámci dotazníkového šetření na otázku, zda tuto zpětnou vazbu měli, odpovědělo kladně osm učitelů, dva odpověděli záporně a dva neodpověděli, jelikož pravděpodobně nebyli třídními učiteli, a proto nebyli s rodiči žáků v tak blízkém kontaktu.

V rámci dotazníkového šetření odpovídali učitelé i na to, do jaké míry byli rodiče jejich žáků spokojeni s organizací distanční výuky svých dětí ze strany jejich či ze strany školy coby instituce. Nejvíce učitelů zvolilo možnost „spokojeni“ - jednalo se o sedm z nich, jeden učitel uvedl možnost „velmi spokojeni“, jeden zvolil možnost „neutrální postoj“. Tři na tuto otázku neodpověděli, patrně pro to, že ve školním roce 2020/2021 nebyli třídními učiteli a tudíž nemají tuto informaci.

Tlak ze strany rodičů na zvýšení časové dotace pro on-line synchronní distanční výuku pocítovalo šest učitelů, čtyři tento tlak nepocítovali a dva se vyjádřili, že tento tlak cítili „tak napůl“. Zpětnou vazbu rodičů dětí měla i ředitelka školy, která v rozhovoru uvedla, že podle svých informací byla většina rodičů s nastavením distanční výuky spokojená, ačkoli „část rodičů pod vlivem toho, že měli pocit, že ty děti toho mají málo, tak tlačili na to, aby se třeba překlopil klasický rozvrh do on-linu“. Vzápětí ale dodala, že se jednalo spíše o výjimky.

Ředitelce školy byla položena otázka, jak na tento tlak ze strany rodičů reagovala a zda byl tento jedním z faktorů, proč po pololetí došlo ke změně rozvrhu a zařazení některých dalších předmětů do on-line rozvrhu. Ve své odpovědi uvedla, že rozvrh se začal měnit ve chvíli, kdy už pedagogický sbor spatřoval únavu a pokles motivace u dětí z důvodu dlouhotrvající stále stejně nastavené distanční výuky; škola tedy neměnila rozvrh na základě této zpětné vazby od rodičů - primárně proto, že, jak ředitelka několikrát zmínila, tento tlak nebyl nikdy příliš velký a jednalo se podle jejích slov spíše o ambiciózní rodiny a rodiče, kteří se domnívali, že dítě se učí jen tehdy, pokud je připojeno do on-line synchronní výuky. „Ale ono to tak vlastně vůbec nemuselo být, my jsme věděli, že se i dá fungovat a učit i asynchronně a že to má svoje výhody, ale ti rodiče tohle úplně nezohledňovali, neviděli. Úplně nechápali, že kvantita není kvalita.“, shrnula tuto problematiku a své důvody, proč ani po žádosti některých rodičů nezavedla rozvrh pro prezenční výuku v on-line režimu výuky.

Kromě rodičů, kteří chtěli, aby měly děti více hodin formou on-line synchronní výuky, bylo podle ředitelky školy více rodičů, kteří neřešili četnost hodin ani délku jejich trvání, ale to, že chtěli, aby hodiny on-line synchronní výuky následovaly za sebou a nebyl mezi nimi ‚volný čas‘. *„Rodiče chtěli mít spíše ty hodiny nějak u sebe, aby si počítač děti zapnuly třeba na dvě hodiny dopoledne, a poté už měly odpoledne volné. V tomhle byl ten tlak největší, co si vzpomínám. Takže víc, než těch, kteří chtěli mít každou hodinu v on-linu, bylo vlastně těch rodičů, které obtěžovalo to, že to dítě by se mělo zapojit ještě odpoledne – nebo jako ono to bylo do půl druhé, to nebyla rozhodně půl čtvrtá – odpoledne už prostě ale chtěli chodit venku a mít volno.“*

Ředitelka zmínila, že takovéto názory se objevovaly i uvnitř pedagogického sboru – i někteří učitelé by rádi učili v kuse dopoledne a odpoledne měli už volné. Z vlastní zkušenosti vím, že si kolegové občas stěžovali na nižší účast na odpoledních hodinách, já sama ji tolik nepozorovala, nebo jsem tohoto v tu dobu nevšímala.

Svoji zkušenost s výukou dopoledne a poté odpoledne sdílela i Učitelka 1, zahrnuje v ní jak vlastní pohled na situaci, tak pohled očima žáků a ostatních kolegů: *„Já jsem třeba neměla s těmi odpoledními hodinami takový problém, ale vím, že spousta lidí říkalo, že odpoledne například děti už někam odjíždějí s rodiči. Mně se to moc nestávalo, tam spíš to bylo kvůli přijímacím zkouškám, že pokud chyběli, mělo to nějaký opravdu důležitý důvod.“*

Učitelka 1 ještě sdělila svoji zkušenost s tím, jak tyto hodiny organizovala a jaký na to měla ohlas ze strany žáků: *„Já jsem to dělala tak, že když jsme toho hodně zvládli dopoledne, tak jsem třeba tu odpolední hodinu mohla udělat volnější, třeba jako dovysvětlení látky, což byl vlastně také hlavní princip toho, jak byl ten rozvrh nastavený. Tak jsem často ty odpolední hodiny uvolňovala, nebo jsem řekla: ‚připojte se, jen mi řeknete, jak jste vyřešili ten úkol‘, takže žáci mi to jednotlivě za sebe řekli, a mohli se rovnou jako odhlašovat.“* Jako důvod, proč odpolední hodiny vedla v tomto volnějším duchu, uvedla Učitelka 1 stručně, že už na to odpoledne nebyly myšlenky a zvláště s příchodem jara se všichni těšili, až budou moct alespoň na chvíli ven.

Podle ředitelky školy měly mezi rodiči pozitivní ohlas individuální hodiny učitele a žáka (často právě za přítomnosti rodiče), které se ujaly zejména na prvním stupni. V rámci nich se spojil s učitelem vždy jen jeden žák (popřípadě malá skupinka žáků) a to v odpoledních hodinách – kolem 16:00 nebo 17:00 – často tedy po příchodu rodičů z práce, a společně

probírali látku, opakovali atd. Učitelky prvního stupně tyto hodiny zavedly proto, že zjistily, že u menších dětí je přínosné, když mají on-line hodinu synchronní výuky zároveň s učitelem i rodičem, nebo když je rodič alespoň přítomen – když je dítě tzv. pod dohledem. Výsledky učení se v těchto případech ukázaly jako lepší, než v případech, kdy se má dítě on-line hodině věnovat samo v době, kdy je rodič v práci a ono je doma často samo nebo se sourozenci.

Tento model je podle mého názoru velmi přínosný pro mladší děti, zároveň je zde ale nutno upozornit, že ze strany učitele je velmi časově náročný, a tudíž je realizovatelný právě na prvním stupni, kdy se učitel/učitelka věnuje většinou jen jedné třídě, ve které učí většinu nebo všechny předměty a tudíž se může sejit s každým dítětem individuálně; na druhém stupni, kdy učitel vyučuje v mnoha třídách předměty své aprobace a setkává se tedy s mnoha žáky, by tento model byl ze strany učitele jistě neudržitelný. Nejspíše by byl problematický i ze strany druhostupňových žáků, kteří mají oproti těm prvostupňovým více předmětů.

Jak jsem již zmínila, ve školním roce 2020/2021 jsem vyučovala angličtinu ve 4. třídě, osobně jsem výuku pomocí on-line individuálních setkání s dětmi, popřípadě i rodiči, nerealizovala, ačkoli jsem věděla, že třídní učitelka této třídy se s dětmi takto odpoledne individuálně setkává. Výuku jsem realizovala hromadně, ačkoli individuální setkání formou konzultace měli žáci k dispozici. Občas se stávalo, že byli rodiče (či prarodiče) dětí připojeni na hodinu, kterou jsem vedla, někdy to vedlo i k vtipným situacím, kdy si například neuvědomili, že nemají vypnutý mikrofon a ozvalo se třeba: „*Tak Ty si neslyšel, že se Tě na něco ptala paní učitelka?! Jsi hluchej nebo blbej?*“

Na škole probíhají třídní schůzky s rodiči formou individuálního setkání učitele, rodiče (rodičů) a žáka, označovány jsou jako ‚schůzky RUŽ‘ (rodič-učitel-žák) nebo ‚schůzky ve třech‘. Probíhají dvakrát ročně, a probíhaly i v době distanční výuky za dodržení platných nařízení pro osobní styk. Ve škole k tomuto setkání učitelé využívali osobních konzultací, kdy za podmínky dodržení rozestupů a s nasazeným respirátorem/rouškou tři osoby na setkání nebyly v rozporu s nařízeními.

Podle ředitelky školy byla tato setkání velkou motivací pro děti, které mohly naživo vidět své učitele a naživo s nimi probrat jejich práci a to, jak se jim v ní daří. Schůzkami RUŽ prošla celá škola minimálně jednou, většina učitelů uspořádala tato setkání jak na podzim, tak na jaře tohoto školního roku. Učitelky prvního stupně tato setkání organizovaly taktéž dvakrát,

nicméně některé, jak již bylo zmíněno, pořádaly pravidelná individuální setkávání se žáky i častěji (a kvůli jejich věku často i s rodiči).

Na druhém stupni se podle slov ředitelky školy ukázala individuální setkávání se žáky (a v některých případech i s rodiči) být vhodným nástrojem k řešení problémů s jejich zapojováním se do distanční výuky. K tomu ředitelka školy uvedla následující: „Zjistili jsme, že to setkávání je dobrý nástroj, a na druhém stupni se to pak používalo výběrově - například jsme si pozvali dítě, které nepracovalo, nebo jsme chtěli něco podchytit, motivovat ho. Někdy přišli i rodiče. Takže když dítě třeba v nějakém předmětu nepracovalo, pozvali jsme si ho, a díky tomu jsme to měli podchycené, a tím jsme je taky mohli všechny děti oklasifikovat, protože každý učitel sehnal takhle alespoň nějaké podklady ke klasifikaci.“ Hodnocení žáků je rozebráno v samostatné kapitole.

6.2.3. Zapojení žáků do distanční výuky ve školním roce 2020/2021

Jak již bylo zmíněno výše, jedním z největších témat distanční výuky bylo téma žáků, kteří z různých důvodů zůstávali mimo výuku, v některých případech i v řádu několika měsíců. Musíme rozlišovat mezi žáky, se kterými se vůbec nepovedlo navázat kontakt nebo ke kontaktu s učitelem a zbytkem třídy neměli dostačující technické vybavení či internetové připojení, a těmi, které sice vhodné podmínky měli, ale do výuky se přesto nezapojovali, či se zapojovali velmi málo. V tomto případě je také třeba zamyslet se nad charakteristikou žáka, kterého bychom mohli označit jako toho, který se do výuky nezapojoval, a tohoto zároveň diferencovat od žáka, který se do výuky zapojoval pouze minimálně. Definice takového žaka se může škola od školy velmi lišit (viz podkapitola 3.1.1. *Zapojení žáků do distanční výuky*).

Nad stejnou otázkou se měli v rámci dotazníkového šetření zamyslet i učitelé do něj zapojení. Jelikož v tomto školním roce škola distanční výuku realizovala primárně pomocí on-line hodin synchronní výuky za využití prostředí MS TEAMS, otázka zahrnuje i aspekt žakovského zapojování se do těchto hodin.

Na ZŠ Frymburk si pod pojmem „žák, který se do výuky nezapojuje“ učitelé nejčastěji představují žáka, který se právě do on-line hodin synchronní výuky připojí, avšak zůstává při nich pasivní. Tato možnost byla zvolena devětkrát. Na tomto místě uvádím všechny odpovědi, z nichž mohli učitelé vybírat, i s počtem, kolikrát byla daná možnost vybrána.

Žák, který se do distanční výuky nezapojuje, je žák, který:

- ‚nereaguje na učitelovy pokusy o kontaktování‘ – 4x
- ‚nevyzvedává si/nezobrazuje úkoly‘ – 6x
- ‚úkoly si vyzvedává/zobrazuje, ale neodevzdává je‘ - 5x
- ‚nepřipojuje se do on-line hodin‘ – 4x
- ‚do on-line hodin se připojuje, ale zůstává pasivní‘ – 9x
- ‚jiné‘ – 0x

Z odpovědí na tuto otázku vyplývá zajímavé zjištění, a to, že většina dotázaných klade důraz zejména na aktivitu žáka při hodinách on-line synchronní výuky. Jako důkaz toho, že se žák do distanční výuky zapojoval, jim tedy nestačí pouhá přítomnost žáka při on-line hodině. Tudíž žáka, který sice je připojen do hodiny, ale aktivitu neprojevuje, berou stejně za žáka, který se do hodin nepřipojuje, možná ještě hůře. Tento pohled v rámci rozhovoru vysvětlila Učitelka 4: *„No tak nezapojuje se, oni někdy někteří experti si tu hodinu zapnuli, a pak tam hráli hry nebo tam nebyli vůbec, což pak bylo vidět na konci té hodiny, když se neodpojili a byli tam třeba ještě hodinu po skončení připojení. To je pak o ničem, protože když nemají zapnutou kameru, tak nevíš, jestli tam jsou a co tam dělají. A poté je to jenom samé: ‚Pepo, jsi tam? Halóóó, jsi tam? Slyšíš mě?‘. A Pepa poté řekne, že šel na záchod, nebo pro balíček za dveře to bylo časté. Ale když je to pořád, tak už tak nějak člověk ví, že kecá. A to se pak nedá brát, protože reálně nic nedělal.“*

V rámci dotazníkového šetření uvedlo sedm učitelů, že se v průměru školního roku 2020/2021 sekali s jedním nebo dvěma žáky, které by oni sami označili jako žáky, kteří se nezapojovali do výuky (výsledek byl brán jako průměr všech tříd ve všech předmětech, které daný školní rok vyučovali), jeden učitel uvedl, že takovýchto žáků bylo 3-5 a jeden, že jich bylo 6 a více. Jejich odpovědi na tuto otázku souvisí s tím, jak si oni sami vyhodnotili žáka, který se nezapojuje do výuky.

Co se minimálního zapojení žáků do distanční výuky týče, tam se většina učitelů domnívá, že žák, který se do distanční výuky zapojoval minimálně, je žák, který ‚si vyzvedával/zobrazoval úkoly, ale neodevzdával je‘. Tuto možnost zvolili učitelé 9x, následovala ji možnost, že ‚žák se do hodin připojoval, a zůstával pasivní‘ (6x). Z předchozího je patrné, že někteří učitelé vnímali žáka, který se zapojoval do on-line hodin, ale zůstával v nich pasivní, jako toho, který se do výuky zapojoval alespoň minimálně, zatímco jiní jej brali jako žáka, který se nezapojoval vůbec.

Já osobně jsem otázkami na děti nebo stručnou interakcí s nimi během hodin on-line synchronní výuky zjišťovala, zda za počítačem opravdu jsou, nebo zda mají pouze zapnutou hodinu. Pokud se mi žák neozýval, zkoušela jsem jej oslovit opakovaně během určitého časového intervalu, a pokud se neozval ani jednou a předem se neomluvil, že jde například na toaletu, brala jsem to, jakoby na hodině nebyl přítomný. Tuto situaci jsem poté řešila s třídními učiteli, stejně tak, jako situaci, kdy se žák dlouhodobě do on-line hodin synchronní výuky nepřipojoval. Pokud se mi dlouhodobě nepovedlo se žákem vstoupit do kontaktu, například právě proto, že se nepřipojoval do hodin, ve spolupráci se třídním učitelem jsem tuto situaci řešila pozváním žáka na individuální konzultaci do školy. K tomuto kroku jsem ovšem musela přistoupit jen u jednoho žáka deváté třídy, kdy jsme se sešli a já mu zadala minimální výstupy, které musí splnit, aby mohl být v předmětu hodnocen. Žák po této intervenci úkoly splnil.

Většina učitelů se také domnívá, že v případě, že se žák do výuky nezapojoval, nebo se do ní zapojoval pouze minimálně, činil tak ve všech předmětech (tuto možnost zvolilo pět vyučujících), tři si myslí, že se žáci neúčastnili hodin selektivně (že si vybírali, kterých hodin se budou účastnit a kterých ne, popřípadě že v některých hodinách byli aktivní a v jiných nikoli).

Z rozhovorů vyplynulo, že mezi možné faktory, které hrály roli v tom, jak moc aktivně se žák zapojoval do on-line hodin synchronní výuky, patřily:

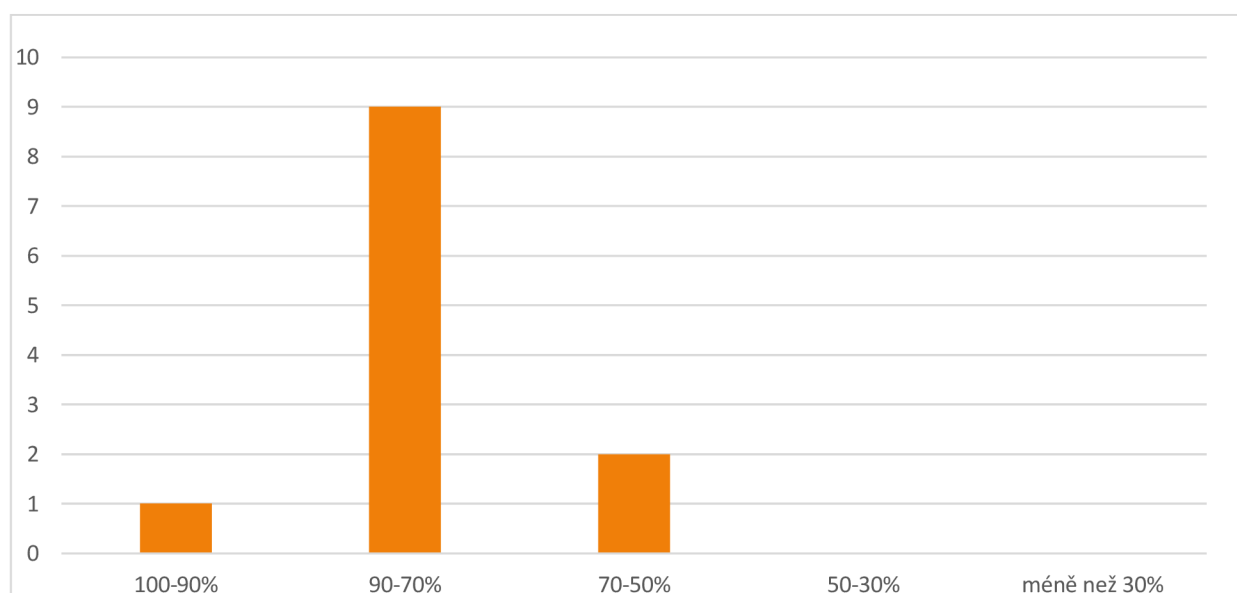
- důležitost předmětu (zejména deváťáci přikládali větší důležitost češtině a matematice z důvodu toho, že se jedná o předměty, ze kterých je čekaly přijímací zkoušky na střední školu)
- učitel, který předmět vyučoval
- čas, v němž byl předmět vyučován

Co se týče posledně zmíněného, z rozhovoru s Učitelkou 1 vyplynul zajímavý poznatek, a to ten, že hodiny, které byly vyučovány od osmi ráno nebo později odpoledne (od 14:00) zaznamenaly nižší účast žáků, popřípadě byli žáci méně aktivní. Toto téma již bylo rozebráno v předchozí kapitole týkající se komunikace školy s rodiči žáků.

Učitelka 1: *„Některé děti prostě nepřišly už na to odpoledne, už šly někam pryč, ven a tak. Nebo ráno tam nebyly, že se jim nechtělo vstávat, rodiče to kolikrát také nekontrolovali, jestli tam jsou, protože byli v práci.“*

Dalším kritériem, podle kterého je možné posuzovat zapojení žáků do distanční výuky je návratnost vypracovaných úkolů ke kontrole učiteli. Otázku zjišťující průměrnou návratnost zadávaných úkolů měli v rámci dotazníkového šetření zodpovědět i učitelé, kteří se zapojili do výzkumu. Podle devíti z nich byla průměrná návratnost úkolů, které zadávali žákům ve svých předmětech, v rozmezí mezi 90-70%, dva učitelé uvedli návratnost v rozmezí 70-50% a jeden 100%-90%. Odpověď respondentů je opět brána jako průměr všech předmětů ve všech třídách, které učitel v daném školním roce vyučoval. Na následující straně jsou odpovědi učitelů zapojených do dotazníkového šetření zaznamenány v grafu.

Graf 8: Průměrná návratnost úkolů zadávaných žákům ve školním roce 2020/2021



Ze své zkušenosti mohu říci, že se stávalo, že někteří žáci úkoly nevypracovávali a neodevzdávali, pouze si zobrazili zadání, někteří si ani nezobrazili zadání (zde hovořím zejména za předmět zeměpis, který jsem vyučovala v deváté třídě, ve třídě čtvrté v předmětu angličtina děti pracovaly převážně s vlastními pracovními sešity, a vypracovaná cvičení mi posílaly ke kontrole, přičemž návratnost byla téměř vždy stoprocentní, zejména pro to, že často odevzdávání úkolů kontrolovali rodiče dětí a také pro to, že děti této třídy byly zvyklé od své třídní učitelky na komunikaci s učitelem pomocí WhatsApp, a tudíž jsem jim v případě potřeby napsala přes něj, aby úkol udělaly a poslaly ke kontrole).

Větší návratnost z mé zkušenosti zaznamenaly úkoly, u kterých bylo dopředu avizováno, že budou hodnoceny známkou. U některých žáků, kteří práci neodevzdávali pravidelně, jsem, podobně jako další mí kolegové, situaci řešila tak, že žáci za neodevzdaný úkol dostali pětku. Jsem si vědoma toho, že se nejedná o nejlepší a nejefektivnější způsob motivace, avšak v případech, kdy žák nereagoval na nic – nepřipojoval se do on-line hodin, popřípadě v rámci nich nereagoval na vyvolání ani na otázku, a nebylo tedy možné určit, zda na hodině opravdu byl přítomen, či pouze připojen, zadané úkoly si ani nezobrazil, nezbylo mi mnoho možností, jak dosáhnout toho, aby žák odvedl alespoň nějakou práci. Ve většině případů tato negativní motivace zapůsobila a žák vypracoval alespoň nějakou práci (ač není možné stoprocentně dokázat, zda ji odvedl sám, což ovšem při on-line asynchronním distančním vzdělávání pomocí zadávání úkolů k vypracování není možné skoro nikdy).

Někdy se mi také stávalo, že žák úkol odevzdal do systému, avšak po jeho otevření jsem zjistila, že jsou v něm vyplněny jen některé otázky (např. 2 z 10); asi v jednom nebo dvou případech se dokonce stalo, že úkol byl na první pohled řádně odevzdán do systému, avšak po otevření bylo patrné, že na něm žák vůbec nepracoval. Žák tedy jen úkol otevřel a opětovně odevzdal jako hotový, ačkoli se jím pravděpodobně vůbec nezabýval, a pokud zabýval, nic v něm nevyplnil.

Mezi učiteli na ZŠ Frymburk byly k tomu, aby se děti více zapojily do distanční výuky poměrně často využívány osobní konzultace, v rámci nichž učitelé dětem znovu vysvětlovali látku, či se s nimi bavili o tom, co by potřebovaly, aby pro ně výuka na dálku byla snazší a více se do ní zapojily. I já jsem tyto konzultace nabízela, ačkoli konzultace v tomto formátu byla využita pouze jednou a to žákyní deváté třídy (předmět zeměpis), kdy jsme se s dotyčnou žákyní potkali v březnu u mě v kabinetě, abych jí znovu vysvětlila a procvičila s ní právě probíranou látku, které v rámci video hodiny neporozuměla.

Druhou nejčastější možností, kterou učitelé dětem nabízeli a která sloužila k jejich většímu zapojení se do výuky a k tomu, aby učitel dítěti pomohl překonat překážky a obtíže pramenící z distanční výuky, byly on-line konzultace. V mém případě byly tyto žáky využity častěji, a to zejména v angličtině ve 4. třídě. Celkem pravidelně jsme se v on-line prostředí potkávali se dvěma žáky, se kterými jsem procvičovala tvoření vět v přítomném čase prostém a tvoření otázek v angličtině, které jsme v tu dobu probírali. Některé další děti využily konzultaci navíc nárazově v případě, že některou látku potřebovaly znovu vysvětlit.

U starších žáků v předmětu zeměpis bylo pro jejich větší zapojení se také podle mého názoru nosné, že jsem jim ke každému úkolu, který odevzdali, psala slovní hodnocení, v němž jsem shrnula to, co se žákovi povedlo, doporučila, co by mohl příště udělat jinak a pokud bylo třeba, upřesnila nebo dovysvětlila některou problematiku. Většina žáků byla tímto potěšena a na zprávy s mými komentáři odpovídala, někteří dokonce posílali práce znovu, přepracované podle komentářů.

Poměrně časté mezi učiteli na ZŠ Frymburk bylo i zadávání úkolů navíc/dobrovolných úkolů sloužících k procvičení či upevnění látky nebo k ozvláštňení výuky a k jejímu zatraktivnění pro žáky. Tyto úkoly zadávali nejčastěji pomocí on-line procvičovacích systémů, jakými mohou být například Kahoot, Umíme to nebo Duolingo.

Na otázku jak často v rámci jejich výuky využívali tyto systémy, odpověděli dva učitelé, že ‚velmi často‘, dva zvolili odpověď ‚často‘, pět odpověď ‚občas‘. Odpověď ‚zřídka‘ ne zvolil žádný vyučující, odpověď ‚téměř nikdy‘ jeden a odpověď ‚nikdy‘ dva učitelé. Já osobně jsem tyto do své výuky nezapojovala.

6.2.4. Zapojení žáků se SVP do distanční výuky ve školním roce 2020/2021

Dalším velkým tématem, které se v době distanční výuky řešilo, bylo vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto žáky (a pro jejich učitele i rodiče) byla distanční výuka ještě náročnější, než u ostatních žáků a učitelé a školy se snažili různými prostředky pomoci žákům k tomu, aby výuku zvládali a mohli se do ní zapojit. Často byli využíváni asistenti pedagoga, učitelé snižovali náročnost úkolů, individualizovali práci pro žáky se SVP, nabízeli individuální konzultace atd.

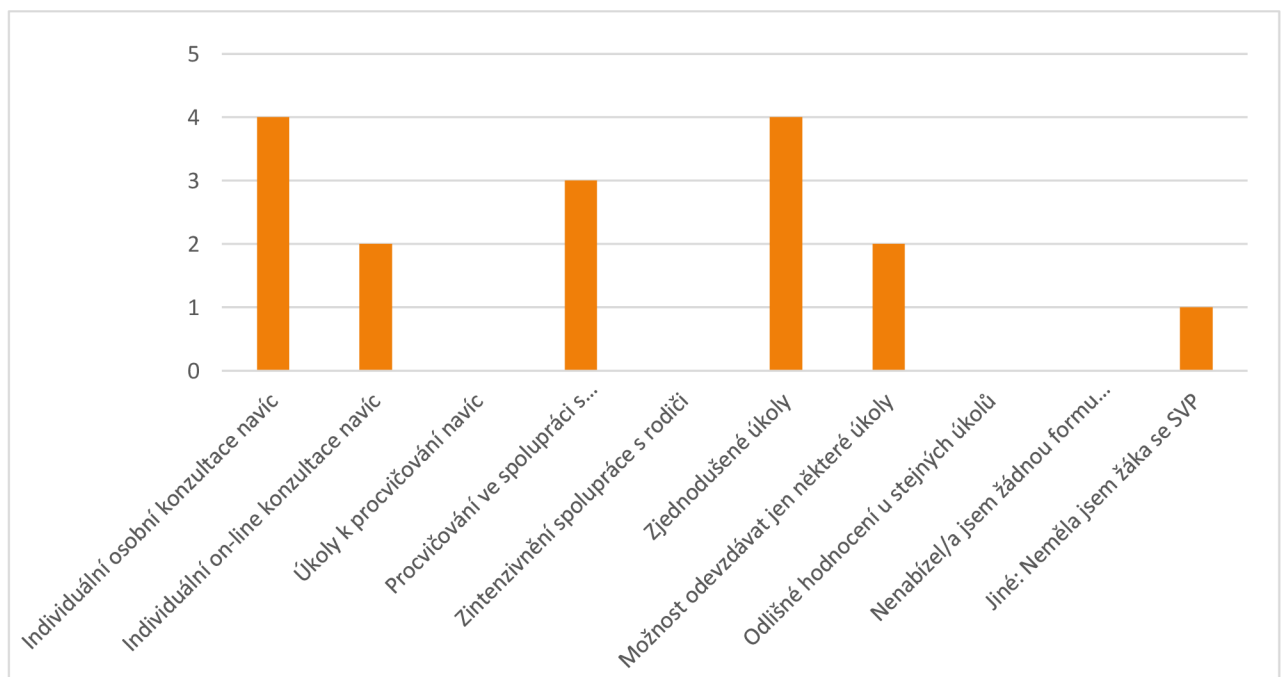
Na základě výsledků dotazníkového šetření na ZŠ Frymburk většina učitelů žákům v jedné třídě neindividualizovala zadávané úkoly, a tudíž lze předpokládat, že i žákům se SVP ve třídách přítomným zadávala stejnou práci jako žákům ostatním. Na otázku 16 ČÁSTI 2 dotazníku znějící: *„Zadával/a jste ve školním roce 2020/2021 všem dětem ve třídě shodné úkoly k vypracování, nebo jste úkoly dětí pro distanční práci individualizoval/a?“* totiž 9 učitelů odpovědělo, že zadávalo shodné úkoly a 3, že práci individualizovali.

Z dalších otázek však vyplývá, že co se týče konkrétně žáků se SVP, zde své požadavky na ně učitelé více upravovali potřebám a možnostem jednotlivých žáků. Nejčastěji uváděnými variantami těchto úprav úkolů pro žáky se SVP byly:

- individualizace úkolů
- zjednodušení náročnosti úkolů
- poskytování individuálních osobních konzultací navíc
- poskytování on-line konzultací navíc
- procvičování ve spolupráci s asistentem pedagoga
- možnost odevzdávání jen některých úkolů.

Formy podpory žákům se SVP zachycuje graf na následující straně, vychází z odpovědí učitelů na otázku 19 ČÁSTI 2 dotazníku znějící: „*Jaké podpory se v rámci Vámi vedených hodin při distanční výuce dostávalo žákům se SVP?*“. Při odpovídání na tuto otázku mohli učitelé vybrat více odpovědí.)

Graf 9: Formy podpory poskytované žákům se SVP při v hodinách distanční výuky



Jako pozitivní zjištění může být brán fakt, že ani jeden učitel neuvěd, že žákům se SVP nenabízel žádnou formu podpory navíc. Všichni dotázaní tedy v rámci distanční výuky nějakým způsobem zohledňovali specifické potřeby těchto svých žáků a snažili se, aby i oni měli možnost se do distančního vzdělávání co nejvíce zapojit.

V deváté třídě, kde jsem v daném školním roce vyučovala zeměpis, byla žákyně se SVP, z vlastní zkušenosti mohu říci, že jsem úkoly pro ni upravovala tak, že jsem snižovala úroveň

výstupu, který měla odevzdat (měla například naplnit jen některá kritéria, odpovědět jen na některé – jednodušší – otázky atd.) Tato žákyně měla i asistentku, která jí ve vypracování úkolů pomáhala, já osobně jsem asistentku do hodin však nezapojovala, ač jsem věděla, že ve třídě je. Toto na vlastním vedení distanční výuky zpětně nehodnotím kladně, a pokud by se distanční výuka opakovala, snažila bych se o větší spolupráci s asistentkou v rámci svých hodin on-line synchronní výuky. Blíže je toto téma rozebráno v kapitole 6.2.8. *Možnosti zapojení asistenta pedagoga* do distanční výuky ve školním roce 2020/2021.

6.2.5. Zapojení prospěchově slabých žáků do distanční výuky ve školním roce 2020/2021

Některým dětem se v době distanční výuky z různých důvodů dařilo hůře, než se jim dařilo při výuce prezenční (a některým naopak)²⁰⁰, učitelé na tento fakt často reagovali tím, že se snažili dětem upravovat úkoly nebo poskytovat dopomoc ve formě doučování nebo konzultací navíc, popřípadě volili jiné formy dopomoci žákům, kteří se jeví jako prospěchově slabí.²⁰¹

Na otázku týkající se toho, zda a jakým způsobem poskytovali podporu navíc těmto žákům, odpovídali v rámci dotazníkového šetření i pedagogové ZŠ Frymburk. Možnosti odpovědí byly stejné, jako u otázky týkající se dopomoci žákům se SVP.

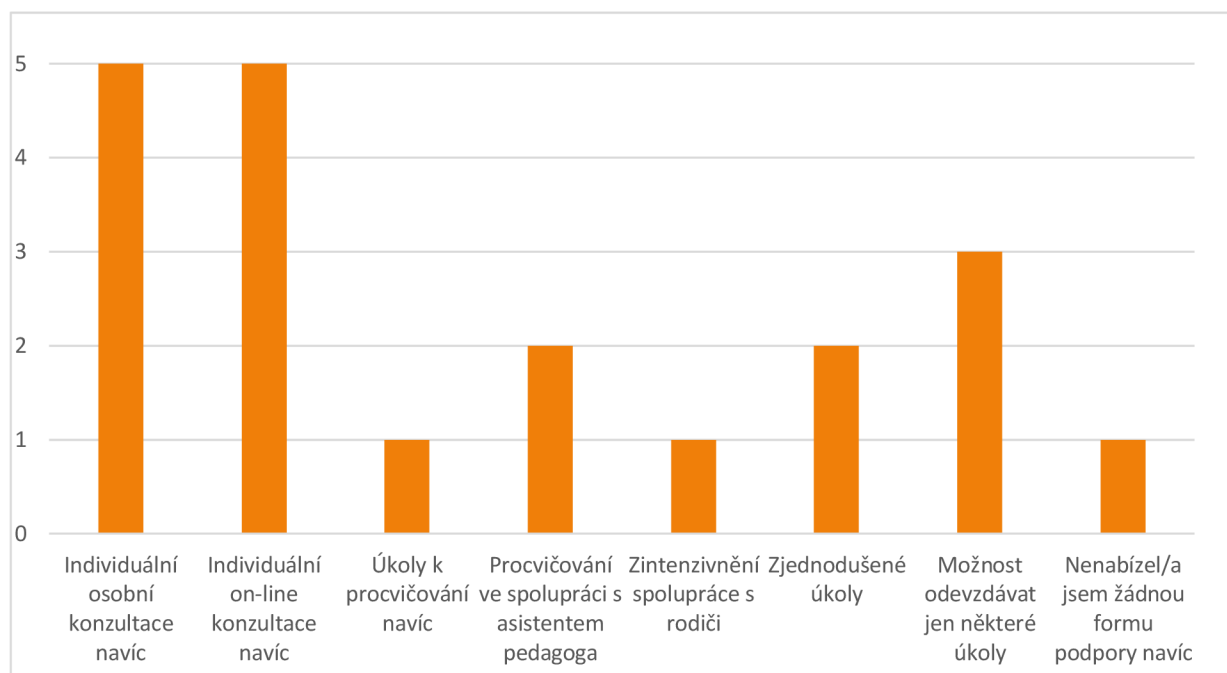
V případě žáků prospěchově slabých pět pedagogů poskytovalo osobní či on-line konzultace navíc, dva využívali pomoci asistenta pedagoga, který s žáky více procvičoval, jeden poskytoval úkoly k procvičení navíc, jeden zintenzivnil spolupráci s rodiči žáka, dva prospěchově slabým žákům zjednodušovali úkoly, tři nabízeli možnost odevzdávání pouze některých úkolů a jeden těmto žákům nenabízel žádnou formu podpory navíc.

Jejich odpovědi jsou pro lepší přehlednost a možné srovnání s formami podpory navíc poskytovanými žákům se SVP, zaneseny v grafu na následující straně.

²⁰⁰ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19 : tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

²⁰¹ Jako prospěchově slabý žák (PSŽ) je považován na základě vnitřních kritérií školy žák, který je hodnocen v 1. a 3. čtvrtletí stupněm nedostatečně alespoň v jednom předmětu nebo je hodnocen stupněm dostatečně ve 4 a více předmětech. Zvláštní podskupinu tvoří žáci, u kterých došlo k výraznému zhoršení prospěchu, kterému předcházely výborné studijní výsledky. Rovněž žáci, u kterých vysoká absence, z jiných než závažných zdravotních problémů, ovlivňuje studijní výsledky.

Graf 10: Formy podpory poskytované žákům, kteří se dlouhodobě či krátkodobě jeví jako prospěchově slabí v hodinách distanční výuky



Já osobně jsem se ve svých předmětech ve třídách, kde jsem v daném školním roce vyučovala, se žáky, kteří by se jeví jako prospěchově slabí, nesetkala. Všechny žáky se podařilo nějakým způsobem do výuky zapojit a v případě, že některý potřeboval dopomoc navíc, nabízela jsem rovněž, jako většina mých kolegů, osobní či on-line konzultace navíc nebo úkoly k procvičování navíc. Možnost zintenzivnění spolupráce s rodiči jsem nevyužila, jelikož jsem v daném školním roce nebyla třídním učitelem. Pokud jsem však vyhodnotila, že je to třeba, kontaktovala jsem ohledně konkrétního žáka jeho třídního učitele, který byl s jeho rodiči v kontaktu. Reálně toto bylo využito u jednoho žáka, kterého se dlouhodobě nedařilo zapojit do výuky, neúčastnil se on-line hodin synchronní výuky, neodevzdával ani si nezobrazoval úkoly a nereagoval na mé pokusy o kontaktování prostřednictvím chatu MS TEAMS nebo e-mailu. V tomto případě jsem kontaktovala jeho třídní učitelku, která se v této věci spojila se žákem i jeho rodiči a řešila vzniklou situaci z pozice třídní učitelky. Tohoto žáka ovšem nehodnotím jako prospěchově slabého, nýbrž jako žáka, který se do výuky nezapojoval, a toto téma již bylo rozebráno výše.

6.2.6. Možnosti zapojení asistenta pedagoga do distanční výuky ve školním roce 2020/2021

O možnostech zapojení asistenta pedagoga do distanční výuky pojednává kapitola 3. *České školství a jeho proměny v době pandemie*, konkrétně část 3.1.2. *Organizace distanční výuky* této diplomové práce. Na ZŠ Frymburk využili možnosti zapojovat aktivně do svých hodin on-line synchronní výuky asistenta pedagoga pouze tři učitelé z dvanácti, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. V odpovědích na otevřenou otázku, jakým způsobem jej do svých hodin zapojovali, jeden učitel uvedl, že asistent „vedl k práci a moderoval žáky se SVP“, druhý odpověděl obšírněji „práce se žáky se SVP“. Poslední z těch, kteří uvedli, že asistenty zapojovali, uvedl na otázku, jak tak činil, odpověď: „tvorba a pomoc s rozdělováním žáků do skupin v prostředí MS TEAMS a práce v těchto skupinkách“.

Z odpovědí i z provedených rozhovorů vyplývá, že asistenti pedagoga byli nejvíce využíváni právě pro práci a dopomoc žákům se SVP, méně často pracovali s žáky ostatními, nebo měli v hodině on-line synchronní výuky i jinou funkci. Značná část pedagogického sboru asistenta do svých hodin nezapojovala vůbec, a to ani v případě, že se ve třídě, kde učitel zrovna vyučoval, nacházel žák se SVP. Asistent pedagoga tak často býval do hodin pouze připojen, ale zůstával pasivní, popřípadě vyvíjel vlastní iniciativu například tak, že se se žákem se SVP, žákem prospěchově slabým/neaktivním/zaostávajícím nebo s některou skupinkou žáků při skupinové práci přepojil do jiné místnosti v prostředí MS TEAMS, kde jim například látku znovu vysvětlil. Často k tomu však docházelo bez součinnosti s učitelem, který hodinu vedl, a bez předchozí domluvy týkající se toho, jaká bude náplň práce asistenta.

Podobně tomu bylo i v mých hodinách; v deváté třídě, kde jsem vyučovala zeměpis, byla ve třídě přítomná asistentka, protože se ve třídě nacházela žákyně se SVP. Já jsem však asistentku do svých hodin cíleně nijak nezapojovala. Důvody pro to byly zejména ty, že zeměpis nebyl zprvu řazen mezi předměty, na které by distanční výuka kladla takový důraz, a tudíž jsem žákům pouze z týdne na týden zadávala úkoly k samostatnému vypracování do MS TEAMS, přičemž jsem nevěděla, jakým způsobem do tohoto asistentku zapojit. Úkoly jsem poté kontrolovala a psala žákům k jejich práci zpětnou vazbu. Důraz jsem kladla na to, aby úkoly byly stavěny tak, že žáci museli například sami napsat autentický text o nějakém tématu, nebo psanou formou vyjádřit svůj názor na nějaké téma (probírala se zejména témata jako průmysl, zemědělství a témata ekologického zeměpisu, ponejvíce vliv člověka na krajinu),

tím jsem se snažila zajistit to, že žák bude muset úkol opravdu splnit sám a vyvinout k jeho splnění nějakou snahu, a zároveň jsem chtěla omezit možnost toho, že žák bude odpovědi na otázky jen vyhledávat na internetu nebo kopírovat z internetových stránek (nejčastěji z Wikipedie). Jelikož jsem většinu úkolů stavěla takto, nezapojila jsem asistentku ani do kontrolování prací žáků, jelikož jsem si práce chtěla sama projít a zhodnotit, jakou práci žák na úkolu odvedl, jak moc se nad tématem zamyslel atd.

Postupem času, zhruba po půli listopadu, jsem začala vést hodiny on-line synchronní výuky zeměpisu (poté co tyto byly zařazeny do rozvrhu na úrovni školy), s prostředím MS TEAMS, přes něž byly hodiny realizovány, jsem se učila převážně sama, a chyběly mi zkušenosti předchozího školního roku, kdy se pedagogický sbor s prací v prostředí MS TEAMS seznamoval (bylo rozebráno výše) a také jsem byla v pedagogickém sboru nová, a tudíž mi možná chyběla odvaha požádat o větší podporu ze strany kolegů či vedení školy. Se zvládnutím technické stránky vedení hodiny v distančním režimu jsem neměla problém, ale reálně jsem v tu dobu netušila, jak asistentku do hodin zapojit. Věděla jsem, že někteří kolegové využívají její pomoci například k rozřazování žáků do skupin, které, pokud se nejednalo o rozřazování náhodné, v MS TEAMS zabralo učiteli nějaký čas; já jsem ovšem s postupem času zvládala žáky do skupin rozřadit sama i při vedení hodiny, tudíž jsem nevyužila ani tuto možnost.

Celou dobu jsem tak věděla, že asistentka byla v mých hodinách připojená a také jsem vnímala, že v případě potřeby se s žákyní se SVP, které pomáhala (občas i se skupinou žáků) připojila do jiné separátní místnosti, kde jim například zopakovala zadání úkolů, či znovu vysvětlila látku. Tak ale činila asistentka sama ze své vlastní iniciativy - společně jsme jednotný postup v hodinách neplánovali.

S odstupem času vidím, že toto je oblast, která v rámci mého vedení distanční výuky, skýtá možnost pro zdokonalení. Nyní bych si dovedla představit větší zapojení asistentky do svých hodin, například formou vedení hodiny v tandemu, což by obnášelo jak společnou přípravu hodiny, tak společné vedení hodiny a reflexi hodiny. Roli v tom, že nyní bych si byla schopna takovouto spolupráci s ní představit, hrají i moje větší profesní zkušenosti a to, že nyní se mezi kolegy a před nimi cítím komfortněji, než na podzim školního roku 2020/2021, kdy jsem si coby začínající učitelka učící první rok musela kromě distanční výuky zvykat i na prostředí nové školy a na nové kolegy.

Pro účely své diplomové práce jsem získala i pohled jedné z asistentek, která na škole v daném školním roce působila, a působí dodnes, a to ačkoli jsem s ní neprovedla rozhovor.

S danou asistentkou jsem pouze mluvila chvíli na chodbě a to ke konci školního roku 2021/2022, jelikož jsem při psaní této diplomové práce vyhodnotila, že pro její účely by byl nosný právě i pohled některé z asistentek, což mne však v době, kdy jsem prováděla rozhovory, bohužel, nenapadlo.

Asistentka uvedla, že se její role měnila v průběhu času – na začátku distanční výuky, kdy ještě nebyly do výuky zařazeny hodiny on-line synchronní výuky, se věnovala podpoře dětí, kterým scházela technika nutná k tomu, aby se mohly připojovat do on-line výuky. *„Každý týden jsem posbírala od učitelů všechny pracovní listy a jiné domácí úkoly, které měli žáci doma udělat, sepsala to dohromady, vytiskla a dál to posílala dětem bez internetu nebo tiskárny. To, co odevzdali do školy vyplněné, jsem zase skenovala zpátky učitelům.“*, uvedla asistentka.

Druhý rok distanční výuky už byl podle jejích slov snazší, protože už na škole byly zavedeny video hodiny pomocí platformy TEAMS. V tomto školním roce byla asistentka připojena do všech on-line hodin synchronní výuky, které měla žákyně se SVP, již dělala asistentku. Buď fungovala jako podpora této studentky, kdy jí znovu vysvětlovala zadané úkoly při práci ve skupinkách nebo při samostatné práci, nebo se hodin účastnila podle svých slov proto, aby se orientovala v učivu daného předmětu a byla poté schopna v rámci doučování žákyni látku vysvětlit. On-line doučování poté probíhalo 2-3x týdně, v závislosti na počtu úkolů a testů, které byly ten týden zadány.

Asistentka se také vyjádřila, že v součinnosti s ředitelkou školy fungovala coby technická podpora jejích hodin (pomáhala jí převádět soubory do elektronické verze, tvořit sdílené dokumenty pro práci dětí, skupinky pro práci při hodinách on-line synchronní výuky).

Co se týče podobné spolupráce s ostatními učiteli, tam již takováto spolupráce podle ní nefungovala. V hodinách většiny učitelů tedy byla asistentka ‚pouze‘ přítomna hodině a podle svého uvážení dopomáhala žákyni se SVP, podobně, jako tomu bylo v hodinách mých.

6.2.7. Distanční výuka a její dopad na žáky a učitele ZŠ Frymburk ve školním roce 2020/2021

Další část dotazníku, vytvořeného pro tuto diplomovou práci, se zabývala dopady distanční výuky na duševní zdraví žáků i učitelů ZŠ Frymburk. Otázky zjišťovaly, zda a jakým způsobem probíhal kontakt mezi žáky a jejich učiteli v době distanční výuky a zda učitelé

do svých hodin zapojovali aktivity, které by žákům pomohly kompenzovat snížený sociální kontakt se spolužáky v době, kdy byli po několik měsíců odloučení.

Devět učitelů uvedlo, že se se svými žáky setkávalo i osobně, tři se s nimi osobně nesetkávali. Nejčastěji učitelé volili hromadná setkávání venku respektující aktuální nařízení vlády (7), dále individuální setkávání s jednotlivými žáky mimo prostory školy (4), individuální setkávání v prostorách školy (3), či setkávání se s jednotlivými žáky doma u pedagoga (2). Já osobně jsem se, mimo několika konzultací týkající se učiva, s dětmi scházela hromadně venku, kdy jsme se šli například projít. Takovouto akci však většinou organizoval třídní učitel, a já se ke skupině připojila. Stávalo se mi ovšem, že žákyně 4. třídy, kterou jsem učila angličtinu, mi opakovaně psala na TEAMS, jestli bych s ní nemohla jít ven. Měla potřebu s někým trávit čas, jelikož podle jejích slov *„mamka není pořád doma a kamarádů tu ještě moc nemám, protože tu bydlím nově.“* V té době jsem velmi řešila, zda je vhodné, abych vyhověla její žádosti. Nakonec jsem se s ní jednou osobně setkala, a to proto, že zaostávala v látce, tudíž naše setkání bylo postavené jako doučování, avšak proběhlo venku v altánu školy, tudíž se vlastně splnilo i její „přání“ jít se mnou ven.

Deset učitelů z dvanácti uvedlo, že vedlo některé své on-line hodiny synchronní výuky tak, že kladli hlavní důraz na socializaci žáků a na jejich duševní zdraví, zatímco jistým způsobem upozadili to, zda stihnou v hodině probrat plánovanou látku. Dva učitelé se vyjádřili, že takto nevedli ani některé své hodiny. V rámci rozhovorů někteří vyjádřili i své důvody, proč tak činili, jako například Učitelka 5, která uvedla, že ač ji to mrzelo, věděla, že na svůj oborový předmět má v rámci rozvrhu časovou dotaci pouze půl hodiny týdně a musí stihnout probrat látku, a proto jí nezbýval čas na to s žáky si popovídat. Jelikož nebyla v tomto školním roce třídní učitelkou, neměla, stejně jako já, moc prostoru ke komunikaci se žáky.

Oproti tomu třídní učitelé, jak již bylo zmíněno dříve, měli půl hodiny týdně v rámci předmětu občanská výchova, kterou věnovali převážně komunikaci se žáky a využívali ji jako prostor pro sdílení a kontakt třídy. Tento prostor netřídním učitelům chyběl, a museli si hledat jiné způsoby, jak si najít čas na komunikaci se svými žáky.

Běžná komunikace se žáky v rámci hodin on-line synchronní výuky

Podle očekávání tedy všech devět do dotazníkového šetření zapojených třídních učitelů ve školním roce 2020/2021 uvedlo, že vedli on-line třídnické hodiny. Na otevřenou otázku, jaká byla náplň těchto hodin, odpovídali učitelé takto: (Zde uvádím přepis jejich odpovědí.)

- „dozvědět se, jak se žákům daří, co je trápí“
- „socializace, duševní pohoda, co se podařilo, s čím potřebuji pomoci, PC hry, pohybové činnosti“
- „společné sdílení zážitků, hry, pohybové činnosti, sdílení pocitů např. *„mě se doma nelíbí“*“
- „povídání o zážitcích, které děti zažily, co je potěšilo, sdílení nálad“
- „ukazování domácích mazlíčků“
- „organizace výuky“
- „povídání i o všem možném, ukazovali jsme si fotografie, řešili, co je potřeba“

Z odpovědí je patrné, že náplní těchto hodin bylo zejména společné sdílení toho, co se děje, co děti prožily, co je těší, trápí a v obecnější rovině toho, jak se mají. Časté bylo také vzájemné ukazování si fotografií či domácích mazlíčků. Postupem času však učitelé i vedení školy začali pozorovat, že dětem jaksi docházejí témata ke konverzaci a opouští je motivace ke sdílení a povídání si se spolužáky: *„Děti už potom padaly do jakýchsi divných splínů, nechtěly už moc nic sdílet, kolikrát ani neměly co, když se nic nesmělo, nechtěly ani být vidět na tu kameru. Vůbec tak nějak ztrácely ten režim, často byly celé dny v pyžamu, jen na počítači.“*, vyjádřila se v rámci rozhovoru k tomuto tématu Učitelka 2.

Taktéž hovořila o tom, co se snažila dělat pro to, aby děti znovu aktivizovala: *„No a tak jsem vymýšlela různé aktivity na stmelení třídy, vždycky nějakou hru, když nechtěly mluvit, a ono je to třeba rozmluvilo. Obecně jsem i hlídala, do jakých hodin chodí, a když nechodily, tak jsem jim psala, že jsem si všimla, že na té hodině nebyly a jestli se něco neděje. Oni tak věděly, že je tak trochu hlídám, tak tam pak třeba chodily víc do těch hodin. Obecně si myslím, že kdyby se třídní učitelé na tohle vykašlali, že by ty děti dělaly polovinu. Ono bylo fakt potřeba, aby věděly, že mají podporu z naší strany.“*

Z této části přepisu rozhovoru s učitelkou 2 je dobře patrné, jak významnou roli pro motivaci dětí k on-line výuce, která trvala velmi dlouho, hráli třídní učitelé. Třídní učitelé také často fungovali jako jakýsi spojovací, stmelovací prvek třídy.

Zajímavým zjištěním, které vyplynulo z dotazníkového šetření, je, že v rámci hodin on-line synchronní výuky se všichni učitelé, i učitelé netřídní, připojovali do svých on-line hodin o několik minut dříve, popřípadě po jejich skončení zůstávali připojeni o několik minut déle, a to za účelem toho, aby si mohli popovídat se svými žáky. Právě tento způsob byl nejčastějším, který volili netřídní učitelé k tomu, aby i oni mohli udržovat kontakt se svými žáky.

Svou zkušenost s tímto při rozhovoru popsala i Učitelka 6: *„Připojovala jsem se vždy dříve, než začala hodina, a žáci také. Takže jsme si povídali s těmi, kteří tam byli. Třeba deset minut dřív to stačilo, postupně se připojovali další, a pokaždé měli docela radost a hned se ptali, jak se třeba mám.“* Tuto formu, jak jako netřídní učitel zůstat v kontaktu s dětmi a mít možnost si s nimi i popovídat, a zároveň si neubírat na čase, který byl stanoven pro hodinu, jsem volila i já. S Učitelkou 6 souhlasím i v tom, že i mě přišlo, že žáci jsou rádi, že jsem se připojila dříve, že o komunikaci stáli: zejména v tehdejší deváté třídě bylo vždy několik žáků, kteří se do hodiny přihlašovali i půl hodiny předem a čekali, kdo další se přihlásí, aby si mohli povídat. Velmi mě v tu dobu těšilo, že v momentě, kdy jsem se do hodiny přihlásila já, se nezřídka ozvalo například: *„Jééé pančelka je tady! Dobrý den! Jak se máte, co víkend?“*

Jedenáct ze dvanácti respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, si všimlo, že se do hodiny připojují dříve i žáci a to nejenom pro to, aby si popovídali s učitelem, ale že prostředí MS TEAMS, které škola používala pro vedení hodin on-line distanční výuky, používají žáci sami jako prostor ke komunikaci mezi sebou (jeden učitel tuto skutečnost nedovedl posoudit a zvolil tedy odpověď ‚nevím‘). Často se žáci připojovali i poměrně dlouhou dobu před začátkem hodiny (např. 45 minut), nebo dlouhou dobu zůstávali připojeni po jejím skončení. Učitelka 5 v rámci rozhovoru uvedla, že toto bylo možné právě pro to, že byl rozvrh nastaven tak, jak byl (půl hodina předmětu dopoledne, pauza, a půl hodina předmětu odpoledne): *„Bylo to vlastně i fajn, že ty hodiny měly mezi sebou pauzy, že žáci tam třeba ještě zůstali, já se odhlásila a oni si povídali. Někdy tam zůstali přihlášení a třeba dělali i úkoly spolu. To by nešlo, kdyby byla hnedka další hodina.“* Z předcházejícího je patrné, že ačkoli se, jak bylo uvedeno výše, objevovaly ze strany dětí i učitelů stížnosti na ‚volný‘ čas mezi jednotlivými hodinami, mohl a byl tento čas využit jako prostor pro socializaci a sdílení mezi dětmi a učiteli.

Práce ve skupinách v prostředí MS TEAMS

Jako další ze snah školy, jak zajistit větší kontakt žáků a zároveň podporovat to, aby žáci i v rámci distanční výuky měli možnost spolupracovat, byla práce ve skupinách v prostředí MS TEAMS. Podle ředitelky školy se jí měli věnovat všichni učitelé ve všech předmětech minimálně 10 minut. Primárním důvodem ředitelky školy, proč chtěla, aby pedagogové povinně zařazovali do svých hodin práci ve skupinkách, bylo, že: *„děti už vlastně neměly žádné společné zážitky a neměly žádná konverzační témata - o čem by si spolu povídaly, když každý byl jakoby jen sám za sebe, a i v té hodině seděl připojený vlastně sám za vlastním počítačem, a jen koukal. Takže se zavedly ty skupiny, aby děti měly prostor v rámci té hodiny spolu mluvit a spolupracovat. Šlo mi hlavně o to, aby se posílil kontakt dětí.“*

Se zavedením práce ve skupinách se pojilo mnoho komplikací, se kterými si škola a její učitelé museli poradit, ať už se jednalo o to vůbec se naučit skupiny v on-line prostředí vytvořit a ovládat, což někteří pedagogové hodnotili jako náročné – viz Učitelka 6: *„Ty skupiny pro mě byly náročné, bála jsem se, že mi ta hodina zkrachuje, protože se mnou technika moc nekamarádí. Nebo mi někdo zůstal tam v té ‚chodbě‘ a nemohl se připojit k nám ostatním, no a já nevěděla, co s tím.“*, nebo o to, že práce ve skupinách je náročnější na techniku – viz ředitelka školy: *„No a to nám začaly kleka notebooky, protože jsme zjistili, že to je náročnější, než když jen vysíláme video my.“*

I přes všechny komplikace ale nakonec byly však učitelé na ZŠ Frymburk rádi, že do svých hodin práci ve skupinách zapojili, a kladně hodnotili i její přínos jak v rovině zvýšení kontaktu a spolupráce žáků, tak v rovině zvýšené atraktivity pro žáky. To v rámci rozhovoru potvrdila i Učitelka 6, pro kterou bylo učení se práce ve skupinách náročné: *„Potěšilo mě, že v těch skupinkách opravdu pracovali, já je tajně navštěvovala, tak jsem toho byla svědkem. No a hezké bylo, jak se pokaždé těšili na to, s kým v té skupině budou.“*

V rámci dotazníkového šetření se ukázalo, že z půl hodiny trvajícího on-line setkání práci v žákovských skupinách věnovalo 6 učitelů v průměru 5-10 minut a 6 učitelů 10-20 minut.

Ředitelka školy v rámci prvotních snah o to, aby se učitelé naučili práci se skupinami, podporovala vedení hodin ve více učitelích, přičemž jeden by pomáhal tomu druhému právě s vytvářením skupin a s rozdělováním dětí do jednotlivých skupin. To bylo totiž tím, co učitelům činilo největší potíže, jelikož v prostředí MS TEAMS bylo poměrně snadné vytvořit skupiny náhodně, avšak pokud chtěl učitel vytvářet skupiny s konkrétními žáky, bylo to časově náročnější a samozřejmě to vyžadovalo také zvýšené nároky na digitální kompetence učitelů:

„Proto jsem chtěla, ať máte ty trojice nebo dvojice, abyste v té hodině byli dva a ten jeden by pak tomu druhému obsluhoval ty skupiny, rozděloval tam ty děti, byl by jakoby asistent toho prvního. Ušetřilo by to totiž čas z té hodiny.“, vyjádřila se k tématu skupin v MS TEAMS ředitelka školy. Stejným způsobem se samozřejmě dali zapojit i asistenti pedagoga.

Tento model poté ve škole nějakou dobu fungoval, ačkoli byli i pedagogové, kteří jej využívat nechtěli, nebylo jim příjemné, že je v jejich hodinách připojen někdo další, nebo dokázali sami zvládnout jak vedení hodiny, tak technickou obsluhu práce ve skupinách, a reálně takto – ve dvojici s jiným učitelem - pracovali jen tehdy, pokud hodiny hospitovalo vedení školy (hospitované hodiny jsou rozebrány dále).

Otázka zapnutých kamer při hodinách on-line synchronní výuky

Velkým tématem doby distanční výuky byly také videokamery a to, zda je možno po žácích požadovat jejich zapínání. Mnoho autorů považovalo kamery za zásah do soukromí jak žáků, tak učitelů.²⁰² Hlavním argumentem pro zapnuté kamery bylo to, že možnost spolužáky a učitele i vidět, nejen slyšet, podporuje klima třídy a jistou sounáležitost, a tím i psychickou pohodu žáků.²⁰³

V rámci dotazníkového šetření na ZŠ Frymburk učitelé odpovídali i na otázku, zda vyžadovali, aby žáci při jejich hodinách měli zapnutou kameru – 6 uvedlo, že to vyžadovali, ač někteří doplnili komentář, že tak činili pouze na začátku zařazování video hodin do výuky, či že to sice vyžadovali, ale ne příliš úspěšně, jelikož děti postupem času kameru zapínat nechtěly. Toto vyžadování však bylo spíše na bázi motivování nebo snahy o to, aby žáci kameru zapnuli, žádné postihy za to, když žák kameru zapnut nechtěl, na škole neexistovaly. Učitelka 5 v rámci rozhovoru zmínila, že se žáci postupem času vymlouvali na to, že kamera nefunguje, a to v případě, kdy je učitel požádal o to, aby si ji zapnuli, aby nemusel koukat ‚do prázdné obrazovky‘, nebo aby si ověřil, že na hodině opravdu jsou. Některým žákům se pouze nechtělo kameru zapínat, a tak se vymlouvali na její nefunkčnost.

Učitelka 2 byla ve vyžadování zapnuté kamery při výuce více důrazná, než ostatní členové pedagogického sboru, kteří se v rámci rozhovorů vyjádřili, že je zapnutá kamera

²⁰² PARKER, Martin. *Life after Covid-19: The other Side of the Crisis*. Bristol: Bristol University Press, 2020. ISBN 9781529215397.

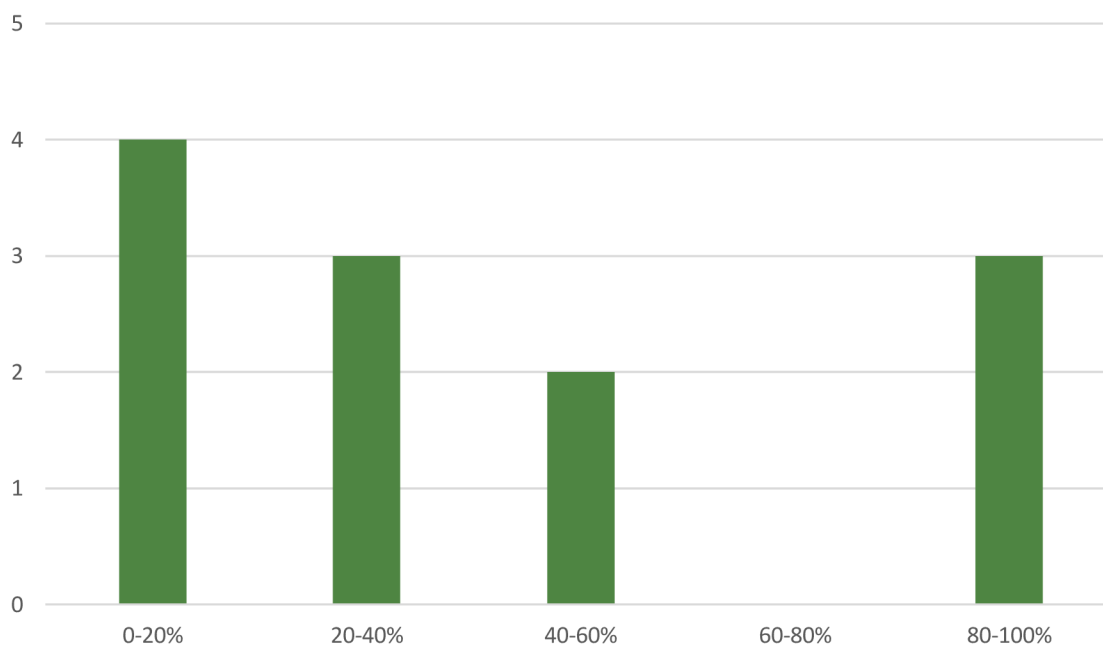
²⁰³ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19 : tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

alespoň u některých dětí potěšila, protože „*je lepší dívat se na nějakého člověka, než na prázdná kolečka se jmény*“, avšak její zapínání po dětech nevyžadovali. Učitelka 2 naopak chtěla, ať mají děti kamery zapnuté pro to, aby měly nějaký rituál, nějaký režim. Nelíbilo se jí, že děti při hodinách leží v posteli a celý den chodí v pyžamu, čímž se z jejich života vytrácí nějaký řád. Otázka požadavku zapnutých kamer v její třídě se řešila i na úrovni školy, kdy v rámci pedagogického sboru probíhala diskuse, zda je možné požadovat po žácích zapnutí kamery či nikoli. Tuto otázku se však nepovedlo dořešit, jelikož je to věc velmi komplexní - viz výše – a tak byla věc uzavřena tak, že učitelka v rámci svých hodin nadále podporovala to, aby si děti kamery zapínaly (a ty tak většinou činily) avšak pokud by některý žák kameru zapnout odmítl (ať v rámci této třídy nebo jiné), nehrozily mu žádné sankce ani ze strany učitele, ani ze strany školy.

Pedagogové v rámci dotazníku odpovídali také na otázku, kolik procent žáků mělo v průměru při jejich výuce kameru zapnutou (odpovídat měli v průměru za všechny předměty a všechny třídy, které v daném školním roce vyučovali). Odpovědi na tuto otázku se značně různí: čtyři učitelé uvedli, že žáků se zapnutou kamerou během hodiny bylo v průměru 0-20% na třídu, tři další uvedli, že jich bylo 20-40% a tři, že jich bylo 80-100%.

Očividně tedy žáci zapínali kamery podle toho, který učitel je zrovna učil, možná i podle toho, o který předmět se jednalo, a lze se domnívat, že, jak bylo rozebráno výše, roli hrálo i to, zda daný učitel zapnutou kameru vyžadoval, či nikoli. Přesné odpovědi pedagogů na tuto otázku zachycuje graf na následující straně.

Graf 11: Procenta žáků ve třídě (v průměru), kteří měli při hodinách on-line synchronní výuky daného učitele zapnutou kameru



Udržování kontaktu v rámci pedagogického sboru ve školním roce 2020/2021

Deset z dotázaných učitelů v rámci dotazníkového šetření uvedlo, že se během školního roku 2020/2021 stýkali osobně se svými kolegy. Dva uvedli, že se osobně nestýkali. Čtyři dotázaní se s kolegy stýkali čistě za účely profesními, dva za účely čistě osobními a zbytek jak za účely profesními, tak osobními. Jeden dotázaný si nepřál na tuto otázku odpovídat. Učitelka 6 v rámci rozhovoru uvedla, že se její přístup i přístup ostatních k těmto osobním setkáním měnil v čase. Zatímco v době, kdy pandemie vypukla, se s kolegy nestýkala, protože ve společnosti panoval strach, postupem času a zejména kvůli faktu, že lockdown a různá omezení trval již příliš dlouho, se začali lidé osmělovat.

I zkušenost Učitelky 1 je podobná: „*Pak jsme začali chodit třeba jenom na procházky, ve dvou, s rouškami, potom už i bez roušek, ale šlo to postupně.*“ K tomu, jak se její kontakt s kolegy změnil ve školním roce 2020/2021 se smíchem uvedla následující: „*A v tom loňském roce, tak tam jsme potřebovali utužovat náš vztah, takže vlastně skoro každý týden probíhala u někoho taková akce, že jsme si prostě poseděli a popovídali. Potřebovali jsme se vidět. A hodně jsme teda telefonovali, to teda není sice osobní, ale bylo to pro mě důležité, s některými jsem telefonovala třeba hodiny.*“

K dalším formám kontaktu s kolegy v době distanční výuky sloužily školou zavedené (a povinné) on-line porady. Ty se během doby distanční výuky měnily. Už v přechodném školním roce existovaly on-line porady učitelů učících v jedné třídě, kdy si tito sdělovali, jak děti pracují a kde je případně nějaký problém. Ve školním roce 2020/2021 byly zejména významné on-line porady celého pedagogického sboru, kde byly předávány informace ohledně organizace distanční výuky a také se v tomto prostoru dohadoval a rozhodoval další postup. Jednalo se o prostor, v němž učitelé mohli sdílet a radit se, řešit případné problémy.

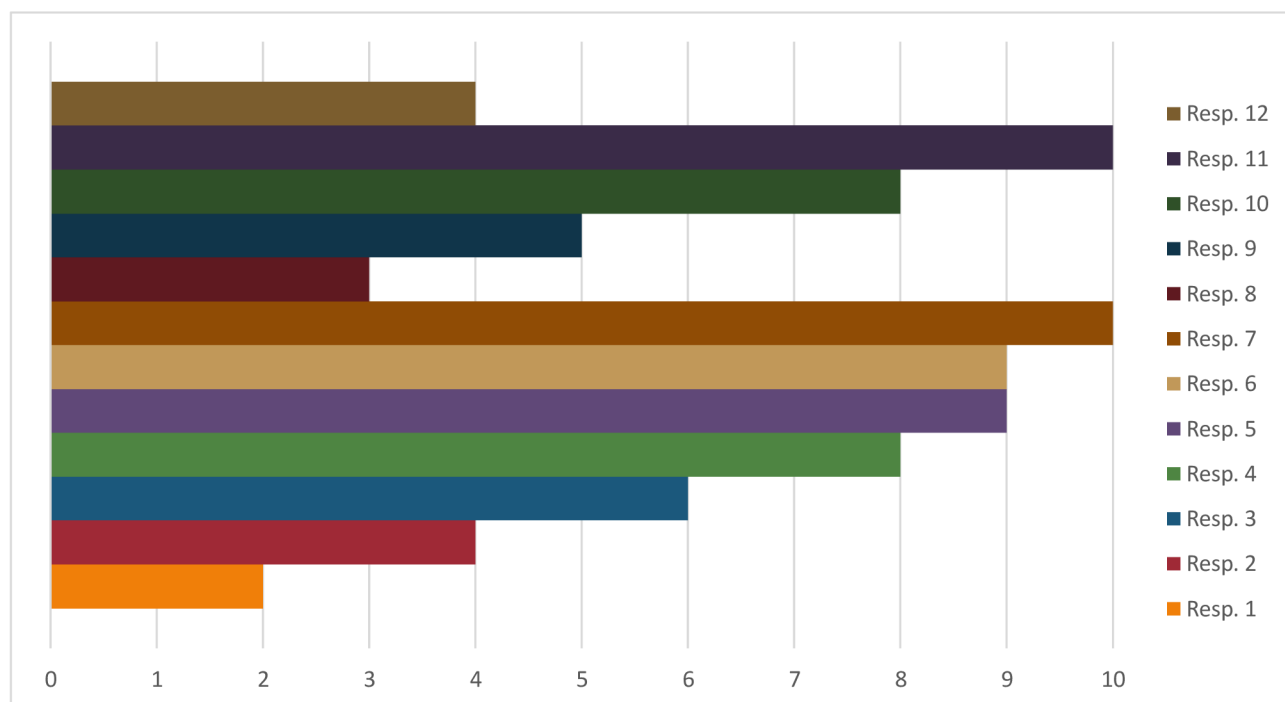
Porady byly pořádány jednou za týden, stejně jako by tomu bylo při prezenční výuce. Podle ředitelky školy byla jejich cílem, kromě toho informovat kolegy ohledně dalšího postupu a organizačních záležitostí, snaha o to, aby si učitelé zvykli na on-line prostor a ztratili ostych z kamer: *„Chtěla jsem ty on-line schůze, abychom si na to opravdu zvykli, abychom si zvykli my mluvit, protože jen když se to naučíme my dospělí, tak to pak můžeme předávat těm dětem. Pokud si my nebudeme jistí, tak nebudeme moct učit. Chtěla jsem, aby si to ti učitelé zkusili v rámci těch porad, a potom i tou spoluprací ve dvojčkách, aby si to nacvičili a ztratili ten ostych, protože dřív ta představa, že se bude mluvit na kameru, byla pro některé z nich hodně nepříjemná, bylo to něco neznámého a ten jejich ostych byl velký.“*

Z výpovědi ředitelky školy o funkci on-line porad je patrné, že se z její strany jednalo o cílenou podporu sebevědomí učitelů při vedení on-line distanční výuky - jednalo se o jakýsi prostor nácviku, v rámci něž si učitelé měli zvyknout na toto prostředí.

Dalším z cílů on-line porad, jak vyplynulo z rozhovoru s ředitelkou, byla podpora psychiky učitelů, kdy porady měly zajišťovat pravidelný kontakt pedagogického sboru a tím učitelům dodávat jistý řád a pocit, že jsou součástí týmu a ne že jsou „osamělými lovci, kteří musí všechno řešit sami za sebe.“

V rámci dotazníkového šetření měli učitelé ZŠ Frymburk hodnotit, nakolik přínosné tyto on-line porady pro ně osobně byly (při hodnocení se měli zaměřit primárně na hledisko kontaktu s kolegy a soudržnosti pedagogického sboru). Šest zúčastněných hodnotilo na škále od 1 do 10 (1 = nejméně, 10 = nejvíce) číslem 8 a vyšším. Dva pedagogové hodnotili číslem 4 a zbytek po jednom čísly 2, 3, 5 a 6. Pro větší přehlednost na tomto místě uvádím jejich odpovědi v grafu.

Graf 12: Přínosnost on-line pedagogických porad z hlediska kontaktu a soudržnosti pedagogického sboru



Většina učitelů v rámci rozhovorů uvedla, že se porad účastnili, pokud to bylo možné. Porady byly ze strany školy nastaveny jako povinné, a tudíž se účast pedagogů očekávala a vyžadovala. Jeden z učitelů se dokonce vyjádřil, že kvůli jiným pracovním povinnostem se nemohl porady několikrát zúčastnit a měl kvůli tomu s vedením školy problém. Zároveň tento nehodnotil porady jako příliš osobně významné a přínosné. Většina zbylých učitelů hodnotila porady jako přínosné z hlediska dozvídaní se informací o dalším postupu školy k organizaci on-line distanční výuky.

Zajímavý pohled na on-line setkávání s kolegy a vedením školy přinesla Učitelka 5, která se ve školním roce 2020/2021 vrátila k učení po několikaleté mateřské dovolené. V rámci rozhovoru uvedla: „*Já jak jsem byla dlouho na mateřské, tak jsem spoustu informací měla pouze z médií, takže bylo fajn na t= poradě zjistit, že ta škola to řeší malinko jinak, že to úplně tak nehrotí tak, jak to říkali v televizi. Takže pro mě bylo přínosem i to, že jsem viděla i pohled vedení na tu celou situaci a viděla jsem ji trochu reálněji, bez toho humbuku kolem.*“

Obecně lze říci, že ve svém zhodnocení on-line porad učitelé ZŠ Frymburk hledisko soudržnosti kolektivu či vídaní se s kolegy tolik nezmiňovali, stejně tak, jako si nebyli vědomi záměru ředitelky školy, která brala tato setkávání jako prostor nácviku fungování v on-line

režimu. Tato její snaha tedy většinou dotazovaných pedagogů nebyla rozklíčována, a možná se minula účinkem. Avšak, porady mohly některým učitelům opravdu pomoci k tomu, aby ztratili strach z on-line prostředí, ačkoli oni sami si toho nebyli vědomi, čímž pádem by naplnily záměr ředitelky. Tato polemika však přesahuje limity této diplomové práce.

Hospitace hodin a kolegiální podpora

Ředitelka školy hospitovala hodiny pedagogického sboru v době distanční výuky, podle jejích slov si učitelé mohli vybrat, zda bude sedět fyzicky vedle nich a učitel tedy povede hodinu ze školy, či zda učitel povede hodinu z domova a ředitelka se do jeho hodiny připojí v prostředí MS TEAMS. V rámci rozhovoru uvedla, že cílila nejen na učitele a na to, jak distanční výuku vedli, ale pozorovala i práci dětí ve skupinách spolupráci dětí s učitelem. Každému pedagogovi byla ředitelka v hodině alespoň jednou, pokud nemohla, zastoupila ji zástupkyně školy. Reflexe hodiny poté probíhala opět on-line nebo osobně a většinou ihned poté, co skončila hodina s dětmi.

Na otázku, zda byla ředitelka školy spokojena s tím, jak učitelé vedli on-line hodiny, odpověděla, že ji mile překvapila zejména práce ve skupinách a strukturování a organizování hodiny učiteli.

Ředitelka školy hospitovala i jednu mou hodinu, která proběhla v deváté třídě, a jednalo se o předmět zeměpis. Tématem hodiny bylo plýtvání potravinami a hodina byla stavěna na uvědomění žáků, že ne všude na světě mají lidé tolik potravin, aby s nimi mohli plýtvat. Žáci pracovali s obrázky rodin z různých zemí, na nichž bylo zachyceno jídlo, které sní taková rodina za týden a porovnávali skladbu a množství potravin. Pracovali ve skupinách a na závěr hodiny se ve třídě otevřela diskuse. Ředitelka na této hodině ocenila právě onu diskusi a to, jak byla z mé strany vedena.

Mně osobně nebyla přítomnost ředitelky v hodině nepříjemná, jelikož jsem zvyklá na to, že učím před někým (ať již se jedná o hospitaci, supervizi či se jednalo o hodiny v rámci praxe na univerzitě, kdy tyto reflektuje vedoucí praxe), některým kolegům však přítomnost dalšího člověka na hodině byla lehce nepříjemná a jednalo se pro ně o výstup z vlastní komfortní zóny.

O tom, že je hodina hospitována ředitelkou či zástupkyní školy věděly samozřejmě i děti, které s tímto faktem buďto dopředu nebo na začátku dané hodiny seznámil vyučující.

Během doby distanční výuky probíhala uvnitř pedagogického sboru také kolegiální podpora, kdy učitelé spolu plánovali hodiny on-line synchronní výuky, a poté si tyto společně naplánované hodiny vzájemně navštěvovali, aby reflektovali jejich průběh. Tuto skutečnost hodnotila kladně zejména Učitelka 6, která se vyjádřila následovně: *„Spolu jsme si tu hodinu připravili, třeba 2 nebo 3 kolegové, a pak jsme ji odučili, jeden učil a ten druhý byl jako host, nebo mu i něco pomáhal, třeba dělil děti do skupin, nebo potom když byly ve skupinách, tak se každý věnoval některým těm skupinám, dovysvětloval jim věci, nebo pouštěl prezentace, videa, zajišťoval, aby to fungovalo. A to bylo vlastně super, protože jsem se mohla víc soustředit na to samotné učení, a ne tolik na tu techniku.“*

Sama jsem se účastnila plánování hodiny zeměpisu. Společně se dvěma kolegy jsme naplánovali hodinu zeměpisu v sedmé třídě, která byla zaměřena na Evropu a evropská ,nej'. Hodinu vedla kolegyně, já a kolega jsme jí byli přítomni coby hosté, a měli jsme na starost každý dvě skupinky dětí při skupinové práci (naslouchání jejich práci, případná dopomoc, když si neví rady), kolega také promítal předem připravenou prezentaci, já dělila děti do skupinek. Během hodiny však nastaly u kolegyně, která hodinu vedla, nečekané technické komplikace, kdy jí vypadával mikrofon a zasekával se obraz, jednou byla kolegyně z hovoru dokonce odpojena a musela se znovu připojovat. V těchto situacích, kdy jsme viděli, že má kolegyně problémy, jsme s kolegou automaticky přebírali vedení hodiny a pokračovali dál ve výuce.

V rámci reflexe jsme se poté shodli na tom, že přítomnost více vyučujících na hodině on-line synchronní distanční výuky, je výhodou právě v případě technických komplikací. Kdybychom na hodině nebyli všichni, kolegyně by nebyla schopná hodinu odučit. Stejně tak bylo nespornou výhodou, že jsme hodinu plánovali všichni společně, jelikož jedině tak jsme mohli na kolegyni plynule navázat a zastoupit ji ve chvíli, kdy se u ní objevily technické komplikace.

Domnívám se, že i díky této zkušenosti jsme jako pedagogický sbor ztratili jakýsi ostych z přítomnosti jiného vyučujícího na vlastní hodině, což mohlo vést k tomu, že v dalším školním roce (2021/2022), který již proběhl prezenčně, se na škole začaly ve větší míře provozovat hodiny v tandemu dvou učitelů. O tyto tandemové hodiny si často zažádali samotní vyučující.

hovořila o tom, že se nyní nachází na jakémisi rozcestí, protože má z velké části obměněný pedagogický sbor, který již nezná historii toho, jaké důvody plynoucí z distanční výuky vedly k rozhodnutí zavést slovní hodnocení i na druhém stupni, a uvědomuje si náročnost sestavování slovního hodnocení na druhém stupni, kde učitelé učí své předměty v několika třídách a každému žákovi z každé třídy musí za svůj předmět napsat formativní zpětnou vazbu o délce zhruba 4 vět, v nichž shrnou, jak žák v daném pololetí pracoval a jak má svou práci upravit, aby snáze dosáhl cílů výuky. Během rozhovoru se ředitelka školy pustila do spekulace, zda by nebylo řešením zavést slovní hodnocení žáků dobrovolně a tedy to, zda by jej psali, či nikoli, by záviselo na rozhodnutí jednotlivých vyučujících. Nicméně se domnívá, že v tomto případě by se děti ptaly, proč někdo slovní hodnocení má, a jiný ne, popřípadě, proč je jen z některého předmětu, a z jiného není.

„Ale úplně zahodit se mi to nechce, když už jsme tomu věnovali takové úsilí.“, komentovala nakonec ředitelka školy. I na konci školního roku 2021/2022 byla, po velké debatě v pedagogickém sboru, použita k hodnocení všech žáků použita kombinace známek a slovního hodnocení, a škola v této vizi plánuje pokračovat i nadále.

6.2.9. Komplikace provázející distanční výuku ve školním roce 2020/2021

Mezi hlavní komplikace, které pedagogové ZŠ Frymburk spatřovali ve školním roce 2020/2021, patřilo málo prostoru pro probrání a procvičení látky z důvodu toho, že hodiny on-line synchronní výuky musely být značně redukovány. Někteří učitelé nebyli spokojeni s třicetiminutovými hodinami - časový úsek se jim zdál příliš krátký. Jiní poukazovali na fakt, že při časové dotaci 30 minut týdně, či dokonce 30 minut za 14 dní, jak tomu bylo u některých oborových předmětů na druhém stupni, nebylo možné odučit danou látku. Učitelé tedy stáli před nelehkým úkolem vybrat látku, kterou odučí a tu, kterou učit nebudou, popřípadě kterou přenesou do výuky ve vyšším ročníku.

Někteří vyučující, rodiče i žáci vnímali jako komplikaci rozvrh, který byl školou nastaven pro hodiny on-line synchronní výuky. Hlavními důvody, pro které byl rozvrh nakonec ustanoven tak, jak byl, byla snaha, aby se dětem-sourozencům v různých ročnících nekryly hodiny. Ty se mohly krýt z toho důvodu, že rodiny často nevlastnily tolik technického vybavení, aby mohlo být do hodin simultánně připojeno více dětí v jedné domácnosti najednou, či protože neměly v bytě/domě tolik prostoru, aby hodina jednoho dítěte nerušila hodinu

dítěte druhého. Kvůli tomu byl nastaven rozvrh některých tříd tak, že děti měly v rámci některých předmětů půl hodiny trvající výuku předmětu dopoledne, a druhou půl hodinu trvající výuku toho samého předmětu odpoledne, přičemž podle některých učitelů zaznamenávaly odpolední hodiny nižší účast žáků, jelikož ti už chtěli být venku, popřípadě měli jiný program v rámci rodiny.

Někteří další učitelé nepoukazovali ani tolik na časové omezení v souvislosti s látkou a výukou, ale spíše zmiňovali komplikace týkající se nemožnosti popovídat si s dětmi, zeptat se jich, jak se mají, co dělali atd. Na toto poukazovali zejména netřídní učitelé, jelikož ti nevedli třídnické hodiny (hodiny občanské výchovy), které byly zaměřené primárně na socializaci dětí a na to, aby děti a učitel měli prostor pro sdílení a udržování běžné komunikace.

Zejména pro začínající učitele a učitele, kteří přišli v době distanční výuky na školu coby učitelé noví, byla distanční výuka náročná i kvůli tomu, že ještě dostatečně neznali žáky ani kolegy. Tuto náročnou situaci, kterou někteří prožívali, velmi dobře popsala a shrnula Učitelka 4: *„Pro mě jako pro začínajícího učitele a ještě prvním rokem na té škole, tak nejhorší bylo to, že ty děti vidím poprvé v životě, takže jsem neznala ani jejich jména, natož zvládnout sžít se s nimi jakožto nový třídní učitel. Mě jako asi úplně nedělala problém ta výuka jako taková, to zredukování učiva atd., ale spíš jako taková ta sociální stránka, to jak mě přijmou jako novou třídní učitelku a jak si spolu v on-linu vybudujeme vztah.“*

Další komplikací bylo, alespoň ze začátku, zavádění práce ve skupinách v prostředí MS TEAMS. Tvoření a obsluhování skupinek bylo pro mnohé pedagogy náročné a trvalo nějakou dobu, než si tuto dovednost osvojili. Práce ve skupinkách byla náročnější i po technické stránce, kdy některé počítače nezvládaly tuto softwarově náročnější operaci. I přes to však byly nakonec skupiny a jejich zavedení pro práci dětí hodnoceny ze strany učitelů i vedení školy kladně.

Za poslední, jako možnou komplikaci je možno vnímat to, že většina pedagogů ZŠ Frymburk do svých hodin cíleně nezapojovala asistenta pedagoga, ačkoli ti byli v hodinách často přítomni. Dělo se tak proto, že učitelé často nevěděli, jak mají asistenta zapojit, a asistent tak byl v hodinách často ‚pouze‘ připojen, popřípadě fungoval jako dopomoc žákům se SVP.

6.2.10. Shrnutí

Z výsledků výzkumu je patrné, že škola se snažila reagovat na potřeby žáků i jejich rodičů, avšak vždy vyhodnocovala a vybírala takový postup, který by byl co nejlepší pro co největší množství zapojených, i pro školu samotnou. Na jistý tlak ze strany některých rodičů či členů pedagogického sboru týkající se toho, aby byla výuka organizována jiným způsobem, tedy reagovalo vedení školy pouze tehdy, pokud vyhodnotilo tento návrh jako přínosný pro většinu.

Učitelé ve školním roce 2020/2021 svým žákům nabízeli mnoho forem výuky, snažili se ji zpestřovat zapojováním různých aktivit i úkolů navíc, dále se snažili svou výuku zaměřovat více na to, co děti užijí v praxi, a individualizovat úkoly pro žáky se SVP, nebo pro žáky prospěchově slabší. Učitelé svým žákům také nabízeli různé formy podpory navíc, nejčastěji se jednalo o on-line či osobní individuální konzultace, či o procvičování navíc. Snažili se rovněž udržet motivaci dětí k výuce, a proto vymýšleli různé aktivity, do kterých by se děti mohly zapojit, a které by je aktivizovaly, či které by kompenzovaly omezený sociální kontakt v době lockdownu.

Viditelný byl osobní zájem učitelů o své žáky, a to včetně učitelů netřídních, kteří často zmiňovali, že jim v rámci omezeného času pro on-line synchronní distanční výuku chyběl prostor pro to, aby si s dětmi povídali, či sdíleli pocity a nápady.

Během doby distanční výuky v tomto roce probíhaly na škole hospitace hodin on-line synchronní distanční výuky ředitelkou či zástupkyní ředitelky. Stejně tak si hodiny vzájemně navštěvovali jednotliví členové pedagogického sboru, přičemž hodiny společně plánovali a reflektovali. Toto mělo přispět ke zlepšení kvality odučených hodin on-line synchronní distanční výuky a posílit sounáležitost pedagogického sboru.

6.3. Reflexe doby distanční výuky po návratu k prezenční výuce – školní rok 2021/2022

Tato část diplomové práce se zabývá školním rokem 2021/2022, který již celý proběhl za osobní přítomnosti žáků, a nebyl poznamenán lockdowny; některé měsíce, kdy byla hygienická situace horší, museli učitelé či učitelé a žáci nosit při výuce roušky, značnou část roku probíhalo testování žáků a zaměstnanců škol na nemoc Covid-19 a pozitivní případy byly posílány do karantény, v některých případech mohla být uzavřena celá školní třída, kde se nákaza vyskytla.²⁰⁷

V tomto školním roce jsem působila na škole jak na prvním, tak na druhém stupni, a už na plný úvazek. Dále jsem pokračovala v angličtině se třídou, kterou jsem si vedla od čtvrté třídy (tento rok to tedy byli pátáci), kromě toho jsem v této třídě učila vlastivědu, pracovní činnosti a psaní na počítači. Poté jsem v rámci prvního stupně učila výtvarnou výchovu a pracovní činnosti ve třetí třídě. Zbytek mého úvazku byl na druhém stupni, kde jsem učila zeměpis ve dvou paralelních osmých třídách, zeměpis v deváté třídě, dějepis v osmé třídě, občanskou výchovu v osmé třídě, informatiku v sedmé třídě a také jsem vedla povinně volitelný předmět Španělské reálie, kam se přihlásilo 20 žáků sedmých až devátých ročníků. Díky značné rozmanitosti předmětů a tříd, se kterými jsem přišla do styku, se mi naskytlá dobrá příležitost sledovat různé věkové skupiny dětí a vnímat i to, zda je téměř dva roky distanční výuky nějakým způsobem ovlivnily.

Jako zdroj dat pro tuto část práce byly, kromě mého pozorování, opět využity dotazníky, a to konkrétně ČÁST 3, kterou vyplnilo nejvíce učitelů, celkem 15. Z nich 4 působili na 1. stupni, 9 na druhém a jeden učitel opět uvedl, že působil na prvním i druhém stupni současně. Celkově tudíž v této části dotazníku pracuji se vzorkem 14 respondentů. Z nich 10 bylo třídními učiteli, 3 netřídními a jeden si nepřeje informaci uvádět.

Důvodem proč se tentokrát neobjevila možnost, že na ZŠ Frymburk učitel nepůsobil, je to, že ty učitele, kteří na škole působili ve školním roce 2020/2021 a poté odešli a ve školním

²⁰⁷ Covid ve školách - kdo o čem rozhoduje?. *Edu.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/covid-ve-skolach-kdo-o-cem-rozhoduje/>

roce 2021/2022 tedy na škole již nepůsobili, se nepodařilo kontaktovat a získat od nich potřebné informace.

Pouze tuto část dotazníku také vyplnili tři učitelé, kteří byli na škole ve školním roce 2021/2022 v roli učitele noví (nejčastější možností je přechod učitelky MŠ do pozice učitelky ZŠ).

Dalším zdrojem dat pro tuto část práce jsou opět rozhovory s učiteli ZŠ, s ředitelkou ZŠ (druhý rozhovor provedený na jaře 2022), a analýza materiálů zapůjčených ředitelkou, obsahující její rozhodnutí ohledně postoje školy ke konkrétním opatřením týkajícím se pandemie nařízených vládou.

6.3.1. Změny ŠVP a tematických plánů školy

Velkým tématem školního roku 2021/2022 bylo to, jakým způsobem dohnat látku, která se v předchozích školních letech kvůli distanční výuce a jejím specifikům nestihla dostatečně probrat, či procvičit. Mnoho učitelů v ČR již v době distanční výuky redukovalo a upravovalo tematické plány svých předmětů tak, aby probrali a procvičili to nejdůležitější, některá témata osekávali, některá přesouvali do tematických plánů vyšších ročníků, a jiná úplně vynechávali; některé školy dokonce provedly redukce i ve svých školních vzdělávacích programech.²⁰⁸ Otázky týkající se redukce tematických plánů a potažmo redukcí učiva v době distanční výuky zodpovídali i učitelé ZŠ Frymburk, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

Redukce na škole probíhaly z doporučení vedení školy ve školním roce 2020/2021, který skoro celý proběhl distančně, a to pro to, že bylo jasné, že kvůli nižší časové dotaci jednotlivých předmětů nebude možné probrat všechno. Hlavním důvodem, proč ředitelka školy doporučovala svým učitelům, aby zredukovali vyučovanou látku v rámci svých předmětů, bylo Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT²⁰⁹, kromě tohoto doporučení ministerstva však i ona sama vnímala potřebu redukce učiva: „*Tam byl metodický pokyn, že to máme udělat, ale i přes to jsme viděli, že je to třeba. Už na konci toho prvního roku*

²⁰⁸ PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.

²⁰⁹ Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. *Edu.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

distanční výuky jsme zhodnocovali, které učivo je to stěžejní učivo, jež je nutno za pololetí probrat, které se dá pominout, a které se musí někam přehodit.“

Devět z pedagogů zapojených do dotazníkovéh ošetření, se vyjádřilo, že své tematické plány redukovali, popřípadě, že některá témata nebo okruhy témat přesouvali do tematických plánů vyšších ročníků, pět odpovědělo, že tak nečinilo. Zajímavým zjištěním je fakt, že čtyři z pedagogů, kteří redukovali své tematické plány některých předmětů pro školní rok 2020/2021, u této redukované verze zůstali i ve školním roce 2021/2022, který již proběhl prezenční formou. Šest pedagogů, kteří pro distanční rok 2020/2021 tematické plány redukovali, se po návratu k prezenční výuce vrátilo k původní verzi těchto plánů před redukcí. Jeden respondent dotazníkového šetření se k této otázce vyjádřil písemnou formou v rámci možnosti „jiné“ takto: *„Musela jsem spojit dohromady redukovanou a neredukovanou verzi, aby byla výuka smysluplná a devátáci měli probráno vše k přijímacím zkouškám.“*

To, jak si učitelé látku rozvrhnou, kterou proberou, kterou „osekají“, kterou vynechají a kterou přesunou do vyšších ročníků, nechávala ředitelka na jednotlivých učitelích; podle jejích slov byli i tací, kteří si látku dokázali dostatečně dobře rozvrhnout a pojmout, že odučili vše. Většina učitelů v rámci dotazníkového šetření uvedla, že při distanční výuce stihli sice probrat všechno, avšak látku dostatečně neprocvičili, a tudíž ji děti po návratu k výuce prezenční neměly dostatečně ukotvenou. Existence látky, která nebyla v době distanční výuky (ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021) dostatečně vysvětlena, procvičena či pochopena žáky, si je vědomo 12 ze 14 respondentů. Kvůli existenci takovéto látky pociťovali tito učitelé po návratu k prezenční výuce nutnost vracet se k některým tematům, zapojit více opakování a ujišťovat se, že si žáci látku doby distanční výuky osvojili.

K situaci na druhém stupni, kde je více předmětů a větší množství látky, kterou mají děti pojmout a k faktu, že za doby distanční výuky toto zkrátka nebylo možné, uvedla ředitelka školy následující: *„Většina učitelů tu látku osekala, a zjistilo se, že to třeba nechybí, protože to vlastně není navazující učivo, a že není třeba odučit úplně všechny ty věci, zvláště ty faktografické, které se dají dohledat.“*

Škola neprovedla změny v rámci svého ŠVP a to v žádném ze školních let ovlivněných distanční výukou, změny v předmětech jednotliví učitele také hned nezanašeli do tematických plánů svých předmětů: prvotní fází bylo jakési mapování, a změny v tematických plánech byly uskutečněny až ve školním roce 2020/2021, některé i ve školním roce 2021/2022. Osobně se

mě dotkla změna tematického plánu v předmětu zeměpis v osmém ročníku, kdy jsem byla kolegyní výslovně požádána, ať do tematického plánu předmětu na tento rok zanesu téma Asie, probírané standardně v sedmé třídě, a to z toho důvodu, že se jedná o téma, které se kolegyně v rámci distanční výuky rozhodla vypustit a přesunout jej do vyššího ročníku.

Jak již bylo řečeno, změny v tematických plánech nechávala ředitelka v kompetenci jednotlivých učitelů; na otázku, proč se ani rok po skončení distanční výuky nerozhodla zasáhnout do ŠVP školy, když i sama dříve zmínila, že v některých případech se zjistilo, že učivo, které učitelé pominuli, nechybí, odpověděla: *„No protože ŠVP je prostě tlustý fasciكل, kde je všechno, a na to, aby se dalo sahat do jeho změn, tak to chce zkušenost vyučujících, chce to nějaké odučené roky, protože když někdo učí první rok, tak opravdu neví, co v tom je důležité a co ne, a radši si nechá všechno. A my máme celkem mladý sbor. A navíc tohle, co jsme zažili, ta situace celá, a to vyhodnocování, co odučím tenhle rok a co jindy, tak to je spíš taková dost nepřenositelná zkušenost, a zavést to do ŠVP, aby s tím pak pracovali další kolegové, třeba ti, co distanční výuku nezažili, tak nevím, jestli by to pak mělo ten správný efekt. Tam je důležitý ten proces změn, a diskuse o tom, proč to měníme, co tím sledujeme a kde to třeba vykompenzujeme jinde - tohle je důležité. A tomu výsledku pak rozumí ti, kteří se na té tvorbě těch změn podíleli, to, kteří to zažili. Je ale problém, když si to pak přečte někdo, kdo o tom nic neví a nemá žádnou zkušenost s učením. Práce se ŠVP je také dost časově náročná, i proto jsme to nedělali.“*

Ačkoli ŠVP nebylo kvůli zkušenosti s distanční výukou upravováno, motivovala tato zkušenost skupinu češtinářů na škole, kteří se po návratu k prezenční výuce začali úpravou ŠVP zabývat a diskutovat možné změny v něm.

6.3.2. Oblasti vlivu distanční výuky na žáky ZŠ Frymburk očima jejich učitelů

13 ze 14 dotázaných odpovědělo „ano“ na otázku, zda se domnívají, že distanční výuka zanechala na jejich žácích nějaký vliv. Když měli tento vliv blíže specifikovat, nejčastěji se vyjádřili pro tyto možnosti (uvedeny podle počtu, kolikrát byla daná možnost vybrána – respondenti mohli vybrat několik odpovědí):

- přístup k učení/vzdělávání/řízení vlastního učení' - 13x
- dovednosti v práci s technikou - 8x

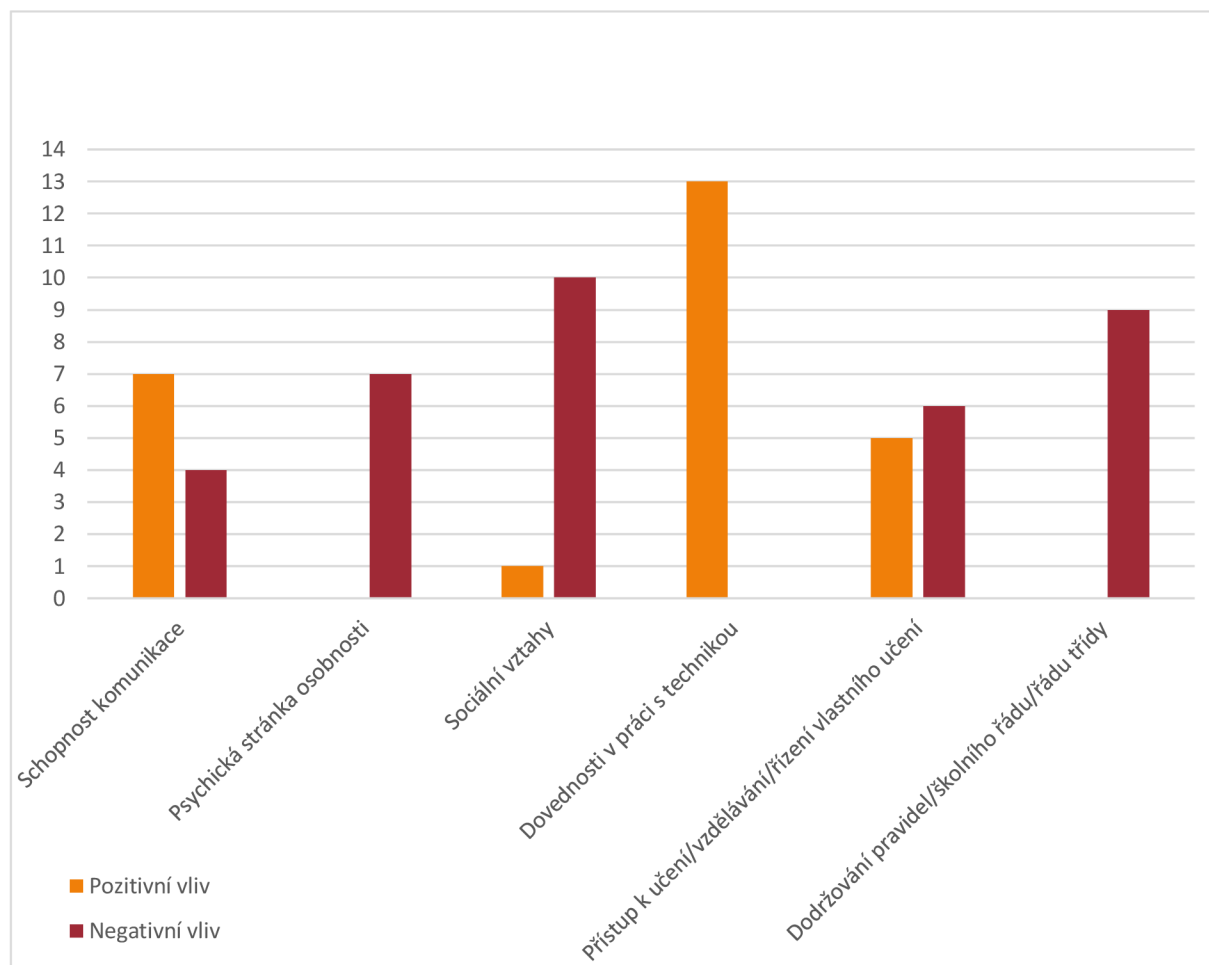
- sociální vztahy žáka – 7x
- dodržování pravidel, školního řádu, řádu třídy – 6x
- schopnost komunikace žáka – 5x
- psychická stránka osobnosti žáka - 4x

Dále měli respondenti rozhodnout, v jakých oblastech žákova života zanechala distanční výuka pozitivní vliv (pokud v nějakých), a ve kterých negativní (pokud v některých). Přesné odpovědi na tyto otázky zachycuje graf na následující straně, z něž je patrné, že negativní dopad spatřují učitelé ZŠ Frymburk zejména na sociální vztahy žáků a na jejich psychiku.

Devět učitelů se také vyjádřilo, že negativní vliv distanční výuky po návratu k výuce prezenční spatřují v dodržování pravidel školy a školního řádu. Naopak pozitivní vliv spatřují ve zlepšení žákovských dovedností při práci s technikou. Sedm učitelů si také všímá zlepšení v oblasti žákovské komunikace (zejména ve vztahu k učiteli – bude rozebráno dále) a v přístupu k vlastnímu učení, kdy děti (zejména starší) v době distanční výuky přebraly větší zodpovědnost za své vlastní učení.

V následujících podkapitolách jsou rozebrány jednotlivé oblasti, ve kterých učitelé po návratu k prezenční výuce vidí pozitivní či negativní vliv distanční výuky na své žáky.

Graf 13: Oblasti života a osobnosti žáků, ve kterých zanechala distanční výuka pozitivní vliv/negativní vliv



Dodržování pravidel, školního řádu, řádu třídy

Deset učitelů v rámci dotazníkového šetření odpovědělo „ano“ na otázku, zda po návratu k prezenční výuce zaznamenali u svých žáků ztrátu či oslabení školních návyků, které přisuzují právě několikaměsíční distanční výuce ve dvou předešlých školních letech. Jeden učitel odpověděl „ne“ a 3 nedokáží situaci posoudit. Svě odpovědi na tuto otázku měli pedagogové rozvézt a vyjádřit se tak k tomu, v jakých konkrétních oblastech tuto ztrátu či oslabení školních návyků u svých žáků pozorují. Z jejich odpovědí vyvstaly následující oblasti:

- slušné chování
- dodržování pravidel školního řádu, řádu třídy
- nošení pomůcek do školy
- ranní vstávání
- udržení pozornosti
- domácí příprava

- vedení sešitů
- potřeba delšího času na práci
- ztráta kadodenních návyků
- slabá motivace k učení
- menší zapojování se do hodin

Svoje zkušenosti, které se týkají tohoto tématu a které vycházející z toho, jakých změn si ona sama po návratu k prezenční výuce všímala u žáků, popsala v rámci rozhovoru Učitelka 5. Na tomto místě uvádím přepis části rozhovoru s ní:

„Já si myslím, že je to minimálně ovlivnilo v tom, že nejsou schopní se třeba připravovat na hodinu ve smyslu jako že by třeba na začátku hodiny měli připravené věci na stole. Je to takový chaos. Ztratili takový ten režim, který na té škole byl nějakým způsobem zavedený předtím. No a potom je taky třeba i to, že zazvoní a oni se furt tak jako trousí po té třídě, na tohle jsem nebyla úplně zvyklá.“

Vzápětí ale Učitelka 5 dodala, že si není jistá, zda je možno toto chování dětí, na které, jak sama uvedla ‚nebyla před tím zvyklá‘ (Učitelka 5 se k učení vrátila po několikaleté mateřské dovolené), možno připisovat výlučně distanční výuce zapříčiněné vypuknutím onemocnění Covid-19: *„Ale nevím, jestli to udělal ten Covid, nebo ten přístup, který se neustále mění a posouvá někam. Já jsem se vrátila po té mateřské, a děti najednou mohou těm učitelkám tykat. (V některých třídách prvního stupně mohou děti učitelkám tykat – pozn. autorky.) A to je to, co si myslím, že to taky ovlivňuje - že to není jen ten Covid, ale je to dlouhodobější a je to hodně i tou změnou v přístupu učitelů.“*

Tématu rozličných ‚změn‘, které vnímají u svých žáků v rámci jedné třídy, popřípadě tehdy, když porovnají současné třídy a třídy, které už dokončili základní školu před několika lety, a k tomu, zda za ně může výlučně doba distanční výuky, či v nich hrají roli i jiné faktory, se během provedených rozhovorů dostala většina dotazovaných učitelů. K tomu, aby bylo možné dojít k závěrům týkající se této otázky, ovšem nemám potřebná data, a názory, které v rámci rozhovorů vyjádřili dotazovaní učitelé, jsou pouhými nepodloženými spekulacemi založenými na jejich osobním vnímání dané situace.

Nicméně, s tím, že děti ztratily školní návyky, souhlasí většina učitelů, se kterými byl proveden rozhovor; souhlasí i Učitelka 2, která navíc, coby druhostupňová učitelka připomněla i to, že u druhostupňových dětí k tomuto oslabení školních návyků a ztrátě režimu značně

přispívá i fakt, že u nich se doba distanční výuky kombinovala s obdobím puberty, které může pro některé děti být samo o sobě velmi náročné.

Sociální vztahy žáků, psychika žáků

S jistou ztrátou režimu a pravidel, která jsou vyžadována ve škole, souvisí i ztráta žakovského kolektivu, jelikož v době distanční výuky se děti přirozeně nesetkávaly v prostorách školy a netrávily spolu několik hodin denně, jako tomu je při výuce prezenční. Žáci byli několik měsíců doma a se spolužáky se mohli setkávat jen v rámci hodin on-line synchronní distanční výuky (video hodiny) či ve svém volném čase, kdy se setkávali například venku.

Co se tohoto tématu týče, dotazovaní učitelé se k němu vyjadřovali rozdílně podle toho, o které třídě, popř. kterém konkrétním dítěti mluvili. Ačkoli v rámci dotazníkového šetření odpověděl pouze jeden učitel kladně na otázku, že v oblasti sociálních vztahů žáků zanechala distanční výuka pozitivní vliv, z rozhovorů vyplynulo hned několik případů, kdy podle učitelů mohla distanční výuka některým dětem vyhovovat. Většinou učitelé uváděli i to, že konkrétním žákům se v rámci distanční výuky zlepšil i prospěch. Distanční výuka mohla konkrétním dětem vyhovovat z těchto důvodů:

- mohly si samy zorganizovat svůj čas a rozvrhnout si, kdy splní zadané týdenní úkoly a kdy budou mít volno (platí zejména pro starší děti)
- potřebují na práci klid a dostatek času, který ve třídě často nemají
- jedná se o introvertní děti, pro které může být těžší prosadit se ve třídě, zatímco v on-line prostředí (i v hodinách on-line synchronní výuky, kde je možnost hlásit se o slovo pomocí symbolu ruky) to může být snazší.

Co se introvertních dětí týče, Učitelka 1 se například domnívá, že distanční výuka u jednoho žáka, kterého učila, jeho introverzi ještě více prohloubila. V rámci rozhovoru uvedla následující: „*Myslím si teda, že u jednoho klulka, dost velkého introverta, tak že to tu introverzi u něj ještě víc prohloubilo. Letos se mu vlastně i zhoršil prospěch, protože doma měl klid a byl sám, bez té třídy, a tak to pro něj na jednu stranu bylo lepší. Ale tak nějak se ještě víc zatvrdil do té svojí samoty.*“

Posuzovat, zda pro tohoto konkrétního žáka, potažmo po žáky introvertní, byla distanční výuka přínosem, či nikoli, je sporné, a tato diskuse zajisté přesahuje limity této práce.

Tento kontrétní příklad byl zvolen proto, že téma introvertních žáků a toho, zda jim distanční výuka vyhovovala více, než pobyt ve třídě, a zda by tedy pro ně mohla být vhodnější, bylo tématem, které učitelé ZŠ Frymburk v rámci rozhovorů zmiňovali opravdu hojně. Například Učitel 3 k tématu introvertních dětí v rámci distanční výuky uvedl, že: *„ty děti, které se ve třídě moc neprojeví právě tím tlakem extrovertních dětí, tak zrovna v té distančce byly kolikrát i více slyšet, než děti extrovertní, které tam neměly pozornost na tu svoji osobu.“*

Avšak, tak, jak může být distanční výuka možným přínosem pro děti introvertních osobnostních rysů, může naopak být velmi náročná pro děti zaměřené silně extravertně. Tuto zkušenost popsala Učitelka 5, která měla zkušenost s tím, že se dítě kvůli odříznutí od spolužáků dostalo do silného psychického diskomfortu, který vedl až k jeho nervovému zhroucení. K tomuto tématu v rámci rozhovoru uvedla: *„No a to vím od předchozí třídní učitelky té třídy, že jedna žákyně se vlastně zhroutila. Zhroutila se psychicky, protože nebyla v kontaktu s tou třídou a ten kontakt počítačový jí naprosto nestačil a nevyhovoval. A je pravda, že když i letos (po návratu k prezenční výuce – pozn. autorky) na 14 dní onemocněla a komunikovali jsme opět jen přes TEAMS, tak jí z toho zase nebylo dobře. Ona prostě opravdu potřebuje ten kontakt přímý.“*

Podobnou zkušenost popisuje i Učitelka 2, která upozorňuje na fakt, že kromě dětí, které jsou extravertně založené, mohly distanční výukou silně trpět i děti bydlící na samotách, kterých do ZŠ Frymburk několik dojíždí. Ze své zkušenosti popsala situaci se žákyní bydlící na samotě, která v době distanční výuky začala trpět psychickými problémy a úzkostmi, které přetrvávaly i do doby, kdy se děti vrátily zpět k prezenční výuce. Učitelka 2 se domnívá, že k prohloubení špatného psychického stavu žákyně přispělo to, že distanční výuka byla nařízena v době, kdy tato byla v šesté a sedmé třídě, tudíž v době nastupující puberty.

Co se vlivu distanční výuky na celé třídní kolektivy týče, zde měla většina učitelů obavy, že tento vliv bude spíše negativní (což se, jak bude ukázáno dále, podle většiny nepotvrdilo), avšak Učitel 3 v rozhovoru uvedl příklad třídy, v níž se podle jeho názoru právě díky distanční výuce povedlo vytvořit atmosféru podporující učení a kde distanční výuka pomohla k lepší spolupráci dětí i k tomu, aby se ve třídě lépe pracovalo učitelům. Jednalo se o třídu, ve které se podle většiny učitelů ZŠ Frymburk velmi těžko učilo, protože děti byly silně individualisticky a výkonově zaměřené, odmítaly spolupracovat a poslouchat se navzájem. Třída několikrát

změnila třídního učitele, byla velmi hlučná, nerespektující mnohé učitele, kteří se zde snažili vyučovat; někteří dokonce odmítli třídu učit.

Učitel 3: *„To byla třída, která spolu nedokázala vydržet ve škole, vyrušovali se, měli potřebu se prosazovat a těžko se tam učilo, těžko se tam předávala nová látka, protože nejdřív se muselo vychovávat a teprve potom učit. Zatímco v distanční výuce, kdy každé to dítě bylo schované za tím svým počítačem v tom svém pokoji, tak najednou neměly šanci prosazovat viditelně to svoje ego, muselo to jít přes to zapínání a vypínání mikrofonu, a učily se v podstatě nějaké trpělivosti. A musím říct, že v těch hodinách potom se dalo více vyžadovat ta pravidla jako ‚mluví jeden‘, ‚ruka nahoře‘. Naším cílem bylo poté vyžadovat ta pravidla i po návratu do školy, a v tomhle případě to tu třídu neskutečně zklidnilo, protože se pořád dalo vracet k tomu ‚vzpomeňte si, jaké to bylo, když mluvil jeden a nikdo mu do toho nekecal, zkuste to stejně i tady, vypněte si i tady ten mikrofon‘. A po skočení disanční výuky se v té třídě dá pracovat mnohem lépe. Takže zrovna tuhle třídu to ovlivnilo kladně.“*

Jak bylo zmíněno výše, několik učitelů se nechalo slyšet, že se obávali toho, zda třída po delším čase, který trávila odděleně v on-line prostoru, zvládne po návratu do školy opět fungovat jako jeden kolektiv. Delší čas k jistému návratu do normálu po přechodu k prezenční výuce ovšem učitelé nespatořovali tolik v oblasti sociální, jakožto v oblasti učení a učebních návyků. Co se fungování třídy týče, zde dva dotazovaní učitelé uvedli, že třída k jejich překvapení ‚naskočila‘ zpět velmi snadno a fungovala rychle tak, jak tomu bylo před distanční výukou. Učitelka 2 a Učitelka 6 v rámci rozhovoru uvedly, že děti podle jejich nározu nejspíše nepotřebují tolik osobního kontaktu a pravidelného setkávání, jelikož se hojně setkávají v on-line prostoru například při hraní různých her ať u v době distanční výuky, či mimo ni. Právě tomuto způsobu komunikace v on-line prostředí, které některé současné děti využívají, připisují to, že děti po návratu k prezenční výuce tak rychle ‚naskočily zpět‘. Učitelka 2 to komentovala slovy: *„Mě vážně překvapilo, jak snadno naskočily zpátky, jakoby se neviděly týden, ale pro ně možná opravdu virtuální svět rovná se normální svět. Děti jsou asi dnes zvyklé s kamarády být v tom on-line kontaktu normálně, takže jim to asi ani nepřijde.“*

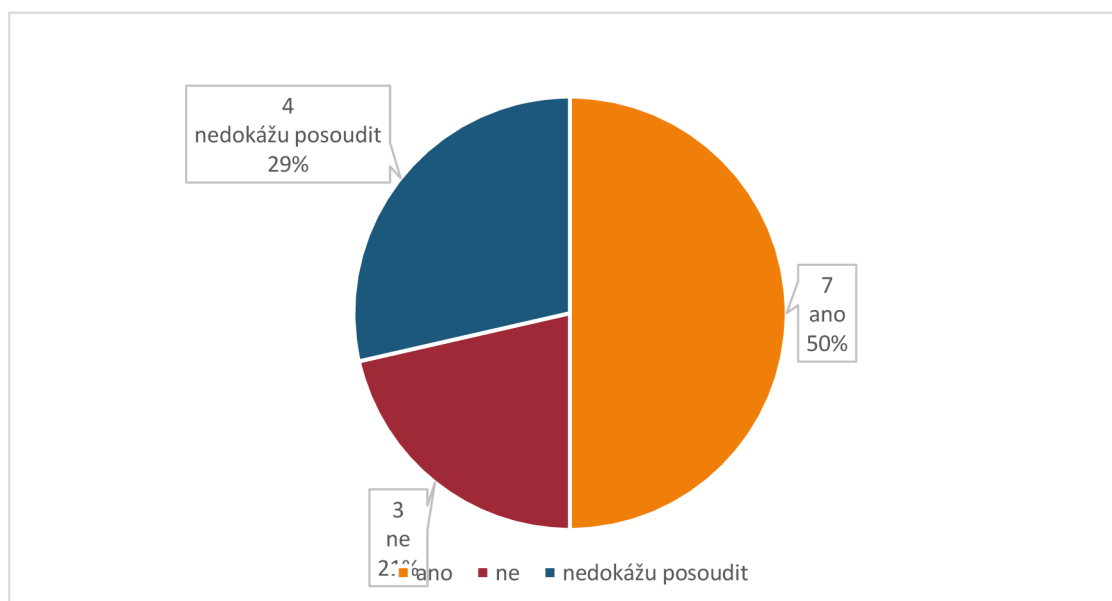
Co se dopadu distanční výuky na psychiku žáků a na jejich psychické dozrávání týče, Učitelka 1 uvedla, že u současných šestáků, kteří zažili de facto polovinu čtvrtého ročníku a téměř celý pátý ročník distančně, vidí, že jsou velmi dětští. Podle ní kvůli tomu, že nebyli tak

dlouhou dobu vystaveni třídnímu kolektivu, chybí u nich jakési dozrávání. Uvedla také, že tito žáci jsou mentálně na úrovni prvostupňových dětí i pro to, že se u nich kvůli faktu, že pátý ročník prožili distančně, vytratil jakýsi ‚přechodový rituál‘ mezi prvním a druhým stupněm ZŠ.

Schopnost komunikace

Jak vyplývá z grafu na straně 135, největší přínos distanční výuky pro své žáky vidí učitelé, kromě oblasti práce s digitální technikou, v jejich schopnosti samostatně si vykomunikovat, co potřebují. To v rámci rozhovoru zmínila i Učitelka 4: „*Myslím si, že je to pozitivně ovlivnilo ve smyslu, že se museli sami o sebe postarat, protože rodiče chodili do práce a často si už říkali: ‚Mám doma sedmáka, tak to už musí zvládnout sám.‘ Takže oni museli sami, třeba i napsat tomu vyučujícímu, že třeba něco nemá, něco nechápe, omluvit se, takže se ty děti tohle hodně naučily podle mě.*“ Podobnou zkušenost popsali všichni ostatní vyučující, kteří působili u starších žáků, u těch mladších byly ze zjevných důvodů dominantními osobami zodpovědnými za komunikaci s učitelem a za řešení provozních záležitostí po celou dobu distanční výuky rodiče. V dotazníku měli učitelé odpovídat i na konkrétní otázku, zda se podle nich nějakým způsobem změnila komunikace žáků s učiteli kvůli několik měsíců trvající distanční výuce. Na tu sedm odpovědělo kladně, tři záporně a čtyři tuto skutečnost nedovedou posoudit. Graf zobrazuje jejich odpovědi v procentech.

Graf 14: Změnila se podle Vašeho názoru kvůli několikaměsíční distanční výuce nějakým způsobem komunikace žáků s učiteli?



Ti z dotázaných, kteří na otázku odpověděli kladně, měli poté ještě rozvézt to, jakým způsobem se podle nich komunikace žáků s učiteli změnila. Zde uvádím přepis jejich odpovědí:

- *„Žáci více komunikují přes chat nebo e-mail, sami si vyřizují věci, dříve více komunikovali přes rodiče.“*
- *„Žáci mají větší chuť sdílet své pocity, zážitky, někdy i potřeby.“*
- *„Více neosobní komunikace a telefonování, e-mailů.“*
- *„Žáci lépe reagují a komunikují s učitelem na platformě TEAMS.“*
- *„Žáci se osamostatnili a kontaktovali učitele i bez rodičů.“*
- *„Žáci komunikují s učiteli více otevřeně. Zvykli si, že by se měli sami ozvat v případě nejasností. Tedy, někteří.“*
- *„Žáci zjistili, že pokud se nezeptají učitele, neví potřebné informace.“*

Pokud učitelé hovořili o zlepšení komunikačních schopností žáků, uváděli je zejména do souvislosti se samostatnou, rodičem nezastoupenou, komunikací s učitelem a za využití elektronických komunikačních systémů (e-mail, TEAMS, sms). Pokud se ale bavíme o vyjadřovacích schopnostech dětí jako takových, zde učitelé vidí spíše jejich zhoršení způsobené tím, že byly dlouho dobu prakticky bez živého kontaktu se třídou či kamarády. Pro příklad uvádím přepis části rozhovoru s Učitelkou 5, se kterou jsme se v rámci rozhovoru na toto téma bavili:

Učitelka 5: *„U někoho to ovlivnilo vyjadřovací schopnosti. Když si třeba představím takovou Mařenku Novákovou²¹⁰, tak ta se sama nedokáže vyjádřit. Ta když něco říká, tak já vůbec nevím, co říká, nebo co tím chce vlastně říct.“*

Tazatel: *„A myslíš, že to může být způsobené tím, že některé ty děti byly hodně samy doma a neměly si s kým povídat?“*

Učitelka 5: *„Přesně tak. Ona tahle holčina taky není jediná, přijde mi to hodně u těch dětí, které opravdu bývaly samy doma a rodiče museli prostě do práce. Třeba i Anička²¹¹, to je velmi inteligentní holka, ale vyjadřovací schopnosti má příšerné. Vážně si myslím, že oni jak neměly s kým normálně mluvit, tak teď mají to vyjadřování opravdu omezené.“*

²¹⁰ Jméno bylo změněno.

²¹¹ Jméno bylo změněno.

Dovednosti v práci s technikou

Co se jistého zlepšení digitálních kompetencí týče, to zmínili téměř všichni, se kterými byl proveden rozhovor. Překvapivým faktem pro většinu dotázaných bylo, že děti zejména ze začátku distanční výuky nebyly schopny používat například MS Word, PowerPoint, nebo neuměly poslat e-mail, a tyto dovednosti se učily a částečně si je i trvale osvojily právě až během distanční výuky (částečně uvádím pro to, že někteří dotázaní v rozhovoru uvedli, že se domnívají, že po skončení distanční výuky některé děti tyto dovednosti opětovně ztratily a zapoměly to, co už uměly). Svě udivení nad tím, že druhostupňové děti neumí poslat e-mail, popsala při rozhovoru Učitelka 2: *„No my jsme si mysleli, že jak ty děti hrajou ty hry, že to umí s tím počítačem, a ony neuměly psát ve Wordu, nebo poslat e-mail. No a po té distančce už tohle uměly normálně, teď už jsou schopné udělat prezentaci nebo napsat sloh ve Wordu a poslat mi ho na e-mail.“*

Tuto zkušenost potvrzuje i Učitelka 4: *„A to jsou i děti starší, sedmička, osmička, a ony se samy nepřihlásily někam, nevěly, jak uložit soubor, nebo ani neměly žádné základní návyky při práci s počítačem - jakože když něco píšu, tak si to musím uložit, abych o to nepřišel, a když si to uložím, tak vědět kam, ne že to uložím někam, a pak to nemůžu najít. A to tyhle děti i před distančkou měly nějakou informatiku, tak to potom už nechápeš. Takže vůbec nevím, u těch mladších, to muselo být ještě horší a ta dopomoc třeba rodičů musela být enormní.“*

O zkušenost s tím, že děti ovládaly základní operace v prostředí MS TEAMS v době distanční výuky, a po návratu k výuce prezenční za předpokladu, že to po nich nebylo dále vyžadováno, tyto dovednosti ztratily, se podělila Učitelka 5, která uvedla, že děti z její třídy během distanční výuky v prostředí operovaly více či méně samostatně, a po pár měsících prezenční výuky podle jejích slov *„nejsou schopni říct, kde to v tom TEAMS najdou“*.

Sama jsem ve školním roce 2020/2021, tudíž po návratu k prezenční výuce, vyučovala informatiku v sedmé třídě, a překvapilo mne, že některé děti ani po téměř roce a půl výuky z domova, kdy měly plnit úkoly odevzdáváním do TEAMS, nevěděly, jak se do této přihlásit, jak si z daného teamu stáhnout soubor, v němž mají zadanou práci, ukládaly svou práci bez pojmenování souboru a bez určení toho, kam soubor uloží, načež jej pak nemohly najít a volaly mě na pomoc s tím, že jim soubor zmizel, nebo jim jej někdo jiný smazal. Tato zkušenost silně kontrastovala s tou, kterou jsem měla z doby distanční výuky (školní rok 2019/2020), kdy děti (ač z jiných tříd, jelikož tuto jsem v předchozím roce nevyučovala), byly schopny poslat soubor, či jej s příslušným označením nahrát na požadované místo. Uvažování o této skutečnosti mě

vede ke dvěma možným závěrům – buď žáci třídy, v níž jsem po návratu k prezenční výuce spatřovala problémy, při těchto operacích v rámci distanční výuky potřebovali velkou pomoc rodičů/jiných osob, nebo tyto dovednosti v době distanční výuky ovládali, nicméně po návratu do výuky prezenční je zapomněli, možná pro to, že už po nich nebyly dále vyžadovány. Učitelka 6 má v této otázce jasno, v rámci rozhovoru uvedla: *„Já se nedivím, že to zase neumí, už to nepotřebují, děti všechno zapomenou, když to pak už necvičí. Něco se učí, a pak budou tvrdit v dalším ročníku, že se to neučily, že to nikdy neviděly. Neházela bych to jen na tu prezenční nebo distanční výuku, je to o tom dozrávání, a hlavně o tom tréninku, nejen o tom, jakým způsobem se to učí.“*

Toto téma nabízí jistě možnosti k úvahám, nicméně rozřešení toho, jak to je ve skutečnosti, přesahuje limity této diplomové práce.

Přístup k učení/vzdělávání/řízení vlastního učení

Většina druhostupňových učitelů zmínila, že jedním z pozitivních dopadů distanční výuky na žáky je to, že se žáci naučili brát zodpovědnost za své vlastní učení více do svých rukou. Naučili se podle nich jisté odpovědnosti a zjistili, že se učí sami pro sebe, a ne pro rodiče nebo pro učitele. Také se v rámci rozhovorů s některými dotazovanými často skloňoval pojem ‚řízení vlastního učení‘, čímž bylo myšleno to, že si žáci sami rozvrhovali, jak a kdy budou plnit danou práci. Podle ředitelky školy se *„zvlášť druhostupňové děti naučily samostatnosti, vzaly si učení do svých rukou, pochopily, že je to teď na nich, že teda buď bude mít tu čtyřku, anebo že může splnit například tyhle tři věci, a bude mít třeba dvojku.“* Dále podle ní: *„opadl přímý kontakt, kdy učitel nad žákem stojí, a říká mu, co má udělat a kdy to má udělat, protože najednou tam nestál vůbec.“* Dále ředitelka uvedla, že se domnívá, že zejména u starších dětí tento přístup přetrvával i po návratu k prezenční výuce.

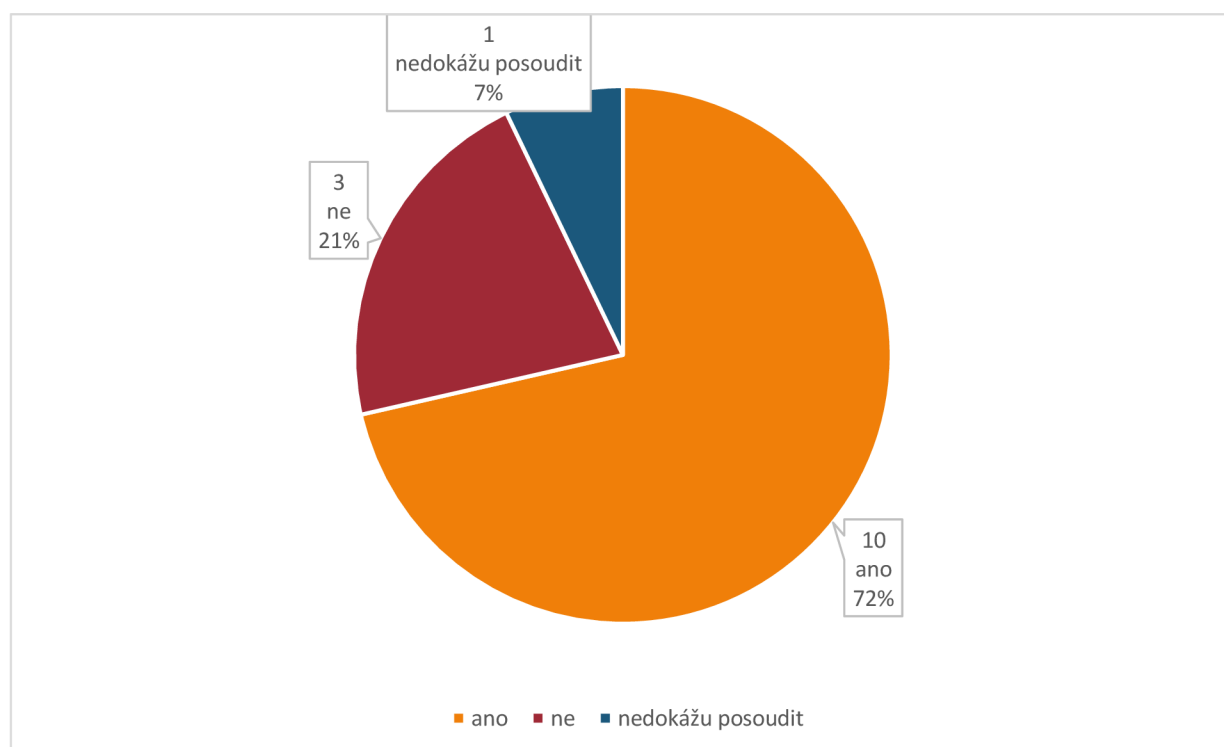
Někteří učitelé, například Učitelka 4, zmínili také to, že si všimli, že děti v době distanční výuky začaly více spolupracovat mezi sebou a plnit zadanou práci skupinově. Uvedla, že ji dané zjištění pobavilo a vlastně i potěšilo – ačkoli měla být práce prací samostatnou, žáci spoluprací dosáhli větší efektivity a více se díky společnému učení naučili, než kdyby například správné odpovědi ‚pouze‘ hledali na internetu a překopírovali. Jak již bylo zmíněno výše v rámci této diplomové práce, to, zda žák v případě on-line asynchronní výuky (zadávání úkolů a jejich zpětného vracení ke kontrole přes nějakou platformu) vypracovává úkoly samostatně, či zda odpovědi, s většími či menšími úpravami, pouze kopíruje z internetu, se dá velmi těžko ohlídat.

Podle Učitelky 4 se žáci v době distanční výuky takto začali i vzájemně doučovat. K tomu uvedla následující: „přes WhatsApp nebo i přes TEAMS si napíšu: ‘Hele nechápu tohle, píšeme z matiky, můžete nám to někdo vysvětlit?’, a minimálně jedno dítě se vždy ozve a pomůže jim, vysvětlí. Sejdou se on-line, zavolají si tři nebo čtyři lidi a učí se tam spolu.“ Podle jejích slov je i toto něčím, co přetrvalo i po návratu k prezenčnímu vzdělávání.

6.3.3. Oblasti vlivu distanční výuky na učitele ZŠ Frymburk

Učitelé se v rámci ČÁSTI 3 dotazníkového šetření neměli zamyslet pouze nad tím, zda pozorují dovednosti osvojené v době distanční výuky a přenositelné do výuky prezenční u svých žáků, ale také nad tím, zda je pozorují i u sebe. V tomto případě se deset učitelů vyjádřilo kladně, a tudíž si jsou vědomi existence takových dovedností, které využívali ve školním roce 2021/2022 při prezenční výuce a osvojili si je, či je více rozvinuli v době výuky distanční. Tři učitelé si existence takových dovedností vědomi nejsou a jeden tuto skutečnost nedokázal posoudit.

Graf 15: Jste si vědom/a existence dovedností, které jste získal/a v době distančního vzdělávání, a které si přenášíte a nadále používáte i při prezenční výuce?



Mezi odpověďmi dotazovaných na to, jaké jsou tyto dovednosti, se nejčastěji objevovala větší jistota a schopnosti v práci s digitální technikou. Někteří dotázaní uvedli, že díky zkušenosti s distanční výukou ztratili ostych ze zapojování techniky do hodin a nyní jsou schopni připravit a odučit hodinu s využitím širší palety prostředků a didaktického materiálu. Někteří učitelé, zejména jazykáři, se také vyjádřili, že díky této širší paletě digitálních didaktických nástrojů²¹², se kterými se naučili pracovat, mohou například „individualizovat poslech v AJ“.

Z rozhovorů vyplynulo několik dalších oblastí, které pedagogové zmiňovali nejčastěji jakožto to, co si v rámci distanční výuky uvědomili, naučili se, nebo si přenášejí do prezenční výuky. Tyto budou rozebrány dále v této kapitole.

Efektivnější komunikace se žáky, kolegy i rodiči

Učitelé zmiňovali, že po návratu do prezenční výuky jsou schopni „efektivnější komunikace s žáky a rodiči prostřednictvím médií“. Zde je často skloňováno prostředí MS TEAMS, které škola zavedla coby majoritní kanál komunikace se žáky v době pandemie, přes který byly vedeny hodiny on-line synchronní výuky, zadávány úkoly či byl využíván chat k prostému sdělení informací třídě/žákovi.

Osm učitelů se v rámci dotazníkového šetření vyjádřilo, že MS TEAMS pro komunikaci se žáky používá i po návratu k prezenční výuce, a někteří v rozhovorech dodali, že nebyť distanční výuky, ani by je to nenapadlo. Šest učitelů toto prostředí nepoužívá a jeden se vyjádřil tak, že MS TEAMS používá pro komunikaci se žáky jen v případě, že jsou dlouho nemocní.

Nejčastěji učitelé MS TEAMS po návratu k prezenční výuce využívají k zadávání úkolů žákům - tuto možnost zvolilo osm vyučujících. Sedmkrát byla zvolena možnost „prostá komunikace s jednotlivými žáky – sdělování informací“ a stejněkrát i možnost „prostředek pro žáky, jak se na mne mohou obracet – individuální zprávy“. Méně často je toto prostředí učiteli využíváno ke komunikaci s celou třídou/ke sdělování informací celé třídě (například informací organizačního charakteru), k odevzdávání úkolů vypacovaných v rámci hodin ve škole

²¹² NEUMAJER, Ondřej. Role digitálních technologií ve výuce cizích jazyků – didaktický prostředek. *Metodický portál: Články* [online]. 2016, [cit. 2022-08-10]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/20603/ROLE-DIGITALNICH-TECHNOLOGII-VE-VYUCE-CIZICH-JAZYKU-DIDAKTICKY-PROSTREDEK.html>>. ISSN 1802-4785.

k následné kontrole, a nejméně často k chatování s celou třídou a k odevzdávání doma vypracovaných úkolů ke kontrole.

MS TEAMS a fakt, že si toto prostředí škola ponechala jako hlavní kanál interní komunikace sloužící ke sdělování informací uvnitř pedagogického sboru, ocenila většina pedagogů školy. Tato platforma na škole do dnešních dní funguje coby místo, kde učitelé mohou nacházet a i sdělovat informace organizačního charakteru. Všichni učitelé školy mají společný team s názvem ‚Pedagogický sbor‘ a společný chat. Menší skupiny tvoří také například učitelé v jednotlivých třídách, oboráři atd, a prostředí používají jako prostředek rychlé a snadné komunikace mezi sebou. V prostředí MS TEAMS má také pedagogický sbor v rámci svého teamu přístup k mnohým sdíleným dokumentům a přes toto prostředí mohou všichni učitelé také editovat a publikovat Týdenní plány, které si poté žáci a jejich rodiče mohou zobrazit na stránkách školy a dozvědět se, co je daný týden čeká v učivu, či jaký mají domácí úkol.²¹³ K výhodám používání MS TEAMS pro komunikaci s ostatními kolegy se vyjádřili i Učitel 3 a Učitelka 4:

Učitel 3: „*Jinak pro komunikaci využíváme ve škole dodnes TEAMS, to si myslím, že je určitě něčím, co zůstalo z doby distanční výuky a co je za mě efektivní. Byť jsme malá škola, tak každý má tu práci během dopoledne nějakou, a když máš myšlenku, tak ji tam jednoduše pošleš a víš, že nemusíš toho kolegu shánět někde po škole, že si potom přečte, až bude mít čas, a odpoví. Nebo někdo chce s něčím poradit, tak to tam napíše, samozřejmě by tedy mohl přijít i osobně, ale ne pokaždé toho druhého najde v kabinetu, a díky tomuhle mu může napsat a nemusíme se řešením věcí zdržovat o přestávce.“*

Učitelka 4: „*Je to taková oficiální komunikace přes počítač, ale není to jako e-mail - jen si to otevřu, třeba ten chat, ťuk ťuk, a nemusím se psát s e-mailem, nemusím mít kolegy uložené v telefonu nebo někde na Facebooku, na WhatsAppu a volat jim nebo psát smsky,“*

Učitel 3: „*Je to prostě oddělení pracovního prostředí od osobního života.“*

Učitelka 4: „*Tak.“*

Zejména Učitel 3 v souvislosti s platformou TEAMS zmínil ještě možnost spojení se s rodiči on-line v případě, že tito se nemohou dostavit do školy osobně například na rodičovské

²¹³ Týdenní plány a jejich úloha na škole byly blíže rozebrány v kapitole 6. *Základní škola Frymburk v době distanční výuky*, konkrétně v podkapitole *Organizace distanční výuky ve školním roce 2019/2020*

schůzky. Argumentoval, že dříve se museli rodiče, kteří se nemohli do školy dostavit osobně ve stanovený termín schůzky, zvát opakovaně tak dlouho, dokud se osobní setkání nepovedlo. Díky zkušenosti s distanční výukou tyto situace Učitel 3 řešil formou videohovoru: *„Rodič může schůzce přítomen naživo v domluvený termín, i když je třeba nemocný a nemůže dojet fyzicky - je to jednodušší se takhle scházet. V dnešní době jsou i webináře, s těmi se roztrhl pytel, jelikož to šetří čas i peníze, a splní to stejný účel.“*

„Dostat se k podstatě“

Během rozhovorů s pedagogy byly velmi často zmiňovány redukce, které učitelé během doby distanční výuky provedly ve svých tematických plánech (toto téma bylo blíže rozebráno výše), při rozhovorech jsem se většiny pedagogů ptala, zda se po návratu k prezenční výuce vrátily zpět k výuce podle neredukovaných tematických plánů, či zda návrat k nim plánují. Odpovědi se lišily zejména podle vyučovaného předmětu. Zatímco oboráři na druhém stupni většinou zpětně uznali, že ne všechna témata, která dříve měli v tematických plánech, je nutné odučit; učitelé ‚hlavních‘ předmětů (zejména matematika a český jazyk) se vraceli k plné verzi tematických plánů, které měli před dobou distanční výuky a naopak se nechali slyšet, že například v devátém ročníku museli odučit ještě víc, než měli v tematickém plánu pro daný ročník, a to proto, že kromě standardního učiva museli zařadit víc opakování a dovysvětlování látky z minulých let tak, aby děti byly dostatečně připraveny k přijímacím zkouškám na střední školy.

Co se však týče oborových předmětů na druhém stupni, tam, jak již bylo zmíněno, učitelé často některá témata vynechali úplně a ani téměř na konci školního roku 2021/2022, který již proběhl prezenčně, se nedomnívají, že by tato dětem nějakým zásadním způsobem chyběla. K tomu se vyjádřila i Učitelka 4: *„Redukovala jsem celkem dost, to už jsem říkala, ale spíš člověk přemýšlel, jestli to, co odučí, ty děti použijí k něčemu potom dál, jestli má smysl Ipět třeba na tom třeba, aby uměly zařadit, kam patří kteří živočichové. A to je i teď. Pořád učitel, co učí tyhle, řeknu okrajové, předměty - ne matematiku, češtinu, jazyk – tak na všem tolik Ipět nemusí. A poté jsem se už k původnímu plánu nevrátila, stejně už není vše možné dohnat. A kdo to bude potřebovat, tak si to stejně bude muset dohledat a doučit se. Navíc, jsme na základní škole a ty děti ne všechny půdou na gymnázium, takže ne všechny to budou potřebovat. Prostě, tak to je.“*

Na postor, který vznikl díky tomu, že se učitel oborových předmětů rozhodl vynechat některá témata, upozornila i Učitelka 1: „*Tak v tom dějepise, kde se bavíme o tom, co je důležité a co je méně důležité, jsem látku loni zkrátila hodně, šla jsem po důležitých věcech a osobnostech. A myslím, že mi to pomohlo v tom, že jsem si ujasnila, co je to nejdůležitější, a co jako už až moc detailní. Letos jdu s těmi dětmi dál, a nechybí jim to, že jsem jim trochu zkrátila tu loňskou látku, dokáží na to navazovat. I letos jsem si tematický plán pro devátý ročník udělala ve zkrácené formě, a tak s ním pracuji, což mi dává možnost reagovat na děti, když je něco zaujme - mám tak možnost ještě více se věnovat právě tomu, co je zaujme. Mám vlastně větší časovou dotaci na to důležité, a nemusím se hnát dál, abych probrala všechno.*“

Učitelka 1 k tématu ještě uvedla, že se nedomnívá, že toto je přímý důsledek distanční výuky, nýbrž něco, co je ve školství obecně třeba řešit, a distanční výuka toto téma otevřela a ,naťukla'. K tomu, aby si učitelé ujasnili, co je tím hlavním, jim podle jejich slov pomáhalo také to, že hodiny on-line synchronní výuky trvaly pouze třicet minut a v rámci jednoho týdne jich neproběhlo tolik, jako při prezenční výuce, museli si tedy ujasnit, co je to nejdůležitější a vynechat ,omáčku' okolo.

Další dotázaní zmiňovali, že v době distanční výuky se své hodiny snažili vést více prakticky, než tomu bylo doposud. Hlavním důvodem pro to bylo to, že chtěli v omezeném čase, který při distanční výuce měli, předat dětem něco, co budou moci využít prakticky ve svém životě, a také to, že chtěli dosáhnout větší atraktivity video hodin a motivovat tím děti k vyšší účasti na distanční výuce. Toto bylo opět nejsnáze uskutečnitelné v oborových předmětech na druhém stupni, popřípadě na stupni prvním.

Sama jsem se v předmětu zeměpis, který jsem ve školním roce 2020/2021 vyučovala, snažila hodně pracovat s mapami nebo zadávat úkoly, v rámci nichž měly děti například naplánovat cestu či výlet někam, a tento by mohly následně v budoucnu uskutečnit i v realitě, nebo jsem hodiny zeměpisu propojovala s hodinami občanské výchovy, kdy jsme například hojně diskutovali o vlivu člověka a průmyslu na přírodu, jelikož danou třídu téma zaujalo (toto téma je i v RVP coby jeden z výstupů ze ZŠ²¹⁴, avšak my jsme se mu věnovali víc do hloubky). Podobně postupovala i Učitelka 5, která podle svých slov sice nerada nějakou látku vynehává, avšak v době distanční výuky cítila potřebu přizpůsobit výuku tak, aby byla pro děti co nejvíce využitelná v praxi.

²¹⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dostupný online z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, cit. dne 20. 10. 2022

V rámci rozhovoru shrnula toto téma Učitelka 1 slovy: „*Asi největší uvědomění, a doufám, že i pro ostatní kolegy bylo, že výkladová hodina je celkem zbytečná.*“

6.3.4. Zhodnocení doby distanční výuky na ZŠ Frymburk očima pedagogického sboru

Většina dotazovaných hodnotila zpětně postup školy a její adaptaci na distanční výuku kladně, a to i přes to, že v dílčích otázkách upozorňovali na momenty, které z jejich pohledu nebyly úplně efektivní. Všichni dotazovaní se vyjádřili, že se domnívají, že škola jako celek tuto náročnou dobu „nějak zvládla“. Učitelka 2 uvedla, že jsme „*dělali jako škola maximum*“, a to ačkoli byly ke konci distanční výuky zmatky s rozvrhem, protože tento se často měnil (zejména v závislosti na rozvolňování opatření vládou a ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy).

Sama za sebe je Učitelka 2 hrdá zejména na to, že i v době, kdy se nemohla osobně stýkat se svou třídou, dokázala ji udržet akční a děti se podle ní nepropadly do přílišné zklíčenosti z toho, že trávily hodně času izolovaně. Učitelka 1 si zase hodně cenila toho, že i v době distanční výuky její třída zvládla sama zařízení některých organizačních věcí (jako například zajištění a objednání třídních mikin) téměř bez její pomoci: „*Oni byli tak zaběhlí ze školy, že ani Covid je nerozhodil.*“, komentovala situaci. Učitelka 5 ocenila zejména to, že „*i tak malá škola dokázala všem zajistit techniku - jak učitelům, tak dětem.*“ a Učitel 3 se vyjádřil, že nejvíce si cení zefektivnění práce a zjištění, že i na dálku je možné odvést stejnou práci a zajistit spolupráci s kolegy, ačkoli tito nejsou na stejném místě ve stejném čase.

Zhodnotit uplynulou dobu distanční výuky měla i ředitelka školy, ta se vyjádřila takto: „*Já jsem pyšná na několik věcí, třeba na ty individuální schůzky; na to, že jsme jako sbor zůstali v kontaktu, a myslím, že jsme se i profesně posunuli; a hlavně tedy na to, že jsme vždy dokázali vyhodnotit poměr toho, co jsme schopní zvládnout my sami, co děti a toho, jaké jsou nároky. Celou dobu jsme byli nějak v souladu s metodickými pokyny, které přicházely z ministerstva, a nikdy jsme se nepřiklonili k úplným extrémům - na jedné straně, že bychom měli všechno jen v on-line (takový ten postoj, že když budeme mít denně šest hodin zapnutý počítač, tak se určitě hodně naučíme), nebo na druhé straně extrém, že počítač nezapneme nikdy, protože do on-line výuky vůbec nepůjdeme. Takže, já si myslím, že jsme to zvládli dobře, že jsme to období využili jako příležitost.*“

I přes toto pro školu příznivé zpětné ohlednutí za distanční výukou, byla učitelům ZŠ Frymburk položena i otázka, zda by nyní s odstupem času něco na svém vedení distanční výuky rádi změnili, pokud by to bylo možné. Mezi nejčastěji zmiňovanými aspekty, které by rádi změnili, bylo to, že by se v případě opakování situace snažili více pracovat na vlastním vzdělávání tak, aby byli schopni do výuky zapojit více rozličných metod a aby byli schopni používat a do výuky zapojovat více výukových portálů a programů sloužících například k procvičování učiva, a dále to, že by do svých hodin rádi více zapojili asistenty pedagoga a to nejen k přiřazování dětí do skupin v prostředí MS TEAMS nebo k tomu, aby asistenti pomáhali dětem se SVP.

Učitelka 6 se také vyjádřila, že škola měla dát hned po spuštění on-line synchronní výuky prostor i ostatním předmětům, a ne pouze matematice češtině a jazyku. Napadlo ji, že výuka těchto předmětů mohla být organizována například jen jednou za dva týdny půl hodinu, nebo se oborové předměty mohly vyučovat pomocí video hodin například v blocích. V případě povinně volitelných předmětů²¹⁵, které si děti podle svého zájmu volí, se vyjádřila, že tam měla být jejich výuka zařazena od začátku alespoň pomocí metod off-line asynchronní výuky (výuka těchto předmětů byla úplně opomíjena celé první pololetí školního roku 2020/2021) a to proto, že si je děti vybraly a neměly by o ně ani při distanční výuce úplně přijít.

Celkově z rozhovorů s pedagogy ZŠ Frymburk vyplynulo několik dalších zajímavých nápadů, které by mohly zefektivnit distanční či prezenční výuku. Tyto jejich nápady jsou jistým hypotetickým zamyslením se nad tím, co by se díky zkušenostem se dvěma lety distančního vzdělávání žáků dalo na škole vyplešit. Některé nápady jsou možnostmi, jak by bylo možno lépe a efektivněji organizovat distanční výuku v případě, že by tato znovu nastala, jiné jsou nápady, které by mohly být převeditelné do praxe i v dobách klasické prezenční výuky a mohly by potencionálně zlepšit či usnadnit chod školy či organizaci některých jejích záležitostí.

Jednotlivé oblasti, které z rozhovorů s pedagogy vyplynuly, uvádím podrobněji rozeepsané níže v rámci samostatné podkapitoly.

²¹⁵ Viz kapitola 4. ZŠ a MŠ Frymburk

6.3.5. Nápady pro další rozvoj školy do budoucna

Úpravy ŠVP a vynechání ‚nedůležitých‘ tematických oblastí

Jak již bylo ukázáno výše, doba distanční výuka pomohla učitelům k tomu, aby si ujasnili, co je stěžejním učivem, které je na základní škole třeba odučit, a které učivo je možné z tematických plánů, potažmo ze ŠVP školy, odebrat. K tomu, aby takovéto změny v ŠVP mohly efektivně probíhat je třeba, aby se, zejména v případě druhého stupně, sešli učitelé jednotlivých ročníků i oborů napříč ročníky a společně ŠVP daného předmětu prodiskutovali a popřípadě změnili.

Téma toho, že by se neměli scházet jen učitelé stejného oboru, nadnesla v rámci rozhovoru Učitelka 5, která uvedla: *„Bylo by dobré sednout si s jinými učiteli, nejen s těmi, kteří vyučují stejný obor, ale i s fyzikáři, zeměpisáři atd., a říct si, co oni mají v tematických plánech, protože to je právě to, co já nevím. Sednout si a říct si: ‚hele ty tohle bereš tady v zemědělství, tak já to samý nebudu brát v chemii a obráceně‘. Na základní škole se témata v jednotlivých předmětech opakují stále znovu a znovu - teď třeba šestáci probírají to, co budou za několik let probírat znovu v jiném předmětu. Třeba téma vesmír - pořád dokola v různých předmětech, a já říkám k čemu jako, proč? Tak si řekněme, co kdo proč bude probírat a v jakém předmětu, a vznikne díky tomu víc prostoru na opakování, nebo jiné věci.“*

Jako pozitivní může být brán fakt, že v současné době, ač postupně, tyto změny již začínají být na škole patrné – viditelné jsou první snahy o úpravy ŠVP a to zejména u češtinářů, kteří je společně procházejí a revidují. Co se úpravy ŠVP na úrovni školy týče, zde se jedná o ‚běh na dlouhou trať‘, jelikož, jak uvedla i ředitelka školy, úpravy ŠVP vyžadují mnoho času a profesních zkušeností, které ne všichni členové relativně mladého a na škole relativně krátce působícího pedagogického sboru ZŠ Frymburk, mají.

Možnost zapojení dlouhodobě nemocných žáků do výuky pomocí metod on-line synchronní distanční výuky

Během vedení rozhovorů se vyskytla zajímavá myšlenka, že v případě nemocných žáků nebo i dlouhodobě nemocných žáků, by bylo vhodnou alternativou umožnit těmto výuku právě distanční formou. Někteří vyučující toto již provozují. Například Učitelka 5 ve své prvostupňové třídě i po návra k prezenční výuce zadává do TEAMSů materiály, ze kterých se mohou učit na test, nebo pracovní listy. V rámci rozhovoru zmínila také případ, kdy maminka

jednoho jejího žáka požádala o doučování formou video hovoru. *„Jedna maminka mě poprosila, abychom uskutečnili videohovor se žákem, který byl nemocný a nerozuměl zlomkům. Opravdu jsme si zavolali a já mu to vysvětlila přes TEAMS. Určitým způsobem nám to vlastně ulehčilo práci, protože on se pak vrátil do školy a už to uměl, a nemusel to dohánět zpětně. Dřív by nás to asi nenapadlo zavolat si v případě, že je někdo nemocný.“*

Diskuse s Učitelkou 5 byla v tomto ohledu velmi podnětná. Z mého pohledu je ze strany učitele v případě nemocných žáků určitě možné zadávání úkolů a jejich zpětné odevzdávání ke kontrole pomocí některé platformy jako je MS TEAMS, čehož i někteří kolegové využívají (já osobně ne), uvažovat se dá i o individuálních video konzultacích, on-line video hodinách či o doučování za pomoci video hovoru, avšak to by nejspíše muselo probíhat ve volném čase pedagoga, což by jistě představovalo zvýšenou náročnost na čas a přípravu.

Další alternativou by bylo vedení výuky prezenčním způsobem a zároveň zapojení žáků, kteří se jí nemohou účastnit on-line formou v reálném čase pomocí digitální technologií (souběžné vedení výuky učitelem ve třídě a simultánní snímání této hodiny a její přenos pomocí video hovoru žákům, kteří nemohou být prezenčně účastni, s jejich zapojením do reálného dění ve třídě). Jak přesně by takováto výuka dlouhodobě nemocných žáků probíhala, jak by byla organizována ze strany učitelů a školy, jaké by byly její výhody a omezení pro všechny zúčastněné, nebo to, zda a jak by takováto práce učitele navíc byla hodnocena platově, však není předmětem diskuse této diplomové práce.

Rozhodně se ale jedná o zajímavý nápad, díky kterému by zejména děti, které kvůli dlouhé nemoci zameškávají značnou část školní výuky (u krátkodobě nemocných dětí lze látku relativně snadno doplnit po návratu do školy), měly možnost zapojit se do výuky i přes to, že nemohou být fyzicky přítomny dění ve škole.

Distanční výuka jako možnost výuky žáků ZŠ

Rozhovor s Učitelkou 1 se od možnosti využití některých metod distanční výuky k výuce/dovysvětlování látky žákům, kteří jsou nemocní, dostal až k její myšlence zavedení distanční výuky (v limitovaném časovém období) do základního vzdělání jako takového. Učitelka 1 tedy hovořila o možnosti základního vzdělávání, které by bylo jakousi kombinovanou formou studia (částečně by docházka byla prezenční, částečně distanční): *„Já si dlouhodobě pohrávám s myšlenkou, že by nebylo vůbec špatné spustit nějakou formu kombinovaného vzdělávání. Například jeden měsíc v roce by byl vyučován distančně. Myslím*

so, že takovéhle situace se mohou opakovat častěji, a děti by neměly zapomenout pracovat v distančním režimu a my bychom měli více pracovat s materiály. Žáci samostatnou prací taktéž získávají dovednosti a schopnosti, doma si teď uvědomili spoustu věcí, jako třeba to, že to dělají pro sebe. Já si myslím, že by to bylo ku prospěchu.“

Nutno podotknout, že Učitelka 1 hovoří o případě druhostupňových dětí, které učí; v případě dětí prvostupňových by zavedení takovéto formy kombinované výuky s byt poměrně krátkým časovým úsekem vyhrazeným distanční výuce (zmiňovaný jeden měsíc v roce), bylo jistě velmi náročné a kladlo by zvýšené nároky i na rodiče dětí, protože ti, jak bylo dokázáno dříve v této práci, jsou během distanční výuky nezbytnými osobami zajišťujícími to, aby se menší děti vůbec dokázaly připojit k hodině. Rodiče malých dětí také ve většině případů musí na děti hodně dohlížet, aby se do výuky zapojovaly, a ta tedy pro ně mohla být efektivní.

Spekulaci o tom, jak by takováto kombinovaná výuka mohla vypadat jsme otevřely s Učitelkou 5. K tomuto tématu jsme se dostaly, když jsme se bavily o tom, jaké (zejména negativní) dopady distanční výuky spatřuje na prvostupňových dětech. Na tomto místě uvádím přepis části našeho rozhovoru:

Učitelka 5: *Když si to vezmu, jak děti pracovaly - měly týdenní plán, který si mohly plnit, jak chtěly...Vše si mohly organizovat (nebo neorganizovat) samy, a tím pádem jakýkoli režim ustupuje stranou.“*

Tazatel: *„Tohle, co Ty teď zmiňuješ - schopnost převzít zodpovědnost za svoje učení a zorganizovat si čas - se hodně skloňuje na druhém stupni, a vyvstává otázka, zda je to něco pozitivního, či ne. U druhostupňových dětí se hodně mluví o tom, že to pozitivní je - zejména to, že si za své učení odpovídají sami - ale když se podíváme na menší děti: je to pozitivní věc, nebo ne? Je pozitivem, že děti měly plán práce na týden a plnily si ho, kdy chtěly? A co když některé děti celý týden nedělaly nic a pak se v pátek hroutily, že tu práci nemají splněnou?“*

Učitelka 5: *„Přesně tak. Já si myslím, že tohle přebírání odpovědnosti za své učení se musí asi přizpůsobovat věku. I když, osobně si nemyslím, že to je vhodné ani na druhém stupni. Tím samozřejmě neříkám, že není dobré vézt děti k tomu, aby si organizovaly svůj čas, to v žádném případě neříkám, ale jde to dělat pořád a u všeho? Myslím si, že by se mělo zamýšlet i nad touto otázkou, protože ono se jim jakoby nějak malinko uleví, a některým dětem to i vyhovuje - to Ti řeknou i někteří moji páťáci: ‘mně to vyhovuje, protože já mám tady hodně kroužků, takže si úkoly udělám jiný den’, ale toho není každý schopen. Jsou i děti, které se dostanou do časového presu, a neumí s tím potom pracovat. Každému to prostě nevyhovuje,*

a hlavně každé dítě není dostatečně vyzrálé na to, aby to zvládlo. A je jedno, jestli na prvním nebo druhém stupni - někdo toho není schopen ani na druhém stupni.“

Tazatel: *„Takže to podle Tebe není ani tak o věku, jako o typu osobnosti dítěte?“*

Učitelka 5: *„Přesně tak. A když si vezmeš, ani na střední škole ještě nejsou žáci vedení k tomu, aby si sami organizovali čas - to až na vysoké škole si člověk organizuje svou práci a čas. Na střední škole po nich chtějí to samé jako my na škole základní, takže se bojím, abychom je tímto nepřipravovali na něco, co na střední škole stejně nikdo nebude vyžadovat.“*

Tazatel: *„Takže jak Ty vnímáš názor některých, že by zavedli půl základní školy prezenčně a půl distančně, nebo aspoň nějakou část distančně?“*

Učitelka 5: *„(Smích.) Já si úplně nemyslím, že to je rozumné. Každý, kdo učí, tak ví, že jsou rodiny a děti, kterým to vyhovuje – sama mám v rodině děti, kterým to vyhovovalo – ale jsou i děti, za které úkoly dělali rodiče, a tohle učitel není schopen ohlídat. Takže, Ty budeš děti půl roku připravovat distančně, a oni za ně budou makat rodiče, a pak přijdou do školy, a budou úplně ztracený. Teď to přeci vidíme na těch dětech, za které pracovali rodiče, je to strašně znát.“*

Tazatel: *„A kdyby to nebylo nařízené plošně, ale bylo by na výběr podle toho, jaké to dítě je a jaký má přístup? Například děti, které si dokáží samy organizovat práci, tak by si mohly vybrat část školní docházky distančně?“*

Učitelka 5: *„Já si vůbec nedovedu představit, podle čeho by se to hodnotilo. Kdo by to hodnotil? Podle čeho by to hodnotil? Třídní učitel by rozhodoval, jestli to dítě je schopné tohoto nebo není? Nebo rodiče? Nevím, jak by se to dělalo. Možná po nějaké zkušenosti z doby předešlé distanční výuky by to šlo, ale je nutno vzít v potaz, že děti se nějak vyvíjí, to se též musí zohlednit. A kdyby se třeba řeklo, že prvostupňové děti by měly chodit do školy a druhostupňové by měly možnost výběru, tak ani některé ty druhostupňové tohoto nejsou jednoduše schopné. Plošně to udělat nejde, to si myslím, že je nemožný, ale ta kritéria výběru, do toho bych se také osobně nechtěla pouštět. Nechtěla bych mít tu zodpovědnost posoudit, kdo by zodpovědně pracoval i při distanční výuce.“*

Z výše uvedeného je patrné, že v případě možnosti plnění části školní docházky distančně, vyvstává řada otázek ohledně organizace a zajištění efektivnosti takového vzdělávání. Na základě vlastní zkušenosti s výukou, si v případě mnohých duhostupňových dětí, které učím, nejsem schopna představit, jak by tyto prospívaly v režimu, kdy by se měly

učit samy. U celkem velkého počtu druhostupňových žáků ZŠ Frymburk je navíc známo, že jejich rodiče se s nimi nemohou denodenně učit a dohlížet na ně, ať již z pracovních či jiných důvodů. V případě, že by se některé nebo dokonce všechny druhostupňové děti určitou část roku vzdělávaly distančně, mnoho z nich by nemělo podporu rodiny a dohled nad sebou a svým učením, a to by v případě těch dětí, které ještě nejsou dostatečně zralé na to, aby zodpovědnost za své učení vzaly do svých rukou, působilo nemalé komplikace v jejich učení.

Strukturovanější využívání prostředí MS TEAMS

„Každopádně bych si přála, aby každý daleko víc třeba zapojoval ten TEAMS, se kterým teda jsme se naučili. Můžeme v něm pracovat ve výuce i teď, třeba minimálně zadat projekt do hodiny, nebo tam zadávat domácí úkoly.“, zaznělo z úst Učitelky 1 při rozhovoru. Obdobné přání - větší strukturovanost a rozmanitost v používání prostředí MS TEAMS i po návratu k prezenční výuce - vyjádřili i někteří další dotázaní učitelé. Ačkoli učitelé tuto platformu používají i nadále - jak již bylo zmíněno, zejména pro komunikaci se žáky a kolegy formou chatu - například pro zadávání, popř. kontrolování, práce a úkolů studentům ji používá jen několik málo z nich. Někteří dotazovaní, jako například Učitelka 6, dokonce uvedli, že po návratu do prezenční výuky se vrátili i k zadávání úkolů ‚postaru‘ (rovnou v hodině zadají například konkrétní cvičení k vypracování v pracovním sešitě, žáci si toto poznamenají do úkolníčku a učitel napíše úkol ještě na týdenní plány).

Nápad zadávat úkoly přes TEAMS vznikl pro to, že ne jeden učitel se vyjádřil, že jeho žáci si i po návratu k prezenční výuce přes nějakou on-line platformu volají a společně vypracovávají například domácí úkoly (bylo rozebráno výše). Kdyby tedy byly úkoly zadávány přímo v rámci konkrétní on-line platformy, mohly by děti úkol po jeho vypracování rovnou v rámci této platformy odevzdat.

Větší strukturovanost při používání MS TEAMS by se mohla týkat i jeho využívání přímo v hodinách. To skýtá další možnosti pro ozvláštění a individualizaci výuky, například Učitel 3 se v rámci hovoru o výuce jazyků vyjádřil, že pokud děti vezme jednou týdně do počítačové učebny a v TEAMS jim připraví práci – například poslech – mohou děti pracovat svým vlastním tempem, nahrávku si libovolně zastavovat a vracet se v ní, zatímco nejsou rušeny ostatními dětmi, tudíž mohou efektivněji využít materiál k poslechu než v případě, že poslouchají všichni

společně ve třídě a navzájem se ruší. Tato možnost by byla aplikovatelná a realizovatelná i pro ostatní učitele jazyků (potažmo při vhodné volbě tématu i jiných předmětů).

Jedinou komplikací v realizaci tohoto nápadu plošně například pro výuku cizích jazyků, by mohl být nedostatek techniky – počítačová učebna je na škole jen jedna a je v ní 15 počítačů, dále má škola k dispozici notebooky a tablety – tudíž by byla třeba dobrá domluva učitelů týkající se toho, kdy která třída učebnu či ostatní techniku využívá. Snahy o toto jsou však na škole již patré, učebna počítačů má pevně daný rozvrh, v němž jsou zahrnuti i oboráři, kteří si zvolili, že budou učebnu využívat pravidelně; co se týče tabletů a notebooku, ty mají na starosti dva kolegové (dobíjení, aktualizace) a učitel, pokud chce do hodiny zapůjčit techniku, může si ji u těchto kolegů dopředu zarezervovat.

Již zmiňovaná větší strukturovanost ve využívání MS TEAMS byla zmíněna Učitelkou 4, která hovořila o chatu, který prostředí nabízí a který škola hojně využívá. Napadlo ji, že by mohly být zprávy děleny na jednorázové informační zprávy týkající se konkrétní věci a určené jen některým vyučujícím (například třídním učitelům, prvostupňovým učitelům) a na zprávy oficiální - důležité informace platné a závazné pro celý pedagogický sbor - které by byly jaksi ‚připnuté‘ a po otevření chatu vždy viditelné na prvním místě. Tím by nedocházelo k tomu, že ve společném chatu některá informace ‚zapadne‘ a někteří učitelé si ji nepřečtou, protože nelistují celým chatem, kam přichází množství zpráv, z nichž ne všechny jsou určeny pro celý pedagogický sbor.

Jak již bylo zmíněno výše, z řad pedagogů vzešla i myšlenka možnosti organizace třídní schůzky on-line pomocí právě TEAMSů v případě, že se rodič nemůže dostavit osobně do školy.

Větší zapojení asistentů pedagoga

V době distanční výuky se více ukázalo, že zapojování asistenta pedagoga do výuky může mít mnoho výhod. Z výzkumu vyplývá, že většina učitelů ZŠ Frymburk v rámci distanční výuky nedokázala využít přínos asistenta naplno, častokrát ani nevěděli, jak jej do hodin zapojit. Asistenti tedy často byli pouze přítomi/připojeni v hodinách on-line synchronní distanční výuky a fungovali jako dopomoc žákům se SVP, popř. žákům prospěchově slabým. Většina učitelů, včetně mě, právě tuto oblast hodnotila jako jednu z oblastí, kde vidí prostor pro zlepšení. Větší zapojení asistentů pedagoga do výuky – ať už distanční či prezenční, je možné například formou vedení hodiny v tandemu. Na příkladu hodiny on-line synchronní distanční výuky zeměpisu v sedmé třídě, kterou jsme připravovali se dvěma kolegy, bylo

ukázáno, že stavění a vedení hodiny ve více učitelích skýtá nesporné výhody, podobné výhody (zejména předávání rolí mezi vyučujícími hodiny) jsou patrné i v klasické tandemové výuce v rámci výuky prezenční.

Díky tomu, že tato práce vznikala delší dobu, je možno zachytit vývoj školy i v dalších školních letech, která nejsou primární oblastí zájmu výzkumu. Na tomto místě se však hodí uvést, že v oblasti většího a efektivnějšího zapojení asistentů pedagoga do výuky, se na škole ve školním roce 2021/2022 začaly dít změny a v současnosti (školní rok 2022/2023) mají všechny třídy prvního stupně asistentku, na druhém stupni ji má polovina tříd. Spolupráce učitelů s asistenty je nyní větší a strukturovanější a učitel a asistent často vedou hodiny v tandemu. V tandemu vedou hodiny i některé dvojice učitelů, nejčastěji učitelů stejného oboru na 2. stupni. Tyto tandemy jsou většinou realizovány na přání samotných učitelů, a k tomu, aby byla tandemová výuka efektivnější, prošla sborovna v přípravném týdnu školního roku 2022/2023 školením týkající se tandemové výuky.

Já osobně letos hodiny v tandemu s jiným kolegou nemám, v loňském školním roce (2021/2022) jsem však v tandemu s kolegyní učila hodiny občanské výchovy v osmé třídě. O tento tandem mě požádala přímo kolegyně, která byla třídní učitelkou dané třídy, a učila v ní hodiny občanské výchovy, ačkoli, na rozdíl ode mě, nebyla občankář. (Na škole třídní učitel vždy vede hodiny občanské výchovy ve své třídě, oborový učitel občanské výchovy jako takový na škole nefiguruje, a pokud je učitel občankářem – což se na ZŠ Frymburk týká pouze mě – učí předměty blízké své aprobaci, často zeměpis nebo dějepis.) Hodiny v tandemu zpětně hodnotíme jako přínosné pro obě a máme i pozitivní zpětnou vazbu od dětí, že je v hodinách bavil různý přístup a různé osobnosti nás dvou a to, že jsme se navzájem nenásilně doplňovali a volně si předávali vedení výuky.

V letošním roce je také ve dvou třídách, v nichž vyučuji angličtinu, přítomna asistentka pedagoga. S asistentkami se letos snažím o větší společné plánování hodin, a více reflektujeme hodiny a snažíme se o jejich plánování tak, aby byly co nejpřínosnější pro děti.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývá dobou distanční výuky na českých školách - tím, jak se školy na tuto dobu adaptovaly a jak je popřípadě ovlivnila. Dělena je na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se obšírněji zabývá tématem českých škol v době distanční výuky a vychází z několika studií a zpráv vydaných na toto téma. Dále se zabývá distanční výukou jako takovou - její charakteristikou, specifiky, výhodami a nevýhodami, a v neposlední řadě také tím, jak vypuknutí pandemie koronaviru ovlivnilo společnost, v níž žijeme. Praktická část je pojata coby případová studie ZŠ Frymburk, kde třetím rokem pracuji. Jedná se primárně o retrospektivní smíšený výzkum, přičemž hlavními metodami sběru dat jsou rozhovory provedené s některými kolegy a s ředitelkou školy, dotazníkové šetření, vlastní pozorování a analýza dokumentů školy a rozhodnutí ředitelky, které mi poskytla k nahlédnutí. Práce také dobu distanční výuky a to, jak ji škola zvládla, hodnotí pohledem pedagogického sboru, dále nastiňuje další možný vývoj školy a uvádí názory zde vyučujících pedagogů týkající se toho, jak by škola mohla zkušenosti získané distanční výukou využít ve svůj prospěch a ke svému rozvoji i po návratu k prezenčnímu vzdělávání.

Uvědomuji si, že je práce velmi dlouhá, avšak jedná se o komplexní výzkum – případovou studii zabývající se třemi lety chodu a života základní školy za specifických podmínek distanční výuky. Práce také nejen popisuje, jak se škola s dobou distanční výuky vypořádala, ale snaží se nastínit i její budoucí vývoj a směr. K závěrům, které ve své práci uvádím, bylo navíc využito mnoho metod sběru dat a několik úhlů pohledu na danou problematiku.

Z výzkumu vyplývá, že v porovnání s některými dalšími českými školami obstála ZŠ Frymburk v době distanční výuky relativně dobře, zejména pro to, že se držela doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, díky čemuž se podle slov ředitelky školy „*nikdy nepřiklonila k extrémům*“. Jako tyto extrémy může být vnímáno například velmi pozdní zavedení distanční výuky, kvůli čemuž na některých školách zůstávali žáci bez kontaktu se školou, a tudíž mimo vzdělávání, i několik měsíců; nebo přílišné přetěžování žáků tím, že tito museli trávit u počítače (zejména u on-line hodin synchronní distanční výuky) příliš mnoho hodin denně.

Distanční výuku škola se snažila organizovat již velmi krátce poté, co byly z nařízení vlády uzavřeny školy. Prve výuku realizovala zejména pomocí zadávání samostatných úkolů a jejich následného kontrolování. Práci dětem učitelé většinou posílali pomocí e-mailu či WhatsAppu. Zadávání úkolů dětem jim také velmi usnadnily tzv. týdenní plány, které v té době již na škole fungovaly, a učitelé přes ně běžně dětem zadávali domácí práci.

Již v prvním školním roce ovlivněném pandemií se někteří pedagogové ZŠ Frymburk snažili o zavedení hodin on-line synchronní výuky a škola se i přes komplikace, které tento školní rok provázely, snažila zprostředkovat a zorganizovat průběh distanční výuky tak, aby byla ucelenější, komplexnější a efektivnější. I proto se již v prvním roce, který byl zasažen pandemií, rozhodla pro sjednocení platformy, přes kterou by byla on-line výuka vedena. Rozhodla se pro platformu MS TEAMS, kterou si zpětně většina pedagogů chválila zejména pro její přehlednost, jednoduchou ovladatelnost a spektrum možností, které nabízí.

Mezi hlavní komplikace prvního roku distanční výuky patřila právě nesjednocenost v tom, který program používat pro vedení distanční výuky, krom toho také škola musela v prvních týdnech a měsících řešit nedostatečnou technickou vybavenost některých svých žáků, jimž a jejichž rodinám bylo třeba zapůjčit školní technické vybavení či zprostředkovat přístup k internetu pomocí zapůjčení internetových modemů. Mimoto se škola potýkala i s nedostatečnou úrovní digitálních kompetencí na straně dětí, rodičů i některých členů pedagogického sboru. Podobně jako jiné školy, se i ZŠ Frymburk ve školním roce 2019/2020 setkávala s tím, že žáci nebyli dostatečně motivováni k distanční výuce, ta navíc v daném školním roce ještě nebyla povinná, a tak stávalo se, že ani rodiče jí nepřikládali velkou váhu.

Do dalšího školního roku již škola vstupovala více připravená a s jednotnou platformou pro vedení distanční výuky, ředitelka školy také kladla důraz na to, aby i v prvním měsíci a půl školního roku 2020/2021, který proběhl prezenčně, učitelé neupouštěli od užívání MS TEAMS, a to proto, aby oni sami ani žáci, tuto nově nabitou dovednost neztratili.

Co se organizace školního roku 2020/2021 týkalo, z rozhodnutí vedení školy i z přístupu pedagogického sboru byla patrná snaha školy reagovat na potřeby žáků i jejich rodičů, avšak škola před tím, než vyhověla některému požadavku, vždy dobře rozmýšlela a vybírala takový postup, který by byl co nejlepší pro co největší množství zapojených, i pro školu samotnou, a v potaz brala velké množství faktorů ovlivňujících danou situaci.

V rámci školního roku 2020/2021 probíhaly časté diskuse v rámci pedagogického sboru týkající se skladby hodin pro on-line synchronní distanční výuku, jejich délky, či toho, od kdy

do kdy budou probíhat. Nejdůležitějším důvodem pro to, proč byl rozvrh ustanoven tak, jak byl, byl fakt, že škola nechtěla, aby docházelo ke krytí hodin sourozenců v rámci různých tříd a to proto, že ne všechny rodiny měly k dispozici tolik dostačující techniky či tolik prostoru, aby dva či více sourozenců mohlo být k výuce připojeno v též čas. Rozvrh byl tedy stanoven tak, že některé třídy měly půl hodiny trvající výuku předmětu dopoledne a druhou půl hodinu trvající výuku téhož předmětu odpoledne, což se nelíbilo všem členům pedagogického sboru ani všem rodičům, avšak škola tomuto tlaku některých rodičů ke změně takto stanoveného rozvrhu nevyhověla, protože argument krytí hodin a další aspekty byly důležitější.

Ve školním roce 2020/2021 se škola jen výjimečně potýkala s problémem žáků, kteří se neúčastnili výuky, či se jí účastnili ve velmi malé míře. K tomu dopomohlo zejména to, že v tomto školním roce již byla distanční výuka povinná a uzákoněná vládou, dále to, že škola se postarala, aby všichni žáci měli dostatečné technické vybavení nutné k zapojení se do distanční výuky, a v neposlední řadě to, že se škola i jednotliví učitelé snažili o zvýšení motivace žáků k distančnímu vzdělávání (zapojení předmětů výchovného charakteru, zavedení práce ve skupinách v prostředí MS TEAMS, třídnické hodiny sloužící ke sdílení a povídání si, akce a výzvy, do kterých se zapojovali učitelé i žáci). Jednotliví učitelé také svým žákům nabízeli mnoho forem podpory, zejména se tato podpora navíc týkala žáků se SVP, nebo žáků prospěchově slabých. V případech, že měl některý žák s výukou potíže, či se do ní nedostatečně zapojoval, byla většinou v první fázi zintenzivněna spolupráce učitele, v jehož předmětu žák zaostával, se třídním učitelem, který ve druhé fázi informoval rodiče. Nejčastěji se situace řešila pomocí individuálních konzultací učitele se žákem, popřípadě i jeho rodičem/rodiči.

Většina učitelů ZŠ Frymburk také upravila výukové plány svých předmětů, některá témata vypustila, jiná osekala a snažila se zaměřovat svou výuku více na to, co je pro žáky využitelné v praxi. Někteří učitelé zůstali i po návratu k prezenční výuce u výuky podle redukovaných tematických plánů a k původním plánům se vracet neplánují, jelikož si během doby distanční výuky uvědomili, která témata jsou tématy stěžejními, a která mohou vypustit, aniž by toto mělo negativní vliv na žáky. Doba distanční výuky také nastartovala přemýšlení pedagogického sboru ohledně ŠVP školy a někteří učitelé se nad tímto začínají scházet s plánem v budoucnu ŠVP upravit/revidovat.

V době distanční výuky také na škole probíhala čilá spolupráce mezi učiteli – ti, za podpory a doporučení ředitelky školy, společně plánovali i vedli některé hodiny on-line

synchronní distanční výuky. Tato spolupráce mezi učiteli přetrvala i po návratu k prezenční výuce, kdy se na škole od školního roku 2021/2022 ve větší míře vyučuje v tandemu. Mnozí pedagogové také zjistili, že je výhodné do hodin více zapojovat asistentku pedagoga, pokud je tato ve třídě přítomna, a v mnoha případech se po návratu k prezenční výuce snaží o větší spolupráci právě s asistentkami.

Podle výsledků výzkumu byl v době distanční výuky také viditelný osobní zájem učitelů o žáky, a to nejen učitelů třídních o své žáky, ale většiny učitelů o žáky obecně. Mnoho učitelů se obávalo, že doba distanční výuky bude mít na žáky dlouhodobý negativní vliv týkající se fungování třídy a sociální a psychické oblasti jejich života, toto se však podle výsledků výzkumu nepotvrdilo a v současné době v tomto aspektu učitelé u svých žáků nepozorují žádné patrnější změny. Dlouhodobější vliv distanční výuky učitelé u svých žáků pozorují zejména v oblasti dodržování školního režimu a pravidel (negativní vliv) a v oblasti samostatnější komunikace, zlepšení dovedností při práci s technikou a schopnosti převzít zodpovědnost za vlastní učení a organizovat si svůj čas (pozitivní vliv). Posledně zmiňovaná kategorie je však jako pozitivum vnímána zejména u starších dětí, u těch mladších se většina pedagogů shodla, že ještě nejsou dostatečně zralé, aby si své učení řídily samy, a potřebují dohled učitele či rodiče k tomu, aby ve škole prospívaly.

Pedagogové ZŠ Frymburk si z doby distanční výuky odnáší mnohá zjištění a uvědomění, škola jako taková si do prezenční výuky přenesla kombinaci slovního hodnocení a hodnocení známkami a na to na obou stupních, zachovala si také platformu TEAMS coby hlavní prostředek pro interní komunikaci a prostor pro sdílení interních souborů, i pro komunikaci se žáky (v případě některých i pro zadávání úkolů žákům).

Mně osobně doba distanční výuky, která byla zároveň mým prvním rokem ve školství, ukázala, co je na práci učitele důležité a co tolik důležité není. Učitel základní školy dětem předává i jiné věci, než jen faktografické znalosti - připravuje člověka, který bude schopen obstát v dalším životě. Jsem za tuto zkušenost ráda, avšak beru ji jako ponaučení, ne jako něco, co bych znovu uvítala - v současné době jsem ráda, že mohu trávit čas fyzicky ve škole se svými žáky a kolegy, budovat si s nimi vztahy, a prožívat to dobré, i to horší ‚reálně‘. Doba distanční výuky ve mně však nastartovala přemýšlení o práci učitele jako takové, a doufám, že i díky tomu budou moci být dobrou učitelkou svým žákům – nejen své třídě, ale všem žákům.

Seznam použité literatury

Knižní zdroje

1. ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.
2. DAS KUNDU, Nivedita a Aloysius NYUYMENGKA NGALIM. *COVID -19 Impact on Education and Beyond*. 1. Delhi: Vij Books India Pvt, 2021. ISBN 978-93-90439-60-7.
3. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
4. JEŘÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-662-5.
5. KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-x.
6. PARKER, Martin. *Life after Covid-19: The other Side of the Crisis*. Bristol: Bristol University Press, 2020. ISBN 978-15-29215-39-7.
7. PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19 : tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, 2021. ISBN 978-80-88087-46-5.
8. PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0982-5.
9. PEŘAN, David, Patrik Christian CMOREJ a Marcel NESVADBA. *Dušnost v prvním kontaktu*. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-1682-9.

10. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
11. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
12. ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

Internetové zdroje:

1. BLÁHA, Ladislav. Jakou metodu na co použít: nejčastěji využívané výzkumné metody – přehled. *Výzkumné-metody-přehled.pdf* [online]. [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2019/03/4-V%C3%BDzkumn%C3%A9-metody-p%C5%99ehled.pdf>
2. ČEPELÁKOVÁ, Tereza. *Distanční výuka v primární škole během pandemie nemoci covid-19: případová studie* [online]. Brno, 2022 [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/n5kt1/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
3. DLUBALOVÁ, Klára. *Vláda na tři týdny zakázala pohyb mezi okresy. Omezení má zabránit šíření agresivních mutací koronaviru. Ministerstvo vnitra ČR* [online]. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2021 [cit. 2022-05-26]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/clanek/vlada-na-tri-tydny-zakazala-pohyb-mezi-okresy-omezeni-ma-zabranit-sireni-agresivnich-mutaci-koronaviru.aspx>
4. DUFFEK, Václav, Jiří KOHOUT, Markéta KUBERSKÁ, Pavel MASOPUST, Iva MOTLÍKOVÁ, Jan SLAVÍK a Václav STACKE. K jádru učitelské práce: o didaktickém přístupu učitelů k učebním úlohám v době koronakrize: (průzkum mezi plzeňskými učiteli). *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 184-191 [cit. 2022-10-11]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14138/11811>

5. FLORIÁNOVÁ, Eliška. Oblečení či hračky skončily za páskovou ohradou. V 5. stupni se na ně nesmí Zdroj: https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/vladni-protikoronavirova-opatreni-koronavirus-restrikce-obchody-zakryvani-zbozi-pes-5-zprisanovani-op.A201227_150542_ekonomika_flo._ldnes.cz [online]. Praha: Mafra, 2020 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/vladni-protikoronavirova-opatreni-koronavirus-restrikce-obchody-zakryvani-zbozi-pes-5-zprisanovani-op.A201227_150542_ekonomika_floktualne.mzcr.cz/pes
6. FREDERICKS, Bob. WHO says Europe is new epicenter of coronavirus pandemic. New York Post [online]. New York: New York Post, 2020 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://nypost.com/2020/03/13/who-says-europe-is-new-epicenter-of-coronavirus-pandemic/>
7. HUANG, Chaolin, Lixue HUANG, Yeming WANG, et al. 6-month consequences of COVID-19 in patients discharged from hospital: a cohort study. *The Lancet* [online]. 2021, **397**(10270) [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32656-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32656-8/fulltext)
8. CHUM, Jiří a Vojtěch KOVAL. Jak dobře vás ochrání respirátor? Jejich reálná účinnost je nižší než ta deklarovaná, varuje odborník. Radiožurnál [online]. Praha: Český rozhlas, 2021 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/jak-dobre-vas-ochrani-respirator-jejich-realna-ucinnost-je-nizsi-nez-ta-8410571>
9. JANDOVÁ, Zora. Reflexe distanční výuky během pandemie onemocnění Covid-19. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích* [online]. 2020, **4**(2), 59-68 [cit. 2022-10-06]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/admin,+6+Jandov%C3%A1+DaP+7%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/admin,+6+Jandov%C3%A1+DaP+7%20(2).pdf)
10. KARLÍK, Tomáš. Klíčový parametr pandemie covidu-19: rozptylové číslo je mnohem důležitější než reprodukční. Česká televize [online]. Praha: Česká televize, 2020 [cit.

2022-05-10]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/veda/3197343-klicovy-parametr-pandemie-covidu-19-rozptylove-cislo-je-mnohem-dulezitejsi-nez>

11. KLIKA, Jan a Jan HANÁČEK. Přehledně: typy vakcín proti covidu-19, jejich fungování a účinnost. *Akademie věd České republiky* [online]. Praha: Akademie věd České republiky, 2022 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://www.avcr.cz/cs/veda-a-vyzkum/chemicke-vedy/Prehledne-typy-vakcin-proti-covidu-19-jejich-fungovani-a-ucinnost/>
12. KOCMAN, Dalibor. *Zkušenost učitelů a učitelek s distančním vzděláváním v průběhu pandemie COVID-19 na jaře 2020: případová studie* [online]. Brno, 2020 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ykg4x/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
13. KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Český učitel ve světě technologií: (výzkumná zpráva)* [online]. 2020, 2020(1), 30 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/135-2020-cesky-ucitel-ve-svete-technologiei/file>
14. KOTTOVÁ, Anna. *Česko šije roušky. Vyrábí je divadelníci, vězni i Dagmar Havlová. Lidé stojí fronty před galanteriemi.* *iRozhlas* [online]. Praha: Český rozhlas, 2020 [cit. 2022-05-24]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/koronavirus-v-cesku-v-cr-aktualne-novinky-rouska-rouscky-siti-galanterie_2003171608_ako
15. KOTTOVÁ, Anna. *PŘEHLEDNĚ: Omezení pohybu mezi okresy a zavírání škol i školek. Jaká opatření čekají Česko?*. *iRozhlas* [online]. Praha: Český rozhlas, 2021 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/covid-opatreni-koronavirus-cesko-v-cesku-jaka-platit-od-pondeli-opatreni-okresy_2102271005_ako
16. KUSÁ, Lucie. *Vzdělávání australských dětí žijících daleko od civilizace* [online]. Brno, 2008 [cit. 2022-10-15]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/8vsbdj/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

17. MAULIK, Pallab K., Graham THORNICROFT a Shekhar SAXENA. Roadmap to strengthen global mental health systems to tackle the impact of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Mental Health Systems* [online]. 2020, **14**(57) [cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://ijmhs.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13033-020-00393-4>
18. NEUMAJER, Ondřej. Role digitálních technologií ve výuce cizích jazyků – didaktický prostředek. *Metodický portál: Články* [online]. 2016, [cit. 2022-08-10]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/20603/ROLE-DIGITALNICH-TECHNOLOGII-VE-VYUCE-CIZICH-JAZYKU-DIDAKTICKY-PROSTREDEK.html>>. ISSN 1802-4785.
19. PETRŮ, Alexandra. Výzkumné šetření mezi asistenty pedagoga. *Člověk v tísní* [online]. Praha: Vzdělávací program Varianty organizace Člověk v tísní, 2020 [cit. 2022-05-07]. Dostupné z: https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1595/file/vyzkum_ap_2020.pdf
20. PFEFFERBAUM, Betty a Carol S. NORTH. Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *The New England Journal of Medicine* [online]. Massachusetts: The New England Journal of Medicine, 2020 [cit. 2022-06-02]. Dostupné z: <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/covid/Pandemic.pdf>
21. PROKOPOVÁ, Veronika. *Dopad pandemie Covid-19 na výkon profese učitele* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/epxgf/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
22. PŘÁDOVÁ, Daniela. Vláda zpřísnila opatření kvůli koronaviru. Na veřejnosti nejvýše ve dvou. *Seznam zprávy* [online]. Praha: Seznam zprávy, 2020 [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/vlada-zprisnila-opatreni-kvuli-koronaviru-na-verejnosti-nejvyse-ve-dvou-95669>

23. QIU, Jianyin, Bin SHEN, Min ZHAO, Zhen WANG, Bin XIE a Yifeng XU. *A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations* [online]. 2020, **33** [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: doi:10.1136/gpsych-2020-100213
24. ROBERTS, David L. Dating first cases of COVID-19. *PLOS Pathogens* [online]. San Francisco: PLOS Pathogens, 2021 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://journals.plos.org/plospathogens/article?id=10.1371/journal.ppat.1009620>
25. ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 122-155 [cit. 2022-07-22]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>
26. ROSER, Max. Posilovací dávka. *Our World in Data* [online]. Oxford: University of Oxford, 2022 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL
27. RYNEŠ, David. Rozvolňování v Česku. PES je mrtvý, přichází balíčky. *Novinky.cz* [online]. Praha: Novinky.cz, 2020 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/koronavirus-index-rizika-aneb-ceni-pes-zuby-i-ve-vasem-kraji-ci-okrese-40342464>
28. SVITÁK, Matěj a Adam FIALA. V Česku jsou tři lidé nakaženi koronavirem. Předtím byli v Itálii. *Česká televize* [online]. Praha: Česká televize, 2020 [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3056228-v-cesku-jsou-tri-lide-nakazeni-koronavirem>
29. ŠELEPOVÁ, Eva. Rotační výuka je pro učitele nejnáročnější. „Skončím hodinu a hledám místo na online výuku,“ popisují. *IRozhlas* [online]. Praha: Český rozhlas, 2021 [cit. 2022-10-06]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/rotacni-vyuka-ucitele-skoly-pandemie-koronavirus-skola-deti_2105081721_dok

30. VOJTĚCH, Adam. Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020. Ministerstvo zdravotnictví ČR [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2020 [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>
31. WICHOVÁ, Jitka. *Využívání informačních a komunikačních technologií studenty – 2019* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2020 [cit. 2022-10-15]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122362680/062021-20.pdf/6d0b031f-c47c-44a5-a08b-a4c92d57c666?version=1.1>
32. ZORMANOVÁ, Lucie. Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2021 [cit. 2022-10-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU,-RODICU-A-ZAKU.html%3E.%20ISSN%201802-4785>.
33. *Aktuálně o koronaviru* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2021 [cit. 2022-12-16]. Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/>
34. Analýza dokumentů. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021 [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Anal%C3%BDza_dokument%C5%AF
35. COVID-19 pandemic in Europe. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/COVID-19_pandemic_in_Europe#cite_note-3

36. Covid ve školách - kdo o čem rozhoduje?. Edu.cz [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2022-10-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/covid-ve-skolach-kdo-o-cem-rozhoduje/>
37. Češi před rokem povinně nasadili roušky, nejdřív si je sami šili. Teď už mají respirátory. *Blesk.cz* [online]. Praha: Blesk.cz, 2021 [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://www.blesk.cz/clanek/zpravy-koronavirus/672325/cesi-pred-rokem-povinne-nasadili-rousky-nejdriv-si-je-sami-sili-ted-uz-maji-respiratory.html>
38. *Digitální kompetence učitelů* [online]. České Budějovice: Attavena, 2022 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://attavena.cz/dalsi-aktivity/>
39. FAQ k první fázi návratu do škol. *Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-10-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/faq-k-prvni-fazi-navratu-do-skol>
40. Hodnotit na vysvědčení slovně, nebo známkami? Zkušenost s distanční výukou znovu otevřela diskusi o školním hodnocení. Eduin.cz [online]. Praha: Informační centrum o vzdělávání, 2021 [cit. 2022-10-01]. Dostupné z: <https://eduin.cz/clanky/hodnotit-na-vysvedceni-slovně-nebo-znamkami-zkusenost-s-distančni-vyukou-znovu-otevřela-diskusi-o-skolnim-hodnoceni/#:~:text=%E2%80%9ESlovn%C3%AD%20hodnocen%C3%AD%20na%20vysv%C4%9Bd%C4%8Den%C3%AD%20neznamen%C3%A1%2C%20%C5%BEe%20by%20se,kter%C3%A1%20umo%C5%BE%C5%88uje%20p%C5%99edat%20v%C3%ADce%20in%20formac%C3%AD%20ne%C5%BE%20samotn%C3%A1%20zn%C3%A1mka>
41. Informace k vyhlášení nouzového stavu v ČR. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-10-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr>

42. Jaký je rozdíl mezi dálkovým a distančním studiem?. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/jaky-je-rozdil-mezi-dalkovym-a-vecernim-studiem>
43. Klasifikace (školství). In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-09-30]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Klasifikace_\(%C5%A1kolstv%C3%AD\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Klasifikace_(%C5%A1kolstv%C3%AD))
44. Kolektiv autorů Masarykova univerzita Lékařská fakulta Katedra ošetřovatelství: *Metodika pro zpracování závěrečné práce*. Brno, 2019, Masarykova univerzita, Elportál, str. 68, dostupné z: https://is.muni.cz/el/med/podzim2019/MIVO011p/um/Metodika_pro_zpracovani_z_averecne_prace_skripta.pdf
45. Metodika pro vzdělávání distančním způsobem. *Edu.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-07-13]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>
46. Nouzový stav v Česku. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-03]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Nouzov%C3%BD_stav_v_%C4%8Cesku#Pandemie
47. Pandemie covidu-19 v Česku. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-10]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Pandemie_covidu-19_v_%C4%8Cesku#Opat%C5%99en%C3%AD
48. Polostrukturovaný rozhovor. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021 [cit. 2022-09-21]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Polostrukturovan%C3%BD_rozhovor

49. *Pomáháme školám k úspěchu* [online]. Praha: The Kellner Family Foundation, 2022 [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/o-nas>
50. Posilovací dávka. *Covid Portál* [online]. Praha: Covid Portál, 2022 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://covid.gov.cz/situace/ockovani/posilovaci-davka>
51. *Projekt Program rozvoje kompetencí* [online]. Chrudim, 2022 [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://www.zsmalika.cz/projekt-program-rozvoje-kompetenci.aspx>
52. *Protiepidemický systém České republiky*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2022 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Protiepidemick%C3%BD_syst%C3%A9m_%C4%8Cesk%C3%A9_republiky
53. *Protiepidemický systém ČR. Ministerstvo zdravotnictví ČR* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2020 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: <https://onemocneni-aktualne.mzcr.cz/pes>
54. PŘEHLEDNĚ: Obchody, restaurace i služby otevřou ve čtvrtek. Vláda rozhodla o uvolnění protiepidemických opatření. *Český rozhlas* [online]. Praha: Český rozhlas, 2020 [cit. 2022-05-15]. Dostupné z: <https://region.rozhlas.cz/prehledne-obchody-restaurace-i-sluzby-otevrou-ve-ctvrtek-vlada-rozhodla-o-8372219>
55. Rámcový vzdělávací program. *Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy, 2005 [cit. 2022-10-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-1#otazka3>
56. *Repatriation of European citizens stranded abroad because of the Coronavirus crisis*. *European Commission* [online]. Brusel: European Commission, 2020 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://audiovisual.ec.europa.eu/en/topnews/M-004592>

57. Sbírka zákonů a Sbírka mezinárodních smluv. Ministerstvo vnitra České Republiky [online]. Praha: Ministerstvo vnitra České Republiky, 2020 [cit. 2022-03-05]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=219/2020&typeLaw=zakon&what=Cislo zakona smlouvy>
58. Stát kvůli šíření koronaviru zakázal kulturní, sportovní a společenské akce s účastí nad 100 osob, zavírají se školy. *Vláda České republiky* [online]. Praha: Vláda České republiky, 2020 [cit. 2022-04-30]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/stat-kvuli-sireni-koronaviru-zakazal-kulturni--sportovni-a-spolecenske-akce-s-ucasti-nad-100-osob--zaviraji-se-skoly-180196/>
59. *Škola a šikana* [online]. Kladno: AISIS, 2022 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <http://www.minimalizacesikany.cz/2015-03-12-15-14-13/o-programu-mis>
60. Timeline of EU action. European Commission [online]. Brusel: European Commission, 2020 [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/coronavirus-response/timeline-eu-action_cs
61. V ČR bylo zahájeno očkování proti onemocnění covid-19, mezi prvními očkovanými byl i premiér Babiš. *Vláda České republiky* [online]. Praha: Vláda České republiky, 2020 [cit. 2022-05-27]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/v-cr-bylo-zahajeno-ockovani-proti-onemocneni-covid-19--mezi-prvnimi-ockovanymi-byl-i-premier-babis-185837/>
62. Videokonference Euroskupiny, 24. března 2020. Evropská rada Evropské Unie [online]. Brusel: Evropská rada Evropské Unie, 2020 [cit. 2022-05-31]. Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/cs/meetings/eurogroup/2020/03/24/>
63. Vláda schválila pomoc školám s nákupem vybavení pro distanční výuku, navrhla, aby mohly volit i osoby v karanténě. *Vláda České republiky* [online]. Praha: Vláda České republiky, 2020 [cit. 2022-07-02]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/aktualne/vlada-schvalila-pomoc-skolam-s-nakupem-vybaveni-pro-distancni-vyuku-navrhla-aby-mohly-volit-i-osoby-v-karantene-185837/>

centrum/aktualne/vlada-schvalila-pomoc-skolam-s-nakupem-vybaveni-pro-distancni-vyuku--navrhla-aby-mohly-volit-i-osoby-v-karantene-183185/

64. WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. *World Health Organization* [online]. Geneve: World Health Organization, 2022 [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: <https://covid19.who.int/>
65. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. *World Health Organization* [online]. Ženeva: World Health Organization, 2020 [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
66. Zákon č. 111/1998 Sb.: Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 1998 [cit. 2022-13]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>
67. Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání. *Vlada.cz* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-07-11]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>
68. *ZŠ a MŠ Frymburk* [online]. Frymburk: ANTEE, 2022 [cit. 2022-08-05]. Dostupné z: <https://www.zsfrymburk.cz/>
69. 2019-nCoV outbreak: first cases confirmed in Europe. *World Health Organization* [online]. Copenhagen: World Health Organization, 2020 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://www.who.int/europe/news/item/25-01-2019-2019-ncov-outbreak-first-cases-confirmed-in-europe>

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro pedagogy ZŠ a MŠ Frymburk

DOTAZNÍK K DIPLOMOVÉ PRÁCI

Milí kolegové,

ráda bych Vás poprosila o několik minut Vašeho času, který byste věnovali vyplnění dotazníku k mé diplomové práci. Ta se zabývá dopadem distanční výuky na české školství, na nás učitele a zejména na žáky. Praktická část mé diplomové práce je pojata coby případová studie zaměřená na ZŠ a MŠ Frymburk, a pohled zde pracujících pedagogů – Vás – na tuto problematiku je tedy pro její zdárné dokončení klíčový.

Cílem práce je zmapovat to, jak se škola, její žáci a pedagogové vyrovnávali se skoro rokem a půl trvající distanční výukou a zda kromě spousty omezení a překážek nám tato doba přinesla i něco pozitivního - například v podobě zkušeností a dovedností, které si možná přenášíme i do výuky prezenční.

Dotazník je členěn na tři části – Část 1 – školní rok 2019/2020, Část 2 – školní rok 2020/2021 a Část 3 – školní rok 2021/2022; a snaží se o co největší anonymitu. Ačkoli, kvůli různorodosti v přístupu mezi prvním a druhým stupněm ZŠ a kvůli různorodosti v povinnostech třídních a netřídních učitelů, se v hlavičce každé části dotazníku objevuje otázka, zda jste v příslušném školním roce učili na prvním či druhém stupni a zda jste byli třídním či netřídním učitelem. Pokud si nepřejete tyto informace uvádět, zaškrtněte políčko ‚nepřeji si uvádět tuto informaci‘, i bez ní pro mne bude dotazník přínosný. Doufám, že Vám vyplnění mého dotazníku nezabere více než 20 minut čistého času.

Děkuji předem za Vaši pomoc při mém výzkumu: možná si i díky Vám budu brzy moci na dveře kabinetu napsat před jméno Mgr. a přituknout si s Vámi na oslavu ukončení studií na vysoké škole; a možná, což je podstatnější, budou výsledky tohoto výzkumu ku prospěchu nejen mě, ale celé naší škole.

Za Váš čas a spolupráci děkuje Kateřina Marešová

ČÁST 1 – ŠKOLNÍ ROK 2019/2020

1.) Ve školním roce 2019/2020 jsem:

- vyučoval/a na 1. stupni ZŠ
- vyučoval/a na 2. stupni ZŠ
- na ZŠ a MŠ Frymburk nepůsobil/a
- nepřeji si uvádět tuto informaci

Pokud jste u této otázky vybral/a možnost ‚na ZŠ a MŠ Frymburk jsem nepůsobil/a‘, přejděte, prosím, k: ČÁST 2 – ŠKOLNÍ ROK 2020/2021 (str. 5).

2.) Ve školním roce 2019/2020 jsem byl/a třídním učitelem/třídní učitelkou:

ano

ne

nepřeji si uvádět tuto informaci

Využívání digitálních technologií v distanční výuce

1.) Vlastnil/a jste při vypuknutí pandemie na jaře vlastní 2020 techniku, která byla dostatečná pro vedení distančního vzdělávání z domova?

ano

ne

2.) Měl/a jste možnost zapůjčit si školní techniku, která byla dostatečná pro vedení distančního vzdělávání z domova?

ano

ne

3.) Pro vedení distanční výuky z domova jste využíval/a primárně:

vlastní techniku

školou zapůjčenou techniku

hodiny jsem vedl/a z pracoviště za využití zde pevně umístěné techniky

jiné _____

4.) Bylo na jaře školního roku 2019/2020 třeba zapůjčit školní techniku Vaším žákům k tomu, aby se mohli účastnit distančního vzdělávání z domova?

(Na tuto otázku neodpovídejte, pokud jste ve školním roce 2019/2020 nebyl/a třídním učitelem/ třídní učitelkou.)

ano

ne

5.) Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ,ano', uveďte, prosím, kolika žákům Vaší třídy bylo na jaře školního roku 2019/2020 třeba zapůjčit školní techniku k tomu, aby se mohli účastnit distančního vzdělávání z domova:

(Na tuto otázku neodpovídejte, pokud jste ve školním roce 2019/2020 nebyl/a třídním učitelem/ třídní učitelkou.)

1-2

3-5

6-10

více než 10

nepamatuji si

Organizace distanční výuky a zapojení žáků do distanční výuky

6.) Jakým způsobem jste realizoval/a distanční výuku svých předmětů na jaře 2020? (Můžete vybrat více možností)

- on-line synchronní výuka²¹⁶
- on-line asynchronní výuka (zadávání domácích prací přes různé platformy jako např. TEAMS, Google Meets, e-mail, Messenger, Skype, WhatsApp)²¹⁷
- osobní vyzvedávání úkolů ve škole a jejich následné odevzdávání
- výuku jsem nerealizoval/a
- jiným způsobem (uvedte, prosím, jakým):

7.) Využíval/a jste pro komunikaci se žáky i jiné online prostředí, než je MS TEAMS? (Můžete zvolit více možností.)

- ano – Google Meets
- ano – Zoom
- ano - E-mail
- ano – WhatsApp
- ano – Facebook/messenger
- ano – jiné: _____

8.) Zaznamenal/a jste, že by se někteří žáci opakovaně neúčastnili distanční výuky, nevěnovali se jí dostatečně či pravidelně?

ano ne

9.) Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a ano, které aspekty podle Vás hrály největší roli na tom, že se někteří žáci neúčastnili distanční výuky, nevěnovali se jí dostatečně či pravidelně? (Můžete vybrat více možností)

- špatná technika/špatné připojení

²¹⁶ On-line synchronní výuka znamená, že hodina probíhá formou video hovoru učitele a žáků v reálném čase.

²¹⁷ On-line asynchronní výuka spočívá v zadávání úkolů učiteli a jejich plnění žáky v rozdílném čase.

ČÁST 2 – ŠKOLNÍ ROK 2020/2021

1.) Ve školním roce 2020/2021 jsem:

- vyučoval/a na 1. stupni ZŠ
- vyučoval/a na 2. stupni ZŠ
- na ZŠ a MŠ Frymburk nepůsobil/a
- nepřeji si uvádět tuto informaci

Pokud jste u této otázky vybral/a možnost ,na ZŠ a MŠ Frymburk jsem nepůsobil/a', přejděte, prosím, k: ČÁST 3 – ŠKOLNÍ ROK 2021/2022 (str. 14).

2.) Ve školním roce 2020/2021 jsem byl/a třídním učitelem/třídní učitelkou:

ano ne nepřeji si uvádět tuto informaci

Digitální technologie

1.) Nakolik jste byl/a spokojen/a s prostředím programu MS TEAMS, které bylo na škole zavedeno coby hlavní komunikační prostředek pro komunikaci s žáky a pro vedení online synchronní distanční výuky²¹⁸?

(1= nejméně, 10 = nejvíce. Svou odpověď, prosím, zakroužkujte.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.) Využíval/a jste pro komunikaci se žáky i jiné online prostředí, než je MS TEAMS?
(Můžete zvolit více možností.)

- ano – Google Meets
- ano – Zoom
- ano - E-mail
- ano – WhatsApp
- ano – Facebook/messenger
- ano – jiné: _____

²¹⁸ On-line synchronní výuka znamená, že hodina probíhá formou video hovoru v reálném čase; asynchronní výuka spočívá v zadávání úkolů učiteli a jejich plnění žáky v rozdílném čase

- 3.) Jakou míru dopomoci jste potřeboval/a v oblasti digitálních kompetencí k tomu, abyste mohl/a vést distanční výuku z domova (online vyučovací hodiny, zadávání úkolů přes různé platformy, komunikace se žáky a rodiči)?

(1 = nejnižší, 10 = nejvyšší. Svou odpověď, prosím, zakroužkujte.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 4.) Jakou míru dopomoci jste potřeboval/a v oblasti digitálních kompetencí k tomu, abyste mohl/a vést online synchronní výuku²¹⁹ v prostředí MS TEAMS (online vyučovací hodiny vedené v tomto prostředí)?

(1 = nejnižší, 10 = nejvyšší. Svou odpověď, prosím, zakroužkujte.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 5.) Jakou míru Vaší dopomoci potřebovali Vaši žáci k tomu, aby se mohli účastnit online synchronní výuky v prostředí MS TEAMS?

(1 = nejnižší, 10 = nejvyšší. Svou odpověď, prosím, zakroužkujte.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 6.) Jakou míru rodičovské dopomoci se domníváte, že Vaši žáci potřebovali k tomu, aby se mohli účastnit online synchronní výuky v prostředí MS TEAMS?

(1 = nejnižší, 10 = nejvyšší. Svou odpověď, prosím, zakroužkujte.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- 7.) Jakou míru Vaší dopomoci potřebovali rodiče Vašich žáků k tomu, aby se jejich děti mohly účastnit online synchronní výuky v prostředí MS TEAMS?

(1 = nejnižší, 10 = nejvyšší. Svou odpověď, prosím, zakroužkujte.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

²¹⁹ On-line synchronní výuka znamená, že hodina probíhá formou video hovoru v reálném čase; asynchronní výuka spočívá v zadávání úkolů učiteli a jejich plnění žáky v rozdílném čase

Organizace distanční výuky a zapojení žáků do distanční výuky

8.) Pociťoval/a jste ve školním roce 2020/2021 nutnost redukovat tematické plány Vámi vyučovaných předmětů:

ano

ne

9.) Jak byste charakterizoval/a žáka, který se ve školním roce 2020/2021 nezapojoval do distanční výuky?

(Můžete zvolit více možností)

žák nereagoval na učitelovy pokusy o kontaktování

žák si nevyzvedával/nezobrazoval si úkoly

žák si úkoly vyzvedával/zobrazoval, ale neodevzdával je

žák se nepřipojoval do online hodin

žák se do online hodin připojoval, ale zůstával pasivní

jinak (uved'te, prosím, jak):

10.) S kolika žáky, které byste charakterizoval/a jako žáky, kteří se nezapojovali do distanční výuky, jste se ve školním roce 2020/2021 ve svých hodinách průměrně setkal/a?

(Výsledek je průměrem součtů všech předmětů a všech tříd, které jste ve školním roce 2020/2021 vedl/a distanční formou.)

0

1-2

3-5

6 a více

11.) Jak byste charakterizoval/a žáka, který se ve školním roce 2020/2021 do distanční výuky zapojoval minimálně?

(Můžete zvolit více možností)

žák reagoval na učitelovy pokusy o kontaktování

žák si nevyzvedával/nezobrazoval si úkoly

žák si úkoly vyzvedával/zobrazoval, ale neodevzdával je

žák se nepřipojoval do online hodin

žák se do online hodin připojoval, ale zůstával pasivní

jinak (uved'te, prosím, jak):

12.) S kolika žáky, které byste charakterizoval/a jako žáky, kteří se do distanční výuky zapojovali minimálně, jste se ve školním roce 2020/2021 ve svých hodinách průměrně setkal/a?

(Výsledek je průměrem součtů všech předmětů a všech tříd, které jste ve školním roce 2020/2021 vedl/a distanční formou.)

0 1-2 3-5 6 a více

13.) Domníváte se, že se tito žáci do distanční výuky nezapojovali nebo se do ní zapojovali v minimální míře ve všech předmětech distanční výuky, nebo že se nezapojovali selektivně?²²⁰

nezapojovali se ve všech předmětech

nezapojovali se selektivně

nevím/nedokážu posoudit

jiné: _____

14.) Bylo ve Vaší třídě u některého žáka nutné řešit neúčast na distančním vzdělávání ve školním roce 2020/2021 přes zapojení orgánu sociálně-právní ochrany dětí?

ano

ne

ve školním roce 2020/2021 jsem nebyl/a třídním učitelem/třídní učitelkou

15.) Jaká byla průměrná návratnost úkolů, které jste ve svých předmětech zadával/a žákům? (Výsledek je průměrem součtů všech předmětů a všech tříd, které jste ve školním roce 2020/2021 vedl/a distanční formou.)

100 – 90 %

90 – 70 %

²²⁰ Pod pojmem selektivně zde rozumíme, že si žáci podle různých kritérií vybírali předměty a úkoly, které budou plnit a které plnit nebudou.

- 70 – 50 %
- 50 – 30 %
- méně než 30 %

16.)Zadával/a jste ve školním roce 2020/2021 všem dětem ve třídě shodné úkoly k vypracování, nebo jste úkoly dětí pro distanční práci individualizoval/a?

zadával/a jsem shodné úkoly

úkoly jsem individualizoval/a

17.)Pokud jste v předchozí otázce uvedl/a možnost ‚úkoly jsem individualizoval/a‘, uveďte, prosím, jakým způsobem jste tak činil/a, popřípadě kterých dětí se tato individualizace týkala:

18.)Dostávalo se ve Vaší výuce v rámci distančního vzdělávání podpory navíc žákům, kteří se dlouhodobě či krátkodobě jeví jako prospěchově slabí?²²¹
(Můžete vybrat více možností.)

- ano, žákům byly poskytovány individuální osobní konzultace navíc
- ano, žákům byly poskytovány individuální online konzultace navíc
- ano, žákům byly poskytovány úkoly k procvičení navíc
- ano, žákům se dostávalo procvičování ve spolupráci s asistentem pedagoga
- ano, byla zintenzivněna spolupráce s rodiči
- ano, úkoly pro žáky byly zjednodušeny
- ano, žáci mohli odevzdávat jen některé úkoly
- ne, nenabízel/a jsem slabým žádnou formu podpory navíc
- jiné: _____

²²¹ Jako prospěchově slabý žák (PSŽ) je považován na základě vnitřních kritérií školy žák, který je hodnocen v 1. a 3. čtvrtletí stupněm nedostatečně alespoň v jednom předmětu nebo je hodnocen stupněm dostatečně ve 4 a více předmětech. Zvláštní podskupinu tvoří žáci, u kterých došlo k výraznému zhoršení prospěchu, kterému předcházely výborné studijní výsledky. Rovněž žáci, u kterých vysoká absence, z jiných než závažných zdravotních problémů, ovlivňuje studijní výsledky.

19.) Jaké podpory se v rámci Vámi vedených hodin při distanční výuce dostávalo žákům se SVP?
(Můžete vybrat více možností.)

- žákům byly poskytovány individuální osobní konzultace navíc
- žákům byly poskytovány individuální online konzultace navíc
- žákům byly poskytovány úkoly k procvičení navíc
- žákům se dostávalo procvičování ve spolupráci s asistentem pedagoga
- byla zintenzivněna spolupráce s rodiči
- úkoly pro žáky byly zjednodušeny
- žáci mohli odevzdávat jen některé úkoly
- žáci vypracovávali a odevzdávali stejné úkoly, ale měli odlišné hodnocení
- nenabízel/a jsem žákům se SVP žádnou formu podpory navíc
- jiné: _____

20.) Zapojoval/a jste do své online synchronní výuky (online video hodiny) asistenty pedagoga?

ano

ne

21.) Pokud jste v předchozí otázce vybral/a odpověď ‚ano‘, specifikujte, prosím, jak konkrétně jste asistenty pedagoga do hodin zapojoval/a:

22.) Jak často jste v rámci Vaší výuky využíval/a zadávání úkolů k procvičení či upevnění látky pomocí procvičovacích systémů jako například Kahoot, Umimeto, Duolingo apod?

- velmi často
- často
- občas
- zřídka
- téměř nikdy
- nikdy

23.) Měl/a jste ve školním roce 2020/2021 zpětnou vazbu od rodičů Vašich žáků týkající se toho, nakolik byli spokojeni s organizací distanční výuky svých dětí?

(Na tuto otázku neodpovídejte, pokud jste ve školním roce 2019/2020 nebyl/a třídním učitelem/ třídní učitelkou.)

ano

ne

24.) Do jaké míry byli rodiče Vašich žáků spokojeni s organizací distanční výuky svých dětí?

(Na tuto otázku odpovídejte pouze v případě, že jste v minulé otázce zvolili odpověď ‚ano‘.)

velmi spokojeni

spokojeni

neutrální postoj

nespokojeni

velmi nespokojeni

25.) Cítili jste ze strany rodičů tlak na zvýšení časové dotace online synchronní distanční výuky²²²?

ano

ne

Duševní zdraví

26.) Setkával/a jste se během školního roku 2020/2021 svými žáky i osobně? (Jakýkoli osobní kontakt jak profesního, tak osobního rázu.)

ano

ne

27.) Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď ‚ano‘, specifikujte, jakou formou tato setkání probíhala:

individuální setkávání v prostorách školy

individuální setkávání mimo prostory školy

hromadná setkávání venku respektující aktuální nařízení vlády

hromadná setkávání v prostorách školy respektující aktuální nařízení vlády

u žáků doma

²²² On-line synchronní výuka znamená, že hodina probíhá formou video hovoru učitele a žáků v reálném čase.

u mě doma

jinak:

28.) Vedl/a jste některé své online hodiny tak, že jste hlavní důraz kladl/a na socializaci žáků a na jejich duševní pohodu, zatímco jste upozadil/a to, zda stihnete v hodině probrat látku?

ano

ne

jiné: _____

29.) Připojovali se žáci do Vašich online hodin o několik minut dříve, popřípadě po skončení hodiny zůstávali připojeni o několik minut déle, aby si mohli popovídat?

ano

ne

nevím

30.) Připojoval/a jste se Vy do online hodin o několik minut dříve, popřípadě jste po skončení hodiny zůstával/a připojen/a o několik minut déle, abyste si mohl/a se žáky popovídat?

ano

ne

jiné:

31.) Vedl/vedla jste online třídnické hodiny?

(Na tuto otázku neodpovídejte, pokud jste ve školním roce 2019/2020 nebyl/a třídním učitelem/ třídní učitelkou.)

ano

ne

32.) Jaká byla náplň těchto online třídnických hodin?

(Na tuto otázku odpovídejte pouze v případě, pokud jste v předchozí otázce uvedl/a odpověď ,ano'.)

33.) Kolik času z 30 minut trvající online hodiny jste průměrně věnoval/a práci žáků ve skupinách vytvořených v prostředí MS TEAMS?

- žádný čas
- méně než 5 minut
- 5 -10 min
- 10 - 20 min
- více než 20 min

34.) Vyžadoval/a jste, aby měli žáci při Vašich online hodinách zapnutou kameru?

ano ne

35.) Kolik procent žáků v průměru mělo při Vašich online hodinách zapnutou kameru?

(Výsledek je průměrem součtů všech předmětů a všech tříd, které jste ve školním roce 2020/2021 vedl/a distanční formou.)

- 0 – 20 %
- 20 – 40 %
- 40 – 60%
- 60 – 80 %
- 80 – 100%

36.) Setkával/a jste se během školního roku 2020/2021 osobně se svými kolegy?

ano ne

37.) Byla tato setkání spíše profesního nebo osobního rázu?

profesního osobního oboje nevím/nechci uvádět

38.) Nakolik přínosné podle Vás byly online pedagogické rady, které ve školním roce 2020/2021 probíhaly, z hlediska soudržnosti pedagogického sboru?

(1 = nejméně, 10 = nejvíce. Svou odpověď, prosím, zakroužkujte.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

39.) Měli jste v někdy v hodině připojeného jiného vyučujícího v roli hospitujícího?

ano

ne

40.) Zúčastnili jste se někdy hodiny jiného vyučujícího coby hospitující?

ano

ne

41.) Hospitovala některou Vaši hodinu ředitelka školy?

ano

ne

ČÁST 3 – ŠKOLNÍ ROK 2021/2022

1.) Ve školním roce 2021/2022 jsem:

vyučoval/a na 1. stupni ZŠ

vyučoval/a na 2. stupni ZŠ

na ZŠ a MŠ Frymburk nepůsobil/a

nepřeji si uvádět tuto informaci

Pokud jste u této otázky vybral/a možnost ,na ZŠ a MŠ Frymburk jsem nepůsobil/a', dále už v dotazníku nepokračujte.

2.) Ve školním roce 2020/2021 jsem byl/a třídním učitelem/třídní učitelkou:

ano

ne

nepřeji si uvádět tuto informaci

1.) Ve školním roce 2020/2021 se na škole kvůli distanční výuce redukovaly výukové tematické plány či se některá témata/okruhy témat přesouvala do tematických plánů výuky vyšších ročníků; dotkly se tyto redukce i Vámi vyučovaných předmětů?

ano

ne

2.) Zůstal/a jste ve školním roce 2021/2022 u výuky podle redukovaných tematických plánů, nebo jste se vrátil/a k původní, neredukované verzi? (Na otázku odpovídejte v případě, že jste v minulé otázce odpověděl/a ,ano')

zůstal/a jsem u výuky podle redukovaných tematických plánů

vrátil/a jsem se k původní neredukované verzi

7.) Ve kterých oblastech žákova života a osobnosti podle Vás distanční výuka zanechala pozitivní vliv? (Na tuto otázku odpovídejte pouze v případě, že jste v otázce číslo 5 uvedl/a odpověď „ano“.)

- schopnost komunikace žáka
- psychická stránka osobnosti žáka
- sociální vztahy žáka
- dovednosti v práci s technikou
- přístup k učení/vzdělávání/řízení vlastního učení
- dodržování pravidel, školního řádu, řádu třídy
- jiné:

8.) Ve kterých oblastech žákova života a osobnosti podle Vás distanční výuka zanechala negativní vliv? (Na tuto otázku odpovídejte pouze v případě, že jste v otázce číslo 5 uvedl/a odpověď „ano“.)

- schopnost komunikace žáka
- psychická stránka osobnosti žáka
- sociální vztahy žáka
- dovednosti v práci s technikou
- přístup k učení/vzdělávání/řízení vlastního učení
- dodržování pravidel, školního řádu, řádu třídy
- jiné:

9.) Změnila se podle Vašeho názoru kvůli několikaměsíční distanční výuce nějakým způsobem komunikace žáků s učiteli?

ano ne nevím/nedokážu posoudit

10.) Pokud jste v předchozí otázce uvedl/a možnost ,ano', rozved'te, prosím, jakým způsobem se podle Vás změnila komunikace žáků s učiteli kvůli nutnosti několikaměsíční distanční výuky:

11.) Zaznamenal/a jste ve školním roce 2021/2022 u svých žáků ztrátu/oslabení školních návyků, která by mohla být spojená s několikaměsíční distanční výukou ve dvou předchozích školních letech?

ano ne nevím/nedokážu posoudit

12.) Pokud jste v předchozí otázce zvolil/a odpověď ,ano', rozved'te, prosím, v jakých oblastech ztrátu/oslabení školních návyků u svých žáků pozorujete.

13.) I po návratu k prezenčnímu vzdělávání škola nedále k interní komunikaci používá prostředí MS TEAMS, nakolik Vám toto prostředí, coby prostředek interní komunikace, vyhovuje? (1= nejméně, 10 = nejvíce. Svou odpověď, prosím, zakroužkujte.)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14.) Využíváte Vy osobně prostředí MS TEAMS ke komunikaci s Vašimi žáky i po návratu k prezenční výuce?

ano ne

15.) K jakým účelům využíváte i po návratu k prezenční výuce prostředí MS TEAMS ke komunikaci s Vašimi žáky Vy osobně? (Na tuto otázku odpovídejte jen v případě, že jste v předchozí otázce uvedl/a možnost ,ano'. Můžete vybrat více možností.)

- prostá komunikace se třídou – sdělování informací
- prostá komunikace s jednotlivými žáky – sdělování informací
- prostředek pro žáky, jak se na mne mohou obracet – individuální zprávy
- skupinové chaty s celou třídou
- zadávání úkolů žákům

odevzdávání úkolů vypracovaných v rámci hodin ve škole ke kontrole

odevzdávání doma vypracovaných úkolů ke kontrole

jiné:

16.) Jste si vědom/a existence dovedností, které jste se naučil/a v době distančního vzdělávání, a které si přenášíte a nadále používáte i při prezenční výuce?

ano

ne

nevím/nedokážu posoudit

17.) Pokud jste v předchozí otázce uvedl/a odpověď ,ano', rozvedte, prosím, o jaké dovednosti se jedná:

18.) Jste si vědom/a existence dovedností, které se Vaši žáci naučili v době distančního vzdělávání, a které si přenáší a nadále používají i při prezenční výuce?

ano

ne

nevím/nedokážu posoudit

19.) Pokud jste v předchozí otázce uvedl/a odpověď ,ano', rozvedte, prosím, o jaké dovednosti se jedná:

Ještě jednou Vám velmi děkuji za Váš čas a za vyplnění tohoto dotazníku 😊

Příloha 2: Příprava pro polostrukturovaný rozhovor - učitelé

- 1.) Jakou formou jste vedl/a distanční výuku ve školním roce 2019/2020? Scházeli/a jste se se svými žáky? Chodili si pro úkoly a pak je odevzdávali? Zadával/a jste jim práci pomocí týdenních plánů, emailu, WhatsAppu, něčeho dalšího? Využíval/a jste v té době už TEAMS? Jak?
- 2.) Jak se vedení distanční výuky změnilo ve školním roce 2020/2021?
- 3.) Jak jste na tom byl/a s technikou, když vypukl Covid? Měl/a jste vlastní počítač? Školní?
- 4.) Pracoval/a jste z domova, nebo ze školy?
- 5.) S jakými největšími komplikacemi jste se Vy a Vaši žáci ve školním roce 2019/2020 potýkal/a?
- 6.) Věřil/a jste Vy osobně na začátku školního roku 2020/2021, že školní rok proběhne standardně a že nebude dál nutné pokračovat v distanční výuce žáků? Kladi/a jste při prezenční výuce v září a říjnu 2020 důraz na přípravu žáků na možný opětovný přechod do on-line distanční výuky?
- 7.) Do jaké míry Vám vyhovovala platforma TEAMS? Jak moc jste se s ní musel/a učit? Jak náročné to bylo? Jak náročné bylo naučit to děti? Spojit se s nimi? Jaké byly problémy v těch hodinách co se TEAMS a techniky obecně týče?
- 8.) Jaké kroky jste podnikal/a pro rozvoj vlastních digitálních kompetencí? Pomohlo Vám s jejich rozvojem vedení školy? Obracel/a jste se na kolegy? Příbuzné? Kamarády? Byl ve škole někdo, na koho jste se mohl/a obrátit v případě potíží s technikou – ICT technik, správce sítě?
- 9.) Jak Vám vyhovovala časová dotace, která byla dána jednotlivým předmětům (30ti minutové hodiny)?
- 10.) Jaká byla zpětná vazba ze strany rodičů na takto nastavený rozvrh hodin?
- 11.) Jak velký důraz jste v době distanční výuky kladi/a na komunikaci s rodiči žáků o distančním vzdělávání? Museli rodiče dětem pomáhat s průběhem distanční výuky? Myslíte, že jim pomáhali i s výukou, úkoly?
- 12.) Probíhaly ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021 schůzky ve třech (RUŽ), popř. jak?
- 13.) Během doby distanční výuky byly organizovány online porady pro učitele, jak důležité pro Vás byly? Proč?
- 14.) Stýkal/a jste se během doby Covidu s Vašimi žáky a s kolegy? Jak? Kde?
- 15.) Jak jste se během doby distanční výuky snažil/a podporovat psychickou pohodu žáků? Vytvářel/a a podporoval/a jste aktivity pro žáky, které by napomohly kompenzovat možné psychické problémy způsobené náročností distanční výuky?

- 16.) Jakým způsobem, pokud nějakým, se po návratu k prezenčnímu vzdělávání (ve školním roce 2021/2022), se ve svých hodinách věnujete podpoře všech dimenzí rozvoje žáka a cílené kompenzaci psychických a sociálních deprivací způsobených distanční výukou?
- 17.) Jak s odstupem času hodnotíte posun úrovně vlastních digitálních kompetencí?
- 18.) Jak s odstupem času hodnotíte posun úrovně digitálních kompetencí svých žáků?
- 19.) Existuje podle Vás něco, co se Vám v rámci učitelské praxe během doby distanční výuky osvědčilo a je přenositelné do běžné prezenční výuky?
- 20.) Máte v plánu vracet se k původnímu rozsahu učiva z doby před distanční výukou ve všech Vámi vyučovaných předmětech nebo v rámci některých zůstanete u redukované verze?
- 21.) Myslíte si, že na Vašich žácích zanechala distanční výuka nějaký vliv? V čem? Schopnost komunikace žáka? Komunikace žáka směrem k učiteli? Samostatnost žáka a odpovědnost za vlastní učení? Psychická stránka osobnosti žáka? Sociální vztahy žáka? Dovednosti v práci s technikou? Možné oslabení sociálních a školních návyků? Přístup k učení/vzdělávání/řízení vlastního učení? Je tento vliv pozitivní, negativní nebo jak v čem?
- 22.) K jakým účelům využíváte i po návratu k prezenční výuce prostředí MS TEAMS? Komunikace se žáky – jaká? Komunikace s kolegy?
- 23.) Jak byste shrnul/a téměř rok a půl distanční výuky na vaší škole?
- Je něco, co s odstupem času hodnotíte kladně, na co jste pyšný/á?
 - Je něco, co hodnotíte záporně a nyní byste udělal/a jinak?
 - Vidíte na tak dlouhém distančním vzdělávání i nějaká pozitiva? Je například něco, co jste se naučil/a a používáte nadále i v rámci prezenční výuky?
 - Myslíte, že si nějaké poznatky, zkušenosti a dovednosti do prezenční výuky přenáší Vaši žáci?

Příloha 3: Příprava pro polostrukturovaný rozhovor – ředitelka školy

Školní rok 2019/2020

- 1.) Jakou formou probíhala distanční výuka na jaře 2020?
- 2.) Byla na škole zavedena on-line synchronní distanční výuka již ve školním roce 2019/2020 a popřípadě jak probíhala?
 - Jaký program (TEAMS, Meets, Zoom, jiné)?
 - Jen úkoly, nebo i hodiny – přes co, jak to fungovalo?
- 3.) S jakými největší komplikacemi se škola ve školním roce 2019/2020 potýkala?
- 4.) Díky finanční intervenci ze strany státu se podařilo významně zlepšit technické zázemí škol v České republice, a jejich vybavení digitální technikou. Dostala škola nějaké peníze, a popř. jak bylo těchto peněz využito?
- 5.) Jaké kroky jste podnikla pro rozvoj digitálních kompetencí učitelů Vaší školy?

Školní rok 2020/2021

- 6.) Věřila jste Vy osobně na začátku školního roku 2020/2021, že proběhne standardně a že nebude dál nutné pokračovat v distanční výuce žáků?
- 7.) Kladla jste při prezenční výuce v září a říjnu 2020 důraz na přípravu žáků na možný přechod do on-line distanční výuky?
- 8.) Kdy škola ve školním roce 2020/2021 přešla na online synchronní výuku s využitím online synchronní výuky?
- 9.) Jaké změny v rozvrhu jste provedla?
- 10.) Na které předměty byl kladen důraz a které musely ustoupit trochu do pozadí?
- 11.) Jak probíhala výuka výchov a tělocviku?
- 12.) Proběhly v rámci distanční výuky v roce 2020/2021 nějaké změny v obsahu vzdělávání na celoškolské úrovni nebo jste případnou úpravu vzdělávacího obsahu v jednotlivých předmětech nechávala na posouzení jednotlivých vyučujících?
- 13.) Z jakého důvodu jste ustanovila, že budou hodiny dlouhé 30 minut?
- 14.) S jakými překážkami jste se při tvorbě rozvrhu pro distanční vzdělávání setkala?
- 15.) Jaká byla zpětná vazba ze strany rodičů na takto nastavený rozvrh hodin?
- 16.) Jak velký důraz jste v době distanční výuky kladla na komunikaci s rodiči žáků o distančním vzdělávání?

- 17.) Upravovala jste rozvrh distanční výuky na základě zpětné vazby rodičů?
- 18.) Na škole existují schůzky RUŽ – rodič, učitel, žák, schůzky ve třech – byly tyto zavedeny ještě před distančním vzděláváním a jak byly organizovány v rámci distančního vzdělávání?
- 19.) Sledovala/hospitovala jste v průběhu školního roku 2020/2021 vedení on-line hodin Vašich učitelů? Jak? A jak jste s ním byla spokojená?
- 20.) Hospitovala jste on-line synchronní výuku svých učitelů pravidelně?
- 21.) Podpora správců a metodiků ICT byla vyšší na středních školách, protože na základních školách jejich roli často plnili učitelé. Kdo ve školním roce 2020/2021 plnil roli správce a metodika ICT? S jakými problémy v oblasti ICT se škola potýkala?
- 22.) Jak velkou roli při zajištění distanční výuky podle Vás sehráli rodiče? Zajistila jste i jim nějakou formu školení rozvoje digitálních technologií?
- 23.) Během doby distanční výuky byly organizovány online porady pro učitele, jaký byl jejich záměr, jak často probíhaly a jak hodnotíte jejich důležitost pro školu a pedagogický sbor?
- 24.) Kladla jste během distančního vzdělávání důraz na cílenou podporou psychiky učitelů a na vytvoření a podporování dostupných aktivit pro pedagogy, které by napomohly kompenzaci psychických problémů způsobených náročností distanční výuky? Jak jste se snažila psychickou pohodu učitelů podporovat?

Školní rok 2021/2022

- 25.) Jak s odstupem času hodnotíte posun úrovně digitálních kompetencí svých učitelů?
- 26.) Existuje podle Vás něco, co se v rámci učitelské praxe osvědčilo a je přenositelné do běžné prezenční výuky?
- 27.) Jakým způsobem, pokud nějakým, se škola věnuje podpoře všech dimenzí rozvoje žáka a cílené kompenzaci psychických a sociálních deprivací způsobených distanční výukou po návratu žáků do školy?
- 28.) Věnovala jste se podpoře psychické pohody učitelů i po jejich návratu k prezenčnímu vzdělávání?
- 29.) Proběhly na škole takové změny vzdělávacího obsahu a učiva ukotveného ve školním vzdělávacím programu, které si škola přenechala i po návratu k prezenční výuce a plánuje přenechat nadále? Kdy tyto redukce proběhly?
- 30.) Byly tyto redukce v plném rozsahu vneseny do ŠVP, nebo jste k úpravě vzdělávacího obsahu využila jiných prostředků jako například změn v tematických plánech jednotlivých předmětů?
- 31.) Na obou stupních základní školy je k závěrečnému hodnocení užívána kombinace klasifikace a slovního hodnocení, bylo slovní hodnocení používáno i v době před distanční výukou?

- 32.) Hodláte v závěrečném slovním hodnocení ve stejném rozsahu pokračovat i do budoucna?
- 33.) Jak byste shrnula téměř rok a půl distanční výuky na vaší škole?
- 34.) Je něco, co s odstupem času hodnotíte kladně, na co jste pyšná?
- 35.) Je něco, co hodnotíte záporně a nyní byste udělala jinak?
- 36.) Vidíte na tak dlouhém distančním vzdělávání i nějaká pozitiva? Je například něco, co jste se naučila a používáte nadále i v rámci prezenční výuky?
- 37.) Myslíte, že si nějaké poznatky, zkušenosti a dovednosti do prezenční výuky přenáší Vaši učitelé? Jaké?
- 38.) Domníváte se, že distanční výuka mohla být něčím prospěšná i pro Vaše žáky? Čím?

Příloha 4: Dopis od ředitelky: Výuka na dálku v době uzavření školy

Dopis od ředitelky: Výuka na dálku v době uzavření školy

Hlavní záložky

- Zobrazit(aktivní záložka)

- Upravit

Zveřejnil(a) minarikova v Út, 03/31/2020 - 09:31

Milé žákyně a milí žáci!

Vidím, že vyučování na dálku se vám většinou daří, doufám, že jste se naučili si věci plánovat a nenechávat vše na poslední chvíli :-). Pokud bude něčeho na vás moc nebo nebudete něčemu rozumět, nebojte se, a určité to dejte vědět vašemu vyučujícímu. Napište mu e-mail nebo to řekněte na videokonferenci vašemu třídnímu učiteli. Všichni učitelé velmi přemýšlí o tom jak vás vše, co nejlépe naučit, ale potřebují od vás vědět, že mají něco udělat jinak.

Vzhledem k tomu, že škola bude uzavřena ještě nejméně do poloviny května, začneme vaši domácí práci hodnotit (známkovat). Ne všechno samozřejmě :-). Vyučující vám dají vědět dopředu, která práce bude hodnocena a jakým způsobem.

Prosím tedy, sledujte týdenní plány a E-tabuli vedle, jak jste zvyklí, účastněte se videokonferencí, dávejte lístky s názory a dotazy na e-tabuli.

Každý vyučující je každý pracovní den v době od 9.00 do 11.00 hodin dostupný na e-mailu pro Vaše případné otázky nebo dovysvětlení učiva.

Milí rodiče!

Děkuji Vám za všestrannou pomoc, technické zázemí, dohled nad dětmi, společnou práci nad úkoly. Myslete ale i na to, že úkoly nejsou Vaše, ale Vašich dětí a vedte je prosím k samostatnosti a odpovědnosti. Například: Děti od 5.třídy nechte napsat e-mail samy, ony to zvládnou! Věřte jim!

Věřím, že společnými silami tuto mimořádnou situaci dobře zvládneme! Přeji nám všem hodně zdraví a trpělivosti!

Za celý tým ZŠ Frymburk Mgr. Milada Minaříková

