



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 pedagogiky

**Dopady distanční výuky na žáky a pracovníky ZŠ Tábor,
Zborovská 2696, Tábor**

Bakalářská práce

Autor bakalářské práce: Bc. Lucie Kafková
Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martina Blažková

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Dopady distanční výuky na žáky a pracovníky ZŠ Tábor, Zborovská 2696, Tábor jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Martině Blažkové za cenné rady, odborné vedení, ochotu, vstřícnost a trpělivost při zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji ZŠ Zborovská Tábor za možnost provedení výzkumu a spolupráci.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou dopadu distanční výuky na žáky základní školy. Cílem práce je zjistit, jak byli žáci druhého stupně ZŠ limitováni a ovlivněni distanční výukou v době pandemie onemocnění Covid-19. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se zaměřuje na vývojovou psychologii žáků druhého stupně a na proces socializace, který je součástí jejich vývoje.

Praktická část pak využívá výsledky kvantitativního i kvalitativního výzkumu a dává je do souvislosti s již proběhlými studii. V závěru práce jsou analyzována data výzkumu a zodpovězeny výzkumné otázky.

Klíčová slova: distanční výuka, základní škola, druhý stupeň, žáci, sociální

Abstract

The bachelor thesis deals with the impact of distance learning on primary school students. The aim of the thesis is to find out how second grade primary school students were limited and affected by distance learning during the Covid-19 pandemic. The thesis is divided into theoretical and practical parts.

The theoretical part focuses on the developmental psychology of second graders and on the socialization process involved in their development.

The practical part then uses the results of quantitative and qualitative research and puts them in the context of studies already conducted. The thesis concludes by analysing the research data and answering the research questions.

Keywords: distance learning, primary school, second grade, students, social

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 1 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 2 |
| 1. DŮVODY VÝZKUMU VLIVU DISTANČNÍ VÝUKY | 2 |
| 2. VÝVOJ DÍTĚTE | 4 |
| 2.1. Mladší školní věk..... | 4 |
| 2.2. Starší školní věk..... | 6 |
| 3. VRSTEVNICKÁ SKUPINA..... | 8 |
| 3.1. Člověk jako společenská bytost – proces socializace..... | 8 |
| 3.2. Vliv skupiny na vývoj jednotlivce..... | 10 |
| 3.2.1. Znamky sociálních skupin | 11 |
| 3.2.2. Sociální role ve skupině..... | 11 |
| 3.2.3. Velikost skupiny | 13 |
| 3.2.4. Skupinové normy..... | 13 |
| 3.2.5. Skupinová socializace..... | 13 |
| 3.3. Školní třída – specifika | 14 |
| 3.4. Školní třída – dynamika skupiny, třídní klima | 16 |
| 3.4.1. Vliv učitele na dynamiku školní třídy..... | 17 |
| 4. OTÁZKY NASTOLENÉ DISTANČNÍ VÝUKOU..... | 19 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 20 |
| 5. DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY NA KONKRÉTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE | 20 |
| 5.1. Uvedení do kontextu výzkumu | 20 |
| 5.2. Základní fakta o škole..... | 22 |
| 5.3. Průběh výzkumu – použitá metodologie | 22 |
| 5.3.1. Použitá metodologie výzkumu u žáků | 23 |
| 5.3.2. Použitá metodologie výzkumu u učitelů..... | 24 |
| 5.3.3. Způsob vyhodnocení a zpracování výsledků výzkumu | 25 |
| 5.4. Výzkum u žáků – výsledky..... | 26 |
| 5.5. Výzkum u pedagogických pracovníků | 37 |
| 5.5.1. Výsledky kvantitativního výzkumu | 37 |
| 5.5.2. Výsledky kvalitativního výzkumu | 44 |
| 5.6. Výzkum u rodičů - výsledky..... | 47 |
| 6. SHRUTÍ POZNATKŮ, VÝSTUPY Z VÝZKUMU | 49 |
| 7. MÍSTO PRO SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE | 50 |
| 8. ZÁVĚR | 53 |
| 9. ZDROJE..... | 55 |
| Seznam použité literatury | 55 |

| | |
|---|----|
| 10. SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ | 57 |
| 11. PŘÍLOHY | 58 |
| Příloha č. 1 – Dotazník pro zjištění vlivu distanční výuky pro žáky | 58 |
| Příloha č. 2 - Dotazník pro zjištění vlivu distanční výuky pro učitele..... | 62 |
| Příloha č. 3 – Ukázky z rozhovorů s učiteli..... | 66 |

ÚVOD

Distanční výuka neboli výuka na dálku, chceme-li, vtrhla do našich životů před více než třemi lety jako velká voda. Nikdo ji nečekal, stejně jako nikdo nečekal tak hrůzné dopady celosvětové pandemie onemocnění, které vědci nazvali Covid-19. Stejně jako u probíhajícího onemocnění lékaři mohli pouze předpokládat určitý vývoj na základě předchozích zkušeností, i u distanční výuky se jednalo v českém školství o neprobádané pole, kterému bylo nutno urychleně začít věnovat pozornost. Mnozí pedagogové a lidé působící ve školství obstáli se ctí, mnozí se dokonce v distančním vzdělávání našli, někteří tento náhlý vpád nezvládli, a ze školství odešli.

V této práci bych se ráda věnovala dopadům distanční výuky na jedné konkrétní základní škole, ať už na vyučující, žáky, či jejich rodiče. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V části teoretické přináší pohled na problematiku vlivu pandemie Covid-19, a to především na dětskou část populace. Nastolí otázky, které mě přivedly ke zpracování tohoto výzkumu – jaký vliv měla pandemie na žáky základní školy? Jak probíhá vývoj v tomto období a čím může být ohrožen? Jak důležitý je vliv sociální skupiny a proces socializace jako takový? Teoretická část tedy predestinuje základní vývoj jedince ve školním věku, zároveň vysvětluje proces socializace a vliv vrstevnické skupiny – v tomto případě školní třídy. Zmiňuje se rovněž o problematice dynamiky skupiny.

Na teoretickou část navazuje plynule část praktická. Praktická část zahrnuje popis metodologie proběhlých výzkumů na konkrétních škole, důvody, proč tyto výzkumy a výzkumné vzorky byly zvoleny, a rovněž přinese konkrétní výsledky u několika subjektů.

Cílem práce je poukázat, jak konkrétně měnila distanční výuka školské zařízení v průběhu pandemie, ale zda nám také zanechala nějaký odkaz – ať už pozitivní či negativní zkušenosti, které jsme schopni využít pro efektivnější výuku do budoucna. Závěry tohoto hodnocení by se mohly stát výchozím bodem pro zlepšování výuky, a to jak v oblasti motivace, tak i aktivizace žáků. Zároveň se zde otevírá prostor pro problematiku nutnosti zařazení sociálního pedagoga v českém školství.

TEORETICKÁ ČÁST

1. DŮVODY VÝZKUMU VLIVU DISTANČNÍ VÝUKY

Odpověď je nasnadě. Dopady pandemie a různých nařízení a omezení nyní řeší psychologové a psychiatři ve svých přeplněných ordinacích po celém světě. Data nám dávají za pravdu. Jak uvádí ve své zprávě z 2. března 2022 World Health Organisation (Světová zdravotnická organizace, dále jen WHO), dle studie Global Burden of Disease 2020 (dále jen GBD) je odhadováno, že pandemie Covid-19 vedla k 27,6% nárůstu v případech úzkostně depresivních poruch a 25,6% v případech úzkostných poruch, a to celosvětově. Dle této studie byly největší nárůsty zaznamenány v místech, která byla vysoce zasažena Covidem-19, tzn., byla nejen snížena mobilita lidí, ale projevila se zde i velká míra infekce. Dle GBD byly ženy postiženy více než muži a nejvíce zasaženou věkovou skupinou byli mladší lidé, zejména ve věku 20-24 let (WHO, 2022) Více dat je možné dohledat ve zmíněné zprávě. Dle WHO byly důvody multifaktoriální, tím hlavním důvodem zvýšení počtu lidí trpících duševními poruchami je ale především sociální izolace (WHO, 2022). Lidé byli dlouhodobě ovlivňováni samotou, strachem z infekce a rovněž ekonomickými dopady celé pandemie. Pokud měl Covid-19 takový dopad na dospělé lidi, na děti měl podle dostupných dat mnohem hrozivější vliv. Od narození dítěte nabývají vnější faktory a vlivy prostředí stále většího významu. Jde o faktory, které se týkají učení, získané zkušenosti nebo společenského života (Piaget & Inhelder, 2014, str. 9).

Jak vyplývá z výše zmíněného, sociální izolace byla hlavním důvodem počátku všech psychických problémů, a to i u dětí. Pojdme se podívat na pár dat z provedených výzkumů. V roce 2020 byl proveden výzkum v Ann & Robert H. Lurie Children's Hospital of Chicago, tento výzkum zahrnoval 1000 dětských pacientů. 71% rodičů uvedlo, že pandemie měla ohromný vliv na duševní zdraví jejich dítěte a 69% dokonce potvrdilo, že pandemie byla tou nejhorší věcí, která se mohla jejich dítěti stát. Národní výzkum u 3300 dětí, který proběhl v USA v roce 2020 a cílil na středoškoláky, zjistil, že téměř třetina studentů se cítí nešťastná a mnohem depresivněji než kdykoli předtím (Leeb et al., 2020). Pokud se zaměříme na procentuální zastoupení, krize duševního zdraví u dětí je opravdu na vzestupu. Stejný zdroj uvádí, že z dat sebraných v období od března do října roku 2020 vyplývá jednoznačné stanovisko. Návštěvy pohotovostí související s duševním zdravím se zvýšily o 24% u dětí ve věku 5-11 let, a o 31% u dětí ve

věku 12 - a17 let ve srovnání s návštěvami za stejným účelem z roku 2019 (Leeb et al., 2020).

Pokud se podíváme na data z České republiky, Asociace dětské a dorostové psychiatrie v květnu 2021 oslovila formou ankety své členy ohledně otázky, zda došlo za uplynulý rok (březen 2020 – duben 2021) k navýšení poptávky jejich služeb. Tato anketa si rovněž kladla za cíl zachytit nejčastěji vyskytované duševní poruchy u dětí v době pandemie. Nejčastěji byly sledovány poruchy jako závislost na psychotropních látkách, netolismus, depresivní poruchy, střídání nálad a úzkostné poruchy. Této anketě se zúčastnilo 42 lékařů. Lékaři nezaznamenali v období prvního lockdownu nijak výrazný nárůst počtu nových pacientů, avšak bylo u nich patrné výrazné navýšení pacientů s úzkostnými poruchami, depresivními poruchami a suicidálními tendencemi a sebepoškozováním. U více než poloviny z nich navíc s pacienty řešili i projevy netolismu (Bínová & Havelka, 2021).

Uvedené výzkumy a data sebraná v České republice i zahraničí dokazují jediné: pandemie měla obrovský vliv na duševní zdraví dětí i dospělých. Na základě těchto průzkumů lze důvodně předpokládat, že dopad na žáky měla i distanční výuka.

2. VÝVOJ DÍTĚTE

Jednou ze základních vědních disciplín, které se zabývají vývojem člověka a jeho psychiky, je vývojová psychologie. Vývoj psychiky od narození do dospělosti je u člověka mnohem složitější než u kteréhokoliv jiného živého tvora (Langmeier & Krejčířová, 1998, str. 13). Ve vývoji člověka lze pozorovat celou řadu změn na psychické úrovni, které jsou ovlivněny nejen zráním organismu, ale také vlivem sociálního prostředí, vztahů s blízkými lidmi, apod. Připomeneme si nyní ty nejdůležitější aspekty ve vývoji dětí mladšího a staršího školního věku, tedy skupin, které nás v této práci a výzkumu zajímají především.

2.1. Mladší školní věk

Mladší školní věk je obvykle vymezen jako období mezi 6. a 11. rokem. Je tedy ohraničeno nástupem do školy a následně přechodem na druhý stupeň ZŠ (případně na odpovídající stupeň víceletých gymnázií). Dítě zažívá poměrně velký životní zlom, opouští mateřskou školu a nastupuje do přísnějšího školního režimu. Samotný přechod může být pro některé děti poměrně náročný, a to i přesto, že se učitelky a učitelé ve školce snaží dítě na školní docházku připravit s využitím nejrůznějších aktivit, ale také povinností, které dítě plnit musí. Je to zároveň období přechodu od hry a aktivit, které většinou dítě chce, k povinnostem, které jsou ne vždy v souladu s náladou dítěte. Školní zralost se projevuje tudíž například dostatečně rozvinutými grafomotorickými schopnostmi, ale také schopností odložit svoje přání na později, schopností přizpůsobit se aktivitě, i když tato není zrovna podle aktuálního přání dítěte.

Langmeier označuje toto období jako věk střízlivého realismu (Langmeier & Krejčířová, 1998, str. 115). Dítě se snaží pochopit svět kolem sebe, zkoumá, rádo čte poučné knihy a encyklopedie a snaží se svět kolem sebe pochopit. Myšlení dítěte mladšího školního věku ale zatím není zatíženo myšlenkami, co by mohlo být a jak by to mohlo být. Jak podotýká Vágnerová, děti tohoto věku dovedou uvažovat o tom, co znají, ale nezabývají se úvahami o jiných možnostech (Vágnerová & Lisá, 2021, str. 287). Tyto děti berou věci tak, jak jsou. Jsou nekritické k dospělému člověku, berou ho jako svůj vzor, a věří bezvýhradně tomu, co říká. Takovým vzorem se většinou stává autorita – ať už je to třídní učitelka, učitel, trenér, rodič nebo volnočasový pedagog. Třídní učitelé a učitelky mají v tomto směru poměrně velkou moc a mohou si třídní kolektiv v tomto období buď velmi

naklonit, anebo jej také navždy odradit. To, co dospělý řekne, je nekriticky přijímáno a bráno za pravdu.

Rozhodně ale tohle období nemůže být pokládáno za pasivní, jak by mohlo zdánlivě vypadat. Dítě rozhodně pasivní není – zkoumá, vyptává se, poznává, prochází dalším tělesným rozvojem. Všechny dovednosti, které se dítě doposud naučilo, nyní zdokonaluje. Nadále se rozvíjí hrubá i jemná motorika, síla, rychlost i vytrvalost. Zlepšuje svou koordinaci pohybů – zde je znatelný rozdíl i několika málo měsíců, který je velmi dobře viditelný například při nácvičku psaní. Pozorujeme i výrazné pokroky v oblasti senzomotorické. Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé (Langmeier & Krejčířová, 1998, str. 118). V oblasti řeči je znatelný rozvoj slovní zásoby, používání delších a složitějších vět a souvětí, stejně tak i abstraktních pojmů. Dítě začíná mít ponětí o gramatické stránce jazyka, čemuž rozhodně pomáhá také formální učení ve škole (Langmeier & Krejčířová, 1998, str. 119).

V mladším školním věku se rovněž utváří další nové a komplexnější sociální vazby. Zmínili jsme již vazbu dítěte na autoritu, která je nesmírně důležitá, ale nelze opominout ani vazby vzniklé již v předchozím období (rodinné) a také nové, vrstevnické. Děti utvářejí první pevnější přátelství, zároveň se setkávají se vztahy, se kterými se musí vyrovnat – nekamarádění, nesympatie s některými spolužáky nebo dětmi v družině. V mladším školním věku je nejdůležitějším prvkem sdílení emocí stále ještě rodina, která poskytuje oporu a možnost sdílení emocí. Avšak tato možnost se promítá už i do vztahů s vrstevníky, což přispívá k lepší orientaci v emoční oblasti (Vágnerová & Lisá, 2021, str. 323). Částečně je to způsobeno tím, že vrstevnická skupina je na podobné vývojové úrovni, a tedy dokáže poměrně dobře pochopit, co se v člověku odehrává, jak uvádí Vágnerová. Zároveň je ale třeba poukázat na rozdíl mezi rodinným a vrstevnickým prostředím. Skupina dává dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím (Langmeier & Krejčířová, 1998, str. 128).

Škola zároveň dítěti nově nabízí role, kterých se musí zhostit. Jedná se především o roli školáka, díky které získává dítě status vyššího sociálního postavení a určité samostatnosti oproti předchozí roli školkového dítěte. Nesmíme zapomenout na roli žáka (třída ve škole) a spolužáka. Spolu s těmito rolemi přicházejí nové sociální vazby, o jejichž vlivu bude řeč dále v části zabývající se sociálními vazbami a skupinovou dynamikou.

2.2. Starší školní věk

Jako starší školní věk lze označit období mezi 11. a 15. rokem. Můžeme rovněž říci, že se jedná o prepubertální a pubertální období. Počátek tohoto období také datujeme přibližně do doby nástupu na 2. stupeň ZŠ (případně do 1. ročníku víceletých gymnázií), konec je pak důležitým milníkem – děti končí povinnou školní docházku a nastupují na střední školu.

Pokud bychom mladší školní věk označili jako rozvoj kompetencí a zdokonalování dovedností, starší školní věk za ním v rozvoji rozhodně nezaostává. Nicméně se jedná o rozvoj poměrně bouřlivý, oproti předchozímu relativně klidnému období.

Na počátku i v průběhu tohoto období pozorujeme výrazné somatické změny u dívek i chlapců. U obou pohlaví dochází zejména k objevení sekundárních pohlavních znaků, stejně jako k dovršení plné pohlavní zralosti a dokončení tělesného růstu (Langmeier & Krejčířová, 1998, str. 138). Somatické projevy jsou podmíněny hormonálními změnami, které jsou doprovázeny rovněž leckdy výraznými psychickými změnami. Dospívající jsou zvýšeně labilní, náladoví, snadno unavení a podráždění (Čáp & Mareš, 2001, str. 233).

Tato labilita a podrážděnost rozhodně nepochází pouze z tělesných změn, ale především z toho, jak na ně reaguje samo dítě a jak reaguje okolí. Okolí, a potažmo i vrstevnická skupina, začínají mít mnohem větší vliv než v období předchozím. Od fáze nekritického realismu se dospívající přesouvá do fáze kritické, kdy podrobuje kritice všechny dospělé i vrstevníky kolem sebe, vlastní osobu nevyjímaje. Období staršího školního věku je velmi citlivé pro jakékoli zásahy zvnějšku – ať už se jedná o pochvaly, kritiku, přátelství, nebo jiné vztahy s vrstevníky. Erikson tuto rozporuplnost, nejednotnost a zmatenost uvádí ve svém pojetí pátého věku člověka, jako druh existenciální identity (Erikson, 2015, str. 76). Jako nebezpečí vidí především zmatení rolí. Mladý člověk se ptá ve své nejistotě, kým vlastně je. Hledá sám sebe, chce být jedinečný, zároveň ale touží splynout s davem a nevyčnívat. Zmatení rolí pak může přinést ztrátu vlastní identity, může dojít i k delikventnímu chování. Pokud bychom chtěli Eriksona parafrázovat, pak období dospívání charakterizuje tak, že v žádném jiném stadiu životního cyklu nejsou si tak těsně blízké možnost objevení sebe samého a zároveň ztráty sebe sama.

Piaget poukazuje na další velkou změnu v oblasti psychiky. Tedy na fakt, že dospívající je na rozdíl od dítěte již schopen konstruovat teorie a zabývat se volbou své životní dráhy, za druhé rovněž v tom, že si vytváří vlastní názory (Piaget & Inhelder, 2014, str. 115).

Charakteristické je odpoutávání se od rodičů, které, ač se mnohým rodičům nelíbí, je nedílnou a podstatnou součástí období dospívání. Dítě se potřebuje odpoutat a osvobodit z absolutní závislosti na rodičích, aby se dokázalo dále rozvíjet a osamostatnit. Pokud nejsou rodiče svou vstřícností v tomto rozvoji nápomocní, má to velmi zhoubný vliv na další rozvoj dítěte (následně i v dospělosti), především v oblasti formování vztahů. Jestliže rodiče neumožní citlivé, včasné a uměřené osamostatnění, dítě může svoje city k rodičům obrátit do úplného protipólu – do nesnášenlivosti, nenávisti a pohrdání. Jiní dospívající pak následkem až příliš direktivní výchovy volí apatii, nečinnost, zdánlivou lhostejnost, pozici mučedníka.

Tím, že se dítě odpoutává od rodiny, se naopak přimyká k vrstevnické skupině. Skupina má na jedince obrovský vliv, dále v ní dochází k dalšímu procesu socializace a získávání zkušeností v nejrůznějších oblastech. Počátek období staršího školního věku je charakteristický tvorbou skupinek jedinců stejného pohlaví. Tyto spolu sdílejí starosti, obavy, emoce a názory na opačné pohlaví. Jedná se o ty skupinky dívek a chlapců, které vidáme na chodbách škol nebo před školou. Pokud projde někdo zajímavý a hodný pozorování, vzápětí jejich členové dají hlavy dohromady a nezřídka se ozývá chichotání. S postupujícím věkem se ale objevují první vlašťovky přátelství a „oťukávání“ jedinců opačného pohlaví. První lásky, první rande, první prolomení zdánlivě soudržných jednolitých skupinek.

Mezi dospívajícími dětmi panují značné rozdíly ve vývoji, tělesném i psychickém. Pokud bychom se podívali do klasické třídy na základní škole, najdeme nadprůměrně i podprůměrně somaticky vyspělé. Někteří se bouří proti rodičům, jiní už jsou klidnější, rozumnější (Čáp & Mareš, 2001, str. 235).

U značné části dospívajících probíhá intrapersonální konflikt. Díky střídání nálad, názorů, vlivům sociálního prostředí, zvýšené unavitelnosti, vlivu hormonů a mnohým dalším aspektům se dospívající cítí nevyrovnaný, zmatený, více pozoruje svoje vnitřní stavy. Dospívající mohou unikat do „snového“ světa, který jim pomáhá vyrovnat se s realitou. Nikdy ovšem není jisté, co a jak náladu dospívajícího ovlivní. Mnohdy jim sám nerozumí, stejně jako ještě příliš dokonale nerozumí fyziologickým procesům, které u něj probíhají. I nadále, přes všechny výkyvy, dochází ke zdokonalování motorických, percepčních a kognitivních schopností. Jedinec je nyní schopen značné abstrakce, dokáže hledat na základě předchozích zkušeností alternativy řešení, které mu doposud byly vlastní. Zkouší, poznává, zvažuje a kriticky hodnotí daná fakta.

3. VRSTEVNICKÁ SKUPINA

Vrstevnická skupina a potažmo skupiny obecně mají na náš život velký vliv. Proběhlo již několik výzkumů, které se snaží prokázat, že vliv skupiny na náš život je nezanedbatelný. Díky sociálním skupinám „někam“ patříme, pro svůj život potřebujeme interakci s jinými lidmi. Pokud nejsme součástí určité sociální sítě a žijeme v odloučení, je prokázáno, že se náš život kvalitativně zhoršuje a dokonce se dožíváme nižšího věku.

3.1. Člověk jako společenská bytost – proces socializace

Člověk je sociální tvor, který potřebuje ke svému správnému vývoji společnost. František Koukolík dokonce přichází s pojmem sociální mozek. Jedná se o metaforické označení konektomů, které zpracovávají sociální problémy. Sociální mozek je dle něj evoluční vymoženost, se kterou přicházíme na svět (Koukolík, 2017, str. 206). Sociální mozek se velmi rychle vyvíjí, jeho vývoj je ale podmíněn vlivem genů a faktorů souvisejících s prostředím. Pro člověka, potažmo pro děti, je nesmírně důležitá sociální interakce tváří v tvář. Díky této interakci se člověk může plně rozvinout v osobnost.

Socializace je, zkráceně řečeno, začleňování jedince do společnosti a rozvoj společenských kompetencí dítěte. Často se stane, že díky realizaci činnosti ve dvou či více lidech člověk dokáže mnohem více než při činnosti individuální (Čáp & Mareš, 2001, str. 56). Tato skutečnost je nesporným obrovským pozitivem socializace.

Na rozdíl od jiných mláďat je to lidské poměrně dlouho závislé na matce, na rodičích. Bez jejich péče by s velkou pravděpodobností zahynulo. Zvlášť výrazná je socializace především v dětství za účasti rodičů, rodiny, učitelů a škol, výchovných pracovníků a institucí (Čáp & Mareš, 2001, str. 55). Rodina je primární skupinou, ve které k socializaci dochází. Jedná se především o aspekty osvojení si určitých norem, jazyka, zvyklostí, kultury, apod. Dítě se učí základním komunikačním dovednostem, projevit nebo naopak potlačit svá přání, pokud to situace vyžaduje. Pro dítě je v první řadě nejdůležitější raná vazba s dospělým, nejčastěji matkou, jak uvádí John Bowlby ve své teorii attachmentu (Bowlby, 2010). Tento attachment, připoutání nebo také vazba, je cennou komoditou pro dítě, které potřebuje jakýsi bezpečný přístav, člověka, na kterého se může spolehnout. Pokud tento vztah chybí nebo byl narušen, přináší problémy i následně v dalším procesu socializace.

Socializace ale neprobíhá jen v raných etapách života v kruhu rodiny. V rámci vrstevnických skupin, školy, spolužáků, různých volnočasových aktivit, ale i třeba médií

vnímáme sekundární část socializace. V této fázi se objevuje důležitý termín sociálního učení. Sluší se teorii sociálního učení zmínit vzhledem k faktu, že díky distanční výuce (jak uvidíme dále), bylo sociální učení téměř zcela potlačeno. Sociální učení je významnou součástí procesu socializace, protože díky sociálnímu učení jsme schopni si osvojit důležité schopnosti, které potřebujeme pro svůj život ve společnosti a v sociálním skupinách. Existuje několik teorií sociálního učení. Bandura a Walters díky svým experimentům prokázali v rámci sociálního učení efektivitu napodoby, R. R. Sears zase za mechanismy vývoje považuje učení, kterým si dítě osvojuje vhodné činnosti (Solárová in Výrost & Slaměnik, 2008, str. 56). Dítě se učí prostřednictvím napodobování, odměn, trestů, osvojuje si názory a chování ostatních jedinců mimo úzký kruh své rodiny, ve které probíhala primární socializace. V rámci sekundární socializace je třeba poukázat na rozvoj společenský, ale také na rozvoj individuální. Tento rozvoj nesmí být podceňován. Jedná se o další činnosti, které probíhají často o samotě, ale přispívají k celkovému rozvoji jedince – čtení knih, sledování filmů, tvůrčí činnosti, hra na hudební nástroj, učení se cizím jazykům, apod.

Člověk se dostává do vztahů s ostatními a kooperuje, dohaduje se a sdílí s nimi po celý svůj život - tuto socializaci můžeme označit jako terciální. Terciální fáze probíhá v dospělosti a spočívá ve své podstatě v přizpůsobování se novým okolnostem a flexibilnímu reagování na nové skutečnosti.

Při procesu socializace v komunikaci a spolupráci několika lidí dochází k jejich vzájemné interakci. Při této interakci s ostatními lidmi musí dítě využívat své schopnosti komunikace, třebí si svoje sociální dovednosti. Čím více rozličných skupin, ve kterých se dítě pohybuje a čím více podnětů pro rozvoj jeho osobnosti, tím lépe. Lidé na sebe při společném styku navzájem působí, což například při distanční výuce často nebylo řádně umožněno. Je obrovský rozdíl v tom, pokud s někým komunikujeme tváří v tvář, pokud se vidíme na kameře počítače, zda si pouze telefonujeme a slyšíme jen hlas, nebo zda dokonce komunikujeme pouze písemnou formou. Distanční výuka bohužel v mnoha ohledech nebyla jednotná, každá škola si ji řídila sama. Některé školy využívaly formu výuky online za využití kamer, jiné ale zase pouze (i třeba díky nedostatečnému technickému zázemí) formu písemnou.

Vzhledem k tomu, že v době pandemie jsme byli omezeni zákazem vycházení, výuka v online režimu se zapnutou kamerou byla pro sociální interakci při daných možnostech a omezeních tou „nejlepší“ volbou. Nejlepší v uvozovkách, protože i přesto tento kontakt nedokáže plně nahradit reálnou komunikaci a interakci v běžné třídě mezi vyučujícím

a žáky, a také mezi žáky mezi sebou navzájem. Z části je zde totiž opomíjena důležitost neverbální komunikace. V běžné třídě jsou žáci schopni postřehnout i drobné nuance v postoji, mimice i gestice spolužáků i učitele, při výuce na kameru ale tyto podněty nejsme schopni zcela obsáhnout. Ať už kvůli tomu, že vidíme jen horní část těla sedícího za stolem, nebo i proto, že je jednoduše velmi těžké po celou vyučovací hodinu udržet pozornost a sledovat 20 okének kamer se spolužáky včetně paní učitelky.

Důležitou součástí socializace je i sociální percepce, které se za příznivých podmínek ideálním způsobem rozvíjí. Důležité je poznávání jiných lidí, jejich emocí, motivů a postojů. Díky distanční výuce (výuce s využitím kamery) ale nedokážeme všechny podněty dokonale vnímat. I to může být důvodem frustrace a následné úzkosti nebo deprese dětského klienta, který nyní přichází do ordinace psychologa či psychiatra s velkým problémem v oblasti své vlastní socializace.

Jak jsem již uvedla výše, naše osobnost se právě díky socializaci dokáže ideálním způsobem rozvíjet. Pokud neprobíhá tak, jak má, přicházejí nejrůznější problémy, onemocnění a patologie. O to více, pokud je takový zásadní zásah do procesu socializace proveden v dětském věku nebo v dospívání (a pandemie Covid-19 nesporně takovým zásahem byla). Nakonec, sám František Koukolík označuje dobu dospívání za třetí nejkritičtější událost v životě mozku. Nejde totiž pouze o vývoj kognitivních funkcí, ale o paralelní vývoj emoční a sociální (Koukolík, 2017, str. 226-27).

3.2. Vliv skupiny na vývoj jednotlivce

Jak jsme si ukázali v předchozí části, člověk není jen individuum, které existuje samo o sobě. V procesu socializace dochází k interakci s ostatními jednotlivci, následně i příslušnosti k některým sociálním skupinám. Člověk je v životě součástí několika sociálních skupin, v některých zůstává dlouhodobě, v některých pouze na přechodnou dobu, působení v některých skupinách je významné a v jiných zase v rámci celého života zanedbatelné. Sociální skupiny bychom mohli charakterizovat nikoli jako homogenní skupinu, ale jako skupinu, v níž má každý člen nějakou svou roli. Sociální skupiny nějaká věc (činnost, cíl atd.) spojuje. Není to nahodilá skupina náhodně se setkavších individuí. Vnitřně je skupina propojena nejrůznějšími shodnými charakteristikami, v dlouhodobém horizontu sleduje určitý konkrétní cíl. Podle Hrabala z těchto cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny (Helus, 2007, str. 20).

3.2.1. Znaky sociálních skupin

Každá sociální skupina vykazuje specifické znaky. Na prvním místě je rozhodně samozřejmé zmínit členy skupiny. Jejich počet může být velmi variabilní. Pokud se budeme bavit o školní třídě, počet jedinců se pohybuje přibližně okolo 20 osob, pokud o žácích druhého stupně dané ZŠ, jejich celkový počet může vyšplhat i na 400 a více (záleží na velikosti základní školy). V souvislosti se členy je nutné zmínit fakt, že se nejedná o neměnnou, stálou entitu, avšak o dynamickou strukturu, která se neustále proměňuje – díky vlivům vnějším, ale také vnitřním, v závislosti na působení jednotlivců. Každý ze členů skupiny má svou sociální pozici a roli, která vzniká právě v průběhu formování skupiny. Sociální pozici lze charakterizovat jako postavení, které daný člen přijímá, role pak na pozici plynule navazuje – jedná se o chování, které odpovídá naší pozici ve skupině.

3.2.2. Sociální role ve skupině

Existuje nespočet typologií sociálních rolí ve skupině, které zároveň reflektují hierarchii ve skupině. Nejčastěji bývá uváděno Schindlerovo rozdělení rolí pomocí typologie alfa, beta, gama a omega (Kratochvíl, 2005).

Alfa typy jsou vůdčí osobnosti, které jsou cílevědomě za svým, nebojí se projevit svůj názor, mají dostatečnou sebedůvěru a velmi často také bývají extrovertními typy osobností. Alfa typ se dokáže prosadit sám díky svému osobnímu kouzlu, nemusí to být ani formálně zvolený vůdce. Ostatní jej rádi následují. Nebezpečím pro typ alfa je přílišná sebestřednost.

Ve většině tříd najdeme typy alfa, neformální vůdce, které třídní kolektiv uznává a poslouchá. Tomuto neformálnímu vůdci bývá poměrně často udělena i role formálního vůdce v rámci zástupce třídy a prezentace skupiny např. v žákovské radě. Není to ale pravidlem. Alfa typ může i nadále zůstat pouze neformální hlavou skupiny a zástupcem třídy může být zvolen nekonfliktní, vyjednávací typ. Záleží pak na obou, jak dokáží diplomaticky sladit svoje vize a potřeby, aby nevznikaly zbytečné třecí plochy. Členové skupiny se totiž v krizové situaci přikloní téměř vždy k alfa typu.

Typy beta jsou tzv. expertními typy, typy vědců. Nejsou vůdčími, ale skupinu dokáží ohromit svými neotřelými inovacemi a nápady. Podstatným rysem beta typů je přátelskost, nápomocnost a také nekonfliktnost, která se ale může stát jejich kamenem úrazu. Příliš velká touha po nekonfliktní prostředí může způsobit vyhýbání se problematickým řešením v rámci skupiny. Ve školní třídě rozhodně objevíme tyto typy

beta, které nejsou tolik vidět jako typ alfa, ale v okamžiku řešení nastalé situace dokáží projevit svůj názor a navrhnout řešení.

Typy gama jsou zastoupeny ve skupině největším počtem členů. Nejsou nijak výrazní, nijak extrémně se od ostatních neodlišují. Typy gama jsou i ve školní třídě početně nejobsáhlejší a jsou to právě ti žáci, o kterých příliš nevíme. Jsou kamarádští, dokáží pomoci, ale nijak nevybočují z řady. Tyto typy nejsou konfliktní a ve svých názorech bývají pasivní – nejčastěji se přiklánějí k alfa typu – leckdy kvůli pohodlí (vždyť je to jedno, hlavně ať už se nic neřeší), nebo také strachu nebo neschopnosti vyjádřit svůj názor.

Omega typy osobnosti stojí většinou na okraji skupiny. Ať už z důvodu velké odlišnosti od ostatních, nebo z prostého faktu, že se ve většině případů jedná o velké introverty. Typy omega nebývají ve skupině příliš oblíbené a potenciálně se mohou nejčastěji obětí šikany. Oproti skupině gama se jedná o mnohem méně jedinců. Záleží samozřejmě na konkrétní třídě, ale většinou nenajdeme v jedné skupině více než tři. Tito jedinci jsou na okraji zájmu celé skupiny. Skupina se o ně příliš nezajímá a naopak, typům omega je dění ve školní skupině tak nějak jedno. Proplouvají, přežívají, žijí ve vlastním světě. Tyto typy bývají označováni jako „šprti“, outsideri, problémové typy, podivíni.

Eliška Novotná ve své Sociologii sociálních skupin přichází s typologií standardních skupinových rolí (Novotná, 2010, str. 38-39), která rozšiřuje základní typologii předchozí.

Rozlišuje úkolového vůdce, u kterého předpokládá autoritu, soustředěnost a ukázněnost, schopnost získat moc a udržet si ji. Dále pak roli socioemočního vůdce, který se orientuje na aktéry, umí se vcítit do jejich potřeby emocí a je dobrým vyjednavčem. Role myslitele je totožná s rolí beta osobnosti, jedná se o kreativní osobnost s mnoha novými podněty. Kritik ve skupině pomáhá pomocí konstruktivní kritiky, bývá vysoce analytický a loajální vůči skupině. Je schopen chyby vidět a poučit se z nich. Organizátora a jeho systematickosti zřejmě není třeba příliš představovat. Role dokončovatele rovněž hovoří sama za sebe, zde je klíčový smysl pro detail. Skupina mívá svého šaška (v třídním kolektivu naprosto běžná role), od kterého budeme očekávat odlehčení situace a práci na soudržnosti skupiny. Naposledy jmenujme roli extroverta, od kterého se očekávají vyjednávání a diplomatické schopnosti při komunikaci s vnějším okolím.

3.2.3. Velikost skupiny

Faktorem, který v rámci skupin nelze opominout, je velikost skupiny. Rozlišujeme skupiny malé a velké. Rozdíl mezi nimi je především ten, že v malých skupinách se všichni členové navzájem znají. O malou skupinu se jedná i v případě školní třídy. Skupiny ovšem lze rozdělit také na základě dalších proměnných - způsobu vzniku (formální, neformální), vztahů mezi členy (primární, sekundární), nebo přesvědčení o svém členství – členské, nečlenské a referenční.

3.2.4. Skupinové normy

Každá skupina má stanoveny své skupinové normy. Tyto normy nemusejí být stanoveny explicitně. Jedná se o jakási očekávání týkající se toho, jak se mají chovat členové skupiny (Výrost & Slaměník, 2008, str. 325). Normy bychom mohli charakterizovat také jako pravidla. Při dodržování pravidel přichází odměna, přijetí skupinou a kladné hodnocení, při porušování pravidel jsou udělovány sankce, skupina dává jedinci najevo svou nelibost – ať už přímo, nebo svou nepřízní. Normy ve skupině lze rovněž rozlišit podle účelu – mohou být využívány pro vnitřní kontrolu skupiny, ale také pro vnější komunikaci.

L. Lovaš (in Výrost & Slaměník, 2008, str. 325) hovoří rovněž o kohezivitě skupiny. Kohezivita je popisována jako soudržnost, stmelenost, jednotnost skupiny. Na základě koheze skupiny (která může být na velmi nízké, ale také na vysoké úrovni) lze odhadnout úroveň rozvoje skupiny a také její stabilitu. S kohezivitou úzce souvisí skupinová efektivita, kterou uvádí E. Novotná. Efektivita je dána skupinovou komunikací a stanovením jasných cílů, potřeb a zájmů. Efektivita radikálně klesá, pokud skupina nedokáže srozumitelně formulovat své potřeby, pokud postrádá kritické myšlení a také absenci zodpovědnosti jednotlivých členů skupiny (Novotná, 2010, str. 46).

3.2.5. Skupinová socializace

Jedinec není v rámci skupiny neměnnou konstantou. Skupina je živý organismus a stejně tak se mění v rámci skupiny i jedinec. Tento jedinec pak může v různých skupinách dokonce zastávat naprosto odlišné role, identifikuje se s jinou pozicí. Podle Morelanda a Levina (Lovaš in Výrost & Slaměník, 2008, str. 328) probíhá socializace jedince ve skupině na základě tří psychických procesů: hodnocení, závazků a změn. Hodnocení souvisí s hodnotou jedince pro skupinu a naopak. Je zde patrná snaha o docílení výhodného chování pro obě strany. Závazky se následně odvíjí od tohoto hodnocení. Důležité je, jak vysokou hodnotu budou pro sebe mít jedinec a skupina vzájemně – čím

vyšší hodnota, tím větší závazky pro obě strany. Pokud tyto závazky překročí určitý stanovený limit nebo naopak hluboce poklesne v rámci předchozích dvou procesů (hodnocení a závazků), dojde ke změně ve vztahu skupina – jedinec, a jeho role se mění. Moreland a Levin v této své teorii představují zároveň model skupinové socializace (Lovaš in Výrost & Slaměník, 2008, str. 328). Úvodní je fáze pátrání – jedinec ještě není členem skupiny, je pouze potenciálním členem. Skupina vyhledává tyto jedince za účelem získání nových členů, kteří by byli pro skupinu největším přínosem, naopak jedinec pátrá po informacích a skupinách, které odpovídají jeho požadavkům.

Po vstupu do skupiny se stává jedinec novým členem a přichází fáze socializace. Skupina se pokouší ovlivnit osobnost člověka natolik, aby ho zformovala co možná nejvíce dle svých představ, o to samé se naopak snaží i jedinec. Pokud je tato fáze úspěšná, jedinec se přeměňuje na běžného člena skupiny.

Jedinec je přijat a následuje fáze udržení. Je charakteristická snahou o maximalizaci zisků ze vzájemné interakce - jak z pozice jedince, tak z pozice skupiny. V případě, že se cíle obou entit začnou rozcházet, nastává fáze resocializace. Pokud se resocializace podaří, obnovují a transformují se závazky obou zúčastněných stran, je ale také možné, že vzájemné závazky klesnou k hodnotě výstupu a jedinec ze skupiny odchází. Poslední fázi popisují oba autoři teorie jako fázi vzpomínání, která je spojena s bývalými členy skupiny.

Vliv skupiny na jedince (i naopak) je, jak vidno, poměrně rozsáhlý. Určitě nelze opominout vliv skupiny na vývoj jedince a jeho proces socializace. Pokud dojde k nenadálým událostem nebo přerušení vazeb ve skupinách, jako se tomu stalo právě při pandemii Covid-19, může to mít pro vývoj jedince i skupin dalekosáhlé následky.

3.3. Školní třída – specifika

Jak bylo uvedeno v části předchozí, člověk se za svůj život stává členem rozličných skupin, které ho ovlivňují. Na prvním místě to byla rodina, dále pak třída ve školce. Poměrně záhy se dítě dostává do další skupiny, a to do skupiny, jež nazýváme školní třída. V té dítě setrvává přinejmenším 5 let, častěji ale celých 9 let školní docházky. Samozřejmě mohou do hry vstoupit fakta přestupu na jinou školu, stěhování, změna třídy a jiné, ale počet takových žáků není v celkovém kontextu nijak zásadní.

Školní třídu můžeme charakterizovat jako malou vrstevnickou skupinu, ve které spolu kooperují děti stejného věku. Tato skupina je utvořena formálním způsobem, děti na ni

nemají vůbec žádný vliv, nejedná se o skupinu utvořenou přímo samotnými účastníky např. na základě společného zájmu. Školní třída je vedena učitelem (více učiteli na druhém stupni ZŠ), ve většině případů funguje právě v tomto jedinečném složení. Každé dítě ví, kde které třídě patří a kam je zařazen (s tím pak může rovněž souviset etiketizace – pokud je dítě z „problémové třídy“, automaticky je tak na něj pohlíženo).

Školní třída je velmi specifickou sociální skupinou, ve které probíhá socializace dítěte v důležitých letech jeho života. Jak bylo uvedeno v předchozí části, školní třída má svá pravidla a normy, hierarchii a sociální role. V rámci této skupiny mohou dokonce vznikat ještě další malé podskupiny.

Třída se musí řídit formálními pravidly, která určuje školní řád. Tato pravidla jsou totožná pro všechny třídy na dané škole a při jejich nedodržování nastupuje systém sankcí. Každá třída (potažmo skupina složená z více tříd např. při výuce cizích jazyků) si však může vytvořit pravidla vlastní, která se budou týkat výhradně dané třídy. Mohou mít opět formálnější charakter, pokud jsou tato pravidla utvářena spolu s třídním učitelem, či neformální charakter, kdy nejsou třídní pravidla sepsána, ale o jejich existenci každý ví. Tato neformální pravidla nemusí být ani nahlas vyslovena, avšak třída podle nich překvapivě jednotně funguje. Jedná se o nevyslovené normy fungování kolektivu, které jsou při porušení kýmkoliv ze třídy sankcionovány ostatními spolužáky. Tato neformální pravidla ve třídě mají pro žáky největší platnost, tato dodržují automaticky. Pokud by totiž tato základní pravidla nefungovala, znamenalo by to velké problémy v rámci fungování skupiny a její dynamiky.

S nástupem školní docházky a zařazením do třídy dítě získává roli školáka, žáka, a také spolužáka. Ve školní třídě rovněž může získat roli kamaráda. Postavení ve školní třídě je na začátku u všech žáků stejné, i když poměrně záhy se v třídní skupině utvoří hierarchie a její charakter, který třídu doprovází po celých devět let školní docházky, v případě, že není školní třída nějak zásadně obměněna či rozdělena. Každý jednotlivec dokáže ovlivnit charakter skupiny a je až s podivem, jakou změnu dokáže s třídní skupinou udělat příchod nebo odchod některého žáka. Pokud jde o klíčového hráče, stává se, že skupina najednou zcela změní své fungování a z problematické, neoblíbené třídy, se stane příjemný kolektiv, se kterým chce každý učitel pracovat.

I v této skupině lze použít popsany hierarchický model, který pracuje s typy alfa, beta... Pořadí žáků ve skupině a jejich pozici ovlivňuje jejich osobní charakter, chování, návyky a loajálnost ke skupině, ale nesmíme zapomenout ani na hodnocení učitelů nebo studijní ne/úspěchy. Pokud bude mít jakýkoliv z učitelů ve školní třídě svoje favority

a neoblíbence, bude veřejně svůj postoj prezentovat, pak skupinové vnímání těchto členů bude nadměru ovlivněno.

3.4. Školní třída – dynamika skupiny, třídní klima

S hierarchií jednotlivců ve třídě úzce souvisí dynamika této skupiny. Dynamika třídy se rovněž pojí s pojmem třídní klima, a jako taková je ovlivněna mnoha faktory, fyzikálními, i psychosociálními (Čapek, 2010, str. 12). Fyzikální faktory jsou relativně stabilní – jedná se o prostor, ve kterém skupina tráví čas, osvětlení, výzdobu, použité barvy apod. I když se tyto faktory mohou zdát jako podružné, opak je pravdou. V příjemném a podnětném prostředí se dočkáme odlišných výstupů skupiny oproti prostředí, ve kterém se skupina nebude cítit komfortně.

Psychosociální faktory můžeme popsat jako stabilní a proměnlivé. Ty stabilní se právě týkají klimatu třídy. Jedná se o trvalejší vztahy mezi účastníky edukačních procesů (Čapek, 2010, str. 12). Proměnnou bývá atmosféra ve třídě, tato je určena krátkodobými stavy a interakcemi mezi členy skupiny.

Třídní klima je poměrně těžké uchopit a zmapovat. Rozhodně si nevystačíme s hospitacemi nebo měřením studijních výsledků, jak ostatně uvádí i Čapek. Skupinu a její klima ovlivňuje osobnost učitele, jeho postupy a metody, a také žáci samotní. Ať už individuálně, nebo jako skupina. Do třídního klimatu bychom měli započítat rovněž jednotlivé charakteristiky a osobnosti žáků, jejich cíle (jít se skupinou, jít proti skupině, vzdělat se, proplout školní docházkou aj.). Skupinu rozhodně také ovlivní pohlaví a četnost jeho zastoupení (třída plná chlapců vs. s převahou dívek), geografické umístění, sociální statusy jednotlivých členů skupiny, ekonomická situace jejich rodiny a například i motivace ke studiu, a přeneseně také rodiče.

Jak uvádí Čapek, ze žákovského pohledu klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený. (Čapek, 2010, str. 14). S tímto úhlem pohledu se nedá zcela souhlasit. Jak jsme již uvedli, do hry třídního klimatu vstupuje mnoho proměnných a výstupem sice může být žákova spokojenost, která ale rozhodně není jediným jejich ukazatelem. Klima ve třídě je vyjádřeno kromě toho úrovní komunikace se třídou, spoluúčastí žáků na konkrétních činnostech, vzdělávacích výstupech aj. Tyto se ne vždy musí nutně shodnout s tím, do jaké míry je žák osobně ve třídě spokojený, v určitých faktech se mohou rozcházet.

Skupiny procházejí ve svém vývoji různými fázemi, nejznámější teorii skupinové dynamiky vypracoval v r. 1965 B. W. Tuckman (Lovaš in Výrost & Slaměnik, 2008,

str. 327). Tuckman se zabýval změnami, které ve skupinách probíhají, a zjistil, že některé fáze vykazují určité znaky. Popsal čtyři fáze, které byly později ve spolupráci s M. A. C. Jensen doplněny a revidovány (Lovaš in Výrost & Slaměnik, 2008, str. 327). Tyto fáze nazvali formování, bouření, normování, optimální výkon a ukončení. Předpokládá, že jednotlivé fáze budou probíhat v tomto pořadí, mohou se opakovat, a také trvat různě dlouho. Předpokladem pro postup do další fáze je absolvování fáze předchozí, avšak vývoj a přechod jednotlivých fází může mít i regresivní charakter (Lovaš in Výrost & Slaměnik, 2008, str. 328)

Formování - je charakteristické závislostí a orientací. Tato fáze se objevuje na začátku vzniku skupiny, ve skupině ještě není ukotvena jistota, jednotliví členové se navzájem teprve seznamují.

Bouření – typické znaky této fáze jsou konflikt a emocionalita. Skupina prochází určitým typem krize, vznikají konflikty mezi členy skupiny, bez kterých by se ale skupina nemohla dále vyvíjet.

Normování – členové se pokoušejí o snahu, o urovnání konfliktů, nastavení pravidel a obnovení či revizi norem. Normy se mají stát jasnějšími, zřetelnějšími a dostat se do souladu se skupinovými cíli.

Optimální výkon – členové spolupracují, tudíž je skupina jednotná. Vztahy jsou stabilizované, stejně jako efektivní chování celku (Lovaš in Výrost & Slaměnik, 2008, str. 327).

Ukončení – fáze, při které jednotliví členové skupiny odchází, uvolňují se ze svých vzájemných vazeb.

3.4.1. Vliv učitele na dynamiku školní třídy

Proměnnou, která do značné míry dynamiku skupiny ovlivňuje, je třídní učitel. Záleží na jeho cílech, zkušenostech a také osobnosti, jakým způsobem dynamiku skupiny ovlivní. Učitel může skupinu podporovat, může být jejím přijímaným vůdcem, může být formální autoritou, a také může být vůči třídě v opozici. Učitel a jeho postoj ke školní třídě determinuje jejich vzájemné efektivní fungování. Problémem se stává, pokud učitel dá na první dojem, či pokud už předem jeho vnímání žáků ovlivňují tzv. předinformace, např. předchozí známky (Helus, 2007, str. 233). Stejně problematické se jeví upřednostňování některých žáků školní třídy (zveličování úspěchů a podceňování neúspěchu oblíbených jedinců), kontrastní vnímání (rezolutní dělení na spolupracující a nespupracující žáky) nebo Pygmalion efekt – očekávání učitele (Helus, 2007, str. 234-35). Učitel by si měl

především uvědomit, že pozice třídního učitele na něj klade specifické požadavky. Jeho cíle by v rámci skupiny neměly být pouze vzdělávací. Cílem by měla být právě práce se skupinou, proces socializace, upevnění vztahů a rozvoj komunikace ve skupině, tak, aby byla dynamika školní třídy efektivně rozvíjena. Pokud totiž bude školní třída vykazovat zdravé klima, její členové se nebudou bát vyjádřit slušným způsobem a asertivně svůj názor, bude se s touto skupinou mnohem lépe pracovat i v rámci vzdělávacích cílů. Pedagogové by si měli tento potenciál skupin a hlavně svůj velký vliv dostatečně uvědomit. Jedná se o dlouhodobou práci, kterou rozhodně není možné zvládnout během jednoho měsíce, natož online při distanční výuce, kdy se nenacházíme v přímé interakci – žák – spolužáci - učitel.

4. OTÁZKY NASTOLENÉ DISTANČNÍ VÝUKOU

Z předchozích částí jasně vyplývá, že distanční výuka zřejmě nebyla ani tak problémem ve vzdělávacím cyklu, jako problémem v rámci sociálních skupin a socializace jako takové. Poznali jsme, jak moc je osobní kontakt důležitý pro rozvoj osobnosti dítěte, jaký vliv má na dítě socializace v rámci školní třídy a jak je ovlivněna dynamika skupiny. Rozhodně nelze srovnávat kontakt osobní a kontakt v rámci online hodin s využitím technologií.

Otázky, které distanční výuka nastolila, jsou nasnadě. Jak moc distanční výuka ovlivnila vztahy mezi vrstevníky? Nakolik ovlivnila děti samotné? Jak se učitelům pracovalo distanční formou a na jaké problémy obě skupiny narazily? Jednalo se o problémy s učivem nebo spíše o komunikační šumy a neporozumění? Existuje vůbec školní předmět, který by bylo možné vyučovat distančně dlouhodobě? A co sami účastníci, přikláněli by se dlouhodobě k distanční formě studia bez kontaktu se spolužáky? Na tyto i jiné otázky se zaměřil můj výzkum na základní škole. Zároveň zde rezonuje otázka umístění sociálního pedagoga do škol. Jaký přínos by pro školy měl? Jaké nedostatky nám distanční výuka odkryla, a byly by lépe zvládnutelné v rukách sociálního pedagoga? Na všechny tyto otázky se pokusím odpovědět s využitím svého výzkumu, který se uskutečnil v průběhu roku 2022, tedy s nepatrným odstupem od covidové pandemie a distanční výuky.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY NA KONKRÉTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

5.1. Uvedení do kontextu výzkumu

Zvolené téma distanční výuky a jejího vlivu nebylo vybráno náhodně. Pandemie Covid-19 nečekaně zasáhla celý svět, a jak jsem již uvedla v úvodu, naprosto zásadně ovlivnila fungování mnoha oblastí. Stranou tohoto vlivu nezůstalo ani školství, které se setkalo s formou výuky dosud nevídanou a příliš nevyužívanou – tedy distanční výukou, která byla aplikována především formou online vyučování.

Distanční forma výuky jistě není úplné novum, které bychom v České republice neznali, avšak rozhodně jsme jej nevyužívali pro základní vzdělávání, o které v našem výzkumu šlo především, tím méně pro předškolní vzdělávání (z vlastní zkušenosti mohu uvést zasílání úkolů mateřskou školou pro předškoláky). Distanční výuka má rozhodně své výhody i nevýhody, které ve výzkumu zmíníme a vyhodnotíme v rámci konkrétní základní školy. Může být zajímavá i nezáživná, motivující i demotivující, klade poměrně vysoké požadavky na technické dovednosti a znalosti jak vzdělavatele, tak i vzdělávaných.

Jelikož se jedná o docela krátkou dobu, která uplynula od počátku pandemie, nemáme ještě shromážděno příliš dat z empirických studií. Většina odborné literatury vztahující se k onemocnění Covid-19 je lékařského charakteru nebo představuje různé scénáře dopadu na ekonomiku či cestování (Rokos & Vančura, 2020). Dotazníkové šetření u ředitelů škol proběhlo pod záštitou české školní inspekce. Dotazník a následnou studii pro rodiče žáků základních provedl a uveřejnil kolektiv autorů (Brom, Lukavský, Greger, Hannemann, Straková, Švaříček). Tato studie zahrnuje téměř 10 tisíc respondentů. Data získaná v této práci budou porovnána s výsledky studií (Rokos & Vančura, 2020, Brom et al., 2020).

Pro zhodnocení reálného dopadu distanční výuky na základní škole jsem zvolila školu, na které v současné době učím, a na které jsem učila i v době propuknutí pandemie Covid-19. Pojdme si krátce představit, jak vypadala celá situace na počátku pandemie a jak se v průběhu měnila.

Březen 2020 byl zlomový pro všechny školy v republice, nejen pro tu naši. Živě si vybavuji kolegyni, která mi v úterý po doučené hodině říká: „Tak od zítřka jsou všechny školy zavřené. Teď to odsouhlasila vláda.“ V té době nám to připadalo jako něco naprosto

nereálného. I když byla zpráva vzápětí potvrzena vedením školy, stále jsme předpokládali, že je to záležitost jednoho nebo dvou týdnů. O tom svědčí i to, že jsme ve středu šli běžně do školy a zúčastnili se porady. Nikdo nevěděl žádné bližší informace, zprávy od ministerstva a vlády byly velmi neurčité, ale ani náznakem nás nenapadlo, že by se situace mohla táhnout po několik měsíců, natož fakt, že se bude opakovat ještě několikrát, a stále znovu, jen v pozměněné formě.

Stejně jako celá republika jsme jen nevěřičně sledovali zprávy, šli látkové roušky, a čekali, až budeme moct nastoupit do školy k běžné výuce. Pomalu jsme ale začínali chápat, že návrat nebude brzký, takže jsme začali testovat nové technologie a posílat nejrůznější úkoly. Tyto úkoly ale samozřejmě vůbec nedokázaly adekvátně nahradit výuku. I my jsme se seznamovali s možnostmi, jak učit na dálku. Zatím jsme se tedy spokojili se samostudiem, zasílanými úkoly, videi, pracovními listy, a prvními nesmělymi pokusy o online hodiny. Školní rok 2019/2020 byl vlastně až do konce celý distanční, i když prapodivným způsobem. Ministerstvo školství zareagovalo na situaci velmi pozdě, nedalo jasné a zřetelné pokyny k tomu, jak by výuka na dálku měla probíhat. Ke konci školního roku byly umožněny individuální konzultace dětem, u kterých byly doporučeny vzhledem k jejich studijním výsledkům nebo nedostatečnému zapojení do distanční výuky.

Distanční výuka se začala ve školství poměrně razantně řešit až o letních prázdninách r. 2020, kdy bylo všem i přes ujišťování tehdejšího premiéra Andreje Babiše jasné, že se podzimní nákaze, rouškám a dalšímu kolečku omezení a nejrůznějších opatření zkrátka nevyhneme. Rostoucí čísla byla neúprosná už začátkem září, a tak jsme poměrně brzy nasadili roušky a opět zůstali doma. Tentokrát už ale s jasnými pokyny, jaké platformy využívat, nutnost online výuky přes Google Meet (na naší ZŠ), se stanovenými rozvrhy. Postupně přicházely nejrůznější varianty výuky, a to podle toho, jak se měnila pravidla karantény pro jednotlivce i pro kolektivy. V té době měla většina z vyučujících na nástěnce v kabinetu několik rozvrhů, které byly pokresleny rozličnými barvami, a které měly připomenout, kterou hodinu učíme prezenčně ve škole a kterou online. Situace se měnila ne každý týden, ale téměř každý den, stále přicházela nová nařízení, která revidovala nebo rušila nařízení předchozí. Bylo tedy poměrně těžké vést kvalitní výuku v takové době.

Tento úvod má jen připomenout složitost doby, složitost situace, do které jsme se všichni dostali. S pandemií neměl nikdo v takovém rozsahu zkušenost, takže jsme výuku řešili den ode dne, krok za krokem. Výuku se učitelé snažili organizovat pokud možno

efektivně, nejen já, ale stejně tak i mnozí kolegové. Stejně tak dobře ale vím, že existují učitelé, kteří se na pandemické vlně svezli a udělali si velmi dlouhé volno, někteří dokonce řady kantorské opustili zcela.

Zaměříme se tedy nyní na výsledky výzkumu, který jsem realizovala se žáky, vyučujícími i dalšími subjekty.

5.2. Základní fakta o škole

Základní škola, na které výzkum probíhal, se nachází v Táboře, jihočeském městě s přibližně 34 000 obyvateli (údaj z roku 2022). Škola nese název Základní škola Tábor, Zborovská 2696, a nachází se na velkém Pražském sídlišti v severovýchodní části města. Oproti jiným sídlištím ve městě bylo toto navrženo architekty poměrně velkoryse, jedná se o nejzelenější sídliště v Táboře. Jeho vznik rovněž koresponduje s tábořskými kasárnami a nutností postavit byty pro příchozí vojáky.

Tato základní škola, která je příspěvkovou organizací, se nachází v blízkosti autobusové zastávky, vedle zimního stadionu a blízko nemocnice (5 minut chůze). Ve škole převažují žáci z přilehlého sídliště a městské části Klokoty, avšak nejsou výjimkou dojíždějící žáci. Důvodem je sportovní zaměření školy, která nabízí od 5. třídy specializované sportovní třídy především pro hokejisty a fotbalisty. V těchto třídách je umožněn upravený rozvrh, který akcentuje pravidelné tréninky. Zároveň pak nabízí i všeobecnou sportovní třídu, která pořádá několikrát ročně sportovní soustředění a zároveň má rozšířenou výuku tělesné výchovy. Nově pak sleduje trendy podpory talentovaných žáků v rámci např. cizího jazyka, na škole se tak uplatňuje rodilý mluvčí anglického jazyka.

V současné době (konec roku 2022) je na škole celkem 869 žáků, 43 tříd a 115 vyučujících (včetně vychovatelů, asistentů pedagoga).

5.3. Průběh výzkumu – použitá metodologie

Cílem výzkumu je zhodnotit reálné dopady distanční výuky na žáky základní školy z pohledu žáků, pedagogů, rodičů a dalších odborných pracovníků školy.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou reálné dopady distanční výuky na dané základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

Jak vnímali žáci probíhající distanční výuku?

Jak distanční výuku vnímali učitelé a jak ji pojali?

Jaké se objevily klíčové problémy v průběhu distanční výuky?

Přinesla distanční výuka nějaké výhody?

Změnila distanční výuka žáky a učitele, případně v čem?

Jak ovlivnila distanční výuka sociální kontakty, socializaci a osobnostní rozvoj žáků?

Výzkum probíhal na ZŠ Tábor, Zborovská 2696, v období květen – prosinec 2022.

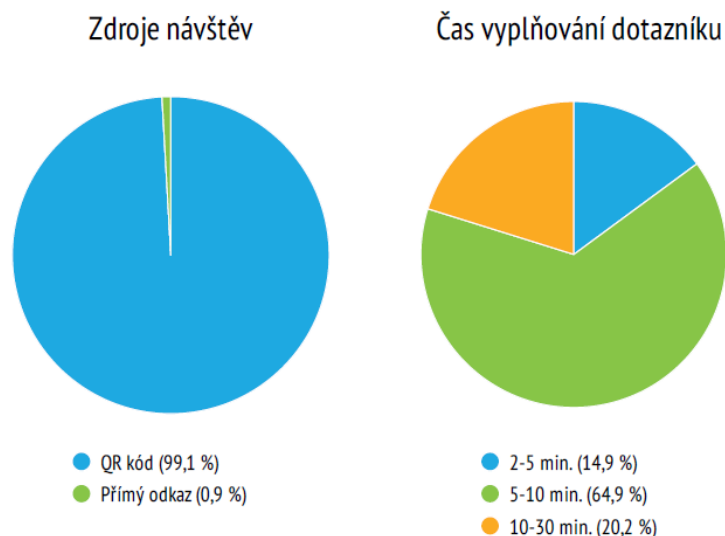
Výzkum proběhl v několika fázích, díky zapojení více skupin respondentů.

Empirické zkoumání vzorku bylo provedeno s využitím kvantitativního i kvalitativního přístupu. Přístupy byly zvoleny na základě formulace hypotézy, a totiž té, že distanční výuka nějakým způsobem ovlivnila výuku na základní škole, zasáhla žáky i učitele.

5.3.1. Použitá metodologie výzkumu u žáků

Pro získání dat od žáků jsem záměrně využila kvantitativní metodu s cílem dosáhnout co největšího možného počtu odpovědí za základě dobrovolnosti. Jako techniku provedení kvantitativního výzkumu jsem zvolila formu nejobvyklejší, tedy dotazník. Velkou výhodou se u tohoto typu dotazníku stává anonymita, možnost poměrně jednoduchého zpracování dat a oslovení velkého vzorku respondentů. Online forma dotazníku je v dnešní době již samozřejmostí. Je rychlá, efektivní a jednodušší pro zpracování dat. Pro dotazník jsem využila uzavřené, polouzavřené, otevřené a škálové otázky. A tato forma také pouze potvrdila digitální kompetence žáků 2. stupně základní školy – z dat získaných z dotazníku dokonce vyplývá, že 99,1% respondentů využilo pro přístup k dotazníku přiložený QR kód (tzn. žáci se ani nezabývali možností využít přímý odkaz, který byl rovněž přiložen).

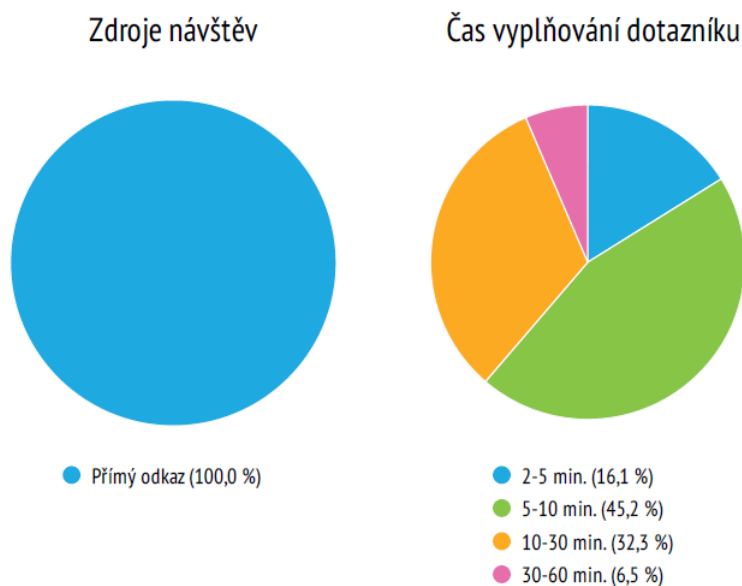
Pro vytvoření a zpracování kvantitativního dotazníku jsem využila online platformu Survio. Odkaz na dotazník spolu s QR kódem a instrukcemi byl následně odeslán všem žákům od 5. do 9. tříd včetně, prostřednictvím interní aplikace EduPage. Žáci byli rovněž upozorněni na fakt, že dotazník je zcela anonymní. Celkem bylo pomocí tohoto dotazníku získáno 114 odpovědí. Žáci průměrně strávili vyplněním dotazníku 5-10 minut (64,9%).



Obrázek 1 - Zdroje návštěv a čas strávený u dotazníku - žáci

5.3.2. Použitá metodologie výzkumu u učitelů

Rovněž u učitelů jsem využila kvantitativní metodu, tentokrát s cílem porovnat jejich odpovědi a náhled na distanční výuku s odpověďmi žáků. Technika provedení výzkumu byla opět dotazníková, otázky pro učitele navazovaly na otázky pro žáky, s tím, že byly modifikovány pro účel zjištění dat od učitelů. V dotazníku byly využity uzavřené, polouzavřené, otevřené a škálové otázky. Pro vytvoření a zpracování dotazníku pro učitele jsem taktéž využila platformu Survio, učitelům byla zaslána zpráva na EduPage. Tato zpráva obsahovala pokyny k vyplnění, doušku o dobrovolnosti vyplnění dotazníku, informaci o anonymizaci dat, QR kód a přímý odkaz. Překvapením se stává, že ani jeden z učitelů nevyužil možnost zobrazit dotazník pomocí QR kódu, všichni se do dotazníku



Obrázek 2 - Zdroje návštěv a čas strávený u dotazníku - učitelé

dostali pomocí přímého odkazu. Celkem bylo pomocí tohoto dotazníku získáno 31 odpovědí a 5-10 minut u dotazníku strávila téměř polovina učitelů (45,2%).

Jelikož byl dotazník anonymní a hlavně dobrovolný, nemohla jsem více na respondenty apelovat. Na tomto místě je nutno podotknout, že se dotazování účastnilo pouze 31 učitelů z celkového počtu přibližně 115 pedagogů (učitelé, asistenti pedagoga, vychovatelé). Očekávala jsem vyšší počet, už jen z důvodu mnoha stížností kolegů na provozní, technické problémy a odloučení od třídních kolektivů a prezenční výuky.

I z důvodu poměrně malého vzorku a nízké výpovědní hodnoty pro výzkum názoru učitelů jsem celý koncept doplnila o kvalitativní složku. Kvalitativní část výzkumu měla zprostředkovat hlubší analýzu a pochopení přístupu učitelů, získání konkrétního náhledu na výzkumné otázky a porovnání názorů několika učitelů. Pro kvalitativní výzkum jsem zvolila techniku rozhovoru. Rozhovor probíhal na půdě školy, vždy za účasti pouze jednoho respondenta a byl koncipován jako polostrukturovaný. Předem jsem měla připraveny otázky, které korelovaly s otázkami z kvantitativního dotazníku, ale šly obsahově více do hloubky. Zároveň díky tomuto typu rozhovoru bylo možné flexibilně reagovat na skutečnosti a fakta, která se během rozhovoru objevila. Data získána v rozhovorech byla anonymizována, na což byli respondenti předem upozorněni. Jako výzkumný vzorek byly zvoleny učitelky, které na této základní škole v době pandemie Covidu-19 učily, zároveň jsem dbala na věkové a profesní rozložení – výzkumu se účastnily učitelky, které na škole působí již více než 20 let, ale také ty, které začaly učit poměrně nedávno a mají za sebou 2 – 5 let praxe.

5.3.3. Způsob vyhodnocení a zpracování výsledků výzkumu

Po získání všech potřebných dat z kvantitativních dotazníků u žáků a učitelů a z kvalitativních rozhovorů s učitelkami byla tato data vytříděna a porovnána. Výsledky z dotazníků byly zpracovány do grafů a výsledky u jednotlivých otázek jsou uvedeny v procentech. Tam, kde se jednalo o otevřené otázky, jsou uvedeny nejčastější odpovědi respondentů.

Rozhovory s učitelkami byly přepsány do písemné formy, uvedená data byla kódována a roztríděna do jednotlivých kategorií. Na základě získaných dat pak bylo možné zodpovědět výzkumné otázky.

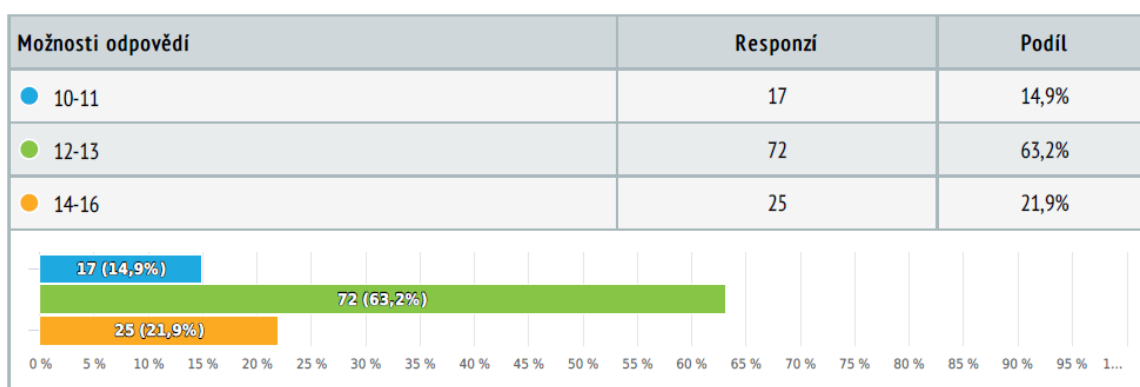
5.4. Výzkum u žáků – výsledky

Výzkum se žáky 2. stupně proběhl v květnu a červnu roku 2022 a jak bylo uvedeno, byl proveden s využitím online dotazníku. Otázky uvedené v dotazníku jsou součástí příloh.

V dotazníku díky anonymizaci dat nelze rozlišit odpovědi dle pohlaví, víme ovšem, že se nejpočetněji zastoupenou skupinou byli žáci ve věku 12-13 let (63,2%).

1 Kolik je ti let?

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 114 x, nezodpovězeno 0 x



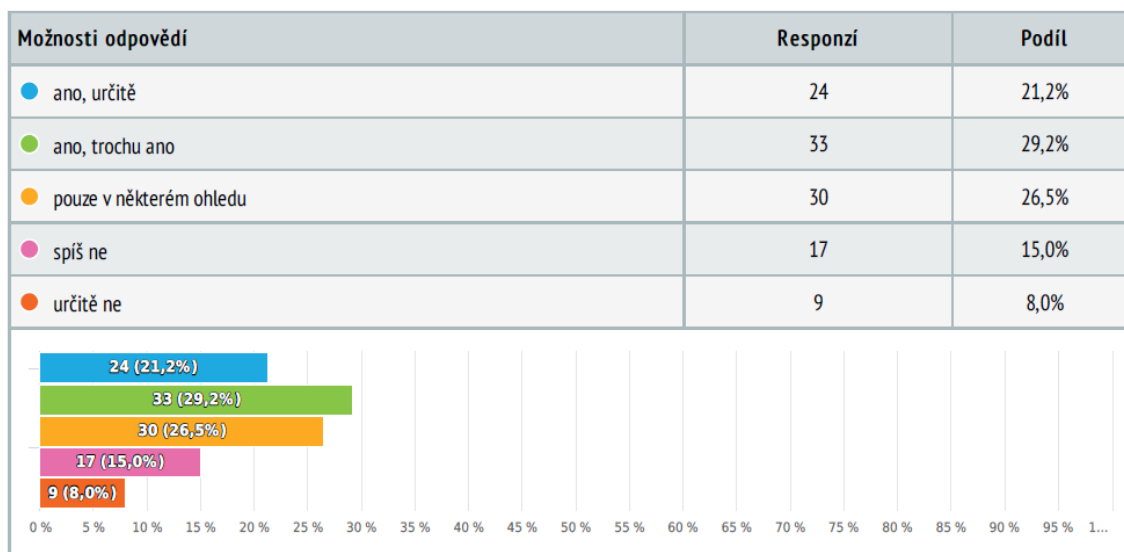
Obrázek 3 - Věk žáků

Mé jednotlivé otázky směřovaly na výhody i nevýhody distanční výuky (a jak uvidíme dále, podobné otázky pro srovnatelné výsledky jsem volila i v kvantitativním dotazníku pro pedagogické pracovníky). Mezi jednoznačnou výhodou řadí žáci především méně hodin v rozvrhu (59,6%) a také domácí prostředí (48,2%). Možnost podvádět a uvolněnější režim vyhovoval více než čtvrtině žáků. Distanční výuka byla dle mého názoru pro žáky velmi atraktivní díky uvolněnějšímu režimu, a to především v počátku. Dojíždějící žáci velmi kladně kvitovali možnost vstávat na výuku později a rozhodně nižší počet vyučovacích hodin, což ostatně potvrzuje i výstup z tohoto dotazníku. Podobná data byla publikována v práci L. Rokose a M. Vančury (Pedagogická orientace, č. 2, 2020). Žáci druhého stupně v jejich výzkumu pozitivně hodnotili více volného času (44,03%) a také delší spánek (26,18%).

23% žáků si spíše, nebo dokonce rozhodně nemyslí, že by distanční výuka podpořila jejich samostatnost. Tímto přínosem si je naprosto jistých 21,2% žáků, ostatní se na pomyslné škále přiklánějí spíše ke kladnému přínosu v rámci osamostatňování se.

4 Myslíš, že distanční výuka podpořila tvoji samostatnost?

Výběr z možností, zodpovězeno 113 x, nezodpovězeno 1 x



Obrázek 4 - Samostatnost žáků

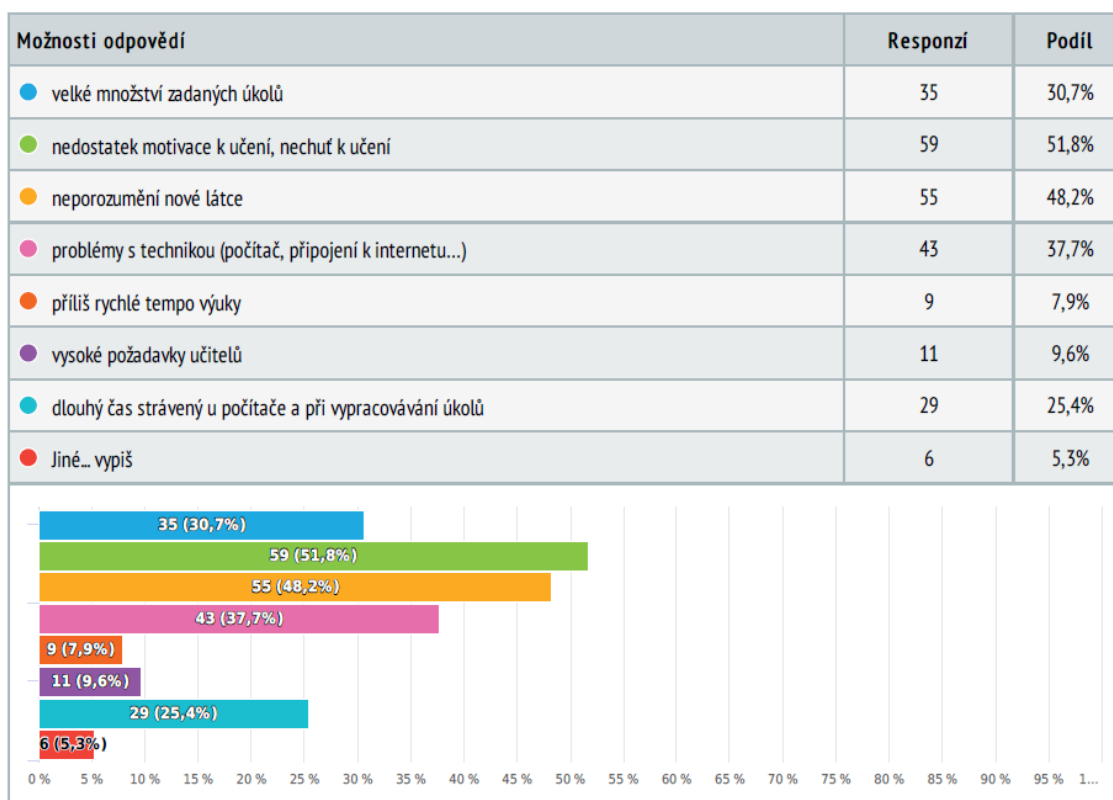
Samostatnost byla velkým tématem v rámci distanční výuky. Po žácích bylo vyžadováno připojení do online hodin prostřednictvím různých online platform (na této konkrétní škole Google Meet), což vyžadovalo nejen základní počítačovou gramotnost a schopnost ovládnutí techniky, ale také nějakou techniku vlastnit (PC, mobilní zařízení, tablet). U rodin, které mají tři děti a současně oba rodiče pracovali na home office, se jednalo o poměrně velkou zátěž. Samostatnost byla nutností, protože rodiče sami neměli čas trávit s dětmi čas u jejich výuky a zároveň se věnovat svému zaměstnání. Děti byly nuceny ve velmi krátké době dohnat své nedostatky v rámci informačních technologií a postupů a vše bylo jistě nesmírně složité. Tím spíš, pokud se budeme bavit o dětech ze sociálně znevýhodněného prostředí, které se do online výuky nezapojovaly z důvodu absence techniky nebo připojení. Byly tak ještě víc vyloučeny z kontaktu s ostatními spolužáky a vrstevníky.

Celých 87,7% žáků potvrdilo, že učitelé během distanční výuky zadávali více úkolů, a to alespoň v některých předmětech. Pouze 3,5% žáků udává, že se na zadávání úkolů nic nezměnilo a 9,7% si dokonce myslí, že úkolů bylo méně, než při běžné výuce. Zajímavé je srovnání s pohledem učitelů v kvantitativním výzkumu, celá třetina učitelů uváděla, že počet zadaných úkolů se podle jejich názoru nezměnil. Vyšší počet úkolů při distanční výuce přiznává necelých 50% učitelů.

V další otázce jsem směřovala k nejčastějším problémům, které byly s distanční výukou spojeny. První dvě příčky zaujaly nedostatek motivace a nechuť k učení (51,8%), druhé místo pak patřilo neporozumění nové látce (48,2%). Poměrně vysoké procento žáků rovněž uvádělo technické problémy, ať už s internetovým připojením nebo nemožností úkoly řádně zpracovat (37,7%). Na 4. a 5. příčce se umístilo velké množství zadávaných úkolů (30,7%) a dlouhý čas strávený u počítače či jiného zařízení (25,4%). Nemůžeme pominout ani požadavky učitelů, které se zdály být příliš vysoké 9,6% dotázaných.

6 Potýkal/a ses s některým z těchto problémů?

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 114 x, nezodpovězeno 0 x



Obrázek 5 - Problémy žáků při distanční výuce

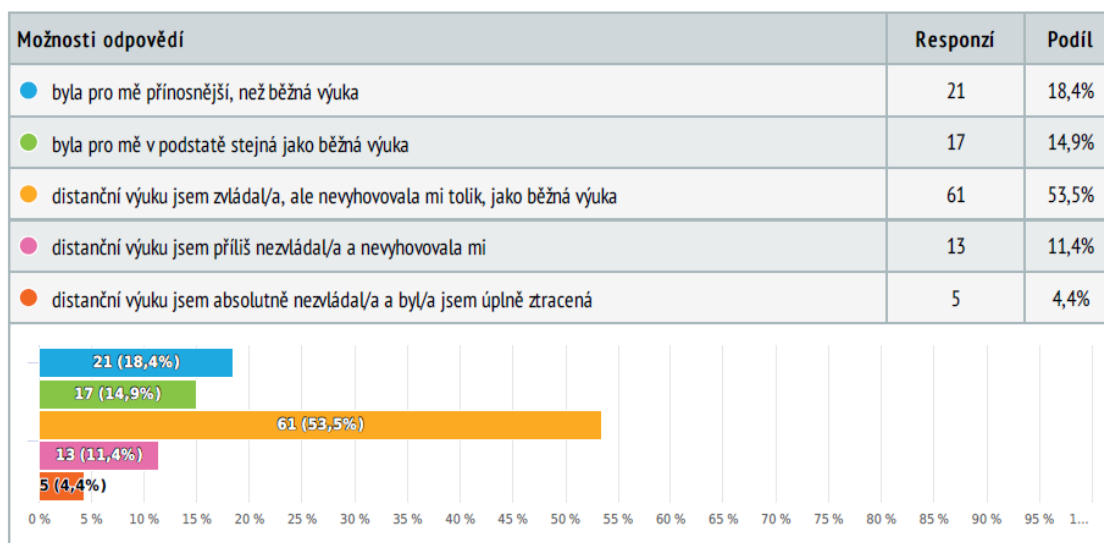
Podle mého názoru spolu obě první příčky, tedy nedostatek motivace a chuti k učení a neporozumění nové látce úzce souvisí. Pokud žák nerozumí nově podané látce a nemá možnost se doptat vyučujícího po hodině nebo spolužáků o přestávce, může se jednoduše stát, že se předem vzdá. Nové učivo bude absolutně nad jeho síly a nevidí možnost, jak z celého problému vyjít jako vítěz. Otázkou zůstává, jak fungují tito nemotivovaní žáci v rámci běžné prezenční výuky. Jsou schopni si fakta zjistit, doptat se? Opravdu byla překážkou výuka přes počítač, nebo jednoduše dali přednost pohodlnější cestě a rozhodli se to vzdát?

Jak dopadlo celkové sebehodnocení v distanční výuce? 53,5% žáků uvedlo, že distanční výuku zvládali, ale nevyhovovala jim tolik, jako běžná výuka. Pro 15,8% žáků se stala distanční výuka velkým problémem, protože ji nezvládala, nevyhovovala jim, případně se cítili naprosto ztraceni.

Vzhledem k tomu, že jsou data anonymizována, nedokážeme odhadnout, jaké zastoupení mají ve vzorku žáků extraverti a introverti. Nelze tedy s konečnou platností říci, kolik dětí introvertních hodnotilo distanční výuku kladně – nicméně v mém dotazníku uvedlo distanční výuku jako přínosnější než běžnou 18,4% dotázaných. Pokud mohu ze své zkušenosti hodnotit, online výuka přinesla v tomto směru velké pozitivum – a to, že se ke slovu při vyučovací hodině dostali i zmínění introverti, žáci, kteří se jinak ve výuce příliš neprojeví. V běžné školní třídě existují žáci, kteří se hlásí pořád, protože vědí, ale také ti, kteří se hlásí pořád, i když nevědí, ale prostě „to zkusí“. Jsou zde i žáci, kteří se nepřihlásí, ale za každých okolností vědí, jen nemají potřebu na sebe upozorňovat (nepomímám ani ty, kteří nekomunikují a nevědí, u těch se ale při distanční výuce nic nezměnilo). Třída je ale živý organismus, a proto nemusí vždy těm nesmělejším vyhovovat veřejná prezentace před celou třídou. Díky nefunkčním kamerám nebo nemožnosti se překřikovat, jako je tomu v běžné třídě, dostali někteří odvahu a přihlásili se o slovo, komunikovali mnohem intenzivněji, než v rámci běžné prezenční výuky. Soudím, že zřejmě pro tyto jedince byla distanční výuka více vyhovující.

8 Jak by ses ohodnotil/a v průběhu distanční výuky?

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 114 x, nezodpovězeno 0 x



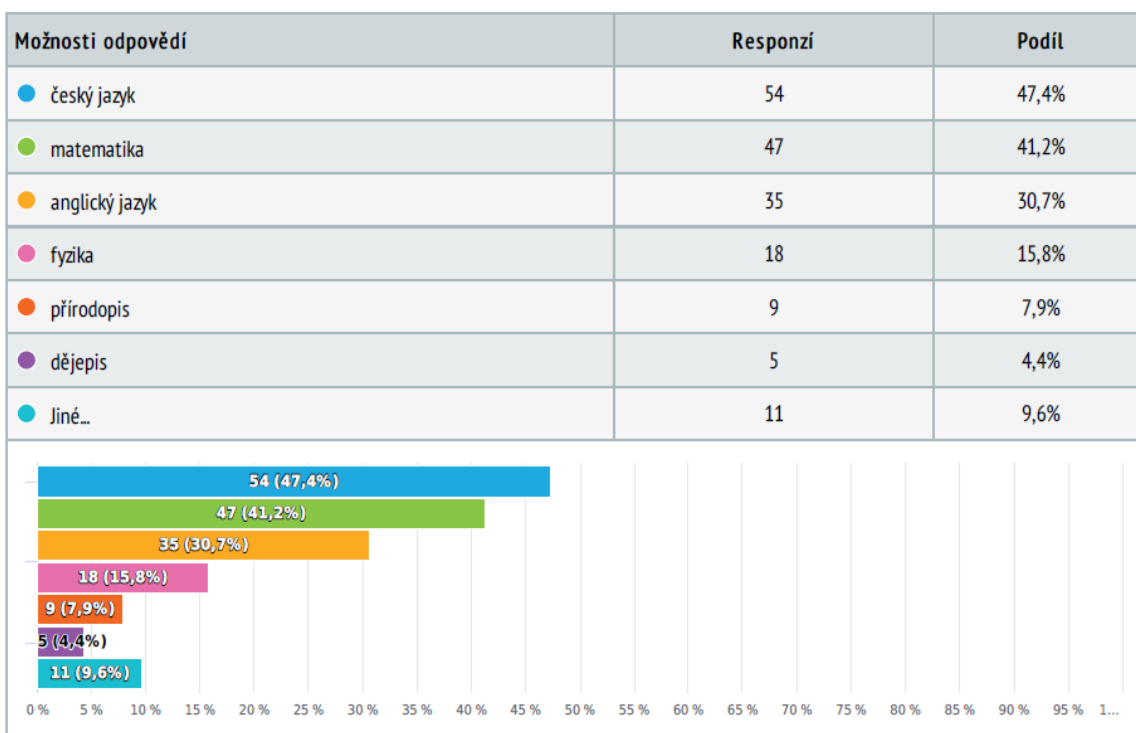
Obrázek 6 - Hodnocení přínosu distanční výuky - žáci

Celých 63,1% žáků potřebovalo při tomto způsobu výuky něčí pomoc, ať už to byli rodiče, kamarádi, nebo vyučující. Otázkou pak je, v čem konkrétně děti potřebovaly něčí pomoc. Při distanční výuce bylo patrné, že mladší děti potřebovaly při online hodinách pomoci s technickými záležitostmi, rovněž pak vypracováním úkolů. Starší děti pak ovládaly dobře techniku a online prostředí, avšak úkoly odevzdávaly pozdě, někdy vůbec, u některých hlavních předmětů (matematika, anglický jazyk) si dotázaní stěžovali, že nepochopili učivo. Pouhých 9,6% dětí uvedlo, že pomoc vůbec nepotřebovaly. Dopomoc u online výuky jsme následně řešili i v kapitole rozhovoru s rodiči, kde jsou uvedena konkrétní fakta.

A které vyučované předměty se dostaly mezi ty, které připadaly žákům nejtěžší? Nutno podotknout, že rozvrh byl velmi zkrácený, takže některé předměty, jako např. fyzika, přírodopis či chemie měly opravdu malou časovou dotaci. Některé se mezi výběr předmětů nedostaly vůbec, takže děti byly poměrně dlouhou dobu bez výtvarné výchovy i tělesné výchovy (zřejmě i z technických důvodů).¹ Jednoznačně nejtěžším byl český

10 Které předměty byly v distanční výuce nejtěžší?

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 114 x, nezodpovězeno 0 x



Obrázek 7 - Nejtěžší předměty dle hodnocení žáků

¹ Pokud se bavíme o tělesné výchově, tak ne na všech školách to zřejmě probíhalo stejně. Naši vyučující tělesné výchovy se ale nehodlali vzdát a vymysleli online výzvu. Děti dostávaly úkoly zaměřené na pohyb, který zvládaly i doma v omezeném režimu (kliky, dřepy, angličáky, apod.), při kterých se natočily, videa mohly vyšperkovat, podat zábavnou formou. Ale účel byl splněn – spoustu dětí se hýbat nepřestalo, i když pohybu bylo celkově méně.

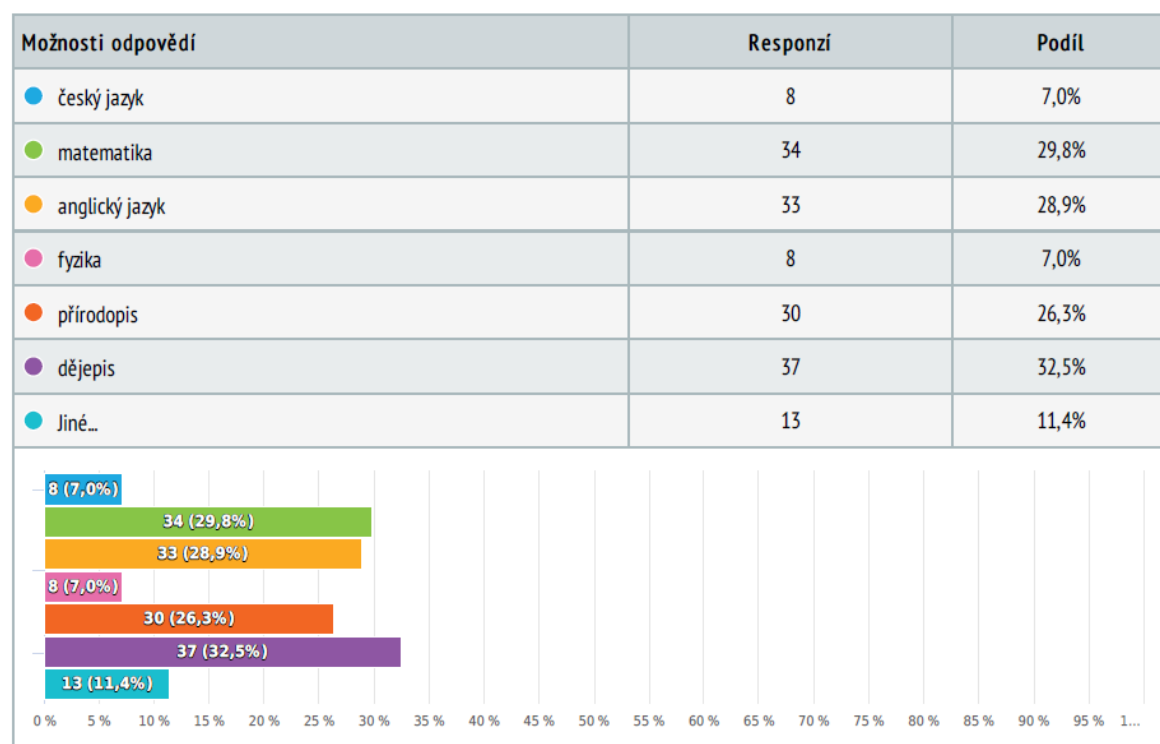
jazyk, který volila téměř polovina 47,4%), na druhém místě skončila s téměř vyrovnaným skóre matematika (41,2%) a na třetím anglický jazyk (30,7%).

Zajímavé je ale zjištění, kterého se týkala má další otázka. Totiž fakt, že pro 29,8% žáků byla matematika naopak nejlehčím předmět v rámci distanční výuky. Vysvětlují si to skutečností, která je všeobecně známá (díky anonymnímu dotazníku nelze dodatečně zjistit bližší informace), že buď matematiku máte rádi anebo ji nesnášíte.

Podobně tomu bylo i u anglického jazyka, za nejlehčí předmět jej označilo 28,9% respondentů. Nejlehčím předmětem vůbec se stal dějepis (32,5%) a přírodopis (26,3%). S touto otázkou dávám do souvislosti další skutečnost, totiž tu, že žáci ponejvíce jako předměty, které by se daly dlouhodobě učit distančně, označili přírodopis, dějepis, výtvarnou výchovu a společenskovední základ. Zároveň ale uváděli i anglický jazyk, který se poněkud rozporupně objevil jak mezi nejtěžšími, tak i mezi nejlehčími předměty.

11 Které předměty byly v distanční výuce nejlehčí?

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 114 x, nezodpovězeno 0 x



Obrázek 8 - Nejlehčí předměty dle hodnocení žáků

Žáci dle mého mínění považují možnost online výuky anglického jazyka za reálnou díky zvoleným učebnicím pro druhý stupeň. Tyto interaktivní učebnice kopírují vše, co je v běžné tištěné verzi učebnice, včetně poslechů a videí. Vzhledem k tomu, že se jednalo o otevřenou otázku, dovoluji si zde citovat jednu žákyni, jejíž odpověď vyčerpávajícím způsobem shrnuje názory na výuku anglického jazyka: ..."nejvíce angličtina, protože

učebnice Bloggers se mají především využívat kvůli její online formě (poslechy, videa) a stejně skoro všichni učitelé tu online formu učebnic a pracovních sešitů využívají. Při online výuce to bylo super, že nám mohli sdílet obrazovku a měla jsem to tam jako všichni stejný a vyučující nám to mohl lépe vysvětlit“. Dalším podstatným faktem je, že pokud se žáci chtějí naučit slušně anglicky, nesmí se spoléhat jen na dotaci tří školních hodin týdně. Pro plynulejší mluvení a použití jazyka poměrně často sledují filmy na různých streamovacích platformách, a i když proti tomu někteří kolegové brojí, na konečném efektu to nic nemění – tito žáci se rozvíjejí v cizím jazyce opravdu rychleji. A navíc, jak přiznává jeden z žáků v dotazníku, „stejně, když se z angličtiny něco učím, tak je to doma, protože se to musím nadrtit.“

Pro celkové hodnocení distanční výuky jsem zvolila škálu, a to v rozmezí od -5 do +5. Mínusové hodnoty představovaly záporné hodnocení, plusové hodnoty pak to kladné. Na škále celkového hodnocení školy a toho, jak zvládla distanční výuku, neutrálně školu hodnotilo 0,9% žáků. 72,8% žáků zhodnotilo distanční výuku kladně, na druhou stranu, je potřeba pracovat i s tím, že 26,3% označilo způsob vedení distanční výuky záporně, z toho 4,4% dokonce na nejhorším stupni. Bylo by jistě třeba provést nový a podrobnější dotazník, který by souvisel i s klimatem školy, případně se detailně zaměřil na negativa distanční výuky. Mohli bychom tak díky konstruktivní kritice otevřít potenciál pro změny, které by škole byly ku prospěchu.

Mezi věci, které žáci jmenovitě pochválili na distanční výuce, můžeme jmenovat přístup učitelů, jejich snahu a zachování klidu, dobrý harmonogram, možnost vstávat později nebo rychlejší hodiny. Velmi často také uváděli dobře zpracovaný program, ve kterém se učili (Classroom, Google Meet, EduPage, apod.). Žáci kladně kvitovali možnost podvádění, objevila se další pozitiva, cituji některé ze žáků: ...“Mohl jsem jíst a stáhl jsem si aplikaci, co šustila do mikráku, a mysleli si, že mi to nefungovalo.“, „Nemusím ukazovat obličej a lepší židle.“, „Můžeš jíst a být na mobilu.“, „Mohlo se pozdě vstávat

a pak se vymluvit na to, že nefungoval internet.“, „Málo hodin, domácí obědy, domácí prostředí a dlouhé spaní.“

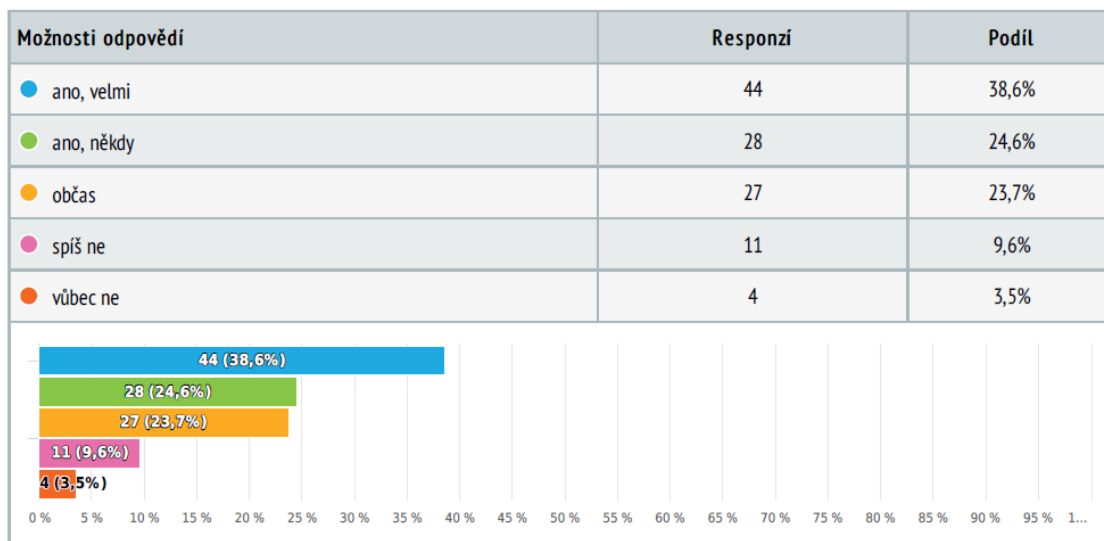
- Asi to, že bylo více času na všechno.
- Bylo málo vyučovacích hodin
- Bylo to hezky rozvržené a vždy jsem věděl kam se napojit
- Celkem byl dobrý režim až na výjimky
- Celkem sranda
- Český jazyk
- Dobrý přístup učitelů
- Dohodli jsme se
- (2x) Domácí okolí
- Hodně žáků jsou šikovní
- Chatovat (četovat) s kamarády
- Chemie
- Jak byla paní učitelka klidná
- Jo
- Jsem mohla spať dyl
- Krátké hodiny
- Lehké podvádění
- (2x) Málo hodin
- Málo hodin, domácí obědy, domácí prostředí a dlouhé spaní
- Málo hodin učení
- Málo hodin začínáme v devět hodin a ne v osm takže se vyspíme.
- Měla jsem více času na své záliby např. sportování, malování
- měli jsme dobře zpracovaný program kde jsme se učili, classroom, edupage atd..

Obrázek 9 - Klady distanční výuky - ukázka žáci

Pokud se bavíme o podvádění, učitelé byli opravdu v mnoha ohledech omezení, co se týče kontroly. Nebylo reálné zjistit, zda kamery či mikrofony opravdu nefungují, zda žák hraje při distanční výuce ještě nějakou hru či zda se nepřipojil schválně („Mohli jsme podvádět a při výuce hrát hry nebo koukat na YouTube.“, „Mohla jsem být za kamerou bez kalhot a hrát u toho hry na mobilu.“) Co je pro mnohé výhodou, se zároveň v tomto dotazníku objevuje i jako určitá nevýhoda. Podvádění se totiž zároveň objevovalo ve faktech, která žákům na této formě výuky vadila („Podvádění a předstírání rozbitých mikrofonů.“), stejně jako technické problémy (připojení, špatný přenos, zvuk – „Sekání se internetu spolužáků i učitelky.“, „Občas se sekala Wi-Fi.“, „Výpadky elektřiny.“). Dále děti uváděly mezi negativa i malý kontakt se svými vrstevníky.

18 Chyběl ti každodenní kontakt s kamarády ve škole?

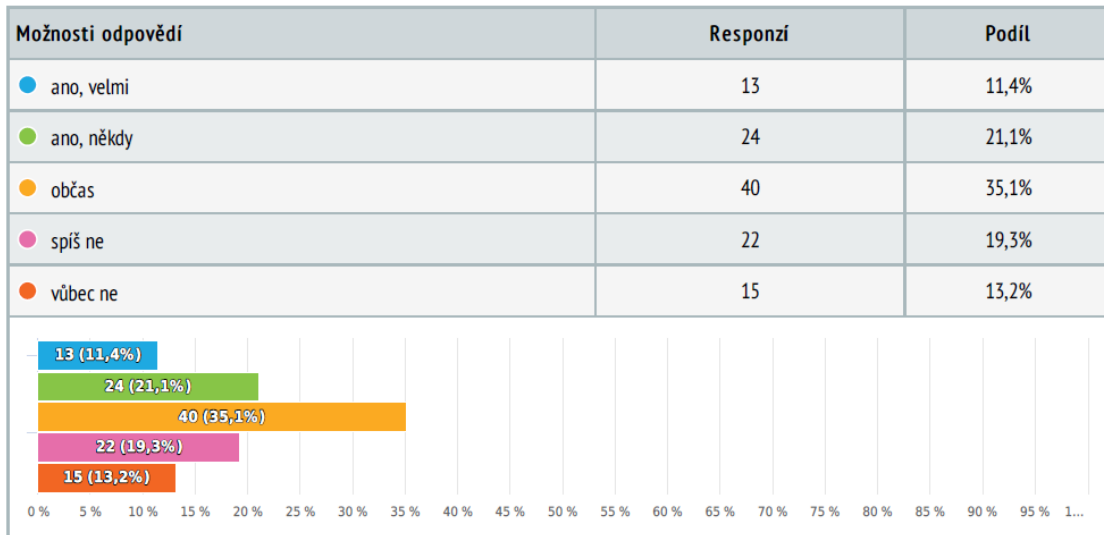
Výběr z možností, zodpovězeno 114 x, nezodpovězeno 0 x



Obrázek 11 - Chybějící kontakt s vrstevníky - žáci

19 Chyběl ti každodenní kontakt s učiteli ve škole? (dovysvětlení učiva, dopomoc při řešení úkolů, zpětná vazba...)

Výběr z možností, zodpovězeno 114 x, nezodpovězeno 0 x



Obrázek 10 - Chybějící kontakt s učiteli - žáci

Vzhledem k tomu, jak moc je socializace a kontakt s vrstevníky důležitý, se jeví jako naprosto tristní, že celých 71,9% žáků se potkávalo se svými vrstevníky výhradně prostřednictvím sociálních sítí a telefonu. Osobně venku se čas od času vídalo pouhých 28,9% žáků. Setkávání s ostatními bylo omezeno zákazem vycházení a izolací kvůli možné nákaze. Z epidemiologického hlediska je to pochopitelné, ale z hlediska ideálního

psychologického vývoje dětí již nikoliv. Celým 86,9% žáků přímý kontakt se spolužáky občas nebo dokonce velmi často chyběl. A i přes obvyklé stížnosti na školu, které jsme zvyklí slýchat, chyběl kontakt s učiteli alespoň občas (nebo chyběl dokonce více) 67,6% dotazovaných.

Již jsme zmínili sport v rámci hodin tělesné výchovy, které se při distanční výuce nekonaly klasickým způsobem, jak jsme zvyklí. O tom vypovídá i fakt, že 62,3% dětí zásadně chyběly pravidelné sportovní aktivity – ať už se jedná o sportovní kroužky, tělesnou výchovu, sportovní kluby nebo sport s přáteli pro zábavu. Sport občas chyběl necelým 15% dotazovaných a bez jakýchkoliv sportovních aktivit by se obešlo 22,8% žáků. Výsledky této otázky dle mého názoru korespondují se složením žáků naší školy. Již bylo řečeno, že se jedná o sportovně zaměřenou školu, není ale povinností sporty provozovat. Tato procenta ukazují trend, který je nám na škole známý – přibližně každý pátý žák se žádnému sportu, a to ani rekreačně, nevěnuje. Bylo by zajímavé získat data ohledně chybějícího pravidelného pohybu z jiné základní školy, zaměřené například na jazyky, případně i porovnat školu městskou (jako je ta naše) a školu z malého města nebo vesnice (i malotřídky).

Přibližně 64% uvádí, že nemá pocit, že by se vztahy mezi vrstevníky a potažmo mezi spolužáky změnily („Ne.“ „Skoro nic.“ „Spíš ne.“). Další ale uvádějí, a je jich celá pětina, že nějaké změny nastaly – méně se společně baví, někdo se víc uzavřel, kontakty již nejsou takové, jako před pandemií a celým lockdownem („Všichni se konečně přestali chovat jako 6 letý děti.“ „Třída se rozdělila na více skupin.“ „Jo, velmi se každý změnil.“ „Mám díky tomu teď velké problémy s psychikou, řešíme to s doktorem, ale i tak mi přijde, že už si s ostatními tolik nerozumím.“ „Bylo to takový divný, že po 1-2 měsících se zase bavíme rozhovorově.“).

V poslední otázce měli žáci možnost vyjádřit svůj názor na dotazník nebo doplnit cokoli, co v dotazníku obsaženo nebylo. Děti vesměs děkovaly za možnost vyjádřit se („Je to super že jsem to vyplnil“, „Mocrát děkuji, že jsem se mohl vyjádřit“, „Jen chci dodat, že dotazník byl hezky udělaný, že jsem se mohla u skoro každé otázky rozepsat. :)“, „Náhodou celkem fajn dotazník.“), nebo jen poděkovaly za tuto otázku, či vyjádřily sympatie k některým vyučujícím a spolužákům („Bude mi smutno. Někteří z nás jdou na gymnázium, a budou tu jiní žáci, které neznám. Ale hlavně mi odejde jedna vysněná holka.“ „Mějte se hezky!“ „Děkuji za to, že se vždycky zajímáte.“ „I love you.“)

- Distanční výuka mě moc nebavila hlavně kvůli tomu že jsem pomalu nic nepochopila, ale zase to bylo dobrý v tom že jsme mohly vztávat pozdějš;))
- Drtina
- Hezký den
- Hustý
- Chtěl bych zpátky online výuku
- Chtělo by to víc otázek :)
- I love you
- I'm among us
- Jen chci dodat, že dotazník byl hezky udělaný, že jsem se mohla u skoro každý otázky rozeepsat. :)
- (2x) Je to super že jsem to vyplnil o hodině aspoň jsme ztratili čas
- Jsem rádo že chodím na Zborku
- Konec ☒
- Mám ráda paní učitelku deimovou to mi vadilo nejvíce že jsme ji neviděla
- Mám ráda paní učitelku Kafkovou a děkuji jí
- (2x) Mám ráda paní učitelku Lucii Kafkovou
- Mám ráda paní učitelku Lucii Kafkovou :))
- Mám radši chodit do školy než mít on-line [u on-line se dá podvádět >:)]
- Mějte se hezky ;)
- Mějte se hezky ;) Mariiii
- (2x) Moc krát děkuji, že jsem se mohl vyjádřit
- Náhodou celkem fajn dotazník 😊

Obrázek 12 - Prostor pro vyjádření v žákovském dotazníku - ukázka

5.5. Výzkum u pedagogických pracovníků

5.5.1. Výsledky kvantitativního výzkumu

Na konci srpna 2022 a v první polovině září rovněž proběhl kvantitativní výzkum u pedagogů. Tento dotazník taktéž proběhl online. Dotazníkové otázky jsou uvedeny v příloze č. 2.

U pedagogických pracovníků jsem zvolila metodu kvantitativního dotazování a zároveň i kvalitativní dotazník pro vybrané vyučující. Uveďme nejprve výsledky dotazníku.

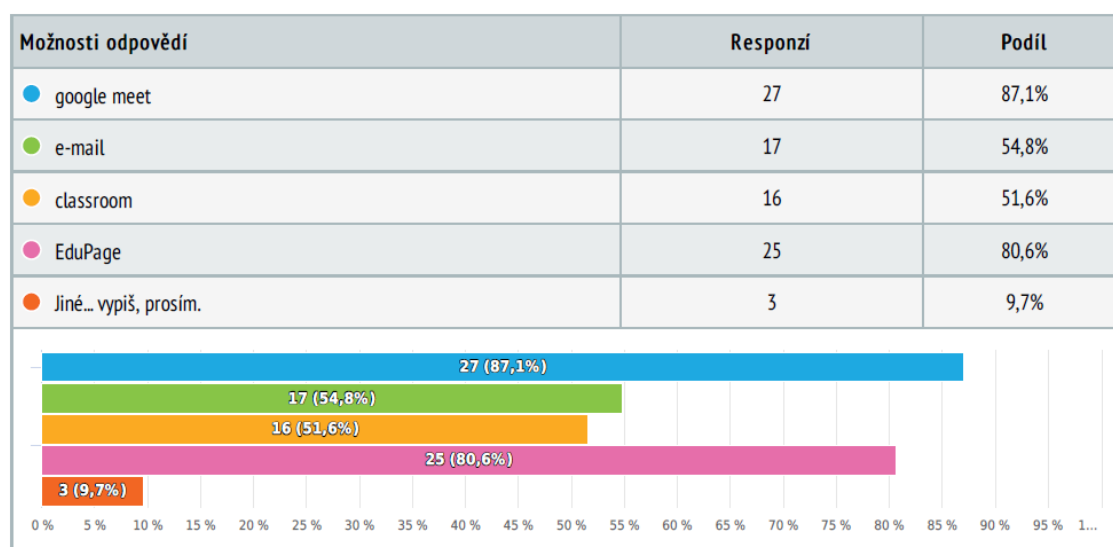
Kvantitativního dotazníku se účastnilo 31 respondentů, což je 35,65% ze 115 dotázaných. Byli osloveni jak učitelé z prvního a druhého stupně, tak vychovatelky z družiny, asistenti pedagoga a vedení školy. Otázky byly pokládány uzavřené, otevřené i polouzavřené, jedna otázka byla založena na hodnotící škále. U uzavřených otázek bylo možné zvolit více odpovědí.

V dotazníku celých 71% uvedlo, že na této základní škole učí 5 a více let, 25,9% pak učí na místní ZŠ 1-5 let. Tento vzorek byl pro mě tedy přínosný, protože zahrnoval zaměstnance školy, kteří v době pandemických opatření na škole pracovali. Na základě toho ani nepřekvapí fakt, že 96,8% dotázaných uvedlo, že učili online v rámci distanční výuky.

Dotazníku se také účastnili vyučující napříč celým spektrem předmětů. Nejvyšší procento bylo u matematiky (19,7%), češtiny (18%) a anglického jazyka (11,5%). Musíme si ale uvědomit, že tyto údaje mohou být zkreslené, a to díky faktu, že vyučující mají většinou

4 Využíval/a jsem:

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 31 x, nezodpovězeno 0 x



Obrázek 13 - Využívané platformy a aplikace - učitelé

aprobaci dvou předmětů, někteří učí dokonce předměty tři. U této otázky bylo možné zvolit více odpovědí.

Na naší škole je standardem používání balíčků společnosti Google, což se projevilo i na zvolených typech programů a interaktivních nástrojů (viz obrázek 13 na předchozí straně). Google Meet (online program pro videokonference) využívalo 87,1 % vyučujících. Na druhém místě se umístil elektronický systém EduPage, který standardně využíváme pro omluvenky, komunikaci s rodiči i žáky, a také jako elektronickou třídnici. EduPage v distanční výuce využívalo 80,6% vyučujících. Velmi podobně skončil e-mail (54,8%) a Classroom (51,6%). Classroom je platforma společnosti Google, kterou lze využít jako virtuální učebnu. Může zde být umístěn stálý odkaz na konference Google Meet, žákům zde lze vytvořit samostatnou skupinu, sdílet materiály, zadávat a odevzdávat úkoly i testy, apod.

Pro 48,4% je prezenční výuka ve většině případů mnohem přínosnější než ta distanční, 41,9% připouští, že distanční výuka byla v některých aspektech dobrá, ale prezenční má stále jednoznačně přednost. 12,9% pedagogů dokonce naznává, že distanční výuka byla pro ně pouhou ztrátou času.

Nejen žáci, ale i učitelé trávili při distanční formě výuky hodně času u obrazovky. 41,9% učitelů uvádí, že s přípravou pro tuto formu výuky trávili mnohem více času, dalších 38,7% o trochu více času. Stejně času u příprav pro výuku strávilo 9,7% a méně času pak 6,5%. Získaná data korespondují s poznatky získanými v rámci výzkumu společnosti PAQ Research a projektu Kalibro (Zormanová in rvp.cz, 2021), kde kolem čtyř pětín dotázaných pedagogů uvedlo, že trávili distanční výukou více času než běžným vyučováním.

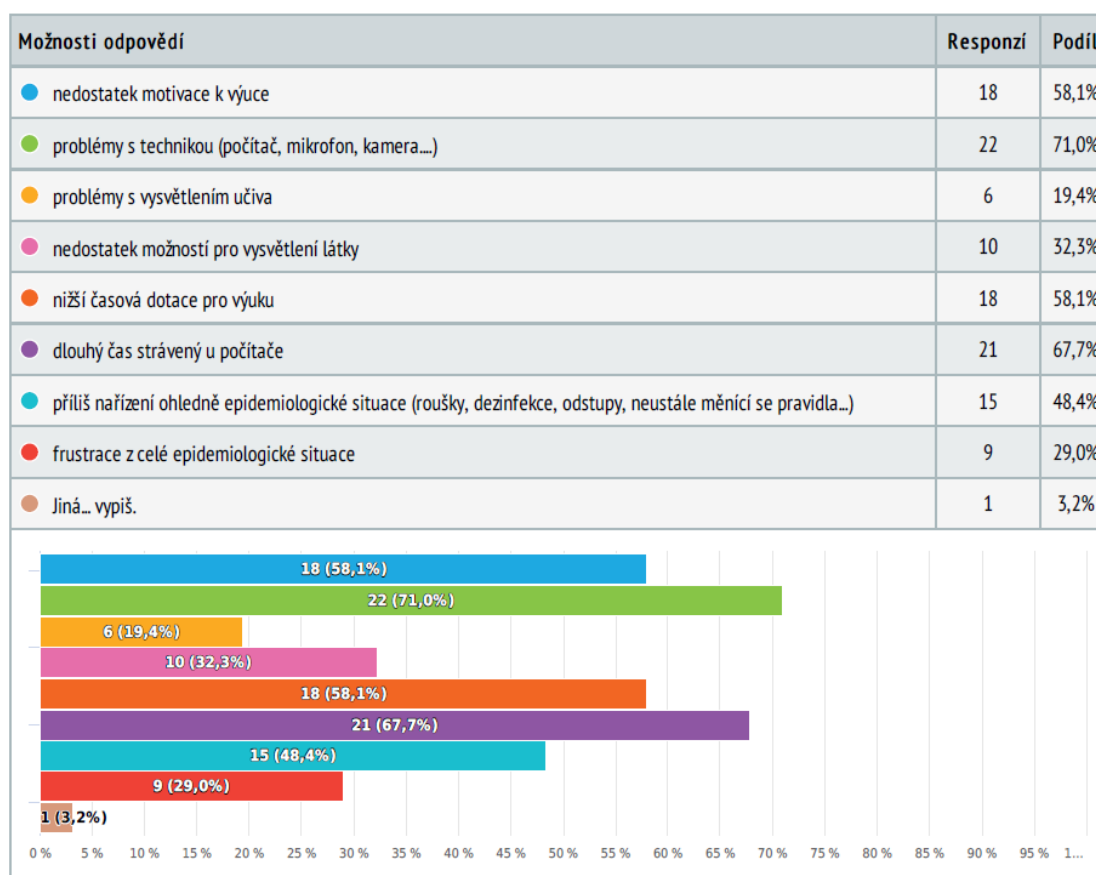
Jak jsme si mohli povšimnout v předchozí části práce, 87,7% žáků uvedlo, že učitelé zadávali více úkolů než obvykle. A jak to vidí samotní vyučující? Jak vyplývá z výsledků, jedná se o velice subjektivní dojem. 45,2% potvrzuje, že zadávali více úkolů než obvykle („Více, protože jsem měla pocit, že žáci potřebují více pracovat doma, když nemám možnost jim vysvětlit látku prezenčně ve škole – nebyla jsem si jistá, že jsou všichni na online hodině „duchem“ přítomní...“). Oproti tomu si ale více než třetina respondentů myslí, že pokud se bavíme o počtu úkolů, celkově jich zadávali stejně nebo méně („Snažila jsem se děti nepřetěžovat přílišnými úkoly.“). Objevili se rovněž tací, kteří uvedli, že nezadávali úkoly žádné („Žádné, ale o to víc jsem musela kontrolovat zápisky a znalosti.“).

Stejně jako děti se i učitelé potýkali s mnohými problémy, které museli řešit velmi flexibilně, často z minuty na minutu. Již jsem zmiňovala, že byl problém ve stále nových nařízeních vlády, která přicházela velmi často a účinnou platnost měla velmi brzy (v rámci několika dnů). Do toho vyučující řešili stejně jako žáci problémy s technikou (71%), s tím také související dlouhý čas strávený u počítače (67,7%) a nižší časová dotace pro výuku (58,1%).

Pokládám za důležité uvést, že učitelé se vyjádřili v poměrně velkém procentu i k otázce svého psychického stavu. 58,1% učitelů pocítilo nedostatek motivace k výuce a třetina respondentů rovněž uvádí frustraci z celé epidemiologické situace. Příliš nařízení vlády, tedy roušky, dezinfekce nebo neustále měnící se pravidla negativně ovlivnily 48,4% učitelů. V porovnání se zmíněným průzkumem PAQ Research nejsou tato data příliš odlišná – jejich výzkum uvádí pocit vyčerpání u 55% pedagogů a 38% pedagogů, u nichž se projeví středně těžké symptomy úzkostí a deprese (Zormanová in rvp.cz, 2021).

9 Potýkali jste se s některým z těchto problémů?

Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 31 x, nezodpovězeno 0 x



Obrázek 14 - Problémy spojené s distanční výukou - učitelé

Když se zaměříme na pozitiva celé pandemické situace a potažmo na přínos pro žáky, většina učitelů se shoduje na tom, že u žáků se zlepšili uživatelské schopnosti ovládnání PC („PC gramotnost“, „používat IT technologie“, „V práci na PC.“) Překvapivě se také stejně jako žáci zmiňují o samostatnosti. Mnozí kladně kvitují, jak se děti naučily pracovat pod tlakem okolností mnohem více samostatně a zodpovědně („Poradit si v krizových situacích sami, více samostatnosti.“, „V samostudiu.“, „Někteří zodpovědnosti a samostatnosti.“, „Někteří se naučili učit podle dostupných materiálů.“).

Nač si učitelé nejvíce stěžují, co bylo velkou zápornou celou distanční výuky? Jednoznačně pozornost a soustředěnost, zmínil ji téměř každý druhý. Zároveň se často objevila absence sociálního kontaktu, nedostatek motivace, s tím související lenost, zahálka, podvádění a také absence určitého řádu, který je při prezenční výuce běžný. Jistě si každý dokáže představit, jak moc se naše motivace změní, pokud musíme ráno včas vstát, obléknout se a vypravit se do školy nebo do práce. Oproti tomu je stav, kdy se z postele přesuneme ke stolu s počítačem a někdy si jednoduše i ten počítač vezmeme do postele, naprosto odlišný. Postupem času opravdu motivace klesá, což bylo vidět i při online hodinách. Nikdo se nemusel obléknout do školy (byly k vidění nejrůznější outfity, od teplákové soupravy až po pyžamo). Nikdo nemusel řešit přímé setkání se svými spolužáky, a pokud nechtěl, v hodinách s nimi nemusel prohodit ani slovo. Dalo se jednoduše podvádět – stačilo říci, že nefunguje kamera nebo mikrofon, zároveň si lehnout zpátky do postele a hrát třeba hry na mobilu. S tím, že nemám absenci, protože moje ikona v konferenci svítí... Učitelé uvádějí: „Více opisovali zadané úkoly.“, „Nižší soustředěnost, motivace, výmluvy – s kvalitou Wi-Fi, nedostatečný řád a pravidla.“ „Ti, kteří neměli podporu rodiny, učení odbývali a hodně učiva jim uniklo, za někoho plnili úkoly rodiče s vidinou

- Nižší soustředěnost, motivace, výmluvy - s kvalitou wifi, nedostatečný řád a pravidla.
- pozornosti, soustředění
- Sociální kontakt.
- sociální kontakt, přímá komunikace
- Soustředění
- Soustředěnost.
- ti, kteří neměli podporu rodiny, učení odbývali a hodně učiva jim uniklo za někoho úkoly plnili rodiče s vidinou jedniček děti ze sociálně špatného prostředí se výuce vyhýbaly a nespoupracovali ani rodiče
- umožňovala větší zahálku (výmluvy na nefunkční kameru atd.)
- více opisovali zadané úkoly
- V prověřování znalostí
- V soustředěnosti, někteří v samostatnosti. Výuka byla nevhodná k názornému vysvětlování a ve zpětné vazbě žákům
- v tělocviku :(
- Zhoršená motivace k učení , ztráta kontaktu se spolužáky
- žáci se neučili, někdy podváděli

Obrázek 15 - Problémy u žáků - vyjádření učitelů

jedniček, děti ze sociálně špatného prostředí se výuce vyhýbaly a nespolupracovali ani rodiče.“

Tady se dotýkáme velmi palčivého problému distanční výuky – a to jsou děti z rodin se špatným sociálně - ekonomickým statusem, děti, které pocházejí z nepodněného prostředí a nejsou v rodině dostatečně motivovány. Ty byly v distanční výuce zcela na okraji zájmu a netroufám si tvrdit, kolik dětí se po celou dobu lockdownu výuce zcela vyhnulo. Rodiče byli kontaktováni, na naší škole dokonce byla možnost zapůjčení elektroniky, aby děti byly schopny se do výuky zapojit, málokdo ale tuto šanci využil. Děti, respektive rodiče, kteří se z výuky vymlouvali, běžně v rodinách mívají několik mobilních telefonů, u kterých ale řešili absenci internetu. Dokonce jsme byli schopni vyjednat za velmi symbolickou cenu předplacené karty jednoho telefonního operátora, ale ani to nebylo k užítku. Možnost využilo mizivé procento rodin. Těm, kteří se výuky neúčastnili v online režimu, a neměli zájem ani celou situaci nějak řešit, byly úkoly a zadání tištěny a ponechány v kanceláři školy, kde byly k vyzvednutí. V termínu je děti měly přinést vypracované a vyzvednout si další. Pokud mohu soudit, některé úkoly by v kanceláři ležely doteď. Následně bylo tedy nutné kvůli nedostatku podkladů pro klasifikaci upozornit zákonné zástupce, že jejich dítě bude muset nějakou práci doplnit, jinak nebude klasifikováno, případně bude muset na přezkoušení. I když možnosti nabídnuty byly, ve většině případů zůstávaly nevyužity.

Vraťme se nyní k datům z dotazníku, a to konkrétně k otázce, zda by bylo reálné učit některý z předmětů online dlouhodobě, případně metodou 50:50, tedy střídavě. Vzhledem k tomu že se příliš učitelů k distanční výuce nepřiklání, dopadly podle toho i odpovědi. Buď uvádějí předměty jako dějepis, informatika, přírodopis nebo společensko-vědní základ, případně pak rovnou přiznávají, že neví. Dle některých se tato kombinace hodí až pro vysokou školu, někdo zase uvádí, že „pokud by byla možnost zkontrolovat ve škole, zda pracovali (třeba týden ve škole a týden doma), asi jakýkoliv předmět. Ale kontakt se spolužáky považují za nejdůležitější.“ Třídní kolektiv je podle učitelů nenahraditelný, zřejmě všechny předměty by se daly učit distančně, ale přínos by to nebyl v žádném z nich.

I učitelé měli v dotazníku hodnotící škálu pro celkový dojem z distanční výuky (škála v rozmezí -5 - +5, hrozné / skvělé). Oproti dětem si zde výrazně pohoršíme – negativní dojem si odneslo 58,1% (26,3% u žáků), pozitivní nebo neutrální dojem 41,9%. Nikdo neoznačil na škále možnost +4 a +5 – tedy hodnoty blížíící se vyjádření skvělé. Nejvíce odpovědí bylo značeno jako -1 (25,8%). Tento výsledek a rozdíl oproti žákům může být

dán například právě větším množstvím času, který museli pedagogové strávit přípravami, nejen samotnou výukou.

Ani učitelé se se svými kolegy příliš nevidali, stejně jako jejich žáci. 87,1% učitelů uvedlo, že jejich kontakt s kolegy byl méně častý nebo dokonce téměř žádný. Sociální kontakty byly kvůli riziku nákazy omezeny na naprosté minimum – zavřené obchody, nutnost nosit roušky kdykoliv jsme byli venku, apod.

Osobně mě těší, že 80,6% učitelů odpovídá jednoznačné ano na otázku, zda jim chyběl osobní kontakt s dětmi. Bylo by smutné, pokud by to bylo naopak, pak bychom se mohli ptát, co tuto nechut' způsobilo – nabízí se odpověď jako frustrace, syndrom vyhoření nebo dlouhodobý stres, tato hypotéza ovšem není předmětem mého výzkumu.

Poměrně rozporuplné se jeví získaná data ohledně domnělých změn vztahů mezi dětmi navzájem, případně i ve vztahu k učitelům. Zaznamenala jsem odpovědi, které poukazují na utužení vztahů („Děti trávily více času na mobilech a asi si tím utužovaly vztahy, protože spolu víc komunikovaly, i když jen online.“, „Po skončení měli všichni větší chuť do práce v normálních podmínkách.“), ale také odpovědi naprosto odlišné („Mezi dětmi – odcizení, strach z přímé komunikace jak se svými vrstevníky, tak i s dospělými, zvýšení míry lenosti, pohodlnosti, celkové demotivace ke všemu i k životu samotnému.“ „Po návratu z distanční výuky jsem řešila více kázeňských problémů. Pro žáky bylo těžké najednou zase sedět v lavicích a věnovat se výuce. Ve vzájemné komunikaci jim chyběla empatie a tolerance. Někteří se uzavřeli a bylo pro ně obtížné zapojit se opět zpět do kolektivu.“ „Zhoršily se vztahy mezi dětmi – komunikace, interakce.“, případně „Změnil se vztah žák – učitel. Nenavázala jsem osobní vztahy.“).

Na konci dotazníku zbyl prostor pro ta témata a podněty, na které se nedostalo v rámci předchozích otázek. „Bylo to pro školství velmi špatné období, ze kterého se žáci i učitelé vzpamatovávali celý minulý školní rok. Snad už to v této formě nikdy nenastane!“ Mé mínění je, že ve stejné formě již nastat ani nemůže, protože jsme díky této tvrdé zkušenosti zjistili, jak moc jsme nebyli připraveni, jak velké máme mezery v IT kompetencích a jak pracujeme s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Někdo z učitelů píše otázku – „Co s žáky, kteří neplnili svědomitě úkoly a povinnosti při online výuce?“ Velmi záleželo na rodičích, jak se k takovému případu postavili. Učitelé by měli dát včas vědět zákonným zástupcům, na druhou stranu, rodiče by se měli zajímat o to, jak jejich dítě pracuje, čím se zabývá a jaké má výsledky. Interakce mezi dětmi, rodiči a učiteli je živá a není neměnná, pečovat o tento vztah musí všichni zúčastnění.

Objevila se kritika kolegů, citujme: „Spousta učitelů posílala pouze PDF soubory a naučte se samostatně. Což by neměl být přístup na základní škole.“ Uvádím zde dále podnět směrem k vedení školy: „V rámci aprobací bylo pro učitele, kteří neučí výchovy, popř. učí hlavní předměty, distanční výuka mnohem náročnější, než v běžné prezenční výuce. Nejsem si jistá, zda vedení školy toto dostatečně ocenilo.“ Tuto informaci k dispozici nemáme. Pravda je, že aprobace tělesná výchova/zeměpis, případně tělesná výchova/občanská výchova nebyla téměř vůbec vytížena. Tito učitelé se v rámci svých aprobací nepromítli do distanční výuky vůbec, nebo jen velmi okrajově. Jako protipól uvedme anglický jazyk, matematiku nebo český jazyk, tyto předměty měly téměř stejnou časovou dotaci i pro rozvrh v rámci distanční výuky jako v běžné výuce. Nabízí se prostor pro zamyšlení v rámci budoucí online výuky a také prostor pro ředitele škol, zda hodnotí své zaměstnance adekvátně a spravedlivě.

Dotazník respondenti závěrem ohodnotili jako srozumitelný a pěkně zpracovaný, poděkovali za možnost sdělit svůj názor, a taktéž vyjádřili přání, aby se odpovědi od učitelů dostaly do těch správných rukou k těm, kteří o distanční výuce budou příště rozhodovat.

- Spousta učitelů posílalo pouze PDF soubory a naučte se samostatně. Což by neměl být přístup na základní škole.
- Sres z pocitu izolovanosti u některých žáků
- V případě hodně "upovídaných (sportovních) tříd" byla výhoda v tom, že při online hodině mluvil jen jeden vyvolaný žák a děti se vzájemně nepřekřikovaly.
- V případě nouze je dobrá, dlouhodobě nepřijatelná.
- V rámci aprobací bylo pro učitele, kteří neučí výchovy, popř. ne hlavní předměty, distanční výuka mnohem náročnější, než v běžné prezenční výuce. Nejsem si jistá, zda vedení školy toto dostatečně zohlednilo.
- Vše napsano
- výrazně se zhoršila možnost vzdělávat se pro děti ze sociálně slabých rodin
- zhoršil se mi zrak

Obrázek 16 - Celkové zhodnocení distanční výuky učiteli - ukázka

5.5.2. Výsledky kvalitativního výzkumu

Jak bylo uvedeno v úvodní části popisující průběh výzkumu, pro hlubší porozumění problematice distanční výuky a díky relativně malému vzorku učitelů, kteří se zapojili do kvantitativního přístupu, jsem se rozhodla doplnit výzkum o kvalitativní část. Pro získání kvalitativní dat jsem volila formu dotazníku, a to především z důvodu, že umožňuje doplnit a dovysvětlit otázky a také flexibilně reagovat na daného respondenta. Pro všechny rozhovory jsem volila polostrukturovaný typ rozhovoru, a to z důvodu volnosti a flexibility v dotazování, zároveň ale tento typ rozhovoru umožňuje držet se určitého schématu, který sleduje cíl výzkumu.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou reálné dopady distanční výuky na žáky druhého stupně základní školy?

Díličí výzkumné otázky pak směřovaly více do hloubky pro lepší orientaci v tématu:

Jací byli žáci v době před pandemií Covid-19?

Jak se vyrovnávali žáci s online výukou?

Jaké problémy online výuka přinesla?

Jaký byl a je můj osobní přístup k výuce (porovnání)?

Je distanční výuka vhodnou dlouhodobou formou vzdělávání pro žáky ZŠ?

Rozhovorů se účastnily 4 respondentky – výuce se věnují 32 let, 5 let, 3 a 2 roky. Jedná se o vyučující předmětů český jazyk, anglický jazyk, zeměpis, výtvarná výchova, přírodopis a pracovní činnosti.

Na začátku všech rozhovorů mě zajímalo, zda se dotyčné vždycky chtěly vzdělávání věnovat, nebo zda se do školy dostaly vlivem jiných okolností. Ne všechny si dle odpovědí vybraly učitelství jako svou profesi již před studiem na VŠ – „...práce učitelky na 2. stupni ZŠ, které se ale věnuji teprve 2. rokem. Zkušenosti s výukou mám sice delší, ale jednalo se převážně o výuku dospělých.“ Někdo se rozhodl směřovat k pedagogické kariéře až v průběhu studia na vysoké škole, někdo naopak toužil být učitelkou už od dětství. I přes různé cesty, jakými se k výuce všechny respondentky dostaly, se poměrně často ve svém názorech shodují.

Abychom mohli porovnat to, jakým způsobem žáky ovlivnila distanční výuka, bylo třeba si hned v úvodu říct, jací žáci byli hned po nástupu do školy, jedná se o roky 2020 a 2021, tedy roky, které byly distanční výukou nejvíce zasaženy. Dotazované shodně uvádějí, že

před distanční výukou byli žáci mnohem aktivnější a bylo jednodušší je nadchnout pro různé aktivity při výuce. Střídání činností v průběhu výuky a zařazení interaktivních prvků již pro žáky nyní není příliš lákavé – jsou jednoduše zvyklí brouzdat po sítích, rychle číst titulky, přeskakovat z tématu na téma, žádnému se nevěnují do větší hloubky. Žáci před nástupem distanční výuky více spolupracovali, byli veselejší, spontánnější, zodpovědnější i cílevědomější - což se ukazuje jako poměrně ostrý kontrast s obrazem žáků po distanční výuce – děti se z pohledu učitelek staly mnohem pasivnější, línější a hůře motivovatelné. Běžná výuka byla podle učitelek snazší, především kvůli spolupráci se žáky.

Návrat do školních lavic byl podle všeho náročný pro všechny zúčastněné strany. Samotní žáci vykazují mnohem nižší úroveň vědomostí, hodně probírané látky jim do současnosti chybí. Můžeme se samozřejmě bavit o tom, čím byl tento fakt způsoben především – byla to nepozornost v hodinách a podvádění, které uvádějí sami žáci? Byl to způsob předávání nových vědomostí, který zjevně nedokázal novou látku dostatečně vštípit a procvičit? Nebo je snad na vině snížená dotace hodin pro distanční výuku? Samostatnou kapitolou je pak motivace a nadšení pro nové poznatky – velkou část žáků v současné době nic nedokáže nadchnout, nejsou ochotni si zjistit sami informace, pokud třeba ve škole chybí. Žáci mají nyní velký problém s komunikací ústní i písemnou, a to nejen s učiteli, ale také mezi sebou navzájem. Jak podotýká jedna účastnice rozhovoru, „je nyní vidět více a více vliv sociálních sítí, komunikace mezi dětmi probíhá z většiny virtuálně. Kontakt “face to face” nepovažují za tak důležitý. Někteří žáci jsou uzavřenější.“ Na některých dětech je znát velký vliv PC her a počítačového světa jako takového – jsou schopny strávit u hraní počítačových her klidně celé odpoledne. Díky mnohem delší době, kterou online stráví, je ale velmi těžké je vyburcovat k nějaké aktivitě nebo přímo rozhovoru. Pro mnohé děti se zhoršilo sociální začlenění a komunikace, mnohé děti ale distanční výuka zásadně neovlivnila. Dotazované samy přiznávají, že samostatně dokázali při této formě výuky fungovat ti žáci, kteří zodpovědně pracují i při běžné výuce – „Jednoduše řečeno, samostatně dokázali fungovat ti, kteří by pracovali i ve škole. Lajdáci byli lajdáky i online.“

Jak se tedy konkrétně vyrovnávali žáci s výukou? Respondentky se jednoznačně shodují v tom, že ti, kteří se snažili ve škole, se i nadále snažili při distanční výuce – zvládli vše potřebné, a tato výuka na nich nezanechala žádné negativní důsledky. Byli schopni se připravit i na přijímací zkoušky na gymnázia. Našlo se ale poměrně velké množství žáků, kteří neplnili školní povinnosti tak, jak by měli (což ostatně sami přiznávali

v kvantitativním dotazníku) – podváděli, neúčastnili se hodin, dávali přednost hraní her místo výuky, nebo také neměli potřebné technické vybavení (místo notebooku mobil a v pokoji další sourozence). Žáci poměrně často řešili technické problémy, jako je kvalita připojení nebo neustále se měnící rozvrh. Některým učitelkám připravila problémy i rodičovská kontrola v PC, která je primárně rodiči využívána pro kontrolu nevhodného obsahu z internetové sítě. Tato rodičovská kontrola, která je hojně využívána, ale nejednou působila potíže právě při distanční výuce – nepovolila otevřít odkazy od vyučujících a tedy zadaný úkol vypracovat (pro ilustraci se jedná například o zhlédnutí videa a následném vypracování odpovědí v pracovním listu). Jako největší problém hodnotí dotazované shodně výmluvy, nečinnost dětí, neplnění zadaných úkolů, a také nespolečnosti ze strany rodičů. U zadaných úloh někdy nebylo možné stanovit, zda je odevzdaná práce skutečně dílem daného žáka či někoho jiného (většinou rodičů, kteří „vycítili“ možnost získat pro děti lepší známky).

Distanční výuka měla ale i své nepopíratelné výhody. Na každé škole existují různé typy tříd, a všude nalezneme ty tzv. „povídavější“. U těchto tříd se při online výuce nemusela řešit kázeň – „konečně jsme se navzájem slyšeli a tišší jedince jsem nemusela vyzývat, ať mluví hlasitěji.“ Pro introvertní typy žáků měla distanční výuka nespornou výhodu – dostali se ke slovu, a byli slyšet, což nelze vždy zaručit v hlučnějším typu třídy. Záleží ale samozřejmě na učiteli, jak celou skupinu vede a jak se žáky pracuje.

Do výuky bylo možno zapojit více interaktivních prvků, vyučující využívali různé online kvízy, online brainstorming, pexesa, online hry a mnohé další, které si každý mohl v reálném čase vyzkoušet. Jedná se nepochybně o výhodu online režimu, protože v běžné výuce může pracovat na smart boardu (interaktivní tabule ve třídách) pouze jeden člověk. Změnily dotazované učitelky nějakým způsobem svůj přístup po absolvování distanční výuky? V této otázce se účastnice poprvé názorově rozcházejí. Některé uvádějí, že nezměnily vůbec nic. Jiné si začaly vážit každé „běžné“ hodiny a snaží se o inovace, pestrost, svižnost i aktivitu. Novinkou je využívání technologií pro výuky, ať už se bavíme o používání nových aplikací nebo třeba školních tabletů, podstata vedení hodin se ale nezměnila. Mnozí vyučující zjistili, že jsou mnohem flexibilnější, než si před pandemií a distanční výukou vůbec mysleli. Věci nefungovaly tak, jak bylo již roky zažité a bylo třeba hledat alternativní cesty, které dávaly smysl, nebo přechodně pomohly vyřešit danou situaci. Perfekcionismus ustoupil funkčním řešením – „Kdo chce, hledá způsob, kdo nechce, hledá důvod.“ Pokud pomineme neustálé pracovní změny a složitost distanční výuky, osobní život byl pro dotázané klidnější a méně stresující. Distanční

výuka přinesla pro učitele také možnost dalšího vzdělávání, obnovení znalostí různých grafických a výukových programů a aplikací.

I když z odpovědí respondentek vyplývá, že žákům distanční forma výuka prospěla v oblasti používání IT technologií, shodují se jednomyslně na tom, že pro žáky základní školy je rozhodně vhodnější osobní forma výuky, a to především kvůli nedostatku motivace, podpory ze strany rodiny, technickému zázemí a také sociálním kontaktům. Distanční formu výuky by nedoporučila žádná z nich, pouze v případě vážné situace a nemožnosti docházet do školy – tak, jak jsme zažili v minulých letech. V takovém případě je distanční výuka lepší než výuka žádná – nicméně, jak vyplývá z uvedených poznatků, ideální formou rozhodně není. Online výuka sice nutí děti zůstat v určitém režimu, který ale není tak přínosný jako režim prezenční výuky. I v dnešní době rozličných možností využití IT technologií stále pedagogové výrazně preferují prezenční, tedy „běžný“ styl výuky.

5.6. Výzkum u rodičů - výsledky

Pro komplexní náhled a dokreslení celkového obrazu distanční výuky jsem rovněž zpracovala dva rozhovory s rodiči, jejich děti v době pandemie absolvovaly distanční výuku, a to na stejné základní škole, na které proběhl výzkum mezi žáky. Jedná se o kvalitativní formu získávání dat, v tomto případě opět polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory proběhly individuálně a respondenti byli upozorněni na fakt, že data jimi poskytnutá budou anonymizována.

Hlavní výzkumná otázka byla totožná s otázkou pro učitele:

Jaké jsou reálné dopady distanční výuky na žáky druhého stupně základní školy?

Dílejší výzkumné otázky pak měly za úkol doplnit tuto otázku a přidat důležité detaily:

Pomáhal/a jsi svým dětem při distanční výuce (technické prvky, učení)?

Potřebovaly děti větší podporu ze strany rodičů?

Jak tvé děti zvládaly distanční výuku?

Pozoruješ u svých dětí nějaké změny po distanční výuce?

Z proběhlých rozhovorů vyplynulo, že žákům bylo potřeba mnohem více dopomáhat při distanční výuce v porovnání s běžnou prezenční výukou ve škole. Pomoc rodičů se

odvívěla od věku, starší děti si byly schopny poradit s technickými záležitostmi, avšak i tyto potřebovaly pomoc při dovysvětlování učiva (matematika, fyzika). Rodiče shodně uvádějí, že distanční výuka byla vysoce kvalitní, avšak i přesto by bez podpory a dalšího procvičování doma s rodiči děti látku zcela nezvládly. Mezi největší problémy rodiče řadili nedostatek zařízení pro zapojení do výuky, neustálé problémy s internetovým připojením, pozdní pozvánky do hodin, následkem toho zbytečné absence a problémy zapojit se do již rozběhlé vyučovací hodiny. Rodiče uvádějí, že pokud by nemohli pracovat doma na home office, tak by jejich děti bez dopomoci rozhodně distanční výuku nezvládaly.

Větší časovou dotaci na vypracování úkolů rovněž potřebovaly děti s SPU. Při distanční výuce hodnotí rodiče kladně pomalejší tempo výuky a větší časovou dotaci na zpracování úkolů do příští hodiny. Na druhou stranu, pokud byl stanoven limit na zpracování úkolu a přidaly se navíc technické problémy, tito žáci nebyli schopni sami krizovou situaci vyřešit a dostávali se do velkého stresu. Rodiče uvádějí, že pokud by v tu chvíli nebyli doma a dětem nepomohli, tuto stresovou situaci by sami žáci rozhodně nezvládli.

Dětem chyběli kamarádi, chvílemi i škola samotná. Žáci byli frustrováni spoustou času, který museli strávit sezením u počítače při samotné výuce, a následně i zpracováním úkolů. Rodiče uvádějí, že čím déle distanční výuka trvala, tím více děti začínaly pohodlnět. Zvykly si být doma, vstávat později, nebyly příliš motivované. A to i přesto, že se rodiče snažili o každodenní vycházky a kontakt s vrstevníky.

Pokud se zaměříme na psychiku dětí, rodiče výslovně uvádějí, že „nálady dětí byly jako na houpačce“. U některých dětí se po distanční výuce příliš nezměnilo, u některých se ale naopak prohloubily problémy s komunikací. Žáci se stali mnohem uzavřenější a preferují kontakt přes sociální sítě, než osobně, což jim v současnosti působí potíže při běžné komunikaci ve škole, ať už s vrstevníky, nebo s učiteli. Některé tyto komunikační problémy bylo nutné řešit s dětským psychologem a situace se lepší jen pozvolna. Celý problém je navíc propojen s nedostatečným procvičením a zažitím učiva. Děti následkem ne/vědomostí trpí i sníženým sebevědomím, bojí se projevit svůj názor veřejně, před ostatními spolužáky i učitelem.

Rodiče mají na distanční výuku shodný názor jako učitelé – prezenční výuka a sociální kontakt s vrstevníky jsou jednoduše nenahraditelné. Distanční výuku tedy chápou jako východisko z nouze, nikoli jako možnou budoucnost vzdělávání.

6. SHRnutí POZNATKŮ, VÝSTUPY Z VÝZKUMU

Z uvedených rozhovorů a dotazníků vyplývá jednoznačné stanovisko. Distanční výuka je velmi dobrý nástroj, který je vhodné využít v době krize (pandemie), ale obzvlášť u žáků základní školy není vhodné jej zařadit jako jediný možný styl výuky. Žákům naprosto zásadně chyběla sociální interakce se svými vrstevníky, následkem toho byl narušen či pozastaven proces socializace. V tomto se skrývá mnohem větší riziko než v oblasti rozsahu učiva a jeho zvládnutí.

Na distanční výuce jsme poznali, jak moc dokážeme být flexibilní a také objevili nové možnosti, jak výuku pojmovat. Zcela jistě to byla výborná zkušenost nejen pro mladší učitele, ale i pro ty, kteří ve škole učí již několik dekád stále stejně. Díky distanční výuce jsme nyní schopni zařadit do běžné výuky více technologií a interaktivních prvků (test online na školních tabletech jako alternativa k běžné psané formě, která vyhovuje více i žákům s podpůrnými opatřeními, využití QR kódů, platforem a aplikací). Zaměřujeme se spíše na vyhledávání informací a snažíme se u dětí využít přirozený zájem o poznávání. Děti si díky distanční výuce prohloubily znalosti v oblasti IT technologií a v mnohých případech přešli od základních uživatelských schopností k mnohem pokročilejším.

I přes všechna pozitiva z výzkumu vyplývá, že distanční forma výuky rozhodně není dlouhodobě využitelná pro žáky základní školy. Chybí jim procvičení učiva, interakce s vyučujícími a možnost flexibilně reagovat a doptat se na neznámá fakta přímo ve výuce. Jako největší negativum distanční výuky se projevila absence sociálních kontaktů, interakcí se spolužáky a s učiteli, nemožnost komunikace tváří v tvář a odloučení od vrstevnické skupiny. Někteří žáci se s následky sociální izolace potýkají do dnešní doby a bude jistě zajímavé s odstupem několika let znovu provést výzkum u této generace. Jak velký přesah bude mít distanční výuka a potažmo dlouhodobá sociální izolace v jejich mladé dospělosti? Už nyní nám data dětských psychologů a psychiatrů ukazují, že pandemie a sociální izolace zanechala hluboké rány v dětských duších. Počet dětí, které potřebují psychologickou nebo psychiatrickou pomoc, se neustále zvyšují a lékaři nejsou schopni poskytnout adekvátní péči všem, kteří to potřebují (Šmejkalová, 2022).

7. MÍSTO PRO SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Pandemická vlna a distanční výuka zasáhla, jak jsme poznali, všechny bez rozdílu. Dotkla se učitelů, výrazně ovlivnila rodiny a především děti. Zdaleka ještě nejsme v současné době schopni říci, jak hluboce ovlivnila psychický i fyzický vývoj dětí, tento fakt bude jistě předmětem zkoumání v blízké budoucnosti s větším časovým odstupem od doby pandemie.

Distanční výuka nastolila řadu otázek, které jsme si již částečně zodpověděli. Zcela nepochybně ovlivnila vztahy mezi dětmi, jejich komunikační schopnosti a také sebevědomí.

Velké mezery rovněž vidím v komunikaci učitelů a rodičů, a to především nyní, s odstupem. I když se rodiče a učitelé shodli na tom, že distanční výuka rozhodně není vhodný způsob vzdělávání žáků základní školy, zároveň mezi nimi panovalo jisté napětí. Rodiče byli vystaveni velkému stresu z mnoha směrů. Pokud nemohli pracovat na home office, řešili způsob, jakým se jejich děti budou vzdělávat a zda zvládnou samostatně výuku, která probíhala online. Pokud měli mladší děti, bylo možné čerpat dlouhodobé ošetřovné, případně jim bylo povoleno pracovat z domova. I tak si ale museli poradit s technickým zázemím. V rodinách s více dětmi povinnými školní docházkou to byl problém, děti se musely připojovat z mobilů, tabletu, počítače, zkrátka z toho, co bylo po ruce. Ne všechny programy byly ideální pro mobilní zařízení. Pokud bylo připojeno více členů rodiny, stávalo se, že nefungoval internet následkem příliš velkého vytížení.

Díky těmto a nepochybně i dalším mnoha faktorům se rodiče ocitli pod vlivem velkého stresu. Není tedy divu, že učitelé a výuka celkově byla podrobena důkladné analýze. Rodiče zohledňovali kvalitu, zaujetí učitele, jeho interakci s dětmi, chtěli, aby se jejich děti naučily pokud možno co nejvíce, zároveň ale nechtěli, aby děti byly přetížené. Díky tomu vznikaly mezi rodiči a učiteli leckteré konfliktní situace, které byly dány vysokou mírou frustrace a zhoršené komunikace. Učitelé se ocitli pod velkým tlakem, protože se stávalo, že s každým druhým dítětem se výuky účastnil také minimálně jeden rodič. Učitelé se tak ocitli doslova po drobnohledem a každá jejich věta, každé slovo, bylo zevrubně zkoumáno.

Taková situace, i když v menším měřítku, snadno nastane i nyní, při klasické prezenční výuce. Právě v komunikaci mezi rodiči a učiteli se skrývají největší nástrahy. Při běžném provozu ale často není v silách učitele, aby individuálně komunikoval s každým rodičem žáka své třídy. A naopak, i rodiče mají jistě své každodenní starosti, které je okrádají

o čas a energii. Přitom ale právě komunikace mezi rodičem a učitelem je naprosto stěžejní.

Jak vyřešit tuhle poměrně problematickou situaci? Jak docílit spokojenosti obou stran (a neměli bychom zapomenout ani na žáka samotného) bez pocitu přetížení, tlaku a frustrace? Řešením tohoto problému by se mohl stát spojovací článek v podobě sociálního pedagoga.

Sociální pedagog ještě není v současnosti (rok 2023) zcela běžný na základních školách, mnohé školy se ale už v tomto směru posunuly ve vývoji kupředu, a sociálního pedagoga do svého týmu přijaly. Sociální pedagog se totiž může angažovat právě v případech, kdy je třeba smířící názor nebo nadhled, kterého nejsou dané strany schopny. Může se pokusit o řešení problému, ve kterém není zainteresovaný, dokáže udělat supervizi učiteli, stejně jako dokáže předložit řešení rodičům.

V době pandemie (ale nejen tehdy) bychom člověka v roli sociálního pedagoga rozhodně ocenili. Objevilo se mnoho možností, kdy by byla jeho pomoc potřeba. Třeba právě v případech dětí ze sociálně slabších rodin, které neměly nejen dostatečné technické zázemí, ale ani motivaci se distančně vzdělávat. Tyto děti očividně potřebovaly aktivnější a častější komunikaci, kterou ale nebyli učitelé schopni v mnoha případech poskytnout. Tito žáci si měli vyzvedávat pravidelně úkoly a také je pravidelně odevzdávat. Jelikož ale chyběl dohled, někdo, kdo by jim jejich úkoly připomínal nebo s nimi pomohl, ve většině případů se tyto děti ani do školy nedostavily. Rodiče žáků se sociálně nepodnětného prostředí nekomunikovali vůbec, otázkou zůstává, proč. Zde by byla vhodná intervence sociálního pedagoga, který by díky absenci přímé výuky měl časové možnosti s rodiči i dětmi komunikovat a pokusit se celou situaci vhodně řešit.

Při distanční výuce bylo možné zapůjčit technické vybavení včetně internetu právě těm rodinám, které nebyly schopné si vše samy zajistit. Kupodivu ale příliš velký zájem o zapůjčení zařízení nebyl. Pokud to bylo dáno nízkou informovaností nebo technickými nevědomostmi, opět zde nalézáme prostor pro sociálního pedagoga a jeho práci.

Sociální pedagog by své uplatnění našel v době pandemie stejně jako dnes, kdy se potýkáme s následky distanční výuky a také s dalšími běžnými komunikačními a poradenskými problémy, které se ve škole objevují. V první řadě je schopen poskytnout rodině odborné poradenství ohledně dítěte, přístupu, SPU, předat kontakty na různá centra nebo PPP. Může představovat styčnou neutrální osobu, která bude k dispozici pro všechny strany – pro rodinu, dítě, učitele i školu. Dítě si k sociálnímu pedagogovi může vybudovat důvěryhodný vztah, který je základem pro řešení dalších jevů. Sociální

pedagog ale může (a měl by) spolupracovat s pedagogy, kterým zprostředkovává vztah s rodinou, předkládá důležité informace, které jsou klíčové pro celkový rozvoj a proces vzdělání dítěte. Rozhodně je vhodným člověkem, který pomůže včlenit prvky sociální prevence a poradenství do škol a pro rodiny, a to přímo v terénu.

Rozhodně jsme nezmínili všechny oblasti, kde by mohl a měl sociální pedagog působit, ale i z výše zmíněného je patrné, že jeho umístění v českém školství je zcela jistě na pořadu dne. Už jen proto, aby dokázal pomoci včas v případech, které nyní řešíme po skončení distanční výuky – motivace žáků, jejich aktivizace, narušeného procesu socializace a narušených vrstevnických vztahů, prevence sociálně-patologických jevů a kvalitnější komunikace.

8. ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem a nakolik ovlivnila distanční výuka žáky konkrétní základní školy, na které sama pracuji. Téma bylo zvoleno záměrně – v praxi byly patrné rozdíly v chování, výkonech a sociálních tématech, které se děti týkaly. Chtěla jsem tedy zhodnotit na základě dat získaných od žáků, učitelů i rodičů, jak hluboký je dopad distanční výuky na děti a jak dané subjekty celou situaci vnímaly.

Jako učitelka jsem získala zkušenosti jak při běžné, tak při distanční výuce. Ztotožňuji se s názory učitelů, že výuka pomocí online systémů byla výhodná především pro introvertní typy žáků, jelikož nemuseli mít žádnou interakci se svými spolužáky. O výhodě ale můžeme mluvit pouze v uvozovkách, protože právě tyto introvertní typy dětí se díky nedostatku kontaktů a životu ve své sociální bublině uzavřely ještě více. Mnoho z nich nyní musí řešit problému psychického rázu, případně jsou některé děti díky depresím a úzkostem medikovány.

Distanční výuka přišla do českého základního školství jako naprostá novinka. A možná i to byl kámen úrazu celého období lockdownu. Nikdo neměl s tímto typem výuky na základní škole zkušenost, žádná škola se dopředu na takový možný scénář nepřipravovala. MŠMT nestanovilo v počátku jasně strukturovaná pravidla, proto si každá škola svou výuku řídila trochu jinak – více či méně efektivně.

Jako klíčový problém vnímali žáci i učitelé především nedostatek kontaktů se svými vrstevníky, ale také příliš času stráveného u počítače a špatné technické zázemí. Pokud technika neodpovídala nebo k ní neměl někdo z dětí přístup, ve většině případů lockdownem propluli tito žáci bez jakéhokoliv zapojení do distanční výuky.

Děti, učitelé i rodiče vnímají změnu, která je nyní s mírným odstupem dobře patrná. Žákům chybí některé vědomosti, mají mezi sebou horší vztahy, často jim chybí sociální dovednosti pro navazování a udržování vztahů. Učitelé jsou nuceni čelit novým výzvám v podobě motivace dětí a používání nových aplikací a technologií. Jsou nuceni snažit se žáky zaujmout neustále novými a měnícími se trendy, což se v některých případech jeví jako obtížné, a to díky vyšší pasivitě žáků. Díky přehlcení světem online (sociální sítě, mobily, počítače, PC hry) je těžké zvolit aktivitu, která bude nová, neotřelá a bude žáky bavit. Vracíme se k tomu, že je dobré využívat pro výuku nejen různé aplikace a techniku, ale také docela obyčejné hry, hlavolamy, skládky a dramatické prvky.

Výsledky mé práce poukazují na to, že bude potřeba v základním vzdělávání přijmout změny a pracovat především na klíčových kompetencích, které jsou v souladu s RVP ZV

– v žácích podporovat chuť k učení, nabízet inovativní způsoby a metody a především se zaměřit na kompetence k řešení problémů a komunikaci.

Přínos této práce vidím ve zhodnocení celkového dopadu distanční výuky z pohledu samotných účastníků. Tohle zhodnocení se může stát odrazovým můstkem pro začlenění nových témat do výuky pro žáky základní školy – tedy témat, která by reflektovala aktuální potřeby těchto žáků. Jistě lze najít spoustu aktivit, projektů, seminářů a preventivních programů, které budou žáky i učitele bavit a které budou vhodným způsobem rozvíjet klíčové kompetence. Tyto prvky by měly být zaměřeny konkrétně na slabá místa základních škol – výuku komunikace, podporovat rozvoj sociálních vztahů, učit řešit problémy, asertivnímu jednání a samostatnosti.

Na téma distanční výuky a jejího dopadu je možné navázat o několik let po dokončení tohoto výzkumu, bylo by vhodné porovnat a zhodnotit celkové výsledky s delším časovým odstupem.

9. ZDROJE

Seznam použité literatury

BÍNOVÁ, Š., HAVELKA, T. 2021: Duševní zdraví dětí a adolescentů v době pandemie covidu-19 z pohledu dětských a dorostových psychiatrů. SOLEN 22, č. 3

BOWLBY, J. 2010: Vazba. Praha: Portál.

BROM C., LUKAVSKÝ J., GREGER D., HANNEMANN T., STARKOVÁ J. and ŠVAŘÍČEK R. (2020) [online]: Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents. Front. Educ. 5:103. doi: 10.3389/educ.2020.00103
Dostupné z:
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00103/full?fbclid=IwAR1XjPY>

ČÁP, J., MAREŠ, J.,2001: Psychologie pro učitele. Praha: Portál

ČAPEK, R., 2010: Třídní klima a školní klima. Praha: Grada

ERIKSON, E. H., 2015: Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka. Praha: Portál

HELUS, Z., 2007: Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada

ŠMEJKALOVÁ K., 2022 [online]. Dostupné z: <https://inspirante.cz/krize-detske-psychologie>

LEEB, R. T., et al., 2022. [online] Children's mental health is in crisis. Monitor on Psychology, 53(1). Dostupné z: <https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-childrens-mental-health>

KOUKOLÍK, F., 2017: Před úsvitem, po ránu: eseje o rodičích a dětech. Praha: Karolinum

KRATOCHVÍL, S., 2005: Základy psychoterapie. Praha: Portál

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D., 1998: Vývojová psychologie. Praha: Grada

NOVOTNÁ, E. 2010: Sociologie sociálních skupin. Praha: Grada

ROKOS, L., VANČURA M. 2020 [online]: Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. Pedagogická orientace, č. 2. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

PIAGET, J., INHELDER, B., 2014: Psychologie dítěte. Praha: Portál

RVP ZV MŠMT, 2021 [online]: Opatření MŠMT, kterým se mění RVP ZV. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56005/>

VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L., 2021: Vývojová psychologie, Dětství a dospívání. Praha: Karolinum

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., 2008: Sociální psychologie. Praha: Grada

WHO, 2022, [online]: Covid-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide. Dostupné z: <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>

WHO: 2022, [online]: Mental Health and Covid-19: Early evidence of the pandemic's impact. Scientific Brief, 2 March 2022. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1412184/retrieve>

ZORMANOVÁ, L. 2021 [online]: Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků. Metodický portál Rvp.cz, 2021. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU,-RODICU-A-ZAKU.html>

10. SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 - Zdroje návštěv a čas strávený u dotazníku - žáci..... | 24 |
| Obrázek 2 - Zdroje návštěv a čas strávený u dotazníku - učitelé | 24 |
| Obrázek 3 - Věk žáků | 26 |
| Obrázek 4 - Samostatnost žáků..... | 27 |
| Obrázek 5 - Problémy žáků při distanční výuce | 28 |
| Obrázek 6 - Hodnocení přínosu distanční výuky - žáci..... | 29 |
| Obrázek 7 - Nejtěžší předměty dle hodnocení žáků | 30 |
| Obrázek 8 - Nejlehčí předměty dle hodnocení žáků..... | 31 |
| Obrázek 9 - Klady distanční výuky - ukázka žáci | 33 |
| Obrázek 11 - Chybějící kontakt s učiteli - žáci..... | 34 |
| Obrázek 10 - Chybějící kontakt s vrstevníky - žáci..... | 34 |
| Obrázek 12 - Prostor pro vyjádření v žakovském dotazníku - ukázka | 36 |
| Obrázek 13 - Využívané platformy a aplikace - učitelé | 37 |
| Obrázek 14 - Problémy spojené s distanční výukou - učitelé..... | 39 |
| Obrázek 15 - Problémy u žáků - vyjádření učitelů | 40 |
| Obrázek 16 - Celkové zhodnocení distanční výuky učiteli - ukázka..... | 43 |

11. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Dotazník pro zjištění vlivu distanční výuky pro žáky

Distanční výuka na ZŠ

Pojďme společně zjistit, jak probíhala v uplynulých letech distanční výuka. V tomhle dotazníku Tě čeká několik otázek, na které prosím odpovídej pravdivě a podle svého názoru - nic není špatně! U některých otázek lze zvolit více možností, některé používají ke svému hodnocení škálu, některé vyžadují krátkou slovní odpověď. Celý dotazník je anonymní, to znamená, že nikdo nebude vědět, kdo dotazník vyplnil. Děkuji za vyplnění a za Tvou pomoc! :-)

1. Kolik je ti let?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

10-11

12-13

14-16

2. V jakém jsi ročníku?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

5. třída

6. třída

7. třída

8. třída

9. třída

3. Jaký byl podle tebe největší přínos distanční výuky?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- domácí prostředí
- méně hodin
- možnost podvádět
- uvolněný režim
- Jiné..... vypiš.

4. Myslíš, že distanční výuka podpořila tvoji samostatnost?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ano, určitě
- ano, trochu ano
- pouze v některém ohledu
- spíš ne
- určitě ne

5. Zadávali učitelé více úkolů během distanční výuky než při běžné prezenční výuce?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ano, určitě
- ano, někdy ano
- občas a jen v některých předmětech
- nic se nezměnilo
- zadávali méně úkolů

6. Potýkal/a ses s některým z těchto problémů?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- velké množství zadaných úkolů
- příliš rychlé tempo výuky
- nedostatek motivace k učení, nechut' k učení
- vysoké požadavky učitelů
- neporozumění nové látky
- dlouhý čas strávený u počítače a při vypracovávání úkolů
- problémy s technikou (počítač, připojení k internetu...)
- Jiné... vypiš

7. Jak by ses ohodnotil/a v průběhu distanční výuky?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- byla pro mě přínosnější, než běžná výuka
- distanční výuku jsem absolutně nezvládal/a a byl/a jsem úplně ztracená
- byla pro mě v podstatě stejná jako běžná výuka
- distanční výuku jsem zvládal/a, ale nevyhovovala mi tolik, jako běžná výuka
- distanční výuku jsem příliš nezvládal/a a nevyhovovala mi

8. Potřeboval/a jsi dopomoc někoho jiného (spolužák, kamarád, doučování, rodiče)?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

ano, často ano, někdy ano jen někdy málokdy téměř vůbec nikdy

9. Které předměty byly v distanční výuce nejtěžší?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- český jazyk
- matematika
- anglický jazyk
- fyzika
- přírodopis
- dějepis
- Jiné.... vypiš

10. Které předměty byly v distanční výuce nejlehčí?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- český jazyk
- matematika
- anglický jazyk
- fyzika
- přírodopis
- dějepis
- Jiné... vypiš

11. Který předmět by se podle tebe dal dlouhodobě učit distančně (tzn. online) a bylo by to stejné jako při prezenční výuce?

12. Který předmět naopak vyžaduje denní klasickou výuku ve škole?

13. Jak hodnotíš celkově distanční výuku na své ZŠ?

-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5

nejhorší

nejlepší

14. Je něco, co ti hodně vadilo na distanční výuce a nezmínili jsme to?

15. Je něco, co bys naopak pochválil/a na distanční výuce na tvé škole?

16. Jaký byl tvůj kontakt s kamarády v průběhu lockdownu a distanční výuky?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- prostřednictvím online výuky
- prostřednictvím sociálních sítí a chatů, telefonu
- setkávání se osobně u někoho doma
- setkávání se osobně venku
- Jiné...

17. Chyběl ti každodenní kontakt s kamarády ve škole?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

ano, velmi ano, někdy občas spíš ne vůbec ne

18. Chyběl ti každodenní kontakt s učiteli ve škole? (dovysvětlení učiva, dopomoc při řešení úkolů, zpětná vazba...)

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

ano, velmi ano, někdy občas spíš ne vůbec ne

19. Chyběl ti při distanční výuce pravidelný pohyb (tělocvik, kroužky, sportovní kluby, sport pro zábavu s přáteli...)?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

ano, velmi ano, někdy občas spíš ne vůbec ne

20. Máš pocit, že se něco změnilo ve vztazích mezi spolužáky nebo vrstevníky?

21. Děkuji za tvůj čas! :-) Je něco, co bys chtěl dodat, napsat na závěr dotazníku?

Příloha č. 2 - Dotazník pro zjištění vlivu distanční výuky pro učitele

Distanční výuka na ZŠ - učitelé

Dobrý den a ahoj všem,

ráda bych vás poprosila o vyplnění tohoto dotazníku. Je anonymní, tudíž se ani já nedozvím autora odpovědí. Výsledky mi pomohou v mé bakalářské práci, která je zaměřena právě na dopady distanční výuky nejen u dětí, ale také u vyučujících. Díky za váš čas!

Lucka Kafková

1. Na ZŠ Zborovská pracuji:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

méně než rok

1-3 roky

4-5 let

5 a více let

2. Učil/a jsi distanční formou online?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

ano ne

3. Jaké učíš předměty?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- český jazyk
- anglický jazyk
- druhý cizí jazyk
- matematika
- fyzika
- dějepis
- přírodopis
- zeměpis
- pracuji v družině nebo jako asistent pedagoga
- Jiný předmět - prosím vypiš.

4. Využíval/a jsem:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

Google Meet

e-mail

Classroom

EduPage

Jiné... vypiš, prosím

5. Distanční forma výuky pro mě byla:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- ve většině ohledů lepší, než prezenční výuka
- v některých aspektech dobrá, ale prezenční výuka vítězí
- hodnotím prezenční i distanční výuku stejně
- prezenční výuka je ve většině případů mnohem přínosnější
- distanční výuka byla pro mě ztrátou času
- Jiné... vypiš, prosím

6. Distanční formou výuky i její přípravou jsem trávil/a (v porovnání s prezenční výukou):

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- mnohem více času
- trochu více času
- stejně času
- méně času
- skoro jsem nemusel/a dělat přípravy, bylo to mnohem jednodušší
- Jiné... vypiš, prosím

7. Hodnocení žáků bylo:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

jednodušší

stejně

těžší

8. Kolik jsi v porovnání s klasickou výukou zadával/a úkolů?

9. Potýkali jste se s některým z těchto problémů?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- nedostatek motivace k výuce
- nižší časová dotace pro výuku
- problémy s technikou (počítač, mikrofon, kamera)
- dlouhý čas strávený u počítače
- problémy s vysvětlením učiva

- příliš nařízení ohledně epidemiologické situace (roušky, dezinfekce, odstupy, neustále se měnící pravidla...)
- nedostatek možností pro vysvětlení látky frustrace z celé epidemiologické situace
- Jiné... vypiš, prosím

10. Co se žáci podle tebe během distanční výuky naučili, v čem se zlepšili?

11. V čem se naopak žáci zhoršili? V čem nebyla distanční výuka vhodná?

12. Který předmět by se dal dlouhodobě na ZŠ učit distančně, případně stylem 50:50 (polovina online, polovina prezenčně)?

13. Celkové hodnocení distanční výuky je:

-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5

hrozná

skvělá

14. Jaký byl tvůj kontakt s kolegy v průběhu distanční výuky (online i osobní)?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- častější
- stejně častý
- méně častý
- téměř žádný

15. Chyběl ti každodenní osobní kontakt se žáky (zpětná vazba, rozhovor, ujištění se o pochopení učiva...)?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- ano, velmi
- ano, trochu ano
- spíš ne
- vůbec ne

16. Máš pocit, že se změnilo něco ve vztazích mezi dětmi navzájem, mezi kolegy anebo ve vztahu žák - učitel?

17. Pokud jsme něco ohledně distanční výuky nezmínili, vypiš, prosím zde:

18. Děkuji za tvůj čas :-) Přeješ si něco dodat na závěr dotazníku?

Příloha č. 3 – Ukázky z rozhovorů s učiteli

Kódování:

děti před pandemií

děti nyní

průběh distanční výuky

změny v osobním přístupu k výuce

zhodnocení distanční výuky a změn

děti před pandemií

V září mi přišlo, že jsou děti “rozjeté” po prázdninách a je náročné je motivovat k práci a udržet ve třídě pozitivní pracovní atmosféru a (aspoň relativní) klid. V říjnu se situace začala maličko zlepšovat, děti si začaly zvykat na povinnosti a “pracovní morálku”, začaly se více snažit...

Před distanční výukou mi připadaly děti nadšenější pro různé doplňující aktivity při výuce, interaktivní úkoly, byly zodpovědnější, cílevědomější.

Před distanční výukou byly děti v hodinách více aktivní, snadněji se nadchly pro různé aktivity, více spolupracovaly, byly veselejší, spontánnější.

Distanční výuka byla jakýmsi způsobem pohodlnější pro všechny. Před DV žáci spolupracovali, výuka byla snazší.

děti nyní

Pro tyto děti pak bylo těžké vrátit se zpátky do školních lavic a doteď je na nich vidět, že jim látka z loňska/předloňska chybí. Na některých navíc vidíme opravdovou závislost na PC hrách, kterou i sami přiznávají!

Je nyní vidět více a více vliv sociálních sítí, komunikace mezi dětmi probíhá z většiny virtuálně. Kontakt “face to face” nepovažují za tak důležitý. Někteří žáci jsou uzavřenější. Některé to naopak z mého pohledu vůbec nepoznamenalo.

V současné době mám pocit, že většinu z nich nenadchne téměř nic, zjistit si samostatně např. úkoly v době, kdy nejsou ve škole, je problém, nejlépe, abychom jim vše okamžitě posílali s přesnými pokyny a nic moc nemusely. Častějším jevem je také neschopnost komunikovat ústně i písemně s vyučujícím v případě problému a nejasností.

...ale vybudit děti k aktivitám, vyvolat v nich zájem je mnohem náročnější.

Mnohé děti DV neovlivnila, fungovaly stejně jako v PV. Jednoduše řečeno, samostatně dokázali fungovat ti, kteří by pracovali i ve škole. Lajdáci byli lajdáky i online.

Je pro ně horší sociální začlenění, komunikace, ale výrazné změny nejsou.

Vnímám spíše problémy a nedostatky ve výuce. Opět to ale platí hlavně pro žáky, kteří byli a jsou lajdáky.

Nelze to říct o všech a házet je do jednoho pytle. Některým distanční výuka prospěla, ale spíš se děti staly pasivnější.

průběh distanční výuky

...pak přišla hned distanční výuka. Během doby, co probíhalo vzdělávání z domova, se ti lepší snažili dál a v podstatě z mého pohledu zvládli vše potřebné a nezanechalo to na nich žádné negativní důsledky. Ostatní žáci, kteří ale nebyli sami tak „uvědomělí“, a u kterých neprobíhala ze strany rodičů kontrola plnění jejich školních povinností, neměli patřičné zázemí nebo potřebné technické vybavení (např. místo notebooku mobil a v pokoji další 3 sourozence), či třeba dávali přednost hraní PC her, začali samozřejmě na distanční výuce zaostávat a pomyslné „nůžky“ se začaly rozevírat.

Na jedné straně technické problémy - špatná kvalita připojení, rodičovská kontrola v PC, kvůli které někteří žáci nemohli otevřít různé mnou zasílané odkazy, neustále se měnící rozvrh apod.

Horší ale byly problémy spojené s nečinností dětí, výmluvy, neplnění zadaných úkolů, nespolupráce ze strany rodičů, nemožnost určit, zda odevzdaná práce je skutečně dílem daného žáka či někoho jiného apod.

U “povídavějších” tříd jsem nemusela řešit kázeň, konečně jsme se navzájem slyšeli a tišší jedince jsem nemusela vyzývat, ať mluví hlasitěji. Mohla jsem do výuky zapojit interaktivní způsob výuky - online kvízy, online brainstorming, pexeso, online hry - kdy měl každý možnost si aktivitu hned vyzkoušet (na rozdíl od běžné výuky, kdy ke smartboardu může jen jeden žák a ostatní na něj jen koukají a jsou pasivní). Poslechy si žáci mohli pustit podle sebe a třeba se i vracet k tomu, čemu nerozuměli.

Distanční výuka probíhala bez vážnějších problémů, počáteční “neaktivitu” žáků se podařilo podchytit včas, když pominu občasné technické výpadky, pak jen snad častější problém s kamerami, které děti zejména zpočátku nebyly schopné a hlavně nechtěly používat.

Musela jsem řešit nespolupráci s lajdáky, kteří se schválně nepřihlašovali na hodiny, neplnily úkoly. Některým jsem vypracovávala pracovní listy, které si vyzvedávaly a odevzdávaly před školou. A ani ty 90% neodevzdávalo nebo si pro ně nepřišlo. Ti, kteří se přihlásili na hodiny, fungovali bez větších problémů. Občas jsem narazila na nepozornost (hraní her). To bylo rychle vyřešeno pohrůžkou práce navíc.

změny v osobním přístupu k výuce

Snažím se více si půjčovat školní tablety a částečně využívat aplikace, které jsem objevila díky distanční výuce (např. Mentimeter, WordWall a jiné).

Člověk zjistí, že je vlastně flexibilnější, než si myslel. (smích)

Již před distanční výukou jsem se snažila, aby hodiny byly pestré, svižné, aktivní, děti spolupracovaly, stejně tak pracuji i nyní po distanční výuce

Můj osobní život byl paradoxně klidnější, méně stresující, každodenní hluk ve škole během PV nebyl. Díky DV jsem obnovila znalosti grafických programů, které jsem také pro výuku potřebovala.

Ano, teď si vážím každé normální hodiny a snažím se je maximálně využít a ozvláštnit.

Nezměnila jsem nic.

zhodnocení distanční výuky a změn

A také že věci nemusí fungovat tak, jak to máme roky zažité, ale i alternativní cesty a řešení leckdy dávají smysl nebo minimálně mohou přechodně pomoci vyřešit danou situaci. Taky jsem si uvědomila, že všechno nemusí být perfektní, ale je důležité aspoň zkusit najít řešení. Aneb “Kdo chce, hledá způsob, kdo nechce, hledá důvod” - pravda pravdoucí (smích)

Pro žáky základní školy je určitě vhodnější osobní forma výuky, už jen právě kvůli nedostatku motivace, podpory ze strany rodiny a technickému zázemí některých žáků.

...a v tuhle chvíli nemám pocit, že by došlo k nějaký změně.

Aktivní používání IT technologií, seznámení se s více možnostmi online vzdělávání, zdroji aktivit a nápadů vhodných nejen pro samotnou výuku.

V distanční výuce budoucnost nevidím a kombinovat klasickou výuku s výukou online bych určitě nechtěla. Pokud by nastala vážná situace a nebylo možné docházet do školy, pak samozřejmě online výuka ano.

Výhodu v tom nevidím. Stále trvám na tom, že prezenční výuka, sociální život, praktická výuka je pro žáky praktičtější.

Myslím, že pro děti na základní škole není distanční výuka nejvhodnější způsob.