

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Anna Filoušová

Komunikace rodičů a školy v období distanční výuky

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod vedením Mgr. Bc. Marcely Otavové, Ph.D., uvedla jsem všechny použité literární zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci, dne 21. května 2021

.....

Anna Filoušová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D., za odborné vedení, cenné připomínky a rady.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou komunikace mezi rodinou a školou v podmínkách distanční výuky na prvním stupni ZŠ v období pandemie koronaviru. V rámci distančního vzdělávání představuje výuka žáků na prvním stupni ZŠ nejtěžší úkol, protože v tomto věku ještě nejsou děti schopné dlouhodobého soustředění a samostatné práce ve větším rozsahu. Proto právě u výuky těchto dětí je zásadním faktorem komunikace mezi rodiči a učiteli, která je nezbytným předpokladem kvalitní náhrady prezenční výuky.

Cílem práce je popsat situaci v oblasti výuky na prvním stupni ZŠ během pandemie a definovat význam komunikace rodičů a učitelů.

Abstract

The diploma thesis deals with the communication between parents and teachers in the conditions of the distance education in the elementary school during the period of the coronavirus pandemic. Within the distance education the education of the elementary school pupils represents the most difficult task, because at this age the children are not capable of a long-term concentration and individual work. For this reason, the communication between parents and teachers represents a necessary condition of a good compensation for the attendance education.

The aim of this thesis is to conduct a survey in the sphere of the elementary education during the corona pandemic and to define the importance of the communication between parents and teachers.

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	9
1 Funkce školního vzdělávání	9
1.1 Funkce školy v současné společnosti.....	10
1.2 Právní zakotvení školství	11
1.3 Práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků.....	12
1.4 Práva a povinnosti pedagogických pracovníků.....	12
1.5 Školní řád.....	13
2 Komunikace	14
2.1 Funkce komunikace	16
2.2 Řeč a verbální komunikace.....	17
2.3 Nepřímá komunikace	17
2.4 Neverbální komunikace	17
3 Rodina	20
3.1 Funkce rodiny	20
3.2 Spolupráce rodiny a školy.....	21
3.3 Modely vztahů rodiny a školy	22
4 Komunikace školy a rodiny.....	27
4.1 Komunikační platformy	27
4.2 Třídní schůzky	28
5 Dopady koronaviru	29
5.1 Dopady koronaviru na děti	29
5.2 Dopady koronaviru na pracovníky školy	31
5.3 Dopady koronaviru na rodiny	31
5.4 Dopady koronaviru na děti se speciálními potřebami a jejich rodiče.....	31
5.5 Komunikace v době distanční výuky	32
5.6 Pohled rodičů na práci školy.....	34
II. Empirická část	36
6 Kvalitativní výzkum.....	38
6.1 Cíle a otázky kvalitativního výzkumu	38

6.2	Metody výzkumu a výzkumné nástroje	38
6.3	Výzkumný soubor.....	39
6.4	Interpretace výsledků kvalitativního výzkumu.....	44
7	Kvantitativní výzkum	48
7.1	Cíle výzkumu	48
7.2	Metody výzkumu	48
7.3	Výzkumný nástroj.....	49
7.4	Teorie testování hypotéz	50
7.5	Zvolené hypotézy.....	50
7.6	Interpretace výsledků dotazníkového šetření	51
7.7	Vyhodnocení hypotéz	61
7.8	Deskriptivní analýza kvantitativního výzkumu	65
8	Změny ve školních řádech jako reakce na distanční výuku.....	71
9	Shrnutí empirické části.....	72
	Závěr.....	74
	Použité zdroje.....	76
	Seznam tabulek.....	80
	Seznam grafů	81
	Přílohy	82

Úvod

V diplomové práci se zabýváme problematikou vzdělávání dětí na prvním stupni ZŠ v podmínkách distanční výuky a různými aspekty spolupráce a komunikace školy a rodiny.

Pandemie koronaviru zasáhla všechny složky života a organizace společnosti. Jednou z nejvíce zasažených oblastí se stalo školství. Objevil se nový fenomén, zvaný distanční výuka, který klade specifické požadavky na všechny účastníky procesu výuky. Nejvíce se tato situace dotkla dětí na prvním stupni ZŠ, protože v tomto věku ještě nejsou schopny samostatné práce ve větším rozsahu, a proto je zapojení rodičů do tohoto procesu naprostou nezbytností.

Cílem diplomové práce je získání informací o specifikách práce ve školství při výuce žáků na prvním stupni ZŠ a definování významu komunikace mezi rodiči a učiteli v podmínkách distanční výuky. Dílčí cíle pak představuje výzkum jednotlivých aspektů distanční výuky, jako jsou organizace online výuky, technická vybavenost žáků nutná pro její realizaci, spolupráce rodiny a učitelů, nejčastěji používané komunikační platformy, i to, jak se s distanční výukou vyrovnávali všichni účastníci vzdělávacího procesu – učitelé, žáci a jejich rodiče. Také nás zajímá, jak se problematika distanční výuky projevila v závislosti na ročníku, který žák navštěvuje, a na vyučovaném předmětu. Na základě těchto cílů jsme formulovali výzkumné otázky.

V teoretické části práce zkoumáme dostupné vědecké práce pojednávající o oblastech, které se uvedené problematiky týkají. Jedná se především o definici pojmu komunikace, její druhy a význam v dorozumívání lidí, funkce a cíle komunikace. Další důležitou oblastí je samotný proces vzdělávání a jeho funkce. Zvláštním aspektem je právní rámec, na jehož základě v současnosti funguje školství. Jedním z nejdůležitějších témat je rodina, její definice v současné společnosti, její funkce a úkoly. V procesu vzdělávání je důležitá spolupráce rodiny a školy a zapojení rodičů, nebo jiných vychovatelů, do procesu výuky dětí. Zkoumáme i komunikační prostředky, na jejichž bázi tato spolupráce probíhá. Dále se zabýváme dostupnými informacemi o dopadech pandemie koronaviru na školství a všechny účastníky vzdělávacího procesu, speciálně z pohledu nových technických a komunikačních požadavků.

V empirické části práce jsme popsali průzkum reálné situace ve vzdělávání žáků prvního stupně ZŠ v podmínkách distanční výuky pomocí metody kvantitativního i kvalitativního výzkumu a analýzy dokumentů. Kvalitativní výzkum provádíme formou rozhovoru se dvěma informantkami, které učí na prvním stupni ZŠ. Výstupem jsou informace

popisující zkušenosti konkrétních pedagogů z terénu. V rámci kvantitativního výzkumu jsme zpracovali odpovědi učitelů z dotazníku. Počet a typ otázek v dotazníku jsme zvolili tak, aby pokryly všechna specifika distanční výuky: organizaci online výuky, účast žáků, komunikace rodič-učitel. Pomocí těchto dat jsme provedli analýzu současné situace a předem stanovených hypotéz. Validitu výzkumu zvyšujeme triangulací datových zdrojů, do smíšeného designu výzkumu zahrnujeme také obsahovou analýzu dokumentace, konkrétně školních řádů.

I. Teoretická část

1 Funkce školního vzdělávání

Školský systém má v závislosti na momentální společenské, ekonomické a politické situaci specifický charakter. V České republice je systém vzdělávání v současnosti vymezen zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Hlavním úkolem školy je vychovávat a vzdělávat budoucí generace, jedná se tedy o základ společnosti. Nastupující generace by měly být schopné zachovat generační kontinuitu, stabilitu, udržitelný rozvoj a soudržnost společnosti. Škola předává žákům znalosti, morální hodnoty a je součástí výchovy ve specifickém prostředí.

Na základě potřeb společnosti se školství vyvíjí a učí žáky občanským právním a povinnostem a kulturním normám. Díky povinné školní docházce je budoucí generace připravena zastat všechny nezbytné společenské role. Školství nese odpovědnost za rozvoj kompetencí, které motivují k celoživotnímu vzdělávání, odpovědnosti v dynamicky se měnící společnosti a produktivnímu životu.

Funkce školy v minulosti

K rozšíření veřejného školního vzdělávání u nás došlo v 2. polovině 18. století. Zprvu zastávala škola důležitou politickou a ekonomickou funkci, neboli stát se školství plně zmocnil a skrz něj realizoval svoje představy o industriální společnosti. Celý systém byl založen na udržení stávajícího rozvrstvení společnosti a diferenciaci jednotlivých typů škol neumožňovala přechod většiny obyvatelstva na vyšší stupně. Při vzniku samostatného Československa byla česká společnost na vysoké úrovni vzdělanosti (96,7 % obyvatel bylo gramotných). Během první republiky se podařilo zvýšit procento lidí s vyšším než základním vzděláním a rozšířit možnost výběru při volbě studia. V době protektorátu sloužily školy primárně k převýchově a rozšíření ideologie, upustily tedy od výchovy kulturní. V období po válce bylo úkolem školy vychovat poslušného občana socialistického státu. Velkým omezením se nevyhnuly obory humanitní a esteticko-výchovné.

Funkce školy s ohledem na proměny společnosti

Jak už bylo výše zmíněno, školský systém má za úkol připravit žáky na jejich povolání. Je nezbytné dbát na potřeby společnosti, uspokojit poptávku po zaměstnancích. V dnešní době rychlých společenských a ekonomických změn musí školy jednat inovativně,

tedy připravovat žáky na budoucí profese dle poptávky trhu a společnosti. Proto je potřeba, aby pedagogika spolupracovala s ekonomikou, sociologií a politologií.¹

1.1 Funkce školy v současné společnosti

Etická funkce – škola zastává a předává žákům soubor hodnot. Etická funkce a hodnotový systém školy je stěžejní pro výchovu členů rozmanité a multikulturní společnosti.

Ochranná funkce – žáci by se měli ve škole cítit bezpečně před škodlivými vlivy společnosti. Mezi tyto vlivy nepatří ovšem pouze sociálně-patologické jevy (drogy, šikana apod.). Škola má žáky chránit před vlivy reklamy a manipulátorství a naučit je také kriticky zpracovávat informace z médií.

Metodologicko-koordinační funkce – škola žákům kromě znalostí předává také schopnost se vzdělávat. Rozšiřuje tím možnost získávání poznatků z různých zdrojů a na základě zkušeností z běžného života.

Socializační a personalizační funkce – stojí na předávání vzorců chování a občanského jednání z generace na generaci. Navazuje na vliv rodiny. Rozvíjí soubor psychických funkcí ve školním prostředí, kde se žák setkává s kulturou, světem a dalšími lidmi. Tyto funkce se postupně rozšiřují a zapojují složitější kulturní nástroje, jako jsou např. jazyk, matematické, přírodovědné, sociálně-vědní a historiografické pojmy, metafory a umělecké obrazy.

Kvalifikační funkce – již na základních školách se žáci připravují na budoucí práci. Ve škole rozvíjejí kritické myšlení, organizační schopnosti a dovednosti, které jsou nutné pro konkurenceschopnost na trhu práce.

Integrační funkce – zdůrazňuje potřebu pospolitosti. Žáci se učí komunikovat v širší multikulturní společnosti. Jsou tolerantní vůči odlišnostem, respektují individualitu každého jedince. Škola učí žáky dovednostem nezbytným k integraci jedinců do společnosti.

Diagnostická funkce – škola by měla rozpoznat žakovy silné a slabé stránky, jeho motivaci, schopnosti, zvláštnosti, zájmy a způsoby prožívání. S ohledem na vyzorované skutečnosti je potom učitel schopen individuálně přizpůsobit svůj přístup k jednotlivým žákům, a tím jim dodat sebevědomí a vytvořit prostředí vhodné k jejich růstu.

¹ PRŮCHA, Jan, Tomáš JANÍK a Milada RABUŠICOVÁ. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2, s. 112–114.

Kulturační funkce – v rámci zachování národní identity seznamují učitelé žáky s kulturním dědictvím země. Národní identitu je důležité udržovat pro posílení mezinárodní spolupráce zejména v otevřeném evropském prostoru.

Ekologická funkce – škola je specificky vybavený prostor určený k harmonickému průběhu vyučování s příjemnou a vstřícnou atmosférou. To je důležité pro udržení a posílení fyzického i psychického zdraví žáků.

Ekonomická funkce – vzhledem k velké investici do vzdělání ze strany společnosti má stát zájem na jejím správném fungování. Proto existují evaluační systémy, které hodnotí efektivitu fungování školy, její organizaci a charakteristiku vztahů a procesů.

Politická funkce – škola odpovídá za realizaci principů vzdělávací politiky státu a dodržování norem stanovených státem a správními orgány. V souladu se zákony poskytuje vzdělání všem bez rozdílů sociálních, etnických, jazykových, kulturních a zdravotních.

1.2 Právní zakotvení školství

„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“²

Na vzdělání má právo každý občan České republiky a občan Evropské unie bez ohledu na jeho rasu, náboženství, pohlaví, národnost, jazyk, majetek, zdravotní stav, sociální nebo etnický původ. Je kladen důraz na specifické potřeby jednotlivce, vzájemný respekt, úctu, solidaritu a názorovou snášenlivost.

Mezi společné cíle vzdělávání patří rozvoj osobnosti člověka, kterého škola vybaví základními způsobilostmi, mravními hodnotami pro osobní i pracovní život. Vychovává občana demokratického státu chápajícího zásady demokracie, základních lidských práv a svobod. Takový člověk bude vědomě přispívat k rovnosti žen a mužů ve společnosti, bude konat

² § 44 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

v souladu se soudržností společnosti a respektovat etnickou, jazykovou, kulturní a náboženskou identitu každého jedince.³

1.3 Práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků

Žáci, studenti a zákonní zástupci dětí a žáků nezletilých mají právo na informace o průběhu vzdělávacího procesu. Také podle zákona mohou vyjadřovat svůj názor na důležitá rozhodnutí týkající se jejich vzdělání a tento názor musí být vyslechnut a zohledněn při rozhodování.⁴

Žáci mají povinnost docházet do školy a aktivně se účastnit vzdělávacího procesu. Dále musí dodržovat školní řád a předpisy a pokyny škol v souladu s právními předpisy k ochraně zdraví a bezpečnosti. S těmito řády a předpisy musí být studenti seznámeni. Zletilí žáci jsou dále povinni informovat školu o změnách zdravotního stavu nebo zdravotní nezpůsobilosti, pokud by tyto změny měly ovlivnit jejich schopnost plnit školní docházku. Informují i o změně jakýchkoliv údajů potřebných pro průběh vzdělávání. Jsou také povinni dokládat důvody své nepřítomnosti, a to podle pokynů školního řádu.

Zákonní zástupci mají povinnost informovat školu o změnách zdravotního stavu nezletilého dítěte, které by mohly ovlivnit jeho školní docházku nebo schopnost vzdělávat se. Také informují školu o všech změnách údajů podstatných pro vzdělání dítěte. Musí doložit důvod nepřítomnosti dítěte ve vyučování v souladu se školním řádem.⁵

1.4 Práva a povinnosti pedagogických pracovníků

Pedagogický pracovník má povinnost vykonávat pedagogickou činnost, jak mu předepisují zásady a cíle vzdělávání. K jejich plnění má právo využít metody, formy a prostředky v souladu s nimi podle vlastního uvážení. Má povinnost chránit práva dětí, žáků a studentů, ale také má právo na ochranu před fyzickým násilím a psychickým nátlakem ze strany dětí, studentů, zákonných zástupců nebo jakýchkoliv osob v přímém kontaktu s pedagogickým pracovníkem. Mezi další jeho povinnosti patří zachování mlčenlivosti

³ § 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁴ § 21 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁵ § 22 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

a ochrana citlivých informací o dětech, žácích a studentech a informování dětí, studentů nebo zákonných zástupců nezletilých dětí o výchově a vzdělání. Svým přístupem ke vzdělání a výchově je pedagogický pracovník povinen vytvářet bezpečné a pozitivní klima ve škole.⁶

1.5 Školní řád

Školní řád je dokument, který vydává ředitel školy. Jedná se o dokument popisující výchovnou filosofii školy, postavení žáků, jejich práva a povinnosti, stejně jako práva a povinnosti pedagogických a dalších pracovníků školy.⁷

Každý školní řád definuje:

- práva a povinnosti pedagogických pracovníků, ale také žáků, studentů a jejich zákonných zástupců,
- pravidla provozu školy a její vnitřní režim,
- podmínky zajišťující bezpečí a ochranu zdraví žáků, studentů a pedagogických pracovníků; ochranu před sociálně-patologickými jevy a projevy diskriminace, nenávisti a násilí,
- podmínky zacházení se školním majetkem.

Školní řád musí být veřejně přístupný. Škola je povinna se školním řádem seznámit všechny pedagogické pracovníky, stejně tak jako žáky a studenty.⁸

⁶ § 22a a § 22b zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 253.

⁸ § 30 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

2 Komunikace

„Základní vlastnosti chování – vlastně nejpodstatnější, a proto obvykle přehlíženou – je fakt, že chování nemá žádný protiklad. Jinak řečeno, neexistuje nic takového jako ne-chování; nebo jednodušeji: není možno se ne-chovat. Vyjdeme-li z předpokladu, že veškeré chování v interakční situaci má význam sdělení, tj. je komunikací, plyne z toho, že ať se člověk snaží jakkoliv, nemůže nekomunikovat. Aktivita nebo neaktivita, slova či mlčení, vše má význam sdělení; ovlivňují druhé lidi a ti zase nemohou neodpovídat na komunikaci a sami rovněž komunikují. Je třeba si uvědomit, že absence hovoru nebo partnerovy pozornosti neznamená výjimku z toho, co bylo právě řečeno. Muž v přeplněné jídelně během oběda, který se dívá přímo před sebe, nebo cestující v letadle sedící se zavřenými očima, oba sdělují, že nechtějí s nikým hovořit ani být osloveni. Jejich okolí obvykle „dostane zprávu“ a reaguje odpovídajícím způsobem, takže je nechá být. Toto je zcela jasně stejně tak výměna informací jako vzrušená diskuse.“⁹

Komunikace patří k životu každého člověka, jakožto tvora společenského. Společenskou neboli sociální komunikaci chápeme jako výměnu názorů, nápadů, postojů, představ, nálad a informací. Každý člověk do komunikace vnáší svoje postoje, názory a nálady, nejedná se tedy o pouhé objektivní informace. Není možné, aby člověk neměl žádné postoje a chování vůči sdělované skutečnosti. Kromě mluvené řeči patří ke komunikaci i spousta nonverbálních sdělovacích prostředků, které mohou měnit smysl předávané informace.¹⁰

Velice důležitý je také konsenzus o sdělované informaci, význam sdělení je tedy sociální charakter. Probíraná skutečnost může tedy měnit svůj význam a pochopení v závislosti na kultuře, ve které je tvořena, předávána a přijímána. Konsenzus se netýká výhradně jen verbální komunikace, v určitých kulturách i gesta, mimika nebo fyzický kontakt zúčastněných stran mají různé významy.¹¹

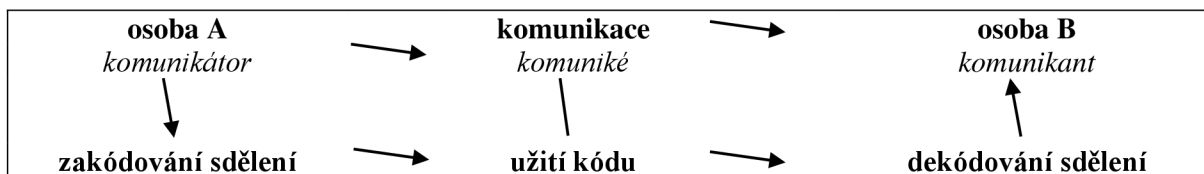
⁹ WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2. vyd. Brno: Newton Books, 2011. ISBN 978-80-87325-00-1, s. 26.

¹⁰ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

¹¹ HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-729-0118-4.

Veškerá komunikace má společnou strukturu, kterou lze jednoduše zobrazit na následujícím schématu:

SCHEMA KOMUNIKAČNÍHO KANÁLU



Obrázek 1 Schéma komunikačního kanálu (Zdroj: Hadj-Mousová, 2003)

Komunikátor je osoba, která vysílá komuniké, a komunikantem je osoba, která komuniké přijímá. V případě dialogu jsou tyto role stále vyměňovány.

„Na straně komunikátora je utváření informace (obsahu komuniké) závislé na:

- *jeho psychickém stavu*
- *schopnosti vyjádření vnitřního psychického obsahu*
- *sdělitelnosti tohoto obsahu (např. emoce)*
- *způsobu vyjádření (např. srozumitelnost)*
- *použití symbolů s osobním významem*
- *doprovodu neverbálními prvky*

Porozumění informaci (obsahu komuniké) u komunikanta závisí na:

- *jeho psychickém stavu*
- *vztahu ke komunikátorovi*
- *úrovni přijetí (např. nedoslýchavost)*
- *interpretaci významu (zvláště vlivem neverbálních prvků)*
- *schopnosti porozumět sdělovanému*
- *soustředění.*¹²

Jak podle výčtu vidíme, komunikace je podmíněna několika vnějšími faktory. Ty mohou způsobit, že informace vysílaná se nemusí nutně krýt s informací přijímanou. Komunikant si také nepochopenou část sdělení doplňuje vlastní představivostí, což komuniké zkresluje. Aby se význam obsahu sdělení při komunikaci neměnil, musíme klást důraz na opakování a ověření srozumitelnosti.

¹² HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-729-0118-4.

2.1 Funkce komunikace

Komunikace má pět hlavních funkcí:

1. Informovat – předat zprávu, uvést ve známost (informativní funkce).
2. Instruovat – zasvětit, navést, poradit (instruktážní funkce).
3. Přesvědčit – ovlivnit názor recipienta (persuazivní funkce).
4. Domluvit se – dojít k řešení (vyjednávací funkce).
5. Pobavit – zlepšit náladu recipienta (zábavní funkce).

Málokdy se setkáme s komunikací s pouze informativní funkcí. Ve většině případů má i skrytý význam instruktážní, persuazivní nebo vyjednávací.¹³

Ke komunikaci dochází ve čtyřech základních oblastech

1. Intrapersonální komunikace – jedná se o vnitřní komunikaci člověka se sebou samým.
2. Interpersonální komunikace – také mezilidská, probíhá vzájemná výměna informací mezi lidmi.
3. Komunikace v malých sociálních skupinách – jednotliví členové na sebe vzájemně působí, společně řeší problémy, sdílí informace a pomáhají si.
4. Veřejná komunikace – snaha informovat, přesvědčit nebo pobavit větší počet lidí.¹⁴

Každá komunikace má svůj cíl, motivaci. Vše, co je řečeno, napsáno, vyslechnuto, je tak učiněno za nějakým účelem. Tyto účely (cíle) můžeme rozdělit do pěti hlavních forem komunikace:

1. Učit se (cílem je získat znalosti druhých).
2. Spojovat (cílem je vytvářet vztahy s druhými).
3. Pomáhat (cílem je vyslechnout druhého a pomoci mu s řešením).
4. Ovlivňovat (cílem je změnit, posílit postoj, názor, chování druhého).
5. Hrát si (cílem je žít v okamžiku).¹⁵

¹³ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

¹⁴ DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.

¹⁵ KONEČNÁ, Zdeňka. *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-214-3891-0, s. 7–8.

2.2 Řeč a verbální komunikace

Verbální komunikace probíhá prostřednictvím slov a řeči. Slova jsou v tomto případě symboly pro předání významů. Jedná se o systém zvukových a grafických vzorců závislých na kultuře.

Kvůli závislosti významu obsahu komuniké vzniká rozdíl mezi významem a obsahem. Smysl je individuální chápání slova. Odvíjí se od osobnosti a zkušeností jedince, od jeho představ a názorů a v neposlední řadě od vztahu ke sdělení.

Význam slova definuje slovník. Jedná se o objektivní funkci slova, které zastupuje konkrétní realitu aktuální v dané kultuře.

Při setkání osob z rozdílných jazykových systémů samozřejmě nastává problém s interpretací obsahu komuniké. Tato překážka může ovšem nastat i mezi lidmi se sdíleným jazykem. Každá subkultura a sociální skupina si tvoří vlastní slovník. Slova mohou mít napříč všemi sociálními skupinami několik různých významů. V komunikaci se také projevují společné asociace, postoje a zkušenosti dané skupiny osob. Některé skupiny si vytvářejí co nejodlišnější a nejizolovanější verbální prostředky záměrně, v tomto případě hovoříme o slangu.

2.3 Nepřímá komunikace

Verbální komunikace, která neprobíhá v osobní interakci, se nazývá komunikace nepřímá. Jedná se primárně o písemnou korespondenci, knihy, časopisy, noviny atd. Díky ní se můžeme obohatit o zážitky, smýšlení, zkušenosti a znalosti lidí, se kterými bychom se osobně nemohli setkat nebo bychom jim nerozuměli (v případě překladové literatury). Vznik psané formy komunikace rozšířil možnost sdílení s velkým počtem lidí, s celými generacemi čtenářů. Do této skupiny komunikace kromě psaného slova řadíme i rozhlas a televizi. I v těchto případech není komunikátor v přímé interakci s komunikantem a komunikant je anonymní. Komunikátor si představuje příjemce jeho mluveného slova.

2.4 Neverbální komunikace

Sdělování významů bez pomoci verbálního projevu se označuje jako neverbální komunikace. Jedná se o projevování především emocí (lze tímto způsobem vyjádřit i souhlas či nesouhlas). Aby člověk neverbální komunikaci porozuměl, musí být schopen rozpoznat projevy mimické či gesta a přiřadit jim adekvátní význam. I neverbální komunikace je zčásti

vázána na kulturu – ačkoli velká část gest a výrazů je vrozená, můžeme se setkat i s gesty typickými jen pro určité kultury.

Verbální komunikace by bez neverbální postrádala kontext. Přestože neverbální komunikaci (obzvláště u nás) nepřikládáme velkou pozornost, působí na naše vnímání lidí. Podle neverbální komunikace můžeme lidem přisoudit např. důvěryhodnost bez ohledu na smysluplnost jejich sdělení. Do malé míry lze tyto projevy kontrolovat, to používají např. psychoterapeuti nebo politici, nikdy ovšem nemůžeme naše postoje, názory, zkušenosti a další vnitřní vlivy před světem skrýt docela.¹⁶

Paralingvistika – způsob sdělování obsahu pomocí hlasu. Intonací, silou hlasu, pauzami v mluveném projevu nebo jeho rychlostí dodáváme verbální komunikaci kontext. Mluvené slovo je tímto způsobem ovlivněno vždy, při psaném projevu – především v beletrii – využívá autor popisů a uvozovek pro nastínění atmosféry monologu/dialogu.

Kinezika – je dalším způsobem neverbální komunikace. Jedná se o komunikaci pohyby těla. Řadíme sem např. rychlost pohybů, držení těla, naklánění hlavy. Těmito způsoby můžeme dát najevo nervozitu, sebevědomí, nesouhlas, nebo dokonce lež. Zvláště poslední zmíněné je důvodem k podrobnému zkoumání této komunikace.

Někteří autoři mezi kineziku zařazují i „řeč těla“, jak je člověk oblečený, nalíčený, upravený, zda nosí módní doplňky. Ačkoli je sporné, zda se jedná o komunikaci, určitě i tyto okolnosti mají vliv na vnímání daného jedince jeho okolím.

Mimika – je bezpochyby nejbohatší oblastí neverbální komunikace. Některé mimické výrazy máme zřejmě od narození, většina je ale naučená v průběhu socializace, což může mít za následek různorodost a odlišnost výrazů každého jedince. I na mimiku má značný vliv kultura. Zatímco země na jihu Evropy se pyšní velkou škálou expresivních výrazů obličejů, národy v Asii jsou vedeny k minimálnímu projevu citů. Pod oblast mimiky spadá také komunikace očí – oční kontakt. Ačkoliv se jedná o malý orgán, dokáže toho při interakci spoustu prozradit. Oči mají schopnost vyjádřit obrovské množství emocí i bez pomoci zbytku obličejů. Samotná intenzita očního kontaktu (uhýbání pohledem, upřený pohled) může prozradit stres, lež, sebevědomí nebo agresivitu.

Proxemika – se zabývá interpersonální prostorovou distancí. Samotnou vzdáleností od druhého člověka při interakci říkáme mnoho. Prostor okolo těla se dělí na čtyři zóny: veřejná (3,6 až 8 m), pracovní (1,5 až 3,6 m), osobní (45 cm až 1,5 m) a intimní (0 až 45 cm).

¹⁶ KONEČNÁ, Zdeňka. *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-214-3891-0.

Kulturní normy upravují tyto vzdálenosti pro různé druhy komunikace. Kromě sociální distance můžeme svůj vztah k člověku vyjádřit i postavením (např. složené ruce před tělem, natočení se bokem apod.).

Gesta – zastávají v neverbální komunikaci speciální roli, některá z nich totiž dokáží verbální komunikaci plnohodnotně nahradit. Všechna gesta jsou naučená a úzce spjatá s kulturou. Např. Italové používají spoustu gest s jasným významem mnohem více než my. Některá gesta mají také u různých národů různé významy (např. ano-ne v ČR a v Bulharsku).

Jako zvláštní formu gest chápeme také dotyky. Jedná se o možná nejstarší formu komunikace. Dotyky mohou mít efekt uklidňující (pohlazení, objetí, ruka na rameno) nebo i negativní (fyzická agrese, výhrůžky).¹⁷

¹⁷ KONEČNÁ, Zdeňka. *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-214-3891-0.

3 Rodina

V minulém století byla rodina jako instituce poháněná pudem reprodukce. V dnešní době už má rodina více společensky uznaných podob, její definice se tedy liší v závislosti na širší vymezení samotného pojmu rodina.¹⁸

Definice Murdocka z roku 1949 říká, že rodina je: „*Skupina charakteristická společným bydlením a spoluprací dospělých obou pohlaví a dětí, které zplodili nebo adoptovali.*“¹⁹

Jandourek definuje rodinu jako: „*Formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti.*“²⁰

Sociologická encyklopedie říká: Rodina je „*obecně původní a nejdůležitější spol. skupina a instituce, která je zákl. článkem soc. struktury i zákl. ekon. jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biol. druhu a výchova, resp. socializace potomstva, ale i přenos kult. vzorů a zachování kontinuity kult. vývoje.*“²¹

Mezi základní znaky rodiny patří společenské přijetí dané formy soužití, propojenost jedinců pokrevně, svazkem nebo adopcí, společná dělba práce při naplňování funkcí rodiny, ovlivňuje vývoj dítěte, učí děti mezilidským vztahům příkladem a uspokojuje potřeby všech členů rodiny.²²

3.1 Funkce rodiny

Rodina je základní sociální skupinou v naší společnosti, charakterizovanou společnými funkcemi pro společnost i jedince.

Funkce reprodukčně sexuální – zahrnuje sexuální uspokojení manželů a biologickou reprodukci. Podle této funkce se hodnotí sňatečnost, rozvodovost, plánované rodičovství a jeho závislost na sociálním prostředí rodiny. Dalším důležitým faktorem plnění této funkce je sexuální a citový vztah mezi partnery.

Funkce ekonomicko-zabezpečovací – rodina zajišťuje ekonomickou reprodukci, a to jak z pozice pracujících občanů, tak z pozice výchovy budoucích pracujících občanů.

¹⁸ VESELÁ, Jana. *Úvod do sociologie*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-861-6, s. 3.

¹⁹ BOUDON, Raymond a Vladimír JOCHMANN. *Sociologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0735-3, s. 169.

²⁰ JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0, s. 206.

²¹ FIŠEROVÁ, Vlasta. Rodina. In: *Sociologická encyklopedie* [online]. 2018 [cit. 2021-04-20]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Rodina>

²² VESELÁ, Jana. *Úvod do sociologie*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-861-6, s. 3.

Funkce kulturně-socializační – rodina formuje osobnost dítěte, čímž zachovává kulturní a sociální kontinuitu společnosti. Tento aspekt je ale v poslední době zanedbáván a větší důraz se klade na materiální zabezpečení rodiny.

Funkce emocionální – uspokojuje citové potřeby jedince. Ten je potom schopen kvalitního života se zdravým sebevědomím a schopností empatie.

Na rodině můžeme pozorovat všechny základní společenské vazby: vztah k vnějšímu prostředí, vztahy biologické reprodukce a vztahy ekonomické. Rodina je první a základní prvek v procesu socializace jedince. Má za úkol připravit dítě na život ve společnosti.

V období moderní společnosti je podstatně narušováno klima uvnitř rodiny. To má za následek vznik nestabilních a neúplných rodin.

V současné rodině pozorujeme mnoho trendů vzniklých vlivem společnosti. Patří mezi ně například zvýšení věku sňatečnosti, snížení věku zahájení sexuálního života, plánování rodičovství.

Rodina se v dnešní době uzavírá do sebe. Zuzuje vztahy se sousedy a širší rodinou a více se soustředí na jednotlivce v užším rodinném kruhu.²³

3.2 Spolupráce rodiny a školy

Délka rodičovské dovolené se u nás pohybuje mezi jedním rokem až třemi lety. Do tří let věku dítěte se tedy na jeho výchově podílí pouze rodina bez pomoci odborně vzdělaných výchovných pracovníků. I ve chvíli, kdy dítě začne navštěvovat mateřskou nebo základní školu, jsou nejdůležitějšími výchovnými aktéry rodiče. Je tedy nesmírně důležité, aby učitelé a rodiče pravidelně komunikovali a mohli tak najít společnou cestu při výchově dítěte.²⁴

Do 60. let 20. století se u nás vztahy mezi rodinou a školou omezovaly pouze na řešení problémů s docházkou, chováním, výsledky žáka. Až v 70. a 80. letech byli rodiče vyzýváni k častějším návštěvám školy a rozhovorům o výše zmíněných záležitostech. To rodiče vedlo k zodpovědnějšímu přístupu ke vzdělání jejich dětí. Až s legislativními změnami v 90. letech se rodičům otevřela možnost spolurozhodovat o školních záležitostech a diskutovat s pedagogem o prospěchu dítěte, což vedlo i k nutnosti vzdělávání samotných rodičů. Tato spolupráce a komunikace funguje na principu tržního modelu. Nelze ovšem mluvit

²³ VESELÁ, Jana. *Úvod do sociologie*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-861-6, s. 3.

²⁴ POL, Milan. Řízení vztahů školy s rodinou v kontextu rozmanitosti pojetí školy. In *Partnerství rodiny a školy – současnost a perspektivy. Sborník příspěvků z 5. pedagogického semináře*. Ostrava: Ústav celoživotního vzdělávání při PdF OU, 1999, s. 33–35.

o tradičním pojetí tržního vztahu, jedná se spíše o kombinaci svobody výběru školy a samosprávu jednotlivých vzdělávacích institucí s veřejnou odpovědností a vládním dohledem.

Jelikož se názory na výuku a výchovu u všech rodičů liší, jsou také rozdílné jejich požadavky na školu a učitele samotné. Proto má i vztah mezi rodinou a učitelem v individuálních případech jiný charakter. S tím souvisí vznik různých programů a iniciativ, které mají podporovat spolupráci a partnerství mezi rodinou/rodiči, žákem a školou. Tyto programy a iniciativy reflektují aktuální politickou a kulturní situaci.

V České republice společnost jasně chápe rozdělení rolí rodičů a učitelů v oblasti výchovy a vzdělávání. V průzkumu Walterové (2010) se ukázalo, že vzdělávání je chápáno jako povinnost školy jen ze dvou třetin, zatímco výchova je ze dvou třetin chápána výhradně jako povinnost rodičů. Tento názor sdílí ve stejné míře rodiče a nerodiče.

Uvedení autoři se také zajímali o reflexi komunikace rodičů a učitelů. Ukázalo se, že 80 % rodičů je s intenzitou i obsahem komunikace spokojeno. Přes dvě třetiny rodičů jsou informovány o prospěchu dítěte i mimo typická období – pololetí, čtvrtletí. Pouze 44 % rodičů se potom domnívá, že jsou učitelem do vzdělávacího procesu aktivně zapojováni.²⁵

3.3 Modely vztahů rodiny a školy

Na základě společenských, kulturních a politických specifik popsala Ravnová (in Rabušicová, 2004) čtyři modely vztahů mezi rodinou a školou:

- kompenzační model,
- konsenzuální model,
- participační model,
- model sdílené odpovědnosti.

V případě kompenzačního modelu škola z velké části nahrazuje emocionální, kulturní a socializační zázemí rodiny. Tento model se uplatňoval nejčastěji v 60. a 70. letech 20. století v USA, kde se kvůli velkým rozdílům ve společnosti některým dětem nedostávalo potřebné péče od rodiny.

Konsenzuální model se začal prosazovat v 70. a 80. letech 20. století. Jednalo se o počátek propojování vzdělávání (do té doby výhradně záležitosti školy) a výchovy

²⁵ WALTEROVÁ, Eliška. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

(povinnosti výhradně rodičů). Učitelé se začali zajímat o zázemí dítěte a pokoušeli se tak žákům více přiblížit. Zároveň se díky komunikaci s rodiči mohli informovat o podobě domácí přípravy na vyučování.

Participační model – v 80. a 90. letech 20. století se do procesu výchovy zapojila masová média podpořená vlivem vrstevníků. Důsledkem toho se výchovný proces z velké části přesunul na vzdělávací instituci. Také rodiče se stali svým způsobem pomocníky učitelů tím, že se aktivně zapojovali do vzdělávání svých dětí.

V dnešní době je nejčastější model sdílené odpovědnosti. Podíl rodičů na vzdělání jejich dětí roste. Role socializační připadá v době sociálních sítí především na školu, kde se děti setkávají se svými vrstevníky. Výchova a vzdělání dětí se stává společným úkolem školy a rodiny.

Vzhledem k současnému společenskému vývoji se podle autorky budeme muset připravit na opětovné rozdělení výchovně-vzdělávacích úkolů mezi rodinu a školu. Důvodem je stále rostoucí důraz na individualitu jedince, který klade na učitele nesplnitelnou úlohu poskytnout každému žákovi adekvátní prostor pro jeho seberealizaci.

Ravnová (in Rabušicová, 2004) zmiňuje další dvě skutečnosti týkající se pohledu na vzdělávání. První z nich je nerovnost vzdělávacích příležitostí. Dětem z nižších socioekonomických vrstev se s menší pravděpodobností dostane vyššího vzdělání. To je zapříčiněno malou aspirací ke vzdělání a nedostatečnými materiálními podmínkami ze strany rodičů. Tím automaticky již na začátku života ztrácí výhodu na trhu práce, která bývá úzce spojena s kvalitním vzděláním.

Další pohled na vzdělání se jeví značně skepticky. Cílem vzdělávacích institucí už není vychovat jedince vzdělaného, ale konkurenceschopného na trhu práce. Žáci už se tedy nadále nevzdělávají, pouze konzumují vzdělání.²⁶

Z hlediska míry zapojení rodičů do školních záležitostí a spolupráce ze strany učitele rozdělily Barbara Štěh a Jana Kalin vztah učitel – rodič do šesti modelů:

Ochranný model – představuje maximální oddělení povinností školy (vzdělávání) a rodiny (výchova). Tyto dva subjekty se prakticky nikdy nedostanou do konfliktu. Případné zapojení rodiče do vzdělávacího procesu je chápáno jako rušivé.

Odborný model – učitel je dominantním prvkem a sám sebe považuje za naprostého odborníka na výchovu i vzdělávání. Od rodičů očekává pouze poskytnutí základních

²⁶ RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

informací a instrukcí o jejich dětech a jakákoliv iniciativa rodičů je nežádoucí, hlavní slovo má učitel.

Není brán žádný ohled na rodinné zázemí a charakter dítěte, čímž dochází k nezohlednění individuálních vzdělávacích potřeb některých žáků, což vylučuje vytvoření podnětného prostředí pro všechny žáky.

Model přenosu – i v tomto modelu je učitel chápán jako hlavní zdroj odborné způsobilosti k edukačnímu procesu, ale je zohledněna role rodiče. Ti by měli při výchově vzít v potaz doporučená opatření.

Model obohacení kurikula – rodič a učitel spolupracují jako rovnocenní partneři. Model je prospěšný, protože umožňuje obohacení jak učitele, tak rodiče. Problémem je u některých pedagogů pocit ohrožení jejich role odborníka způsobený aktivním zapojením rodičů do vyučování.

Konzumní model – podle tohoto modelu má rodič výhradní právo rozhodovat o výuce a výchově svých dětí. Učitel je pouze prostředníkem, který plní přání rodičů a nijak se neangažuje v procesu výchovném.

Partnerský model – tento model je považován za nejvhodnější. Na vytvoření vhodných podmínek pro výuku i výchovu se podílejí učitelé i rodiče. Aby taková spolupráce byla v praxi možná, je nutné ji zakládat na oboustranném respektu. Obě strany si musí předem stanovit pravidla a společně plánovat krátkodobé i dlouhodobé úkoly k dosažení cílů. Důležité jsou tyto čtyři elementy: oboustranná komunikace, vzájemná podpora, společné rozhodování, podpora vzdělávání.

Tento model vede k uspokojení potřeb učitelů i rodičů, a především k harmonizaci požadavků kladených na žáka. Díky tomu, že se rodiče s pedagogem předem dohodnou na krátkodobých i dlouhodobých cílech a kompetencích, nedochází k rozporům a žák má potřebnou jistotu a klid pro svůj rozvoj.

Při této spolupráci rodičů s pedagogy je ovšem nutné zohlednit a respektovat i výsledky dřívějšího snažení. Přes všechna pozitiva tento model není použitelný univerzálně, protože, bohužel, ne všichni rodiče nebo učitelé jsou schopni takovou spolupráci navázat.²⁷

²⁷ ŠTEH, Barbara a Jana KALIN. Building partner cooperation between teachers and parents. *Center for Educational Policy Studies Journal* [online]. 2011, 1(4), 81–101 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/277186889_Building_Partner_Cooperation_between_Teachers_and_Parents

Role rodičů ve vztahu ke škole, která vzdělává jejich děti, může být chápána jako role rodičem osvojená, ale také jako role školou vymezená. Nejedná se o pouhý pasivní postoj, hodnotí se i podle míry aktivního zájmu a zapojení do školních aktivit.²⁸

Podle Šed'ové (2004) dělíme rodiče do sedmi typů rolí. První role je rodič-zákazník. Takový rodič požaduje po škole informace a očekává, že komunikaci bude iniciovat výhradně učitel. Pedagog považující rodiče za zákazníka pracuje pečlivě a pokládá informování rodiny za svoji povinnost. Rodič, jako na škole nezávislá osoba, je vnímán jako problematický. Nepřeje si být obtěžován informacemi, které považuje za zbytečné, byť se týkají jeho dítěte. Učitel s takovým rodičem jedná s odstupem, ačkoli si je vědom toho, že by otevřenější komunikace byla pro oba prospěšná. Vyloženě „špatný“ je pro školu rodič nekomunikující, bez zájmu o školní záležitosti a zapojení se do nich. Zpravidla se jedná o rodiče problémových dětí, se kterými by naopak učitel měl komunikovat více. Jelikož si je učitel vědom nutnosti komunikace v zájmu žáka, snaží se rodiče do společné konverzace nutit z pozice autority, což se ovšem ve většině případů setkává s neúspěchem. Důsledkem je často rezignace učitele. Na druhé straně může být za problematického považován i rodič přehnaně se snažící. Pedagoga zahlcuje nepřiměřeným množstvím dotazů, nedočká-li se odpovědi, překračuje do osobních forem komunikace. Učitel má většinou pochopení pro jeho zájem, ale považuje jej za obtěžující.

Kvalitní komunikace nastává u role rodiče jako výchovného partnera. Obě strany zde vystupují jako rovnocenní partneři při rozhodování o věcech výchovy, sdílí svoje poznatky o dítěti a jsou schopni najít společnou cestu.

Rodič jako sociální partner se nespokojí s pouhým sdílením informací a chce se aktivně podílet na rozhodování o dění ve škole. Nezajímá se tedy výhradně o prospěch a chování vlastního dítěte, ale požaduje informace o chodu celé školy a často k nim přispívá svým názorem. Učitelé s takovými rodiči komunikují velmi intenzivně, zajímají se o jejich názor a následně vedou diskusi a navazují spolupráci.

Nejvyšší nároky na školu má rodič-občan. Požaduje po učitelích komunikaci a spolupráci se širokými vrstvami společnosti. Je ale také ochoten stejnou energii vložit do spolupráce, chápe školu jako součást komunitní sítě. Pedagog s těmito rodiči komunikuje nejen o školních záležitostech, ale také jim nabízí další formy vzdělávání, sportovní a kulturní aktivity a snaží se je plně zapojit. Zároveň od nich očekává spolupráci při rozhodování

²⁸ RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

a organizaci školních i mimoškolních aktivit. Na těchto rolích můžeme pozorovat několik komunikačních kritérií. Ukážeme si je v následující tabulce.

Tabulka 1 Role rodičů

Role	Četnost	Směr	Aktéři	Vztah
zákazník	variabilní	od školy k rodiči	rodič, učitel	dominance rodiče
nezávislý	nízká	nelze určit	rodič, učitel	symetrický
„špatný“	nízká	od školy k rodiči	rodič, učitel	dominance učitele
snaživý	vysoká	od rodiče ke škole	rodič, učitel	dominance učitele
výchovný partner	vysoká	obousměrná komunikace	rodič, učitel	symetrický
sociální partner	vysoká	obousměrná komunikace	rodič, škola	symetrický
občan	vysoká	obousměrná komunikace	rodič, škola, komunita	symetrický

Zdroj: Šeďová (in Rabušicová, 2004)

Podle analýzy (Rabušicová, Trnková, Šeďová, Čiháček, 2003) zabývající se charakterem škol, na kterých jsou rodiče i zástupci školy spokojeni se spoluprací, se nejvíce osvědčil přístup k rodičům jakožto partnerům (tzn. symetrický vztah). Ačkoliv by se dalo očekávat, že na oboustrannou spokojenost bude mít vliv velká nabídka komunikačních platforem, nebylo to dokázáno.

Navzdory výhodám, které s sebou přináší partnerský přístup ke komunikaci učitel-rodič, na našich školách s velkým rozdílem vede role rodiče jako zákazníka, kterou podporují jak rodiče, tak učitelé. Tato skutečnost má určitě souvislost i se systémem financování škol – podle počtu žáků. Rodič je chápán jako zákazník, rozhoduje, kterou školu bude jeho dítě navštěvovat, komu tedy případně finanční příspěvek.²⁹

²⁹ RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6, s. 33–39.

4 Komunikace školy a rodiny

Komunikace je jakékoliv chování, kde je přítomen více než jeden člověk. Dokonce i v případě, že při setkání dvou osob na ulici jedna odvrátí zrak jiným směrem a vyhne se tak očnímu kontaktu, dává tím jasný komunikační signál. Není tomu jinak i při komunikaci rodiny a školy.

Obě instituce mají od této komunikace konkrétní očekávání, často se tato očekávání neshodují. I přesto, že by logicky obě strany měly být motivovány k hledání společné cesty komunikace, není tomu vždycky tak.

Komunikace mezi rodičem a pedagogem by měla mít společný cíl: dobro dítěte. Ve chvíli, kdy se obě strany upnou k tomuto cíli a jsou ochotny vyslechnout názory a potřeby druhé strany, je už jen potřeba najít společné kompromisy, které cestu ke kýženému cíli umožní. Nedá se ovšem tvrdit, že je cíl rodiči i učiteli chápán stejně. Proto je potřeba na problematiku pohlížet z obou úhlů pohledu, jen tak je možno dojít kompromisu.³⁰

4.1 Komunikační platformy

Komunikační platformy představují prostor, ve kterém dochází k interakci, komunikační výměně. Jedná se o ustálené aktivity s cílem umožňovat aktivní zapojení do komunikace.

Šed'ová (in Rabušicová, 2004) tyto aktivity rozdělila do tří kategorií podle četnosti využívání: pravidelné, občasné, neprovozované. Při dotazování ředitelů ZŠ se ukázalo, že jediné dvě aktivity, které všechny dotázané školy realizují pravidelně, jsou třídní schůzky a připravenost vedení školy poskytnout rodičům informace na požádání.

Mezi aktivity pravidelné patří u větší části dotázaných informace podávané na začátku školního roku, záznamy v žákovských knížkách, pracovní sešity dítěte a ukázky jeho práce, konzultační hodiny učitelů a informace vyvěšené na nástěnkách u vchodu do školy. Jako nejméně využívané platformy se ukázalo pořizování nahrávek z vyučování, videonahrávky s přiblížením chodu školy a ankety pro zpětnou vazbu rodičů.³¹

³⁰ ČAPEK, Robert, Marek LAUERMANN, Irena PŘÍKAZSKÁ, Miroslav VOSMIK a Jan VYHNÁLEK. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.

³¹ RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6, s. 71–73.

4.2 Třídní schůzky

Třídní schůzky jsou stále nejčastěji využívanou komunikační platformou, pořádají se prakticky na všech školách u nás.

Charakter těchto setkání je dán vazbou na uzavírání klasifikačních období. Na ZŠ se zpravidla konají čtyřikrát za školní rok a hlavním tématem je prospěch a chování žáků. Podle účasti nebo neúčasti rodičů je zvykem přisuzovat jim zájem či nezájem o školu.

Tradičně se schůzky dělí na dvě části. V první části učitel jako mluvčí školy podá rodičům důležité organizační informace a v druhé obvykle individuálně seznámí rodiče s prospěchem jejich dětí.

Definovaná struktura a obsah třídních schůzek jsou důvodem jejich poněkud neosobního charakteru. Převažuje pouze monolog učitele, který sděluje informace bez možnosti zpětné vazby rodičů, nedává tím tedy přílišný prostor k diskusi. Rodiče vyhýbající se třídním schůzkám jsou podle pedagogů většinou právě ti, se kterými by potřebovali mluvit nejvíce. Většina zúčastněných rodičů pouze pasivně vyslechne monolog učitele a bez jakékoliv odezvy odchází. Tato odtažitost může být zapříčiněna obavou z případné výtky vůči jejich dítěti, která by mohla vyznít jako kritika výchovného stylu. Naopak i učitelé nechtějí zatěžovat rodiče „svojí prací“ a nějak se jich dotknout.³²

³² RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

5 Dopady koronaviru

Dne 10. března 2020 bylo vydáno mimořádné opatření zakazující přítomnost žáků v prostorách základních, středních, vyšších odborných a vysokých škol, které vstoupilo v platnost hned následující den. O dva dny později vyšlo nařízení o poskytnutí péče dětem ve věku tři až deset let, konkrétně dětem pracovníků bezpečnostních sborů, policie, zdravotnických služeb, zdravotnictví, ozbrojených sil, ne/pedagogických pracovníků škol, které tuto službu nabízejí. Maximální počet dětí v jedné třídě byl omezen na 15.

Až 25. května 2020 byla zavedena nepovinná školní docházka žáků prvního stupně. Skupinky mohly být opět složeny pouze z patnácti dětí. Charakter těchto skupinek nebyl stejný jako při běžné školní docházce. Pedagogičtí pracovníci pouze „suplovali“ práci rodičů doma, dohlíželi na děti při psaní úkolů. Kdyby ve škole probíhalo běžné vyučování, vytvořil by se velký rozdíl mezi dětmi doma a dětmi ve škole.

Od začátku nového školního roku 2020/2021 potom probíhala výuka v běžném režimu až do 14. října, kdy došlo k nařízení omezení provozu všech škol kromě mateřských.

Dne 18. listopadu se do škol vrátili žáci prvních a druhých tříd. Až 30. listopadu se do škol mohli vrátit všichni žáci základních škol. Po vánočních prázdninách se ovšem děti do škol už nevrátily. Doma zůstaly až do jara 2021.³³

5.1 Dopady koronaviru na děti

Několik prvních týdnů po uzavření škol se neslo v duchu radosti z „koronových prázdnin“. Pedagogové si stále nebyli jisti, jak dlouho budou školy zavřené, jakým způsobem by měla případná výuka probíhat, tudíž na děti kladli mnohem menší nároky, než by tomu bylo ve škole.

Děti byly uzavřením škol připraveny o bezpečné místo socializace, jistoty a pravidelného režimu. Veškerou komunikaci musely omezit na virtuální prostředí nebo na rodinné příslušníky. To se stalo hlavním důvodem prohlubování rozdílů mezi dětmi. Dodržování pravidelného režimu, pomoc s úkoly, starost o aktivity ve volném čase, to všechno se stalo povinností rodičů. A právě rozdílnost rodinných situací jednotlivých žáků zapříčinila, že se jejich výsledky začaly lišit ještě více. Děti, kterým rodiče nevěnovali příliš

³³ KMENT, Štěpán. Logický model britských vědců přehledně ukazuje všechny dopady uzavření škol. *EDUin* [online]. 2020 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://eduin.cz/clanky/logicky-model-britskych-vedcu-prehledne-ukazuje-vsechny-dopady-uzavreni-skol/>

pozornosti i před uzavřením škol, byly najednou závislé samy na sobě. A naopak děti s rodiči zapojenými a aktivními udržovaly dobré školní výsledky.

Další velkou nástrahou se stala socializace v internetovém prostředí. Ve škole v přítomnosti učitele je interakce mezi dětmi neustále pozorována a usměrňována, v internetovém prostředí bez jakékoliv kontroly ovšem děti ztrácejí bariéry a anonymita dává prostor kyberšikaně.

Obrovský dopad má pandemie také na vzdělání dětí. Distanční výuka svým charakterem nemůže plně nahradit výuku prezenční. Každé dítě je závislé na vybavení domácnosti: mobilní telefon, notebook, počítač, webkamera, tiskárna a kvalita internetového připojení hrají stěžejní roli v aktivním zapojení dítěte do online výuky. To je další faktor nerovnosti ve vzdělávání dětí. Je kladen velký důraz na autonomii dětí, kterou by za běžné situace získávaly postupně. Učitelé nemají možnost pozorovat práci žáků v dostatečné míře, aby pomohli slabším žákům, a tím vyrovnali rozdíly ve třídě.³⁴

Kromě školních povinností byly velmi ovlivněny i volnočasové aktivity dětí. Zájmové kroužky nemohly probíhat, děti svůj volný čas trávily pouze doma. To vedlo k nárůstu času stráveného na sociálních sítích a hraním her na počítači. Nedostatečná kontrola ze strany rodičů vedla u spousty dětí k vytvoření nebo prohloubení závislosti na internetových médiích.³⁵

Z průzkumu Chen et al., který byl proveden mezi žáky prvního stupně základních škol, je jasné, že čas strávený hraním počítačových her a na sociálních sítích rapidně vzrostl. S tím současně vzrostla i míra rozšíření depresí a úzkostí mezi dětmi tohoto věku. Ty ovšem nebyly způsobeny strachem z koronaviru, který byl podporován neustálou debatou v médiích, ale narušením chápání reality v důsledku dlouhodobého konzumování obsahu sociálních sítí.³⁶

³⁴ KMENT, Štěpán. Logický model britských vědců přehledně ukazuje všechny dopady uzavření škol. *EDUin* [online]. 2020 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://eduin.cz/clanky/logicky-model-britskych-vedcu-prehledne-ukazuje-vsechny-dopady-uzavreni-skol/>

³⁵ FILOUŠOVÁ, Pavlína. Dětem chybí pracovní režim, objevuje se více případů závislosti na elektronických médiích, říká psychiatricka. In: *stisk.online* [online]. 2021 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://stisk.online/a/SiWTV/detem-chybi-pracovni-rezim-objevuje-se-vice-pripadu-zavislosti-na-elektronickych-mediich-rika-psychiatricka>

³⁶ CHEN, Chao-Ying a kol. Griffiths. Internet-Related Behaviors and Psychological Distress Among Schoolchildren During the COVID-19 School Hiatus. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking Ahead of Print* [online]. 2021 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cyber.2020.0497>

5.2 Dopady koronaviru na pracovníky školy

S přechodem na distanční výuku se učitelé museli vypořádat se spoustou změn. Museli se rychle naučit zvládat náraz komunikace ze strany rodičů, zaměstnavatelů a kolegů. Kvůli vyučování přes internet se také museli naučit pracovat s řadou online komunikačních platforem, webových aplikací pro tvorbu výukových programů a sociálních sítí. Změnou si také prošly studijní plány, metody vyučování a forma a způsob hodnocení.

5.3 Dopady koronaviru na rodiny

Mladší žáci při distanční výuce potřebují dohled starší, ideálně dospělé osoby. Ne všechny rodiny mají ovšem možnost tohoto hlídání ze strany prarodičů, což kvůli nebezpečí koronaviru pro starší osoby ani nebylo doporučováno. Mnozí rodiče tedy museli zůstat doma, a tím pádem se rodinný rozpočet značně snížil. Mohli si zažádat o potvrzení od škol o péči o člena domácnosti, čímž byl jejich příjem snížen na 60 %, později na 80 %. K tomu museli také zajišťovat celodenní stravu pro děti. Pokud neměli možnost zůstat s nimi doma, museli si najít náhradní hlídání, což je další položka zasahující do rodinného rozpočtu.

V nejhorší situaci se ocitli rodiče samoživitelé. Mnohdy si nemohli dovolit zůstat s dětmi doma se sníženým platem, museli se tedy spolehnout na starší sourozence nebo samostatnost dětí.³⁷

Podle průzkumu Iovino, Caemmerer a Chafouleas (2021) se během pandemie výrazně zhoršilo psychické zdraví rodičů. Rostl počet povinností v oblasti vzdělání jejich dětí. Mezi další stresové faktory patřilo: finanční zajištění rodiny, strach z nákazy, studijní výsledky dětí, nedostatek příležitostí relaxace a společenského života. Stálá přítomnost dětí doma je připravovala o jakékoli soukromí, což stres ještě podpořilo.

5.4 Dopady koronaviru na děti se speciálními potřebami a jejich rodiče

U dětí se speciálními potřebami je socializace a kontakt se speciálními pedagogy stěžejní. Vytržením z běžného života přišly o zavedený režim, rutinu, na kterou si navykly. Například u dětí s ADHD nebo poruchou autistického spektra jsou zavedené každodenní

³⁷KMENT, Štěpán. Logický model britských vědců přehledně ukazuje všechny dopady uzavření škol. *EDUin* [online]. 2020 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://eduin.cz/clanky/logicky-model-britskych-vedcu-prehledne-ukazuje-vsechny-dopady-uzavreni-skol/>.

rituály zásadní pro jejich klid a schopnost soustředění. Nyní veškerá starost o tento režim ležela na ramenou rodičů, kteří navíc museli zajistit chod domácnosti, finanční příjem, popř. kompenzační nebo socializační aktivity.

Na rodiče dětí se speciálními potřebami má uzavření škol větší negativní vliv než na rodiče dětí zdravých. Kvůli speciálním potřebám, které jejich děti mají, se kromě role učitelů museli rodiče postavit i do role speciálních pedagogů. Z výzkumu vyplývá, že psychické i fyzické vyčerpání vedlo u těchto rodičů k častějším případům úzkosti, deprese a u některých dokonce i k suicidálním myšlenkám.³⁸

5.5 Komunikace v době distanční výuky

Během prvních měsíců distanční výuky, na jaře 2020, vyplynulo z výzkumů, že celkem 5,8 % domácností s dětmi školního věku nedisponuje technikou nutnou k účasti na online výuce. Jedná se především o žáky z 25 % dětí s horším socioekonomickým zázemím, dostávají se tedy do pozice nejvíce ohrožených novou situací.³⁹

Podle analýzy ČŠI, ve které se k situaci vyjadřovali ředitelé, se ovšem dostáváme ke skeptičtějším 15 % prvostupňových žáků bez digitální techniky.⁴⁰

Při zahájení distanční výuky v březnu 2020 bylo zjištěno přibližně 250 000 žáků bez přístupu k online výuce, kteří ale úkoly plnili a se školou komunikovali jiným způsobem. Toto číslo se, mj. i díky finanční podpoře státu, zmenšilo do jara 2021 až na pětinu. Stále se ale setkáváme s případy, kdy rodina nekomunikuje ani přes snahy školy nabídnout různé způsoby předávání úkolů.

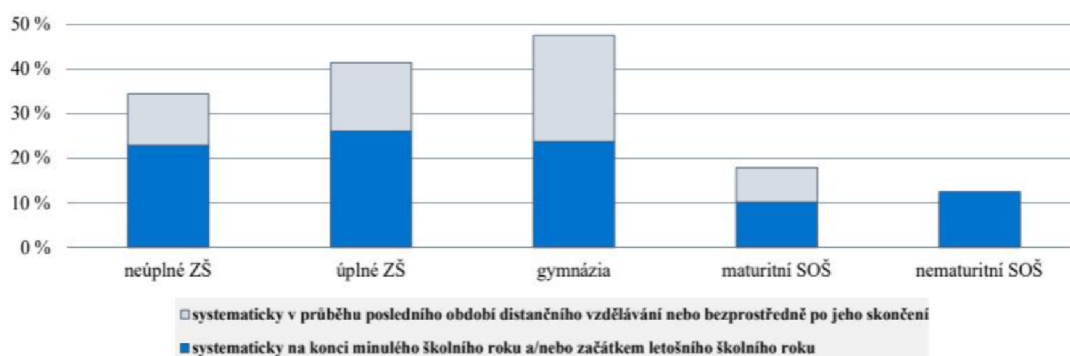
Jedním z důvodů nekvalitní komunikace mezi rodiči a školou byla nízká kvalita jejich komunikace už před touto novou situací. Mnohdy školy nenavazovaly s rodiči kontakt a nerozesílaly dotazníky spokojenosti s výukou právě kvůli tomu, že očekávaly velmi nízkou návratnost.

³⁸ LOVINO, Emily A., Jacqueline CAEMMERER a Sandra M. CHAFOULEAS. Psychological distress and burden among family caregivers of children with and without developmental disabilities six months into the COVID-19 pandemic. *Research in Developmental Disabilities* [online]. 2021, 114, 103983 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: doi:10.1016/j.ridd.2021.103983

³⁹ FEDERICOVÁ, Miroslava a Václav KORBEL. Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání. *IDEA anti COVID-19* [online]. 2020 [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/zpravy/pandemie-covid-19-a-socialne-ekonomicke-nerovnosti-ve-vzdelavani-2>

⁴⁰ Tematická zpráva – Vzdělávání na dálku v ZŠ a SŠ. *ČŠI ČR* [online]. Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://www.csic.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>

V následujícím grafu vidíme procentuální poměr škol, které se dotazovaly rodičů na jejich spokojenost s distanční výukou. Takovýchto škol je podle šetření ČŠI méně než polovina.



Graf 1 Podíl škol zjišťujících spokojenost rodičů s distanční výukou (Zdroj: ČŠI ČR, 2020)

Na základě komunikace s rodiči ovšem na většině škol došlo k regulaci nastavení distanční výuky u poloviny škol. Jednalo se především o snížení/zvýšení rozsahu učiva, náročnosti zadávaných úkolů a zavedení doučování pod vedením učitelů nebo asistentů pedagoga. Některé školy v rámci socializace také začaly pořádat online zájmové kroužky.⁴¹

Častým tématem komunikace školy a rodičů bylo také časové rozvržení výuky. V rodinách s více dětmi se musela výuka nastavit tak, aby nekolidovaly hodiny více ročníků, protože sourozenci sdíleli počítač.

Přibližně měsíc po přechodu na distanční výuku byl mezi rodiči proveden průzkum spokojenosti. Téměř třetina rodičů byla s formou distanční výuky nespokojená nebo měla smíšené pocity. Negativně byly hodnoceny frekvence komunikace ze strany školy, množství zadávané práce a nepravidelnost online výuky.⁴²

Pro bližší pochopení průběhu domácího vzdělávání se průzkum Smetáčkové a Štecha (2021) zabýval klimatem rodiny. 89 % dotázaných rodičů uvedlo, že mají s dítětem dobrý vztah, 9 % ohodnotilo vztah jako spíše dobrý, pouze 2 % rodičů vidí svůj vztah s dětmi jako špatný. Přechodem na domácí vzdělávání enormně vzrostl čas trávený společně s rodinou a zároveň ubylo osobního prostoru a soukromí. 19 % rodičů hodnotí toto období za utužující

⁴² PROKOP, Daniel, Lucie HRUBÁ a Michal KUNC. Ekonomické problémy domácností a distanční vzdělávání. Report z longitudinálního výzkumu Život během pandemie. *Národní registr o výzkumu dětí a mládeži* [online]. 2020 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/992-ekonomicke-problemy-domacnosti-a-distanec>

a zlepšující jejich vztah s dětmi. Naproti tomu 6 % respondentů zaznamenává zhoršení rodinné atmosféry.⁴³

Rozdílné zkušenosti podle výzkumu úzce souvisí se vzděláním rodičů. Rodiče, kteří dosáhli nižšího vzdělání, pociťovali především zhoršení své finanční situace a čas trávený s rodinou neviděli jako příležitost k utužování vztahů. Naproti tomu rodiče s vyšším vzděláním tuto situaci využili jako možnost trávit s dětmi více času, a to i navzdory tomu, že drtivá většina z nich potvrdila velkou míru únavy zapříčiněnou kombinací práce z domova a času stráveného s dětmi.

Dalším faktorem potvrzujícím toto zjištění byla otázka ohledně počtu osob v domácnosti v závislosti na velikosti domu/bytu. Rodiče s nižším vzděláním častěji uváděli horší podmínky z hlediska klidu a soukromí. V těchto rodinách tedy častěji docházelo k napjaté atmosféře.

Pocit kompetentnosti v pomoci s učením je podle výzkumu také závislý na výši dosaženého vzdělání rodičů. Nejvíce kompetentní v základních předmětech (český jazyk, matematika, cizí jazyk) se cítí rodiče s vyšším než maturitním vzděláním. U rodičů s maturitním vzděláním se toto procento snižuje. Nejméně kompetentní se cítí být rodiče s nižším než maturitním vzděláním, ve srovnání s rodiči s nejvyšším vzděláním je to až o 15 %.⁴⁴

Kromě zvládnutí učiva je velmi důležitá organizace učení, psychická podpora a vytvoření podnětného prostředí pro učení dítěte. 82 % rodičů potvrdilo, že tento aspekt domácího vzdělávání zvládá, a to nehledě na své vzdělání.

5.6 Pohled rodičů na práci školy

Abychom pochopili vztah mezi školou a rodinou, musíme se na problematiku podívat z různých úhlů pohledu. Proto Smetáčková a Štech (2021) věnovali pozornost názoru rodičů na konání školy. Musíme ovšem brát ohled na subjektivnost rodičovských odpovědí.

Většina rodičů (92 %) potvrdila, že děti dostávají zadání úkolů a učiva online. Velké rozdíly byly mezi poměry online a offline výuky. Více než polovina (58 %) rodičů uvedla,

⁴³ SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica* [online]. 2021, **26**(1), 9–38 [cit. 2021-04-26]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/2299/2164>

⁴⁴ Tamtéž.

že více času zaberou zadané úkoly než online výuka. 80 % rodičů považuje online výuku za dobrou alternativu prezenčního vzdělávání.⁴⁵

Co se týče komunikace vyučujících s dětmi, názory rodičů se zásadně liší v závislosti na jejich vzdělání. Méně vzdělaní rodiče uvádějí menší míru komunikace mezi učitelem a žáky, na druhou stranu rodiče s vyšším vzděláním tento údaj až nadhodnocují. Názor první skupiny rodičů může být způsoben horšími technickými podmínkami pro komunikaci nebo nepřítomností rodičů v době, kdy komunikace probíhá.⁴⁶

K úspěšnému zvládnutí domácího vzdělávání bylo také potřeba, aby byli v kontaktu učitelé a rodiče. Ke každodenní komunikaci docházelo u 23 % dotázaných rodičů, jednou týdně u 36 % rodičů, 1–2× měsíčně u 21 % rodičů a téměř vůbec, nebo nikdy u 20 % rodičů.

Opět můžeme pozorovat odlišnosti odpovědí v závislosti na vzdělání rodičů. Větší četnost komunikace uváděli rodiče s nižším vzděláním. Důvodem může být nutnost častějšího vyhledávání pomoci u učitelů nebo naopak iniciativa učitele motivovaná snahou předejít problémům s řešením úkolů.⁴⁷

⁴⁵ SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica* [online]. 2021, **26**(1), 9–38 [cit. 2021-04-26]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/2299/2164>

⁴⁶ Tamtéž.

⁴⁷ Tamtéž.

II. Empirická část

Během studia odborných publikací a současných studií zabývajících se danou problematikou jsme definovali šest výzkumných otázek, na které jsme v této práci hledali odpověď:

- Jak se s přechodem na distanční výuku změnila organizace výuky žáků 1. stupně ZŠ?
- Je problematika distanční výuky ovlivněna ročníkem?
- V jakém rozsahu čelily školy nedostatečné technické vybavenosti žáků?
- Došlo v důsledku distanční výuky k prohloubení rozdílů v prospěchu mezi nejlepšími a nejslabšími žáky?
- V kterých předmětech představovala distanční výuka největší problém?
- Jak probíhala spolupráce s rodiči během distanční výuky?

V empirické části **využíváme triangulaci datových zdrojů**. V rámci tohoto postupu volíme metodu kvalitativní ve formě rozhovoru, kvantitativní dotazník a analýzu dokumentů. Porovnáním výsledků těchto metod hodlám dosáhnout zvýšení validity a reliability výzkumu. V dotazníku jsme získali informace o zkušenostech většího počtu pedagogů 1. stupně ZŠ. Kvalitativní výzkum, v tomto případě rozhovor, nám poskytl detailnější popis zkušeností dvou učitelek, a to prvního a druhého ročníku ZŠ. Triangulaci doplňujeme analýzou školních řádů, kde hledáme změny pravidel zohledňující specifika distanční výuky.

Definice triangulace vychází z původně topografické metody založené na principu, že ze znalosti polohy dvou bodů a úhlů v trojúhelníku lze vypočítat polohu třetího bodu. Tento princip se v přeneseném smyslu slova začal později využívat v oblasti sociálních věd. Jako první zavedl tuto metodu do sociálních věd Webb (1966) s cílem eliminovat závislost teorie na jediné metodě. Později Denzin vyhodnotil Webbův přístup jako triangulaci v rámci jedné metody za účelem zlepšení reliability. Denzin zavádí metodologickou triangulaci s použitím více metod, které stojí proti sobě. Podle některých metodologů tento přístup nezaručuje dokonalé výsledky, protože např. stavět proti sobě různé postupy s cílem potvrdit či vyvrátit výsledky jednoho z nich je náročné. V důsledku toho se na triangulaci začíná pohlížet spíše jako na postup, který umožňuje získávat informace různými způsoby a z různých úhlů pohledu. Aby se výzkum pomocí triangulace nerozpadl, je nutné se přidržet výzkumné otázky, která by měla zůstat v centru výzkumu. Pozdější kritici poukazují na úskalí spojená

s kombinací různých metod a postupů, s nimiž tyto metody pracují. Vzniká druhý koncept triangulace, v němž triangulace vede k podpoření již dříve získaných poznatků.

Nejde tedy o vyvrácení nebo potvrzení výpovědi, nýbrž o hlubší poznání zkoumaného jevu. Flick navrhuje využití různých výzkumných perspektiv. I když triangulace může představovat přínos v sociologickém výzkumu, je třeba si uvědomit, že nesprávná aplikace může být kontraproduktivní. Důležité je, aby měl výzkumník vhodně formulovanou výzkumnou otázku a aby ovládal více metod. V současnosti dochází nejčastěji ke kombinování kvalitativního a kvantitativního přístupu.⁴⁸

⁴⁸ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

6 Kvalitativní výzkum

6.1 Cíle a otázky kvalitativního výzkumu

Cílem kvalitativního výzkumu je **zjistit a popsat** reálné zkušenosti pedagogů na prvním stupni ZŠ po přibližně jednom roce distanční výuky a na začátku opětovného návratu žáků do škol.

Výzkumné otázky:

- S jakými problémy technického charakteru se pedagogové setkali? V jakém rozsahu?
- Jak probíhala organizace distanční výuky?
- Nastaly v důsledku přechodu na distanční výuku nové problémy?
- Zaznamenali pedagogové prohloubení rozdílů mezi nejlepšími a nejslabšími žáky?
- Jaké zkušenosti mají pedagogové se spoluprací a komunikací s rodiči?
- Jaké jsou konkrétní dopady distanční výuky v jednotlivých předmětech?

6.2 Metody výzkumu a výzkumné nástroje

Základní metodou kvalitativního výzkumu je rozhovor. Jedná se o bezprostřední komunikaci tazatele a informanta. Výhodou je osobní kontakt obou stran, což umožňuje případné doplňující upřesnění otázek i odpovědí, a tím i lepší vzájemné porozumění. Rozlišuje se rozhovor strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Při vedení strukturovaného rozhovoru se tazatel striktně drží předem připravených otázek, jejich obsah ani počet nemění. Tento rozhovor se nejvíce podobá dotazníku. Výhodou je snazší porovnání odpovědí v případě více informantů. Nestrukturovaný rozhovor má spíše podobu přirozené komunikace. I když tazatel musí být i na nestrukturovaný rozhovor předem připraven a vědět, kam jej cílit, může pořadí i obsah otázek operativně měnit nebo se k některým otázkám vracet. Nevýhodou je náročnější porovnávání odpovědí více informantů. Kompromisem mezi výše uvedenými metodami je rozhovor polostrukturovaný, kdy tazatel má otázky předem připravené, ovšem informant má k dispozici různé alternativy odpovědí a je možné také odpovědi doplňovat a vysvětlovat. Dále lze rozlišit rozhovor na individuální a skupinový. Chráska (2016) definuje skupinu jako optimálně 6–10 lidí. Výhodou skupinového rozhovoru je uvolněnější atmosféra v případě diskutování choulostivých témat a také kontrola správnosti odpovědí, kdy se členové skupiny informantů navzájem korigují. Nevýhodou může být různá

intenzita angažovanosti různých informantů v rozhovoru, v závislosti na různých povahách, temperamtech a vzdělání v diskutované oblasti. Důležitými pravidly při vedení rozhovoru podle Chrásky jsou: výběr vhodné situace, správné zahájení rozhovoru od nejjednodušších otázek, vhodné podmínky pro motivování informanta ke spolupráci (sem patří například i přiměřený zájem tazatele a úprava jeho zevnějšku), přesný záznam průběhu rozhovoru.⁴⁹

Získané informace v této práci jsou zpracovány metodou otevřeného kódování. Otevřené kódování je metoda zpracování údajů v textu. Text se rozdělí na jednotky, ty se pojmenují pomocí kódů a dále zpracovávají. Při výběru názvů kódů používáme tzv. návodné otázky (např. kdo, jak, kdy, kvůli čemu). Kódy mají co nejlépe vystihovat datovou jednotku, aby jejich zpracování vedlo k zodpovězení výzkumné otázky. Jako názvy kódů můžeme použít odborné termíny nebo kódy in-vivo, což jsou výrazy, které použil sám informant. V zájmu kompletnosti výpovědi vzhledem k výzkumné otázce je někdy třeba kódovat i to, co se v textu přímo neobjevilo. Během kódování je důležité dodržovat základní zásady: zpětná dohledatelnost jednotky označené kódem, výstižnost a přiměřenost kódu, průběžná tvorba seznamu kódů. Po dokončení kódování se provede rozdělení kódů do kategorií podle správně zvolené hierarchie.

Poté se provádí analýza takto zpracovaných dat. Existuje celá řada postupů této analýzy (např. analytická indukce, konstantní komparace), jejichž úkolem je získaná data strukturovat a vytvořit z nich příběh.⁵⁰

6.3 Výzkumný soubor

Rozhovor jsme vedli se dvěma informantkami prostřednictvím aplikace MS Teams. Celý rozhovor jsme nahrávali na diktafon.

- Informantka 1 je třídní učitelkou 2. ročníku na plně organizované městské základní škole.
- Informantka 2 je třídní učitelkou 1. ročníku na plně organizované vesnické základní škole.

Z rozhovoru vyplynulo šest nejdůležitějších oblastí definujících problematiku distanční výuky, které přímo korespondují s položenými otázkami. Pro každou oblast jsme definovali kategorie a přiřadili jsme jim kódy podle metody otevřeného kódování.

⁴⁹ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

⁵⁰ ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

1. Setkaly jste se s nedostatečnou technickou vybaveností žáků? V jakém rozsahu?

Informantka 1:

„Ano, v naší třídě jsme řešili nedostatečné vybavení. Jedna moje žačka neměla k dispozici svůj počítač. Má doma má tři sourozence, měli jeden počítač, který jim nestačil. Proto jim škola jeden notebook půjčila. Notebooky se půjčovaly oproti záloze.“

Informantka 2:

„V mojí třídě měli všichni žáci k dispozici svůj počítač, ale některým žákům z jiných tříd škola propůjčovala tablety.“

2. Jak ve Vaší třídě probíhala organizace distanční výuky?

Informantka 1:

„U nás probíhala online výuka třikrát týdně, v pondělí, středu a pátek. Děti jsou rozdělené na dvě poloviny. Každá hodina trvá 45 minut a probereme v ní český jazyk, matematiku a prvouku. Každý den dostávají děti i domácí úkoly a do večera mi je odevzdají. V úterý a ve čtvrtek pracují samostatně. Všechny odevzdané úkoly do konce týdne opravím a pošlu dětem i se správným řešením. Občas někdo potřebuje individuálně dovysvětlit nějaké učivo, takže se sejdeme online.“

Informantka 2:

„Děti máme taky na dvě poloviny. Online výuka probíhá každý den a jedna hodina se pohybuje mezi 30–40 minutami. V první třídě to děti u počítače ani déle nevydrží. Úkoly zadávám denně a děti mi je posílají do čtvrtka. Já je opravím a v páteční hodině se věmujeme tomu, v čem děti hodně chybovaly.“

3. Nastaly v důsledku přechodu na distanční výuku nové problémy, s kterými jste se dříve nesetkaly?

Informantka 1:

„Velký problém jsme řešili s jednou žákyní. Ze začátku chodila na online hodiny pravidelně. Poté vynechávala sem tam nějakou hodinu a posledních pěti hodin už se neúčastnila vůbec. Domácí úkoly odevzdává pokaždé pozdě, a to až po několika výzvách. Snažíme se kontaktovat rodiče prostřednictvím telefonátů a zpráv, ale ti odpovídají až s dlouhou odezvou. A jsou to stále stejné důvody dokola: nejel nám počítač, byli jsme u lékaře.

Jinak řešíme spíš problémy týkající se, řekněme, zneužívání výhod online prostředí. Děti si na něj rychle zvykly, možná až moc. Časem objevily, že si můžou vypnout kameru a mikrofon, což často dělaly, když nevěděly odpověď na otázku. Ty rychlejší děti, co mají samostatnou práci rychle hotovou, využívají toho času navíc na hraní her. Takže si vypnou mikrofon a nedávají pozor. Bohužel na dálku nemůžu kontrolovat, kdo už je hotový. Občas se stane, že má někdo slabší internetové připojení a nestihá online aktivity, které jim během hodiny posílám.“

Informantka 2:

„Řešili jsme velmi závažný problém s účastí nebo spíše neúčastí jednoho žáka na vyučování. On se připojil jednou asi na pět minut, takže víme, že prostředky i připojení má. Ale to bylo naposledy. Od té doby má už přes 70 neomluvených hodin a neodevzdal ani jeden úkol. Snažili jsme se kontaktovat jeho matku telefonicky i mailem, ale bez odezvy. Škola musela nakonec kontaktovat OSPOD, protože se nepodařil navázat žádný způsob komunikace a chlapec neplní povinnou školní docházku.

Během hodiny samotné spíše častěji narážím na malou technickou zdatnost prvňáčků. U nás v první třídě je vždycky problém, když představujeme nějakou novou funkci, hru na počítači. Hodně zdržuje vysvětlování dětem, co je to odkaz, jak na něj kliknout a jak hrát online výukové hry. Ale jinak jsou hodní a snaží se.“

4. Zaznamenaly jste během distanční výuky prohloubení rozdílů ve školních výsledcích mezi nejlepšími a nejslabšími žáky?

Informantka 1:

„Žádného takového prohloubení rozdílů jsem si nevšimla. V zásadě stále platí, že děti, které se snažily před online výukou, se snaží i teď a naopak.“

Informantka 2:

„Já jsem určitou změnu zaznamenala. U dětí, které ve škole patřily spíše k pomalejším, pozorujeme zlepšení. Přisuzujeme to aktivitě rodičů. Více se s dětmi učí a ty potom dohánějí rozdíly. Ale k prohloubení rozdílů mezi šikovnějšími a slabšími žáky nedošlo ani v mé třídě.“

5. Jaké jsou Vaše zkušenosti se spoluprací s rodiči během distanční výuky?

Informantka 1:

„Musím říct, že jakmile jsme nastavili jasná pravidla, rodiče začali aktivně spolupracovat. Ze začátku byl znát jejich strach, abych si o nich nemyslela, že jsou špatní učitelé. Proto někteří z nich diktovali dětem správné odpovědi domácích úloh, nebo je před odevzdáním sami opravili. Vysvětlila jsem jim ale, že potom nevím, kde mají žáci mezery, a nemůžu tedy opakovat, co je potřeba. Od té doby už se to neopakovalo.“

Informantka 2:

„Rodiče se snaží dětem pomoci úplně se vším. Chystají jim pomůcky, ořezávají tužky a pastelky. I při hodině jim uklízí na stole. Děti se ale nenaučí samostatnosti. Při návratu do školy jsme s tím hodně bojovali. Děti ani nepoznaly, který sešit si mají chystat na který předmět. Ale musím říct, že mnohdy je iniciativa rodičů žádoucí. Hodně rodičů se na nás například obrací s prosbami o radu, jak správně učit děti držet tužku, jak správně postupovat při procvičování počítání. Rádi vidíme, že se snaží dětem pomoci.“

6. Jaké jsou konkrétní dopady distanční výuky v jednotlivých předmětech?

Informantka 1:

„Největším problémem je z mého pohledu distanční výuka českého jazyka. Žáci druhé třídy prezenčně absolvovali první pololetí první třídy a první pololetí druhé třídy. Bohužel psaní a čtení je distanční výukou hodně omezeno. Chybí zde možnost bezprostředně reagovat na žáka např. tím, že mu kouknu přes rameno a hned jej upozorním na chybu. Někteří druháci zapomněli, jak se píšou některá písmena. Při čtení je zase málo aktivit, které se dají virtuálně realizovat. Opět, těžko něco nahradí bezprostřední kontakt, který vznikne při společné práci s textem např. ve skupinkách nebo při jiných aktivitách, kterých mám pro prezenční výuku spoustu. Dalším problémem jsou výchovy, hlavně hudební a tělesná. Hudební výchova je ošizená o zpívání. Děti podle zvuku z počítače neudrží ani rytmus ani intonaci. Zkoušíme aspoň různá rytmická cvičení, jako vytleskávání apod. A povídáme si o hudebních nástrojích. Tělesnou výchovu je těžko hodnotit. V tomto věku má pro děti největší přitažlivost cvičení v kolektivu, ať už jsou to různé hry nebo závody. O tento tělocvik jsme přišli a některé děti se přestaly hýbat úplně... Během online hodin není moc času na společné cvičení. Zadáváme tedy dobrovolné úkoly, ale ty neplní všichni.“

Informantka 2:

„Nejhorší je situace v českém jazyce. Při nácviku psaní a čtení je prakticky nenahraditelná fyzická přítomnost učitele, který může bezprostředně reagovat na žáka a korigovat jeho chyby. Tíha tohoto úkolu pak spočívá na rodičích se všemi důsledky, které to přináší. Bez jejich pomoci bychom nemohli kontrolovat pokroky dětí v psaní a čtení. Tělesnou výchovu jsme se snažili vymýšlet zábavně. Například mají děti zaslat fotografie, na kterých provádějí zadané cviky, jako důkaz pro hodnocení. Mezi úkoly patřily také různé vycházky, pohyb v přírodě. Setkali jsme se ale s odporem rodičů. Někteří z nich vycházku chápali jako úkoly pro rodiče a ne pro děti. I přes vysvětlování nepochopili, že nemůžeme klasifikovat dítě za něco, co neudělalo.“

6.4 Interpretace výsledků kvalitativního výzkumu

Byly zjištěny praktické zkušenosti učitelek s distanční výukou v 1. a 2. ročníku ZŠ.

1. Setkaly jste se s nedostatečnou technickou vybaveností žáků? V jakém rozsahu?

Tabulka 2 Nedostatečná technická vybavenost žáků

Kategorie	Kódy
Vybavenost žáků počítači	vybavenost, počet
Vyřešení problému	akce

Zdroj: vlastní

Informantka 1 ve své třídě řešila nedostatečné technické vybavení u jedné žákyně. Informantka 2 se s nedostatečným technickým vybavením nesetkala ani u jednoho žáka. V případě žákyně ve třídě informantky 1 škola tuto situaci vyřešila zapůjčením notebooku oproti finanční záloze.

2. Jak ve Vaší třídě probíhala organizace distanční výuky?

Tabulka 3 Organizace distanční výuky

Kategorie	Kódy
Rozdělení dětí	rozdělení
Organizace online výuky	frekvence, délka
Domácí práce	frekvence práce, odevzdání, vrácení
Další aktivity	navíc

Zdroj: vlastní

Ve třídě informantky 1 i informantky 2 byly děti rozděleny do dvou skupin. Ve třídě informantky 1 probíhala online výuka třikrát týdně, ve třídě informantky 2 každý den. Délka online hodiny byla ve třídě informantky 1 45 minut, ve třídě informantky 2 30–40 minut. Domácí práci zadávala dětem informantka 1 každý den, informantka 2 také každý den. Termín odevzdání domácí práce byl ve třídě informantky 1 vždy týž den, kdy byla zadána, a to do večera, ve třídě informantky 2 odevzdávaly děti práce průběžně od pondělí do čtvrtka. Informantka 1 vracela dětem opravené práce do konce týdne, informantka 2 vždy v pátek. Informantka 1 navíc uvádí, že v případě potřeby na vyžádání žáka poskytovala individuální konzultace. Informantka 2 žádné další aktivity neuvádí.

3. Nastaly v důsledku přechodu na distanční výuku nové problémy, s kterými jste se dříve nesetkaly?

Tabulka 4 Problémy v důsledku přechodu na distanční výuku

Kategorie	Kódy
Počet žáků se závažnými problémy	počet
Popis problému	popis
Opatření ze strany školy	primární, následná
Přístup rodičů	akce rodičů
Zneužívání používané techniky	způsob, důvod
Méně závažné problémy	malý problém

Zdroj: vlastní

K závažným problémům došlo v jednom případě ve třídě informantky 1 a v jednom případě ve třídě informantky 2. U informantky 1 šlo o žákyni, která nejdříve začala vynechávat účast na online hodinách a poté se přestala účastnit úplně, domácí úkoly sice odevzdává, ale s velkým zpožděním a až na základě urgencí. Ve třídě informantky 2 se jeden žák připojil k online výuce jen jednou na 5 minut a pak už se k online výuce vůbec nedostavil. V případě informantky 1 i 2 se škola nejprve snažila navázat kontakt s rodiči, u informantky 1 telefonicky a pomocí SMS zpráv, u informantky 2 telefonicky a mailem. V případě žákyně ve třídě informantky 1 škola zatím žádné další akce nepodnikla, v případě žáka u informantky 2 byl kontaktován OSPOD. U informantky 1 rodiče odpovídali s velkým zpožděním a absenci své dcery omlouvali poruchou počítače nebo návštěvou lékaře. U informantky 2 rodiče na pokusy o navázání komunikace nereagovali vůbec. Informantka 1 zaznamenala ve své třídě u některých žáků zneužití online prostředí při distanční výuce, a to tím, že si žáci vypínali mikrofony a kamery, když neznali odpověď na otázku učitelky nebo když během online výuky chtěli hrát hry. Informantka 2 ve své třídě takto závažný problém nezaznamenala. Obě informantky popisují i méně závažné problémy specifické pro online výuku. U informantky 1 se jedná o občasné slabší internetové připojení u některého z žáků, u informantky 2 jde o malou technickou zdatnost žáků, což vysvětluje tím, že jsou to teprve prvňáčci.

4. Zaznamenaly jste během distanční výuky prohloubení rozdílů ve školních výsledcích mezi nejlepšími a nejslabšími žáky?

Tabulka 5 Prohloubení rozdílů ve školních výsledcích během distanční výuky

Kategorie	Kódy
Pozorování rozdílů	stav
Přístup dětí	děti
Pomoc rodičů	rodiče

Zdroj: vlastní

Informantka 1 ani informantka 2 prohloubení rozdílů ve školních výsledcích mezi nejlepšími a nejslabšími žáky nezaznamenaly. Informantka 1 pozoruje, že přístup dětí k online výuce je stejný jako byl před ní, informantka 2 přístup dětí nezmiňuje. Informantka 1 v této otázce pomoc rodičů nezmiňuje, informantka 2 pozoruje zlepšení dříve pomalejších dětí, což přisuzuje podpoře rodičů.

5. Jaké jsou Vaše zkušenosti se spoluprací s rodiči během distanční výuky?

Tabulka 6 Zkušenosti se spoluprací s rodiči během distanční výuky

Kategorie	Kódy
Postoj rodičů	postoj
Aktivity rodičů	škodlivé, prospěšné

Zdroj: vlastní

Obě informantky potvrzují aktivní spolupráci rodičů. Informantka 1 uvádí, že rodiče začali aktivně spolupracovat po nastavení pravidel ze strany školy, informantka 2 upřesňuje, že se rodiče snaží pomáhat dětem se vším. Z aktivit rodičů, které jsou škodlivé pro výuku jejich dětí, informantka 1 uvádí, že rodiče diktovali dětem správné odpovědi domácích úloh nebo jim je sami před odevzdáním opravovali. Informantka 2 se setkala s tím, že rodiče dětem chystali pomůcky, ořezávali tužky a během online hodiny jim uklízeli na stole. Prospěšné aktivity informantka 1 neuvádí, informantka 2 uvádí, že se rodiče obraceli s žádostí o radu, jak správně učit děti držet tužku nebo jak správně postupovat při procvičování počítání.

6. Jaké jsou konkrétní dopady distanční výuky v jednotlivých předmětech?

Tabulka 7 Dopady distanční výuky v jednotlivých předmětech

Kategorie	Kódy
Nejvíce dotčené předměty	předmět
Důsledky distanční výuky	zrušené aktivity, důsledky
Kompenzace dopadů distanční výuky	náhrada
Postoj rodičů	zapojení, odmítání

Zdroj: vlastní

Z hlediska vyučovacích předmětů informantka 1 uvádí, že nejhůře postiženými předměty byly český jazyk, hudební výchova a tělesná výchova. Informantka 2 uvádí český jazyk a tělesnou výchovu. Mezi důsledky distanční formy výuky informantka 1 uvádí, že nebylo možné např. bezprostředně upozornit žáka na chybu při výuce českého jazyka a někteří žáci zapomněli, jak se píše některá písmena. V hudební výchově chybělo zpívání, v tělesné výchově odpadlo cvičení v kolektivu, hry a závody a některé děti se přestaly hýbat úplně. Informantka 2 uvádí stejný problém při výuce českého jazyka, konkrétně, že nemohla bezprostředně reagovat na žáka a korigovat jeho chyby.

Obě informantky se snažily najít náhradu za zrušené aktivity. Informantka 1 v rámci hudební výchovy prováděla s dětmi rytmická cvičení formou vytleskávání nebo si s nimi povídala o hudebních nástrojích, v rámci tělesné výchovy zadávala dobrovolné úkoly. Informantka 2 v rámci tělesné výchovy zavedla posílání fotografií, na kterých děti provádí různé cviky, dále vycházky a pohyb v přírodě.

Se zapojením rodičů informantka 1 zkušenosti neuvádí. Informantka 2 popisuje aktivní zapojení rodičů při výuce českého jazyka, kdy pomáhali učitelce kontrolovat pokroky dětí v psaní a čtení, naopak v rámci tělesné výchovy zaznamenala odpor rodičů vůči vycházkám do přírody s odůvodněním, že to je úkol pro rodiče, ne pro děti.

7 Kvantitativní výzkum

7.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je provést analýzu různých aspektů komunikace v období distanční výuky u žáků na 1. stupni ZŠ. Sledovanými jevy jsou především organizace online výuky, komunikace rodičů se školou, celkové dopady online výuky jak na samotný průběh výuky, tak na prospěch žáků a problémy žáků s vypracováním a včasným odevzdáním domácích prací. Předmětem výzkumu jsou i různé komunikační platformy pro kontakt mezi rodičem a učitelem. Zkoumali jsme také případnou závislost uvedených aspektů na tom, kterou třídu daný pedagog učí.

7.2 Metody výzkumu

Významnou metodou kvantitativního pedagogického výzkumu je dotazník. Chráska⁵¹ definuje dotazník jako „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek“.

Základními druhy otázek v dotazníku jsou: otázky kontaktní, sloužící k vytvoření kontaktu mezi výzkumníkem a respondentem, otázky funkcionálně psychologické, sloužící k odstranění napětí příp. přechodu od jednoho tématu k druhému, dále otázky kontrolní, sloužící k ověření údajů, které respondent uvedl, a tím i k jeho věrohodnosti, a nakonec otázky filtrační, sloužící k eliminaci respondentů, kteří pro danou část výzkumu nemají význam.

Podle formy požadované odpovědi rozlišujeme otázky otevřené a uzavřené. Otevřené otázky nepředkládají žádné varianty odpovědí, nechávají respondentovi volný prostor k vyjádření. Výhodou je možnost získat velké množství informací, nevýhodou je jejich obtížné zpracování. Uzavřené otázky dávají k dispozici výběr z omezeného počtu předem formulovaných odpovědí. Výhodou je snadné zpracování a porovnávání odpovědí více respondentů, nevýhodou je právě omezenost tohoto výběru, která nutí respondenta přiklonit se někdy i k variantě, s kterou není plně ztotožněn. Uzavřené otázky se dále dělí na dichotomické s dvěma možnostmi odpovědi (např. ano-ne) a polytomické s více možnostmi odpovědí. Polytomické otázky dělíme na výběrové, výčtové a stupnicové.⁵²

⁵¹ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

⁵² Tamtéž.

U výběrové otázky je možno zvolit pouze jednu z nabízených odpovědí, v případě výčtové otázky jich může respondent vybrat více, stupnicová otázka vyzve respondenta k seřazení odpovědí podle určitého kritéria. Mezi výběrové otázky patří např. otázky škálové, kde respondent vybírá bod na předložené škále.

Dalším kritériem dělení otázek je obsah odpovědí, který výzkumníka zajímá. Podle tohoto kritéria rozlišujeme otázky zjišťující fakta, znalosti nebo vědomosti a konečně otázky zjišťující mínění, postoje a motivy.

Nejdůležitější požadavky na dotazník podle Chrásky jsou: jasnost a srozumitelnost, jednoznačnost formulace otázek, přiměřený rozsah, opatrnost při formulování otázek typu „proč“, vyvarování se sugestivnosti, správná motivace respondentů ke spolupráci, jasné pokyny k vyplňování, správné pořadí otázek.⁵³

7.3 Výzkumný nástroj

Na začátku jsme vytvořili 6 hypotéz týkajících se problematiky distanční výuky.

Data v rámci kvantitativního výzkumu byla získána pomocí anonymního dotazníku. Dotazník obsahoval celkem 15 otázek, z toho 10 uzavřených, 3 škálové a 2 otevřené. Předvýzkum pro ověření parametrů dotazníku jsme provedli s pomocí 5 učitelek na ZŠ Šlapanice. Tyto učitelky se pozdějšího výzkumu nezúčastnily. Dotazníky byly distribuovány pedagogům prvního stupně ZŠ na území ČR v období únor-březen 2021. Byly distribuovány pomocí Facebookové stránky Učitelé+, odkud jej někteří učitelé rozeslali svým kolegům z prvního stupně ZŠ. Tato forma distribuce byla nutná ze dvou důvodů. V první řadě to byla situace přísné izolace z důvodu zabránění šíření koronaviru a zároveň jsme od několika ředitelů škol, které jsme kontaktovali s žádostí o rozeslání dotazníku svým učitelům, dostali odmítavou odpověď s odůvodněním, že učitelé jsou teď příliš zaneprázdnění na to, aby vyplňovali dotazníky navíc.

Vyhodnocení odpovědí na uzavřené otázky prezentuji jednak formou tabulky, kde uvádím četnost a procentuální zastoupení zvolených odpovědí, jednak formou výsečového grafu, který názorně ukazuje procentuální zastoupení zvolených odpovědí.

Vyhodnocení odpovědí na škálové otázky prezentuji jednak formou tabulky, kde uvádím četnost zastoupení zvolených odpovědí a průměr pro každý parametr, podle kterého je

⁵³ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

možné vyhodnotit pořadí daného parametru, a formou 100% skládaného pruhového grafu, který názorně ukazuje procentuální zastoupení zvolených odpovědí.

Vyhodnocení odpovědí na otevřené otázky prezentuji formou slovního komentáře.

7.4 Teorie testování hypotéz

K analýzám kontingenčních tabulek se obvykle používá Chí-Kvadrát test, který je založen na porovnávání rozdílů mezi pozorovanými a očekávanými hodnotami. K použití Chí-Kvadrát testu musí být splněn předpoklad, že 80 % očekávaných četností je alespoň 5. V případě nesplnění tohoto předpokladu použijeme alternativu, kterou je Fisherův exaktní test, který tento předpoklad nemá. V obou případech je znění nulové a alternativní hypotézy následující:

- H_0 : Mezi proměnnými neexistuje statisticky významný vztah.
- H_A : Mezi proměnnými existuje statisticky významný vztah.

Nulová hypotéza se nezamítá, pokud je p-hodnota vyšší než hladina významnosti alfa a naopak zamítá, pokud je p-hodnota menší než hladina významnosti alfa. V našem případě použijeme $\alpha = 0,05$. Všechny výpočty byly provedeny v programu SPSS.

7.5 Zvolené hypotézy

- Hypotéza 1: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak často se konají online hodiny.
- Hypotéza 2: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, kolik % rodičů ho kontaktovalo s žádostí o pomoc při vypracování domácích úkolů.
- Hypotéza 3: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.
- Hypotéza 4: Existuje závislost četností zadávání domácí práce a tím, kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.
- Hypotéza 5: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak dlouhé jsou jeho vyučovací online hodiny.
- Hypotéza 6: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak často používá školní informační systém při komunikaci s rodiči.

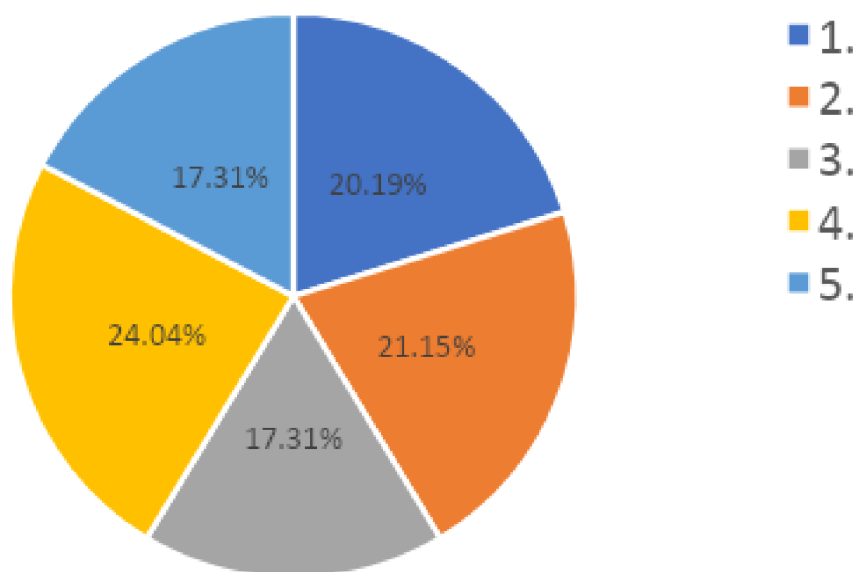
7.6 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

1. Zastoupení ročníků

Tabulka 8 Zastoupení ročníků

Který ročník učíte?		
	četnosti	%
1.	21	20,19 %
2.	22	21,15 %
3.	18	17,31 %
4.	25	24,04 %
5.	18	17,31 %
Celkem	104	100,00 %

Zdroj: vlastní



Graf 2 Zastoupení ročníků (Zdroj: vlastní)

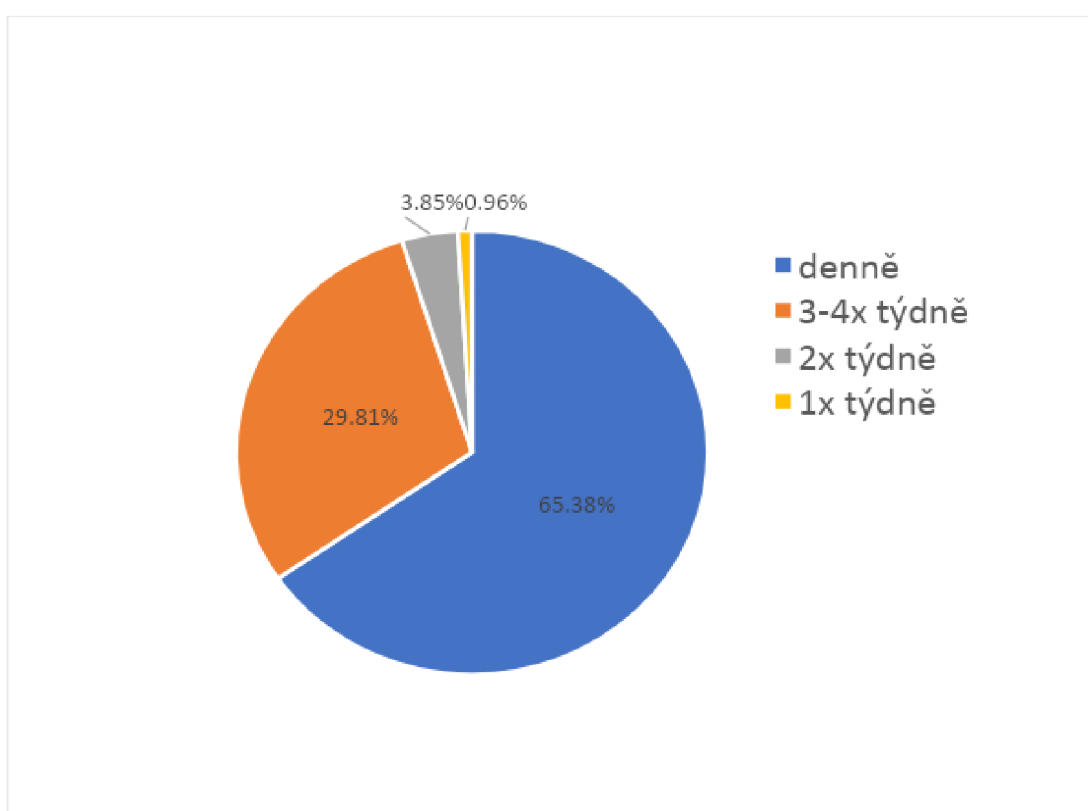
Z tabulky vyplývá, že zastoupení ročníků bylo víceméně rovnoměrné. Největší zastoupení má 4. ročník s 24,04 %.

2. Jak často se konala online výuka?

Tabulka 9 Počet online hodin týdně

Jak často se konají online hodiny?		
	četnosti	%
Denně	68	65,38 %
3–4× týdně	31	29,81 %
2× týdně	4	3,85 %
1× týdně	1	0,96 %
Celkem	104	100,00 %

Zdroj: vlastní



Graf 3 Počet online hodin týdně (Zdroj: vlastní)

Z celkem 104 odpovědí většina (65,38 %) uvedla, že online hodiny probíhají denně. Druhé největší zastoupení měla výuka 3–4× týdně (29,81 %). Méně než 3× týdně se online hodiny konaly pouze u 4,81 % učitelů, z celkového počtu 104 dotazovaných se jedná pouze o 5 respondentů.

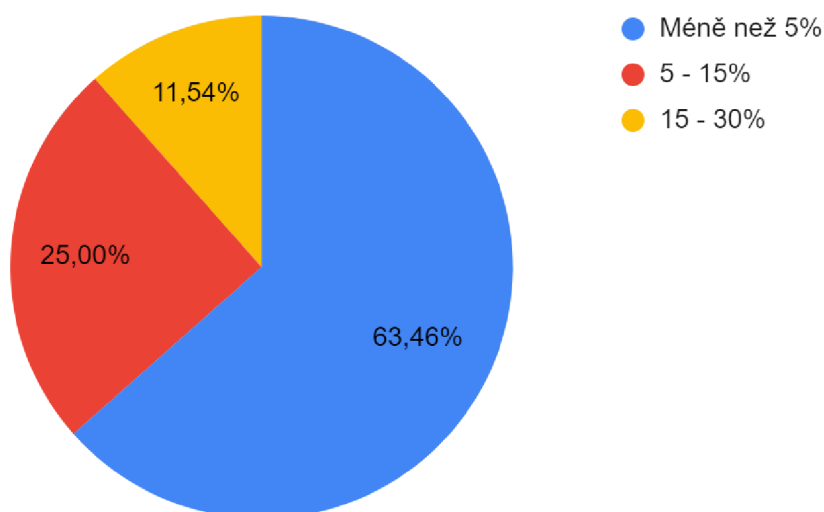
3. Problémy s technickým vybavením

Tabulka 10 Nedostatečné technické vybavení žáků

Kolik procent žáků z Vaší třídy mělo nedostatečné technické vybavení, čímž se nemohli zúčastnit některých online vyučovacích hodin?		
	četnosti	%
Méně než 5 %	66	63,46 %
5–15 %	26	25,00 %
15–30 %	12	11,54 %
Celkem	104	100,00 %

Zdroj: vlastní

Kolik procent žáků z vaší třídy mělo nedostatečné technické vybavení, čímž pádem se nemohli zúčastnit některých online vyučovacích hodin?



Graf 4 Nedostatečné technické vybavení žáků (Zdroj: vlastní)

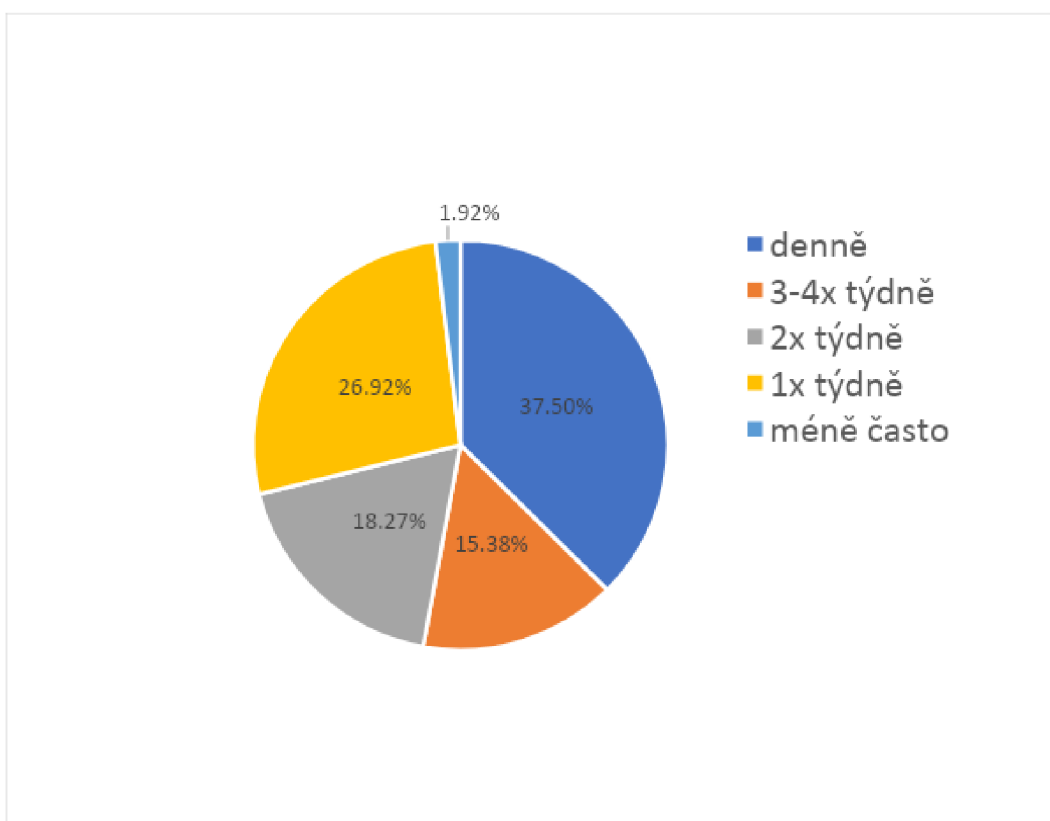
Celkem 63,46 % učitelů uvádí, že v jejich třídě bylo nedostatečně technicky vybaveno méně než 5 % žáků. Nedostatečnou technickou výbavu žáků v rozsahu 5–15 % uvádí 25 % učitelů a nejméně zastoupená skupina učitelů (11,54 %) se setkala u 15–30 % žáků s nedostatečným technickým vybavením.

4. Zadávání domácích prací

Tabulka 11 Zadávání domácích prací

Jak často zadáváte domácí práci?		
	četnosti	%
Denně	39	37,50 %
3–4× týdně	16	15,38 %
2× týdně	19	18,27 %
1× týdně	28	26,92 %
Méně často	2	1,92 %
Celkem	104	100,00 %

Zdroj: vlastní



Graf 5 Zadávání domácích prací (Zdroj: vlastní)

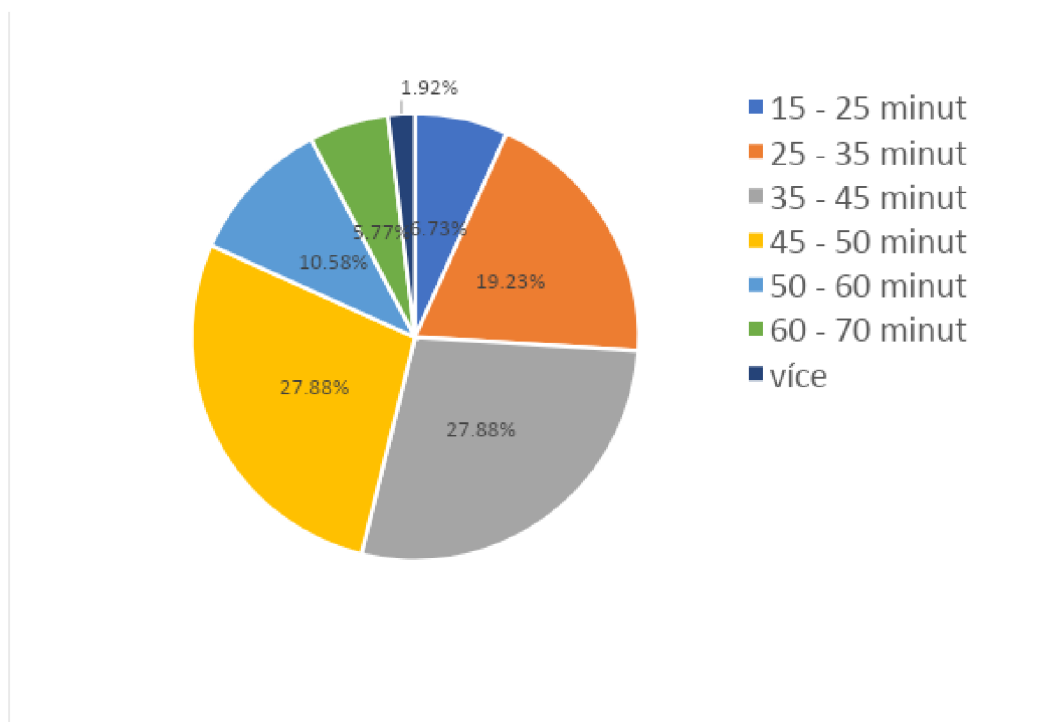
Výzkum ukazuje, že nejvíce učitelů zadávalo domácí práci žákům denně (37,5 %). Na druhém místě jsou učitelé, kteří zadávali práci jednou týdně (26,92 %). Nejméně zastoupená je skupina učitelů zadávající úkoly méně než jedenkrát týdně (1,92 %), při našem počtu 104 respondentů se jedná pouze o 2 dotazované.

5. Délky online vyučovací hodiny

Tabulka 12 Délka hodiny

Jak dlouhé jsou průměrně Vaše online hodiny?		
	četnosti	%
15–25 minut	7	6,73 %
25–35 minut	20	19,23 %
35–45 minut	29	27,88 %
45–50 minut	29	27,88 %
50–60 minut	11	10,58 %
60–70 minut	6	5,77 %
Více	2	1,92 %
Celkem	104	100,00 %

Zdroj: vlastní



Graf 6 Délka hodiny (Zdroj: vlastní)

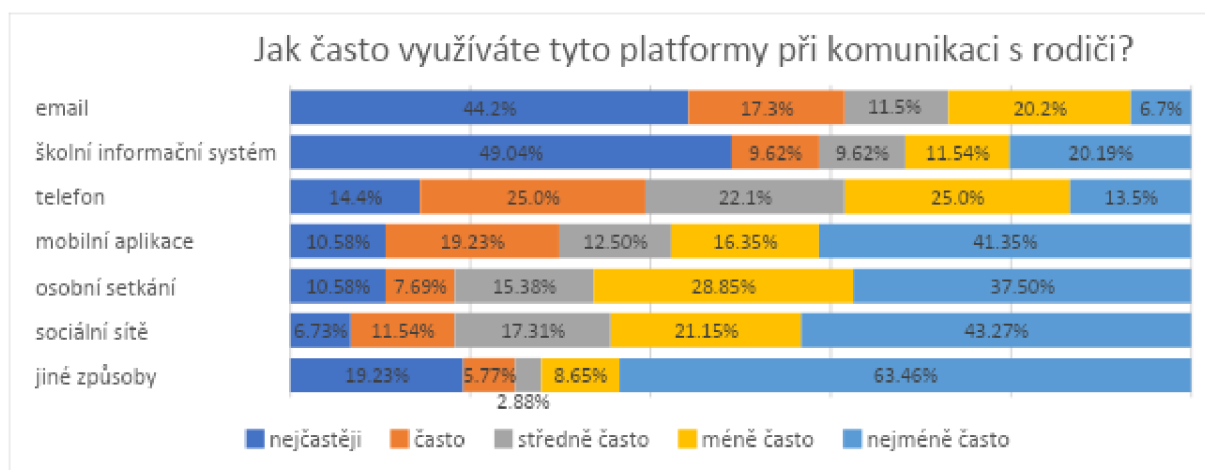
V grafu vidíme, že o první místo v počtu odpovědí se dělí dva údaje. Můžeme tedy říci, že nejčastější trvání online hodiny se pohybovalo mezi 35 a 50 minutami, což přibližně odpovídá délce jedné vyučovací hodiny při prezenční výuce (45 minut). Celkem 55,76 % učitelů uvedlo, že jejich online vyučovací hodiny se pohybují v tomto rozmezí délky. Přibližně čtvrtina dotázaných (25,96 %) odpověděla, že jsou jejich hodiny kratší než 35 minut, a 18,27 % učitelů uvedlo, že jejich hodiny jsou delší než 50 minut.

6. Poměr využívání komunikačních platform – učitelé směrem k rodičům

Tabulka 13 Používané komunikační platformy – učitelé

Platformy	Jaké platformy využíváte při komunikaci s rodiči? (1 – nejčastěji, 5 – nejméně často)					Průměr
	1	2	3	4	5	
E-mail	46	18	12	21	7	2,28
Školní informační systém	51	10	10	12	21	2,44
Telefon	15	26	23	26	14	2,98
Mobilní aplikace	11	20	13	17	43	3,59
Osobní setkání	11	8	16	30	39	3,75
Sociální sítě	7	12	18	22	45	3,83
Jiné způsoby	20	6	3	9	66	3,91

Zdroj: vlastní



Graf 7 Používané komunikační platformy – učitelé (Zdroj: vlastní)

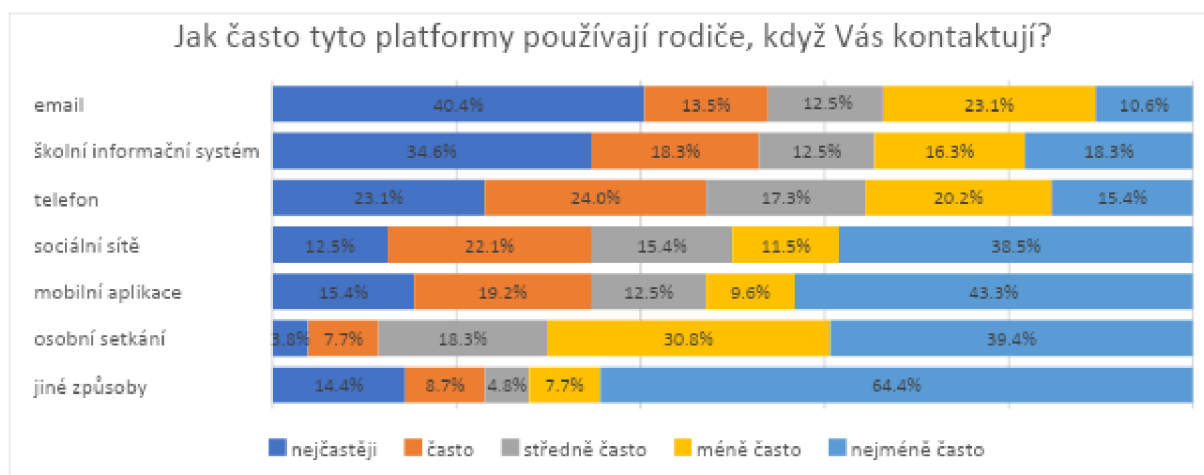
Jak vyplývá z tabulky a grafu, učitelé nejčastěji používají při komunikaci s rodiči e-mail. Na druhém místě je pak školní informační systém a třetí nejvíce používanou platformou je telefon.

7. Poměr využívání komunikačních platform – rodiče směrem k učitelům

Tabulka 14 Používané komunikační platformy – rodiče

Platformy	Jaké platformy používají rodiče, když Vás kontaktují? (1 – nejčastěji, 5 – nejméně často)					Průměr
	1	2	3	4	5	
E-mail	42	14	13	24	11	2,50
Školní informační systém	36	19	13	17	19	2,65
Telefon	15	26	23	26	14	2,98
Sociální sítě	13	23	16	12	40	3,41
Mobilní aplikace	16	20	13	10	45	3,46
Osobní setkání	4	8	19	32	41	3,94
Jiné způsoby	15	9	5	8	67	3,99

Zdroj: vlastní



Graf 8 Používané komunikační platformy – rodiče (Zdroj: vlastní)

Rodiče nejčastěji používají při komunikaci s učiteli e-mail. Na druhém místě je pak školní informační systém a třetí nejvíce používanou platformou je telefon. Toto pořadí se neliší od toho, jakým způsobem nejčastěji kontaktují učitelé rodiče.

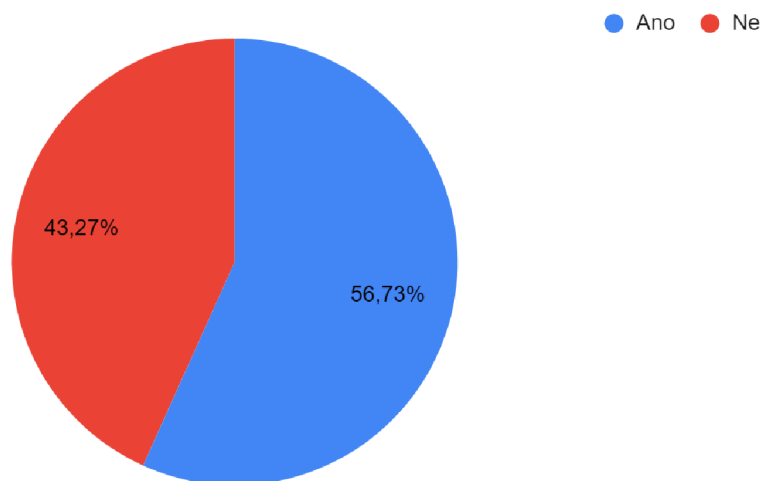
8. Myslíte si, že se zvětšil rozdíl mezi nejslabšími a nejlepšími žáky?

Tabulka 15 Nárůst rozdílu mezi nejslabšími a nejlepšími žáky

Zvětšil se podle Vašeho názoru rozdíl mezi nejlepšími a nejslabšími žáky?		
	četnosti	%
Ano	59	56,73 %
Ne	45	43,27 %
Celkem	104	100,00 %

Zdroj: vlastní

Zvětšil se podle Vašeho názoru rozdíl mezi nejlepšími a nejslabšími žáky?



Graf 9 Nárůst rozdílu mezi nejslabšími a nejlepšími žáky (Zdroj: vlastní)

O něco více než polovina dotázaných učitelů (56,73 %) se domnívá, že distanční výuka prohloubila rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky.

V následující otevřené otázce vidíme rozdílné názory a zkušenosti od jednotlivých učitelů. Ti, kteří uvádějí prohloubení rozdílů, často tento jev odůvodňují slabou motivací. Děti vidí, že spolužáci jsou rychlejší, a nejsou v domácím prostředí bez osobního pedagogického dozoru dostatečně motivováni. Problémy se také projevíly v organizaci práce. Slabší děti v tomto ohledu plně spoléhaly na rodiče, kteří jim s úkoly museli pomáhat. Často dotazovaní zmiňovali vztah mezi výsledky dítěte a jeho socioekonomickým zázemím. Jedná se ve většině případů o děti z rodin, kde doma nemají klid na práci, dostatečné technické vybavení a podnětné prostředí. Kvůli nedostatečné společné práci s učitelem stěží aplikují naučenou teorii v praktických případech (slovní úlohy, gramatické jevy v textu).

Skupina pedagogů, která nezaznamenala žádnou změnu v rozdílech mezi žáky, přisuzuje tuto skutečnost právě snaze rodičů. Slabším dětem se rodiče věnují více, proto se nezhoršují.

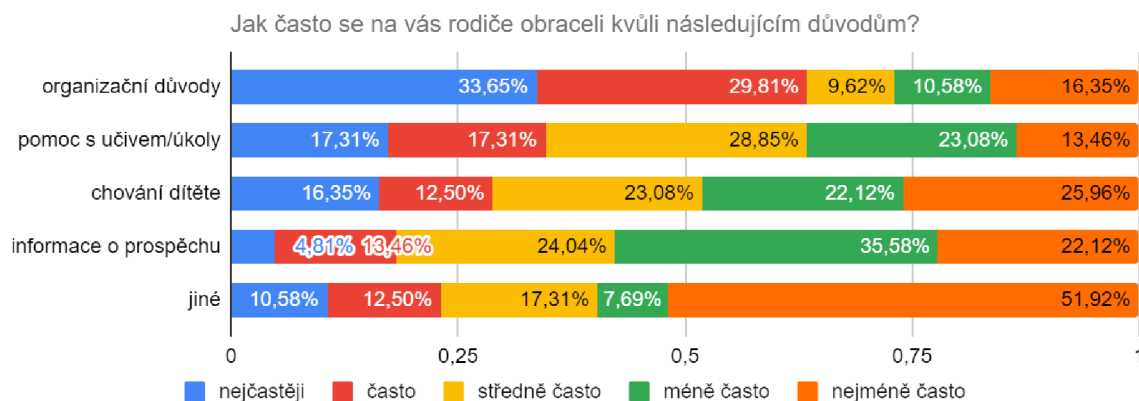
Objevily se i takové skutečnosti, podle kterých se naopak tento rozdíl zmenšuje. Podle respondentů se u některých slabších žáků zlepšily výsledky v důsledku velké míry pomoci ze strany rodičů. Také jsou motivovanější při samostatné domácí práci, protože kolem sebe nemají rychlejší spolužáky.

9. Důvody komunikace rodičů s učitelem

Tabulka 16 Důvody komunikace rodičů s učitelem

Důvody	Jak často se na Vás rodiče obraceli kvůli následujícím důvodům? (1 – nejčastěji, 5 – nejméně často)					Průměr
	1	2	3	4	5	
Organizační důvody	35	31	10	11	17	2,46
Pomoc s učivem/úkoly	18	18	30	24	14	2,98
Chování dítěte	17	13	24	23	27	3,29
Informace o prospěchu	5	14	25	37	23	3,57
Jiné	11	13	18	8	54	3,78

Zdroj: vlastní



Graf 10 Důvody komunikace rodičů s učitelem (Zdroj: vlastní)

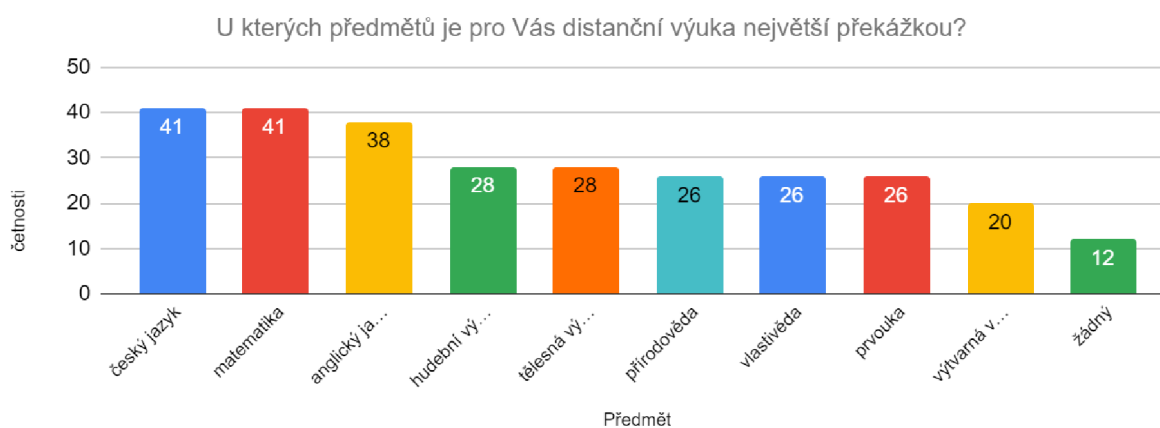
Nejčastějším důvodem, proč se rodiče obraceli na učitele, byly organizační důvody. Na druhém místě pak pomoc s učivem/úkoly, následovalo chování dítěte. Toto pořadí potvrzuje organizační náročnost přechodu na distanční výuku.

10. U kterých předmětů je distanční výuka největší překážkou?

Tabulka 17 Předměty, u kterých je distanční výuka největší překážkou

U kterých předmětů je pro Vás distanční výuka největší překážkou?		
	četnosti	kolik % respondentů odpovědělo
Český jazyk	41	39 %
Matematika	41	39 %
Anglický jazyk	38	37 %
Hudební výchova	28	27 %
Tělesná výchova	28	27 %
Přírodověda	26	25 %
Vlastivěda	26	25 %
Prvouka	26	25 %
Výtvarná výchova	20	19 %
Žádný	12	12 %

Zdroj: vlastní



Graf 11 Předměty, u kterých je distanční výuka největší překážkou (Zdroj: vlastní)

Nejvíce ovlivněna je podle učitelů výuka českého jazyka. Pouze s malým rozdílem hned za ní matematika a anglický jazyk. Pouze 11,5 % respondentů, což je v našem případě 12 osob, uvedlo, že nevidí ve výuce žádnou překážku.

V následující otevřené otázce učitelé popsali, na jaké komplikace při online výuce konkrétně naráží.

Obecně jako velice problematické vidí omezení možných aktivit. Učitelé mohli použít pouze pár činností, ze kterých čerpali při prezenční výuce a měli s nimi zkušenosti. S menším množstvím aktivit, zvláště těch pohybových, potom děti měly větší problém udržet pozornost. Ve všech předmětech také naprosto chybí názornost. Pedagogové jsou odkázáni na obrázky a videa na obrazovce, děti nemají možnost si cokoli osahat, prohlédnout naživo. S distanční

výukou se také zúžila možnost skupinových prací. Převažovala frontální výuka, žáci tedy méně komunikovali mezi sebou, u některých to znamenalo minimální aktivní zapojení do online výuky.

Omezení výuky také často spočívalo ve špatných technických podmínkách. Někteří učitelé a děti měli nedostatečné technické vybavení nebo slabé internetové připojení. To znemožňovalo řadě žáků plnit online úkoly zadané učitelem. Výklad pedagoga nebo odpovědi žáků byly tedy častokrát slyšet jen zčásti, dětem chyběla kamera, takže učitel nemohl kontrolovat, zda pracují. Někteří žáci této situace zneužívali a tvrdili, že jim kamera nefunguje, aby se nemuseli do výuky aktivně zapojovat. Kromě nepozornosti při výuce často i podváděli v testech a při vypracování domácí práce.

Při výuce českého jazyka měli největší problém učitelé 1. a 2. ročníků. Děti se v tomto věku učí psát, což je za nepřítomnosti vyučujícího, který by jim poskytl okamžitou zpětnou vazbu, velice náročné.

V matematice byla velice často zmiňována geometrie. Podobně jako u výuky psaní je stěžejní okamžitá zpětná vazba a práce s chybou, vyučující ovšem nemá možnost sledovat děti při rýsování, ani jim kvalitně názorně jednotlivé úkony předvést.

Výuka cizích jazyků je z velké části postavena na konverzaci. Při hromadných videohovorech je tento element ovšem do velké míry omezen nekvalitním připojením (ne všichni žáci správně slyší přenášenou nahrávku, nemůžou si načíst video, učitel nemůže ověřit, zda správně vyslovují). Výuka je tedy odkázána převážně na psanou formu jazyka, což ale dětem nestačí.

Při výuce přírodovědy, vlastivědy a prvouky se učitelé často setkávali s nízkou motivací. Žáci byli zvyklí v těchto předmětech na širokou škálu různých pohybových a skupinových aktivit, které nyní nebylo možné realizovat.

7.7 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza 1:

- H₀: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak často se konají online hodiny.
- H_A: Neexistuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak často se konají online hodiny.

Tabulka 18 Vztah ročníku a počtu hodin týdně

Jak často se konají online hodiny?		Který ročník učíte?				
		1.	2.	3.	4.	5.
1–2× týdně	četnosti	1	0	1	1	2
	očekávané četnosti	1,0	1,1	0,9	1,2	0,9
3–4× týdně	četnosti	9	9	5	5	3
	očekávané četnosti	6,3	6,6	5,4	7,5	5,4
Denně	četnosti	11	13	12	19	13
	očekávané četnosti	13,7	14,4	11,8	16,3	11,8

Zdroj: vlastní

Více než 20 % očekávaných četností je menší než 5, takže použijeme Fisherův exaktní test. P-hodnota vyšla 0,396. Nezamítáme tedy nulovou hypotézu, ale zároveň nelze předpokládat statisticky významnou závislost mezi vyučovaným ročníkem a četností online hodin. Nejčastěji zvolenou možností bylo pro všechny ročníky konání online hodin denně.

Hypotéza 2:

- H0: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, kolik % rodičů ho kontaktovalo s žádostí o pomoc při vypracování domácích úkolů.
- H1: Neexistuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, kolik % rodičů ho kontaktovalo s žádostí o pomoc při vypracování domácích úkolů.

Tabulka 19 Vztah ročníku a počtu rodičů žádajících o pomoc

Kolik procent rodičů Vás kontaktovalo s žádostí o pomoc při vypracování úkolů s jejich dětmi?		Který ročník učíte?				
		1.	2.	3.	4.	5.
Méně než 5 %	četnosti	14	5	7	11	7
	očekávané četnosti	8,9	9,3	7,6	10,6	7,6
5–15%	četnosti	3	4	6	8	6
	očekávané četnosti	5,5	5,7	4,7	6,5	4,7
15–30%	četnosti	0	5	3	4	4
	očekávané četnosti	3,2	3,4	2,8	3,8	2,8
30 a více %	četnosti	4	8	2	2	1
	očekávané četnosti	3,4	3,6	2,9	4,1	2,9

Zdroj: vlastní

Více než 20 % očekávaných četností je menší než 5, takže použijeme Fisherův exaktní test. P-hodnota vyšla 0,053. Nulovou hypotézu nezamítáme. Nelze ale předpokládat statisticky významnou závislost mezi vyučovaným ročníkem, a tím kolik % rodičů kontaktovalo pedagoga s žádostí o pomoc s domácím zadáním.

Učitele nejčastěji kontaktuje méně než 5% rodičů s žádostí o pomoc při vypracování úkolů s dětmi bez ohledu na ročník.

Hypotéza 3:

- H0: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.
- H1: Neexistuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.

Tabulka 20 Vztah ročníku a počtu dětí s problémem s vypracováním a včasným odevzdáním práce

Kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas?		Který ročník učíte?				
		1.	2.	3.	4.	5.
Méně než 5%	četnosti	13	8	3	5	3
	očekávané četnosti	6,5	6,8	5,5	7,7	5,5
5–15%	četnosti	5	4	6	9	8
	očekávané četnosti	6,5	6,8	5,5	7,7	5,5
15–30%	četnosti	3	7	5	6	4
	očekávané četnosti	5,0	5,3	4,3	6,0	4,3
30 a více %	četnosti	0	3	4	5	3
	očekávané četnosti	3,0	3,2	2,6	3,6	2,6

Zdroj: vlastní

Více než 20 % očekávaných četností je menší než 5, takže použijeme Fisherův exaktní test. P-hodnota vyšla 0,090. Statisticky významná závislost mezi těmito dvěma jevy se nepotvrdila, ale nemůžeme ji ani vyloučit. Opět většinou méně než 5 % dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.

Hypotéza 4:

- H0: Existuje závislost četností zadávání domácí práce a tím, kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.
- H1: Neexistuje závislost četností zadávání domácí práce a tím, kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.

Tabulka 21 Vztah počtu dětí s problémem s vypracováním a včasným odevzdáním práce a frekvence zadávání práce

Kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas?		Jak často zadáváte domácí práci?			
		1× týdně a méně	2× týdně	3–4× týdně	Denně
Méně než 5 %	četnosti	8	2	5	17
	očekávané četnosti	9,2	5,8	4,9	12,0
5–15 %	četnosti	9	7	3	13
	očekávané četnosti	9,2	5,8	4,9	12,0
15–30 %	četnosti	8	7	3	7
	očekávané četnosti	7,2	4,6	3,8	9,4
30 a více %	četnosti	5	3	5	2
	očekávané četnosti	4,3	2,7	2,3	5,6

Zdroj: vlastní

Více než 20 % očekávaných četností je menší než 5, takže použijeme Fisherův exaktní test. P-hodnota vyšla 0,122. Opět nulovou hypotézu nezamítáme, ale nepředpokládáme statisticky významnou závislost četností zadávaných domácích prací a tím, kolik dětí mělo problém s odevzdáním práce včas.

Hypotéza 5:

- H0: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak dlouhé jsou jeho vyučovací online hodiny.
- H1: Neexistuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak dlouhé jsou jeho vyučovací online hodiny.

Tabulka 22 Vztah ročníku a délky online vyučovací hodiny

Jak dlouhé jsou průměrně Vaše online hodiny?		Který ročník učíte?				
		1.	2.	3.	4.	5.
15–35 minut	četnosti	8	6	5	5	3
	očekávané četnosti	5,5	5,7	4,7	6,5	4,7
35–50 minut	četnosti	10	15	6	17	10
	očekávané četnosti	11,7	12,3	10,0	13,9	10,0
50 a více minut	četnosti	3	1	7	3	5
	očekávané četnosti	3,8	4,0	3,3	4,6	3,3

Zdroj: vlastní

Více než 20 % očekávaných četností je menší než 5, takže použijeme Fisherův exaktní test. P-hodnota vyšla 0,113. Ačkoliv nelze předpokládat statisticky významnou závislost mezi ročníkem a průměrnou délkou vyučovací hodiny, nemůžeme tuto hypotézu zamítnout. Pro všechny ročníky jsou online hodiny dlouhé nejčastěji 35–50 minut.

Hypotéza 6:

- H0: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak často používá školní informační systém při komunikaci s rodiči.
- H1: Neexistuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak často používá školní informační systém při komunikaci s rodiči.

Tabulka 23 Vztah ročníku a frekvence využívání školních informačních systémů pro komunikaci s rodiči

Jak často používáte školní informační systém při komunikaci s rodiči (1 – nejčastěji, 5 – nejméně často)		Který ročník učíte?				
		1.	2.	3.	4.	5.
1	četnosti	10	12	9	12	8
	očekávané četnosti	10,3	10,8	8,8	12,3	8,8
2	četnosti	4	2	1	1	2
	očekávané četnosti	2,0	2,1	1,7	2,4	1,7
3	četnosti	2	2	1	2	3
	očekávané četnosti	2,0	2,1	1,7	2,4	1,7
4	četnosti	3	3	3	2	1
	očekávané četnosti	2,4	2,5	2,1	2,9	2,1
5	četnosti	2	3	4	8	4
	očekávané četnosti	4,2	4,4	3,6	5,0	3,6

Zdroj: vlastní

Více než 20 % očekávaných četností je menší než 5, takže použijeme Fisherův exaktní test. P-hodnota vyšla 0,918. Nezamítáme nulovou hypotézu, přesto nelze předpokládat statisticky významnou závislost mezi vyučovaným ročníkem a tím, jak často pedagog využívá školní informační systém ke komunikaci s rodiči.

7.8 Deskriptivní analýza kvantitativního výzkumu

Kvantitativního výzkumu se zúčastnili celkem 104 respondenti, učitelé prvního stupně ZŠ. Z nich bylo 20,19 % učitelů 1. třídy, 21,15 % 2. třídy, 17,31 % 3. třídy, 24,04 % 4. třídy a 17,31 % učitelů 5. třídy.

Většina pedagogů se shodla, že největší překážku představuje online výuka pro předměty český jazyk, matematika a anglický jazyk (příp. jiný cizí jazyk). Následuje hudební a tělesná výchova, přírodověda, vlastivěda, prvouka a výtvarná výchova, v uvedeném pořadí.

Problémy lze rozdělit na organizační a technické, které jsou společné více vyučovacím předmětům a pak problémy, jež se úzce vážou přímo ke konkrétnímu předmětu.

Z obecně organizačních problémů je to v první řadě celkové omezení všech aktivit, které měli učitelé připraveny a využívali je pro prezenční výuku, ale s přechodem na distanční výuku je nebylo možné využívat. Často se jednalo o pohybové aktivity, které učitelé využívali k výuce v několika předmětech. S tím také souvisí omezené možnosti, jak udržet pozornost dětí. Chybí také názornost a možnost demonstrace. Učitelé jsou odkázáni pouze na obrázky a videa. Negativním důsledkem je i znemožnění přímé interakce mezi žáky navzájem, která je

v mnoha předmětech také žádoucí, například osvědčená práce ve skupinách. Převažovala frontální výuka a minimalizovala se komunikace žáků mezi sebou, což také ovlivnilo jejich aktivitu při zapojení do výuky.

Dále pedagogové i žáci čelili problémům, které souvisely přímo s používanou technikou. V první řadě to bylo nedostatečné technické vybavení nebo slabé internetové připojení. Důsledkem bylo, že výklad učitele nebo odpovědi žáků byly slyšet jen částečně a žáci nemohli plnit online úkoly, které jim učitel zadal. Pokud žáci neměli k dispozici webovou kameru, neměl učitel žádný nástroj ke kontrole, zda pracují. V některých případech žáci této situace zneužívali a podváděli např. při testech.

Z pohledu jednotlivých vyučovacích předmětů představovala jeden z největších problémů výuka českého jazyka v 1. a 2. ročníku, konkrétně nácvik psaní, kde je velmi důležitá okamžitá zpětná vazba učitele. V matematice učitelé zmínili problém s výukou geometrie, kde zase chyběla možnost demonstrace. Základem výuky cizích jazyků je konverzace, která byla omezena vlivem nekvalitního připojení, kdy učitel nemohl kontrolovat správnou výslovnost. V přírodovědě, vlastivědě a prvouce se učitelé setkávali s nízkou motivací žáků, kteří byli v těchto předmětech zvyklí na pohybové aktivity.

Z výzkumu vyplývá, 63,46 % učitelů se ve své třídě setkali s méně než 5 % žáků s nedostatečnou technickou výbavou, potřebnou k jejich účasti na výuce. Zbýlých 36,5 % uvádí mezi 5–30 % technicky nevybavených žáků. Ani jeden pedagog neuvedl více než 30 % žáků s nedostatečnou technickou výbavou.

Co se týče organizace online výuky, nejvíce učitelů (65,38 %) uvedlo, že online hodiny se konaly denně, 3–4× týdně mělo online výuku 29,81 % učitelů, 3,85 % uvádí konání online vyučování 2× týdně a 0,96 % učitelů 1× týdně. Z toho vyplývá, že převážná většina, konkrétně 95,19 % učitelů, organizuje výuku nejméně 3× týdně.

Délku trvání online hodiny v rozsahu 15–25 minut uvedlo 6,73 % učitelů, 19,23 % učitelů pak hodinu o délce trvání 25–35 minut, identické procentuální zastoupení (27,88 %) měly hodiny o délkách 35–45 minut a 45–50 minut. Delší vyučovací online hodiny (50–60 resp. 60–70 minut) uvedlo 10,58 % resp. 5,77 % a 1,92 % učitelů uvedlo trvání hodiny dokonce delší než 70 minut. Můžeme tedy shrnout, že ve více než polovině případů pedagogové uvedli délku trvání jedné online hodiny mezi 35 a 50 minutami, přibližně čtvrtina zmínila trvání kratší a přibližně pětina trvání delší.

V případě frekvence zadávání domácích prací 37,50 % učitelů zadává práce denně, 15,38 % 3–4× týdně, 18,27 % učitelů 2× týdně, 1× týdně je to u 26,92 % učitelů a 1,92 %

učitelů uvedlo, že zadávají domácí práci méně často než 1× týdně. Z toho vidíme, že sice převládá zadávání domácích prací na denní bázi, ovšem významné zastoupení mají i varianty zahrnující zadávání 1–4× týdně. Méně než 2 % pedagogů zadávají domácí práce méně často než 1× týdně.

V průběhu distanční výuky rodiče nejčastěji kontaktovali učitele z důvodů organizačních. Následovaly žádosti o pomoc s učivem, informace o chování dítěte a informace o prospěchu dítěte, v uvedeném pořadí.

Při komunikaci směrem od učitele k rodiči je nejčastěji používanou komunikační platformou e-mail, následovaný školním informačním systémem, telefonem, mobilními aplikacemi, osobním setkáním a sociálními sítěmi, v uvedeném pořadí.

Při komunikaci směrem od rodiče k učiteli se na prvním místě umístil e-mail, pak následoval školní informační systém, dále telefon, sociální síť, mobilní aplikace a osobní setkání, v uvedeném pořadí.

Z těchto pořadí vidíme, že nejčastěji používanými komunikačními platformami jsou e-mail, školní informační systém a telefon, v uvedeném pořadí. To platí jak pro komunikaci směrem od učitele k rodiči, tak pro komunikaci od rodiče k učiteli. Zajímavá je zkušenost učitelů s tím, že je rodiče poměrně často kontaktují přes sociální síť (v uvedeném přehledu na 4. místě), zatímco oni před sociálními sítěmi upřednostňují mobilní aplikace a osobní setkání.

Překvapivým zjištěním bylo, že jak někteří rodiče, tak učitelé podle dotazníku používají i variantu „jiné způsoby“, ale bohužel není možnost zjistit, jaké to jsou. Možná by v takovém případě bylo vhodnější použít otázku polouzavřenou, kde má respondent částečně k dispozici i volný text.

Na dotaz, zda se během online výuky zvětšil rozdíl mezi nejlepšími a nejslabšími žáky, odpovědělo 56,73 % učitelů ano a 43,27 % odpovědělo ne.

Většina pedagogů se tedy domnívá, že v období distanční výuky se zvětšil rozdíl mezi nejlepšími a nejslabšími žáky.

Z písemného vyjádření k této otázce vplynuly nejen zkušenosti s tím, jak vyučující uvedené prohloubení rozdílů vnímají, ale také s tím, jaké jsou příčiny tohoto jevu, a to, jaký má celá situace dopad na práci učitelů. Jedním z problémů je prostý fakt existence různě nadaných žáků v jedné třídě, představující pro učitele organizační náročnost, která

se s nástupem distanční výuky ještě znásobila. Důsledkem je často nutnost individuálních online konzultací se slabšími žáky.

Projevuje se menší samostatnost slabších žáků, což je při online výuce závažný hendikep, zvláště když rodiče nemají čas se jim věnovat v dostatečné míře. Nepřítomnost kolektivu vede ke ztrátě motivace, protože bystřejší žáci ve třídě často „táhnou“ ty slabší už jen díky tomu, že ukazují zaujetí pro učivo. Slabší žáci často bez dozoru nepracují vůbec a jejich výsledky úzce souvisí s tím, kolik času jsou jim rodiče ochotni věnovat. Učitelé zmiňují i zájem nejlepších žáků o nové technologie, přirozenou zvědavost a motivovanost poznávat nové, což jim usnadňuje orientaci v kyberprostoru a překonávání technických překážek v účasti na hodinách.

Situace však není jednoznačná a je závislá na osobnosti žáka a na vlivu domácího prostředí. V některých případech může klid domácího prostředí přispět i k většímu klidu žáka a soustředěnějšímu výkonu. Kromě toho výše zmiňovaná absence kolektivu může mít na některé žáky příznivý vliv, protože odpadá stres z toho, co oni vnímají jako konkurenční prostředí a naopak se doma cítí bezpečněji. Jeden učitel doslova zmínil „disciplínu v domácím prostředí“, která z podprůměrných žáků učinila průměrné. Podle některých pedagogů slabé, nebo naopak výborné výsledky žáka přímo korespondují s podporou respektive nepodporou rodičů a distanční výuka tento poměr nezmění.

Někteří učitelé dokonce pozorují jev opačný, tedy zlepšení slabších žáků a zhoršení těch nejlepších, jako důsledek svědomitosti slabších a přílišné sebedůvěry nejlepších, která vede k zanedbávání povinností v rámci domácí výuky. Opět je zde často zmiňován vliv podpory rodičů.

Závěry plynoucí z hypotéz

- Hypotéza 1: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak často se konají online hodiny.

Při stanovení hypotézy jsme očekávali, že směrem k nižším ročníkům se bude zvyšovat frekvence online výuky. Důvodem je fakt, že čím jsou děti menší, tím potřebují pravidelnější denní režim.

Hypotéza se nezamítá, ale náš předpoklad závislosti frekvence konání online hodin a vyučovaného ročníku se nepotvrdil.

- Hypotéza 2: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje a tím, kolik % rodičů ho kontaktovalo s žádostí o pomoc při vypracování domácích úkolů.

Při stanovení hypotézy jsme předpokládali, že směrem k nižším ročníkům se bude zvyšovat procento rodičů, kteří kontaktovali učitele s žádostí o pomoc při vypracování domácích úkolů. Důvodem je větší náročnost výuky malých dětí a jejich nesamostatnost. Navíc pro některé rodiče prvňáčků se jedná o první kontakt se vzděláním z pozice rodiče, tím pádem cítí ještě větší nejistotu než rodiče „zkušenější“.

Hypotézu nelze zamítnout, na druhou stranu se nepotvrdilo, že by mezi ročníkem a procentem rodičů žádajících o pomoc byla závislost.

Učitele nejčastěji kontaktuje s žádostí o pomoc při vypracování úkolů s dětmi bez ohledu na ročník méně než 5 % rodičů.

- Hypotéza 3: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.

Při stanovení hypotézy jsme očekávali, že směrem k vyšším ročníkům se bude zvyšovat počet dětí, které měly problém s vypracováním a odevzdáním práce včas. Důvodem je menší zapojení rodičů, kteří počítali se samostatností dětí.

Hypotéza se nezamítá, ale nepředpokládá se statisticky významná závislost mezi vyučovaným ročníkem a tím, kolik dětí mělo problém s odevzdáním práce včas. Opět většinou méně než 5 % dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.

- Hypotéza 4: Existuje závislost četností zadávání domácí práce a tím, kolik dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáním práce včas.

Při stanovení hypotézy jsme předpokládali, že s klesající četností zadávání domácí práce poroste počet dětí, které měly problém s vypracováním a odevzdáním práce včas. Důvodem je nižší schopnost dětí časově si rozvrhnout plnění svých povinností.

Ani v tomto případě hypotézu nezamítáme, ale ani nemůžeme potvrdit, že by existovala závislost četností zadávání domácí práce na počtu dětí, které měly problémy s vypracováním a včasným odevzdáním úkolů.

- Hypotéza 5: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak dlouhé jsou jeho vyučovací online hodiny.

Při stanovení hypotézy jsme očekávali, že směrem k nižším ročníkům se bude délka online hodiny snižovat. Důvodem je schopnost soustředění se klesající s věkem dítěte.

Hypotézu nemůžeme zamítnout, ale ani potvrdit závislost mezi ročníkem a délkou vyučovacích hodin.

Pro všechny ročníky jsou online hodiny dlouhé nejčastěji 35–50 minut.

- Hypotéza 6: Existuje závislost mezi ročníkem, který pedagog vyučuje, a tím, jak často používá školní informační systém při komunikaci s rodiči.

Při stanovení hypotézy jsme předpokládali, že směrem k nižším ročníkům poroste frekvence komunikace učitele s rodiči přes školní informační systém. Důvodem je častější nutnost informování rodičů menších dětí.

Hypotézu nezamítáme, zároveň ale nemůžeme potvrdit závislost mezi ročníkem a četností využívání školního informačního systému.

8 Změny ve školních řádech jako reakce na distanční výuku

Jako doplňující výzkum k ověření validity a reliability jsme použili stručnou obsahovou analýzu dokumentů. Zabývali jsme se obsahy tří školních řádů.

Cílem analýzy dokumentů (školních řádů) bylo zjistit, zda a jakým způsobem ředitelé škol reagovali na pandemickou situaci ve svých školách, do jaké míry ji zohlednili ve školním řádu a jaké oblasti ve školních řádech distanční výuce přizpůsobili.

Po prostudování tří školních řádů různých škol platných pro školní rok 2020/2021, jsme se setkali s různými přístupy v uchopení změn školních řádů. Jeden ze zkoumaných školních řádů patří ZŠ Šlapanice. Zde vedení zdůrazňuje především organizační okolnosti školní docházky a hodnocení žáků. Definuje povinnost žáků účastnit se distanční výuky a zákonným zástupcům případnou absenci omlouvat. Učitelé nově musí přizpůsobit výuku technickým možnostem žáků, jejich schopnostem a fyziologickým potřebám.

Vedení školy připojilo ke školnímu řádu § 9 k Příloze 1 kapitolu s názvem Hodnocení při distančním vzdělávání, kde uvádí povinnost učitele uschovat práci žáka v podobě portfolia a zpětné vazby po splnění/nesplnění úkolu. Dále je učitel povinen informovat o hodnocení zákonné zástupce žáka, a to prostřednictvím elektronické žákovské knížky, skupinovým chatem, popř. videohovory, které nahrazují třídní schůzky.

Na Základní škole Kravaře jsme se setkali s daleko obsáhlejší kapitolou přímo věnovanou distančnímu vzdělávání. Jsou zde definovány způsoby, kterými je vzdělání zajištěno. Patří mezi ně kombinace synchronní a asynchronní výuky, individuální konzultace, informování žáků a jejich zákonných zástupců o výsledcích a poskytnutí zpětné vazby, uplatňování formativního hodnocení, pravidelná komunikace s žákem, přizpůsobená jeho technickým možnostem a rodinným podmínkám a komunikace pedagogických pracovníků se zákonnými zástupci žáků.

Hodnocení je prováděno především formativně. Sumativní hodnocení je žákovi uděleno vždy po dokončení jednoho většího celku. Míra zapojení žáka do distanční výuky se nemá odrazit v hodnocení žáka klasifikačním stupněm. Je také definováno, že zákonní zástupci jsou pravidelně informováni o prospěchu dítěte pomocí školního informačního systému, telefonicky, popř. písemnou korespondencí či osobně.

Při analýze školního řádu ZŠ Chabry jsme se neseťkali s žádnými změnami zahrnujícími distanční výuku.

9 Shrnutí empirické části

Metodou triangulace jsme porovnali výsledky všech tří použitých metod s ohledem na výzkumné otázky. Z výsledku kvantitativního výzkumu vyplývá, že převážná část učitelů organizovala online hodiny nejméně třikrát týdně, délka hodiny byla nejčastěji 35–50 minut a domácí práce byla nejčastěji zadávána buď denně, nebo jednou týdně. V kvalitativním výzkumu se potvrdila četnost online vyučovacích hodin nejméně třikrát týdně, jejich délka i frekvence zadávání úkolů. Ve školních řádech jsme se nesetkali s žádným konkrétním vymezením ani jedné z těchto organizačních složek. Dva ze zkoumaných školních řádů zdůrazňují nutnost zohlednění fyziologických potřeb žáků. Organizace online výuky je tedy plně v rukou učitelů, kteří oproti prezenční výuce souladu se školním řádem hodiny spíše zkracují, nebo snižují jejich týdenní počet, nebo kombinaci obojího.

Z kvantitativního výzkumu nevyplývá, že by učitelé přizpůsobovali organizaci výuky věku žáků. Při rozhovoru s informantkami ale zaznělo, že už mezi žáky prvního a druhého ročníku jsou rozdíly znatelné, takže by se měly při výuce zohlednit. Jak je výše zmíněno, podle školních řádů musí být výuka přizpůsobena fyziologickým potřebám žáků. Dva z nich přímo uvádí nutnost přizpůsobení výukových činností žakovým schopnostem a reakcím. Z toho lze jednoznačně usoudit návaznost na věk žáků.

Kvantitativní výzkum ukázal, že technicky nevybavených žáků je malé procento. To se nám potvrdilo i v rozhovoru, kde pouze jedna z informantek zmiňuje jednu žákyni bez přístupu k počítači. Školní řády zmiňují nutnost respektování úrovně technického vybavení jednotlivých žáků.

Mírně nadpoloviční většina respondentů v dotazníku uvedla, že se prohloubil rozdíl mezi nejlepšími a nejslabšími žáky. Byl ale natolik malý, že výzkum nevyzněl jednoznačně ani pro jednu variantu. Obě učitelky se v rozhovoru shodují, že prohloubení rozdílu nepozorovaly. Jeden ze školních řádů stanovuje povinnost pedagoga zohlednit rodinné podmínky žáka. Ani jeden z řádů ovšem neupravil, ani nepřidal povinnost rodiče v souvislosti s distanční výukou.

Kvantitativní i kvalitativní výzkumy uvádějí, že nejvíce překážek vzniklo při distanční výuce českého jazyka. Informantky, učitelky prvního a druhého ročníku, řeší také problémy v tělesné a hudební výchově, které už pro jejich podstatu není možné distančně vyučovat. Kvantitativní výzkum dále zařazuje matematiku, která ale v prvním a druhém ročníku nepředstavuje takový problém, a anglický jazyk, jenž se podle informantek v prvních dvou

ročnících ještě nevyučuje. Ve školních řádech se specifika distanční výuky pro jednotlivé předměty nedefinují.

Z kvantitativního výzkumu pak vyplývá, že nejčastějším prostředkem komunikace mezi rodiči a školou je e-mail, školní informační systém a telefon. Informantky uvádějí komunikaci školy směrem k rodiči prostřednictvím telefonu a e-mailu. Kvantitativní výzkum ukázal, že rodiče kontaktovali školu nejčastěji ohledně organizačních důvodů, na druhém místě s žádostí o pomoc s učivem. Dotazy na prospěch a chování dítěte zaujímají až třetí a čtvrté místo. Dva z analyzovaných školních řádů se zabývají komunikací v době distanční výuky. Zmiňují prostředky komunikace, v obou případech se na prvním místě jedná o školní informační systém, jako možné alternativy také uvádějí skupinový chat nebo videohovory, nahrazující třídní schůzky, popř. telefon, písemnou korespondenci nebo osobní setkání a nutnost její pravidelnosti. Opět se jedná o pravidla předepsaná učitelům. Rodičům z těchto změn plyne pouze povinnost omlouvat nepřítomnost žáka na online výuce.

Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali problematikou komunikace rodičů a školy v období distanční výuky. Vzhledem k tomu, že se jedná o nový a málo popsany fenomén, v teoretické části jsme pracovali s údaji z aktuálních výzkumů prováděných teprve od března 2020. I z mého vlastního výzkumu je patrné, že distanční výuka je zatím málo prozkoumaným jevem, proto i její praktická forma je značně různorodá.

Z praktického výzkumu vyplývají konkrétní údaje, které platí pro většinu učitelů. Dotázaní pedagogové uvádí, že online hodiny probíhají většinou nejméně třikrát týdně a trvají 35–50 minut. Úkoly jsou zadávány nejčastěji denně nebo týdně. Organizace výuky se ovšem neliší s ohledem na vyučovaný ročník, i přes jasné rozdíly mezi žáky prvních a pátých tříd, a to především ve schopnosti soustředění, organizace práce a potřeby okamžité zpětné vazby. Převážná většina učitelů ale zmiňuje obrovský vliv zapojení rodičů na výsledky dětí, ať už se jedná o dobrý prospěch žáků, nebo naopak jejich zhoršení. Z toho můžeme usuzovat na nezbytnost nastavení pravidel spolupráce a komunikace rodiny a školy.

Důvodem, proč jsem se začala zajímat o téma komunikace rodiny a školy v době distanční výuky, byla moje osobní zkušenost. Zatímco učitelé pod taktovkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a vedení školy dostali detailní pokyny popisující organizaci distanční výuky, hodnocení v tomto období, omlouvání zameškaných hodin a hygienické požadavky na půdě školy, rodiče žádný podrobný manuál nedostali. Proto vznikaly obrovské rozdíly v rozsahu a úrovni podpory žáků ze strany rodičů. Každý rodič měl jinou představu o rozdělení rolí mezi ním a učitelem, což se potvrdilo i v empirické části práce. S tím souvisí i značná rozdílnost v míře komunikace ze strany rodiny. Nedostatečné nastavení práv a povinností rodičů v období distanční výuky vedlo u mnohých žáků k velkému zhoršení prospěchu a někdy i k psychickým problémům.

Z této situace bychom se měli poučit a pro případ, že by se distanční výuka opakovala, nastavit jasná pravidla pro práci rodiče a žáka. Všichni rodiče by měli mít jednotné povinnosti a přispívat ke vzdělání svých dětí stejnou mírou, aby měli žáci srovnatelné podmínky a byli schopni po návratu do školy plynule navázat na režim prezenční výuky. Tato pravidla by měla být zakotvena ve školním řádu v souladu se školským zákonem.

K tomu, aby bylo možné nastavit smysluplná pravidla, potřebujeme věrohodná data založená na výsledcích seriózního rozsáhlého výzkumu. V tomto výzkumu by měl být mimo jiné zohledněn také vliv různých vzdělávacích přístupů rodičů na psychický vývoj dítěte.

Mnozí rodiče si neuvědomují, že jejich nezájem nebo naopak přílišná podpora jejich potomkům škodí. Děti nejsou schopny samostatnosti, dostávají se do stresových situací při konfrontaci s učitelem, stávají se závislými na sociálních sítích nebo internetu obecně. Proto je potřeba definovat, které přístupy a postoje rodičů vedou žáka k samostatnosti a úspěšnému plnění úkolů během distanční výuky. Na tomto základě potom můžeme provádět změny školního řádu.

Nově získané poznatky lze aplikovat také na výuku prezenční, a sice z hlediska využití nových technologií ve výuce a nových pedagogických přístupů, ale především v zavedení nových pravidel komunikace mezi rodinou a školou. Vzájemná důvěra mezi rodičem a učitelem vytvořená díky efektivní komunikaci je důležitým prostředkem pro spolupráci při vzdělávání dítěte.

Použité zdroje

Tištěné zdroje

BOUDON, Raymond a Vladimír JOCHMANN. *Sociologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0735-3.

ČAPEK, Robert, Marek LAUERMANN, Irena PŘÍKAZSKÁ, Miroslav VOSMIK a Jan VYHNÁLEK. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-729-0118-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KONEČNÁ, Zdeňka. *Základy komunikace*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN 978-80-214-3891-0.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

PLATÓN. *Ústava*. 3. opr. vyd. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-024-6.

POL, Milan. Řízení vztahů školy s rodinou v kontextu rozmanitosti pojetí školy. In *Partnerství rodiny a školy – současnost a perspektivy. Sborník příspěvků z 5. pedagogického semináře*. Ostrava: Ústav celoživotního vzdělávání při PdF OU, 1999, s. 33–35.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9,

PRŮCHA, Jan, Tomáš JANÍK a Milada RABUŠICOVÁ. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VESELÁ, Jana. *Úvod do sociologie*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-861-6.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

WALTEROVÁ, Eliška. *Školství – věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2. vyd. Brno: Newton Books, 2011. ISBN 978-80-87325-00-1.

Internetové zdroje

DOLEŽALOVÁ, Pavla. Pro většinu rodičů je pandemie covid-19 stresující zátěž. *Iniciativa-snih.cz* [online]. 2021 [cit. 2021-05-14]. Dostupné z: <https://www.iniciativa-snih.cz/pro-vetsinu-rodicu-je-pandemie-covid-19-stresujici-zatez/?fbclid=IwAR3Hb5eK8vnKUMhJ5crfWIneBqM631JakdnLqa2GvEsE200VG8rIDTFDljQ>

Doporučení k distanční výuce a duševnímu zdraví. *Edu.cz* [online]. 2020 [cit. 2021-05-14]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/doporuceni-k-distancni-vyuce-a-dusevnimu-zdravi/>

FEDERIČOVÁ, Miroslava a Václav KORBEL. Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání. *IDEA anti COVID-19* [online]. 2020 [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/zpravy/pandemie-covid-19-a-socialne-ekonomicke-nerovnosti-ve-vzdelavani-2>

FILOUŠOVÁ, Pavlína. Dětem chybí pracovní režim, objevuje se více případů závislosti na elektronických médiích, říká psychiatricka. In: *stisk.online* [online]. 2021 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://stisk.online/a/SiWTV/detem-chybi-pracovni-rezim-objevuje-se-vice-pripadu-zavislosti-na-elektronickyh-mediich-rika-psychiatricka>

FIŠEROVÁ, Vlasta. Rodina. In: *Sociologická encyklopedie* [online]. 2018 [cit. 2021-04-20]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Rodina>

CHEN, Chao-Ying a kol. Griffiths. Internet-Related Behaviors and Psychological Distress Among Schoolchildren During the COVID-19 School Hiatus. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking Ahead of Print* [online]. 2021 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cyber.2020.0497>

KMENT, Štěpán. Logický model britských vědců přehledně ukazuje všechny dopady uzavření škol. *EDUin* [online]. 2020 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: <https://eduin.cz/clanky/logicky-model-britskych-vedcu-prehledne-ukazuje-vsechny-dopady-uzavreni-skol/>

LOVINO, Emily A., Jacqueline CAEMMERER a Sandra M. CHAFOULEAS. Psychological distress and burden among family caregivers of children with and without developmental disabilities six months into the COVID-19 pandemic. *Research in Developmental Disabilities* [online]. 2021, 114, 103983 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: [doi:10.1016/j.ridd.2021.103983](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103983)

PROKOP, Daniel, Lucie HRUBÁ a Michal KUNC. Ekonomické problémy domácností a distanční vzdělávání. Report z longitudinálního výzkumu Život během pandemie. *Národní registr o výzkumu dětí a mládeži* [online]. 2020 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/992-ekonomicke-problemy-domacnosti-a-distanc>

SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica* [online]. 2021, **26**(1), 9–38 [cit. 2021-04-26]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/2299/2164>

ŠTEH, Barbara a Jana KALIN. Building partner cooperation between teachers and parents. *Center for Educational Policy Studies Journal* [online]. 2011, **1**(4), 81–101 [cit. 2021-04-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/277186889_Building_Partner_Cooperation_between_Teachers_and_Parents

Tematická zpráva – Distanční vzdělávání v základních a středních školách. ČŠI ČR [online]. Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distančni-vzdelavani-v-zakladnich>

Tematická zpráva – Vzdělávání na dálku v ZŠ a SŠ. ČŠI ČR [online]. Česká školní inspekce, 2020 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>

Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Seznam tabulek

Tabulka 1 Role rodičů	26
Tabulka 2 Nedostatečná technická vybavenost žáků	44
Tabulka 3 Organizace distanční výuky	44
Tabulka 4 Problémy v důsledku přechodu na distanční výuku	45
Tabulka 5 Prohloubení rozdílů ve školních výsledcích během distanční výuky	46
Tabulka 6 Zkušenosti se spoluprací s rodiči během distanční výuky	46
Tabulka 7 Dopady distanční výuky v jednotlivých předmětech	47
Tabulka 8 Zastoupení ročníků	51
Tabulka 9 Počet online hodin týdně	52
Tabulka 10 Nedostatečné technické vybavení žáků	53
Tabulka 11 Zadávání domácích prací	54
Tabulka 12 Délka hodiny	55
Tabulka 13 Používané komunikační platformy – učitelé	56
Tabulka 14 Používané komunikační platformy – rodiče	57
Tabulka 15 Nárůst rozdílu mezi nejslabšími a nejlepšími žáky	58
Tabulka 16 Důvody komunikace rodičů s učitelem	59
Tabulka 17 Předměty, u kterých je distanční výuka největší překážkou	60
Tabulka 18 Vztah ročníku a počtu hodin týdně	62
Tabulka 19 Vztah ročníku a počtu rodičů žádajících o pomoc	62
Tabulka 20 Vztah ročníku a počtu dětí s problémem s vypracováváním a včasným odevzdáním práce	63
Tabulka 21 Vztah počtu dětí s problémem s vypracováváním a včasným odevzdáním práce a frekvence zadávání práce	63
Tabulka 22 Vztah ročníku a délky online vyučovací hodiny	64
Tabulka 23 Vztah ročníku a frekvence využívání školních informačních systémů pro komunikaci s rodiči	65

Seznam grafů

Graf 1 Podíl škol zjišťujících spokojenost rodičů s distanční výukou	33
Graf 2 Zastoupení ročníků	51
Graf 3 Počet online hodin týdně	52
Graf 4 Nedostatečné technické vybavení žáků	53
Graf 5 Zadávání domácích prací	54
Graf 6 Délka hodiny	55
Graf 7 Používané komunikační platformy – učitelé	56
Graf 8 Používané komunikační platformy – rodiče	57
Graf 9 Nárůst rozdílu mezi nejslabšími a nejlepšími žáky	58
Graf 10 Důvody komunikace rodičů s učitelem	59
Graf 11 Předměty, u kterých je distanční výuka největší překážkou	60

Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Příloha č. 2 Kódování rozhovoru

Příloha č. 1 Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

DOTAZNÍK PRO UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ

Dobrý den, jmenuji se Anna Filoušová a v rámci své diplomové práce na téma Komunikace rodičů a školy v období distanční výuky provádím výzkum mezi učiteli. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění anonymního dotazníku, čímž získám cenná data pro svůj výzkum. Vyplnění Vám nezabere víc než 10 minut a mně tím velice pomůžete.

Předem děkuji

1. Který ročník učíte?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

2. Jak často se konají online hodiny?

- denně
- 3–4× týdně
- 2× týdně
- 1× týdně
- méně často

3. Jak často zadáváte domácí práci?

- denně
- 3–4× týdně
- 2× týdně
- 1× týdně
- méně často

4. Jak dlouhé jsou průměrně Vaše online hodiny?

- 20–25 minut
- 30–35 minut
- 45–50 minut
- 50–60 minut
- 60–70 minut
- více

5. Jaké platformy využíváte při komunikování s rodiči? (označte na škále 1–5, 1 – nejčastěji, 5 – nejméně často)

- telefon
- e-mail
- sociální sítě
- školní informační systém
- osobní setkání
- mobilní aplikace
- jiné

6. Jaké platformy nejčastěji používají rodiče, když Vás kontaktují? (označte na škále 1–5, 1 – nejčastěji, 5 – nejméně často)

- telefon
- e-mail
- sociální sítě
- školní informační systém
- osobní setkání
- mobilní aplikace
- jiné

7. Kolik rodičů Vás kontaktovalo s žádostí o pomoc při vypracovávání úkolů s jejich dětmi?

- 0–5 %
- 5–15 %
- 15–30 %
- 30–50 %
- 50–75 %
- více než 75 %

8. Kolik procent dětí mělo problém s vypracováním a odevzdáváním práce včas?

- 0–5 %
- 5–15 %
- 15–30 %
- 30–50 %
- 50–75 %
- více než 75 %

9. Kolik procent rodičů jste musel/a kontaktovat kvůli nedostatečné práci jejich dětí?

- 0–5 %
- 5–15 %
- 15–30 %
- 30–50 %
- 50–75 %
- více než 75 %

10. Zvětšil se podle Vašeho názoru rozdíl mezi nejlepšími a nejslabšími žáky?

- ano
- ne

11. V čem se podle Vašeho názoru rozdíl mezi nejlepšími a nejslabšími žáky projevuje?

12. Kolik procent žáků z Vaší třídy mělo nedostatečné technické vybavení, čímž se nemohli zúčastnit některých online vyučovacích hodin?

- 0–5 %
- 5–15 %
- 15–30 %
- 30–50 %
- 50–75 %
- více než 75 %

12. Ve kterých hodinách Vám rodiče nejčastěji píšou?

- 6:00–8:00
- 8:00–12:00
- 12:00–16:00
- 16:00–20:00
- 20:00–22:00
- 22:00–6:00

13. S jakými důvody se na Vás rodiče obraceli? (označte na škále 1–5, 1 – nejčastěji, 5 – nejméně často)

- pomoc s učivem/úkoly
- informace o prospěchu
- chování dítěte
- organizační důvody
- jiné

14. U kterých předmětů je pro Vás distanční výuka největší překážkou?

- Český jazyk
- Matematika
- Anglický (jiný cizí) jazyk
- Přírodověda, vlastivěda, prvouka
- Výtvarná výchova
- Hudební výchova
- Tělesná výchova
- Žádný
- Jiné:

15. V čem přesně překážky vidíte?

Příloha č. 2 Kódování rozhovoru

1. Setkaly jste se s nedostatečnou technickou vybaveností žáků? V jakém rozsahu?

Informantka 1:

„Ano, v naší třídě jsme řešili ^{vybavenost} nedostatečné vybavení, ^{počet} Jedna moje žačka neměla k dispozici svůj počítač. Má doma má tři sourozence, měli jeden počítač, který jim nestačil. Proto jim ^{akce} škola jeden notebook půjčila. Notebooky se půjčovaly oproti záloze“

Informantka 2:

„V ^{vybavenost} moji třídě měli všichni žáci k dispozici svůj počítač, ale některým žákům z jiných tříd škola propůjčovala tablety.“

2. Jak ve vaší třídě probíhala organizace distanční výuky?

Informantka 1:

„U nás probíhala online výuka ^{frekvence} třikrát týdně, v pondělí, středu a pátek. Děti jsou ^{rozdělení} rozdělené na dvě poloviny. Každá hodina trvá 45 minut a probereme v ní český jazyk, matematiku a prvouku. ^{frekvence práce} Každý den dostávají děti i domácí úkoly a ^{odevzdání} do večerami je odevzdají. V úterý a ve čtvrtek pracují samostatně. Všechny odevzdané úkoly ^{vracení} do konce týdne opravím a pošlu dětem i ^{navíc} se správným řešením. Občas někdo potřebuje individuálně dovysvětlit nějaké učivo, takže se sejdeme online.“

Informantka 2:

^{rozdělení} Děti máme taky na dvě poloviny. Online výuka probíhá ^{frekvence} každý den a jedna hodina se pohybuje ^{délka} mezi 30-40 minutami. V první třídě to děti u počítače ani déle nevydrží. ^{frekvence práce} Úkoly ^{odevzdání} zadávám denně a děti mi je posílají do čtvrtka. Já je opravím a v páteční hodině se věnujeme ^{odevzdání} tomu, v čem děti hodně chybovaly. Ještě v pátek jim pošlu opravené úkoly se správným řešením.“

3. Nastaly v důsledku přechodu na distanční výuku nové problémy, s kterými jste se dříve nesetkaly?

Informantka 1:

„Velký problém jsme řešili s ^{počet} jednou žákyní. Ze začátku chodila na online hodiny pravidelně. ^{Popis} Poté vynechávala sem tam nějakou hodinu a posledních pět hodin už se neúčastnila vůbec. ^{Primární!} Domácí úkoly odevzdává pokaždé pozdě, a to až po několika výzvách. ^{akce rodičů} Snažíme se kontaktovat rodiče prostřednictvím telefonátů a zpráv, ale ^{akce rodičů} ti odpovídají až s dlouhou odezvou. A jsou to stále stejné důvody dokola: nejel nám počítač, byli jsme u lékaře.

Jinak řešíme spíš problémy týkající se, řekněme, zneužívání výhod online prostředí. Děti si na něj rychle zvykly, možná až moc. Časem objevily, že si můžou ^{způsob} vypnout kameru a mikrofon, což často dělaly, když ^{důvod} nevěděly odpověď na otázku. Ty rychlejší děti, co mají samostatnou práci ^{důvod} rychle hotovou, využívají toho času navíc na hraní her. ^{způsob} Takže si vypnou mikrofon a nedávají pozor. Bohužel na dálku nemůžu kontrolovat, kdo už je hotový. Občas se stane, že má někdo ^{malý problém} slabší internetové připojení a nestihá online aktivity, které jim během hodiny posílám.“

Informantka 2:

„Řešili jsme velmi závažný problém s účastí nebo spíše neúčastí ^{počet} jednoho žáka na vyučování. ^{Popis} On se připojil jednou asi na pět minut, takže víme, že prostředky i připojení má. Ale to bylo naposledy. Od té doby má už přes 70 neomluvených hodin a neodevzdal ani jeden úkol. ^{Primární!} Snažili jsme se kontaktovat jeho matku telefonicky i mailem, ale ^{akce rodičů} bez odezvy. ^{našleďna!} Škola musela nakonec kontaktovat OSPOD, protože se nepodařil navázat žádný způsob komunikace a chlapec neplní povinnou školní docházku.

Během hodiny samotné spíše častěji narážím na ^{malý problém} malou technickou zdatnost prvňáčků. U nás v první třídě je vždycky problém, když představujeme nějakou novou funkci, hru na počítači.

Hodně zdůrazňuje vysvětlování dětem, co je to odkaz, jak na něj kliknout a jak hrát online výukové hry. Ale jinak jsou hodní a snaží se."

4. Zaznamenaly jste během distanční výuky prohloubení rozdílů ve školních výsledcích mezi nejlepšími a nejslabšími žáky ?

Informantka 1:

^{seav}
Žádného takového prohloubení rozdílů jsem si nevšimla. V zásadě stále platí, že děti, které se snažily před online výukou, se snaží i teď a naopak. ^{děti}

Informantka 2:

...Já jsem určitou změnu zaznamenala. U dětí, které ve škole patřily spíše k pomalejším, ^{rodice} pozorujeme zlepšení. Přisuzujeme to aktivitě rodičů. Více se s dětmi učí a ty potom dohánějí rozdíly. ^{seav} Alé k prohloubení rozdílů mezi šikovnějšími a slabšími žáky nedošlo ani v mé třídě.

5. Jaké jsou vaše zkušenosti se spoluprací s rodiči během distanční výuky?

Informantka 1:

„Musím říct, že jakmile jsme nastavili jasná pravidla, ^{požej} (rodiče začali aktivně spolupracovat). Ze začátku byl znát jejich strach, abych si o nich nemyslela, že jsou špatní učitelé. Proto někteří z nich ^{s kradlive} diktovali dětem správné odpovědi domácích úloh, nebo je před odevzdáním sami opravili. Vysvětlila jsem jim ale, že potom nevím, kde mají žáci mezery, a nemůžu tedy opakovat, co je potřeba. Od té doby už se to neopakovalo.“

Informantka 2:

^{požej} (Rodiče se snaží dětem pomoci úplně se vším. ^{s kradlive} Chystají jim pomůcky, ořezávají tužky a pastelky. I při hodině jim uklízí na stole). Děti se ale nenaučí samostatnosti. Při návratu do školy jsme s tím hodně bojovali. Děti ani nepoznaly, který sešit si mají chystat na který předmět. Ale musím říct, že mnohdy je iniciativa rodičů žádoucí. ^{prospěšně} (Hodně rodičů se na nás například obrací s prosbami o radu, jak správně učit děti držet tužku, jak správně postupovat při procvičování počítání). Rádi vidíme, že se snaží dětem pomoci.“

6. Jaké jsou konkrétní dopady distanční výuky v jednotlivých předmětech?

Informantka 1:

„Největším problémem je z mého pohledu distanční výuka ^{předmět} českého jazyka. Žáci druhé třídy prezenčně absolvovali první pololetí první třídy a první pololetí druhé třídy. Bohužel psaní a čtení je distanční výukou hodně omezeno. Chybí zde možnost bezprostředně reagovat na žáka např. tím, že mu ^{zrušené aktivity} kouknu přes rameno a hned jej upozorním na chybu. Někteří ^{důsledky} druháci zapomněli, jak se pišou některá písmena. Při čtení je zase málo aktivit, které se dají virtuálně realizovat. Opět, těžko něco nahradí bezprostřední kontakt, který vznikne při společné práci s textem např. ve skupinkách nebo při jiných aktivitách, kterých mám pro prezenční výuku spoustu. Dalším problémem jsou výchovy, hlavně hudební a ^{předmět} tělesná. ^{zrušené aktivity} Hudební výchova je ošizená ^{nahrada} zpívání. Děti podle zvuku z počítače neudrží ani rytmus ani intonaci. ^{nahradit} Zkoušíme aspoň různá rytmická cvičení, jako vytleskávání apod. A povídáme si o hudebních nástrojích. ^{předmět} Tělesnou výchovu je těžko hodnotit. V tomto věku má pro děti největší přitažlivost ^{zrušené aktivity} cvičení v kolektivu, ať už jsou to různé hry nebo závody. O tento tělocvik jsme přišli a ^{důsledky} některé děti se přestaly hybat úplně. Během online hodin není moc času na společné cvičení. Zadáváme tedy ^{nahrada} dobrovolné úkoly, ale ty neplní všichni.“

Informantka 2:

„Nejhorší je situace v ^{předmět} českém jazyce. Při nácviu psaní a čtení je prakticky nenahraditelná fyzická přítomnost učitele, který může ^{zrušené aktivity} bezprostředně reagovat na žáka a korigovat jeho chyby. Tíha tohoto úkolu pak spočívá na rodičích se všemi ^{důsledky} důsledky, které to přináší. ^{zapojení} Bez jejich pomoci bychom nemohli kontrolovat pokroky dětí v psaní a čtení. ^{předmět} Tělesnou výchovu jsme se snažili vymyslet zábavně. ^{nahrada} Například mají děti zaslat fotografie, na kterých provádějí ^{nahrada} zadané cviky, jako důkaz pro hodnocení. Mezi úkoly patřily také různé vycházky, pohyb v přírodě. Setkali jsme se ale s ^{odmítnutí} odporem rodičů. Někteří z nich vycházku chápali jako úkoly pro rodiče a

*ne pro děti. I přes vysvětlování nepochopili, že nemůžeme klasifikovat dítě za něco, co
neudělalo.“*