UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Pracovní činnosti učitele v době pandemie

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Alena Zapletalová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašťatková, Ph. D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma *Pracovní činnosti učitele v době pandemie* vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne……. Podpis ……

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí práce paní doc. Mgr. Janě Poláchové Vašťatkové, Ph. D. za odborné vedení mé práce, za cenné rady, podporu a trpělivost při jejím vytváření. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu věnovat čas mému výzkumu. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a blízkým, bez kterých bych tuto práci nebyla schopna dokončit.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Alena Zapletalová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašťatková, Ph. D.
Rok obhajoby:	*2022*

Název práce:	Pracovní činnosti učitele v době pandemie
Anotace práce:	Tato práce se věnuje pracovním činnostem učitele v době pandemie. Cílem práce je zachytit a interpretovat pracovní náplň učitele v době pandemie covid-19. Empirická část práce vyhodnocuje činnosti učitelů z jejich pohledu a přináší zjištění, čemu se učitelé věnovali ve své pracovní době nejvíce. V neposlední řadě je věnován prostor i zkušenostem a vnímání výuky na dálku samotnými učiteli.
Klíčová slova:	andragogika, náplň práce, pracovní činnosti, přímá pedagogická činnost, profesní rozvoj, komunikace, administrativní činnost, profese učitele, pandemie covid-19, výuka na dálku, online výuka
Title of Thesis:	Work activities of teachers during the pandemic
Annotation:	This thesis is focusing on the teacher's work during the Covid pandemic. The aim of this thesis is to detect and interpret the substance of teachers' work in the Covid-19 period. The empirical part of the thesis analyses the teachers' work from the teachers' point of view, and it presents the teachers' most prevalent activities. Finally, it reveals the teachers' experience with and perception of the distance education
Keywords:	Teacher's work, teacher's activities, professional development, communication, profession of teacher,

	pandemic, covid-19, distance education, online education, adult education
Názvy příloh vázaných v práci:	Podoba časového snímku, Kódování kategorií, Karla – tabulky z časových snímků, Jitka – tabulky z časových snímků, Lada – tabulky z časových snímků, Rozhovor Karla, Rozhovor Jitka, Rozhovor Lada
Počet literatury a zdrojů:	80
Rozsah práce:	*122*s. (*114 974* znaků s mezerami)

Obsah

ÚVOD 7
TEORETICKÁ ČÁST 8
1. Profese učitele 8
1.1. Vzdělavatel, pedagogický pracovník, učitel 8
1.2. Profese a profesionalizace 9
2. Práce učitele 14
2.1. Pracovní činnosti 15
2.1.1. Přímá pedagogická činnost a činnosti související 18
2.1.2. Komunikace učitele 19
2.1.3. Profesní rozvoj učitelů 25
2.2. Pracovní doba 28
3. Práce učitele v době pandemie 30
3.1. Výuka na dálku v době pandemie v České republice 30
EMPIRICKÁ ČÁST 35
4. Metodika výzkumu 35
4.1. Časový snímek 37
4.2. Struktura rozhovoru 37
4.3. Popis výzkumného postupu 39
5. Analýza dat 41
5.1. Učitelka Karla 42
5.2. Učitelka Jitka 51
5.3. Učitelka Lada 60
6. Shrnutí 66
7. Zjištění a diskuze 69
ZÁVĚR 72
LITERATURA A ZDROJE 74
SEZNAM GRAFŮ 79
SEZNAM PŘÍLOH 79
PŘÍLOHY 80

ÚVOD

Cílem této diplomové práce je zachytit a interpretovat náplň práce učitele v době pandemie covid-19. První kapitola teoretické části se věnuje, pojmům učitel, vzdělavatel a pedagogický pracovník, dále pak profesionalizaci a profesi učitelství. Kapitola 2 je věnována samotné práci učitele, konkrétně se zabývá činnostmi, které učitel ve svém povolání vykonává, a dále také popisuje specifika jednotlivých činností. Je charakterizována přímá pedagogická činnost i nepřímá pedagogická činnost s jejími důležitými součástmi. Prostor je věnován také pracovní době učitele. Třetí kapitola se zabývá stále aktuální problematikou výuky na dálku a prací učitele v době pandemie, kde je vysvětlena výuka na dálku a dále pak také proměna pracovní náplně a činností učitele v době pandemie covid-19.

Na teoretickou část práce navazuje empirická část, jejímž cílem je porozumět náplni práce učitele v době pandemie covid-19. Nejprve je popsán postup výzkumné činnosti, která probíhala na jaře v roce 2021. Nástrojem výzkumu byl zvolen časový snímek a polostrukturovaný rozhovor. Dále jsou představeny a interpretovány výsledky výzkumu. Nedílnou součástí je poté i diskuze nad výsledky a shrnutí celé této práce.

Diplomová práce se věnuje pracovním činnostem učitele na základní škole v době pandemie. Téma bylo zvoleno na základě změny situace ve světě, kdy se začalo šířit onemocnění covid-19. Pandemická situace měla vliv na všechna odvětví lidské činnosti včetně vzdělávání. Všichni aktéři vzdělávání se ocitli v naprosto nové a neznámé situaci. Dalším důvodem volby tohoto tématu byla velká aktuálnost a právě proto, že učitelé museli ze dne na den přenést celou svou práci do online prostředí, učit žáky na dálku a velmi často opustit své pracoviště. Relevantní tak je ptát se, jak tuto změnu vnímali sami učitelé. Na uvedené přinese odpověď diplomová práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Profese učitele

V této kapitole se budu věnovat pojmům vzdělavatel, pedagogický pracovník a učitel, v další části kapitoly se zaměřím na termín profese. Poté se budu věnovat samostatné učitelské profesi a postupné profesionalizaci a profesionalitě učitelského povolání.

1.1. Vzdělavatel, pedagogický pracovník, učitel

Ačkoliv se může pro širokou veřejnost zdát pojem učitel a jeho význam jednoznačný, pro vědu a výzkum již zde taková jednoznačnost neexistuje. Z tohoto důvodu pokládám, pro další části práce, za důležité, aby byly v této podkapitole rozebrány klíčové pojmy jako: např. vzdělavatel, pedagogický pracovník, učitel apod.

Nejobecnějším pojmem je vzdělavatel neboli edukátor. Vzdělavatel je osoba, která provádí edukaci. Je to osoba, která má za úkol vyučovat, vychovávat, školit, zacvičovat či instruovat další osoby v různých oblastech (Průcha, 2002). Zkrátka je to „kterýkoliv aktér vyučování či jiné intencionální edukační aktivity" (Průcha, 2017, s. 67). Vzdělavateli můžeme nazvat nejen učitele a pedagogické pracovníky, ale právě i lektory, instruktory, vychovatele, trenéry, poradenské pracovníky a další, kteří svoji činnost vykonávají mimo školní prostředí (Palán & Langer, 2008; Průcha, 2017). Z toho vyplývá, jak píše Průcha (2002, s. 18), že „edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, nejen pro učitelskou profesi."

Méně obecným pojmem dále je pedagogický pracovník, kdo je pedagogický pracovník. Tento pojem se vztahuje k části formálního vzdělávání a to konkrétně ke školnímu vzdělávání, které je regulováno zákonem 561/2004 Sb, a do kterého mimo jiné spadají základní školy. „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-

psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ Pedagogickým pracovníkem jsou nejen učitelé, ale i vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga, trenéři, metodici prevence, vedoucí pedagogičtí pracovníci apod. (Česko, 2004).

Učitelé jsou součástí širší skupiny pedagogických pracovníků, kteří jsou zaměstnáni školou. Skupina zaměstnanců školy – učitelé – je široká a různorodá, protože záleží, ve kterém stupni vzdělávání a v jakém druhu a typu školy (základní škola, střední odborná škola nebo učiliště…)učitel působí a dále také jaký je obsah jeho činnosti. Podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 326) je učitel „osoba podněcující a řídící učení jiných osob.“ Je to jeden z aktérů vzdělávacího procesu, který je profesně kvalifikovaný. Podle definice OECD (2018) je učitel osoba, jejíž profesní činností je plánování, organizování a řízení skupinové práce se záměrem rozvoje znalostí, dovedností a postojů, které jsou určené vzdělávacími programy. Na povolání učitele lze proto nahlížet jako na profesi (Průcha, 2002; Česko, 2004; Průcha, Walterová & Mareš, 2013; OECD, 2018).

1.2. Profese a profesionalizace

Profesi lze vymezit z hlediska mnoha vědních disciplín, ať už z pohledu psychologie, sociologie, logistiky, ekonomie či dalších odvětví (Vašutová, 2004):

- Sociologie profesi vymezuje v několika kritériích, prvním je společenská prestiž, dále pak výše příjmu a v neposlední řadě také adaptace jedince v dané profesi. Profese má v sociologii důležité místo proto, že je jednou z kategorií sociální stratifikace a v moderní společnosti se stala faktorem sociálního statusu člověka (Keller, 2012).

- Psychologie na profesi nahlíží prostřednictvím realizace, seberealizace jedince v profesi, jeho sociální adaptací, ale také prostřednictvím pomoci a prevence před sociálně patologickými jevy (Vašutová, 2004).
- Logisticko-ekonomický pohled se zabývá ekonomickými a mocenskými aspekty jednotlivých profesí, vlivem na odměňování a schopností vykonávání moci či vlivu (Vašutová, 2004).

Z uvedeného vyplývá, že na profesi můžeme nahlížet pomocí několika vědních oborů a jejich odvětví. V zásadě ale profesi chápeme jako odbornou přípravou podložené povolání. Pracovní role, které spadají pod termín profese, mají omezený a regulovaný přístup k jejich výkonu, přičemž pracovním rolím rozumíme jako detailním charakteristikám pracovního působení zaměstnanců. Tyto pracovní role lze vykonávat až po absolvování určitých studijních programů na vysoké škole, po podrobení zkoušek stanovených zákonem, absolvování praxe apod. Tedy poté, co člověk dosáhne určité kvalifikace, která je nutná k vykonávání daného povolání v souladu se zákonem (Ježková Petrů, 2021; Petrusek, Vodáková & Maříková, 1996). Stejně tak na profesi pohlíží Průcha (2002, s. 19), „profese znamená povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění."

Jak píše Štech (2008, s. 141), vážnost profese můžeme určit podle tří hlavních kritérií. Prvním kritériem je, že „práce vyžaduje hluboké vědění v doteku s jeho produkcí." To vyžaduje, aby práci vykonával někdo, kdo má důkladnou vysokoškolskou přípravu. Dalším kritériem je, že vykonatel nese velmi vysokou osobní odpovědnost a třetím kritériem je, že je práce vysoce prospěšná pro společnost (Štech, 2008). Tyto znaky profese souvisí i s dalším termínem **profesionalizace**. Odlišnost profese a zaměstnání je podepřena

několika kritérii, která vytvořili sociologové, jež se zabývají profesemi a jejich utvářením a rozvojem (tedy profesionalizací), po několik desítek let (Vašutová, 2007).

S postupem času roste okruh těch povolání, která splňují určitá kritéria profese. Podle Kellera (2012) sociologická kritéria profesionalizace jsou: existence systematické teorie, profesní autorita, profesní asociace, profesní etika. Systematickou teorií rozumíme osvojení teoretických znalostí, tedy zisk kvalifikace na vysoké škole. Profesní autorita vychází z ovládnutí vědomostí, kterými laici nedisponují. Zároveň „je odborník schopen určit, co jeho klient potřebuje a co mu škodí" (Keller, 2012, s. 186). Profesní asociace má více funkcí, především péče o růst kvalifikace svých členů, zároveň jsou definovány pravidla profesního chování. Posledním kritériem podle Kellera (2012, s. 186) je profesní etika, která má za úkol normovat vztahy mezi kolegy v profesi. Dále je v ní obsažen zákaz prosazování vlastních zájmů, snižování autority profesních kolegů apod. (Keller, 2012).

Podobnosti můžeme vidět i u Vladimíry Spilkové (2010, s. 37), podle které jsou kritéria míry profesionalizace následující:

- Profesní, expertní znalosti a dovednosti, které výrazně odlišují profesionála od laika;
- dlouhá doba speciálního výcviku;
- smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům;
- etický kodex;
- existence profesních komor;
- kontrola nad licenčními standardy nebo požadavky na výkon profese;
- autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti;
- odpovědnost za výkon činnosti;

- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže ve společnosti, vysoký ekonomický status.

K míře profesionalizace a jejím kritériím se vyjadřují i další autoři, u kterých můžeme nalézt další znaky profesionalizace. Příkladem může být plný úvazek v zaměstnání; silná motivace či vědomí poslání; vlastní instance pro řešení konfliktů a pochybení apod. (Koťa, 2007; Beneš, 2008).

Díky objasnění termínů profese, profesionalizace a učitel se mohu dále věnovat konkrétně profesionalizaci učitelství, jeho profesionalitě a dále profesi učitele. Tato podkapitola se bude zabývat učitelstvím.

V Evropě, ale i po celém světě, dochází ke změnám společenského kontextu. S těmito proměnami přichází i nové požadavky na pojetí a kvalitu školního vzdělávání. Právě kvůli těmto požadavkům se zásadním způsobem mění i pohled na učitelskou profesi. Odpovědí na nové požadavky a výzvy je snaha o **profesionalizaci** učitelství (Spilková, 2010).

Profesionalizaci učitelství můžeme vnímat jako podporu na cestě od semi-profese k tzv. pravé profesi (Spilková, 2010). Jak udává ve své knize Jaroslava Vašutová (2004), tak profesionalizace je proces, ve kterém se při výrazném přispění učitelů stává učitelství plně respektovanou skutečnou profesí. Zároveň ale musí být „jednoznačně vymezeny znalosti a dovednosti nezbytné pro kvalifikovaný výkon profese“ (Vašutová, 2004, s. 33). Důležitým pilířem profesionalizace učitelství není pouze přípravné vzdělávání, kde budoucí učitelé získávají základní profesní znalosti a dovednosti, ale hlavně zdokonalování a prohlubování těchto základních znalostí v průběhu praxe především dalším vzděláváním (Vašutová, 2004).

Píšová a kolektiv (2011, s. 36) ale tvrdí, že „učitelství nemá usilovat o následování profesionalizační cesty, kterou prošlo lékařství či jiné profese.“ Ale má se zaměřit spíše na profesionalismus. Ten totiž „odkazuje více na postojové atributy těch, kteří jsou považováni za profesionály“ (Píšová et al., 2011, s. 36). Podle Englunda (1996, s. 76) se profesionalismus „zaměřuje na

otázku získané kvalifikace, schopností a kompetencí, které jsou požadovány pro úspěšné vykonávání zaměstnání."

Učitelství si nárokuje status profese, ale tento status mu nemůže být zcela uznán, protože autonomie učitelů je pod dohledem organizace, tedy pod dohledem nadřízených, kteří jejich práci mohou porovnávat s vytvořenými standardy. Autonomie učitelů je omezena právě organizací a tím, že v rámci organizace (školy) nedělají zásadní rozhodnutí přímo oni (Demirkasımoğlu, 2010). Jiní autoři však učitelství nazývají profesí, Jaroslav Koťa (2007) zařazuje učitelství mezi tradiční intelektualizované profese. Vladimíra Spilková (2007) nahlíží na učitele jako na odborníka, proto vnímá učitelství jako expertní profesi. Toto expertní pojetí učitelské profese je východiskem pro utváření nových hodnot profese.

Zároveň je učitelství vnímáno také jako profese spadající pod pomáhající profese. Pomáhající profese je založená na pomoci druhým lidem, kdy dochází k pravidelnému osobnímu kontaktu s lidmi za účelem naplňování nebo řešení jejich potřeb nebo poskytnutí pomoci a podpory (Geringová, 2011; Michalík, 2011). Podle Geringové (2011) patří mezi pomáhající profese, psychologové, duchovní, ale také profese pedagogické i zdravotnické. K výkonu této profese „je vždy nutný vztah s klientem a zapojení vlastní osobnosti pomáhajícího do pracovního procesu" (Geringová, 2011, s. 21). Vztahy s klienty a zapojení vlastní osobnosti do práce však může mít mnoho důsledků. Může dojít k citovému a mentálnímu vyčerpání, únavě nebo nechuti pracovat (což lze taktéž nazývat jako syndrom vyhoření) (Skutil, Zikl & kol., 2011).

V této kapitole jsem objasnila pojmy vzdělavatel, pedagogický pracovník, učitel, profese a profesionalizace. Díky literatuře jsem zařadila profesi učitele k pomáhajícím profesím. Věnovala jsem se také konkrétním argumentům, díky kterým dále v práci budu na učitelství nahlížet jako na profesi. A v následujících kapitolách budu učitelskou profesi rozebírat.

2. Práce učitele

Druhá kapitola se bude věnovat konkrétním pracovním činnostem učitelské profese, zaměřím se na různé druhy činností učitelů v rámci jejich pracovní doby. Objasním také jaké povinnosti, jsou učitelům primárního vzdělávání ze zákona určeny.

Jak bylo nastíněno v předchozí kapitole, učitel je ve své profesi odborníkem, který „usnadňuje procesy učení a vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k co nejkvalitnějšímu rozvoji každého žáka" (Spilková, 2007, s. 342). Podle Koti (2007, s. 15) je smyslem učitelské práce „především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých." Zároveň pokud chce být člověk učitelem, musí vzít v úvahu požadavek na celoživotní vzdělávání, ale i požadavek na osvojení a využití mnoha dovedností, které se však v čase výrazně mění (Koťa, 2007).

Pokládám zde za důležité zmínit podmínky pro vstup do učitelské profese. Učitelem se může stát osoba, která splní tyto podmínky: je způsobilá k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci, je bezúhonná, zdravotně způsobilá a prokazuje znalost českého jazyka. K zisku odborné kvalifikace vede vysokoškolské vzdělání získané studiem magisterských studijních programů nejčastěji v oblasti pedagogických věd. Učitel je povinen absolvovat magisterské studium se zaměřením na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů, pedagogiku, speciální pedagogiku, či studijního oboru, který odpovídá povaze vyučovaného předmětu atd. (Česko, 2004).

Povinnosti i náplň učitelské profese se odlišují podle stupně vzdělávání a podle typu školy. Podle mezinárodní klasifikace vzdělání (2021/22) v České republice povinné vzdělávání probíhá po dobu jednoho roku na úrovni ISCED 0 (povinný rok v mateřské škole) a dále devět let na úrovni ISCED 1 a ISCED 2 (povinný první a druhý stupeň základní školy). V této práci se

budu věnovat náplni práce učitelů, kteří zprostředkovávají povinné vzdělávání, které poskytují první a druhé stupně základních škol, což jsou učitelé působící na úrovních ISCED 1 A ISCED 2 (Eurydice, 2021/22).

Hlavním úkolem školy je uskutečňovat vzdělávání podle vzdělávacích programů, ale je to především místo, kde je vzdělávání zajišťováno pedagogickými pracovníky. Škola je místem pro výkon profese učitele, je pro učitele pracovištěm (Česko, 2004). Zároveň je práce učitele závislá také na konkrétním pracovišti, na konkrétní škole a často i na jejím zřizovateli. Každá škola má jiný vzdělávací program, je zapojena do jiných projektů a dalších činností, což právě může ovlivnit i náplň práce učitelů dané školy (ČŠI, 2021a).

Škola je odpovědná za poskytování podmínek vzdělávání, a proto pokládám za důležité uvést, že práce učitele je kontrolována vedením školy, ale také Českou školní inspekcí. Učitelé podléhají hospitačním šetřením, nebo kontrolou samotné České školní inspekce. Učitelé taktéž skládají účty ze své práce, stejně jako v jiných zaměstnáních (Česko, 2004; Průcha & Veteška, 2014; ČŠI, 2021a).

2.1. Pracovní činnosti

V každém zaměstnaní jsou stanovené nějaké povinnosti a činnosti, které musí zaměstnanec vykonávat v průběhu pracovní doby. Ani školství není výjimkou, proto si myslím, že je potřeba se na činnosti pedagogických pracovníku podívat z hlediska legislativy. V této podkapitole se budu zabývat pracovními činnostmi pedagogických pracovníku, které by dle zákona měli vykonávat.

Podle vyhlášky 263/2007 Sb. se pracovní doba pedagogických pracovníků skládá z mnoha činností, které učitelé a další pedagogičtí pracovníci musí vykonávat a neodmyslitelně patří k jejich profesi. K pracovní náplni učitelů patří tyto činnosti:

1) přímá pedagogická činnost;
2) další práce související s přímou pedagogickou činností, které jsou dohodnuté s pedagogickým pracovníkem.

   Do dalších činností proto zařazujeme:

   - přípravu na přímou pedagogickou činnost;
   - přípravu učebních pomůcek;
   - hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků;
   - dohled nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a při akcích organizovaných školou;
   - práci s ostatními pedagogickými pracovníky, výchovným poradcem, metodikem prevence, metodikem informačních a komunikačních technologií;
   - spolupráci se zákonnými zástupci žáků;
   - odbornou péči o kabinety, knihovny a další zařízení, která slouží k potřebám vzdělávání;
   - výkon práce spojený s funkcí třídního učitele, či výchovného poradce;
   - účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení;
   - studium a účast na dalším vzdělávání (Česko, 2007).

Pracovní činnosti učitelů můžeme rozdělit na hlavní a doplňkové. Hlavní činností je vyučování, jež zahrnuje tři druhy činností, těmi jsou projektování, realizace projektu v interakci se žáky a hodnocení. Doplňkové činnosti jsou nad rámec vyučování, ale mohou do něj přesahovat. Tyto činnosti se „vztahují jak k vedení třídy a k efektivnímu fungování školy, tak k sociálním komunikacím uvnitř a vně školy a jsou legitimní součástí profesního výkonu“ (Vašutová, 2004, s. 76).

Doplňkové činnosti učitele jsou podle Vašutové (2004) rozděleny do následujících šesti kategorií:

- konzultační činnost – dochází k setkávání se a rozhovorům se žáky, rodiči a kolegy, poskytování informací, poradenství, navázání spolupráce
- koncepční činnost – účast na projektech školy, tvorbě vzdělávacích programů, inovaci ve výuce apod.
- administrativní činnost – vedení agendy žáků, výkaznictví, vyplňování formulářů (např. vysvědčení), korespondence
- operativní činnost – organizační práce (dozory, suplování), různé akce školy
- styk s veřejností a spolupráce se sociálními a výchovnými partnery – zapojení učitelů, ale i školy, do veřejného života, navázání spolupráce se sociálními institucemi, výchovnými poradci, psychology apod.
- sebevzdělávání a profesní rozvoj – seberozvoj, vzdělávání uvnitř pedagogického sboru apod.

Můžeme vidět, že doplňkové činnosti (dle Vašutové) a další práce související s přímou pedagogickou činností (dle vyhlášky 263/2007 Sb.) se shodují. Jednotlivým činnostem související s přímou pedagogickou činností bude věnován prostor v následujících částech práce.

Zároveň učitelé ve škole mohou mít další funkce, za funkční příplatky. Jedná se například o funkce jako je třídní učitel, ICT koordinátor apod. Funkce třídního učitele obnáší další přidané činnosti. K třídnickým povinnostem učitele patří vedení agendy žáků a výkaznictví a další administrativní práce. Třídnictví však není pouze o administrativě. Třídní učitel by měl rozvíjet vztahy ve třídě, a třídu integrovat, měl by podporovat vzájemnou spolupráci mezi žáky, ale zároveň i mezi ním samotným a žáky. Učitel, který má na starost třídu, by současně měl vnímat vývoj jednotlivých žáků i kolektivu jako celku a dle toho s ní pracovat. Měl by být klíčovým

spojovníkem mezi školou a rodinou, proto by měl podněcovat a podporovat i komunikaci a spolupráci s rodiči (Vašutová, 2004; Hermochová, 2009).

2.1.1. Přímá pedagogická činnost a činnosti související

Učitelé ve své profesi vykonávají mnoho různých činností, mezi ně patří samozřejmě i práce s žáky. Učitelé s dětmi pracují přímo ve vyučování, předávají jim znalosti a dovednosti, ale často s nimi řeší, jejich osobní problémy nebo problémy, které se vyskytnou ve školní třídě apod. Pod práci pedagogů spadá i hodnocení výsledků žáků a dohled nad nimi v průběhu celého školního dne.

Jako přímá pedagogická činnost je brána „přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálněpedagogická nebo přímá pedagogicko-psychologická činnost konaná přímým působením na vzdělávaného" (Horecky & kol., 2016, s. 14). Výuka je edukační proces, ve kterém do interakce vstupuje vzdělávající a vzdělavatel (žáci a učitelé), jeho cílem je dosahování změn, které mají podobu znalostí a dovedností. Ve výuce se učitel zabývá daným předmětem, předáváním informací, komunikací se žáky, zadáváním práce a podáváním zpětné vazby. (Česko, 2005; Průcha & Veteška, 2014; Horecky & kol., 2016).

Aby mohlo docházet k přímé pedagogické činnosti, je nutné, aby učitelé připravili materiál a pomůcky na výuku pro svou potřebu i pro potřebu svých žáků. Zároveň je důležité, aby učitelé stanovili cíle výuky, které musí naplňovat vzdělávací program školy. Podle něj učitelé plánují celkovou koncepci předmětu a volí dle cílů výuky, případně vzdělávacího programu, také vhodné didaktické metody a postupy. Dále metodám výuky taktéž přizpůsobují materiály a pomůcky (Vašutová, 2004, Průcha & Veteška, 2014).

Na přípravu a samotné vyučování navazuje další z činností, kterou je hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. Povinností každého učitele je podání

zpětné vazby. Učitelé běžně posuzují dosažené výsledky a změny v chování svých žáků. Hodnotí domácí úkoly, či jiné druhy práce. Hodnocení však nemusí být pouze na učiteli, vzdělávací výsledky mohou být hodnoceny a srovnávány také na mezinárodní úrovni pomocí různých testů, které realizuje např. program PISA. Hodnocení je činnost, která se dotýká všech účastníků vyučovacího procesu, často může být zdrojem stresu a nervozity nejen z pohledu učitele. Je to rozporuplný prvek učitelské činnosti. Hodnocení je velmi zodpovědnou činností, učitel si musí uvědomit, že „svým hodnocením reguluje další jednání a chování žáka, a co víc – ovlivňuje také jeho sebehodnocení a aspirace"(Kolář, 2009, s. 72). Je důležité, aby si učitel uvědomoval, že jeho hodnocení nese důsledky. Dále by učitel měl taktéž vyhodnocovat své působení, dosažení cílů výuky, své didaktické postupy a měl by také zhodnotit to, jakým způsobem hodnotí výuku žáci (Kolář 2009; Vašutová, 2004, Průcha & Veteška, 2014).

K pracovnímu dni učitele patří i dohled nad žáky (tzv. dozor). Dohled slouží k „zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků ve škole […] při výchově a vzdělávání" (Česko, 2007, § 6). Učitel dohlíží na žáky před vyučováním, mezi vyučovacími hodinami a při přechodu žáků mezi budovami. Dozory učitelé vykonávají podle svého rozvrhu, který většinou stanovuje vedení školy. Dohledy nad žáky případně učitelé vykonávají i mimo školu v případě exkurzí, kurzů apod. (Česko, 2007).

2.1.2. Komunikace učitele

Komunikace a spolupráce jsou základem každého vztahu, nejen toho pracovního. Podle Vybírala (2009, s. 44) „každá komunikační výměna utváří, byť jen krátkodobý vztah mezi komunikujícími." Komunikace je složena z několika složek. Hlavním smyslem komunikace je předávání obsahu, dále prostřednictvím komunikace dochází k vyjádření postoje k obsahu (jakou mu přisuzujeme závažnost apod.) a postoj ke komunikačnímu partnerovi.

Komunikací jsou taktéž signalizovány prožívané emoce, vlastnosti, ale také sdělovány představy o dalším pokračování komunikace s druhou osobou (Vybíral, 2009).

V učitelství je potřeba spolupracovat a komunikovat s více stranami, jak určuje vyhláška 263/2007 Sb. Ať už se komunikace týká vedení školy, se kterými bez pochyby musí učitel jednat, nebo i žáků. Je také potřeba, aby docházelo k interakci s kolegy, učitelé také musí navázat komunikaci a spolupráci i s rodiči žáků. Dále komunikují taktéž s dalšími sociálními partnery (např. zřizovatel školy) (ČŠI, 2020a).

Komunikace se žáky souvisí s přímou pedagogickou činností, či hodnocením prací, proto nebude v této podkapitole rozebírána. Zaměřím se na komunikaci s dospělými komunikačními partnery, kterými pro učitele jsou rodiče, vedením školy a kolegové.

Spolupráce rodiny a školy je důležitým faktorem ovlivňujícím učební proces, školní klima, spokojenost žáků, rodičů ale i učitelů (Matýsková, 2005). Jak píše Čapek (2013, s. 11), „vzájemná spolupráce rodičů a učitelů je velmi důležitým prvkem vzdělávání, zejména na základních školách." Díky výše zmíněným argumentům můžeme vidět, že tato pracovní činnost, spolupráce školy/učitele s rodinou, je velmi důležitá a je součástí rozvoje školy, žáků i učitelů samotných.

Základem spolupráce je otevřená komunikace a pozitivní vzájemné vztahy (Matýsková, 2005). Učitelé s rodiči mohou komunikovat v přímém kontaktu, ale i mimo osobní setkání. Přímá komunikace (tváří v tvář) probíhá na třídních schůzkách nebo konzultačních hodinách. Dále se učitelé mohou s rodiči setkat např. na schůzích rodičovské rady, besídkách či na dalších školních akcích. Ke komunikaci mezi učitelem a rodiči, která neprobíhá tváří v tvář, řadíme telefonickou domluvu či písemnou korespondenci. Učitelé mohou posílat i případné vzkazy v žákovské knížce, dopisy a další materiály apod. (Štech & Viktorová, 2010).

Díky technologiím mají školy možnost komunikovat a předávat informace rodičům i žákům elektronickou formou. Nejen prostřednictvím emailů, webových stránek, ale mohou komunikovat i skrze elektronické třídní a žákovské knihy, nebo mohou využívat i další online prostředí, jako jsou sociální sítě apod (Hoštička, 2006; Roubal, 2009). Velká část kontaktu učitele s rodiči však, i přes rozvoj komunikace prostřednictvím informačních technologií, probíhá přes dítě, pomocí vzkazů, žádostí, ale i tím, jak dítě o škole vypráví, jaké má znalosti, jaké projevuje emoce a jak postupuje při práci (Štech & Viktorová, 2010).

Podle Pavlas Martanové a Konůpkové (2019, s. 231) „existují druhy komunikace, které učitelům vyhovují a o nichž se ve skutečnosti mluví, když zdůrazňují potřebu spolupráce a komunikace s rodiči." Druhem této vyhovující komunikace je komunikace, která je na bázi předávání informací (školní výlety, kolik je potřeba zaplatit peněz, vyřizování termínu konání třídních schůzek, úkoly). Předávání informací je pro učitele běžnou komunikační rutinou, jež se od nich také očekává. Druhým typem je komunikace na bázi emoci, která je naopak nejčastěji vyvolaná ze strany rodičů. Často působí na emoce učitelů, vyvádí je z rovnováhy a nutí je bránit vlastní profesionalitu. Zvlášť pokud rodiče zpochybňují rozhodnutí učitele nebo vidí chybu z jeho strany, výhradami často tak kritizují učitelské kompetence. Tím zpochybňují i roli učitele jako profesionála, a staví se tak do role expertů. Tato komunikace je často zdrojem emoční nepohody a stresu učitelů (Pavlas Martanová & Konůpková, 2019). Podobných chyb jako rodiče se však mohou dopustit i učitelé, kteří buď kritizují rodiče a neuznávají to, že rodič je odborníkem na své dítě, nebo často chtějí podporu od rodičů, ale zároveň nerespektují autoritu rodiny (Čapek, 2013).

Cílem komunikace mezi učiteli a rodiči by vždy mělo být blaho dítěte a předání pouze toho nejlepšího dítěti. Zároveň je potřeba zmínit, že učitelé i rodiče mají právě odlišné perspektivy pohledu na dítě a je velmi důležité,

aby je při vzájemné komunikaci spojoval tento společný cíl, a komunikace tak probíhala bez problémů a přehnané kritiky z jedné či druhé strany a nedocházelo tak k nedorozuměním (Vyhnálek a kol., 2017).

Spoluprací s rodiči také učitelé budují vzájemnou důvěru, díky níž se odbourávají předsudky a strach, posiluje se ochota žáků zapojovat se do výuky. Zároveň důvěra pomáhá zlepšovat podporu dětí při překonávání problémů a pomáhá s eliminací různých sociálně patologických jevů a tím i podporuje školu při realizaci jejího vzdělávacího programu (Čapek, 2013).

Navázání kontaktu a udržování vztahu s rodiči pomocí komunikace bezpochyby mezi náplň práce učitele patří. Je to také důležitá složka pro rozvoj školy a její kvalitu (Čapek, 2013). Z tohoto důvodu je potřeba dávat pozor, aby nedošlo k omezení vzájemné komunikace při řešení problémů. Omezení nebo úplná absence komunikace může mít vliv na celkové zhoršení klimatu celé školy, proto je dobré podporovat komunikaci, a tím i udržovat v rovnováze pomyslný komunikační trojúhelník učitel (škola) – žák – rodič (Kohoutek & Mareš, 2011).

Existuje mnoho způsobů a kanálů, které mohou učitelé využít pro předávání informací rodičům, ale také k jejich přijímání. I přesto však komunikace s rodiči není ani zdaleka poslední povinností učitelů, dále by totiž učitelé měli spolupracovat se svými kolegy a s vedením školy.

Na jakémkoliv pracovišti se zaměstnanci účastní komunikace, v denním kontaktu interagují s kolegy, vedoucími pracovníky nebo třetími osobami (zákazníci, obchodní partneři apod.). Učitelé nejsou výjimkou, už se jedná o zapojování do chodu školy, sdílení ve skupinách s ostatními učiteli, nebo o jiném druhu spolupráce, v náplni práce učitele by se měly tyto činnosti objevit (Dvořák a kol., 2010).

Pedagogický sbor je základem každé školy, který z velké části ovlivňuje školní klima, ale i další aspekty. Kvalita komunikace a spolupráce mezi učiteli je velmi důležitou podmínkou pro samotný rozvoj školy (Gillernová,

2003; Čapek, 2010; Dvořák a kol., 2010). Podle výzkumu Dvořáka a kolektivu (2010, s. 201) si ředitelé uvědomují, že „bez fungujícího sboru by nebylo možné zajistit chod školy“ a zároveň jsou ředitelé přesvědčeni, že na učitelích stojí i možnosti a limity práce celé školy.

Aby mohla být uplatňována autonomie školy, je také potřeba, aby byla zajištěna fungující komunikace mezi zainteresovanými osobami a dalšími institucemi (Pol & Rabušicová, 1997; Václavíková, 2001; ČŠI, 2020a).

Stejně jako kontakt s rodiči, může i kontakt s kolegy mít několik podob. Učitelská spolupráce, komunikace a podpora může mít podobu spontánního rozhovoru o přestávce, či vysoce organizované formy s jasně danými cíli. Jednou z těchto organizovaných forem je mentoring, díky němuž dochází i k rozvoji učitele v jeho profesi. V učitelském kontextu je mentoring „profesionální práce poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu“ (Lazarová, 2010, s. 60). Mentoring je komunikace založená na dlouhodobém vztahu zkušeného učitele a méně zkušeného učitele, ve formě každodenní kolegiální podpory, rad a pomoci s vedením třídy apod. Mentor (zkušenější učitel) je pro menteeho (méně zkušeného učitele) rádcem, vůdcem a vychovatelem v mnoha ohledech (Lazarová, 2010).

Další formou spolupráce, komunikace a podpory je sdílení, které také úzce souvisí s profesním rozvojem učitelů. Gardiner (2008, s. 760) tvrdí, že: „pokud se učitelé nepodělí o své příběhy, zabrání tak svým kolegům přístup k cenným, spolehlivým a přímým zdrojům informací.“ Učitelé by se neměli spoléhat pouze na informační zdroje zvenčí, ale měli by využívat i sdílení mezi nimi (Gardiner, 2008). „Sdílení znalostí je komunikací a interakcí subjektů„ (Švec, 2009, s. 25). Je to proces, kdy dochází k předávání a výměně informací mezi učiteli, ale také proces, kdy se formují jejich společné cíle, které jsou základem pro řešení určitého úkolu nebo problému. Cílem je především udržení či zvýšení kvality školy. Tímto sdílením se od sebe učitelé

učí novým znalostem a tím dochází i k osobnímu růstu a zlepšování vlastních kompetencí, čímž dochází právě i k jejich profesnímu rozvoji. Sdílení může velmi pomoci i začínajícím učitelům, protože spolupracují se svými ostřílenějšími kolegy a díky nim získávají nové zkušenosti (Collison & Cook, 2003; Švec, 2009).

Učitelé od vedení školy očekávají důvěru, podporu, pomoc při řešení problémů, ale i vytváření vhodných podmínek pro práci. Při splnění těchto očekávání se učitelé budou na pracovišti cítit lépe (Dvořák a kol., 2010). Zároveň je zásadní, aby se ředitelé škol snažili o zachování dobrých vztahů mezi učiteli, ačkoliv to pro ně nemusí být vždy jednoduché. Pro učitele je důležité, aby se cítili v pracovním kolektivu dobře, čemuž může přispět otevřená komunikace, vyjadřování názorů a emocí beze strachu a zároveň také vzájemná pomoc členům kolektivu, kteří se ocitnou v potížích (Pol & Lazarová, 1999; Dvořák a kol.; 2010).

Vzájemná podpora, ohleduplnost, soudržnost mezi lidmi na pracovišti se označuje jako kolegialita. Rozvoj kolegiálních vztahů ve škole je předpoklad pro úspěšnost každé školy, rozvoj kolegiality může probíhat díky spolupráci mezi učiteli. Kolegiální vztahy jsou na různých úrovních, ať už je to společenská konverzace, pomoc a podpora nebo sdílení a výměna názorů a zkušeností, či společná práce (Pol & Lazarová, 1999, s. 13-15).

Podle České školní inspekce by bylo dobré, aby učitelé mohli společně i s rodiči zasahovat do rozhodování školy, do stanovování cílů a vize. Participace na tomto rozhodování může posílit vztahy na pracovišti a celkově zvyšovat autonomii školy.

Ke komunikaci učitele s kolegy a vedením školy dochází také v tzv. poradním orgánu (pedagogická rada), který ředitel zřizuje, aby mohly být projednávány „zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy“ (Česko, 2004b, § 164). Součástí pedagogické rady jsou všichni pedagogičtí pracovníci školy.

Dále také učitelé komunikují se svými kolegy v rámci předmětu – předmětové skupiny (komise), které se podílí na přípravě olympiád, soutěží, tvorbě materiálů, nebo uskutečňují vzájemné návštěvy v hodinách (hospitace). V rámci předmětu také řeší vzdělávací problémy některých žáků, plánují vyučování nebo diskutují o otázkách vyučování a vzdělávání. Zároveň se komunikace uskutečňuje i mimo samotný předmět – v průběhu klasifikačních porad, provozních porad, které organizuje ředitel, či při organizaci akcí školy (Pol & Lazarová, 1999, s. 45-46).

Komunikace a spolupráce je součástí denní pracovní náplně učitelů. Jak vyplývá z předchozích tezí, tak komunikace a spolupráce jsou velmi pestré. Co do počtu komunikačních partnerů, tak také do počtu forem, kterými jsou informace předávány a spolupráce realizována. Zároveň i důvody komunikace jsou rozlišné. Formy komunikace a spolupráce úzce souvisí i s další profesní povinností učitele, kterou je sebevzdělávání tedy profesní rozvoj.

2.1.3. Profesní rozvoj učitelů

Profesní rozvoj je velkým tématem posledních několika let, a nevyhýbá se samozřejmě ani učitelství, dokonce mají učitelé ze zákona povinnost profesního rozvoje, ta vyplývá ze zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Učitel je v průběhu své profesní dráhy povinen rozvíjet své znalosti a případně i dovednosti, musí se účastnit dalšího vzdělávání a věnovat čas samostudiu. Právě z tohoto důvodu pokládám za důležité, aby byl věnován prostor této doplňkové pracovní činnosti učitele.

První odstavec paragrafu 24 říká, že učitelé jsou povinni po dobu výkonu pedagogické činnosti se dále vzdělávat, čímž si „obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci“ (Česko, 2004, § 24).

Profesní rozvoj se skládá ze tří složek, jimiž jsou praxe, samostudium a další vzdělávání, aby docházelo k rozvoji učitele jako jednotlivce, je nutné,

aby se pozornost soustředila na všechny tři složky. Díky profesnímu rozvoji učitele může docházet i k rozvoji školy (Kohnová, 2012). Přitom praxe znamená učení na pracovišti, kterým je škola. Učení je často vedlejším procesem, který se na pracovišti odehrává, ale také je především spojeno s výkonem práce. Na rozdíl od přípravy na profesi (formální vzdělávání) je pro učení na pracovišti spíše klíčové neformální vzdělávání či informální učení. Formální vzdělávání je takové, které nám může zvýšit naši kvalifikaci a je uskutečňováno v akreditovaných vzdělávacích institucích. Neformální vzdělávání je druh vzdělávání, které je organizované, často probíhá pod vedením vzdělávací autority, ale nevede k zisku určitého stupně vzdělání (jazykové kurzy, autoškola, kurz vaření apod.). Informální učení je pak nesystematická forma učení, která probíhá v průběhu každodenních aktivit. Sám učitel ve škole může být ve třech pozicích při vzdělávání dospělých. Může vzdělávat své kolegy, zároveň může být vzdělávaný anebo se sám učí. (Půbalová, 2018; ČSÚ, 2013; Novotný, 2009).

Další vzdělávání svých zaměstnanců organizuje ředitel školy, který stanovuje plán dalšího vzdělávání společně s odborovým orgánem. Zároveň by ředitel měl motivovat pedagogy k dalšímu rozvoji a prohlubování kvalifikace, ale měl by také přihlížet k zájmům jednotlivých učitelů a k potřebám a rozpočtu školy. Z doporučení České školné inspekce (2020) také vyplývá, že by škola měla učitele podporovat ve směřování vlastního profesního rozvoje, ale mělo by to být právě v souladu s cíli a potřebami školy. Další vzdělávání učitelů není pouze jakýmsi osobním zájmem a preferencemi jednotlivce, ale je nutné, aby byly naplněny i požadavky zvenčí (Česko, 2004; Kašparová et al., 2014; ČŠI, 2020a). V průběhu školního roku učitelům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů, které je vyhrazeno pro další vzdělávání. Dobu čerpání volna určuje taktéž ředitel školy, který by měl volno umožnit, pokud tomu nebrání vážné provozní důvody školy (Česko, 2004).

Podle Desimonové (2009) by se vzdělávání učitelů mělo soustředit na obsahové zaměření, aktivní učení, souvislosti, trvání a v neposlední řadě také na kolektivní účast a spolupráci. Obsahové zaměření by mělo rozvíjet znalost učitele a zároveň to, jak to předat žákům, aby znalost získali také. Aktivním učením rozumíme to, že by se učitelé měli vzdělávat i tím, že navštíví hodiny jiných učitelů a poté s nimi hodiny konzultují, nebo naopak, že se kolegové účastní jejich hodin. Dále by se profesní rozvoj učitele měl věnovat podle Desimonové také souvislostem, aby učitelé navazovali znalosti na své předchozí vědomosti, znalosti či dovednosti. Zároveň, když se učitel rozvíjí, měli bychom dbát také na dobu trvání rozvojových aktivit, aby si vše mohl osvojit. Současně také tvrdí, že by se měli učitelé učit společně se svými kolegy, protože se mohou také učit jeden od druhého (Desimone, 2009).

Učitelé se musí profesně rozvíjet, ale tento rozvoj může vypadat různě. Existuje několik forem profesního rozvoje, může se jednat o prezenční či online kurzy, exkurze, účasti na konferencích, ale také aktivity, do kterých se učitelé zapojují během běžného chodu školy jako je sebepozorování, pozorování kolegy, mentorování (proces, kdy zkušenější kolega podporuje méně zkušeného kolegu. Jak ukázal výzkum TALIS 2018, tak se učitelé v České republice nejčastěji věnují studiu odborné literatury, účastní se kurzů a seminářů v prezenční formě, dále se pak účastní právě sebepozorování nebo sledují kolegy. Čeští učitelé se však zapojují i do online seminářů a kurzů (Boudová, Šťastný & Basl, 2019).

Nabídka dalšího vzdělávání učitelů je poměrně pestrá, učitelé si mohou rozšířit své odborné znalosti v jejich oboru, ale také rozvíjet vlastní osobnost pedagoga, dále mohou díky dalšímu vzdělávání získat nové odborné zaměření (např. metodik prevence, asistent pedagoga apod.). Nebo se naopak věnovat kurzům souvisejících s komunikací s žáky a rodiči, řešení krizových či problémových situací apod. (DVPP, 2021). Česká školní

inspekce doporučuje školám zaměřit se v profesním rozvoji učitelů také na témata jako je uplatňování moderních vzdělávacích metod ve výuce nebo hodnocení a sebehodnocení žáků (ČŠI, 2020a).

2.2. Pracovní doba

Pracovní doba je stanovena v každém povolání stejně jako pracovní náplň. Náplň práce je složena z činností, které zaměstnanec vykonává v průběhu výkonu práce. Pracovní doba je určena typem pracovní smlouvy v souladu se zákoníkem práce, učitelé nejsou výjimkou, proto v této podkapitole bude rozebrána pracovní doba učitelů.

Z předchozí kapitoly vyplývá, že do pracovní doby se započítává, jak přímá pedagogická činnost, tak i další k tomu patřící povinnosti, které učitel musí zvládat. Časová dotace pracovních činností pedagogických pracovníků je upravena dle:

- zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících;
- zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce;
- nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků
- vyhlášky č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (pracovní řád), (MŠMT, 2019).

Pracovní doba se dělí, viz podkapitola pracovní činnosti, na přímou pedagogickou a další práce související s přímou pedagogickou činností. Tyto činnosti jsou dány konkrétněji pracovní smlouvou, rozvrhem hodin, přidělením úvazků jednotlivým pracovníkům na školní rok, týdenním přehledem suplování, pracovním řádem a pracovními náplněmi jednotlivých zaměstnanců (aTre, 2020).

Učitel je povinen být na pracovišti v době, kdy podle jeho rozvrhu probíhá přímá pedagogická činnost, provádí dohled nad žáky či zastupuje jiného pedagogického pracovníka. Zároveň je také povinen být přítomen na pracovišti, podle toho jak určí jeho zaměstnavatel, v tomto případě ředitel školy, v souladu se zákoníkem práce (Česko, 2004).

Pro pedagogické pracovníky, stejně jako pro ostatní zaměstnané na plný úvazek, je týdenní pracovní doba stanovena na 40 hodin týdně. Je legislativně dáno, že z celkového rozsahu 40 hodin pracovní doby musí učitel na základní škole vykonat alespoň 22 hodin přímé pedagogické činnosti. Zbývajících 18 hodin má věnovat činnostem, které spadají pod nepřímou pedagogickou činnost či přípravou na ni, viz kapitola 2. 1. pracovní činnosti. Zároveň pokud učitel vykonává další funkci, může být změněna jeho pracovní doba nebo počet hodin přímé pedagogické činnosti (např. zástupce ředitele) (Česko, 2005).

3. Práce učitele v době pandemie

Na přelomu roku 2019 a 2020 se po celém světě začalo objevovat onemocnění covid-19, které kvůli svému rychlému šíření postupně pozastavilo zaběhlý chod naší společnosti a zasáhlo mnoho lidských životů. 12. března 2020 byl vyhlášen Světovou zdravotní organizací stav pandemie, který způsobil velké změny (WHO, 2020).

Lidé byli nuceni omezit své sociální kontakty, zaměstnanci často pracovali z prostředí domovů a zdravotníci v práci trávili daleko více času. Hlavním komunikačním prostředkem se stal internet. Naše společnost si zkrátka musela zvykat na mnoho nových omezení, která se týkala podnikání, služeb, cestování, rodinného života, ale i dalších oblastí. Ani školství nebylo výjimkou.

Vláda České republiky musela podniknout několik kroků, aby zamezila kontaktu mnoha lidí a tím i šíření onemocnění covid-19. Tyto kroky se týkaly i uzavírání škol, aby nedocházelo k přenosu nemoci mezi dětmi a dále v rodinách. S uzavřením škol a zavedením výuky na dálku přišly nové výzvy pro děti, rodiče, ale také pro školy a učitele. Rodiče byli více vtaženi do vzdělávání svých dětí a učitelé museli ze dne na den využívat distančních metod výuky. Školství se tak dostalo do popředí zájmu společnosti a bylo více sledováno (ČŠI, 2020a).

Tato kapitola se bude věnovat práci učitele v období pandemie, výuce na dálku a změnám, které covid-19 ve školství způsobil. S jakými problémy se museli účastníci vzdělávání vypořádat a jak situace ovlivnila učitele.

3.1. Výuka na dálku v době pandemie v České republice

Pandemická situace si v České republice vyžádala mnohá opatření, která se týkala také škol. V březnu 2020 došlo k uzavření všech školních institucí a s uzávěrem škol přišlo několik změn. „Školy byly ze dne na den nuceny hledat cestu, jak efektivně naplnit svou roli a zajistit vzdělávání žáků i ve zcela nestandardních podmínkách.“ (ČSI, 2020b, s. 3). Školy musely zajistit

vzdělávání a hledat způsoby, jak vše nejlépe zvládnout a jaké budou využívat komunikační platformy. Vzhledem k rozšíření technologií mohly školy zavést vzdělávání "na dálku."

Nejvýraznější změnou, se kterou se musely školy vyrovnat, bylo to, že vzdělávání z denní formy přešlo na výuku online. Můžeme si všimnout podoby výuky na dálku s distančním vzděláváním, kdy jsou vyučující a studenti v průběhu vzdělávání často oddělení v čase i prostoru. Kontakt probíhá pomocí různých komunikačních kanálů, jako například televize, počítač a internet a další (ČŠI, 2020; Všetulová et. al., 2007). Distanční vzdělávání je forma, kde studující nejsou pod stálým dohledem učitelů, ale studenti/žáci využívají plán, možnost konzultací, které jim nabízí učitelé či škola/instituce. V době pandemie však mluvíme o výuce na dálku, protože nebyly zavedeny plány (Všetulová et. al., 2007, s. 14; Rokos & Vančura, 2020).

Pandemie přispěla novelizaci školského zákona a v srpnu 2020 byla zavedena pravidla pro vyhlášení distanční výuky (Rokos & Vančura, 2020). Před zahájením školního roku 2020/2021 byla uzákoněna povinnost účastnit se distančního vzdělávání (ČŠI, 2021b).

Výuka na dálku tak přinesla nové výzvy pro školy a učitelé samotné. Podle zjištění České školní inspekce z května 2020 (ČŠI, 2020b) se i přes nepříznivou situaci polovina základních škol snažila pokračovat ve výuce podle tematických plánů učitelů. Zároveň prakticky všechny základní školy se věnovaly opakování a procvičování učiva. A více než osmdesát procent českých základních škol se současně snažilo dálkově žáky seznamovat s novým učivem, což mohlo způsobit komplikace pro žáky, ale i jejich rodiče. Proto cílem výuky na dálku na základních školách na jaře 2020 podle ČŠI mělo být „udržet u žáků návyky spojené se školní prací, nikoli nutně snaha probrat distančním způsobem co nejvíce učiva podle školního vzdělávacího programu" (ČŠI, 2020b, s. 5).

Avšak s rostoucí délkou konání dálkové výuky, která byla zavedena znovu na podzim 2020, bylo potřeba předávat žákům i nový obsah. Aby ale nedošlo k zahlcení a nárůstu komplikací spojených s dálkovou výukou, a výuka byla dlouhodobě udržitelná, tak se podle ČŠI (2021b) zvýšil podíl škol, které přistoupily na provedení změn vzdělávacího obsahu a učivo s ohledem na vzdělávání na dálku vhodně redukovaly. Mohlo tak docházet k předávání nového učiva, avšak ne v plné míře, v jaké by bylo předáváno prezenční formou.

Podle České školní inspekce bohužel výuka na dálku přinesla několik nepříjemností, jak pro žáky, tak učitele. Přes řešení technických obtíží, nedostatku motivace či podpory, došlo i k zanedbávání sociálního a psychického rozvoje žáků. Učitelé zase byli omezeni na komunikaci a rozvoji spolupráce s kolegy (ČŠI, 2021b).

Výuka na dálku v době pandemie nebyla příliš jednoduchou změnou pro školy, učitele, žáky a ani jejich rodiče. Přinesla mnohé výhody, jako zvládání digitálních technologií a jejich zapojení do výuky, ale zároveň i značné nepříjemnosti. Velkou proměnou také prošla práce učitele, na kterou se zaměřím v další části práce.

Koronavirová pandemie přinesla mnoho změn, jak už bylo zmíněno výše, změny se dotkly škol, učitelů, žáků i rodičů. Vzhledem k tématu práce se tato podkapitola bude věnovat změnám, které zapříčinily proměnu učitelských činností.

Přechodem na výuku na dálku se zvýšila náročnost práce učitele a také došlo k jejímu nárůstu. Organizace výuky je pro učitele daleko více časově náročná, nejdříve musí připravit materiály, které žákům posílají, a poté případně úkoly ohodnotit a opravit. Po přechodu z denní výuky na distanční podobu mají učitelé zároveň velmi krátký čas na to, aby vytvořili materiály na výuku (ČŠI, 2020b; Rokos & Vančura, 2020).

Další změna, se kterou se museli učitelé vyrovnat, bylo využívání moderních technologií, a to i pro přímou výuku a každodenně. Před pandemií učitelé do výuky nezapojovali tolik technických výdobytků jako při výuce na dálku, zpráva ČŠI ukázala u některých učitelů na nízké kompetence při práci s digitálními technologiemi. Podle výroční zprávy ČŠI se sice část učitelů mohla spolehnout na své dosavadní zkušenosti, ale i přesto skoro polovina cítila potřebu podpory. Právě i v tomto ohledu můžeme vidět metodickou nepřipravenost školství na využívání technologií a dálkové formy výuky i v době, kdy je kladen důraz na digitalizaci. Vzhledem k tomu, že se však skoro celý rok na všech školách realizovala online výuka, tak došlo k velkému rozvoji tohoto druhu kompetencí u učitelů, ale i přesto je potřeba tyto kompetence dále rozvíjet (Rokos & Vančura, 2020; ČŠI, 2020a; ČŠI, 2021b).

Učitelé z denní formy ze dne na den museli přejít k online výuce, výuku potřebovali řídit prostřednictvím různých komunikačních platforem, kanálů a softwarů. Aby distanční výuka mohla fungovat, tak učitelé i žáci potřebovali technické dovednosti a znalosti, ale i vybavení (počítač, internetové připojení). Učitelé zároveň museli reagovat i na to, že žáci nemuseli mít dostatečnou motivaci či neuměli ovládat technologické prostředky. Učitel by měl být schopen pomoci s technickými potížemi (Mareš, 2016; ČŠI, 2020b; Rokos & Vančura, 2020; Dopita & Vrána, 2021).

Škola je daná sociálními vazbami, které integrují subjekty školy (učitele, rodiče a žáky). Tyto sociální vazby se kvůli výuce na dálku vytrácí. Stejně jako výuka, tak i veškerý další kontakt učitelů se žáky, s rodiči a často i s kolegy v průběhu online výuky probíhal pouze virtuálně přes internet nebo telefon (Dopita & Vrána, 2021; ČŠI, 2021b).

Výuka na dálku zamezila každodenním konzultacím učitelů s kolegy a rozvoji jejich vztahů. Předávání informací mezi učiteli a vedením v období uzavřených škol probíhalo v podobném duchu jako při prezenční výuce.

Většina škol začala využívat digitálních technologií i pro komunikaci uvnitř sboru a začaly se na školách objevovat i online porady (ČŠI, 2020b).

Komunikace směrem k žákům a rodičům se taktéž mírně proměnila. Nejčastěji učitelé předávali informace a úkoly pomocí emailů. Na základních školách ale byly informace vyvěšovány i na webových stránkách, které tak sloužily jako další komunikační prostředek směrem k žákům a jejich rodičům. Komunikace se často netýkala pouze obsahu vzdělávání, ale také jiných oblastí. Především prostřednictvím online třídnických hodin se učitelé věnovali záležitostem všedních dnů a probírali potřeby žáků. Pro to, aby byla posílena komunikace s rodiči, školy přistoupily k pořádání online třídních schůzek (ČŠI, 2020b, s. 30).

Problémy, které přináší distanční výuka učitelům, jsou spojeny především s náročnou přípravou a organizací vyučování, ale i nastavením systému hodnocení. Zároveň také pro učitele bylo problematické ovládání technologií, při uzavření škol si totiž museli učitelé mnohem rychleji osvojovat nové digitální kompetence (ČŠI, 2020b; Rokos & Vančura, 2020). Ačkoliv bylo období výuky na dálku náročné, tak ukázalo, že učitelé jsou velmi flexibilní (ČŠI, 2020a).

Tato kapitola se věnovala změnám, které ve školství přinesla pandemie onemocnění covid-19. Poukázala na problematiku výuky na dálku, shrnula také proměnu práce učitele v tomto období.

EMPIRICKÁ ČÁST

Teoretická část práce se věnovala profesi učitele, nejdříve byly popsány základní pojmy, které se s profesí učitele a jejím rozvojem pojí. Další kapitola se zabývala pracovní dobou a činnostmi, které učitel ze zákona musí vykonávat a které pak byly podrobněji rozebrány v podkapitolách komunikace, profesní rozvoj a činnosti související s přímou pedagogickou činností. Poslední kapitola se zaměřila na aktuální problematiku, která se týká výuky na dálku a práci učitele v době pandemie covid-19, která nastínila problémy, se kterými se učitelé mohli setkat. V empirické části diplomové práce bych ráda rozšířila poznání o výuce na dálku z pohledu učitelů v této době, ale také o pracovních činnostech učitele v době pandemie, s využitím kvalitativního výzkumu.

4. Metodika výzkumu

Cílem empirické části práce je porozumět pracovním činnostem učitele v období pandemie.

Mými výzkumnými otázkami jsou:

- Jaké činnosti se objevovaly v denní náplni práce učitele v období pandemie covid-19?
- Jak sami učitelé interpretovali pracovní činnosti?

V práci využiji kvalitativního výzkumu, konkrétně se bude jednat o případové studie, které zachycují zkoumaný případ v kontextu reálného života a jde jim o jeho hlubší porozumění. Na základě jednotlivých případů však nelze zobecňovat, nelze proto formulovat nějaké obecné výroky. Kvalita případové studie je také závislá na badateli, a tak může přinášet zkreslená data. Tuto studii je možné provádět pomocí několika různých metod (Mareš, 2015).

Jedná se o intrisitní případovou studii, ve které jde hlavně o porozumění daného případu a jeho pochopení. A zároveň se snaží o popis

případu do hloubky (Stake, 1995). Případem v této diplomové práci jsou pracovní činnosti učitele.

V empirické části práce jsou hlavní metodou pro sběr dat zvoleny časové snímky, které budou doplněny o polostrukturované rozhovory. Časový snímek je výzkumný nástroj, který je založen na pozorování nebo sebepozorování. Jde o časový popis činností práce či volného času. Časový snímek zachycuje průběh činností člověka v jeho pracovní době, volném čase apod. Čas se může třídit podle různých hledisek jako např. čas práce, čas mimopracovní a čas volný a s různou citlivostí/přesností na minuty, desítky minut či hodiny (Petrusek, Vodáková & Maříková, 1996; Čihovský, 2006; Jandourek, 2001).

Jako i jiné výzkumy musí časový snímek kromě validity a reliability řešit i další specifické problémy. Podle Petruska a kolektivu (1996) ale časový snímek má také variabilní momenty, kterými jsou zejména délka a situovanost období, kdy je výzkum prováděn. U časového snímku je nejvhodnější celoroční šetření, ale častěji bývá zachyceno kratší období. Délka zaznamenávaného období u respondenta může být den, několik dní, týden ale i delší doba.

Zároveň ale existují i další aspekty výzkumného designu, na které je potřeba myslet. Mezi tyto aspekty patří kontakt s respondentem, ať už je jednorázový nebo opakovaný. Dále pak způsob záznamu, jestli záznam probíhá bez přípravy, nebo s ní a její následnou kontrolou. Důležitý je také záznamový arch, neboli deník, který může být s volnou časovou osou, s volnými řádky nebo naopak s pevnou časovou osou, kde jsou volná pole pro jednotlivé minuty nebo hodiny. U deníků s pevnou osou je potřeba rozlišovat citlivost záznamu časové jednotky, zda jsou řádky po minutě, pěti minutách, deseti minutách apod. Důležité je také zmínit, jak píše Petrusek a kolektiv (1996, s. 1005), že „standardní metodika nedoporučuje předávat

respondentu seznam činností, protože to u něj vede ke stylizaci." U výsledného snímku pak může dojít ke zkreslení právě kvůli stylizaci.

Na rozdíl od běžných dotazovacích metod je výzkum pomocí časového snímku náročnější, ať už většími požadavky na tazatele, tak také na respondenta. Výsledkem výzkumu je velký objem prvotních informací, kterou je potřeba zanalyzovat (Petrusek, Vodáková & Maříková, 1996).

4.1. Časový snímek

Časový snímek účastníci výzkumu obdrželi v elektronické podobě, formou programu Excel. Tabulky, na každý den od pondělí až do neděle, byly rozděleny po patnácti minutách od půlnoci do půlnoci. Vzhledem k podobě učitelské profese jsem nechala zahrnuty i víkendové dny.

Účastníci výzkumu zapisovali veškeré pracovní činnosti, které vykonávají v rámci dne. Celkově účastníci vyplňovali tři týdenní časové snímky.

První a druhý týden na sebe navazoval a byl vyplňován v období, kdy probíhala výuka na dálku kvůli pandemii covid-19. Třetí týden byl vyplňován poté s odstupem jednoho měsíce, kdy už probíhala rotační výuka, kdy se některé třídy střídaly ve škole a některé třídy zůstávaly doma na online výuce. V tomto rotačním procesu učitelé museli být přítomni ve škole, kde učili běžným způsobem, ale některé hodiny museli vést přes počítač.

Časový snímek sloužil k zaznamenávání všech pracovních činností učitele v rámci dnů a týdnů.

4.2. Struktura rozhovoru

Druhou metodou výzkumu, jak bylo již zmíněno výše, je polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor (interview) je mnohem využívanější metodou než časový snímek. Polostrukturovaný rozhovor je jedním z typů interview, který je veden na základě seznamu otázek, které se týkají tématu výzkumu. Pro výzkumníka tvoří otázky schéma rozhovoru, které může

obsahovat připravená témata, otázky a je potřeba, aby byly zodpovězeny všechny. Zároveň ale polostrukturovaný rozhovor umožňuje tazateli otázky přidávat, může proto plynule navázat na otázky, které byly dány jeho schématem (Reichel, 2009; Mišovič, 2019).

Vedení rozhovoru vyžaduje od výzkumníka specifické dovednosti, koncentraci, porozumění a disciplínu. Rozhovor není pouze sběrem dat, ale často může mít i intervenční charakter, proto je důležité, aby tazatel nabídl dotazovanému možnost dodatečné komunikace (Miovský, 2006; Hendl, 2008)

V procesu zisku dat pomocí rozhovoru je důležitá příprava na setkání a rozhovor, samotný rozhovor (vedení dotazování), přepis a reflexe, dále analýza dat a v neposlední řadě i vypracování výzkumné zprávy. (Švaříček & Šeďová, 2007).

Vzhledem k tématu práce a jejím záměrům se časový snímek věnuje náplni práce, různým pracovním činnostem učitelů v rámci pracovního dne. Polostrukturovaný rozhovor má za úkol doplnit data získané časovým snímkem, a zároveň má pomoci při interpretaci dat.

Rozhovor byl rozdělen na tři tematické části, ve kterých se otázky zabývaly nejdříve obdobím před distanční výukou. Otázky se zabývaly náplní práce, potřebami učitelů a komunikaci s kolegy případně s rodiči před vypuknutím výuky na dálku.

Ve druhém okruhu otázky směřovaly k období samostatné výuky na dálku. Učitelé byli tázáni na otázky typu: jaké změny přinesla do jejich práce pandemie covid-19? Jaké pociťovali potřeby, jaká pro ně byla výuka na dálku, kolik času trávili prací apod. Druhý okruh se věnoval palčivosti problému výuky na dálku.

Poslední třetí okruh se věnoval období po výuce na dálku a celkovému zhodnocení situace. Účastníci odpovídali na otázky, které se týkali jejich subjektivních názorů, potřeb a pohledů na pandemii. Byli

dotázáni také na to, co by jim pomohlo při jejich práci, kdyby se situace opakovala.

K rozhovoru jsem přizvala respondenty, kteří vyplnili třítýdenní časový snímek. Zajímala mě hlavně jejich proměna pracovní náplně či zátěže v období pandemie covid-19, kdy školy musely zavést výuku na dálku a učitelé často pracovali z domova.

4.3. Popis výzkumného postupu

Oslovila jsem vedení základní školy, které mi svolilo provádět výzkum mezi jejich zaměstnanci – učiteli. K oslovení učitelů došlo prostřednictvím jednoho ze zástupců vedení, který učitele kontaktoval s průvodným dopisem a kontaktem na tazatelku (autorku této práce).

Pro realizaci výzkumu o pracovních činnostech učitelů byli osloveni jako účastníci výzkumu učitelé, kteří vyučují na jedné základní škole. Mají stejné podmínky na pracovišti, protože jak je vysvětleno v teoretické části práce, každá škola a její zapojení do různých projektů apod. má vliv na náplň práce učitelů. Účastníci vychází ze stejného kontextu jedné školy.

Pro anonymizaci učitelů je v práci využito pseudonymů. V diplomové práci nebude zmíněna ani základní škola, na které jsou učitelé zaměstnáni.

Dohromady bylo osloveno dvacet učitelů, kterým byly vysvětleny principy výzkumu, jeho specifika a také možné potíže, které by se při výzkumu mohly objevit. Celkem tři učitelé podrobně vyplnili tři týdenní časové snímky a byli ochotni se účastnit rozhovoru.

Nejdříve jsem vytvořila tabulku pro zápis pracovní náplně a pokyny pro její vyplnění, jejichž funkčnost jsem ověřila u jednoho z oslovených participantů. Pomocí e-mailové komunikace jsem oslovila i další účastníky a zaslala tabulku (arch) a pokyny k jejímu vyplnění. Součástí e-mailu byly také pokyny k odevzdání, kdy jsem respondenty požádala, aby zaslali

vyplněné tabulky zpět na e-mail. Zároveň jsem v e-mailu uvedla i jiné kontaktní údaje pro případné otázky a nejasnosti.

Učitelé mohli zahájit zápis jakýmkoliv dnem v týdnu, mohli s vyplněním počkat na začátek pracovního týdne, ale mohli také začít v jeho půli či o víkendu. Nejdříve jsem respondenty požádala o vyplnění čtrnáctidenní tabulky a s odstupem jednoho měsíce pak o další týdenní tabulku.

Poté, co jsem obdržela vyplněné tabulky, jsem požádala respondenty, kteří zaslali vyplněné tři týdenní časové snímky, o rozhovor. Rozhovor byl veden na základě tématu a jednoduché analýzy zaslaných dat v časových snímcích. Na termínu rozhovoru jsem se domlouvala s každým učitelem individuálně podle jeho potřeb. Každý ze třech respondentů obdržel okruhy otázek dopředu, aby se mohl na rozhovor připravit i s případnými faktickými informacemi. Taktéž jsem požádala o možnost zaznamenávání zvukové stopy rozhovoru, která mi byla umožněna každým z respondentů. Rozhovory pak byly vedeny s každým respondentem zvlášť.

Mými participanty jsou tři učitelky, které vyučují na základní škole. Jejich charakteristiky se liší:

- Karla je učitelka s třicetiletou praxí, pracuje na plný úvazek, je zároveň třídní učitelkou a kromě běžných učitelských činností spolupracuje také na správě webových stránek.
- Druhá učitelka je začínající učitelka s praxí jednoho roku, která taktéž pracuje na plný úvazek, taktéž je třídní učitelkou a ve škole má další funkci jako IT technická podpora. V práci je jí přiřazeno jméno Jitka.
- Třetí účastnicí je učitelka s více než čtyřicetiletou praxí, která je ve škole zaměstnaná pouze na poloviční úvazek a v práci je pojmenována jako Lada.

Účastníci podepsali informovaný souhlas s výzkumem i s využitím získaných dat v této diplomové práci.

5. Analýza dat

S analýzou dat jsem jako první provedla analýzy časových snímků, následně jsem pak analyzovala rozhovory.

Z časových snímků jsem vypsala veškeré pracovní činnosti, které se objevovaly. Ty jsem dále kódovala a vzniklo tak sedm kategorií. Kategorie jsem dle objevujících se témat rozdělila následovně: příprava na výuku, přímá pedagogická činnost (PPČ), hodnocení, vzdělávání (profesní rozvoj), komunikace, třídnické práce a administrativa.

Do kategorie **PPČ** patřily online hodiny, doučování, třídnické hodiny. Kategorii **komunikace** jsem rozdělila na čtyři podkategorie, protože se často vyskytoval specifikovaný komunikační partner. Proto je komunikace rozdělena na komunikaci s kolegy, rodiči, žáky a čtvrtou podkategorií je komunikace, kde nebyl blíže učiteli vyjasněn komunikační partner.

Další kategorie je **příprava**, kam patří technologické zajištění na výuku a příprava materiálu na výuku. Do kategorie **hodnocení** patří opravování a zpětná vazba.

Kategorie **vzdělávání** obsahuje aktivity týkající se profesního rozvoje samotného učitele, tedy aktivit, kdy se věnovali sebevzdělávání nebo se účastnili jiných alternativ profesního rozvoje.

Další široké spektrum aktivit obsahuje kategorie **administrativní práce**, která je taktéž nedílnou součástí pracovních činností učitele. Další činností, která se objevovala, byly **třídnické práce**, které obsahují taktéž podobné činnosti jako administrativa, ale učiteli to bylo specifikováno jako práce třídního. Dělení jednotlivých kategorií je přiloženo v příloze na konci práce.

Dále byl ze snímků propočítán čas, který jednotlivým činnostem učitelky přiřadily, podle toho, jak se jednotlivým kategoriím věnovaly. Poté bylo vše rozepsáno do tabulek a dále byla pomocí Microsoft Excel rozpočítána časová dotace jednotlivých kategorií do procentuálního zastoupení. Z tabulek byly poté vytvořeny grafy pro ilustraci a přehlednost, které jsou v následujících příbězích popisovány. Tabulky a grafy jsou přiloženy v příloze.

Nahrávky rozhovorů byly nejdříve přepsány do počítačového programu (přepsané rozhovory jsou součástí příloh. (s. 90), poté byla data tříděna, kódována a kategorizována podle témat, která se v rozhovorech vyskytovala.

5.1. Učitelka Karla

Karla je učitelkou na základní škole, je taktéž třídní učitelka a má téměř třicetiletou praxi. Mimo běžné povinnosti a činnosti učitele, které ve škole má, plní i další funkci. Funkci, kterou ve škole zastává je školní administrátor a správce webových stránek. Tato správcovská funkce se promítla do její pracovní náplně a do pracovních činností.

Pandemie přinesla podle Karly do učitelské práce změny, objevilo se několik rozdílů od běžně výuky, která normálně probíhala podle rozvrhu. Ve škole měli učitelé povinné dozory, komunikovali s rodiči, připravovali testy, zapisovali agendu, psali hodnocení a věnovali se i sebevzdělávání apod. Hlavní změna, kterou Karla zaznamenala, byla ta, že místo přímé pedagogické činnosti věnovala čas převážně přípravě materiálů, aby vše bylo pro žáky podnětné. *„Rozhodně jsem strávila spoustu času hledáním různých videí a snažila jsem se najít cestu, aby se téma dětem přiblížilo i bez mého výkladu, na který nebyl vždy čas“* (Karla, s. 94). Ve škole se také domluvila podoba rozvrhu online hodin, pokud by byla zavedena výuka na dálku, aby to bylo přiměřené žákům a nebyli celou dobu u monitorů. Zároveň se proměnilo

i využívání techniky a programů, Karla zmínila, že v průběhu pandemie přecházeli na elektronickou žákovskou knížku a elektronický systém třídní knihy, s čímž se museli naučit pracovat jak ona a její kolegové, tak i rodiče a žáci. Ještě než přešli na tento systém, tak Karla veškeré pokyny pro výuku na dálku sbírala od kolegů a vkládala na webové stránky, což jí přidalo práci ještě k samotnému učení a přípravě. Zároveň Karla strávila mnohem více času hodnocením a opravováním. To, co ji za běžného provozu trvalo hodinu, tak se časově až ztrojnásobilo, a to hlavně z toho důvodu, že žáci úkoly odevzdávali online v různých formátech a kolikrát i nečitelně, takže to pro Karlu bylo náročné postahovat a poté i opravovat a psát zpětnou vazbu.

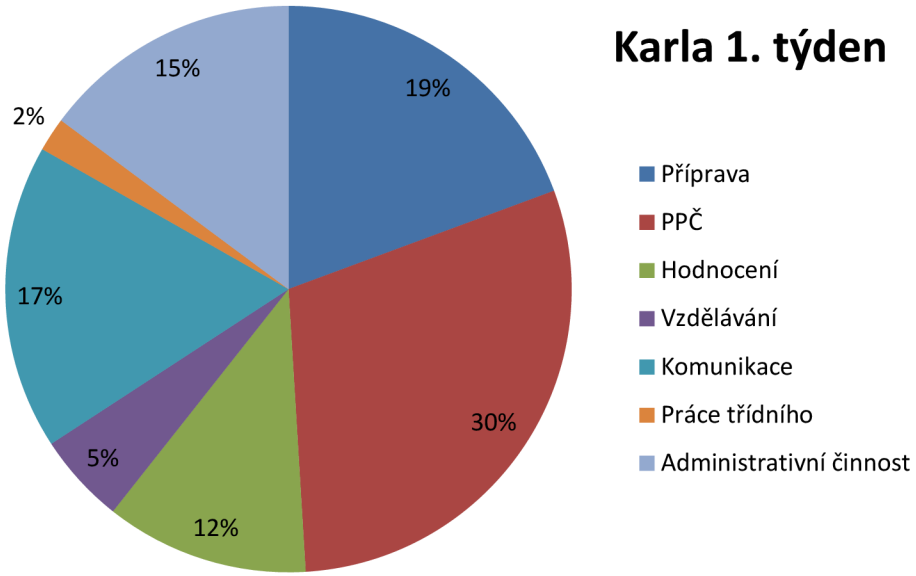
V průběhu výuky na dálku měla Karla také problém s oddělením pracovní doby od času pro svůj osobní život. *„Neuměla jsem oddělit pracovní dobu tím, že jsme zůstali doma“* (Karla, s. 92). Hlavně v první vlně pandemie, na jaře 2020, *„jsem měla pocit, že jsem neustále v práci“* (Karla, s. 93). Zejména ze začátku byla Karla často kontaktována rodiči, kteří měli potřebu více komunikovat s učiteli, protože děti byly doma a rodiče byli vystaveni nové situaci. Karla zmínila, že ze začátku pandemie (jaro 2020) neměli stanovenou pracovní dobu nějak „svrchu“, pouze se snažili chystat úkoly a případně doplňovat nějakými online hodinami. Přesnější instrukce měli až v druhé vlně (podzim 2020), kdy měli stanovený rozvrh, podle kterého vyučovali online formou.

Karla nastínila změny, které přinesla pandemie, proto bychom nyní měli rozebrat jednotlivé týdny podle časových snímků, abychom si dokázali představit, jaké činnosti byli pro Karlu časově nejnáročnější. Z tabulek a grafů, které jsou v příloze (

Příloha 3), je patrné, že Karla strávila prací v průběhu tří zkoumaných týdnů v době pandemie 121 a čtvrt hodiny. V prvním týdnu věnovala Karla práci necelých 39 hodin. Ve druhém týdnu se pracovním činnostem věnovala 45 hodin. Poslední zkoumaný týden pak práci věnovala 37 a půl hodiny, ale tento údaj může být zkreslený tím, že jeden z pracovních dní v časovém snímku Karla nevyplnila.

Pracovní doba Karly se měnila v průběhu týdnů různě. Dle první tabulky, kterou nalezneme taktéž v příloze (příloha 3) pro detailnější informace, lze říci, že Karla měla pracovní dobu velmi roztříštěnou do všech dní v týdnu. Dokonce trávila čas prací o víkendech, tedy v průběhu sobot i nedělí, celkem to bylo skoro 18 hodin práce. Z čehož vyplývá, že Karla v průběhu tří zkoumaných týdnů věnovala práci o víkendu přes dva pracovní dny. Časově nejnáročnější pro Karlu byly středy, kdy dohromady odpracovala přes 25 hodin. Avšak čtvrtky pro Karlu byly taktéž náročné, i přesto, že jeden z týdnů ve čtvrtek nezapsala, strávila prací něco přes osm hodin, protože se věnovala konzultacím s rodiči žáků a přípravou na ně. Proto nejméně časově vytíženým dnem v pracovních týdnech Karly byl pátek, kdy se práci věnovala dohromady 19 hodin.

Z následujícího grafu za první týden (graf č. 1) je patrné, že Karla věnovala nejvíce času přímé pedagogické činnosti, dohromady za první týden zabrala téměř jednu třetinu ze všech pracovních činností.



Graf 1: Pracovní činnosti 1. týden - Karla

V rámci prvního týdne pro Karlu byla druhou časově nejnáročnější položkou příprava. Karla se věnovala tvorbě a přípravě kvízu, pracovních listů, týdenního plánu a úpravami prezentací. Čas ji zabralo také chystání dalšího materiálu k hodinám a chystání otázek na třídnickou hodinu.

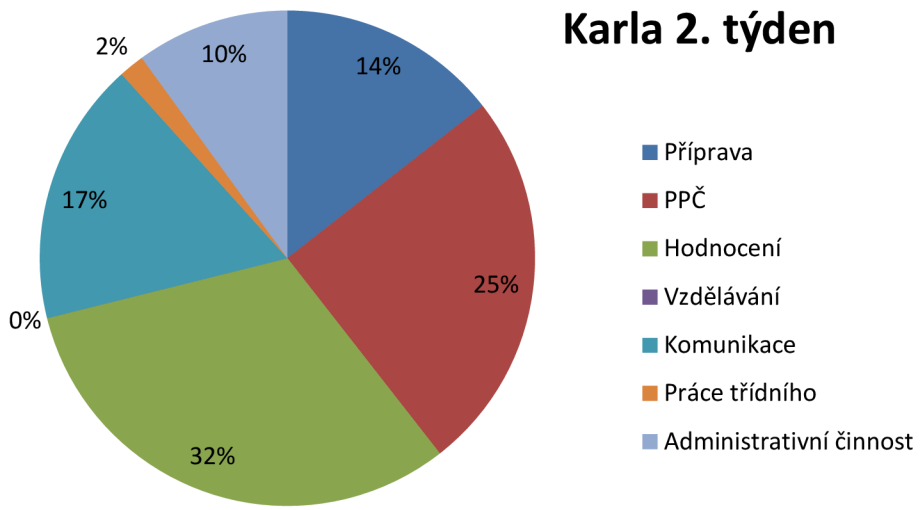
Třetí položkou, která tvořila v prvním týdnu značný díl pracovních Karliných činností, byla komunikace. Karla jí věnovala téměř sedm hodin (17 % odpracovaných hodin). V rámci časového snímku Karla většinou uváděla informaci, kdo byl jejím komunikačním partnerem, v prvním týdnu nejčastěji komunikovala s žáky (dvě a tři čtvrtě hodiny), odpovídala jim na dotazy ve školním systému a konzultovala s nimi probírané učivo. S kolegy ale komunikovala pouze o čtvrt hodiny méně. Karla se první týden účastnila konzultace a porady širšího vedení, komunikovala s dalšími kolegy o situaci jednoho ze žáků. O něco méně času (45 minut) pak věnovala rodičům, se kterými pouze probírala možnosti intervence prostřednictvím emailů a telefonátů. Dále se věnovala pracovní emailové korespondenci.

Poslední dvě činnosti, kterým Karla věnovala přes 10 % času, byly: administrativní činnost a vzdělávání (profesní rozvoj). Administrativě věnovala zhruba 6 hodin. Karla v průběhu týdne vkládala odkazy,

zapisovala hodnocení a známky do školního systému. Pro to, aby Karla uměla nakládat lépe s technologiemi a zvládat výuku na dálku, v rámci profesního rozvoje Karla absolvovala školení k programu, přes který vedla online výuku.

Je také důležité uvést, že Karla první týden pracovala nejvíce v průběhu dopoledne, končila kolem třetí hodiny a poté se k práci zase zpět vracela kolem šesté hodiny a s přestávkami pokračovala do osmé hodiny večerní. Záznam také objevil tu skutečnost, že v neděli se Karla práci věnovala od odpoledne až do dvaadvacáté hodiny.

V práci učitelka Karla první týden věnovala čas, jak přímé pedagogické činnosti, tak i činnostem spojeným s přímou pedagogickou činností (viz s. 18). Její práce obsahovala obě složky, tak jak vyplývá z teoretického rámce práce, věnovala se všem činnostem, které má učitel ve své náplni práce. Karlin druhý týden se od prvního týdne lišil nejen celkovými odpracovanými hodinami, ale i množstvím času věnovaného jednotlivým pracovním činnostem. Za druhý týden Karla odpracovala 45 hodin, což je o 6 hodin více než v prvním týdnu. Byl to pro Karlu časově náročný pracovní týden. Nejvíce času Karle zabralo hodnocení (v prvním týdnu první místo zaujala přímá pedagogická činnost), a to celkem 32 %, což je přes 14 hodin práce. Druhý týden se totiž Karla při hodnocení věnovala opravování testů a pracovních listů vlastních žáků a dále sepisovala a odesílala zpětné vazby k pracovním listům.



Graf 2: Pracovní činnosti 2. týden - Karla

Přímou pedagogickou činnost však Karla nenechala v pozadí ani druhý týden, Karla se jí totiž věnovala přes 11 hodin. Výuku vedla dle svého rozvrhu, objevovaly se jak běžné hodiny, tak také třídnické hodiny.

Třetí pracovní činností, kterou se Karla zabývala ve druhém týdnu, byla stejně jako v prvním týdnu komunikace. Tento týden však Karla byla nejvíce v kontaktu s dospělými komunikačními partnery, nejčastěji se svými kolegy, se kterými řešila problémové situace ve třídním kolektivu, projednávala další možnosti intervence s asistentem pedagoga. Projednávala také situaci výuky na dálku v rámci porady pedagogického sboru. Rodičům odpovídala na dotazy a pouze je informovala o dalším dění.

Poslední dvě činnosti, kterým se Karla věnovala alespoň 4 hodiny, byly příprava a administrativní činnost. Příprava Karle v tomto týdnu nezabrala tolik času, můžeme proto předpokládat, že si hodiny připravila již v minulém týdnu nebo zvolila jiné metody výuky, které nejsou tak náročné na přípravu. Ve druhém týdnu se totiž věnovala v rámci přípravy vyhledávání materiálů, zkoušení nové techniky a připravovala výuku na další týden. Administrativní činnost obnášela kontrolu odevzdání prací, zápis do třídní knihy a správu webových stránek.

Ve druhém pracovním týdnu Karla s prací končila poněkud pozdě, až kolem páté hodiny odpoledne, hodinová pauza se objevovala pouze v čase oběda. O víkendu Karla ve druhém týdnu odpracovala 7 hodin, a to převážně v odpoledních hodinách a poslední práci končila večer, kolem osmé hodiny.

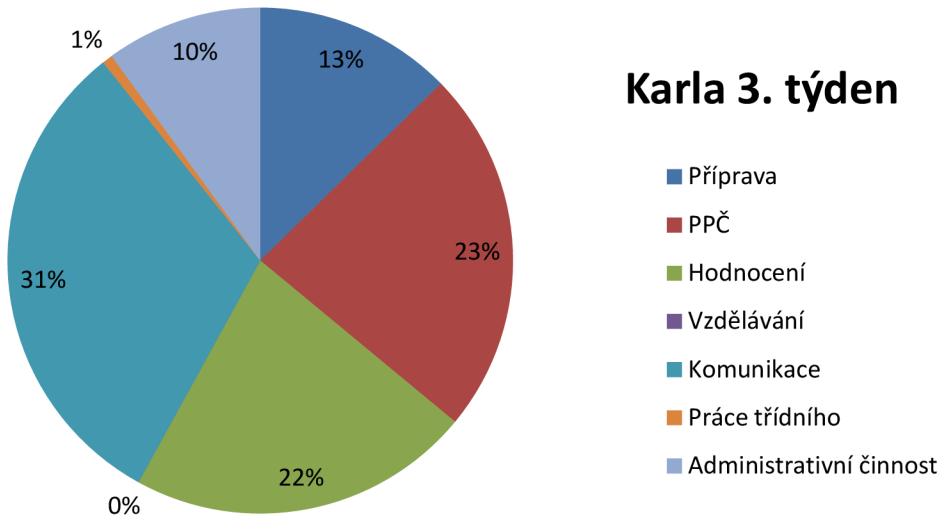
Na rozdíl od prvního týdne se Karla v tomto týdnu nevěnovala profesnímu rozvoj. Pravděpodobně vzhledem k odpracovaným hodinám na to Karle nezbýval čas.

Ve třetím týdnu se již Karle změnil režim, učila formou rotační výuky, což znamenalo, že některé třídy byly přítomny ve škole a některé byly doma. Musela se věnovat jak běžné výuce, tak i výuce na dálku. Zároveň ve škole probíhaly konzultační schůzky, proto došlo také ke změně v Karlině harmonogramu.

V prvním a druhém týdnu byla komunikace na třetím místě, v tomto týdnu však byla na první pozici, Karla jí věnovala nejvíce času (celkem 30 %, necelých 12 hodin). Tuto časovou dotaci ovlivnily právě zmíněné konzultační schůzky, které však neměly vliv pouze na čas, ale také na změnu nejčastějšího komunikačního partnera, kterým byli právě rodiče. Komunikovala však také s kolegy, kdy například pomáhala s technologiemi nebo s mladším kolegou konzultovala jeho třídu.

Ačkoliv byla komunikace v tomto týdnu primární, Karla se musela věnovat i jiným činnostem, ve stejné míře se zabývala přímou pedagogickou činnosti a hodnocením, což dohromady tvořilo 40 % týdenní pracovní náplně. Věnovala se výuce svých předmětů, ale také opravování prací žáků. V rámci přípravy se chystala na konzultace s rodiči a sepisovala podněty ze schůzek, aby se připravila na pedagogickou radu.

Pro Karlu byl třetí týden náročný hlavně na komunikaci, stejně jako ve druhém týdnu se Karla nezabývala nějakou formou profesního rozvoje nebo to pouze neuvedla do časového snímku.



Graf 3: Pracovní činnosti 3. týden - Karla

Ze získaných informací o pracovních činnostech Karly můžeme vidět, že komunikace zabrala podstatnou část její pracovní doby, v každém týdnu se objevovala na předních příčkách. O čemž se Karla v rozhovoru rozpovídala. Uvedla, že na počátku pandemie byla komunikace omezená hlavně na základní technickou stránku výuky doma, kdy s ní vedení komunikovalo ohledně pokynů, které měla za úkol předat rodičům, takže se vedení spíše snažilo o koordinaci vzdělávání doma. Komunikace s kolegy *„byla velmi omezená, v podstatě na pár jedinců, se kterými byla nějaká potřeba, nebo jsme si natolik blízcí“* (Karla, s. 100). Poté na podzim (2020) vedení školy zavedlo pravidelné porady pro učitele, kde nakonec mohla Karla s ostatními kolegy sdílet dojmy, informace a řešení problémů. S žáky probíhala komunikace v průběhu hodin i mimo ně, Karla se snažila o vymýšlení aktivit na třídnické hodiny, aby si se žáky popovídala případně je i viděla prostřednictvím webové kamery, protože tu u normálních hodin nevyžadovala. *„Co se týká rodičů, tak komunikace byla častější hlavně z počátku, řada rodičů posílala úkoly za děti sama, nebo se doptávali“* (Karla, s. 100). V druhé fázi pak probíhala komunikace hlavně o novém školním systému, kdy se

Karla musela vypořádat i s negativními reakcemi na systém, *„což bylo náročné ve chvíli, kdy s tím člověk nemůže nic udělat a sám se s tím učí“* (Karla, s. 100). Vzhledem k tomu, že učí již na druhém stupni starší ročník, tak komunikace s rodiči se oslabovala, protože Karla chtěla, aby si žáci přebrali zodpovědnost za své učení a s rodiči se domluvila, že odevzdávat úkoly budou žáci. Tím se komunikace s rodiči osekala na nejnutnější věci, které se týkaly změn, případně na odpovědi na dotazy anebo jen tak. *„Napsala jsem nějaký povzbuzující email, poděkování, že tu práci zvládají, protože to opravdu nebylo jednoduché ani pro rodiče, takže jsem cítila potřebu jim dát vědět“* (Karla, s. 100).

Karla se svěřila i s faktem, že se u ní objevily problémy s motivací do výuky. Karla měla problém s tím, aby ji forma výuky na dálku bavila. Ačkoliv bojovala s tím, že je bez osobního kontaktu se žáky a kolegy, tak našla na této formě práce i určitá pozitiva. *„Měla jsem pocit, že děcka cítily, že jsme na jedné lodi, že i my máme problém s připojením, jako mohou mít oni, že se vlastně snažíme pro ně něco udělat. Daleko víc jak ve škole. Ve škole je to vyhraněné, to jsou ti učitelé a nás tady trápěj, kdežto v tomhle prostoru jsme táhli víc za jeden provaz“* (Karla, s. 97). Přišlo jí, že i přesto, že se s žáky nevidí ve škole, tak se zvládla s dětmi sblížit. Dalším pozitivem, které Karla na distanční výuce shledala, byla motivace do dalšího vzdělávání v technologiích. *„Byla tam vnitřní motivace, protože jsem děckám chtěla něco nabídnout“* (Karla, s. 98). Ve škole online výuka probíhala v Microsoft Teams, učili se s tím učitelé i žáci, takže *„vzdělávat se v tom, co všechno teamsy umí, tak právě byla ta nejlepší motivace, protože se to v tu chvíli potřebovalo a používalo“* (Karla, 98). Karla se také díky distanční výuce naučila lépe pracovat s jinými zdroji, než je učebnice a kritičtěji se naučila vybírat vhodný materiál, ze kterého se dají vytáhnout kvalitnější informace nebo práce pro děti.

Práce učitele v době koronavirové pandemie měla také negativa, jak se účastnice svěřila. Pro Karlu, jak už bylo zmíněno, bylo náročné být bez kontaktu se žáky a s kolegy, chyběla ji možnost sdílení, a cítila se osaměle.

Kolegy kontaktovala pouze, když opravdu něco potřebovala, protože nechtěla druhé obtěžovat. *„Já mám tu potřebu komunikace obrovskou, ale nechtěla jsem jim psát, že jsem frustrovaná, normálně bych jim to řekla o přestávce a ulevilo by se mi, vyčistila bych si to, tak to byla taková další hodně velká rána."* (Karla, s. 97). Poté ale škola zařadila již zmíněné pravidelné porady, kde sdílení probíhalo, takže to potom, dle slov Karly, bylo mnohem lepší. Karla zmínila také problém s častými změnami v nařízeních, které přicházely se zpožděním, až poté co si ve škole nějak nastavili systém, takže to poté bylo složité a zmatečné.

Pokud by se měla situace opakovat, tak by Karla přivítala, aby byla od začátku jasně daná pravidla bez nějakých velkých změn a případně nastavení i vnitřních pravidel ve škole. Pomohla by jí i snaha o co největší jednotnost, ať už ve využívaných platformách, tak i požadavcích, aby děti jasně věděly, co po nich učitelé chtějí. *„Myslím si, že pravidla jsou bezpečí, jak pro žáky, tak ale i pro učitele"* (Karla, s. 103). Karla by pro svou práci potřebovala nějakou technickou podporu, aby měla techniku nachystanou a nemusela vše vyhledávat sama, zkrátka aby přišla k přístroji a mohla se věnovat učení.

5.2. Učitelka Jitka

Jitka je začínající učitelka na základní škole s jedním rokem praxe, která je třídní učitelkou. Kromě běžné náplně práce má ve škole na starosti technickou podporu na program využívaný k výuce na dálku. Její další funkcí je pomáhat kolegům, rodičům i žákům s technickými potížemi s technickým zajištěním výuky na dálku.

Jitka před vypuknutím pandemie byla začínající učitelkou, takže práci věnovala poměrně hodně času *„Vlastně jsem neměla nic v ruce, všechny přípravy jsem si dělala od znovu, hledala jsem hodně na internetu, případně jsem se scházela s kolegy, kteří byli služebně starší, aby mi dali nějakou podporu"* (Jitka, s. 105).

V práci bývala klidně o pár hodin více, aby si stihla nachystat materiály a připravit se na výuku. Již před pandemií byla součástí ICT týmu, který měl za úkol vzdělávat kolegy ve škole v rámci technologií a jejich využívání, a společně se také věnovali tomu, aby zvládli přechod na školní informační systém.

Schůzky tohoto týmu byly také časově náročné, ale i přesto však v době pandemie zaznamenala nárůst času, který věnovala práci. Ze začátku pandemie sledovala, že došlo k *„nárůstu času, který jsem věnovala přípravě do svého zaměstnání. Spoustu času zabralo zadat žákům ty úkoly, protože ve škole jsem to napsala na tabuli a bylo to, takhle jsem to musela kontrolovat, jestli si všichni zprávu přečetli […], bylo to neustálé dohledávání emailů"* (Jitka, s. 106). Jitka také zmínila, že jí zabralo spoustu času, než si vytvořila systém, který by aplikovala na distanční výuku. Jakmile si ho však vytvořila, změnilo se to i ve stylu výuky.

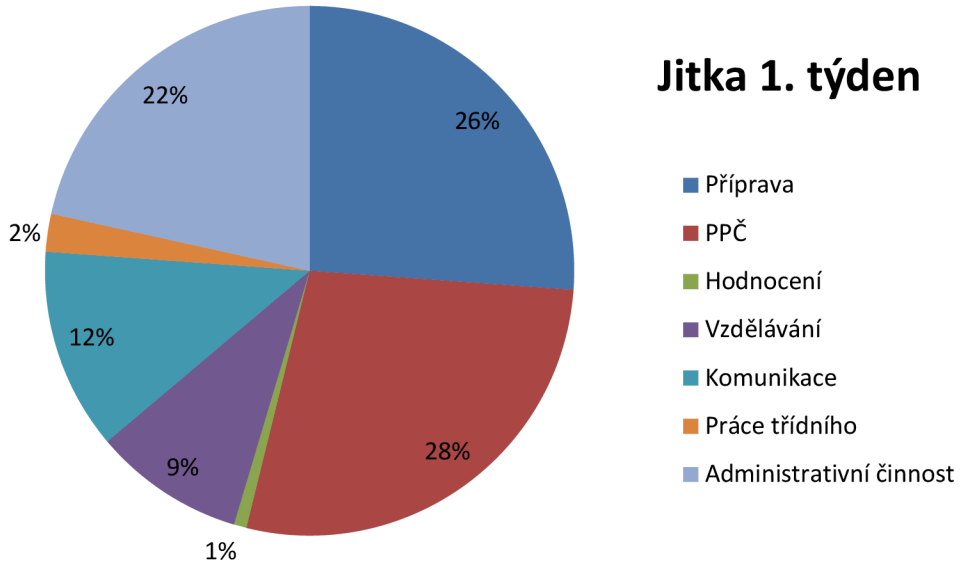
I Jitka stejně jako Karla zaznamenávala tři týdny své pracovní činnosti. Jitka strávila za tři týdny pracovními činnostmi 116 a tři čtvrtě hodiny. První týden jinak věnovala práci přes 32 hodin, druhý týden měla časově nejnáročnější, protože odpracovala necelých 47 hodin. Třetí týden pak věnovala práci přes 37 hodin.

Pracovní doba Jitky se měnila v průběhu týdnů různě. Dle osmé tabulky, kterou nalezneme v přílohách (příloha 4), pro vykreslení detailnější informace, lze říci, že Jitka měla pracovní dobu roztříštěnou do všech dní v týdnu. Dokonce trávila čas prací o víkendech, dohromady v soboty a neděle pracovala 16 hodin, což jsou dva pracovní dny. Časově nejnáročnější pro Jitku byly čtvrtky, kdy dohromady za tři týdny odpracovala 25 hodin. Nejméně časově vytíženým dnem pro Jitku byly pátky, kdy se práci věnovala dohromady necelých 18 hodin. Jitka však zmínila, že pravděpodobně nemá zaznamenanou celou pracovní dobu,

protože se v době výzkumu snažila od počítače utíkat, protože při začátku pandemie na počítači trávila velké množství času.

Na počátku pandemie Jitka zjistila, že pracuje daleko delší čas, než kdyby byla ve škole: *„pracovní doba nabyla z osmi nebo devíti hodin klidně i na dvanáct hodin, nebyli jsme na to úplně připravení. Když jsme rozjížděli Teamsy, tak já jsem u počítače byla fakt 12, 13, 14 hodin“* (Jitka, s. 107). Jitka uvedla, že to bylo náročné i pro fyzické zdraví.

V prvním zaznamenaném týdnu se Jitka věnovala nejvíce přímé pedagogické činnosti, jak lze vidět i v následujícím grafu (graf č. 4). Celkem výuce, ale také doučování věnovala 28 % (9 hodin) své pracovní doby za první týden.



Graf 4: Pracovní činnosti 1. týden - Jitka

Dále Jitce, jak se svěřila i v rozhovoru, zabrala přes 8 hodin příprava. V rozhovoru uvedla, že příprava přispěla k nárůstu času stráveného prací. V tomto týdnu se v rámci přípravy věnovala načítání materiálů na výuku, přípravou techniky, ale také přípravou na školení.

Třetí pracovní činnost, které Jitka věnovala 22 % času (7 hodin), byla administrativa. V průběhu pandemie a výuky na dálku škola, kde Jitka

působí, přešla na školní systém a Jitka se stala technickou podporou, která zajišťovala pomoc kolegům, dětem i rodičům s technickým zajištěním výuky, jak s orientací ve školním systému, tak s pomocí s programem pro online vysílání (Microsoft Teams). *„Přibyly M. Teamsy, kdy jsem měla podporu pro žáky i rodiče, takže ráno, když jsem zapla počítač, tak to bylo 14 emailů s prosbou o reset hesla, nejde nám připojit kamera apod., takže to bylo pořád něco“* (Jitka, s. 111). I z tohoto důvodu se administrativní činnost objevila na třetím místě v jejím prvním zaznamenaném týdnu. Zabývala se převážně kontrolou školního systému, kontrole docházky, a právě zmíněné technické podpoře (resetování hesel apod.).

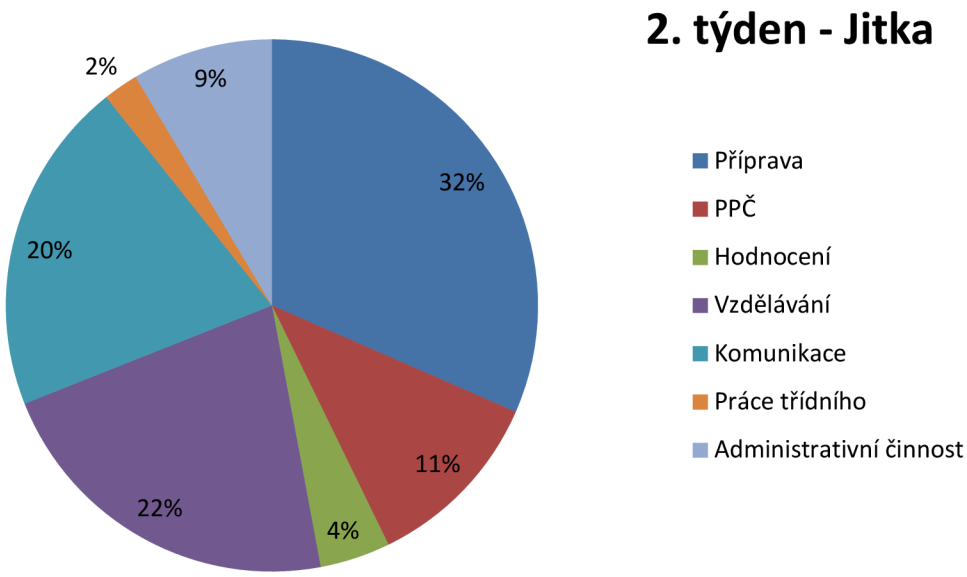
Další činnost, která přesáhla 10 % týdenní pracovní náplně, byla komunikace, jak můžeme vidět v grafu. Hlavním komunikačním partnerem byli kolegové, kdy komunikovala s asistenty pedagogů, ale i dalším pedagogickými zaměstnanci školy (metodik prevence, školní psycholog, zástupce ředitele). Nevyhnula se ani komunikaci se zákonnými zástupci dětí, se kterými vyjednávala možnosti doučování jejich dítěte. S žáky pak komunikovala především na téma chybějících úkolů.

I díky grafu si můžeme povšimnout, že v Jitčině týdenním záznamu nechyběla žádná z činností, které jsme si uvedli. Věnovala se dokonce i vzdělávání (profesnímu rozvoji), kdy se účastnila semináře a byla lektorkou semináře pro své kolegy, a třídnickým záležitostem.

Jitka podle snímku pracovala často v průběhu večerů, pauzy si nejčastěji dělala v době oběda a v podvečer. Několik dní však přesto v prvním týdnu pracovala až do půl jedenácté v noci a po sedmé ráno k práci opět usedala. V sobotu si nechala volný den a nepracovala, ale v neděli se už večer k práci vrátila.

Druhý týden byl pro Jitku časově nejnáročnější, jak bylo zmíněno již výše, strávila v práci dohromady téměř 47 hodin. V jejím druhém týdnu můžeme sledovat několik změn, první je pracovní doba a druhá je složení

časově nejnáročnějších pracovních činností (graf č. 5). Téměř 32 % času (necelých 15 hodin) Jitce zabrala příprava. Jitka totiž připravovala plán a pomůcky na další týdny, dokumenty pro doučování a zadání úkolů, které pak posílala žákům. Tvořila také podklady pro poradu pedagogického sboru.



Graf 5: Pracovní činnosti 2. týden - Jitka

Hned po přípravě se Jitka věnovala vlastnímu profesnímu rozvoji (vzdělávání). Účastnila se seminářů, které ji zabraly zhruba 22 % (přes 10 hodin) její pracovní doby v průběhu druhého týdne.

Bezpochyby do práce patří i komunikace, která na rozdíl od prvního týdne Jitce v tomto týdnu zabrala 20 % (přes 9 hodin) pracovní náplně. Komunikačními partnery, se kterými přišla nejvíce do kontaktu, byli kolegové. Jitka se účastnila schůzky ICT týmu (tým informačních a komunikačních technologií), kde Jitka připravovala společně s kolegy systém vzdělávání kolegů v technologiích. Jitka také konzultovala situaci svých žáků se zkušenějšími kolegy, věnovala se také sdílení materiálů mezi školami. Dvě hodiny z komunikace ji zabrala taktéž pedagogická rada. Další

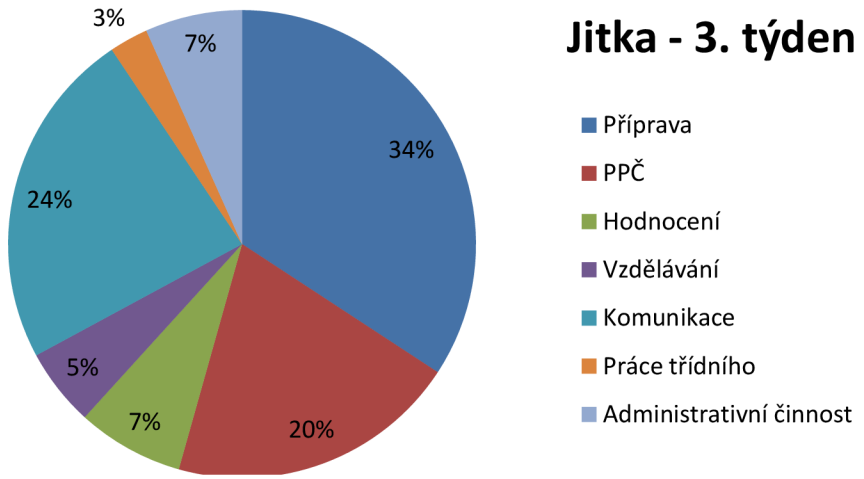
komunikační partner nebyl specifikován, ale Jitka se věnovala i emailové korespondenci.

Co je zajímavé, tak přímá pedagogická činnost se objevila až na čtvrtém místě ze všech činností, tvořila 11 % (přes 5 hodin). Probíhala běžná výuka i doučování slabších žáků.

Na rozdíl od prvního týdne si můžeme všimnout, že se Jitka nezaobírala administrativou v takové míře, pravděpodobně to může být i tím, že většinu práce zvládla v týdnu předcházejícím a nebyl na ni veden takový nápor emailů na technickou podporu.

Druhý týden byl pro Jitku časově nejnáročnější, mnoho času strávila přípravou, vzděláváním a komunikací. V neděli se začala věnovat práci v sedm hodin večer a skončila o půlnoci. V úterý a ve čtvrtek se práci věnovala přes den s drobnými pauzami, ale večer opět pracovala až do půlnoci. Můžeme vidět, že i Jitka pracovala během víkendu, stejně jako Karla.

Poslední zkoumaný týden věnovala Jitka práci přes 37 hodin. Třetí týden byl ve znamení rotační výuky, kdy některé třídy byly ve škole a některé doma a střídaly se. Nejvíce času strávila Jitka opět přípravou (graf č. 6). Zabrala ji přes třetinu celkového odpracované doby (necelých 13 hodin). Připravovala výuku na dálku, techniku a chystala si podklady



Graf 6: Pracovní činnosti 3. týden - Jitka

a materiály pro třídní schůzky a běžnou prezenční výuku.

Dále nejvíce času musela věnovat komunikaci právě z důvodu probíhajících třídních schůzek. Komunikace posledního zkoumaného týdne tvořila 24 % (necelých 9 hodin) času. Komunikace s dospělými partnery byla téměř v rovnováze, ale i přesto věnovala více času komunikaci se zákonnými zástupci dětí, právě díky konzultačním schůzkám. Ale podobně jako v předešlých dvou týdnech jednala i se svými kolegy, kteří vyučují její žáky. Konzultovala také se zkušenějšími kolegy prospěch jednotlivých žáků.

Třetí činností, kterou se zabývala Jitka ve třetím týdnu, byla přímá pedagogická činnost, která obsahovala právě výuku a doučování. Další činnosti už nebyly zastoupeny tak významně.

Můžeme si všimnout, že na žádném ze snímků Jitky není na předních příčkách hodnocení, ačkoliv dle Jitky kontrola úkolů a prací zabrala v době pandemie hodně času. Ale jak sama zhodnotila v rozhovoru, s dobou hodnocení to bylo nejhorší na počátku pandemie, postupem času se to zlepšilo. Jitka si ale musela uvědomit, že nebylo v jejich silách, aby zvládla opravovat úplně vše, takže jakmile si zavedla systém, tak se vše zlepšilo. Právě to může být důvodem, proč hodnocení Jitce nezabíralo tolik času.

Jak jsme si mohli všimnout tak každý týden měla komunikace své přední místo v časových požadavcích na Jitku, která ale poukázala, že komunikace zabírala taktéž dost času, ale v době pandemie se proměnila. Dříve se vše mezi učiteli a vedením řešilo buď emailem anebo osobně ve škole, ale s nástupem pandemie vše přešlo do elektronické či telefonické podoby. V průběhu pandemie pak zavedlo vedení školy alespoň online porady, aby se všichni kolegové viděli a mohli komunikovat. Jitka uvedla, že jí chyběl: *„kontakt s kolegy, chyběla mi taková ta vzájemná podpora, když přijdu do kabinetu, kde je nás 13[…], vstanu blbou nohou a oni mě zdraví, tak mě to vždy nabudí a nejdu na děti nevrlá“* (Jitka, s. 109). S rodiči před pandemií komunikace probíhala *„jen přes email, později přes školní sytém, když bylo něco*

potřeba řešit akutně, tak jsme si volali" (Jitka, s. 105). Jakmile nastoupila výuka na dálku, tak se komunikace s rodiči přesunula na stejné platformy jako komunikace se žáky, takže email, případně žákovské účty Microsoft Teams, ale také prostřednictvím telefonu. Což přineslo i značné nevýhody, že někteří rodiče volali Jitce i ve večerních hodinách. Jitka se proto rozhodla nastavit hranice a od páté hodiny telefon poté nebrala.

Jitka zmínila i nedostatky, které výuka na dálku přinesla, za největší považovala hlavně chybějící kontakt s kolegy. *„Chyběla mi interakce s ostatními učiteli, chybělo mi to, ale už na to nezbývala energie"* (Jitka, s. 107). Velký díl času věnovala Jitka žákům a přípravě, a když chtěla navázat nějaký mezipředmětový kontakt, tak již byla unavená a nešlo to. *„Měla jsem pocit, že jsem na to v podstatě sama a určitě to tak mělo více kolegů"* (Jitka, s. 107). Zároveň Jitce vadilo, že se nezapojovali všichni žáci, ačkoliv měli technické vybavení a některým naopak vybavení nesloužilo, jak mělo. Bylo pro ni náročné se přenést přes to, že se všichni žáci nezapojí. Další problémy, které Jitka v rozhovoru uvedla, byly, že se zhoršil její fyzický stav tím, jak seděla celé dny u počítače. *„Ze začátku, jak jsem nebyla zvyklá a seděla jsem u počítače fakt dlouho, tak mě pobolívala záda, svaly celkově, oči mě začaly bolet, vnímala jsem zhoršení takové té celkové fyzické kondice"* (Jitka, s. 107). Zároveň se potýkala s drobnou psychickou újmou, kterou přinesla distanční výuka a náročnost učitelské práce z domu, a to tou, že Jitce bylo fyzicky nevolno z toho, když měla zasednout k počítači a pracovat. *„Bylo mi špatně, když jsem věděla, že si mám zapnout počítač, takže jsem uvítala každou hodinu, která odpadla nebo nebyla online. Naštěstí už to ale odeznělo"* (Jitka, s. 111).

Jitka stejně jako Karla má ale pocit, že i přes nedostatky, které jistě distanční výuka má, přinesla i více spolupráce a porozumění mezi učiteli a žáky. *„Dala mi i větší propojení s těmi žáky, protože jsme v tom srabu byli společně, kolikrát mě i kontaktovali večer, že se jim něco děje na sociálních sítích, jak tam trávili více času, tak jsem měla pocit, že jsem získala i nějakou důvěru"* (Jitka,

s. 112). Zároveň Jitce distanční výuka dala možnost vyzkoušet si a naučit se spoustou výukových programů a aplikací, které může využívat i v průběhu klasické prezenční výuky a oživit ji tím tak. Na rozdíl od Karly uvedla, že pro ni nebyl takový problém učit prostřednictvím online hodin, alespoň co se týkalo jejího technického umu, jak sama řekla: *„nedělalo mi problém překlápět prezenční výuku do té distanční, počítačové podoby, možná i vzhledem k věku, že jsem na ty technologie zvyklá“* (Jitka, s. 108).

Jitka se taky naučila time-managementu. Jak sama řekla, tak se zlepšila *„v komunikaci s lidmi, že nejsem ta, co rodičům dříve vše odkývala, ale naučila jsem se jednat více asertivně, to, co chci, ne to, co chtějí oni a slepě to přijmout. Ale říci i tu špatnou stránku a nenechat na sebe křičet do telefonu.“* (Jitka, s. 112). Toto období jí zároveň rozšířilo obzory, co se sebevzdělávání týká, Jitka by se ráda vzdělávala ve věcech týkajících se vlastního učení a profesního růstu, které rozvíjí učitele jako učitele ve směru k žákům.

Současně i přes všechny nedostatky brala distanční výuku jako nový impuls. *„Přestože jsem byla unavená, přestože jsem v tom neviděla úplně smysl, tak jsem ho hrozně chtěla najít, ten smysl a nějakou funkčnost, takže mě bavilo hledat nové aplikace a zkoušet je s dětmi“* (Jitka, s. 108).

Pokud by se měla situace s distanční výukou opakovat, Jitka by přivítala, kdyby se konaly nějaké předmětové schůze, online porady. Také Jitka uvedla: *„Potřebovala bych podporu ve věcech, které jsem měla pocit, že chystám, pak jsem zjistila, že už někde existují. Takže určitě nějaké sdílení materiálů“* (Jitka, s. 114). Také by ocenila, kdyby případně situace nastala znovu, aby média komunikovala situaci jinak, aby se učitelé, kteří mnohdy trávili i 14 hodin prací, nemuseli dozvídat o tom, že nic nedělají. Věc, která by zjednodušila Jitce práci, by byl druhý monitor, aby mohla kontrolovat žáky, ale také pracovat přehledně s materiály po čas výuky.

5.3. Učitelka Lada

Lada je učitelkou se skoro čtyřicetiletou praxí na základní škole. V době výzkumu již pracovala pouze poloviční úvazek, tedy 20 hodin týdně. Na rozdíl od dvou předchozích učitelek (Karly a Jitky) nemá žádné úlohy „navíc" k běžnému učitelskému povolání a také není třídní učitelkou.

Ještě před tím než přišla pandemie a distanční výuka, se Lada věnovala hlavně výuce, dle jejích slov: *„příprava nevzala tolik času […], protože mám už všechny ty hodiny nachystané"* (Lada, s. 115). Jakmile ale nastala výuka na dálku, tak zabrala příprava o mnoho více času stejně jako hodnocení a administrativa. Jelikož Lada vyučuje češtinu, má hodně hodin, a opravování tak trvá také delší dobu. Také mělo vliv to, že žáci vše posílali emailem a Lada se tak musela i několikrát vracet a dohledávat odevzdané úkoly žáků. *„Měla jsem obrovské plachty papíru a z emailu jsem si zaznamenávala, kdo co poslal nebo neposlal a tak. Organizačně a časově to bylo hrozně náročné, zabralo to spoustu času"* (Lada, 117). Později na podzim (2020) škola zavedla systém, do kterého žáci mohli úkoly i jiné práce odevzdávat, což alespoň ulehčilo kontrolu odevzdání. Právě hodnocením a přípravou strávila učitelka Lada v období pandemie, dle jejího pocitu, nejvíce času. Proměnilo se i využívání technologií, Lada zmínila, že hodně času strávila i tím, jak se učila s počítačem a s aplikacemi, které musela využívat pro online výuku. Tyto aplikace potřebovala prozkoumat a nastavit, aby mohla začít vůbec učit. Což pro ni nebylo vždy úplně jednoduché, protože si není v práci s technologiemi jistá.

Podobně jako Karla i Lada, cítila, že je pořád v práci. Měla nepříjemný pocit, že musí neustále něco dělat, být u počítače, že děti posílají práce a ona je musí opravit. *„Takže já si to úplně nesmyslně zapínala zase někdy v osm večer, nebo soboty a neděle. Já to totiž potřebuju opravit a mít čistý stůl, ale takhle to nešlo"* (Lada, 119). Celou dobu Lada myslela na to, že jí přibývají práce od žáků a musí je opravit. Stejně jako Karla v rozhovoru sdělila, že neměli pracovní

dobu v době pandemie danou svrchu, že pracovní doba byla na uvážení každého.

Lada si uvědomovala, že tráví mnoho času prací, a proto si její pracovní náplň přiblížíme časovými snímky. Za celé tři týdny věnovala Lada práci přes 71 hodin. Pracovní dobu měla rozmělněnou do všech dní v týdnu. Lada nevynechala ani jeden den, kdy by se alespoň chvíli nevěnovala práci. Pracovala i o víkendech, celkem práce čítala přes 10 hodin, což znamená, že víkendovou prací strávila přes dva pracovní dny (protože je zaměstnána na poloviční úvazek, její denní pracovní doba jsou 4 hodiny).

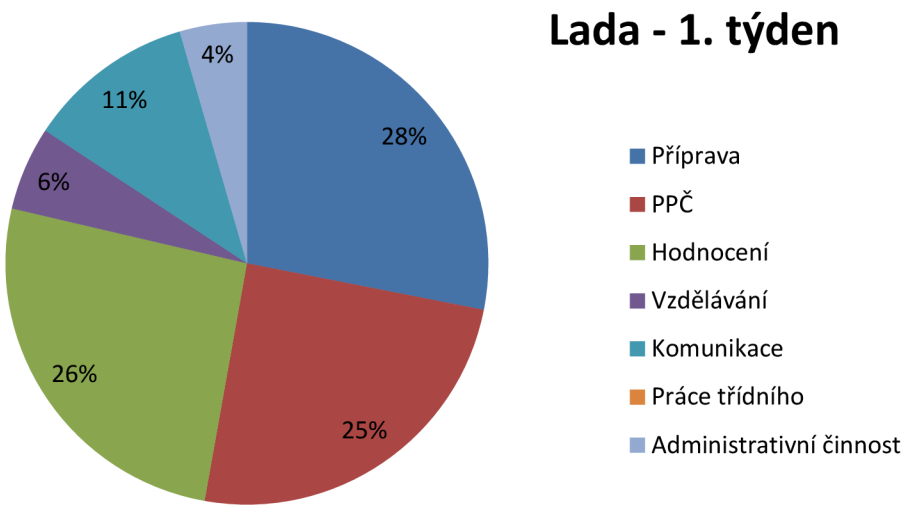
V prvním týdnu strávila Lada prací 22 a čtvrt hodiny. Druhý týden byl pro Ladu nejkratší ze všech třech zaznamenaných týdnů, v práci byla o půl hodiny méně než v prvním týdnu. Třetí týden ale byla Lada časově nejvytíženější, jak jde v tabulce (příloha s. 89 tabulka č. 20) vidět, strávila v práci o 5 hodin více jak v týdnu prvním, celkem přes 27 hodin. Nejvíce vytížená v součtu hodin byla v pátky, kdy odpracovala přes 14 hodin. Naopak nejméně náročná pro ni byla pondělí.

Ladin první týden tvořilo 22 a čtvrt odpracovaných hodin, které strávila především přípravou, hodnocením a přímou pedagogickou činností (grafické znázornění viz graf č. 7). Všechny tři činnosti byly poměrně ve vyrovnaném měřítku. Nejvíce času jí však zabrala příprava a to přes 6 hodin. Lada si chystala výuku, materiály ale i techniku, což se dále dozvíme, že právě technika pro Ladu byla náročná na obsluhu. Hodnocení zabralo necelých 6 hodin práce, Lada měla práci s opravováním a kontrolou domácích úkolů. Třetí časově nejnáročnější činností prvního týdne byla přímá pedagogická činnost, kde Lada odvedla běžnou výuku, ale věnovala čas také doučování, které žákům Lada poskytovala.

Činnost, které věnovala Lada přes dvě hodiny, byla komunikace. Vzhledem k tomu, že není třídní učitelkou, komunikovala nejčastěji se svými kolegy a se žáky, s rodiči ojediněle v případě nějakých dotazů. Nejvíce

v prvním týdnu však komunikovala s kolegy. Dále se věnovala i emailové korespondenci.

Ladinu pracovní dobu naplňovaly téměř všechny činnosti. Neobjevila se pouze třídnická činnost, a to z toho důvodu, že Lada není třídní učitelkou.



Graf 7: Pracovní činnosti 1. týden - Lada

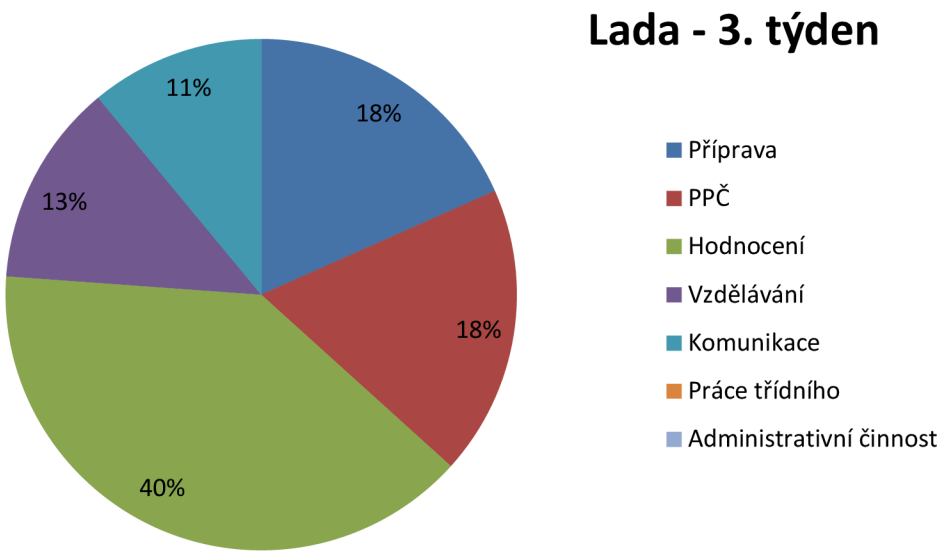
V pracovních dnech se Lada věnovala práci převážně dopoledne, poté měla většinou obědovou pauzu a končila s prací kolem druhé hodiny. K práci se vracela kolem šesté hodiny večer. O víkendu naopak pracovala až ve večerních hodinách.

Lada začala druhý týden zvolna. Nejvíce času jí zabraly přímá pedagogická činnost a příprava, obě po šesti hodinách. V rámci přípravy Lada strávila čas chystáním úkolů pro žáky a materiálů do výuky. Přímé činnosti se věnovala v rámci vyučovacích hodin a dobrovolnému doučování.

Celkem 5 hodin za druhý týden Ladě zabralo hodnocení, kdy Lada opravovala domácí úkoly a pracovní listy svým žákům. Věnovala se také komunikaci, avšak ta jí nezabrala tolik času. Komunikovala převážně s kolegy, se kterými Lada konzultovala výuku, a radila se s nimi ohledně technického zajištění výuky.

Ve druhém týdnu to Lada s rozložením času během týdne měla podobné jako v tom předchozím. Vždy v pracovní dny pracovala v dopoledních hodinách, poté měla obědovou pauzu a pokračovala do dvou hodin odpoledne. K práci se poté zase vracela v pozdějších odpoledních hodinách, kolem čtvrté a páté odpolední. O víkendu pracovala opět spíše v pozdější odpoledne a večer. V neděli končila dokonce po jednadvacáté hodině.

Třetí týden byl pro Karlu nejnáročnější, v práci byla dohromady přes 27 hodin. Z grafu č. 8, který znázorňuje podíl jednotlivých pracovních činností ve třetím pracovním týdnu, je patrné, že nejvíce času Ladě trvalo hodnocení. A to necelých 11 hodin, což je 40 % její pracovní doby za tento týden. Lada se soustředila na podání zpětné vazby k četbě, vyhodnocování testů, opravu slohových prací a kontrolu domácích úkolů.



Graf 8: Pracovní činnosti 3. týden - Lada

Podobně jako v předchozím týdnu Lada strávila stejné množství času přímou pedagogickou činností a přípravou. Čas si dala na přípravu testu a vyučovacích hodin. Lada neopominula ani vzdělávání, kterému věnovala

tři hodiny. Účastnila se semináře o čtenářství, ale také semináře o Microsoft Teams a jeho pokročilém užívání. Také se vzdělávala v oblasti výukových programů.

Práci v tomto týdnu si rozdělila do několika bloků, kdy se věnovala jedné z činností a prokládala je pauzami. Dopoledne se většinou věnovala přímé pedagogické činnosti a přípravě, odpoledne se poté věnovala hodnocení nebo vlastnímu profesnímu rozvoji (vzdělávání). Kromě pátku pracovala každý pracovní den i kolem osmé hodiny večer, o víkendu se naopak práci věnovala v odpoledních hodinách.

Ze snímků bylo patrné, že Lada nebyla příliš často v kontaktu se svými kolegy, žáky ani rodiči. Stejně jako oběma předchozím účastnicím, tak i Ladě chyběl kontakt s kolegy, ale i s dětmi. *„Komunikace mi hodně chyběla, jak s kolegy, tak vedením ale i s žáky. Se všemi zkrátka“* (Lada, 118). S rodiči Lada v průběhu pandemie příliš nekomunikovala, jelikož nebyla třídní učitelka. Jak ale zmínila, tak občas se jí někdo z rodičů ozval s prosbou o doučování jejich dítěte *„nebo že dítě poslalo pozdě úkol, tak to dodatečně posílali […], nějaké havárie od rodičů jsem ale řešit nemusela“* (Lada, 118). Komunikovala s rodiči přes školní systém nebo telefonicky. S žáky komunikace Lady vypadala podobně, i s nimi komunikovala pomocí školního systému a také v průběhu online hodin.

Lada se v rozhovoru svěřila, že období výuky na dálku pro ni bylo nejhorší období v práci, které zažila. *„Jsem extrovert, musím komunikovat, ráda improvizuju, což ve třídě jde, ale online na obrazovce to nejde. Děti jsme vůbec neviděli, všechno jsem si chystala a pak jsem jela podle přípravy a dělala hodiny. Otrocky jsem jela podle toho a nebavilo mě to“* (Lada, 117). Podobně jako Jitka popsala Lada situace, kdy usedala k počítači a cítila se fyzicky zle: *„když jsem zapínala počítač, tak jsem měla žaludek na vodě“* (Lada, 118). Celkově dle Lady byla výuka na dálku potíž. Pro ni jako učitelku s dlouholetou praxí bylo náročné pracovat každý den s technologiemi, jak už bylo zmíněno, nebyla si

v práci s nimi jistá. Ačkoliv jí všichni pomáhali, v podstatě nic kromě kontaktu s lidmi jí nechybělo, tak přesto byla z výuky na dálku tzv. *„na nervy“*. Lada zjistila, že tenhle způsob výuky je pro ni zkrátka nevyhovující. *„Potřebovala jsem, abych to psychicky zvládla, vzdělávat se mě snad ani nenapadlo.“* (Lada, s. 120). Mluvila o psychické náročnosti období výuky na dálku. Také pro ni bylo nevyhovující skupinové školení ohledně technologií, jak sama řekla, tak potřebovala spíše individuální přístup a možnost konzultací.

Přínos výuky na dálku Lada vidí v rozvoji jejich technologických dovedností. *„Něco jsem se naučila na tom počítači víc, aspoň na to hmátnu a něco na tom udělám. To, že něco vím, to mě posílilo. Myslím si, že jsem se zlepšila v těch technologiích“* (Lada, 119). Zároveň ji taky těšilo, že i přesto, že se s žáky potkávali pouze online a práce pro ni nebyla zábavná a výuka nebyla „ono“, tak ji potěšilo, že: *„děti posílaly pěkné slohové práce nebo zápisy z četby. Takže mě spíš bavily ty výsledky žáků, než samotná práce, to bylo náročné a nevím, co bych si tam na tom přímo našla“* (Lada, 119). Dle Ladiných slov bylo velkým pozitivním zjištěním, *„že celkově kolem mě jsou lidi, kteří mi pomohou, které já mám ráda a oni mě. Věděla jsem, že když se na kohokoliv obrátím, co jsem kdy potřebovala, tak mi vždycky pomohli. Takže ten kolektiv našeho sboru je naprosto skvělý.“* (Lada, 122).

Kdyby se měla situace s výukou na dálku opakovat, tak by Lada přivítala, kdyby byla nějak ustálená komunikace, stejně jako Karla mluvila i o nějakých pravidlech. Zároveň by Lada ocenila, kdyby se mohla účastnit seminářů pro rozvoj technologických kompetencí, které by však byly individuální, aby byla schopna všechny informace zpracovat a upevnit si je v praxi pod dozorem. Pomohlo by jí, kdyby měla technologického mentora, který by s ní s technologiemi pracoval a ujišťoval ji, že to dělá správně. Zjednodušilo by jí také práci, kdyby mohla děti vidět alespoň na kamerách a reagovat na ně.

6. Shrnutí

Výzkum byl zaměřen na porozumění pracovním činnostem učitelů v době pandemie. Z předešlých příběhů tři učitelek je zřejmé, že nejvíce času jim zabrala přímá pedagogická činnost, příprava, administrativní činnosti, komunikace a hodnocení.

Jak vyplývá z teoretické části práce, učitel je povinen, v běžném provozu škol (mimo pandemii), při zaměstnání na plný úvazek, věnovat 22 vyučovacích hodin přímé pedagogické činnosti. V průběhu pandemie ale došlo k úpravám rozvrhů tříd i učitelů na distanční podobu rozvrhů, kde došlo k redukci vyučovaných hodin. I přesto však přímá pedagogická činnost byla přední činností v jejich pracovním týdnu.

Další činnost, která byla časově náročná, byla příprava. Všechny učitelky se i v rozhovoru shodovaly v tom, že příprava v době výuky na dálku zabrala mnohem více času než v běžné prezenční výuce. Rozhovory pouze potvrdily časové snímky ze všech tří týdnu, příprava zabrala učitelkám nejvíce času hned jako druhá po přímé pedagogické činnosti. Pro učitelky bylo mnohem časově náročnější vymýšlet výuku, která probíhala online způsobem, nežli si připravit běžnou prezenční vyučovací hodinu.

Podle slov participantek, další činnost, která v době pandemie vzrostla na časové významnosti, byla administrativní činnost. Učitelky zmínily, že na jejich škole přecházeli v průběhu pandemie na školní systém a elektronickou třídní a žákovskou knížku, proto jim přibylo času, který strávily administrativní činností.

Hodnocení bylo další činností, které se učitelky věnovaly. Dle slov učitelky Jitky jí hodnocení zabíralo spoustu času, dokud si nenašla systém. Učitelka Karla zase hovořila až o trojnásobném nárůstu času právě na hodnocení v době výuky na dálku. Pro Ladu hodnocení bylo taktéž náročné, jak dodala, zabralo jí velké množství času.

V příbězích učitelek si lze všimnout, že komunikace často byla taktéž na předních příčkách časové náročnosti jednotlivých týdnů, největší časovou dotaci měla komunikace ve třetím týdnu a to právě z toho důvodu, že se konaly třídní schůzky. Dle předchozích příběhů můžeme říci, že nejčastějšími komunikačními partnery v době pandemie a výuky na dálku, učitelek byli kolegové. Komunikace s kolegy v celém výzkumném období zabrala Karle, Ladě a Jitce necelých 26 hodin (z celkových 57 hodin, které strávily komunikací). Dále pak komunikovaly přes 15 hodin s rodiči žáků. Můžeme vidět, že komunikovaly převážně s dospělými komunikačními partnery (viz tabulka č. 18 – shrnutí veškeré komunikace za tři týdny).

Učitelky se věnovaly i profesnímu rozvoji (vzdělávání), kterému se každá věnovala alespoň jednou za tři zkoumané týdny, ale pandemie celkově nutila všechny učitele k rozvoji jejich dovedností a schopností hlavně v oblasti technologií a technologického zajištění online výuky.

Práce třídního pak souvisí s prací, kterou vykonávají třídní učitelé, což jsou Karla a Jitka, proto nezastupovala tato činnost takové množství práce. Zároveň množství času, které věnovaly třídnickým činnostem, může být závislé na období, kdy probíhal záznam snímků, protože časová náročnost se může v průběhu školního roku měnit.

Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, každá z činností by se měla v náplni práce učitele objevit. V příbězích jednotlivých učitelek můžeme vidět, že v každém z týdnů se objevily všechny kategorie činností, jež by měl učitel v průběhu své práce vykonávat, ač třeba v malém zastoupení. Můžeme vidět, že vzdělávání (profesní rozvoj) a třídnické činnosti, byly taktéž v každém týdnu součástí náplně práce učitelek.

Z rozhovorů a časových snímků vyplývá, že v době pandemie covid-19 byly učitelky nejvíce vytíženy právě přípravou, přímou pedagogickou činností a komunikací.

Pracovní doba jednotlivých učitelek byla popsána výše, mohli jsme si všimnout, že učitelka Lada se věnovala práci i přes čas. Karla s Jitkou věnovaly práci času někdy o něco méně, avšak v rozhovoru zmínily, že se to měnilo každým týdnem a některé týdny trávily prací daleko více času, než kolik času bylo uvedeno ve snímcích z těchto výše popsaných tří týdnů.

Učitelky Karla, Jitka i Lada zmiňovaly, že největší změnou v jejich práci byla doba přípravy, kdy musely věnovat daleko více času vyhledávání materiálů a jejich tvorbě než při běžné výuce, protože musely přizpůsobovat náplň hodin online výuce (výuce na dálku). Dle jejich slov se také zvýšila doba, kterou trávily hodnocením prací. Další změnou, kterou přinesla výuka na dálku, bylo využívání techniky, učitelky musely využívat pro přípravu ale i samotnou výuku technologie daleko ve větším měřítku než v době, kdy probíhala pouze prezenční výuka.

Oslovené učitelky uvedly jako velký nedostatek výuky na dálku to, že nepřicházely do kontaktu s kolegy ani s žáky, což jak řekly, jim nevyhovovalo. Zmiňovaly i pocit osamocení, a pocit, že na problémy, které se vyskytly, jsou samy. Tyto pocity prožívaly i přesto, že si uvědomovaly, že mohou kohokoliv z kolegů kontaktovat. Dalším negativem, které učitelky spatřily ve výuce na dálku, byly technologie, které často nefungovaly na 100 % a učitelky tak musely řešit problémy s připojením, počítačem apod. i v průběhu přímé pedagogické činnosti, což pro ně bylo mnohdy obtížné. Ale nejen kvůli technickým potížím, ale také v rámci zachování psychické pohody. Učitelky uvedly, že se cítily, právě kvůli výuce prostřednictvím technologií, neustále pracovně vytížené a dělalo jim problém oddělit práci od běžného soukromého života (volný čas apod.).

Všechny učitelky se shodly, že online výuka jim ale i mnohé přinesla. Třeba motivaci se v technologiích dále vzdělávat a využívat je i při práci v průběhu prezenční výuky. Karla s Jitkou se jako třídní učitelky také shodly, že jim výuka na dálku přinesla lepší vztah se žáky, který byl založen na

důvěře a pochopení z obou stran, protože období pandemie bylo složité nejen pro žáky, ale i pro učitele. Museli všichni společně překonávat stejné problémy, aby výuku na dálku zvládli.

V případě opakování výuky na dálku se učitelky shodly, že by jim pomohla pravidla a větší komunikace jak ze strany školy, tak i státu. Dále by také ocenily podporu a sdílení materiálů, aby se v situaci necítily osamocené. Jedna z participantek by také ocenila, kdyby média, lepe komunikovala o výuce na dálku a učitelské práci v průběhu pandemie.

7. Zjištění a diskuze

Výzkum této diplomové práce se snaží o porozumění a zachycení pracovních činností učitele. Vzhledem k cíli práce byly zvoleny i výzkumné otázky, na které jsem se snažila najít odpověď. Jelikož byly využity dvě metody, které poskytly velké množství dat, jsem si vědoma možných limitů výzkumu a limitů interpretace dat. Snažila jsem se však výsledky interpretovat co nejsrozumitelněji a nejvhodněji vzhledem k cíli a tématu práce. V průběhu kódování a kategorizace dat jsem taktéž zjistila, že jednotlivé kategorie se shodují s činnostmi, které jsou popsány v teoretické části. Práce učitele obsahuje zmíněné činnosti i v praxi.

Je nutné také upozornit, že časové snímky jsou velmi náročnou metodou sběru dat. Nejen pro výzkumníka, ale především pro účastníka výzkumu. Záleží také na vytíženosti daného účastníka a jeho poctivém zápisu. Zápis do časového snímku je často časově i organizačně náročný. Může dojít ke zkreslení reálného časového rozvrhu již při zápisu, když účastník nezapisuje dané činnosti ihned, ale zpětně. S delším trváním zapisování dat také může klesat detailnost zapisovaných činností a aktivit.

I přesto však výzkumná část práce přinesla několik zjištění o pracovních činnostech učitele v době výuky na dálku a celkové profesi učitele. Učitelé se v době pandemie potýkali s novými situacemi, které

museli mnohdy zvládat ze dne na den. Z rozhovorů se třemi učitelkami vyplynulo, že období pandemie pro ně nebylo jednoduché.

Dále časové snímky přinesly zjištění, že učitelky se věnovaly pracovním činnostem často i o víkendech, práci tak měly rozmělněnou do všech dnů v týdnu. Zároveň nebyla každý týden dle časových snímků dodržena týdenní dotace času (40 hodin pro plný úvazek a 20 hodin pro poloviční úvazek), kterou by měli učitelé věnovat práci. Autorka se domnívá, že výsledky mohou být ovlivněny také právě tím, že pandemie v době, kdy výzkum probíhal, pandemie byla po dobu několika měsíců. Učitelky již několik měsíců pracovaly pouze přes počítač a vyučovaly online. Jak zmínily v rozhovorech, tak právě z toho důvodu často již od počítače odcházely, jakmile odvedly to nejpotřebnější, a to hlavně z toho důvodu, aby si zachovaly vlastní psychickou pohodu. I přesto se však, jak se autorka domnívala, k práci učitelky v průběhu dne několikrát vracely. Z časových snímků všech tří učitelek bylo patrné, že k práci usedaly ještě během večerních hodin a kontrolovaly různé pracovní komunikační kanály.

Jedním z hlavních zjištění bylo to, že všechny tři účastnice výzkumu se shodly na tom, že pro ně bylo velmi obtížné oddělit práci od osobního života. Bylo pro ně těžké věnovat se odpočinku a celkové psychohygieně, která je velmi zásadní pro zdraví každého z nás. Zdraví je jednou z největších hodnot lidského života, bezpochyby ke zdraví patří právě i zdraví duševní. Jak tvrdí Nakonečný (1997), psychohygiena má poskytnout soubor pravidel a rad, která mají sloužit k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševní rovnováhy a zdraví. V době pandemie i mimo ni by proto nejen učitelé měli věnovat čas péči o své duševní zdraví (Nevypusť duši, 2021; Vávrová, 2014).

Z výsledků je také patrné, že se učitelky věnovaly každé z činností, kterou mají v náplni své práce. Nejvíce se však věnovaly pedagogickým činnostem (přímá pedagogická činnost). Dále přípravou, komunikací

a administrativní činností. Nejvíce komunikovaly s dospělými komunikačními partnery. Administrativní činnost učitelkám zabrala taktéž velký díl pracovní doby, jak samotné učitelky zmínily, tak před pandemií věnovaly méně času například administrativní činnosti, která v době pandemie byla značnou a nedílnou součástí jejich práce. Proto se domnívám, že nyní, kdy školy již opět vedou normální prezenční výuku, tak by časové snímky s velkou pravděpodobností vypadaly odlišně.

Pro učitelky byla velkým tématem, souvisejícím s přechodem na výuku na dálku, sociální izolovanost. Učitelky se často na celou situaci cítily osamoceně a chyběl jim kontakt s žáky, ale hlavně také s kolegy.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala pracovními činnostmi učitele v době pandemie. Jejím cílem bylo popsat náplň práce učitele. Nejdříve jsem se věnovala pojmům učitel, vzdělavatel a pedagogický pracovník. Dále pak byla pozornost směřována na profesionalizaci učitelství a vnímání učitelství jako profese. V další kapitole bylo rozebráno povolání učitele, konkrétní náplň jeho práce a pracovní činnosti, kterým by se učitel měl denně věnovat. Poslední kapitola teoretické části se zabývala učitelstvím v době pandemie, kde byly popsány změny, které situace s onemocněním covid- 19 do práce učitele přinesla. Stanovený cíl práce byl v teoretické části naplněn.

V empirické části bylo cílem porozumět pracovním činnostem a práci učitele v době pandemie. Pro naplnění cíle bylo využito dvou metod výzkumu. První zvolenou metodou byl časový snímek, který byl doplněn o polostrukturovaný rozhovor. Výzkum přinesl zjištění, že učitelky věnovaly nejvíce času přímé pedagogické činnosti, přípravě, komunikaci a administrativní práci. Dále také to, že pandemie přinesla do práce učitelů mnohé změny, ale ne všechny byly vnímány negativně, dvě ze tří učitelek (obě třídní učitelky) se shodly, že jim pandemie pomohla navázat lepší vztah s kolektivem třídy, protože výuka na dálku nebyla jednoduchá ani pro učitele a ani pro žáky, ti totiž byli nuceni řešit podobné problémy. Výuka na dálku u učitelek vedla k daleko větší motivaci vzdělávat se v oblasti technologií, aby žákům mohly zprostředkovat přínosnou online výuku, musely se tak naučit ovládat spoustu nových aplikací a technologických vymožeností. Jedním z negativ, které učitelky shledaly jako zásadní a které přišlo společně s online výukou, bylo velké omezení sociálních kontaktů a kontaktu převážně s kolegy. Učitelky se cítily v situaci osamoceny, protože se najednou ocitly bez každodenního kontaktu s kolegy i vedení.

Velkým přínosem do budoucna by mohlo být stanovení pevných pravidel výuky na dálku a ustálení komunikace, které by usnadnilo učitelům

zvládat náhlé opětovné zavedení výuky na dálku. Osloveným učitelkám by také pomohlo, kdyby se informace neměnily ze dne na den. Tím by získali jak žáci, tak učitelé větší jistotu.

Dle mého názoru výuka na dálku v době pandemie ovlivnila celý svět, a proto je potřeba o tomto tématu diskutovat. A to především z toho důvodu, kdyby se podobná situace měla opakovat. Aby tak mohlo dojít k hlubšímu porozumění specifikům výuky na dálku a případnému zlepšení podmínek tohoto vzdělávání pro školy, učitele ale i žáky a jejich rodiče.

LITERATURA A ZDROJE

1. aTre, v.o.s. (2020). *202 dokumentů ředitele školy*. Nový Bydžov. http://atre.cz/
2. Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:6cb61040-b5fa-11e4-a7a2-005056827e51
3. Boudová, S. Šťastný & V. Basl, J. (2019). *Národní zpráva: Mezinárodní šetření TALIS 2018*. Praha: ČŠI
4. Collinson, V. Cook, T. F. (2004). *Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge*. Journal of Educational Administration, 42/3. (312-332).
5. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada
6. Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
7. Čapek, R., Lauermann, M., Příkazská, I., Vosmik, M., & Vyhnálek, J. (2017). *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Raabe.
8. Česká školní inspekce. (2020a). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok*. Praha: ČŠI.
9. Česká školní inspekce. (2020b). *Tematická zpráva: Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Praha: ČŠI.
10. Česká školní inspekce. (2021a). Výroční zpráva: Kvalita vzdělávání v České republice. Praha: ČŠI.
11. Česká školní inspekce. (2021b). *Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19*. Praha: ČŠI.
12. Česko. (2004). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Sbírka zákonů České republiky. Částka 190.* Dostupný také z: http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari
13. Česko. (2004b). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupný také z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021
14. Česko. (2005). *Nařízení vlády 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. Dostupné také z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/narizeni-vlady

15. Česko. (2007). *Vyhláška 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.* Dostupné také z: https://www.msmt.cz/file/38844/
16. Čihovský, J. (2006). *Sociologický výzkum* [Učební texty]. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
17. ČSÚ. (2013). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2011.* Praha: Český statistický úřad.
18. Demirkasımoğlu, N. (2010). *Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives.* Procedia Social and Behavioral Sciences 9. Ankara: Ankara University, Faculty of Educational Sciences. Dostupné z: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810025498
19. Desimone, L.M. (2009). *Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures.* Educational Researcher 38/ 3. (181-199).
20. Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele* (4., nezměn. vyd). Karolinum.
21. Dopita, P. & Vrána, J. (2021). *Distanční výuka v aplikaci Microsoft Teams pro školy.* Brno: Vysoká škola obchodní a hotelová. Dostupné z: www.hotskolabrno.cz/upload/userfiles/files/sbornik_XIV_konfer_VSOH_2021_07042021.pdf#page=16
22. Dvořák, D. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie.* 1. vyd. Praha: Karolinum.
23. DVPP. (2021). *Vzdělávací nabídka pro pedagogy.* [cit. 15-4-2021]. Dostupné z: https://www.dvpp.info/akce/
24. Englund, T. (1996). *Are Professional Teachers a Good Thing.* In I. F. Goodson, & A.Hargreaves (Eds.), Teachers' Professional Lives, London: Falmer Press.
25. Eurydice. (2021/22). Key Features of the Education System. [online]. [cit. 10-3-2022]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en
26. Gardiner, S. (2008). *Teachers Need to Share Their Ideas.* Phi Delta Kappan, 89/10. (760–761).
27. Gillernová, I. (2003). *Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele.* Pedagogická orientace, 2/2003. (83-94).
28. Goodson, I, F. (2000). *The principled professional.* Prospects, 20 (2), 181-188.
29. Hendl J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace.* 2nd ed. Praha: Portál

30. Hermochová, S. (2009). Jak být dobrý třídní učitel. In: Kasiková, H., Budinská, M. & Beran, V. Třída – návod k použití. Dostupné také z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9869/JAK-BYT-DOBRY-TRIDNI-UCITEL.html/
31. Horecký, J., Halíř, J., Smejkal, M. & Springinsfeldová, N. (2016). Pracovní podmínky ve školství s akcentem na odměňování. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, Právnická fakulta.
32. Hoštička, J. (2006). Komunikace mezi školou a rodiči žáků, 2006. [online]. [cit. 28-4-2021]. Dostupné také z: http://www.rvp.cz/clanek/679/620
33. Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník* (Vol. 1). Praha: Portál.
34. Ježková Petrů, G. (2021). *Zajištění lidských zdrojů*. Vysoká škola ekonomie a managementu.
35. Kašparová, V., Holečková, A., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M., … Ševců, M. (2014). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: ČSI.
36. Keller, J. (2012). *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:046f61c0-a935-11e9-8fdf-005056827e52
37. Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
38. Kohoutek, T. & Mareš, J. (2011). *Anketa pro rodiče. Anketa škole na míru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
39. Kolář, Z. (2009). *Hodnocení žáků*. (2., doplněné vydání). Praha: Grada
40. Koťa, J. (2007). In: Vališová, A. & Kasíková, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:0abc4280-1225-11e8-bdb0-005056827e51
41. Lazarová, B. (2010). *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 3-4/2010. (59-69). Dostupné také z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906%20title=
42. Mareš, J. (2015). *Tvorba případových studií pro výzkumné účely*. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 2/2015. (113-142). Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212
43. Mareš, J. (2016). *Jaké jsou role učitele v e-learningu?* Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 2/2016. (179-205). Dostupné také z: https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/326

44. Matýsková, D. (2005). *Škola očima učitelů a rodičů: Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů*. Pedagogická orientace, 1/2005. (27-36).
45. Miovský M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1st ed. Praha: Grada.
46. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.
47. MŠMT. (2019). Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti. [Cit.: 28-3-2021]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZjMj4r-TvAhWdAhAIHfz6C4wQFjABegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F51379%2Fdownload%2F&usg=AOvVaw3FO5nlcxn7Mw4rrydGghNE
48. Nakonečný, M. (1997). *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia.
49. Nevypusť duši. (2021, 13. května). Proč je duševní zdraví důležité – Marie Salamonová a Honza Vojtko. (Video soubor). Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=_CR1u8mFq-0
50. Novotný, p. (2009). *Učení pro pracoviště*. Brno: Masarykova univerzita.
51. OECD (2018), Teachers (indicator). [Cit.: 6-3-2021]. Dostupné z: https://data.oecd.org/eduresource/teachers.htm
52. Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského.
53. Pavlas Martanová, V. & Konůpková, O. (2019). *Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele*. Pedagogická orientace, 2/2019. (223-242).
54. Petrusek, M., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník* (II, P-Ž). Karolinum.
55. Petrusek, M., Vodáková, A., & Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník* (II, P-Ž). Karolinum.
56. Píšová, M. a kolektiv. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:027e6e80-32ae-11ea-b0e3-005056827e52
57. Pol, M. & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Agentura Strom.
58. Pol, M. & Rabušicová, M. (1997). *Učitelé a rozhodovací procesy ve škole*. Pedagogická orientace, 4/1997. (95-100).
59. Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
60. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál

61. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Grada.
62. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání). Portál.
63. Půbalová, B. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016.* Praha: Český statistický úřad.
64. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumu*. Praha: Grada
65. Rokos, L. & Vančura, M. (2020). *Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů.* Pedagogická orientace, 30/2020. (122-155).
66. Roubal, P. (2009). *Počítač pro učitele*. Brno: Computer Press. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:047650b0-eb50-11e2-b28b-001018b5eb5c
67. Spilková, V. (2007). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově, 4/2007. (338–348). Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1266%20title=
68. Spilková, V. (2010). In Krykorková, H. & Váňová, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:c2319a40-4966-11e4-8113-005056827e52
69. Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage publications.
70. Štech, S. & Viktorová, I. (2010). In: Kolláriková, Z. & Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika =: Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:46016b50-cabc-11e7-a351-005056825209
71. Štech, S. (2008). In Bendl, S., & Kucharska, A. (ed.): *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (s. 139–144.). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
72. Švaříček R, Šeďová K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1st ed. Prah: Portál.
73. Švec, V. (2009). *Sdílení znalostí ve školním prostředí*. Pedagogická orientace, 2/2009. (22-37).
74. Václavíková, E. (2001). *K pedagogické autonomii učitele*. Studia Paedagogica, 49(5-6), 99–106. Dostupné z: https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/365
75. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

76. Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné také z: https://ndk.cz/uuid/uuid:ef41c0d0-661f-11e3-ac69-005056827e51
77. Vávrová, P. (2014). *Psychohygiena jako prevence pracovního stresu*. Časopis výzkumu a aplikací v profesionální bezpečnosti [online], (7/4). Dostupné z: http://www.bozpinfo.cz/josra/josra-04-2014/psychohygienaprevence-stresu.html
78. Všetulová, M., Nocar, D., Urbášková, L., & Dvořáková, M. (2007). *Příručka pro tutora.* Olomouc: Akademie distančního vzdělávání.
79. WHO (2020). *Director-General's opening remarks at the Mission briefing on COVID-19 – 12 March 2020.* Geneva: World Health Organisation (WHO). [cit. 20-5-2021]. Dostupné z: https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020
80. Skutil, M., Zikl, P., kol. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pracovní činnosti 1. týden - Karla 45
Graf 2: Pracovní činnosti 2. týden - Karla 47
Graf 3: Pracovní činnosti 3. týden - Karla 49
Graf 4: Pracovní činnosti 1. týden - Jitka 53
Graf 5: Pracovní činnosti 2. týden - Jitka 55
Graf 6: Pracovní činnosti 3. týden - Jitka 56
Graf 7: Pracovní činnosti 1. týden - Lada 62
Graf 8: Pracovní činnosti 3. týden - Lada 63

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Podoba časového snímku 80
Příloha 2: Kódování kategorií 81
Příloha 3: Karla - tabulky z časových snímků 82
Příloha 4: Jitka- tabulky z časových snímků 85
Příloha 5: Lada - tabulky z časových snímků 87
Příloha 6: Rozhovor Karla 90
Příloha 7: Rozhovor Jitka 104
Příloha 8: Rozhovor Lada 115

PŘÍLOHY

Příloha 1: Podoba časového snímku

SOBOTA					
od	do	Činnost	od	do	Činnost
0:00	0:15		12:00	12:15	
0:15	0:30		12:15	12:30	
0:30	0:45		12:30	12:45	
0:45	1:00		12:45	13:00	
1:00	1:15		13:00	13:15	
1:15	1:30		13:15	13:30	
1:30	1:45		13:30	13:45	
1:45	2:00		13:45	14:00	
2:00	2:15		14:00	14:15	
2:15	2:30		14:15	14:30	
2:30	2:45		14:30	14:45	
2:45	3:00		14:45	15:00	
3:00	3:15		15:00	15:15	
3:15	3:30		15:15	15:30	
3:30	3:45		15:30	15:45	
3:45	4:00		15:45	16:00	
4:00	4:15		16:00	16:15	
4:15	4:30		16:15	16:30	
4:30	4:45		16:30	16:45	
4:45	5:00		16:45	17:00	
5:00	5:15		17:00	17:15	
5:15	5:30		17:15	17:30	
5:30	5:45		17:30	17:45	
5:45	6:00		17:45	18:00	
6:00	6:15		18:00	18:15	
6:15	6:30		18:15	18:30	
6:30	6:45		18:30	18:45	
6:45	7:00		18:45	19:00	
7:00	7:15		19:00	19:15	
7:15	7:30		19:15	19:30	
7:30	7:45		19:30	19:45	
7:45	8:00		19:45	20:00	
8:00	8:15		20:00	20:15	
8:15	8:30		20:15	20:30	
8:30	8:45		20:30	20:45	
8:45	9:00		20:45	21:00	
9:00	9:15		21:00	21:15	
9:15	9:30		21:15	21:30	
9:30	9:45		21:30	21:45	
9:45	10:00		21:45	22:00	
10:00	10:15		22:00	22:15	
10:15	10:30		22:15	22:30	
10:30	10:45		22:30	22:45	
10:45	11:00		22:45	23:00	
11:00	11:15		23:00	23:15	
11:15	11:30		23:15	23:30	
11:30	11:45		23:30	23:45	
11:45	12:00		23:45	0:00	

Příloha 2: Kódování kategorií

Kódování kategorií:

Přímá pedagogická činnost

- Online hodiny
- Doučování
- Třídnické hodiny

Příprava

- Technologické zajištění
- Příprava materiálu na výuku

Hodnocení

- Opravování
- Zpětná vazba

Komunikace

- Komunikace s kolegy
- Komunikace se žáky
- Komunikace s rodiči
- Nejasný komunikační partner

Profesní rozvoj – vzdělávání

- Semináře
- Vzájemné učení od kolegů
- Sebevzdělávání

Administrativa

- Kontrola školního systému
- Vyplňování třídnice
- Zadávání známek a hodnocení
- Kontrola odevzdávání žákovských prací
- Technická podpora

Třídnické činnosti

- Kontrola docházky
- Omlouvání
- Řešení konfliktu

Příloha 3: Karla - tabulky z časových snímků

Karla – analýza časových snímků

Tabulka 1: Odpracované hodiny - Karla

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	Sobota	Neděle	CELKEM:
1. týden	5 h	8 h	8 ¼ h	8 ¼ h	3 h	1 ½ h	4 ¾ h	**38 ¾ h**
2. týden	7 h	6 h	8 h	8 ¼ h	8 ¾ h	4 h	3 h	**45 h**
3. týden	9 h	7 ¾ h	9 h	BEZ zápisu	7 ¼ h	0 h	4 ½ h	**37,5 h**
CELKEM:	**21 h**	**21,75 h**	**25,25h**	**16,5 h**	**19h**	**5,5 h**	**12,25h**	**121,25 h**

Tabulka 2: Pracovní činnosti 1. týden – Karla

1. týden	**h**	**%**
Příprava	7,5	19,35%
PPČ	11,5	29,68%
Hodnocení	4,5	11,61%
Vzdělávání	2	5,16%
Komunikace	6,75	17,42%
Práce třídního	0,75	1,94%
Administrativní činnost	5,75	14,84%
CELKEM:	38 3/4	100,00%

Tabulka 3: Komunikace 1. týden – Karla

1. týden	h	%
Komunikace s kolegy	2,5	37,04%
Komunikace s žáky	2 3/4	40,74%
Komunikace s rodiči	3/4	11,11%
Komunikace (nespecifikováno)	3/4	11,11%
Celkem:	6,75	100,00%

Tabulka 4: Pracovní činnosti 2. týden – Karla

2. týden	h	%
Příprava	6,5	14,44%
PPČ	11,25	25,00%
Hodnocení	14,25	31,67%
Vzdělávání		0,00%
Komunikace	7,75	17,22%
Práce třídního	0,75	1,67%
Administrativní činnost	4,5	10,00%
CELKEM:	45	100,00%

Tabulka 5: Komunikace 1. týden – Karla

2. týden	h	%
Komunikace s kolegy	4,75	61,29%
Komunikace s žáky	1	12,90%
Komunikace s rodiči	1,25	16,13%
Komunikace (nespecifikováno)	0,75	9,68%
Celkem	7,75	100,00%

Tabulka 6: Pracovní činnosti 3. týden – Karla

3. týden	h	%
Příprava	4,75	12,67%
PPČ	8,75	23,33%
Hodnocení	8,25	22,00%
Vzdělávání		0,00%
Komunikace	11,75	31,33%
Práce třídního	0,25	0,67%
Administrativní činnost	3,75	10,00%
CELKEM:	37,5	100,00%

Tabulka 7: Komunikace 3. týden – Karla

3. týden	h	%
Komunikace s kolegy	1,25	10,64%
Komunikace s žáky	1,25	10,64%
Komunikace s rodiči	8,5	72,34%
Komunikace (nespecifikováno)	0,75	6,38%
Celkem	11,75	100,00%

Příloha 4: Jitka- tabulky z časových snímků

Jitka – analýza časových snímků

Tabulka 8: Odpracované hodiny - Jitka

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	Sobota	Neděle	Celkem
1. týden	7,5	5,25	4	6,5	5,5		3,75	**32,5**
2. týden	5,5	8,5	5,5	10,25	7,75	4,5	4,75	**46,75**
3. týden	5,75	5,5	10	8,25	4,5	1,5	2	**37,5**
Celkem	**18,75**	**19,25**	**19,5**	**25**	**17,75**	**6**	**10,5**	**116,75**

Tabulka 9: Pracovní činnosti 1. týden – Jitka

1. týden	h	%
Příprava	8,5	26,15%
PPČ	9	27,69%
Hodnocení	0,25	0,77%
Vzdělávání	3	9,23%
Komunikace	4	12,31%
Práce třídního	0,75	2,31%
Administrativní činnost	7	21,54%
CELKEM:	32,5	100,00%

Tabulka 10: Komunikace 1. týden – Jitka

3. týden	h	%
Komunikace s kolegy	3,75	42,86%
Komunikace s žáky	0,75	8,57%
Komunikace s rodiči	4,25	48,57%
Komunikace (nespecifikováno)		0,00%
Celkem	8,75	100,00%

Tabulka 11: Pracovní činnosti 2. týden – Jitka

2. týden	h	%
Příprava	14,75	31,55%
PPČ	5,25	11,23%
Hodnocení	2	4,28%
Vzdělávání	10,25	21,93%
Komunikace	9,5	20,32%
Práce třídního	1	2,14%
Administrativní činnost	4	8,56%
CELKEM:	46,75	100,00%

Tabulka 12: Komunikace 2. týden – Jitka

2. týden	h	%
Komunikace s kolegy	7	73,68%
Komunikace s žáky	0,5	5,26%
Komunikace s rodiči		0,00%
Komunikace (nespecifikováno)	2	21,05%
Celkem	9,5	100,00%

Tabulka 13: Pracovní činnosti 3. týden – Jitka

3. týden	h	%
Příprava	12,75	34,23%
PPČ	7,5	20,13%
Hodnocení	2,75	7,38%
Vzdělávání	2	5,37%
Komunikace	8,75	23,49%
Práce třídního	1	2,68%
Administrativní činnost	2,5	6,71%
CELKEM:	37,25	100,00%

Tabulka 14: Komunikace 3. týden – Jitka

3. týden	h	%
Komunikace s kolegy	3,75	42,86%
Komunikace s žáky	0,75	8,57%
Komunikace s rodiči	4,25	48,57%
Komunikace (nespecifikováno)		0,00%
Celkem	8,75	100,00%

Příloha 5: Lada - tabulky z časových snímků

Lada – analýza

Tabulka 15: Odpracované hodiny – Lada

	Pondělí	Úterý	Středa	Čtvrtek	Pátek	Sobota	Neděle	CELKEM
1. týden	2,5	3,25	4,5	3,75	5	1	2,25	**22,25**
2. týden	2	3,5	3,25	4,5	6,25	0,75	1,5	**21,75**
3. týden	5,75	3,75	5	4,75	3	3	2	**27,25**
CELKEM	**10,25**	**10,5**	**12,75**	**13**	**14,25**	**4,75**	**5,75**	**71,25**

Tabulka 16: Pracovní činnosti 1. týden – Lada

1. týden	h	%
Příprava	6,25	28,09%
PPČ	5,5	24,72%
Hodnocení	5,75	25,84%
Vzdělávání	1,25	5,62%
Komunikace	2,5	11,24%
Práce třídního		0,00%
Administrativní činnost	1	4,49%
CELKEM:	22,25	100,00%

Tabulka 17: Komunikace 1. týden – Lada

1. týden	h	%
Komunikace s kolegy	1,25	50,00%
Komunikace se žáky	0,75	30,00%
Komunikace s rodiči		0,00%
Komunikace (nespecifikováno)	0,5	20,00%
Celkem:	2,5	100,00%

Tabulka 18: Pracovní činnosti 2. týden – Lada

2. týden	h	%
Příprava	6	27,59%
PPČ	6	27,59%
Hodnocení	5	22,99%
Vzdělávání	1,5	6,90%
Komunikace	3,25	14,94%
Práce třídního		0,00%
Administrativní činnost		0,00%
Celkem:	21,75	100,00%

Tabulka 19: Komunikace 2. týden – Lada

2. týden	h	%
KK	2,25	69,23%
KŽ	1	30,77%
KR		0,00%
Komunikace (nespecifikováno)		0,00%
Celkem:	3,25	100,00%

Tabulka 20: Pracovní činnosti 3. týden – Lada

3. týden	h	%
Příprava	5	18,35%
PPČ	5	18,35%
Hodnocení	10,75	39,45%
Vzdělávání	3,5	12,84%
Komunikace	3	11,01%
Práce třídního		0,00%
Administrativní činnost		0,00%
CELKEM:	27,25	100,00%

Tabulka 21: Komunikace 3. týden – Lada

3. týden	h	%
Komunikace s kolegy		0,00%
Komunikace s žáky	1	33,33%
Komunikace s rodiči		0,00%
Komunikace (nespecifikováno)	2	66,67%
Celkem:	3	100,00%

Tabulka 22: Shrnutí komunikace Karly, Jitky a Lady

	Karla			**Lada**			**Jitka**			**Celkem**
Komunikace s kolegy	2,5	4,75	1,25	1,25	2,25		3	7	3,75	25,75
Komunikace s žáky	2 3/4	1	1,25	0,75	1	1	0,25	0,5	0,75	9,25
Komunikace s rodiči	3/4	1,25	8,5				0,5		4,25	15,25
Komunikace (nespecifikováno)	3/4	0,75	0,75	0,5		2	0,25	2		7
Celkem	6,75	7,75	11,75	2,5	3,25	3	4	9,5	8,75	**57,25**

Příloha 6: Rozhovor Karla

Karla

T: Jaký byl pracovní den před pandemií? Náplň práce.

U: Běžná výuka podle rozvrhu, dozor, u nás ve škole má každý tři půldenní dozory týdně na chodbách, já mám dva velké a jeden malý plus dozor na obědě. Komunikace s rodiči, se žáky, příprava na výuku ať už příprava testů, pracovních listů, vyhodnocování pracovních listů. Různé hodnocení, hodnocení testů, zapisování agendy, to znamená zápisy do třídní knihy. Jelikož jsem třídní, tak mám na starosti i omluvenky žáků ve své třídě, dojednávání a domlouvání akcí pro třídu, doprovod třídy na akce. Podílení se na tvorbě projektů pro celou školu. Další vzdělávání také patří k tomu, co by člověk měl, u nás ve škole se dobře zažilo pořádání seminářů, tykajících se pedagogické práce nebo dovedností, které by měl pedagog zvládat, správná zpětná vazba, formativní hodnocení, takové věci, které škola vyhodnotí, že chce, aby tím prošli všichni pedagogové. Semináře pro celý sbor, nebo v přípravném týdnu jezdíme na letní školu, kde probíhají tyhle aktivity taky.

T: Čeho dalšího se vzdělávací semináře třeba týkají?

U: Co nabízí škola, je hlavně ta pedagogická škola, případně nějaký osobnostní rozvoj, semináře na teorii typů, které nám mají pomoct v jednání s lidmi nebo v komunikaci. Absolvovali jsme různé semináře.

T: Kolik času jste věnovala práci před pandemií?

U: To hodně záleží na dnu a podobně. Kromě přímé pedagogické činnosti, která je dána rozvrhem, tak určitě ještě dvě a více hodin na přípravu případně hodnocení denně. U nás ve škole je zaužívané sdílení věcí, což se

děje tak jakoby neformálně, a to je také čas, který já považuju za sebevzdělávání. Ať už se jedná o náměty do výuky nebo nějaké jednání s žáky, rodiči.

T: Jak jste využívali ve škole technologie? Jaká je vaše zkušenost?

U: Před pandemií jsme ve škole měli systém, do kterého se zapisovali známky a tisklo se z něj vysvědčení, v podstatě matrika. Nicméně tento systém nesloužil ke komunikaci ven, to znamená, že to byl vnitřní systém pro pedagogický sbor. Ven se komunikovalo přes klasickou třídní knížku, takže přes žáka případně emailem nebo pomocí webovek. A samozřejmě jsme posílali nějaké pozvánky na třídní schůzky a akce. Takže nějakým tradičním způsobem. V rámci výuky jsme měli k dispozici zhruba na dva až tři pedagogy jeden počítač nebo notebook. Průběžně se to měnilo, ale rozhodně to nebylo tak, že by měl každý pedagog svůj počítač. V rámci našeho kabinetu máme k dispozici tiskárnu a skener, je to asi pro 9 lidí. Zároveň máme všechny třídy vybaveny interaktivními tabulemi. V rámci mé výuky jsem využívala interaktivní tabule již předtím a k tomu používání nějaké online učebnice. V matematice jsem využívala podklady, které jsem si vytvořila. V chemii jsem také využívala své prezentace. A dělala si přípravu hodně elektronicky a samozřejmě jsem si dělala i nějaký archiv testů, pracovních listů apod.

T: Jakým způsobem probíhala komunikace s kolegy?

U: V běžném provozu byla hlavně přímá komunikace, maximálně třeba telefon, když nebyl kolega dosažitelný. Nebo emailem svolávání nějaké větší schůzky, nicméně převážně část komunikace probíhala face to face s tím člověkem. To samé i vedení školy, které třeba svolali poradu emailem, ale pak se přímo na poradě projednávali různé věci.

T: A naopak jak probíhala komunikace s rodiči?

U: Tak to jsme většinou komunikovali přes žákovskou knížku žáků, co se týče sdělení informace. Potom jsme měli jako třídní učitele shromážděné emaily na rodiče, takže potom ty důležité informace, které nebylo úplně dobré předávat přes žáky, ty informace byly určené pro rodiče, tak to šlo emailem. Hodně jsme komunikovali emailem. A poté dvakrát nebo třikrát do roka třídní schůzky, ty byly jak hromadné, tak u nás i užívané konzultační schůzky v tripartitě (rodič, dítě, učitel).

T: Před pandemií jste pociťovala nějaké potřeby pro své zlepšení? V jakém ohledu?

U: V určitém období jsem měla potřebu si vytvářet materiály pro výuku, takže třeba v produktech k interaktivní tabuli, takže nějaké programové vybavení, takže jsem měla potřebu se s tím naučit, třeba s ActiveInspirem. Ať už jako při prohlížení, tak i při přípravách, tak asi tohle z těch technologických věcí. Já sama spíš ale vzhledem k tomu, jak dlouho jsem ve školství, tak jsem cítila potřebu vylepšovat osobnostní věci, aby nedošlo k syndromu vyhoření, takže nějakou psychohygienu, schopnost komunikace, asertivity, předcházení konfliktů, jednání v konfliktech, vybavení pro to, aby si člověk dokázal udržet vlastní duševní zdraví. To bylo asi to, co jsem nejvíce vyhledávala, než nastala distanční výuka. Takže svoje osobnostní věci, ale v rámci toho, co potřebuju ve škole. Pak věci týkající se žáků, jejich nastavení, případně když mají nějakou indispozici nebo něco, aby člověk dokázal s tím dítětem třeba s Aspergrem, dokázal jednat třeba na úrovni toho, co to dítě potřebuje. A přitom, aby to nebylo rušivé v té třídě.

2. DISTANČNÍ VÝUKA, COVID.

T: Co přinesla distanční výuka? Co se změnilo?

U: Bylo to velmi náhlé a asi jsme byli velmi silně nepřipraveni na tuhle variantu, ostatně asi jako celá společnost. Pro mě to bylo, když už se to táhlo delší dobu, tak to bylo frustrující. Pro mě je na té práci nejdůležitější to setkávání se s těmi dětmi a to působení v rámci interakce osobní. Myslím si, že na tom mám i založený svůj způsob výuky a vedení kolektivu. Cítila jsem se hrozně nevybavená, jakým způsobem s dětmi jednat, jak je zaujmout, co udělat pro to, abych byla schopná individuálně přistupovat k jejich potřebám a k jejich možnostem atd. Do toho jsme se potýkali s nějakými nevybavenostmi, co se týká techniky, neznalostí technologií, prostě když se to nevyužívá v praxi poměrně často, byť má člověk třeba i školení, tak z toho naprosto vypadne. Takže to bylo takové hodně frustrující v tomhle směru, že jsme měli z ruky vyražené všechny nástroje, které jsme doposud využívali, nebo téměř všechny nástroje, já to tak aspoň cítila. Druhá věc, která z toho jakoby vykoukla, byla, že jsem hodně neuměla oddělit pracovní dobu, tím že jsme zůstali doma, takže oddělit tu dobu práce a dobu mého osobního života. Zvlášť v té první vlně jsem měla pocit, že jsem neustále v práci. DO toho měli také větší potřebu komunikovat rodiče, protože jim najednou zůstaly děti doma, oni viděli, co dělají, měli potřebu jim pomáhat, museli jsme se dohodnout, co se nechá na dětech, co povedeme my a v čem mají pomáhat oni. Navíc se řešily věci, které se týkaly i techniky, jakože neměli třeba připojení atd. V té první vlně se zůstávalo podle pokynů ministerstva, že se moc nejede dál, víceméně se opakuje a úplně se nehledali cesty nějakých online výuk, spíše se to nechávalo na těch pracovních listech. Takže ty online hodiny, které byly, tak byly víceméně výjimečné. Zkoušeli jsme různé věci, které jsme si hledali sami, když jsme chtěli s dětmi komunikovat aspoň jednu hodinu nebo třídnickou hodinu udělat, tak jsme museli hledat platformu, která by byla na dálku vysvětlitelná těm dětem, aby se k tomu dostaly a bylo to hodně obtížné, protože se tam ukázaly ty rozdíly, jak kdo má k technologiím přístup.

T: Jaké byly rozdíly oproti tomu normálnímu školnímu roku? Hlavně ve vaší náplni práce. Co se proměnilo?

U: Místo přímé činnosti to byla hlavně příprava materiálu, aby ty materiály byly podnětné, aby těm dětem byly jasné, spousta vyhledávání platforem, materiálů, které by pro ně byly zajímavé. Rozhodně jsem strávila spoustu času hledáním různých videí a snažila jsem se najít i cestu, aby se to dětem přiblížilo i bez mého výkladu, na který nebyl čas a moc možnost, jak to udělat. Alespoň v první vlně. Vzhledem k tomu, že mám matematiku a učím ji trochu jinou metodou, tak mi to tam celkem i zapadalo, protože v téhle metodě, si žáci spoustu věcí a ty cesty hledají sami a pak se to konzultuje, hlavně výsledky, postupy atd. V druhé části pandemie na podzim, kdy jsme se ocitli ve škole, tak první zpětná vazba byla, že potřebujeme nějaké interaktivnější propojení se s těmi rodiči, včetně toho, aby tam bylo i hodnocení, protože předávání hodnocení tou žákovskou klasickou nešlo. V první vlně jsme totiž zadávali úkoly přes webovky a pak dál ještě posílali dětem a rodičům. Já to všechno sbírala od učitelů z celé školy a vkládala na webovky. Proto se taky velmi rychle v září přešlo na elektronickou žákovskou knížku, kde tedy byla i elektronická třídní kniha, aby to bylo viditelné i pro "venek". No a vzhledem k tomu, že byla potřeba, abychom my se s tím naučili a naučili to i ty žáky, tak nám ta pandemie dala strašně krátkou dobu, takže když jsme znova zůstali doma, tak ještě to žáci pořádně neuměli, my jsme v tom nebyli jistí, zároveň byl jiný pohled učitele a jiný pohled žáka v tom systému, takže jsme nevěděli, co oni vidí a co kde mají, takže jsme jim taky na tu dálku nemohli moc poradit. Takže to byla taková křeč a hrozná spousta energie a času věnovaná tomu, aby se těm dětem pomohlo se v tom zorientovat. Z toho si myslím taky vyplývala frustrace rodičů, kteří volali, abychom se vrátili k emailům, že to bylo přehlednější a tak. Zároveň s tím se objevila potřeba, aby ty hodiny nebyly pouze o tom,

aby děti vypracovávaly materiály, ale také aby tam probíhala interakce, tzn. přistoupení k online hodinám povinně. Dostali jsme nějakou novou techniku, vybavení, které jsme měli jako učitelé k dispozici a zároveň se mohlo půjčit i žákům. Vybavení se teda posunulo a online hodiny nebyly pouze o tom, kdo chtěl a kdo si to našel. Měli jsme nějakým způsobem domluveno, kolik online hodin budeme dělat, aby to bylo přiměřené i pro ty děti, aby nebyly u monitorů celou dobu.

T: Čemu jste věnovala nejvíce času, co vám nejvíce zabralo čas?

U: Já jsem měla naprostý pocit bezbřehosti, když jsem opravovala a dávala zpětnou vazbu na nějaké práce, protože to co jsem schopná v běžné době od třídy třeba opravit, tak mám za hodinu a půl, dvě hodinky. Jsem schopná to opravit, napsat zpětnou vazbu a dát to třeba i do systému hodnocení, v téhle situaci, kdy se to posílalo, tak jednak různé formáty (od fotografií více či méně kvalitních, pdf souborů a textových dokumentů, posílali zkrátka různé verze). A v tom aby se prase vyznalo. Oprava takového materiálu, který si ani nemůže vytisknout a máš ho opravovat, tak pro mě to bylo hodně zatěžující to opravovat z monitoru, protože jsem si tam nemohla udělat ty poznámky, tak jak bych potřebovala, byť později jsem si nějaký systém našla, ale než jsem ten systém našla, tak jsem se v tom utápěla. Už jen třeba postahovat ty materiály z třídy, kde je 29 dětí, tak byla kolikrát záležitost sama o sobě na půl hodiny možná i víc. A to jsem ještě nezačala vlastní opravu, tam jsem měla pocit, že se ten čas zdvojapůlnásobil, možná i ztrojnásobil.

T: Z jakého důvodu jste si nemohli vytisknout materiály od dětí?

U: V podstatě jsme mohli/nemohli chodit do školy, asi mohli, ale úplně časově jsem to neviděla a vytisknout si fotku, v PC jsem si to alespoň mohla

zvětšit, kdybych si to vytiskla, tak bych leckdy něco neviděla, protože to fotili, ale aspoň to odevzdávali, člověk je nemohl ani za tohle moc kritizovat. Když to bylo hodně nečitelné, tak jsem si psala o to, aby to poslali ještě jednou, takže to byla taková dvojnásobná práce.

T: Co vás nejvíce bavilo nebo nebavilo na vaší práci v tomto období?

U: No, celkově mě to vlastně moc nebavilo teda, jo. Co na tom bylo lepší, tak že jsme s dětmi měli alespoň nějaký kontakt, přes ty online hodiny, já měla online hodiny každý den a každý den jsem se viděla se svou třídou nebo alespoň s částí své třídy.

T: A viděla?

U: No viděla, spíš slyšela nebo kontaktovala jsem je, takhle. Nějakým způsobem jsem jim mohla dát informace a oni mně a tak. Blbé bylo to, že buď technické podmínky, nebo prostě nastavení těch dětí v pubertě, zkrátka nechtěly být s kamerou, buď to přímo řekly, že nechtějí nebo tvrdily, že ji nemají, byť si ji mohly zapůjčit ve škole. Ale ve škole jsme nechtěli přistoupit na to, že je povinně budou mít. Někde to tak bylo. S tím, že já jsem ty, kteří dlé mého byli v podstatě nepřítomni, byť byli přihlášeni, tak jsem se je snažila donutit tím, že budou muset tu kameru mít, tím jsem se je snažila dotlačit k aktivitě. Takže jsem to používala jako bičík. Ani mé nastavení není takové, abych to těm dětem vyloženě přikázala, je to vstup do určitého osobního prostoru, protože ne všichni měli ideální podmínky. Některé děti, aby měly vůbec wifi připojení, tak třeba byly na chodbě a seděly na zemi. Nebo třeba v rodinách čtyři sourozenci, každý nějakou svou online hodinu, přetížení, vypadávaly a ve chvíli, kdy by si pustily kameru, tak by jim skončila tím pádem hodina. Takže já jsem to cítila tak, že na to nejde tlačit. To byla věc, která mi dělala dobře, že jsme se aspoň slyšeli, když jsme měli

třídnickou hodinu, která pak byla každý týden, tak tam jsem vymýšlela aktivity, aby jim stálo za to si tu kameru pustit, takže nasazení něco na hlavu, ukažte, jakého máte mazlíčka, zkrátka takové věci, aby si to zapnuli. Naštěstí jsem v každé skupině měla pár děti, které si kameru pustily. Takže třeba dva tři lidi. To bylo to potěšující a ještě jedna pozitivní věc, která je hlavně asi vztahová a do práce třídního učitele patří, tak jsem měla pocit, že děcka cítila, že jsme na jedné lodi, že i my máme problém s připojením jako mohou mít oni, že vlastně se snažíme pro ně něco udělat. Daleko víc jak ve škole. Ve škole jsme vyhraněně: to jsou ti učitelé a nás tady trápěj, kdežto v tomhle prostoru jsme táhli víc ta jeden provaz, takže to bylo to, co jsem si z toho pozitivního vzala. Dalo mi to to, že jsem se s těma dětmi i přesto sblížila, alespoň pocitově mi to tak přišlo.

T: Zmínila jste, že vám nejvíce chyběl osobní kontakt s žáky. Co dalšího vám chybělo?

U: Druhá věc, co byla taková bolest, protože svoji práci mám ráda i pro ty lidi kolem sebe mám, i dospělé nejen děti, tak to bylo asi to sdílení. Nebo takové to nejsem tady s těmito problémy sám, nepřicházelo to přirozeně, bylo to ve chvílích, když člověk opravdu bylo něco potřeba, nechce toho druhého obtěžovat, tak jsme si zavolali nebo jsme se nějak propojili. V té další vlně byly zaražené porady, kde to sdílení probíhalo a potom to bylo mnohem lepší. v té první fázi, kdy bylo úplně to první, kdy jsme měli zákaz chodit do školy, tak to bylo šílený osamění, jako dobře telefonem, ale nebudu přece otravovat ty lidi, já mám potřebu té komunikace obrovskou, ale nechtěla jsem jim psát, že jsem frustrovaná, normálně bych jim to řekla o přestávce a ulevilo by se mi, vyčistila bych si to, tak to byla taková další hodně velká rána.

T: Čím byla určená vaše pracovní doba? Říkala jste, že jste měla pocit, že jste byla v práci pořád, tak jestli to škola nějakým způsobem nastavovala nebo jak to vypadalo?

U: V první vlně jsme připravovali týdenní úkoly a každý učitel podle toho, kolik měl hodin týdně, tak to podle toho připravoval, někteří to připravovali na každý den, že dali úkol. Někdo zase na celý týden a někdo to chtěl odevzdávat ze dne na den, aby pracovaly děti každý den. Nám to v podstatě nikdo neurčoval, jakou pracovní dobu máme, jen jsem cítila potřebu vyjít vstříc dětem, drželi jsme se zuby nehty a učili je, aby byly v nějakém návyku, což zafungovalo asi až spíš s online hodinami v druhé vlně, když měli pravidelný rozvrh, aby byl stálý a neměnilo se to každý týden. Aby ta hodina platila. Neměli jsme svrchu nějak dané co a jak, poté až jak jsme dělali online hodiny, tak bylo dané, aby byla alespoň polovina hodin z toho týdenního pemza, co měli mít. Když normálně byly dvě hodiny týdně, tak aby byla alespoň jedna online. A když čtyři, tak alespoň dvě online.

T: Co vám vzala distanční výuka a naopak co dala?

U: Dalo mi to správnou motivaci k tomu se dál vzdělávat v technologiích, v tu chvíli to mělo smysl, vnitřní motivace tam byla, protože jsem chtěla děckám něco nabídnout a také jsme se domlouvali, že chceme, aby to bylo jednotné, tak se naučit s jednou platformou, naučit to i ty děti, zkrátka hledat cesty, jak se domluvit. Takže vzdělávat se v tom, co všechno teamsy umí, tak právě k tomu byla ta nejlepší motivace, protože se to v tu chvíli potřebovalo a používalo. Kdyby mi to asi někdo nabízel v běžném provozu, tak si nejsem jistá, že bych takové školení chtěla absolvovat, ale ve chvíli, kdy nám to nabídli v průběhu toho ti zkušenější, co s tím uměli pracovat, tak jsme se na to přihlásila a využila tohohle.

T: V čem si myslíte, že jste se zlepšila v době distanční?

U: Rozhodně si myslím, že v těch technologiích, platformách, nevím, jestli se dá říct, že jsem se naučila pracovat s jinými zdroji než je učebnice, ne, že bych to nevyužívala, ale daleko kritičtěji jsem vybírala takový materiál, ze kterého se dá vytáhnout kvalitnější informace nebo práce pro děti. Možná nějaký kritičtější pohled na ty možnosti těch materiálů.

T: Co byste přivítala, aby bylo jinak ve vaší práci v době pandemie?

U: To co mě hodně vadilo možná, až i štvalo, tak byly změny a nařízení, které přicházely vždy se zpožděním, které přicházely v době, kdy jsme to už nějakým způsobem nastavili. Když budu konkrétní, tak v první vlně se to týkalo třeba toho, že se tedy má opakovat, že se nemají začínat nová témata a že děti nemusely. Do toho přišly pokyny, že se děti mají hodnotit. To mi přišlo úplně přitažené za vlasy, jestliže byla výuka dobrovolná, proč se nenapsalo: prospěl a basta. Podle mě tam vůbec neměli co dělat jakékoliv známky. Řeklo se: bude se známkovat, a my jsme nevěděli, že čeho jim ty známky máme dávat, když bylo pololetí měsíc a půl a šli jsme domů. Tam se nemělo nic hodnotit, děcka nemusely a my je máme hodnotit. To byla chvíle, kdy došlo k rozdílným přístupům a názorům ve sboru, kdy bylo až dusno, přesto že normálně vždy je sbor klidný a součinný. Hrozně by to zjednodušila nějaká jednotná forma.

T: Změnila byste něco?

U: Možná bych se snažila ze začátku, kdy začali online hodiny, namotivovat děcka, aby aspoň na určitou část té hodiny měli ty kamery, já jsem se to snažila nějak zavést "pojďme si aspoň zamávat", ale... Pro některé by to možná bylo motivující k tomu lepšímu výkonu, ale nevím. Druhá věc možná najet mnohem dřív na tu platformu elektronické žákovské. Já osobně jsem si

do systému dávala známky už dva roky, ale celá škola to nedělala, já s tím uměla, ta hodnotící mi nedělala problém, ale je tam hrozně moc dalších funkcí, které jsem nedělala. Bylo na to strašně málo času a právě to, že jsme to nepoužívali a nebyly zvyklé ani děti, ani my, tak jsme jim moc nemohly poradit, což mě teda hodně vadilo. Myslím si, že jsme do toho měli jít daleko dřív a najet na tu elektronickou komunikaci.

T: Jak probíhala komunikace se všemi stranami?

U: Komunikace s žáky byla podle toho, jak jsem si to nastavila, po nějaké době online hodin už byla. S kolegy byla velmi omezená, v podstatě na pár jedinců, se kterými byla nějaká potřeba, nebo jsme si natolik blízcí. Komunikace s vedením školy byla taková základní technická, když nám dávali informace, co máme dát vědět rodičům apod. Od normální výuky byl rozdíl v tom, že jsme ve sboru zvyklí hodně diskutovat a spolurozhodovat a podílet se na tom. Teď to v podstatě ustalo, protože ani vedení moc nevědělo, co se bude dít, takže dávalo dílčí pokyny podle situace a ne vždy bylo tak, jak jsme na to byli zvyklí. Co se týká rodičů, tak ta komunikace byla častější, hlavně z počátku, řada rodičů posílala ty úkoly za děti sama, nebo se doptávali. V druhé fázi zase byla obrovská vlna komunikace o tom novém systému, která byla víceméně negativní, což bylo celkem náročné, ve chvíli, kdy s tím člověk nemůže nic moc udělat a sám se s tím učí. Pak vzhledem k tomu, že mám sedmáky, tak ta komunikace s rodiči postupně oslabovala, protože jsme se domlouvali na tom, aby si ty děti přebraly zodpovědnost za své učení, já jsem o to i rodiče žádala, ať to na nich nechají. Takže ta komunikace se pak osekala na ty nejnutnější věci, co se týkaly změn, nebo když měli nějaký dotaz. Případně jsem třeba napsala nějaký povzbuzující email, poděkování, že tu práci zvládají, protože to opravdu nebylo jednoduché ani pro rodiče, takže jsem cítila potřebu prostě jim dát vědět, tak jak jsem to cítila já. Když mi někdo poslal nějaké poděkování, že mám

trpělivost v těch online hodinách a tak, tak vím, že i tohle potřebují jiní lidé, a moc dobře vím, že ti rodiče byli vytěžování obrovským způsobem.

T: Od září byla povinnost distanční výuky, přineslo to nějaké změny z hlediska vás jakožto třídní učitelky?

U: Byla potřeba větší komunikace s kolegy, protože pokud se někdo z žáků neozýval, tak to řešil třídní učitel, když se nemohl dostat k tomu žákovi ten jiný učitel nějakého předmětu. Takže jsem urgovala úkoly, účast na online hodinách, případně jsem se snažila upozorňovat na to, že děti jsou připojené, ale nepracují, takže komunikace v tomhle ohledu byla jak s kolegy, tak i rodiči, byť jsem se snažila to hnát hlavně přes ty žáky, tak přeci jen ze zákona musí být rodič informován jakožto zákonný zástupce žáka. Někdy byla potřeba to řešit i z hlediska výmluv od dětí, takže bylo potřeba těžit informace i z druhé strany. Komunikace s rodiči byla také v rámci konzultací v online podobě. Buď s rodiči jako s celkem, aby řekli své připomínky k online výuce a potom byli i schůzky jako v normálním stavu, akorát online, tedy rodič, dítě a učitel.

3. PO PANDEMII, BUDOUCNOST, CELKOVÉ ZHODNOCENÍ

T: Co celý ten rok přinesl do vaší práce? Jaký je váš názor na to, co vám to dalo?

U: V první řadě to, že je potřeba oddělit osobní život a práci, více se soustředit na to, aby člověk dokázal zrelaxovat a odpočívat. Potom asi honění se za naučením učiva, co mi už delší dobu nedává smysl, nicméně tady se to ještě víc vyostřilo. To, že opravdu není potřeba veškeré učivo probrat, že děti nebudou ochuzeny o to, když nebudou přesně vědět všechny typy příkladů apod. Spíš v tom, aby byly podporovány v tom se v daném předmětu rozvíjet a dávat jim ty výzvy. Že kdo se chopí, kdo si jde tu věc

odpracovat, kdo si za tím jde, koho se nám podaří k tomu vyprovokovat, tak může udělat obrovský posun byť je v sebenepříznivější situaci. Ty rozdíly, které hodně vylízaly, hodně ovlivňovalo práci dětí rodinné zázemí, ať už finanční tak i sociální, hlavně ta sociální stránka. Podržení těch dětí ve směru, že je to potřeba, nenechat je v tom se jen tak plácat. Člověk si daleko více všimne, jak rodiče komunikují, jestli se o studium dítěte zajímají apod. V té škole to nebývá vždy až tak patrné, jako to bylo teď. Třetí taková stěžejní věc bylo formativní hodnocení, kdy mi přijde, že hodnocení známkou má pro mě menší význam, takže v tom formativním já vidím víc smysl.

T: Jaký myslíte, že má pandemie na vaši práci vliv, jakou roli to bude hrát do budoucna?

U: Víc budu vyhraňovat to formativní hodnocení. Nerada bych, aby se to období opakovalo, protože mi to vzalo hrozně moc energie, jsem přesvědčená o tom, že síla mého pedagogického umu je v tom přímém kontaktu, v těch neformálních a mimovýukových rozhovorů s dětmi, to, že intuitivně se na ně umím naladit a ve třídě mohu reagovat na ty náznaky toho, že látce dítě nerozumí, kdežto když jsem koukala do toho kolečka, tak tam nic nevykoukám, to jsem se nenaučila za tu pandemii. Do budoucna bych si ale dokázala představit, že by některá část výuka by se přesunula do elektronické podoby, tak že bych učila třeba tři hodiny a hodinu by děti pracovaly samy na pracovních listech, které bychom pak spolu zkonzultovali. Nějaká kombinace toho už pro mě není nepředstavitelná.

T: Co vy byste si přenesla do své práce?

U: To, co mě odrazovalo a nevím, jestli to budu schopná kdy překonat, tak to, že se nabízí další vzdělávání formou webinářů. Já už vůbec nejsem do téhle formy ochotná jít, Je to pro mě prostředí, ve kterém se nechci vzdělávat.

Zkrátka už toho bylo moc, byť by to bylo sebezajímavější téma, tak si radši vyberu něco dvakrát nebo třikrát tak dražšího a zaplatím si to, ale naživo.

T: Co by vám v práci pomohlo, kdyby ta situace nastala znovu?

U: Určitě od začátku jasná pravidla bez velkých změn. Nějaké nastavení základních pravidel distanční výuky, která jsou opakovatelná. Možná i nějaká vnitřní pravidla, kdyby nastala distanční výuka, tak… by bylo potřeba to a to a to, aby člověk věděl, na co se připravit. Co nejvíce jednotně v těch platformách, ale i v požadavcích, aby to pro ty děti nebylo, že každý chce něco jiného. Zkrátka předem stanovené, jak jsou požární řády, tak řád distanční výuky, aby to šlo využít i v jiných situací, aby to nebyla jen pandemická záležitost. Celé nastavení výuky musí mít hlavu a patu, pokud se to v průběhu změní, tak je to v háji. Ty pravidla, byť jem intuitivní člověk, tak si myslím, že pravidla jsou bezpečí, jak pro žáky, tak ale i pro učitele. A samozřejmě jejich důsledné dodržování.

T: Kdyby pandemie měla být znovu, kdo a jak by vás mohl podpořit, abyste svou práci dělala ráda, líp… apod.? Abyste se i cítila lépe.

U: Pomohla by mi určitě nějaká technická podpora. Prostě připravenost techniky, abych to nemusela vyhledávat sama, ale prostě bych přišla k přístroji a ono by to fungovalo. My jsme to měli z domu, ale někdy jsem byla i ve škole, a jestliže jsem přišla a musela jsem si najít třídu, abych nikoho nerušila a on mě. Hlavně třeba to bylo v době, kdy probíhala rotační výuka. Kdy jsem z online hodin šla na dozor a pak jsem šla učit přítomné třídy, a do toho jsem hledala volné místo, odkud bych mohla vysílat online. Takže časový pres, kolísání. Takže bych přivítala někoho, kdo by mi to technicky zajišťoval, a nebyl to kolega, kterého bych vyrušila z vlastní hodiny. Potom třeba nějak organizačně přiřadit místnost, odkud by se dalo učit a podobně.

A také využívat ty platformy, které znám, abych mohla i poradit žákům, případně kolegům. To by mi asi pomohlo.

T: Z časových snímků jsem si všimla, že často po poradě jste řešili něco s kolegy, nebo jste pomáhala kolegům? Jak vznikala tato potřeba komunikace?

U: Nejčastěji to bylo právě po poradě, kdy byla nějaká otázka, a řešili jsme nějaké věci, Dávaly se informace třídním učitelům a před celým sborem člověk nechtěl probírat úplně všechno, takže já třeba se spojovala se svým párovým kolegou (třídní učitel paralelky), zároveň jsem takový třídní učitel mentor, takže se na mě může obrátit, když s něčím potřebuje poradit a podobně, protože je to jeho první třída a já vzhledem k praxi, už jsem párkrát třídní byla. Takže já jsem cítila po těch poradách potřebu, ho podpořit, protože je hodně šikovnej, umí si získat důvěru dětí a tak, tak jsem ho chtěla ocenit, pochválit, že to dělá dobře. Taky jsme konzultovali to, co komunikovat s rodiči apod. abychom byli jednotní.

Příloha 7: Rozhovor Jitka

Jitka

T:Jaká byla náplň práce před pandemií?

U: Už před pandemií jsem byla v týmu ICT, ve kterém jsem měla za úkol dovzdělávat učitele, Chodila jsem na semináře, protože mám pocit, že nejsem ještě tak jako kompetentní k tomu, abych všechny věci, které vím, chrlila, nebo mám prostě pocit, že toho vím málo. Na semináře jsem teda chodila i předtím a byla jsem teda v tom ICT týmu, který mel za úkol dovzdělávat učitele, nejdříve jen obecně, takže třeba nějaké aktualizace na počítači, proč je

to důležité dělat a tak. Potom jsme část našeho týmu rozjížděli edookit, ale tak nápomocni jsme byli tak nějak všichni, takže to byla taková velká náplň.

T: Kolik času jsi věnovala práci?

U: Vzhledem k tomu, že jsem byla jako začínající učitel, tak docela dost. Protože jsem vlastně neměla nic v ruce, všechny přípravy jsem si dělala od znova, hledala jsem hodně na internetu, případně jsem se scházela třeba s kolegy, kteří byli služebně starší, tak aby mi dali nějakou podporu, dejme tomu pět dní v týdnu po škole jsem chodila ve 4 hod odpoledne, včetně učení, od osmi do 4, kromě pátku, to jsem chodívala dřív, 40 + nějakých 8/9 hodin denně, kolem 45 hodin.

T: Jak jsi využívala technologie při své práci, už jste zmínila, že jste členem ICT týmu?

U: Technologie jsem využívala, hlavně na přípravy, protože jsem si je chtěla dělat přehledné a zakládat do budoucna, takže hodně jsem pracovala třeba s wordem, inspiraci jsem hledala třeba na pinterestu, takže internet, už předtím jsme používali aplikace jako Skype na schůzky s kolegy, i během pozdějších hodin nebo víkendů, možná i na úpravu fotek a videí pro třídu, protože mě tyhle věci baví. A přijde mi taky, že to taky jakoby pozvedne náladu, když dostanou nějaký balíček fotek třeba z výletu, takže ve smyslu tohoto. Asi navíc oproti ostatním.

T:Už jste zmínila komunikaci s kolegy, jak probíhala tedy komunikace s kolegy, či vedením?

U: Všechno probíhalo buď přes email, ze strany vedení, informace pro nás, nebo osobně, takže jsme se někde ve škole potkali, nebo jsme se domluvili, že se sejdeme, případně byly porady, které byly také prezenčně. Když jsem si

vzpomněla na něco později, tak jsme si napsali zprávu na rychle interreagujících sítích jako je messenger, viber, whatsapp, skype. Když jsme něco plánovali hodně dopředu, tak jsme si domluvili třeba videohovor, což se stávalo málokdy. Spíš jsme si fakt někam zašli, i mimo školu, ale prostě řešit pracovní věci,

T: Jak probíhala komunikace s rodiči?

U: S rodiči probíhala komunikace v podstatě jen přes email, později přes ten edookit. Když bylo potřeba řešit něco akutně, tak jsme si volali. Takže přes telefon, párkrát se stalo, že jsem si někoho pozvala do školy, spíš to bylo v rámci třídních schůzek nebo individuálních schůzek.

T: V čem jsi cítila největší potřebu se vzdělávat?

U: Ve věcech týkajících se mého učení a mého profesního růstu, takže různé semináře ohledně čtenářství, kritické gramotnosti, takových oblastí, které rozvíjí učitele jako učitele, ve směru k těm žákům.

DRUHÉ OBDOBÍ:

T: Jaké změny přinesla pandemie, co to znamenalo?

U: Ze začátku určitě nárůst času, který jsem věnovala přípravě do svého zaměstnání. Samozřejmě spoustu času zabralo zadat žákům ty úkoly, protože ve škole jsem to napsala na tabuli a bylo to, ale takhle jsem musela kontrolovat, jestli si to všichni přečetli, jestli to došlo všem, bylo to neustále dohledávání emailů, některé se mi ze začátku vracely, protože jsem měla špatné emailové adresy a tak. Takže nejvíce času zabralo si ze začátku udělat nějaký ten systém, když už potom jsem systém měla, tak se to změnilo ve stylu výuky, že jsme se viděli ne prezenčně, ale přes ty zoomy, skypy a tak. Určitě se změnila i práce s třídním kolektivem, protože najednou bylo

potřeba úplně jinak vymýšlet třeba třídnické hodiny, to že bychom si tady dříve sedli do kruhu a popovídali jsme si o tom, co nás zrovna pálí nebo nějaké rozvíjející aktivity a najednou jsme to museli přenést do online podoby, což bylo úplně ale úplně něco jiného, na to nás nikdo nikdy nepřipravoval, takže v tom. Taky se to hodně změnilo v tom, že jsem si sama musela zajišťovat jídlo a nemohla jsem chodit na obědy. Zabere to zase více času. A taky mi chyběla interakce s ostatními učiteli, chybělo mi to a už mi na to nezbývala energie. Strašně moc času dne jsem věnovala žákům a přípravě na výuku, a když jsem pak chtěla jakýkoliv mezipředmětový vztah, tak už jsem byla tak unavená, že to už nešlo. Takže tohle se také změnilo, měla jsem pocit, že jsem na to v podstatě sama a určitě to tak mělo více kolegů

T: Vyskytly se nějaké potíže, se kterými jste se musela vyrovnat?

U: Někteří žáci ze začátku té první vlny se do výuky nezapojovali vůbec, nebyl problém, že by nemohli, samozřejmě byli i tací, kteří na to neměli tu techniku, ale chtěli, chodili si pro věci do školy, ale pak tady byli ti, kterým se vyloženě nechtělo, a rodiče je k tomu nenutili anebo byla horší komunikace s rodiči, že sami nevěděli, co mají dělat, a nikdo nevěděl, jak to bude probíhat, jestli s dětma bude doma nebo nebude. Tohle byly ty potíže. Aby se zapojili všichni a přenést se přes to, že se prostě všichni nezapojí. Chybějící kontakty i na některé rodiče. Další potíže, které se se objevily, tak zdravotní potíže. Ze začátku, jak jsem nebyla zvyklá, a seděla jsem u počítače fakt dlouho, tak mě pobolívala záda, svaly celkově, oči mě začali bolet, vnímala jsem zhoršení takové té celkové fyzické kondice. Tím, že jsme řešili tolik věcí, tak ta pracovní doba nabyla z 8 nebo 9 hodin klidně i na 12, nebyli jsme na to úplně připravení, tak to byla zátěž i pro to tělo, neustálá únava.

T: Čemu jste věnovala nejvíce času?

U: Kontrola úkolu, určitě kontrola, protože po prvních asi třech týdnech, kdy jsme se domluvili na nějakém plánu, že budeme posílat, když jsem si na to zvykla, tak to jako šlo, tak to mi stačilo si k tomu sednout v neděli večer a něco připravit, nedělalo mi problém, možná i vzhledem k věku i že jsem byla na ty technologie zvyklá, mi nedělalo problém překlápět tu prezenční výuku do té distanční, do té počítačové podoby, nejvíce času mi ze začátku zabralo to, že opravdu nemůžu kontrolovat všechny práce, které žáci pošlou. Potom takové to, že jsem si ty věci stáhla, pak si to přečtu, pak jsem to nemohla najít, teď jak poslat žákovi jako zpětnou vazbu zpátky. Nejvíce času mi zabralo udělat si nějaký systém, který by fungoval, hledala jsem neustále něco novějšího, něco ke zjednodušení té práce a obecně teda, kontrola těch prací zabrala opravdu nejvíce.

T: Bylo něco co Vás bavilo/nebavilo?

U: Bavilo mě, že je to jinak, že to byl nový impuls, i přesto že jsem byla unavená, přestože jsem v tom neviděla úplně smysl, tak jsem ho chtěla hrozně najít, ten smysl a nějakou funkčnost, takže mě bavilo hledat nové aplikace a zkoušet je s těmi dětmi, různé hry, online aktivity. Dále mě bavilo vytvářet třeba výuková videa, v tom jsem se jakoby našla. Z toho, co mě nebavilo, tak asi administrativa. Myslím si, že čas strávený administrativou narostl, vzhledem k tomu, že mám dvě asistentky, tak pro mě nebylo tak těžké kontrolovat absenci nebo tak, to dělaly ony, ale určitě zadávání do systému Edookit. Ten pro nás byl nový a my ze začátku hledali, kam se co dává a tak, takže jsem nad tím strávila určitě víc času jak ve škole s klasickou třídní knihou, když jsem si na něj zvykla, tak už to nebylo tak hrozné, ale mnohem víc času jsem strávila nad tím, jestli odevzdal nebo neodevzdal, když neodevzdal, jestli odeslal později, zkrátka dohledávání, vracení se. Takhle ve škole, když mám papír, můžu přijít do třídy a neodevzdal jsi, dones zítra, ale takhle to bylo neustále: opět napsat zprávu, jestli odpověděl

a podobně, v tom množství emailů se to pak zase ztrácí. Edookit byl v tomhle pak velká podpora, když jsme se s tím opravdu naučili. Přes emaily to bylo hrozné

T: Objevilo se něco, na co jste v osobním životě našla nebo naopak nenašla čas?

U: Hodně jsem nad tím přemýšlela, našla jsem si ráno čas dělat si snídaně a takové ty rituály, na které běžně, když už vstanu brzo, tak si řeknu, že pojedu dřív autobusem ráno a udělám něco v práci. Nevezmu si ten čas pro sebe. Takhle jsem třeba vstávala o půl 7, ale měla jsem čas do osmi a ušetřila jsem hodinu čas na dojíždění, takže jsem si v klidu sedla a posnídala si, některé hodiny nebyly online, takže když jsem zadala práci, tak jsem měla čas pro sebe, anebo na administrativu a tak. Objevil se čas, který normálně ztrácím dojížděním. Začala jsem dělat věci, na které jsem předtím neměla energii, takže cvičení a genealogie, takže u toho jsem trávila taky hodně času, pak jsem si uvědomila, že když strávím 10 hodin u počítače do práce, a pak ještě třeba 4 hodiny hledáním různých věcí, tak to není úplně dobře. Pak jsem začala hodně jezdit na kole, na rotopedu, číst si u toho a podobně.

T: Zmínila jste, co vám chybělo v práci, našla byste ještě něco?

U: Kontakt s kolegy, chyběla mi taková nějaká vzájemná podpora, když přijdu tady do kabinetu, kde nás je třináct, a jsem nevyspaná, vstanu blbou nohou, nestihnu se nasnídat a přijdu a tam "Ahooj", tak mě to vždy hned nabudí a nejdu na děti nevrlá, což mi občas děla po ránu problém. A takhle, když mi začínala hodina v osm a já jsem vstala a byla jsem doma sama, tak pro mě bylo náročné je hezky pozdravit, udělat si příjemnější začátek, než tady ve škole, kde mi tu energii dají ti druzí, a tady doma jsem musela hledat tu energii sama v sobě někde, což někdy bylo obtížné. Já jsem měla ještě

specifickou situaci, že přítel byl na misi, já byla sama na to všechno, do tohohle byly takové věci, jako auto do servisu, byt, kotel a takové věci, co by třeba zařizoval on normálně, takže jsem byla sama na celou domácnost, sice nemám děti, ale ta domácnost, taky není jednoduchá. Potom mi pomohlo přejet třeba k rodičům na určitý čas a být s lidmi. Sestra je taky učitelka, takže jsme často sdílely společně, když mi chyběli kolegové, tak jsem si to nahrazovala takhle s ní.

T: Jak byste zhodnotila distanční výuku? Jak jste se s ní vypořádávala?

U: já to rozdělím na dvě fáze, ta první byla hrozná, to bylo fakt náročné, měla jsem pocit, že pořád něco dělám, ale ten čas se propadal někam, nevím kam. Pořád jsme s děckama nestíhali, pro mě to byl vlastně první rok, že jsem měla svou vlastní třídu, takže jsem měla pocit, že dělám strašně moc, ale nikde to není vidět. Když to po tom skončilo, tak jsem si fakt oddechla, že jsme se vrátili v 15 dětech do třídy a najednou jsme byli spolu a mělo to smysl. Ta druhá mi přišla lepší, protože jsme na to byli líp, nebo alespoň já, připraveni. Už jsem věděla, do čeho jdu, měli jsme Edookit, komunikace probíhala převážně přes tohle, takže jsem nemusela dohledávat někde na emailu v SMSkách a tak. i Ty děti s tím měly menší problém, protože u té první distanční výuky jsme hodně naráželi na to, že oni neuměli spoustu věcí s počítačem, věta typu: "Napište ten úkol ve wordu a pošlete mi ho" byla úplně scifi, při té druhé to bylo lepší, už na to byly připravení vlastně ze září, z října ze školy. Takže to bylo mnohem jednodušší, a tam si myslím, že už to mělo opravdu smysl. Teď jak jsme se vrátili do školy, tak jsme na to plynule navázali a nemám pocit, že bych nějak nestíhala osnovy, nebo že bychom měli rozložený nějak třídní kolektiv, protože probíhaly i třídnické hodiny online, což předtím bylo velmi náročné, když nás předtím byla jen polovina, když ty hodiny nebyly povinné. V první vlně jsem se s distanční výukou

vypořádala ale těžko, s tou druhou mnohem snadněji a i mi přišlo, že to mělo smysl a že to nebyl ztracený čas.

T: Co byste přivítala, kdyby bylo jinak, kdyby tato situace nastala znovu?

U: Jsou to asi věci, který úplně neovlivním, takže třeba přístup některých žáků, případně rodičů, kterým to třeba bylo jedno, jestli se žák připojuje nebo nepřipojuje. To, co bych přivítala, aby bylo jinak, se objevilo v té první vlně, a v té druhé se to nějak vyřešilo. Takže mě nic nenapadá.

T: Co vám dala distanční výuka? Co vám vzala?

U: Vzala mi čas, spoustu času, který mám zpětně pocit jsem strávila opravdu zbytečně, viz třeba naučit se s nějakým výukovým programem nebo sítí, přes kterou jsme se spojovali (Zoom a tak), který se nakonec ukázali ne úplně vhodné, takže se naučit s tím, naučit to i žáky, což nám zabralo nějaký čas a pak se ukázalo, že je to nefunkční a učili jsme se s něčím dalším. Takže mi to vzalo určitě spoustu času, zhoršila mi zrak. Částečně mi přinesla i fyzickou nevolnost, když jsem si měla sednout k počítači, to už naštěstí ale odeznělo. TO jsem toho měla dost, když přibyly M. Teamsy, kdy jsem dělala podporu pro žáky i pro rodiče, takže ráno, když jsem zapla počítač, tak to bylo 14 emailů s prosbou o reset hesla, nejde nám připojit kamera apod., takže to bylo pořád něco a bylo mi špatně, když jsem věděla, že si mám zase zapnout ten počítač, už jsem uvítala každou hodinu, která v podstatě odpadla nebo nemusela být online. Tohle fakt odeznělo, teď k počítači zase sedám jako k předmětu, který mi může zprostředkovat různé věci. Určitě mi dala pocit, že se to všechno nezblázní, když něco nestihneme, lepší přístup k administrativě, lepší je si to zaznačit hned, než to nechávat na potom, protože později se to špatně dohledává a tak, takže to jsem se naučila. Naučila jsem se i se spoustou výukových programů a aplikací, které mohu

využívat i v prezenční výuce a dala mi i větší propojení s těmi žáky, protože jsme v tom srabu byli spolu, kolikrát mi psali i večer, že se jim něco děje na instragramu na messengeru, jak byli na těch věcích víc, tak jsem měla i pocit, že jsem získala nějakou důvěru, samozřejmě ne na úkor sebe, to mi taky dala, že jsem si řekla, že když je osm hodin večer, tak telefon nezvedám. Takže si myslím, že to, že jsme si s temi žáky prošli spolu, a něco jsme zažili spolu, na co asi jednou budeme vzpomínat.

T: Je něco nového, co jste se naučila? V čem jste se zlepšila?

U: Tak určitě ty technologie a komunikace s lidmi, že nejsem ta, co rodičům dříve vše odkývala, ale naučila jsem se jednat více asertivně, to co chci, ne to co chtějí oni a vše to slepě přijmout. Ale říct i špatnou stránku, nenechat na sebe křičet do telefonu, nezvedat telefon po páté hodině, když jsem řekla, že ne. Zlepšila jsem se v komunikaci s rodiči, v time-managementu a v práci s aplikacemi.

T: Objevila se potřeba se v něčem vzdělávat? V čem?

U: V time-managementu, ničím takovým jsem vlastně neprošla, a hned první rok, co jsem učila, tak jsem dostala svou třídu. Takže jsem si to musela sama nějak vyjasnit, kdy se co zařizuje, výlet, tohle a tak. Takže tohle, musela jsem si na to přijít sama. Neměla jsem ani podporu těch kolegů, ve škole se totiž můžu zeptat, otočím se na někoho z kolegů, a jak se dělá tohle, kdy se to dělá apod. Protože napsat email a čekat do druhého dne než mi někdo odpoví je zdlouhavé. Takže jsem cítila podporu nějakého třeba semináře nebo psychohygieny na tenhle způsob. Pak třeba něco ohledně třídnictví, třeba aktivity do online třídnických hodin, nakonec jsem se něčeho takového i zúčastnila, a získala jsem nějaké aktivity vhodné k tomuto, ale to už končila distanční výuka, takže jsem je ani neaplikovala.

T: Jakým způsobem probíhala komunikace s rodiči v tomto období?

U: S rodiči jsme komunikovali přes ty stejné platformy, sítě, přes které jsem komunikovala s žáky, protože jsem nikdy nemluvila s rodičem, aniž by u toho nebyl žák, takže jsme se propojovali přes žákovské účty přes Teams nebo jsme si volali. Já jsem ze začátku rodičům nechtěla dávat své telefonní číslo, bylo to na základě některých případů ve třídě, někteří rodiče číslo měli, protože jsme řešili různé kroužky, alergie a tak, abych na ně měla přímý kontakt, ale tam mi to nevadilo, protože jsem věděla, že to jsou rodiče, kteří mi nebudou vyvolávat v 8 večer, co mají dělat za úkol a tak. Ale byli tady rodiče, kterým jsem nechtěla dávat své telefonní číslo, které si stejně nějak vyzískali. Takže jsem na to přikývla, ale taky proto jsem se rozhodla nastavit si hranice, že třeba od páté hodiny to nezvedám. Záleželo, co to bylo za den, nebo jsme se domlouvali SMS, kdy si zavoláme. Takže telefon nebo teamsy.

PO PANDEMII:

T: Co ti přinesla pandemie do náplně práce.?

U: Tak určitě vztah s žáky, že jsme si něco prožili, time management, že jsem se naučila, taky tu asertivní komunikaci, když něco nechci, nebo když potřebuju, aby ten rodič nějak zareagoval, tak si to o to prostě řeknu a nebudu čekat, až si na to přijdou sami. Pocit, že se to nezblázní, když nebudu něco stíhat, že ty děcka to přežijí nějak.

T: Myslíte si, že pandemie bude mít vliv na vaši práci?

U: Myslím si, že to bude mít vliv na zadávání úkolů, domácí práci a komunikaci s dětmi i rodiči, protože Edookit nezmizí, Teams možná, ale Edookit ne. Naživo žáky nemůžu všechny ztišit jak při onlinu, takže to bych třeba přivítala. Na předávání obsahu si myslím, že to úplně vliv mít nebude.

To, že teď trochu komunikuju jinak nebo dělám něco jinak, by přišlo třeba i bez té pandemie, že jsem přišla na to, že existují i jiné způsoby než frontální výuka a skupinová práce, takže na to bych přišla asi i bez toho. Bez pandemie by to asi trvalo dýl, protože bych nebyla nucená, takhle jsem byla nucená přijít si na spoustu věcí, aby to fungovalo v té online podobě, a některé věci se dají přenést, ale už existovali i před pandemií, takže si myslím, že bych k nim dřív nebo později stejně došla.

T: kdyby byla opět nová vlna, co by vám pomohlo při práci?

U: Asi schůzky v oboru, oborové. Pravidelná schůzka třeba s češtináři nebo s učiteli konkrétního ročníku, takže to určitě. K podobným věcem jsme právě sahali i ke konci pandemie, kdy začaly být porady online, a tam se spousta věcí takhle řešila, učitelé osmého ročníku se vyjádří a tak. Ale myslím si, že to zase zatěžuje ty učitele, kteří v tom neučí a bere jim to čas, je to půl hodiny třeba a tak. Takže nějaké pravidelnější schůzky o menším počtu, ne celý sbor ne celý druhý stupeň, ale předmětové skupiny.

T: Kdyby to přišlo znovu, jak by vás mohl kdokoliv podpořit?

U: Těmi schůzkami určitě. Potřebovala bych určitě i podporu ve věcech, které jsem měla pocit, že chystám, pak jsem zjistila, že už někde existují. Takže nějaké sdílení materiálů. Byla bych ráda, kdyby třeba se přestalo jednat, že budeme chodit v červenci do školy, že učitelé byli doma, nic nedělají, že media dělají opravdu špatný obrázek učitelům, kteří se mnohdy nezastavili. Když jsme rozjížděli Teamsy, tak já jsem u počítače byla 12/13/14 hodin. Teď to tak možná z těch snímků nevypadá, ale v době, kdy jsme to rozjížděli, tak to fakt tak bylo. Teď už jsem se snažila od toho počítače utíkat (pozn. autora: teď = v době kdy byl vyplňován časový snímek a udělán rozhovor). A pak jsem si přečetla, že vlastně bereme sto procent a jsme

doma. Takže tohle mi vadilo, vím, že do hodně dělají diskuze pod těmi články, ale i ty články lidé často nečtou a stačí jim ten titulek, který dělá hodně moc. Škola si myslím, že nás podporovala dostatečně, takže si myslím, že není potřeba nic dalšího.

T: Co by vám zjednodušilo vaši práci, kdyby se to mělo opakovat?

U: Druhý monitor, jako ona taková možnost by byla, ale já jsem nechtěla brát možnost lidem, kteří to fakt potřebovali. Že jsem měla pocit, že to zvládám sama na svém noťasu, a kdybych si řekla třeba ještě o jeden nebo o monitor, tak vím, že ho nedostane někdo, kdo to fakt jako potřebuje. Já jsem to nějakým způsobem zvládala, ale asi bych ho ocenila. Odešli mi na tom sluchátka, mikrofon a tak, takže asi tohle.

Příloha 8: Rozhovor Lada

Lada

T: Náplň práce před pandemií?

U: Učitelka druhého stupně, čeština, výtvarka.

T: Kolik času jste věnovala činnostem? Co vám zabralo nejvíce času před covidem ve vaší práci?

U: Nejvíce času mi zabrala asi výuka, ta příprava nevzala tolik času jako teď. Protože mám už všechny ty hodiny nachystané, takže nejvíce času zabralo to učení, k tomu jsem se vždy připravovala tak hodinu, hodinu a půl, dvě. Plus vzdělávání, veškeré semináře.

T: Jak jste využívala technologie v průběhu své práce?

U: Technologie jsem do práce moc nezapojovala, měla jsem klasickou výuku, bez prezentací, zvlášť v češtině mi přijde smysluplnější využívat technologie co nejméně. Maximálně třeba jsem pouštěla ukázky z filmů nebo různé nahrávky básní, recitujicí herce apod. Spíše audio pomůcky, než abych tvořila přímo nějaký obsah, a když, tak jsem využívala nějaké prezentace z Dumu, což je učitelský server, kde jsou zpracovaná témata učiteli a jsou poskytnuté jako materiály pro další učitele.

T: Jakým způsobem jste komunikovali ve škole, s kolegy, s vedením, s rodiči?

U: Já nejradši komunikovala osobně, většinou jsme se sešli buď v kabinetě, nebo když jsem potřebovala něco, tak telefonicky, emailem jsem moc nekomunikovala, jen když byla potřeba, ale já radši řeším věci osobně.

T: Jakým způsobem jste komunikovala s rodiči?

U: Minimálně mailově, někteří rodiče se rozvášňovali, já většinou odpovídala velmi stručně, výstižně, s tím, že pokud se jednalo o závažnou věc, tak jsem s nimi chtěla mluvit osobně.

T: Takže komunikace s rodiči emailem byla jen o rychlých informacích?

U: Přesně tak, kdy budou třídní schůzky, co je potřeba donést a podobně. Když šlo o vážnější věc, tak jsem je oslovila emailem nebo telefonicky, ať přijdou za mnou do školy.

T: V čem jste cítila potřebu se vzdělávat?

U: Tak já jsem se věnovala čtenářství, takže nejvíce v tom oboru. Pro osobnostní rozvoj jsem nějaké semináře taky absolvovala, třeba typologii, v hlavě to nějakým způsobem mám, ale že bych s tím vyloženě pracovala, to ne.

OBDOBÍ PANDEMIE

T: Jaké přinesla pandemie změny ve vaší práci?

U: Tak nejdříve v první vlně, se vše posílalo na email, což byla hrůza, to jsem totiž měla obrovské plachty papíru a z emailu jsem si zaznamenávala, kdo co poslal nebo neposlal a tak. Organizačně a časově to bylo hrozně náročné, zabralo to spoustu času.

T:Jak probíhala výuka?

U: Zadávali jsme úkoly a děti to vypracovaly a poslaly na email. V první fázi, všechno šlo zkrátka přes email. V té druhé části online výuky tak to bylo nejdříve prostřednictvím Jitsi a učili jsme se nově s Edookitem, servery, kde probíhala online výuka, nebyly sjednocené na celé škole. Nejdřív jsem využívala Jitsi s Edookitem, pak Teamsy a doučovala jsem žáky ještě přes Skype. Skype jsem se naučila ovládat poměrně rychle, co se týče Teamsů, tak jsem se musela hodně doptávat, občas se totiž vyskytl problém, který jsem nevěděla, jak řešit. Hodně času jsem strávila tím, jak jsem to hledala, prozkoumávala a nastavovala.

T: V čem byly největší rozdíly mezi normálem a covidem?

U: Podle mě se to nedá vůbec srovnat. Pro mě to bylo nejhorší období v práci, co jsem zažila. Jsem extrovert, musím komunikovat a ráda improvizuju, což ve třídě jde, ale online na obrazovce to nejde. Zvlášť, když si člověk není uplně jistý s tou technikou, děti jsme vůbec neviděli, takže jsem si všechno chystala a pak jsem podle přípravy dělala hodiny. Otrocky jsem jela podle toho a nebavilo mě to. Nebylo to to, na co jsem byla zvyklá a bavilo mě to.

T: Jak vypadala komunikace?

U: Už jsem říkala, že jsem extrovert, no a ta komunikace mi hodně chyběla, jak s kolegy, tak vedením ale i s žáky. Se všemi zkrátka. Zároveň jsem měla i trochu strach z covidu a do toho jsem řešila školu. Nebylo to úplně příjemné, do toho strachu člověk musel vymýšlet práci, učit se s novými věcmi. Když jsem zapínala počítač, tak jsem měla žaludek na vodě, za celou dobu se mi naštěstí stalo pouze jednou, že mě to vyplo. Internet mi naštěstí fungoval, od kolegů jsem slyšela, že jim třeba nešel, tak to nevím, co bych dělala. Před mobil se připojit neumím, některé děti se přes něj připojovaly, ale to já neumím.

T: S čím jste se musela vypořádávat? Narazila jste na nějaké potíže?

U: krom toho, co jsem zmínila mě už asi nic jiného nenapadá, celkově to byla potíž.

T: Co vám zabralo nejvíce času?

U: Asi oprava a příprava, protože v té češtině, tam je toho hodně, je to hodně hodin a hodně píšou, než to člověk přečte, tak to zabralo hodně času. I nevýhoda byla v tom, že jak to bylo digitální, tak jsem se musela neustále vracet.

T: Komunikovala jste v průběhu s rodiči?

U: Málo, ani ne. Semtam mi někdo něco napsal, že něco neví, ale je to i tím, že nejsme třídní učitel. Ale i tak se občas někdo ozval ohledně doučování třeba, nebo že dítě poslalo pozdě ten úkol, tak to dodatečně posílali, takže jsem to pak ještě musela hledat v těch zprávách a zapisovat to, abych věděla, jak kdo odevzdal. Nějaké havárie od rodičů jsem řešit nemusela.

T: Co vás nejvíce bavilo nebo nebavilo?

U: Mě uspokojilo, když už jsem to celé opravila. Ale vyloženě mě asi něco nebavilo, výuka nebyla úplně ono, sem tam děti posílaly pěkné slohové práce, tak to mě potěšilo, nebo zápisy z četby. Takže spíš mě bavily ty výsledky žáků, než samotná práce, to bylo náročné a nevím, co bych si tam na tom přímo našla.

T: Měla jste pocit, že na něco nemáte čas?

U: Celou dobu jsem měla takový nepříjemný pocit, že pořád musím něco dělat, musím být u počítače, že děti posílají práce, já to musím opravovat. Takže já si to úplně nesmyslně zapínala zase někdy v osm hodin večer, nebo v soboty a neděle. Já to totiž potřebuju opravit a mít čistý stůl a klid. Takhle to nešlo. Já celou dobu myslela na to, jak mi přibývají práce, jak to musím opravit. Neuměla jsem si nastavit tu pracovní dobu, že to teď vypnu a nezajímá mě to. Pořád jsem měla nutkání to otevírat a koukat, jestli mi tam někdo něco nepíše a tak. Mě ten problém tak pohltil, že jsem to potřebovala řešit hned, sdílet. A volala jsem kolegyni a její dceři a tak.

T: A naučila jsem se něco nového?

U: Něco jsem se naučila na tom počítači víc, ale jak jsem to zas delší dobu nedělala, tak jsem zapomněla, ale stejně jsem na tom pořád líp jak manžel, aspoň na to hmátnu, něco na tom udělám. Něco vím, to mě posílilo. Myslím si, že jsem se zlepšila v těch technologiích.

T: Co vám nejvíce chybělo?

U: Normální stav, kontakt s žáky i kolegy, to mi chybělo hodně. Měla jsem všechno, pomoc, všichni mi pomáhali, v podstatě mi nic nechybělo, nic se mi nedělo, naopak všechno bylo jako normálně, všichni mi pomáhali, všechno klapalo, ale já z toho byla na nervy. Že tenhle způsob výuky zkrátka ne.

T: Měli jste školou nějak určenou pracovní dobu?

U: Vůbec ne, bylo to na uvážení každého.

T: Co byste přivítala, kdyby bylo jinak? Co by vám pomohlo to zvládat?

U: Já si to vůbec nedokážu představit. Ocenila bych nějakou ustálenou komunikaci, nějaká pravidla. Ty společný semináře pro nás, když jsme se učili s Teamsy, tak potřebuji individuálně, protože v té skupině to nestíhám, potřebuju si to ujasnit. Hrozně mi pomohlo, že můžu třeba zavolat té kolegyni, a věděla jsem, že pomůže.

T: V čem jste cítila potřebu se vzdělávat?

U: Potřebovala jsem, abych to psychicky zvládla. Vzdělávat, to mě snad ani nenapadlo. Zautomatizovat si ty technologie, byla jsem ve škole na těch seminářích, ale tam jsem to fakt nepochopila, až individuálně jsem pak oslovila dceru kolegyně, což mi pomohlo. Měli jsme asi tři semináře ke čtenářství, online, ale taky to nebylo ono. Bylo to hezké, ale osobně by to bylo lepší.

T: jakým způsobem probíhala v době pandemie komunikace s rodiči?

U: Komunikovali jsme převážně přes zprávy v Edookitu a případně telefonicky, kdy jsem řešila přihlašování k doučování apod. Musím říct, že edookit v tom onlinu byl dobrý, ale v těch hodinách to opravdu zdržuje, třídní knihu jsem otevřela, zapsala to a zavřela to. Teď člověk čeká, než se to nastartuje, než to zapne, než zjistí, kdo tam je a kdo tam není, takže jsem si to stejně psala na papír, a dávala to tam potom, pak na to člověk i lehce zapomene, takže to fakt zdržuje.

PO PANDEMII

T: Co vše přineslo toto období do vaší práce?

U: Já mám radši vše osobně, takže mi to dalo do uvědomění si, jak je důležitý ten přímý kontakt. V tom mém předmětu je podle mě taky důležitý ten osobní kontakt, přeci jen mimika, to jak to člověk slyší apod.

T: Co myslíte, že to přinese do budoucna?

U: Myslím si, že škola zůstane školou, že se to nebude úplně překlápět a kombinovat. Že akorát zůstanou ty třídní knihy (Edookit), ta administrativa. Zase to pomáhá s tím, že tam dám známky, spočítá mi to průměr, ukáže. Sice to zabere víc času asi, ale něčím to i usnadňuje, takže si myslím, že tohle zůstane.

T: Kdyby byla opět pandemie, co by vám ve vaší práci pomohlo?

U: Už bych odešla. Zavolala bych si zase dceru kolegyně, a zdokonalovala bych se v těch technologiích individuálně, nevidím v té online výuce úplně smysl.

T: Kdo by vám mohl případně pomoci?

U: Potřebovala bych nějakého technologického mentora, to by mi pomohlo, aby to dělal se mnou a ujišťoval, že to dělám správně.

T: CO by vám zjednodušilo práci?

U: Zjednodušilo by mi práci, kdybych ty děti aspoň viděla. My neměli zaplé kamery úplně, a bylo by jednodušší mluvit alespoň k těm obličejům a ne ke kolečkům s iniciály. Ještě by mi zjednodušilo práci nějaký systém odesílání prací, aby to nebylo focené, aby se to do něčeho dalo psát a poslat, aby to bylo stejné. Kolikrát jsem ty fotky nepřečetla, protože to bylo rozmazané

anebo různé formáty. Takže nějaká technologie, která by tohle umožnila nějak zlepšit.

T: Jak byste zhodnotila celkově toto období?

U: Já jsem zjistila, že celkově kolem mě jsou lidi, kteří mi pomohou, které mám já ráda a oni mě. Věděla jsem, že když se na kohokoliv obrátím, co jsem kdy potřebovala, tak mě vždycky pomohli. Takže ten kolektiv našeho sboru je naprosto skvělý.