

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

DOPAD KORONAVIROVÉ
PANDEMIE NA VZDĚLÁVÁNÍ –
PŘÍPADOVÁ STUDIE

IMPACT OF CORONAVIRUS PANDEMIC ON EDUCATION
– A CASE STUDY



Magisterská diplomová práce

Autor: **Mgr. Lucie Podařilová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2022

Poděkování

Chtěla bych tímto poděkovat vedoucímu práce Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, laskavost, rady a čas, který mi věnovala. Rovněž bych ráda poděkovala svému manželovi za nekonečnou trpělivost a pochopení. A v neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu zapojit se do výzkumu.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Dopad koronavirové pandemie na vzdělávání – případová studie“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 28. 2. 2022

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
OBSAH		3
ÚVOD		5
TEORETICKÁ ČÁST		6
1 Distanční vzdělávání		7
1.1 Historie a současnost distančního vzdělávání		8
1.2 Základní principy a teorie učení v distančním vzdělávání		10
1.3 Formy distančního vzdělávání.....		11
2 Klady a zápory distančního vzdělávání		13
2.1 Výhody distančního vzdělávání		13
2.2 Nevýhody distančního vzdělávání.....		14
3 Učitel, žák, rodič – klíčový vztah ve vývoji dítěte		18
3.1 Rodina.....		19
3.2 Učitel		19
3.3 Žák.....		21
3.3.1 Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami		21
3.4 Spolupráce rodiny a školy		23
4 Učitel, žák a rodič ve světle distančního vzdělávání – dosavadní zjištění		26
4.1 Rodiny v době koronavirové pandemie.....		26
4.2 Školy a distanční vzdělávání		29
4.3 Žáci v distančním vzdělávání		31
4.4 Spolupráce rodiny a školy v době distančního vzdělávání.....		32
4.5 Vliv distančního vzdělávání na budoucí vývoj kurikula		34
VÝZKUMNÁ ČÁST		35
5 Výzkumný problém, cíl a výzkumné otázky		36
6 Metodický rámec výzkumu		38
6.1 Typ výzkumu.....		38
6.2 Průběh výzkumu		38
6.3 Metody získávání dat.....		39
6.4 Výzkumný soubor		41
6.5 Zpracování dat a metoda analýzy dat		43
6.5.1 Příprava dat.....		43
6.5.2 Metoda a postup analýzy dat.....		43

7	Etické aspekty výzkumu	45
8	Výsledky	46
	8.1 Otevřené kódování.....	46
	8.2 Axiální kódování	58
	8.3 Selektivní kódování	61
9	Shrnutí a interpretace získaných dat	65
10	Diskuse	69
11	Závěr.....	76
12	Souhrn	78
	LITERATURA.....	82
	PŘÍLOHY.....	91

ÚVOD

Svět se musel v uplynulých dvou letech vyrovnávat s naprosto neočekávanou situací. Státy po celém světě zasáhla koronavirová pandemie a přinesla s sebou změny, které si nikdo neuměl představit. Jednou z nich bylo uzavření škol a přechod na distanční způsob vzdělávání. Vše bylo tak náhlé, že se nikdo nestačil na nové podmínky připravit, učitelé, žáci ani jejich rodiče. Školy se se vzniklou situací vyrovnávaly po svém, chyběly instrukce, technické vybavení či znalosti. Nikdo nevěděl, jak dlouho bude tento stav trvat.

Na základě těchto událostí vyvstala otázka, jak se se situací vyrovnávali všichni zúčastnění. Vznikla potřeba provést komplexní analýzu dopadu karanténních opatření na životy těch, kterých se distanční výuka týkala.

Tato diplomová práce se o takovou analýzu na úrovni konkrétní školy pokouší. Zajímalo mě, jak prožívali distanční vzdělávání žáci, jejich rodiče, učitelé a vedení na běžné základní škole.

Toto téma jsem si zvolila ze dvou důvodů. První důvod je osobní. Jsem učitelka základní školy a zároveň matka dvou dětí, které byly distanční výukou zasaženy. Měla jsem tedy možnost osobně poznat situaci v době pandemie nejen ve školství, ale i v rodině. Chtěla jsem zjistit, jak ji vnímali další rodiče a jak to probíhalo v jiné škole, než ve které učím. Druhým důvodem je aktuálnost tématu. Začínají se hodnotit všechny důsledky uzavření škol. Některé teprve přicházejí, jiné už se v plné míře ukázaly. Jsem přesvědčena, že dopadům pandemie na vzdělávání bude věnováno ještě mnoho pozornosti, neboť přinesla výzvy, které budou muset být řešeny.

Teoretická část diplomové práce vymezuje pojem distanční vzdělávání, popisuje jeho historii, základní principy a formy. Dále jsou představeny jeho základní výhody a nevýhody. Zmiňuje rovněž důležitost vztahu učitel – rodič – žák a význam spolupráce mezi školou a rodinou. Teoretickou část uzavírají dosavadní zjištění odhalující, jak koronavirová pandemie ovlivnila životy škol a rodin.

Empirická část představuje kvalitativní výzkum zaměřený na prožívání distančního vzdělávání žáky, rodiči a učiteli na konkrétní základní škole. Sběr dat proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových skupin. Data byla analyzována pomocí metody zakotvené teorie.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

České školství se muselo nedávno vyrovnat s událostí, která zatím neměla v historii obdoby. Uzavření škol a nedobrovolný přechod na distanční způsob vzdělávání mimo jiné způsobil, že v této oblasti vyvstaly nové výzvy, které je nutné do budoucna řešit.

Český vzdělávací systém je řízen Zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ten ustanovuje několik forem vzdělávání. Nejběžnější zůstává prezenční studium. Při něm je vyžadována osobní přítomnost žáků a učitele. Je pro něj charakteristická denní forma vzdělávání, a to v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013). Jako jednu z dalších forem, alternativu k prezenčnímu studiu, uvádí školský zákon distanční vzdělávání. Existuje mnoho různých vymezení této formy vzdělávání.

Zlámalová (2008, s. 17) charakterizuje distanční vzdělávání jako „*multimediální formu řízeného samostudia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných.*“ Multimediálnost chápe Černý et al. (2015) jako funkční uplatnění dosažitelných didaktických postupů a technických prostředků, pomocí nichž můžeme komunikovat, prezentovat učivo a hodnotit výsledky studia.

Popis distančního vzdělávání najdeme také v Memorandu o otevřeném distančním vzdělávání v Evropském společenství z roku 1991. Evropská komise v něm charakterizuje tuto formu jako jakoukoli formu studia, v níž vyučující permanentně nedohlíží na vyučované, nýbrž studenti se vzdělávají na základě plánu a poskytnutých konzultací. Protože je pro něj příznačné samostudium, je velmi důležité, aby navržené materiály byly kvalitní, neboť musí vykompenzovat absenci interaktivity mezi studentem a vyučujícím (Zlámalová, 2008). Bednaříková (2007, s. 62) uvádí, že „*tato forma je vhodná především, jde-li o studium převážně teoretického charakteru, cílem kterého jsou především znalosti, rozvoj kognitivní složky a dovednosti tvoří pouze zlomek studia.*“

Považuji za nutné odlišit pojem distanční vzdělávání od pojmu domácí vzdělávání. Domácí vzdělávání je takovou formou vzdělávání, při které se dítě vzdělává mimo školu, nemusí do ní denně docházet. Je realizováno nejčastěji samotnými rodiči či nejbližšími příbuznými. Rodiče se pro tuto formu dobrovolně rozhodují a přebírají za vzdělání svých

děti odpovědnost (Jančaříková & Jančařík, 2005). Domácí vzdělávání představuje podle Mertina (2003) nejběžnější formu vyučování, při níž dochází k individuálnímu vyučování. V České republice je tento typ vzdělávání umožněn po celou dobu povinné školní docházky. Naproti tomu distanční vzdělávání, kterého jsme byli svědkem v době pandemie, bylo založeno na tom, že děti byly vyučovány učiteli, odpovědnost za vzdělávání nesla škola a účast rodičů, ačkoli musela být zvláště u mladších dětí velmi intenzivní, nebyla dobrovolná.

1.1 HISTORIE A SOUČASNOST DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jak již bylo řečeno, distanční vzdělávání nemá až tak krátkou historii. Již v roce 1728 začal v Bostonu kurz Caleba Philipse (Černý et al., 2015). Ten v novinách Boston Gazette nabídl v inzerci čtenářům, že jim bude jednou týdně zasílat poštou materiály.

Samotný rozvoj tohoto typu vzdělávání v systematické podobě sahá do poloviny 19. století. Postupný rozvoj korespondenční formy studia je spojen se vznikem poštovních služeb. První korespondenční kurz v moderním smyslu zahájil ve čtyřicátých letech 19. století v Anglii Isaac Pitman. Z Anglie a Francie došlo k jeho rozšíření i do dalších evropských států - Německa, Rakousko-Uherska (Průcha, 2003). Na konci 19. století se pak tato forma vzdělávání šíří i do Spojených států amerických, Kanady a Austrálie.

Dvacátá a třicátá léta 20. století přinesla rozvoj kinematografie a rozhlasového vysílání. V Lucemburku a v Paříži se objevily první rozhlasové vzdělávací pořady. Po druhé světové válce dochází k velmi rychlému rozvoji především profesního vzdělávání realizovaného pomocí distančních kurzů. Tyto kurzy byly zpočátku pouze korespondenční. Počet lidí distančně studujících začal rychle vzrůstat, a to zejména ve Francii, Velké Británii a západním Německu (Podškubková & Pospíšil, 2006). Postupně docházelo k objevům nových technik záznamu zvuku a obrazu. V šedesátých letech dvacátého století se začaly užívat v telekomunikaci satelity a tato technologie pronikla i do vzdělávání.

První univerzitní pracoviště s akreditací, které od roku 1996 nabízí vzdělávání formou online, a to nejen na území Spojených států, ale i v celém světě, je Jones International University (Klement, 2012). Na území Evropy je takovou významnou institucí Open university ve Velké Británii. Vznikla v 60. letech minulého století za podpory britské královny a poskytuje vzdělání pouze distančním způsobem. Klíčovou ideou bylo snížení nerovnosti ve vzdělávání. Umožnit vysokoškolské vzdělání všem dospělým, kteří o něj mají

zájem. Přijímání jsou všichni, a to bez jakýchkoli rozdílů. Ačkoli měla tato myšlenka na začátku své odporce, univerzita je v provozu již přes padesát let (Šindlerová, 2005).

V současnosti najdeme centra distančního vzdělávání také v Nizozemí, Španělsku, Portugalsku, Itálii, Německu, Turecku, Venezuele, Číně, Japonsku, Austrálii, v Jižní Africe atd. Příčiny toho, proč tato centra vznikala, byly velmi rozličné. Například v Austrálii a Venezuele bylo hlavním důvodem příliš nízký počet univerzit a velká vzdálenost mezi nimi. V Číně a Japonsku to byla zase omezená kapacita univerzit, v jejímž důsledku nebylo velkému množství zájemců umožněno studovat. Mezi další argumenty bychom mohli zařadit i nutnost chodit při studiu do práce nebo třeba nezbytnost celoživotního vzdělávání (Pýchová, 2018).

I u nás byla poměrně dlouhá tradice dálkového studia. Při rozvoji distančního vzdělávání po roce 1989 se na ni navázalo (Klement & Dostál, 2018). Neschválil se však vznik samostatných veřejných distančních univerzit. Nový zákon o vysokých školách ustanovil tzv. duální model. To znamená, že vysoké školy mají oprávnění poskytovat vzdělání prezenční formou, distanční formou nebo kombinací obou. V roce 2004 byl schválen další zákon, který tuto změnu ustanovil i pro úsek sekundárního vzdělávání a vyšší odborné školství (Zlámalová, 2008).

V letech 1994 až 1999 jsme se zapojili do mezinárodního programu Phare „Multi-country Co-operation in Distance Education“, který podle Zlámalové (2008) velmi zásadním způsobem posílil rozvoj distančního vzdělávání v České republice. Při tomto projektu rovněž vzniklo Národní centrum distančního vzdělávání, a to jako součást Centra pro studium vysokého školství. Mělo plnit funkci národního koordinačního orgánu a napomáhat dalšímu vývoji distančního vzdělávání.

V roce 2020 v souvislosti s pandemií nemoci Covid - 19 došlo k tomu, že se distanční forma studia začala týkat všech škol. Novela školského zákona č. 349/2020 Sb., která nabyla účinnosti 25. srpna 2020, ustanovila předpisy pro vzdělávání distančním způsobem v mimořádných případech uzavření škol nebo zákazu přítomnosti žáků ve školách.

1.2 ZÁKLADNÍ PRINCIPY A TEORIE UČENÍ V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, distanční vzdělávání je v současné době naprosto běžnou součástí českého vzdělávacího systému. Jan Průcha, odborník v pedagogické teorii, ji už v roce 2000 zařadil mezi významná témata pedagogiky (Jandová, 2020).

Distanční výuka je založena na čtyřech základních principech. Tyto principy tvoří její oporu a zároveň ji usměrňují. Prvním principem je princip individualizace a flexibility. Tento princip umožňuje podle Zlámalové (2008) pružně sestavovat jednotlivé kurzy studia a také poměrně lehce aktualizovat obsah učiva a jeho rozsáhlost.

Druhým základním principem je princip samostatnosti. Ten podle Zounka (2009) vychází z premisy, že student dokáže zvládnout výuku bez bezprostřední pomoci učitele. Zde je pochopitelně důležitá kvalita učebního materiálu, který učitel připraví. Neměla by chybět logická struktura, procvičování a zpětná vazba. Ona samostatnost tkví hlavně v tom, že studentům je předkládáno učivo v menších úsecích, po kterých následuje zpětná vazba. Tou vyučující zjišťuje, jak student látce porozuměl (Zlámalová, 2008). Kvalita studijního materiálu je samozřejmě pouze jedna stránka věci, naprosto zásadní je však studenta motivovat, poskytnout i jemu zpětnou vazbu a ozřejmit mu případné chyby (Duschinská & High, 2020).

Dalším důležitým principem, který se snaží ovlivňovat všechny žákovy smysly, je princip multimediálnosti. Podle Malacha & Mikoška (2004) si díky němu žák kvalitně osvojí předmět, a to i s účinností do budoucna. Duschinská a High (2020) doplňují, že zejména vizualizace při osvojování nesnadné látky usnadňuje její srozumitelnost a strukturované uvažování.

Posledním a nesmírně důležitým principem je princip podpory studujících. Podle Zounka (2009) se jedná o jednu z ústředních rolí distanční výuky zejména proto, že v tomto typu vzdělávání je absence každodenního kontaktu s vyučujícím. Je tedy nesmírně důležité pečovat o psychickou stránku studujících a ve studiu je podporovat. To s sebou nese mimo jiné nastavení mírnějších podmínek nebo umožnění individuálního sestavení studijního programu. Součástí pomoci je i poskytování informací o studijních možnostech nebo psychologické pomoci při řešení případných potíží (Zlámalová, 2008).

Je zřejmé, že základní principy distančního vzdělávání by měly být v souladu se vzdělávacími cíli (Klement & Dostál, 2018). Z hlediska uplatňování pedagogicko-

psychologických principů souvisí podle Klementa (2011) distanční způsob vzdělávání s teoriemi učení, které vychází z psychologických směrů a mají zásadní význam při tvorbě vzdělávacího obsahu.

Nejprve bych zmínila vliv behaviorismu. Studijní materiály čekají podle Klementa (2017) na reakci studenta a jak uvádí Eger (2020), jejich strukturu ovlivňují úkoly, které jsou dopředu nachystané. V tomto směru vychází vzdělávání z přesně stanovených cílů, z kterých jsou vytvořeny instrukce, které jsou měřitelné, a klade se důraz na zpětnou vazbu. Není vhodný pro složitější úkoly, vychází totiž z mechanického učení.

V kognitivním směru jsou podstatné studijní materiály. Samotný proces učení se realizuje prostřednictvím zpracování informací, a to pomocí multimediálních prostředků, které slouží k dosahování cílů vzdělávání (Klement, 2017).

V současné době se využívá především konstruktivistického přístupu. Podle Klementa (2017) si student na základě zkušenosti vytváří své znalosti, sám si ovládá a reguluje proces učení. Vzdělávání je zcela digitalizováno.

1.3 FORMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi distančního vzdělávání, jednotliví autoři totiž vyzdvihují různé aspekty (Jandová, 2020). Pro některé autory je klíčové geografické oddálení učitele a studentů (Keegan, 1996; Holmberg, 1981; Race, 1998), další poukazují na to, že procesy vyučování a učení jsou časově oddáleny (Moore, 1973). Jiní uvádějí jako hlavní charakteristiku využití moderních informačních a komunikačních technologií (Saba & Twitchell, 1988). Názor, že distanční výuka musí být nutně spjatá s množstvím moderních technologií, je podle Pýchové (2018) jedním z omylů, které jsou spojeny s touto formou vzdělávání. Autorka uvádí, že v případě nižšího počtu studentů není použití těchto technologií vůbec nutné, ačkoli jsou pochopitelně atraktivní a mohou mít velmi pozitivní vliv na účinnost celého procesu.

Způsoby, kterými lze realizovat distanční výuku, jsou rozličné. V současné době je často skloňovaným slovem e-learning. „*Termín se u nás používá v této anglické podobě, nebo v překladu jako „elektronické vzdělávání“.* Označuje různé druhy učení podporovaného počítačem, zpravidla s využitím moderních technologických prostředků, především CD-ROM“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 57). Distanční výuka v době

pandemie velmi často využívala formu e-learningu a uskutečňovala se především formou online a offline výuky, popř. kombinací obou.

Online výuka probíhá prostřednictvím internetu a může být synchronní a asynchronní. Principem synchronní výuky je, že se odehrává ve stejném čase a na stejném virtuálním místě. Komunikace pedagoga a studenta probíhá prostřednictvím videokonferenční aplikace. Zřejmě největší výhodou je možnost přímé interakce. Naopak při asynchronní výuce studenti pracují vlastním tempem v jimi vybraném čase. Je dohodnutý určitý termín, do kterého odevzdávají zadané úkoly. Studenti mají možnost pracovat s různými aplikacemi či v různých webových portálech. Komunikace mezi vyučujícím a vyučovaným se uskutečňuje pomocí hlasových či psaných zpráv. Největší přínos asynchronní výuky je vysoký stupeň individualizace (Drtina, 2011). Ideální samozřejmě je, pokud se obě formy kombinují.

Offline formou rozumíme výuku, která je realizována bez přístupu k internetu. Žáci v domácím prostředí samostatně vypracovávají zadanou práci. Může jít například o úkoly z učebnice, kreativní činnosti či různé projekty. Studijní materiály jsou šířeny prostřednictvím paměťových médií nebo žáci pracují s materiály, které mají doma, popř. jim je na některých školách umožněno, aby si osobně vyzvedli materiály, na kterých budou pracovat (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Vzhledem k dostupnosti internetu se od této formy výuky v současné době upouští.

2 KLADY A ZÁPORY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční vzdělávání má pochopitelně své výhody i nevýhody. Za velmi trefnou považuji poznámku Zounka & Sudického (2012) o tom, že v některých případech může být výhoda současně nevýhodou. Záleží vždy na konkrétní situaci. Důležité také je, co vlastně od distančního vzdělávání očekáváme.

2.1 VÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jako první výhodu bych zmínila tu, která je spojena s prostorem a časem. Nepochybným přínosem distanční výuky je skutečnost, že se vyučovaní ani vyučující nemusejí dostavit na nějaké konkrétní místo, kde by se setkali. Tento fakt představuje velkou časovou úsporu. Ušetřený čas je pak možno využít k jiným aktivitám. Další výhodou je absence finanční ztráty spojená s dopravou, ubytováním či stravováním. Černý et al. (2015) zmiňuje, že studenti mohou ušetřit i za studijní materiály, neboť ty bývají z velké části v rámci distančního studia v elektronické podobě. Studenti i vyučující se mohou účastnit výuky v prostředí, které je pro ně pohodlné, mají zde často klid a zázemí k plnění studijních povinností.

Další výhoda nastává v případě, že pedagogové realizují výuku přes stejný program či aplikaci. Žáci či studenti tak mají všechny informace a požadavky zaznamenány na jednom místě. A jak k tomu uvádí Drtina (2011, s. 123): „*Výukové materiály jsou přístupné 24 hodin denně – díky tomu probíhá studium vlastním tempem a není omezené rozvrhem školy.*“ S tím souvisí i další výhoda, o které hovoří Nocar (2004), a tou je aktuálnost učiva. Jde o to, že vyučující je schopen pružně reagovat na jakékoli změny, aktualizovat učivo či své požadavky.

Rychlost komunikace mezi učitelem a žáky nebo mezi žáky navzájem je další nespornou výhodou distanční výuky. Možnost okamžitě reagovat či dávat zpětnou vazbu umožňuje například textová (chat), auditivní (podcast) či audiovizuální (videokonference) komunikace. Výhodou je okamžitá reakce, možnost zpětné vazby i uchování diskuze (Zounek & Sudický, 2012).

Pro některé žáky či studenty může být příjemná i jistá anonymita, kterou virtuální prostředí skýtá. Což může podle Zounka & Sudického (2012) vést dokonce i k tomu, že se mohou zlepšit ve svých studijních výsledcích. Také Di Pietro et al. (2020) poukazují na to, že především introvertní žáci se v průběhu distanční výuky podíleli na procesu vzdělávání mnohem víc než během prezenční výuky.

Scio (2021) ve svém průzkumu uvedlo, že studenti spatřují výhodu v tom, že pokud dostávají úkoly, které mají vypracovat do určitého termínu, pak mají možnost si jejich plnění naplánovat podle svých časových možností.

Účinnost distančního vzdělávání je samozřejmě velmi různorodá. Závisí na mnoha aspektech, včetně kvality materiálů a kvality vyučujícího. *„Obecně platí, že kvalitně zpracované distanční materiály s multimediálními prvky, které jsou studujícím poskytovány ve formě online výukového kurzu, umožňují zkvalitnit příjem a zapamatování informací“* (Dršina, 2011, s. 123-124). To, jak je jeho výuka efektivní, má pedagog možnost zjistit mnoha způsoby. Existují různé programy a aplikace, které mu umožňují získávat zpětnou vazbu od všech studentů.

2.2 NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

S distančním vzděláváním je ale také spojena řada rizik a možných problémů.

Jednou z nevýhod je náročnost distanční výuky na technologické vybavení všech zúčastněných. Není totiž samozřejmostí, že všechny rodiny disponují notebookem a internetovým připojením. Dostatečná technologická vybavenost zahrnující mikrofon, reproduktory, webkameru nebo třeba tiskárnu může být pro některé žáky či studenty nepřekonatelný problém. Pokud rodina tyto technologie nevlastní, pak je její počáteční investice do distančního vzdělávání velmi vysoká, a může tak vzniknout bariéra pro sociálně slabší jedince (Chute et al., 1998).

Problém rovných příležitostí můžeme spatřovat i v rychlosti připojení internetu a jeho funkčnosti. V okamžiku, kdy je internetové připojení pomalé, síť přetížená, nebo dojde k jejímu výpadku, může být tento typ distanční výuky omezen či narušen (Zlámalová, 2008).

Dršina (2011) vidí určité riziko pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádí hlavně žáky, kteří mají zrakový deficit. V distanční výuce mohou být podle něj pro

tuto skupinu překážkou některé typy úloh a je pak na pedagogy, aby uměl tyto situace předvídat či na ně adekvátně reagovat.

Pro další skupinu vyučovaných může být problémem nechtít pracovat například s texty na obrazovce či obecně odpor k tomuto typu vzdělávání. „*Někteří studující odmítají nové technologie, protože je pro ně těžké naučit se je ovládat. Jiní potřebují mít k dispozici papírovou podobu textu, ze které se jim lépe studuje a mohou si do textu psát potřebné poznámky*“ (Drtina, 2011, s. 125).

Pro žáky a studenty studující distančně může být problémem pocit osamocení při studiu. Mohou pociťovat, že jim chybí vzájemná spolupráce, pocit, že si mohou vzájemně pomoci, a zároveň spolu být každodenně v jedné třídě. Tato sociální izolace je částečně vykompenzovaná synchronní výukou, avšak u některých účastníků distančního studia může vést ke vzniku psychických problémů (Maier et al., 1998). V případě let 2020 a 2021 došlo k umocnění sociální izolace i díky vládním opatřením, kdy studující přišli v podstatě o veškeré sociální kontakty mimo svůj domov.

S přihlédnutím k tomu, že škola a školní kolektiv je významným socializačním činitelem, je tu problém týkající se distančního vzdělávání zejména u mladších dětí, a tím je nemožnost či zcela minimální možnost procesu socializace (Dopita & Vrána, 2021). Vzhledem k tomu, že se jedná o naprosto klíčový proces v životě dětí především v mateřských a základních školách, spatřuji toto jako jeden z nejzásadnějších problémů v případě, že by se ve školství opakovala situace z předchozího období. Jak uvádí Brdička (2020), není možné jakkoli nahradit absenci kontaktu mezi vyučujícím a vyučovaným a také mezi vyučovanými navzájem.

Další překážku spatřují Průcha & Míka (2000) v osvojování si sociálně interaktivních dovedností v rámci distanční výuky. Jedná se hlavně o skupinové řešení problémů či komunikaci v týmu. Tyto schopnosti jsou součástí získávání pracovních kompetencí žáků základních škol a jsou naprosto nezbytné pro budoucí osobní a pracovní život.

Závažnou nevýhodou distanční výuky je i nízká motivace studentů. Ta může být podle výzkumu Dopity & Vrány (2021) způsobena například nevyhovující výpočetní technikou, zvláště pokud se to promítne do hodnocení, nebo třeba nedostupností technologického vybavení (jeden počítač pro tři sourozence).

Překážkou je podle Zounka & Sudického (2012) i velký počet žáků během online hodiny, což znemožňuje, aby se během hodiny projeví všichni žáci, a samozřejmě to

negativně ovlivňuje i zpětnou vazbu. Problém může být i v tom, že distanční výuka není vhodná zejména v oblasti nácviku praktických dovedností.

Negativem je i nebezpečí přetěžování žáků během distančního vzdělávání. Studenti mohou být zavaleni množstvím informací, ve kterých se brzy přestanou orientovat. To pak může vyvolávat stres a vést například k podvádění. Podvádění a plagiátorství jsou dalšími tématy, o kterých se v souvislosti s distanční výukou hovoří. Jde například o sdílení správných odpovědí nebo šíření nelegálního obsahu (Zounek & Sudický, 2012).

Nevýhody distančního způsobu vzdělávání spatřujeme i na straně učitelů. Zvláště pokud bychom se podívali na období, ve kterém byli učitelé nuceni přejít na distanční výuku. Přípravovat a realizovat distanční výuku je velmi náročné a pro mnoho pedagogů až vyčerpávající. Podle výzkumu Kalibro Projekt (2020) pocívalo vyčerpání polovina dotazovaných vyučujících. Nové výzvy, kterým byli učitelé vystaveni, mohly ve svém důsledku způsobit až jejich profesní vyhoření. Například z výzkumu, který vedl Pressley (2021), vyplynulo, že učitelé během distanční výuky pocívali úzkost z požadavků, které na ně byly kladeny. Nebezpečí syndromu vyhoření potvrdila i marocká studie (Amri et al., 2020), v níž byl použit dotazník Maslach Burnout Inventory (MBI). Vliv distančního vzdělávání na psychiku učitele uvádí i šetření České školské inspekce publikované v květnu 2020.

Výsledky longitudiální studie s názvem My brain feels like a browser with 100 tabs open, která je zaměřena na duševní zdraví učitelů základních a středních škol během pandemie Covid-19 v roce 2020 (Kim et al., 2021) dokládají, že úroveň duševního zdraví a osobní pohody během distanční výuky v tomto období obecně poklesla.

Překážkou pro řadu pedagogů může být i jejich nízká znalost informačních technologií. Problém mohou mít zejména starší ročníky. Celou situaci kolem distanční výuky může také komplikovat nedostatečné technické vybavení vyučujících (Kalibro Projekt, 2020).

V souvislosti s obdobím, kdy se nuceně přešlo na distanční způsob vzdělávání, se rozpoutala také debata o tom, že distanční výuka posiluje již existující nerovnosti ve vzdělávání (Di Pietro et al., 2020). Sociolog Prokop (2020) poukázal na to, že nerovnosti ve vzdělávání jsou i za normálních okolností slabým místem českého školství a že uzavření škol tyto nůžky pouze otevírá. Nejde jen o děti z méně podnětného prostředí, ale i o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, o děti zdravotně postižené nebo o děti ze sociálně

slabších rodin či děti žijící pouze s jedním rodičem. Například rodičovská podpora v procesu vzdělávání, o které je pojednáváno více v následujících kapitolách, dosáhla v tomto období mnohem větší důležitosti a její absence způsobila u mnoha dětí velký propad ve znalostech a studijních výsledcích. Organizace Člověk v tísni (2021) uskutečnila s dalšími patnácti neziskovými organizacemi v listopadu a prosinci 2020 dotazníkové šetření, které zjistilo, že rodiče s nízkým vzděláním neměli možnost své děti dostatečně podporovat v případě, že děti probírané látce nerozuměly, a tudíž distanční výuka tak, jak byla vedená, zvýhodňovala děti vzdělanějších rodičů.

Velmi vážným negativním důsledkem jsou pochopitelně zdravotní problémy v důsledku dlouhých hodin strávených u počítače. Jde například o únavu očí, nespavost, bolesti hlavy či zad, výskyt nadváhy způsobený nedostatkem pohybu. Lee (2020) uvádí výzkum, který zjistil, že znemožnění prezenční výuky velmi zkomplikovalo život zejména studentům s psychickými obtížemi, neboť tím přišli o sociální oporu, které se jim předtím dostávalo. Problém může být pro tyto studenty už jenom ve ztrátě denní rutiny. Její výpadek může způsobovat či prohlubovat úzkost a frustraci.

Ze základního principu distančního vzdělávání je zřejmé, že je nejlépe uplatnitelné u osob dostatečně zralých, silně motivovaných, kteří dokáží samostatně pracovat a účinným způsobem plánovat. Proto se v ČR za běžných okolností distanční vzdělávání orientuje zejména do oblastí vzdělávání dospělých, které je pro distanční formu nejvhodnější (Zlámalová, 2008).

3 UČITEL, ŽÁK, RODIČ – KLÍČOVÝ VZTAH VE VÝVOJI DÍTĚTE

Pro to, aby mohla výchova a vzdělávání žáků probíhat co neoptimálněji, je podle Čapka (2013) naprosto zásadní kvalita vztahu učitel – žák – rodič.

Pro dítě navštěvující školu je velmi důležité, jaké klima panuje v jeho třídě, případně v celé škole. Čapek (2010) mezi základní znaky pozitivního klimatu řadí především dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, převahu pozitivního hodnocení a vhodné způsoby výuky. „*V takové třídě jsou žáci spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí atd.*“ (Lašek, 1994, in Čapek, 2010). Pozitivní klima třídy je tedy podle Čapka (2010) chápána jako jistá míra spokojenosti nejen žáků, ale i učitelů.

Pro každé dítě je nesmírně důležité, aby cítilo, že ti, kteří jsou mu nejbližší, o něj mají zájem. V okamžiku, kdy se rodiče angažují ve školním životě dítěte, dávají mu tím najevo, že jim na něm záleží. Zároveň tím ale také dítěti sdělují svůj postoj ke vzdělání, čímž tříbí jeho žebříček hodnot. Když dítě vnímá aktivní spolupráci svých rodičů a učitelů, dostává signál, že je o něj zájem, že někdo sleduje jeho pokroky a má radost z jeho úspěchů. Získává tak mnohem větší důvěru k instituci školy a k osobě učitele. A tahle skutečnost dítě motivuje k lepším studijním výsledkům a činí ho spokojenějším. Nesmí mít samozřejmě pocit, že zájem sklouzává pouze ke snaze jej kontrolovat a ovládat (Štech & Viktorová, 2001).

Pokud se rodiče aktivně zapojují do chodu školy, mohou společně s pedagogy reagovat ve prospěch dítěte. Obě strany získávají hlubší vhled do problematiky, mohou optimalizovat vzdělávací možnosti dítěte, a dítě má tak větší motivaci dosahovat lepších výsledků. Rodiče si díky své angažovanosti uvědomují své kompetence, pedagogové mohou poznat rodinné prostředí, a obě strany tak mohou lépe dítěti porozumět (Čapek, 2013). Dá se tedy konstatovat, že aktivní zapojení rodičů do světa školy napomáhá shodě ve výchově a vzdělávání dítěte.

3.1 RODINA

Rodina je pro dítě klíčová. Nejvíce jej ovlivňuje a spoluvytváří jeho hodnoty. Ačkoli se rodiče přímo nepodílí na vytváření klimatu třídy, mohou před dítětem prezentovat své názory na učitele, školu a spolužáky. Tyto názory mohou být pozitivní i negativní a přes dítě se pak mohou dostávat do školy. Obecně rodinné prostředí velmi silně ovlivňuje chování dítěte a jeho školní výsledky (Čapek, 2010).

Problémem se mohou stát ambiciózní rodiče nebo rodiče, kteří o své dítě nejeví žádný zájem. Velmi špatně působí na dítě také rodinné problémy. Může se mu zhoršit prospěch, může se stát pasivním a ztratit o školu zájem (Kraus & Poláčková, 2001). Naopak příznivá domácí atmosféra má na vzdělávací výsledky dětí velmi pozitivní vliv.

Zásadní roli hraje komunikace mezi rodičem a učitelem. V českých školách je to většinou nastaveno tak, že rodič se mimo třídní schůzky kontaktuje až v případě, když nastane problém. Podle Čapka (2013) by bylo žádoucí, kdyby spolu rodič a učitel komunikovali častěji, a to i za příznivějších okolností. Zcela určitě by to změnilo nastavení některých rodičů vůči škole a snáze by se řešily případné problémy.

Kvalita vztahů mezi rodinou a školou je poznat na přístupu učitele k dítěti, rodiče ke škole a zrcadlí se především ve vztahu dítěte ke škole a ke vzdělání vůbec. Škola by měla dát rodiči najevo, že o něj stojí. Ať již ho vnímá jako partnera nebo jako klienta. Zahraniční výzkumy dokazují, že pokud se zvýší komunikace mezi rodičem a školou, pak naroste i vzájemná důvěra (Adams & Christenson, 2000). Jestliže však rodiče vycítí nezájem školy o jejich osobu, o to, aby participovali, pak se stáhnou a nezapojují se (Williams & Sánchez, 2012). Podle Štecha & Viktorové (2001) škola nesmí dopustit, aby byli rodiče lhostejní vůči vzájemné spolupráci, neboť to brzdí rozvoj jejich dětí.

3.2 UČITEL

Škola a učitelé jsou těmi, kteří řídí proces výchovy a vzdělávání na profesionální úrovni. Je zřejmé, že učitel je jednou z klíčových postav v životě dítěte a může jej na základě svého příznivého či nepříznivého působení velmi silně ovlivňovat. Ono působení zahrnuje veškeré interakce, vztah učitele k žákovi nebo osobnost učitele (Čáp & Mareš, 2001).

Vliv má učitel mimo jiné na školní úspěšnost žáka. Tu lze posilovat například kvalitou prezentace učiva (Kalhous, Obst et al., 2009), jeho přizpůsobením předchozím znalostem, volbou pobídek, zvyšováním podílu času, který žáci skutečně věnují školní práci.

Podle Nelešovské (2002) by pedagog měl umět své žáky motivovat a zároveň inspirovat, na jeho hodiny by se měli žáci těšit. Měl by používat příklady, a zjednodušit tak žákům učivo. Také by mu neměly chybět porozumění, flexibilita, fantazie a profesionalita.

Nesmírně důležitá je samozřejmě samotná interakce učitel – žák. Aby mohla správně probíhat, musí dojít k vzájemnému poznání. „*Učitelova práce a její výsledky závisejí do značné míry na tom, jak učitel zná své žáky. Žák kladně hodnotí učitele, který o něj má zájem a snaží se mu porozumět*“ (Čáp, 1993, s. 164). Zároveň pokud učitel zná dobře své žáky, posiluje tím příznivě vzájemné porozumění a spolupráci ve třídě (Čapek, 2010). Kvalita interakce je určována i pedagogovým učebním stylem.

Pokud učitel své žáky dobře nezná, může to negativně ovlivnit hodnocení. Pedagog může hodnotit žáka na základě různých psychologických efektů ve vnímání. Také ale na základě toho, že zkrátka vyžaduje, aby měl v hodině žáka připraveného a poslušného. Pokud žák takový není, může se dočkat velmi nepříznivého hodnocení. Problémem může být i značkování. Zvláště starší pedagogové hodnotí žáky podle dosaženého vzdělání jejich rodičů (Prunner, 2003).

Učitel představuje autoritu. Jeho role je spojena s jistou mocí a je velmi důležité, jakým způsobem se svou mocí nakládá. Tady záleží na samotné osobnosti učitele. Jsou pedagogové, kteří ji používají pouze ve prospěch svých studentů, jsou však i takoví, kteří s ní podle Čapka (2010) zacházejí značně nevyzrálým způsobem.

Jako velmi podstatnou vnímám skutečnost, že pedagog má silný vliv na to, jak žák vnímá sám sebe. Zásadním předpokladem toho, aby si člověk vážil sám sebe, je podle Říčana (2013) ocenění od těch, kteří jsou pro něj důležití.

To, jaký učitel je, jak se chová, jak přistupuje ke svým žákům, velmi silně ovlivňuje třídní klima. Disponuje tedy značnými možnostmi, jak přispět k co nejoptimálnějšímu vývoji dítěte (Krátká, 2006).

3.3 ŽÁK

Úspěšnost či neúspěšnost studijních výsledků není jen záležitostí žakových osobnostních rysů. Promítá se do nich i klima třídy a celé školy. V každé třídě a na každé škole se nachází určitý typ mezilidských vztahů, žakovských vztahů k učivu a ke vzdělání vůbec (Čáp & Mareš, 2001).

Pedagog samozřejmě není jediný, kdo se podílí na tvorbě klimatu třídy. Spolu s ním ho tvoří i žáci. Pokud si děti na prvním stupni správně osvojí pravidla a normy, může to být pro třídu základ pozitivního klimatu, na kterém se poté dá stavět na druhém stupni. V případě, že tento zodpovědný úkol učitel na prvním stupni podcení, může se následně negativní klima kolektivu třídy přenést do vyšších ročníků, kde se případné nežádoucí návyky hůře odbourávají. Důležitým úkolem prvostupňového učitele je naučit své žáky, aby vnímali své spolužáky, kooperovali s nimi, naučili se skupinové práci a sociálnímu vnímání (Čapek, 2010).

Na druhém stupni, tedy v období puberty, už žák potřebuje od učitele něco jiného. Rozvíjí se u něj potřeba, aby byl respektovaný dospělými, touží vyjadřovat a hájit své názory a stává se citlivější na různá srovnávání (Vágnerová, 2015). Také jsou pro něj mnohem více než na prvním stupni důležité vztahy s vrstevníky. Jsou pro ně důležitější než rodiče a učitelé, a proto těžko snášejí, pokud ty vztahy nefungují. Žáci v tomto věku již mají vlastní názory, které se často neshodují s názory dospělých. Nicméně i zde je podstatné, aby respektovali základní pravidla a normy. Vzhledem ke křehkosti tohoto věku je důležité, aby jejich pedagogové měli přirozenou autoritu, nadhled a smysl pro humor.

3.3.1 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Zcela specifickou skupinou jsou pak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o osoby, které „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (§16 odst. 1 školského zákona č. 561/2004 Sb.)

Podpůrná opatření jsou legislativně ukotvena a podle Teplé & Felcmanové (2016) by měla být v souladu se zdravotním stavem žáka, jeho kulturním prostředím, popř. dalším životním podmínkám. V rámci podpůrných opatření jde především o používání speciálních metod, pomůcek či speciálních didaktických materiálů (Bartoňová & Vítková, 2016). Opatření se dělí do pěti stupňů, a to podle závažnosti postižení žáka. Podpůrná opatření

prvního stupně lze uplatňovat i bez doporučení školského poradenského zařízení, druhý až pátý stupeň pak pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Od třetího stupně se k žákovi přiděluje asistent pedagoga.

Jak přistupovat k dětem se SVP a jak je vzdělávat upravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb. Zmiňuje, co všechno má obsahovat individuální vzdělávací plán těchto žáků, je tu obsažen vzor a další náležitosti týkající se zpráv školského poradenského zařízení, a to včetně doporučení. Najdeme tu i činnosti asistenta pedagoga, veškeré informace v souvislosti s podpůrnými opatřeními a také otázku financování.

Práce s těmito dětmi není jednoduchá a zabírá pedagogovi poměrně dost času, a to i v případě, že má k sobě asistenta pedagoga. Pro tyto děti je poměrně obvyklé, že se těžko přizpůsobují prostředí školy a jeho pravidlům. Zároveň se stává, že ho nepřijme kolektiv třídy. Učitel musí umět pracovat s tím, co je typické pro dané postižení, ale také s psychickými zvláštnostmi těchto dětí (Kendíková, 2017). Velmi často dochází ke vzniku stresových situací, které mohou významně narušovat pozitivní klima třídy. Zde je velmi důležitá spolupráce s rodiči a se školním poradenským pracovištěm.

Pedagog může podle Pipekové (2006) pro úspěšnou integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zajistit materiální vybavení, kontaktovat rodiče a získat je ke spolupráci. Důležité jsou pro školu také informace z doporučení od školského poradenského zařízení. Pokud jsou dostačující, nemusí již škola tvořit individuální vzdělávací plán (novela Vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Pro udržení pozitivního klimatu třídy, ve které je často několik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, je ale klíčová osobnost učitele či asistenta pedagoga. Nejde s těmito dětmi pracovat bez trpělivosti, citlivosti a důslednosti. A pro to, aby i ony mohly zažívat pocity úspěchu, je podle Bartoňové & Vítkové (2016) nezbytná důkladná znalost jejich limitů a potřeb. Kozáková, Pastieriková, & Krejčířová (2013) doporučují, aby se při práci s těmito dětmi vycházelo z toho, co znají a zvládají, a aby byly tyto jejich znalosti a dovednosti dále rozvíjeny.

3.4 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Ještě poměrně nedávno se pohlíželo na školy jako na uzavřené instituce a myšlenky o partnerství mezi školou a rodiči bylo mimo jakékoli veřejné úvahy. Přitom vzájemná spolupráce rodičů a učitelů je zejména na základních školách klíčovým prvkem celého procesu vzdělávání (Štech & Viktorová, 2001). Spolupráce rodiny a školy je obecně ukazatelem kvality ve vzdělávání a výsledky mnohých šetření vypovídají o tom, že pokud rodiče spolupracují se školou, jejich děti jsou nejen ve škole spokojenější, ale zároveň dosahují lepších výsledků (Čapek, 2013).

V zahraničí se toto téma stalo předmětem řady výzkumů. U nás není podle Čapka (2013) situace optimální, ačkoli i zde nacházíme příklady z praxe, které podporují spolupráci rodin a škol. Jde například o program Začít spolu občanského sdružení Step by Step nebo známý projekt společnosti EDUin s názvem Rodiče vítáni. V našem i mezinárodním kontextu je spolupráce rodiny a školy shodně chápána jako činitel ovlivňující úspěšné začlenění dětí do systému vzdělávání.

Zapojení rodičů do vzdělávacího procesu definuje Jeynes (2005) jako participaci rodičů na výchovně vzdělávacích procesech a zkušenostech jejich dětí. Tato účast může mít mnoho forem. Epsteinová (Epstein, 2001, in Čapek, 2013) vymezuje šest stupňů zapojení rodičů do života školy. První stupeň je plnění základních rodičovských povinností. Druhým stupněm je komunikace se školou. Jde o to nejen rodiče informovat, ale činit to srozumitelně. O stupeň vyšší je zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy. Může se jednat například o čtení ve škole či pomoc při organizaci školních oslav. Čtvrtý stupeň zahrnuje podílení se na domácích přípravách. Předpokládá rodičovskou podporu dětem, kontrolování, vysvětlování nebo monitorování. V pátém stupni jsou rodiče přizváni k rozhodovacím procesům týkajících se záležitostí školy. V posledním stupni se jedná o spolupráci v rámci školy jako komunity.

Typologie Epsteinové byla využita v různých výzkumech. Zjistilo se například, že největší vliv na vzdělávací výsledky má zapojení se rodičů do domácí přípravy svých dětí (Fantuzzo et al., 2004). Výzkum uvedl, že v rámci domácí přípravy dávají rodiče najevo svá očekávání týkající se známek, které by podle nich měly jejich děti získávat. Tato jejich očekávání spolu s pomocí a podporou, kterou dětem doma poskytují, jsou nejsilnějšími faktory, díky nimž děti dosahují lepších studijních výsledků (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2011).

Epsteinová (2001, in Čapek, 2013) ve své typologii vychází z myšlenky, že propojenost rodiny, školy a komunity je naprosto nezbytná pro to, aby se dítě mohlo optimálně rozvíjet. V českém prostředí je podle Čapka (2013) ještě příliš mnoho škol, které dosáhly pouze druhého stupně, tedy s rodiči pouze komunikují. Všechny stupně rodičovského zapojení najdeme na našich školách zcela výjimečně. Přitom existuje řada důvodů, proč by se rodiče měli zapojit do vzdělávání svých dětí. Například je to jejich právo. Rodiče nesou hlavní odpovědnost za rozvoj svého dítěte. Mají tedy právo na informace týkající se výsledků dítěte nebo mohou pro své dítě vybrat školu. Dalším argumentem je názor, že rodiče a školy jsou partneři. Čapek k tomu dodává (2013, s. 15): „*Škola by měla jednat s rodičem jako s partnerem ve vzdělávání žáka, aniž by zapomínala, že je jejím klientem, kterému odvádí službu.*“ Samozřejmě sem patří i zmiňovaná skutečnost, že spolupráce školy a rodiny posiluje účinky školního působení a zlepšuje školní úspěšnost. Dalšími výhodami úzké spolupráce jsou prevence problémového chování, hlubší poznání osobnosti dítěte a možnost navázání vztahu s ostatními rodiči, což umožňuje sdílení rodičovských zkušeností.

Jsou ale také faktory, které tuto spolupráci narušují nebo jí brání. Může jít o nedostatek času rodičů, pracovní vytíženost učitelů, věk dítěte, předsudky či negativní zkušenosti. Hornby & Lafaelová (2011) vytvořili na základě metaanalýzy čtyři skupiny, které obsahují činitele negativně ovlivňující vztah školy a rodiny. Jde o společenské faktory ovlivňující jak rodinu, tak také školu, faktory ovlivňující vztah rodiče a učitele, faktory na straně rodičů a rodiny a faktory na straně dětí.

Zcela zvlášť bych zařadila tzv. problémové rodiče. Může se jednat o rodiče, pro něž vzdělání nemá téměř žádnou hodnotu, nebo o své děti nepečují. Tito rodiče komunikují se školou velmi zřídka a obvykle se jakékoli spolupráci vyhýbají. Problémoví bývají ale i rodiče, kteří mají potřebu konzultovat s učitelem úplně všechno. Neustále volají, a to i ve zcela nevhodnou dobu, a celkově je spolupráce s nimi velmi náročná a může až obtěžovat (Rabušicová et al., 2004).

Existují také rozdíly v komunikaci rodičů se školou na prvním a druhém stupni základních škol. To, v jakém je dítě věku, významně souvisí s mírou rodičovského zapojení. Rodiče žáků prvního stupně se zapojují mnohem více než rodiče žáků druhého stupně (Seginer, 2006). Vysvětlení může být takové, že děti v období dospívání chtějí být samostatnější a odmítají rodičovskou pomoc i při vypracovávání domácích úkolů (Hornby & Lafaele, 2011). Nebo mohou mít rodiče v některých předmětech druhého stupně obavy

svému dítěti pomoci, protože se necítí být kompetentní (Hill & Tyson, 2009). Naproti tomu Deslandes & Cloutier, 2002) ve svém výzkumu dokázali, že i pro dospívající žáky druhého stupně je zájem rodičů o jejich vzdělávání důležitý.

4 UČITEL, ŽÁK A RODIČ VE SVĚTLE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – DOSAVADNÍ ZJIŠTĚNÍ

V březnu roku 2020 došlo v českém vzdělávacím systému k něčemu, co nikdo nečekal. Školy, které na to absolutně nebyly připraveny, musely den ze dne začít vzdělávat své žáky distančním způsobem. Rodiče, aniž by si to sami přáli, si najednou vyzkoušeli, jaké to je vzdělávat vlastní dítě. Toto všechno mělo samozřejmě své důsledky.

Již mnoho let všichni možní odborníci hovoří o tom, jak je důležité, aby rodina a škola spolupracovaly, a najednou se ukázala palčivost tohoto tématu v celé své nahotě. Vyšlo najevo, jak už o tom před deseti lety hovořili Hornby & Lafaele (2011), že ačkoli se obecně ví o výhodách, které zapojování rodičů do chodu školy přináší, v samotné každodenní realitě škol je to pouhá rétorika.

4.1 RODINY V DOBĚ KORONAVIROVÉ PANDEMIE

Jak již bylo řečeno, uzavření škol přineslo neobvyklou situaci, kdy vzdělávací povinnost byla částečně přesunuta na rodiče. Jak uvedla Frombergerová (2020, s. 221) rodina se „*najednou snažila přebírat úlohy, které si do teď nárokovalo jen školství*“. Rodiče zejména mladších dětí se stali klíčovým článkem distanční výuky. Bylo na nich, aby své děti podporovali, vysvětlili jim látku, pomohli jim vypracovat úkol nebo se spojili s učitelem.

Tento stav s sebou nesl jisté výzvy. Jednou z nejčastějších překážek byla technická vybavenost rodin. Situace, kdy byl jeden počítač pro celou domácnost, kterou tvořili dva rodiče na home – office a dvě děti školou povinné, nebyly ničím neobvyklým. Výuku mnohdy komplikovala i digitální kompetence rodičů (Nani & Sibanda, 2020).

Z výzkumu Rokose & Vančury (2020) vyplývá, že někteří rodiče se necítili dostatečně vybaveni k tomu, aby dětem probíranou látku vysvětlili. Uváděli, že už si ji nepamatovali a že museli trávit čas tím, že se ji oni sami museli znovu učit. Podle výsledků 48,2 % rodičů prvostupňových dětí pomáhalo dětem s výukou dvě hodiny denně, ale téměř třetina rodičů tři hodiny a více. Švaříček et al. (2020) dále uvedl, že si rodiče kromě časové

nouze stěžovali i na nedostatek autority a neschopnost motivovat děti k plnění školních povinností.

Na základě těchto zkušeností začali rodiče požadovat, aby se množství učiva snížilo a aby se jednotlivé školy orientovaly na hlavní předměty. Někteří rovněž vyjadřovali názor, že by se vzhledem k odpovědnosti, která na ně byla přenesena, chtěli podílet na hodnocení svých dětí (Švaříček et al., 2020).

Skutečnost, že rodiče trávili v tomto období se svými dětmi mnohem víc času než obvykle, jim přinesla možnost rozpoznat, jak na tom jejich děti opravdu jsou. Poznat jejich silné a slabé stránky a poskytnout jim podporu tam, kde ji potřebují (Nani & Sibanda, 2020). Každý z rodičů přistupoval k dané situaci po svém. Vuirikari et al. (2020) odhalili, že někteří rodiče se snažili kromě výuky, kterou nabízela škola, sami dětem nabízet aktivity, kterými by si mohly danou látku procvičit či ji lépe pochopit.

Zajímavé je, že jen málo rodičů vnímalo, že vzdělávání nezahrnuje pouze učení se nové látce, ale že jde o celistvý rozvoj. Že v sobě obsahuje i sport, pomoc v domácnosti, procházku v přírodě či četbu (Parczewska, 2020). Volný čas byl v rodinách častým kamenem úrazu. Autorka na základě svého výzkumu uvádí, že jedna pětina rodičů neřešila, zda se jejich děti kromě samotné výuky věnují nějaké fyzické aktivitě. Vuirikari et al. (2020) k tomu dodává, že rodičům chyběla ze strany školy větší podpora v nabídce nápadů na to, jaké činnosti by s dětmi doma mohli vykonávat.

Nejen distanční vzdělávání, ale i samotná pandemie ovlivnila životy rodin. Můžeme klidně říct, že život v rodinách se převrátil úplně naruby. Změnily se každodenní zvyky. Rodiče najednou trávili se svými dětmi mnohem více času, což je sice podle Nelsona et al. (2013) pro rodiče příjemná aktivita, ale nemusí to tak být automaticky a vždy, navíc rodičovství bývá často spojeno s protikladnými pocity. Byly tu také obavy o zdraví, práci a nutnost zůstat mezi čtyřmi zdmi bez možnosti relaxace. Celou situaci mohly pochopitelně vnímat zcela odlišně rodiny kompletní a rodiny samoživitele (McCrary Calarco et al., 2020).

Ze strany Evropské unie i Organizace spojených národů proběhl naléhavý apel pro podporu rodičů v této obtížné době (Šimková, 2021). Pomoci jim, aby s dětmi o celé situaci mluvili, aby věděli, jak jim mají pomáhat ve vzdělávání a celkově o ně pečovat. McCrary Calarco et al. (2020) uvedl, že většinou to byly matky, které celá situace více stresovala. A to proto, že to bývají většinou ženy, pro které bývá čas strávený s dětmi více náročný.

O genderových rozdílech ve vnímání času stráveného s dětmi mluvili již dříve Nelson et al. (2013). Podle něj na matky více dopadá tíha jejich povinností, neboť ty jsou z velké části rutinní. Otcové podle Musicka et al. (2016) se věnují při kontaktu se svými dětmi spíše zábavnějším aktivitám a přijímají roli, která s sebou nese menší zodpovědnost a tudíž menší množství stresu. O'Reilly (2020) dokonce hovoří o ženách v době uzavření vzdělávacích institucí jako o pracovnicích v přední linii. Naproti tomu Wenham (2020) uvádí, že v průběhu pandemie muži převzali část péče o děti a zvýšil se jejich podíl na domácích pracích. Rovněž Alon et al. (2020) jsou přesvědčeni, že tato doba přináší příležitost k tomu, aby se nabouraly společenské normy, které rozdělují nerovnoměrným způsobem péči o dítě. Jejich výzkum zjistil, že mnoho otců začalo daleko zodpovědněji pečovat o své děti.

Vzhledem k velikosti zátěže, kterou s sebou zejména uzavření škol přineslo, McCrory Calarco et al. (2020) upozorňoval na nutnost prozkoumat, jak zvýšené množství času stráveného doma s dětmi působí na emoční pohodu matek. Podle výsledků jejich výzkumu pociťovaly matky úzkosti a frustrace, což ve svém důsledku má vliv nejen na jejich zdraví, ale samozřejmě to ovlivňuje i samotné děti, jejich chování a školní úspěšnost. O tom, že by čas strávený doma s dětmi mohl přinášet i výhody, se zmiňuje Parczewska (2020), která hovoří o možnosti rodičů lépe poznat své děti.

Důsledkem této nové situace byly i konflikty v partnerských vztazích. Distanční výuka dětí, uzavřený prostor domácností, nejistota týkající se zdraví a financí, přinášelo napětí a konflikty (Parczewska, 2020). McCrory Calarco et al. (2020) uvádí, že konflikty vznikaly stupňováním předchozích rozporů, ale třeba i na základě neshod ohledně závažnosti COVID – 19. Taktéž v této době dochází k nárůstu domácího násilí (Wenham, 2020). Veškeré domácí spory jsou pro děti velmi stresující a ovlivňují mimo jiné i jejich studijní výsledky.

U nás dopad pandemie na životy rodiny zkoumali Korbel & Prokop (2020). Zaměřovali se především na duševní zdraví rodičů mezi dubnem a listopadem 2020 a zjistili, že celkem 27 % rodičů mělo známky středně těžké deprese a úzkosti. U žen se tyto symptomy objevovaly častěji než u mužů a zároveň častěji u rodičů, kteří měli děti na prvním stupni základní školy.

Podle Švaříčka et al. (2020) výsledky různých studií jasně ukazují na rozdíly mezi rodiči prvostupňových a druhostupňových dětí v době distanční výuky. Z výsledků vyplývá, že rodiče prvostupňových žáků strávili se svými dětmi mnohem více času pomáháním

s výukou a plněním úkolů než rodiče žáků druhého stupně a zadané úkoly jim připadaly užitečnější než rodičům starších žáků. Což by odpovídalo vyšší míře zapojení rodičů prvostupňových dětí v době uzavření škol.

Nižší angažovanost rodičů druhostupňových žáků je možné vysvětlit například tím, že vzrůstá náročnost učiva, rodiče neumějí svým dětem vysvětlit učivo a cítí se tak méně kompetentní (Hill & Tyson, 2009). S tím zřejmě souvisí i jejich pocit, že jim uniká smysluplnost úkolů. Podle výzkumu Švaříčka et al. (2020) si rodiče druhostupňových žáků nejvíce stěžovali na to, že pedagogové nevysvětlovali během online hodin látku, dávali mnoho samostudia, děti tak ztrácely motivaci dokončovat úkoly a oni sami cítili bezmoc, že jim neumějí pomoci. Zřejmě i v důsledku toho volají rodiče po redukci kurikula.

Velmi zajímavé bylo upozornění Čt24 (Eisenreichová, 2021), že v pedagogicko-psychologických poradnách se ve školním roce 2020/2021 potýkají se zvýšeným nárůstem žádostí o domácí vzdělávání. Konkrétně v Praze a Brně vzrostl počet žádostí o čtvrtinu. Zástupci těchto poraden sdělili, že hlavní pohnutkou, která k tomu rodiče vedla, byla snaha předejít komplikacím při znovuzavedení prezenční výuky (nesouhlas s nošením roušek, obavy z epidemiologických rizik) a zároveň reagovat na to, jakým způsobem probíhá distanční výuka.

4.2 ŠKOLY A DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vlivem pandemie se mnoho profesí potýkalo s tím, že muselo změnit svou formu. Zavedení distanční výuky bylo ze dne na den. Je pochopitelné, že školy na tuto situaci nemohly být připraveny. Odlišnost, s jakou na ni reagovaly, zřejmě vyplývala mimo jiné i z toho, že chyběly konkrétní pokyny ze strany ministerstva školství a také ze strany zřizovatele (Švaříček et al., 2020). Školy se musely v celé situaci rychle zorientovat a domluvit se na tom, jakým způsobem budou pokračovat ve výuce a jakou nejvhodnější podobu distančního vzdělávání zvolí.

Tento stav byl pro jednotlivé pedagogy velmi náročný. To mělo samozřejmě dopad na jejich psychiku, což potvrzovalo šetření České školní inspekce z května 2020. Stresujícím faktorem byla například nezbytnost digitálních technologií. Běžná vyučovací hodina realizovaná v online prostředí není tolik didakticky přínosná. Pro učitele bylo velkou výzvou vést hodiny tak, aby byla výuka přiměřená, nepřetěžovala žáky a respektovala cíle vzdělávání. Mnozí pedagogové také pociťovali velkou zodpovědnost za své žáky, což v nich

vzbuzovalo napětí (Vlachová, 2021). Podle studie Rokose a Vančury (2020) pouze 48% dotazovaných učitelů uvedlo, že jim distanční způsob vyučování vyhovuje.

Některé výzkumy týkajících se situace kolem uzavření škol zmiňovaly dopad pandemie na vyhoření učitelů. Učitelské povolání je samo o sobě poměrně náročné a jako v každé pomáhající profesi je tu velké nebezpečí vzniku syndromu vyhoření. Toto nebezpečí bylo v době distanční výuky ještě zesílené. V kapitole věnované nevýhodám distančního vzdělávání byl například zmíněn americký výzkum, který vedl Pressley (2021). Ten se zabýval faktory, které mohou vlivem zavedení plošné distanční výuky přispět k syndromu vyhoření u učitelů. Také tam byla zmíněna marocká studie (Amri et al., 2020), jejíž výsledky dokládaly, že učitele základních škol během distančního vzdělávání nejvíce stresovala celková pracovní zátěž, nedostatek sociální podpory a konflikty doma a v práci a nutnost používat digitální technologie. Nezbytnost umět používat digitální technologie při distanční výuce se ukázala jako kámen úrazu. *„V plné nahotě a v přímém přenosu do obývacích pokojů se dnes ukázalo, že dostatečné digitální dovednosti pro řízení výuky na dálku má jen část učitelů“* (Trojan, 2020).

V první vlně pandemie byla realita mnohých škol taková, že se komunikace mezi učiteli a žáky odehrávala například pouze e-mailovou komunikací. Na dalších školách zase jednotliví učitelé realizovali výuku každý na jiné platformě. Rodiče především druhostupňových dětí požadovali, aby se na školách zavedla jednotná elektronická platforma. Tento požadavek je určitě pochopitelný, ale podle Švaříčka et al. (2020) neladí s autonomií pedagoga. Jak uvedli Woods & Jeffrey (2002), pokud se učitelům vnucuje cokoli, co je v kontrastu s jejich myšlením, může to mít negativní důsledky nejen pro ně, ale i pro jejich žáky. Zároveň je nutno brát ohled na to, že ve srovnání s prezenčním způsobem výuky jde při online výuce o použití jiných pedagogických teorií, a to samo o sobě klade vyšší nároky na osobnost učitele (Zounek et al., 2016). Podle Švaříčka et al. (2020) je tedy velmi pravděpodobné, že představa rodičů, že jednotná platforma odstraní veškeré překážky, je mylná.

Za jeden z pozitivních důsledků distančního vzdělávání považují Pavlas et al. (2021) skutečnost, že o rok později, tedy na jaře 2021, se již mnoho pedagogů snažilo o to, aby didakticky zvládli online výuku tak, aby byla přínosná pro žáky. Nicméně do budoucna zároveň vidí jako nezbytné, aby jednotlivé školy zvýšily své digitální kompetence. A to nejen učitelé, ale i žáci. A to do té míry, aby zvládli samostatnou účast na online výuce bez asistence rodičů.

4.3 ŽÁCI V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Přechod na distanční způsob výuky s sebou přinesl velkou zátěž i pro žáky. Distanční výuka sama o sobě vyžaduje velkou samostatnost a motivovanost studujícího (Dršina, 2011) a to je veliký problém pro žáky základních škol. Zvláště žáci prvního stupně nejsou schopni bez pomoci rodičů výuku zvládnout.

Nani & Sibanda (2020) na základě svého výzkumu konstatovali, že někteří rodiče považovali distanční výuku za něco, co dává jejich dětem v době, která je tolik nejistá, řád. Nicméně jak uvádějí Carretero et al. (2021), k tomu, aby mohla být distanční výuka plně využita, je zapotřebí nejen digitální kompetence, ale i sociální a emoční. Je velký rozdíl mezi využitím počítače ke hře, nebo ke vzdělávání.

Distanční způsob vzdělávání má svá specifika, a pokud dochází k jejich nerespektování, může to velmi negativně ovlivňovat psychický a sociální vývoj dětí. Pavlas et al. (2021) přišli s alarmujícím zjištěním, že bylo velmi málo online hodin, ve kterých by děti musely mít zapnutou kameru. Přitom vizuální kontakt je pro komunikaci nesmírně důležitý a jeho nepřítomnost si klade veliké nároky na soustředění. Di Pietro et al. (2020) také popisují změny ve způsobech interakce a snižující se motivaci, se kterou se žáci potýkali.

Pro žáky, kteří se najednou ocitli bez možnosti fyzicky docházet do školy, byla palčivým problémem sociální izolace. Chyběl jim každodenní kontakt se spolužáky, ale i možnost je požádat o pomoc nebo s nimi spolupracovat. Stres a náročnost celého období, který vyplýval ze změn v rodině (možné konflikty, nemoci, home-office), ve škole, z nemožnosti setkat se s kamarády či prarodiči či docházet do kroužků byly pro děti poměrně surovou zkouškou. Velká část se se situací uměla vyrovnat, mnohým žákům však tento stav způsoboval úzkosti a deprese. Nyní jen těžko můžeme odhadovat veškeré důsledky (Šimková, 2021).

Přechod na distanční výuku byl náročný především pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro ně vydalo v září 2020 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zvláštní pokyny. Z nich bylo patrné, že tyto děti mají i v době uzavření škol nárok na poskytování podpůrných opatření. Konkrétně to znamenalo, že žáci se SVP měli nárok na asistenta pedagoga, učitelé se s nimi snažili pracovat individuálně, a také, pokud to bylo možné, jim škola mohla zapůjčit kompenzační pomůcky, které se běžně používají při

výuce. Dále se v metodických pokynech pro tyto žáky píše například o úpravě obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

V praxi byla distanční výuka pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyčerpávající pro všechny zúčastněné. Překážkou pro ně byly zejména úkoly, které nebyly často vhodně koncipovány vzhledem k jejich potřebám. Také schopnost udržet pozornost během online hodin byla nízká a tyto děti často výuku narušovaly ve snaze získat pozornost nebo se v průběhu odhlašovaly či se vůbec neúčastnily. Velmi obtížně se řešil v době distanční výuky individuální přístup, který tito žáci nezbytně potřebují. Zde velmi záleželo na přístupu jednotlivých škol. Pro mnohé rodiče to bylo velice obtížné, neboť jim chyběly příslušné kompetence. Pokud ještě chyběla podpora školy a ze strany pedagogů se objevil tlak na výkon, mohli mít rodiče pocit, že je to nepřekonatelný problém. Otázkou k řešení do budoucna je pak skutečnost, že distanční výukou se prohloubila propast mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich spolužáky (Di Pietro et al., 2020).

Obecně, nejen u žáků se SVP, bylo v době uzavření škol nezbytné zohledňovat individuální možnosti žáka a jeho rodiny. Klíčová pak byla spolupráce s rodiči a snaha podpořit motivaci žáků, například pomocí formativní zpětné vazby. Z doplňujících závěrů výzkumu Dopady pandemie covid-19 na žáky (Korbel & Prokop, 2021) vyplývá, že školy, ve kterých se rodiče aktivně zapojovali do výuky na dálku, svým dětem pomáhali a podporovali, ztratily v průměru měsíc výuky. Naopak ve školách, kde se rodiče nezapojovaly, vznikl až tříměsíční skluz výuky. Pomoci překonat rozdíl ve vzdělání by mohlo doučování, na které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uvolnilo finanční prostředky. Školám pak ministerstvo doporučilo, ať se zaměřují na to, co je důležité, a vynechají to, co je zbytečné.

4.4 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY V DOBĚ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Stejně jako učitelé, tak ani rodiče nejsou homogenní skupinou (Munn, 1993), takže komunikace se školou byla rodiči hodnocena různě. Někteří rodiče uváděli, že s nimi škola vůbec nekomunikuje. Tvrdili, že nemají informace o způsobu vzdělávání, že neprobíhá online výuka a jejich děti nedostávají zadané žádné úkoly. Druhá skupina rodičů zase velice oceňovala způsob, jakým s nimi škola komunikuje, četnost kontaktů a srozumitelnost pokynů. Rozdíly ale byly i mezi prvním a druhým stupněm základních škol a mezi

jednotlivými pedagogy. Každý komunikoval s dětmi a rodiči různou formou a měl různé požadavky (Švaříček et al., 2020).

Uzavření škol a následná distanční výuka vyžadovaly intenzivní komunikace mezi rodinami a školou. Rodiče se museli začít angažovat a stát se aktivními v procesu vzdělávání svých dětí. Každá strana měla svá očekávání a bylo potřeba o nich komunikovat. Podle zjištění Švaříčka et al (2020), výzkumu PAQ Research (Prokop et al., 2020) a šetření České školní inspekce (2020) rodiče zvládli celou situaci dobře. Ukázal se skutečný význam spolupráce mezi školou a rodiči.

Podle Švaříčka et al. (2020) rodiče před nastolením distanční výuky od školy očekávali, že bude plnit vzdělávací a výchovnou funkci, že se bude o jejich děti kvalitně starat a že jim bude podávat základní informace o tom, jak celý proces probíhá. Najednou se ale situace obrátila a učitelé začali očekávat, že rodiče do jisté míry zastanou jejich funkci, budou děti kontrolovat, motivovat, vysvětlovat jim látku a budou školu informovat o tom, jak děti vzdělávací proces zvládají. Kapitola pojednávající o rodinách v době pandemie ale ukázala, že většina rodičů se na výměnu rolí necítila dostatečně kompetentní.

Pozitivním aspektem bylo, že mnozí rodiče si uvědomili, v čem doopravdy spočívá role učitelů, měli možnost pochopit limity svých dětí, poznat obsah učiva, který je dětem předkládán a také to, jak náročná může výuka být (Parczewska, 2020).

Pro média byla atraktivní zejména dvě témata, která se týkala rodičů a školy. Jedním z nich bylo známkování žáků. Vedly se diskuse, zda v době distanční výuky žáky známkovat či nikoli. Mnozí učitelé známkovat nechtěli (Chrobák, 2020; Česká škola, 2020) a někteří rodiče se chtěli na hodnocení svých dětí podílet, neboť to viděli jako logický důsledek toho, že na ně byla převedena část pedagogických povinností. Druhým velkým tématem byl požadavek rodičů na redukci kurikula, neboť díky intenzivnímu zapojení do vzdělávání svých dětí během uzavření škol se mohli podrobněji seznámit s tím, co konkrétně tvoří vzdělávací obsah.

Bez ohledu na to, jak byla kvalita spolupráce oběma stranami hodnocena, faktem zůstává, že období posledních dvou let nám všem ukázalo pravý význam spolupráce školy a rodičů. To, že je pro obě strany velmi důležitá a obě strany z ní mohou mít prospěch.

4.5 VLIV DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA BUDOUCÍ VÝVOJ KURIKULA

Kořeny vzdělávacího systému na našem území sahají až do 10. století, kdy byly zakládány první církevní školy (Vališová & Kasíková, 2011). Současný školský systém na tuto dlouholetou tradici navazuje a posledních třicet let je v něm patrná snaha o demokratizaci a decentralizaci.

Během historie se postupně krystalizoval soubor znalostí, který se stal součástí toho, co se na školách vyučovalo. Když pak dohled nad vzděláváním zcela převzal stát, začal být obsah vzdělávání definován ve školních osnovách a kodifikován jako státní dokument (Krejčí, 2002).

Jak již bylo uvedeno, současný český vzdělávací systém je řízen Zákonem 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon uvedl do našeho školství nové principy ve vzdělávání žáků od 3 do 19 let. V roce 2005 byla spuštěna kurikulární reforma, v rámci níž byly do té doby jednotné osnovy vystřídány rámcovými vzdělávacími programy. Ty daly školám větší svobodu, neboť pouze popsaly, s čím se mají žáci na různých stupních obeznámit a co by měly na konci znát (Janík et al., 2018). Každá škola si tak mohla vytvořit svůj vlastní vzdělávací program. Tyto tzv. kurikulární dokumenty byly tedy vytvářeny na státní úrovni a na úrovni školské.

Mezi odborníky panuje již několik let názor, že by bylo třeba současné rámcové vzdělávací programy modernizovat, protože jsou zastaralé a předimenzované. S tím počítá i Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která byla zahájena koncem roku 2018. Zkušenosti s nedobrovolnou distanční výukou během let 2020 a 2021 potvrdily, že je naprosto nezbytné vytvořit nový rámcový vzdělávací program, moderní a zredukovaný. Ministerstvo školství zřídilo za účelem přípravy podkladů pro revizi poradní orgán, který je v činnosti od 1. září 2021. Skládá se z expertů z řad dlouholetých učitelů a ředitelů. Jsou mezi nimi lidé z praxe i akademici, ale také asociace a instituce. Například Česká školní inspekce nebo Národní pedagogický institut. Mezi hlavní cíle celé změny patří odklon od učení se nazpaměť, zaměření na získávání dovedností v práci s informacemi. Již tento školní rok jsou schválené dílčí změny ve výuce informatiky na základních školách. Nový rámcový vzdělávací program by měl být hotový do roku 2024 (ČTK, 2021).

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Před necelými dvěma lety se náš svět radikálně změnil. Důsledkem pandemie Covid – 19 byla nejen zdravotní krize, velkým šokem pro značnou část společnosti bylo také uzavření škol. Začalo se ukazovat, jak na tom naše školství, jednotlivé školy a učitelé jsou. Najednou začali všichni více vnímat, jaké změny je potřeba udělat a co by se mělo řešit či změnit.

Největší změnou byl přechod na distanční způsob vzdělávání. To, na co by zřejmě řada pedagogů ani rodičů nikdy dobrovolně nepřistoupila, bylo zavedeno během pár dní.

Už dlouho před pandemií se hovořilo a psalo o tom, že zásadní dovedností dnešní doby je schopnost naučit se zvládat změny. Školství bylo v provádění změn vždycky poněkud těžkopádné. Pak přišla pandemie a mnoho lidí začalo v nynější krizi spatřovat šanci na naprosto zásadní změnu ve vzdělávání.

Vzdělávání na dálku ochromilo nejen produktivitu rodičů, ale také sociální život dětí. Výuka probíhala způsobem, který do této doby neměl obdoby. Šlo o období plné pokusů, omylů a nejistot. Podstatným faktem zůstává, že období nedobrovolného distančního vzdělávání není a nebude jen krátkodobým problémem (Burgess & Sievertsen, 2020).

Nyní není nikdo schopen odhadnout důsledky této etapy a předpovědět budoucí vývoj vzdělávání. Jsme zcela na nové půdě. Bude zapotřebí mnoha výzkumů a studií. Domnívám se, že tato práce by svým zjištěním mohla přispět k veřejné diskusi nad tím, jak se chopit příležitosti a využít co nejlépe nabyté zkušenosti z tohoto nelehkého období.

Výzkumným problémem je dopad koronavirové pandemie na vzdělávání. Vychází ze skutečnosti, že distanční vzdělávání během pandemie mělo určité důsledky pro všechny aktéry vzdělávání. Dopad změn, ke kterým došlo v souvislosti s uzavřením škol, chce ukázat na příkladu konkrétní školy.

Diplomová práce si klade za **cíl** zmapovat prožívání distančního způsobu vzdělávání žáky, jejich rodiči, učiteli a vedením na konkrétní základní škole.

Z výzkumného cíle poté vyplynuly následující **výzkumné otázky**:

Výzkumná otázka č. 1:

Jakým způsobem se pedagogové, žáci a jejich rodiče vyrovnávali s distanční výukou?

Výzkumná otázka č. 2:

Jaký dopad mělo distanční vzdělávání na vztahy rodičů a dětí?

Výzkumná otázka č. 3:

Jak vnímali pedagogové dopad distančního vzdělávání na znalosti a dovednosti svých žáků?

Výzkumná otázka č. 4:

Jak změnila pandemie pohled na způsob vzdělávání u jednotlivých aktérů vzdělávání (žáci, rodiče, pedagogové)?

6 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

6.1 TYP VÝZKUMU

Vzhledem ke zkoumané oblasti jsem v diplomové práci zvolila kvalitativní úroveň metodologického přístupu. Podle Hendla (2016) patří k výhodám tohoto přístupu skutečnost, že se z něj dají získat bohatá data, která mají hloubku. To byl také důvod mého výběru. Potřebovala jsem získat hlubší vhled do života jedné konkrétní školy, a to na základě relativně malého počtu respondentů.

Zároveň jsem si vybrala téma, které se teprve intenzivně zkoumá a nikdo s ním nemá dlouhodobou zkušenost. Proto jsem při výběru typu výzkumu vycházela z názoru Strausse & Corbinové (1999), kteří tvrdí, že hlavní výhoda kvalitativního přístupu spočívá v odhalení a pochopení podstaty jevu, který není tolik prozkoumaný.

Rozhodla jsem se pro případovou studii, protože jsem chtěla dojít k hlubšímu pochopení souvislostí a poznání dané problematiky. Hendl (2016) je přesvědčen, že případová studie je velmi vhodná pro studium organizací a institucí, tedy i škol.

Výzkum byl uskutečněn pomocí polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových skupin, metodou analýzy pak byla zakotvená teorie.

6.2 PRŮBĚH VÝZKUMU

V rámci výzkumu jsem navázala spolupráci s běžnou základní školou v kraji Vysočina. Jde o úplnou venkovskou školu s devíti postupnými ročníky. Výzkum započal v září roku 2020, kdy jsem telefonicky oslovila ředitele zmíněné základní školy a poprosila ho o spolupráci. Protože souhlasil, navštívila jsem koncem září školu osobně a domluvila si setkání s jednotlivými pedagogy, žáky a jejich rodiči a také s ředitelem školy a jeho zástupcem.

Všechny rozhovory a ohniskové skupiny proběhly během první poloviny října 2020 a týkaly se první vlny distančního způsobu vzdělávání. Protože poté došlo znovu k zavření škol, domluvili jsme se se všemi, že se potkáme ještě jednou, až bude probíhat klasická prezenční výuka. K dalšímu setkání došlo až v červnu roku 2021. Zúčastnili se ho všichni

respondenti z prvního setkání. Tématem druhého setkání byla pochopitelně druhá vlna distančního vzdělávání.

Během října 2021 jsem data převedla do potřebné elektronické podoby. Proběhla tedy transkripce, aby se s daty dalo dál nakládat. Jaký byl další postup práce s daty, bude popsáno v kapitole týkající se zpracování a analýzy dat.

6.3 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Metodami získávání dat byly polostrukturovaný rozhovor a ohnisková skupina. Polostrukturovaný rozhovor jsem použila při schůzkách s ředitelem školy, jeho zástupcem, s pedagogy a rodiči. Ohniskové skupiny jsem uplatnila při setkání se žáky. Z každé třídy druhého stupně vznikla jedna ohnisková skupina po pěti žácích. Vzhledem k tomu, že má škola v každém ročníku pouze jednu třídu, proběhly čtyři ohniskové skupiny. Pracovala jsem se stejnými dětmi ve stejných ohniskových skupinách po první i druhé vlně.

Podle Miovskeho (2006) je polostrukturovaný rozhovor nejčastější podobou rozhovoru. Vybrala jsem si ho, protože mi připadal nejvhodnější vzhledem k tématu. Jeho prostřednictvím se dá navázat důvěrný vztah mezi tazatelem a respondentem a je šance na hlubší průzkum dané problematiky. Také je při něm příležitost doptat se na různá další témata.

Na začátku jsem vytvořila jádro rozhovoru, které obsahovalo základní otázky. Ono jádro je pochopitelně odlišné u jednotlivých aktérů. Rodičů jsem se ptala na jiné záležitosti než pedagogů. Konkrétní otázky rozhovorů jsou vypsány v příloze č. 3. Při samotných rozhovorech docházelo k tomu, že se jednak jednotlivé odpovědi zpřesňovaly, jednak jsem se blíže dotazovala na témata, která se objevovala.

Jádro rozhovoru obsahovalo dvě skupiny otázek. První skupinu jsem zaměřila na první vlnu uzavření škol, které probíhalo od března do května 2020. Tyto rozhovory byly vedeny v první polovině října 2020 a snažily se zachytit nejdůležitější témata prvních měsíců po uzavření škol. V červnu 2021 se pak uskutečnily další rozhovory, při kterých jsem použila druhou část otázek, které jsem zaměřila na druhou vlnu zavírání škol.

Ohniskovou skupinu jsem si vybrala z důvodu, že je vhodná pro poznání pohledu kolektivu na danou problematiku (Hendl, 2005), což se mi jevilo u jednotlivých tříd jako nejoptimálnější. Podle Morgana (2001) v sobě tato metoda obsahuje možnost poznat mnoho emočních rovin a zkušeností účastníků.

Po formální stránce jsem zvolila schéma polostrukturovaných ohniskových skupin. Jednotlivá setkání tedy měla pevnější strukturu. Byly připraveny základní tematické okruhy s okruhy modelových otázek, nicméně pořadí a přesné znění těchto otázek nebylo závazné, vše se odvíjelo podle vývoje situace. Tematické okruhy s modelovými otázkami jsou součástí přílohy č. 3. Průběh ohniskových skupin jsem na základě informovaného souhlasu, který jsem získala od zákonných zástupců, nahrávala na videokameru umístěnou na stativu. Bylo to z důvodu snazší identifikace a také možnosti sledování interakce mezi jednotlivými aktéry.

První sběr dat probíhal od 1. do 12. října roku 2020. Ředitele školy, zástupce a pedagogy jsem kontaktovala osobně na jejich pracovišti na konci září 2020. Rozhovory s nimi probíhaly ve škole v odpoledních hodinách po skončení pracovní doby. Rodiče jsem oslovovala telefonicky a jednotlivá setkání probíhala také ve škole. S žáky jsem se potkávala v době třídnických hodin, a to po skupinkách z jednotlivých tříd. Druhý sběr dat, kterého se účastnili všichni respondenti z prvního kola, se uskutečnil v období od 1. do 15. června 2021, a to opět na území školy. Oslovení respondentů po druhé vlně probíhalo naprosto stejným způsobem jako na začátku výzkumu. Taktéž způsob a místo vedení rozhovorů a ohniskových skupin se nelišil od první vlny.

Před začátkem všech rozhovorů jsem jednotlivé respondenty seznámila s veškerými informacemi týkajícími se výzkumu. Ubezpečila jsem je, že veškeré údaje jsou určené pouze pro zpracování diplomové práce a jsou zcela anonymní. Následně jsem se jich ústně dotázala, zda souhlasí s účastí na výzkumu a s tím, že bude tento rozhovor nahráván. Sdělila jsem jim, že pokud nebudou chtít, nemusí odpovídat, a že mohou kdykoli od výzkumu odstoupit. Při druhém kole rozhovorů, kterého se všichni respondenti z prvního kola zúčastnili, jsem se opět zeptala, zda souhlasí s tím, že bude rozhovor nahráván.

Při setkávání s dětmi jsem se s jednotlivými třídními učiteli domluvila na získání informovaného souhlasu od zákonných zástupců vybraných žáků. Žákům jsem před jednotlivými ohniskovými skupinami sdělila informace o výzkumu a dále skutečnost, že veškeré informace budou anonymní. Následně jsem se jich zeptala, zda souhlasí s tím, že si budu naši diskusi nahrávat na videokameru. Nikdo z žáků neprojevil nesouhlas.

Používala jsem tedy videokameru, diktafon a záznamový arch, do kterého jsem si zapisovala své postřehy. Průměrná délka rozhovorů byla 90 minut a ohniskových skupin 60 minut. Respondentům jsem na závěr každého rozhovoru poděkovala za jejich ochotu a čas

účastnit se tohoto výzkumu. Téměř všichni respondenti byli otevření a ochotní sdílet své zkušenosti.

6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Volba případu je při využití případové studie naprosto zásadní. Měla jsem v úmyslu najít naprosto běžnou základní školu. Takovou, která je úplná, nevymyká se hlavnímu vzdělávacímu proudu a není soukromá. Školu jsem také vybírala tak, aby mi byla dostupná, co se týká dojíždění, tedy v kraji Vysočina. Při výběru daného souboru jsem se tak rozhodla pro metodu nepravděpodobnostní, přičemž nejoptimálnější se mi jevila technika prostého záměrného výběru.

Celkem jsem oslovila ředitele pěti základních škol s otázkou, zda by se jejich škola chtěla podílet na mém výzkumu. Nejvstřícnější byla výše zmíněná úplná vesnická základní škola. Pan ředitel nekladal žádné podmínky ve smyslu, koho mohu kontaktovat, co mohu zjišťovat apod. Také to byla jediná základní škola, kde mi umožnili se volně pohybovat. Rozhodla jsem se, že budu svůj výzkum orientovat na druhý stupeň, neboť první stupeň jsem vnímala jako velmi specifický. Kromě ředitele a jeho zástupce, kteří byli jasně dáni, jsem tedy záměrně oslovila 4 pedagogy druhého stupně, a to podle předmětů, které vyučovali. Vybrala jsem učitelku českého jazyka, učitelku anglického jazyka, dále učitelku matematiky a učitele zeměpisu, který je zároveň výchovným poradcem. Jejich věk se pohyboval v rozmezí od 45 do 65 let. Dále jsem za pomoci třídních učitelek vybrala z každého ročníku druhého stupně dva rodiče, tudíž dohromady 8 rodičů, a to ve věku od 33 do 55 let. Nakonec jsem opět s pomocí třídních učitelů vybrala z každého ročníku druhého stupně 5 žáků do ohniskových skupin. Kritériem pro výběr žáků bylo to, aby se jednalo o žáky s rozličným prospěchem a z různých sociálních prostředí. Trvala jsem také na tom, aby v každé skupině byl alespoň jeden žák se specifickými poruchami učení. Ohniskové skupiny probíhaly po ročnících. Výzkumný soubor tedy nakonec tvořil ředitel školy, jeho zástupce, 4 pedagogové, 8 rodičů a 20 žáků.

Popis výzkumného souboru vychází z realistických dat, ale z hlediska anonymity dat je omezen na nejnutnější množství údajů. Jména účastníků výzkumu byla změněna, všichni respondenti zde vystupují pod svými přezdívkami.

Ředitel školy – 53 let, funkci ředitele školy vykonává 20 let

Zástupce ředitele školy – 45 let, funkci zástupce ředitele školy vykonává 18 let

Tab. 1: Respondenti z řad pedagogů

	Vyučovaný předmět	Délka praxe
Květa	český jazyk	32 let
Soňa	matematika	24 let
Lenka	anglický jazyk	21 let
Jakub	zeměpis	15 let

Tab. 2: Respondenti z řad rodičů

	Třída, kterou jejich dítě navštěvuje	Rodinný stav	Vzdělání	IT vybavení domácnosti
Nad'a	6. třída	rozvedená	SŠ	✗
Klára	6. třída	vdaná	ZŠ	✓
Petra	7. třída	vdaná	VŠ	✓
Jana	7. třída	vdaná	SOU	✓
Dana	8. třída	rozvedená	SŠ	✓
Šimon	8. třída	rozvedený	SOU	✓
Marta	9. třída	vdaná	VŠ	✓
Václav	9. třída	ženatý	SŠ	✓

Tab. 3: Respondenti z řad žáků

6. TŘÍDA	prospěch	žák se SVP	7. TŘÍDA	prospěch	žák se SVP
Tomáš	podprůměrný	✗	Zuzana	průměrný	✗
Marek	průměrný	✓	Hana	nadprůměrný	✗
Petra	průměrný	✗	Ondřej	podprůměrný	✗
Kristýna	nadprůměrný	✗	Luboš	průměrný	✗
Jana	průměrný	✗	Adéla	průměrný	✓
8. TŘÍDA	prospěch	žák se SVP	9. TŘÍDA	prospěch	žák se SVP
Eliška	podprůměrný	✓	Filip	průměrný	✓
Matěj	průměrný	✗	Iveta	nadprůměrný	✗
Michal	nadprůměrný	✗	Vanda	průměrný	✗
Zdeněk	průměrný	✗	Honza	nadprůměrný	✗
Tereza	podprůměrný	✗	Katka	podprůměrný	✗

6.5 ZPRACOVÁNÍ DAT A METODA ANALÝZY DAT

6.5.1 PŘÍPRAVA DAT

Při zpracování dat byly použity postupy zakotvené teorie (Strauss & Corbinová, 1999).

Na počátku musí proběhnout fixace na určitou matici. V případě mého výzkumu se data fixovala do podoby audiozáznamu a videozáznamu. Výhodou těchto záznamů je jejich nestrannost, autentičnost a také skutečnost, že si badatel může během nich pořizovat poznámky o tom, co mu připadá zajímavé.

Když byla data zafixována, následovala jejich transkripce, tedy převod netextového materiálu do textové podoby (Miovský, 2006). Došlo k doslovnému přepisu rozhovorů a diskusí z ohniskových skupin. To znamená se všemi syntaktickými chybami, slovními vatami atd. Až poté byly uskutečněny dílčí úpravy. Nejčastěji se úpravy provádějí z toho důvodu, aby se text stal čitelnějším a plynulejším, což pak usnadňuje analytickou činnost. Takové úpravy se nazývají redukcí prvního řádu. Patří sem například vynechání některých částí promluv, neboť se v nich nenacházejí žádné důležité informace. Tento typ redukce je podle Miovského (2006) vhodný za situace, kdy se nepracuje primárně s jednotlivými projevy mluveného slova.

Když byla data připravená, došlo k jejich importu do programu Atlas. TI 8. V tomto programu lze provádět grafické zobrazování vztahů a souvislostí mezi kódy. Kromě programu jsem použila i postup tužka-papír.

6.5.2 METODA A POSTUP ANALÝZY DAT

V kvalitativní analýze dat existují rozdíly mezi jednotlivými autory v tom, jestli je systemizace, třídění a kategorizace dat součástí přípravy pro kvalitativní analýzu, nebo zda onu systemizaci vnímat jako složku samotné analýzy. Vzhledem k tomu, že ve svém výzkumu vycházím ze Strausse & Corbinové (1999), chápu ji jako první část analýzy dat.

Následně proběhlo kódování dat, tedy ústřední proces tvorby teorie z údajů. Podle Strausse & Corbinové (1999) rozlišujeme v zakotvené teorii tři hlavní typy kódování – otevřené, axiální a selektivní.

První fází je otevřené kódování. V této části probíhá identifikace a pojmenování významových jednotek, tzv. kódů. Tyto údaje jsou rozloženy na jednotlivé části a pečlivě prostudovány. Texty jsem řádek po řádku velice podrobně prošla a jednotlivé části

rozhovorů a diskusí, odstavce nebo věty označila jako pojmy a poté podle jejich společných znaků různě kategorizovala. Dále došlo k tomu, že se jednotlivé hlavní kategorie rozmístily do vlastností a dimenzí, které jsou podstatou pro tvoření vztahů. Výsledkem otevřeného kódování je tak pouze deskripce získaných dat.

Následuje druhá fáze, která se nazývá axiální kódování. Během ní nacházíme vzájemné vztahy mezi kategoriemi. Na základě paradigmatického modelu, který obsahuje příčinné vlivy jevu, kontext, strategie jednání, interakce a následky, se jednotlivé kategorie a subkategorie dávají do vztahů a souvislostí (Miovský, 2006).

Třetí, tedy poslední fázi, je selektivní kódování. V ní je určena centrální kategorie. Podle Strausse a Corbinové (1999) je v této fázi nezbytná formulace příběhu. To je vlastně celistvý popis ústředního jevu. Dále je nutné prostřednictvím konceptualizace vytvořit centrální kategorii neboli kostru příběhu. Tato kategorie je poté opět pomocí paradigmatického modelu systematicky uváděna do vztahu s ostatními popsányi kategoriemi (Miovský, 2006).

7 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

V rámci provedeného výzkumu jsem dodržela etické principy a nebyla zaznamenána žádná etická pochybení.

Podle Miovského (2006) je třeba, aby se o výzkumu přemýšlelo nejméně ve třech základních rovinách – vliv výzkumníka, ochrana účastníků a ochrana výzkumníka.

Vlivem výzkumníka rozumíme jeho působení na výzkumné pole a to, jak ho ono pole zpětně ovlivňuje. Jde hlavně o zachování důvěryhodnosti výzkumníka. Podle Miovského (2006) k tomu napomáhá zkoumání interakce mezi výzkumníkem a polem. Výzkumník stojí před nelehkým úkolem být neutrální a zároveň projevit empatii. Snažila jsem se uzavřít vlastní názory.

K ochraně účastníků výzkumu se vztahuje zejména souhlas s účastí ve výzkumu. Ve svém výzkumu jsem měla jak účastníky starší 18 let, tak účastníky nezletilé. Účastníci výzkumu starší 18 let byli informováni o povaze a účelu výzkumu. Dále obdrželi informaci, že rozhovor bude nahráván, a byli ujištěni, že s daty bude nakládáno anonymně. Rovněž byli informováni o možnosti kdykoli z výzkumu odstoupit. Poté poskytli ústní souhlas s účastí.

Vzhledem k tomu, že část respondentů se nacházela ve věku 11 až 15 let, byl nutností informovaný souhlas zákonných zástupců. Informovaný souhlas obsahoval jednak informace o povaze a účelu výzkumu, zákonným zástupcům byl sdělen záměr a cíl diplomové práce. Stručně byla nastíněna témata, která budou součástí diskuse, a vymezen čas, po který budou diskuse probíhat. Dále byli zákonní zástupci seznámeni s tím, že se celá diskuse bude natáčet na kameru. Velký důraz byl kladen na to, že s daty bude nakládáno anonymně. Informovaný souhlas byl schválen vedením školy a poté distribuován v tištěné podobě zákonným zástupcům.

Informované souhlasy byly provedeny jak v říjnu 2020, tak v červnu 2021.

Během transkripce byla veškerá jména změněna s cílem zachovat anonymitu. Všichni respondenti si zvolili přezdívky, pod kterými v diplomové práci vystupují.

Třetí rovinou je ochrana výzkumníka. Patří sem především ochrana jeho soukromí a osobních údajů. Během výzkumu jsem dospělým účastníkům výzkumu poskytla své telefonní číslo a e-mailovou adresu. Bylo to z důvodu usnadnění vzájemné komunikace.

8 VÝSLEDKY

Data jsem analyzovala na základě zakotvené teorie. Poznatky jsem tedy získala z otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Výsledky jsem demonstrovala v podobě stěžejních kategorií, které mi vplynuly z podrobné analýzy rozhovorů a ohniskových skupin. Doplnila jsem je o citace výpovědí respondentů, a to z důvodu větší autenticity.

8.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

Přestože obsahy rozhovorů (v případě žáků ohniskových skupin) s jednotlivými skupinami respondentů (učitelé, rodiče, žáci) nebyly zcela totožné, hlavní kategorie mi z nich vplynuly shodně. Jednalo se o následující kategorie: *Předvídatelnost, Očekávání, Klady a zápory distanční výuky, Vztahy, Vyrovnávání se se stresem, Důsledky, Nutnost změny.*

PŘEDVÍDATELNOST a OČEKÁVÁNÍ

Tyto dvě kategorie jsem se rozhodla popsat společně, neboť jejich provázanost je taková, že bych se zbytečně opakovala, pokud bych je popisovala zvlášť.

Kategorie *Předvídatelnost* zahrnuje především skutečnost, že *důvod, proč* byla v březnu 2020 *zahájena distanční výuka* a poté o několik měsíců v druhé vlně *znovu zopakována*, byl pro všechny zúčastněné zcela mimo dosah jejich *možnosti cokoli předvídat a ovlivnit*. Znamenala tak v první vlně pro všechny zúčastněné primárně *překvapení až šok* ze zcela nové situace a *nepřípravenost*. V druhé vlně se pak dalo hovořit o *jisté připravenosti* na možnost, že by se tento stav mohl zopakovat.

Kategorie *Očekávání* pak představuje, co respondenti očekávali, když daná situace nastala. Spadá sem v první etapě *nejistota, obavy z budoucnosti*, v druhé fázi pak *skleslost a zoufalství* z opakování situace, na druhou stranu *určitý pocit jistoty* vyplývající z předchozí zkušenosti.

V **první vlně** šlo o šokující záležitost, na kterou nebyl nikdo připravený. Většina respondentů se shodovala v tom, že pocítovali především velmi nepříjemnou nejistotu týkající se budoucího vývoje pandemie a možné délky distanční výuky.

Květa (učitelka češtiny): „*Bylo to jako blesk z čistého nebe, když k tomu došlo. S ničím takovým se ani výhledově ve školství nepočítalo. Přišlo mi, jako bychom byli všichni paralyzováni.*“

Učitelé se snažili zorientovat a rychle najít nějaké řešení, což bylo velmi obtížné, neboť chyběly jakékoli instrukce. Rodiče uváděli, že na úplném začátku převládal kromě šoku především strach o zdraví a životy jejich blízkých. Jednotliví žáci pak vypovídali, že kromě strachu a nejistoty prožívali i radost, že nebudou muset chodit do školy.

V rozhovorech týkajících se **druhé vlny** již bylo znát, že se respondenti cítili částečně připraveni na to, co je čeká. Měli alespoň určitou představu, jejich očekávání byla založená na předchozí zkušenosti. Na druhou stranu na ně padlo zoufalství, že to celé budou muset prožívat znovu. Zde již byla znát odlišnost v prožívání jednotlivých skupin respondentů.

Pedagogové uváděli, že ačkoli byl příchod další vlny deprimující, cítili se mnohem jistější, neboť se během letních prázdnin (před nástupem druhé vlny) stihli domluvit na jednotné elektronické platformě pro případ dalšího uzavření škol a také absolvovali školení na práci v Microsoft Teams. Vedení stihlo v tomto období zakoupit notebooky, které by v případě potřeby mohly být nabídnuty žákům, kteří nemají doma možnost se připojit.

Ačkoli rodiče a děti uvedli, že měli na rozdíl od prvního uzavření škol mnohem jasnější představu o tom, co je čeká, přesto byla z jejich výpovědí cítit velká skleslost a beznaděj.

Nad'a (matka): „*Myslela jsem, že se snad zblázním. Představa, že se to bude celý opakovat. Že budeme zase všichni zavřeni doma.*“

Přes skutečnost, že rodiče věděli na základě jasných instrukcí od pedagogů, že škola je na tuto možnost poměrně dobře připravená, popisovali, že se na začátku druhé vlny cítili hůře než při prvním uzavření škol. Tížila je zejména představa, že budou jejich děti znovu celý den doma u počítače, bez možnosti fyzicky navštěvovat školu či zájmové kroužky. Měli také obavu, zda budou umět být svým dětem oporou v procesu učení. Podstatnou roli v jejich očekávání hrál i fakt, že nikdo netušil, jak dlouhá druhá vlna distanční výuky bude.

Děti na začátku druhé vlny distanční výuky trápila hlavně opětovná ztráta kontaktů se spolužáky a kamarády ze školy a ze zájmových kroužků. I ony uváděly, že cítily obavy, protože nevěděly, jak dlouho to celé potrvá.

KLADY A ZÁPORY

Tato kategorie obsahovala především celkovou *náročnost* celého období, nemožnost *osobního kontaktu*, *technické problémy*, *zjištění nových skutečností*, *nové dovednosti*. V první vlně byly součástí této kategorie samostatně *tápání a nejistota*, v druhé vlně výrazně vystupovalo *neporozumění nové látce*.

Celkově v této kategorii převažovaly záporny. V rozhovorech po **první vlně** se všichni respondenti shodli na tom, že pociťovali především velkou náročnost nové situace. **Vedení školy a pedagogové** postrádali jasné instrukce z ministerstva školství. Popisovali, že měli pocit, že se nemají tzv. čeho chytit. Už jen to, že museli přejít na jiný způsob výuky, než na který byli dosud zvyklí, byl pro ně velmi stresující. Někteří vyučující popisovali velmi nepříjemné stavy úzkosti doprovázené bolestmi hlavy.

Učitelé jednali v této etapě spíše instinktivně, a ačkoli podle jejich slov měli pravidelné porady a setkávání, při kterých sdíleli své problémy a obavy, hodnotili průběh první vlny distanční výuky jako pokus-omyl.

Soňa (učitelka matematiky): „*Bylo to období tápání. Nastavili jsme udržovací režim.*“

Shodli se, že nejvíce si nakonec pomohli sami díky intenzivnímu samostudiu, při kterém se snažili zjistit co nejvíce informací, jak co nejefektivněji komunikovat se svými žáky. Někteří přiznali, že zjistili, že musí hodně zapracovat na svých digitálních dovednostech.

Nejhůře hodnotila výuku v první vlně učitelka anglického jazyka, která pociťovala beznaděj při výuce angličtiny asynchronním způsobem. Někteří učitelé vnímali negativně i názory veřejnosti, že učitelé předali veškerou práci rodičům a sami nedělají nic. Na konci první vlny pociťovali vyučující vyčerpání a také obavy, že by se mohla distanční výuka znovu opakovat. Na druhou stranu však zaznívalo odhodlání se na případné další uzavření škol dobře připravit. Toto odhodlání bylo podporováno i ze strany vedení, které pro ně připravilo intenzivní školení pro připravenou novou platformu Microsoft Teams.

V **druhé vlně** vyjadřovali pedagogové spokojenost s poměrně jasnými instrukcemi, které dostávali z ministerstva školství. Každý týden se také konaly online porady, během kterých opět docházelo ke vzájemnému sdílení zkušeností mezi kolegy. Podstatnou pozitivní změnou se pro učitele stalo zavedení jednotné platformy a synchronní výuky, které podle jejich slov umožnilo lepší předávání informací a zároveň představovalo nějaký osobnější kontakt mezi nimi a žáky. Kladně také hodnotili skutečnost, že výrazně obohatili svou

počítačovou gramotnost a že zjistili, že dokáží zvládnout i takto náročnou situaci. Byli vesměs pozitivně překvapeni, jak se k celé situaci většina žáků a jejich rodičů postavila. Pozitivní pro ně byla i úspora času, neboť nemuseli každý den dojíždět do práce.

Při rozhovorech o druhé vlně hovořili vyučující o značné časové náročnosti, kterou jejich povinnosti zabíraly, a s tím spojené vyčerpanosti. Vzhledem k délce distanční výuky přiznávali, že se na jejím konci cítili značně demotivovaní, a to zejména díky poklesu aktivity žáků. Podle jejich slov bylo čím dál obtížnější motivovat žáky k nějaké činnosti. Většina pedagogů spatřovala jako výrazný zápor tohoto období rozevření nůžek mezi dětmi, které pochází ze slabšího sociálního zázemí a jejich spolužáky. Všichni učitelé se pak shodli na tom, že jim chyběl osobní kontakt s jejich žáky. Měli také obavy, zda žáci pochopí novou látku, a to zejména v odborných předmětech.

Obě období byla pochopitelně náročná i pro **rodiče**. Ti nejčastěji uváděli, že pro ně byla obtížná zejména celodenní péče o děti. Starost o zajišťování stravy, pomoc a kontrola při vzdělávacím procesu a obavy o to, jak jejich děti tráví volný čas. Někteří rodiči vnímali negativně i skutečnost, že byli neustále se svými dětmi a že neměli možnost relaxace. Cítili se tak pod permanentním tlakem. Někteří také řešili problémy ve svém partnerském vztahu, zaměstnání, finanční nejistotu a starost o zdraví svých blízkých. Zvláště trýznivě vnímaly toto období respondentky, které jsou samoživitelky. Popisovaly hlavně finanční nejistotu a logistické problémy při zajišťování péče o jejich potomky. Pouze dva respondenti ze skupiny rodičů shledali na tomto období něco pozitivního, a to byl čas, který se svými dětmi mohli strávit. Přiznali, že měli poprvé v životě dostatek času na to, aby mohli být více se svými dětmi. Více než polovina rodičů hodnotila kladně přístup školy a jednotlivých pedagogů k distanční výuce. Tito rodiče měli pocit, že se učitelé dětem opravdu věnují a že distanční výuka plní svůj účel.

Žáci vnímali distanční výuku o něco pozitivněji než jejich rodiče. Někteří oceňovali především možnost rozplánovat si den podle svých potřeb. Líbilo se jim, že mohou ráno o něco déle vstávat a že se kromě doby, kdy měly synchronní výuku, mohou vzdělávat v čase, který jim vyhovuje.

Marek (8. třída): „*Ráno jsem vstal a nasnídal se, pak jsme měli online matiku, po ní jsem si volal s kamarádem, pak byl oběd, po něm čeština. Odpoledne jsem byl se psem a úkoly jsem si dělal až navečer. Vyhovovalo mi to. Měl jsem na všechno čas.*“

To, co vnímali někteří z žáků jako výhodu, byla pro jiné děti nevýhoda.

Petra (7. třída): „*Vůbec jsem nevěděla, jak si mám ten týden zorganizovat, abych to všechno stihala. Dost mě to stresovalo.*“

Všechny děti se shodly na tom, že jim vyhovovalo, že měly méně hodin a dostávaly méně testů. Stejně jako pro učitele pro ně bylo důležité, že byla v druhé vlně zavedena jednotná platforma a synchronní výuka. Srovnávaly to s prvním obdobím, kdy byla možnost komunikace s jednotlivými učiteli různá (e-mail, skype, platforma Škola v pyžamu a další) a neprobíhala žádná synchronní výuka, což jim nevyhovovalo. Žáci se SVP se vyjadřovali kladně k asistentkám pedagoga, které se jim po dobu distanční výuky pravidelně věnovaly. Také uznávali, že se je většina učitelů snažila nepřetěžovat. Někteří žáci hovořili o tom, že jim vyhovovala jistá anonymita při výuce. Že pokud chtěli, nikdo na ně ani při synchronní výuce neviděl. Obrazovku někdy nezapínali, ani když odpovídali učitelům na otázku. Ne schválně, ale proto, že jim to takto vyhovovalo. Cítili se bezpečně a nebyli zatíženi stresem, když odpovídali učitelům na otázky. Několik žáků také přiznalo, že jim vyhovovalo, že si mohou během testu najít informace, aniž by na to učitel přišel.

To, co naopak všichni hodnotili negativně, byla nemožnost být ve třídě se spolužáky. Vadil jim rovněž zákaz zájmových kroužků. Pro některé žáky byla problémem technika. Slabé připojení způsobující výpadky v online hodinách, přetíženost sítě v domácnostech, kde všichni členové potřebovali pracovat online. Byli také dva žáci, kteří v první vlně neměli žádnou možnost připojení, což se pak v druhém období vyřešilo tím, že jim škola půjčila zakoupené notebooky. Další skupina žáků hodnotila záporně možnost porozumět nové látce zejména v odborných předmětech. V první vlně pro ně bylo náročné nastudovat samostatnou látku zasloupanou například v prezentaci, popř. formou odkazu na stránky v učebnici. Tyto děti pocítovaly i v druhé vlně, kdy již fungovala synchronní výuka, že například novou látku v matematice lze online formou pochopit jen stěží. Některé děti rovněž uvedly, že je doma neustále něco rozptylovalo, takže se soustředily mnohem hůř než ve škole.

VZTAHY

Do kategorie vztahy patří hlavně *komunikace*, poskytování *podpory* během distanční výuky, dále kvalita *spolupráce* mezi skupinami respondentů a *změny ve vztazích mezi jednotlivými účastníky*.

Na prvním místě bych zmínila **podporu**. V první vlně distanční výuky vedení školy podporu z ministerstva školství nepocítovalo. Jak ředitel, tak jeho zástupce

konstatovali, že se cítili spíše tzv. hozeni do vody. Oba shodně tvrdili, že se jim celou situaci podařilo zvládnout především díky skvělé práci jejich podřízených.

Ondřej (zástupce): *„Ztratil jsem veškeré iluze.“*

Druhou vlnu vnímalo vedení školy pozitivněji, i když mělo k podpoře ze strany ministerstva určité výhrady.

Co se týká jednotlivých pedagogů, tak polovina respondentů hodnotila přístup vedení jako podporující a pomáhající. Druhá polovina se k podpoře ze strany vedení příliš vyjadřovat nechtěla. Měli pocit, že vedení mohlo udělat v době distanční výuky více a spíše konstatovali, že si museli pomoci sami.

I rodiče byli rozděleni na dva tábory. Více než polovina z nich byla s podporou ze strany školy spokojena, a to v obou vlnách uzavření škol. Oceňovali především jednotlivé pedagogy za ochotu věnovat se jejich dětem během celého dne.

Klára (matka, 6. třída): *„Mohli jsme se kdykoli ozvat. Paní učitelka byla ochotná pomoci i pozdě odpoledne, když jsem přišla z práce a syn ještě neměl hotové úkoly, protože jim nerozuměl.“*

Taktéž velmi pozitivně hodnotili přístup k dětem se SVP. Těm se podle jejich slov pravidelně věnovaly hlavně asistentky pedagoga. Vzpomínali, že asistentky pedagoga pro jejich děti dokonce jezdily i domů, odvážely je do školy, kde s nimi probíraly učivo, a pak je zase odvezly zpátky domů.

Druhá část oslovených rodičů měla k pomoci ze strany pedagogů výhrady. Hovořili především o přetěžování jejich dětí a nízké podpoře, která se týkala hlavně zadávání samostatných prací bez možnosti se na cokoli doptat. Dále uváděli, že potřebovali ze strany školy mnohem větší podporu, jak s dětmi zvládat distanční vzdělávání, chyběly jim rovněž tipy a nápady na další aktivity, které by mohli s dětmi doma dělat. Někteří také postrádali rady ohledně psychické podpory v takto náročné situaci.

Žáci se shodli, že nedostatek podpory nepocíťovali. Ani ze strany učitelů, ani od rodičů. Jednalo se již o starší žáky, kteří jsou v plnění školních povinností relativně samostatní. Tvrdili, že pokud něco potřebovali, měli se na koho obrátit. Podle jejich slov až na pár výjimek podpora fungovala. Pět žáků si stěžovalo na neschopnost rodičů vysvětlit učební látku a pomoci jim technicky během distanční výuky. Jednalo se o děti, jejichž rodiče

mají nízké vzdělání. Tito žáci však tuto skutečnost nevnímali jako nedostatek opory, uváděli, že ve všem ostatním jim jejich rodiče dostatečně pomáhali.

Co se týká **komunikace**, tak se všichni respondenti shodli, že byla výrazně lepší v druhé vlně. Učitelé, rodiče i žáci oceňovali především nalezení jednotné platformy Microsoft Teams, přes kterou komunikace probíhala. Vyhovovalo jim hlavně to, že bylo vše na jednom místě – zadávání a vyhodnocování úkolů, schůzky, chat a online hodiny atd.

Honza (9. třída): *„V první vlně to byl hrozný zmatek, nikdo pořádně nevěděl, kde co máme.“*

Velkou důležitost v souvislosti s novou platformou přikládali všichni respondenti možnosti synchronní výuky. Pro učitele a žáky bylo velmi důležité, že se mohli vidět a slyšet. Žáci vnímali velmi pozitivně, že mohou po každé online hodině zůstat s pedagogem nebo mezi sebou ve spojení a povídat si o běžných věcech – co prožívají, co je trápí. Mohli tak alespoň zčásti udržovat mezi sebou vazby.

Pro děti se SVP byl zase podstatný přímý kontakt s asistentkami. Vyhovovalo jim, že se jich mohou ústně a v přítomnosti na cokoli zeptat. Vidali se v druhé vlně až třikrát do týdne a jak žáci, tak jejich rodiče konstatovali, že právě tato setkávání sehrála významnou roli v procesu učení a také v udržování duševního zdraví.

Vzájemná **spolupráce** v období uzavření škol obsahuje především spolupráci mezi rodiči a školou, mezi pedagogy a žáky a kooperaci mezi pedagogy. Spolupráci s rodiči hodnotili pedagogové vesměs pozitivně. Někteří dokonce konstatovali, že byli velmi mile překvapeni, jak se rodiče jejich žáků zapojovali do procesu vzdělávání svých dětí. Také uvedli, že rodiče, kteří se školou nespolupracují běžně, tak nespolupracovali ani v době distanční výuky.

Rodiče, kteří cítili podporu ze strany školy, spolupracovali mnohem intenzivněji. Hovořili o velmi častém kontaktu s pedagogy a možnosti sdílet nejen starosti a problémy, ale i nápady a doporučení. Naopak rodiče, kteří měli k podpoře pedagogů výhrady, spolupracovali se školou méně. Jejich nespokojenost vycházela hlavně z přesvědčení, že učitelé nechávají všechno na nich, málo se dětem věnují a nejsou ochotni s nimi řešit jejich problémy. S pedagogy svých dětí sice komunikovali, ale mnohdy šlo o komunikaci spíše kontraproduktivní – vyčítavé maily a telefonáty. Dva respondenti ze skupiny rodičů pak přerušili komunikaci se školou zcela, což se pak samozřejmě odrazilo i na spolupráci jejich

dětí s pedagogy. Byla i skupina rodičů, kteří nepovažovali za nutné či důležité se školou komunikovat mimo nezbytné situace.

Jakub (učitel zeměpisu, výchovný poradce): „*Byla to děsná šichta. Některým rodičům jsem musel neodbytně volat, aby jejich děti splnily to, co mají.*“

Velmi pozitivně hodnotili jednotliví pedagogové kooperaci mezi sebou. Byla pro ně inspirující a velmi důležitá z hlediska profesního i lidského. Jednou týdně probíhaly online porady, při kterých si učitelé sdělovali, co se jim daří, s čím mají problémy, vyměňovali si zkušenosti o jednotlivých žácích či rodičích. Nabízeli si vzájemně pomoc v podobě různých rad a doporučení.

Květa (učitelka češtiny): „*Ujistila jsem se, že jsme výborný kolektiv.*“

Spolupráci se svými žáky vnímali pedagogové vcelku pozitivně. Z velké části konstatovali, že se děti poměrně rychle přizpůsobily situaci, opravdu pracovaly, snažily se a spolupracovaly. V pár případech se stalo, že byli pedagogové překvapeni, že děti, které jsou slabé, spolupracovaly velice dobře a jejich práce byla kvalitní. Většinou však zjistili, že stejně jako u rodičů, pokud dítě nespolečně pracovalo za běžných okolností, nespolečně pracovalo ani během distanční výuky. Děti, které se v první vlně výuky neúčastnily, bylo podle slov vedení školy minimum. Vzhledem k tomu, že byla poté distanční výuka uzákoněna jako povinná, spolupracovali v druhé vlně tito žáci alespoň základním způsobem.

Žáci hodnotili spolupráci s pedagogy vesměs kladně. Nebyli ničím zaskočeni, obecně tvrdili, že způsob, jakým s nimi pedagogové pracovali během uzavření škol, se příliš nelišil od běžné prezenční výuky. Až na jednu výjimku neměli pocit, že by je učitelé přetěžovali. Zejména starší žáci však pociťovali, že by se množství toho, co se učí, mělo do budoucna změnit.

Další oblastí byly **změny ve vztazích**. Klíčovou roli v procesu vzdělávání začali mít rodiče. Ne všichni se v této nové roli cítili pohodlně. Většina rodičů si stěžovala, že nerozuměla látce odborných předmětů a že svým dětem nedokázala pomoci. Kromě toho uváděli, že museli řešit jiné problémy (finance, zdraví), což je velmi stresovalo. Téměř všichni z rodičů vnímali negativně změnu rytmu dne, uzavření jejich dětí mezi čtyři stěny a pocit zodpovědnosti za jejich vzdělávání. Konstatovali, že všechny tyto aspekty u nich způsobovali napětí, které velice často negativně ovlivnilo vzájemné vztahy s jejich partnery a dětmi.

Respondenti z řad dětí paradoxně nepocit'ovali žádnou změnu ve vztazích se svými rodiči. Většina z nich uvedla, že jejich rodiče chodili do práce, a tak se setkávali podobně, jako když chodili běžně do školy. Všechny děti se utvrdily v tom, že jejich rodiče příliš neovládají techniku. Až na zmiňované výjimky dětí rodičů s nízkým vzděláním uváděly, že se na své rodiče mohly s čímkoli obrátit. Jen pár dětí hovořilo o tom, že během distančního vzdělávání trávilo se svými rodiči více času, čímž se jejich vztahy upevnily.

To, co dvě třetiny dětských respondentů vnímalo záporným způsobem, byla změna ve vztazích se spolužáky a kamarády. Děti prozradily, že zejména velmi dlouhá druhá vlna distanční výuky měla na kamarádské vztahy negativní dopad. Uváděly hlavně odcizení, někdy až rozpad vztahu. Celkově popisovaly smutek a pocity napětí z nemožnosti být se svými spolužáky a kamarády. Chyběly jim taktéž školní akce a kroužky.

Pedagogové se k otázce změn ve vztazích vyjadřovali hlavně v tom smyslu, že jim velmi chyběli kolegové a možnost být ve výuce tváří v tvář se svými žáky. Také uváděli, že náročnost celého tohoto období způsobovala napětí i v jejich osobních vztazích. Naproti tomu konstatovali, že se jim díky distanční výuce semknul jejich kolektiv a že se upevnily vztahy mezi kolegy.

VYROVNÁVÁNÍ SE SE STRESEM

Vzhledem k náročnosti obou období jsem nemohla vynechat způsoby, jakými se jednotliví respondenti vyrovnávali se stresem. Do této kategorie spadá především *psychohygienu*.

Z rozhovorů s **pedagogy** vyplynulo, že nutnost psychohygieny se pro ně stala klíčovou až v druhé vlně distanční výuky. První vlnu vnímali učitelé jako velmi zmatečnou, nekoordinovanou a uváděli, že pokud už věnovali psychohygieně nějaký čas, tak velmi nepravidelně. Při druhém uzavření škol konstatovali, že ji považovali za nutnost, aby si mohli lépe udržet své duševní zdraví. Šlo o sportovní aktivity, procházky se psem, četbu nebo vaření. Všichni se však shodli, že vzhledem k časové náročnosti distanční výuky si museli čas věnovaný svým koníčkům velmi pečlivě plánovat. Psychohygienu vnímají jako jednu z důležitých strategií při vyrovnávání se s distanční výukou.

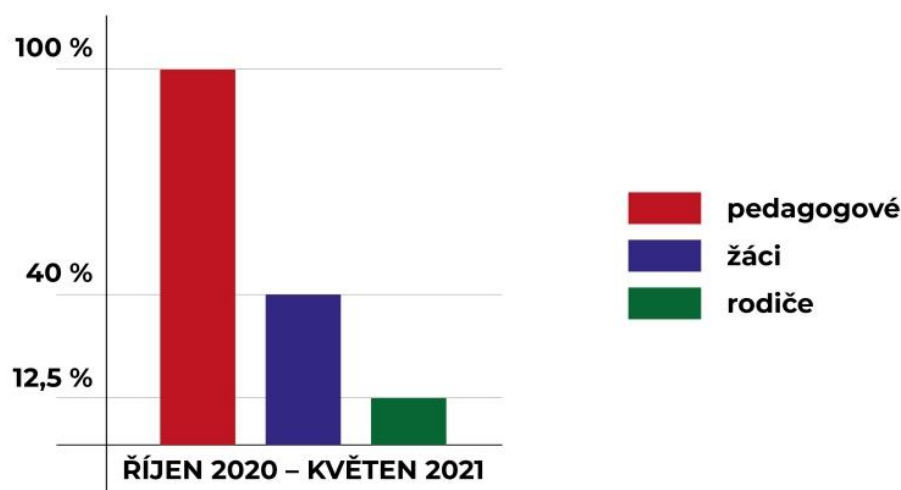
Jakub (pedagog, výchovný poradce): „*Hodně jsem se věnoval sportu. To mě zachránilo.*“

Rodiče, až na jednu výjimku, uváděli, že nad žádnou pravidelnou psychohygienou neuvažovali. Důvodem byl nedostatek času, popř. názor, že jde o zbytečnost. Pouze jedna

maminka uvedla, že chodila pravidelně běhat. Způsoby, jakými se rodiče vyrovnávali s obtížemi toho období, byly velmi různorodé. Někteří přiznávali vyšší míru alkoholu a nikotinu, jiní se odreagovali u televize, někdo pravidelně telefonoval s kamarádkami nebo hrál hry na PC. Všichni však přiznávali, že se několikrát během distančního období cítili na pokraji svých sil.

Překvapující pak byl přístup starších **žáků**, kteří se především v druhé vlně snažili věnovat cvičení, chodili na procházky se psem nebo četli. Snažili se si svůj denní režim naplánovat tak, aby měli na své koníčky čas. Mladší děti toto příliš neřešily. Jejich volný čas se snažili plánovat spíše jejich rodiče.

Graf 1: Uplatňování psychohygieny během druhé vlny distančního vzdělávání



DŮSLEDKY

Pod tuto kategorii spadá *dopad na znalosti žáků, osobní přínos distanční výuky*, a zda by žáci a pedagogové chtěli *dobrovolně pokračovat v distanční výuce*.

Pro **pedagogy** je jedním z obávaných důsledků distanční výuky kvalita znalostí jejich žáků. Jsou přesvědčeni, že děti nebudou mít učivo dostatečně upevněné, protože na to během online hodin nebyl čas a protože distanční výuka sama o sobě vyžaduje zralost, motivovanost a samostatnost, kterou děti v tomto věku podle jejich názoru nemají. Učitelé přiznali, že se během distančního vzdělávání soustředili na základní učivo a některou látku nestihli s dětmi probrat. Po poradě s vedením školy vznikla dohoda, že toto učivo proberou s žáky během měsíce září následujícího školního roku. Nejsou však přesvědčeni o tom, že to bude ve stejné kvalitě jako za běžných okolností. O žáky se SVP obavy až tolik nemají,

neboť se jim podle jejich slov dostatečně věnovaly asistentky pedagoga. Propast mezi nimi a jejich spolužáky by tedy neměla být nijak výrazná. Shodně uváděli, že mají také strach, jak dlouho si budou žáci zvykat na výuku ve škole a jak dlouho jim bude trvat obnovit některé své návyky a povinnosti. Podle jejich slov to bude pro všechny náročné.

Sami na sobě učitelé pozorovali, že se jim díky uzavření škol významně zvýšila jejich informační gramotnost. Dále zjistili, že jsou schopni čelit nepředvídatelným a obtížným životním situacím. Naproti tomu ale uváděli, že by tímto způsobem v žádném případě dlouhodobě nebo nastálo učit nechtěli. Dva pedagogové uvedli, že by v tomto případě školství opustili. To, co si všichni z této skupiny odnášejí z distanční výuky do té prezenční, jsou především kvalitní materiály, které si museli během tohoto období vypracovat.

K negativním důsledkům distančního období řadili pedagogové také zhoršení zraku, bolesti hlavy a zad, psychickou vyčerpanost a nadváhu.

Z rozhovorů s **rodiči** bylo znát, že jim distanční výuka změnila život poměrně výrazným způsobem. V souvislosti s negativními důsledky mluvili především o velké psychické vyčerpanosti a partnerských nesouladech, které podle nich částečně souvisely s příchodem distančního vzdělávání. Pociťovali velký stres ze své nové role, někteří si s ní vůbec nevěděli rady a měli výčitky svědomí, že nejsou pro své děti dostatečnou oporou. Pod velkým tlakem se cítili i proto, že museli svým dětem zajistit celodenní servis v podobě stravy, dohledu a v případě mladších dětí organizace volného času. Dvě respondentky z řad rodičů se svěřily, že trpí silnými bolestmi hlavy a depresemi. Někteří rodiče naopak uvedli, že to bylo poprvé v životě, kdy si mohli své děti náležitě užít, že je to s nimi doma bavilo a že z toho budou dlouho čerpat. Také tvrdili, že měli možnost důkladně poznat, jak jednotliví učitelé učí a co se jejich děti učí. Někteří obdivovali své děti za to, jak to zvládaly a za jejich technické schopnosti. Polovina rodičů zmínila, že mají obavu, zda u jejich dětí nedojde ke zhoršení školního prospěchu, až se vrátí prezenční výuka. Tři respondenti také přiznali, že pochopili, že práce učitele může být velmi obtížná a že získali jiný pohled na limity svých dětí.

Děti vnímaly důsledky uzavření škol převážně negativně. Kromě výše zmíněných narušení kamarádských vztahů pociťovala většina z nich obavy, jak uspějí v dalším školním roce, pokud bude prezenční výuka. Měly špatný pocit ze svých znalostí a zvláště starší žáci vyjadřovali obavu, aby uspěli u přijímacích zkoušek. Žáci si také nebyli jisti, jak rychle dokáží navázat na klasický školní režim. Kromě toho pociťovali lítost nad tím, že jim unikly

tradiční školní akce. Pouze tři respondenti uvedli, že v souvislosti s distanční výukou začali trávit více volného času s rodiči, což hodnotili velice pozitivně. Online by se žádný z dětských respondentů trvale učit nechtěl.

Honza (9. třída): „Jsem rád, že už je to za mnou. Je mi líto, že jsem byl zrovna v devítce, kdy jsme toho měli tolik spolu zažít. Doufám, že už se to nikdy nevrátí.“

NUTNOST ZMĚNY

Samostatně jsem stanovila kategorii nutnost změny, která je vlastně jedním z důsledků distančního vzdělávání, nicméně je velmi specifická, proto jsem ji vyčlenila jako samostatnou kategorii. Patří do ní *redukce obsahu učiva, změna metod, změna známkování, přetěžování žáků, snížení úvazků a technická vybavenost škol*. Tato kategorie vyplynula především z druhého období distanční výuky.

Tab. 4: Nutné změny ve vzdělávání z pohledů jednotlivých skupin respondentů

	Konkrétní změny
Pedagogové	<ul style="list-style-type: none"> • redukce obsahu učiva • změna metod výuky • více praktičnosti • formativní hodnocení • snížení úvazků • zlepšení technického vybavení škol • zvýšení IT dovedností pedagogů
Žáci	<ul style="list-style-type: none"> • redukce obsahu učiva • zvýšení IT dovedností pedagogů
Rodiče	<ul style="list-style-type: none"> ▪ redukce obsahu učiva

Období uzavření škol dalo znovu do popředí otázku nutnosti změn v českém školství. Z řad **učitelů** vnímali nutnost redukce obsahu učiva tři respondenti ze čtyř. Zmiňovali možnosti sloučení tematicky blízkých předmětů a celkovou redukci množství učiva, které dětem předávají. S tímto souhlasilo i vedení školy. Z pohledu ředitele distanční výuka ukázala, že ne všechno, co se děti učí, je podstatné a že zbytečně dochází k jejich přetěžování.

Všichni pedagogové se shodli, že je distanční výuka donutila přemýšlet nad jejich přístupem k žákům. Tři respondenti zmiňují, že přehodnotili metody, kterými vyučovali předtím a reálně plánují jejich změnu. Rádi by výuku obohatili a vnesli do ní podle svých slov více praktičnosti. Jeden z učitelů uvedl přímo nutnost zavedení formativního hodnocení, které vnímá jako velmi pozitivní trend. Že by zcela upustili od klasického

známkování, učitelé neuvažují. Ačkoli žáky v době distanční výuky neznámkovali, určitě se od toho způsobu hodnocení neodvrátili.

To, co by naopak uvítali, by bylo snížení úvazků. Pedagogové se cítí být množstvím svých povinností sami přetěžováni a distanční výuka podle jejich slov tento pocit ještě prohloubila. Domnívají se, že by jim tak zbyla energie a čas na to, aby se svým žákům mohli mnohem více věnovat. Dva respondenti z řad učitelů také zmínili nutnost zlepšit technické vybavení škol a zvýšení počítačové gramotnosti pedagogů. Vnímají to jako slabinu českého školství, která se plně ukázala právě v době distančního vzdělávání.

Šest respondentů z řad **rodičů** uvedlo, že podle jejich názoru by se měl obsah učiva zredukovat. Uvedli, že když měli během distanční výuky možnost více nahlédnout do toho, co se jejich děti učí, byli překvapeni množstvím informací, které jsou podle nich pro praktický život zčásti zcela zbytečné. Získali tak pocit, že jsou děti zbytečně přetěžovány.

Šimon (otec): „*Dost mě zarazilo, když jsem zjistil, co všechno se holka musí učit. Jednu třetinu bych z toho vyhodil.*“

Překvapující bylo, že se všichni rodiče shodli na ponechání známek. Důvodem je podle nich skutečnost, že nic lepšího ještě nikdo nevymyslel a oni tak podle svých slov nejlépe vidí, jak na tom jejich dítě je.

Když se k této otázce měli vyjadřovat **žáci**, tak docházelo k tomu, že ti mladší spíše nevěděli, co mají odpovědět. Žáci osmé a deváté třídy však již měli vlastní názor. Shodli se na tom, že by zrušili nebo sloučili některé předměty, popř. alespoň zredukovali jejich obsah. Dále uvedli, že by se učitelé měli více zdokonalit v práci s počítačem.

8.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ

Při axiálním kódování jsem spojením mezi kategoriemi vytvořila dva modely, které znázorňují vztah k jevu výzkumného zkoumání - *Distanční vzdělávání*, a to v první vlně a druhé vlně uzavření škol. Modely byly pro výstižnější prezentaci vztahů mezi kategoriemi doplněny o cyklickou vazbu mezi intervenujícími podmínkami, tzn. Klady a zápory distančního vzdělávání a strategiemi, tzn. Vztahy, protože obě oblasti se navzájem velmi ovlivňovaly.

Model druhé vlny distančního vzdělávání se od té první liší pouze v několika aspektech. Pro lepší orientaci jsou tyto aspekty v modelu zvlášť zvýrazněny.

Diagram 1: Paradigmatický model vytvořený axiálním kódováním zachycující 1. vlnu distančního vzdělávání

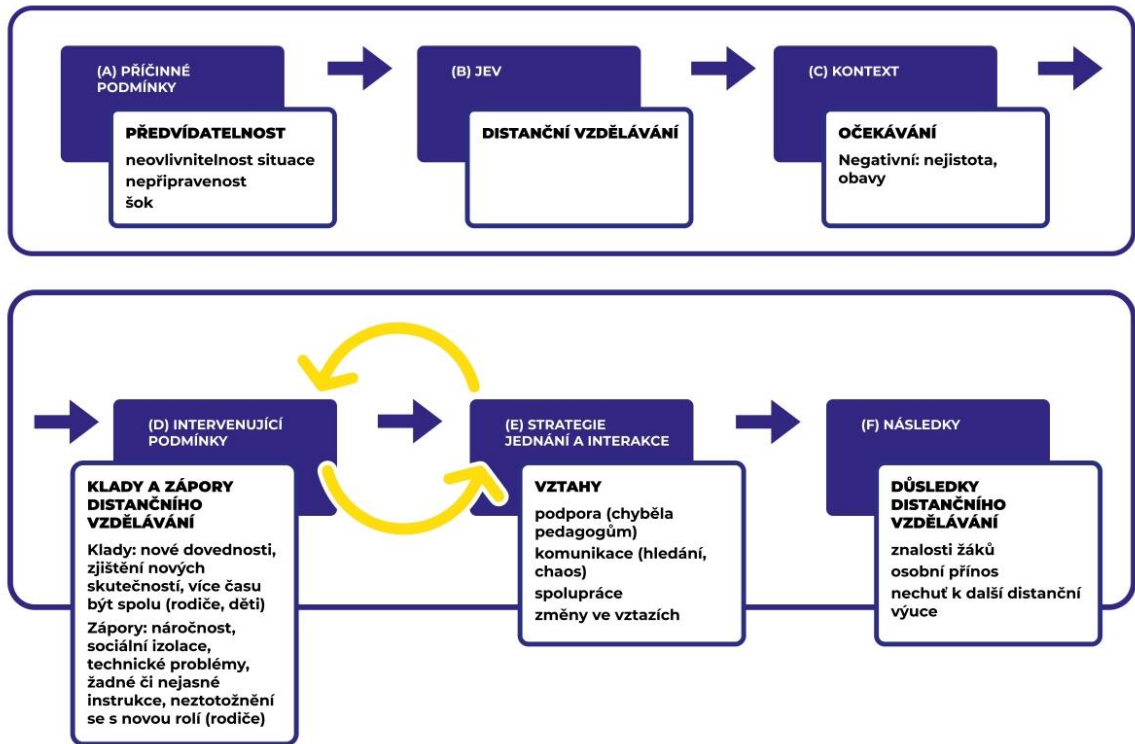
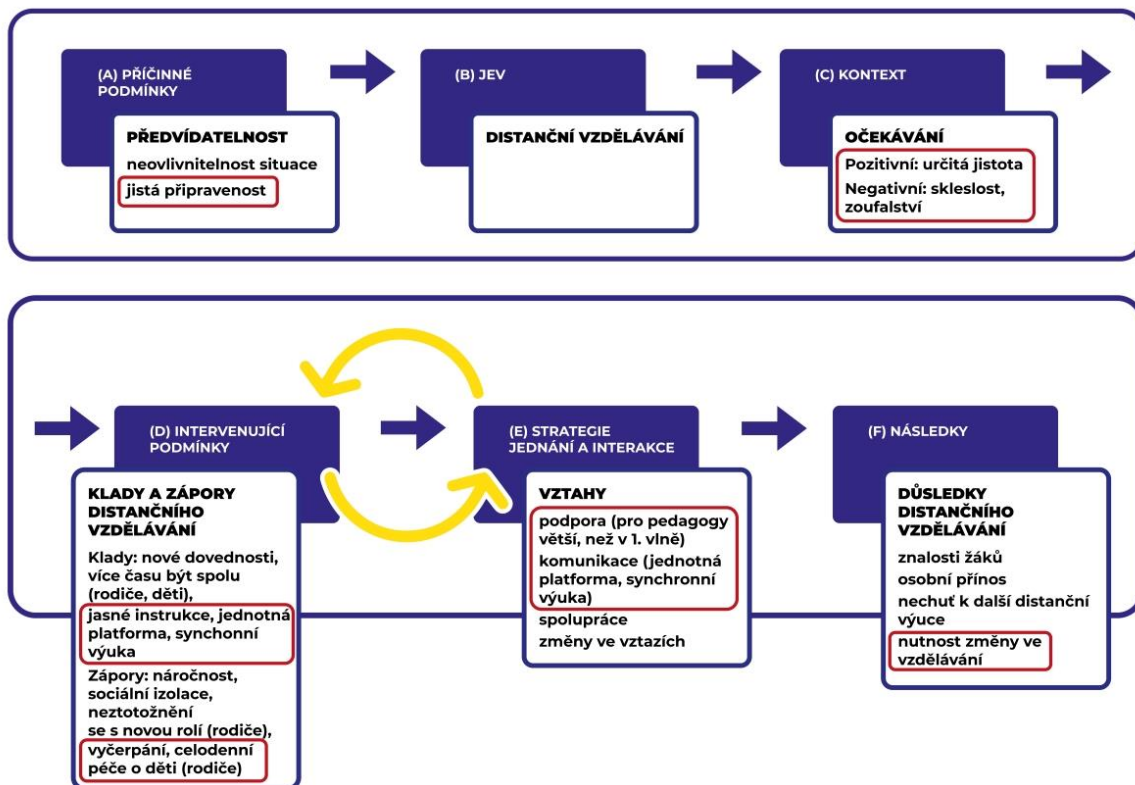


Diagram 2: Paradigmatický model vytvořený axiálním kódováním zachycující 2. vlnu distančního vzdělávání



Z obou modelů je zřejmé, že ačkoli byly některé okolnosti v jednotlivých vlnách jiné, oba příběhy končí stejným rozhodnutím, a to již nikdy distanční vzdělávání neabsolvovat.

Na začátku obou vln stál pocit respondentů, že se stalo něco, co sami nemohou ničím ovlivnit. Očekávání na začátku první vlny byla vzhledem k situaci plná nejistot a obav, neboť nikdo neměl s distančním vzděláváním v této podobě žádné zkušenosti. Na rozdíl od první vlny, která byla specifická svou novostí, jež s sebou nesla nepřipravenost na celou situaci a šok, že něco takového vůbec nastalo, se druhá vlna vyznačovala jistou připraveností, očekáváním, že se může distanční forma vzdělávání znovu opakovat. Tato připravenost se odrazila v pocitu určité jistoty, která vyplývala zejména z předchozí zkušenosti. Na druhou stranu vědomí, že se bude celá situace znovu opakovat, způsobila na začátku druhé vlny poměrně velkou skleslost až zoufalství u jednotlivých respondentů.

V obou obdobích uzavření škol převažovaly zcela jednoznačně zápory celé situace. Pro všechny skupiny byla situace bez výjimky náročná. V obou vlnách nesli dětští respondenti nejhůře ztrátu osobních kontaktů. Pro rodiče bylo nejnáročnější převzít novou roli, tj. být dětem oporou v procesu vzdělávání, a zároveň je vyčerpávalo zajišťování celodenní péče o potomky. Učitelé pak popisovali časovou náročnost příprav a technické problémy. Na konci druhé vlny pak pociťovali celkovou vyčerpanost a velmi silnou demotivovanost. Tyto dva aspekty zřejmě vyplývaly z celkové délky druhého uzavření škol. Kladných stránek nacházeli respondenti podstatně méně. Pro některé děti bylo pozitivem, že si mohly relativně svobodně organizovat svůj den, a některé děti těšilo, že trávily více volného času se svými rodiči než dříve. Pedagogové zase oceňovali nově nabyté znalosti a dovednosti z oblasti techniky a počítačové gramotnosti a také získali pocit, že umí překonat těžkosti a postavit se problémům čelem. Nejobtížněji hledali klady rodiče. Jediné, co ale uvádělo jen malé množství z nich, byla možnost trávit mnohem více času s dětmi.

Velkou roli hrály v období distančního vzdělávání vztahy, které odrážely především podporu, způsob a kvalitu komunikace, spolupráci mezi jednotlivými skupinami a případné změny. Podpora byla jednotlivými skupinami vnímána různě. Ze strany pedagogů šlo především o to, jak pociťovali podporu ze strany ministerstva školství a ze strany vedení školy, pro rodiče byla zase zásadní podpora ze strany učitelů a žáci vnímali, jaký byl způsob podpory od pedagogů a také od rodičů. Komunikace se v obou vlnách lišila zejména tím, že před nástupem druhé vlny se škola dohodla na jednotné elektronické platformě Microsoft Teams. To mělo velmi pozitivní dopad pro všechny zúčastněné. Na rozdíl od první vlny byla komunikace plynulejší, bez větších technických problémů. Spolupráce mezi jednotlivými

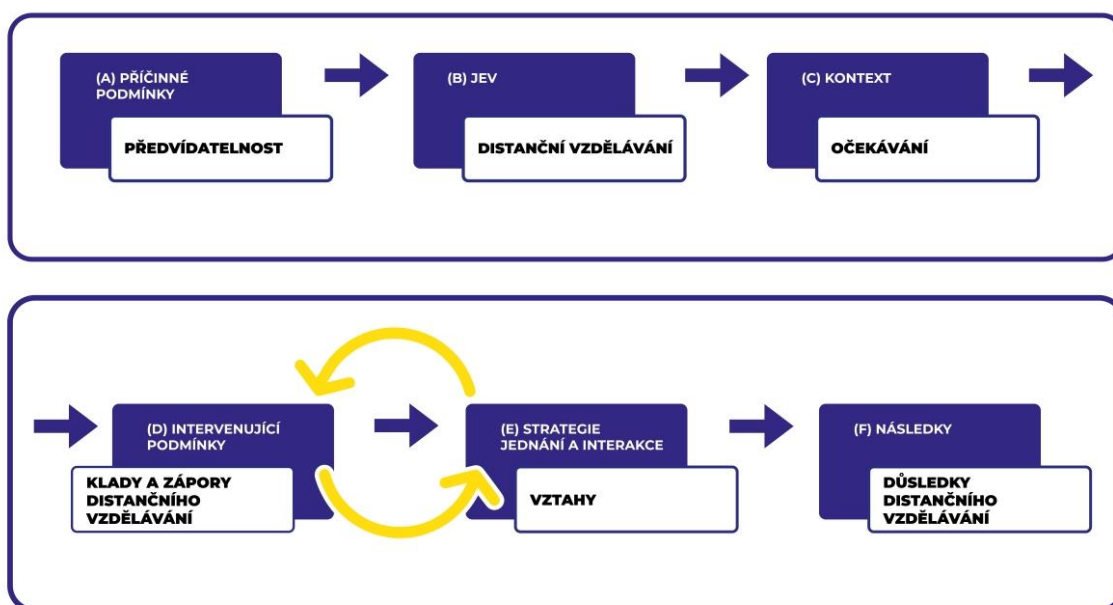
skupinami nebyla v jednotlivých vlnách příliš odlišná. Rozdíl spočíval samozřejmě v tom, že děti, které se v první vlně neozývaly vůbec, musely v druhé vlně vzhledem k povinnosti distanční výuky alespoň minimálně spolupracovat. Pedagogové také popisovali, že na konci druhé vlny distanční výuky už cítili, že motivovanost dětí ke spolupráci klesá. Zásadnější rozdíl však v této oblasti nebyl. Změny ve vztazích, které patřily k nejbolestivější části, se v obou obdobích opět lišily jen minimálně. Pouze z důvodu délky druhé vlny distanční výuky však byly v této době vnímány s větší intenzitou než v období po prvním uzavření škol.

Důsledky obou vln distančního vzdělávání byly v podstatě totožné. Na konci každé vlny vyvstala otázka, do jaké míry distanční výuka ohrozila znalosti žáků. Byly zde obavy nejen ze strany pedagogů a rodičů, ale také samotných dětí. Důsledkem každé vlny byly osobní přínosy, a to jak pozitivní, tak ale i negativní. Pedagogové, žáci a vlastně i jejich rodiče se na konci každého tohoto období shodli na tom, že pokračovat by v distančním vzdělávání nechtěli. Jedinou odlišností byla skutečnost, že při druhém setkání respondenti sami od sebe hovořili o tom, že české školství nutně potřebuje zásadní změnu. Tento názor přikládali zkušenosti z obou vln, především z té druhé, ve které měli více možností přemýšlet nad smyslem toho, co a jakým způsobem se v českých školách učí.

8.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ

Vytvořila jsem obecný paradigmatický model, který znázorňuje vztah k jevu výzkumného zkoumání – *Distanční vzdělávání*. Kontext zahrnuje *Očekávání* na začátku distančního vzdělávání a příčinnými podmínkami je *Předvídatelnost* celé situace. Intervenujícími podmínkami jsou *Klady a záporny* distančního vzdělávání a strategie jednání a interakce se týkají především *Vztahů* v distančním vzdělávání. *Klady a záporny* distančního vzdělávání a *Vztahy* jsou doplněny z důvodu vzájemné provázanosti o cyklickou vazbu.

Diagram 3: Obecný paradigmatický model vytvořený na základě axiálního kódování



Hlavní příběh tkví především v převažujících záporech distančního vzdělávání a ve vztazích mezi jednotlivými aktéry. Je spojen primárně s nemožností předvídat a ovlivnit vznik celé situace a s negativním očekáváním. Velká náročnost a negativní dopady zejména na vztahy a znalosti nakonec způsobily u všech respondentů silnou nechuť pokračovat v budoucnu v distančním způsobu vzdělávání. Důležitým důsledkem, který může být vnímán vlastně velmi pozitivně, je vědomí nutnosti změny ve vzdělávání.

KOSTRA PŘÍBĚHU

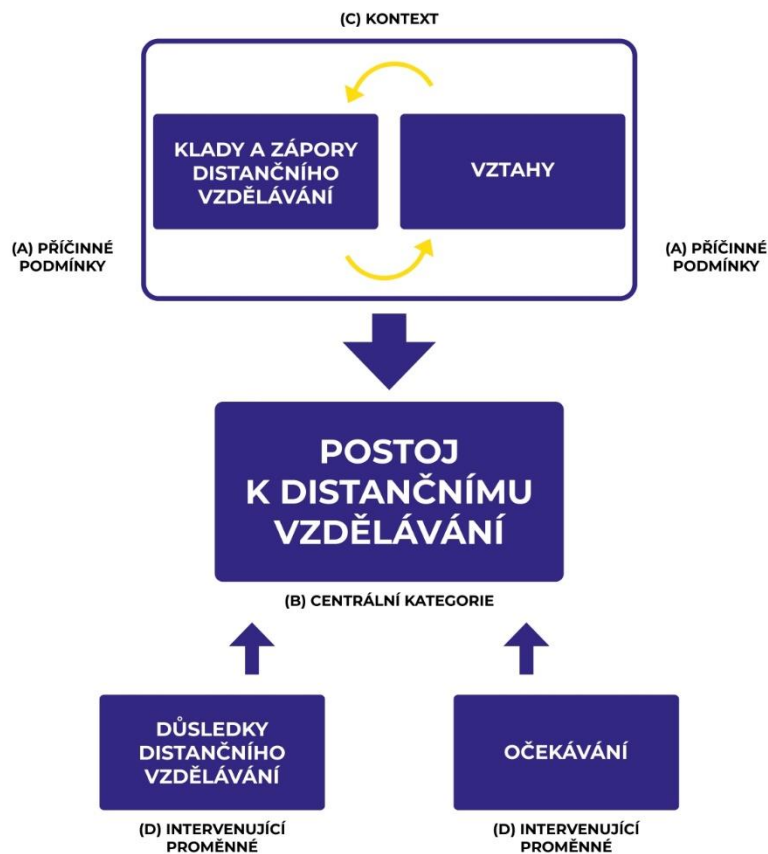
Centrální kategorii, která z příběhu vyplývá, jsem nazvala Postoj k distančnímu vzdělávání. Sdružuje v sobě klady a zápory distančního vzdělávání a vztahy. Rozpracování centrální kategorie bylo stručnější než v rámci axiálního kódování, protože samotná centrální kategorie v sobě zahrnovala další kategorie, jako byly Klady a zápory distančního vzdělávání a Vztahy.

Diagram 4: Centrální kategorie



Kategorie jsem uspořádala do vztahů k ústřednímu jevu. Úmyslně jsem zahrнула jen ty nejdůležitější. Musela jsem se odchýlit od dané podoby paradigmatického modelu a sestavit model vlastní, který jednak zachycuje realitu, jednak zachovává základní složky paradigmatického modelu.

Diagram 5: Závěrečný paradigmatický model vytvořený selektivním kódováním



Kontext centrální kategorie Postoj k distančnímu vzdělávání tvoří Klady a zápory distančního vzdělávání a Vztahy. Interakce Kladů a záporů distančního vzdělávání se Vztahy jsou kromě kontextu zároveň také příčinami centrální kategorie. Intervenující proměnné, které ovlivňují centrální kategorii Postoj k distančnímu vzdělávání, jsou Očekávání a Důsledky distančního vzdělávání.

Teorie, která vyplývá z předložených dat, předpokládá, že nechť nadále se vzdělávat distančním způsobem a názor, že české školství nutně potřebuje změnu, vychází z celkového postoje k distančnímu vzdělávání.

9 SHRNUÍ A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Na základě tohoto výzkumu a popsáných výsledků je možné konstatovat, že distanční vzdělávání bylo pro jeho účastníky spíše temným obdobím, které však přineslo celkem smysluplný požadavek na změnu školství.

Výzkum přinesl odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Ty však potřebují další zkoumání a kvantitativní ověření.

VO1: Jakým způsobem se pedagogové, žáci a jejich rodiče vyrovnávali s distanční výukou?

Z rozhovorů vyplývá, že byly rozdíly mezi první a druhou vlnou.

Vzhledem k náhlosti a neočekávanosti prvního uzavření škol a také vzhledem k novosti situace, bylo toto období ze strany pedagogů charakteristické horečnatým hledáním efektivních řešení. Učitelé podle svých slov tápali a metodami pokus – omyl se snažili najít optimální způsob komunikace se svými žáky. Zvolili strategii sebevzdělávání, studovali a vyhledávali si informace, které by jim v této situaci pomohly. Vedení školy zavedlo pravidelné porady, ve kterých si pedagogové vzájemně sdíleli své zkušenosti, radili si a pomáhali. V druhé vlně, kdy už byli učitelé poměrně slušně proškoleni, měli určité zkušenosti z předchozího období a také byl zaveden jasný režim a řád, podle kterého distanční výuka běžela, měli podle svých slov prostor pro to, aby se mohli věnovat také psychohygieně, která se pro ně stala nesmírně důležitou součástí této dlouhé etapy. Důležité pro ně bylo také zavedení synchronní výuky, protože v první vlně postrádali kontakt se svými žáky, a pravidelné týdenní online porady, neboť měli opět možnost sdílet se svými kolegy.

Žáci se podle slov svých učitelů poměrně rychle v nové situaci zorientovali a přizpůsobili se jí. V první vlně řešili někteří především technické problémy (v rodině nebyl počítač či notebook, měli potíže s připojením atd.). Vedení školy sdělilo, že pár žáků během první vlny nekomunikovalo vůbec. Sami žáci o tomto období hovoří jako o době plné zmatku a chaosu, kdy mnohdy nevěděli, komu, kam a co poslat. V druhém období žákům nejvíce pomohlo zavedení jednotné elektronické platformy, kde měli vše na jednom místě, a mohli se tak snadno zorientovat ve svých povinnostech. V případě potřeby si mohli

zapůjčit ze školy notebook, což vyřešilo problém z předchozího období. Žákům se SVP pak velmi pomohly asistentky pedagoga, které se s nimi scházely osobně ve škole nebo u nich doma, vysvětlovaly jim obtížnou látku, opakovaly s nimi, popř. s nimi řešily jiné potíže. Žákům také pomohlo zavedení synchronní výuky. Přes všechnu tuto pomoc však žákům velmi chyběl kontakt se spolužáky a kamarády. Proti vzniklému stresu se hlavně starší žáci snažili bojovat cvičením, procházkami nebo jinými koníčky, které bylo možné provozovat doma. Mladší žáci pak byli v tomto ohledu závislí na svých rodičích.

Rodiče se s distanční výukou vyrovnávali nejhůře. Velmi obtíže přijímali svou novou roli. V první vlně byli rodiče zaskočeni samotnou existencí pandemie, a tak kromě distančního vzdělávání dětí je tížila i nejistota, obavy o zdraví jejich blízkých, problémy se zaměstnáním či finanční starosti. Uváděli, že se cítili pod silným tlakem. Druhé období pro ně bylo zase velmi dlouhé a celodenní zajišťování péče o děti spolu s dalšími problémy, které museli řešit, byly podle jejich slov nesmírně náročné a psychicky vyčerpávající. Zvláště obtížně pak vnímaly toto období ženy samoživitelky. Dvě respondentky z řad rodičů na konci druhé vlny distanční výuky uvedly, že trpí silnými bolestmi hlavy a depresemi. Celkově se rodiče vyrovnávali se stresem ne zcela vhodným způsobem – alkohol, cigarety, PC hry, sledování televize. Velmi málo rodičů se se vzniklou situací dokázalo vyrovnat pozitivním způsobem. Pro některé to byl sport, jiní naopak dokázali těžit z této situace a neustálou přítomnost svých dětí doma si dokázali užít.

VO2: Jaký dopad mělo distanční vzdělávání na vztahy rodičů a dětí?

Změnu ve vztahu rodič – dítě vnímali především rodiče. Mnozí se necítili dobře ve své nové roli a měli pocit, že svým dětem nedokáží pomoci ve vzdělávání, protože na to například nemají čas, nebo se na to necítí. Hovořili až o výčitkách svědomí, že pro své děti nejsou dostatečnou oporou. Protože k tomu ještě museli řešit jiné zásadní problémy (finance, zdraví), dostávali se pod velký tlak. To způsobovalo vznik stresu a s tím spojenou náladovost, výbušnost a nízkou míru trpělivosti. To všechno negativně ovlivňovalo partnerský vztah, ale podle jejich názoru i vztahy mezi nimi a dětmi. Jen pro málo respondentů znamenalo období distančního vzdělávání příležitost upevnit a zlepšit vztahy se svými dětmi. Uvedli, že své děti poznali během tohoto období lépe, než kdy předtím, a že zjistili, že je za mnohé mohou obdivovat.

Respondenti z řad žáků měli naopak pocit, že se žádná změna mezi nimi a rodiči nestala. Většina uvedla, že rodiče chodili normálně do práce, tudíž se setkávali podobně,

jako když probíhala prezenční výuka. Vzhledem k tomu, že šlo o žáky druhého stupně, nevnímali, že by byli zcela závislí na přítomnosti rodičů během plnění školních povinností. Pouze pět z dotazovaných si stěžovalo na neschopnost rodičů vysvětlit učební látku či nějakým způsobem technicky pomoci při distanční výuce. Žádné z dětí nemělo pocit, že by mu chyběla rodičovská podpora. Všechny se také shodly, že poznaly, že jsou mnohem více technicky zdatní než jejich rodiče. Jen tři děti uvedly, že v období uzavření škol začaly trávit více volného času s rodiči a že to jejich vzájemným vztahům velice prospělo. Ostatní žáci vypověděli, že jejich vztahy s rodiči zůstaly na stejné úrovni jako před distanční výukou. O zhoršení vzájemného vztahu mezi ním a rodiči nehovořilo žádné z dětí. Mnohem citlivějším tématem pro ně byly změny v přátelských vztazích.

VO3: Jak vnímali pedagogové dopad distančního vzdělávání na znalosti a dovednosti svých žáků?

Dopad distančního vzdělávání na znalosti a dovednosti žáků je pro pedagogy jedním z obávaných důsledků distančního vzdělávání. Během první a hlavně druhé vlny u nich sílilo přesvědčení, že děti nebudou mít znalosti dostatečně upevněné, neboť na to během online hodin nebyl čas a žáci v tomto věku nejsou podle jejich názoru schopni si učivo upevňovat samostatně. Uváděli, že se během distančního vzdělávání soustředili na základní učivo a některou látku nestihli s dětmi probrat. S vedením se dohodli, že toto učivo proberou s žáky během měsíce září následujícího školního roku. Nevěří však, že by to měli zvládnout v kvalitě, kterou by si ono učivo zasloužilo. Co se týká žáků se SVP, pedagogové se shodli, že díky intenzivní práci asistentek pedagoga nebudou výrazné rozdíly mezi těmito dětmi a jejich spolužáky.

Dopadu distančního vzdělávání na znalosti a dovednosti se obávají i sami žáci. Především žáci starších ročníků mají strach, aby uspěli na středních školách nebo u přijímacích zkoušek. Rodiče pak měli spíše obavu o zhoršení prospěchu jejich dětí, až se znovu vrátí prezenční výuka.

VO4: Jak změnila pandemie pohled na způsob vzdělávání u jednotlivých aktérů vzdělávání (žáci, rodiče, pedagogové)?

Pandemie a s ní související distanční vzdělávání přinesly jeden velmi důležitý důsledek, a tím je přesvědčení jeho aktérů o nutné změně ve vzdělávání. O změnách ve školství se hovořilo již dříve, nicméně toto období odhalilo určité problémy s větší naléhavostí.

Pedagogové vnímají především nutnost redukce obsahu učiva. Uváděli možnosti sloučení tematicky blízkých předmětů a snížení množství učiva, které mají dětem předat. S omezením obsahu učiva souhlasí i vedení školy. Podle názoru ředitele distanční výuka ukázala, že ne všechno, co se děti učí, je důležité. Učitelé uvedli, že je distanční vzdělávání donutilo zamyslet se nad tím, jakým způsobem učí. Do budoucna uvažují změnit některé své metody a chtějí, aby jejich výuka byla více praktická. O tom, že by se mělo upustit od známkování, nepřemýšlel žádný z učitelů. Přestože v době distanční výuky po dohodě s vedením školy neznámkovali, plánují se k němu vrátit zcela stejným způsobem. Učitelé by dále uvítali snížení svých úvazků. Cítí se být sami přetěžováni, což prý se ukázalo právě v období distanční výuky, a domnívají se, že by se při nižších úvazcích mohli svým žákům mnohem více věnovat. Distanční vzdělávání také podle jejich názoru ukázalo, že je nezbytné zlepšit technické vybavení škol a zvýšit počítačovou gramotnost pedagogů, neboť jde o velkou slabinu většiny českých škol.

Nutnost změny ve vzdělávání vnímají i rodiče. Poté, co měli možnost během distanční výuky více nahlédnout do toho, co a jak se jejich děti učí, jsou toho názoru, že by mělo dojít především k redukci obsahu učiva. Z jejich pohledu jsou jejich děti zbytečně přetěžovány, neboť část učiva je pro praktický život zcela zbytečná. Rodiče se překvapivě shodli na ponechání známkování, protože nic efektivnějšího podle nich neexistuje a oni tak nejlépe vidí, jak na tom jejich dítě je. K žádným jiným změnám se rodiče nevyjadřovali.

K otázce změn ve vzdělávání se vyjadřovali především starší žáci. I oni by byli pro snížení obsahu učiva. Některé předměty by sloučili dohromady, u některých zredukovali obsah a některé by podle svých slov zrušili úplně, protože v nich nevidí žádný smysl. Dále uvedli, že distanční výuka ukázala, že učitelé by měli více zapracovat na své počítačové gramotnosti.

10 DISKUSE

Diplomová práce byla zaměřena na dopad koronavirové pandemie na vzdělávání. Cílem bylo zmapovat prožívání distančního způsobu vzdělávání žáky, jejich rodiči, učiteli a vedením na konkrétní základní škole. Zajímalo mě, jak se jednotliví aktéři vyrovnávali s novým způsobem vzdělávání a zda distanční vzdělávání ovlivnilo vztahy mezi rodiči a dětmi. Chtěla jsem také vědět, jaký je podle názoru pedagogů dopad tohoto vzdělávání na znalosti a dovednosti jejich žáků a zda koronavirová pandemie změnila pohled mých respondentů na způsob vzdělávání.

Zvolila jsem metodu kvalitativního výzkumu, protože záměrem bylo hlouběji prozkoumat problematiku konkrétního zařízení. Pomocí kvalitativního přístupu k analýze dat jsem našla vzájemné vztahy a souvislosti. S celkem 14 dospělými respondenty byly vedeny polostrukturované rozhovory, s 20 nezletilými účastníky byly realizovány ohniskové skupiny. Všichni respondenti reagovali na výzkum pozitivně a celkem ochotně odpověděli na všechny položené otázky. Žádný z účastníků nevyužil možnost z výzkumu vystoupit.

Přechod na distanční výuku byl velmi náhlý. Školy se ocitly ve zcela nové situaci, na kterou se pochopitelně nemohly připravit. Musely se velice rychle zorientovat, což nebylo jednoduché, neboť chyběly konkrétní pokyny ze strany ministerstva školství a také ze strany zřizovatele (Švaříček et al., 2020). Výsledky mého výzkumu potvrzují náročnost celé situace. Respondenti z řad učitelů, ale i vedení školy popisují začátek prvního období jako etapu, ve které se cítili vhozeni do vody, kdy jednali spíše instinktivně, tápali a hledali nejvhodnější způsoby, jak přistoupit k distančnímu vzdělávání.

Náročnost se odrazila v duševní pohodě vyučujících. Všichni pedagogové v mém výzkumu potvrdili velkou psychickou vyčerpanost, kterou jim každodenní napětí způsobovalo. Vyčerpanost učitelů dokládají i výsledky šetření České školní inspekce z května 2020 a Kalibro Projekt (2020). Stresujících faktorů bylo mnoho. Od fungování digitálních technologií, přes pocit zodpovědnosti za žáky, po učení se vést online hodinu tak, aby byla přínosná a zároveň žáky nepřetěžovala. Výpovědi vyučujících z mého výzkumu se shodují například i s výsledky studie, kterou vedl Pressley (2021) a z které vyplynulo, že učitelé během distanční výuky pociťovali úzkost z požadavků, které na ně byly kladeny. Obecný pokles úrovně duševního zdraví a osobní pohody učitelů základních a středních škol

během distanční výuky dokládají i výsledky longitudinální studie *My brain feels like a browser with 100 tabs open* (Kim et al., 2021). Zjistila jsem rovněž, že pro vyučující byla překážkou i jejich nízká znalost informačních technologií a jejich nedostatečné technické vybavení, což se shoduje s výsledky výzkumu Kalibro Projekt (2020) a potvrzuje zjištění Trojana (2020), že ne všichni učitelé mají dostatečné digitální dovednosti.

Podobně jako výzkum Švaříčka et al. (2020) jsem zjistila, že v první vlně pandemie neexistovala jednotná elektronická platforma, přes kterou by se výuka realizovala. Komunikace s jednotlivými učiteli se odehrávala různými způsoby (např. e-mail, skype). Až před začátkem druhé vlny byla škola připravena případnou další distanční výuku realizovat přes jednotnou platformu Microsoft Teams.

Přechod na distanční způsob znamenal velkou zátěž i pro žáky. Za běžných okolností se v ČR distanční forma používá u vzdělávání dospělých, neboť podle Zlámalové (2008) a Drtiny (2011) je tato forma nejlépe uplatnitelná u zralých a dostatečně motivovaných lidí, kteří dokáží samostatně pracovat a plánovat. Jak uvádějí Carretero et al. (2021), k tomu, aby mohla být distanční výuka plně využita, je potřebná sociální a emoční vyzrálость vzdělávaných. V mém výzkumu považují pedagogové právě absenci zralosti, samostatnosti a motivovanosti za klíčovou, když hovoří o dopadu distančního vzdělávání na znalosti a dovednosti svých žáků.

Respondentům z řad žáků chyběli spolužáci a pocit, že spolu mohou být v jedné třídě. Také postrádali vzájemnou spolupráci. V druhé vlně to bylo částečně vykompenzováno synchronní výukou, ale ani ta plně nenahradila pocit sociální izolace. Jak uvádí Brdička (2020) není možné nijak nahradit absenci kontaktu mezi žákem a učitelem a mezi žáky navzájem. Sociální izolace byla prohloubena vládními opatřeními, díky kterým přišli žáci i o kontakty mimo domov. Podle výsledků mého výzkumu se žáci s touto skutečností uměli vyrovnat, ale jak uvádí Šimsová (2021), velmi těžko můžeme nyní odhadovat veškeré důsledky této situace.

Distanční výuka měla pochopitelně své výhody i nevýhody. Přičemž je nutné mít na paměti, že to, co někteří vnímají jako výhodu, může být pro jiné nevýhoda (Zounek & Sudický, 2012). Scio (2021) ze svého průzkumu zjistilo, že žákům během distanční výuky vyhovovalo, když si mohli plnění svých povinností organizovat podle svých potřeb. Výsledky mého výzkumu ukázaly, že tato skutečnost vyhovovala pouze části žáků. Někteří byli naopak bezradní a nevěděli, jak si mají svůj čas správně zorganizovat.

Zounek & Sudický (2012) uvádí, že pro některé žáky může být příjemná i jistá anonymita virtuálního prostředí. Může být pro tyto žáky natolik pozitivní, že se dokonce mohou zlepšit ve svých výsledcích. Došla jsem ke stejnému zjištění, kdy několik žáků uvedlo, že jim vyhovovalo, že nemuseli být ostatními viděni. Neznamenal to, že se neúčastnili výuky. Naopak se cítili klidnější a byli méně nervózní, když odpovídali na dotazy vyučujících, aniž by je při tom někdo sledoval.

Výhodou distanční výuky, kterou zmiňovali Černý et al. (2015), je časová úspora spojená s tím, že se vyučující ani vyučovaný nemusí dostavit na nějaké konkrétní místo. Tuto výhodu zmiňovali v mém výzkumu jak žáci, tak učitelé. Pro žáky tato výhoda znamenala především to, že nemuseli vstávat tak brzy, neboť většina žáků do školy dojíždí autobusem. Vyhovovalo to i pedagogům, kteří tak měli podle svých slov více času připravit se na distanční výuku.

Další výhodou může mít distanční vzdělávání v případě, že pedagogové realizují výuku přes stejný program či aplikaci. Žáci tak mohou nalézt všechny informace a požadavky na jednom místě a veškeré materiály tak mají neustále přístupné (Dratina, 2011). Můj výzkum tento názor potvrdil. Pro respondenty ze skupiny pedagogů a žáků bylo velmi podstatné, když byla objevena jednotná platforma Microsoft Teams, přes kterou v druhé vlně probíhala veškerá komunikace. Vyhovovalo jim hlavně to, že mají vše na jediném místě (zadávání a vyhodnocování úkolů, schůzky, chat a online hodiny atd.). Uváděli, že období, kdy jednotná platforma neexistovala, bylo velmi zmatené a vznikaly zbytečné nesrovnalosti.

Distanční vzdělávání je samozřejmě náročné na technologické vybavení, jehož zakoupení je finančně náročné. Pro rodiny, které jsou sociálně slabé, tak může vzniknout bariéra (Chute et al., 1998). To potvrdil i můj výzkum, kdy vedení školy a učitelé zmiňovali, že bylo pár žáků ze sociálně slabých rodin, kteří v první vlně distanční výuky z tohoto důvodu neplnili všechny své povinnosti. V druhé vlně to pak škola vyřešila zakoupením notebooků, které byly těmto žákům zapůjčeny. Pro některé žáky bylo podle slov ředitele školy problémem slabé připojení způsobující výpadky v online hodinách a přetíženost sítě v domácnostech, kde všichni členové potřebovali pracovat online. O těchto potížích se zmiňovala Zlámalová (2008), která o nich hovoří jako o problémech rovných příležitostí, neboť tato omezení narušují těmto žákům distanční výuku.

Další nevýhodou distanční výuky, která se ukázala i v mém výzkumu, je nízká motivace žáků, která podle studie Dopity & Vrány (2021) může být způsobena například

nevyhovující výpočetní technikou. V mém výzkumu vnímali pedagogové nízkou motivaci žáků zejména ke konci druhé vlny distančního vzdělávání, což bylo zřejmě způsobeno její délkou. Sami žáci hovořili o tom, že pro ně byla demotivující spíše první vlna, neboť nefungovala jednotná platforma a veškeré instrukce a požadavky vnímali jako zmatečné a chaotické.

Během distančního vzdělávání hrozí riziko přetěžování žáků. Žáci mohou být zahlceni množstvím informací, ve kterých se brzy přestanou orientovat (Zounek & Sudický, 2012). Přetěžování žáků se podle slov ředitele snažila škola zabránit od samého začátku. Na jednotlivých poradách se snažilo vedení školy na své podřízené apelovat, aby se soustředili pouze na podstatné části učiva a děti neznámkovali.

Problémem distanční výuky je samozřejmě i možnost sdílení správných odpovědí nebo šíření nelegálního obsahu (Zounek & Sudický, 2012). V mém výzkumu žáci uvedli, že si párkrát správné informace během testu našli, ale nedělali to pravidelně.

Nedobrovolný přechod na distanční způsob vzdělávání rozpoutal debatu o tom, že distanční výuka posiluje již existující nerovnosti ve vzdělávání. Zejména se hovoří o dětech z méně podnětného prostředí, o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, o dětech zdravotně postižených nebo o dětech ze sociálně slabších rodin či žijících pouze s jedním rodičem (Di Pietro et al., 2020). O dětech ze sociálně slabých rodin jsme se již zmiňovala v souvislosti s technologiemi potřebnými k realizaci distančního vzdělávání. Při rozhovorech s učiteli vyšlo najevo, že mají stejný názor jako sociolog Prokop (2020), který poukazoval na to, že nerovnosti ve vzdělávání jsou i za normálních okolností slabým místem českého školství a že uzavření škol tyto nůžky pouze více otevírá. Také jsem zjistila, že děti, jejichž rodiče měli nízké vzdělání, zmiňovaly, že jim rodiče nedokázali vysvětlit látku či jim technicky pomoci během distanční výuky, což dokládají i výsledky dotazníkového šetření organizace Člověk v tísni (2021), které bylo provedeno s dalšími patnácti neziskovými organizacemi a které zjistilo, že rodiče s nízkým vzděláním neměli možnost své děti dostatečně podporovat v případech, kdy děti probírané látce nerozuměly, což pochopitelně zvýhodňovalo děti vzdělanějších rodičů. Můj výzkum však naopak zjistil, že například žáci se SVP byli natolik podporováni, že učitelé neočekávají výrazné rozdíly mezi těmito dětmi a jejich spolužáky.

Uzavření škol mělo samozřejmě vliv i na rodiny žáků. Vzdělávací povinnost byla částečně přesunuta na rodiče (Frombergerová, 2020). Především u mladších dětí se stali

klíčovým článkem distanční výuky. Očekávalo se od nich, že budou své děti podporovat, vysvětlí jim látku, popř. pomohou s vypracováním úkolu. To celé byla pro rodiče pochopitelně výzva. Podobně jako Nani & Sibanda (2020) jsem ve svém výzkumu zjistila, že jednou z nejčastějších překážek byla technická vybavenost některých rodin. Zvlášť pokud oba rodiče pracovali z domu a v rodině se nacházelo víc než jedno dítě školního věku, bývalo připojení často komplikováno technickými potížemi. Problémem byla mnohdy i nízká digitální zdatnost rodičů.

Z výsledků výzkumu, který provedli Rokos & Vančura (2020) vyplývá, že někteří rodiče se necítili dostatečně kompetentní k tomu, aby svým dětem vysvětlili probíranou látku. Uváděli, že by si ji museli znovu nastudovat a že na to nemají čas. To potvrdil i můj výzkum, ve kterém respondenti z řad rodičů uváděli, že nemají dobrý pocit ze své nové role, že si nejsou jisti, zda dokáží být svým dětem dostatečnou podporou a zda jim budou umět novou látku dostatečně vysvětlit. Žáci rodičů s nižším vzděláním přiznali, že jejich rodiče jim mnohdy neuměli být oporou, když potřebovali pochopit nové učivo. Nedošla jsem ale ke stejnému zjištění jako Švaříček et al. (2020), že by rodiče měli také problém s nedostatkem autority a neuměli své děti dostatečně motivovat k plnění školních povinností.

To, že se životy rodin během pandemie výrazně změnily, je zřejmé. Kromě změny denních zvyků se objevil prostor trávit s vlastními dětmi mnohem více času. Ve svém výzkumu jsem zjistila, že každá rodina přistupovala k distančnímu vzdělávání po svém. Stejně, jak uvádí ve svém výzkumu McCrory Calarco et al. (2020), mohu konstatovat, že jinou realitu prožívaly rodiny kompletní a zcela jinou rodiny samoživitele. Šlo ale i o osobní nastavení. Některé rodiče přítomnost dětí spíše obtěžovala, jiní to vzali jako jedinečnou možnost strávit se svými dětmi mnohem více času a věnovat se jim, což ve svém výzkumu zjistili i Nani & Sibanda (2020) a Parczewska (2020).

Velikost zátěže (distanční výuka dětí, uzavřený prostor domácností, nejistota týkající se zdraví a financí), kterou tato doba přinesla, způsobovala v rodinách napětí a ovlivňovala partnerské vztahy (Parczewska, 2020). To potvrdily i výsledky mého výzkumu, ve kterém především ženy popisovaly, že celá situace posilovala jejich konfliktnost a stupňovala napětí mezi nimi a jejich partnery. Dvě respondentky se při druhém rozhovoru svěřily, že trpí silnými bolestmi hlavy a depresemi. Korbel & Prokop (2020), kteří zkoumali vliv pandemie na životy rodin u nás, zjistili, že celkem 27 % rodičů mělo známky středně těžké deprese a úzkosti, přičemž u žen se tyto symptomy objevovaly častěji než u mužů.

V mém výzkumu rodiče uvedli, že z jejich pohledu je nutná změna obsahu učiva, resp. jeho redukce. To zmiňují ve své studii i Švaříček et al. (2020). Zmíněný výzkum ale došel i ke zjištění, že někteří rodiče volají po možnosti, aby své děti hodnotili oni, neboť na ně byla přenesena celá odpovědnost během uzavření škol. O takové variantě rodiče v mém výzkumu neuvažovali.

Co se týká spolupráce mezi rodinou a školou, došel můj výzkum ke stejným závěrům jako studie Švaříčka et al. (2020). Rodiče hodnotili vzájemnou spolupráci různě. Jedna skupina rodičů spolupráci chválila, hovořili o ochotě a podpoře učitelů, možnosti kdykoli se ozvat a sdílet nejen starosti a problémy, ale i nápady a doporučení. Další skupina rodičů byla spíše nespolupracující, což vycházelo z jejich nespokojenosti s přístupem školy. Byli přesvědčeni, že učitelé nechávají všechno na nich, málo se dětem věnují a nejsou ochotni s nimi řešit jejich problémy. S učiteli sice komunikovali, ale pouze v nezbytných situacích, popř. kontraproduktivním způsobem (např. dlouhé telefonní hovory plné stížností) nebo vůbec. Poslední skupina rodičů spolupracovala také pouze v nezbytných případech, ale z důvodu, že to nepovažovali za důležité.

Učitelé v mém výzkumu hodnotili spolupráci s rodiči vesměs pozitivně. Někdy byli až překvapeni ochotou rodičů spolupracovat. Tvrdili, že pokud rodiče spolupracovali málo nebo vůbec, jednalo se o rodiče, kteří podobným způsobem komunikují i během prezenčního vzdělávání. Celkově se domnívají, že rodiče jejich žáků zvládli celou situaci dobře, což koresponduje se závěry Švaříčka et al. (2020), výzkumu PAQ Research (Prokop et al., 2020) a šetření České školní inspekce (2020).

Pozitivním aspektem mého výzkumu, ale i výzkumu, který provedla Parczewska (2020) bylo zjištění, že několik rodičů si uvědomilo obtížnost práce učitelů, pochopilo limity svých dětí, poznalo obsah učiva i náročnost výuky.

Můj výzkum také ukázal, že žáci ani pedagogové této školy by do budoucna v distanční výuce určitě pokračovat nechtěli.

To, co jsem ve zmiňovaných výzkumech nenašla a co jsem zjistila během svého výzkumu, byla skutečnost, že i žáci došli na základě svých zkušeností s distanční výukou k závěru, že způsob vzdělávání vyžaduje změny jako zvýšení digitálních dovedností učitelů či redukce obsahu učiva.

Výstupy mé práce se tedy ve velké míře shodují s dosavadními výzkumy zaměřenými na distanční vzdělávání v době koronavirové pandemie.

Provedený výzkum má své limity. Jedním z limitů je záměrný výběr respondentů. Na začátku byla stanovena kritéria pro výběr, která se podařilo dodržet. Výsledek výzkumu je ovlivněn i faktem, že se jedná o jednu základní školu, v budoucím výzkumu na obdobné téma by bylo vhodné provést výzkum na dalších základních školách a výsledky porovnat. S tím souvisí i skutečnost, že další sběr dat a zvětšování výzkumného vzorku může přinést nové podstatné informace, kódy a kategorie. Určitou roli může hrát i fakt, že osoba výzkumníka je tímto tématem ovlivněna i mimo výzkum. Může to s sebou nést jisté zkreslení závěrů a nebezpečí snížené objektivity. Ačkoli již na téma distančního vzdělávání proběhly studie, které zaznamenaly situaci z pohledu některých nebo všech zúčastněných, tedy učitelů, žáků a jejich rodičů, je zřejmě ještě brzy, aby se některá témata hodnotila již nyní. Jde také o to, že české školství má svá specifika a při srovnávání se zahraničními výzkumy je musíme brát v úvahu.

Přínosem diplomové práce je možnost porovnat pohled a zkušenosti všech skupin účastníků distančního vzdělávání z jedné školy. Všechny výsledky šetření se však vztahují pouze na zmíněnou základní školu a nelze je zobecnit na celorepublikovou úroveň. Mohly by sloužit jako srovnání s jinými školami u nás nebo v zahraničí. Praktický přínos by práce mohla mít i pro vedení a pedagogy zkoumané základní školy. Vzhledem ke kvalitativní povaze diplomové práce je možné doporučit dalším navazujícím výzkumům ke kvantitativnímu ověření.

11 ZÁVĚR

Cílem empirické části bylo zmapovat prožívání distančního způsobu vzdělávání žáky, jejich rodiči, učiteli a vedením na konkrétní základní škole.

Výsledky analýzy přinesly určité rozdíly mezi tím, jak se jednotliví aktéři vyrovnávali se situací v obou obdobích.

- První období bylo z pozice pedagogů charakteristické určitým chaosem, hledáním efektivního způsobu distanční výuky, absencí konkrétních pokynů ze strany ministerstva školství a také ze strany zřizovatele a duševní vyčerpaností, druhé období již bylo hodnoceno pozitivněji ve smyslu jisté připravenosti, nastavení pravidel, fungování jednotné elektronické platformy a synchronní výuky, pravidelné psychohygieny, ale samozřejmě se vyznačovalo také náročností, neboť trvalo velmi dlouho.
- I pro žáky byla první vlna spíše chaotická, řešili technické problémy, nicméně podle slov učitelů se rychle zorientovali a přizpůsobili, v druhé vlně oceňovali jednotnou elektronickou platformu, zavedení synchronní výuky, ale také velmi trpěli sociální izolací, žákům se SVP pak podle jejich slov pomohly obě období překonat asistentky.
- Rodiče nesli distanční výuku nejhůře, těžko přijímali novou roli, ve které měli být svým dětem nápomocni ve vzdělávacím procesu, museli se vyrovnávat s finančními problémy, obavami o zdraví, řešili problémy v zaměstnání a cítili se celkově pod silným tlakem, až na pokraji svých sil, jen velmi málo z nich spatřuje na tomto období něco pozitivního.

Výsledky výzkumu ukázaly zajímavý rozdíl v pohledu na změny ve vztazích mezi rodiči a dětmi.

- Z pohledu rodičů ke změně ve vztahu s dětmi došlo, někteří rodiče popisovali, že nároky tohoto období způsobily jejich náladovost, výbušnost a nízkou míru trpělivosti, což podle jejich slov negativně ovlivnilo vzájemné vztahy, další respondenti uvedli, že měli pocit, že pro své děti nejsou dostatečnou oporou, neboť nezvládají svoji novou roli, jen pro pár rodičů bylo období distančního vzdělávání doba, ve které upevnili a rozvíjeli své vztahy s dětmi a měli čas lépe je poznat.
- Naproti tomu respondenti z řad žáků uvedli, že vztah mezi nimi a rodiči zůstal stejný jako před pandemií, žádné z dětí nemělo pocit, že by je rodiče nepodporovali, i když děti rodičů s nízkým vzděláním přiznaly, že co se týká vysvětlování látky a pomoci

s technickými obtížemi, nedokázali jim jejich rodiče pomoci, tito žáci to však nevnímali nijak negativně, většina dětí konstatovala, že jejich rodiče chodili do práce jako před pandemií, tudíž se setkávali podobně, jako když probíhala prezenční výuka, jen velmi málo dětí uvedlo, že v období uzavření škol začaly trávit více volného času s rodiči, což jejich vztah upevnilo.

Výzkum taktéž ukázal obavu pedagogů z dopadu distančního vzdělávání na znalosti a dovednosti žáků. Pozitivně hodnotili práci asistentek s žáky se SVP, díky které nebudou podle jejich názoru výrazné rozdíly mezi těmito dětmi a jejich spolužáky. Dopadu distančního vzdělávání na jejich znalosti a dovednosti se obávají i sami žáci.

Velmi důležitým důsledkem období distančního vzdělávání je přesvědčení jeho aktérů o nutné změně ve vzdělávání.

- Pedagogové vnímají především nutnost redukce obsahu učiva, s čímž souhlasí i vedení školy. Učitelé také uvažují změnit některé své metody a chtějí, aby jejich výuka byla více praktická. O tom, že by se mělo upustit od známkování, nepřemýšlel žádný z učitelů. Přestože v době distanční výuky po dohodě s vedením školy neznámkovali, plánují se k němu vrátit zcela stejným způsobem. Dále by uvítali snížení svých úvazků, neboť se cítí být sami přetěžováni, a jsou přesvědčeni, že je nezbytné zlepšit technické vybavení škol a zvýšit počítačovou gramotnost pedagogů.
- Nutnost změny ve vzdělávání vnímají i rodiče. Jsou toho názoru, že by mělo dojít především k redukci obsahu učiva. Z jejich pohledu jsou jejich děti zbytečně přetěžovány, neboť část učiva je pro praktický život zcela zbytečná. Rodiče se také shodli na ponechání známkování, protože nic efektivnějšího podle nich neexistuje.
- K otázce změn ve vzdělávání se vyjadřovali především starší žáci. I oni by byli pro snížení obsahu učiva. Dále uvedli, že distanční výuka ukázala, že učitelé by měli více zapracovat na své počítačové gramotnosti.

Výzkum navíc ukázal, že žáci ani pedagogové by do budoucna v distanční výuce určitě pokračovat nechtěli.

12 SOUHRN

Diplomová práce se zaměřuje na dopad koronavirové pandemie na vzdělávání na konkrétní základní škole. Téma bylo inspirováno současnou pracovní pozicí autora a také svou aktuálností.

Teoretická část je rozčleněna do čtyř hlavních kapitol. Jejím cílem bylo přiblížit distanční vzdělávání z hlediska jeho historie, základních principů a forem, kladů a záporů, poukázat na klíčovou roli vztahu rodiny, učitele a žáka v procesu vzdělávání a zmínit dosavadní zjištění vlivu distančního vzdělávání na jednotlivé aktéry tohoto vztahu a na budoucí vývoj kurikula.

Distanční vzdělávání není novou a neprozkoumanou formou učení, ale český vzdělávací systém s ní donedávna počítal pouze jako s variantou v rámci vzdělání dospělých.

Je založena na čtyřech základních principech - principu individualizace a flexibility, samostatnosti, multimediálnosti a podpory studujících (Zlámalová, 2008). Způsoby, kterými ji lze realizovat, jsou rozličné (Dršina, 2011). Distanční výuka v době pandemie velmi často využívala formu e-learningu a uskutečňovala se především formou online a offline výuky, popř. kombinací obou.

Distanční vzdělávání má své výhody i nevýhody. K výhodám distančního vzdělávání patří například časová úspora, absence finanční ztráty spojená s dopravou a ubytováním (Černý et al., 2015) nebo rychlost komunikace mezi učitelem a žáky či možnost naplánovat si plnění studijních povinností podle svých časových možností (Scio, 2021).

S distančním vzděláváním je ale také spojena řada rizik a možných problémů. Jednou z nevýhod je náročnost na technologické vybavení všech zúčastněných (Zlámalová, 2008). Určitým problémem může být distanční výuka pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či pro ty, kteří mají problém s texty na obrazovce nebo obecně odpor k tomuto typu vzdělávání (Dršina, 2011). Jedním z nejzávažnějších problémů distančního vzdělávání je sociální izolace (Dopita & Vrána, 2021). Průcha a Míka (2000) sem řadí i nemožnost osvojování si sociálně interaktivních dovedností. Nevýhodou distanční výuky je i nízká motivace studentů. Mezi další negativa můžeme zařadit nebezpečí přetěžování žáků

a podvádění. Distanční vzdělávání rovněž otevřelo problém posilování již existující nerovnosti ve vzdělávání (Di Pietro et al.; 2020, Prokop, 2020). Velmi vážným negativním důsledkem této formy vzdělávání jsou pochopitelně zdravotní a psychické problémy.

Pro to, aby mohla výchova a vzdělávání žáků probíhat co nejlépe, je naprosto zásadní kvalita vztahu učitel – žák – rodič (Čapek, 2013). Optimální samozřejmě je, pokud se rodiče aktivně zapojují do chodu školy, neboť tak mohou společně s pedagogy reagovat ve prospěch dítěte. To má pak větší motivaci dosahovat lepších výsledků.

Zavedení distanční výuky bylo velmi náhlé a školy na ni nemohly být připraveny. Chyběly konkrétní pokyny ze strany ministerstva školství, a školy se tak musely samy zorientovat a hledat nejvhodnější formu distančního vzdělávání (Švaříček et al., 2020). Tato doba byla pro jednotlivé pedagogy velmi náročná, což mělo dopad na jejich duševní pohodu. Stresovaly je kromě celkové pracovní zátěže, nedostatek sociální opory a některé i nutnost používat digitální technologie, neboť mnozí pedagogové mají v této oblasti nedostatečné dovednosti (Trojan, 2020).

Uzavření škol přineslo situaci, kdy vzdělávací povinnost byla částečně přesunuta na rodiče (Frombergerová, 2020). Uzavření škol vyžadovalo intenzivní komunikaci mezi rodinami a školou. Rodiče se museli začít angažovat a stát se aktivními v procesu vzdělávání svých dětí. Především rodiče mladších žáků se stali klíčovým článkem distanční výuky. Tento stav s sebou nesl jisté výzvy. Jednou z nich byla technická vybavenost rodin, která nebyla vždy optimální. Výuku mnohdy komplikovala i digitální kompetence rodičů (Nani & Sibanda, 2020).

Mnozí rodiče se necítili na to, aby svým dětem vysvětlovali látku, protože k tomu neměli podle jejich názoru kompetence. Stěžovali si také na nedostatek času a autority či neschopnost motivovat děti k plnění školních povinností (Rokos & Vančura, 2020). Požadovali, aby se snížilo množství učiva a někteří se chtěli podílet na hodnocení svých dětí (Švaříček et al., 2020). Pandemie samozřejmě ovlivnila životy rodin jako takových. Změnily se každodenní zvyky, byly tu také obavy o zdraví, práci a nutnost zůstat mezi čtyřmi zdmi bez možnosti věnovat se svým koníčkům. To přinášelo do domácností napětí a konflikty.

Přechod na distanční výuku s sebou přinesl velkou zátěž i pro žáky. Trpěli zejména sociální izolací. Veškeré změny v rodině, ve škole, nemožnost setkat se s kamarády či prarodiči či docházet do kroužků byly pro děti poměrně dost náročnou zkouškou, jejíž důsledky podle Šimkové (2021) ještě přijdou. Žáci se SVP měli nárok na asistenta pedagoga

a kompenzační pomůcky, školy s nimi většinou pracovaly individuálně. Obecně, nejen u žáků se SVP, bylo v době uzavření škol nezbytné zohledňovat individuální možnosti žáka a jeho rodiny.

V rámci empirické části byl realizován výzkum, který si kladl za cíl zjistit, jak prožívali distančního vzdělávání žáci, rodiče a učitelé na konkrétní základní škole. Výzkum byl proveden kvalitativním designem. Výběrový soubor se skládal ze 14 dospělých respondentů (2 osoby z vedení školy, 4 učitelé, 8 rodičů) a 20 nezletilých respondentů (žáci 6. až 9. ročníku, z každého ročníku vznikla skupina po 5 žácích) jedné běžné základní školy. Data byla získána formou polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových skupin. Metodou analýzy dat byla zakotvená teorie.

Výzkum odhalil určité rozdíly mezi tím, jak se jednotliví aktéři vyrovnávali se situací v obou obdobích. Pro pedagogy bylo první období charakteristické určitým chaosem, který vyplýval z absence konkrétních pokynů ze strany ministerstva školství a také ze strany zřizovatele. Hledali efektivní způsoby distanční výuky, zjišťovali své technologické dovednosti a pociťovali velkou vyčerpanost. Druhé období již hodnotili pozitivněji ve smyslu jisté připravenosti, nastavení pravidel, fungování jednotné elektronické platformy a synchronní výuky. Toto období pro ně bylo náročné zejména svou délkou. Na jeho konci cítili kromě vyčerpání i demotivovanost.

I pro žáky byla první vlna spíše chaotická, řešili především technické problémy. Situaci se ale poměrně rychle přizpůsobili. V druhé vlně pro ně bylo velmi důležité zavedení jednotné elektronické platformy a synchronní výuky. Nejvíce trpěli sociální izolací. Žákům se SVP velmi pomohly asistentky pedagoga, se kterými měli pravidelný osobní kontakt.

Nejobtížnější bylo vyrovnat se s distančním vzděláváním pro rodiče. Kromě toho, že se museli mnohem více podílet na vzdělávání svých dětí, řešili finanční a pracovní problémy a měli obavy o zdraví svých blízkých. Cítili se pod velmi silným tlakem. V důsledku toho se někteří z nich cítili na konci distančního období na pokraji vyčerpání.

Výsledky také ukázaly zajímavý rozdíl ve vnímání vztahů mezi rodiči a dětmi z pohledu obou skupin. Rodiče se domnívali, že jejich duševní nepohoda negativně ovlivnila vzájemné vztahy. Také si mysleli, že nebyli svým dětem dostatečnou oporou. Jen pár rodičů uvedlo, že v tomto období upevnili a rozvíjeli své vztahy s dětmi. Pohled dětí byl takový, že vztah mezi nimi a rodiči zůstal stejný jako před pandemií, žádné z dětí nemělo pocit, že by je rodiče nepodporovali.

Výzkum naznačil obavy pedagogů z dopadu distančního vzdělávání na znalosti a dovednosti žáků. Jsou přesvědčení, že děti nebudou mít znalosti dostatečně upevněné z důvodu časové tísně během online hodin a také vzhledem k tomu, že žáci nejsou dostatečně zralí a motivovaní, aby si učivo upevňovali samostatně. Zároveň ocenili práci asistentek s žáky se SVP. Podle jejich názoru nebudou výrazné rozdíly mezi těmito dětmi a jejich spolužáky. Dopadu distančního vzdělávání na jejich znalosti a dovednosti se obávají i sami žáci.

Velmi důležitým důsledkem distančního vzdělávání je přesvědčení jeho aktérů o nutné změně ve vzdělávání. Pedagogové vnímají především nutnost redukce obsahu učiva, zvažují změnit některé své metody a chtějí, aby jejich výuka byla více praktická. Dále jsou pro snížení svých úvazků a jsou přesvědčeni o nezbytnosti zlepšení technického vybavení škol a zvýšení počítačovou gramotnosti pedagogů. Nutnost některých změn vnímají i rodiče. Myslí si, že by mělo dojít především k redukci obsahu učiva. Z jejich pohledu jsou jejich děti zbytečně přetěžovány, neboť část učiva je pro praktický život zcela zbytečná. Od známkování by neupustili ani vyučující ani rodiče.

Zajímavostí výzkumu byla skutečnost, že i žáci během distanční výuky zjistili, že by bylo přínosné, kdyby se snížil obsah toho, co se učí, a že je naprosto nutné, aby se zvýšily digitální dovednosti jejich učitelů.

Žádný z dotazovaných respondentů by do budoucna nechtěl pokračovat v distančním vzdělávání.

Přínosem výzkumu je možnost srovnat pohledy všech skupin účastníků distančního vzdělávání. Všechny výsledky se vztahují pouze na jednu konkrétní základní školu, nelze je tedy zobecnit. Mohly by sloužit jako srovnání s jinými školami. Praktický přínos by to mohlo mít i pro vedení a pedagogy zkoumané základní školy.

LITERATURA

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497. doi:10.1016/S0022-4405(00)00048-0
- Alon, T., Doepke, M., Olmstead-Rumsey, J., & Tertilt, M. (2020). *The impact of COVID-19 on gender equality*. Získáno 8. 9. 2021 z <https://www.nber.org/papers/w26947>
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z., & Ahami, A. O. T. (2020). Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: Case of the Kenitra. *The Pan African Medical Journal, 35*(92), Article 92. doi:10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bednaříková, I. (2007). *Jak psát distančně*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Brdička, B. (24. srpna 2020). Hybridní modely vzdělávání pro podzim 2020. *Metodický portál RVP.CZ*. Získáno 9. 10. 2021 z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/22574/HYBRIDNI-MODELY-VZDELAVANI-PRO-PODZIM-2020.html>
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (1. 4. 2020). Školy, dovednosti a učení: Vliv COVID-19 na vzdělávání. *VoxEu.org, 1* (2). Získáno 9. 10. 2021 z <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Carretero, S., Napierała, J., Bessios, A., Mägi E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo-Bottcher, N., Montanari, M., & Gonzalez-Vazquez, I. (2021). What did we learn from schooling practises during the COVID-19 lockdown. Insights from five EU countries. *Joint research centre*. doi: 10.2760/135208
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada.

Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.

Česká škola. (6. duben 2020). Ministr Plaga vydá vyhlášku, která omezí známkování domácí výuky. Vysvědčení by mělo být beze známek. *Česká škola*. Získáno 8. 8. 2021 z <http://www.ceskaskola.cz/2020/04/ministr-plaga-vyda-vyhlasku-ktera-omezi.html>

Člověk v tísni. (31. ledna 2021). *Více než čtvrtina dětí nerozumí probírané látce. Šetření ukázalo, jak se učí na dálku sociálně znevýhodněné děti*. Získáno 31. 8. 2021 z <https://www.clovekvtisni.cz/jak-se-uci-na-dalku-socialne-znevychodnene-deti-7374gp>

ČŠI. (14. duben 2020). *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání*. Získáno 31. 8. 2021 z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni>

ČŠI. (7. 5. 2020). *Tematická zpráva – Vzdělávání na dálku na základních a středních školách*. Získáno 31. 8. 2021 z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>

ČTK (11. 9. 2021). *Experti provedou velkou revizi učiva základní školy, zavést by se měla od roku 2024*. Získáno 8. 12. 2021 z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/experti-provedou-vekou-revizi-uciva-zakladni-skoly-zavest-by-r~80e4504012d711ec8fa20cc47ab5f122/>

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220–232.
doi:10.1177/0143034302023002919

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets. *Joint research centre*. doi:10.2760/126686

Dopita, P., & Vrána, J. (2021). Distanční výuka v aplikaci Microsoft Teams pro školy. In Z. Konečný (Ed.), *Nové trendy v gastronomii, hotelnictví a cestovním ruchu: Sborník příspěvků ze čtrnácté mezinárodní vědecké konference* (16-24). Vysoká škola obchodní a hotelová s.r.o.

Dršina, R. (2011). *Možnosti a omezení elektronické podpory kvality vzdělávání*. Praha: Extrasystem Praha.

Duschninská, K., & High R. (2020). Reflexe nouzové výuky: distanční přednášky předmětu zásady didaktiky. *Pedagogická orientace*, 30(2), 266-281.

Eger, L. (2020). *E-learning a jeho aplikace: s orientací na vzdělávání a profesní vzdělávání Millennials*. Plzeň: Západočeská univerzita.

Eisenreichová, S. (22. března 2021). Roste počet dětí, které chtějí rodiče vzdělávat sami. Stěžují si na on-line výuku nebo nošení roušek. ČT24.

<https://ct24.ceskatelevize.cz/specialy/koronavirus/3286832-roste-pocet-deti-ktere-chteji-rodice-vzdelavat-sami-stezuji-si-na>

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
doi:10.1023/A:1009048817385

Fantuzzo, J., McWayne, C., & Perry, M. A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.

Frombergerová, A. (2020). Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace*, 30(2), 221-230.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.

Holmberg, G. B. (1981). *Status and trends in Distance Education*. London: Kogan Page.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. doi:10.1080/00131911.2010.488049

Chrobák, T. (26. březen 2020). Pojďme využít příležitosti a na chvíli zrušit povinné úkoly i známky. A pozorujme, co se stane. *Rodiče vítáni*. Získáno 5. 10. 2021 z

<https://www.rodicevitani.cz/rodina-a-skola/domaci-priprava/tomas-chrobak-pojdme-vyuzit-prilezitosti-a-na-chvili-zrusit-povinne-ukoly-iznamky-a-pozorujme-co-se-stane/>

Chute, A. G., Hancock, B., & Thompson, M. (1998). *The McGraw-Hill Handbook of Distance Learning: A „how to Get Started Guide“ for Trainers and Human Resources Professionals*. McGraw-Hill, Inc.

- Jančaříková, K., & Jančařík, A. (2005). Domácí vzdělávání. In J. Zhouf (Ed.), *Ani jeden matematický talent na zmar: Sborník příspěvků* (67 – 71). Praha: UK. Získáno 7. 12. 2021 z http://class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/Download/Volne/SUMA_64.pdf
- Jandová, Z. (2020). Reflexe distanční výuky během pandemie COVID-19. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*, 4(2), 59-72.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2018). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9-35.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. doi.org/10.1177/0042085905274540
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.
- Kalhous, Z., Obst, O. & kol. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kalibro Projekt (2020). *12 otázek ke koronavirové výuce – Učitelé*. Získáno 8. 8. 2021 z https://www.kalibro.cz/12%20otazek/Kalibro_12_otazek_ucitele_2020-04-30.pdf
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. London: Routledge.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Josef Raabe s.r.o.
- Kim, L. E., Oxley, L., & Asbury, K. (2021). “My brain feels like a browser with 100 tabs open”: A longitudinal study of teachers’ mental health and wellbeing during the COVID-19 pandemic in 2020. *British Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 299-318. doi:10.31234/osf.io/cjpdx
- Klement, M. (2011). Teorie učení a jejich odraz v distančním vzdělávání realizovaném formou e-learningu. *E-Pedagogium*, 12(1), 61-81. Získáno 12. 10. 2021 z https://www.researchgate.net/profile/MilanKlement/publication/292983961_Teorie_uceni_a_jejich_odraz_v_distancnim_vzdelavani_realizovanem_formou_elearningu/links/56b3c64208ae5deb2657e379/Teorie-uceni-a-jejich-odraz-v-distancnim-vzdelavani-realizovanem-formou-e-learningu.pdf
- Klement, M. (2012). *E-learning: elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. Olomouc: Agentura Gevak.
- Klement, M. (2017). Teorie, styly a strategie učení(se) v e-learningu. *Journal of Technology and Information*, 9(1), 31-42.

- Klement, M., & Dostál, J. (2018). *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Korbel, V., & Prokop, D. (2020). Distanční výuka na jaře a na podzim. Výsledky reprezentativního kvantitativního výzkumu 2020. *PAQ Research*. Získáno 15. 10. 2021 z <https://drive.google.com/file/d/1k4QZVuyCy0U-WIZvaCE1JsMj7LqxjP6d/view>
- Kozáková, Z., Pastieriková, L., & Krejčířová, O. (2013). *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Krátká, P. (2006). Význam funkce třídního učitele v recentních podmínkách českého školství (se zvláštním zřetelem k podpoře zdraví žáků). In. P. Knecht (Ed.), *Význam aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik* (42 – 47). Brno: MU.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: PAIDO.
- Krejčí, J. (2002). *Postižitelné proudy dějin*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lee, L. (4. 9. 2020). 5 Ways to Build Connections with Students Online. *Edutopia*. Získáno 5. 8. 2021 z <https://www.edutopia.org/article/5-ways-build-connections-students-online>
- Maier, P., Barnett, L., Warren, A., & Brunner, D. (1998). *Using Technology in Teaching and Learning*. London: Kogan Page.
- Malach, J., & Mikošek, M. (2004). *Tvorba a užití didaktických médií*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- McCrary Calarco, J., Meanwell, E., Anderson, E., & Knopf, A. (2020). Let's not pretend it's fun: How COVID-19-Related school and childcare closures are damaging mother's well-being. *SocArXiv*. doi:10.31235/osf.io/jyvk4
- Mertin, V. (2003). Pedagogicko – psychologické aspekty domácího vzdělávání. *Pedagogika*, 4, 405 – 417.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Dostupné z https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

- Moore, M. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education* 44 (9). 66–79.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools: Customers, managers or partners?* NY: Routledge.
- Musick, K., Meier, A., & Flood, S. (2016). How parents fare: Mothers' and fathers' subjective well-being in time with children. *American Sociological Review*, 81(5), 1069–1095. doi:10.1177/0003122416663917
- Nani, G., V. & Sibanda, L. (2020). Online home schooling: Are parents ready? Lessons from the corona virus disease induced lock down. *Randwick international of education and linguistics science journal*, 1(2), 140-151. doi:10.47175/rielsj.v1i2.81
- Nelešovská, A. (2002). *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nelson, K., Kushlev, K., English, T., Dunn, E. W., & Lyubomirsky, S. (2013). In defense of Parenthood: Children are associated with more joy than misery. *Psychological science*, 24(1), 3–10. doi:10.1177/0956797612447798
- Nocar, D. (2004). *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- O'Reilly, A. (2020). „Trying to function in the unfunctionable“: mothers and COVID-19. *Journal of the Motherhood Initiative*, 11(1), 7-24. Získáno 8. 10. 2021 z <https://jarm.journals.yorku.ca/index.php/jarm/article/view/40588/36759>
- Parczewska, T. (2020). Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education*, (49)7, 3-13. doi:10.1080/03004279.2020.1812689
- Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O. & Neumajer, O. (2021). Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. *Tematická zpráva České školní inspekce*. Získáno 5. 1. 2022 z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_Distančni-vzdelávání-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf
- Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Paido.
- Podškubová, J., & Pospíšil, J. (2006). *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Pressley, T. (2021). Factors Contributing to Teacher Burnout During COVID-19. *Educational Researcher*, 50 (5), 325-327. doi:10.3102/0013189X211004138

- Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host.
- Prokop, D., Hrubá, L., & Kunc, M. (6. duben 2020). *Ekonomické problémy domácností a distanční vzdělávání. Report z longitudinálního výzkumu Život během pandemie*.
Získáno 2. 6. 2021 z
<https://drive.google.com/file/d/1xiYSzGcptexPnACF3CiEVqMl3bfZwssm/view>
- Průcha, J. (2003). *Akreditace v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Průcha, J., & Míka, J. (2000). Distanční studium v otázkách. *Průvodce studujícími a zájemci o studium*. Praha: NCDiV/CSVŠ.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Prunner, P. (2003). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- Pýchová, I. (2018). Téma dne - distanční studium. *Pedagogická orientace*, 5(16-17), 119-121.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a/versus/ rodina*. Brno: MU.
- Race, P. (1998). *500 Tips for Open and Flexible Learning*. London: Kogan Page.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30 (2), 122-155. doi:10.5817/PedOr2020-2-122
- Říčan, P. (2013): *S dětmi moudře a chytře*. Praha: Portál.
- Saba, F., & Twitchell, D. (1988). Research in distance education: A system modeling approach. *The American Journal of Distance Education*. 2(1), 9–24.
- Scio (8. ledna 2021). Skoro 4000 žáků zhodnotilo distanční výuku. *Řízení školy online – aplikace pro řízení školy*. Získáno 17. 10. 2021 z
https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/skoro-4000-zaku-zhodnotilo-distancni-vyuku.a-7334.html?fbclid=IwAR3x0uCAAt_c1B_EuuVOuGuqPaUN3GbU3Eg6Wq4D5yCozRr3MuBv0qedBvHc
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecological perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1–48. doi:10.1207/s15327922par0601_1

- Strauss, A. L., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Šimková, D. (2021). *Co budeme dělat zítra? Pokusíme se přežít! (vzdělávání doma v době koronavirové pandemie z perspektivy matek)*. Magisterská diplomová práce. Brno: MU. Získáno 12. 1. 2022 z https://is.muni.cz/th/bh6fo/Diplomova_prace_-_final.pdf
- Šindlerová, I. (2005). *Základy distančního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková, & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika (57–94)*. Praha: Portál.
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9-41. doi:10.5817/SP2020-3-1
- Teplá, M., & Felcmanová (2016). *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer.
- Trojan, V. (15. 4. 2020). Zkušenosti s uzavřením škol i distančním vzděláváním. *Řízení školy online*. Získáno 1. 10. 2021 z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/zkusenosti-s-uzavrenim-skol-i-distancnim-vzdelavanim.a-6625.html>
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2015). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vlachová, A. (26. února 2021). Mistrovstvím učitele je vytvářet příležitosti pro všechny žáky ve třídě. *Učitel naživo*. Získáno 12. 12. 2021 z <https://www.ucitelnazivo.cz/blog/mistrovstvím-ucitele-je-vytvaret-prilezitosti-pro-vsechny-zaky-ve-tride>
- Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R., & Di Gioia, R. (2020). How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020. *Joint research centre*. doi:10.2760/31977
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

- Wenham, C. (2020). The gendered impact of the COVID-19 crisis and post crisis period. *European parliament*. Získáno 1. 12. 2021 z [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/658227/IPOL_STU\(2020\)658227_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/658227/IPOL_STU(2020)658227_EN.pdf)
- Williams, T. T., & Sánchez, B. (2012). Parental involvement (and uninvolvement) at an inner-city high school. *Urban Education, 47*(3), 625–652. doi:10.1177/0042085912437794
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education, 23*(1), 89–106. doi:10.1080/01425690120102872
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Zounek, J. (2009). *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zounek, J. & Sudický, P. (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Český a cizojazyčný abstrakt magisterské diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vliv koronavirové pandemie na vzdělávání – případová studie

Autor práce: Mgr. Lucie Podařilová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 176 445

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 107

Abstrakt

Diplomová práce popisuje prožívání distančního způsobu vzdělávání žáky, jejich rodiči, učiteli a vedením na konkrétní základní škole. Teoretická část přibližuje distanční vzdělávání z hlediska jeho historie, základních principů a forem, kladů a záporů, poukazuje na klíčovou roli vztahu rodiny, učitele a žáka v procesu vzdělávání a zmiňuje dosavadní zjištění vlivu distančního vzdělávání na jednotlivé aktéry tohoto vztahu a na budoucí vývoj kurikula. Ve výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup. Výběrový soubor tvořilo 14 dospělých a 20 nezletilých respondentů jedné běžné základní školy. Data byla získána formou polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových skupin. Metodou analýzy dat byla zakotvená teorie. Výzkum odhalil určité rozdíly mezi tím, jak se jednotliví aktéři vyrovnávali se situací v obou obdobích uzavření škol. Výsledky také ukázaly zajímavý rozdíl ve vnímání vztahů mezi rodiči a dětmi z pohledu obou skupin a naznačil obavy pedagogů z dopadu distančního vzdělávání na znalosti a dovednosti žáků. Velmi důležitým důsledkem distančního vzdělávání je přesvědčení jeho aktérů o nutné změně ve vzdělávání.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, pedagog, učitel, žák, uzavření škol

ABSTRACT OF THESIS

Title: Impact of the coronavirus pandemic on education – a case study

Author: Mgr. Lucie Podařilová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 176 445

Number of appendices: 3

Number of references: 107

Abstract

The thesis describes the experience of distance education by pupils, their parents, teachers and management in a particular primary school. The theoretical part introduces distance education in terms of its history, basic principles, forms, and its pros and cons. It points out the key role of the relationship between family, teacher and pupil in the process of education and mentions the existing findings of the influence of distance education on the individual participants of this relationship and on the future development of the curriculum. The research adopted a qualitative approach. The sample consisted of 14 adults and 20 minor respondents from one mainstream primary school. The data were collected through semi-structured interviews and focus groups. The grounded theory was the method of the data analysis. The research revealed some differences between how the different participants coped with the situation during the two periods of school closure. The results also showed an interesting difference in the perception of parent-child relationships from the perspective of the two groups and indicated educators' concerns about the impact of distance education on students' knowledge and skills. The participants' belief that a change in education is necessary is a significant consequence of distance education.

Key words: distance education, educator, teacher, student, school closure

Příloha č. 2: Zadání magisterské diplomové práce

Příloha č. 3: Základní otázky rozhovorů a ohniskových skupin

Rozhovor – ŘEDITEL A ZÁSTUPCE

První období distanční výuky (březen až květen 2020)

1. Jaké pro Vás bylo období distanční výuky?
2. Co na daném období hodnotíte pozitivně?
3. Co bylo na tomto období podle Vašeho názoru negativní? S čím jste bojoval, co bylo těžké?
4. Jak si myslíte, že to Vaše škola zvládla?
5. Je něco, co jste z vašeho pohledu jako škola nezvládli, v čem jste selhali? Co byste dělal jinak a jak?
6. Jak si myslíte, že to zvládli Vaši podřízení? O čem s Vámi hlavně komunikovali? Jak jste se snažil jim pomoci?
7. Jak si myslíte, že to zvládli žáci Vaší školy? Byl někdo, kdo opravdu „vypadl“ (byl mimo jakékoli snahy o distanční výuku)? Co žáci se SVP? Jak jste získávali od žáků zpětnou vazbu? Šli podle Vás žáci se znalostmi „dolů“? Pokud žáci neměli přístup k internetu, jak jste to řešili?
8. Jak si myslíte, že to zvládli rodiče Vašich žáků?
9. Je něco, o čem víte, že byste při případné další online výuce neopakoval?
10. Je něco, co byste rád, aby se z online výuky aplikovalo i při prezenční výuce?
11. Máte pocit, že Vás toto období profesně někam posunulo? Kam? Jak? Děláte teď něco jinak?
12. Co si z tohoto období odnášíte?
13. Myslíte, že jste nyní připraveni na případnou další vlnu? Co ještě nemáte dořešené? Kde hledáte inspiraci?

13. Dozvěděl jste se něco nového o sobě?

14. Dozvěděl jste se něco nového o svých podřízených?

15. Domníváte se (po zkušenostech z období online výuky), že české školství stojí před nutnou změnu? Že ji potřebuje? Že se to nyní ukázalo? V jakém směru? Proškrtávání RVP? Co je podle Vás nutné udělat, aby si české školství zachovalo svoji úroveň?

16. Dokázal byste říct (z pozice ředitele, zástupce) seznam základních doporučení (pro základní školu) v období distanční výuky, ze kterých byste vycházel v případě další vlny distanční výuky?

Druhé období distanční výuky (říjen 2020 až květen 2021)

1. Jaká pro Vás byla druhá etapa distanční výuky?

2. Co na ní hodnotíte pozitivně?

3. Co bylo na tomto období naopak těžké?

4. Jak si myslíte, že to Vaše škola zvládla?

5. Je něco, co jste jako škola nezvládali? Co jste dělali jinak než v předchozím období?

6. Jak si myslíte, že to zvládali Vaši podřízení? O čem s Vámi hlavně komunikovali? Jak jste se jim snažil pomoci?

7. Jak si myslíte, že to zvládali žáci Vaší školy? Co žáci se SVP? Jak jste získávali od žáků zpětnou vazbu? Jdou nyní podle Vás žáci se znalostmi „dolů“?

8. Jak si myslíte, že to zvládali rodiče Vašich žáků?

10. Je něco, co byste rád, aby se z online výuky aplikovalo i při prezenční výuce?

12. Co si z tohoto období odnášíte?

Rozhovor – PEDAGOGOVÉ

První období distanční výuky (březen až květen 2020)

1. Jaké pro Vás bylo období online výuky?
2. Co se Vám na něm líbilo? Co fungovalo?
3. Co hodnotíte zpětně jako negativní? Jak jste se s tím vypořádali? Co byste v případné druhé vlně už nedělali?
4. Měnil(a) jste v průběhu distanční formy výuky svůj přístup k výuce? K žákům?
K rodičům...?
5. Jak vypadala Vaše psychohygienu?
6. Jak si myslíte, že to Vaši žáci zvládali? Byly nějaké výpadky v komunikaci? Byli i takoví žáci, kteří se 1. vlny online výuky vůbec neúčastnili? Co žáci s SPU?
7. Překvapili Vás v něčem Vaši žáci?
8. Jak si myslíte, že to zvládali rodiče Vašich žáků? Jaká s nimi byla komunikace?
9. Překvapili Vás v něčem rodiče Vašich žáků?
10. Jak si myslíte, že to zvládali Vaši kolegové? Inspiroval Vás někdo v něčem?
11. Je něco, co budete aplikovat z období online výuky i v klasické prezenční výuce?
12. Máte pocit, že Vás distanční výuka v něčem obohatila, že Vás v něčem posunula? Co jste si z toho odnesl(a)?
13. Jaký byl podle Vašeho názoru přístup vedení k celé situaci? Pomoc, rady, instrukce, porady (jak často, v jaké kvalitě, s jakým výsledkem...)?
14. Vyhovovalo by Vám do budoucna online vyučování více než to klasické?
15. Domníváte se (po zkušenostech z období online výuky), že české školství stojí před nutnou změnou? Že ji potřebuje? Že se to nyní ukázalo? V čem? Jak?
16. Změnil se i Váš pohled na vzdělávání?

Druhé období distanční výuky (říjen 2020 až květen 2021)

1. Jaké pro Vás bylo druhé období online výuky?
2. Co se Vám na něm líbilo? Co fungovalo?
3. Co bylo na tomto období naopak těžké? Jak jste se s tím vypořádal(a)? Co Vám vůbec nefungovalo?
4. Jak vypadala Vaše psychohygienu?
5. Měnili jste v průběhu této etapy distanční formy výuky svůj přístup k výuce? K žákům? K rodičům?
6. Jak si myslíte, že to zvládali Vaši žáci? Bylo to jiné než v 1. vlně? Co žáci se SVP?
7. Povíдали jste si s nimi i o tom, jak jim je doma, bez spolužáků, bez koníčků? Nebo na nějaké povídání mimo nebyl čas?
8. Jak si myslíte, že to zvládali rodiče Vašich žáků? Byla komunikace s nimi lepší/horší, než byla v 1. vlně? Co si myslíte, že je nejvíc trápilo?
9. Jak si myslíte, že to zvládali Vaši kolegové? Byli jste spolu ve spojení? Inspirovali jste se navzájem?
10. Máte pocit, že Vás online výuka v něčem obohatila, že Vás v něčem posunula?
11. Jaký byl podle Vašeho názoru přístup vedení k celé situaci? Je něco, za co byste je pochválili, nebo co byste jim naopak vytkli?
12. Vyhovovalo by Vám do budoucna online vyučování více než to klasické?
13. Jak budou podle Vás vypadat znalosti dětí? Co udělat, aby se zabránilo případnému propadu? Máte třeba pocit, že jsou (budou) Vaši žáci ve Vašem předmětu (předmětech) úplně ztraceni?
14. Je něco, po čem české školství volá? Co by se zcela určitě mělo změnit?
15. Vzkázali byste nyní něco Vaším žákům, popřípadě jejich rodičům?

Rozhovor – RODIČE

První období distanční výuky (březen až květen 2020)

1. Jaké pro Vás bylo období online výuky?
2. Co se Vám na něm líbilo?
3. Co hodnotíte zpětně jako negativní? Jak jste se s tím vypořádali? Co byste v případné druhé vlně dělali jinak?
4. Jak toto období zvládalo Vaše dítě? Jak se učilo, jak to prožívalo? Co byla Vaše role?
5. Jaký byl podle Vašeho názoru přístup vedení školy k distanční výuce?
6. Je něco, co byste vytkl(a) jednotlivým učitelům?
7. Je něco, za co byste jednotlivé učitele pochválil(a)?
8. Byli učitelé ve svém přístupu k distanční výuce jednotní?
9. Dozvěděli jste se něco nového o svých dětech během tohoto období?
10. Dozvěděli jste se něco nového o sobě během tohoto období?
11. Změnil se v tomto období nějakým způsobem vztah, který máte s Vaším dítětem? Díváte se na své dítě nyní jinak?
12. Jak vypadala Vaše psychohygienu?
13. Je něco, co byste chtěl(a) zachovat z tohoto období? V čem byste chtěl(a) pokračovat?
14. Domníváte se (po zkušenostech z období distanční výuky), že české školství stojí před nutnou změnou? Že ji potřebuje? Že se to nyní ukázalo? V čem? Jak?
15. Byl(a) byste rád(a), aby se Vaše dítě vzdělávalo formou distanční výuky?
16. Napadá Vás k tomu ještě něco?

Druhé období distanční výuky (říjen 2020 až květen 2021)

1. Jaké pro Vás bylo druhé období online výuky?
2. Co se Vám na něm líbilo?
3. Co hodnotíte zpětně jako negativní? Jak jste se s tím vypořádali? Byla pro Vás druhá vlna horší než ta první?
4. Jak toto období zvládalo Vaše dítě? Jak se učilo, jak to prožívalo? Změnila se nějak Vaše role od prvního období?
5. Jaký byl podle Vašeho názoru přístup vedení školy k distanční výuce v druhé vlně?
6. Je něco, co byste vytkl(a) jednotlivým učitelům?
7. Je něco, za co byste jednotlivé učitele pochválil(a)?
8. Byli učitelé ve svém přístupu k online výuce jednotní?
9. Dozvěděli jste se něco nového o svých dětech během distanční výuky?
10. Dozvěděli jste se něco nového o sobě během tohoto období?
11. Změnil se v tomto období nějakým způsobem vztah, který máte s Vaším dítětem? Díváte se na své dítě nyní jinak?
12. Jak vypadala Vaše psychohygienu?
13. Domníváte se (po zkušenostech z období online výuky), že české školství stojí před nutnou změnou? Že ji potřebuje? Že se to nyní ukázalo? V čem? Jak?
14. Byl(a) byste rád(a), aby se Vaše dítě vzdělávalo formou distanční výuky?
15. Napadá Vás k tomu ještě něco?

Ohnisková skupina – ŽÁCI

První období distanční výuky (březen až květen 2020)

1. Jaké pro Vás bylo období online výuky?
2. Co se vám na něm líbilo?
3. Co se vám na něm nelíbilo?
4. Bylo něco, co vám vůbec nešlo?
5. Jak jste se učili? Sami nebo s rodiči? Každý den? Kolik času jste museli učení věnovat?
6. Učili vás jednotliví učitelé stejným způsobem? Byli jednotní?
7. Měnil se během distanční výuky přístup učitelů k výuce, k vám, k vašim rodičům?
8. Dozvěděli jste se o svých učitelích něco nového během distanční výuky? Máte na ně nyní jiný pohled?
9. Dozvěděli jste se něco nového o svých rodičích během tohoto období? Máte na ně nyní jiný pohled?
10. Jak to vaši rodiče zvládali?
11. Změnil se nějak vztah s vašimi rodiči během distanční výuky? Víc jste se hádali, nebo jste byli víc v pohodě?
12. Dozvěděli jste se něco nového o sobě?
13. Je něco, co jste během tohoto období prožili a co byste už nikdy nechtěli zažít?
14. Dodržovali jste psychohygienu? Co jste dělali?
15. Co jste si z tohoto období odnesli? Dalo vám to něco?
16. Učili byste se raději online? Proč? Proč ne?
17. Chtěli byste po těchto zkušenostech, aby se změnilo něco na tom, jak a co se učíte?
18. Napadá vás ještě něco?

Druhé období distanční výuky (říjen 2020 až květen 2021)

1. Jaké pro Vás bylo další období online výuky?
2. Co se vám na něm líbilo? Bylo lepší než to první?
3. Co se vám na něm nelíbilo? Bylo horší než to první?
4. Bylo něco, co vám vůbec nešlo?
5. Jak jste se učili? Sami nebo s rodiči? Každý den? Kolik času jste museli učení věnovat?
6. Učili vás jednotliví učitelé stejným způsobem? Byli jednotní?
7. Měnil se během distanční výuky přístup učitelů k výuce, k vám, k vašim rodičům?
8. Dozvěděli jste se o svých učitelích něco nového během distanční výuky? Máte na ně nyní jiný pohled?
9. Dozvěděli jste se něco nového o svých rodičích během tohoto období? Máte na ně nyní jiný pohled?
10. Jak to vaši rodiče zvládali?
11. Změnil se nějak vztah s vašimi rodiči během distanční výuky? Víc jste se hádali, nebo jste byli víc v pohodě?
12. Dozvěděli jste se něco nového o sobě?
13. Je něco, co jste během tohoto období prožili a co byste už nikdy nechtěli zažít?
14. Dodržovali jste nějakou psychohygienu? Co jste dělali?
15. Co jste si z tohoto období odnesli? Dalo vám to něco?
16. Učili byste se raději online? Proč? Proč ne?
17. Chtěli byste po těchto zkušenostech, aby se změnilo něco na tom, jak a co se učíte?
18. Napadá vás ještě něco?