



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

**Pohled žáků, rodičů a učitelů  
na distanční výuku spojenou  
s uzavřením škol v nouzovém stavu**

Vypracovala: Bc. Pavla Janoušková

Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová, Ph.D.

České Budějovice, 2022

**Abstrakt:**

Tato diplomová práce se zabývá vlivem distanční výuky, která byla zavedena v návaznosti na uzavření škol v době nouzového stavu, na edukační proces, a to z pohledu žáků, jejich rodičů a učitelů. Sdělují, s jakými problémy se během distanční výuky setkali a kde vidí její mezery. Výzkumné šetření je zaměřeno na období uzavření škol na jaře 2020 a na podzim 2020. Práce se dále věnuje kompenzacím, které byly žákům v souvislosti s distanční výukou nabídnuty.

**Klíčová slova:**

Distanční výuka, online výuka, dítě na základní škole, kompenzace

**Abstract:**

This diploma thesis examines the impact of distance learning, which was introduced in connection with the closure of schools during the state of emergency, on the educational process from the perspective of pupils, their parents and teachers. They report on the problems they have encountered during distance learning and where they see gaps. The research investigation focuses on the school closure period in spring 2020 and autumn 2020. The thesis also looks at the compensation offered to pupils in relation to distance learning.

**Key words:**

Distance learning, online learning, elementary school child, compensation

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích, 2022

Podpis studentky

### **Poděkování**

Touto formou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Marii Najmonové, Ph.D., za věnovaný čas, cenné rady, trpělivost a odborné vedení při zpracovávání mé práce. Dále mé poděkování patří všem žákům, rodičům a pedagožkám, kteří mi ochotně věnovali svůj čas.

# Obsah

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| Úvod .....                                                 | 8  |
| 1 Situace během pandemie .....                             | 9  |
| 2 Charakteristika dětí školního věku .....                 | 12 |
| 2.1 Mladší školní věk .....                                | 13 |
| 2.2 Starší školní věk .....                                | 16 |
| 3 Formy vzdělávání .....                                   | 20 |
| 3.1 Prezenční výuka .....                                  | 20 |
| 3.2 Smíšená výuka .....                                    | 21 |
| 3.3 Distanční výuka .....                                  | 22 |
| 3.3.1 Online výuka .....                                   | 23 |
| 3.3.2 Offline výuka .....                                  | 24 |
| 4 Distanční výuka na základních školách .....              | 26 |
| 4.1 Distanční výuka při uzavření škol na jaře 2020 .....   | 26 |
| 4.2 Distanční výuka při uzavření škol na podzim 2020 ..... | 27 |
| 5 Kompenzace distanční výuky .....                         | 29 |
| 5.1 Vzdělávací dny .....                                   | 29 |
| 5.2 Letní kempy .....                                      | 30 |
| 5.3 Doučování .....                                        | 31 |
| 6 Praktická část .....                                     | 33 |
| 6.1 Cíl výzkumu .....                                      | 33 |
| 6.2 Metody zpracování a analýza dat .....                  | 33 |
| 6.3 Metody výzkumného šetření .....                        | 34 |
| 6.4 Kódování rozhovorů .....                               | 34 |
| 6.5 Etika výzkumu .....                                    | 34 |
| 6.6 Průběh výzkumného šetření .....                        | 35 |
| 6.7 Charakteristika výzkumného souboru .....               | 35 |
| 6.8 Charakteristika výzkumného prostředí .....             | 36 |
| 7 Vyhodnocení .....                                        | 40 |
| 7.1 Žáci – Jaro .....                                      | 40 |
| 7.1.1 Začátek výuky na jaře .....                          | 40 |
| 7.1.2 Týdenní časová náročnost na jaře .....               | 40 |
| 7.1.3 Náročnost distanční výuky na jaře .....              | 41 |
| 7.1.4 Pomoc během distanční výuky na jaře .....            | 42 |
| 7.1.5 Pohybová aktivita na jaře .....                      | 43 |
| 7.2 Žáci – podzim .....                                    | 44 |
| 7.2.1 Týdenní časová náročnost na podzim .....             | 44 |
| 7.2.2 Náročnost distanční výuky na podzim .....            | 45 |
| 7.2.3 Pomoc během distanční výuky na podzim .....          | 46 |
| 7.2.4 Pohybová aktivita na podzim .....                    | 46 |
| 7.3 Žáci – Vzdělávací dny .....                            | 47 |
| 7.3.1 Očekávání .....                                      | 47 |
| 7.3.2 Nové poznatky .....                                  | 47 |
| 7.3.3 Oblíbené aktivity .....                              | 48 |
| 7.3.4 Aktivity vyvolané projektem Vzdělávací dny .....     | 49 |

|       |                                                      |    |
|-------|------------------------------------------------------|----|
| 7.4   | Rodiče.....                                          | 50 |
| 7.4.1 | Změna v každodenním životě na jaře a na podzim ..... | 50 |
| 7.4.2 | Práce žáků na jaře a na podzim .....                 | 52 |
| 7.4.3 | Problémy distanční výuky .....                       | 53 |
| 7.4.4 | Kvalita distanční výuky.....                         | 55 |
| 7.4.5 | Pozitiva distanční výuky .....                       | 56 |
| 7.4.6 | Očekávané kompenzace .....                           | 58 |
| 7.4.7 | Vliv do budoucna .....                               | 59 |
| 7.4.8 | Reakce na Vzdělávací dny .....                       | 61 |
| 7.5   | Učitelé .....                                        | 63 |
| 7.5.1 | Výuka na jaře .....                                  | 63 |
| 7.5.2 | Výuka na podzim.....                                 | 65 |
| 7.5.3 | Aktivita žáků na jaře a na podzim .....              | 67 |
| 7.5.4 | Negativa distanční výuky .....                       | 68 |
| 7.5.5 | Pozitiva distanční výuky .....                       | 72 |
| 7.5.6 | Pohled na Vzdělávací dny .....                       | 74 |
| 8     | Diskuse .....                                        | 77 |
| 9     | Závěr .....                                          | 83 |
|       | Referenční seznam literatury.....                    | 84 |
|       | Přílohy .....                                        | 87 |

## Úvod

V červnu 2020 mi byla nabídnuta možnost pořádat projekt Vzdělávací dny pro žáky základní školy jako kompenzaci distanční výuky, která byla zavedena v návaznosti na uzavření škol v nouzovém stavu. Radost v očích dětí, které po dlouhé době vidí své kamarády a spolužáky a které se nemohou dočkat momentu, kdy vběhnou do tělocvičny a budou si společně moci něco zahrát, mě přivedlo k myšlence zabývat se samotnou distanční výukou dále.

Ústředním tématem, kterým se diplomová práce zabývá, je pohled žáků, jejich rodičů a učitelů na vliv distanční výuky, která byla zavedena v návaznosti na uzavření škol v době nouzového stavu, na edukační proces. Období nouzového stavu můžeme rozdělit do dvou fází. Během první vlny pandemie na jaře 2020 bylo nejdůležitějším cílem spojit školy se žáky, vymezit systém komunikace školy a rodiny, případně se domluvit na jednotné platformě pro distanční výuku. Stěžejní roli hrály bezpochyby domácí podmínky žáků, které byly primárně odvozeny od možností jejich rodičů. Na druhou vlnu pandemie na podzim 2020 už byli všichni aktéři edukačního procesu na distanční výuku připraveni a přechod z prezenční výuky probíhal o mnoho snadněji než na jaře.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je zaměřena na zmapování situace během pandemie, na charakteristiku školního věku a forem vzdělávání, na způsob, jakým probíhala distanční výuka na českých školách a v poslední kapitole na kompenzace distanční výuky nabídnuté školou. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativního výzkumného šetření, jehož komunikačními partnery jsou žáci základní školy, jejich rodiče a učitelé. Na základě výzkumného šetření byly zodpovězeny výzkumné otázky zabývající se faktem, jak jednotliví aktéři edukačního procesu vnímají uzavření škol během první a druhé vlny pandemie, a jak pohlíží na kompenzační projekt Vzdělávací dny.

# 1 Situace během pandemie

Na počátku roku 2020 se pandemie koronavirového onemocnění covid-19 začala šířit po celém světě. Covid-19 je zapříčiněn novým typem koronaviru, který se označuje jako akutní respirační syndrom SARS-CoV-2. Toto vysoce infekční onemocnění se projevuje především horečkou, dýchacími obtížemi, jako jsou kašel a dušnost, bolestmi svalů a únavou. Toto onemocnění může být pro osoby starší nebo osoby s chronickým onemocněním poměrně závažné a v krajním případě vede i ke smrti (Komenda et al., 2020).

Onemocnění covid-19 prohlásila Světová zdravotnická organizace (WHO) za pandemii dne 12. března 2020. Ve vztahu s rychlým šířením virové nákazy byla uvedena v platnost různá opatření, jejichž cílem bylo omezení rychlosti a rozsahu nákazy, nebo zmírnění jejich dopadů na společnost. Ve stejný den se uzavřely školy na území 49 států světa. V České republice byl nouzový stav vyhlášen vládou o den dříve, tedy 11. března 2020, v té době byly školy uzavřeny pouze ve 27 zemích světa. Postupné zavírání škol ovlivnilo už začátkem dubna 2020 1,5 miliardy dětí na světě. V České republice se první případ s onemocněním covid-19 objevil 1. března 2020, což spustilo vlnu postupně vydávaných opatření. Mezi ně mimo jiné patřilo již zmíněné uzavření škol, které výrazně ovlivnilo jak samotné učitele, tak i žáky a jejich rodiče. Mnoho rodičů tak muselo ze dne na den zůstat s dětmi doma, což se projevilo v jistých odvětvích ekonomiky. Vzdělávání se přesunulo do virtuálního prostředí, ve kterém nebylo nikdy testováno, natož realizováno (Rokos & Vančura, 2020).

Z důvodu příprav na přijímací zkoušku na střední školu byla dne 11. května 2020 žákům devátých ročníků základní školy umožněna osobní přítomnost ve školách. Docházka nebyla povinná a mohla probíhat za přítomnosti maximálně patnácti osob. Od 25. května 2020 byla umožněna osobní přítomnost všech žáků prvního stupně základní školy na vzdělávacích aktivitách, a to v podobě školních skupin. Tyto skupiny byly neměnné, dítě tedy nemohlo přestupovat z jedné skupiny do druhé. Zároveň byla zakázána tělesná výchova. V průběhu vyučování bylo doporučeno nošení roušek, ale o nutnosti jejich nošení mohl rozhodnout sám učitel. Během skupinové práce a aktivit, kdy jsou žáci ve vzájemné blízkosti, a také při opuštění třídy a obývání společných prostor školy, byly roušky povinné. Od 8. června 2020 byla školám umožněna realizace občasné vzdělávací

a socializační aktivity určené pro žáky druhého stupně základních škol. Jednalo se o nabídku pro školy, ale záleželo pouze na konkrétních materiálních, prostorových a personálních podmínkách škol, zda této možnosti využily, jakým způsobem a v jakém rozsahu. Nešlo tedy o fungování v podobném režimu jako u prvního stupně základních škol, ale o možnosti konzultací a konání třídnických hodin. Pokud na to ovšem škola neměla vhodné personální a prostorové podmínky, nebylo její povinností tyto aktivity realizovat. Docházka nebyla povinná a mohla probíhat za přítomnosti maximálně patnácti osob. Od 22. června bylo možné uskutečnit školní společenské akce pojící se se závěrem školního roku. Šlo například o předávání vysvědčení, závěrečné focení nebo slavnostní zakončení školního roku a rozloučení s posledními ročníky. Akcí se mohli účastnit pouze žáci, kteří byli bez příznaků virového onemocnění (MŠMT, 2020a).

Následující školní rok žáci nastoupili do škol bez omezení, které přišlo až 12. října 2020, kdy se žáci druhého stupně rozdělili na dvě poloviny tříd. Každá polovina potom do školy docházela pouze po dobu jednoho týdne v rámci dvou týdnů. Podzimní prázdniny, které vycházely na čtvrtek 29. a pátek 30. října, se prodloužily o pondělí 26. a středu 27. října (MZČR, 2020a).

Vzhledem k epidemiologické situaci se žáci po prázdninách nevrátili a školy byly od 2. listopadu 2020 oficiálně uzavřeny (MZČR, 2020b).

Dne 12. dubna 2021 se vrátili do škol žáci prvního stupně. V případě menších škol v maximálním počtu 75 se vrátili žáci všichni, v případě vyššího počtu se žáci střídali v týdenních rotacích. Žáci druhého stupně pokračovali v distanční výuce. Byly také umožněny dobrovolné skupinové konzultace v maximálním počtu šest osob za dodržení veškerých opatření pro žáky druhého stupně potýkajících se se školním neúspěchem, a pro žáky devátých ročníků v souvislosti s přípravami na přijímací zkoušky. Všichni zaměstnanci školských zařízení byli povinni používat respirátory, u žáků postačila chirurgická obličejová maska. Výjimku měli žáci, kterým bránil jejich aktuální duševní stav nebo jejich mentální schopnosti. Poprvé se do škol zavedlo povinné antigenní testování, které probíhalo dvakrát týdně. Byla také zavedena povinná homogenita jednotlivých tříd základní školy. Zakázány byly také předměty zpěv a tělesná výchova (MŠMT, 2021a).

Dne 3. května 2021 se do škol vrátili i žáci druhého stupně v krajích, ve kterých se epidemiologická situace výrazně zlepšila, tedy v kraji Karlovarském, Plzeňském,

Středočeském, Libereckém Pardubickém, Královéhradeckém a hlavním městě Praha, a to ve formě rotační výuky. Do školy tedy docházela lichý týden jedna polovina tříd, v sudý týden ta druhá. Zatímco byli žáci druhého stupně povinni podstupovat testování dvakrát týdně, žáci prvního stupně pouze jedenkrát za týden. V těchto krajích byla také nově povolena sportovní činnost konaná ve vnějších prostorech. Ovšem pouze za předpokladu, že se takové činnosti účastní pouze žáci, kterým byla povolena osobní účast na vzdělávání. Bylo zde zrušeno i nošení ochrany úst a nosu za předpokladu, že se jednalo o činnost, jejíž charakter neumožňoval jejich nošení, například při tělocviku. I při sportovních činnostech musela být zachována homogenita tříd. Sportovní činnost na základních školách v ostatních krajích nebyla umožněna (MŠMT, 2021b).

Až 10. května 2021 se i v ostatních krajích vrátili do škol žáci druhého stupně, a to ve formě rotační výuky při zachování homogenity tříd. Povoleny byly také sportovní činnosti konané ve venkovním prostředí. Testování žáků probíhalo stejně, jako u ostatních krajů (MŠMT, 2021c). 17. května 2020 byla umožněna v celé České republice osobní přítomnost všech žáků prvního stupně bez rotací, zároveň se umožnila i osobní přítomnost všech žáků druhého stupně bez rotace v krajích Královéhradecký, Karlovarský, Pardubický, Plzeňský, Liberecký a v hlavním městě Praha (MŠMT, 2021d).

Dne 25. května se do školy vrátili všichni žáci druhého stupně bez rotační výuky (MŠMT, 2021e). Od 8. června 2021 bylo žákům umožněno odložit ochranné prostředky dýchacích cest, pokud seděli v lavici, či byli jinak ve třídě usazeni. Povinnost nošení ochrany dýchacích cest během výuky byla zrušena i pro pedagogické pracovníky. Výjimkou byl kraj Liberecký, Jihočeský a Zlínský (MŠMT, 2021f). Odložení ochranných prostředků dýchacích cest všech účastníků výuky proběhlo v ostatních krajích dne 15. června 2021 (MŠMT, 2021g).

## 2 Charakteristika dětí školního věku

Škola je pro děti bezpečným a pečujícím prostředím. Po jejím uzavření zůstávají školáci v domácích podmínkách, které jsou odvozeny především od možností svých rodičů. Takové podmínky nemusí být nutně vyhovující, čímž se může zvýšit riziko horšího vývoje dítěte. V závislosti na věku musí rodič zajistit pro své potomky stravování, režim a náplň dne (v mnoha případech i tu vzdělávací). Izolace může negativně ovlivnit duševní pohodu dětí. Ty jsou však v dnešní době na elektrickou formu komunikace zvyklé, úplné osamocení tedy nehrozí. Ovšem absence bezpečného prostředí, které škola pro socializaci vytváří, může vytvářet nekontrolovaný prostor pro pocity úzkosti nebo dokonce kyberšikanu (Čermáková, 2020).

Jako školní věk lze označit období od šesti do čtrnácti až patnácti let dítěte, tedy období v průběhu docházky na základní školu. Školní věk představuje osm až devět skutečně nabitých let překypujících psychickým i tělesným vývojem a současně i problémů nesoucích se s nimi. Problematika sedmiletého a čtrnáctiletého se velmi liší, proto je toto období dále rozdělováno na mladší (6–10 let) a starší (10–14, 15 let) školní věk. Normální tělesný vývoj je však posuzován spíše podle růstu dítěte a jeho příbytku na váze. Růst dítěte je do velké míry ovlivněn geneticky, jak v hmotnosti, tak i ve výšce. Ovšem velkou roli zde hrají i zevní faktory, jako například výživa, sociální nebo hygienické prostředí a podněty působící na dítě z okolí (Matějček & Pokorná, 1998).

Zahájení školní docházky je důležitým sociálním mezníkem. Děti v této souvislosti získávají novou roli, stávají se školáky. Doba, ve které tuto roli získají, je přesně časově dána, a také jako společensky důležitý akt ritualizována. Děti projdou rituálem zápisu a prvního svátečního dne ve škole, který je ukazatelem sociální proměny a počátku nové životní fáze. Když jdou děti poprvé do školy, tak vědí, že jsou od této chvíle školáky, a že se něco zásadního změnilo. Škola ovlivní následný rozvoj dětské osobnosti, způsob, jakým děti prožijí celé zbývající dětství. Vliv školy se často velice zásadním způsobem projeví i v oblasti sebehodnocení. Úspěch ve škole může být rozhodujícím činitelem nejen v oblasti sebepojetí, ale i v dalším životním směřování (Vágnerová, 2012).

Školní věk tedy můžeme chápat jako dobu oficiálního vstupu do společnosti, která je představována institucí školy. Žáci tam musí potvrdit své kompetence, plnit povinnosti a pracovat tak, jak je od nich společností očekáváno. Tuto fázi lze označit jako období

píle a snaživosti, jehož hlavním úkolem je uspět a prosadit svým výkonem. Z obecnějšího hlediska jde o celkové ověření vlastních kvalit v různorodých sociálních skupinách, a to nejen ve škole v souvislosti s požadavky dospělých, ale i ve vztahu s vrstevníky. S tím souvisí celkový rozvoj veškerých kompetencí a celé osobnosti dítěte. Období školního věku lze považovat za etapu vytvoření horizontálního společenství, tedy zaujmutí role ve vrstevnické skupině, která má svoji vnitřní hierarchii a dodržuje svá vlastní pravidla. Dítě má potřebu uspět v obou sférách, být za svůj výkon pozitivně hodnoceno a ostatními vrstevníky akceptováno (Vágnerová, 2012).

## **2.1 Mladší školní věk**

Jako mladší školní věk se zpravidla označuje doba od 6–7 let (nástup do školy) do 11–12 let (první známky pohlavního dospívání s průvodními psychickými jevy). Svět školy toto období poznamenává skutečně velkým způsobem, zatímco u dospívajícího jedince se začínají prosazovat spíše jiné mimoškolní vlivy. Z toho důvodu je vhodné využívat názvosloví mladší a starší školní věk. V mladším školním věku je dítě ve svém vnímání, jednání i myšlení zaměřeno na svá vlastní přání a fantazie. Tento charakteristický jev lze pozorovat na jeho mluvě, písemných projevech, kresbách, i ve hře (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Rozvoj myšlení dětí mladšího školního věku se projevuje používáním strategií uvažování, které se pojí se základními zákony logiky a zároveň respektuje vlastnosti poznávané reality. Buď v její současné podobě nebo na úrovni upevněné zkušenosti. Toto období, které přetrvává do 11–12 let, můžeme označit jako fázi konkrétních logických operací. Dětské uvažování se mění postupně, při nástupu do školy se ve všech oblastech a za všech okolností neprojevuje stejným způsobem. Uplatnění konkrétního způsobu uvažování záleží na kontextu, logické myšlení ještě není tak zafixováno, aby mohlo správně pracovat i v jiných, než srozumitelných a známých situacích. Pokud dítě narazí na problém, o kterém mnoho neví a nemá s ním žádné zkušenosti, jeho uvažování se spíše uchýlí k vývojově nižším a primitivnějším formám. Pokud je pro žáka úkol obtížný, využívá k jeho vyřešení prelogické a intuitivní způsoby myšlení. Myšlení žáka mladšího školního věku je silně vázáno na realitu. Je tedy schopen uvažovat o něčem konkrétním, co sám zná, přestože objekt jeho úvah není aktuálně přítomen. Vystačí si se zkušeností z minulosti, aby si mohl potřebné alespoň představit. Dítě v mladším školním

věku se zaměřuje na poznávání světa, jak reálně funguje a jak ho případně ovládat (Vágnerová, 2012).

Schopnost zapamatovat si jakékoliv informace po delší dobu, a případně si je vybavit a použít, je pro žáky velmi důležitá. Paměťové funkce, které jsou základním předpokladem učení, jsou v tomto období intenzivně rozvíjeny. Děje se tak nejen v souvislosti se zráním, ale i v souvislosti s vlivy požadavků školy. Vývoj paměti žáků se odráží ve zvýšení její kapacity, v rychlosti zpracování informace, osvojení paměťových strategií, v jejich efektivnějším využití a v neposlední řadě i v rozvoji metapaměti (obecné znalosti o fungování paměti a vlastních paměťových schopnostech). Paměťové strategie se dětem učí lépe v jim známé situaci, kdy pracují s již známým materiálem. V takovém případě se žáci cítí jistěji, nemusí se zabývat obsahem a lépe se soustředí na nový způsob, jak zpracovávat informace. Po tom, co si konkrétní způsob dostatečně osvojí, ho mohou využívat i za jiných podmínek. Paměť neslouží pouze k uchování poznatků, ale i k uchování takových způsobů řešení úkolů, které se ukázaly jako efektivní, což je velice důležité například ve škole (Vágnerová, 2012).

Mladší školák je především veselý, radostný a bezstarostný, má své dětské starosti, které jsou pro něj velmi intenzivní, ale ty dospělé si zatím nepřipouští. Mezi dětmi se cítí velmi komfortně a pouze úzkostné a velmi plaché děti si nechávají od společnosti ostatních dětí odstup, ten ale většinou po dvou školních letech pomine. Někdy dítě po společnosti touží tak moc, že si pro zapojení do hry vybere spíše nevhodnou taktiku, která ostatní děti může odradit (předvádí se, upoutává na sebe pozornost nebo provokuje). Na začátku vstupu do školy si spolu děvčata i chlapci hrají zcela bez zábran. Ke konci tohoto období se začínají chlapecké a dívčí skupiny oddělovat a spíše si projevují vzájemnou lhostejnost, ne-li dokonce pohrdání. Přijetí do dětského kolektivu začíná hrát velkou roli, a v případě odmítnutí druhými dětmi, nebo dokonce v případě posměšků či jiného projevu nezájmu, začíná být čím dál hůře a intenzivně prožíváno (Matějček & Pokorná, 1998).

Vstup do školy je ve školním věku ze socializačního hlediska velmi důležitý, představuje větší odklon od výhradního vlivu rodiny a respektování pravidel instituce, která představuje hodnoty a normy nejbližší kultury střední nebo vyšší vrstvy společnosti. Takové hodnoty jsou zde představovány jako obecná norma, která platí pro všechny stejně. Děti jsou školou rozvíjeny specifickým způsobem, který se nemusí nutně

shodovat se směřováním rodiny. Tento věk se vyznačuje jako další fáze, ve které je dítě připravováno na život ve společnosti. Škola dítě připravuje na jeho budoucí profesní roli a už v této době se průběžně potvrzují jeho předpoklady pro její získání. Pozdější společenské zařazení je předurčováno úspěšností uplatnění ve škole. Vlivem školy se mohou rozvíjet vlastnosti a kompetence, které budou v tomto směru užitečné. Z jedné strany se jedná o správnou orientaci v novém prostředí (neboli pochopení toho, co se po něm vyžaduje), z druhé strany o osvojení potřebných a vhodných dovedností a způsobů chování. Ve školním věku se dále také rozšiřují vztahy s dalšími lidmi mimo rodinu. S učiteli, kteří jsou pro ně cizí dospělí a představují pro ně mocnou a významnou autoritu, a s vrstevníky, zejména se spolužáky. V různých sociálních skupinách dítě získává různé role, se kterými jsou spojená i různá postavení. Pro rozvoj dětské osobnosti jsou ve školním věku důležité tři oblasti. Tou první je rodina, která reprezentuje základní emoční a sociální zázemí, zároveň ale ovlivňuje i uplatnění dítěte mimo rodinu (například zde platnými hodnotami a normami, nároky na školní výkon nebo jeho hodnocením). S nástupem do školy se mění i uspořádání dětského pokoje, objevuje se psací stůl a jiný nábytek sloužící k přípravě do školy, takovým způsobem se v rodině symbolizuje změna jeho sociálního postavení. Další oblastí je škola, která je velice důležitou institucí. Ta umožňuje v dítěti rozvíjet obecně sociálně požadované a žádoucí kompetence i způsob chování. Díky ní dítě získává předpoklady pro další společenské uplatnění, ovšem může zde dojít i k prvnímu neúspěchu, se kterým je třeba se vyrovnat. Škola je pro dítě novým velkým a rozsáhlým prostředím, ve kterém je těžké se orientovat. Ovšem je jasně dáno, které prostory jsou přístupné všem, a které pouze některým, například školní třída, ředitelna nebo sborovna. Poslední oblastí je vrstevnická skupina, která umožňuje rozvíjet jiné vlastnosti a dovednosti než při soužití s dospělými. S vrstevníky se dítě čím dál více ztotožňuje a rozvíjejí se u nich symetrické vztahy. Dítě se s nimi často srovnává a snaží se dosáhnout stejné úrovně, zároveň řeší konflikty, které ve skupině vzniknou. S vrstevníky přichází do kontaktu zejména ve škole, především v samotné třídě nebo lavici. Další teritoria kontaktu se liší podle dětí nebo podle aktivity, která se ve škole provozuje (například hřiště, místo pro skupinové hry nebo koutek, který dítě důvěrně sdílí jenom s jeho nejlepším kamarádem) (Vágnerová, 2012).

Pro školáka je rodina důležitou součástí jeho identity. Svoji příslušnost k rodině považuje za samozřejmost, ta je pro něj zároveň i emočním zázemím a oporou jeho osobní

prestiže. Rodina prozatím uspokojuje většinu školákových potřeb. Vztah prepubertálního školáka s jeho rodiči je stále velmi silný a postupně se dále diferencuje. Dítě školního věku začíná chápat rodičovské postoje a motivaci. Umí se lépe vyznat v rodinných vztazích, a to z toho důvodu, že o své rodině rozmýšlí ve formátu konkrétních logických operací, čímž dokáže lépe odhadnout postoje a pocity jeho rodičů a sourozenců. Jeho přístup je ovlivněn veškerými zkušenostmi s rodiči, které již získal, a které mohou předurčit, jak bude rodiče hodnotit. Pro společné soužití v rodině je výhodné, když děti tohoto věku dokážou zvládat své emoce a chování lépe než dřív, potom se stávají přijatelnějšími partnery, kteří snesou větší zátěž a lze se s nimi snáze domluvit. Pro rodiče je škola především místem učení a výkonu, jež potvrzuje i kvality samotného dítěte, ty mohou být variantou uspokojení potřeby seberealizace. Školní úspěšnost dítěte není pro rodiče důležitá pouze pro danou chvíli, ale i pro poměrně vzdálenou budoucnost. Role školáka může zásadně změnit jeho postavení v rodině, může se změnit postoj rodičů k dítěti, styl života celé rodiny a podobně. Mění se i názor rodičů na dětské dovednosti a schopnosti, s čímž souvisí i další očekávání. Rodiče jsou si vědomi jejich významu, a tím pádem se o ně více zajímají. Pokud mají pocit, že je dítě v něčem oproti ostatním dětem opožděné, usilují obvykle o nápravu. Ve vztahu rodičů ke školákovi se objevuje nové stanovisko – požadavek na dobré výsledky, to se může stát převažujícím. Někteří rodiče tomuto aspektu podřizují program celé rodiny, přičemž své dítě hodnotí zejména z tohoto hlediska. Přístup rodičů ovlivňuje rozvoj kompetencí, které jsou nezbytné pro dosažení úspěchu, těmi mohou být například odolnost k zátěži, vytrvalost, schopnost překonávat překážky nebo sebeovládání. Důležité, avšak mnohdy ambivalentně prožíváno, může být sdílení domácích příprav do školy, jimiž někdy může rodina trávit hodně času. Obvykle jsou zdrojem napětí, avšak zároveň utužují rodinnou soudružnost, jelikož jsou společnou prací dítěte a rodičů, zaměřenou na společný cíl (Vágnerová, 2012).

## **2.2 Starší školní věk**

Starší školní věk lze označit za období mezi desátým a patnáctým rokem života dítěte. V této době se dítě dostává k vývojovému konci a prožívá období prepuberty a puberty. Významnost tohoto období se vzhledem k rychlosti vývoje často srovnává s kojeneckým obdobím. Vývoj během staršího školního věku se pojí s nesčetnými fyziologickými

procesy, které v organismu probíhají. Některé z procesů plynule pokračují z předcházejících období, avšak výrazně se zrychlují, jako například nárůst výšky a hmotnosti, vývoj psychický a zejména sexuální, který je pro toto období typický. Celkově se jedná o proces dospívání (Matějček & Pokorná, 1998).

V základním smyslu se dá období dospívání označit jako životní úsek, který začíná prvními známkami pohlavního zrání (především objev prvních sekundárních pohlavních znaků) nebo výraznou akcelerací růstu, a končí dosažením plné pohlavní zralosti a ukončením tělesného růstu. S biologickým zráním současně probíhá i řada nápadných a důležitých psychických změn, které mohou být charakterizovány jako ohlášení nových pudových sklonů a hledání způsobů, jak je kontrolovat a zároveň uspokojit. Dále celková emoční labilita, nástup vyspělého způsobu myšlení a dosažení vrcholu jeho rozvoje. Zároveň s tím dochází u jedince k novému sociálnímu zařazení, se kterým se pojí i odlišná očekávání od společnosti z hlediska chování, výkonů, mění se koncepte vlastní role a nově se odrážejícího sebepojetí. Veškeré psychické, tělesné a sociální změny během období dospívání probíhají do jisté míry souběžně a navzájem závisle (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dozrávání mozku v tomto věku velmi závisí na vnějších podnětech, které stimulují rozvoj patřičných funkcí. Neuropsychický vývoj je výsledkem vzájemného působení mezi zráním a specifickými podněty, které se pojí i s chováním daného jedince. Tím, že si dospívající sami vybírají, co budou dělat (což posiluje určité neurální spoje), ovlivňují vývoj sebe sama ve větší míře než v mladším věku. Během dospívání se zefektivňuje neuronální propojení, které umožňuje rychlejší aktivizaci různých oblastí, a tím i zpracování informace (Vágnerová, 2012).

Do staršího školního věku z hlediska dospívání spadá fáze rané adolescence, někdy označovaná jako pubescence, která zahrnuje období prvních pěti let dospívání, obvykle se časově lokalizuje mezi jedenáctým a patnáctým rokem života dítěte, ovšem u každého jedince je období pubescence individuálně variabilní. Z pohledu celkového vývoje se výrazně mění způsob myšlení (v tomto věku je jedinec schopný uvažovat abstraktně o variantách, které ve skutečnosti neexistují), a také hormonálními proměnami emočního prožívání, které má objektivní i subjektivní dopad, a zároveň může ovlivnit i aktuální hodnocení dospívajícího. V souvislosti s vazbou na rodiče se pubescent začíná osamostatňovat a značný význam pro něj mají i jeho vrstevníci, se kterými se začíná

ztotožňovat. V této fázi je pro něj důležité přátelství, první zkušenosti s láskou a první experiment s partnerskými vztahy. V pozdějším období se snaží odlišit od dětí i dospělých úpravou zevnějšku, určitého životního stylu, zájmů, hodnot a podobně. Důležitým sociálním mezníkem je zakončení povinné školní docházky a vymezení dalšího profesního směřování, které se bude podílet na budoucím sociálním postavení dospívajících. V období dospívání dochází ke ztrátě bývalých jistot a dospívající vyžadují potřebu stabilizace a orientace v nové situaci. Potřeba jistoty závislosti na rodině již splnila svůj úkol a jedinec potřebuje změnit její charakter. Ochrana a rozhodování rodiny za něho je zaměněna za svobodu v rozhodování, které se ovšem pojí se snižujícím se pocitem jistoty, který vyplýval ze závislosti na rodině (Vágnerová, 2012).

Během dospívání se mění také role žáka. Pubescent přemýšlí o důvodu existence školy a o jejím obsahu. Vztah role žáka bere pod vlivem nových strategií myšlení a pod tlakem dospělých v úvahu ke své vlastní budoucnosti. Ovšem skutečná náplň této role je z velké části posuzována jako nevýznamná nutnost. Prospěch ve škole je mnohdy chápán jako hodnota dospělých, proto často ztrácí svůj původní význam. Školní známky jsou oproti dřívějšímu posuzovány v kontextu s budoucím uplatněním. Ze zkušenosti s hodnocením svého vlastního výkonu vyplývá relativní pozice ve třídě. Taková zkušenost přispívá ke stabilizaci individuálních norem neboli osobního standardu. Ten lze definovat jako výsledek školní práce, který je akceptován jak rodiči, tak i učiteli, jehož žák dosahuje bez většího úsilí. Pro pubescenta je důležitá součást žakovské role tendence se příliš nenamáhat, dokud to nebude nezbytně nutné. Především mu jde o to, nedostat se do potíží. Jeho cílem tedy není naučit se něco nového a obohatit své znalosti a dovednosti. Přestože jsou dospívající k autoritám kritičtí, stále v této oblasti převládá konvenční morálka, která je založena na respektování jejich požadavků. Jak učitel, tak i ostatní dospělí ztrácí pro dítě v tomto věku výsadní postavení, které doposud automaticky měli. Především vztah žáka k výuce udává pro pubescenta smysl role učitele. Za podstatnou složku učitelovy profesní kompetence pokládají schopnost vysvětlit látku, čímž žákovi usnadňují orientaci a snižují nejistotu, která by mohla vzniknout nakupením nesrozumitelného učiva (Vágnerová, 2012).

Z pohledu rodinných vztahů dochází v období pubescence ke značné proměně. V průběhu celého psychického vývoje v tomto věku dochází k postupnému zvyšování autonomie. Jelikož se tempo psychického vývoje v pubertě zvyšuje, proces emancipace

se tím zdá nápadnější. Emancipace od rodiny ale nevede k zániku citové vazby k rodičům, pouze k jejich proměně. Zralejší a vyrovnanější citový vztah nahrazuje infantilní závislost na rodině. Pocit bezpečí a jistoty, který závislost na rodině poskytovala, se přeměňuje do symbolické roviny. I když už jenom výhradně ve vědomí jedince, tak funguje stále stejně účelně (Vágnerová, 2012).

Snaha o osamostatnění, které přispívá k dalšímu potřebnému vývoji osobnosti, se obvykle pojí s jinými sociálními skupinami, než je rodina. Pro dospívajícího mají rostoucí význam vrstevníci, kteří se potýkají s podobnými problémy, jako on. Skupina vrstevníků funguje jako opora stávající identity. Pubescent se může vymezit příslušností ke skupině (skupinovou identitou), která mu může pomoci při procesu emancipace. Pro pubescenta je mnohem snadnější se tímto způsobem vymezit a získat uspokojivý obraz sebe sama bez většího úsilí. Takto klesá individuální zodpovědnost a stoupá pocit sebevědomí, moci a sebejistoty, které by jinak dospívající dosáhl jen velmi nepravděpodobně. Vrstevníci zaujímají postoj neformálních autorit, které mohou mít v jistých případech větší vliv než dospělí. Pubescenti v jedné skupině se snaží napodobovat jeden druhého, zejména potom vůdce party, který představuje významnou neformální autoritu. Vrstevnická skupina má také referenční význam, slouží jako prostor pro porovnávání zkušeností. Dospívající si ve skupině ověřuje zkušenosti se sebou samým, porovnává vlastní chování, pocity a postoje s postoji a chováním svých vrstevníků. To hraje významnou roli pro pochopení sebe sama i ostatních, tato zkušenost je jádrem reálnějšího sebehodnocení. Dospívající také může srovnávat své zkušenosti s rodiči a s definicí vlastní role v rodině. S informacemi od vrstevníků dokáže lépe korigovat své požadavky na rodiče a na svoji pozici v rodině. Ve skupině se vytváří určitý standard, který je hodnocen jako norma celé skupiny. Roli, kterou pubescent mezi vrstevníky získá, má značný subjektivní význam, neboť velmi závisí na jeho kompetencích a osobnostních kvalitách. Dobrou pozici ve třídě může pubescent získat na základě kompetencí (zejména inteligence a s ní spojená vzdělanost), vlivu a oblíbenosti (důraz na solidaritu, jistotu pozitivní akceptace a pozitivního ladění) (Vágnerová, 2012).

### 3 Formy vzdělávání

Největším dopadem uzavření škol byla pro děti přirozeně výuka, o kterou žáci přišli, přičemž celková redukce vzdělávání byla dána povahou distanční výuky. V případě zvolení online prostoru pro distanční vzdělávání byly děti odkázány pouze na podmínky a vybavení domácího prostředí. Zde se nejvíce rozevíraly pomyslné nůžky přístupů ke vzdělávání. Škola dává žákům v útlém věku autonomii postupně, během distanční výuky jí ovšem bylo od žáků vyžadováno více, než je z vývojového hlediska vhodné. Hlavním zdrojem disciplíny a kvality práce žáka se stala rodičovská pomoc, což bylo dalším důvodem pro odlišné podmínky učení mezi dětmi (Čermáková, 2020).

#### 3.1 Prezenční výuka

Při prezenčním typu vzdělávání žák denně dochází do vzdělávací instituce (školy), kde se účastní výuky přímo. Zde jsou formou ústního či písemného zkoušení bezprostředně ověřovány jeho znalosti a dovednosti. Nejdůležitější úlohu během tohoto typu výuky nese vztah a přímý kontakt učitele a žáka. Samotná osobnost pedagoga, jeho lidský přístup, schopnost správně interpretovat a ozřejmit probíranou látku, zaujmout, a především motivovat nejen pro daný předmět, ale i pro další studium jako takové (Hrbáček, 2011).

Vyučující je v bezprostředním kontaktu s žáky, čímž je zároveň zajištěna i nutná zpětná vazba. Díky ní může učitel upravit nejen tempo výuky, ale i způsob výuky a využít různé didaktické pomůcky, příklady, technologické didaktické prostředky a vlastní neformální příspěvky do výuky k udržení pozornosti žáka a prohloubení jeho zájmu o dané učivo. Pedagogovi je zároveň umožněno sledovat, jak je látka studenty chápána, čímž jim dává významný pocit a jistotu o tom, že žáci stále vědí, co je předmětem učení, a že tomu správně rozumí (Hrbáček, 2011).

Vzhledem k opatřením spojeným s nouzovým stavem se prezenční výuka koná v případě, že se karanténa či jednotlivá opatření týká jenom omezeného počtu žáků, který nepřesáhne více než 50 % účastníků jedné třídy, oddělení nebo studijní skupiny. Tehdy škola nemá povinnost umožňovat vzdělání distančním způsobem, postupuje se podobně jako v obvyklé situaci, kdy se žáci neúčastní prezenční výuky, například z důvodu nemoci. Doporučuje se ale, pokud je to organizačně možné, poskytovat

na dálku nepřítomným žákům studijní podporu, například zasíláním materiálů, úkolů nebo výukových plánů pro dané období. Je také vhodné zařazovat vzdělávací aktivity, které se dají vykonávat venku – na školním hřišti, zahradě nebo parku, kde se nekumuluje více osob. V takovém prostředí se dá realizovat nejen projektová výuka a činnost spojená s výchovnými předměty, ale i některé obvyklé rozvrhové hodiny. Během prezenční výuky je také vhodné pravidelně používat vybranou komunikační platformu a jiné digitální nástroje pro případ, že dojde k přechodu na distanční výuku, aby se předešlo nějakým komplikacím a všichni měli možnost si práci s platformou osvojit. Ze stejných důvodů je vhodné zahrnovat metody vzdělávání podporující rozvoj samostatnosti žáků, skupinovou práci, rozvrhnutí a zorganizování práce, ale i relaxaci a aktivní trávení volného času (MŠMT, 2020b).

### **3.2 Smíšená výuka**

Smíšená výuka probíhá ve chvíli, kdy je zakázána osobní přítomnost ve škole více než 50 % žáků jedné třídy, oddělení či studijní skupiny. V takovém případě je škola povinna vzdělávat distančním způsobem žáky, kteří se osobně nemohou účastnit prezenční výuky. Ostatní žáci pokračují v běžné prezenční výuce. V takových třídách probíhá smíšená výuka (též hybridní), jedna část je vzdělávána prezenčně, druhá distančně. Způsob organizace smíšené výuky nastavuje ředitel školy se zřetelem ke konkrétním aktuálním možnostem a podmínkám školy a žáků (MŠMT, 2020b).

Realizace smíšené výuky závisí čistě na podmínkách školy. Nelze ji vždy zajistit pouhým přenosem prezenční výuky nepřítomným žákům. Distanční a prezenční výuka se v mnohém liší, například způsobem řízení aktivit samotných žáků, délkou vyučovací jednotky, zejména pro žáky prvního stupně atd. Při personálních možnostech lze smíšenou výuku organizovat například ve spolupráci s asistentem pedagoga nebo vychovatele. Tito pedagogičtí pracovníci mohou být nápomocni během realizace výuky, mohou plnit pokyny učitele, vykonávat dohled nebo poskytovat žákům pomoc. Buď v podobě účasti na online výuce nebo zapojením do prezenční výuky. Třídy s menšími počty žáků lze z organizačních důvodů spojit (MŠMT, 2020b).

Tento typ výuky může probíhat například tak, že se na začátku vyučovacího bloku uskuteční společné zahájení pro žáky prezenční i distanční výuky, prostřednictvím online přenosu proběhne uvedení do tématu, stručný výklad, prezentace a názorné příklady.

Poté se žáci vzdělávající distančně věnují vypracování samostatné nebo skupinové práce, zatímco učitel pracuje s žáky vzdělávajícími se prezenčně. Tímto způsobem se mohou obě skupiny i opakovaně vystřídat, zatímco se žáci ve třídě věnují samostatné práci, učitel pracuje s druhou skupinou v online prostředí. V této situaci může být velmi nápomocen další pedagogický pracovník, se kterým mohou žáci během zpracovávání samostatných či skupinových prací jednotlivé úkoly konzultovat. Na závěr vyučovacího bloku je vhodné uskutečnit další společné setkání se všemi žáky a společně zhodnotit aktivity a práce. Zde je vhodné nastavit rozvrh tak, aby byly prioritní vzdělávací oblasti spojeny do samostatných tematických bloků, aby nedocházelo při organizaci smíšené výuky ke komplikacím spojeným se střídáním různých předmětů po 45 minutách. Pro žáky na distanční výuce budou stěžejními český jazyk, matematika, cizí jazyk, přírodovědní a společensko-vědní předměty, zatímco „výchovy“ budou řešeny spíše formou tipů či inspirace týkajících se volnočasových aktivit (MŠMT, 2020b).

### **3.3 Distanční výuka**

Distanční výuka je typ vzdělávání, během kterého student není v přímém kontaktu s vyučujícím. Z větší části je toto vzdělávání sebe řízené a největší odpovědnost jak za proces, tak i výsledky vzdělávání, nese samotný studující. Učitel provádí žáka studiem ve vytvořeném prostředí, kde student prochází učivem a zpracovává zadané úkoly (Černý et al., 2015).

Výuka účastníků je zprostředkována pomocí médií (televize, telefon, počítač, obzvláště pak internet a elektronická pošta) a je zajištěna speciálně připravenými učebními materiály a jinými metodami studijní podpory a hodnocení, které umožňují individuální přístup (podpora a případné komentáře lektorů a studujících) (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008).

Dle Zlámalové (2006) je distanční vzdělávání multimediální formou řízeného samostudia, které je vedeno vzdělávací institucí, a ve které jsou studenti během vzdělávání trvale nebo částečně fyzicky odděleni od vyučujících. Pojem multimediálnost má zde význam možnosti využití všech přístupných a účelných didaktických prostředků a technických nástrojů, pomocí nichž lze prezentovat učební látku, komunikovat se studenty, provádět průběžnou klasifikaci studijních pokroků a eventuálně hodnotit konečné výsledky studia.

S distanční výukou se zároveň nesou čtyři základní principy. Tím prvním je individualizace a flexibilita studia, která se zakládá na možnostech relativně jednoduše a pružně měnit, případně aktualizovat náplň a rozsah učiva. Dalším je samostatnost studia, která je umožněna seskupováním učiva do poměrně malých dávek, po nichž přichází na řadu zpětnovazební informace o tom, jak studující zvládl příslušnou jednotku. Třetím principem je multimediálnost, která umožňuje studujícím lépe pochopit a zpracovat danou informaci pomocí více smyslů. A tím posledním principem je podpora studujících. Ta se týká především motivace ke studiu a psychologické pomoci spojené s řešením potíží nesoucí se s distanční výukou (Zlámalová, 2006).

Distanční výuka ve třídě probíhá ve chvíli, kdy jsou splněny podmínky podle § 184 a školského zákona a pro nejméně jednu celou třídu platí zákaz osobní přítomnosti. Ostatní třídy pokračují ve vzdělávání prezenčním způsobem v běžném režimu. Při zákazu přítomnosti všech studentů školy se mění prezenční forma na distanční na celé škole. Vzdělávání na dálku může probíhat online nebo offline formou. Důležité je, aby škola vždy přizpůsobila distanční studium individuálním podmínkám žáků, a také technickým a personálním možnostem školy. Jednotlivá pravidla organizace výuky (prezenční, smíšené, distanční) ve škole určuje ředitel školy podle aktuálních možností a podmínek školy (MŠMT, 2020b).

### **3.3.1 Online výuka**

Tímto pojmem obecně označujeme takový typ distančního vzdělávání, který probíhá zejména prostřednictvím internetu, přičemž je podporován různými digitálními technologiemi. Online výuku rozdělujeme na synchronní a asynchronní. Obě mají své klady a zápory, proto je vhodné tyto dvě formy kombinovat (MŠMT, 2020b).

Při synchronní výuce se vyučující se studenty propojí pomocí nějakých komunikačních platform v reálném čase. Skupina studentů pracuje na stejném nebo podobném úkolu ve stejnou dobu ve virtuálním světě. Obvyklá forma této výuky je například realizace online hodiny prostřednictvím videokonferenčních nástrojů podle předem stanoveného rozvrhu. Velkou výhodou této formy je, že má vyučující přehled o průběhu výuky, která je jednotná, časově vymezená a podporována přímou interakcí vyučujícího a žáků. Setkávání ve virtuálním prostředí může být nápomocno účastníkům při zápolení s obtížemi spojené se sociální izolací a může posílit motivaci k učení. Synchronní výuka

je ovšem náročná z hlediska technického vybavení účastníků, kvality internetového připojení a zároveň z hlediska časové flexibility studentů a jejich rodin. S touto formou výuky se také nesou problémy týkající se individualizace vzdělávání a uzpůsobování obsahu, prostředků a tempa konkrétním účastníkům. V souvislosti s věkem účastníků se snižuje i schopnost udržet pozornost, pokud synchronní online výuka trvá delší časový úsek. Dlouhodobá práce u počítače v nesprávné poloze nebo sledování monitoru po delší dobu může zapříčinit negativní dopad na zdraví žáka. Z toho důvodu není vhodné synchronní formou realizovat kompletně celý rozvrh, jak je stanoven pro prezenční výuku. Při nastavování rozsahu distanční výuky je nutné brát na vědomí volný čas a další aktivity žáků (MŠMT, 2020b).

Asynchronní výuka je charakteristická individuálním tempem žáků, kdy pracují na zadaných úkolech v jimi zvoleném čase a v online prostředí se společně nepotkávají. Pro tento typ výuky mohou být využívány nejrůznější platformy, aplikace, portály atp. Nejen k samotnému vzdělávání, ale i k zadávání jednotlivých úkolů a poskytnutí zpětné vazby. V praxi učitel zasílá úkoly či zadání skupinové práce pomocí určeného komunikačního nástroje. Žáci pracují na zadaných úkolech podle svých časových možností a následně je odevzdávají ve stanoveném termínu domluveným způsobem. Během plnění zadaných úkolů by měl být učitel dostupný pro případné konzultace a pro individuální studijní podporu. Tento typ výuky poskytuje velkou míru individualizace, vhodná je tam, kde nelze umožnit všem žákům stejné podmínky. Současně ale klade nároky na zodpovědnost každého účastníka, jeho kompetence k učení, a na časovou flexibilitu vyučujícího. Je nutné zde počítat s vyšší mírou individualizované podpory jednotlivým žákům. Je důležité brát na vědomí významný vliv a podporu ze strany rodičů. Domácí prostředí se u jednotlivých účastníků mohou velmi lišit, žákům při online výuce může scházet sociální kontakt s ostatními spolužáky. Především u mladších žáků je přímá komunikace s učitelem velmi důležitá, více než u starších žáků. U těch může být důležitější možnost komunikovat se spolužáky (MŠMT, 2020b).

### **3.3.2 Offline výuka**

Tímto pojmem je označován způsob distanční výuky, k jehož uskutečnění není potřeba internetové připojení, a z velké části ani digitální technologie. Mnohdy se jedná o plnění

úkolů a samostudium z učebnice, pracovních listů a učebních materiálů. V jiném případě se může jednat o provádění praktických úkolů, které využívají přirozené podmínky žáků v jejich domácím prostředí. Mezi ty mohou patřit kreativní či rukodělné práce, využití znalostí či dovedností v praxi, úkoly zaměřené na samostatnosti žáka nebo na rozvoj kompetencí (práce na zahradě, umělecká tvorba, příprava jídla, péče o člena rodiny atd.). Zadávání jednotlivých úkolů probíhá písemně, telefonicky a někdy i osobně. Velkou výhodou offline výuky je ta, že nevykazuje téměř žádné požadavky na technické vybavení či digitální kompetence žáků. Offline výuka je vhodná u nejmladších žáků, tam, kde je vhodné se zaměřit na praktickou činnost se zřetelem ke specifickým potřebám žáků, a tam, kde socioekonomické prostředí neumožňuje online výuku. S tímto typem výuky se nesou zvýšené požadavky na úsilí učitelů během monitorování zapojování všech žáků a sledování jejich vzdělávacích pokroků, během umožňování formativní zpětné vazby a studijní podpory. Z jiného hlediska může offline výuka sloužit jako příznivé zpestření online výuky (MŠMT, 2020b).

## **4 Distanční výuka na základních školách**

Po uzavření základních a středních škol od 11. března 2020 nastala nejen pro žáky a jejich rodiče, ale i pro školy výjimečná situace, na kterou nikdo nebyl v minulosti systematicky připravován. Školy hledaly ze dne na den vhodnou cestu, jak účelně naplnit svoji roli a poskytnout žákům vzdělávání i za zcela nestandardních podmínek. Díky masovému rozšíření digitálních technologií byly tyto technologie ve větší nebo menší míře během výuky na dálku využívány. Velký rozdíl vznikl mezi školami, které jsou technicky bohatě vybaveny a se kterými jsou učitelé zvyklí pracovat, oproti školám, které mají s využíváním digitální technologie ve výuce minimální zkušenost (Česká školní inspekce, 2020).

### **4.1 Distanční výuka při uzavření škol na jaře 2020**

V termínu 1.–14. dubna 2020 provedla Česká školní inspekce tematické šetření prostřednictvím řízených telefonických rozhovorů, které proběhly s řediteli prakticky všech nejen základních, ale i středních škol. Cílem šetření bylo v jednotlivých školách popsat charakter distančního vzdělávání a identifikovat potřeby škol, případně školám poskytnout metodickou podporu (Česká školní inspekce, 2020).

Během prvních dvou týdnů po uzavření hledaly školy nejvhodnější způsob, jak žákům vzdělání zajistit, jaké komunikační prostředky zvolit a podobně. Také se pokusily zjistit informace ohledně podmínek v rodinách každého žáka, aby byly schopny na ně reagovat během příprav i během výuky. Už po třech týdnech byla výuka na školách relativně stabilizována. Do distanční výuky se zapojila většina žáků základních i středních škol. Rozdíly vznikaly v rozsahu i způsobu jejich zapojení. Bez online komunikace bylo pouze 11 % žáků neúplných a 16 % žáků úplných ZŠ. Ovšem i většinu těchto mála procent žáků se školám podařilo do distanční výuky zapojit. I tak ale zůstalo kolem 9500 žáků středních i základních škol během zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách bez vzdělávání. Jako prostředek pro komunikaci se žáky a rodiči byly využívány různé platformy. Zatímco první stupně základních škol nejčastěji používaly WhatsApp, Facebook a Skype, na druhých stupních k těmto platformám ještě přibyl Google Classroom a Bakaláři. Před pandemií COVID-19 byla pouze pětina žáků základních a středních škol vzdělávána prostřednictvím digitálních technologií. Z důvodu nového prostředí byla práce učitelů

hodnocena jako náročnější, ovšem učitelé ochotně reagovali na výzvy, které byly novými podmínkami přineseny (Česká školní inspekce, 2020).

Školy se snažily zajistit výuku pro co největší počet žáků. 43 % neúplných základních škol se podařilo do distanční výuky zapojit všechny žáky. Pro zajištění výuky školy zapůjčily některým žákům i technické vybavení nebo dokonce zprostředkovaly připojení k internetu. K zapojení bylo využíváno i asistentů pedagoga nebo neziskových organizací. Mezi další cesty ke vzdělávání patřilo tištění pracovních listů žákům nebo zprostředkování přístupu k tiskárně. Základní školy s pouze prvním stupněm uváděly největší problém se zapojením do online výuky v komunikaci se zákonnými zástupci. Pouze 21 % úplných základních škol se podařilo zapojit do výuky všechny žáky. Největším problémem u zapojení těchto žáků byl neumožněný přístup k počítači či samotnému připojení. K důvodům nezapojení se ještě přidala nedostatečná motivace či sociální zázemí žáků (Česká školní inspekce, 2020).

#### **4.2 Distanční výuka při uzavření škol na podzim 2020**

Během podzimu školního roku 2020/2021 poskytla Česká školní inspekce veškerým základním a středním školám nabídku metodických konzultací týkající se distančního vzdělávání s cílem pomoci školám vyřešit problémy, které s distanční výukou vznikají. O takové konzultace zažádaly až stovky škol. Mezi nimi a Českou školní inspekcí na přání ředitele školy a na základě dohody proběhly telefonicky, pomocí videohovorů nebo prezenční návštěvy diskuse týkající se příprav a organizace distančního vzdělávání. Jednalo se zejména o otázky distanční výuky, forem distančního vzdělávání, obsahových priorit distančního vzdělávání, vzdělávání žáků s SVP a poskytování zpětné vazby od žáků a jejich zákonných zástupců (Česká školní inspekce, 2021).

Na začátku školního roku 2020/2021 se předpokládalo, že v případě další distanční výuky ubude těch žáků, kteří se nebudou distanční výuky účastnit. Na školách, které ČŠI v rámci tematického šetření navštívila, byla taková změna opravdu zaznamenána. Z celkového pohledu ovšem situace nebyla příliš uspokojivá a z plošného hlediska nelze předpokládat, že k takové změně opravdu došlo. Ovšem počet žáků, kteří se distanční výuky neúčastnili kvůli technickým problémům, kteří ale se školou komunikovali a dostávali se k materiálům jinými cestami, se z cca 250 000 žáků snížil na pětinu. Vedle žáků, kteří se distanční výuky neúčastnili z technických důvodů, jsou ale stále i tací, kteří

se výuky účastnili nepravidelně nebo nepracovali pravidelně, především kvůli problémům v rodině, které se často pojily s nízkou motivací. Ve většině případů šlo spíše o starší žáky, a to z toho důvodu, že jejich vzdělávání je náročné nejen při distanční, ale i při prezenční výuce. Tento problém dal vznik dalším rozdílům mezi žáky pocházející z různého socioekonomického rodinného prostředí. Z šetření České školní inspekce ale plyne, že tam, kde se školy snažily s respektem najít cestu ke vzdělávání navzdory různorodým socioekonomickým podmínkám, tam se to, byť ne vždy v plné míře, podařilo. Vyšší účast na distanční výuce také zapříčinil fakt, že je tento typ výuky od školního roku 2020/2021 ze zákona povinný (Česká školní inspekce, 2021).

Na začátku školního roku 2020/2021 značná část škol věnovala první týdny přípravě učitelů a žáků na možný přechod z prezenční výuky na tu distanční. Malá část škol ale stále čekala a doufala, že se situace zlepší. Někteří potom nastupovali na distanční výuku až v listopadu 2020, někteří dokonce až v lednu 2021 a v ojedinělých případech v únoru 2021, tedy od začátku druhého pololetí. Díky finanční intervenci vycházející ze strany státu se podařilo značně vylepšit technické zázemí škol. Po většinu školního roku 2020/2021 probíhalo vzdělávání ve formě online výuky, což značně přispělo i k rozvíjení digitálních kompetencí pedagogů. Vzhledem k distanční výuce, která byla realizována na téměř všech školách v republice, se výrazně zvýšily digitální kompetence, což lze považovat za velmi pozitivní dopad v jiných ohledech velmi komplikované pandemické situace. Mezi hlavní digitální platformy užívané v tomto období pro synchronní online výuku patřily Microsoft Teams, Google Meet a Zoom (Česká školní inspekce, 2021).

## 5 Kompenzace distanční výuky

### 5.1 Vzdělávací dny

Ve spolupráci s Asociací školních sportovních klubů (AŠSK) bylo v srpnu 2020 školám prvního, druhého a třetího stupně umožněno zapojit se do projektu Vzdělávací dny, který vznikl za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy za účelem zmírnění dopadu na vzdělávání žáků v souvislosti s uzavřením škol během koronavirové pandemie. Vzdělávací dny měly podpořit nástup žáků do dalšího školního roku a zároveň usnadnit zahájení výuky v září 2020. AŠSK za tímto účelem připravila projekt určený pro školy účastníci se programu Sportuj ve škole, projektu Centra sportu a další spolupracující střediska volného času. Účastníci projektu tedy neplatili žádné poplatky, veškeré výdaje byly hrazeny z prostředků projektu (AŠSK, 2020).

Program Vzdělávacích dnů byl založen na osmihodinovém zajištění péče o účastníky projektu, kterých mělo být v rozmezí 10–15. Čtyřhodinový dopolední program byl věnovaný vzdělávacím aktivitám, čtyřhodinový odpolední spíše volnočasovým, přičemž z toho minimálně dvě hodiny měly být věnovány aktivitám pohybovým. Program dne navazoval na RVP dané školy. Do vzdělávacích aktivit pro základní školy měly být zahrnuty bloky z oblasti jazykové, matematicko-informační, přírodovědné, společensko-vlastivědné nebo společensko-vědní. Do aktivit volnočasových blok tělovýchovný, sportovní, turistický, esteticko-výchovný, pracovní-technický, etická výchova, dramatická výchova, filmová a audiovizuální výchova, taneční nebo pohybová výchova. Aktivita mohly být realizovány například kooperativní výukou, skupinovou prací, pracovními listy, prací v odborné učebně, míčovými hrami, návštěvou ZOO, muzea, botanické zahrady a podobně (AŠSK, 2020).

Veškeré náklady na služby byly čerpány z finančních prostředků projektu. Pro stravování byla výše finanční částky 100 Kč na osobu na den. Tuto položku bylo možné využít k uhrazení obědů, případně pitného režimu. Obědy mohly probíhat prostřednictvím školní jídelny nebo stravováním v restauraci. Pro položku nájemné byla stanovena výše částky na 60 Kč na osobu na den. Nájemné bylo možné využít například na pronájem sportovních prostor, hal, hřišť, tělocvičen nebo odborných učeben (jazyková, počítačová, výtvarná). Na dopravu byla vyhrazena částka 60 Kč na osobu na den, částku

bylo možné uplatnit při realizaci vzdělávacích nebo volnočasových bloků mimo budovu organizace. V rámci vstupného byla výše částky na jednoho žáka na den 60 Kč. Opět je bylo možné využít při realizaci vzdělávacích nebo volnočasových aktivit, kterou mohla být například návštěva ZOO, muzea, technoparku, hradu nebo zámku). Poslední položkou nákladů byly ostatní materiálové náklady, kde se jednalo o částku 80 Kč na osobu na den. Tuto částku bylo možné využít ke koupi materiálů, který bezprostředně souvisel s projektem. Jednalo se o drobný materiál, výtvarné potřeby, kancelářské potřeby nebo sportovní materiál. Částky nebylo možné „přelévat“ mezi službami, ovšem v rámci jedné položky to možné bylo (AŠSK, 2020).

## **5.2 Letní kempy**

Na úspěšný projekt Vzdělávací dny navázaly v červenci a srpnu 2021 Letní kempy pořádající Asociaci školních sportovních klubů České republiky (AŠSK) ve spolupráci s ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Pro spolupráci byly osloveny školy, které se v předchozím roce zapojily do projektu Vzdělávací dny, dále školy zapojené do projektu Sportuj ve škole, Centra sportu a také školy, které jsou registrovány a vykazují činnost jako školní sportovní klub AŠSK. Cílem projektu Letní kempy, stejně jako Vzdělávací dny, byla podpora opětovného posílení sociálních vztahů mezi vrstevníky a vzájemnou spoluprací, propojení formálního vzdělávání s tím neformálním (přičemž byl kladen důraz na doplnění dílčích znalostí, jejichž dosažení mohlo být ovlivněno distanční výukou), obnova pracovních a studijních návyků dětí, podpora zájmu o vzdělávání, podpora duševní pohody a zdraví dětí a v neposlední řadě podpora zdravého životního stylu a pohybové aktivity dětí (AŠSK, 2021).

Mezi podmínky projektu patřilo zajištění osmihodinové péče o děti, která se skládala z dopoledního čtyřhodinového vzdělávacího bloku a z odpoledního čtyřhodinového volnočasového bloku, přičemž minimálně dvě hodiny musely být věnovány pohybovým aktivitám. Náplň programu byl dán RVP, u vzdělávacích aktivit se jednalo o blok jazykový, matematicko-informační, přírodovědný, společensko-vlastivědný nebo společensko-vědní. U volnočasových bloků tělovýchovný, sportovní a turistický, esteticko-výchovný, pracovní-technický a etická, dramatická, filmová a audiovizuální nebo taneční a pohybová výchova. Aktivity mohly být realizovány stejným způsobem jako Vzdělávací dny, tedy např. kooperativní výukou, pracovními listy, skupinovou prací, míčovými

hrami, návštěvou ZOO, muzea, botanické zahrady apod. Kemp musel být tvořen z minimálně patnácti přítomných účastníků, přičemž byl program pro děti zajištěn pět po sobě jdoucích kalendářních dní. Pořádající subjekt mohl realizovat maximálně dva kempy, jejichž realizace byla stanovena na období 1. 7.–31. 8. 2021 (AŠSK, 2021).

Veškeré náklady spojené s realizací kempů byly hrazeny dotací částkou 45 000 Kč na jeden kemp včetně nákladů na mzdy. Náklady za služby a materiál byla vyhrazena maximální částka 20 000 Kč. Účast žáka na akci tedy byla bezplatná. V porovnání se Vzdělávacími dny byla omezena pouze částka na stravování, která činila maximálně 100 Kč/žáka/den za oběd a maximálně 50 Kč/žáka/den za svačiny a pitný režim. Veškeré další náklady neměly svůj denní limit a mohly být využity dle možností každé organizace, nesměly však přesáhnout 20 000 Kč (AŠSK, 2021).

### **5.3 Doučování**

V kontextu výpadku prezenční výuky, zapříčiněným pandemií covid-19 v druhé polovině školního roku 2019/2020 a téměř celého 2020/2021, rozdělilo MŠMT základním a středním školám bezmála 250 milionů Kč, které byly vyhrazeny na vyrovnaní aktivit žáků do konce roku 2021 (MŠMT, 2021h).

Výpadek prezenční výuky nejen negativně zasáhl dosavadní vzdělávací návyky žáků a studentů, ale i rozevřel pomyslné nůžky mezi školami a jednotlivými školáky. Zatímco některým distanční výuka prospěla nebo je alespoň tolik nezasáhla, některým naopak způsobila zhoršení prospěchu. Národní plán doučování byl tedy především určen žákům ohroženým školním neúspěchem. Smyslem doučování bylo mimo jiné iniciovat neformální platformu škol (neboli externí doučovatele), kteří měli intenzivně spolupracovat na poskytnutí so nejefektivnější podporu ohroženým žákům. Možnost využití prostředků na zapojení externistů školy měla otevřít nové cesty komunikace s rodinami a dětmi tam, kde doposud neprobíhala funkčně. Národní plán tak umožnil využít nejen intenzivně funkční nástroje, jako zapojení asistentů pedagoga nebo podpůrných pozic na školách, zároveň ale i hledat další cesty externí podpory školám a dětem, jako například osvědčeného zapojení studentů z pedagogických fakult. V první fázi doučování probíhalo do konce roku 2021. Podpora doučování by však měla probíhat minimálně do konce školního roku 2022/2023. Pro podporu první fáze doučování byla

připravena metodická příručka na stránkách [www.doucovani.edu.cz](http://www.doucovani.edu.cz), které fungovaly nejen pro školy a organizace, jež doučování realizovaly, ale i pro rodiče (MŠMT, 2021i).

## **6 Praktická část**

### **6.1 Cíl výzkumu**

Cílem této práce bylo zjistit, jak vnímali jednotliví aktéři edukačního procesu (žáci, rodiče a učitelé) vliv distanční výuky, která byla zavedena v návaznosti na uzavření škol v období nouzového stavu.

#### **Výzkumné otázky**

1. Jak bylo vnímáno uzavření škol během první vlny pandemie žáky?
2. Jak bylo vnímáno uzavření škol během první vlny pandemie rodiči?
3. Jak bylo vnímáno uzavření škol během první vlny pandemie učiteli?
4. Jak bylo vnímáno uzavření škol během druhé vlny pandemie žáky?
5. Jak bylo vnímáno uzavření škol během druhé vlny pandemie rodiči?
6. Jak bylo vnímáno uzavření škol během druhé vlny pandemie učiteli?
7. Jak hodnotí přínos kompenzačního programu Vzdělávací dny, nabídnutý školou a dotovaný MŠMT, jednotliví aktéři edukačního procesu?

### **6.2 Metody zpracování a analýza dat**

Pro praktickou část byla vzhledem k povaze práce zvolena metoda kvalitativního výzkumného šetření. Pro sběr dat byl zvolen hloubkový polostrukturovaný rozhovor, v rámci nějž byli dotazováni žáci, jejich rodiče a pedagogové, kteří si během pandemie prošli zkušeností s distanční formou výuky.

V kvalitativním výzkumu je rozhovor nejrozšířenější metodou sběru dat. Bývá označován jako hloubkový rozhovor (in-depth interview), který se dá definovat nestandardizovaným dotazováním jednoho účastníka výzkumu většinou jedním tazatelem prostřednictvím několika otevřených otázek (Švaříček & Šedová, 2007).

Kvalitativní výzkum s komunikačními partnery probíhal dvěma způsoby. Rozhovory se žáky, z kterých byl pořízen hlasový záznam, proběhly během osobního setkání. Zatímco rozhovory s rodiči a pedagožkami proběhly přes online platformu MS Teams, a všechny rozhovory byly nahrávány. Celkem bylo provedeno 15 rozhovorů, každou skupinu zároveň reprezentoval stejný počet komunikačních partnerů. Příklady rozhovorů s komunikačními partnery jsou přílohou.

### **6.3 Metody výzkumného šetření**

Výběr výzkumného souboru byl proveden metodou záměrného výběru. Ta je pravděpodobně nejrozšířenější metodou výběru při využití kvalitativního přístupu. V tomto případě vyhledáváme účastníky dle jejich určitých vlastností. Právě vybraná vlastnost nebo její projev se stává kritériem pro výběr. Na základě daného kritéria tedy hledáme daného jedince, který ho splňuje a který je ochoten účastnit se výzkumu. Tento druh výběru bývá využíván zejména v situacích, kdy není třeba velkého množství výběrového souboru (Miovský, 2006).

Kritérium pro výzkumný vzorek žáků bylo takové, že museli navštěvovat základní školu a účastnit se projektu Vzdělávací dny. Kritérium pro výběr rodičů byl odvozen od žáků, kteří museli být jejich potomky. Pro výběr pedagogů bylo nutné, aby byli učitelé daných žáků.

### **6.4 Kódování rozhovorů**

Technika otevřeného kódování představuje operace, prostřednictvím nichž jsou data rozebrána, konceptualizována a složena novým způsobem. Během otevřeného kódování dochází k rozbití textu jako sekvence na jednotky, kterým jsou přiřazeny nějaké názvy, se kterými výzkumník následně pracuje. Nejdříve se tedy analyzovaný text rozdělí na jednotky, kterými mohou být například slova, sekvence slov, věty nebo odstavce. Je doporučeno volit hranice jednotky podle významu, nikoliv formálně. Tím se jednotky stávají významovými celky různých velikostí. Tímto postupem se hranice některých jednotek mohou překrývat. Každé takové jednotce je přiřazen kód, který je slovem nebo krátkou frází vystihující určitý typ, který se odlišuje od ostatních. Po vytvoření seznamu kódů lze začít se systematickou kategorizací (Švaříček & Šedová, 2007).

### **6.5 Etika výzkumu**

Se souhlasem všech komunikačních partnerů (případně jejich zákonných zástupců) byly rozhovory nahrávány buď na diktafon nebo prostřednictvím záznamu v aplikaci MS Teams. Všichni zúčastnění (případně jejich zákonní zástupci) byli seznámeni s faktem o zachování anonymity a dále o pořízení zvukového záznamu. Také byli informováni o využití poznatků výhradně pro tuto diplomovou práci. Na základě tohoto všichni

souhlasili a slovně jim byla zaručena jejich anonymita. Z toho důvodu jsou veškerá jména anonymizována.

## 6.6 Průběh výzkumného šetření

Všichni komunikační partneři mi ochotně poskytli rozhovor, přičemž s každým z nich byl proveden polostrukturovaný hloubkový rozhovor a všechny se odehrály v soukromí. Veškeré rozhovory se všemi komunikačními partnery proběhly během prosince 2020 a ledna 2021. Rozhovory byly z velké části rozděleny na dvě hlavní etapy, kdy byly otázky směřovány na uzavření škol na jaře 2020 a dále na podzim 2020.

Otázky pro žáky byly zaměřeny na formy a náročnost distanční výuky, čas strávený nad úkoly a samotnou výukou, pohybovou aktivitu během uzavření škol a v neposlední řadě na projekt Vzdělávací dny.

Rodiče byli dotazováni obecně na distanční výuku, její vliv a změny, které v domácnostech díky ní nastaly. Dále na možnou kompenzaci distanční výuky a také na projekt Vzdělávací dny.

Pedagožky byly dotazovány na způsoby a formy distanční výuky, aktivitu žáků, pozitiva a negativa této formy výuky, a rovněž na projekt Vzdělávací dny.

## 6.7 Charakteristika výzkumného souboru

Celkem bylo osloveno pět žáků úplné základní školy, kteří se v létě 2020 účastnili projektu Vzdělávací dny. Dále pět rodičů těchto žáků a pět pedagožek, které působí na základní škole, jež žáci navštěvují.

### ŽÁCI

|                 | <b>pohlaví</b> | <b>rodina</b> | <b>třída</b> | <b>věk</b> |
|-----------------|----------------|---------------|--------------|------------|
| <b>žák č. 1</b> | muž            | úplná rodina  | 5.           | 11 let     |
| <b>žák č. 2</b> | žena           | úplná rodina  | 7.           | 12 let     |
| <b>žák č. 3</b> | muž            | úplná rodina  | 6.           | 11 let     |
| <b>žák č. 4</b> | muž            | úplná rodina  | 7.           | 14 let     |
| <b>žák č. 5</b> | muž            | úplná rodina  | 5.           | 10 let     |

## RODIČE

|                   | <b>pohlaví</b> | <b>přítomnost rodičů doma<br/>během výuky za běžné<br/>situace</b> | <b>přítomnost rodičů doma<br/>v době výuky během<br/>uzavření škol</b> |
|-------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>rodič č. 1</b> | žena           | žádný rodič doma                                                   | žádný rodič doma                                                       |
| <b>rodič č. 2</b> | žena           | 1 rodič doma                                                       | 1 rodič doma                                                           |
| <b>rodič č. 3</b> | žena           | 1 rodič doma                                                       | 1 rodič doma                                                           |
| <b>rodič č. 4</b> | žena           | žádný rodič doma                                                   | žádný rodič doma                                                       |
| <b>rodič č. 5</b> | žena           | žádný rodič doma                                                   | 1 rodič doma                                                           |

## UČITELÉ

|                      | <b>délka praxe</b> | <b>aprobace</b>                                                   | <b>stupeň</b> |
|----------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>učitelka č. 1</b> | 24 let             | matematika, fyzika                                                | 2.            |
| <b>učitelka č. 2</b> | 35 let             | první stupeň ZŠ se zaměřením na<br>výtvarnou výchovu              | 1.            |
| <b>učitelka č. 3</b> | 27 let             | český jazyk, občanská výchova                                     | 2.            |
| <b>učitelka č. 4</b> | 35 let             | první stupeň ZŠ se zaměřením na<br>hudební výchovu,<br>matematika | 1.            |
| <b>učitelka č. 5</b> | 35 let             | anglický jazyk                                                    | 1. a 2.       |

## 6.8 Charakteristika výzkumného prostředí

Základní škola, kterou žáci navštěvují a kterou byly pořádány projekty Vzdělávací dny a Letní kempy, se nachází na Vysočině. Základní škola je úplná a v současné době ji navštěvuje kolem 170 žáků.

### Vzdělávací dny

Základní škola v rámci Vzdělávacích dnů připravila v polovině měsíce srpna roku 2020 dva čtyřdenní bloky pro dvě různé skupiny žáků základní školy. V první skupině se jednalo o deset žáků prvního i druhého stupně základní školy, ve druhé skupině o patnáct žáků stejné věkové kategorie. První den jsme započali zahájením projektu, představením

a seznámením se s jednotlivými žáky. Celý dopolední blok se zaměřoval na anglický jazyk, ve kterém proběhlo i představení samotných žáků. Ti nejdříve vyplnili krátký pracovní list o sobě, svých koníčcích, své rodině apod., z něj následně vycházeli při představení sebe samých. Následoval pracovní list s písní, kde vyplňovali vynechaná slova. Následoval jiný pracovní list, kde si žáci zopakovali pojmenování jednotlivých vztahů mezi členy rodiny a zároveň se aktivně podíleli na práci u tabule. Po krátké přestávce opět doplňovali vynechaná slova podle písně a poté následovala jednoduchá hra „Hádej, kdo jsem“, samozřejmě opět v anglickém jazyce. Žáci si nejen procvičili základní části těla a oblečení, ale také vyvinuli velkou pílí a soutěživost. Pro poslední dopolední aktivitu byl zvolen přírodopisný kvíz týkající se našich i cizokrajných zvířat. Tato aktivita navazovala na další den, ve kterém jsme navštívili zoologickou zahradu. Po vydatném obědě a polední přestávce následoval sportovní turnaj v badmintonu, ringu a střelbě z laserových zbraní. Po turnaji následoval rychlý zápas ve florbale a konečně byl po sečtení všech bodů z kvízu a jednotlivých turnajů završen vyhlášením vítězů. Z nákladů na ostatní materiál byly zakoupeny sladké odměny nejen vítězům, ale i všem zúčastněným. Druhý den jsme se sešli v tělocvičně, kde proběhlo několik zápasů ve fotbale a vybíjené, přičemž během pozdního dopoledne jsme se přesunuli, jak již bylo řečeno, do zoologické zahrady. Náklady na jízdné i vstupné bylo hrazeno z finančních prostředků projektu. Třetí den začal opět ve škole, kde se žáci poprvé setkali s druhým cizím jazykem, tedy německým, pro něj byl vyhrazen celý dopolední blok. Nejprve proběhl úvod do samotného jazyka, který byl následován pracovními listy s úplnými základy. Poté si žáci vyzkoušeli pár jednoduchých her, poslechů, dialogů a také kvízů, které byly založeny na porovnání nejen anglického a německého jazyka, ale také na porovnání anglické a německé země. Žáci si touto velmi hravou formou upevnili a procvičili základy jazyka. Po obědě jsme pro děti uspořádali sedmikilometrovou stezku kolem obce. Nejdříve jsme žáky rozdělili do dvou týmů, kapitánům jsme rozdali mapy s označenými místy, kde se nacházely indicie vedoucí k pokladu, a poté jsme se vydali na cestu. Během stezky účastníci plnili úkoly zaměřené na obecné znalosti z přírodopisu, anglického jazyka, britských a amerických reálií, a také během úkolů využili svou paměť, odhad, orientaci v mapě, rychlost, obratnost a sílu. Z postupně získaných indicií se snažili najít místo, kde byl ukrytý poklad plný hodnotných odměn nejen pro nálezce, ale i pro poražený tým. Poslední čtvrtý den jsme se s účastníky sešli na náměstí, odkud jsme

v ranních hodinách odjeli autobusem do Třebíče. První zastávkou se stala historická městská věž, známá svým největším ciferníkem v celé Evropě, a nechyběl ani krátký výklad z její historie. Po výstupu jsme se přesunuli do židovské čtvrti Třebíče a poslední zastávkou se stal aquapark. Veškeré náklady spojené se vstupným, jízdným, stravováním a dalšími materiály byly proplaceny z finančních prostředků projektu.

### **Letní kempy**

Letní kempy měla škola možnost pořádat ve dvou termínech a z důvodu lepších časových možností dětí a rodičů byl zvolen jeden termín červencový a jeden srpnový. Červencový kemp byl naplněn šestnácti žáky pátých až sedmých tříd, srpnový žáky druhých až pátých tříd o stejném počtu. První den započal v obou skupinách stejným způsobem – představení lektorů a následně i samotných žáků. Následovaly seznamovací a teambuildingové hry, které byly zaměřeny na opětovné posílení sociálních vztahů s vrstevníky a vzájemnou spoluprací. Pro zopakování základních informací o České republice jsme zvolili zeměpisný kvíz, který propojoval formální a neformální typ vzdělávání. Za stejným účelem jsme využili nabídku od České spořitelny – projekt Abeceda peněz, během něhož si děti díky pracovním listům a webové aplikaci osvojily a ukotvily základy finanční gramotnosti. Odpolední program byl zaměřen na podporu pohybové aktivity dětí, proto jsme pro děti uspořádali turnaj v několika sportovních hrách. Druhý den započal ve školní tělocvičně, kde si žáci zahráli t-ball, florbal nebo vybíjenou. Během dopoledních hodin jsme se společně přesunuli do Jihlavy a za účelem propojení formální a neformální stránky vzdělávání jsme navštívili tamní ZOO. Třetí den jsme zvolili hry na posílení sociálních vztahů, na rozvoj komunikačních dovedností a pro duševní pohodu také aktivity pro uvolnění a celkovou relaxaci. Volnočasový program byl tvořen velmi specifickým desetibojem, během něhož děti v týmech plnily tradiční i netradiční úkoly. Na závěr dne si děti zahrály oblíbenou vybíjenou a fotbal. Čtvrtý den si děti během dopoledního programu zopakovaly základy finanční gramotnosti, tentokrát pomocí internetové aplikace. Poté jsme se pro podporu návyků zdravého životního stylu vydali na výšlap na nejvyšší horu Třebíčska, Mařenku, a na její 156 schodů vysokou rozhlednu. Po cestě si děti prohloubily tvůrčí činnost stavěním malých domečků z listí, kůry stromů, větví a mechu. Poslední den jsme se vydali do Třebíče, kde jsme

navštívili dům Seligmanna Bauera a synagogu v židovské čtvrti. Celý projekt byl završen návštěvou plaveckého areálu, která měla podpořit zejména pohybovou aktivitu dětí.

## 7 Vyhodnocení

### 7.1 Žáci – Jaro

#### 7.1.1 Začátek výuky na jaře

Na otázku, jak začala distanční výuka na jaře, odpověděli všichni žáci téměř obdobně. Výuka během prvního týdne, kdy se školy poprvé uzavřely, neprobíhala vůbec.

Žák č. 1 na otázku zareagoval: „*Ten první týden jsme to neměli, až pak ten další.*“

Podobně odpověděl i žák č. 2: „*Myslím si, že ten první týden jsme neměli žádnou online hodinu a ten další už jo.*“ K němu se přidává i žák č. 3 a 4.

Žák č. 1 udává i technické problémy: „*Prvně jsme nevěděli, co si máme nainstalovat, tak třeba jako byla ta Škola v Pyžamu, Skype a takový, tak jsme se rozhodli pro ten Skype. Měli jsme vždycky jednu hodinu celá třída no a pak jsme se neslyšeli, museli jsme si vypínat všichni mikrofony. Pak to paní učitelka udělala jako na skupiny, první, druhou třetí, no a třeba v 9 hodin, v 9:30 a v 10 no a vždycky se to po týdnu měnilo.*“

Z odpovědí vyplývá, že online výuka nastala až druhý týden od zákazu přítomnosti žáků ve školách.

Z rozhovorů by se daly vyvodit i technické problémy, které se s distanční výukou neodmyslitelně nesly. Po uzavření škol žáci nevěděli, jakým způsobem a jakou formou bude distanční výuka probíhat. Problémy nastaly i v organizaci celé výuky, kdy byla pedagožka nucena uzpůsobit počty hodit, rozdělit žáky do skupin a výuku časově rozvrhnout do dne i týdne.

#### 7.1.2 Týdenní časová náročnost na jaře

Týdenní časová náročnost samotné online výuky se lišila dle jednotlivých ročníků. Na prvním stupni se výuka dělila do půlhodinových bloků, žáci tedy strávili 2 hodiny online výukou týdně.

Žák č. 1 reagoval na otázku takto: „*Tak dvě hodinky*“. Stejným způsobem reagoval i žák č. 5: „*Třeba tak dvě hodiny.*“

Na druhém stupni už se jednalo o 4 hodiny.

*„To jsme měli tu češtinu, matiku, tak třeba 4 hodiny týdně.“ Reagoval na otázku žák č. 3. K němu se přidal i žák č. 2.*

Odpovědi na čas strávený nad plněním domácích úkolů se lišily žák od žáka.

Žák č. 2 odpověděl: *„Tak třeba hodku denně.“* Podobně reagoval i žák č. 5: *„To bylo tak hodinu denně. Každý den jsme si to rozdělili na pondělí, úterý a tak.“*

U žáka č. 4 byla časová náročnost nižší: *„Asi půl hodiny za den, to jsem dělal jenom od pondělí do pátku. V sobotu a v neděli jsem nedělal žádný úlohy.“*

Žák č. 1 dodal: *„Já jsem si je většinou dělal po týdnu, takže třeba češtinu, matiku a pak třeba další dny vlastivědu, přírodovědu. A to mě celkem nebavilo, ty úkoly, protože jsem si myslel, že jich máme celkově víc, než když to děláme v té škole. Dělal jsem tam toho víc, normálně za domácí úkol dostaneme jeden a je to prostě rychlejší. Nebavilo mě to vůbec.“*

Z rozhovorů lze vyvodit, že bylo žákům z hlediska času poskytováno mnohonásobně méně výuky než při běžné docházce do školy. Vzdělávání bylo zprostředkováváno i zadáváním úkolů, kterých bylo vzhledem k charakteru výuky více než při prezenční výuce.

### **7.1.3 Náročnost distanční výuky na jaře**

Po uzavření škol nastala pro učitele i žáky situace, se kterou se doposud nesetkali. Každému žákovi vyhovuje odlišný styl výuky, a proto i distanční výuku vnímal každý žák jiným způsobem, což vyplývá i z provedených rozhovorů.

Pro žáka č. 2 nebyla distanční výuka příliš náročná: *„Tak nějak v pohodě to bylo, nepřišlo mi to těžký.“*

Pro žáka č. 4 měla distanční výuka jistou výhodu: *„Jako v něčem to má plusy a v něčem to má mínusy. Že se to jako líp naučím.“* Se začátkem výuky uvedl i technické problémy: *„No nejvíc asi na začátku, když jsem třeba zapnul mikrofon, tak mi to začalo šumět. A pak se to nějak vyřešilo.“*

Pro žáka č. 1 byla distanční výuka jednodušší v její časové náročnosti. Byla pro něj ovšem méně zábavná než prezenční výuka: „*Bylo to lehčí, že jsme měli jen půl hodinku, ale mě to zas moc tolik nebavilo jako v té škole. Že tam máme hodinku, probíráme to s paní učitelkou, jako že naživo a tak.*“ Obdobně reagoval i žák č. 5: „*No, jako zvládal jsem to. Bylo to asi lehčí, ale radši bych byl ve škole.*“

Žák č. 3 viděl největší problém v kvantitě domácích úkolů, viděl ale i pozitiva na vzájemné spolupráci se spolužáky: „*Ve škole je to jednodušší, protože nedostáváme tolik úkolů, ale zase když jsme ve škole, tak píšeme i testy a z domova si můžeme pomáhat, a přitom se i učit.*“ Viděl také negativa na nedostatečném objemu učiva a nedostatečné názornosti: „*Že jsme toho neprobírali tolik jako ve škole a že jsme si to nemohli nikde ukázat.*“

Žák č. 4 dále naráží na zvýšenou participaci rodičů na vzdělávání svých dětí: „*Prostě že jak moje mamka není učitelka, tak to všechno neví a museli jsme si to nějak zjistit.*“

Pro mnohé žáky byla distanční výuka úlevou v časové náročnosti a také ve vzájemné konzultaci úkolů se spolužáky, které je vedly k lepšímu naučení a zapamatování. Velká negativa měli spojená s velkým množstvím úkolů, které jim byly vzhledem k charakteru výuky zadávány. Někteří si uvědomovali i nedostatečnost obsahu, který během výuky probírali. Žáci byli během distanční výuky z hlediska vzdělávání odkázáni spíše na svoji rodinu, zejména na své rodiče, kteří měli v tomto období v mnoha případech minimálně částečnou roli učitele. Problém žáci viděli ve chvíli, kdy jejich rodiče neznali veškerou látku, která byla během výuky probírána.

#### **7.1.4 Pomoc během distanční výuky na jaře**

Na otázku, zda žáci potřebovali nějakou pomoc během výuky, odpověděli všichni bez váhání kladně. Pomoc žákům od rodinných příslušníků se odkazovala na vysvětlení látky a kontrolu vypracovaných úkolů.

Zejména s vysvětlením látky potřeboval pomoci žák č. 1: „*Úkoly, když jsem třeba nevěděl, tak jsem řekl mamce, mami, vysvětli mi tohle a tohle, a pak už jsem si dělal sám. Zápisy jsem dělal s mamkou, abych to nemusel znovu přepisovat, a tak.*“ Stejně tak žák č. 2: „*No, někdy jo, když jsem třeba něco nevěděl. Třeba čeština nebo nějaký*

*doplňování.“ S vysvětlením látky potřeboval pomoci i žák č. 5: „Jenom mamka trošku. S angličtinou moc ne, ale s češtinou jo a s matikou taky.“*

*Žák č. 4 zmiňuje i pomoc s technickými problémy: „Mamka hlavně s internetem, že ona pracuje v práci s počítačem. Tak říkala, jak se to odevzdává a tak.“*

*S kontrolou vypracovaných úkolů potřeboval i žák č. 3: „Já jsem si to vždycky udělal a potom mi to mamka zkontrolovala.“*

Zatímco ve škole mají žáci možnost nechat si látku vysvětlit a v některých případech i zkontrolovat cvičení učitelem, během distanční výuky není na tuto zpětnou vazbu příliš velký prostor. Z rozhovorů s žáky tedy vyplynulo, že participace rodinných příslušníků na vzdělávání dětí měla během distanční výuky významnou roli.

#### **7.1.5 Pohybová aktivita na jaře**

S vyhlášením zákazu osobní přítomnosti žáků se uzavřely i veškeré sportovní kluby a kroužky. Vymizela i pohybová aktivita spojená s běžnými činnostmi, jako je cesta do školy nebo právě tělesná výchova.

Na otázku, zda žáci nějakým způsobem nahrazovali absenci tělesné výchovy, odpověděli všichni kladně.

*Žák č. 2 odpověděl následovně: „Jo, chodila jsem ven.“ Podobně reagoval i žák č. 4: „Já jsem chodil na procházky. Nebo já hraju Pokémony, tak chodím třeba.“*

*I žák č. 3 trávil čas venku, pokud zrovna nebyl nemocný: „My jsme nemohli chodit ani ven, protože jsme byli i někdy nachlazení, ale na procházky jsme chodili s mamkou.“*

*Žák č. 5 trávil čas s kamarády a věnoval se i nějakým sportům: „K nám chodil jeden kamarád se učit a my jsme pak chodili ven a prostě na kole jezdit nebo hrát fotbal a tak.“ Sportem trávil čas i žák č. 1: „Jo, tak já jsem většinou chodil ven si zakopat a tak.“*

I když měli žáci fyzickou aktivitu téměř jenom ve svých rukou, trávili volný čas mimo jiné procházkami, jízdou na kole nebo fotbalem s kamarády.

## 7.2 Žáci – podzim

### 7.2.1 Týdenní časová náročnost na podzim

Jarní uzavření škol mohlo být některými aktéry vzdělávacího procesu chápáno jako výjimečná situace, která už nemusí nikdy nastat. Období mohlo být vnímáno jako prodloužení jarních prázdnin a vzdělávání mohlo být pojato spíše laxně. Zatímco na podzim už bylo jasné, že uzavření škol může přijít kdykoliv a trvat libovolně dlouhou dobu. Což se projevilo i na pojetí distanční výuky a tím i zvýšení časové dotace online hodin.

Týdenní časová náročnost online hodin se opět lišila ročník od ročníku, v porovnání s jarem se ale počet hodin online výuky navýšil. Na prvním stupni žáci uvedli 5 hodin: *„Tam bylo už víc, na jaře byly ty dvě hodinky, tak na podzim už třeba pět, nějak tak přibližně.“* Uvedl žák č. 1. Podobně odpověděl i žák č. 5: *„Tak na pět.“*

Na druhém stupni se jednalo o více hodin: *„Třeba šest, sedm.“* Uvedl žák č. 2. Žák č. 4 uvedl: *„Asi osm, dvakrát víc než na jaře.“*

Čas strávený nad domácími úkoly se opět lišil žák od žáka. Obecně by se ovšem dalo říct, že žáci nad úkoly strávili buď stejně nebo více času než na jaře.

Žák č. 1 reagoval takto: *„Ted'ka na ten podzim jsem dělal o trošku víc než na tom jaře, si myslím. Na tom jaře jsem měl o trošku víc času, protože jsme měli jenom dvě hodinky a víc jsem toho stíhal a tak. A ted' jak jsme měli třeba hodinu a hodinu a půl hodiny ve čtvrtek a v úterý, tak to už mi tam zabíralo a musel jsem pak dělat, než mamka přijela a tak, než mi to mamka zkontrolovala.“*

Žák č. 3 uvádí o hodinu více než na jaře: *„Asi tak 3 hodiny denně, bylo těch pracovních listů a všeho víc než předtím.“* Stejně tak i žák č. 5: *„Tak asi dvě denně, protože jsme toho měli hodně, ještě k tomu přidali něco v angličtině a v matice.“*

Žáci č. 2 a 4 trávili čas nad domácími úkoly zhruba stejně jako na jaře. *„Asi stejně jako předtím. Tu hodinu denně.“* Uvedl žák č. 2. K němu se přidává i žák č. 4: *„Nějak stejně jak na jaře, půl hodiny denně. Ale někdy jsem třeba dělal jen pět minut a druhej den třeba hodinu.“*

Čas, který žáci strávili nad online výukou se v porovnání s jarním uzavřením škol jednoznačně zvýšil. Stále je ovšem týdenní časová dotace v porovnání s prezenční výukou absolutně nesrovnatelná.

Čas strávený nad zpracováváním domácích úkolů se v porovnání s jarem u některých zvýšil, u některých zůstal stále stejný.

### **7.2.2 Náročnost distanční výuky na podzim**

Zkušenost s distanční výukou na jaře znamenala pro školy i žáky snadnější přechod do online prostředí po uzavření škol na podzim. Zvýšení počtu hodin online výuky mělo svá pozitiva i negativa a každý žák tuto změnu vnímal jinak.

Zkušenost z jara zmínil žák č. 2: *„Určitě lepší, protože jsme už věděli.“* Podobně se vyjádřil i žák č. 4: *„Bylo to určitě lepší na podzim.“* I pro žáka č. 1. byla výuka na podzim snazší: *„Už to bylo celkem lehký, věděl jsem i víc.“*

Žák č. 3 zmiňuje větší prostor pro vysvětlení látky: *„No, bylo to snazší, protože jsme měli víc online hodin, tak se to stihlo vysvětlit. I na online hodině, když jsme se na něco zeptali, když jsme třeba něco nechápali, tak nám to vysvětlili znova, abysme to chápali.“*

Pouze žák č. 5 vnímá distanční výuku na podzim jako obtížnější z důvodu větší časové náročnosti a tím i většího množství učiva: *„Bylo to těžší než v jaře, protože toho bylo hodně.“*

Velkou výhodou byla při podzimním uzavření škol zkušenost s distanční výukou na jaře. Z toho důvodu mohly školy hladce přejít do online prostředí. Tím odpadly technické problémy spojené s přechodem na distanční výuku. Žáci už si vyzkoušeli práci s digitální technikou a vyzkoušeli si práci z domova, což považovali za velkou výhodu. Vzhledem k většímu množství online hodin vznikl větší prostor pro vysvětlení látky a případné dotazy. Zvýšený počet online hodin mohli někteří žáci vnímat negativně z důvodu vyšší časové náročnosti.

### 7.2.3 Pomoc během distanční výuky na podzim

Na otázku, zda žáci potřebovali pomoc při distanční výuce, odpověděli všichni opět kladně. Pomoc žáci potřebovali se zkontrolováním zpracovaných úkolů, případně s vysvětlením probírané látky.

Žák č. 3 uvádí, že během podzimu potřeboval méně pomoci než na jaře: *„Míň než předtím, protože na jaře jsem to moc nechápal a jak byly ty online hodiny, tak jsem toho chápal víc.“*

Stejně pomoci jako na jaře vyžadoval žák č. 5: *„Jo, mamka. Úplně stejně jak v jaře s matematikou a češtinou.“* Žák č. 2 na otázku odpověděl: *„Někdy jo.“*

Žák č. 4 uvádí problémy s novou látkou: *„No my jsme pak na podzim začali v matematice probírat zlomky a s tím mi musela pomáhat babička.“*

Zejména kontrolu zpracovaných úkolů vyžadoval žák č. 1.

Vzhledem ke zkušenostem z jara už odpadla pomoc týkající se techniky. Pomoc rodinných příslušníků na vzdělávání žáků byla jednoznačně nepostradatelná. Žáci již znali online výuku a práci z domova, ovšem vysvětlení nepochopené látky nebo zkontrolování vypracovaných úkolů stále bylo nedílnou součástí vzdělávání žáků.

### 7.2.4 Pohybová aktivita na podzim

S uzavřením škol opět přišel i zákaz společných sportovních aktivit a vymizela i tělesná výchova. Na otázku, zda žáci nějakým způsobem kompenzovali tento výpadek, odpověděli opět všichni kladně.

Žák č. 1 trávil volný čas zejména sportem: *„Chodil jsem si ven zakopat, zaběhat s bráchem, do lesa, no prostě do terénu. Nabrat trochu síly, čerstvej vzduch a pak jít domů, odpočinout si.“*

Sportoval i chodil na procházky žák č. 5: *„Jak v jaře. Akorát sám. Nebo on přišel k nám.“*

Na procházky chodili i ostatní žáci. *„Stejně jako na jaře, chodila jsem ven.“* Uvádí žák č. 2. Podobně odpověděl i žák č. 4: *„Taky jsem chodil ven.“* Přidává se i žák č. 3: *„S mamkou jsme chodili ven, protože tréninky jsou zakázaný, takže jsme jenom chodili ven.“*

## 7.3 Žáci – Vzdělávací dny

### 7.3.1 Očekávání

Po několika měsících, kdy byli žáci odkázáni na distanční výuku, nabídla škola projekt financovaný MŠMT, Vzdělávací dny, kterého měli žáci možnost se zúčastnit. Už podle názvu lze očekávat, že se nejednalo pouze o obyčejný tábor, kde si děti hrají. I prostředím školy mohlo být vzdělávání evokováno. Každý žák měl očekávání jiná.

Žák č. 1 očekával, že bude na projektu probíhat více vzdělávání: *„Tak očekával jsem od toho, že bude víc učení, ale bylo toho celkem málo, třeba tu angličtinu, to mě celkem bavilo. I ta němčina, kámen, nůžky papír. To mě bavilo. A pak jsme jeli do tý Jihlavy, to bylo celkem fajn.“*

Stejná očekávání měl i žák č. 4: *„Jsem si myslel, že bude víc učení.“*

Možnost vzdělávání si uvědomoval i žák č. 5: *„Oni říkali, že to, že to bude takový, aby na konci roku jsme nebyli tak hloupí a prostě takový se mi to líbilo hodně a prostě bylo to dobrý.“*

Naopak méně vzdělávání očekával žák č. 2: *„Nevím, asi míň učení.“*

Žák č. 3 očekával jak vzdělávací část, tak i tu pohybovou: *„Že budeme cvičit, což jsme cvičili a že taky budeme něco probírat. Jakože třeba angličtinu a tak.“*

Očekávání měli žáci odlišná, někteří předpokládali, že se budou učit více, někteří méně. Někteří se těšili i na pohybovou aktivitu, která jim byla ve formě tělesné výchovy od poloviny března 2020 odepřena.

### 7.3.2 Nové poznatky

Vzdělávací část projektu byla zaměřena na prohloubení znalostí, zopakování učiva, případně na výuku úplně nové látky. Jediným hlavním kritériem bylo zprostředkovat žákům všechny tyto činnosti hravou formou.

Na otázku, zda se žáci během projektu Vzdělávací dny naučili něco nového, odpověděli bez váhání všichni kladně. Jednalo se zejména o nové poznatky z anglického a německého jazyka.

Žák č. 1 zmiňuje nové poznatky z německého jazyka, který se doposud neučil. „Jo, v tý němčině, tu jsme vůbec neměli. Třeba to kámen, nůžky, papír, já jsem se to pak učil každý ráno. Bavilo mě to. I když jsem říkal, že je nám němčina k ničemu, ale pak mě to začalo hodně bavit.“

Podobně zareagoval i žák č. 3: „Tak všechno bylo dobrý, naučil jsem se i něco novýho, co bych se asi jinak nenaučil. Třeba tu němčinu, že to bylo něco novýho, co jsme ještě nedělali.“

Stejně tak i žák č. 4: „Asi z tý němčiny.“

Přidává se žák č. 2, který připojuje i poznatky z anglického jazyka: „Jo, určitě, trochu z angličtiny a ty základy z němčiny.“

Žák č. 5 uvádí připomenutí již probrané látky: „Asi jo. Ale spíš jsem si to trochu připomenul.“

Jelikož byla vzdělávací část zaměřena především na jazyky, žáci uvádějí nové poznatky především z této oblasti, případně zopakování a připomenutí látky, kterou už ve škole probrali.

### **7.3.3 Oblíbené aktivity**

Vzhledem k rozdělení denního programu do vzdělávacího a volnočasového bloku by se dalo předpokládat, že si žáci nejvíce oblíbili aktivity z toho volnočasového. Jelikož ovšem bylo usilováno o lehkou formu vzdělávání hravou a zábavnou formou, mezi oblíbenými aktivitami se objevily i činnosti z tohoto denního bloku.

Absence tělesné výchovy a tím i společné hry v tělocvičně chyběly žákovi č. 1, zmiňuje ale i jazykovou část: „Asi ta angličtina a ty těláky, jak jsme si chodili zahrát do tělocvičny a tak.“

Podobně se k otázce vyjádřil i žák č. 3: „Jak jsme hráli hry v tělocvičně, ale i třeba to vzdělání, jak jsme dělali tu angličtinu, i tu němčinu.“

Různorodost aktivit a činnosti z obou bloků zmiňuje i žák č. 4: „Že jsme se něco naučili a že jsme třeba hledali ten poklad. Že jsme nedělali to stejný.“

Pohybovou aktivitu, ale i návštěvu měst Jihlavy nebo Třebíče zmiňuje žák č. 5: *„Asi ty procházky městem, v lese a tak.“*

Výlety a ohybové aktivity zmínil žák č. 2: *„Asi jak jsme sportovali, i ty výlety.“*

Z odpovědí lze vyvodit, že nejvíce žákům chyběl sport, zejména potom hry v tělocvičně, o které žáci během uzavření škol přišli. Podařilo se žáky zaujmout i v obyčejných školních předmětech. Mezi další aktivity patřily určitě výlety, během kterých žáci například navštívili ZOO, plavecký areál, podzemí nebo židovskou čtvrť.

#### **7.3.4 Aktivity vyvolané projektem Vzdělávací dny**

Jedním z hlavních cílů projektu Vzdělávací dny byl vyvolat v dětech aktivity, které by za normálních okolností doma nedělaly. Podmínkou pro účast na projektu bylo zprostředkování osmihodinové péče o děti s rozdělením dne do vzdělávacího a volnočasového bloku. Velkým zájmem bylo vytvořit vzdělávací program v zábavné formě a vytvořit volnočasový program s minimálně dvěma hodinami fyzické aktivity. Dalším cílem bylo vytvořit takový volnočasový program, který všem dětem zprostředkuje činnosti, které by běžně během prázdnin neprovozovaly.

Žák č. 2 zmiňuje aktivity spojené s výlety do měst: *„Třeba jak jsme jeli do zoologický, tak to bysme asi nejeli. Nebo do Laguny. A pak třeba i nějaký ty sporty, to bych asi nedělala.“*

Žák č. 4 připojuje i vzdělávací část: *„Asi ta němčina a ajina. A do ZOO moc nejezdíme.“*

Vzdělávání zmiňuje i žák č. 5: *„Asi jo, to učení.“*

Podobně zareagoval i žák č. 1: *„Tak ta němčina určitě.“*

Přidává se i žák č. 3, který přidává i pohybovou složku: *„Tak všechno bylo dobrý, neučil jsem se i něco novýho, co bych se asi jinak nenaučil. A sportoval jsem určitě víc.“*

Všichni žáci uvedli, že by se o prázdninách pravděpodobně nevěnovali učení. Zejména potom výuce německého jazyka, který ve škole doposud neprobírali. Někteří žáci zmínili i výlety, které by běžně neabsolvovali – návštěva plaveckého areálu nebo zoologické zahrady. Nelze opominout ani pohybovou aktivitu, která byla důležitou podmínkou pro vytvoření volnočasového programu.

## 7.4 Rodiče

### 7.4.1 Změna v každodenním životě na jaře a na podzim

Po uzavření škol zůstali žáci doma a ve většině rodin nastaly v každodenním životě změny. Velký rozdíl byl mezi rodinami, ve kterých oba rodiče chodili do zaměstnání, mezi rodinami, ve kterých alespoň jeden rodič běžně pracuje z domu nebo je na mateřské dovolené a mezi rodinami, ve kterých alespoň jeden z rodičů přestal docházet do zaměstnání z důvodu uzavření služeb a obdobných podniků.

Rodič č. 1 uvádí problémy, které byly způsobeny tím, že oba z rodičů docházeli do zaměstnání, zatímco jejich děti zůstaly doma: *„Určitě organizačně, co se týče rodiny, organizace chodu rodiny celkově. Děti i na úkor toho, že měli i svoje úkoly, tak se museli zapojit do chodu domácnosti. Pro nás, pro rodiče, kteří jsou zaměstnaní, to bylo hodně složitý z našeho pohledu.“*

Podobné problémy zmiňuje i rodič č. 4. a dodává potíže s vysvětlením probírané látky a rozvržením času mezi děti: *„Hodně velký změny, samozřejmě. Co se týče učení, vaření a celkově času na ostatní věci. Hlavně ten stres, ten shon. Člověk je v práci, tam přemýšlíte, učíte se nové věci a potom doma to samý. A teď nevíte, musíte se znovu podívat, abyste poradila, jak se to třeba počítá nebo jakou látku probírají. V něčem ani poradit nedokážete, protože třeba některý jazyky se člověk ani neučil, nebo něčemu nerozumí. Je to těžký, protože jak se říká, každé dítě se učí jinak a z mého pohledu mám takovej poznatek, že třeba to starší dítě si pamatuje víc, když to jakoby slyší. Takže já se snažím s ním víc učit. Já vím, že učitelé chtějí, aby byli samostatní, ale já třeba vidím, že když si něco přečte, tak mu to tolik nedá, jako když to třeba slyší. Takže já se snažím se s ním víc učit. Ono naštěstí jsou třeba jenom dvě děti, někdo má i víc dětí, ale rozdělit to i mezi ty dvě děti... Je to těžký.“*

Rodič č. 2 uvádí, že téměř žádná změna po uzavření škol neproběhla z toho důvodu, že většinu času pracuje z domova: *„Žádný velký zásadní změny asi ne. Tím, že dělám 90 % času z domu, tak se mi to nezměnilo.“*

Podobně na otázku zareagoval i rodič č. 3, kde hraje roli mateřská dovolená. Jedinou změnu zaznamenává v dohlížení nad účastí žáků na online výuce: *„U mě osobně se to*

*neprojevilo, protože jsem byla doma s malým. Jako, když člověk nepracuje, je doma, nemá žádný jiný povinnosti, tak se to nějak extra neprojeví. Akorát tím, že jsme museli hlídat čas, aby chodili na ty online hodiny, aby na něco nezapomněli, ale přímo mě osobně se to nijak nedotklo. Ale je to tím, že jsem doma. Něco je asi jiný ti pracující, co chodí do práce na směny. Ale mě osobně se to nedotklo.“*

Rodič č. 5 uvádí velké změny z toho důvodu, že s uzavřením škol bylo uzavřeno i jeho zaměstnání. Z pohledu výuky svého dítěte musel pro jeho nesoustředěnost zařídit během výuky klid, případně mu pomoci a veškeré ostatní povinnosti přesunout na později: *„Současně s uzavřením škol se taky uzavřelo moje podnikání a práce, protože se zavřel bazén, což bylo dobrý, protože jsem měla čas na to, abych nějak zvládla tu distanční výuku s tím nejmladším, protože mě často potřebuje při výuce, ale aspoň dohlížím na to, jestli dává pozor. V některých hodinách, třeba v matematice, kde je naráz přihlášených hodně dětí, tak je málo často vyvoláván, a proto se tolik nesoustředí a má občas tendenci se poflakovat. Takže péči o domácnost jsem musela zorganizovat tak, aby tady vždycky dopoledne byl klid na učení a mohla jsem mu případně pomoci, a takovýto vaření, a tak se muselo posunout na později. Tak to je možná největší změna.“*

Vzhledem ke zkušenostem s distanční výukou po jarním uzavření škol probíhal přechod z prezenční výuky na podzim lépe. *„Když to srovnám, tak v tom podzimním to možná bylo lepší v tom, že na jaře jsme si vytvořili nějaký ten rytmus a systém, což na začátku na tom jaře bylo takový bláznivý, že jsme pořádně nevěděli, jak to vypracovat. Takže podzim byl trošku lepší. I ti učitelé věděli, co a jak funguje nebo nefunguje, takže to bylo hned nastavený a hned se jelo.“* Uvádí rodič č. 5. Podobně se vyjádřil i rodič č. 1: *„Dneska už je to jiný, dneska už je to lepší.“*

Z rozhovorů lze zaznamenat velké rozdíly mezi jednotlivými rodinami. U rodin, kde je alespoň jeden z rodičů doma, může dohlížet na výuku svého dítěte, na jeho soustředěnost a případně mu s výukou i pomoci. Náročné bylo i rozdělení volného času mezi jednotlivé děti, pokud je jich v rodině více. Bylo také nutné začlenit děti do chodu domácnosti.

#### 7.4.2 Práce žáků na jaře a na podzim

Distanční výuka přetrvávala na jaře téměř tři měsíce. Žáci se k online hodinám připojovali z domácího prostředí, kde měl každý žák jiné podmínky.

Rodič č. 2 uvádí velkou participaci rodičů, ovšem záleží na věku žáka. Starší žáci si volí cestou vzájemné spolupráce, mladší nad sebou neustále potřebují dohled. Mladší žák pracoval na jaře pečlivěji, na podzim už se projevila větší otrávenost: *„Dcera je od začátku samostatná, ti si to řešili v rámci skupin a spolupráce. Ale ta byla od začátku samostatná, to jde absolutně mimo mě. Synovi se věnujeme trochu více, ale v porovnání s jarem víceméně stejně, dělal se stejnou nechutí na jaře i na podzim. I když je pravda, že na jaře měl syn víc tu snahu propracovávat ty úkoly, nebo malovat. Ted' už jsou z toho takoví víc otrávení. Rozhodně bez přispění rodičů by tohle vůbec nemohlo fungovat, do pátý třídy vůbec. Alespoň z mého pohledu, podle syna, ten by to jinak nedělal, ten by se k tomu nedokopal. Nedokážu si představit, co by ho k tomu přinutilo. Denně ho k tomu nenutit, ted' si k tomu sedni a ted' to udělej, to by vůbec nehrozilo. Ti rodiče na tom odvádí tak 70 %, ty děti se strašně vezou, oni na to strašně spoléhají, že ten rodič to za ně buď udělá nebo mu poradí. Já pořád maluju, luštím křížovky. Ty děti na to začaly strašně spolíhat, ta samostatnost tam prostě není. Já jsem i vítala, že byť ty děti spolu spolupracují, ale naučí se spolupracovat a dělaj to samy, ale bohužel jsme narazili.“*

Rodič č. 3 uvádí, že byla pracovitost žáků na jaře lepší z toho důvodu, že vidina prezenční výuky nebyla tak daleko, což se o podzimním uzavření škol říct nedalo: *„Na jaře ty děti pracovaly jinak. Pracovaly líp. Tím, že věděly, že půjdou zase zpátky do školy. Ted' na podzim už to bylo takový, to se jim nechce, a kdy půjdeme do té školy a kdy to bude. Nemají zatím tu přesnou motivaci, kdy by mohly do té školy jít a kdy by se mohly učit s děčkama. Samotný je to nebaví.“*

*„Na jaře mi přišlo, že to brali jako že jsou prázdniny a nedělá se jakoby nic. A když jsem třeba chtěla, aby se aspoň 2 hodiny denně učil, tak to bylo takový maximum, co jsme ho dostali k učení. A ted' na podzim už to bylo takový známý, zajetý, že když není škola, tak se učíme skoro celý dopoledne doma a bylo to takový míň odmítavý a měla jsem taky trochu autoritu, jakože jsem paní učitelka, a že nejsem jenom ta máma. Na jaře to byla maminka, který se může dělat, co chce. Takže podzim byl trošku lepší.“* Porovnává práci

žáků rodič č. 5. Žáci vnímali jarní uzavření škol jako prázdniny, na podzim už distanční výuku vnímali jinak a režim dne byl zajištěn.

Podobně reagoval i rodič č. 1, žáci už se naučili lépe samostatně pracovat: *„Dneska už je to trochu lepší, ty děti se naučily lépe samostatně pracovat, takže už se to trochu posunulo dopředu.“*

Podle rodičů se pracovitost žáků opět liší individuálně. Starší žáci si volili cestu spolupráce, jak na jaře, tak na podzim. Někteří mladší nad sebou potřebují neustálý dohled. Někteří žáci pracovali po jarním uzavření škol lépe, protože před sebou měli vidinu prezenční výuky. Na podzim už byli z distanční výuky unavení a nevěděli, kdy přesně se do školy vrátí. Někteří naopak pracovali lépe na podzim, neboť jarní uzavření škol považovali za prázdniny, přičemž na podzim už pracovat museli a učební návyky už byly ozkoušené z jara.

#### **7.4.3 Problémy distanční výuky**

Distanční výuka má spoustu nedostatků, jako největší problém rodiče vidí v sociální izolaci jak se spolužáky a kamarády, tak i s učiteli a celkově s prostředím školy.

Rodič č. 1 vnímá velký problém v nedostatečné disciplíně a režimu: *„Že taková ta pevnost ve škole, ten školní řád, že ráno vstanu, nastoupím do autobusu, odjedu, ve škole 45 minut výuky, 5 minut přestávka. Tohle dětem strašně chybí. A celkově pro tu jejich výchovu i vyučování.“*

Podle rodiče č. 2 je největší problém v sociální izolaci: *„Hlavně v té izolaci. Těm dětem to nejvíce chybí. Potřebovali by víc kontaktu s těma dětma a učitelama.“* Podobně reaguje i rodič č. 3: *„Protože ty děcka potřebují mít kontakt s tím učitelem.“* Sociální izolaci zmiňuje i rodič č. 4: *„Celkově ten styk s tou školou, s tím kolektivem. To je určitě to největší mínus. Oni třeba sami neřeknou, že by jim něco chybělo, ale určitě si myslím, že jo, protože jak jsou uzavřeni, tak jsou i víc unavení, protivní.“* Podobně na otázku zareagoval i rodič č. 5: *„Určitě jim vadí to, že se nepotkávají s těma dětma, ten sociální dopad. Trošku ty kamarádství vážnou, zvláště syn tady spolužáka nepotká za celý měsíc. Kamarády tady má, ale nejsou to jeho spolužáci.“*

Rodič č. 1 dodává otázku morálky: „*Ta morálka jde úplně do pozadí. Mám tím na mysli to, že konkrétně u pracujících rodičů mají ty děti hodně volnosti. Že skončí distanční výuka a v okamžiku, kdy děti vypnou počítače nebo notebooky, tak je volný pole působnosti a nevěnují se tomu, čemu by se věnovat měly. Je to uvolnění, trochu ta morálka sklouzává.*“

Rodič č. 4 uvádí, že situace, kdy různé děti potřebují různý přístup k výuce, může vést k velkým rozdílům mezi žáky po návratu zpět k prezenční výuce: „*Jak říkám, každý dítě se učí jinak, takže si myslím, že některý to dítě bude mít problém, až přijde do školy. Není to ono, jako když sedíte v lavici, učíte se, posloucháte. Takže se bojím, jak se to dítě zapojí, až zase začne ta prezenční výuka. Z týhle stránky si myslím, že je to největší mínus. Každý dítě je jiný a potřebuje jinej přístup.*“

Rozdíly po návratu do školy zmiňuje i rodič č. 5, ten ale vidí souvislost v tom, kdy žák nad sebou má anebo nemá dohled rodiče: „*Celkově je to určitě rozdíl, u koho může sedět rodič a u koho nemůže. A zpozorovala jsem, že ostatní děti, tím, jak rodiče chodí do práce, tak nemají ten celodenní dohled, a děti si to odsunou až na nejzazší hranici. Takže to je takový hloupý, že někdo má ten dozor a někdo ne, a pak se podle mě ty vědomosti a to, co se naučí během distanční výuky, bude hodně rozcházet. Jsou děti, který jsou zodpovědný, takový ty holčičky pracovitý, který to fakt dělají, ale pak jsou určitě takový flákající se, který to šulijou. To si myslím, že to pak bude na konci hodně vidět.*“

Velký problém distanční výuky tedy rodiče vidí v sociální izolaci dětí, kterým chybí jak kontakt se spolužáky, vrstevníky, tak i s učiteli a školním prostředím. S tím se nese i denní režim a určitá disciplína, která při distančním vzdělávání chybí. Dětem upadá morálka, zejména u těch, jejichž oba rodiče docházejí denně do zaměstnání. Tento faktor v mnoha případech ovlivňuje i pracovitost dětí a částečně i to, do jaké míry se látku skutečně naučí. V tom rodiče vidí velký problém, který se nepochybně promítne při návratu k prezenční výuce.

#### 7.4.4 Kvalita distanční výuky

Distanční výuka je z hlediska času, metod a kontroly nad jednotlivými žáky od výuky prezenční velmi odlišná. Celková časová dotace je výrazně nižší a učitel nemá přesnou zpětnou vazbu o tom, co žáci skutečně umí.

Každý rodič vnímá kvalitu distanční výuky jinak. Připravenost rodičů je podle nich dostatečná, největší problém ovšem vidí v práci žáků.

Podle rodiče č. 1 jsou učitelé dobře připraveni na distanční výuku: *„Já si myslím, že z pohledu kantorů velice dobře připravují ten vyučovací program a můžu teda posoudit dvě školy. Každý z dětí studuje na jiný škole, takže si myslím, že obě dvě školy, do kterých ty děti chodí, tak se ti kantoři velice dobře připravují. To učivo je dobře zvolené.“*

Podobně se k otázce vyjadřuje i rodič č. 3, zároveň zmiňuje i lepší organizaci ze strany učitelů na podzim, kdy už měli s distanční výukou zkušenost z jara: *„Učitelé jsou nachystaní stoprocentně. To nemůžu říct, že by někde něco vázlo. Učitelé jedou pořád stejně. Tam je to ba dokonce možná i lepší, že už se taky naučili, vědí, co a jak.“*

Porovnání jara s podzimem zmiňuje i rodič č. 4: *„Vlastně na tom jaře, ty online hodiny nebyly tak často. Tak si myslím, že na ten podzim je plus, že tam byla ta větší komunikace mezi učitelama a žákama.“*

Rodič č. 1 vidí největší problém v nepozornosti a nedostatečné pracovitosti žáků: *„Podle mě ty děti se pomalu začínají flákat. Ve škole tabule, poslech učitele ve třídě, tohle jim podle mě všechno strašně chybí. Ted' vlastně mají taky poslech učitele, ale je to všechno dohromady. Každý si otevře ještě nějaký další okýnko, ještě si tam mimoto něco píšou, takže pro mě nepochopitelný.“*

Problém nesoustředěnosti zmiňuje i rodič č. 4: *„To je těžký, ono nevíte, jestli ten žák se soustředí.“*

Přidává se i rodič č. 3: *„Tam to vázne v dětech.“*

Podle rodiče č. 2. není výuka příliš kvalitní z důvodu nutné vysoké participace rodičů: *„Moc ne. Hodně se musí zapojovat ti rodiče a hrozně to ovlivňují. Co takhle slyším, kdo na to má čas, to se na tom určitě odráží.“*

Tento problém si uvědomuje i rodič č. 4: *Kvalitní je, ale jak se jim snažím pomoci, tak některý úkoly děláme společně, takže tam není ta samostatná práce.“*

Podle rodiče č. 5 záleží na organizaci výuky, počtu žáků připojených na online hodinu a přístupu učitele: *„Rozhodně je to horší než ve škole, o tom žádná. Je to i ten čas. Ve škole jsou 5 nebo 6 hodin, a tady tak 3, možná 4 hodiny. Určitě je to horší, ale pak se to taky liší v tom, jak jsou děti rozděleny do skupin. Třeba matematiku mají všichni naráz, to si myslím, že je strašně špatný. Ještě paní učitelka jede podle těch šikovnějších dětí, že když se začnou hlásit, že mají hotovo, tak ona jde hned kontrolovat a vyvolává děti, a polovička říká, že to ještě nemají, tak vyvolá někoho jiného, kdo to má. Tam si myslím, že to dětem hodně ujede. Ti, co jsou pomalejší na počítání a nestíhají, a není u nich ten rodič, kterej jim dopomůže, tak polovička dětí nemá dopočítáno. Ale třeba jazyky a češtiny jsou rozděleny na malé skupinky, to mi přijde celkem fajn, to je takový vyhovující a kvalitní. Mají dopředu, co budou dělat, takže si to můžou i trochu přichystat, jsou často vyvolávaný, takže jsou i často zatahováni do té výuky.“*

Učitelé byli podle rodičů připraveni dostatečně. Podzimní výuka byla ze strany učitelů díky jarní zkušenosti s distanční výukou kvalitnější, vznikl i větší prostor pro komunikaci se žáky. Největší problém ovšem vidí v nedostatečné pracovitosti a pozornosti žáků. Velký rozdíl vidí mezi těmi, kteří u sebe rodiče mají, který na ně dohlédne a případně s výukou i pomůže, a mezi těmi, kteří u sebe rodiče nemají. Kvalita výuky se ovšem také odvíjí od organizace online hodin. Ve skupinách, kde je žáků méně, je větší prostor pro komunikaci nebo pro případné vysvětlení. Ve větších skupinách už takový prostor není.

#### **7.4.5 Pozitiva distanční výuky**

Dalo by se říct, že téměř všechno má své světlé i stinné stránky. U distanční výuky ta stinná nepochybně převažuje nad tou světlou. Po tom, co jsem rodičům položila otázku, zda vidí na distanční výuce nějaké pozitivum, se většina z nich musela hluboce zamyslet, než mi na otázku odpověděla.

Rodič č. 1 na distanční výuce nevidí žádná pozitiva: „*Já jsem asi starej ročník, asi ne. Asi nevidím, protože když budu mluvit za svoje dítě, tak si myslím, že ta distanční výuka jim bere. Bere jim to přátelství z té třídy, každodenní kontakt i s tím učitelem. I teda pokárání nebo i osobní pochvala. Taky jsou zavření doma, chybí jim ten sport, uvolnění, který ve škole je a doma není. Nevidím v tom pozitivní věc.*“

Rodič č. 2 uvádí technickou část výuky: „*Maximálně práce s počítačem.*“ Stejně pozitivum vidí i rodič č. 3: „*Naučili se víc ovládat počítač, což musí tohle všechno dělat sami. Naučili se skenovat, posílat úkoly sami, to jsem je učila, to dělají sami. A to je asi všechno. Že ovládají tuhle techniku sami.*“

Podle rodiče č. 3 je hlavní pozitivum fakt, že se děti mohou alespoň nějakým způsobem vzdělávat: „*Pozitivum je to, že se alespoň nějak mohou učit.*“

Rodič č. 4 zmiňuje samostatnost, která se u žáků během uzavření škol alespoň minimálně prohloubila: „*Možná trochu ta samostatnost, sice jim pomáhám, ale snažím se je k tomu vést.*“ Stejně pozitivum zmiňuje i rodič č. 5: „*Možná trochu tu samostatnost, že ty cvičení většinou dělá sám a pak je spolu kontrolujeme. Ze začátku měl takovou tendenci se pořád ptát, co tam má dělat. To se možná ptají ve škole, to nevím, tak to jsem zkoušela odbourat, ať si to přečte a zkusí na to přijít sám.*“

Z hlediska volného času je pro rodiče č. 5 pozitivum i čas, který žák běžně tráví například na cestě do školy, a který může při distanční výuce trávit jiným způsobem: „*Že když se pěkně pracovalo, tak byl ve 12 hodin hotovej každej den. Ted' je třeba super počasí, tak se sbalili, šli ven a byli celý odpoledne venku. Takže více toho času, protože není tam to cestování, on musí čekat, než mu přijede autobus a je doma třeba ve tři. Když napíše úkol, tak může jít ve čtyři ven a už je kolikrát tma. Takže to bylo hodně dobrý, ten volnej čas. Ale co se týče školy nebo vyučování, tak tam žádnou výhodu nevidím.*“

Podle rodiče č. 2 může být distanční výuka popud ke změně ve vzdělávání: „*Spíš bych uvítala, kdyby se zamysleli nad obsahem toho učiva, jestli by ted' nenastala ta doba na to navázat a jít nějakým jiným směrem nebo fakt víc využívat ty počítače. Když už se to ty děti takhle částečně naučily nebo si na to navyknu, tak to fakt vzít víc tímhle směrem, proč to rozumně nevyužít. V tomhle jsme museli udělat velkej pokrok, různý ty programy,*

*i to Pyžamo, to taky vzniklo na tohle to. Samozřejmě by se tam dalo tisíc věcí doplnit. Tomu se stejně nevyhneme, k tomu to směřuje. Proč zrovna teď to nevzít jako start, když už jsme takhle dopadli. Tak se na to naváže, proč se zase vracet zpátky úplně. Samozřejmě, že to nejde rychle, ale který dítě dneska nedělá na počítači. Formou těch her a nenápadně tam propašovat čím dál víc učiva. I díky tomu tu angličtinu používají, vůbec o tom ani nepřemýšlí, u toho jazyka to jde krásně vidět.“*

Pokud rodiče pozitiva na distanční výuce vidí, jedná se především o technické dovednosti spojené s prací na počítači a dalšími komponentami. Dále zmiňují samostatnost, která se u dětí alespoň do nějaké míry prohloubila, a jako pozitivum vidí i volný čas, který by děti běžně strávily cestováním do školy a zpět. Distanční výuku lze také pojmut jako start něčeho nového, upravení obsahu a forem výuky, případně její částečnou digitalizaci. V neposlední řadě je nutné zmínit i fakt, že i když se jedná o distanční výuku, stále je to nějaká forma výuky a vzdělávání dětí se při uzavření škol úplně nezastaví.

#### **7.4.6 Očekávané kompenzace**

Distanční výuka trvala na jaře bezmála tři měsíce. V prosinci a lednu, kdy byly rozhovory s rodiči provedeny, opět probíhala distanční výuka a v této době ani rodiče, ani nikdo jiný nevěděl, jak dlouho budou školy ještě zavřené. Očekávání nějakých kompenzací od školy nebo státu bylo oprávněné. V této době už rodiče měli zkušenost s projektem Vzdělávací dny, který měl být kompenzací právě distanční výuky, která probíhala na jaře 2020.

Někteří rodiče nečekají kompenzace žádné, jako rodič č. 1: „*Já neočekávám vůbec nic, já budu ráda, když se školy otevrou. Že ty děti nastoupí do té školy a bude to všechno fungovat tak, jak má. Tady žádný očekávání vůbec není.*“ Stejně reagoval i rodič č. 2: „*Já nečekám žádný kompenzace.*“

Podle rodiče č. 3 je nutné dohnat učivo, které se nestačí během distanční výuky probrat: „*Ty děcka potřebují dohnat to učivo. To je jasná věc, protože bych řekla, že se toho naučí míň než ve škole, ale určitě to potřebujou probrat. I třeba ty testy. Myslím, že to jde pomalejc než ve škole.*“ Podobně reaguje i rodič č. 4, který dodává i možnost opakování projektu Vzdělávací dny: „*To je těžká otázka, člověk neví, co bude, takže nevíme, jak dlouho budou školy zavřené. Ale kdyby byly nějaký hodiny navíc, tak si myslím, že by*

*to vůbec neuškodilo. Jak byl třeba v létě ten tábor, to bylo ideální. Děti jsou doma a mají aspoň nějaký režim, takže něco navíc by určitě nebylo ke škodě.“*

Rodič č. 5 kompenzace neočekává, spíše vidí nutnost úpravy ve vzdělávacím programu: *„Myslím si, že se doma nemůžou naučit tolik, co ve škole. Ted' myslím i v jiných předmětech, jako přírodověda a vlastivěda, který jsou ted' skoro odstrčený, protože se jedou hlavně ty stěžejní. Kompenzaci žádnou nečekám, ale myslím si, že by se měl upravit ten vzdělávací plán, kterej tlačí učitele všechno probrat, aby všechno bylo splněný tak, jak to má být. A myslím si, že tam jsou věci, který nejsou úplně důležitý pro to základní vzdělání, a nutí to ty učitele hrnout tu výuku, a nezbývá čas na procvičení těch věcí, který jim mají zůstat v hlavě celý život. Ale na to asi učitelé nemají tu páku, že to by muselo přijít z ministerstva. Ale myslím, že by stálo za zvážení to trochu osekát. Zvlášť pokud by taková situace nastávala dál v dalších letech. A ted' se vrátí děti do škol a pojedou se dál v těch osnovách, jak by se mělo jet, a spousta z nich nebude mít procvičeno nebo zafixováno to, co bylo probráno. Kompenzace od školy nečekám, ale doufám, že někdo nahoře vymyslí, že by to chtělo nároky na ty učitele, na tu látku, snížit, aby se spíš procvičilo to základní učivo, to důležitý.“*

Žádné kompenzace rodiče spíše neočekávají. Vidí ovšem nutnost v dohnání toho učiva, které nebylo během distanční výuky možné probrat a v ukotvení toho učiva, které je pro další vzdělávání nutné a které nebylo příliš zafixováno. Z toho důvodu by rodiče uvítali i hodiny nad rámec běžné výuky, případně upravit vzdělávací program tak, aby byla probírána především důležitá látka, bez které se žáci v budoucnu neobejdou. Jako návrh padl i opakování letního projektu Vzdělávací dny, kdy se děti během prázdnin alespoň z části vrátí do kolektivu svých vrstevníků a kdy dojde alespoň v minimální míře k nějakému způsobu vzdělávání.

#### **7.4.7 Vliv do budoucna**

Podle rodičů nebude mít výpadek prezenční výuky zásadní vliv na budoucnost žáků. Největší tlak na žáky podle rodičů přijde ve chvíli, kdy se vrátí do školy, bude mezi nimi velký rozdíl a budou nuceni veškerou látku dohnat a všichni se budou muset dostat na podobnou úroveň.

Rodič č. 1 odpověděl na otázku následovně: „*Jako celkové vliv, já nevím, jestli jim bude něco chybět nebo něco přebývat. Z mého pohledu by jim mělo chybět, ale z pohledu těch dětí těžko říct, jestli jim to chybí nebo jestli jim to vyhovuje, taková situace.*“

Podle rodiče č. 3 nebude mít toto období na žáky žádný zásadní vliv, ale uvádí nutnost dohnat zameškanou látku: „*Myslím si, že v děckách se tohle nijak neodrazí. Že by mělo nějak narušit, to asi ne. Akorát v tom vzdělávání, tam jim to bude chybět a budou to muset nějak dohnat. Oni to doženou, oni jsou dneska přizpůsobiví, že se přizpůsobí každý době. Ale budou muset makat, aby to opravdu dohnaly.*“ Podobně se k otázce vyjádřil i rodič č. 4: „*Já nevím, akorát v tom učivu, aby to dohnali a nebyli pozadu a aby aspoň stíhali. Spíš z týhle stránky, že budou mít někteří problém to dohnat. Hlavně aby to, co se naučili doma, aby jim to v tý hlavě zůstalo a pak se jelo dál. Takže v tomhle mám strach. Jinak si myslím že ne, že jsou děcka takový přizpůsobivý, že začnou chodit do školy a oni se z toho oklepou.*“ Stejným způsobem reagoval i rodič č. 5: „*Já nevím, já doufám, že žádný. Že se to snad časem srovná a dožene a naskočíme zase do normálního denního a školního života. A doufám, že se ztratí ten posun ve škole, že se to nakonec srovná. Ono je to asi poznamenaná a bude to velká dřina. Ale že by se z nich stali najednou hlupáci, kteří ničeho nedosáhnou, to asi ne. Bylo to něco jiného, ale pořád je to zatím jenom rok v jejich vzdělávání a nemyslím si, že je to v jejich celkovém studiu tolik zasáhne. Aspoň doufám, že ne.*“

Podle rodiče č. 2 bude záležet i na pojetí výuky jednotlivých učitelů: „*Samozřejmě, budou mít strašnej výpadek. Záleží, jak to potom bude pojatý, jestli budou pokračovat dál nebo jestli se budou k něčemu vracet. Každý teď bude na absolutně jiný úrovni. Myslím, že mezi těma dětma budou velký rozdíly, takže na tomhle se to odrazí, si myslím. Vůbec nevíte, jestli si ty děti dělaly nějaký zápis, nebo jestli to vůbec dělaly, to budou obrovský rozdíly, jak mezi školama. To nevím, jak se to pak sjednotí, musí máknout. Museli by asi projít nějakou tou zkouškou, který by byla pro všechny stejná a zjistilo by se, na jaký jsou asi úrovni. I takhle, každý učitel má úplně jiný nároky, jeden bude žáka klasifikovat jedničkou a druhý mu dá trojku za to samý, i když tak to bylo vždycky a bude. Tohle není nic špatnýho, ale každý se na to dívá jinak, každý na to má jinej názor, jinej pohled. Jinej pohled na to, co je důležitý, co není. Někdo bude lpět na úplných detailech, někdo*

*je vypustí a bude mu stačit, že pochopil ten základ. V tomhle budou zatím rozdíly vždycky.“*

Podle rodičů nebude mít na žáky distanční výuka spojená s uzavřením škol žádný zásadní dopad. Výpadek ve vzdělávání bude spíše dočasný. Nejtěžší bude pro žáky návrat k prezenční výuce, kde se promítnou rozdíly mezi jednotlivými žáky, způsobené mnoha faktory, a také mezi jednotlivými školami. Velkou roli bude hrát i přístup pedagogů, zda se budou k látce probrané během distanční výuky vracet, anebo budou s látkou pokračovat dále.

#### **7.4.8 Reakce na Vzdělávací dny**

Po několika měsících distanční výuky nabídla škola žákům bezplatnou účast na projektu financovaným ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jednalo se o čtyři po sobě jdoucí červencové nebo srpnové dny, kdy byla žákům zajištěna osmihodinová péče. Jeden projektový den byl rozdělen na vzdělávací a volnočasovou část.

Rodiče na letní projekt reagovali velmi pozitivně: *„Tak to pro nás bylo velmi pozitivní, velmi oživující, syn se vlastně hodně těšil, bylo to pro něj fakt věcný. Bezvadný, za nás úplně bezvadnej projekt. Bylo to odreagování.“* Odpověděl rodič č. 1.

Rodič č. 2 reagoval následovně: *„Dobrý. V souvislosti s tou izolací a s tím, že všechno bylo strašně omezený, každá možnost, kdy jsou ty děti u sebe. Já to teď vidím čím dál víc o tý spolupráci, protože teď se ta spolupráce úplně vytrácí. Každý jede individuál, každý za sebe, každý fakt sedí doma na tom zadku. Myslím si, že tohle co nejvíc podporovat v týhle době, kdy jsou všichni zavření doma. Tohle tomu jenom pomohlo.“*

Rodič č. 3 zmiňuje i reakci žáků: *„Úplně super, kluci byli nadšený. Prvně, když jsme jim řekli, že půjdou o prázdninách do školy, tak to bylo takový... Ale oni přišli natěšení, ještě jak můžou s někým soutěžit, tak to jste měli plusový body. Takže já jsem byla spokojená. Mně se to strašně líbilo, už jenom že ty děcka pak přišly a byly pěkně unavení, něco se naučily a měly spoustu zážitků. I ten sport, ten jim celkově chybí. Není to jenom tělocvik, ale i třeba fotbal, chodili jsme plavat, to jim fakt chybí a jde to i vidět.“*

Pozitivně reagoval i rodič č. 4: „*Určitě pozitivně, mě to potěšilo. Kluci jsou zvyklí jezdit na tábor, sice se jim prvně nechce, ale nakonec když jedou, tak jsou rádi. Tady taky prvně říkali „jé, my jsme se učili“, ale byla v tom i zábavná forma a určitě se jim to líbilo. Ty aktivity měli pozitivní, jako třeba to ZOO, ale celkově si myslím, že se jim to líbilo, chodili rádi. Pro mě to bylo plus.*“

„*To se mi líbilo určitě. Já mám celkově ráda systém příměstských táborů, nebo to, že přes den někam jedou a na noc se vrátí domů, to mám ráda o prázdninách. A cokoliv někdo něco dělá pro děti, aby se v něčem zlepšily zdokonalily a nějak se zabavily, tak vždycky hrozně podporuju, takže jsem byla ráda, že to bylo. A nějak dlouho jsem se nerozhodovala, jestli půjde nebo nepůjde. Někdo se snaží dělat pro děti, tak jsem s ním.*“ Reagoval rodič č. 5.

Reakce na Vzdělávací dny byly velmi pozitivní, zejména v souvislosti se sociální izolací. Žáci mohli žáci po dlouhé době trávit čas se svými vrstevníky. Mohli si zasportovat a s kamarády zasoutěžit, případně navštívit i místa, jako plavecký areál nebo ZOO. Z těchto důvodů rodiče na projekt reagovali pozitivně.

## 7.5 Učitelé

### 7.5.1 Výuka na jaře

V březnu 2020 nastala pro všechny účastníky vzdělávacího procesu neočekávaná situace, na kterou nikdo nebyl připraven. Ani učitelé, kteří byli nuceni po uzavření škol zprostředkovat žákům vzdělávání distanční formou. Taková změna, která přišla ze dne na den, si žádala nějaký čas, než učitelé přišli na způsob, jak bude distanční výuka probíhat.

Učitelka č. 1 popisuje, jak výuka probíhala bezprostředně po uzavření škol. Zmiňuje i důvody, proč tato forma výuky nefungovala: *„Po uzavření škol na jaře jsem první dva týdny pouze zadávala práce a opravovala ty, které mi byly zaslány zpět. Bohužel jsem zjistila, že spousta dětí si to podle mé opravy ani neopraví, takže jsem na tom strávila strašnou spoustu času, ale efekt byl mizivej. Když někteří nepochopili některé věci, které měli, jenom z videí, tak jsme si to dovysvětlili přes Messenger.“*

Stejně tak reagovala i učitelka č. 3: *„Úplně na začátku, když to přišlo v tom březnu, tak bez jakýkoliv digitální podpory, když teda odmyslím to, že to bylo dětem digitálně posílaný a zase se to digitálně přijímalo. Ale online hodiny určitě ne, protože jsme tu aplikaci neměli osahanou. To znamená březen, ty první tři týdny se odehrávaly pouze zaslání prací nejdříve na mail, což jsme velice rychle odbourali, protože to prostě nešlo tímhle způsobem strukturovat, tak potom jsme se vlastně rozhodli využívat to ukládání do Školy v pyžamu.“*

Podobně reagovala i učitelka č. 2: *„První týden jsme měli jenom zadávání písemné, takže děti posílaly zpátky vypracované úkoly.“*

Dále zmiňují přechod na formu online hodin: *„Někdy kolem Velikonoc jsme rozjeli Teamsy. Trošku obtížný to bylo v tom, že se to všechno rozjíždělo na dálku a neměli jsme s tím nikdo zkušenosti. Ale už část dubna a květen jsem učila částečně online. Měla jsem to udělané tak, že jsem v každé třídě dvě hodiny týdně učila online a tři hodiny nebo dvě, podle toho, jak měly které ročníky matematiku, zadávala samostatnou práci, kterou jsem pak kontrolovala, opravovala, případně s nimi konzultovala. Takže když to měl třeba*

*někdo hodně špatně, tak jsem se ním sešla na Teams a hned jsme si to ukázali, vysvětlili, nebo přes Messenger jsme se občas s někým sešli.“* Dodává učitelka č. 1.

*Přechod na online výuku zmiňuje i učitelka č. 2: „Začali jsme vlastně hned další týden přes Skype výuku. Na Skype pouze češtinu a výjimečně přírodovědu a vlastivědu, tu češtinu jsem brala jako stěžejní, tu jsme měli čtyřikrát týdně. Měla jsem děti rozděleny do tří skupin, protože jich je hodně, je jich dvacet pět, kromě jednoho se hlásili všichni, takže jsme Skypovali čtyřikrát týdně. Ze začátku jsem zkoušela celou skupinu, to jsme zjistili, že absolutně nejde, protože navíc, jak byly děti ještě o rok mladší, než jsou teď, tak nebyly schopni a neuměly s tím pracovat. Takže neuměly zapínat počítač a byl tam problém. Pak jsme to měli na dvě skupiny, i to byl problém, takže pak jsme to dali na tři skupiny a tam to bylo úplně ideální.“*

*Stejně tak i učitelka č. 3: „To znamená přes ty Teamsy jsme začali učit až v dubnu. Střídali jsme se, dvě třídy měly hodinu češtiny pondělí, středa, a dvě třídy potom měly úterý a čtvrtek. Já v rámci svého předmětu jsem měla dvě hodiny denně. Byla devítka, šestka a osmička, sedmička. Plus jsem k tomu vlastně ještě měla další hodinu, protože tam už se vlastně posouval termín přijímacích zkoušek, takže pak jsem k tomu ještě rychle přibrala i skupinu deváťáků, kteří se připravovali na přijímačky.“*

*Učitelka č. 4 během jara prováděla výuku prostřednictvím zasílání vypracovaných úkolů: „Na jaře to bylo úplně skvělý, protože jsem měla opravdu veškerou látku probranou. Takže jsem jim jenom zadávala procvičovací úkoly. A to buď z učebnice nebo z pracovních listů, nebo i přes tu Matýskovu matematiku, kde měli znovu zopakovanéj postup, takže to bylo úplně skvělý. Takže když jsme pětadvacátýho května přišli do školy, tak já jsem z devadesáti procent dětí byla úplně nadšená, jak to měly zopakovaný. Protože opravdu se mi nestalo, že by mi někdo neposílal úkoly, nedělal, byla jsem úplně v pohodě.“*

*Učitelka č. 5 rovněž využívala zasílání úkolů: „Na jaře jsem vedla hodiny tak, že jsem posílala dětem práce na týden, a oni mi to vracely na e-mail nebo prostřednictvím některých platforem na internetu zase zpět. Nejvíce jsem používala [www.LiveWorksheet.com](http://www.LiveWorksheet.com). Běžně mají tři hodiny výuky plus přípravu, takže jsem to koncipovala na dvě hodiny plus příprava.“*

Nejtěžším krokem byl samotný přechod z prezenční výuky na distanční, který týden či dva trval. Učitelky hledaly způsob, jak výuku koncipovat, zkoušely různé formy výuky, dokud nenašly takovou, která by vyhovovala oběma stranám. Tři pedagožky prováděly výuku nejprve prostřednictvím zasílání zpracovaných úkolů, během čehož narazily na několik problémů, které vedly k přechodu na online hodiny. Ovšem i během online hodin došlo k upravování organizace. Osvědčilo se rozdělení žáků do vícero skupin. Dvě pedagožky využívaly k výuce zasílání zpracovaných úkolů, na jejichž vypracování žáci potřebovali stejný čas, jako běžně stráví výukou ve škole.

### 7.5.2 Výuka na podzim

Vzhledem ke zkušenostem z jara byl přechod do online prostředí snazší než po uzavření škol na jaře. Ozkoušené postupy už měli jak učitelé, tak i žáci a distanční výuka mohla začít hned po uzavření škol. To dokazují rozhovory s pedagožkami.

Učitelka č. 1 nastiňuje situaci distanční výuky na podzim: *„Na podzim jsme hned od první hodiny naběhli na online výuku, takže tam jsem ze začátku učila vlastně taky dvě hodiny, plus jsem zadávala a opravovala. Tím, že už jsme si to na jaře zajeli tímto způsobem, a těm dětem to celkem vyhovovalo, protože když nastoupily v tom červnu, tak to v těch písémkách vypadalo celkem dobře, takže jsem poznala, že tento systém jim celkem vyhovuje, tak jsme naběhli na stejnej.“*

Učitelka č. 2 uvádí: *„Na podzim jsem tam přidala ještě jednu hodinu, protože si myslím, že tam ten výpadek byl jasný, že nebude jenom ten měsíc, takže tam teď vlastně učím pětkrát týdně a výjimečně máme jenom čtyři hodiny. Ještě k tomu někdy přidávám vlastivědu a přírodovědu.“*

Na větší množství online hodin musela později přistoupit i učitelka č. 1: *„Pak, protože jsem měla v některých třídách obtížnější látky, tak jsem musela přistoupit na víc online hodin. Takže třeba v šestce mám třeba jenom dvě hodiny plus dvě hodiny mají procvičování, které mi posílají, ale třeba v osmičce mají tři online hodiny, plus v pondělí mají pracovní list, na který máme ještě speciální hodinu v pondělí odpoledne, kde konzultujeme mnohočleny, protože mnohočleny jsou pro ně něco absolutně nového,*

*a je to prostě těžký na začátku na pochopení. Takže se snažím tak, aby ty děti měly možnost se zeptat. Bylo jich třeba i méně a byli to ti, kteří o to měli zájem v tu chvíli.“*

Největší rozdíl v porovnání s jarem vidí učitelka č. 3 v organizaci hodin. Čas strávený za počítačem byl dlouhý a žáci ztráceli pozornost. Z toho důvodu byla pedagožka nucena děti nějakým způsobem zaktivovat. Uvádí také využívání odlišných metod, jejichž různorodost byla na podzim bohatší: *„Na podzim ty děti možná ztrácely i motivaci, pozornost, takže tam už člověk vyloženě sahal k nějakým aktivizačním metodám, kdy je jednak na začátku ty děcka trochu připravit. Já jsem se rozhodla dělat rozcvičky. Dost často to byly jenom hrátky se slovy, protože mám češtinu, přesmyčky, hádanky, různé kvízy, křížovky. Někakým způsobem na začátku tu hodinu jakoby namotivovat, aby se ty děcka rozpracovaly, potom pochopitelně výuka. Potom člověk začal využívat i takové věci, jako jsou ty bílé tabule Whiteboard. Takže je to stejný, jako bych procházela třídou a dívala se jim přes rameno. Takže na podzim ty metody a vůbec ty formy byly rozhodně bohatší a každou chvíli na něco narazí a snaží se to nějakým způsobem, jednak sám pro sebe, aby to nedělal stejně, ale určitě pro ty děti to nějak zatraktivnit. Já nevěřím tomu, že je pro děti výuka češtiny atraktivní, ale vždycky je nějak překvapit, udělat něco jinak. V tom je ten největší rozdíl mezi jarem a podzimem.“*

Na podzim začala s online výukou i učitelka č. 4: *„Měla jsem s nima čtyři pětáctýřicetiminutové bloky, navíc dostávají zadávané úkoly domů.“*

Učitelka č. 5 také zvolila formu online výuky: *„Na podzim už probíhala online výuka plus domácí úkoly. Co se týče času, tak to vycházelo na dvě hodiny online výuky a dvě hodiny na přípravu. Pro online výuku jsem začala využívat platformy MS Teams a pro zadávání úkolů ve Škole v pyžamu. Plus teda ještě ty Worsheety.“*

Po zkušenostech z jara už nebyl pro pedagogy ani pro žáky problém přejít na distanční formu výuky. Na podzim už bylo zřejmé, že možnost distanční výuky může přijít kdykoliv a trvat jakkoli dlouho, což si pedagogové dobře uvědomovali. Všechny komunikační partnerky přešly na online výuku, případně navýšily jejich počet. Pro žáky, kteří potřebovali látku vysvětlit, vznikl větší prostor. Jelikož žáci trávili u počítače příliš mnoho času, bylo nutné využívat aktivizační metody. Zatímco na jaře šlo vůbec o nějaké spojení

se žáky, na podzim už bylo možné přemýšlet o metodách a o využívání dalších prostředků k výuce.

### 7.5.3 Aktivita žáků na jaře a na podzim

Aktivitu žáků během těchto dvou období ovlivňovalo mnoho faktorů. Zatímco uzavření škol na jaře mohlo být vnímáno jako něco dočasného, na podzim už bylo zjevné, že je potřeba vzít distanční výuku zodpovědně.

O tento fakt se opírá učitelka č. 2: *„Musím říct, že teď mi přijde, že teď děti lépe pracují, protože pochopily, že už to bez toho nepůjde. Na jaře sice chodily na hodiny, ale braly to spíš, že musí. Teď chodí s tím, že je to škola, že se musí učit. Už k tomu přistupují i rodiče líp. Na jaře to byla v podstatě zábava o prázdninách, teď mi přijde, že ty děti ví, ale už chtějí i víc. Na jaře si sice stěžovaly, že by je to ve škole bavilo víc, že je to lepší a zábavnější, ale pak už je to přestávalo bavit. Teď mi přijde, že jsou ty děti unavenější.“*

Podobnou zkušenost má i učitelka č. 3, která zmiňuje vyšší aktivitu dětí spojenou s vyššími nároky učitelů: *„Určitě. Na jaře se dost často stávalo, i děvka měly ten stejný pocit, nějak to období překleneme a nic se neděje. V podstatě se mi prodlužují jarní prázdniny, takže tam i aktivita těch dětí, i se k nim dostávaly ty zprávy, že to není až tak jako povinné. Ne, že by to bylo nepovinné, ale nemohl z toho být udělán žádný postih. Ty děvka už na jaře cítily, že to není tak úplně nutný. Takže ta aktivita byla takový půlprázdninový režim u některých. Kdežto na podzim viděly, že bohužel se z toho stává pravidlo a asi jsme začali být i přísnější, jako učitelé. I z toho důvodu, že jsme věděli, že může přijít to, že se například do vysvědčení do školy nedostaneme a jestliže je v pololetí potřeba rozdat vysvědčení, bude potřeba z něčeho vycházet. Takže pochopitelně učitelé začali být přísnější, a to ty děti svým způsobem přinutilo k tomu, aby pracovaly jinak, líp. Ale ten posun z toho jara na podzim určitě byl.“*

Podle učitelky č. 1 pracovali žáci stejně na jaře jako na podzim: *„Na jaře, když začaly online hodiny, tak jsem měla pocit, že děvka to přivítaly strašným způsobem. Na podzim už začaly v té první části vymýšlet, jakým způsobem to zpestřit, vypínaly si zvuk, vyhazovaly se různě. Ale musím říct, že celkem ty děti pracují. Nemůžu říct, že by teď pracovali hůř, když se zeptám, tak většina ví, kde jsme, co se dělá, a jakoby se i sami ptají. Písemky píšeme přes Školu v pyžamu, kde jsou ve skupině maximálně tři děti, a neví, kdo*

*s kým, a ani to nemůžou z ničeho poznat. Takže na těch písémkách to vůbec není poznat, že by komunikovaly a myslím si, že to opravdu neprobíhá.“*

Stejnou pracovitost na jaře i na podzim zmiňuje učitelka č. 5. Zároveň uvádí, že pilní žáci, kteří běžně ve škole pracují, jsou pilní i během distanční výuky. Což fungovalo stejně na jaře i na podzim: „*V úspěšnosti asi nevidím žádný rozdíl mezi jarem a podzimem. Na jaře to bylo něco nového a všichni jsme se v tom hledali, na podzim už se jelo v celkem jasných mantinelech. V aktivitě je to těžký srovnávat, když jsem na jaře neměla online hodiny. Jinak co se týče online hodin, tak je to dítě od dítěte. Dítě, které ve škole pracuje, tak pracuje i při online výuce. To, které ve škole nepracuje, tak nepracuje ani online. Není to teda kompletně u všech dětí, ale o většině se to dá říct. Ale pokud můžu říct, tak v těch Live Worksheets ta aktivita byla stejná, protože je tam možnost si práce opakovaně opravovat a ty testy dělat, takže se ti žáci snaží opakovaně, aby si vylepšili tu známku. O tom bych řekla, že se to nezměnilo. Ti, kteří se snažili a dělali na jaře, tak dělali i na podzim.“*

Podle některých učitelek byla pro žáky jarní distanční výuka pouze prodloužení jarních prázdnin i z toho důvodu, že je za neúčast nečekal žádný postih. Zatímco na podzim, kdy se z distanční výuky stalo něco běžného, co může kdykoliv přijít, zvýšili i učitelé na žáky svoje nároky, což je vedlo k větší pracovitosti. Některé učitelky zase uvedly, že aktivita žáků zůstala stejná, jako při jarním uzavření škol. Je důležité zmínit i fakt, že téměř všichni žáci, kteří ve škole běžně pilně pracují, pracují i při distanční výuce. To stejné platí i u žáků, kteří ve škole příliš nepracují. Lze také zmínit unavenost žáků z distanční výuky, která vedla ke zpestření online výuky v negativním slova smyslu.

#### **7.5.4 Negativa distanční výuky**

V porovnání s prezenční výukou má ta distanční řadu nevýhod. Na otázku negativ distanční výuky reagovaly všechny komunikační partnerky velmi bohatými odpověďmi. Jednalo se zejména o sociální izolaci, špatnou komunikaci nebo přehled o tom, co žáci skutečně umí a kde se pouze promítá práce rodičů. Zmiňovaly také obsah hodiny, který je výrazně menší než při prezenční výuce, a také uvedly problém nedostatečného přehledu o tom, zda žáci při online výuce skutečně pracují.

Učitelka č. 1, hovoří o poučení z vlastních i cizích chyb: „*Největší mezera v distančním vzdělávání z hlediska matematiky je práce s chybou. Protože ve třídě vidí ostatní, jakou udělali chybu, a z toho se částečně učí. Kdežto tady, i když máme online hodiny a někdo tu chybu řekne, tak nemám pocit, že by si z toho ty děcka mohly něco vzít.*“

Učitelka č. 4 zmiňuje nedostatečnou reaktivitu jak žáků, tak i učitele: „*Já se tam prostě namluvím a výsledek je minimální, protože nemůžu reagovat okamžitě, bezprostředně na jejich dotazy. Když někdo nechápe, tak v té třídě zvedne ruku, dojdou k němu, podívám se, vidím, co dělá blbě, můžu s ním mluvit.*“

Učitelka č. 3 uvádí problémy, kdy nemá kontrolu nad aktivitou žáků při online výuce: „*V podstatě v tom, že přes ten počítač člověk nemá vůbec možnost sledovat, co to dítě u toho počítače dělá. Já se snažím každou chvíli vyvolávat. To znamená jednu třeba podle abecedy, najednou tu strukturu změním, aby nevěděly, kdy přijdou na řadu, takže se snažím je neustále oslovovat, pořád je do té hodiny vtahovat. Ale jestli odpoví a spolíhá se na to, že ho za minutu nevyvolám znova, protože bych se nedostala k těm ostatním, tak já nevím, v okamžiku odpovědi vypíná mikrofon, co tam u toho počítače vůbec dělá. Takže v tom je asi ta největší nevýhoda, že to dítě ví, že ten učitel nad ním nestojí. Ta pozornost je v mnoha směrech jakoby dobrovolná z jejich strany.*“

Stejný problém uvádí i učitelka č. 4: „*Oni si pustí ty Teamsy a někam si odejdou. Takže já potom volám rodičům nebo píšu rodičům, ať mi nafotí to, co udělal v průběhu té vyučovací hodiny, a pak se nestačím divit.*“

Učitelka č. 2 uvádí, že nemá zpětnou vazbu o tom, co žáci skutečně umí, jelikož se do vypracovaných úkolů promítá i práce rodičů: „*Nemám přesnou kontrolu, co děti umí. Když s nimi mluvím, tak vidím, že ne všechno ovládají. Když mi posílají práce hotové, mají to bez chyby, a já nemám kontrolu, nevím, jestli mohu postupovat dál, nebo se mám k nějakému učivu vrátit, protože tam je práce rodičů. Ono je dobře, že se rodiče zapojí, ale já potom nemám zpětnou vazbu, nevím, jak jsme na tom, protože ve škole vidím, jestli to ty děti pochopily. Oni se všichni tváří, že chápou, když se ptám, když jsme psali diktát. Samozřejmě nemám přesnou kontrolu, kdo co má, jak to napsal. Takže i ti žáci, kteří mívají deset chyb v diktátech běžně, tak teď mají jednu, dvě chyby. Takže tam nemám tu zpětnou vazbu.*“

Podobnou zkušenost má i učitelka č. 4: „Zase je druhá stránka, kdy mi to děcka posílají v úplně perfektní kvalitě vypracovaný bezchybně, a já vím, že ty děcka to neumí. Že rodič jim řekl, že když už teda řekne „napiš to tam“, protože už se s tím nechce rozčilovat. Někteří rodiče s nima dokonce sedí i při té distanční výuce. Nejen, že s nima dělají ty domácí úkoly, ale i při té online výuce, a to jenom slyším „napiš to tam“, „udělej to“.“

Problémy s probráním učiva dle plánu uvádí učitelka č. 3: „Z hlediska obsahu se mi ze začátku stávalo, že pokud jsem si něco připravila na tu hodinu, tak jsem měla takzvané ‚velký oči‘, takže jsme stíhali maximálně polovinu, přitom ve třídě bychom to určitě zvládli. Stoprocentně, pokud bychom byli normálně prezenčně. Ale přes ten počítač to bohužel nejde tak rychle, že tam jsou časový prodlevy. To znamená velké nedostatky z hlediska obsahu, že se to prostě nestihne. Pokud vám záleží na tom, aby to bylo odvykládané, probrané, procvičené a otestované, tak není možné držet se časového plánu, který má normálně člověk ve škole. Já jsem určitě ve velkém skluzu, co se týče češtiny. Takže z hlediska obsahu je to určitě na úkor učiva.“

Stejný problém uvádí i učitelka č. 4: „Když se mě ptají v průběhu té hodiny a všichni to slyší, některý to ruší, teď se ptají tři, čtyři, pět. To se ta hodina tak strašně rozvolňuje, a to, co normálně člověk stihne za čtyřicet pět minut ve škole, tak tady ne.“

Učitelka č. 4 vidí velký problém i v sociální izolaci: „Sociální kontakt, místo ve společnosti, utvářet si pozici svoji, děcka se nejvíce těší na to, že budou spolu, budou si hrát, budou se bavit, zasmějou se, kamarádi jim chybí, sociální kontakt. Ale i celkově, neříkám, že by jim nějak chyběli učitelé, ale to oni si neuvědomují, i ti učitelé jim chybí.“

Problém sociální izolace zmiňuje i učitelka č. 2: „Po delší době pozoruji, že ti, co měli problém začlenit se do kolektivu, tak se to začíná víc stupňovat. Ze začátku se mi to nezdálo, ale teď tam mám jednoho žáka, který nemá kontakt, nemá doma sourozence, vyhledává kontakt u ostatních a otravuje ostatní. Oni si ho vyčleňují ze skupin a nechtějí se s ním „bavit“.“

Tento problém si uvědomuje i učitelka č. 1, ale nevidí ho jako stěžejní, jelikož ke komunikaci mezi žáky dochází: „Samozřejmě ten sociální kontakt chybí, to beze sporu, ale není to o tom, že by se vůbec nepotkávali. Nemám pocit, že by nekomunikovali.“

*Já u něj vidím, že si zavolají, oni spolu třeba dokonce dělají, byť je v sedmý třídě, pracovní listy. Ne, že by to jeden vypracoval a druhý obšlehl, ale dělají to, že se o tom i baví, obzvlášť zeměpis, protože to je parketa, kterou on miluje. Povídají si, pustí si hry spolu.“*

Velký problém vidí učitelka č. 5 v sociálním zázemí a v následném vzniku velkých rozdílů mezi dětmi po návratu do školy: *„Zase samozřejmě bych zmínila ty sociální problémy. Děti, které mají nepodporující rodiče, kteří buď nechtějí, nebo vůbec nemají tu možnost a nemůžou ty děti podpořit, tak se mezi těma dětma v rámci třídy dost rozevírají nůžky. Jasně, že se rozevírají i mezi školama, protože záleží, jak která škola to uchopí. Každopádně až se děti vrátí zpět do škol a nastane normální režim, tak bude podle mého názoru velký rozdíl mezi jednotlivýma dětma.“*

Učitelka č. 1 uvádí problémy se zdravím a nedostatečnou fyzickou aktivitou: *„Tím, že mám na základní škole syna, tak vidím možnosti, které má pohybové. Takže pak by asi měly po distanční výuce přijít posílené hodiny tělocviku, aby se ty děti znovu dostaly do nějaký kondice, protože to je podle mě katastrofa. A myslím si, že ty děti budou mít problémy s páteří, že se budou muset zařazovat cvičení, který jim budou nějakým způsobem posilovat ty zádový svaly a podobně. Ten největší problém bude fyzickéj. Co se týká toho fyzického vyžití, tak je to v současný době tak strašný, že to si myslím, se na nich podepíše.“*

Učitelka č. 3 uvádí i problémy s očima, se zády, spánkem a také poruchy příjmu potravy: *„Nevím, jak to mají děcka, ale co jsem se takhle s nima bavila, nebo je potkávám venku, je pravda, včetně mě, já s tím mám teda taky velký problém, zdraví. Stěžujeme si na oči, pálí mě oči, oční kapky, oční masti, děcka to mají podobně. Říkají, že mají zarudlý oči, že je pálí. Jsou to i záda, celkově tělesná konstituce. Mnozí z nich se přiznají v tom, že ráno vstávají, telefon nebo noťas přetáhnou do postele, velmi často jsou bez snídaně, to už jsem si dělala několikrát průzkum. Jsou v pyžamech a v nějakým polosedě, pololeže pracujou v tý hodině, a je fakt, že děcka si hodně stěžujou na to, že se jim hůř sedí, že mají problém, že je začínají bolet záda. Ty monitory se musí podepisovat i na kvalitě spánku. Mně osobně teda hrozně vadí. Taky jsem zaznamenala, potvrdilo se mi to i na internetu, poruchy příjmu potravy.“*

Veškeré tyto problémy shrnula učitelka č. 5: *„Tak samozřejmě v komunikaci, osobní kontakt, vůbec sociální kontakty a všechno z toho vyplývající. Když je člověk ve třídě, tak je to něco úplně jiného než v online prostředí. Tam učitel přesně vidí, jak děti pracují, jestli pracují, jestli pochopily zadání, jestli už jsou hotoví. To v tý online výuce není. Ve škole zároveň mají nastavený nějaký režim, který při distančním vzdělávání chybí. To se pak může projevit nejen na vzdělávání, ale třeba i na jejich zdraví.“*

Všechny učitelky vidí na distanční výuce řadu negativ, které s tímto typem výuky neodmyslitelně souvisí. Velkým problémem je rozhodně fakt, že učitelé nemají přesný přehled o tom, jak a jestli vůbec žáci během online výuky pracují. Zpětnou vazbu nemají ani u vypracovaných úkolů, kde se odráží i práce rodičů. Dětem bez pochyby chybí i režim, který ve škole běžně mají. V praktických předmětech je problém s reaktivitou, kdy učitel není schopen bezprostředně reagovat na práci žáků, případně na jejich dotazy. Jedná se i o práci s chybou, kdy se žáci během online výuky nedokážou poučit z chyb ostatních. Nelze nezmínit i sociální izolaci a budování sociálního postavení ve společnosti. Velkým problémem je bez pochyby i sociální zázemí, jehož různorodost bude vytvářet velké rozdíly mezi žáky po nástupu do školy. V neposlední řadě je důležité zmínit i zdraví dětí. Dlouhá doba strávená u počítače se musí nutně projevit i na stavu očí, případně zad a zaznamenány byly i problémy se spánkem.

#### **7.5.5 Pozitiva distanční výuky**

Z předchozí kapitoly lze zaznamenat spoustu negativ spojených s distanční výukou, většina pedagožek na ní ovšem dokázala najít i nějaká pozitiva.

Učitelka č. 1 vidí hlavní pozitivum ve spolupráci žáka a rodiče: *„Pozitiva vidím hlavně ve spolupráci s rodiči, protože mám pocit, že někteří rodiče se o to začali trochu víc zajímat, co ty děti dělají. Že když ty děti chodí do školy, tak veškerou odpovědnost dávali na školu. Kdežto teď mi přijde, že s těmi dětmi více komunikují. Oni museli vystoupit z té komfortní zóny a museli trochu začít víc s těmi dětmi pracovat. A myslím si, že se ten vztah rodiče s dítětem ve velké části rodin dost zlepšil. Tohle si myslím, že bylo přínosem.“*

Tři učitelky zaznamenaly situace, kdy má žák problém vyjadřovat se před třídou, ale online prostředí mu z hlediska komunikace vyhovuje: *„Některý děti, který ve škole*

*pracují velmi laxně, tak možná pod vlivem těch rodičů, to nedokážu posoudit, začaly pracovat celkem zodpovědně. Samozřejmě je spoustu těch, kterým to ublížilo, ale na druhou stranu jsou i děti, kterým to svým způsobem pomohlo. Protože oni před tou třídou nemají pocit, že by se měly nějak prezentovat. A když jsou doma na té distanční výuce, tak oni mají pocit, že je vlastně nikdo nevidí, takže komunikace s nimi je úplně jiná než v té škole. Takže jsou děti, kterým to, nevím, jestli to tak můžu říct, ale pomohlo.“*

Uvádí učitelka č. 1

Tento jev zaznamenala i učitelka č. 2: *„Je ale pravda, že některé děti, které mají ostych ve třídě, tak přes ten Skype, konkrétně je tam jeden kluk, který nepoužívá kameru, to mu nedělá dobře, ale pokud nemá kameru, vím, že ta maminka tam neradí, protože ta reakce je okamžitá, tak zase získá takový sebevědomí větší. Takže pracuje v tomhle směru líp.“*

Stejný jev uvádí i učitelka č. 5: *„Pozitivum vidím v tom, že žáci, kteří mají ve škole problém se projevovat, tak při online výuce, když nejsou na kameře, tak se projevují. Samozřejmě ne u všech, ale o některých žácích se to určitě říct dá.“*

Podle učitelky č. 2 jsou někteří žáci na distanční výuce odpočatější než při té prezenční: *„Viděla bych pozitivum, že jsou děti víc vyspaný, i když zase ne všichni.“*

Učitelka č. 3 vidí pozitiva i v posunu u práce s technologiemi: *„Je to samozřejmě i digitalizace, zvládání té technologie, kdybych řekla na jaře děcku, aby zkopírovalo soubor, vložilo a nazvalo ho svým jménem, tak i to byl pro mnohé sedmáky, osmáky, deváťáky problém. Takže si myslím, že tohle může být přínosem, ale bohužel bychom to asi nechtěli za tuhleto cenu. Ale určitě to jsou dovednosti, který se jim určitě neztratí.“*

Podle učitelky č. 5 mají výhodu žáci, kteří jsou šikovní a mohou se věnovat dalším aktivitám, které je v hodinách brzdí. Zároveň mají i pomalejší žáci prostor na své tempo: *„Žáci, kteří jsou snaživí a řekla bych i nadaní, tak jim to vyhovuje. Můžou se rozvíjet a věnovat čas i aktivitám, který je v hodinách brzděj. Ti, kteří jsou pomalejší tempo, tak si to můžou několikrát zopakovat a můžou si to udělat svým tempem a mají na to dostatek času.“*

Učitelka č. 3 zaznamenala zlepšení psaného slova u některých žáků: *„Komunikaci s učiteli, dost často se stává, zatímco ve škole se mi jednou větou omluví, tak tady vidím, že i kluk, kterej je v češtině na čtyřku, dokáže zformulovat mail, kde se naprosto adekvátně vyjadřuje směrem k vyučujícímu, a je to prostě o formě, kterou zvolí. Není to plný hrubek, není to plný chyb, nesmyslných polovět, takže i tady se vlastně ukazuje, že ta komunikace toho psaného slova třeba u někoho buď byla, a teď konečně vylezla na povrch, nebo se i zlepšila.“*

Pouze učitelka č. 4 nevidí na distanční výuce pozitivum.

Je velmi pozitivní, že většina učitelek dokáže najít i na tak nezvyklé, a ne příliš příznivé situaci nějaké klady. Za pozitiva považují zlepšení práce s technologiemi a zlepšení psaného slova. Jelikož se většina rodičů podílela na vzdělávání svých dětí, zlepšila se i spolupráce mezi rodičem a žákem, začali se zajímat o to, co žáci ve škole probírají. Učitelky zaznamenaly situace, kdy žáci mají problém se projevovat před třídou ve škole, ale online prostředí jim vyhovuje, proto se jejich vyjadřování skrz mikrofon zlepšilo. Online výuka začínala později než běžná prezenční, z toho důvodu byli někteří žáci odpočatější, než bývají ve škole.

#### **7.5.6 Pohled na Vzdělávací dny**

Poslední otázka na učitelky se zaměřovala na Vzdělávací dny a na jejich pohled na projekt. Všechny komunikační partnerky reagovaly na program pozitivně.

Učitelka č. 1 vidí význam v sociálním kontaktu, společné aktivitě a sportu: *„Takovýchle projekty teď budou pro ty děcka určitě velkým přínosem, protože jednak jim chybí ten sociální kontakt a jednak, pokud je tam ta znalostní část dopoledne tou hravou formou, tak ty znalosti nejsou tak upevněny. Takže nějaké to upevnění. A samozřejmě o tom sportu už jsem mluvila. To mi přijde jako jedno z nejlepších, že ty děcka musí něco organizovaně dělat a dělají. Takže na to nahlížím velice pozitivně a myslím si, že to přínosný je do budoucna, pokud se to bude opakovat.“*

Učitelka č. 2 nahlíží na projekt pozitivně. Jediné negativum vidí v tom, že se na projekt přihlásily především děti, které do školy chodí relativně rády: *„Já si myslím, že každá aktivita, která se týká jakéhokoliv vzdělávání, tam se mi třeba líbí to ZOO a historická*

*část v Třebíči, tak si myslím, že je pro děti prospěšná. Jenom si myslím, že je velká škoda, že tam nejsou začleněny hlavně ty děti, který mají problémy s tou výukou. Většinou se přihlásily děti, předpokládám, který chodí do školy poměrně rádi a rádi získávají nový vědomosti.“*

Stejně negativum zmiňuje i učitelka č. 4: *„Ale jo, je to určitě dobře, že ty děcka něco dělají. Jen se bojím, že se přihlásili ti, co rádi chodí do školy.“*

Učitelka č. 3 vnímá projekt pozitivně ze sociálního hlediska a také zmiňuje nějaký zájem o děti, který žáci během distanční výuky nemuseli úplně vnímat: *„Určitě jednak s obdivem. V současné době, kdy toho má člověk za těch deset měsíců tolik a chce vypnout, tak obdivuju každého, kdo se do toho o prázdninách pustí. Protože je to vždycky pochopitelně práce navíc, děcka jsou potom rozhodně rozvířenější a zvládnutí pro někoho, kdo může být s menší praxí, tak to může být náročnější. Ale o to víc si myslím, že to přináší tu radost, když se to povede. Myslím si, že ty děcka tohleto určitě přivítají. Že ta touha po tom setkávání je natolik velká, že každé takovéhle krok je určitě krok dobrým směrem. Mně osobně se to moc líbí, ale nejsem si jistá, jestli já osobně bych se chtěla zapojit. Ale jsem ráda, že to někdo těm děckám nabídne, vymyslí, je ochoten to zrealizovat a věnovat se jim. A myslím si, že je to i důležitý v tom, že ty děti vidí, že nějakým způsobem se jim někdo snaží pomoci, že na ně někdo myslí, že někteří už teď možná mají pocit, že jsou hozeni přes palubu, že nikoho nezajímají, že si tam doma něco tvoří, a že jako člověka nikoho nezajímá. S tím můžou být spojený i depresivní stavy u těch dětí. A tohle například v tom létě se může změnit, že se jim někdo najednou věnuje, někdo s nima mluví, někdo s nima něco dělá.“*

Podle učitelky č. 5 má projekt mnoho pozitiv, jak už z hlediska vzdělávání, tak i pohybové aktivity. Velké pozitivum vnímá i v dostupnosti všem žákům bez ohledu na finance. Projekt mohl být také ulehčení rodičům: *„Určitě to má velký význam z několika hledisek. Jednak zapojení těch dětí, jednak aktivity fyzický i vzdělávací, to znamená jak po té tělesné stránce, což ty děti samozřejmě potřebují, tak i poznávání nových dovedností a znalostí, nebo i opakování. Nebo z hlediska rodičů, kteří mají problém někde umístit děti během prázdnin, tak i využití toho času. I teda z hlediska financování toho projektu celkem velkorysého, že si to mohly dovolit i děti, který by si to normálně*

*dovolit nemohly. Takže těch pozitiv je spousta. Jinak i nahlížení na tu výuku, zase se to odvíjí od toho, kdo vede ty Vzdělávací dny, ale že mají možnost poznat tu výuku z jiné strany. A tím, že se netlačí na výkon, není to na známky, může to být volně hodnoceno slovně, tak to pro ně může být i docela dobrá motivace.“*

Učitelky vnímají letní projekt Vzdělávací dny velmi pozitivně, ať už z hlediska socializačního, vzdělávacího nebo z hlediska pohybové aktivity. Projekt také mohl sloužit jako ulehčení rodičům, jejichž děti tráví prázdniny doma. Velké pozitivum projektu byla i jeho přístupnost, jelikož byly veškeré náklady hrazeny z dotací ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, mohl se Vzdělávacích dnů zúčastnit kterýkoli žák. Takový projekt mohl v žácích vyvolat pocit zájmu, který během distanční výuky vnímat zas až tak nemuseli.

## 8 Diskuse

Cílem této práce bylo zjistit, jak vnímali jednotliví aktéři edukačního procesu (žáci, rodiče a učitelé) vliv distanční výuky, která byla zavedena v návaznosti na uzavření škol v období nouzového stavu.

Z odpovědí na první otázku „**Jak bylo vnímáno uzavření škol během první vlny pandemie žáky?**“ vyplývá následující: Podle žáků nebylo úplně jisté, jakým způsobem a jakou formou bude distanční výuka probíhat. Online výuka nastala až druhý týden od zákazu přítomnosti žáků ve školách. Žáci vnímali jak technické, tak i organizační problémy, které byly pedagožky nuceny následně řešit. Žákům bylo z hlediska času poskytováno mnohonásobně méně výuky než při běžné docházce do školy. Vzdělávání bylo zprostředkováváno i pomocí zadávání úkolů, kterých bylo vzhledem k charakteru výuky více než při prezenční výuce. Pro mnohé žáky byla distanční výuka úlevou v časové náročnosti. Žáci také využívali vzájemné konzultace úkolů se spolužáky, které je vedly k lepšímu naučení a zapamatování. Velká negativa měli spojená s velkým množstvím úkolů, které jim bylo vzhledem k charakteru výuky zadáváno. Někteří si uvědomovali i nedostatečnost obsahu, který během výuky probírali. Žáci byli během distanční výuky z hlediska vzdělávání odkázáni spíše na svoji rodinu, zejména na své rodiče, kteří měli v tomto období v mnoha případech minimálně částečnou roli učitele. Problém žáci viděli ve chvíli, kdy jejich rodiče neznali veškerou látku, která byla během výuky probírána. Zatímco ve škole mají žáci možnost nechat si látku vysvětlit a v některých případech i zkontrolovat cvičení učitelem, během distanční výuky není na tuto zpětnou vazbu příliš velký prostor. Podle žáků měla participace rodinných příslušníků na jejich vzdělávání během distanční výuky významnou roli. Žáci si uvědomovali nutnost pohybové aktivity, proto trávili volný čas mimo jiné procházkami, jízdou na kole nebo fotbalem s kamarády.

Z odpovědí na otázku „**Jak bylo vnímáno uzavření škol během první vlny pandemie rodiči?**“ byly zjištěny velké rozdíly mezi jednotlivými rodinami. U rodin, kde byl alespoň jeden z rodičů doma, mohl dohlížet na výuku svého dítěte, na jeho soustředěnost a případně mu s výukou i pomoci. Náročné bylo i rozdělení volného času mezi jednotlivé děti, pokud je jich v rodině více. Bylo také nutné začlenit děti do chodu domácnosti. Pracovitost žáků se lišila individuálně. Starší žáci si volili cestu spolupráce, mladší nad

sebou potřebují neustálý dohled. Podle rodičů pracovali někteří žáci lépe, protože před sebou měli vidinu prezenční výuky. Někteří naopak považovali distanční výuku za prodloužení jarních prázdnin, tudíž pracovali méně.

**Jak bylo vnímáno uzavření škol během první vlny pandemie učiteli?** Učitelky nejprve hledaly způsob, jak výuku koncipovat. Některé učitelky prováděly výuku nejprve prostřednictvím zasílání zpracovaných úkolů, během čehož narazily na několik problémů, které vedly k přechodu na online hodiny. Ovšem i během online hodin došlo k upravování organizace. Osvědčilo se rozdělení žáků do několika skupin. Některé pedagožky využívaly k výuce zasílání zpracovaných úkolů, na jejichž vypracování žáci potřebovali stejný čas, jako běžně stráví výukou ve škole. Podle některých učitelek někteří žáci příliš nepracovali i z toho důvodu, že je za neúčast nečekal žádný postih. Podle učitelek téměř všichni žáci, kteří ve škole běžně pilně pracují, pracovali i při distanční výuce. To stejné platilo i u žáků, kteří ve škole příliš nepracují.

Z dalších odpovědí na otázku, **Jak bylo vnímáno uzavření škol během druhé vlny pandemie žáky**, lze vyvodit následující: Čas, který žáci strávili nad online výukou se v porovnání s jarním uzavřením škol jednoznačně zvýšil. Stále byla ovšem týdenní časová dotace v porovnání s prezenční výukou nesrovnatelná. Čas strávený nad zpracováváním domácích úkolů se v porovnání s jarem u některých zvýšil, u některých zůstal stále stejný. Velkou výhodou byla při podzimním uzavření škol zkušenost s distanční výukou na jaře. Z toho důvodu mohly školy hladce přejít do online prostředí. Tím odpadly technické problémy spojené s přechodem na distanční výuku. Žáci už si vyzkoušeli práci s digitální technikou a vyzkoušeli si práci z domova, což považovali za velkou výhodu. Vzhledem k většímu množství online hodin vznikl podle žáků větší prostor pro vysvětlení látky a případné dotazy. Zvýšený počet online hodin vnímali někteří žáci negativně z důvodu vyšší časové náročnosti. Vzhledem ke zkušenostem z jara už odpadla pomoc týkající se techniky. Pomoc rodinných příslušníků na vzdělávání žáků byla ovšem stále nepostradatelná. Vysvětlení nepochopené látky nebo zkontrolování vypracovaných úkolů stále bylo nedílnou součástí vzdělávání žáků. Stejně jako na jaře si žáci uvědomovali důležitost pohybu, který během uzavření škol kompenzovali vycházkami nebo sportem.

**Jak bylo vnímáno uzavření škol během druhé vlny pandemie rodiči?** Opět byly rozdíly mezi rodinami, kde byl alespoň jeden z rodičů doma a mohl dohlížet na výuku svého dítěte, na jeho soustředěnost a případně mu s výukou i pomoci. V porovnání s uzavřením škol na jaře už ovšem měla celá rodina osvědčený systém, jak celý chod domácnosti v takové situaci funguje. Z toho důvodu byl přechod na distanční výuku mnohem snazší než na jaře. Někteří žáci už byli z distanční výuky unavení a pracovali hůře než na jaře. Někteří naopak pracovali lépe na podzim, neboť jarní uzavření škol považovali za prázdniny, přičemž na podzim už pracovat museli a učební návyky už byly ozkoušené z jara.

**Jak bylo vnímáno uzavření škol během druhé vlny pandemie učiteli?** Po zkušenostech z jara už nebyl pro pedagogy ani pro žáky problém přejít na distanční formu výuky. Všechny komunikační partnerky přešly na online výuku, případně navýšily jejich počet. Pro žáky, kteří potřebovali látku vysvětlit, vznikl větší prostor. Z důvodu dlouhého času tráveného u počítače bylo nutné využít aktivizační metody. Mnohem různorodější byly i samotné metody, které učitelky k výuce používaly. Zvýšily také na žáky svoje nároky, což je vedlo k větší pracovitosti. Některé učitelky uvedly, že aktivita žáků zůstala stejná, jako při jarním uzavření škol. Opět téměř všichni žáci, kteří ve škole běžně pilně pracují, pracovali i při distanční výuce. Což platilo i u žáků, kteří ve škole příliš nepracují. Pedagožky uvedly i unavenost žáků z distanční výuky, která vedla ke zpestření online výuky v negativním slova smyslu.

Poslední otázka směřovala na letní projekt Vzdělávací dny. **Jak hodnotí přínos kompenzačního programu Vzdělávací dny nabídnutý školou a dotovaný MŠMT jednotliví aktéři edukačního procesu?** Někteří žáci předpokládali, že se budou učit více, někteří méně a někteří se těšili na pohybovou aktivitu. Žáci uvedli nové poznatky především z oblasti jazykové, případně zopakování a připomenutí látky, kterou už ve škole probrali. Nejvíce si ovšem žáci užili sport, zejména potom hry v tělocvičně, o které během uzavření škol přišli. Další aktivity, které žáci uvítali, byly výlety, během kterých například navštívili ZOO, plavecký areál, podzemí nebo židovskou čtvrť. Všichni žáci také uvedli, že by se o prázdninách pravděpodobně nevěnovali učení. Zejména potom výuce německého jazyka, který ve škole doposud neprobírali. Někteří žáci zmínili

i výlety, které by běžně neabsolvovali – návštěva plaveckého areálu nebo zoologické zahrady. Někteří uvedli, že by přes prázdniny tolik nesportovali.

Rodiče vnímali projekt velmi pozitivně, zejména v souvislosti se sociální izolací. Žáci mohli žáci po dlouhé době trávit čas se svými vrstevníky. Mohli si zasportovat a s kamarády zasoutěžit, případně navštívit i místa, která by jinak nenavštívili.

Učitelky pohlížely na projekt stejným způsobem, ať už z hlediska socializačního, vzdělávacího nebo z hlediska pohybové aktivity. Projekt také vnímaly jako ulehčení rodičům, jejichž děti tráví prázdniny doma. Jako velké pozitivum vnímaly i jeho přístupnost.

Obecně vnímají rodiče velký problém v sociální izolaci dětí, kterým chybí jak kontakt se spolužáky a vrstevníky, tak i s učiteli a školním prostředím. S tím se nese i denní režim a určitá disciplína, která při distančním vzdělávání chybí. Nutnost docházky do školy zmiňuje i Vágnerová (2012), ze socializačního hlediska je docházka do školy velmi důležitá, představuje větší odklon od výhradního vlivu rodiny a respektování pravidel instituce, která představuje hodnoty a normy nejbližší kultuře střední nebo vyšší vrstvy společnosti. Dětem upadá morálka, zejména u těch, jejichž oba rodiče docházejí denně do zaměstnání. Tento faktor v mnoha případech ovlivňuje i pracovitost dětí a částečně i to, do jaké míry se látku skutečně naučí. Tento problém se podle rodičů nepochybně promítne při návratu k prezenční výuce. Podle Vágnerové (2012) žáci dále nedokážou pracovat s látkou, kterou nemají dostatečně zafixovanou, což může vést do budoucna k dalším problémům. Podle rodičů byli učitelé připraveni dostatečně. Výuka byla ze strany učitelů díky jarní zkušenosti s distanční výukou kvalitnější, vznikl i větší prostor pro komunikaci se žáky. Jako největší problém ovšem rodiče vnímají nedostatečnou pracovitost a pozornost žáků. Velký rozdíl vnímají mezi těmi, kteří u sebe rodiče mají, který na ně dohlédne a případně s výukou i pomůže, a mezi těmi, kteří u sebe rodiče nemají. Kvalita výuky se ovšem odvíjí od organizace online hodin. Ve skupinách, kde je žáků méně, je větší prostor pro komunikaci nebo pro případné vysvětlení. Ve větších skupinách už takový prostor není. Rodiče žádné kompenzace spíše neočekávají. Vnímají ovšem nutnost dohnání učiva, z toho důvodu by rodiče uvítali hodiny nad rámec běžné výuky, případně upravení vzdělávacího programu tak, aby byla probírána především důležitá látka, bez které se žáci v budoucnu neobejdou. Jako návrh padl i opakování

letního projektu Vzdělávací dny, kdy se děti během prázdnin alespoň z části vrátí do kolektivu svých vrstevníků a kdy dojde alespoň v minimální míře k nějakému způsobu vzdělávání. Jako pozitiva rodiče vnímají technické dovednosti spojené s prací na počítači a dalšími komponentami. Dále zmiňují samostatnost, která se u dětí alespoň do nějaké míry prohloubila. Podle Čermákové (2020) je jí ale během distanční výuky požadováno více, než je v takto mladém věku žádoucí. Jako pozitivum vnímají i volný čas, který by děti běžně strávily cestováním do školy a zpět. Dále je to i fakt, že i když se jedná o distanční výuku, stále je to nějaká forma výuky a vzdělávání dětí se při uzavření škol úplně nezastaví.

Podle učitelek je velkým problémem fakt, že učitelé nemají přesný přehled o tom, jak a jestli vůbec žáci během online výuky pracují. Zpětnou vazbu nemají ani u vypracovaných úkolů, kde se odráží i práce rodičů. Dětem bez pochyby chybí i režim, který ve škole běžně mají. V praktických předmětech je problém s reaktivitou, kdy učitel není schopen bezprostředně reagovat na práci žáků, případně jejich dotazy. Nelze nezmínit i sociální izolaci a budování sociálního postavení ve společnosti. Čermáková (2020) zmiňuje, že izolace může negativně ovlivnit i duševní pohodu dětí. Podle Vágnerové (2012) souvisí se socializací celkový rozvoj veškerých kompetencí a celé osobnosti dítěte. Velkým problémem je bezpochyby i sociální zázemí, jehož různorodost bude vytvářet velké rozdíly mezi žáky po nástupu do školy, což zmiňovali i rodiče. Tento problém zmiňuje i Čermáková (2020). Podle Vágnerové (2012) ovlivňuje přístup rodičů u dětí rozvoj kompetencí, které jsou nezbytné pro dosažení úspěchu, těmi mohou být například odolnost k zátěži, vytrvalost, schopnost překonávat překážky nebo sebeovládání. Pedagožky zmínily i problémy se zdravím dětí. O zdraví se zmiňuje i Čermáková (2020), pro kterou je velkou oblastí samotný psychický stav dětí a zvýšení úzkosti, která může být způsobena dlouhodobým pobytem doma. Za pozitiva učitelky považují zlepšení práce s technologiemi a zlepšení psaného slova. Jelikož se většina rodičů podílela na vzdělávání svých dětí, zlepšila se i spolupráce mezi rodičem a žákem. Tento fakt uvádí i Čermáková (2020). Učitelky zaznamenaly situace, kdy mají někteří žáci problém se projevit před třídou ve škole, ale online prostředí jim vyhovuje, proto se jejich vyjadřování skrz mikrofon zlepšilo. Online výuka začínala později než běžná prezenční, z toho důvodu byli někteří žáci odpočatější, než bývají ve škole.

Z odpovědí na všechny tyto otázky lze vyvodit odpověď na tu hlavní, jak vnímali jednotliví aktéři edukačního procesu vliv distanční výuky, která byla zavedena v návaznosti na uzavření škol v období nouzového stavu.

Žáci obecně vnímali distanční výuku negativně. Po uzavření škol byli zmateni, jelikož nevěděli, jakým způsobem bude výuka probíhat. Podle žáků byla výuka náročnější než ve škole vzhledem k velkému množství domácích úkolů, které pro ně bylo únavné, a nedostatečnému prostoru na vysvětlení látky. V porovnání s jarem ale vnímali žáci podzim lépe, neboť odpadla většina technických problémů a větší množství online hodin zajistilo větší prostor pro vysvětlení nepochopené látky. Byli si také vědomi toho, že během distanční výuky probrali méně učiva než ve škole. Jako nedílnou součást distanční výuky považovali i důležitou pomoc rodičů.

Rodiče vnímali distanční výuku také negativně. Velký problém viděli v neudržení pozornosti žáků, která byla možná korigovat rodiči. Z toho důvodu vnímali rodiče velký rozdíl mezi dětmi, které nad sebou měli rodičovský dohled a mezi dětmi, které byly během distanční výuky odkázány samy na sebe. Žákům chyběl řád a režim, který škola neodmyslitelně představuje. Jako velký problém vnímali i sociální izolaci, do které se žáci po uzavření škol dostali. Podle nich jim chyběl kontakt jak se spolužáky, tak i s učiteli. Rodiče si také uvědomovali svoji důležitou roli v participaci na vzdělávání svých dětí. Vnímali také nutnost dohnání a ukotvení učiva, ke kterému nemuselo během distanční výuky dojít.

Učitelky po uzavření škol hledaly možné způsoby, jak výuku koncipovat. Přes zadávání úkolů se dostaly až k online hodinám. Některé během první vlny pandemie, některé až během vlny druhé. Při podzimním uzavření škol začaly učitelky distanční výuku vnímat jako něco, co nemusí odejít zas až tak rychle, z toho důvodu všechny přešly na výuku prostřednictvím online hodin, případně navýšily jejich počet. Učitelky viděly velký problém v nedostatečné zpětné vazbě o tom, co žáci skutečně umí, jelikož se v jejich práci promítala i práce rodičů. Viděly problém v nedostatečné reaktivitě na práci žáků, kdy nedokázaly bezprostředně reagovat na jejich dotazy či vypracované úkoly. Velký problém vnímaly i v odlišnosti sociálního zázemí, které ještě prohlubovalo rozdíly mezi jednotlivými žáky. Stejně jako rodiče, vnímaly i učitelky problém sociální izolace. Zmínily i problém se zdravím žáků v mnoha sférách.

## 9 Závěr

Tato diplomová práce se zabývala výzkumem, jak vnímali jednotliví aktéři edukačního procesu vliv distanční výuky, která byla zavedena v návaznosti na uzavření škol v období nouzového stavu. K tomuto účelu bylo využito kvalitativního výzkumu formou hloubkových rozhovorů se žáky základní školy, jejich rodiči a učiteli. Všichni komunikační partneři vnímali distanční výuku negativně. Žáci vnímali výuku jako náročnější než ve škole. Neměli příliš velký prostor pro vysvětlení látky a bylo jim zadáváno příliš mnoho úkolů. Jako nezbytnou vnímali i pomoc svých rodinných příslušníků. Rodiče viděli největší problém v neudržení pozornosti žáků, která mohla být korigována rodiči, kteří byli s dětmi doma a mohli na ně dohlížet. Podle nich vzniknou velké rozdíly mezi těmi, kteří nad sebou tento dohled mají a kteří ne. Jako velký problém vnímali i sociální izolaci. Vnímali také nutnost dohnání a ukotvení učiva, ke kterému nemuselo během distanční výuky dojít. Učitelky vnímaly distanční výuku také negativně, uvědomovaly si řadu problémů, které se s ní nesou. Velký problém vnímaly v nedostatečné zpětné vazbě o tom, co žáci skutečně umí. Jako další problém vnímaly v nedostatečnou reaktivitu učitelů a uvědomovaly si i odlišnost sociálního zázemí, které prohlubovalo rozdíly mezi jednotlivými žáky.

Výsledky výzkumného šetření musíme vnímat vzhledem k charakteristice výzkumného vzorku, kdy všichni dotazovaní žáci vyrůstají v úplné rodině. K odlišným výsledkům bychom pravděpodobně došli, pokud by někteří žáci vyrůstali v rodině neúplné.

Odlišnosti vznikly i mezi rodinami, kdy se žákem zůstal alespoň jeden rodič doma, a mezi rodinami, kdy oba rodiče docházeli během výuky do zaměstnání. U žáků, kteří u sebe měli rodiče, se do jisté míry dařilo korigovat jejich pozornost a případně dohlížet i na plnění domácích úkolů a dále i na jejich volnočasové aktivity. Zatímco u některých žáků, kteří doma neměli rodiče, nedošlo k dohledu nad vypracováním domácích úkolů. U těchto žáků zároveň upadala i morálka, která se pojila s chybějícím režimem a disciplínou, kterou škola nepochybně představuje.

Svoji účast na kompenzačních projektech Vzdělávací dny a Letní kempy vnímám velmi pozitivně. Doposud jsem se v rámci praxí a dalších aktivit s dětmi setkávala pouze s homogenními skupinami dětí, těchto projektů se ovšem účastnily děti od druhé do osmé třídy, což mě posunulo v mé pedagogické praxi zase o něco dále.

## Referenční seznam literatury

AŠSK, (2020). *Pravidla pro realizaci projektu Vzdělávací dny*. AŠSK.

AŠSK, (2021). *Pravidla pro realizaci projektu Letní kempy*. AŠSK.

Čermáková, B., Š. Kment a K. Gargulák, 2020. *Dopady uzavření škol kvůli pandemii koronaviru: logický model* [online]. Přístup dne 5. 11. 2021 z: [https://www.eduin.cz/wpcontent/uploads/2020/08Dopady\\_uzavreni\\_skol\\_pandemie\\_koronaviru.pdf](https://www.eduin.cz/wpcontent/uploads/2020/08Dopady_uzavreni_skol_pandemie_koronaviru.pdf).

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

Hrbáček, J. (2011). *Využití distančních studijních opor v prezenční výuce*. MSD, spol. s r. o.

Komenda, M., Bulhart, V., Karolyi, M., Jarkovský, J., Mužík, J., Májek, O., Šnajdrová, L., Růžicková, P., Rážová, J., Prymula, R., Macková, B., Březovský, P., Marounek, J., Černý, V., & Dušek, L. (2020). *Complex reporting of the COVID-19 epidemic in the Czech Republic: use of an interactive web-based app in practice*. *Journal of medical Internet research*, 22(5), e19367.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.

Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. H & H.

Minaříková, E. (2020). *Uzavření škol: jiný příběh se stejným nadpisem? Zkušenosti ze tří zemí*. *Pedagogická orientace*, 30(2), 302-307.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Portál.

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.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

## Internetové zdroje

- Česká školní inspekce, (2020). *Tematická zpráva: Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*.  
[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf).
- Česká školní inspekce, (2021). *Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách*.  
[https://www.csicr.cz/html/2021/TZ\\_Distancni\\_vzdelavani\\_v\\_ZS\\_a\\_SS/resources/\\_pdfs/\\_TZ\\_distancni\\_vzdelavani\\_v\\_ZS\\_a\\_SS\\_.pdf](https://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/resources/_pdfs/_TZ_distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS_.pdf).
- MŠMT, (2020a). *Harmonogram uvolňování opatření v oblasti školství*.  
<https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>.
- MŠMT, (2020b). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*.  
[https://www.msmt.cz/file/53906\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/).
- MŠMT, (2020c). *MŠMT podpořilo letní vzdělávání tisíců žáků*.  
<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podporilo-letni-vzdelavani-tisicu-zaku>.
- MŠMT, (2021a). *1. Fáze otevírání škol a režimových opatření*.  
<https://www.msmt.cz/faq-k-prvni-fazi-navratu-do-skol>.
- MŠMT, (2021b). *Informace k provozu škol a školských zařízení od 3. května 2021*.  
<https://www.msmt.cz/zaci-2-stupnu-zs-se-v-nekterych-krajich-vrati-do-skol-3>.
- MŠMT, (2021c). *Informace k provozu škol a školských zařízení od 10. května 2021*.  
<https://www.msmt.cz/zaci-2-stupnu-zs-se-v-nekterych-krajich-vrati-do-skol-3>.
- MŠMT, (2021d). *Informace k provozu škol a školských zařízení od 17. května 2021*.  
<https://www.msmt.cz/zaci-2-stupnu-zs-se-v-nekterych-krajich-vrati-do-skol-3>.
- MŠMT, (2021e). *Informace k provozu škol a školských zařízení od 24. května 2021*.  
<https://www.msmt.cz/zaci-2-stupnu-zs-se-v-nekterych-krajich-vrati-do-skol-3>.
- MŠMT, (2021f). *Informace k provozu škol a školských zařízení od 6. června 2021*.  
<https://koronavirus.edu.cz/files/informace-pro-skoly-a-skolska-zarizeni-76-final.pdf>.
- MŠMT, (2021g). *Informace k provozu škol a školských zařízení od 15. června 2021*.  
<https://koronavirus.edu.cz/files/informace-pro-skoly-a-skolska-zarizeni-146-finaldocx.pdf>.
- MŠMT, (2021h). *MŠMT rozdělí školám 250 milionů korun na podzimní doučování*.  
<https://www.msmt.cz/msmt-rozdeli-skolam-250-milionu-korun-na-podzimni-doucovani?highlightWords=dou%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD>.
- MŠMT, (2021i). *Byl spuštěn národní plán doučování pro žáky ZŠ a SŠ*.  
<https://www.msmt.cz/byl-spusten-narodni-plan-doucovani-pro-zaky-zakladnich-a?highlightWords=dou%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD>.
- MZČR, (2020a). *Vláda kvůli šíření epidemie covid-19 omezí sportovní, kulturní a společenské akce, činnost úřadů i škol, rodičům prodlouží ošetřovné*.  
<https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/vlada-kvuli-sireni-epidemie-covid-19-omezi-sportovni-kulturni-a-spolecenske-akce-cinnost-uradu-i-skol-rodicum-prodlouzi-osetrovne/>.

- MZČR, (2020b). Vláda prodloužila nouzový stav a s ním i všechna dosud platná krizová opatření do 20. listopadu. <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/vlada-prodlouzila-nouzovy-stav-a-s-nim-i-vsechna-dosud-platna-krizova-opatreni-do-20-listopadu/>.
- Zlámalová, H. (2006). *Distanční vzdělávání a eLearning*. <https://doczz.cz/doc/187385/distan%C4%8Dn%C3%ADvzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-i>.

## Přílohy

### Příloha 1 – Ukázka rozhovoru se žákem č. 3

OTÁZKY K JARU:

**Jak probíhala výuka během uzavření škol?**

Dostávali jsme úkoly, to jich ale ještě nebylo tolik a myslím si, že jsme ten první týden neměli žádnou online hodinu a ten další týden už jo. I jsme dostávali víc úkolů na tom Alfbooku i na těch stránkách jsme měli nějaký testy.

**V jakých předmětech probíhala výuka?**

Mívali jsme angličtinu, češtinu, matematiku a někdy zeměpis, fyziku a někdy i dějepis.

**Ve kterých předmětech probíhala online výuka a ve kterých jste dostávali pouze úkoly?**

Online výuku jsme měli jenom v češtině, angličtině a matematice, ale i v těchhle předmětech nám posílali materiály, který jsme potom často probírali i v té online výuce.

**Jak obtížná byla výuka na dálku?**

Ve škole je to jednodušší, protože nedostáváme tolik úkolů, ale zase když jsme ve škole, tak píšeme i testy a z domova si můžeme pomáhat, a přitom se i učit.

**Naučil ses i něco nového během online výuky?**

Třeba ta spolupráce nebo vyhledávání informací na internetu.

**Nahrazoval jsi absenci tělesné výchovy?**

My jsme nemohli chodit ani ven, protože jsme byli i někdy nachlazení, ale na procházky jsme chodili s mamkou.

**Kolik času jsi strávil online výukou?**

My jsme měli každý den alespoň jednu online výuku a možná tak 2-3 hodiny denně jsem strávil na počítači, než jsem udělal ty testy nebo i online hodina a tak. Tak za týden třeba 10 hodin.

**Kolik hodin týdně jsi strávil domácími úkoly?**

Vždycky jsem ráno vstal, když byly ty online hodiny a pak do oběda jsem dělal ty pracovní listy nebo úkoly, asi 2 hodiny.

**Museli ti s přípravou do školy pomáhat rodiče?**

Já jsem si to vždycky udělal a potom mi to mamka zkontrolovala.

**Co bylo nejtěžší na distanční výuce?**

Že jsme toho neprobírali tolik jako ve škole a že jsme si to nemohli nikde ukázat.

**Chyběl ti kontakt s tím učitelem?**

Docela jo.

## OTÁZKY K PODZIMU:

### **Jak probíhala výuka během uzavření škol?**

Už tam bylo víc těch listů a víc těch cvičení i online hodiny. Předtím jsme třeba měli jednu angličtinu a teď jsme měli dvě.

### **Jak obtížná byla výuka na dálku v porovnání s jarním obdobím?**

No, bylo to snazší, protože jsme měli víc online hodin, tak se to stihlo vysvětlit. I na online hodině, když jsme se na něco zeptali, když jsme třeba něco nechápali, tak nám to vysvětlili znova, abysme to chápali.

### **V jakých předmětech probíhala výuka?**

V pondělí angličtinu, v úterý češtinu a matematiku, ve středu angličtinu, ve čtvrtek češtinu a matematiku a pak jsme měli v pátek zeměpis a fyziku.

### **Takže ty hlavní předměty jste měli častěji a na pátek zbyly ostatní předměty?**

Ano.

### **Nahrazoval jsi absenci tělesné výchovy?**

S mamkou jsme chodili ven, protože tréninky jsou zakázaný, takže jenom jsme chodili ven.

### **Kolik času jsi strávil online výukou?**

No, tak když jsme měli online hodiny, tak jsme ani nechodili na počítač hrát hry, mohli jsme jenom posílat úkoly a být na online hodině, abysme to za celý den stihli. Takže týdně jsem na tom počítači mohl být 15-20 hodin.

### **Kolik hodin jsi strávil domácími úkoly?**

Asi tak 3 hodiny, bylo těch pracovních listů a všeho víc než předtím.

### **Museli ti s přípravou do školy pomáhat rodiče?**

Míň než předtím, protože na jaře jsem to moc nechápal a jak byly online hodiny, tak jsem to chápal víc.

## OTÁZKY K PROJEKTU

### **Co jsi od projektu „vzdělávací dny“ očekával?**

Že budeme cvičit, což jsme cvičili a že taky budeme něco probírat. Jakože třeba angličtinu a tak.

### **Těšil ses na projekt?**

Těšil, protože jak jsme byli zavřeni doma, tak jsme nemohli ani nic udělat. Takže tam jsem si třeba zacvičil.

### **Co tě na projektu nejvíce bavilo?**

Jak jsme hráli hry v tělocvičně, ale i třeba to vzdělání, jak jsme dělali angličtinu, i tu němčinu.

**Dělal jsi během projektu něco, co bys jinak nedělal?**

Tak všechno bylo dobrý, naučil jsem se i něco novýho, co bych se asi jinak nenaučil.

**A co konkrétně ses třeba naučil?**

Třeba tu němčinu, že to bylo něco novýho, co jsme ještě nedělali.

**Sportoval jsi během projektu více či méně, než kdyby ses ho neúčastnil?**

Určitě víc, protože na hřiště jsem nemohl jít sportovat, to mi ani mamka nedovolila, to jsem mohl jenom chodit s mamkou na procházky.

**Uvítal bys projekt příští rok znovu?**

Určitě bych chtěl.

## **Příloha 2 – Ukázka rozhovoru s rodičem č. 3**

### **Jaké změny ve vašem každodenním životě nastaly po jarním uzavření škol?**

U mě osobně se to neprojevalo, protože jsem byla doma s malým. Jako, když člověk nepracuje, je doma, nemá žádný jiný povinnosti, tak se to nějak extra neprojeví. Akorát tím, že jsme museli hlídat čas, aby chodili na ty online hodiny, aby na něco nezapomněli, ale přímo mě osobně se to nijak nedotklo. Ale je to tím, že jsem doma. Něco je asi jiný ti pracující, co chodí do práce na směny. Ale mě osobně se to nedotklo.

### **To znamená, že na podzim se u vás nic nezměnilo?**

Ne, u mě ne.

### **Vnímáte nějaké rozdíly mezi těmito obdobími z pohledu vašeho, vašeho dítěte a školy? Jaké?**

Na jaře ty děti pracovaly jinak. Pracovaly líp. Tím, že věděly, že půjdou zase zpátky do školy. Teď na podzim už to bylo takový, to se jim nechce, a kdy půjdeme do té školy a kdy to bude. Nemají zatím tu přesnou motivaci, kdy by mohly do té školy jít a kdy by se mohly učit s děckama. Samotný je to nebaví. V červnu vlastně ještě byly ve škole, takže tam věděly, že v září do té školy půjdou a těšily se na to. Bylo to něco jinýho než teď na ten podzim.

### **Jaké největší problémy a nedostatky identifikujete v souvislosti s distanční výukou?**

Když to vezmu z mého pohledu, když jsem doma a slyším to, nebo můžu u toho být, tak radši odcházím, popravdě řečeno. U jednoho, i u druhýho je to úplně stejný, ta soustředěnost a pracovitost není stoprocentní. I když jsou tam sami nebo jsme tam sami dva, tak jim ty myšlenky ujíždějí úplně někam jinam. Oni třeba poslouchají, nemůžu říct, že ne. Nebo když třeba mají něco udělat, tak to udělají, ale neudělají nic navíc. A řekla bych, že tohle se stupňuje, že je to s nima čím dál horší. A co jsem tak slyšela mluvit ostatní, tak je to všude úplně stejný. Je jedno, jestli jsou sami nebo nad nima stojíme. Není to tak, jak ve škole, že by měli 45 minut a soustředí se jenom na to jedno. Když někdo něco řekne, druhý má snahu buď mu pomoci nebo něco napsat. Tady vlastně vůbec. Když někdo něco neví, tak řekne, že neví, aniž by přemýšlel, a to mi na tom vadí.

### **Jak kvalitní je podle vás distanční výuka?**

Učitelé jsou nachystaní stoprocentně. To nemůžu říct, že by někde něco vázlo. Tam to vázne v dětech. Učitelé jedou pořád stejně. Tam je to ba dokonce možná i lepší, že už se taky naučili, vědí, co a jak. Ti mají ode mě jedničku s hvězdičkou, ale děcka, ty mají všichni pět.

### **Jaké další problémy se podle vás nesou s distanční výukou?**

Nevím, já jsem ráda, že učitelé mají s žákama aspoň nějaký kontakt, aspoň přes tuhle verzi, což je v dnešní době asi to nejvíc. Protože ty děcka potřebují mít kontakt s tím učitelem, tak to jsem ráda. A i by mohlo být klidně víc těch online hodin. Když to vidím, jak to je, tak se mi 2 hodiny zdají i málo. Že by mohlo být klidně i víc, ale to já neovlivním.

### **Vidíte nějaká pozitiva na distanční výuce?**

Pozitivum je to, že se alespoň nějak mohou učit.

**Naučilo se díky ní vaše dítě něco nového? Prohloubilo nějaké dovednosti, které by při prezenční výuce nebylo možné rozvíjet?**

Naučili se víc ovládat počítač, což musí tohle všechno dělat sami. Naučili se skenovat, posílat úkoly sami, to jsem je učila, to dělají sami. A to je asi všechno. Že ovládají tuhle techniku sami.

**Jaké možnosti očekáváte od školy, jako kompenzaci distanční výuky?**

Ty děcka potřebují dohnat to učivo. To je jasná věc, protože bych řekla, že se toho naučí míň než ve škole, ale určitě to potřebují probrat. I třeba ty testy. Myslím, že to jde pomalejc, než ve škole. Nevím, jak ostatní děti, ale ty naše, když něco neví, tak si navzájem radí. Nejedou sami za sebe, jako v tý škole. Ty testy a písemky musí jet každý sám. Kdežto tady, když jsou doma, tak to hledají všude možně, jenom ne ve své hlavě. Tohle už, my rodiče, taky neovlivníme, nejsme s nima 24 hodin denně. Ale opravdu mi vadí, že nemají s kým soutěžit, nebo to zdravý předhánění, to doma není.

**Jak nahlížíte na letní projekt Vzdělávací dny?**

Úplně super, kluci byli nadšení. Prvně, když jsme jim řekli, že půjdou o prázdninách do školy, tak to bylo takový... Ale oni přišli natěšení, ještě jak můžou s někým soutěžit, tak to jste měli plusový body. Takže já jsem byla spokojená. Mně se to strašně líbilo, už jenom že ty děcka pak přišly a byly pěkně unavení, něco se naučily a měly spoustu zážitků. I ten sport, ten jim celkově chybí. Není to jenom tělocvik, ale i třeba fotbal, chodili jsme plavat, to jim fakt chybí a jde to i vidět.

**Využili byste takovou nabídku i v následujících letních prázdninách?**

Já určitě a děcka si myslím, že taky. Nebo si myslím, že to i vím.

**Jaký se domníváte, že bude mít na vaše dítě vliv toto "koronavirové období" do budoucna?**

Myslím si, že v děckách se tohle nijak neodrazí. Že by mělo nějak narušit, to asi ne. Akorát v tom vzdělávání, tam jim to bude chybět a budou to muset nějak dohnat. Oni to doženou, oni jsou dneska přizpůsobiví, že se přizpůsobí každý době. Ale budou muset makat, aby to opravdu dohnaly.

### **Příloha 3 – Ukázka rozhovoru s učitelkou č. 5**

#### **Jak jste vedla hodiny při uzavření škol na jaře?**

Na jaře jsem vedla hodiny tak, že jsem posílala dětem práce na týden, a oni mi to vracely na e-mail nebo prostřednictvím některých platforem na internetu zase zpět. Nejvíce jsem používala [www.LiveWorksheet.com](http://www.LiveWorksheet.com). Běžně mají tři hodiny výuky plus přípravu, takže jsem to koncipovala na dvě hodiny plus příprava.

#### **Jak jste vedla hodiny při uzavření škol na podzim?**

Na podzim už probíhala online výuka plus domácí úkoly. Co se týče času, tak to vycházelo na dvě hodiny online výuky a dvě hodiny na přípravu. Pro online výuku jsem začala využívat platformy MS Teams a pro zadávání úkolů ve Škole v pyžamu. Plus teda ještě ty Worsheety.

#### **Vidíte rozdíl v aktivitě nebo úspěšnosti žáků mezi jarem a podzimem?**

V úspěšnosti asi nevidím žádný rozdíl mezi jarem a podzimem. Na jaře to bylo něco nového a všichni jsme se v tom hledali, na podzim už se jelo v celkem jasných mantinelech. V aktivitě je to těžký srovnávat, když jsem na jaře neměla online hodiny. Jinak co se týče online hodin, tak je to dítě od dítěte. Dítě, které ve škole pracuje, tak pracuje i při online výuce. To, které ve škole nepracuje, tak nepracuje ani online. Není to teda kompletně u všech dětí, ale o většině se to dá říct. Ale pokud můžu říct, tak v těch Live Worksheets ta aktivita byla stejná, protože je tam možnost si práce opakovaně opravovat a ty testy dělat, takže se ti žáci snaží opakovaně, aby si vylepšili tu známku. O tom bych řekla, že se to nezměnilo. Ti, kteří se snažili a dělali na jaře, tak dělali i na podzim.

#### **Jakou vidíte největší mezeru v distančním vzdělávání?**

Tak samozřejmě v komunikaci, osobní kontakt, vůbec sociální kontakty a všechno z toho vyplývající. Když je člověk ve třídě, tak je to něco úplně jiného než v online prostředí. Tam učitel přesně vidí, jak děti pracují, jestli pracují, jestli pochopily zadání, jestli už jsou hotoví. To v té online výuce není. Ve škole zároveň mají nastavený nějaký režim, kterej při distančním vzdělávání chybí. To se pak může projevit nejen na vzdělávání, ale třeba i na jejich zdraví.

#### **Jak kvalitní je podle vás distanční výuka (z hlediska obsahu, metod, času)?**

Já si myslím, že se toho většina učitelů chopila na podzim s maximálním úsilím, řekla bych, že tomu věnují hodně, a myslím si, že i pro ty děti je ta výuka pestrá, přínosná a zajímavá.

#### **Jaké další problémy se podle vás nesou s distanční výukou?**

Zase samozřejmě bych zmínila ty sociální problémy. Děti, které mají nepodporující rodiče, kteří buď nechťejí, nebo vůbec nemají tu možnost a nemůžou ty děti podpořit, tak se mezi těma dětma v rámci třídy dost rozevírají nůžky. Jasně, že se rozevírají i mezi

školama, protože záleží, jak která škola to uchopí. Každopádně až se děti vrátí zpět do škol a nastane normální režim, tak bude podle mého názoru velký rozdíl mezi jednotlivými dětmi.

#### **Vidíte nějaká pozitiva na distanční výuce?**

Ano, několik. Žáci, kteří jsou snaživí a řekla bych i nadaní, tak jim to vyhovuje. Můžou se rozvíjet a věnovat čas i aktivitám, který je v hodinách brzděj. Ti, kteří jsou pomalejší tempo, tak si to můžou několikrát zopakovat a můžou si to udělat svým tempem a mají na to dostatek času. Třetí pozitivum vidím v tom, že žáci, kteří mají ve škole problém se projevovat, tak při online výuce, když nejsou na kameře, tak se projevují. Samozřejmě ne u všech, ale o některých žácích se to určitě říct dá.

#### **Jak nahlížíte na letní projekt Vzdělávací dny?**

Určitě to má velký význam z několika hledisek. Jednak zapojení těch dětí, jednak aktivity fyzický i vzdělávací, to znamená jak po té tělesný stránce, což ty děti samozřejmě potřebují, tak i poznávání nových dovedností a znalostí, nebo i opakování. Nebo z hlediska rodičů, kteří mají problém někde umístit děti během prázdnin, tak i využití toho času. I teda z hlediska financování toho projektu celkem velkorysýho, že si to mohly dovolit i děti, který by si to normálně dovolit nemohly. Takže těch pozitiv je spousta. Jinak i nahlížení na tu výuku, zase se to odvíjí od toho, kdo vede ty Vzdělávací dny, ale že mají možnost poznat tu výuku z jiné strany. A tím, že se netlačí na výkon, není to na známky, může to být volně hodnoceno slovně, tak to pro ně může být i docela dobrá motivace.