

Přínosy a rizika distančního vzdělávání na prvním stupni ZŠ

Mgr. et Mgr. Nikol Fabíková

Rigorózní práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. et Mgr. Nikol Fabíková**
Osobní číslo: **H210075**
Studijní program: **M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **distanční**
Téma práce: **Přínosy a rizika distančního vzdělávání na prvním stupni ZŠ**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice distančního vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na distanční vzdělávání a jeho přínosy či rizika distančního vzdělávání u žáků prvních stupňů ZŠ.
Příprava výzkumu, vymezení výzkumného problému a cílů výzkumu.
Realizace kombinovaného kvalitativně - kvantitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s rodiči žáků prvních stupňů ZŠ a dotazníku pro učitele žáků prvních stupňů ZŠ.
Zpracování a vyhodnocení dat, včetně interpretace.
Představení výsledků výzkumu, shrnutí a doporučení pro distanční vzdělávání žáků prvních stupňů ZŠ.

Forma zpracování rigorózní práce: **tisková/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BAČOVÁ, Veronika, 2020. Učitelé, žáci a vzdělávání na dálku. Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy. 145(2): 22-26. ISSN 0323-0449.
BURDINA, Gulnara M., KRAPOTKINA, Irina E., NASYROVA, Lillya G., 2019. Distance Learning in Elementary School Classrooms: An Emerging Framework for Contemporary Practice. International Journal of Instruction. 12(1): 1-16. ISSN 1694-609X.
DHAWAN, Shivangi, 2020. Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. Journal of Educational Technology System. 49(1): 5-22. ISSN 0047-2395.
DONGA, Chuanmei, CAO, Simin a HUI, Li, 2020. Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. Children and Youth Services Review. (118): 105-440. ISSN 0190-7409.
MŠMT ČR, 2021. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha. 164 s.
MUKHTAR, Khadijan, JAVED, Kainat, AROOJ, Mahwish a Ahsan SETHI, 2020. Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. Pak J Med Sci. 36: 27-31. ISBN 1682024X.
PUGNEROVÁ, Michaela a kol., 2019. Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0532-8.
RASMITADILA, Rasmitadila, ALIYAH, Rusi Rusmiati, RACHMADTULLAH, Achmad et al., 2020. The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. Journal of Ethnic and Cultural Studies. 7(2): 90-109. ISSN 2149-1291.
ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. Obecná didaktika: Pro studium a praxi. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4590-9.

Datum zadání rigorózní práce: 11. května 2021
Termín odevzdání rigorózní práce: 17. února 2023



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 9. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – rigorózní práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze rigorózní práce jsou totožné;
- na rigorózní práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

S. L. 2023

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací

²⁾ Vysoká škola nepříměleční zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Diplomová, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odebraná uchazečem k obhajobě musí být již nejméně pět pracovních dní před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý se může ze zveřejnění práce podívat na své náklady výpisy, výtisky nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odebraním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2, zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 2:

(3) Do práva autorského však nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li dílo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školské dílo).

3, zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školské dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školského díla § 35 odst.

2). Odpírá-li autor takového díla užití svému bez vážného důvodu, mohou se tyto věci domáhat nahrazení obyčejného profitu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 rovněž neplatí.

(2) Není-li zjevně jinak, máte autor školského díla své dílo užití či poskytnutí jména licence, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školského díla z výjízku jím dosaženém, v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolnosti až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí ke větší výjízku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením s užitím školského díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tématem práce je zjištění efektivnosti a možností distančního vzdělávání realizovaného na prvních stupních základních škol ve vztahu k tomu, jaké přínosy a rizika může žákům, jejich rodičům, eventuálně i učitelům přinášet. Cílem práce je identifikovat hlavní přínosy a rizika distančního vzdělávání u žáků prvního stupně základních škol z pohledu učitelů a rodičů. Rodiče, ale i učitelé účastníci se výzkumu potvrzují, že distanční vzdělávání může být smysluplné i na prvních stupních základních škol. Žákům může pomoci posílit jejich schopnosti práce s počítačem, při práci s informacemi a dle identifikovaných zkušeností se podílí také na zlepšení vztahů s rodiči. Za rizika lze považovat omezení sociálních kontaktů a zhoršení možnosti individuálního přístupu.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, koronavirus, pandemie, první stupeň, sociální kontakty.

ABSTRACT

The topic of this thesis is finding out the efficiency and possibilities of online lessons taught at elementary schools concerning their benefits and risks brought to the pupils, their parents and the teachers. The aim of this work is to identify the main benefits and risks of online teaching for primary school students from the perspective of teachers and parents. They all confirm that online lessons can be meaningful even at elementary schools. They can help pupils with their ICT skills, work with information and according to experience it also contributes to improving the relationship with the parents. Reducing social contacts and worsening the possibilities of an individual approach can be considered risks.

Key words: coronavirus, elementary school, online lessons, pandemic, social contacts.

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem, kteří mi byli oporou při psaní rigorózní práce, zejména pak za vstřícný přístup studijního oddělení. Mé poděkování patří také všem respondentům, kteří i v této nelehké době přistoupili na účast ve výzkumu. Ráda bych samozřejmě poděkovala i mé rodině za podporu, důvěru a pochopení.

Prohlašuji, že odevzdaná verze rigorózní práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	13
1.1 ŽÁK MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	14
1.2 RVP ZV PRO PRVNÍ STUPEŇ	16
1.3 SPECIFIKA VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍM STUPNI	18
2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ONLINE VÝUKA	21
2.1 VZNIK A HISTORIE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	22
2.2 CHARAKTERISTIKA A SPECIFIKA ONLINE VÝUKY V RÁMCI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	25
2.3 VÝHODY A NEVÝHODY DISTANČNÍHO A ONLINE VYUČOVÁNÍ.....	28
3 DISTANČNÍ A ONLINE VÝUKA NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	32
3.1 PANDEMIE KORONAVIRU VE ŠKOLSTVÍ A NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	33
3.2 MOŽNOSTI A ZPŮSOBY REALIZACE DISTANČNÍ A ONLINE VÝUKY NA PRVNÍCH STUPNÍCH ZŠ	35
3.3 UČITEL JAKO ČINITEL EFEKTIVNÍ DISTANČNÍ VÝUKY.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4 VÝZKUM PŘÍNOSŮ A RIZIK DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍCH STUPNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL	43
4.1 CÍL VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY.....	43
4.2 PŘEDSTAVENÍ METOD VÝZKUMU	44
4.3 ORGANIZACE VÝZKUMU A JEHO RESPONDENTI.....	47
5 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT	50
5.1 INTEPRETACE DOTAZNÍKU PRO UČITELE	50
5.2 INTERPRETACE ROZHOVORŮ S RODIČI	70
6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	77
6.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ	77
6.2 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ	78
6.2.1 Vyhodnocení rozhovorů v rámci metody otevřeného kódování	78
6.2.2 Výsledky axiálního kódování.....	81
6.2.3 Výsledky selektivního kódování	82
6.2.4 Zakotvená teorie.....	84
6.2.5 Vyhodnocení výzkumných otázek	85
7 POROVNÁNÍ ZKUŠENOSTÍ A NÁZORŮ UČITELŮ A RODIČŮ.....	87

8	DISKUZE	89
9	NÁVRHY PRO ZEFEKTIVNĚNÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍCH STUPNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL	93
	ZÁVĚR	97
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	100
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	105
	SEZNAM GRAFŮ	106
	SEZNAM PŘÍLOH.....	108

ÚVOD

Pandemie koronaviru zasáhla celý svět a změnila myšlení a fungování celé společnosti. Po prvotním šoku a vážných obavách o zdraví vlastní a zdraví svých rodin museli lidé začít řešit i mnoho dalších omezení, změn, restrikcí nebo zákazů, na které si museli zvyknout a přizpůsobit se. Pandemie koronaviru negativně ovlivnila nejen zdraví lidí, ale ve svém důsledku i jejich životy ve smyslu společenském, kulturním a ekonomickém. Bohužel významně zasáhla tato situace i samotné děti, a to ve smyslu narušení jejich běžného školního dne, který za normálních okolností trávily ve školách.

Během situace, která nastala, byly několikrát po sobě na určitou dobu uzavřeny všechny školy. Na začátku to bylo přijato jako nutný fakt, ovšem postupem času bylo jasné, že situace se jen tak nezlepší a děti nemohou zůstat doma věčně. Do českého školství tak mnohem intenzivněji, než předtím vstoupila distanční online výuka, která do té doby byla pro většinu škol naprosto nepředstavitelnou a nerealizovatelnou záležitostí. Studenti se s ní předtím setkávali leda tak na některých vysokých školách, ale pro školy základní šlo o něco naprosto nového. Jednalo se však o jedinou možnost, jak v daných okolnostech, kdy se nebylo možné setkávat reálně, zajistit dětem tolik důležité a pro jejich budoucnost nezbytné vzdělání.

Ačkoliv už má dnes připojení k internetu v podstatě skoro každý (a to dokonce i v mobilním telefonu) a děti už často ve věku mateřské školy dokážou používat tablet nebo telefon, online výuka je přece jen něco jiného. Učitelé zvyklí na klasickou výuku byli nuceni se postavit před výzvu vzdělávat své žáky na dálku. Museli zjistit, jak co nejefektivněji předat informace žákům, kteří jsou od nich různě vzdálení, nemohou si učivo tzv. osahat, jaký program využít, jaký nejlepší způsob komunikace s žáky zvolit, jak udržet jejich pozornost, když nesedí ve třídě, ale doma, kde je rozptyluje sourozenec nebo jiné faktory apod. Před učiteli, ale i samotnými žáky, zkrátka vyvstal velmi náročný úkol, který musel být splněn v podstatě ihned.

Pochopitelně online výuka na začátku do jisté míry vážla. Panovaly nejasnosti v mnohých oblastech. Učitelé museli v praxi řešit různé problémy (třeba s připojením k internetu u některých žáků) a příprava na vyučování najednou trvala mnohem déle než dosud. Mnozí učitelé se cítili v nové situaci nejistí a často i naštvaní, stejně jako někteří žáci a jejich rodiče. Přitom se ale lze domnívat, že online výuka, ačkoliv nemůže zajisté plně nahradit výhody klasické prezenční výuky, může být efektivní výukovou metodou. Musí však pochopitelně

probíhat podle určitých pravidel, respektovat některá omezení a specifika a musí jí být její účastníci nakloněni a motivováni k její realizaci.

Téma této práce bylo zvoleno právě na základě přesvědčení, že i přes mnohá negativní vnímání a odmítání online výuky, lze tento způsob vzdělávání realizovat ku prospěchu všech a s patřičným efektem na výsledné vzdělání, ať už v době pandemie nebo pak kdykoliv po ní, kdy to bude vhodné nebo potřebné. Cílem práce bude identifikovat hlavní přínosy a rizika online výuky u žáků prvního stupně základních škol z pohledu učitelů a rodičů. Dílčím cílem bude na základě identifikovaných rizik a přínosů navrhnout způsoby zefektivnění online výuky u žáků na prvním stupni základních škol. Dalším dílčím cílem pak bude z výpovědí rodičů a učitelů zhodnotit jejich individuální vnímání smysluplnosti online výuky u žáků na prvním stupni.

Pro naplnění cíle práce a stanovených dílčích cílů bude text práce rozdělen na dvě části, a to teoretickou a praktickou část. V teoretické části práce budou na podkladě studia odborných literárních pramenů nejprve představena specifika vzdělávání žáků na prvním stupni základních škol. Následovat bude obecný úvod do online výuky, od její historie, realizace až po její výhody a nevýhody. Poté naváže kapitola věnovaná online výuce na prvním stupni, kde budou vyzdvíženy charakteristické podmínky a zásady jejího praktikování u mladších žáků. Následně bude pokračovat praktická část tvořena kombinací dvou výzkumných metod – dotazníku a rozhovoru. Dotazník bude tvořen jako strukturovaný s 23 otázkami pro respondenty z pedagogické sféry. Jeho realizace bude dle situace buď online nebo v kombinaci online a osobního dotazování. Rozhovory budou vedeny s vybranými rodiči (10 rodičů) žáků základních škol, buď online rozhovorem nebo osobně. Na základě zjištěných dat poté budou navrženy možnosti a způsoby zefektivnění a zatraktivnění online výuky na prvních stupních.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Na začátku této kapitoly je na místě si vymezit základní pojmy uvedené v jejím názvu, které se budou dále prolínat celým textem, a to pojmy „výchova“ nebo „vzdělávání“. Ačkoliv jde o termíny používané poměrně hojně, jejich vymezení však nebývá vždy úplně jednoznačné a u různých autorů je možné se setkat s různými vymezeními. Zormanová (2014, s. 21) pak nabízí například definici vzdělávání jakožto „...procesu osvojování nových vědomostí, dovedností, návyků a postojů. Také se jedná o proces formování osobnosti, názorů a zájmů.“ Vzdělávání se vztahuje především k socializaci dítěte, přičemž největší důraz je při vzdělávání kladen na rozvoj poznávacích oblastí a kvalit dítěte. Při vzdělávání dochází u žáka k osvojování si znalostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího poznávání vědomostí. Výsledkem vzdělávání je pak vzdělání. Beneš (2008, s. 16) doplňuje, že pojem vzdělávání je oproti pojmu výchova pojmem určujícím záměrnou a řízenou činnost.

Vališová a Kasíková a kol. (2011, s. 57) uvádí, že rozlišení výchovy a vzdělání se odvíjí od pojmové odlišnosti latinských termínů *educatio* a *eruditio*. Výraz *educatio* (vychovávání, výchova, odchování, pěstování) byl užíván v úvahách o morálce a formování charakteru a při líčení chování k sobě samému a k druhým lidem. Na to navazuje význam současného termínu výchova v užším smyslu, který prezentuje formování vlastností jedince. Termín *eruditio* (vzdělávání, učení, vědomosti, učenost) byl užíván pro označení procesů vštěpování nebo osvojování základů kultury – například jazyka, vědy, umění atd. Z něj se odvozuje význam dnešního termínu vzdělání (něm. *dic Bildung*, rus. *obrazovanie*, pol. *nauczanie*), v rámci něhož se klade důraz na vštěpování a osvojování vědomostí, faktů, znalostí o vztazích, souvislostech a zákonitostech jevů, jakož i nabytí dovedností, schopností a zručností v technickém slova smyslu. Část pojmu má povahu instrumentální, jelikož slouží člověku jako nástroj k poznání a k činnosti, k efektivnímu jednání a k proměnám okolí, zčásti má povahu kultivační, tedy činí z člověka kultivovaného jedince tak, že něco ví, zná nebo umí.

Základní vzdělávání obecně prezentuje aktuálně jediné vzdělávací období, jehož se povinně účastní každé dítě v České republice (ČR), a které formuje základ pro celoživotní učení u celé populace. Je tak velmi důležité, jaké vzdělávací příležitosti nabízí, jaké prostředí pro vzdělávání vytváří, jak motivuje k učení, jak ovlivňuje rozvoj osobnosti jednotlivých žáků,

jak ho připravuje na soužití a spolupráci s ostatními, jak ho vybavuje pro osobní život a práci i pro adaptaci v dnešním dynamickém světě. Základní vzdělávání prezentuje období, v němž „...děti všech úrovní schopností a ze všech vrstev obyvatelstva získávají ve škole zkušenost ze sociálních vztahů v přirozeně heterogenních kolektivech svých vrstevníků. Dochází zde k potřebnému vzájemnému ovlivňování a buduje se nenahraditelný sociální kapitál jako předpoklad pro dosahování budoucí shody ve společenských, politických a pracovních záležitostech“ (MŠMT ČR, 2001, s. 47).

Základní školy ztvárňují vzdělávací instituce, v nichž většina populace získává základní vzdělání a plní povinnou školní docházku. Oproti dřívějším dobám byla povinná školní docházka opět prodloužena na 9 let, stejně jako dříve se dělí na 1. a 2. stupeň. Dle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) mohou být někde (často na vesnicích nebo menších obcích) zřizovány základní školy, které nemají všechny ročníky, často právě zahrnují jen první stupeň. V případě potřeby (pro děti sociálně znevýhodněné a pro děti, u kterých je možné předpokládat, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj) některé základní školy zřizují i přípravné třídy základní školy.

1.1 Žák mladšího školního věku

Ve vztahu k zaměření praktické části práce na žáky v uvedeném vývojovém období, je na místě si jej alespoň stručně představit a definovat. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 118) uvádí, že jde o období, které začíná zhruba v 6 až 7 letech věku dítěte a končí začátkem fyzického a psychického dospívání, tj. zhruba ve věku 11-12 let. Většinou se kryje s prvními pěti lety školní docházky. Nástup do základní školy je pro toto období typický. Ptáček a Kuželová (2013, s. 37) doplňují, že ve vztahu k nástupu do základní školy dochází u dítěte k jedné z největších změn v psychickém a sociálním vývoji. Vliv na to mají jak školní povinnosti samy osobě, tak rovněž třídní kolektiv a učitelé. Dítě si musí přivyknout na poměrně dlouhé odloučení od rodičů, přijmout autoritu učitele, soustředit se na výuku a současně se zapojit do skupiny spolužáků. Získá nové schopnosti, plní stále těžší úkoly a je soběstačnější.

Vývoj dítěte v tomto období plynule a trvale pokračuje a dítě zaznamenává podstatné pokroky, které budou mít podstatný vliv na jeho budoucnost. U žáků mladšího školního věku dochází k pomalé ztrátě egocentrismu a uvědomění si, že druzí mohou mít na to samé jiný názor. Autority z žákova pohledu (zvl. rodiče a učitelé) dítě nejprve uznává nekriticky a maximálně se snaží naplnit jejich očekávání (období „hodného dítěte“). Vlastní chování

hodnotí jako dobré či špatné podle toho, jak k němu přistupují právě uvedené autority (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 37-40). Autority v podobě rodičů nebo učitele jsou zatím pro dítě stále ještě nejdůležitější, co se týče uspokojení jeho potřeby jistoty. Když se však dítě stále více osamostatňuje, dochází k omezení vlivu zmíněných autorit a kolem věku deseti až dvanácti let už dítě bývá ve svých názorech kritičtější, spolužáci dostanou přednost před učitelem apod. (Jochmannová, Kimplová a kol., 2021, s. 123).

Z hlediska kognitivního vývoje lze zmínit, že děti mladšího školního věku už zvládají klasifikovat, respektive seřadit položky podle různých kritérií. Chápu rozdíly mezi realitou a fantazií (Cejpková, 2015, s. 64). Z hlediska mentálního vývoje se zatím objevují problémy s abstrakcí. Typickým rysem myšlení mladšího školáka bývá jeho závislost na pozorovatelné realitě. Proto se děti nejprve učí počítat jablka či hrušky, tedy předměty, které už znají. Přemýšlet dítě v tomto věku zatím nedokáže v jiné než konkrétní rovině a události, se kterými se zatím nesetkalo, si neumí představit. Jistý posun v nakládání s poznatky lze zaznamenat – oproti předškolního období už dítě zvládne hodnotit věci z několika hledisek současně (např. z hlediska barvy, tvaru apod.), nejen z jednoho nejzřetelnějšího (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 38-39).

Žáci mladšího školního věku už si ale dokážou zapamatovat trvale to, na co zaměří svou pozornost. V prvních letech základní školy je ovšem trvalost bezděčného zapamatování ještě větší než zapamatování úmyslného. Školní děti si pozvolna osvojují různé strategie a naučí se je i lepším způsobem používat. V tomto ohledu se může pozitivně projevit efekt učení, zkušenosti s podobnými úkoly i s vedením pedagoga, který dětem pomáhá. Vnímání a všímavost dítěte tohoto věku jsou podmíněny rozvojem poznávacích schopností a analyticko-syntetické činnosti, které pedagogové u žáků pěstují (Kelarová a Matějková, 2010, s. 94). Pugnerová (2019, s. 48) uvádí, že v tomto věku je výhodou to, že má dítě možnost získat pocit, že je šikovné, že něco umí, něco mu jde a baví ho to. Za nevýhodu lze však považovat to, že může také získat pocit neschopnosti a neúčinnosti, trpět pocitem méněcennosti a neumět přijít na to, v čem je dobré.

Dítě mladšího školního věku si už vytváří různé strategie sebekontroly. Vývoj sebeúcty závisí na informacích, na kognitivních schopnostech. Dále má vliv na chování, emoční přizpůsobení, dlouhodobé psychické přizpůsobení. Sebeúctu ale ovlivňují významně rodiče svou výchovou (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 39). Učitelé včetně rodičů mají na žáka v tomto období velký význam, co se týče vývoje jeho morálky. Vývoj morálního vědomí a jednání závisí na psychických vlastnostech dítěte, jeho kognitivních schopnostech, intelektu,

emocionálních a jiných složkách. Morálku v prvních letech života dítěte determinují vnější okolnosti. Jednání své nebo i druhých hodnotí dítě podle toho, jak k němu přistupují, či jej schvalují jeho autority (Pugnerová, 2019, s. 50-51).

Z hlediska fyzického vývoje lze zaznamenat růst drobného a většího svalstva, což u dětí zvyšuje potřebu pohybu, pohybovou vzrušivost. Kostra dětí je však stále měkká a plastická a může se lehce deformovat (při nevhodném sezení či zatížení například při dlouhodobé práci s počítačem). Rychle se ukončuje růst trvalého chrupu. Dochází také k rychlému a výraznému zlepšení hrubé motoriky, ale i jemné motoriky (viz Cejpková, 2015, s. 64). Pohyby bývají rychlejší, svalová síla bývá větší a evidentní je především zlepšená koordinace všech pohybů celého těla (Kelnarová a Matějková, 2010, s. 93).

Mezi pátým a sedmým rokem dochází dále k dozrávání sluchového a zrakového vnímání. Sluchová ostrost se zdvojnásobuje. Dítě zvládá rozlišovat zvukovou a vizuální podobu slov, což má význam pro zdárné zvládnutí čtení a psaní. V mladším školním věku se asi o polovinu zvyšuje zraková ostrost a rozvíjí se vidění nablízko. Dítě je schopné vnímat a uvědomovat si polohu předmětu v prostoru. Na začátku školní docházky by mělo být dítě schopno pojmenovat různé odstíny barev, najít tvar, odlišit obrázek lišící se vertikální polohou. Zvyšuje se také počet slov, děti se učí nové významy (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 38).

1.2 RVP ZV pro první stupeň

Základní vzdělávání se dělí na 1. a 2. stupeň. Každá uvedená vzdělávací etapa má specifické vzdělávací cíle, rozdílné metody a formy práce, ale i problémy. Obsah základního vzdělávání realizovaného na prvních stupních určuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a jednotlivé školy si pak na základě nich tvoří pro sebe specificky upravené školní vzdělávací programy (ŠVP). RVP ZV byl schválen ministerstvem školství v roce 2005 a následně několikrát doplněn. RVP ZV je závazný pro základní školy a nižší stupeň gymnázií. Stanovuje cíle základního vzdělávání, úroveň klíčových kompetencí, které by měli žáci dosáhnout, vzdělávací oblasti a obory, rámcově obsah vzdělávání a očekávané výstupy v daných etapách a rámcový učební plán. Součástí RVP ZV tvoří Standardy pro základní vzdělávání, které detailněji vymezují očekávané výstupy.

V dokumentu RVP ZV (MŠMT ČR b, 2021, s. 8) je ve vztahu k cílům a pojetí vzdělávání na prvním stupni uvedeno: *„Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení*

individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.“

Co se pak týče dalších bodů, například vymezení kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout, ty se vztahují ke konci vzdělávání, nerozdělující se na jednotlivé stupně. Vzdělávací obsah základního vzdělávání se v RVP ZV dělí do sedmi vzdělávacích oblastí (v rámci prvního stupně, jinak jich je 9 celkem za 9. ročníků). Ty jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory, které jsou pro první stupeň následující (MŠMT ČR b, 2021, s. 14):

- Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura – 33 hodin, cizí jazyk – 9 hodin).
- Matematika a její aplikace (matematika a její aplikace – 20 hodin).
- Informatika (informatika – 1(2) hodiny).
- Člověk a jeho svět (člověk a jeho svět – 12 hodin).
- Umění a kultura (hudební výchova – 12 hodin, výtvarná výchova – 12 hodin).
- Člověk a zdraví (tělesná výchova – 10 hodin).
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce – 5 hodin).
- Průřezová témata – povinnost realizovat na určitém stupni, časová dotace může být čerpána z disponibilní časové dotace (viz dále).

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů formuje očekávané výstupy a učivo. Pro 1. stupeň se vzdělávací obsah dále člení na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Toto rozdělení má školám ulehčit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků. Očekávané výstupy RVP ZV na konci 5. ročníku (2. období) určují závaznou úroveň pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP, která musí být na konci 1. stupně základní školy dodržena (MŠMT ČR b, 2021, s. 14).

Na prvním stupni je k dispozici navíc 16 disponibilních hodin, jejichž využití má plně v kompetenci ředitel školy (využití celé disponibilní časové dotace v učebním plánu ŠVP je ale závazné). Disponibilní časovou dotaci může učitel využít pro různé volitelné vzdělávací

obsahy, které musí vycházet z cílů základního vzdělávání a rozvíjet klíčové kompetence žáků nebo k realizaci průřezových témat, případně k posílení dotace konkrétních vzdělávacích oblastí a oborů nad rámec stanovené minimální časové dotace. Je možné je vytvořit k posílení časové dotace u povinných předmětů dotvářejících zaměření školy, ale třeba i k realizaci doplňujících vzdělávacích oborů (Dramatická výchova, Etická výchova, Filmová/audiovizuální výchova, Taneční a pohybová výchova) či k posílení časové dotace tělesné výchovy (plavání) aj.

1.3 Specifika výchovy a vzdělávání na prvním stupni

Specifika výchovy a vzdělávání na prvním stupni plynou logicky z toho, že se na tomto stupni hned na začátku vzdělávají žáci, kteří se školním prostředím přichází do kontaktu poprvé, vše je pro ně nové a stresující. Přizpůsobovat se tomu musí jak obsah a podoba učiva, tak i přístup učitele k žákům. Rozdíl oproti druhému ročníku bude přirozeně i v časové dotaci, skladbě předmětů a požadavcích v jednotlivých hodinách. Při vzdělávání žáků na prvním stupni se častěji používají hry a zábavnější formy učení (viz Kolektiv autorů, 2010; Sochorová, 2011 aj.), které přirozeně pomohou překlenout období přechodu z mateřské školy a je třeba více respektovat požadavky menších dětí na odpočinek. Jde o poměrně náročné požadavky, které může být poměrně těžké naplňovat například právě prostřednictvím online výuky.

Specifikům výchovy a vzdělávání na prvním stupni základní školy se věnuje například základní dokument českého školství – tzv. Bílá kniha (MŠMT ČR, 2001, s. 47). V ní je kupříkladu uváděno, že první stupeň základního vzdělávání prezentuje z aspektu vývoje žáků velmi důležitý a didakticky specifický stupeň vzdělávání. Žákům má usnadnit zejména přechod z režimově volnějšího a příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Vstup do základního vzdělávání je považován za nejnáročnější období, s nímž se musí člověk ve svém životě vyrovnávat. První stupeň základního vzdělávání by měl více než doteď respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a adaptovat na to učební program. Základem nové kvality 1. stupně základního vzdělávání tak má být maximálně komplexní poznání individuálních potřeb a možností všech žáků a jejich respektování jak při společném vzdělávání, tak v životě školy. Žáci by neměli být vzdělávání podle sjednoceného modelu. Každý žák má nárok na individuální tempo, možnost chybování a nalézání, hodnocení v závislosti na individuálních změnách v učení i socializaci, na prostor pro osobitý projev

a názor, pro vzájemnou komunikaci, uspokojování fyziologických potřeb, potřeb bezpečí, jistoty, citu, sounáležitosti, sebedůvěry a seberealizace. Cílem uvedeného trendu je rovněž snížení nepřiměřeného množství odkladů započetí povinné školní docházky, které bývají výrazem strachu rodičů z nesnází dítěte ve škole, i negativních důsledků počátečních neúspěchů na vztah ke škole, učitelům a k dalšímu učení.

V rámci 1. stupně základního vzdělávání má dojít ke zformování předpokladů pro celoživotní učení - získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, budování motivace k učení, naučení se základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, pozvolné utváření komplexního náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, vycházejícího z citlivého, znalostního a aktivního přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpory zdraví. První stupeň základního vzdělávání hraje obrovskou roli pro brzkou korekci eventuálních znevýhodnění, včetně rozpoznání a podchycení charakteristických zájmů, schopností nebo nadání žáků. Neustálou podporou jednotlivých dětí lze pomalu eliminovat vyčleňování talentovaných žáků do výběrových tříd pro celou dobu výuky. Podobně je vhodné minimalizovat trvalé vyčleňování žáků se sociálními, zdravotními a učebními problémy (MŠMT ČR, 2001, s. 47).

Ze zjištění České školní inspekce (ČTK, 2011) například ohledně vzdělávání na prvních stupních vyplynulo, že v praxi dochází k tomu, že učitelé na prvním stupni základních škol používají rozmanitější výukové metody, díky kterým bývá výuka pestřejší než na druhém stupni. Na druhou stranu inspektoři postrádali využívání individuálního přístupu k žákům od učitelů (to ovšem na obou stupních ZŠ), což vnímali jako problém při případném zapojování žáků s různými znevýhodněními.

Pro vzdělávání žáků v mladším školním věku hraje roli náležitá pracovní atmosféra, úzký a velmi lidský kontakt mezi učitelem a žákem i žáky mezi sebou, který se přeměňuje ve společně respektovaný řád (pravidla), naplněný porozuměním, respektem, spoluprací, aktivitou, prostorem pro všechny. Postupně by žáci měli být vedeni k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení. Učitelé by měli být schopni individualizovaně pracovat s celým komplexem dětské populace a zvládat základní postupy při úpravě učebních a dalších problémů. Učitelé prvního stupně by měli být odborníci se specifickými dovednostmi. Měli by mít své zastoupení ve vedení školy. Roli má rovněž spolupráce s odbornými týmy učitelů 2. stupně při formování příznivého klimatu školy, eventuálně školního kurikula a spolupráce

s rodiči žáků, kteří v tomto tvoří stále největší autoritu žáků a bez jejich pomoci je vzdělávání i řešení případných učebních problémů komplikovanější (MŠMT ČR, 2001, s. 48).

Franclová (2013, s. 21-24) se přímo zabývala problematikou nástupu žáků do základního vzdělávání a zmiňuje všechny záležitosti, problémy a situace, které u žáků nastávají, co si musí žáci prožít apod., aby se zdárně adaptovali na školní prostředí a svou školní docházku započali zdárně. Klade v tomto ohledu významné požadavky na učitele, který by měl právě především v první třídě a na začátku školní docházky být žákům odpovídající oporou, facilitátorem osobního rozvoje a školní úspěšnosti svých žáků. Musí při tom zohledňovat zralost žáků (tělesnou, emoční, psychickou, kognitivní, sociální). Učitel na počátku školní docházky by měl rovněž být iniciátorem spolupráce s rodiči, vtiskovat této spolupráci úroveň a smysl, dávat ji pravidla a řád a kontrolovat její efektivitu a další.

2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ONLINE VÝUKA

Distanční vzdělávání se dostalo do povědomí většiny lidí nejvíce v letech 2020-2021, kdy zasáhla celý svět pandemie koronaviru a vláda z důvodu bezpečnosti uzavřela na podstatnou dobu většinu škol. V tu chvíli bylo nezbytné řešit, co bude dál. Po prvotních zkušenostech bylo velmi záhy jasné, že nepůjde o krátkodobou situaci a žáky není možné nechat třeba půl roku doma bez vzdělávání. Bylo tak třeba vymyslet, jak žákům předat učivo a udržet je motivované ke vzdělávání. Odpovědí se stalo distanční vzdělávání, se kterým v mnohých (základních) školách do té doby vůbec neměli žádnou zkušenost. V krátké době se tak museli učitelé, ale i žáci naučit pracovat se specifickými programy, naučit se soustředit na výuku v domácím prostředí, zvyknout si na to, že učitele ani spolužáky nevidí přímo vedle sebe a pro většinu to znamenalo nutnost zlepšení v informační gramotnosti v šibeničním čase, aby bylo možné distanční vzdělávání zdárně nastartovat a praktikovat s žádoucími výsledky.

V rámci této kapitoly je tedy na začátku nutné si opět vymezit, co to vlastně je **distanční vzdělávání**. To např. podle Podlahové a kol. (2012, s. 109) prezentuje specifickou formu řízeného samostudia, která pro komunikaci mezi učitelem a žákem využívá multimediální prostředí. Průvodce mu činí obvykle distanční text. Variantou distanční výuky v praxi je právě zmíněný e-learning, a tedy i online výuka. Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 151) doplňují, že přídatné jméno distanční je odvozeno od slova *distance*, což znamená vzdálenost nebo odstup. Studium v rámci distanční výuky je individuální, realizuje se mimo prostory vzdělávací instituce, která studujícím poskytuje podpůrné vzdělávací služby v konzultačních střediscích. Při distanční výuce je kladen důraz na autonomii žáků, ale žák není v pravém slova smyslu samoukem, jelikož má distanční pedagogickou oporu učitele. Celý systém je připraven tak, že ovlivňuje postup a zčásti i tempo studujícího.

Pokračovat lze vymezením tzv. e-learningu nebo také elektronickým vzděláváním, které prezentuje jakousi nadstavbu online výuky. Kopecký (In Slavík, 2012, s. 167) vymezuje e-learning jako multimediální podporu vzdělávacího procesu za využití moderních informačních technologií, které se většinou realizuje za pomoci počítačových sítí. Zounek (2009, s. 37) doplňuje, že e-learning „...zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv reálný vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků ICT a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu“.

Pomffyová (2009, s. 6–13) uvádí, že lze rozlišovat dvě podoby e-learningu:

- **off-line e-learning** – podoba vzdělávání, při které není třeba, aby byl počítač, který student při vzdělávání používá, připojen k počítačové síti. Žákům jsou učební texty distribuovány na CD nebo DVD,
- **on-line e-learning** – vzdělávání, při kterém je zapotřebí mít počítač připojen do sítě internetu či intranetu, studijní materiály žáci dostávají prostřednictvím síťových komunikačních prostředků.

Dvořáčková a kol. (2021, s. 49) zmiňují ještě některé další pojmy související s online výukou. Konkrétně například **blended learning**, který prezentuje výuku kombinující online i prezenční výuku. Dalším pojmem může být **m-learning**, který prezentuje výuku s použitím přenosné moderní techniky, např. notebooků, tabletů, mobilních telefonů, MP3 přehrávačů, krokometrů, fotoaparátů, kamer, diktafonů nebo čteček.

2.1 Vznik a historie distančního vzdělávání

Jak uvádí například Zormanová (2014, s. 8), škola prezentuje spíše konzervativní instituci, která má sklony uchovávat stávající koncepci výuky a pojetí výuky a vyzkoušené, zaběhnuté způsoby práce. Změny v našem školství většinou souvisí s velkými reformami, nebo jako v případě této práce s koronavirovou pandemií. Jenže výuková metoda představuje dynamický prvek, který se mění rychleji nežli výukové koncepce nebo organizační formy, a vztahuje se k učitelovu pojetí výuky, celkovému pojetí výuky ve společnosti určité doby, koncepci výuky a dalším didaktickým prvkům. Koncepce výuky podobně jako její pojetí reflektují změny ve společnosti tak, jak v historii probíhaly. I změny s online výukou tak zapadají do určitého vývoje.

Co se týče přímo historie distančního vzdělávání, Klement a Dostál (2018, s. 4) zmiňují už rok 1728, kdy učitel C. Phillips zveřejnil reklamu v listu Boston Gazette, v němž hledal studenty pro svůj nový způsob výuky, kdy jim chtěl vzdělávací materiály zasílat poštou jednou týdně. O moderní distanční výuce lze však hovořit až zhruba od poloviny 19. století, kdy se pro doručování vzdělávacích materiálů používaly především poštovní služby. Na uvedené snahy navázala University of London, která od roku 1858 začala jako první uskutečňovat první univerzitní instituce distančního vzdělávání na všech stupních prostřednictvím externího vzdělávacího programu. V roce 1892 vzniklo pojetí školních korespondenčních kurzů na Columbia University. Postupně začaly být podporovány i jiné

metody doručování vzdělávacího obsahu zaměřené především na využívání rádiového a televizního signálu (např. The Open University ve Velké Británii, FernUniversität v Haagen v Německu aj.). Pojem Open University začal být více obecný a využívaly jej všechny university, které využívaly distanční vzdělávání jako hlavní způsob výuky. Až později pak začaly do distančního vzdělávání pronikat moderní informační a komunikační technologie, které jej opět podstatně proměnily.

Při identifikaci historických souvislostí online vzdělávání je třeba začít historií samotného internetu, který sahá do roku 1969, kdy vznikla první experimentální síť ARPANET jako obranný projekt vlády USA. Snahou bylo vytvořit počítačový komunikační systém, který by dokázal obstát před nukleárním útokem a zůstal funkční, i když by došlo k jeho částečnému zničení. O něco později, na počátku 80. let 20. století internet začal být používán i ve výzkumu, vzdělávání (University of Wisconsin) a při obraně státu. Počet uživatelů této sítě postupně rostl stejně jako celkový objem přenášených dat. Postupně se tak internet rozšířil do Evropy (1983). V roce 1996 už měl internet více než 30 milionů, v roce 2010 přesáhl počet uživatelů internetu 1,7 miliardy na celém světě a jeho využívání je neustále na vzestupu (Procházka, 2010, s. 12; Příkrylová a Jahodová, 2010, s. 216).

Při snaze nalézt počátky vzdělávání po internetu lze zmínit období 60. let minulého století. V této době sice ještě nebyly používány pojmy jako online výuka nebo e-learning a neexistovaly ani žádné síťové prostředky nebo multimédia. Společné už v této době bylo úsilí využít technologie co nejlépe ve vyučování a učení. Vznikaly různé ideje a přístupy, které ovšem na rozdíl od dnešní doby mohly počítat pouze s omezenými možnostmi technologií. Obrazně řečeno je možné historii e-learningu dávat do spojitosti s obdobím, kdy se začaly používat počítače, i když jejich první využití mělo s vyučováním jen málo společného. I tak se ve zmíněných 60. letech minulého století začal rozmáhat přístup využití počítačů ve vzdělávání, který je v současnosti označován jako „počítačem podporovaná výuka“. Taková výuka byla individualizovaná, interaktivní a učení žáka bylo řízeno a vedeno počítačem. Počítač tehdy fungoval jako tutor jednoho studenta a pomáhal tím učiteli při řízení výuky (Zounek, 2009, s. 24).

Následně docházelo v rámci rozvoje vyučování k tzv. „počítačem řízenému vzdělávání“, jehož rozvoj se odehrával v 60. letech minulého století. Počítače v té době plnily hlavní účel ve zpracovávání a uchovávání informací o studujících, jejich pokrocích ve vzdělávání nebo jejich výsledcích. Takový přístup směřoval k řízení studenta od jedné části výukového programu nebo lekce k další. Výukové materiály ještě v té době nemusely být přímo

v počítači. K podstatnému pokroku došlo v rámci poslední dekády 20. století, kdy díky technologickým a technickým změnám došlo k zrychlení rozšiřování internetu a jedné z jeho služeb, kterou známe pod názvem World Wide Web (WWW). Na základě toho započala nová etapa využívání počítačů. S tímto rozvojem došlo ke změně způsobu vzdělávání na „*učení podporované webovými stránkami*“. V rámci něho už žáci začali používat internet k získávání vědomostí, zpětné vazby od učitele, nebo naopak vypracovávání úkolů na internetu (Zounek, 2009, s. 24).

V USA se distanční vzdělávání využívá už posledních 20 let a stává se stále důležitější součástí vzdělání. Rozvoj online vzdělávání byl zde podněcován především státem vedenými online vzdělávacími programy (jako je Florida Virtual School, Michigan Virtual School, Idaho Digital Learning Academy a Virtual Virginia) a online školami na plný úvazek (například přidružené charterové a smluvní školy), které vznikly konkrétně pro poskytování online vzdělávací na dálku. V některých případech se online programy vyvinuly z tradičních programů distančního vzdělávání a představují nejnovější vývoj v oblasti distančního vzdělávání od dob korespondenčních kurzů, video kurzů a video vzdělávání v reálném čase až po současné online vzdělávání. Ve stejném období učitelé nacházející se fyzicky na školách zvýšili využívání internetu ve svých učebnách. Tento vývoj byl často poháněn menším počtem technicky zdatných učitelů a technologických koordinátorů, kteří hledali nové způsoby, jak poskytovat obohacující obsah a rozšířit učení za zdi školy a za hranice školního dne. Tyto snahy obvykle nebylo možné považovat za formální samostatné programy, častěji vycházely spíše z výukových materiálů v počítači, které předcházely širšímu přijetí internetu. Postupem času však šíření internetu výrazně zlepšilo kvalitu digitálních učebních zdrojů a podnítilo vytvoření programů spojujících online vyučování a osobní výuku. Do budoucna lze očekávat další vývoj online výuky a zkvalitňování programů využívaných k jejich realizaci (Watson, 2008, s. 3).

Při snaze popsat celkovou historii distančního vyučování nelze pochopitelně opomenout vypuknutí pandemie Covid 19, která se na jejím rozvoji podepsala velmi významně. Po celém světě tato pandemie významně změnila téměř všechny aspekty života, včetně vzdělávání. Světoví vůdci se díky rozvoji obtíží při šíření ohniska nákazy uchýlili postupně k zavedení velmi přísných pravidel, aby bylo možné zastavit šíření Covid 19. Některé postupy doporučila Světová zdravotnická organizace (2019), jako například sociální a fyzické distancování, což pro vlády znamenalo zavedení náročných rozhodnutí k jejich realizaci. Po zavádění roušek, omezování volného pohybu aj. následovaly další předpisy

v podobě doporučení práce z domova a s tím i domácí vzdělávání pro žáky základních až vysokých škol. Aby mohlo i v této situaci dále probíhat vzdělávání žáků a studentů, musely být započaty výuky právě prostřednictvím online vyučování, a to v synchronní podobě, kdy dochází k přímé interakci učitele a žáka (ne pouhému zadávání úkolů přes emaily apod.)(Rasmitadila et al., 2020, s. 90-109).

Ačkoliv se v současnosti všichni upínají k naději, že se situace brzy vrátí do normálu, i tak přetrvává nutnost provedení dalších změn v národních vzdělávacích osnovách ke zvýšení flexibility, stejně jako je třeba urychlit technologickou připravenost škol. A konečně, vzdělání by mělo být vnímáno jako společné úsilí komunity, vlády, učitelů, rodičů a školy, aby došlo ke zvýšení účinnosti metod výuky a učení, které byly pandemií nepříznivě ovlivněny a zajistit, aby studenti nezůstali pozadu (Rasmitadila et al., 2020, s. 90-109).

2.2 Charakteristika a specifika online výuky v rámci distančního vzdělávání

Většina pedagogů, rodičů a tvůrců politik si pod pojmem „online“ vzdělávání představuje podmnožinu distančního vzdělávání (kde jsou studenti a učitel geograficky odděleni), ve kterém je poskytování obsahu a komunikace dosahováno především pomocí počítačů připojených k internetu. Online vyučování ovšem může být buď distanční nebo kombinované vzdělávání, přičemž oba typy jsou podporovány novým výukovým přístupem, který využívá výhod nejlepších prvků obou metod. Počátek online vzdělávání neprezentuje jen teorii, vyvíjí a implementuje se školami po celé zemi a po celém světě a v některých případech probíhá již několik let. Zatímco některé školy nazývají tuto metodu výuky „smíšenou“, jiné ji nazývají „hybridní“ a jiné se ani nesnaží ji pojmenovávat – implementují pouze přístup, který podle nich pomáhá jejich studentům (Watson, 2008, s. 1-18). Charakteristické pro online výuku je také to, že používá pro vzdělávání počítač připojený k síti, který nabízí možnost učit se odkudkoli, kdykoli, v jakémkoli rytmu a jakýmkoli způsobem (Cojocariu et al., 2014, s. 1999–2003).

Online výuka se může realizovat ve dvou základních podobách, a to v rámci synchronní a asynchronní výuky. **Synchronní výukové prostředí** je strukturováno v tom smyslu, že žáci navštěvují reálné přednášky, existují interakce mezi pedagogy a žáky v reálném čase a existuje možnost okamžité zpětné vazby, synchronní vzdělávání může poskytnout mnoho příležitostí pro sociální interakci. Oproti tomu **asynchronní výukové prostředí** není strukturováno. V takovém výukovém prostředí není vzdělávací obsah k dispozici ve formě

reálných přednášek nebo kurzů; je k dispozici na různých vzdělávacích systémech a fórech. Okamžitá zpětná vazba a okamžitá reakce nejsou v takovém prostředí možné (Dhawan, 2020, s. 5-22).

Metoda online výuky je v mnohém specifická. Zormanová (2012, s. 13) uvádí, že žádná výuková metoda nepůsobí izolovaně, ale vždy jen ve spojení s dalšími činiteli, které průběh výuky ovlivňují a skrze které učitel za využití výukových metod dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů. Výukové metody fungují jako zprostředkovatel vědomostí a dovedností, mají funkci aktivizační, jelikož prostřednictvím nich učitel žáka motivuje a aktivizuje k činnosti, funkci formativní, neboť dochází k formování žákovy osobnosti, funkci výchovnou a pro výuku nepostradatelnou funkci komunikační. Při výuce prostřednictvím jakékoliv metody je zapotřebí spolupráce mezi učitelem a žáky. Snahou učitele je skrze výukové metody vést žáka k jistému osamostatnění a vytvoření jeho osobitého učebního stylu, což mu dále pomáhá při studiu. Z toho důvodu by mělo být žákům na začátku každé vyučovací hodiny zřejmé, čemu se mají v konkrétní hodině naučit a k čemu je jim daná látka potřebná. Uvedené by mělo zaznít na začátku vyučovací hodiny při seznámení s výchovně-vzdělávacím cílem vyučovací hodiny. Platí to obecně jak pro klasické vyučování, tak i pro online výuku. Dále již bude pozornost věnována specifikům přímo online výuky.

Podle Watsona (2008, s. 5) je pro online výuku charakteristické následující:

- Posun od výuky zaměřené na přednášení na výuku orientovanou na studenta, v níž se studenti stávají aktivními a interaktivní účastníky vzdělávání.
- Zvýšení interakce mezi studentem a učitelem, studentem a studentem, studentem a obsahem a zdroji mimo studenta.
- Integrované formativní a sumativní mechanismy hodnocení pro studenty a učitele.

Distanční vzdělávání je ve všech svých podobách náročné pro všechny zúčastněné. Omezení při ní zaznamenává sociální stránka vzdělávání a lidský kontakt, komplikovaně se realizuje i výchovný aspekt. V podmínkách rozdílných od obvyklé situace se hlavní stává rovnováha. Ve výuce na dálku je odlišná rovnováha času společně stráveného online, z toho důvodu není možné výuku na dálku úspěšně realizovat přenesením rozvrhu do online prostředí. Zásadní roli tak hrají samostatné aktivity žáků řízené na dálku učitelem. Pro všechny zúčastněné má význam, aby společné i samostatné učební aktivity byly v rovnováze. V rovnováze by mělo být ideálně i zapojení všech dětí a žáků do výuky – nikdo by neměl zůstat nezapojen. Aktuální situace podstatně ohrožuje duševní zdraví dětí. Vyvážení

předností mezi nároky na předávání znalostí i na duševní pohodu a zdraví dětí (rodičů a pedagogů) je nesmírně důležité při uzavření škol a bude nezbytné je zohledňovat nadále i od první fáze návratu dětí a žáků do škol. Je naprosto zásadní hledat způsoby posilování školního a třídního klimatu na dálku a podporovat pozitivní vztahy mezi žáky i mezi žáky a učiteli. Zpětná adaptace na školu tak bude více usnadněna (MŠMT ČR, 2021 a, s. 1).

Při distančním vzdělávání bývá mnohdy využíván internet a různé webové stránky. Jejich role může být odlišná (Zounek, 2009, s. 26–27):

- **Nositel výukového obsahu** – pedagogové mohou na internetu zveřejňovat jak výukové texty nebo hypertexty, včetně obrázků, animací, fotek či videí.
- **Nástroj komunikace a spolupráce** – na internetu je možné komunikovat skrze různé platformy, internetové stránky mohou podporovat i kooperativní způsoby výuky.
- **Zdroj informací** – na internetu je velké množství informací, které mohou žáci využívat při vzdělávání, a to i mimo školní třídu.
- **Kreativní nástroj (prostředí)** – sami učitelé mohou na internetu vytvářet svůj obsah či prezentovat své výsledky.
- **Pomocník učitele** – i učitel může na internetu vyhledávat nezbytné informace či metodickou pomoc, či může komunikovat s kolegy apod.

Mühlfeit a Krůtová-Novotná (2021, s. 51) upozorňují, že pakliže se frontální výuka, která žáky ve škole nudí, jenom převede na počítač, nelze očekávat, že je začne více bavit. Pro dobré distanční vzdělávání jsou zásadní tři následující podmínky. Tou první je **interaktivita**. Počítače umožňují interakci a interakce podporuje u člověka zájem a zvědavost. Výuka přes počítač by tak měla být co nejvíce interaktivní, aby děti musely reagovat a chtěly se dozvědět více. Na to jsou zvyklé i z počítačových her. Druhou podmínku tvoří **týmovost**. Práce na projektech děti obvykle baví, mohou se propojovat a dávat hlavy dohromady. Z toho důvodu by online výuka měla co nejvíce zapojovat právě projektovou tvorbu. Poslední podmínka souvisí s **dostatečným odpočinkem**, nejlépe venku. Po každých 45 minutách by děti měly mít přestávku a vyjít ven, kde budou třeba 5 minut pozorovat přírodu, obzor aj. Samotný pohled do počítače je pro oči a mozek značně vyčerpávající, současně se mozek ještě potřebuje soustředit na učivo.

Nejdůležitější je v oblasti vymezení online vyučování to, že představuje významný posun ve výukové strategii. Nabízí možnost podstatně změnit způsob, jakým učitelé a tvůrci vzdělávacího obsahu nahlíží na online učení v prostředí tváří v tvář (Watson, 2008, s. 6).

2.3 Výhody a nevýhody distančního a online vyučování

Při hledání výhod a nevýhod distančního vyučování je možné na tomto místě zmínit i samotné výhody využívání internetu. Ty shrnuje například Král (2014, s. 22-23) následovně. K výhodám patří určitě možnost dostupnosti velkého množství jednoduše dostupných informací (i v českém jazyce). Také lze zmínit cenu informací, neboť většina informací i zábavných aktivit na internetu je zdarma. Elektronická pošta prezentuje další výhody, neboť je rychlá, zdarma a spolehlivá a využitelná právě i při distančním vzdělávání. To vše je možné v rámci výuky využít k jejímu prospěchu, podobně jako jeho jednoduché ovládání a atraktivní vzhled (uživatelsky zajímavý). Pro výuku rovněž hovoří množství již vynalezených specifických výukových programů, aplikací a her.

Z nevýhod internetu, které mohou ohrožovat realitu a efektivitu distančního vzdělávání (zejména při úkolech, kdy mají žáci něco hledat na internetu) lze zmínit někdy až přemíru informací. Pro učitele i žáky to může představovat horší orientaci ve velkém množství dat, včetně (díky neexistenci cenzury) nepravdivosti některých sdílených informací (možnost dezinformací) či dokonce jejich škodlivosti (drogy, alkohol, pedofilie aj.). Při využívání různých diskuzních fór nebo třeba sociálních sítí pro získávání informací ke studiu se mohou učitelé ale hlavně i žáci setkat s nevhodným chováním některých uživatelů (urážky, výhrůžky, kyberšikana aj.). Při komunikaci na internetu prostředním emailu se musí uživatelé často vypořádávat s nevyžádanou poštou (spamy) aj. (Král, 2014, s. 22-23).

Nováková (2012) ještě zmiňuje kupříkladu riziko zneužití osobních údajů a informací, zneužití informací o tom, kde se lidé pohybují a jak tráví čas. Rizikem může být i možnost zneužití fotografií, záznamů z webkamery, zvukových záznamů. Při vyhledávání informací se mohou žáci nebo učitelé setkat se stránkami, jejichž obsah může být šokující nebo pohoršující.

U distančního vzdělávání už pak Dvořáčková a kol. (2021, s. 49) vnímají za hlavní výhody především flexibilitu, dostupnost, nižší náklady, vyšší aktuálnost informací, širší možnosti testování a zvyšování IT gramotnosti. K nevýhodám autorky řadí zejména nemožnost získat rychlou zpětnou vazbu, absenci psychologické reakce živého pedagoga, ztrátu kreativity v důsledku osvojování si učitelem zjednodušeného učiva, neosobnost, nevhodnost pro

některé typy kurzů a nepříznivý dopad na zdraví dětí. Postrádání osobního kontaktu se spolužáky i učitelem zmiňuje i Vanýsková (2022, s. 51-53). Další nevýhodou může být podle Mahera (2014, s. 125-135) přílišné zvyknutí si na to, že jsou děti stále online a na internetu. Už tak jich totiž značné množství tráví na internetu svůj volný čas (hraní her, chatování, sociální sítě), ale i příprava na vyučování mnohdy zahrnuje online aktivity. Současně je třeba zmínit i možná zdravotní rizika, jako jsou problémy se zrakem, ale třeba i bolesti zad, případná obezita z neustálého sezení u počítače (odpadá pohyb z dopravování se do školy, po škole apod.) apod.

Mazůchová (2022, s. 255–278) nabízí sondu do názorů samotných žáků (i když druhého stupně základních škol), kteří zpětně na distanční výuce oceňovali zejména možnost uspořádat si věci kolem sebe podle svých potřeb, méně vyrušování a rozptylování spolužáky, možnost si ráno přispat. Jako zábavnou a zajímavou hodnotily děti možnost online interakce, online cvičení, hry. Pro žáky byla distanční výuka během pandemie do určité míry rozptýlením a něčím novým, co bylo mnohými vnímáno právě pozitivně.

Watson (2008, s. 3) doplňuje, že hlavní výhodou distančního vyučování je oproti například e-learningu nebo distanční výuce jako takové, kombinace širokých možností komunikace a interakce studenta s učitelem a současně i svými spolužáky, ať už v rámci synchronní nebo asynchronní personalizované výuky v rámci kurzů vedených instruktorem. Rasmitadila et al., (2020, s. 90-109) vidí pozitivum online výuky přímo během pandemie v posílení vztahů dětí s rodiči a jejich spolupráci při výuce. Rodiče se do online výuky často museli chtít nechtě zapojit, aby žákům pomohli při práci s počítačem a pochopení způsobu online vyučování (zejména u menších dětí), práci s programem, komunikaci s učitelem apod. Nutně tak došlo k prohloubení vzájemných vztahů rodičů s dětmi a zvýšení času, který spolu mohli trávit. Kašćák a kol. (2022, s. 509-532) zmiňují také přínosy distanční výchovy v rozšíření pedagogických schopností rodičů a posílení jejich schopnosti zapojit se do výuky vlastních dětí.

Na druhou stranu pro některé velmi zaneprázdněné rodiče mohl být nárůst potřeby času trávené s dětmi spíše nevýhodou a obtěžujícím faktem (Watson. 2008, s. 3). Za pozitivum online výuky lze podle Leeho (2006, s. 91-106) považovat i změny ve schopnostech učitelů a žáků. Nutnost zavádění online výuky umožnila učitelům věnovat novou pozornost potřebě zapojení žáků, museli své vědomosti a schopnosti rozšířit o vzdělávání v prostředí online výuky, využívání specifických programů, naučit se plánovat v online prostředí apod.

Rasmitadila et al. (2020, s. 90-109), Febrianto et al. (2020, s. 233-254) vidí problémy distančního vzdělávání například v tom, že v době, kdy vypukla pandemie Covid 19 byl vyvíjen velký tlak na zavádění distančního vzdělávání. Na to však všechny školy nemusely být dostatečně připravené. Ne všechny školy měly v té době zavedenou dostatečnou internetovou infrastrukturu. Především pro menší vesnické školy mohlo být zavádění online výuky problémem (dostatečnost připojení apod.). Náklady na pořízení lepších datových balíčků mohly být pro některé školy neúnosné. Podobně pak může problém představovat rozšíření internetu v některých odlehlejších částech země. Stále ještě všude není připojení a zejména pak jeho rychlost dostatečná, aby všichni žáci mohli být připojeni. K dalším rizikům či nevýhodám může patřit skutečnost, že díky nedostatečné možnosti interpretace učiva učitelem (nemusí být na kameře dostatečně vidět, připojení se může přerušovat apod.), mohlo docházet k tomu, že studenti reagovali na učitele v rámci online výuky se zpožděním, mohlo docházet ke zhoršenému porozumění, pozdějšímu předávání úkolů apod.

Mukhtar et al. (2020, s. 27–31) zmiňují dále třeba problémy se zachováním integrity školy v době převádění výuky na distanční vzdělávání a neopomíjejí poměrně zásadní problém, kterým se i do budoucna může stát zvýšení riziko podvádění a plagiátorství s menší mírou kontroly žáků ze strany učitelů. Může se tak do budoucna stát, že bude zapotřebí vyvinout efektivnější antiplagiátorské programy a školy je budou muset zakoupit.

Dong et al. (2020) uvádí riziko špatné spolupráce s rodiči především mladších žáků. Ve svém šetření (na více jak třech tisících čínských rodičů) totiž zjistili, že rodiče obecně byli negativního přesvědčení o hodnotách a výhodách online vzdělávání a preferovali tradiční výuku u dětí mladšího věku. Měli sklon nesouhlasit, a dokonce odmítat online vzdělávání ze tří klíčových důvodů: nedostatky online vzdělávání, nesamostatnost malých dětí při online vzdělávání a nedostatek času a odborných znalostí pro podporu online učení dětí. Rodiče zkrátka postrádali sami nějaké základní vzdělání a informování ohledně toho, jak bude online výuka probíhat, co ji obnáší apod. To by se do budoucna mělo stát jedním z důležitých faktorů podpory online výuky u žáků prvních stupňů základních škol.

V rámci online vyučování, nebo během přípravy na něj, mohou žáci i učitelé využít třeba i sociálních sítí. Mühlfeit a Krůtová-Novotná (2021, s. 51) zmiňují výhody a nevýhody využití sociálních sítí při výuce. K výhodám patří například to, že když se o něco žáci zajímají, je velmi jednoduché najít na sociálních sítích někoho s podobným zájmem a dát se s nimi dohromady a rozšiřovat tak třeba dále své znalosti. To bylo ve světě bez internetu obecně velmi zdlouhavé. Za výhodu lze považovat i to, že na sociálních sítích kolují

informace z celého světa, které se mohou k žákům rychle dostat. Prostřednictvím sociálních sítí se je možné učit od nejlepších a sledovat zajímavé a inspirativní lidi, kteří mohou žáky navést na další zdroje vzdělávání. Opomenout nelze ani skutečnost, že mnoho informací v podobě life streamů a rozhovorů je zdarma. Mnohdy se žáci jako uživatelů se mohou zapojit a ptát se na otázky, které by jinak neměli možnost daným odborníkům naživo položit. Navíc i žáci sami se mohou podílet na tvorbě obsahu sociálních sítí, sdílet například své články, studie či texty, a do procesu vzdělávání se tak zapojit i z druhé strany.

Za nevýhody využití sociálních sítí ve vzdělávání lze považovat např. tzv. fake news, které bylo možné ve světě bez internetu poměrně dobře kontrolovat. Na sítích je kontrola skoro nemožná a je možné velmi snadné žáky dezinformovat. Algoritmy neřeší, zdali je zpráva pravdivá, ale jakmile si ji prohlédne dostatečné množství uživatelů, začnou ji tlačit do popředí. A žáci informacím ve zprávě uvěří, neboť se s ní setkávají opakovaně. Lidský mozek mnohonásobně rychleji zpracovává negativní informace v porovnání s pozitivními informacemi. Tedy pokud žáci nejsou trénováni v mediální výchově, mohou mít tendenci vyhledávat jen negativní informace a skandály, což jen potvrzuje úspěch bulvárních médií (Mühlfeit a Krůtová-Novotná, 2021, s. 53-55).

Současná mladá generace navíc trpí přemírou informací, ale devadesát procent informací je z pohledu vzdělávání úplně prázdných a skoro zbytečných. Síť polarizují lidskou společnost. Žáci se fotí, permanentně postují různě vylepšené fotografie sebe samých (a svých přikrášlených životů) na sociálních sítích, čímž méně silné jedince mohou přivádět do depresí, že oni nikdy takto žít nebudou. Přitom fotky na sociálních sítích bývají většinou neautentické a často mají jen málo společné s realitou těch, kteří je sdílejí. Negativa sociálních sítích dopadají právě nejvíce na děti a mladistvé. Znamená to, že když se na sociální síti objeví něco pozitivního, má to tendenci sklouznout pryč, zatímco, když se objeví něco negativního, zůstane to v mysli dlouho. Další nevýhodou je, že na sociálních sítích lze vytvářet anonymní profily, za kterými se mohou skrývat různí hateři nebo i sexuální delikventi apod. Pokud žáci preferují nějaké téma, tak se na sociálních sítích pravidelně nabízí obsahy s podobným obsahem a už se k člověku nedostane mnoho nového, co leží mimo jejich zájmy. Může to omezovat zvědavost žáků, zkrusluje to pohled na globální témata (Mühlfeit a Krůtová-Novotná, 2021, s. 53-55).

3 DISTANČNÍ A ONLINE VÝUKA NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Ačkoliv se distanční vzdělávání prvotně zaměřovalo na vzdělávání dospělých, kteří byli zaneprázdnění ve svém zaměstnání či z jiných důvodů a nemohli se účastnit klasických hodin ve škole či kurzech, postupem času se online vzdělávání přesunulo i do základních škol, konkrétně i na první stupeň. Stalo se tak masivně především v důsledku pandemie koronaviru. I na prvním stupni je realizace online výuky možná a může být stejně přínosná, ačkoliv to mnozí znevažovali a považovali možná i za nemožné, zbytečné aj. Důvody budou dále zmíněny v této práci.

Konkrétní přínosy na prvním stupni základních škol Maher (2014, s. 125-135) spatřuje například v možnosti rozvinout mnoho nových dovedností (např. výzkumné dovednosti). Distanční vzdělávání rovněž poskytuje žákům na prvním stupni možnost zapojit se do autentických zážitků (např. kontaktovat odborníky). Distanční vzdělávání může žáky prvního stupně postupně připravovat na život v 21. století. Pro toto století je charakteristický pohyb a migrace, stejně jako rychlé změny a dovednosti na internetu jsou jednou z dovedností, kterou současní mladí lidé potřebují, jakmile dokončí vzdělávání a začnou docházet do zaměstnání, kde jde o naprosto nezbytnou schopnost.

Zmínit lze také možnost zapojit do výuky různé moderní technologie, zejména informační a komunikační technologie a tím je ve velmi brzkém věku v podstatě přirozeně představit už takto malým žákům, kteří by se za normálních okolností seznamovali až později. Například Loskot, Topolská, Kubánková a kol. (2022, s. 6-9) zmiňují možnost využití například různých 3D modelů, které mohou i prostřednictvím distančního vzdělávání žákům lépe znázornit některé technické záležitosti a předměty.

Distanční vzdělávání, ať už ve formálním nebo neformálním prostředí, dokáže pomáhat dětem na prvním stupni rozvíjet řadu mnoho dalších dovedností nezbytných pro 21. století. Konkrétně například dovednosti v oblasti komunikace a spolupráce, dovednosti v oblasti mediální gramotnosti, schopnost učení v autentickém prostředí. Účast v online výukovém prostředí může pomoci rozvíjet komunikaci žáků a schopnosti spolupráce. Toho lze dosáhnout pomocí různých platforem (Maher, 2014, s. 125-135).

Tchajwanská učitelka Alison Young vytvořila čtyři základní principy pro vedení online výuky. Během pandemie se jimi inspirovala i česká platforma EDUin (EDUin, online), která

je označila jako klíčové pro stanovení určitého „online školního řádu“ – tedy ujasnění rolí učitelů, žáků i rodičů platných i pro první stupeň. Skládá se z těchto bodů:

- **Cíle** – online výuka nesmí spočívat pouze v zadání úkolu pro zabavení žáků. Učitel musí jasně stanovit vzdělávací cíle a postupy. Plánování výuky se musí realizovat podobně jako ve škole, pouze musí učitelé využít jiné nástroje.
- **Odpovědnost** – pro zabezpečení efektivity a produktivity učení nese každý svou odpovědnost. Učitelé by měli vytvořit kvalitní materiály a instrukce. Žáci si mohou vytvořit online učební plán. Mladším žákům by měli rodiče sledovat čas na vzdělávání.
- **Očekávání** – asynchronní učení, když žák a učitel nepracují současně, vyžaduje pilné učení dětí. Stejně tak by učitelé měli připravit konzultační hodiny, v nichž žákům online pomohou. Pro sdílení otázek a odpovědí lze využít online nástěnku. Učitel by měl u každého úkolu stanovit čas na jeho vyhotovení.
- **Organizace** – učitelé by měli organizovat a dávkovat online zadání, aby se v něm žáci neztráceli. Žáky není vhodné zahltit mnoha odkazy. Postupné uvolňování materiálů na jednom místě udrží pozornost žáků napříč týdny. Děti by měly mít online prostor sdílet své výtvary.

Na základě zkušenosti Šalamounové (2022, s. 35-66) je třeba upozornit na to, že podmínkou zdárného zavádění distanční výuky na prvních stupních škol je mimo jiného také mít dostatečnou podporu od vedení školy. Vedení školy by mělo převzít odpovědnost za technické, organizační i koncepční nastavení distanční výuky na dálku a zajistit učitelům zároveň nutnou podporu k tomu, aby nastaveným požadavkům mohli dostát. Učitelé pak získají jistý návod, jak mají postupovat, aniž by sami museli zjišťovat a hledat nejvhodnější způsoby a metody a mohou se zaměřovat na rozvoj vlastních digitálních kompetencí a nutné úpravy kurikula. Na úrovni celé školy lze pak postupně očekávat stabilizaci distanční výuky, která navíc bude disponovat u všech učitelů jednotnými parametry a bude se uskutečňovat v jednotném online prostředí.

3.1 Pandemie koronaviru ve školství a na prvním stupni základních škol

Již několikrát v této práci byla online výuka dána do souvislosti s pandemií koronaviru. Bylo by tedy na místě zde alespoň v základních souvislostech nastínit, jak k této pandemii došlo, a co všechno způsobila. Její začátek je datován do roku 2019, kdy byla v Číně zaznamenána série zápalů plic (pneumonií) nejasného původu. První případy byly oficiálně ohlášeny

31. 12. 2019 ve městě Wu-chan (Wuhan), hlavním městě čínské provincie Chu-pej (Hubei). Onemocnění se objevilo u osob, které pracovaly nebo navštívily trh, kde se prodávají živé ryby, mořské plody, kuřata, netopýři, aj., a kde dochází i k jejich zpracování a konzumaci. Z tohoto ohniska se onemocnění začalo rychle šířit. Případy nákazy byly brzy zjištěny v dalších zemích, nejprve v Asii a Austrálii, poté se pandemie dostala i do Evropy, Afriky a Ameriky. Globální stav zdravotní nouze vyhlásila Světová zdravotnická organizace (WHO) 30. ledna 2020, 11. března 2020 WHO šíření koronaviru prohlásila za pandemii (hromadný výskyt infekčního onemocnění velkého rozsahu postihující několik kontinentů). První případ onemocnění u nás byl zaznamenán 1. března 2020 (SZÚ, 2020).

Od prvních zmínek o Covid 19 bylo onemocnění přirovnáváno k chřipce a podceňována jeho závažnost. Ovšem brzy se zjistilo, že infekčnost sice je možná srovnatelná s chřipkou, významné jsou ovšem rozdíly v závažnosti a smrtnosti tohoto onemocnění, která je 5× až 10× větší než u chřipky (Stejskal, 2020, s. 8-14). Přesto však stále panuje mnoho nejasností, a to nejen v oblasti etiologie, původci nákazy, ale i šíření a důsledcích na zdraví v dlouhodobém horizontu. U potvrzených případů onemocnění k nejčastějším klinickým příznakům patří horečka (88 %), suchý kašel (68 %), únava (38 %), dušnost (19 %), bolesti svalů a kloubů (15 %) aj. Někteří pacienti uváděli i ztrátu čichu a chuti, bolesti hlavy a konjunktivitidu. U pacientů se závažným průběhem onemocnění byly zaznamenány trombózy, kardiomyopatie, akutní postižení ledvin a encefalitidy. Závažnější až smrtelný průběh onemocnění bývá čtenější u osob starších 60 let, u mužů a osob s chronickými onemocněními či obezitou (SZÚ, 2020).

K zavření všech škol došlo poměrně záhy po vypuknutí pandemie. Konkrétně bezpečnostní rada státu zrušila kvůli koronaviru od 11. března na neurčitou dobu výuku na základních, středních, vyšších odborných i na vysokých školách. V průběhu času a podle vývoje přírůstků nových případů začaly být otvírány některé stupně vybraných škol, nejprve vysoké školy, závěrečné ročníky středních škol apod. Až 25. května roku 2020 se začali do základních škol vracet žáci prvního stupně. Docházka byla ovšem až do konce školního roku dobrovolná a provázelo ji mnoho hygienických opatření. Zbytek školáků, který zůstal doma, učitelé dál vzdělávali na dálku. Prvního září začal v Česku nový školní rok. Asi dvacet škol z celkem 12 000 zůstalo kvůli karanténě zavřené, další se uzavřely posléze a na dalších školách se postupně ocitly v karanténě buď celé třídy, či skupiny žáků. Postupem času se zhoršovala situace a s ní se omezovala i výuka, začalo se přecházet na online výuku. Dne 14. října 2020 se kompletně opět uzavřely všechny školy a přešlo se na online výuku na

všech stupních škol, včetně prvního. Až 18. listopadu se vrátili nejmladší žáci do škol (ČTK, 2020).

Takto se postupně otevíraly a zavíraly školy dále, naposledy se školy v Česku kvůli epidemii zavřely 1. března, výuku na dálku měla většina už mnoho týdnů předtím. Od 12. dubna se zase postupně začaly školy otevírat, žáci prvního stupně základních škol se začali střídat po týdnech v rotační výuce. Zavedla se pravidla testování a povinného nošení roušek. V normálním režimu (ovšem stále s testováním a rouškami) se obnovila výuka až těsně před prázdninami (ČTK, 2021).

3.2 Možnosti a způsoby realizace distanční a online výuky na prvních stupních ZŠ

Uzavření všech typů škol včetně základních pro prezenční výuku během pandemie na podkladě opatření vlády České republiky bylo krokem, který zcela jistě postihl žáky i rodiče, ale i nic netušící učitele. Uvedená situace si vyžádala hledání nových způsobů ve vzdělávání na dálku. Zkušenost se vzděláváním na dálku byla pro mnoho učitelů nová a žádala si rychlou změnu v organizačních formách výuky i výukových metodách a nezbytnost osvojení informačních technologií. V průběhu krátké chvíle se internet začal plnit různými návody a tipy. Samotní učitelé v důsledku toho začali sdílet své stávající zkušenosti, které často vycházely z experimentů a střídání stádií pokusu a omylu. Tím se vyrojila celá škála možností a forem, jak k výuce na dálku přistupovat (Bačová, 2020, s. 22-26).

Před masivnějším zaváděním distančního vzdělávání bylo třeba si, zejména pak u mladších žáků na prvním stupni, uvědomit potřebu určité přípravy žáků na online prostředí. Internet a sociální sítě prezentují fenomén současné doby. Pro generaci současných rodičů a prarodičů jsou úplnou novinkou, pro děti už tolik ne. Děti narozené po roce 2010, tedy tzv. generace alfa, představují první generaci, která vyrůstá v prostředí rozmachu sociálních sítí a technologií, a stěžejní by tak pro ně, ještě před zaváděním a masivním rozšiřováním online výuky, měly být mediální výchova a nauka kritického myšlení. Škola učí žáky odpovědi, ovšem bohužel málokdy vede k tomu, aby si žáci pokládali otázky a formovali vlastní názory. Kritické myšlení začíná otázkami kdo, kde, kdy a proč a jak, díky kterým si lze vytvořit určitý odstup a vlastní úsudek (Mühlfeit a Krůtová-Novotná, 2021, s. 57).

Mediální výchova může být uskutečňována i na úrovni rodiny, ovšem bezodkladně by měla být součástí osnov základních i středních škol. Žáci se potřebují učit pracovat s informacemi,

dezinformacemi, s ověřováním zdrojů. Musí se naučit rozpoznávat fake news a rozdíly mezi zprávou a komentářem, dozvědět se, jak fungují sítě a internet a jakým způsobem pracují vyhledávací algoritmy. Pokud pochopí, že ne každá informace se zakládá na pravdě a že sociální sítě nabízí konkrétní reklamy podle toho, na jaké stránky žák kliká, tak se s tím postupem času naučí pracovat a stanou se vůči těmto vlivům odolnější (Mühlfeit a Krátová-Novotná, 2021, s. 57).

V Metodickém pokynu MŠMT ČR (2021 a, s. 1), který se věnuje zavádění online výuky na školách po příchodu pandemie koronaviru, se školám doporučuje zachovat vyvážený poměr mezi synchronní a asynchronní výukou. Větší část by měla být věnována výuce asynchronní. Z již zažitých praxí vzdělávání v rámci online výuky došlo k potvrzení, že nadměrný rozsah synchronní online výuky prezentuje nadměrnou zátěž jak pro žáky, tak pedagogy a nepřináší žádoucí efekt pro vzdělávací pokrok. Videokonferenční výuka bývá pro žáky velmi náročná. Nejen na zachování pozornosti a soustředění, ale rovněž na žádoucí digitální kompetence (hlavně u mladších dětí) a současně na domácí zázemí. To mimo vybavení vyžaduje rovněž v určitý okamžik klidné místo doma, nevyrušování od sourozenců atd. Osvědčily se však asynchronní metody on-line výuky, které mohou lépe zrcadlit podmínky konkrétních žáků a umožňují potřebnou individualizaci.

Synchronní výuka by podle uvedeného Metodického doporučení (MŠMT ČR, 2021 a, s. 1) měla být konkrétně na 1. stupni rozdělena do kratších bloků. V 1. až 3. ročníku by neměla být delší než 2 x 30 minut denně. Ve 4. a 5. ročníku by neměla přesáhnout více než 3 x 30 minut za den. Během dne lze zařadit i více synchronních setkání, pakliže budou bloky kratší než 30 minut. Žáky je vhodné rozdělit na menší skupiny a zdůraznit jejich aktivní zapojení. Mezi konkrétními bloky je třeba zařadit dostatečný prostor pro odpočinek, pohyb či odlišný typ vzdělávacích aktivit. Nejlépe je "online" hodiny střídát se samostatnou prací nebo praktickými činnostmi a na konec vyučování zařadit znovu společné online shrnutí.

Mimo uvedená doporučení Ministerstva mládeže, školství a tělovýchovy se na vzdělávání online zaměřili i na serveru věnovanému vzdělávání (EDUin, online), kde rovněž přinesli několik doporučení. Přímo pro vzdělávání na prvním stupni zde zmiňují například magazín Perpetuum, který nabízí přehled užitečných zdrojů se vzdělávacím obsahem napříč všemi předměty i věkovými kategoriemi, a také souhrn nejpoužívanějších platforem, které lze využít pro komunikaci a sdílení materiálů se studenty a žáky, vše s českými vysvětlivkami. Rovněž bylo možné zaznamenat, že četní vydavatelé nabídli své online učebnice a knihy zdarma (např. Fraus, Nová škola, Městská knihovna v Praze).

Přímo EDUin (online) v rámci projektu **Otevřené vzdělávání** nabízí na dvě stovky zdrojů pro výuku mnohých předmětů, nebo vzdělávání samotných učitelů. **Knihovny.cz** nabízejí online knihy do karantény. Využit k online vzdělávání je možné také platformu **Jeden svět**, která na školách zpřístupnila na svém portále JSNS.CZ přes 270 audiovizuálních lekcí obsahujících filmy a další materiály, které mohou využívat učitelé i rodiče se svými dětmi. Dále třeba **Společnost učitelů českého jazyka a literatury** poskytuje materiály, otázky a úkoly pro práci učitelů se studenty na dálku. I nakladatelství Alter nabízí volně dostupné online učebnice, pracovní sešity a výukové programy. Pro žáky na prvním stupni je využitelná rovněž aplikace **Duolingo**, která se nově rozšířila o Duolingo ABC, pro jednoduchou online výuce jazyků se tak mohou věnovat i nejmenší. Této věkové kategorii se věnuje také web **Playground English**.

Maher (2014, s. 125-135) dále zmiňuje možnosti využívání sociálních sítí při vzdělávání žáků na prvním stupni. Zmiňuje možnost využívání například Facebooku (který je sice oficiálně dostupný pro děti od 13 let, ale realitou je, že jej používají i mladší děti), ale také podněcuje ke vzniku specifických sociálních sítí zaměřených právě na podporu online výuky. Pedagogové by tak měli začít pomáhat žákům všech věkových skupin se naučit, jak úspěšně (a bezpečně) používat weby sociálních sítí.

Sociální sítě bývají někdy charakterizovány negativně (viz Kaplan a Haenlein, 2010), ovšem jejich výhody je těžké popřít. Jednou z výhod sociálních sítí je, že usnadňují žákům příležitost rozvíjet dovednosti 21. století, jako jsou dovednosti komunikace a spolupráce. Učitelé mohou na sociálních sítích žákům zveřejňovat výstrahy, úkoly, poznámky, soubory a odkazy. Žáci pak mohou odpovídat, diskutovat a zadávat domácí úkoly. Lze rovněž pracovat na budování komunity žáků, což spočívá v tom, že když učitelé zadávají domácí úkoly, ostatní žáci pak mohou zadávat komentáře k domácím úkolům, a tak stavět na vzájemných nápadech konstruktivním způsobem. To žákům umožňuje rozvíjet dovednosti spolupráce tam, kde jsou povzbuzováni. Prostřednictvím vzájemné komunikace a spolupráce žáků dochází k rozvoji vlastních nápadů a dovednosti psaní u žáků (Maher, 2014, s. 125-135). Pro učitele funguje např. skupina **Učitelé+** na sociální síti Twitter.

Z šetření České školní inspekce (2020), která se zabývala sledováním distanční výuky v praxi, vyplynulo, že k nejčastějším komunikačním platformám patřil v době převedení výuky na distanční vzdělávání na základních školách WhatsApp, poté Skype a pak Facebook. Velký podíl škol s žáky komunikoval prostřednictvím e-mailu. Zhruba polovina škol se během distančního vzdělávání snažila pokračovat ve výuce podle tematických plánů

konkrétních učitelů, v souladu se školním vzdělávacím programem. Jen v malém podílu škol (třetina ZŠ) určilo jejich vedení konkrétní tematické priority, na něž se škola v distančním vzdělávání soustředí.

K rozvoji schopností v rámci distančního vzdělávání lze využít i blogy a jejich psaní, na nichž se mohou žáci realizovat prostřednictvím psaní o svých oblíbených věcech, zálibách apod. Učí se nejen psát, ale i pracovat s grafikou, animacemi, fotkami apod., zkrátka vším, co vytváří blog. Žáci, kteří píšou blogy, rozvíjejí svůj smysl pro publikum ze skutečného světa. Toto povědomí může díky aktivnímu publiku poskytujícímu zpětnou vazbu zlepšovat kvalitu psaní. Blogy jsou veřejné, což nutí autory více přemýšlet o účelu jejich příspěvků a potřebách publika. Navíc učitelé se tímto způsobem mohou dozvědět více o svých žácích, což může být v důsledku přínosné v jejich vzdělávání. Využití distančního vyučování může také demokratizovat učení směrem k tomu, aby mohli mít žáci větší možnost účasti na koncepci a implementaci učebních osnov. To je příležitost, kterou však zatím mnoho škol nepřijalo (Maher, 2014, s. 125-135).

3.3 Učitel jako činitel efektivní distanční výuky

Přechod na distanční vzdělávání je záležitost značně komplikovaná, a když se navíc musela uskutečnit skokem, vyžádala si mimořádné nasazení ze strany učitelů. Ti nutně potřebují vhodnou pomoc, konkrétně personalizovaný online systém výuky. K tomu byly od počátku využívány různé platformy. V první řadě mohli učitelé využívat dosud běžně dostupné cloudové kancelářské aplikace, které umožňují sdílení dokumentů, realizovat videokonference, chatovat v reálném čase ad. Učitelům nezbylo než se co nejdříve začít učit s takovými nástroji pracovat. Většina z nich aktuálně již organizuje online výuku mnohem efektivněji. Základem je videokonferenční setkání (klidně podle rozvrhu) určené ke konzultacím a zadání úkolů. Poté navazuje buď samostatná práce (např. formou převrácené třídy), či práce skupinová, při které žáci spolupracují online na splnění nějakého úkolu. Přitom pochopitelně musí učitel s žáky komunikovat (Brdička, 2020).

Přesun výuky do online světa byl pro mnoho učitelů skutečnou výzvou. Pod záštitou Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy byly zhotoveny webové stránky pro podporu škol i rodičů při vzdělávání na dálku – <https://nadalku.msmt.cz/cs>. Na těchto webových stránkách mohli a stále mohou učitelé čerpat, mimo mnoha různých podpůrných materiálů do výuky (k jednotlivým předmětům, pro online výuku žáků s SVP apod.), i tzv. zásady vzdělávání na dálku. K těmto uvedeným zásadám patří např.: online hodina s třídním

učitelem; pravidelná komunikace s mladšími žáky; zapojení co nejvíce žáků do výuky na dálku; respektování aktuálně nastavených podmínek rodiny žáka; volba nejdůležitějšího obsahu ze školního vzdělávacího plánu; využívání moderních technologií a platforem pro zadávání úkolů, procvičování a opakování učiva aj. (MŠMT, online).

V rámci Ministerského projektu na podporu učitelů SYPO probíhala série webinářů, kde odborníci prakticky radili, jak zavést online výuku, jak pracovat s rodiči a žáky přes internet nebo jak na offline žáky. Google přišel se sérií videí, v nichž radí, jak správně zacházet s nástrojem Google Classroom, se kterým má dobré zkušenosti mnoho českých pedagogů. Oblíbenou platformou pro online výuku se stal i Microsoft Teams. Učitelé pro jeho snadnější pochopení mohou využít existující video **Učíme sa z domu cez Teams**. Vznikla i nová česká platforma pro online výuku **Učíme.se**, která umožňuje komunikaci s žáky a studenty nejen formou videolearningu, živých přenosů, ale i zkoušení a sdílení materiálů i zpětné vazby (EDUin, online). Zmíněné formy podpory nepředstavují kompletní seznam všech materiálů, aplikací nebo programů, které v současné době existují a pomáhají školám, učitelům a žákům efektivně se věnovat online výuce. V praxi se lze setkat i s doporučeními různých učitelů, jednotlivých škol, které na základě vlastních zkušeností vytvořily vlastní materiály, pravidla či jakési pomocníky.

Brdička (2020) upozorňuje, že pro učitele může být velmi komplikované hlídat na dálku to, jestli žák něco dělá. Pomocí může kvalitní komunikace, tj. soustavné spojení a okamžité řešení vznikajících potíží. Vhodné je, když učitel žáky vede k diskuzím o vlastní práci se spolužáky tak, aby mohl tuto diskuzi monitorovat. Dalším způsobem je využití sdílených dokumentů při tvorbě. Online výuka učitelům navíc nabízí příležitosti změnit vlastní přístup k výuce, posunout se od poskytovatele vědomostí k mentorovi, který má hlavní úkol v provázání žáka na cestě za poznáváním. Učitel by se měl snažit vyvolávat u žáků zájem, pocit smysluplnosti a umožnit jim v maximální míře autonomii. Záměrem je posilovat vnitřní motivaci k učení. A ačkoliv je předávání informací důležité (twitter, blog, portály), nejedná se při online výuce pouze o něj. Učitelé by se měli navzájem podporovat i mezi sebou. Ideálním prostředkem je synchronní online setkání učitelů (např. webinář), na kterém si vyměňují zkušenosti.

Učitelé z jedné menší vesnické základní školy vytvořili 10 pravidel nebo doporučení, které by měly být v rámci online výuky respektovány. Lze je shrnout následovně (NPI, 2021):

- **Nebát se** – každý to nakonec nějak zvládne. Většina žáků možnost online výuky vítá. Setkání (alespoň virtuální) s výukou a kamarády ze školy pro ně může být po pobytu doma, kdy nevěděli, co a jak bude, velkým zážitkem.
- **Nenechat se otrávit** – tak jako skoro všude, i zde funguje Gaussova křivka. Při online výuce bude zřejmě 20 % nadšených žáků a rodičů, 60 % spokojených a 20 % problémů. Učitel by si neměl těmi 20 % problematickými situacemi vzít svou energii, čas a nadšení. Až když si budou učitelé jistí a bude vše fungovat, měli by začít pracovat na tom, aby se zapojil i ten problematický zbytek žáků.
- **Kombinovat** – osvědčuje se kombinace synchronní a asynchronní výuky. Využit lze přístupy známé jako „flipped classroom“. To zjednodušeně znamená, že v průběhu online setkání učitel s dětmi nechte společně učebnice, nevyplňuje se společně další pracovní list, ale žáci dopředu dostanou úkol, co si mají přečíst a eventuálně i pracovní list (není-li k dispozici lepší forma) a během online setkání spíše učitel s žáky diskutuje o tom, co a jak pochopili, analyzují se jejich řešení, otázky a podmínky žáků.
- **Být ohleduplný** – vše uvedené je třeba zohledňovat při plánování četnosti sezení. Online výuka je pro učitele (i žáky) náročnější na soustředění než klasická výuka ve třídě, plus je navíc vyžadována i práce a příprava mimo online čas. Především na začátku by mělo platit, že méně je více. Je možné plánovat vždy pouze 30minutové bloky (které se v praxi stejně natáhnou na 40-45 minut).
- **Sdílet** – zvládnuté technické zázemí je nezbytné. Maximálně je třeba sdílet a být interaktivní. Než pracovní list v PDF, se pro online výuku více hodí cloudově sdílený dokument, nebo třeba sdílená plocha, na které lze vidět zpětnou vazbu.
- **Najít si, co každému vyhovuje** – různých zdrojů a aplikací je značné množství a často jsou i přístupné bezplatně. Je třeba si dát ale pozor na zahlcení, najít si 2-3 věci a aplikace, které danému učiteli vyhovují a těmi začít. Zohlednit je třeba i to, že ne všichni žáci a rodiče jsou počítačově zdatní, a být připraveni nabízet i technickou pomoc.
- **Zkusit více řešení** – některé tzv. interaktivní učebnice mají k opravdové interaktivitě daleko a jsou pouze více či méně pasivní kopii papírové učebnice, jiné mohou být kvalitní. Samotná interaktivní učebnice online výuku „neutáhne“, je lepší využít doplňující interaktivní řešení.

- **Podporovat tvořivost** – než jen úkoly týkající se práce na počítači je vhodné žákům předkládat i výzvy a otevřené úkoly s více možnostmi řešení. Lze žáky motivovat k tomu, aby natočili, jak pomáhají s chodem domácnosti, jak cvičí apod.
- **Pracovat se zpětnou vazbou** – zpětná vazba by neměla prezentovat jen opravování chyb.
- **Zdokonalovat se** – online výuka prezentuje jednu z příležitostí k dalšímu rozvoji školy i učitele.

Z výzkumu Mazůchové (2022, s. 255–278) například vyplynulo, že proto, aby žáci vnímali distanční výuku pozitivně, stejně jako spolupráci s učitelem není nakonec třeba až tolik specifické přípravy, respektive specifických výukových metod a přístupů. Z výpovědí žáků totiž vyplývá, že žákům obecně příliš nezáleží na tom, jestli hodiny (mimo výchov) probíhají distančně, či prezenčně. Při obou formách výuky žáci zejména oceňují kvalitně naplánované, připravené a promyšlené hodiny a pozitivně naladěného, trpělivého učitele, který umí probíranou látku správně vysvětlit a poskytne dostatečný prostor jejímu procvičení, eventuálně je ochoten učinit si čas i na přátelský rozhovor.

Bačová (2020, s. 22-26) zmiňuje, že distančního vzdělávání by se vyučující měli zaměřovat zejména na hlavní předměty. Hodnocení by mělo být převážně formativní, ale zůstat je také vhodné u hodnocení známkou dle pravidel školy. S rodiči mohou učitelé komunikovat pravidelně například skrz Bakaláře, v němž lze vypracovat systém zasílání, kontroly a pedagogické podpory při plnění zadaných úkolů. Vyučující tak mohou být v kontaktu s rodiči a řešit problémy s konkrétními žáky.

Během probíhající pandemie koronaviru provedla následně České školní inspekce šetření (ČŠI) v době od 1. 4. – 14. 4. 2020 prostřednictvím telefonických rozhovorů s řediteli a učiteli základních a středních škol. Z výsledků vyplynulo, že větší polovina učitelů základních škol (60 %) pokládá vzdělávání na dálku za náročnější oproti standardnímu vzdělávání a kolem 30 % učitelů za více náročné. Pro výuku na prvním stupni nejvíce využívali uvolněné licencované zdroje, např. nakladatelství Fraus a Nová škola, a to v 80 % a přes 70 % podkladů tvořily vlastní výukové texty či volně přístupná cvičení z internetu. Zmíněné zadané úkoly v 70 % žáci prvního stupně odevzdávali online skrze ofocené soubory (ČŠI, 2020).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM PŘÍNOSŮ A RIZIK DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍCH STUPNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Na začátku každé praktické části je na místě si nejprve zodpovědět otázku, co je předmětem výzkumu (viz Surynek a kol., 2001, s. 9). Problém, který z problematiky prezentované v teoretické části práce vyplývá, a který by se měl stát základem tohoto výzkumu je, že distanční výuka, ačkoliv mohla být v počátcích vnímána negativně a s rozpaky, může i u žáků na prvním stupni plnohodnotně nahradit za určitých podmínek běžnou výuku, ovšem za současného zohlednění rizik z ní vyplývajících. Výzkumný problém lze tedy formulovat jako: **Může být distanční vzdělávání na prvním stupni základních škol v souvislosti s identifikovanými přínosy a riziky smysluplné ve vztahu ke vzdělávání a výchově těchto žáků?**

4.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a výzkumné předpoklady

Ve vztahu ke stanovenému výzkumnému problému byl definován i cíl výzkumu. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké vnímají učitelé a rodiče přínosy a distančního vzdělávání během pandemie koronaviru u žáků na prvním stupni základních škol. Dílčím cílem bylo zjistit, jak náročný byl pro učitele a rodiče přechod na distanční vzdělávání. Dalším dílčím cílem bylo zjistit názory na smysluplnost distančního vzdělávání na prvním stupni základních škol.

Pro splnění cíle výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné předpoklady pro dotazování učitelů:

Výzkumný předpoklad 1: Více než 50 % dotázaných učitelů potvrzuje, že přechod na distanční vzdělávání vnímali rozpačitě a s obavami.

Výzkumný předpoklad 2: Více než 50 % dotázaných učitelů potvrzuje, že se museli během přechodu na distanční vzdělávání vypořádávat s komplikacemi v souvislosti s technikou a nedostatkem podpory.

Výzkumný předpoklad 3: Více než 50 % dotázaných učitelů je přesvědčeno, že i u žáků prvního stupně může mít distanční vzdělávání význam a mít pro žáky přínos.

Výzkumný předpoklad 4: Více než 50 % dotázaných učitelů potvrzuje, že největší motivací během distančního vzdělávání bylo zachování výuky současně se zachováním kontaktu s žáky.

Pro splnění cíle výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky pro rozhovory s rodiči:

Výzkumná otázka 1: Jak vnímali rodiče přechod na distanční vzdělávání u svých dětí?

Výzkumná otázka 2: Museli se rodiče ve vztahu k distančnímu vzdělávání vypořádat s nějakými problémy?

Výzkumná otázka 3: Jak podle rodičů zvládali učitelé distanční vzdělávání?

Výzkumná otázka 4: Zaznamenali rodiče žáků prvního stupně rizika, ale i případné přínosy distančního vzdělávání během pandemie?

4.2 Představení metod výzkumu

V rámci výzkumu v této práci byla použita kombinace dvou výzkumných strategií, a to kvantitativní a kvalitativní strategie. Surynek a kol. (2001, s. 25) uvádí, že v rámci kvantitativního výzkumu „...*je možné odhadnout, jak je daný jev stabilní, jakou platnost mají výroky o něm vyslovené...a zaměřuje se zejména na četnost, rozsah výskytu, frekvenci a intenzitu sociálních jevů...*“. Oproti tomu kvalitativní přístup s měřitelnými charakteristikami nepracuje, spíše se snaží na nějaký fenomén (prvek, aspekt, proces apod.) nahlížet pro něj v autentickém prostředí a vytvářet jeho obraz v co možná nejkompaktnější podobě, včetně podob jeho vztahů s dalšími pojetími apod. V rámci kvalitativního šetření jsou informace získávány hlubším a zevrubnějším kontaktem s terénem (Reichel, 2009, s. 40).

Vzhledem ke kombinaci použitých výzkumných přístupů bylo použito i vícero výzkumných metod, a to metody dotazníkového šetření a metody rozhovoru. Dotazník je možné definovat jako „...*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším (např. názory učitelů na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům vnitřním (např. postoje, motivy, citové stavy apod.). Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráška, 2016, s. 163).

Dotazník byl vybrán vzhledem k charakteristice výzkumného problému a rovněž vývoji současné situace (ohledně koronaviru), kdy bylo snahou maximálně eliminovat osobní kontakty. Rozhovory by sice bylo možné s učiteli realizovat podobně jako online výuku prostřednictvím vzdáleného přístupu, na druhou stranu bylo záměrem výzkumu pokládat i hodnotící otázky, které by nemuselo být vždy příjemné zodpovídat při osobním kontaktu a dotazník v tomto nabízí anonymitu respondenta. U anonymního dotazování mohou

respondenti bez obav vyslovit své názory a být upřímní, neboť jim nehrozí žádný postih a současně se nemusí třeba stydět odpovědět tváří v tvář výzkumníkovi. Proto pro dotazování učitelů byly použity dotazníky, konkrétně pak v online podobě, což současně umožnilo získat odpovědi nejen od učitelů z jedné školy, ale hned z několika různých škol napříč celou Českou republikou. Záměrem bylo získat alespoň 100 respondentů pro dotazování.

Dotazník byl pro tuto práci vytvořen specificky, v nestandardizované podobě, aby mohl vhodně reflektovat situaci na prvním stupni základních škol. V dotazníku pro učitele bylo přichystáno celkem 23 otázek. Z toho v prvních dvou byli respondenti dotazováni na informační záležitosti (pohlaví respondentů a délka jejich praxe na prvním stupni základních škol). Další otázky již byly formulovány za účelem zjistit potřebné informace pro potvrzení nebo vyvrácení stanovených výzkumných předpokladů. Otázky byly pokládány v daném pořadí, ve kterém na ně respondenti měli odpovídat. Typ otázek do dotazníku byl zvolen dvojího typu, a to otázky uzavřené a polouzavřené. Uzavřené otázky byly voleny u otázek, kde bylo možné očekávat, že respondenti nebudou mít problém si vybrat z nabízených odpovědí. Tam, kde by bylo možné, že respondentům stanovený výběr nebude stačit, byla vytvořena otázka polouzavřená, v níž byla sice nabídka několika variant odpovědí, ale současně měli respondenti možnost svou vlastní odpověď doplnit.

Vzhledem k tomu, že respondenty měli tvořit učitelé, kteří realizovali distanční vzdělávání, byl dotazník vytvořen v online podobě. Bylo možné předpokládat, že učitelé s tímto typem dotazníku nebudou mít žádný problém, a současně nebudou muset mít obavy z osobního kontaktu s pro ně cizí osobou. Online dotazník současně respondentovi umožňuje, že se může vyplňování dotazníku věnovat v jakoukoliv denní dobu a nemusí být závislý na tom, kdy jej osloví výzkumník. Konkrétně byl dotazník vytvořen na serveru VyplnTo.cz, který umožňuje intuitivní vytvoření online dotazníku i laikům. Současně byl na tomto serveru dotazník zveřejněn pro širokou veřejnost a bylo možné zde získat i respondenty k výzkumu bez jejich aktivního vyhledávání. V úvodu dotazníku bylo respondentům vysvětleno, jak mají dotazník vyplňovat, kdy volit jednu odpověď, a kdy je možné jich vybrat několik, eventuálně doplnit vlastní odpověď. Současně byli respondenti ujištěni o anonymitě dotazování a bylo jim vysloveno poděkování za jejich účast.

Další vybranou metodou byl rozhovor, konkrétně rozhovor s rodiči respondentů. Rozhovor neboli interview Surynek a kol. (2001) prezentuje interakci mezi tazatelem a dotazovaným, přičemž je snahou tazatele získat od dotazovaného informace, které by mohly pomoci odhalit

to, co je skryto v mysli dotazovaného, ať už jeho vzpomínky, zkušenosti, vědomosti apod., což mělo být součástí tohoto výzkumu. Výhodou rozhovoru je, že rozhovorem lze získat informace hlubšího a širšího zaměření o kvalitativně odlišných faktech, které je pak možné porovnávat. Oproti dotazníku rozhovor umožňuje proniknout hlouběji do dané tematiky. Výzkumník může respondenta vést k rozvinutí otázky, pokládat doplňující otázky, zaznamenávat ladění respondentů, neverbální komunikaci apod. Nevýhodou rozhovorů je jejich poměrně významná časová a finanční náročnost, což bylo třeba již dopředu zohlednit. V současné době mohla také nevýhodou být skutečnost, že rozhovory vyžadují určitý osobní kontakt výzkumníka a respondenta, což, jak se také v následné realizaci ukázalo, může být v současné době problém. Rozhovor vyžaduje zájem a ochotu respondenta se výzkumu zúčastnit v konkrétně stanovený čas a na daném místě.

Tak jako u dotazníku, i rozhovor může nabývat několika variant (volný, strukturovaný a polostrukturovaný). Z časového hlediska i z potřeby jisté míry formalizace během třídění a vyhodnocování se zdálo efektivnější si připravit konkrétní otázky, na které měli všichni respondenti odpovědět, ale to, v jakém pořadí budou pokládány, už nebylo tolik zásadní. V tomto případě bylo možné rozhovory lépe vyhodnotit a současně pak odpovědi respondentů porovnávat s odpověďmi ostatních, a také s výsledky dotazníků. Jak již bylo naznačeno, rozhovor umožňuje pokládat doplňující otázky nebo dát respondentům možnost doplnit i něco navíc.

Rozhovor pro rodiče žáků na prvním stupni byl vytvořen za použití 10 otázek plus dvou otázek informačních, které byly zaznamenány výzkumníkem před započítím rozhovoru. Jednalo se o pohlaví respondentů a věk, respektive navštěvovaná třída jejich dítěte. Dalších 9 otázek pak sloužilo k zodpovězení stanovených výzkumných otázek, poslední desátá otázka byla ponechána k tomu, aby respondenti mohli doplnit vlastní odpověď, případně aby mohli doplnit něco, co je během rozhovoru napadlo, ale v otázkách nezaznělo.

Rozhovory měly být vedeny s respondenty osobně, ovšem při oslovování potenciálních respondentů (ačkoliv se mnohdy jednalo o respondenty z okolí výzkumníka) se nepovedlo získat dostatečný počet ochotných rodičů, kteří by se chtěli sejít osobně. Důvody byly buď časové nebo, jak již bylo naznačeno, souvisely s obavami z nakažení onemocnění Covid 19. Z toho důvodu bylo respondentům nabídnuto provedení rozhovoru v online podobě, k čemuž už většina oslovených rodičů přistoupila.

Pro vyhodnocení rozhovorů bude použito metody zakotvené teorie, která prezentuje metodu induktivně odvozenou ze zkoumání jevu, který reprezentuje. Teorie se odhaluje, vytvoří

a prozatímně ověřuje systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto dat. Metoda zakotvené teorie je ideální k monitorování sociálních interakcí a procesů. Zjišťuje to, jak lidé jednají, jaké okolnosti a podmínky je k jejich chování vedou a jak je jejich chování formováno sociálními procesy. Princip zakotvené teorie tkví v permanentním procházení dat a jejich doplňování až do roviny nasycenosti, kdy už nová data neobohacují definované koncepty a kategorie. Data se porovnávají mezi sebou, hledají se mezi nimi pravidelnosti a odlišnosti (díky tomu se někdy označuje za metodu neustálého porovnávání)(Trampota a Vojtěchovská, 2010, s. 264).

Jádro zakotvené teorie prezentuje kódování dat. Zmínit lze tři typy kódování, které následně budou použity i v další části práce, a to selektivní, otevřené a axiální kódování (Trampota a Vojtěchovská, 2010, s. 266-267):

- **Otevřené kódování** – realizuje se při prvním setkání s daty a při jejich procházení. Jevy jsou označovány a konceptualizovány. Ze zdrojových dat se vypichují podstatné záležitosti.
- **Axiální kódování** – údaje z otevřeného kódování úplně novým způsobem opět skládá dohromady vytvářením spojení mezi kategoriemi. Jde o proces vytváření subkategorií do vztahu k určité kategorii.
- **Selektivní kódování** – závěrečný krok v rámci zakotvené teorie, dochází při něm k integraci zjištěných výsledků. Formuluje se kostra příběhu, která stojí kolem ústředního jevu výzkumu. Ten se tak stává centrální kategorií, která se uvádí ve vztahu k ostatním kategoriím.

4.3 Organizace výzkumu a jeho respondenti

Výzkum pro tuto práci probíhal v určitých stanovených fázích. První fází výzkumu tvořila **přípravná etapa**. V rámci ní byla věnována pozornost především stanovení výzkumného problému, z něj vycházejícího cíle výzkumu a stanovení výzkumných předpokladů a otázek. Podle nich byly připraveny otázky do dotazníku a k rozhovorům. Následně bylo v rámci přípravné fáze řešeno, kde sehnat respondenty a jak budou oslovení. Tato fáze trvala zhruba jeden měsíc.

Na tuto fázi navázal tzv. **předvýzkum**, kdy byl osloven jeden respondent pro rozhovor a dva pro vyplnění dotazníku. S těmito respondenty byl po vyplnění dotazníku nebo provedení rozhovoru veden rozhovor ohledně srozumitelnosti otázek, snadnosti vyplňování dotazníku,

eventuálně toho, jestli respondentům mezi otázkami nechybí nějaká podle nich důležitá položka. V závislosti na tom došlo poté k upravení znění dvou otázek dotazníku. Tato fáze trvala jeden týden díky ochotě vybraných respondentů.

Poté bylo možné postoupit k **realizační etapě** výzkumu, která byla naplánována na jeden měsíc. V této době byl dotazník umístěn na webu VypIno.cz a probíhalo oslovování respondentů i emailem, eventuálně prostřednictvím sociálních sítí za současného zasílání odkazu na dotazník.

Zároveň byly v tomto měsíci dohodnuty realizace rozhovorů v online podobě. Před započatím každého online rozhovoru byl s respondentem navázán krátký neformální rozhovor pro navození přívětivé atmosféry. Respondenti byli ujisti, že jejich jméno bude při interpretaci pozměněno, současně byli respondenti seznámeni s tím, jak bude rozhovor probíhat a za jakým účelem byl vytvořen. Zároveň byli požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru pro jeho následný přepis a vyhodnocení. Poté již bylo přistoupeno k vedení rozhovoru, během něhož si výzkumník zaznamenával na papír další důležité doplňující informace.

Po realizační fázi pokračovala **etapa vyhodnocování**, které byl věnován další měsíc času. V této fázi byl dotazník stažen ze serveru VypIno.cz a data převedena do programu MS Excel, ve kterém proběhlo jejich vyhodnocení. Rozhovory byly v této fázi přepsány do papírové podoby, doplněny o důležité informace z průběhu rozhovoru, a následně navzájem porovnávány, konfrontovány a vyhodnocovány. V závěru výzkumu byly na podkladě zjištěných dat potvrzeny nebo vyvráceny výzkumné předpoklady a zodpovězeny vytvořené výzkumné otázky.

Respondenty rozhovoru tvořili rodiče žáků navštěvujících první stupeň základní školy v Ostravě, kde má výzkumník osobní kontakty. Jejich získávání probíhalo zejména oslovováním vybraných rodičů z okolí výzkumníka. Důvodem takového nenáhodného výběru respondentů byla skutečnost, že bylo takovým postupem předpokládáno, že se povede získat respondenty ochotnější se výzkumu zúčastnit díky tomu, že výzkumníka alespoň zčásti znají a budou mít k němu větší důvěru, bude s nimi jednodušší navázat spolupráci i komunikaci a respondenti naopak budou výzkumníkovi důvěřovat. Po odsouhlasení jejich účasti bylo s respondenty dohodnuto, kdy se rozhovor uskuteční a na jaké komunikační platformě (Skype, Videohovor přes Messenger apod.).

Respondenty dotazníku byli učitelé žáků prvního stupně základních škol. Vzhledem k tomu, že bylo záměrem oslovit větší počet respondentů, byli respondenti oslovováni na internetu, nezávisle na tom, na jaké škole učí (soukromá, státní, geografická nezávislost apod.). Pro získávání dostatečného množství respondentů byl ovšem odkaz na dotazník současně rozepisován do vybraných škol či přímo učitelům na jejich email, pokud byl na webu vybrané školy zveřejněn, dále pak byl umístěn v tematicky zaměřených skupinách na sociálních sítích a zaslán byl rovněž i známým výzkumníka, kteří vykonávali v době dotazování profesi učitele na prvním stupni. Ačkoliv tedy nebylo nijak ovlivněno, jací respondenti na dotazník odpoví, ani zde nešlo o náhodný výběr, jelikož kritériem výběru výzkumného vzorku byla informační gramotnost a také přístup k internetu. Ve vztahu k tématu této práce lze považovat tento způsob za vhodný a dostatečný.

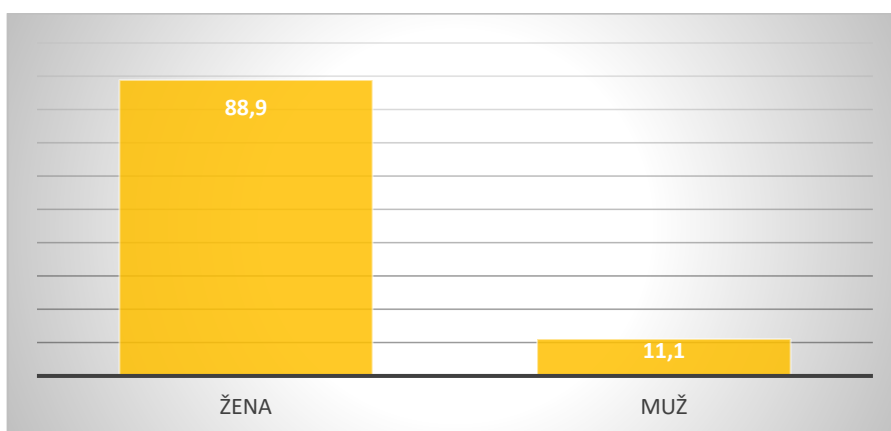
5 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

V této kapitole budou prezentována zjištěná data převedená do grafů a rozhovory vyhodnoceny skrze porovnání odpovědí jednotlivých respondentů a zakotvenou teorií.

5.1 Intepretace dotazníku pro učitele

Dotazníkového šetření se během měsíce, kdy byl zveřejněn dotazník na webu, zúčastnilo celkem 108 respondentů z řad učitelů prvního stupně. Vyplňování dotazníku jim trvalo přibližně 6,23 min.

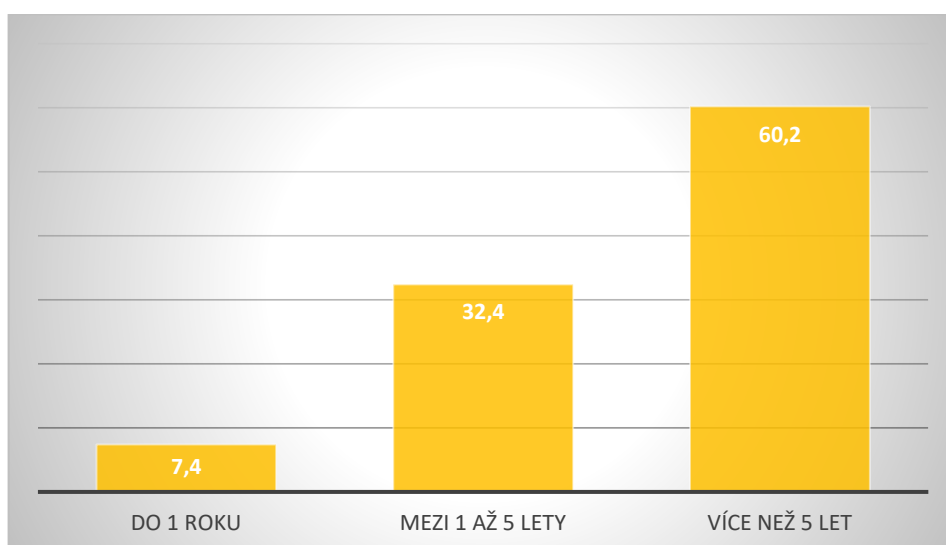
1. Jste:



Graf 1 Pohlaví respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)

Mezi respondenty převážily ženy, které tvořily celkem 88,9 % dotázaných, zbývajících 11,1 % dotázaných tvořili muži, což v podstatě odpovídá složení učitelských sborů i v realitě.

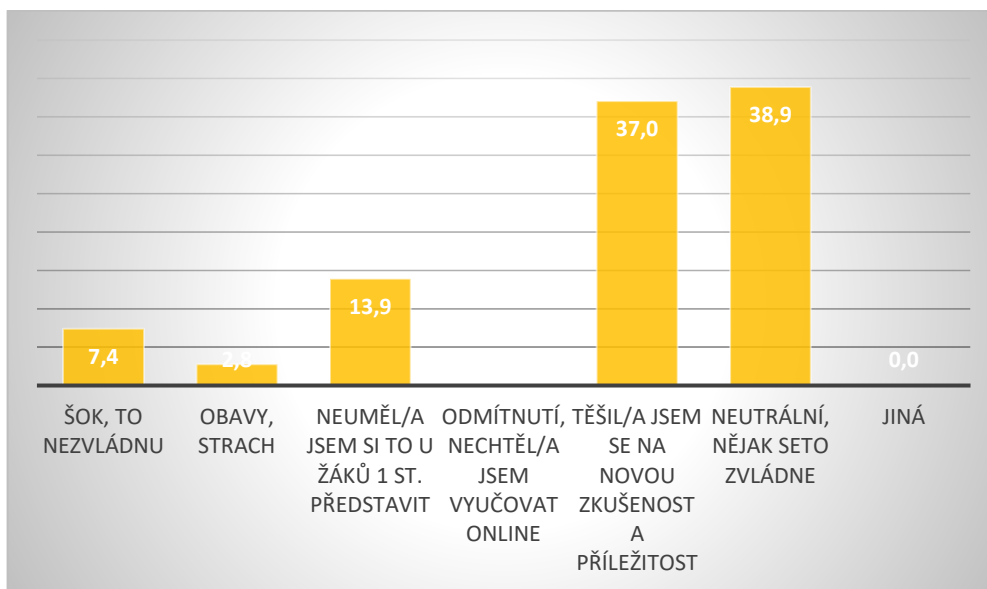
2. Jak dlouho pracujete jako pedagog na prvním stupni ZŠ?



Graf 2 Délka praxe v učitelství prvního stupně (Zdroj: Vlastní zpracování)

Mezi respondenty převážili učitelé s délkou praxe nad 5 let (60,2 %), dalších 32,4 % dotázaných prezentovalo praxi mezi 1 až 5 lety a jen 7,4 % dotázaných uvedlo praxi do 1 roku (7,4 %).

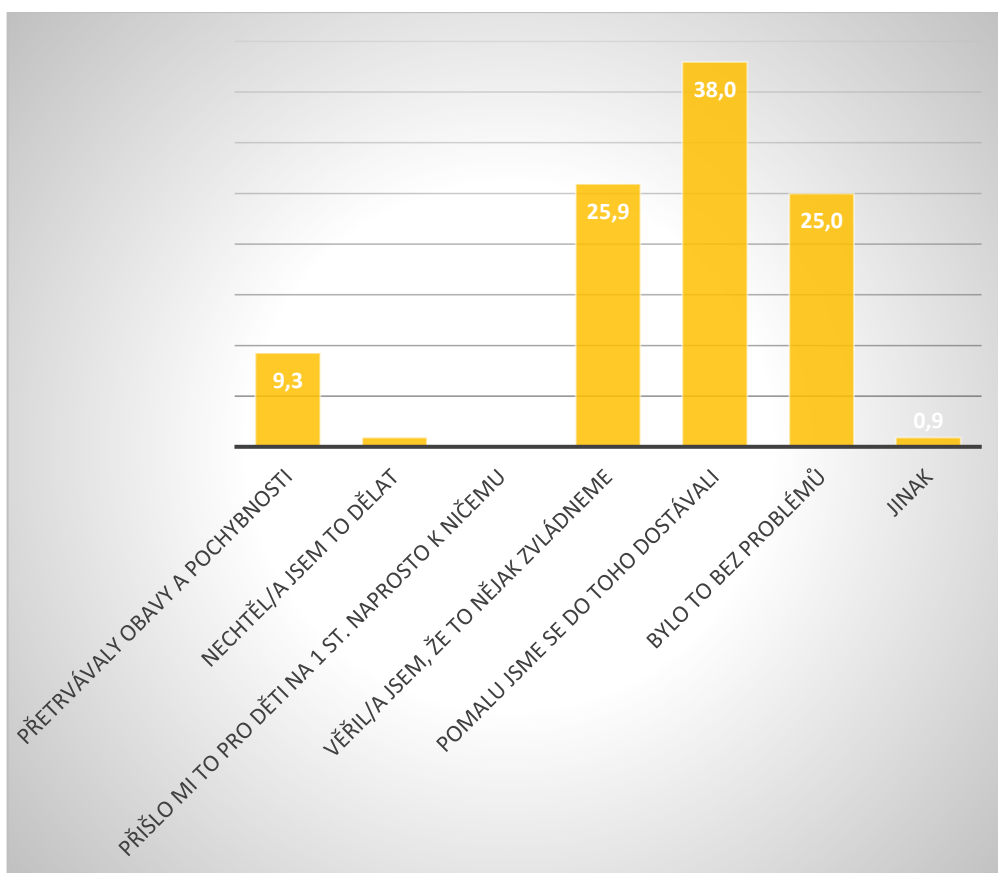
3. Jaká byla Vaše prvotní reakce po uzavření škol a nutnost začít vyučovat distančně?



Graf 3 Prvotní reakce při uzavření škol a nutnosti přejít na distanční vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

Nejčastěji respondenti uváděli, že jejich prvotní reakce po uzavření škol a nutnosti vyučovat distančně byla neutrální, věřili, že to nějak zvládnou (38,9 %). Na druhém místě respondenti odpovídali, že se těšili na novou zkušenost a příležitost (37,0 %), pouhých 13,9 % dotázaných pak odpovědělo, že si to neuměli u žáků prvního stupně představit, dalších 7,4 % dotázaných odpovědělo, že byli v šoku a báli se, že to nezvládnou. Zbývajících 2,8 % uvedlo, že jejich prvotní reakcí byly obavy a strach.

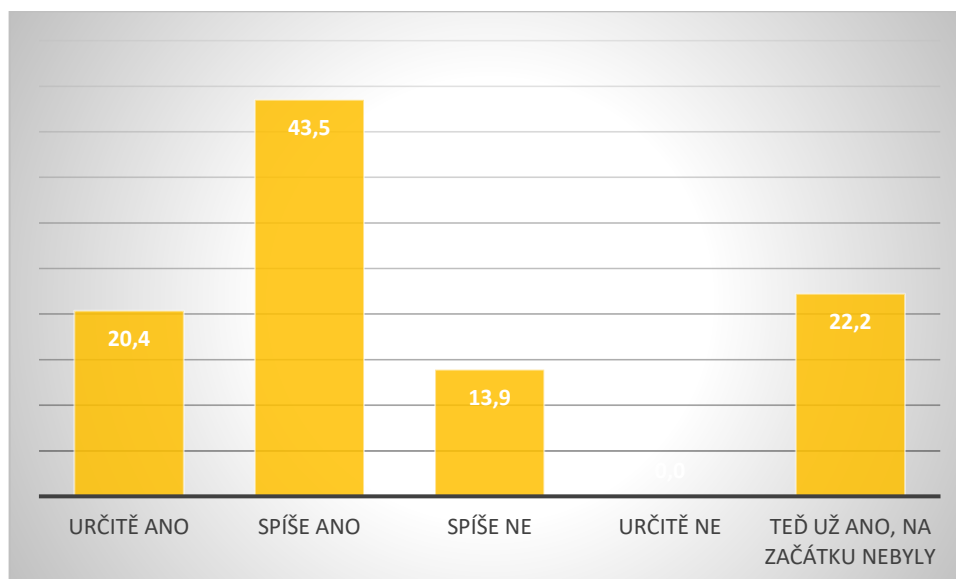
4. Jak jste vnímal/a distanční vzdělávání po několika prvních odučených týdnech?



Graf 4 Vnímání distančního vzdělávání po několika prvních týdnech (Zdroj: Vlastní zpracování)

Po prvotním šoku a nějaké době probíhající výuky následně učitelé hodnotili distanční vzdělávání nejčastěji tak, že se pomalu do výuky dostávali (38,0 %). Dalších 25,9 % respondentů uvedlo, že věřili, že to nějak zvládnou, pak 25,0 % uvedlo, že už po pár týdnech pro ně výuka byla bezproblémová. Pouze u 9,3 % dotázaných učitelů přetrvávaly obavy a pochybnosti, jen 0,9 % dotázaných odpovědělo, že nechtěli distanční vzdělávání realizovat. Zbylých 0,9 % dotázaných uvedlo odpověď jinak.

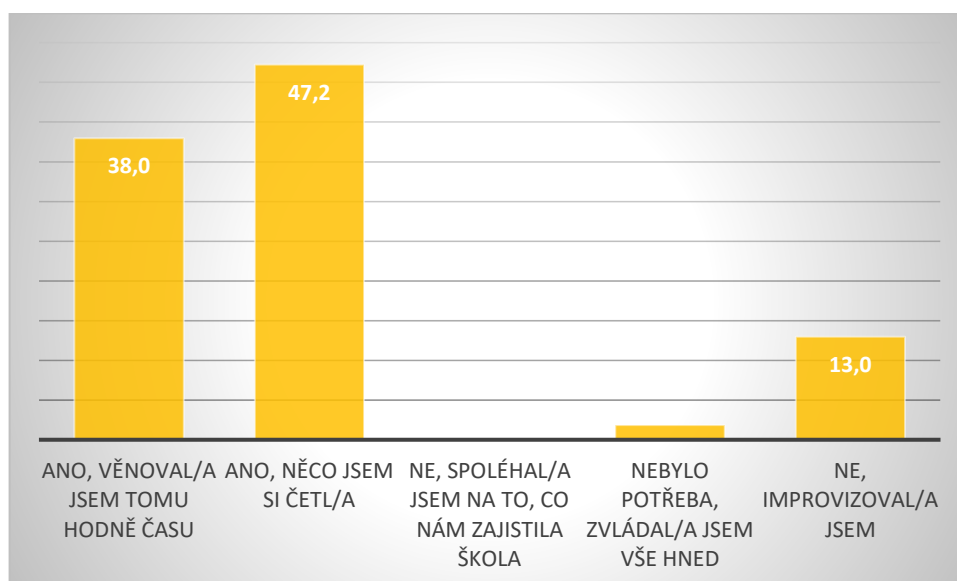
5. Vy jako učitel/ka se domníváte, že jsou vaše znalosti a schopnosti práce s počítačem a na internetu dostačující pro efektivní vedení distančního vzdělávání?



Graf 5 Názory na vlastní schopnosti práce s počítačem pro efektivní vedení distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

Větší polovina dotázaných respondentů (63,9 %) odpověděla kladně. Tedy, že jsou jejich znalosti a schopnosti práce s počítačem a na internetu dostačující pro efektivní vedení distančního vzdělávání. Konkrétně 20,4 % dotázaných odpovědělo, že jsou určitě dostačující pro efektivní vedení distančního vzdělávání, poté 43,5 % dotázaných odpovědělo, že jsou jejich znalosti spíše dostačující pro efektivní výuku. Dalších 22,2 % dotázaných pak odpovědělo, že dříve jim jejich znalosti a vědomosti přišly nedostatečné, nyní už si však přijdou dostatečně vzdělání pro vedení efektivního distančního vzdělávání. Jen pouhých 13,9 % dotázaných respondentů zvolilo odpověď, že jejich znalosti a schopnosti práce s počítačem a na internetu spíše nejsou dostačující pro efektivní vedení distančního vzdělávání.

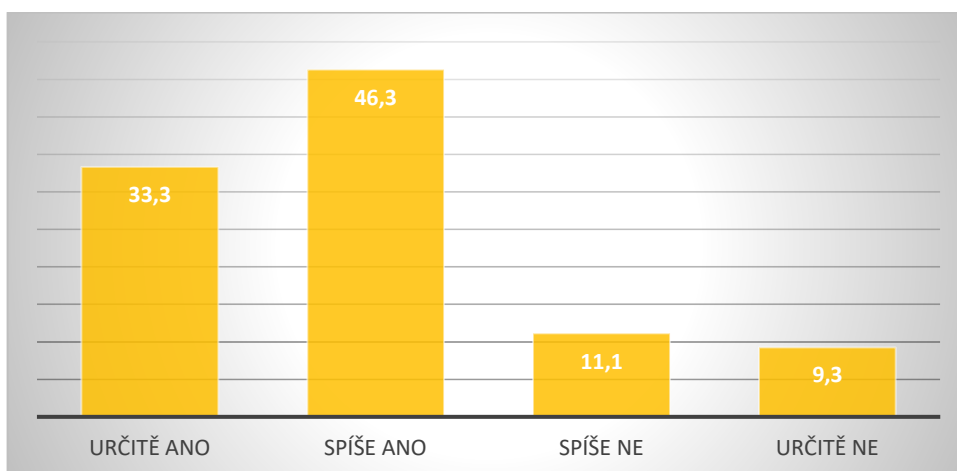
6. Věnoval/a jste se samostudiu v oblasti distančního vzdělávání (používané metody, materiály, programy), když došlo k přesunu výuky do online prostředí?



Graf 6 Čas respondentů věnovaný samostudiu v oblasti vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

Většina dotázaných učitelů v tomto výzkumu uvedla, že věnovala svůj čas samostudiu v oblasti distančního vzdělávání (85,2 %). Konkrétně 38,0 % dotázaných odpovědělo, že samostudiu věnovali opravdu hodně času. Dalších 47,2 % dotázaných pak odpovědělo, že věnovali čas samostudiu způsobem, že si k distančnímu vzdělávání něco načetli. Dále 13,0 % dotázaných odpovědělo, že se žádnému sebevzdělávání nevěnovali a prostě improvizovali. Zbývajících 1,9 % dotázaných uvedlo, že žádné samostudium nebylo potřeba, neboť vše kolem distančního vzdělávání zvládali dobře hned.

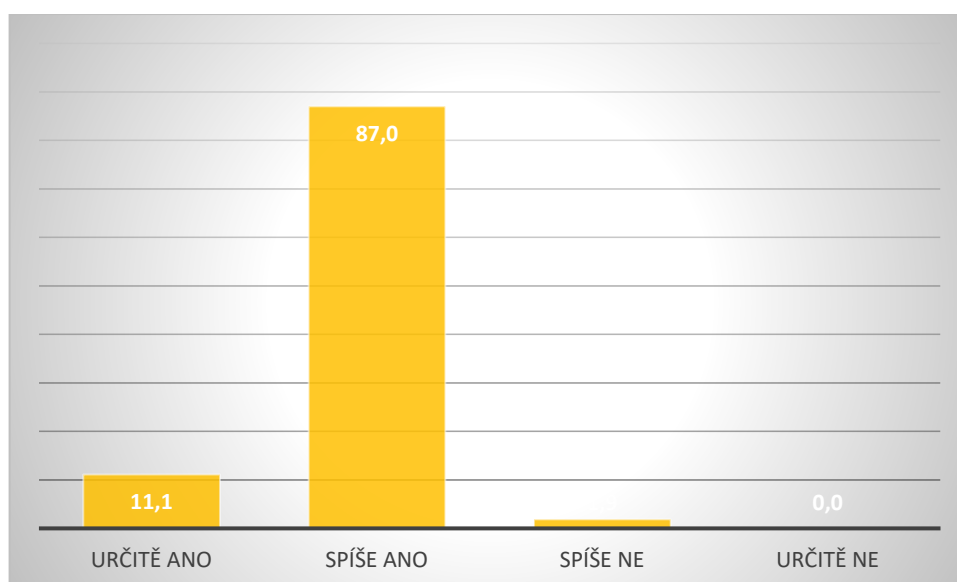
7. Došlo u Vás během zavádění distančního vzdělávání ke změně používaných metod a nástrojů výuky?



Graf 7 Zkušenosti se změnou používaných metod a nástrojů při distančním vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

Zde větší polovina dotázaných potvrdila (79,6 %), že během zavádění distančního vzdělávání přistoupili ke změně používaných metod a nástrojů výuky. Konkrétně zde 33,3 % dotázaných odpovědělo, že určitě přistoupili ke změně používaných metod a nástrojů pro distanční vzdělávání, dalších 46,3 % dotázaných uvedlo, že spíše přistoupili ke změně používaných metod a nástrojů. Jen 11,1 % uvedlo, že spíše nerealizovali změny v používaných metodách a nástrojích a zbylých 9,3 % dotázaných uvedlo, že určitě k ničemu takovému nepřistupovali.

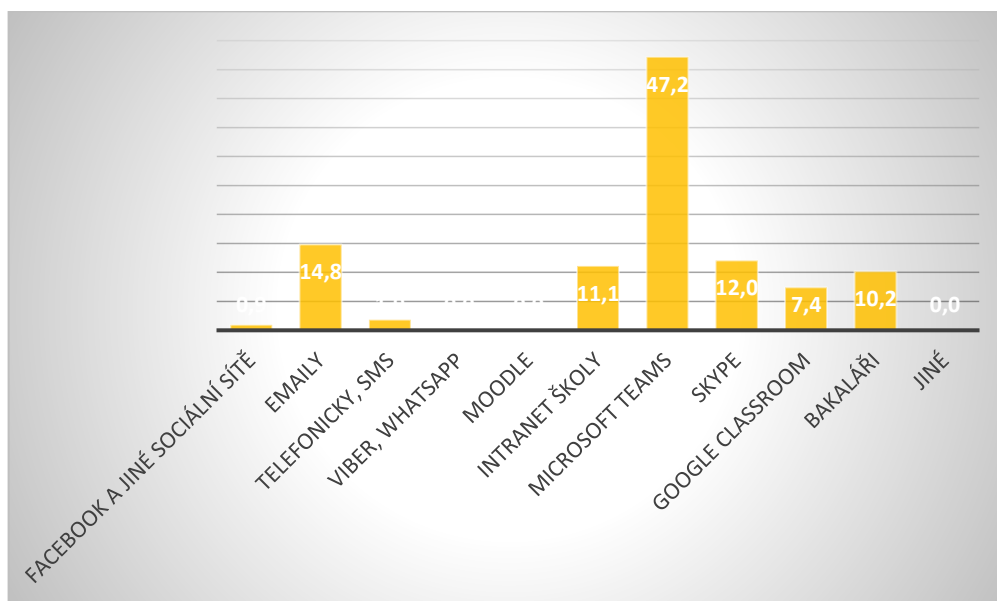
8. Můžete potvrdit, že nyní, v podstatě už po několikaměsíční zkušenosti s distančním vzděláváním, probíhá tato výuka podle Vámi nastavených pravidel a bez větších zádrhelů?



Graf 8 Zkušenosti s distančním vzděláváním po několika měsících (Zdroj: Vlastní zpracování).

Téměř všichni dotázaní respondenti potvrdili, že po již několikeré zkušenosti s distančním vzděláváním na prvních stupních základních škol probíhá online výuka bez problémů. Nejvíce respondentů na tuto otázku odpovědělo, že probíhá spíše bez potíží (87,0 %), dalších 11,1 % dotázaných, že určitě probíhá bez potíží a komplikací. Pouze 1,9 % dotázaných odpovědělo, že ani nyní neprobíhá distanční vzdělávání úplně bez problémů.

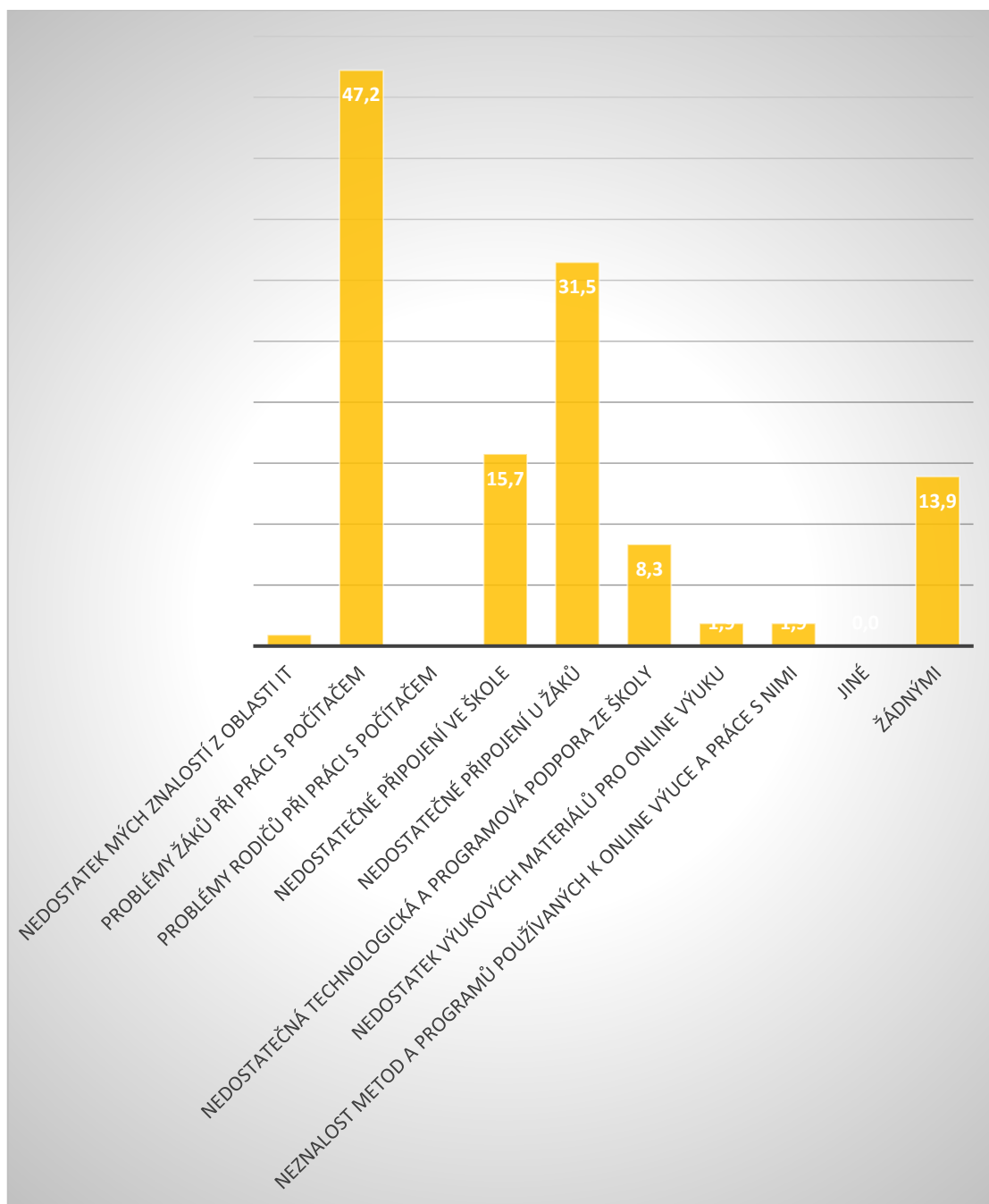
9. Jaké způsoby komunikace s žáky jste během distančního vzdělávání používal/a (můžete vybrat více možností)?



Graf 9 Způsoby komunikace s žáky během distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

U této otázky mohli respondenti zvolit více než jednu odpověď, u každé varianty je tak zobrazeno množství odpovídajících respondentů ze všech dotázaných. Lze si tedy všimnout, že skoro polovina respondentů uvedla používání platformy Microsoft Teams (47,2 %), dále 14,8 % uvedlo komunikaci také přes emaily, 12,0 % přes Skype, 11,1 % přes intranet školy, dále 10,2 % ještě potvrdilo používání formátu Bakalari, 7,4 % Google Classroom, 1,9 % uvedlo komunikaci přes telefony a SMS a pouze 0,9 % přes Facebook a další sociální síť.

10. S jakými technickými a organizačními problémy jste se při přechodu na distanční vzdělávání setkal/a (můžete vybrat více odpovědí)?

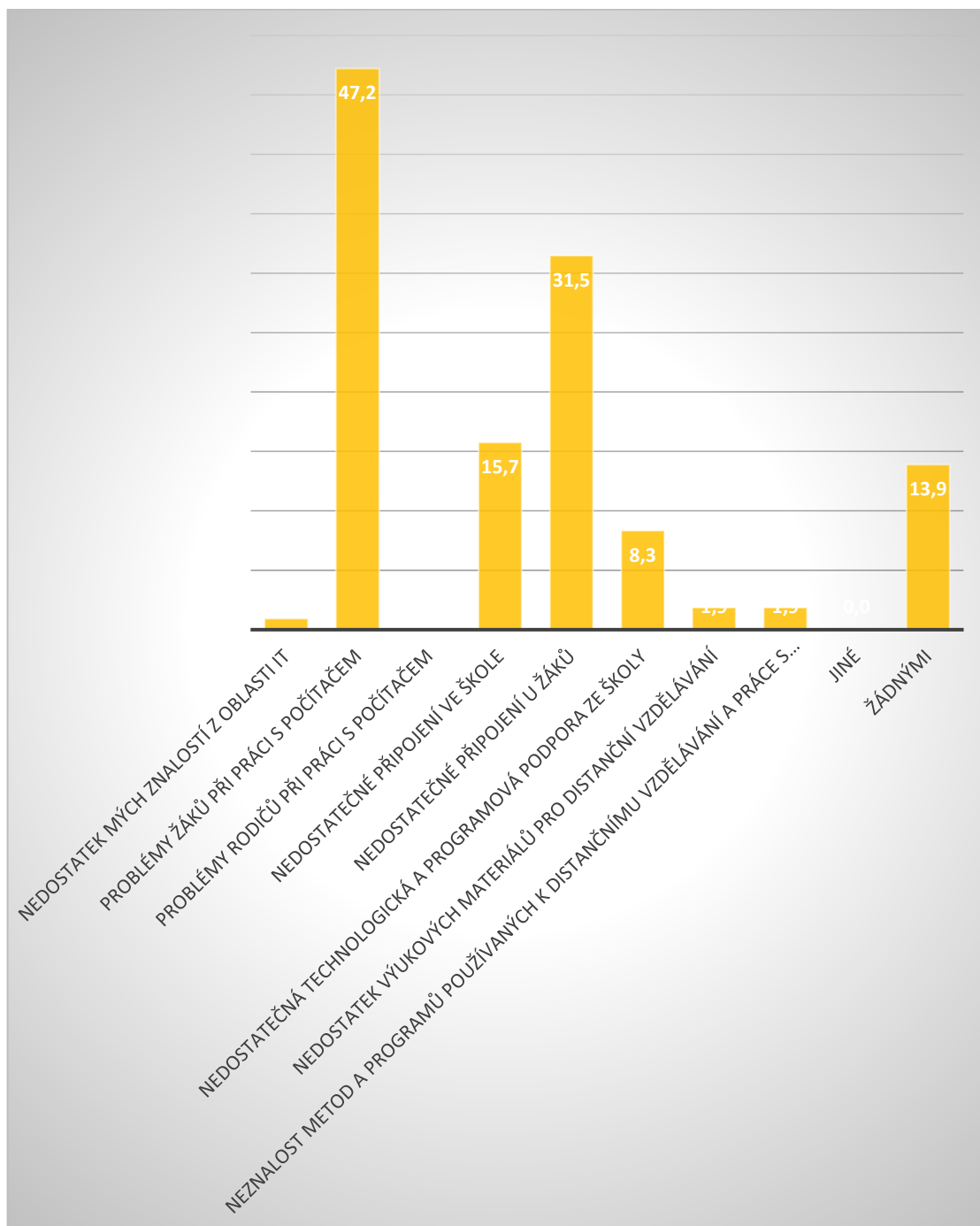


Graf 10 Zkušenosti s technickými a organizačními problémy při přechodu na distanční vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

I zde byla možnost volit více než jednu odpověď, nejvíce respondentů uvedlo, že se potýkali s problémy žáků při práci s počítačem (47,2 %), dále pak 31,5 % uvedlo nedostatečné připojení žáků, 15,7 % dotázaných uvedlo nedostatečné připojení ve škole, 8,3 % dotázaných pak nedostatečnou technologickou a programovou podporu ze školy, 1,9 % zmínilo nedostatek výukových materiálů pro online výuku, 1,9 % také neznalost metod a programů

používaných k online výuce a práce s nimi a 0,9 % pak nedostatek vlastních znalostí učitele z oblasti IT. S žádnými technickými ani jinými problémy se při online výuce nepotýkalo 13,9 % dotázaných učitelů.

11. Který problém považujete za největší, nejzřetelnější?

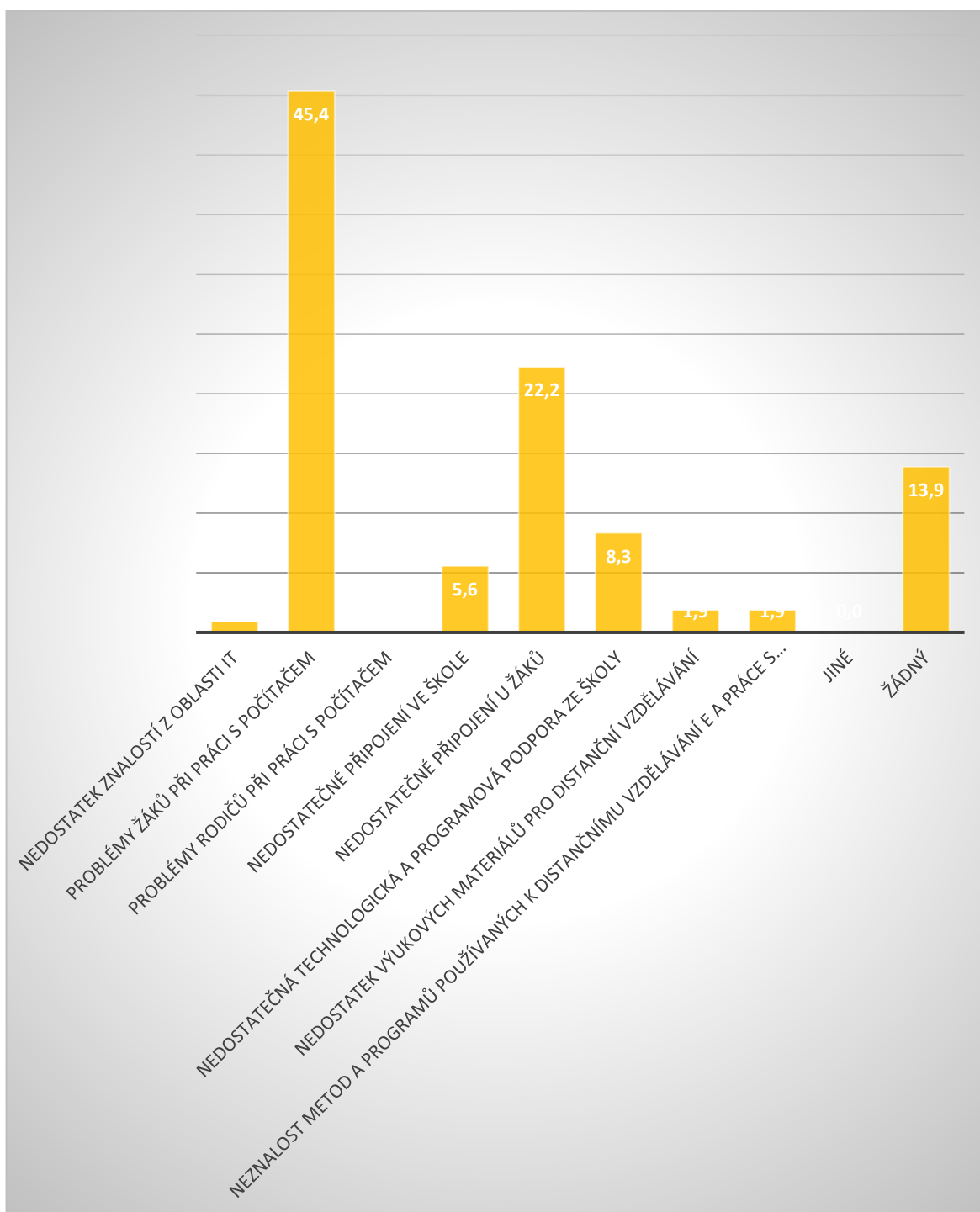


Graf 11 Identifikovaný největší problém související s přechodem na distanční vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

Za nejzávažnější problém komplikující distanční vzdělávání u žáků na prvním stupni uvedlo 45,4 % dotázaných problémy žáků při práci s počítačem, dalších 22,2 % pak nedostatečné

internetové připojení na straně žáků, 8,3 % nedostatečnou technologickou a programovou podporu ze školy, 5,6 % nedostatečné připojení ve škole a další varianty již uvádělo jen minimum dotázaných. Pro 13,9 % dotázaných nebyl žádný z problémů nijak zásadní.

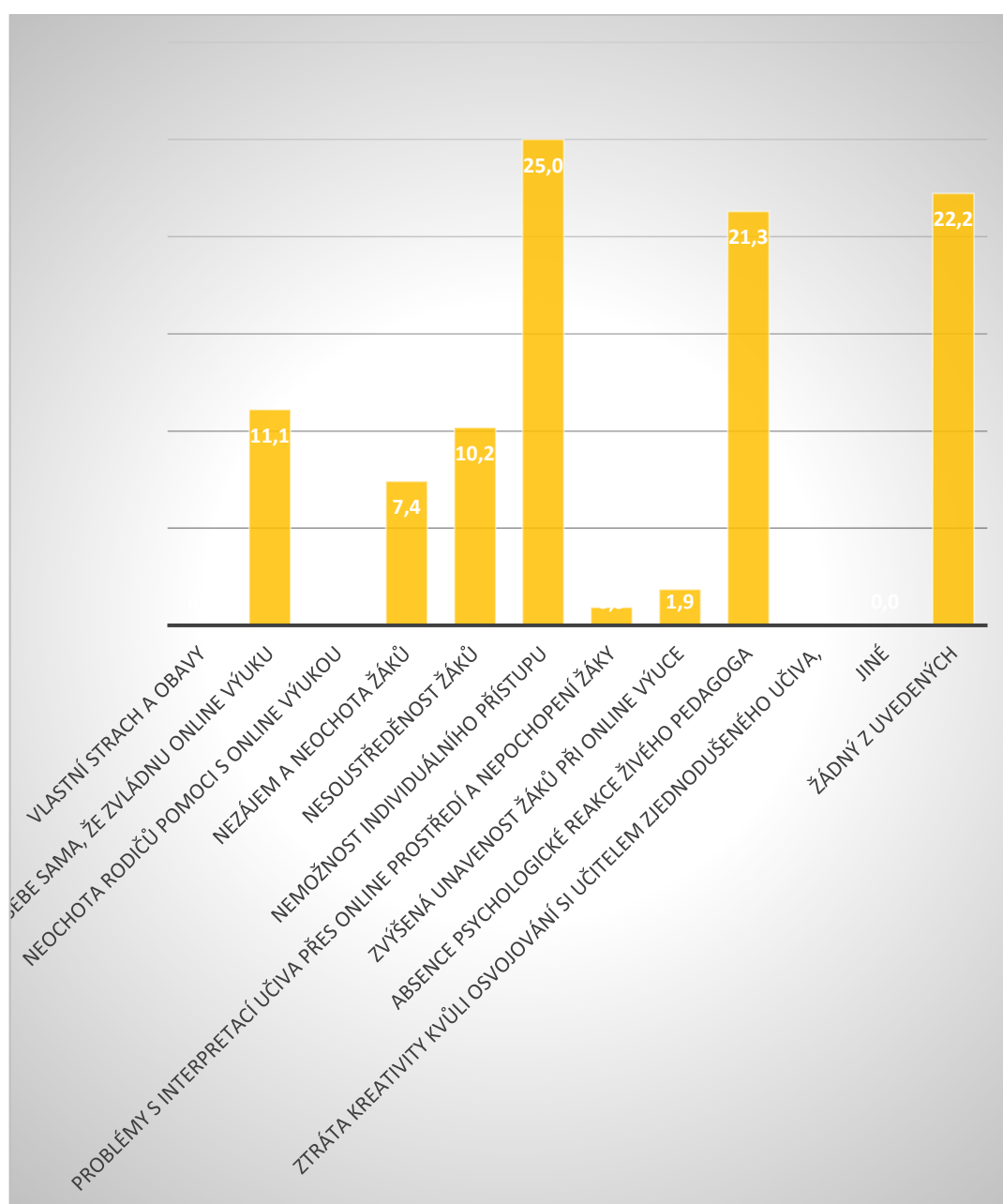
12. S jakými dalšími problémy jste se při přechodu na distanční vzdělávání setkal/a (můžete vybrat více odpovědí)?



Graf 12 Další identifikované problémy při přechodu na distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

V další otázce pak učitelé dostali na výběr z dalších možných problémů, se kterými se mohli při distančním vzdělávání setkat a opět mohli zvolit více než jednu nabízenou variantu. Nejvíce respondentů z dalších problémů vybralo (33,3 %) nemožnost individuálního přístupu, dále 22,2 % dotázaných kritizovalo zvýšenou unavenost žáků při online výuce, pro 13,0 % to byla absence psychologické reakce živého pedagoga. Ještě následně 11,1 % dotázaných uvedlo vlastní obavy z toho, že nezvládnout vést online výuku. Podle 11,1 % byla problémová také nesoustředěnost žáků. Pro 9,3 % nebyla problémová žádná z uvedených variant.

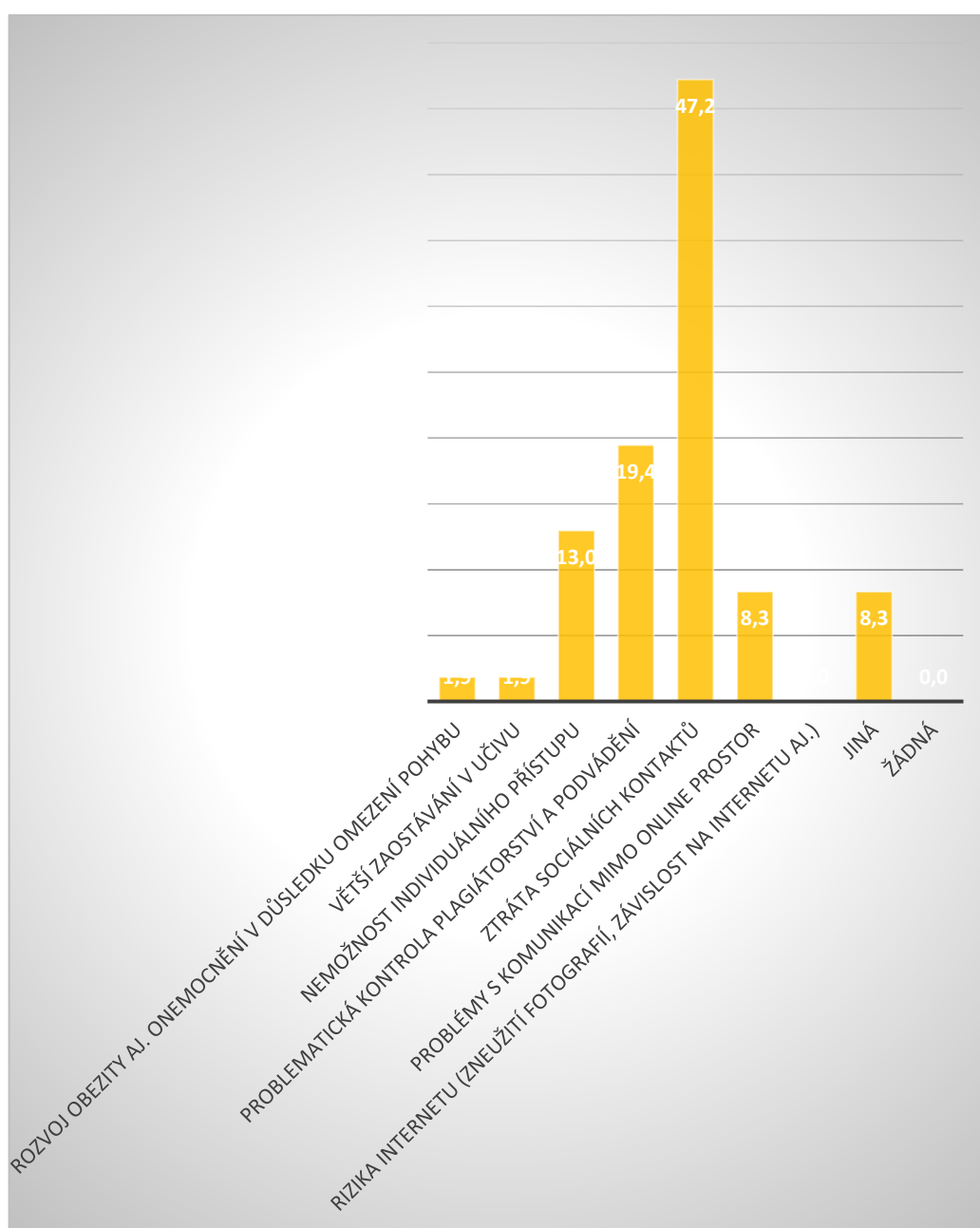
13. Který problém považujete za největší, nejzřetelnější?



Graf 13 Nejzřetelnější problém online výuky dle názoru respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)

Nemožnost individuálního přístupu byla podle respondentů největší komplikací distančního vzdělávání u žáků prvního stupně (25,0 %). Dále 22,2 % dotázaných uvedlo, že žádný z uvedených problémů nepovažují za nejzávažnější. Dalších 21,3 % dotázaných uvedlo absenci psychologické reakce živě vystupujícího pedagoga. Pro 11,1 % byl nejzásadnější problém vlastní obavy ze zvládnutí online výuky, pro 7,4 % to byla neochota a nezájem žáků o online výuku. Dalších 1,9 % dotázaných zmínilo zvýšenou unavenost žáků při distančním vzdělávání a zbylých 0,9 % dotázaných pak potíže s interpretací učiva skrze online prostředí.

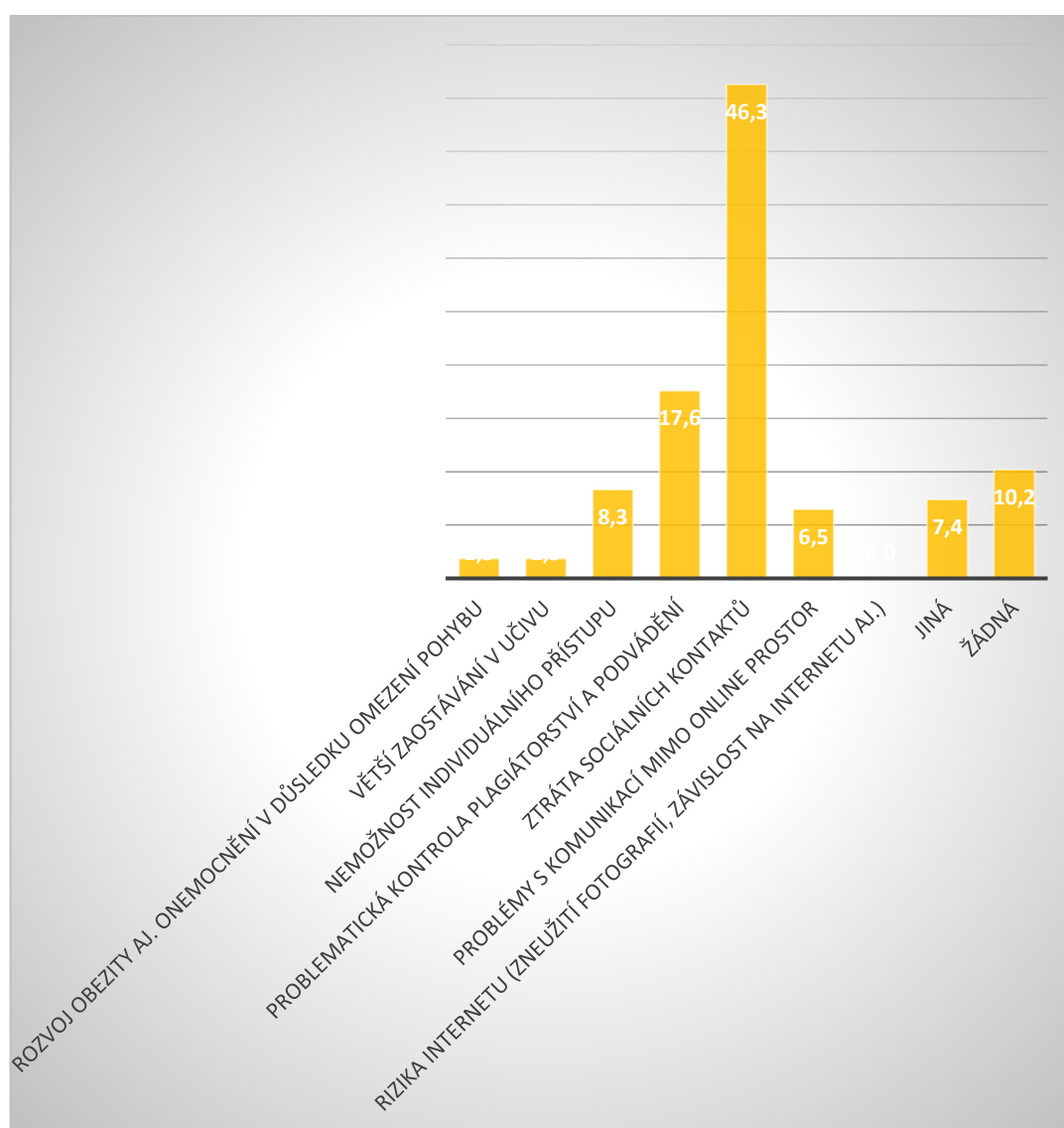
14. Vnímáte z vlastní zkušenosti i nějaká rizika, která může distanční vzdělávání v dlouhodobějším horizontu pro žáky představovat (můžete zvolit více odpovědí)?



Graf 14 Vnímání rizik distančního vzdělávání respondenty (Zdroj: Vlastní zpracování)

Skoro polovina dotázaných respondentů vnímala rizika ve ztrátě sociálních kontaktů žáků (47,2 %). Dále pak ještě 19,4 % dotázaných uvedlo riziko zhoršené kontroly plagiátorství a podvádění, 13,0 % dotázaných odpovědělo nemožnost individuálního přístupu, podle 8,3 % dotázaných je rizikem problém s komunikací mimo online prostor, dále pak 8,3 % dotázaných uvedlo možnost „jiné“ a v rámci ní např. ztrátu vlastních pracovních návyků a závislost na počítači u žáků, respektive kybershikanu. Jen 1,9 % dotázaných vnímalo riziko v rozvoji obezity či jiných přidružených onemocnění souvisejících s omezením pohybu žáků, a 1,9 % dotázaných také uvedlo riziko většího zaostávání v učivu.

15. Které považujete za největší, nejzřetelnější?

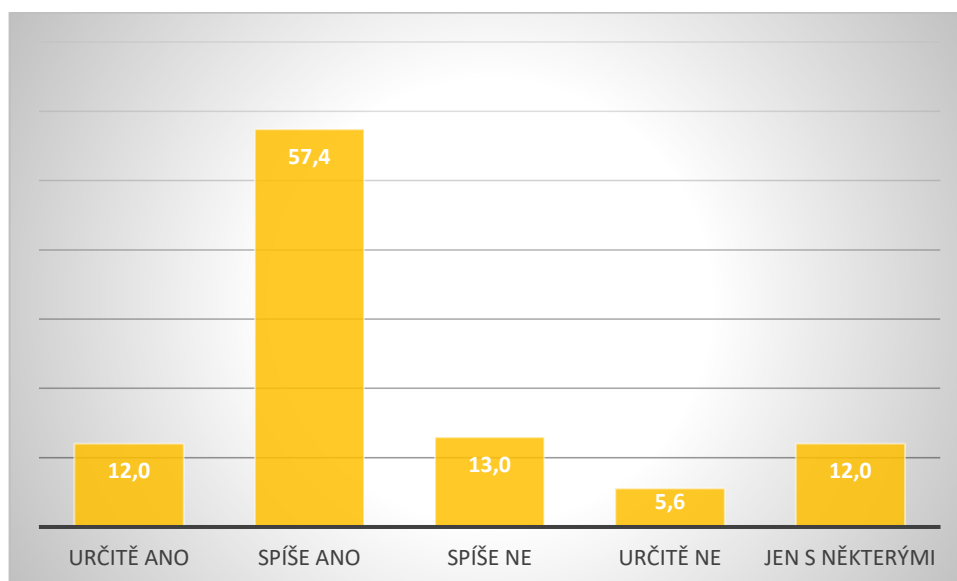


Graf 15 Největší rizika online výuky podle respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)

Největším rizikem distančního vzdělávání byla podle skoro poloviny respondentů ztráta sociálních kontaktů žáků (46,3 %), podle 17,6 % to byla problematická kontrola plagiátorství a podvádění, podle 10,2 % žádné riziko není zásadní. Pro 8,3 % byla největším rizikem

online výuky nemožnost individuálního přístupu k žákům, dalších 7,4 % uvedlo možnost jiná, kde opět zopakovali respondenti ztrátu pracovních návyků a kyberšikanu, 6,5 % dotázaných vidělo největší riziko v problému žáků komunikovat následně mimo kyberprostor. Pouhých 1,9 % uvedlo riziko obezity a dalších nemocí plynoucích z nedostatku pohybu a dalších 1,9 % z většího zaostávání v učivu.

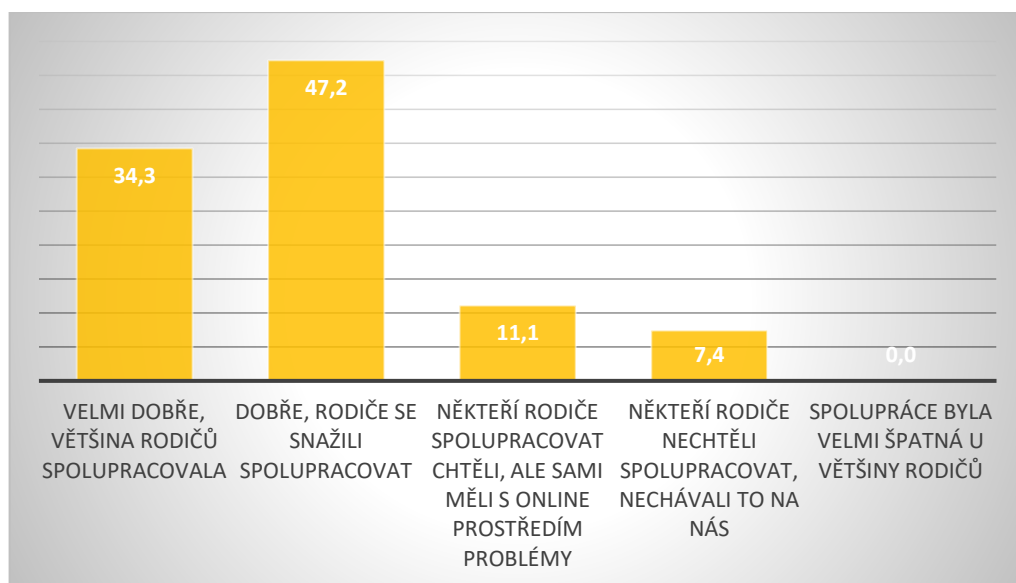
16. Domníváte, že s těmito riziky je třeba počítat i v případě, když distanční vzdělávání bude realizováno třeba krátkodobě, maximálně třeba 2 měsíce v kuse, jak tomu bylo v době pandemie?



Graf 16 Názory na rizika distančního vzdělávání při krátkodobém využití (Zdroj: Vlastní zpracování)

Respondenti v této otázce potvrdili, že jimi identifikovaná rizika hrozí podle nich i v případě, když distanční vzdělávání bude realizováno třeba krátkodobě, maximálně třeba 2 měsíce v kuse, jak tomu bylo v době pandemie koronaviru dosud. Určitě si to myslelo 12,0 % dotázaných, spíše pak dalších 57,4 % dotázaných. Dále odpovědělo 13,0 %, že si spíše nemyslí, že by s těmito riziky bylo třeba počítat, pokud by byla online výuka realizována třeba krátkodobě, maximálně třeba 2 měsíce v kuse, jak tomu bylo v době pandemie a 5,6 % si to nemyslí určitě. Ještě pak 12,0 % dotázaných odpovědělo, že i při krátkodobě vedené online výuce by se to mohlo týkat zmíněných rizik, ale jen některých z uvedených, ne všech.

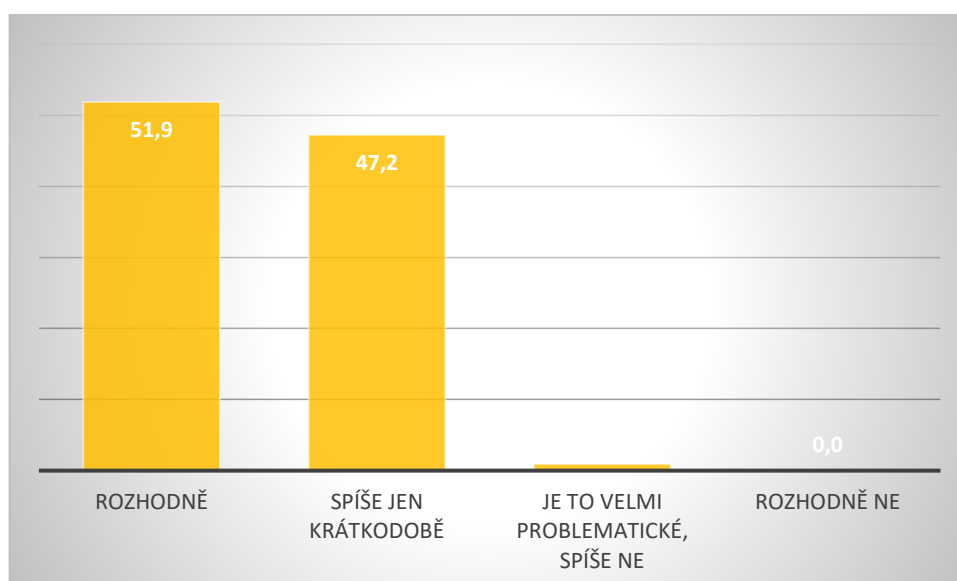
17. Jak probíhala spolupráce s rodiči malých žáků?



Graf 17 Realizace spolupráce s rodiči žáků (Zdroj: Vlastní zpracování)

Spolupráce s rodiči podle respondentů probíhala zřejmě dobře. Konkrétně 34,3 % dotázaných odpovědělo, že spolupráce probíhala velmi dobře, většina rodičů s nimi spolupracovala. Dalších 47,2 % dotázaných odpovědělo, že spolupráce probíhala dobře, rodiče se snažili spolupracovat. Podle 11,1 % někteří rodiče sice chtěli spolupracovat, ale sami měli s online prostředím problémy a zbylých 7,4 % dotázaných uvedlo, že někteří rodiče nechtěli vůbec spolupracovat a vše nechávali na učitelích.

18. Má distanční vzdělávání u žáků na prvním stupni podle Vás vůbec smysl?

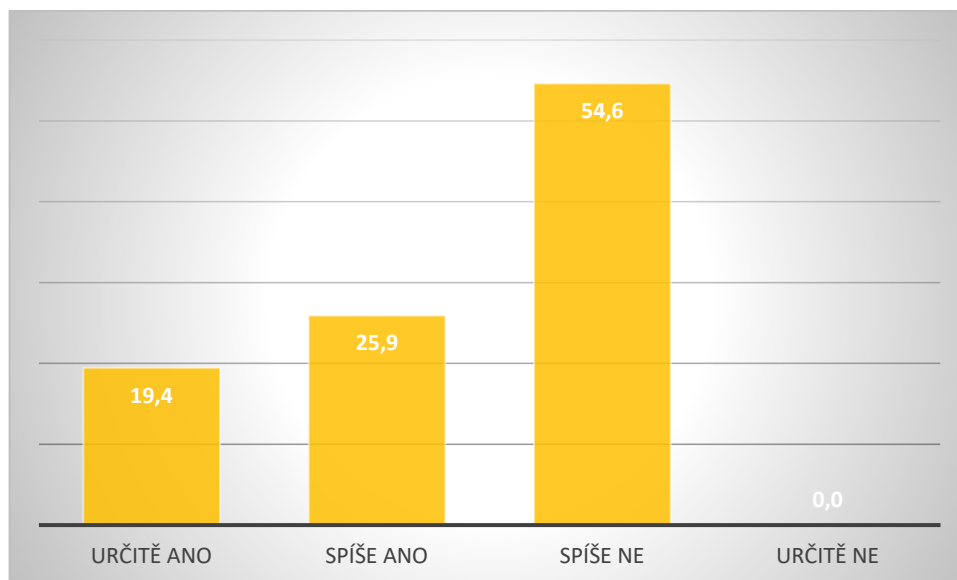


Graf 18 Smysl distančního vzdělávání u žáků na prvním stupni (Zdroj: Vlastní zpracování)

Podle skoro všech dotázaných má distanční vzdělávání u žáků na prvním stupni význam. Podle 51,9 % dotázaných má rozhodně význam, podle dalších 47,2 % má význam ale spíše

jen z krátkodobého hlediska. Jen necelé procento respondentů (0,9 %) uvedlo, že je to velmi problematické a výuka u takto malých dětí v online podobě spíše smysl nemá.

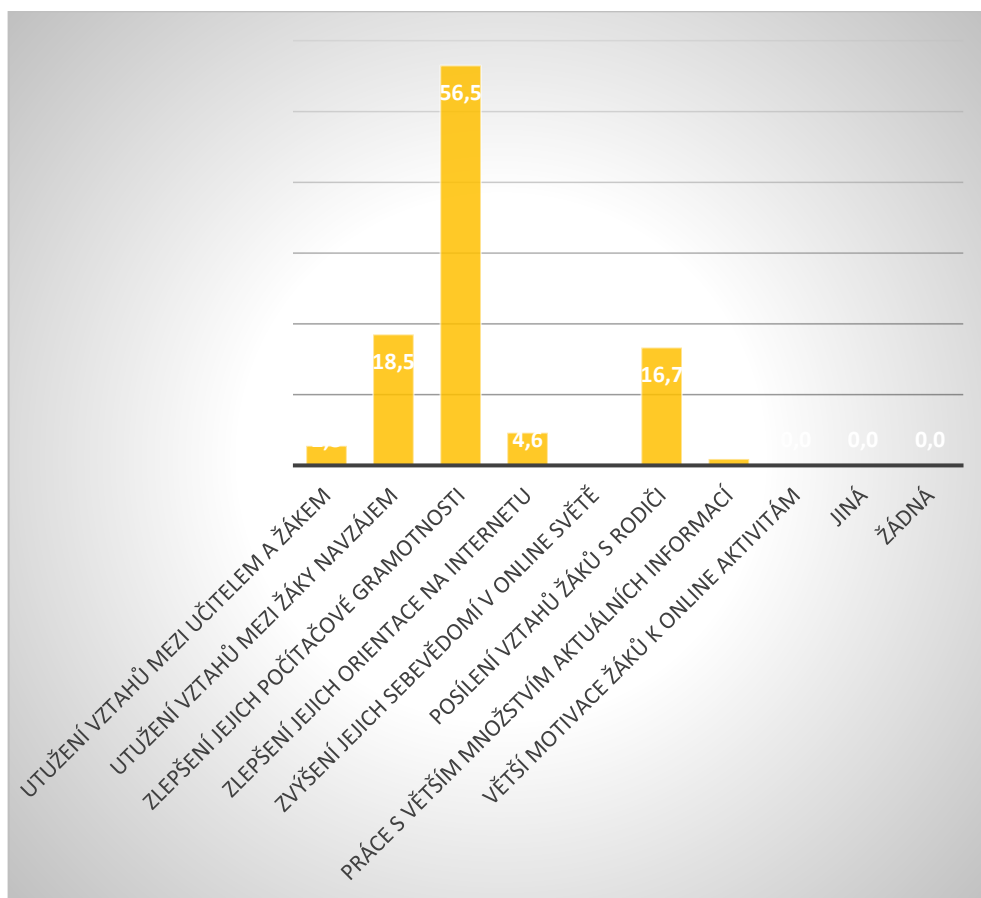
19. Mohou být výsledky žáků vzdělávaných online srovnatelné s žáky vzdělávanými klasicky prezenčně?



Graf 19 Názory na srovnatelnost výsledků žáků vzdělávaných online s žáky vzdělávanými prezenčně (Zdroj: Vlastní zpracování)

Srovnatelnost výsledků žáků na online výuce je dle respondentů z řad učitelů spíše nereálná. Myslelo si to spíše 54,6 % dotázaných respondentů. Dalších 19,4 % dotázaných odpovědělo, že výsledky žáků vzdělávaných online lze určitě srovnávat s žáky vzdělávanými klasicky prezenčně. Podle 25,9 % jde jejich výsledky spíše srovnávat.

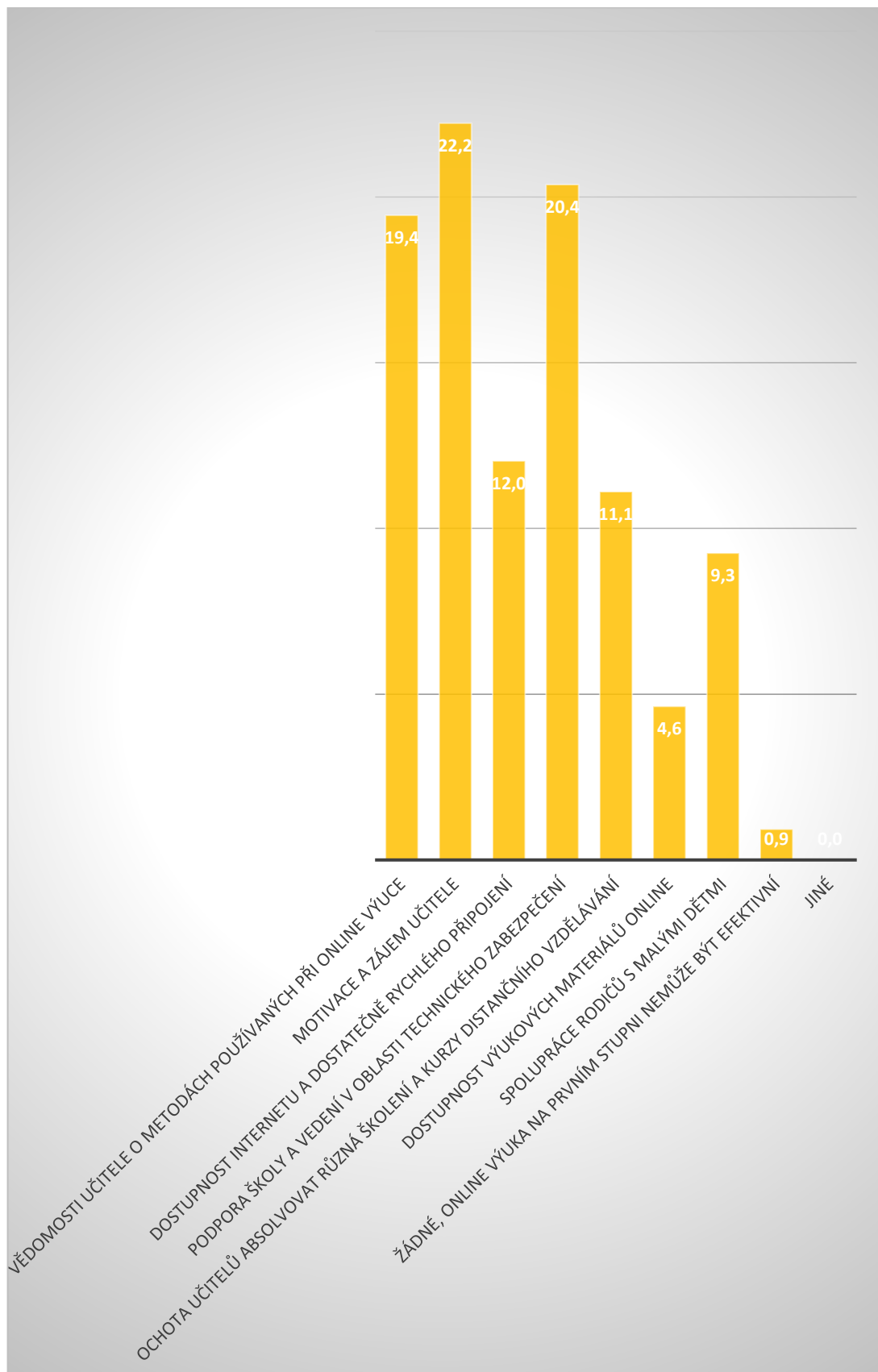
20. Zaznamenal/a jste nějaká pozitiva či přínosy, které můžete distančnímu vzdělávání přisuzovat (můžete zvolit více odpovědí) ve vztahu k žákům?



Graf 20 Pozitiva a přínosy distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

Všichni dotázaní učitelé zaznamenali určitá pozitiva, která distanční vzdělávání žákům přineslo. Nejvíce respondentů se klonilo k variantě zlepšení jejich počítačové gramotnosti (56,5 %), dále pak 18,5 % vidělo zlepšení v utužení vztahů mezi žáky navzájem, 16,7 % dotázaných uvedlo posílení vztahů žáků s rodiči. Pak ještě malé procento respondentů (4,6 %) uvedlo pozitivum ve zlepšení jejich orientace na internetu, dalších 2,8 % utužení vztahů mezi učitelem a žákem, jen 0,9 % dotázaných bylo pro pozitivum v práci s větším množstvím aktuálních informací.

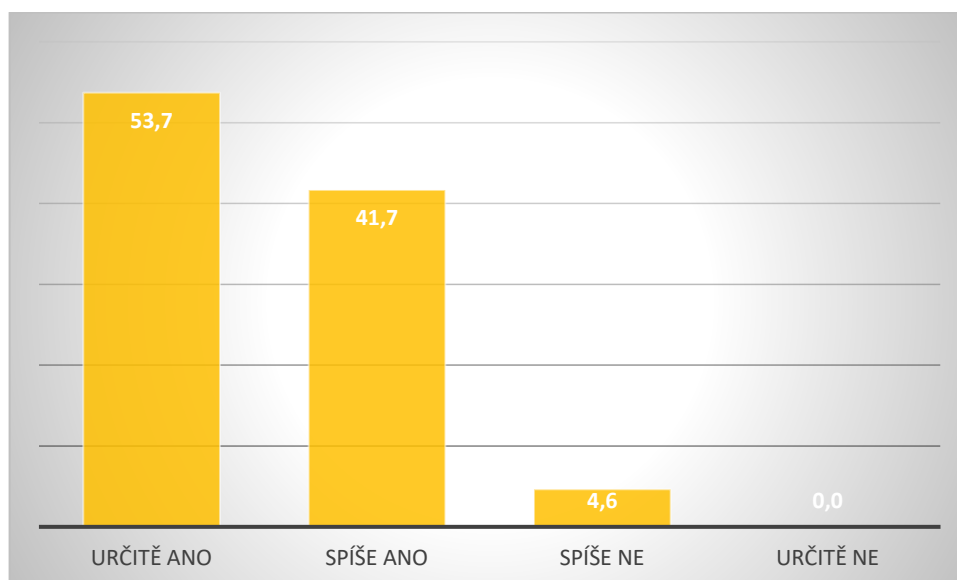
21. Jaké faktory podle Vás ovlivňují nejvíce efektivitu distančního vzdělávání na prvním stupni základních škol (můžete zvolit více odpovědí) ve vztahu k žákům?



Graf 21 Faktory ovlivňující efektivitu distančního vzdělávání na prvním stupni (Zdroj: Vlastní zpracování)

U této otázky mohli opět respondenti volit více než jednu variantu odpovědi a ukázalo se, že názory na tuto otázku byly poměrně roztržštěné. Nejvíce respondentů (22,2 %) odpovědělo, že na efektivitu online výuky má vliv motivace a zájem učitele. Dále pak podle 20,4 % dotázaných respondentů má vliv podpora školy a vedení v oblasti technického zabezpečení, 19,4 % vnímalo vliv vědomostí učitele o metodách používaných pro online výuku. Podle 12,0 % hraje roli dostupnost internetu a dostatečně rychlého připojení, podle 11,1 % ještě i ochota učitelů absolvovat různé kurzy a školení distančního vzdělávání. Pouhých 4,6 % dotázaných uvedlo, že na efektivitě se podílí dostupnost výukových materiálů online, 9,3 % zmínilo důležitost spolupráci s rodiči malých dětí a podle 0,9 % dotázaných nemůže být distančního vzdělávání na prvním stupni nikdy efektivní.

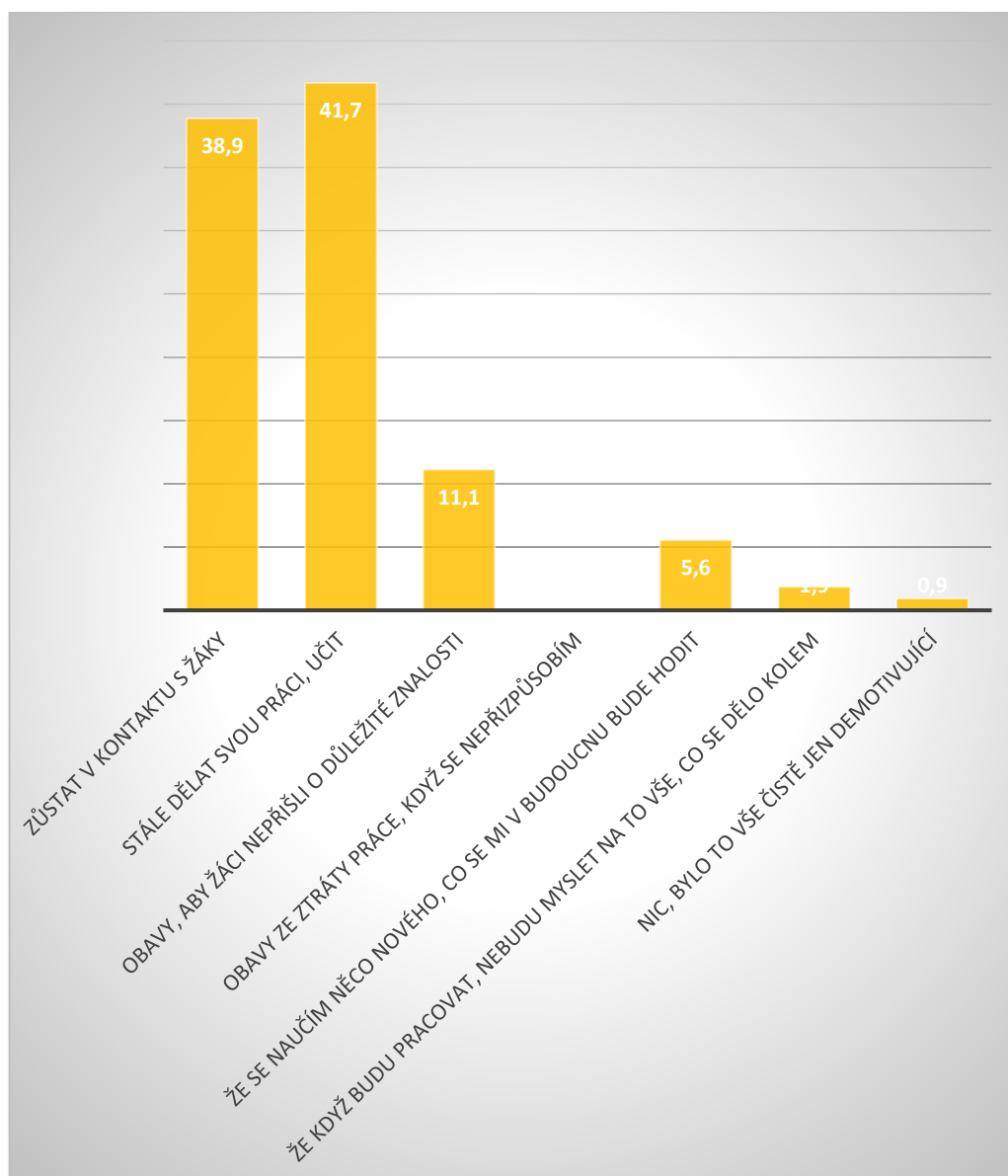
22. Byl/a byste ochoten/na absolvovat nějaká další školení či kurzy distančního vzdělávání?



Graf 22 Ochota respondentů absolvovat školení nebo kurzy distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

Téměř všichni respondenti potvrdili, že by bylo ochotni absolvovat kurzy či školení na téma distanční vzdělávání. Větší polovina (53,7 %) respondentů odpověděla, že by určitě byli ochotni absolvovat nějaké kurzy nebo školení na téma distančního vzdělávání, dalších 41,7 % dotázaných by bylo spíše ochotných takové kurzy absolvovat a jen 4,6 % dotázaných odpovědělo, že by spíše nebyli ochotni se dále vzdělávat.

23. Co pro Vás bylo největší motivací v době distančního vyučování a zavření škol?



Graf 23 Motivace respondentů v době distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)

Pro téměř polovinu dotázaných učitelů bylo největší motivací během distančního vzdělávání to, aby stále mohli dělat svou práci a učit malé děti. Pro dalších 38,9 % bylo největší motivací zůstat v kontaktu se svými žáky, dále také 11,1 % uvedlo obavy, aby žáci nepřišli o důležité znalosti. Zmínit lze ještě 5,6 % dotázaných, pro které bylo největší motivací, že se naučí zase něco nového, co se jim bude v budoucnu zřejmě opět hodit. Dále pak 1,9 % dotázaných odpovědělo, že motivací jim bylo to, že pokud budou dále učit, nebudou tolik muset myslet na situaci, která se v souvislosti s koronavirem ve společnosti odehrává a zbylých 0,9 % dotázaných odpovědělo, že vše pro ně bylo vyloženě spíše jen demotivační.

5.2 Interpretace rozhovorů s rodiči

Rozhovorů se bylo ochotno zúčastnit celkem 13 rodičů dětí prvního stupně základních škol. Mezi respondenty bylo **12 žen** a **1 muž**. Jednalo se o rodiče žáků prvních až pátých tříd, nejvíce bylo rodičů žáků čtvrtých a pátých tříd, někteří měli děti ve více třídách (např. 3. a 1. třída). Dva rodiče byli rodiči čerstvých prvňáčků. Níže jsou interpretovány jejich odpovědi na otázky, které jsou v dalším textu zobrazeny tučně.

1. Jaká byla Vaše prvotní reakce po zavření škol a nutnosti přejít u Vašeho dítěte / dětí na distanční vzdělávání?

První otázka se zaměřila na prvotní pocity a reakce rodičů ve chvíli, kdy se k nim poprvé v jejich životě dostavila informace o tom, že jejich dítě nepůjde do školy a jeho vzdělávání se najednou bude odehrávat přes počítač. Není tedy překvapením, že většina rodičů na tuto otázku volila podobné odpovědi, ve kterých se opakovaly slova jako strach, nejistota, obavy, smutek nebo i naštvání.

Respondent 1: *„Šok a pochybnosti, jak budeme v následující době fungovat. Kdo bude hlídat děti během online výuky, když s manželem musíme být v práci?“*

Před rodiči vyvstalo najednou obrovské množství otázek, se kterými se různě vypořádávali. V prvé řadě zajisté převážily obavy z toho, jak to zvládnou samotné děti, rodiče si neuměli představit, jak to bude v praxi probíhat. Netušili, jak budou řešit situaci, když oba musí být v práci a jejich dítě, které zatím nebylo ve věku, že by jej nechali doma samotné, muselo být doma na distančním vzdělávání. Někteří rodiče se dostali do nelehké situace vzhledem k technické podpoře distančního vzdělávání, neboť měli doma buď starý počítač, u kterého měli obavy, zdali se na něm k online výuce půjde připojit, jiní bohužel neměli počítač vůbec. Jejich první otázky, které si museli zodpovědět, souvisely s tím, jak a kde sehnat dítěti počítač, aby se mohlo účastnit distančního vzdělávání.

Pouze dva z respondentů na tuto otázku odpověděli, že pro ně tato situace nepředstavovala žádný výrazný stres nebo šok:

Respondent 6: *„Že to zvládneme, bude změna, každá zkušenost dobrá.“*

2. Co všechno jste museli absolvovat nebo zařídit, aby se Vaše dítě mohlo vzdělávat distančně?

U této otázky se respondenti rozpovídali o tom, jaké všechny kroky a postupy následovaly po prvotním šoku, který pro většinu změna na distanční vzdělávání představovala. Pro část rodičů prezentovala tato změna v podstatě změnu celého režimu, který v rodině dosud panoval. Někteří si museli zajistit změnu pracovní doby, jiní si byli nuceni vzít volno, část z nich řešila situaci přesunem dětí k prarodičům nebo jiným blízkým osobám, které zajišťovaly nad dětmi dohled. Větší polovina rodičů musela také dětem zajistit lepší technické podmínky pro online výuku, ať už zakoupením nového počítače, zajištěním internetového připojení nebo zakoupením příslušenství, které se pro online výuku mohlo hodit (mikrofon aj). Z výpovědí rodičů vyplývalo, že se jednalo o poměrně komplikované činnosti, ať už časově, organizačně nebo finančně.

Ne všichni rodiče ale výše uvedené museli řešit, jelikož buď měli doma vhodný počítač i s připojením, nebo se jednalo o maminky na mateřské dovolené. Těm tím pádem odpadla starost se zajištěním hlídání. Pak v podstatě museli jen zajistit to, aby dítě seznámily s nastalou změnou a vysvětlily mu, co se bude dít.

Respondent 8: *„Nic zvláštního, v podstatě jěn vysvětlit dítěti změnu výuky. Naučit jiné návyky. Přijmout změnu.“*

3. Jak dlouho asi trvalo, než si vše tzv. sedlo a distanční vzdělávání se stalo běžnou a nestresující součástí Vašeho pracovního dne? Došlo k tomu vůbec?

Většina rodičů u této otázky se shodla na tom, že v průměru jim trvalo zhruba 14 dní, než si vše kolem distančního vzdělávání tzv. sedlo a distanční výuka přestala být stresující záležitostí.

Respondent 3: *„Prvních 14 dní to bylo náročné, protože jsme pracující rodiče a nebyli jsme schopni vše stihnout. Ale po 14 dnech jsme najeli na režim, který nám velmi vyhovoval a šlo vše hladce.“*

V jednom případě uvedl rodič, že si zvykali dokonce měsíc a jeden z dalších rodičů pak odpověděl, že si nezvykli na distanční vzdělávání vůbec a celou dobu pro ně bylo nevyhovující alternativou vzdělávání jejich dítěte.

4. S jakými problémy jste se setkali v průběhu distančního vzdělávání s Vaším dítětem?

Odpovědi rodičů na tuto otázku byly různorodé a každý rodič zažíval se svým dítětem něco trochu jiného. V pěti případech ale rodiče potvrdili, že u nich nenastaly žádné problémy ani komplikace a jejich dítě s distanční výukou nemělo sebemenší problémy:

Respondent 11: *„Problémy jsme opravdu neměli, byla to příjemná změna pro syna, zábava a větší možnost být na počítači.“*

Pokud rodiče uváděli některé problémy, nejednalo se ani v jednom případě o takové problémy, které by distanční vzdělávání kompletně znemožňovaly. Někdy rodiče uváděli problémy s internetovým připojením, několikrát se ale zopakoval problém související s nesoustředěností dětí během distančního vzdělávání, kdy měly některé děti tendence odbíhat od výuky k jiným činnostech na internetu. Jindy uváděli rodiče vlastní vyhoření, ale i vyhoření dítěte, nudu, eventuálně polevování ve vzdělávání apod.

Respondent 3: *„Při distanční výuce jsme zaregistrovali, že je naše dítě nepozorné a dělá věci, které nemá. Například sledování na počítači něčeho jiného nebo hraní her v průběhu online výuky.“*

5. Jak vnímalo Vaše dítě distanční vzdělávání? Bylo to pro něj těžké nebo to naopak uvítalo?

Většina rodičů se u této otázky shodla na tom, že ve většině případů pro děti nebyl přechod na distanční vzdělávání žádný problém, velká část dětí to uvítala, radovala se apod. Děti například byly nadšené, že nemusí vstávat najednou do školy, nemusí psát písemky, distanční výuka je bavila, protože to bylo něco nového a pro ně v tu chvíli zajímavého. Ne vždy to ale byla záležitost dlouhodobá...

Respondent 1: *„Ze začátku se distanční výuka nejevila pro dítě jako velký problém. S přibývajícím časem však opadlo nadšení ze změny a pro mé dítě bylo těžké, se soustředit po celou dobu výuky.“*

V jednom případě uvedl rodič, že situace probíhala opačně, tedy, že nejprve situace nebyla dobrá, dítěti se distanční vzdělávání nedařilo realizovat bezproblémově, byly v něm zmatky, ale až se vše dalo do pořádku, dítě si začalo distanční vzdělávání užívat.

Z uvedených výpovědí rodičů jasně vyplynulo, že děti přijaly všechno, co souviselo s distančním vzděláváním o mnoho lépe než jejich rodiče. To ale pochopitelně souviselo i s tím, že mnoho z rodičů muselo řešit kvůli tomu vyvstálé problémy v zaměstnáních apod., jak bylo uvedeno výše.

6. Jak hodnotíte práci učitele Vašeho dítěte při distančním vzdělávání?

Všichni rodiče, kteří se zúčastnili rozhovorů, práci učitelů hodnotili velmi kladně a nebáli se vyjádřit učitelům velkou pochvalu, úctu a pokoru nad tím, jak výuku v online podobě zvládali. Nenašel se jediný rodič, který by vznesl jakoukoliv výhradu vůči práci učitelů během distančního vzdělávání. Rodiče kladně hodnotili také komunikaci učitelů s nimi, snahu i jim pomoci v nelehké situaci, a také rodičům vysvětlovali, pokud potřebovali něco poradit pro distanční vzdělávání.

Rodiče si pochvalovali nejen schopnosti a profesionalitu učitelů při změně formy výuky, ale také to, že i při online výuce dokázali děti mnohé naučit, často přitom zábavnou a atraktivní formou. Rodiče se totiž díky online výuce mnohem více seznámili s tím, jak jejich učitel vlastně pracuje s jejich dětmi, mohli vidět učitele tzv. v akci, na živo, což se jim doteď nepodařilo a všichni rodiče byli s prací pedagogů spokojeni. Mnozí z nich se dokonce nebáli vyslovit až slova obdivu k jejich práci.

Respondent 5: „Práci učitele si od této doby vážím ještě více než předtím. Uvědomila jsem si, že jsou velice nápomocní, a to jak pro vzdělávání, tak pro výchovu dítěte.“

7. Přineslo distanční vzdělávání pro Vás, Vaše dítě nebo rodinu něco pozitivního?

Až na jeden případ se všichni dotázaní rodiče shodli na tom, že jim distanční vzdělávání přineslo něco pozitivního. Ve většině případů dotázaní rodiče uvedli, že se díky distančnímu vzdělávání jejich dítě podstatně zlepšilo v práci s počítačem, ale i informačních technologiích obecně (a to mimo hraní her).

Rovněž rodiče zaznamenali, že díky distančnímu vzdělávání si mohli vyzkoušet něco nového, zajímavého, a jelikož to pro ně bylo zábavné, tak to hodnotili kladně. Přes uvedené zápory a komplikované začátky někteří z rodičů také kladně ohodnotili, že změnili svůj přístup k učitelům a jejich práci, začali si jich více vážit.

Opomenout nelze ani odpovědi několika málo rodičů, kteří přiznali, že díky distančního vzdělávání se museli spolu naučit lépe vycházet, zvládat náročné situace, lépe si organizovat čas a navzájem spolu komunikovat.

V jednom případě rodič nenašel na distančním vzdělávání nic pozitivního, celá distanční výuka pro něj byla negativním zážitkem plným stresu.

8. Myslíte si obecně, že distanční vzdělávání je vhodné pro děti na prvním stupni ZŠ?

Proč ano/ne?

I zde se většina dotázaných rodičů shodla, že nevidí problém v realizaci distančního vzdělávání u dětí na prvním stupni. Větší část takto odpovídajících rodičů ale současně doplnila, že ačkoliv je dle jejich názoru možné realizovat na prvním stupni distanční vzdělávání efektivně, neplatí to dle jejich názoru pro první (eventuálně jeden rodič doplnil i druhé) ročníky. Důvody této efektivnosti byly různé, často souvisely s intenzivní a profesionálně odvedenou prací učitele dětí, jindy s tím, že se rodiče na výuce museli podílet, ale důvody byly i jiné...

Respondent 4: „Výuka byla velmi efektivní bez rušivých elementů (dětí) ve třídě, paní učitelka nemusela řešit tolik kázeňských záležitostí jako v běžné výuce, tím pádem šlo více energie do přímého vzdělávání v rámci běžné výuky.“

Část rodičů, kteří odpovídali kladně, ještě doplnila, že ačkoliv dle jejich názoru může být distanční vzdělávání efektivní, nepřikláněli by se k tomu, aby takto byli žáci prvního stupně vzdělávání neustále.

Respondent 1: „V krátkodobém horizontu si myslím, že je vhodná. Děti to vede k samostatnosti a připravuje je to na případné zaměstnání v trendu nové doby – home office.“

Dlouhodobě děti ztratí sociální kontakt a mnohdy nemají potřebu vyjít ven z bytu.“

Jeden z rodičů podotkl, že by uvítal, kdyby jeho dítě mohlo mít distanční vzdělávání jeden týden a další tři týdny z měsíce by bylo ve škole.

Dva z rodičů ale pozitivní názory ostatních nesdíleli, o efektivitě distančního vzdělávání na prvním stupni základní školy pochybovali. Uváděli, že dítě potřebuje být v interakci jak s učitelkou, tak se spolužáky ve třídě. Během takové výuky se navíc učí společným pravidlům, která mohou být později tolik důležitá. Prezenční výuku tak v tomto ohledu vnímali jako efektivnější.

9. Vnímáte nějaká rizika, která by mohla souviset s distančním vzděláváním u dětí na prvním stupni ZŠ?

Větší část rodičů potvrdila, že nevnímají jakákoliv rizika, která by mohla souviset s distančním vzděláváním na prvním stupni. Ačkoliv sice v předešlých otázkách uváděli, že se potýkali s vyšší nesoustředěností u dětí, tím, že u takto malých dětí byl zpravidla vždy nějaký rodičovský nebo jiný dozor, dalo se na to, aby se děti opravdu učily, dohlédnout. Často rodiče svou odpověď doplňovali tím, že distanční vzdělávání bylo vesměs krátkodobou záležitostí, a tak v něm žádná podstatná rizika není třeba hledat.

Našli se však rodiče, kteří si rizik vědomi byli. Několik z nich zmínilo především odcizení dětí a chybění sociálního kontaktu s vrstevníky, ale i učiteli. Děti během distančního vzdělávání postrádaly podle nich taky motivaci ze strany učitele přímou pochvalou, očním kontaktem apod. Jiní rodiče uváděli problém v tom, že tím, že děti byly neustále doma, vkrádal se do jejich životů domácí stereotyp a nuda. Další z rodičů uvedl, že distanční vzdělávání podle něj nenaučí děti nic, neboť není efektivní. Jiný rodič se zamyslel nad situací dětí ze slabších sociálních vrstev, kde by mohlo vzniknout velké riziko, protože jejich rodiče nemusí mít prostředky na to, aby se mohly vzdělávat online. Problémové může být vzdělávání u dětí, jejichž rodiče nejsou příliš zodpovědní nebo se o své děti nestarají a vzdělání a budoucnost svých dětí podceňují. U takových rodičů by bylo možné předpokládat, že se nebudou věnovat podpoře dětí na distanční výuce.

10. Je ještě něco (zkušenost, nápad, kritika), co byste doplnili k distančnímu vzdělávání pro žáky na prvním stupni?

Poslední otázku zhruba polovina rodičů nevyužila nebo zmínila, že nemají již žádné připomínky. Z těch, co ještě něco chtěli doplnit, zmínili dva rodiče již zmiňovanou situaci různých rodin, která nemusí být tak příznivá, jaká byly u nich. Ne všechny děti mají takové (technické) podmínky, jaké měly jejich děti. Pak rodiče vnímali velký problém v tom, jak distanční vzdělávání zrealizovat. Jindy nemusí být v možnostech rodičů trávit s dětmi tolik času potřebného pro realizaci distančního vzdělávání, nebo může být překážkou nezáměr rodičů aj.

Další rodič pak opět zopakoval vděk za práci učitelů, a že by bylo vhodné učitelé za jejich práci ocenit. Jiný rodič kritizoval, že jiné děti se na výuku nepřipojovaly včas, čímž

narušovaly výuku ostatním dětem. Mezi dalšími názory zaznělo, aby se rodiče do distančního vzdělávání svých dětí naopak tolik nevměšovali a nechali je se vzdělávat samostatně a budovat si soběstačnost.

6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

V rámci této kapitoly lze vyhodnotit stanovené výzkumné předpoklady a výzkumné otázky.

6.1 Vyhodnocení dotazníků

Stanoveny byly 4 výzkumné předpoklady, které bylo možné po interpretaci otázek vyhodnotit následovně.

Výzkumný předpoklad 1: Více než 50 % dotázaných učitelů potvrzuje, že přechod na distanční vzdělávání vnímali rozpačitě a s obavami.

Výzkumný předpoklad 1 nebylo možné potvrdit.

Podle všeho učitelé nějaké evidentní problémy nevnímali. Už v rámci prvotní reakce uvádělo 38,9 % respondentů, že vnímali přechod na distanční vzdělávání neutrálně, dalších 37,0 % se dokonce těšilo. Po několika odučených hodinách se do distančního vzdělávání dostávali a přišlo jim to bez problémů.

Výzkumný předpoklad 2: Více než 50 % dotázaných učitelů potvrzuje, že se museli během přechodu na distanční vzdělávání vypořádávat s komplikacemi v souvislosti s technikou a nedostatkem podpory.

Výzkumný předpoklad 2 nebylo možné potvrdit.

Ani tento druhý výzkumný předpoklad nebylo možné potvrdit. Komplikace s technikou se spíše týkaly dětí a jejich práce s počítačem. Jen 15,7 % dotázaných uvedlo, že měli problémy s připojením ve škole, a 8,3 % uvedlo problémy s technickou podporou ze školy.

Výzkumný předpoklad 3: Více než 50 % dotázaných učitelů je přesvědčeno, že i u žáků prvního stupně může mít distanční vzdělávání význam a mít pro žáky přínos.

Výzkumný předpoklad 3 bylo možné potvrdit.

Podle téměř naprosté většiny dotázaných má distanční vzdělávání u žáků na prvním stupni význam. Podle 51,9 % dotázaných má rozhodně význam, podle dalších 47,2 % má význam, ale spíše jen z krátkodobého hlediska. Srovnatelnost výsledků žáků na distančním vzdělávání s žáky, kteří se vzdělávají prezenčně je ovšem spíše nereálná

Výzkumný předpoklad 4: Více než 50 % dotázaných učitelů potvrzuje, že největší motivací během distančního vzdělávání bylo zachování výuky současně se zachováním kontaktu s žáky.

Výzkumný předpoklad 4 bylo možné potvrdit.

Pro téměř polovinu dotázaných učitelů (41,7 %) bylo největší motivací během distančního vzdělávání to, aby stále mohli dělat svou práci a učit malé děti. Pro dalších 38,9 % bylo největší motivací zůstat v kontaktu se svými žáky. Dohromady to bylo tedy 80,6 %.

6.2 Vyhodnocení rozhovorů

V této podkapitole budou analyzovány proběhlé rozhovory.

6.2.1 Vyhodnocení rozhovorů v rámci metody otevřeného kódování

Aby bylo možné analyticky zachytit výzkumný proces, bylo zapotřebí ukázat, že události jsou ve své podstatě vyvíjející se. Ve výzkumu bylo třeba si všimnout proč a jak se jednání nebo interakce ve formě událostí, činností nebo situací měnila, zůstávala stejná nebo se vracela zpět. Včetně toho, proč se události vyvíjejí nebo co umožňuje spojitost řady jednání nebo interakce za měnících se podmínek, a s jakými výsledky. Pečlivě byly ve výzkumu vyhledávány změny podmínek a snahou bylo vysledovat k jakému odpovídajícímu jednání nebo interakci vedly. Na proces bylo nahlíženo dle Strausse a Corbinové (1999, s. 116) jako na stádia nebo fáze nějakého průběhu spolu s vysvětlením, co tento průběh pohání, zastavuje nebo obrací.

Během výzkumu se u jednotlivých dotázaných vyskytly pojmy, které byly dle zvážené důležitosti seskupovány, podobné s podobnými. Tak vznikly následující kódy:

Osoba č. 1 (R1)

- 1) Šok
- 2) Nejistota
- 3) Zabezpečení
- 4) Problém
- 5) Soustředění
- 6) Samostatnost

Osoba č. 3 (R2)

- 1) Zvládnutí
- 2) Režim
- 3) Hladký průběh
- 4) Nepozornost
- 5) Počítač

Osoba č. 4 (R3)

- 1) Efektivnost
- 2) Změna vzdělání
- 3) Výuka

Osoba č. 5 (R4)

- 1) Učitel
- 2) Vzdělání
- 3) Výchova

Osoba č. 6 (R5)

- 1) Zvládnutí
- 2) Změna
- 3) Zkušenost

Osoba č. 8 (R6)

- 1) Přijetí změny
- 2) Výuka
- 3) Zvládnutí

Osoba č. 11 (R7)

- 1) Změna
- 2) Zábava
- 3) Počítač

Vzhledem k tomu, že docházelo k podobnosti kódů u jednotlivých dotázaných, bylo možné provést otevřené kódování se zachycením 5 kategorií:

- 1) Zvládnutí situace**
- 2) Změna vzdělání**
- 3) Systém výuky**
- 4) Použití výpočetní techniky**
- 5) Problémová situace.**

Podrobnější popis zvolených kategorií následuje níže:

- 1) Zvládnutí situace**

V rámci odpovědí v jednotlivých otázkách se prolínala obava ze zvládnutí nově nastalé situace. Rodiče dětí měli obavy, jak budou situaci zvládat a jak se jim podaří nastavit domácí systém, aby výuka jejich dětí byla aspoň smyslná. R1 uvádí: *„Šok a pochybnosti, jak budeme v následující době fungovat, vše zvládat. Kdo bude hlídat děti během online výuky, když s manželem musíme být v práci.“* R5 uvádí dále: *„Že to zvládneme, bude změna, každá zkušenost dobrá.“* V rozhovorech dále uvádí R6: *„Prvních 14 dní to bylo náročné, protože jsme pracující rodiče a nebyli jsme schopni vše stihnout. Ale po 14 dnech jsme najeli na režim, který nám velmi vyhovoval, a šlo vše hladce.“*

2) Změna vzdělání

Nová situace s sebou nesla změnu vzdělávacího procesu, což bylo pro většinu domácností s dětmi, které se musely adaptovat na náhlou změnu systému s nejistou délkou doby trvání, způsobující značnou systémovou nejistotu. R1 uvádí že: 1: *„Ze začátku se distanční výuka nejevila pro dítě jako velký problém“.* R5 k tématu uvádí: *„Že to zvládneme, bude změna a každá zkušenost bude dobrá.“* R6 uvádí že: *„Distanční výuka nepřinesla nic zvláštního, jen bylo potřeba dítěti vysvětlit změnu výuky a naučit jiné návyky.“*

3) Systém výuky

Distanční vzdělávání znamenalo i systémové změny týkající se výuky, a to kompletní přesun do digitálního světa a využívání výpočetní techniky ke všem způsobům výuky. K zvládnutí tohoto přechodu na nový systém se vyjádřilo i několik respondentů. R6 uvádí k přechodu na nový systém: *„Nic zvláštního, v podstatě šlo o to, jen vysvětlit dítěti změnu výuky, naučit jiné návyky. Přijmout změnu“.* R2 uvádí že: *„...prvních 14 dní to bylo náročné, protože jsme pracující rodiče a nebyli jsme schopni vše stihnout. Ale po 14 dnech jsme najeli na režim který nám vyhovoval a šlo vše hladce.“* R3 uvádí k situaci že: *„Výuka byla velmi efektivní bez rušivých elementů (dětí) ve třídě, paní učitelka nemusela řešit tolik kázeňských záležitostí jako v běžné výuce, tím pádem šlo více energie do přímého vzdělávání v rámci běžné výuky.“*

4) Použití výpočetní techniky

Systém distančního vzdělávání zapříčinil vynuceně i krok, v rámci kterého musela celá výuka přejít do datového prostředí za použití výpočetní techniky. Mnohdy bylo nutné v rodinách řešit situace, kdy v celé rodině nebyl počítač. K použití výpočetní techniky se dotazovaní rodiče vyjadřovali následovně: R2 uvádí že: *„Při distanční výuce jsme zaregistrovali, že je naše dítě nepozorné a dělá věci, které nemá. Například sledování na počítači něčeho jiného nebo hraní her v průběhu online výuky.“* R7 uvádí k použití

výpočetní techniky: „*Problémy jsme opravdu neměli, byla to příjemná změna pro syna, zábava a větší možnost být na počítači.*“

5) Problémová situace

Kompletní přechod do distančního vzdělávání s sebou přinesl řadu problémových situací, které bylo v rámci komplexního přístupu a kompletně nově zavedeného systému vyřešit. Odpovědi dotazovaných, kteří problémové situace zmiňovali, byly následující. R1 uvádí, že: „*Ze začátku se distanční výuka nejevila pro dítě jako velký problém. S přibývajícím časem však opadlo nadšení ze změny a pro mé dítě bylo těžké, se soustředit po celou dobu výuky.*“ R7 uvádí k použití výpočetní techniky: „*Problémy jsme opravdu neměli, byla to příjemná změna pro syna, zábava a větší možnost být na počítači.*“

6.2.2 Výsledky axiálního kódování

Z pohledu axiálního kódování byly pokládány otázky, které měly zjišťující charakter ohledně typu vztahu. Z odpovědí respondentů byl zjišťován vzájemný vztah mezi nimi a rozříděny kategorie. V první fázi kódování vznikly dvě skupiny, takzvané subkategorie. Jedna měla vztah k řešení změny, která nastala ze dne na den a musela být improvizace řešena v každé domácnosti a v každém školském uskupení zaměřeném na školní vzdělávání. Patří sem kategorie 1–3 spadající do subkategorie *Změna*. Jsou to kategorie, které vystihují rychlý přechod na zcela nový systém, v rámci kterého musel každý žák najít ve svém rodinném zázemí podporu a materiální zabezpečení pro přechod na zcela nový, v našich zemích pro první stupně škol, zcela neznámý online systém výuky.

Druhá skupina kategorií se týká řešení této nově vzniklé problematiky. Šlo o kategorie 4 a 5, které byly zařazeny do subkategorie *Problém*. V této subkategorii zahrnující kategorie nově používané výpočetní techniky ve velmi rozšířené formě oproti původnímu vzdělávání a řešení různých problémů, byly shrnuty problémové situace rodin, které se dostávaly díky pandemii do problémů, ať už s absencí vhodné výpočetní techniky, nízkou úrovní jejího ovládnutí, řešením technických problémů (nedostatečná programová vybavenost či problémy s datovým pokrytím). Problémy rodiny řešily také ve vztahu k organizaci rodinného života a školní výuky, jelikož zaměstnaní rodiče neměli mnohdy časové možnosti plně pokrýt dohled nad výukou a jejím plnohodnotným přijímáním od svých ratolestí.

Pro větší přehlednost jsou uvedeny stěžejní subkategorie v následující tabulce:

Subkategorie *Změna* – vystihuje největší část podmínek. Je to kód, který vystihuje zapříčiňující faktory v kontextu, v němž je zasazen, obsahuje strategii jednání a interakce, pomocí kterých je zvládán, ovládán, vykonáván.

Tabulka 1 Axiální kódování – Změna (Zdroj: Vlastní Zpracování).

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY	Náhly přechod na nenadálou situaci, nejistota.
(B) JEV	Změna.
(C) KONTEXT	Počáteční šok, nový režim, nový systém vzdělávání.
(D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY	Nejistota, učitelé způsob vzdělávání.
(E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE	Přenos do digitálního prostředí, online výuky, nový způsob vzdělávání.
(F) NÁSLEDKY	Zlepšení dovedností, práce s novým systémem, nová zkušenost.

6.2.3 Výsledky selektivního kódování

Selektivní kódování vytváří kostru příběhu. Při tomto kódování byla zaměřena pozornost na popis subkategorie *Změna*. Tato část byla pro osoby, které se výzkumu a dotazování z řad rodičů zúčastnili, vnímána velmi negativně a s velkou dávkou obav z nově nastalé situace, úplně nového systému a nejistoty zabezpečení funkčního systému vzdělávání na neurčitou dobu, protože nikdo nevěděl, co bude další den. Tato nejistota a celkově probíhající změna na některé působila až panicky, jelikož nešlo jen o změnu systému, jinou časovou organizaci a nutnost přizpůsobit se, vytvářet systém pro výuku v digitálním prostředí. Hlavní faktor strachu z těchto změn tvořil celospolečenský fenomén narušení vlastního osobnostního zaběhlého komfortu životního fungování, a to nejen pro jednotlivce, ale kompletně celé rodiny.

V subkategorii *Změna*, byla obsažena kategorie *Zvládnutí situace*, *Změna vzdělávání* a *Systém výuky*. Tyto faktory vystihují a přímo ovlivňují faktor změny, která v danou dobu nastala. Každý z dotazovaných na sobě a na fungování rodinného běžného i veřejného života faktor změny pocítil zcela zřetelně a každý ho přijímal a vypořádával se s ním způsobem improvizacním, sobě vlastním, jelikož na takové situace neexistuje jednotná pedagogická, ani sociologická metodika. Každý se s probíhajícími změnami musel potýkat sám, i v rámci rodin a svého blízkého společenství.

Rodiče dětí 1. stupně ZŠ, které se přímo podíleli na tomto výzkumu prostřednictvím svých odpovědí nejčastěji uváděli, že prvotním jevem ve změně systému při zavedení vládních opatření a lockdownu byl šok a překvapení ze situace která nastala, protože by v dnešní době technicky vyspělého 21. století nebyli schopni ani pomyslet, že by bylo něco takového, a v takovém velkém rozsahu, v rámci celé globální společnosti možné.

Z výzkumu vyplývá, že pro všechny dotazované byla náhlá změna prvotním šokem, ze kterého se museli rychle probrat a v rámci svých možností a museli začít někdy i jen krůček po krůčku implementovat nové návyky ve vztahu k učení a k zavedení online výuky, aby vytvořili v rámci domova funkční prostředí pro výuku svých dětí.

Bylo potvrzeno, že každý z rodičů musel ve vytváření zázemí k výuce pro své dítě, nebo děti projevit notnou dávku svých improvizčních schopností, aby mohl zabezpečit plnohodnotně výuku a zpracovávání potřebných materiálů. Z počátku totiž nebyla k dispozici jednotná metodika a komplexně zpracované výukové postupy. Někteří rodiče celkově tento přechod zvládli velmi dobře a byli celkem spokojeni s nastaveným systémem. U některých se ale objevovaly nedostatky, ať už to bylo v kázni svých dětí ve vztahu k plnění svých povinností, anebo k celkovému zajištění hladkého chodu výuky po stránce technologické.

Z výpovědí rodičů rovněž vyplynulo, že náhlá změna výuky jejich dětí měla v jejich rodinách dopad na systém fungování celé rodiny, protože rázem museli zabezpečit při svých pracovních povinnostech kompletní celodenní péči o své děti, jejich výuku a jejich školní přípravu. U některých rodin byl také problém s dostatečným hardwarovým a softwarovým vybavením a bylo třeba se potýkat nejen s neznalostí nastavení výukových schůzek v rámci různých programů u svých dětí, ale i u sebe samotných.

Na základě výzkumu bylo možné konstatovat, že subkategorie *Změna* vyjadřuje faktický stav, který nastal v rámci mimořádných opatření a nesl s sebou ať už individuální, nebo v rámci rodin kolektivní izolaci od okolního prostředí a sociálních kontaktů, čímž byla vytvořena dosud zcela neznámá a mnohdy těžko pochopitelná celospolečensky nová situace, na kterou se musel adaptovat každý jedinec. V rámci dotazování rodičů na jejich názor na uvedené a průběžné řešení situace bylo zcela znatelné, že někteří rodiče ji zvládali hůře, jiní lépe. Značnou roli sehrála sociální situace rodiny. U všech dotazovaných byl narušen osobní i rodinný komfort, na který byli zvyklí. V některých rodinách došlo k výraznému narušení zaběhlých návyků a vytvoření zcela nového systému chodu domácnosti.

Uvedené projevy souvisí s každou větší životní změnou. Vyjadřování rodičů k nastalé situaci v kategoriích *Zvládnutí situace*, *Změna vzdělávání* a *Systém výuky* prezentuje jev změny a totálního narušení komfortu jejich života, což byl hlavní podprahový vjem, který negativně ovlivňoval přístup ke změnám, které z vynucení nastaly.

6.2.4 Zakotvená teorie

Z výše uvedených tří typů kódování, otevřeného, axiálního a selektivního byla vytvořena teorie, která byla ověřována v rámci údajů získaných z rozhovorů s rodiči žáků. Teorie se vztahuje na jedince, přesněji na rodiče žáků 1. stupně základní školy, kteří se museli vypořádat s mimořádnou situací distanční výuky vedené z domova. Tato neobvyklá situace vznikla ze dne na den a nikdo nevěděl, na jak dlouho to bude, jak formu distančního vzdělávání u tak malých dětí uchopit a jak vzdělávání tak malých dětí z domova zabezpečit.

Ústředním jevem celé teorie bylo: „...rodiče žáků prvního stupně se museli přizpůsobit náhlé změně a řešit ji“. Jev změny se prolíná celým výzkumem. Pro vytvoření této změny nemuseli rodiče dělat vůbec nic. Přišla sama ze dne na den, vyvolána byla celospolečenským jevem a každý se s ní musel nějak vypořádat. V rámci rodin s dětmi navštěvujícími 1. stupeň základní školy, byli všichni v danou chvíli vystaveni nejen změně formy a organizace výuky, ale také absenci sociálních vazeb, jelikož, jak je všeobecně známo a vědecky dokázáno, děti si na 1. školském stupni utváří návyky k systému učení, budují širší sociální vazby ve skupině třídy i v rámci školy, učí se navazovat kontakty a komunikovat s dospělými autoritami v podobě učitelů. Podle hodnocení jednotlivých respondentů lze konstatovat, že našli ve svých odpovědích i výhody, které přineslo distanční vyučování, například zlepšení gramotnosti v práci s výpočetní technikou, nebo nakonec i zvládnutá organizace času.

Díky jevu náhlé změny se vyskytlo u rodičů dětí několik jevů, které začaly ovlivňovat jejich životy a chody celých rodin. Nejsilnější byl zřejmě faktor strachu z nejistoty. Málokterý člověk si totiž v té velmi spotřební a relativně pohodlné době, ve vyspělých zemích, jen stěží představil, v jakém rozsahu do našich životů zasáhne lockdown, s ním spojená opatření a jak dlouho budou trvat. V důsledku těchto opatření došlo u mnoha rodin k sociální izolaci nejen u dětí v rámci výuky, ale u všech veřejných kontaktů, jejichž negativní důsledky si rodiče u sebe a svých dětí plně uvědomovali. Také došlo k tomu, že vzhledem k distanční výuce, která byla tímto stavem vynucena, u rodičů vzniklo spousta předsudků k novým formám a systémům výuky, její aplikaci a zpětné vazbě, což bylo způsobeno totální absencí informovanosti o těchto systémech a formách. Dalším faktorem bylo u rodičů narušení

vlastního a rodinného komfortu. Náhle nastala nová situace, se kterou se všichni museli vyrovnávat a museli najít nové životní návyky, nově organizovat čas, najít nový systém výuky se svými dětmi, věnovat jim daleko větší pozornost a být nápomocni v řešení problémů s online výukou a technickými problémy, které v této souvislosti nastalých změn vznikaly.

Na základě popisu tohoto jevu změny, která tak náhle nastala, lze odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která byla položena, a to: „*Jaké faktory ovlivnily životy rodičů žáků 1. stupně ZŠ po zavedení distanční výuky?*“ Všechny faktory uvedené v popisu jevu změny výše v textu jako jsou strach, sociální izolace, předsudky a narušení osobního komfortu, měly přímý vliv na životy rodičů a celých rodin v době celospolečenského řešení celosvětové pandemie Covidu 19.

Všichni dotazovaní rodiče mají svoji osobitou zkušenost s přechodem na distanční výuku u svých dětí. Po počáteční panice, strachu a nevědomosti, jak situaci uchopit, našly rodiče ve spolupráci se školou a svými dětmi systém, jakým způsobem dále pokračovat ve vzdělávání svých dětí, aby nedošlo k velkým propadům v plánu vzdělávání a vzdělávacím systému samotném. Tato situace se podařila přes všechny komplikace poměrně dobře zvládnout a přinesla i některé inovace, které lze ve vzdělávání dětí v omezené míře dále používat.

Na základě odpovědí a výroků dotazovaných rodičů ve výzkumu lze výše uvedenou teorii uznat za platnou a zakotvit ji. Ač se jedná v této teorii o konstrukci určitého jevu v období, které bylo pro naši západní společnost v novodobé historii zcela novým jevem, může být teorie uplatnitelná i v budoucnu. Lze totiž očekávat, že díky vysoké migraci mezi kontinenty může podobná situace nastat i kdykoli v budoucnu.

6.2.5 Vyhodnocení výzkumných otázek

Pro splnění cíle výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky pro rozhovory s rodiči.

Výzkumná otázka 1: Jak vnímali rodiče přechod na distanční vzdělávání u svých dětí?

Rodiče přechod na distanční vzdělávání vnímali poměrně problematicky, byl to pro ně šok, stres a velká zodpovědnost a starost v tom, jak zajistit dětem dostatečnou technickou podporu (někteří museli kupovat nový počítač). Pro mnoho rodičů představovalo nemalé organizační změny v zajištění hlídání, když oba rodiče chodili do práce apod. Lze říct, že přechod na distanční vzdělávání znamenal významnou změnu v organizaci dne většiny rodičů. Jen minimum rodičů uvedlo, že vnímali změnu neutrálně.

Výzkumná otázka 2: Museli se rodiče ve vztahu k distančnímu vzdělávání vypořádat s nějakými problémy?

Jak již bylo zmíněno, šlo o problémy technické, ve smyslu zajistit dětem počítač, vhodné připojení, sobě změnu pracovní doby, eventuálně zajistit dětem hlídání někým jiným z rodiny či přátel. Během distančního vzdělávání se pak rodiče setkávali v minimu případů i s výpadky techniky a internetu. Několik rodičů uvedlo, že jejich děti se potýkaly s nesoustředěností během distančního vzdělávání.

Výzkumná otázka 3: Jak podle rodičů zvládali učitelé distanční vzdělávání?

Zde se rodiče shodli jednohlasně na tom, že učitelé během distanční výuky v podstatě excelovali. Dokázali dětem efektivně předat nové vědomosti, zajistit dostatečnou atraktivitu výuky a motivovat děti k práci. Mnoho rodičů vyslovilo učitelům v této oblasti obdiv a poděkování.

Výzkumná otázka 4: Zaznamenali rodiče žáků prvního stupně rizika, ale i případné přínosy distančního vzdělávání během pandemie?

Rodiče zaznamenali jak rizika, tak přínosy. Bylo by možné říci, že přínosů vnímali více, respektive více rodičů uvedlo přínosy, rizika jen někteří. Z přínosů převládalo zlepšení schopnosti v práci s počítačem u dětí, zlepšení komunikace v rodinách, pozitivně někteří rodiče vnímali obecně i změnu, kterou distanční vzdělávání přineslo, děti se tak mohly naučit něco nového. Navíc většina rodičů potvrdila, že děti se s přechodem na distanční vzdělávání vypořádaly naprosto bez problémů a často i s nadšením. Z rizik vnímali rodiče především omezení sociálních kontaktů, dále pak to, že během distančního vzdělávání ztratí kontakt s učitelem, což se negativně může odrazit na motivaci a hodnocení dětí. Riziko distančního vzdělávání rodiče vnímali větší u sociálně sladších rodin, které nemusí být schopny dětem zajistit potřebné zázemí. Podle mnohých rodičů byla ale rizika nulová nebo minimální, což souvisí s tím, že distanční vzdělávání probíhalo krátkodobě.

7 POROVNÁNÍ ZKUŠENOSTÍ A NÁZORŮ UČITELŮ A RODIČŮ

Vzhledem k tomu, že rodiče žáků byli v rozhovorech požádáni o vyjádření se ke stejné situaci, jakož i učitelé žáků a byly jim pokládány rovněž podobné otázky, je možné zde i vyhodnotit případnou shodu či neshodu v jejich zkušenostech a názorech.

Z provedených výzkumných šetření vyplynulo zajímavé zjištění, když učitelé oproti rodičům vnímali přechod na distanční vzdělávání o mnoho lépe a jako méně komplikovaný. Jen velmi malé procento učitelů vnímalo v souvislosti s přechodem na distanční vzdělávání nějaké problémy. Rodiče oproti tomu přechod na distanční vzdělávání ve většině případů kritizovali. Prezentovali počáteční šok a značný stres, který pro ně přechod na distanční vzdělávání představoval.

Na druhou stranu, ve vztahu k tomu, jak samotní učitelé potvrdili, že pro ně přechod na distanční vzdělávání nepředstavoval problémy, rodiče současně potvrzovali, že výkony učitelů jejich dětí byly opravdu bezproblémové a často až obdivuhodné. Sebejistota učitelů a jejich motivace se tak zřejmě odrazily na jejich výborném výkonu při realizaci distančního vzdělávání, kterého si povšimli i samotní rodiče žáků na prvním stupni.

Shoda mezi rodiči a učiteli panovala dále v tom, jaká pozitiva může distanční vzdělávání přinášet. V obou případech se mezi pozitivy objevilo zlepšení počítačové gramotnosti, následně pak i zlepšení vztahů a komunikace mezi dětmi a rodiči. Rizika dotázaní rodiče příliš v distančním vzdělávání nevnímali, jen někteří uvedli problematiku ztráty sociálního kontaktu, což uváděli rovněž i učitelé, kteří dále doplnili, že problematiku může být kontrola plagiátorství a opisování, eventuálně ztráta individuálního přístupu k žákovi v prostředí distančního vzdělávání.

Na druhou stranu se ale jak rodiče, tak učitelé shodli na tom, že distanční vzdělávání může mít i u žáků na prvním stupni význam a může pro ně být efektivní. Jak sdělila většina rodičů v rozhovoru, děti si distanční vzdělávání užívaly, velmi rychle se na něj adaptovaly a bavilo je (především z počátku). Děti tedy byly motivované k výuce nějakou novou a pro ně zajímavou zkušeností, která se pak pozitivně odrazila i na jejich výsledcích. Rodiče tak měli jasnou zkušenost s tím, že distanční vzdělávání jejich dětem bylo schopno poskytnout potřebné vzdělávání. Na druhou stranu, jak rodiče, tak i učitelé se shodli na tom, že efektivita distančního vzdělávání je záležitostí spíše jeho krátkodobého působení. U žáků na prvních stupních základní školy by nemělo trvat dlouhodobě, ale třeba se ve vhodných intervalech s prezenční výukou střídát nebo právě fungovat jako řešení krizové situace ve společnosti.

Učitelé pak zhodnotili, že výsledky žáků vzdělávaných prezenčně by podle nich nebylo možné srovnávat s těmi, kteří se vzdělávali distančně.

8 DISKUZE

Provedené dotazníkové šetření, současně s realizovanými rozhovory s rodiči, přineslo mnoho zajímavých zjištění, která je možné nyní diskutovat s jinými výzkumy či mezi sebou navzájem. Například jedním ze zjištěných rozporů mezi učiteli a rodiči byla jejich prvotní reakce či vnímání zahájení distančního vzdělávání. Učitelé se podle všeho s novou situací vypořádali lépe než rodiče žáků prvních stupňů základních škol. Učitelé přijali nastalou změnu poměrně dobře. Věřili, že distanční vzdělávání zvládnou a postupně se do něj dostávali až po nějaké době běželo téměř bez problémů. Oproti tomu většina rodičů vyjádřila negativní prvotní zkušenost, šok, stres a trápení. Jejich obavy však neplynuly ani tak z toho, že by nevěřili tomu, že distanční vzdělávání nebude pro jejich děti vhodné či efektivní, ale mnoho rodičů muselo v danou chvíli řešit poměrně velké množství vyvstalých a souvisejících problémů, které zasáhly do života jejich rodin, ale i profesních životů. Určité procento rodičů muselo řešit hlídání dětí, eventuálně svou pracovní dobu či rovnou docházku, jiným přinesla online výuka finanční problémy související s pořízením počítače a internetového připojení.

Lze se tak domnívat, že negativní názory a zkušenosti rodičů souvisely spíše s diskomfortem pro ně z distančního vzdělávání vyplývajícím než ze samotné výuky jako takové. Ačkoliv i tu někteří rodiče kritizovali, neboť pro ně znamenala nutnost zapojit se do výuky, což jim mohlo narušovat pracovní či jiné povinnosti. Je možné si myslet, že tyto starosti a problémy mají spíše krátkodobou povahu a po jejich vyřešení část z nich odpadne a distanční vzdělávání se i pro tyto rodiče stane schůdnější. Pochopitelně ve chvíli, kdy musí rodiče zejména těch nejmenších dětí u nich zajišťovat dozor a hlídání, je pro ně situace o dost horší než v případě žáků, které již rodiče mohli nechat doma samotné.

Na druhou stranu pozitivem této situace jistě bylo zlepšení komunikace a vztahu mezi rodiči a žáky, kteří najednou byli nuceni spolu trávit více času nejen doma, ale i při řešení některých úkolů ke vzdělávání. Potvrzovali to nejen dotázaní učitelé v dotazníku, ale i část rodičů v rozhovorech. Tato zjištění navíc korelují i se závěry výzkumu Rasmitadila et al., (2020, s. 90-109), kteří zjistili, že právě na základě nutnosti rodičů zapojit se do distanční výuky, aby pomohli malým dětem při práci s počítačem a pochopení způsobu distančního vyučování, tak nezbytně dochází k prohloubení vzájemných vztahů rodičů s dětmi a zvýšení času, který spolu mohli trávit.

Ovšem největší pozitivum distančního vzdělávání shledávali jak rodiče, tak učitelé ve zlepšení schopnosti práce s počítačem a zvýšení informační gramotnosti. K těmto závěrům došlo i mnoho odborníků zkoumajících distanční vzdělávání a jeho přínosy. Například Dvořáčková a kol. (2021, s. 49), Král (2014, s. 22-23), Maher (2014, s. 125-135) nebo při používání sociálních sítí i třeba Mühlfeit a Krůtová-Novotná (2021, s. 51). Výzkum realizovaný v rámci této práce byl tak potvrzením již dříve realizovaných výzkumů a zjištěných skutečností, že distanční vzdělávání má velký přínos na zlepšení schopností práce s počítačem, ale často i s informacemi obecně.

Díky dotazování učitelů lze potvrdit i závěry Leehe (2006, s. 91-106), který v souvislosti s distančním vzděláváním zjistil změny ve schopnostech učitelů a žáků. Učitelé totiž podle něj museli věnovat novou pozornost potřebě zapojení žáků, museli své vědomosti a schopnosti rozšířit o vzdělávání v online či offline výukovém prostředí, využívání specifických programů, naučit se plánovat v online prostředí apod. Učitelé, kteří se zúčastnili výzkumu prezentovaného v této práci skoro ve všech případech potvrdovali, že se v souvislosti s distančním vzděláváním věnovali samostudiu, aby lépe ovládli distanční výuku online. Většina učitelů současně potvrdila, že by byli ochotni se i v budoucnu účastnit dalších vzdělávacích kurzů.

V teoretické části práce bylo vyjmenováno mnoho rizik souvisejících s realizací distančního a online vzdělávání, ať už mezi českými autory (Král, 2014, s. 22-23; Maher, 2014, s. 125-135; Nováková, 2012 aj.) nebo i na podkladě zahraničních výzkumů (Febrianto et al., 2020, s. 233-254; Mukhtar et al., 2020, s. 27-31; Rasmitadila et al., 2020, s. 90-109 aj.). Ovšem z uskutečněných rozhovorů s rodiči nebo při dotazování učitelů nebyly z jejich strany přílišná rizika vnímána. Většina rodičů dokonce nevnímala žádná rizika distančního vzdělávání. Pokud už rodiče nějaká rizika zmínili, jednalo se vesměs o ztrátu sociálních kontaktů a problémy s komunikací mimo online prostředí. Z jiných otázek ještě vyplynulo, že se rodiče trochu obávali problémů se soustředěností při distančním vzdělávání, zejména při online formě. Učitelé pak vnímali rizika rovněž ve ztrátě sociálních kontaktů žáků (47,2 %). Učitelé dále potvrdovali také riziko zhoršené kontroly plagiátorství a podvádění, podobně jako ve svém výzkumu Mukhtar et al. (2020, s. 27-31). Za poněkud problematickou vnímali učitelé ještě i nemožnost individuálního přístupu při online výuce.

V teoretické části práce byly ale zmiňovány práce mnohých autorů, které hovořily o rizicích přemíry informací, jejich nepravdivosti či rovnou škodlivosti (viz Král, 2014, s. 22-23), jindy zase o riziku zneužití osobních dat, fotografií či osobních údajů (např. na sociálních

sítích)(viz Nováková, 2012), riziku zhoršeného porozumění, pozdějšího předávání úkolů, náklady související s pořízením dostatečného připojení jak pro školy, tak rodiče (viz Rasmitadila et al., 2020, s. 90-109, Febrianto et al., 2020, s. 233-254), anonymními profily na sociálních sítích, fake news apod. (Mühlfeit a Krůtová-Novotná, 2021, s. 53-55). Ovšem ani rodiče, ani učitelé nic z uvedeného nezmiňovali (až na problémy s připojením). Je otázkou, co může být důvodem toho, že mnohé ze zmiňovaných potenciálních rizik nikdo neuvedl. Je možné, že jsou rodiči, ale i učiteli tato rizika podceňována? Nebo je rodiče v přemíře starostí souvisejících se zajištěním distančního vzdělávání, zajištěním hlídání apod. úplně přehlédli? Eventuálně si jich obě sledované skupiny jsou vědomy, ale vzhledem k přesvědčení o krátkodobosti trvání distančního vzdělávání pro ně nepředstavují významná rizika? O tom, že distanční vzdělávání by mělo probíhat spíše krátkodobě hovořily obě sledované skupiny, a tak je možné, že rizikům rodiče ani učitelé příliš váhu nepřikládali z tohoto důvodu. Ovšem úplně je opomíjet zajisté vhodné není a zejména učitelé by si jich vědomi být měli a měli by na ně při sestavování učebního plánu distančního vzdělávání brát ohled. Žáci prvního stupně určitě nejsou na internetu a při práci s počítačem natolik obratní (a možná je to cílenou snahou jejich rodičů), aby si sami některých rizik byli vědomi, proto by zde měl být rodič a také učitel, kteří mu s tím pomohou.

V souvislosti s reakcemi rodičů na distanční vzdělávání bylo možné se setkat i s tím, co zmiňovali např. Dong et al. (2020), a to konkrétně riziko špatné spolupráce s rodiči především mladších žáků. Ačkoliv se v našem výzkumu větší část učitelů přiklání k tomu, že většina rodičů spolupracovala dobře, a i rodiče samotní většinou v tomto směru byli pozitivní, našli se mezi rodiči účastníky se výzkumu dva, kteří celé distanční vzdělávání vnímali výrazně negativně a jeho přínos pro dítě vůbec nepotvrzovali. Vysvětlení může nabízet právě zmíněný výzkum Donga et al. (2020), kteří zjistili, že rodiče, kteří byli obecně negativního přesvědčení o hodnotách a výhodách distančního vzdělávání, měli současně sklon nesouhlasit, a dokonce odmítat distanční vzdělávání ze tří důvodů, kterými byly nedostatky online vzdělávání, nesamostatnost malých dětí při distančním vzdělávání a nedostatek času a odborných znalostí pro podporu online učení dětí. Podobné důvody zaznívaly i u dvou sledovaných rozhovorů v tomto výzkumu.

Ačkoliv rodiče v rozhovorech několikrát uvedli, že přechod na distanční vzdělávání pro ně byl velmi náročný a mnoho z nich uvedlo počáteční nespokojenost, nemělo to podle všeho žádný vliv na to, jak rodiče následně hodnotili práci samotných učitelů. Naopak naprostá většina rodičů v rozhovorech, a to nezávisle na tom, jak těžké distanční vzdělávání vnímali,

práci učitelů vychválila a mnozí učitelům vyslovili velké poděkování a obdiv za jejich práci. Mnohým rodičům tak distanční vzdělávání pomohlo si uvědomit, jakou práci vlastně učitelé jejich dětí odvádí a jak se velmi rychle dokázali nastalé situaci přizpůsobit a pomoci jejich dětem s úplně novou situací. Podle rodičů tak učitelé jejich žáků odváděli během distančního vzdělávání skvělou práci, což mohlo být nejen důsledkem jejich vysoké motivace zjištěné ve výzkumu. Učitelé v dotazníku potvrzovali, že přechod na distanční vzdělávání mnozí vnímali jako výzvu a možnost naučit se něčemu novému, určitě ji nevnímali ani trochu negativně (až na výjimky) a většina se už od počátku distančního vzdělávání nebála. Současně učitelé potvrzovali, že se na distanční vzdělávání připravovali, věnovali se samostudiu, což se rovněž mohlo odrazit na tom, že pak rodiče malých žáků vnímali jejich práci tolik pozitivně.

9 NÁVRHY PRO ZEFEKTIVNĚNÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍCH STUPNÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Jak vyplynulo z dotazníkového šetření mezi učiteli, nejčastější problémy, které se podílely na snížení efektivity distanční výuky souvisely právě se samotnými žáky. Učitelé jasně dali najevo, že distanční vzdělávání nejvíce komplikovaly problémy žáků při práci s počítačem. Od žáků prvního stupně není možné očekávat, že budou v práci s počítačem zdatní. Výuka práce s počítačem není součástí výuky takto malých dětí (ve školách), proto bylo při distančním vzdělávání možné spoléhat pouze na to, co děti v tomto směru naučili rodiče. Ovšem ne všichni rodiče chtějí, aby takto malé děti uměly ovládat počítač a z mnohých důvodů se před počítači, a zejména internetem, snaží své děti chránit.

V situaci, která nastala, se však nabízí otázka, jestli by **určitá forma počítačové gramotnosti** neměla být **součástí výuky** už těch nejmenších dětí, a to alespoň v základní podobě související se seznámením se s počítačem, možnostmi jeho použití, zapínáním a vypínáním, včetně výuky k rizikům plynoucím z používání počítačů. Žáci by měli být seznámeni s tím, co je distanční vzdělávání, jaké mohou být způsoby komunikace s učitelem během online i offline výuky a jak spustit program používaný k distančnímu vzdělávání. Není pochyb o tom, že do distančního vzdělávání těch nejmenších by zajisté měli být zapojeni i rodiče dětí, aby pomohli eliminovat zdržení související s nepochopením fungování techniky u dětí apod. Pro rodiče nejmenších žáků (1. a 2. ročníky) by v tomto ohledu mohlo být vytvořeno krátké školení o distančním vzdělávání a jak bude probíhat u jejich dětí.

Dalším identifikovaným problémem bylo vypadávající připojení, což lze obecně řešit jen stěží, maximálně finančním příspěvkem pro rodiče od státu na pořízení adekvátního internetového připojení. Je možné zajisté uvedené navrhnout, otázka je, nakolik lze očekávat vyřešení této problematiky v brzkém časovém rozsahu a je-li ve finančních možnostech státu uvedené zajistit a vybrat kritéria výběru takového příspěvku (pro jaké rodiny, s jakými příjmy apod).

Z hlediska problémů na straně samotných žáků se podílela zvýšená unavitelnost a nesoustředěnost žáků, kterou potvrzovali i rodiče těchto žáků. Z toho důvodu je na místě dbát více než u jiných dětí, především u těch na prvním stupni, aby **výuka byla vhodně prokládána relaxačními či odpočinkovými přestávkami**, aby **učivo bylo vhodně**

strukturováno a reflektovalo nejen věk daného žáka, ale i to, že online výuka v tomto ohledu může být náročnější na udržení pozornosti a únavu.

Za vhodné lze rovněž v tomto směru pracovat dle Metodického pokynu MŠMT ČR (2021 a, s. 1) uvedeného v teoretické části práce, který doporučuje zachovat **vyvážený poměr mezi synchronní a asynchronní výukou**. Nadměrný rozsah synchronní online výuky může způsobit neúměrnou zátěž jak pro žáky, tak pedagogy a nepřináší žádoucí efekt pro vzdělávací pokrok. Žákům by mělo být dopřáno k online výuce klidné místo doma, nevyrušování od sourozenců atd. Doporučit lze více asynchronní on-line výuky, která může lépe zrcadlit podmínky konkrétních žáků a umožní potřebnou individualizaci.

Zejména pro malé děti může být udržení pozornosti velmi náročné, když nejsou ve třídě, kde je má učitel pod neustálou vizuální kontrolou a dokáže zaznamenat i menší znaky toho, že je dítě unavené nebo nesoustředěné. To může být u distanční online výuky problém. K udržení pozornosti mohou pomoci nejen **častější přestávky**, ale i vhodně zvolené metody výuky, například **zapojení zábavných aktivit, her, soutěží**. Eventuálně je možné žákům přidělit nějakou samostatnou práci, která se nebude odehrávat v online prostředí, ale jejíž výsledky pak odprezentují online (například vytvoření nějaké koláže, nastudování krátké básničky, předvedení zajímavého cvičení, natočení zajímavých situací z přírody na mobil za pomoci rodičů apod.). Dítě se v tu chvíli může odpojit od internetu a může se věnovat jiné kreativní, ale současně i vzdělávací činnosti. Pro mnohé děti, ale i rodiče pak může být vhodnější neprovádět všechny úkoly jen v online prostředí, ale **dostat k dispozici i vytištěné materiály** s úkoly, které pak žáci doručí třeba do schránky ve škole, eventuálně jim je rodiče pomohou vyfotit a zaslat emailem učiteli ke kontrole.

Jak dále vyplynulo z výzkumu, ani rodiče ani učitelé nezmiňovali kromě ztráty sociálních kontaktů žádná významná rizika, která by distanční vzdělávání mohla přinést. Ovšem tato rizika tady jsou a existují a z toho důvodu se jeví jako důležité je při přípravě a realizaci online výuky s dětmi zohlednit. Jinou formu je vhodné použít pro informování rodičů, jinou pro seznámení dětí:

- **Rodiče** – pro rodiče by měl být vytvořen **manuál zhotovený v online podobě** nebo i **vytištěný**, s uvedením rizik, které může online výuka pro žáka na prvním stupni představovat. Mělo by jít o součet všech možných rizik, od přehlcení informacemi, vyhodnocování kvalitních informací, možnosti zneužívání osobních dat a údajů, přes riziko nadměrného trávení času u počítače až po kyberšikanu nebo závislost na

počítači. Rodiče by měli být obeznámeni s tím, jaké projevy mají u svých dětí sledovat a jak jednat v případě, že je u svých dětí identifikují, případně kam se obrátit pro odbornou pomoc.

- **Děti** – s dětmi by měl pohovořit samotný pedagog a vysvětlit žákům (především těm nejmenším), na co si dát během online výuky pozor. Jak vyhledávat informace na internetu, jaké informace o sobě případně kde zveřejňovat, včetně rizika zneužití fotografií. Měl by s žáky hovořit i o tom, jak u počítače netrávit příliš mnoho času a část úkolů zadávat úplně mimo prostředí internetu. V rámci prevence ztráty sociálních kontaktů se nabízí zadávání skupinových úkolů a projektů, na kterých žáci budou spolupracovat, což může pomoci i s podporou komunikace. I pro žáky je vhodné vytvořit prezentaci nebo alespoň leták s tím, na co si dát v prostředí internetu pozor a jak se bránit případnému ohrožení.

Jako další návrh lze uvést **vytvoření specifické sociální sítě zaměřené přímo na distanční vzdělávání**. Sociální sítě totiž nabízejí mnoho zajímavých bonusů a příležitostí pro distanční vzdělávání. Pakliže by všechny školy měly profil na sociální síti zaměřené přímo na distanční vzdělávání, velmi by se usnadnilo sdílení vlastních osvědčených metod, metodik, postupů či výukových materiálů. Školy by zde mohly sdílet nejen své úspěchy, ale i upozorňovat na vyvstálé problémy a řešení, se kterými samy přišly. Součástí takové sociální sítě by pochopitelně byli i žáci ve specifické skupině, skrze kterou by jim bylo možné nejen předávat učební materiály, ale i s nimi vést videohovory, konverzace nebo podněcovat společné diskuze nad nějakým vzdělávacím problémem apod. Mohlo by zde však být určité riziko využití sociální sítě k plagiátorství, což by se mělo stát obsahem řešení jejího zavádění.

Učitelům lze doporučit nebát se při distančním vzdělávání **používat již současných sociálních sítí**, a to ať už k vzájemné komunikaci či sdílení zkušeností nebo výukových materiálů (ideálně v tomu určených skupinách), ale i pro práci s žáky, spíše tedy s těmi staršími, kteří již vlastní profil na sociální síti, což by vždy mělo být podmínkou zapojení sociálních sítí do online výuky. Sociální sítě totiž mohou žákům usnadnit rozvoj mnohých dovedností, jako jsou komunikace a spolupráce. Učitelé mohou na sociálních sítích pro žáky zveřejňovat upozornění, úkoly, poznámky, soubory a odkazy. U žáků lze na sociálních sítích následně podporovat vzájemnou diskuzi nebo i zadávat domácí úkoly. Sociální sítě lze využít ale i k budování komunity žáků (ale velkou možností je i budování komunit rodičů pro podporu jejich spolupráce), což si lze představit jako zadávání domácích úkolů učitelem,

což mohou žáci komentovat, a tak stavět na vzájemných nápadech konstruktivním způsobem. U žáků to může podpořit rozvoj dovednosti spolupráce, ale i rozvoj vlastních nápadů a dovednosti psaní na počítači u žáků (viz Maher, 2014, s. 125-135).

Učitelé dále ve výzkumu potvrdili, že při přechodu na distanční vzdělávání věnovali mnoho času samostudiu týkajícímu se distančního vzdělávání. Z tohoto důvodu se jeví jako důležité **vytvoření dostatečného množství kvalitních odborných materiálů pro učitele žáků prvního stupně**. Součástí takových materiálů by měly být konkrétní příklady výukových hodin, možnosti využívání různých metod a technik výuky v online prostoru, objasnění rozdílů mezi distanční a klasickou prezenční výukou včetně upozornění na rizika související s distančním vzděláváním a další. Zároveň však učitelé dali najevo zájem o vzdělávací kurzy či školení z distančního vzdělávání. V tomto ohledu by jim mělo být vyhověno a zajištěno současným učitelům, aby se mohli vzdělávat ve vedení distančního vzdělávání, jeho přípravě i vyhodnocování, včetně toho, jak navazovat spolupráci s rodiči a případně i je motivovat k podpoře distančního vzdělávání u svých dětí. Vzhledem k tomu, že se velká část vzdělávacích aktivit přesouvá rovněž do online prostoru, je možné i zde doporučit alespoň možnost absolvovat online kurz.

ZÁVĚR

Tématem překládané práce bylo zavádění distančního vzdělávání během posledních dvou let, kdy se naše země (potažmo celý svět) musel potýkat s pandemií koronaviru. Ta zapříčinila, že několikrát po sobě došlo k uzavírání škol, včetně těch základních, aby bylo zabráněno šíření koronaviru mezi žáky a následnému přenosu onemocnění na rizikové skupiny obyvatel. Po prvotní zkušenosti bylo jasné, že zavření škol není dlouhodobě udržitelné řešení a je třeba vyřešit situaci žáků, kteří nemohli docházet do škol. Řešením se stalo distanční vzdělávání, na které přešli nejen středoškoláci, ale i žáci základních škol, včetně těch v první třídě, což se v prvopočátku jevílo jako naprosto nereálné a nemožné. Tato práce se však pokusila dokázat, že i na prvním stupni může mít distanční vzdělávání smysl a může být efektivní a přínosné (jak se ukázalo, nejen pro samotné žáky).

Cílem práce bylo identifikovat hlavní přínosy a rizika distančního vzdělávání u žáků prvního stupně základních škol z pohledu učitelů a rodičů. Dílčím cílem bylo na základě identifikovaných rizik a přínosů navrhnout způsoby zefektivnění distančního vzdělávání u žáků na prvním stupni. Dalším dílčím cílem pak bylo z výpovědí rodičů a učitelů zhodnotit jejich individuální vnímání smysluplnosti online výuky u žáků na prvním stupni. Cíl práce byl splněn.

Pro naplnění cíle práce a stanovených dílčích cílů byl text práce rozdělen na dvě části, a to teoretickou a praktickou část. V teoretické části práce byla na podkladě studia odborných literárních pramenů nejprve představena specifika vzdělávání žáků na prvním stupni. Následoval pak obecný úvod do distančního vzdělávání, od jeho historie, realizaci až po jeho výhody a nevýhody. Poté navazovala kapitola věnovaná již distančnímu vzdělávání na prvním stupni, ve které byly vyzdvíženy charakteristické podmínky a zásady jeho praktikování u mladších žáků. Následně pokračoval text praktickou částí, která byla vytvořena na podkladě kombinace dvou výzkumných metod – dotazníku a rozhovoru.

Kombinace dvou metod výzkumu byla zvolena vzhledem k situaci s pandemií koronaviru (komplikovanost osobního setkávání), potřebou získat dostatečný počet respondentů a také porovnat názory a zkušenosti rodičů a učitelů s distanční výukou. Pro učitele byl zhotoven strukturovaný dotazník s 23 otázkami. Dotazování proběhlo v online podobě na serveru VypIno.cz, kde na dotazník odpovídali jak respondenti oslovení v různých skupinách na sociálních sítích, tak i náhodní návštěvníci tohoto serveru z řad učitelů. Rozhovory byly připraveny pro vybrané rodiče (celkem 13 rodičů) žáků prvního stupně základní školy.

Realizace rozhovorů probíhala rovněž v online podobě, prostřednictvím videohovorů a zaznamenávání na nahrávací zařízení. Na základě zjištěných dat pak byly prostřednictvím zakotvené teorie vyvozeny závěry a navrženy možnosti a způsoby zefektivnění a zatraktivnění distančního vzdělávání na prvních stupních.

Z provedeného dotazníkového šetření a rozhovorů s rodiči vyplynulo, že ačkoliv zejména rodiče nejprve vnímali distanční vzdělávání problematicky a pro mnohé z nich znamenalo výraznou změnu ve strukturaci času i celého života, po překonání prvotních problémů probíhalo distanční vzdělávání prakticky bez problému a efektivně. Největší komplikací zavádění distančního vzdělávání představovalo pro rodiče zajištění hlídání, zakoupení počítače aj. Nejlépe se podle všeho s nastalou situací vypořádaly děti, které si velmi rychle přivykly na změnu ve výuce a neměly s její realizací výraznější problémy (až na občasné komplikace při používání počítače, méně časté problémy s udržením pozornosti nebo zvýšenou unavitelností). Učitelé přijali podle všeho distanční vzdělávání rovněž bez větších výtek a velmi rychle se adaptovali na nové podmínky. Největší motivací jim byla snaha dále vykonávat svou práci a zůstat v kontaktu se svými žáky.

Za hlavní přínosy distančního vzdělávání respondenti shodně uvedli rozšíření schopností práce s počítačem a obecně informační gramotnosti. V některých rodinách zapříčinilo distanční vzdělávání zlepšení komunikace mezi dětmi a jejich rodiči. Rodiče i učitelé potvrdzovali, že i distanční vzdělávání může být u žáků prvního stupně efektivní. Z výzkumu pak vyplynul jeden nepřímo zjištěný přínos distančního vzdělávání, za který lze považovat zlepšení vztahů rodičů k učitelům svých dětí. Rodiče dali jasně najevo svůj obdiv k práci učitelů během distančního vzdělávání a často uváděli, že si najednou práce učitelů svých dětí o mnoho více váží.

Rizika distančního vzdělávání nebyla rodiči téměř identifikována. V několika případech se rodiče podobně jako učitelé shodli na riziku omezení sociálních kontaktů žáků a z toho i možných komplikací ve využívání komunikace mimo online prostor. Učitelé dále uváděli problém neosobního přístupu, respektive nemožnosti individuálního přístupu k žákům. Dále pak byly několikrát zmíněny i potíže při práci s počítačem, eventuálně potíže s připojením aj.

Na podkladě zjištěných informací byly poté výsledky diskutovány a navržena některá opatření, která by v budoucnu mohla vést ke zvýšení efektivity distančního vzdělávání u žáků na prvním stupni. Doporučení směřovala nejen do oblasti práce s žáky, ale i směrem k prevenci možných rizik distančního vzdělávání, poskytnutí možnosti dalšího vzdělávání

učitelům apod. Celkově je ovšem možné zejména potvrdit, že i na prvním stupni může mít distanční vzdělávání významný přínos a být smysluplné, ideálně pak ovšem spíše při jeho krátkodobém použití. Ačkoliv bylo v práci poukázáno na přínosy distančního vzdělávání, nelze přitom opomíjet význam prezenční výuky, především pak u malých dětí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné dokumenty

1. BAČOVÁ, Veronika. (2020). Učitelé, žáci a vzdělávání na dálku. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. 145(2):22-26. ISSN 0323-0449.
2. BENEŠ, Milan. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing a.s., 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
3. BURDINA, Gulnara M., KRAPOTKINA, Irina E. a Liliya G NASYROVA., (2019). Distance Learning in Elementary School Classrooms: An Emerging Framework for Contemporary Practice. *International Journal of Instruction*. 12(1):1-16. ISSN-1694-609X.
4. CEJPKOVÁ, Dana. *Kreativní malování s dětmi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 80 s. ISBN 978-80-247-5371-3.
5. COJOCARIU, Venera-Mihaela, LAZAR, Iulia, NEDEFF, Valentin a Gabriel LAZAR. (2003). SWOT analysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014, (116):1999–2003. ISSN 1877-0428.
6. DHAWAN, Shivangi. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal od Educational Technology System*. 49(1):5-22. ISSN 0047-2395.
7. DONGA, Chuanmei, CAO, Simin a Li HUI. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*. (118):105-440. ISSN 0190-7409.
8. DVOŘÁČKOVÁ, Veronika, HOCHMANOVÁ, Dita a Dita TRČKOVÁ. (2021). *Anglická terminologie pro učitele: Praktický průvodce*. Grada Publishing a.s. 224 s. ISBN 978-80-271-2470-1.
9. FEBRIANTO, Priyono Tri, MAS'UDAH, Siti a Lutfi Apreliana MEGASARI. (2020). Implementation of Online Learning during The Covid-19 Pandemic on Madura Island, Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8):233-254. ISSN e-1694-2176.
10. FRANCOVÁ, Marta. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing a.s. 176 s. ISBN 978-80-247-8476-2.
11. CHRÁSKA, Miroslav. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-5326-3.

12. JOCHMANNOVÁ, Leona, KIMPLOVÁ, Tereza a kol. (2021). *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-271-4716-8.
13. KAPLAN, Andreas M. a Michael HAENLEIN. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*. 53(1):59-68. ISSN 0007-6813.
14. KAŠČÁK, Ondrej, KOSTELECKÁ, Yvonna, KOMÁRKOVÁ, Tereza a Veronika NOVOTNÁ. (2022). Rodina jako substitute školy? K distribuci vzdělávací zodpovědnosti ve dvou vlnách pandemie covidu-19 v České republice. *Sociologický časopis*. 58(5):509-532. ISSN 0038-0288.
15. KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. (2010). *Psychologie 1. díl*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3270-1.
16. KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 70 s. ISBN 978-80-244-5353-8.
17. KOLEKTIV AUTORŮ. (2010). *Metodika výuky jednotlivých předmětů na 1. stupni základních škol z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 171 s. ISBN 978-80-7368-431-0.
18. KRÁL, Mojmír. (2014). *První kroky s internetem: 4., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 160 s. ISBN 978-80-247-5245-7.
19. LANGMAIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-1284-0.
20. LEE, Kar-Tin. (2006). Online learning in primary schools: designing for school culture change. *Educational Media International*. 43(2):91-106. ISSN 0952-3987.
21. LOSKOT, Roman, TOPOLSKÁ, Tereza, KUBÁNKOVÁ, Adéla a kol. (2022). Digitální modely 3D objektů jako podpora distanční výuky na středních a základních školách. *Media4u Magazine*, 19(2):6-9. ISSN 1214-9187.
22. MAHER, Damian. (2014). *Online learning in primary schools*. In *Online Learning: Common Misconceptions, Benefits, and Challenges* Hauppauge. Editors: P. Lowenthal, C. York, and J. Richardson. pp. 125-135. ISBN 978-1-63117-194-9.
23. MAZŮCHOVÁ, Ráchel. (2022). Distanční výuka z pohledu žáků 2. stupně základní školy. *Pedagogika*, 72(2):255–278. ISSN 0031-3815.

24. MŠMT ČR. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 90 s. ISBN 80-211-0372-8.
25. MŠMT ČR. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha. 164 s.
26. MÜHLFEIT, Jan a Kateřina KRŮTOVÁ-NOVOTNÁ. (2021). *Rodina jako tým*. Albatros Media a.s. 264 s. ISBN 978-80-726-1588-9.
27. MUKHTAR, Khadijan, JAVED, Kainat, AROOJ, Mahwish a Ahsan SETHI. (2020). Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pak J Med Sci*. 36:27–31. ISBN 1682024X.
28. PROCHÁZKA, David. (2010). *První kroky s internetem*. Praha: Grada Publishing a.s., 108 s. ISBN 978-80-247-3255-8.
29. PŘIKRYLOVÁ, Jana a Hana JAHODOVÁ. (2010). *Moderní marketingová komunikace*. Praha: Grada Publishing a.s. 303 s. ISBN 978-80-247-3622-8.
30. PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. ISBN 978-80-7421-060-0.
31. PUGNEROVÁ, Michaela a kol. (2019). *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-271-0532-8.
32. RASMITADILA, Rasmitadila, ALIYYAH, Rusi Rusmiati, RACHMADTULLAH, Achmad et al. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 7(2):90-109. ISSN 2149-1291.
33. REICHEL, Jiří. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing a.s., 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
34. STEJSKAL, František. (2020). Covid-19 – devět měsíců zkušeností. Jsou přístupy ke kontrole této infekce racionální? *Farmakoterapeutická revue*. 5(1):8-14. ISSN 2533-6878.
35. SURYNEK, Alois, KOMÁRKOVÁ, Růžena a Eva KAŠPAROVÁ. (2001). *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-038-4.
36. SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica*. 26(1):9-38. ISSN 1803-7437.
37. ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. (2022). Základní školy v procesu adaptace na výuku na dálku: vícepřípadová studie. *Studia paedagogica*. 27(1):35-66. ISSN 1803-7437.

38. TRAMPOTA, Tomáš a Martina VOJTĚCHOVSKÁ. (2010). *Metody výzkumu médií*. Praha: Portál. 296 s. ISBN 978-80-736-7683-4.
39. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
40. VANÝSKOVÁ, Zuzana. (2022). Distanční výuka práva očima studentů. *Acta Iuridica Olomucensia*.17(1): 51-53.
41. WATSON, John. (2008). *Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education*. Promising Practices in Online Learning. Viena: Nacol. 18 p.
42. ZORMANOVÁ, Lucie. (2014). *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, a. s. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.
43. ZOUNEK, Jiří. (2009). *E-learning: jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova Univerzita. 161 s. ISBN 978-80-210-5123-2.

Elektronické zdroje:

44. BRDIČKA, Bořivoj. (2020). *Dokáže koronavirus zavést technologie do výuky skokem?* [online]. [cit. 09-08-2021] Dostupné z https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22436/DOKAZE-KORONAVIRUS-ZAVEST-TECHNOLOGIE-DO-VYUKY-SKOKEM.html?utm_source=dlvr.it&utm_medium=facebook&fbclid=IwAR3KpV90fbWDpJTxHT-ROj1JyXVvamgfYd6OxMA9gTX4tBg3Hut_-tcwftY.
45. ČSI. (2020). *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání*. [online]. [cit. 09-06-2021] Dostupný z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni>.
46. ČTK. (2011). *Učitelé na prvním stupni používají rozmanitější výukové metody, zjistila inspekce*. [online]. [cit. 09-06-2021] Dostupný z <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/ucitele-na-prvnim-stupni-pouzivaji-rozmanitejsi-vyukove-metody-zjistila-inspekce-40019208>.
47. ČTK. (2020). *Školy byly zavřené od března do května, nyní od 14. října*. [online]. [cit. 19-07-2021] Dostupný z <https://www.skolaprofi.cz/33/skoly-byly-zavrene-od-brezna-do-kvetna-nyni-od-14-rijna-uniqueidgOke4NvrWuPcrNPYrV2y-VR4XlcYcRrvT6QOQea68B8/>.
48. ČTK. (2021). *Kdy se otevřou školy? 24. května otevřely všechny základní a střední školy*. [online]. [cit. 19-07-2021] Dostupný z <https://www.e15.cz/koronahelpdesk->

- e15/kdy-se-otevrou-skoly-24-kvetna-otevrel-y-vsechny-zakladni-a-stredni-skoly-1367546.
49. EDUIN Informační centrum a vzdělávání. (2021). *Učit Online – Rozcestník pro online výuku*. [online]. [cit. 19-07-2021] Dostupný z <https://www.eduin.cz/ucit-online/>.
50. MŠMT ČR. (2021). *NaDálku* [online]. [cit. 02-08-2021] Dostupný z <https://nadalku.msmt.cz/cs>.
51. NOVÁKOVÁ, Mirka. (2012). *Internet: jaká nebezpečí na nás číhají?* [online]. [cit. 19-07-2021] Dostupný z http://www.rozhlas.cz/teens/slusne/_zprava/1017632.
52. SOCHOROVÁ, Libuše. (2011). *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. [online]. [cit. 09-06-2021] Dostupný z <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>.
53. SZÚ. (2020). *Prevence a kontrola infekce COVID-19 v pobytových zařízeních pro seniory. Doporučený postup k 30. 3. 2020*. [online]. [cit. 19-07-2021] Dostupný z http://www.szu.cz/uploads/Epidemiologie/Coronavirus/Socialni/COVID_seniori_doporuceni_SZU_3.4.2020.pdf.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
ČSI	Česká školní inspekce
ČTK	Česká tisková kancelář
ICT	Informační a komunikační technologie
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).....	50
Graf 2 Délka praxe v učitelství prvního stupně (Zdroj: Vlastní zpracování)	50
Graf 3 Prvotní reakce při uzavření škol a nutnosti přejít na distanční vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)	51
Graf 4 Vnímání distančního vzdělávání po několika prvních týdnech (Zdroj: Vlastní zpracování).....	52
Graf 5 Názory na vlastní schopnosti práce s počítačem pro efektivní vedení distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)	53
Graf 6 Čas respondentů věnovaný samostudiu v oblasti vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování).....	54
Graf 7 Zkušenosti se změnou používaných metod a nástrojů při distančním vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování).....	54
Graf 8 Zkušenosti s distančním vzděláváním po několika měsících (Zdroj: Vlastní zpracování).....	55
Graf 9 Způsoby komunikace s žáky během distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování).....	56
Graf 10 Zkušenosti s technickými a organizačními problémy při přechodu na distanční vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)	57
Graf 11 Identifikovaný největší problém související s přechodem na distanční vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování).....	58
Graf 12 Další identifikované problémy při přechodu na distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)	59
Graf 13 Nejzřetelnější problém online výuky dle názoru respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování).....	60
Graf 14 Vnímání rizik distančního vzdělávání respondenty (Zdroj: Vlastní zpracování)...	61
Graf 15 Největší rizika online výuky podle respondentů (Zdroj: Vlastní zpracování)	62
Graf 16 Názory na rizika distančního vzdělávání při krátkodobém využití (Zdroj: Vlastní zpracování).....	63
Graf 17 Realizace spolupráce s rodiči žáků (Zdroj: Vlastní zpracování).....	64
Graf 18 Smysl distančního vzdělávání u žáků na prvním stupni (Zdroj: Vlastní zpracování)	64
Graf 19 Názory na srovnatelnost výsledků žáků vzdělávaných online s žáky vzdělávanými prezenčně (Zdroj: Vlastní zpracování)	65
Graf 20 Pozitiva a přínosy distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování).....	66
Graf 21 Faktory ovlivňující efektivitu distančního vzdělávání na prvním stupni (Zdroj: Vlastní zpracování).....	67
Graf 22 Ochota respondentů absolvovat školení nebo kurzy distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)	68

Graf 23 Motivace respondentů v době distančního vzdělávání (Zdroj: Vlastní zpracování)
..... 69

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro učitele

Příloha P II: Rozhovor s rodiči

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážení učitelé,

tímto bych Vás ráda požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který bude sloužit výhradně pro účely mé závěrečné práce s názvem „**Přínosy a rizika distančního vzdělávání na prvním stupni ZŠ**“. Dotazník je naprosto anonymní, proto prosím odpovídejte podle pravdy a skutečnosti. Pokud není u otázky uvedeno jinak, zvolte vždy jen jednu odpověď, kterou zakroužkujete nebo jinak označte.

Předem děkuji za Váš čas!

1. Jste:

- a) žena
- b) muž

2. Jak dlouho pracujete jako pedagog na prvním stupni ZŠ?

- a) do 1 roku
- b) mezi 1 až 5 lety
- c) více než 5 let

3. Jaká byla Vaše prvotní reakce po zavření škol a nutnost začít vyučovat distančně?

- a) šok, to nezvládnou
- b) obavy, strach
- c) neuměl/a jsem si to u žáků 1 st. představit
- d) odmítnutí, nechtěl/a jsem vyučovat online
- e) těšil/a jsem se na novou zkušenost a příležitost
- f) neutrální, nějak seto zvládne
- g) jiná.....

4. Jak jste vnímal/a distanční vzdělávání po několika prvních odučených týdnech?

- a) přetrvávaly obavy a pochybnosti
- b) nechtěl/a jsem to dělat
- c) přišlo mi to pro děti na 1 st. naprosto k ničemu
- d) věřil/a jsem, že to nějak zvládneme
- e) pomalu jsme se do toho dostávali
- f) bylo to bez problémů
- g) jinak.....

5. Vy jako učitel/ka se domníváte, že jsou vaše znalosti a schopnosti práce s počítačem a na internetu dostačující pro efektivní vedení distančního vzdělávání?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) teď už ano, na začátku nebyly

6. Věnoval/a jste se samostudiu v oblasti distančního vzdělávání (používané metody, materiály, programy), když došlo k přesunu výuky do online prostředí?

- a) ano, věnoval/a jsem tomu hodně času
- b) ano, něco jsem si četl/a
- c) ne, spoléhal/a jsem na to, co nám zajistila škola
- d) nebylo potřeba, zvládal/a jsem vše hned

e) ne, improvizoval/a jsem

7. Došlo u Vás během zavádění distančního vzdělávání ke změně používaných metod a nástrojů výuky?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

8. Můžete potvrdit, že nyní, v podstatě už po několikaměsíční zkušenosti s distančním vzděláváním, probíhá online výuka podle Vámi nastavených pravidel a bez větších zádrhelů?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

9. Jaké způsoby komunikace s žáky jste během online výuky používal/a (můžete vybrat více možností)?

- a) Facebook a jiné sociální sítě
- b) emaily
- c) telefonicky, sms
- d) Viber, WhatsApp
- e) Moodle
- f) intranet školy
- g) Microsoft Teams
- h) Skype
- i) Google Classroom
- j) Bakaláři
- k) jiné.....

10. S jakými technickými a organizačními problémy jste se při přechodu na distanční vzdělávání setkal/a (můžete vybrat více odpovědí)?

- a) nedostatek mých znalostí z oblasti IT
- b) problémy žáků při práci s počítačem
- c) problémy rodičů při práci s počítačem
- d) nedostatečné připojení ve škole
- e) nedostatečné připojení u žáků
- f) nedostatečná technologická a programová podpora ze školy
- g) nedostatek výukových materiálů pro distanční vzdělávání
- h) neznalost metod a programů používaných k distančnímu vzdělávání a práce s nimi
- i) jiné.....
-
- j) žádnými

11. Který problém považujete za největší, nejzřetelnější?

- a) nedostatek znalostí z oblasti IT
- b) problémy žáků při práci s počítačem
- c) problémy rodičů při práci s počítačem
- d) nedostatečné připojení ve škole
- e) nedostatečné připojení u žáků
- f) nedostatečná technologická a programová podpora ze školy
- g) nedostatek výukových materiálů pro distanční vzdělávání

- h) neznalost metod a programů používaných k distančnímu vzdělávání a práce s nimi
- i) jiné.....
- j) žádnými

12. S jakými dalšími problémy jste se při přechodu na distanční vzdělávání setkal/a (můžete vybrat více odpovědí)?

- a) vlastní strach a obavy
- b) nedůvěra v sebe sama, že zvládnu distančního vzdělávání
- c) neochota rodičů pomoci s distančním vzděláváním
- d) nezájem a neochota žáků
- e) nesoustředěnost žáků
- f) nemožnost individuálního přístupu
- g) problémy s interpretací učiva přes online prostředí a nepochopení žáky
- h) zvýšená unavenost žáků při distančním vzdělávání
- i) absence psychologické reakce živého pedagoga
- j) ztráta kreativity v důsledku osvojování si učitelem zjednodušeného učiva
- k) jiné.....
- l) žádné z uvedených

13. Který problém považujete za největší, nejzřetelnější?

- a) vlastní strach a obavy
- b) nedůvěra v sebe sama, že zvládnu distanční vzdělávání
- c) neochota rodičů pomoci s distančním vzděláváním
- d) nezájem a neochota žáků
- e) nesoustředěnost žáků
- f) nemožnost individuálního přístupu
- g) problémy s interpretací učiva přes online prostředí a nepochopení žáky
- h) zvýšená unavenost žáků při distančním vzdělávání
- i) absence psychologické reakce živého pedagoga
- j) ztráta kreativity v důsledku osvojování si učitelem zjednodušeného učiva,
- k) jiné.....
- l) žádný z uvedených

13. Vnímáte z vlastní zkušenosti i nějaká rizika, která může distanční vzdělávání v dlouhodobějším horizontu pro žáky představovat (můžete zvolit více odpovědí)?

- a) rozvoj obezity a přidružených onemocnění v důsledku omezení pohybu
- b) větší zaostávání v učivu
- c) nemožnost individuálního přístupu
- d) problematická kontrola plagiátorství a podvádění
- e) ztráta sociálních kontaktů
- f) problémy s komunikací mimo online prostor
- g) rizika internetu (zneužití fotografií, závislost na internetu aj.)
- h) jiná.....
- i) žádná

15. Které považujete za největší, nejzřetelnější?

- a) rozvoj obezity a přidružených onemocnění v důsledku omezení pohybu
- b) větší zaostávání v učivu
- c) nemožnost individuálního přístupu
- d) problematická kontrola plagiátorství a podvádění
- e) ztráta sociálních kontaktů
- f) problémy s komunikací mimo online prostor
- g) rizika internetu (zneužití fotografií, závislost na internetu aj.)

- h) jiná.....
- i) žádná

16. Domníváte, že s těmito riziky je třeba počítat i v případě, když distanční vzdělávání bude realizováno třeba krátkodobě, maximálně třeba 2 měsíce v kuse, jak tomu bylo v době pandemie?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) jen s některými.....

17. Jak probíhala spolupráce s rodiči malých žáků?

- a) velmi dobře, většina rodičů spolupracovala
- b) dobře, rodiče se snažili spolupracovat
- c) někteří rodiče spolupracovat chtěli, ale sami měli s online prostředím problémy
- d) někteří rodiče nechťeli spolupracovat, nechávali to na nás
- e) spolupráce byla velmi špatná u většiny rodičů

18. Má distanční vzdělávání u žáků na prvním stupni podle Vás vůbec smysl?

- a) rozhodně
- b) spíše jen krátkodobě
- c) je to velmi problematické, spíše ne
- d) rozhodně ne

19. Mohou být výsledky žáků vzdělávaných distančně srovnatelné s žáky vzdělávanými klasicky prezenčně?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

20. Zaznamenal/a jste nějaká pozitiva či přínosy, které můžete distančnímu vzdělávání přisuzovat (můžete zvolit více odpovědí) ve vztahu k žákům?

- a) utužení vztahů mezi učitelem a žákem
- b) utužení vztahů mezi žáky navzájem
- c) zlepšení jejich počítačové gramotnosti
- d) zlepšení jejich orientace na internetu
- e) zvýšení jejich sebevědomí v online světě
- f) posílení vztahů žáků s rodiči
- g) práce s větším množstvím aktuálních informací
- h) větší motivace žáků k online aktivitám
- i) jiná.....
- j) žádná

21. Jaké faktory podle Vás ovlivňují nejvíce efektivitu distančního vzdělávání na prvním stupni základních škol (můžete zvolit více odpovědí) ve vztahu k žákům?

- a) vědomosti učitele týkající se metod a technik používaných při distančním vzdělávání
- b) motivace a zájem učitele
- c) dostupnost internetu a dostatečně rychlého připojení
- d) podpora školy a vedení v oblasti technického zabezpečení
- e) ochota učitelů absolvovat různá školení a kurzy distančního vzdělávání
- f) dostupnost výukových materiálů online

- g) spolupráce rodičů s malými dětmi
- h) žádné, online výuka na prvním stupni nemůže být efektivní
- i) jiné.....

22. Byl/a byste ochoten/na absolvovat nějaká další školení či kurzy distančního vzdělávání?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne

23. Co pro Vás bylo největší motivací v době distančního vzdělávání a zavření škol?

- a) zůstat v kontaktu s žáky
- b) stále dělat svou práci, učit
- c) obavy, aby žáci nepřišli o důležité znalosti
- d) obavy ze ztráty práce, když se nepřizpůsobím
- e) že se naučím něco nového, co se mi v budoucnu bude hodit
- f) že když budu pracovat, nebudu myslet na to vše, co se dělo kolem
- g) nic, bylo to vše čistě jen demotivující

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S RODIČI

Pohlaví:

Věk dítěte, navštěvovaná třída:

1. Jaká byla Vaše prvotní reakce po zavření škol a nutnosti přejít u Vašeho dítěte / dětí na distanční vzdělávání?
2. Co všechno jste museli absolvovat nebo zařídit, aby se Vaše dítě mohlo vzdělávat distančně?
3. Jak dlouho asi trvalo, než si vše tzv. sedlo a distanční vzdělávání se stalo běžnou a nestresující součástí Vašeho pracovního dne? Došlo k tomu vůbec?
4. S jakými problémy jste se setkali v průběhu distančního vzdělávání s Vaším dítětem?
5. Jak vnímalo Vaše dítě distanční vzdělávání? Bylo to pro něj těžké nebo to naopak uvítalo?
6. Jak hodnotíte práci učitele Vašeho dítěte při distančním vzdělávání?
7. Přineslo distanční vzdělávání pro Vás, Vaše dítě nebo rodinu něco pozitivního?
8. Myslíte si obecně, že distanční vzdělávání je vhodné pro děti na prvním stupni ZŠ? Proč ano/ne?
9. Vnímáte nějaká rizika, která by mohla souviset s distančním vzděláváním u dětí na prvním stupni ZŠ?
10. Je ještě něco (zkušenost, nápad, kritika), co byste doplnili k distančnímu vzdělávání pro žáky na prvním stupni?