

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

On-line výuka žáků v 1. ročníku ZŠ

On-line teaching of pupils in the 1st year of primary school

Lucie Čerplová

Vedoucí práce: Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: I.ST (7503T047)

Odevzdáním této diplomové práce na téma On-line výuka žáků v 1. ročníku ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Kladno, 15.4.2024

## **Poděkování**

Tímto bych ráda vyjádřila své díky mé vedoucí diplomové práce paní doktorce Mgr. Jolaně Ronkové, Ph.D. za odborné vedení, věcné postřehy a rady při zpracování mé diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala paní učitelce Mgr. Zdeňce Řičicové, Mgr. Markétě Platzové a Mgr. Kateřině Kamlachové za ochotu, profesionální přístup, neocenitelné rady a materiály z online výuky žáků prvních tříd.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce s názvem On-line výuka žáků v 1. ročníku ZŠ se zabývá otázkou on-line výuky žáků v prvních třídách základní školy. Cílem diplomové práce je porovnání této problematiky z pohledu třídních učitelů, rodičů a žáků, kteří absolvovali on-line výuku. V teoretické části se diplomová práce zabývá tématy jako je charakteristika žáka v prvním ročníku základní školy, a to jak po stránce psychické, tak po stránce fyzické. Jsou zde popsány obecné zásady práce se žákem v prvním ročníku základní školy. Dále metody a formy práce využívané v běžné školní třídě při výuce čtení a psaní. Diplomová práce dále popisuje základní témata jako on-line výuka, distanční výuka a prezenční forma výuky. Práce se také zabývá programy a aplikacemi, které jsou vhodné pro on-line formu výuky v prvním ročníku základní školy.

Praktická část se pomocí výzkumné metody polostrukturovaného rozhovoru zabývá riziky, a především přínosy on-line výuky v prvních třídách ZŠ z pohledu tří různých skupin zúčastněných respondentů, které formu on-line výuky absolvovaly.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

učitel, žák, rodič, výuka, on-line, přínos, rizika

## **ABSTRACT**

The thesis entitled On-line teaching of pupils in the first year of primary school deals with the issue of on-line teaching of pupils in the first grades of primary school. The aim of the thesis is to compare this issue from the perspective of class teachers, parents and pupils who have received on-line teaching. In the theoretical part, the thesis deals with topics such as the characteristics of a pupil in the first year of primary school, both psychologically and physically. The general principles of working with a pupil in the first year of primary school are described. In addition, the methods and forms of work used in the regular school classroom for teaching reading and writing. The thesis also describes the basic topics such as online teaching, distance learning and the present form of teaching. The thesis also discusses programs and applications that are suitable for the online form of teaching in the first year of primary school.

The practical part, using the research method of semi-structured interviews, deals with the risks and especially the benefits of online teaching in the first grades of primary school from the perspective of three different groups of respondents who have participated in the form of online teaching.

## **KEYWORDS**

teacher, student, parent, teaching, online, benefits, risks

## Obsah

Úvod .....	8
1 Charakteristika žáka v první třídě.....	11
1.1 Školní zralost a připravenost .....	12
1.2 Emoční zralost .....	15
1.2.1 Funkce emocí.....	16
1.2.2 Emoční vývoj.....	22
1.3 Tělesná zdatnost .....	23
1.3.1 Lateralita u předškolních dětí .....	25
1.3.2 Sluchové vnímání .....	26
2 Obecné zásady pro práci s žákem v první třídě.....	27
2.1 Výukové metody a formy práce v primárním vzdělávání .....	31
2.1.1 Metody a formy práce.....	32
2.1.2 Klasifikace základních skupin metod výuky .....	32
2.1.3 Syntetická a analytická metoda čtení a psaní .....	35
2.1.4 Výuka počátečního psaní.....	36
2.2 Formy práce.....	37
2.2.1 Hromadná a frontální výuka .....	38
2.2.2 Prezenční forma výuky .....	39
2.2.3 Online forma vzdělávání a její principy .....	41
Praktická část.....	49
3 Výzkumné cíle a otázky .....	49
3.1 Cíle práce.....	49
3.2 Výzkumné otázky .....	49
4 Metodologie.....	50

4.1	Charakteristika výzkumného vzorku .....	50
4.2	Metody sběru dat .....	51
4.2.1	Polostrukturovaný rozhovor .....	51
4.3	Etika výzkumu .....	54
5	Postup práce.....	55
	Rozhovor .....	56
6	Průběh výzkumu .....	56
6.1	Rozhovor s učiteli.....	56
6.2	Rozhovory s rodiči žáků .....	59
6.3	Rozhovor se žáky .....	61
7	Pomůcky a aplikace vhodné pro on-line výuku.....	64
7.1	Online nástroje.....	64
7.2	Aplikace.....	65
8	Spolupráce učitele a rodiče při online výuce.....	69
9	Aktivity vhodné pro aktivizaci žáků při online výuce.....	76
9.1	Aktivity pro aktivizaci žáků při online hodině čtení .....	76
9.2	Aktivity pro aktivizaci žáků při online hodině psaní.....	80
10	Diskuze .....	86
	Závěr.....	90
	Přílohy .....	92
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	102

## Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma, které se zabývá on-line výukou, ta se, díky epidemii COVID-19, dostala mnohem více od našeho podvědomí. Epidemie zasáhla školství bez toho, aniž by na ni bylo připravené. Přestup na distanční výuku čekalo nejen střední a vysoké školy, ale také školy základní. Pedagogičtí pracovníci, žáci a rodiče stáli před velkou výzvou a totiž on-line výukou. Jako učitelka žáků na prvním stupni, jsem se s on-line výukou sama setkala, proto jsem se rozhodla o tomto tématu zjistit co nejvíce informací. Zaměřila jsem se především na on-line výuku v prvních třídách.

V diplomové práci se snažím o porovnání a zachycení pohledů na on-line výuku ze tří stran, které se s online výukou v prvních ročnících základní školy setkaly. On-line výuka se dotkla nejen pedagogů, ale také žáků a rodičů. Ti museli zajistit oporu a také vhodné podmínky pro vzdělávání svých dětí. V práci se snažím popsat a pojmenovat aspekty, které v době epidemie COVID-19 ovlivnily chod výuky, vzdělávání žáků a popsat rozdíly mezi prezenční formou výuky a on-line výukou. Dále mě zajímají rizikové oblasti, limity a přínosy této formy výuky, které vnímají všechny tři dotazované strany z jejich perspektivy.

Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol, které se zabývají důležitými tématy, které souvisí s tématem mé diplomové práce. V úvodu první kapitoly se věnuji charakteristice žáka první třídy základního vzdělávání. V této kapitole je uveden pohled na žáka první třídy z více pohledů od různých autorů a psychologů. Popsán je jeho psychický i fyzický vývoj, který má vliv na fungování nervové soustavy, jemné a hrubé motoriky a osvojení dovedností potřebných k nástupu do prvního ročníku základního vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá diagnostikou žáka v prvním ročníku a jak s daty dále pracovat, aby se zabránilo nedostatkům, se kterými žák do první třídy nastoupil, v dalším období výuky. Také jsou zde popsány obecné zásady pro práci se žákem v prvním ročníku. Ve výčtu podkapitol zjistíme, že se jedná o různé metody a formy práce, které se liší v závislosti na zvolené metodě čtení a psaní v prvním ročníku. V této kapitole se v rámci výčtu metod výuky čtení a psaní dozvíme, jak se v různých fázích učebního procesu liší práce se žáky. Jsou zde popsány i jejich definice a informace k jednotlivým metodám výuky čtení a psaní v prvním ročníku základní školy. Ve druhé kapitole také nalezneme organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka. Popsané jsou zde metody jako prezenční výuka,



individualizovaná výuka a definuji zde také on-line výuku, kterou se diplomová práce zabývá. Při online výuce je značně omezen výběr nástrojů či aplikací, které pedagog ve výuce prvňáčků může použít, proto se v sedmé kapitole zabírám tématem online aplikací a nástrojů, které lze při on-line výuce využít i v prvním ročníku základního vzdělávání a obohatit tak tuto formu výuky o adekvátnější a přínosnější formu, než je pouhý výklad, který pedagog neaplikuje většinou ani v průběhu prezenční výuky. Popsány jsou zde role učitele při on-line výuce a role rodiče. Informace popsané o těchto dvou stranách hrají, především, při on-line výuce, velkou roli. V této třetí kapitole je evidentní, jak se role obou stran pozmění a musí ve vyučovacím procesu figurovat jinak, než je tomu u prezenční formy výuky. Nalezneme zde informace o aplikacích, které lze využít během on-line výuky. Vybrala jsem, dle statistik, ty nejvyužívanější na prvním stupni a dle podrobných informací vyselektovala ty aplikace a nástroje, které lze používat v prvním ročníku základní školy.

Praktická část mé diplomové práce se věnuje vymezení výzkumného cíle, kterým je zmapování postojů k on-line výuce, jejím rizikům a přínosům pro žáka v dalších letech studia. Výzkumným vzorkem jsou v našem případě třídní učitelé, kteří vyučovali v době epidemie COVID-19 v prvních třídách základní školy. Dále se výzkumný vzorek skládá z několika málo rodičů, jejichž děti absolvovaly on-line výuku v prvním ročníku ZŠ a poté skupina žáků, kteří na on-line výuku nahlíží jejich pohledem. Pro výzkum byla využita kvalitativní metoda rozhovoru, který absolvovali všichni zúčastnění za pomoci předem připravených souborů otázek. V kapitole, kde provádím výzkumné šetření, jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku, ke které byly vytvořeny tři výzkumné podotázky, na ty jsem si odpověděla pomocí rozhovorů se všemi třemi stranami. Praktická část také obsahuje tři přílohy, ve kterých jsou sepsány podrobné rozhovory s učitelem, rodičem a skupinou žáků. Čtvrtá příloha se skládá z týdenního plánu on-line výuky, který paní učitelka pravidelně zasílala rodičům.

Výzkumné šetření na téma on-line výuky v prvních třídách ZŠ jsem prováděla se skupinou žáků čtvrtých ročníků na konkrétní základní škole v Praze v měsíci únoru 2024. Výzkumné šetření s pedagogy a rodiči žáků probíhalo od ledna 2023 do února 2024. Během této doby

se mi podařilo získat od všech tří skupin respondentů potřebná data. V závěru své práce se snažím o vyhodnocení, co tato data o podobě on-line výuky přináší v rámci budoucnosti.

## 1 Charakteristika žáka v první třídě

Než budeme charakterizovat žáka první třídy, měli bychom si nejprve připomenout, jak je charakterizován žák věku předškolního. Podle Koťátkové (2008) a Langmeiera (2006) trvá předškolní věk zhruba od narození až do věku 6 let. V České republice tedy do období, kdy žák nastoupí do školy. Vágnerová však popisuje předškolní období z hlediska věku od 3 do 6 let, tedy věk dítěte docházejícího do mateřské školy. ((Langmeier, 2006, s. 75) Konec předškolního období však nemůžeme určit pouze věkem fyzickým, ale je určen z hlediska sociálního, tedy nástupem do školy. Období předškolního věku je typické tím, že dítě stabilizuje vlastní pozici a diferencuje svůj vztah ke světu. K tomu, aby žák mohl poznat svět, napomáhá představitost, typické intuitivní uvažování, které v tomto věku není dostatečně regulováno logikou. Znaky uvažování, které jsou typické pro předškolní dítě, můžeme rozdělit do několika skupin. Jako první zmíníme oblast, ve které je důležitý způsob, jakým dítě na svět nazírá a jaké si při tom vybírá informace. Patří sem egocentrismus, fenomenismus a prezentismus. V předškolním věku u dítěte převládá egocentrismus, který nadále ovlivňuje komunikaci, uvažování a lpění na svém pohledu, názoru a představuje pro dítě určitou jistotu. Zkresluje však úsudky na základě vlastních preferencí a poznání. (Vágnerová, Lisá, 2021, str 173)

J. Langmeier uvedl příklad, který nám pomůže lépe pochopit egocentrismus: *dítě si zakrývá oči, když nechce, aby je někdo jiný viděl*. Fenomenismus představuje pro žáka zjevnou podobu světa. Typickým znakem je, že se dítě ztotožňuje s viditelnými znaky světa a např. odmítá tvrzení, že velryba je také ryba. Jako poslední zmíníme prezentismus, v němž přetrvává vázanost na přítomnost, a také aktuální podoba světa. Dítě je přesvědčeno, že je to opravdu tak, jak to on sám vidí a ne jinak. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Z hlediska zpracování informací dětí předškolního věku můžeme rozdělit dětské vnímání na určité části. Magičnost, kdy děti interpretaci dění v reálném světě prezentují pomocí fantazijní produkce. Animismus (antropomorfismus) vyplývá na povrch v situacích, kdy se lidské vlastnosti přiřítají neživým objektům, protože napomáhají dítěti k lepšímu porozumění světu. Děti jsou přesvědčené o tom, že fyzikální pohyb a různé proměny, mají konkrétní cíl. Jako příklad můžeme uvést řeku, která skáče přes kameny a utíká do moře. Tento pohled však neznamená, že by děti předškolního věku nebyly schopné rozlišit živé a

neživé, tyto rozdíl přehlíží a mají očekávání od neživých věcí, které by podle nich měly mít živé projevy. Způsob, jakým si dítě vykládá vznik okolního světa nazýváme artificialismus. Je to způsob, kdy je dítě přesvědčeno, že někdo, nejspíš člověk, svět udělal. Dal hvězdy na oblohu, napustil vodu do rybníka, hory vznikly tak, že někdo zasázel kameny a ony vyrostly. To samé přesvědčení má však i o lidském těle. Př.: někdo nám vyvrtal otvory vrtačkou. Projev dětské potřeby jistoty probíhá tak, že je přesvědčeno o definitivní a jednoznačné platnosti. Označujeme ji jako absolutismus. Pro dítě předškolního věku má viditelná podoba světa obrovský význam. Období iniciativy, kterým se označuje předškolní období, představuje v praxi pro dítě něco, co musí zvládnout, překonat, a tím si vytvářet i potvrdit svoje kvality. V tomto období také dochází k diferenciaci v oblasti sociální. Dítě již není pouze ve vztahu s primární sociální skupinou, tedy rodinou, ale rozvíjí se i vztahy s jeho vrstevníky. Musí se rozvinout schopnost dítěte v jeho prosazení ve skupině a spolupracovat s ní. Období chápeme jako přípravu pro život ve společnosti. Dítě musí přijmout řád, který není centrální, ale mění se z hlediska chování vůči různým lidem a v různých situacích. Dítě se učí své chování upravovat vzhledem k dané situaci. (Vágnerová, Lisá, 2021, str.174)

## **1.1 Školní zralost a připravenost**

Průcha ve své publikaci zmiňuje, že základní vzdělávání na prvním stupni ZŠ je součástí povinné školní docházky (na základě školského zákona §36, 561/2004 Sb.), kterou musí v České republice absolvovat každý občan státu. Často mu předchází předškolní vzdělávání, které se může realizovat od 2 let, základní vzdělávání pak začíná zpravidla od 6 let (Průcha, 1999, s. 67). Na prvním stupni základního vzdělávání se snaží pedagog/pedagogové v průběhu celého období, rozvíjet osobnost žáka komplexně. Probíhá zde socializace a výchova. Je tedy podstatné, aby pedagog zajistil přizpůsobení a začlenění žáka do společnosti tak, aby v ní mohl plnohodnotně prospívat, fungovat a rozvíjet se. (Průcha 2000, s. 15)

Doba, kdy se z dítěte předškolního věku stane školák, je bezesporu důležitým sociálním mezníkem. Je to období, kdy dítě získává novou roli, je přesně určeno jako významný akt. S tím se pojí rituál zvaný zápis žáka do první třídy, kde pedagog sleduje a diagnostikuje, zda je žák na přechod do první třídy základní školy připraven. Budeme-li definovat žáka

první třídy, měli bychom zmínit, že by měl být především školsky zralý. Školní zralost můžeme chápat jako souborný název pro určitou připravenost různých funkcí. Jedná se o funkce duševní a o dovednosti, které napomohou žákovi osvojovat si vědomosti potřebné k osvojení čtení, psaní a počítání. Školní zralost je biologický aspekt. Chápeme jej jako zrání centrální nervové soustavy dítěte, které se projevuje zvýšením emoční stability a posílením vůči zátěži. Je-li dítě školsky zralé poznáme podle toho, že má kvalitnější koncentraci pozornosti, lépe se soustředí a vydrží déle pracovat. (Vágnerová 2021)

Pro nástup do školy je zralost podmínkou kvalitnějšího učení, tudíž i lepšího výkonu. Pro žáka, který je školsky zralý je poté role školáka snadnější a více uspokojující. Pro přijatelnou adaptaci na školní režim je velmi důležitá zralost centrální nervové soustavy, jak bylo dříve zmíněno, protože pro nezralé dítě je nutnost dodržovat určitý režim, velmi vyčerpávající. CNS má totiž vliv na rozvoj motoriky, lateralizaci ruky, manuální zručnost a na zrakové a sluchové vnímání. (Vágnerová, 2021)

S pojmem školní zralost však úzce souvisí také pojem školní připravenost. Ta je dána prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Má v socializačním procesu největší význam. Jedná se prvotně o primární sociální skupinu, se kterou je žák v nejtěsnějším kontaktu. Je to tedy rodina, která ovlivňuje to, jaké žák přejímá hodnoty, normy, jaký převeze postoj ke vzdělání. Ten totiž ovlivní i žákovu motivaci. Jedná se o tzv. sociální připravenost na školu a školní docházku. Žák musí nejprve nabýt přijatelné socializační úrovně, aby mohl ve školním prostředí zvládnout určité role, zvládl respektovat chování, které je běžnou normou a také umět vhodným způsobem komunikovat. Obsahuje úroveň vyspělosti smyslového vnímání (sluch, zrak), ale také senzomotorickou koordinaci a grafomotoriku. Žák první třídy by měl být také zralý rozumově a díky tomu úspěšně plnit pracovní činnosti. Zároveň jeho stupeň koncentrace musí být na takové úrovni, aby dané požadavky od pedagoga zvládal zpracovat tak, aby uplatnil předešlé získané poznatky. Tím tedy zahrnujeme i vyspělost a dostatečný vývoj jeho CNS k tomu, aby byly na dostatečné úrovni komunikace a paměť. V neposlední řadě sem patří také samostatnost, sebeobsluha a lateralita. V rámci samostatnosti a sebeobsluhy se jedná u žáka o proces, kdy se sám oblékne, zvládne základy osobní hygieny, úklid po hře, po jídle apod. (Kropáčková, 2008; Bednářová, Šmardová, 2015).

Doba nástupu do školy je stanovena ve věku od 6-7 let. V tomto věku dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zralostí i učením. Velká většina z nich je tedy velmi důležitá pro úspěšné zvládnutí školní docházky. (M. Vágnerová, 2000, s. 136) Od budoucích školáků tedy očekáváme v praxi souhrn dovedností, které si ověříme již při zápisu dítěte do první třídy. Školní zralost a připravenost, která by měla být ověřena u zápisu, se na různých typech škol liší, a systém ověřování není jednotný. V některých školách se jedná o zkoušení dítěte, v dalších jen o formální záležitost. Jsou však i školy, které při zápisu ověřují i určité předpoklady důležité pro zvládnutí jejich vzdělávacího programu. Dítě by mělo před příchodem do první třídy zvládnout říct celé své jméno, pozdravit, vědět jméno otce a matky, znát celou svou adresu bydliště, mít základní návyky chování ve společnosti. Podle obrázku poznat známou pohádku a tu převyprávět. Ve velké většině zvládne žák i sluchovou analýzu a určí počáteční a koncové písmeno ve slovech. Měl by mít také dostatečně rozvinutou jemnou motoriku a na tomto základě být schopen si zapnout např. knoflík, nakreslit rovnou čáru či vlnovku tužkou. (M. Vágnerová, 2000, s. 147)

Právě díky školní zralosti a připravenosti je žák ve vývoji tak daleko, že vývoj autoregulačních procesů je směřován od emocionální regulace až k vůli, která je spojena s vědomím povinností. Žák tedy dokáže přijmout povinnosti, které upřednostní před aktuálním uspokojením. Je schopen se vyrovnat s frustracemi, které přináší školní docházka. Během tohoto období utváření vztahů mezi žáky, učitelem a celkově procesem adaptace na nové prostředí, můžeme pozorovat, jak žák zvládá regulovat své emoce při různých aktivitách. (Vágnerová, 2021, str 270) Například pozorujeme, jak je žák schopen se vyrovnat s prohrou, jeho vyrovnání se se změnami, jeho adaptaci na nové prostředí. Pozorujeme i situace, kdy se spolu žáci dostanou do konfliktu a na základě těchto pozorování provádíme určitou diagnostiku celého adaptačního procesu. Je potřeba rozvíjet spolupráci mezi dětmi ve skupinách, protože žák první třídy si ve velké míře chce prosazovat svůj názor, který dovede až k panovačnosti svou dominancí. (Krejslová 2008, str. 18)

Z výše uvedených informací tedy vyplývá, že pokud probíhá výuka v prvním ročníku on-line formou, učitel není schopen odhalit zralost dítěte. Jednotlivé schopnosti a dovednosti

pedagog odhaluje postupně v rámci on-line přenosů, při kterých žák pracuje sám a měl by plnit úkoly, které jsou mu zadávány. Není zde prostor pro formu spolupráce mezi žákem a jeho spolužáky, tudíž má pedagog omezené možnosti pozorování chování žáka ve skupině jeho vrstevníků. Také záleží na tom, zda má prvňáček zkušenosti či dovednosti s počítačovou technikou typu tablet, telefon, notebook, aby byl schopen obsluhovat tato zařízení samostatně a mít možnost co nejméně vyžadovat pomoc od rodičů/ pečující osoby. Pro pedagogy je velkou výzvou vyrovnat technické znalosti jednotlivých žáčků, zejména pokud jde o jejich zkušenosti s počítačovými aplikacemi. Je třeba brát v úvahu rodinné zázemí a sociálně-ekonomickou situaci, která ovlivňuje dostupnost technického vybavení a internetového připojení pro online výuku.

Pedagog v rámci on-line výuky vyžaduje určitou formu spolupráce a komunikace minimálně mezi ním a žákem. Pokud však budeme žáky vést k vzájemné spolupráci ve skupinách, ve které nastavíme jasná a pro žáky pochopitelná pravidla, tento jev u žáků může téměř vymizet. Důležité je, aby si i samotní žáci nastavili pravidla skupiny a při sebehodnocení je vést k tomu, aby popisovali, kde se stal nějaký problém, jak ho společně vyřešili, nebo jaké rady jim dávají jiné skupiny. (Kreisllová 2008) Prvňáček přejímá a napodobuje autoritu dospělého, proto je důležité být žákovi tím nejlepším možným vzorem, a především mu školní prostředí předat v tom nejlepším smyslu, aby byl dostatečně motivován k práci a učení.

Dalšími aspekty, které u žáků sledujeme již v předškolním období jsou například: tělesná zralost, psychická zralost a sociální zralost. Tyto aspekty mohou úzce ovlivnit to, jak je žák na školní docházku připraven či nikoli. Složky si však nejsou rovny, protože jak jsme již dříve zmínili, nejdůležitější roli hraje úroveň zralosti centrální nervové soustavy, která má vliv na psychickou zralost žáka. Vliv však nemá pouze na psychickou zralost, ale také na zralost emocionální.

## **1.2 Emoční zralost**

Pojmem emoce je všeobecně známý a ztotožňovaný s pojmem cit. Označují se jím stavy jako: radost, strach, smutek, závist, lítost, vztek atd. V psychologii je však toto vymezení obtížnější a emoce jsou zde chápány jako komplexní psychický fenomén, kdy jsou jeho jádrem city. Má však i fyziologickou složku, kdy jsou city projeveny vegetativními a

motorickými reakcemi. (Milan Nakonečný, *Emoce*, str. 13) Patří sem například třes, pocení, zblednutí, nespavost, nevolnost, zvýšení krevního tlaku, které je právě spojeno s podněty týkající se dané osoby, situace nebo události. (Helus, strana 152.)

V příručce psychologie od J. H. Otta, H. A. Eulera a H. Mandla z roku 2000 na straně 15. se nachází pracovní vymezení pojmu emoce: „*Emoce je epizoda časové synchronizace všech významných subsystémů organismu, které tvoří pět komponent (kognice, fyziologické regulace, motivace, motorická exprese a cit), a které představují odpovědi na hodnocení externích nebo interních podnětových událostí jako významných pro centrální potřeby a cíle organismu.*“ Svě vymezení okomentovali dále jako vztah, který je mezi prostředím a organismem rozhodující: „*Emoce zprostředkovávají mezi stále se měnícími situacemi a událostmi v prostředí a jedincem.*“ Zde jsou emocím přiřazeny klíčové významy v životě jedince, životním podmínkám a regulaci vztahů, které jedinec navazuje. (Helus 2015, str. 14)

Emoce jsou však velmi komplexní jevy a podstatou těchto jevů je hodnocení opírající se o kognitivní procesy. Nejsou to tedy pouze stavy spojující se s prožíváním příjemných a nepříjemných situací, ale obsahují ještě jejich specifický obsah nebo kvalitu. Ta každou emoci dělá tím, čím má emoce (cit) být. Takovéto vysvětlení emoce můžeme pojmenovat jako specifický zážitkový obsah citu, který je propojen s vrozenými, případně naučenými situacemi. Z psychologického hlediska je nejdůležitější. Jedná se tedy o komplexní naučenou nebo vrozenou reakci na význam situace. (Helus, str. 26 násl.)

### **1.2.1 Funkce emocí**

Jak již bylo zmíněno, emoce jsou charakterizovány jako „*specifické psychické procesy a plní důležitou funkci při psychické regulaci činnosti*“ (Helus, str. 46.) jedince. Emoce nám dávají určitá vodítka k našemu jednání a také se podílí na tom, aby zahájily některé činnosti či aktivity. Pojem emoce totiž pochází z latinského slovesa *movere*, který znamená pohybovat se. Pokud před ní přidáme předponu *e*, sloveso nabude významu, který označuje pohyb směrem ven/ pryč. Z toho vyplývá, že tendence jednat a reagovat, je obsažena v každé emoci. Jedná se o sklony, které jsou vrozené a ovlivňují naše jednání. U každého se však liší po stránce intenzity, časem se tyto projevy emocí začnou regulovat a formovat při učení a získávání zkušeností. (Goelman, 1995, str. 15 násl.)



Z neurologického hlediska však vyplývá, že základ emocí souvisí především s mozkem. V něm nalezneme dva systémy jejichž funkcí je zajišťování zpracování emocí. První se nazývá systém základních emocí a nalezneme ho v limbickém systému v pravé hemisféře mezi týlním a temenním lalokem. Druhý je sociálně kognitivní systém, který je uložen v mozkové kůře. (Goleman, 1995, str. 18, 19, a násl.) Oba tyto systémy jsou založeny na vzájemné spolupráci, jejímž důsledkem je naše chování. Jako tzv. záchranný systém může fungovat systém základních emocí, kdy jsou naše reakce vyprovokované našimi základními emocemi. Tento jev sledujeme u jedinců např. v extrémních situacích (vběhnutí malého dítěte do silnice, kdy rodič bezmyšlenkovitě skočí za ním a odtáhne ho z ní během pár sekund).

Oproti tomu sociálně kognitivní systém ovlivní pomocí brzdících nebo posilujících mechanismů systém základních emocí. Pomocí vzpomínek na předchozí situace a zkušenosti s nimi, jsme schopni je rozumově zpracovat a tím i do svých reakcí vtáhnout sociální hodnocení situace. Člověk tedy v závislosti na svém okolí, kultuře a sociálním prostředí, se musí učit ovládat své emoce, protože mají rozhodující vliv na jeho jednání. Nelze však jednoznačně tvrdit toto stanovisko, protože u člověka působí jeho citový stav na jeho přemýšlení, na hodnocení situací a učení. (Simone Pfeffer, str. 30 násl.)

Jako pedagogové pracujeme s dětmi na tom, aby si osvojily zájem o druhé, byli k druhým ohleduplní a měly tak smysl pro odpovědnost za to, aby i druhým bylo v kolektivu dobře. Rozvíjíme u nich takové emoce, aby dokázaly být ohleduplní, empatičtí a laskaví.

V případě porušení morálních pravidel, by se u nich měly projevovat takové emoce, které prožívají negativně. Můžeme sem zařadit například emoční reakce viny, studu, rozhořčení, pohrdání a strach. Měli bychom do mravních emocí zařadit také dvě hlavní pozitivní emoce, které formují a utvářejí mravní vývoj dítěte. Patří sem například tzv. pečovatelský instinkt a vcítění. Uvedené příklady pozitivních emocí však nemá každé dítě rozvinuto v maximální míře. Od šesti let věku už je dítě schopno podívat se na danou situaci očima druhého a podle toho taky jednat. Je schopno se vcítit do situace a vyhodnotit, kdy má jít za svým kamarádem, kdy ho má naopak nechat o samotě a k tomu zvládne, díky kognitivní empatii, neprojevit emoční komunikaci, protože má v tomto věku dostatečně vyvinutý

vnitřní cit, případně vzor, jak se v určitých situacích mohou ostatní cítit i přesto, že to nedává najevo. (Shapiro, Emoční inteligence, s. 45. a násl.)

Především u dětí bychom se měli zaměřit na emoční inteligenci, ta souvisí i s charakterem a stejně jako předměty ve škole a různé další dovednosti, jsou žáci schopni ji zvládnout ve větší či menší míře. Oblast citových schopností a jejich použití v životě je rozhodujícím faktorem, jak jsou, v našem případě, žáci schopni využít svoje další schopnosti a dovednosti, které jim napomohou dosáhnout naplnění cílů. Pokud má žák dobře rozvinutou emoční inteligenci, je schopen potlačit zlozvyky a mít dostatečnou motivaci k soustředění se na práci a jasně nad věcmi přemýšlet. (Goleman, str. 42. a násl.) S emoční inteligencí však úzce souvisí typy temperamentů, se kterými se dítě narodí. Temperament lze chápat jako sklon k emocionálním stavům a k udržování určitých nálad v daných situacích, které jsou biologicky podmíněné. (Nekonečný, str. 263.)

Ve školním prostředí nalezneme 4 typy temperamentu, které si popíšeme z hlediska hodnot, které žáci mají a jak tyto hodnoty ovlivňují chod výuky. Jejich pojmenování vytvořil David Keirse, který použil jména představitelů z antické mytologie: Apolloni, Prometheové, Dionýsové a Epimetheové, která ve své knize Please Understand me upravil a pojmenoval takto: artisans, racionals, idealists a guardians a M. Čákr je přeložil jako: hráči, racionálové, idealisté a strážci. (Miková, Stang, str. 127.) Níže jsou popsány jednotlivé projevy těchto typů temperamentu především z hlediska fungování, potřeb a také z hlediska toho, které motivační prostředky, výukové styly a činnosti žáci jednotlivých typů temperamentu potřebují k tomu, aby se mohli rozvíjet.

Apollonské děti, také „idealisté“ jsou takové děti, jejichž klíčová hodnota spočívá v hledání smyslu života, seberozvoji a vnímání potřeb druhých lidí od kterých přebírají jejich břemena na sebe. Tyto děti potřebují být přijímány ostatními vrstevníky. Nechápu však intriky, ubližování, nebo vyčleňování někoho z kolektivu. Ačkoli jednoduše přátelství navazují, je pro ně nepochopitelné, že jejich kamarád chce kamarádit i s jinými dětmi a berou tyto situace jako zradu, kterou neodpouštějí a ve velké míře jsou pak velmi zdrceni, protože si kamarádství mnohdy i idealizují a nemohou najít, pro ně, jediného nejlepšího kamaráda. Je tedy potřeba být těmto dětem z pozice pedagoga otevřen, protože pokud se děje v kolektivu něco špatného, apollonské děti vyhledávají často pomoc u učitele a celou

situaci s ním diskutují. Pokud se však ve třídě najde takový učitel, který zesměšňuje některého z jeho žáků a používá na něj sarkasmus, tyto děti trpí většinou více než žák, u kterého si učitel získává autoritu tímto způsobem. (Miková, Stang, s. 129 násl.) Z pohledu motivace a výuky bychom měli zařazovat do svých příprav prostor pro diskuzi a být otevření názorům, které žáci mají. Prostor pro skupinové práce je velmi naplňující, žáci v nich mohou v nich používat i své potupy řešení, které nejsou předem dané, a pomoci i ostatním žákům, aby společnými silami na řešení přišli. Těmto žákům bychom měli nabízet takové úkoly, kdy sice vědí, k jakému cíli mají dojít, ale postup si volí zcela vlastní, který potřebují sdílet s ostatními. Motivací je pro ně i zpětná vazba od druhých, ze které mají kladné emoce posouvající je vpřed. (Keirse, Please understand me II., s. 48.)

Na druhou stranu těžce snáší negativní kritiku, kterou si vztáhnou na svou vlastní osobu. Stejně jako u jiných žáků, tak i u těchto, bychom je měli ujistit, že chyba nemá vliv na náš pozitivní vztah. Pokud si však dáme práci se slovním hodnocením kromě známky, je to pro tyto žáky hnací síla, než „jen“ známka. Oproti tomu Dionýsovské děti, které můžeme nazývat „hráči“, jsou více impulzivní a pouští se do věcí „po hlavě“ a bez rozmyslu nad důsledky. Jsou to děti, které touží žít tady a teď, a proto se pouští do akce ihned a bez přípravy. Jsou rádi, když jsou takoví. Být impulzivní, spontánní, znamená být skutečně živý. Svým impulsům důvěřují bez výhrad, rádi cítí, jak se v nich probouzí výbuch a cítí se nesví, když impulsy nemají. Všechny typy temperamentu někdy pocítují náhlé nutkání k činu, ale ty ostatní se je snaží ovládnout a dívají se dopředu na to, co považují za více hodnotnější cíle. Své impulsy disciplinují vzhledem k povinnosti, etiky nebo rozumu, tedy chování, které by u dionýsovských dětí vyvolalo pouze pocit svázanosti a omezenosti. Tím se dítě dostává do stresové situace, která vyvolává negativní emoce. (Please understand me II, str. 56) Nevydrží dlouho u statických činností, po chvíli je začnou nudit, a tak hledají zábavu, kterou si sami vymyslí. Většinou jsou to „hry“ s pohybem a často působí na okolí jako děti s ADHD (tj. impulzivní, hyperaktivní a nepozorní, neklidní). V rámci třídy mohou být tyto děti rušivým elementem. Tyto děti bychom měli více zaměstnávat jiným způsobem. Pokusit se jim zajistit dostatek názorných a obrazových pomůcek, pracovat s předměty a pomocí praxe nalézat řešení. Je pro ně důležité vidět v reálném životě to, co se mají naučit teoreticky, protože teorie je pro ně většinou abstraktní a neuchopitelná. Dionýsovské dítě naprosto přesně zná rozdíl mezi „dobrým“ a „špatným“, ale jeho typ

temperamentu mu nedovoluje spustit negativní emoce při trestech a výtkách, jelikož žije přítomným okamžikem. Není schopno zcela pochopit, co je mu vytýkáno, jelikož se podřídí impulzům řízených z vnitřku, protože to je jeho přirozenou součástí. V učebním procesu bychom však neměli hodnotit hotový produkt jeho práce, ale vyzdvihnout proces a odhodlání, kterým na úkolu pracovalo. Důležité je pro něj zhodnotit píli, vytrvalost, s jakou se pustilo do překonání překážek a nenechalo se jimi odradit. Při zažívání neúspěchu musíme zdůraznit, stejně jako u Apollonských dětí, že své selhání může napravit a tím mu dodat dostatek podpory, aby mohlo být příště úspěšnější a zažívat pozitivní emoce vedoucí k motivaci. V kolektivu jsou děti velmi oblíbené a nejvíce ze všech temperamentů se chovají k ostatním jako k sobě rovným. V přátelství vyhledávají volnost a pouští se s přáteli do všemožných akcí, u kterých však vydrží jen do chvíle, kdy jim přináší daná aktivita potěšení a vzrušení. (Stang, Míková, s. 139)

V kolektivu jsou těmi, kdo určuje, co se bude dělat, ale odmítají se podřizovat a nechat si poroučet. Z pohledu pedagoga není lehké s těmito dětmi pracovat, protože děti zkusí, co učitel vydrží. K tomu využívá svůj herecký talent, dotazy, které nejsou na místě nebo k tématu a velmi rády se předvádí. (Stang, Míková)

Při on-line výuce jsou tito žáci v pozici, kdy je pro ně výuka u počítače spojená pouze se sezením a nasloucháním pedagogovi, velmi náročná. Často potřebují intenzivní pomoc rodiče. Ve chvílích, kdy se žákovi při on-line výuce nedaří, vzdává učební proces a rodič ho musí často do práce nutit a kontrolovat plnění zadání. Pokud žák není schopen se soustředit po celou dobu on-line výuky, učitel by měl zohlednit jeho potřeby tím, že mu umožní dřívější odpojení od výuky, kdy si žák osvojí probírané učivo plněním úkolů. V tomto případě je velmi důležitá komunikace pedagoga s rodiči žáka a komunikace pedagog → žáci, kdy by měl učitel laskavou komunikací vysvětlit dřívější odchod z výuky jejich spolužáka. (<https://www.ivana-matyasova.cz/jak-ustat-distancni-vyuku-s-ditetem-s-adhd/>)

Malí racionálové, jak se také dají nazvat Prométhéovské děti, svému okolí pokládají otázky, jejichž odpovědi jim napomáhají prozkoumávat, dozvídat se a studovat další zdroje, aby pochopili to, co zrovna chtějí vědět a rozvíjet se. Nespokojí se však s odpověďmi, kterými je často dospělí odbydou, proto je důležité, abychom jim odpovídali

konzistentně a logicky, aby šly naše odpovědi do podstaty věcí. Je také naprosto pochopitelné, pokud se nám zrovna nechce odpovídat a na nekonečnou spoustu otázek začínajících „Proč“, chceme odpovědět jednoduchým „proto“. Uvědomit si ale musíme fakt, že díky těmto odpovědím ze strany dospělých, přijde další vlna totožných dotazů, jako před chvílkou. Pokud tedy cítíme, že nechceme odpovídat, nebo dokonce neznáme uspokojující odpověď pro dítě, je potřeba odkázat dítě na nějaký jiný zdroj, který mu jeho dotazy zodpoví. Do konfliktů s dospělými se nedostávají pouze s dotazy, ale také tím, že jejich potřeba zkoumat je tak silná, že někdy rozeberou v procesu bádání například baterku, model letadla atd. Nedělají to schválně, ale potřeba zjišťovat a přicházet na to, jak ta či ona věc funguje a proč, je natolik silná, že v aktivitě nevidí žádnou špatnost. V kolektivu vrstevníků jsou malí Prométheové často odmítáni. Je to tím, že bez zábran říkají, co si myslí, mají svůj vlastní názor, a ne všem se jejich názor líbí. Důvodem odmítání je také jejich neschopnost vyjádřit se tak, aby jim porozumělo i okolí, nebo respektovali jejich názory. Z hlediska emocí nejsou citlivé, pokud se jedná o druhé. Nechápu a nerozumí neverbálním signálům, které emoce mají. Nerozumí, co druzí prožívají a vzhledem k jejich racionálnímu chování, nemohou ani pochopit, že by svým chováním někomu ublížili, případně urazili. Pokud jejich vrstevníci neporozumí, pro ně samozřejmým věcem, mohou se k nim chovat s takovou arogancí, až s nimi okolí nechce nic mít a raději se jim straní. Jsou totiž velmi netrpělivý a nechtějí ztrácet čas objasňováním, jak a proč se dané věci dějí a dělají. Na druhou stranu i ony o sobě pochybují, ačkoli působí na své okolí sebejistě. Potřebují být oceňovány za jejich práci, za to, jak kvalitní výkon odvedli. Slyšet pozitiva směřující k jejich nápadům. Pokud však uslyší kritiku směřující k nedostatkům jejich práce, berou ji s určitou nadřazeností. Chtějí ve velké míře dostávat práci, která není příliš obtížná, aby neukázali nějakou svou slabost v podobě neporozumění. Mají pocit, že nejsou dost dobré, a proto potřebují zažívat úspěchy, protože jediné tak se jejich podvědomí nezaobírá pochybností o nich samých. Ve škole mají tendence se vrhat do úkolů po hlavě, avšak jen do těch, které jim dávají příležitost se něco nového dozvědět, zkoumat a dostávat z nich informace jež neznají. Vyžadují jasné, přesné a stručné pokyny k práci, ale nečekejme od nich kvalitní úpravu sešitů, k těmto požadavkům nepřístupují s velkým zájmem. Pro děti jsou tyto požadavky

brány jako rutina, proto si musíme uvědomit, že pokud chceme, aby byly motivovány, musíme volit k úkolům takové instrukce, které je stimulují pro práci. (Stang, Miková)

Jako posledním typem temperamentu zmíníme tzv. malé strážce, tedy Epimetheovské děti, které nejvíce ze všech typů temperamentu vyžadují a potřebují prožívat emoce, stabilitu a pocity jistoty. Ve školním prostředí jsou to ti, kteří mají připravené všechny pomůcky, uklizené místo a vesměs nejsou problémoví, protože z pohledu učitele a celkově společnosti, jsou to ti, kteří se snadno přizpůsobují požadavkům. Požadavky by měly být stálé, jasné a snadno předvídatelné, jelikož reakce na nečekané změny jsou pro děti pocitově silné a vyvolávají negativní emoce. Pokud bude práce zadána obecněji, v dětech vyvoláme jen stres a nejistotu. Nejlepším řešením, které ve výuce můžeme použít pro vysvětlování látky, je zvolit postupné kroky k jejímu pochopení. Mohou na nás působit jako nejistí, protože se o svém postupu a vypracovávání úkolů neustále ujišťují (zejména ve škole). Potřebují, více než všichni ostatní, slyšet náš souhlas, ocenění a velkou spoustu pozitivní zpětné vazby. V kolektivu vrstevníků se dostávají do konfliktu díky jejich preciznosti, přesnosti a dodržování požadavků, které vyžadují po ostatních, což je ve velké většině případů bráno jako žalování. Malí Prométheové jsou však natolik přesvědčení o plnění pravidel s co největší přesností, že si nemohou pomoc a vyhledají pomoc pedagoga, kterému sdělí, že je někdo neplní a ověřit si tak jejich platnost.

U všech typů bychom však měli dbát na pozitivní zpětnou vazbu, která je motivačním prvkem, aby dítě plnilo ve výuce požadavky vedoucí k zažívání úspěchu. Pro všechny děti je také nesmírně důležité dlouhodobě nezažívat neúspěch, který vede k frustraci. Na každý typ temperamentu však funguje jiný systém požadavků a zadání práce. (Stang, Miková)

V dalších kapitolách si popíšeme, které metody a formy práce lze s dětmi, zejména v prvním ročníku, využívat a jak nám s procesem vzdělávání mohou pomoci. Nejprve si však popíšeme, jak daleko ve vývoji je emoční stránka dětí, které se dostanou do prvních tříd.

### **1.2.2 Emoční vývoj**

Erik Erikson uvedl, že školní věk je fáze, kdy jsou děti citově vyrovnané. Je to období, kdy jsou žáci emoce schopni ovládat, prožít je stabilně a bývají odolní vůči zátěži. Mladší školní věk je obdobím, kdy jsou žáci po většinu času optimističtí a pokud ne, jsou to emoční výkyvy, které mají jasnou příčinu. V tomto období je v rozvoji také emoční

inteligence. Žák by měl nabýt schopností, které mu pomohou se v jeho emocích vyznat a také je regulovat. Tato schopnost však závisí na zrání mozku, jak bylo zmíněno výše.

V prvním ročníku základní školy se teprve buduje schopnost rozlišovat, a především popisovat, své emoce. Popsat co žákům vadí a co jim naopak přináší radost a pozitivní emoce, které jsou následně schopni odůvodnit. Chápu také, že každý jedinec vnímá a prožívá určité situace jinak, je však podstatné žákům objasnit, že tyto reakce jsou spojeny s předchozími zkušenostmi a zážitky. Tímto vysvětlením můžeme pomoci budovat v žácích empatii, aby se vcítili do pocitů druhého, tím však ovlivníme i jeho emoční prožitky. O'Connor uvedl, že *„emoce spojené s představou možných důsledků určitého dění, např. že něco mohlo být horší (pocit úlevy) nebo lepší (zklamání a lítost), souvisí s určitým chováním nebo změnou situace, která se u žáků objevuje kolem 7.-8. roku“*. (O'Connor, 2012, 2014) Začíná tedy ve věku, kdy žáci s odkladem nastupují do první třídy, případně jsou již ve druhém ročníku základního vzdělávání.

### 1.3 Tělesná zdatnost

Z hlediska počátků a přípravy žáka na vstup do první třídy bychom měli v této kapitole zmínit především přípravu na psaní a čtení. S tím souvisí dovednosti, které žák získává ještě před nástupem do mateřské školy a ty jsou dále rozvíjeny tak, aby žáka posouvaly neustále vpřed v jeho vývoji.

Fyzická zralost je také důležitým faktorem. Mateřská škola může vyzorovat určité znaky, které na školní nezralost upozorňují, například časté nemoci nebo drobnou tělesnou konstituci. Pozornost je u dětí klíčová, a to jak při online, tak při prezenční výuce. Dítě by se mělo dokázat soustředit na zadaný úkol minimálně 15–20 minut.

Důležitou součástí je zmínka o počátcích dětské kresby. Ta pedagogům již v předškolním období poskytuje orientační odhad vývojové úrovně rozumových schopností. To platí i v období mladšího školního věku. V období mezi 5. a 6. rokem se dítě nachází ve fázi, která se nazývá obdobím realistické kresby. Je schopno nakreslit obrázek pouze dle jeho představ a je ztvárněn dvojdimenzionálně, zejména krk, paže, nohy. Postava je ztvárněna v oblečení, které dítě diferencuje z hlediska pohlaví a přidává i detaily. (Mlčáková, 2009, str. 32) Dítě je také schopno nakreslit tělo přesně zepředu i s končetinami. Ve většině

případech projektuje do kreslené postavy samo sebe v jeho aktuálním citovém rozpoložení (Davido, 2001, str. 23-24.) Pětileté dítě zvládne napodobit kresbou čtverec, v šesti kresbou napodobí trojúhelník. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Součástí dětské kresby je také vývoj motoriky rukou, v našem případě úchopů psacího náčiní (Mlčáková, str. 32.) Loosová, Piekertová a Dienerová popisují ve své tabulce, že první náhodné zkušenosti s tužkou má dítě přibližně v šestnácti až osmnácti měsících. Od osmnácti měsíců jsou pohyby s psacím náčiním koordinované. Dítě má dovnitř otočený příčný úchop a je schopno mít řízené pohyby kdy skončí pohyb a začne znovu. Mezi druhým a třetím rokem života dítěte se projevují při kresbě jemnější, koordinovanější pohyby tužkou. Intenzivně čmárá a využívá při kresbě hranaté a kulaté formy.

Od třetího roku má dítě úchop příčný s nataženým ukazováčkem a drží tužku v prstech. Také se u dítěte zlepšují tvarové variace, kdy kreslí čáry izolované, klikaté a vede je určitým směrem. Začíná kreslit otevřené a později i uzavřené kruhy, které je schopno vymalovat. Od čtvrtého roku se postupně formují grafické formy kresby a začínají dávat smysl. Dítě nakreslí hlavonožce, vědomě mění směr pohybu tužkou, spojí dva body čarou a také dovede uchopit štětec. Od pěti let by mělo dítě nakreslit a obkreslit velké postavy, správně uchopit tužku. To znamená úchop špetkový. Tohoto úchopu se účastní tři prsty dominantní ruky. Palec a ukazováček, jejich bříška prstů směřují proti sobě a prostředníček svou hranou bříška podpírá psací náčiní zesponu. Zbylé prsty, tedy prostředníček a malíček jsou přitisknuty k prostředníčku a dlaň musí být volná. Z hlediska pohybu je tento úchop pro člověka nejpřirozenější a nejefektivnější. (Opatřilová Dagmar, 2014, elektronická skripta)

Vývoj motoriky rukou je pedagog schopen zjistit při on-line výuce pouze tím, že požádá rodiče o spolupráci, kdy mu je poskytnuto video, jak jednotliví žáci píšou, či kreslí. Během on-line výuky pedagog vysvětluje hygienu psaní všem rodičům, aby byli schopni poskytnout případnou pomoc svým dětem, které si správnou hygienu psaní ještě neosvojily. Toto vše může pedagog odhalit z poskytnutého video-materiálu od rodičů. Tím provede další kroky při on-line výuce, kdy žákům bude zdůrazňovat jednotlivé kroky, na které je potřeba se během psaní zaměřit. K tomu mu mohou napomoci interaktivní učebnice od Nové školy, ve kterých je znázorněn tah tužkou u jednotlivých písmen.



### 1.3.1 Lateralita u předškolních dětí

Slovo lateralita pochází z latinského slova *latus, lateris*. Toto slovo znamená v nejširším smyslu slova pravou a levou stranu. Lateralitu můžeme také chápat jako vztah levé a pravé strany k organismu, nebo odlišnost levého a pravého z párových orgánů. (Drnková, Syllabová, 1983)

Ve své publikaci *Výchovné problémy leváctví* definuje Sovák lateralitu jako: „*souhrn odchylek v souměrnosti organismu podle jeho střední roviny, a to ve smyslu nadřazenosti jedné strany proti druhé.*“ (Sovák, 1960, str. 11)

Sillamy uvádí v *Pedagogickém slovníku* (2001, strana 107.), že: „*Lateralita je funkční převaha jedné strany lidského těla nad druhou, která se projevuje, zvláště v přednostním užívání jednoho oka nebo jedné končetiny, k provádění úkonů vyžadujících určitou přesnost.*“ Z toho vyplývá, že člověk jemné úkony provádí především dominantním orgánem (v našem případě dominantní končetinou) lépe, rychleji, přesněji a také s menší únavou než s druhým. (Zelinková 2003)

Důležitá a samozřejmá součást vyšetření školní zralosti je mimo jiné diagnostiky, diagnostika a zhodnocení laterality dítěte předškolního věku. Z hlediska záměrného rozvoje grafomotoriky musíme však lateralitu dítěte znát ještě před zahájením těchto cvičení.

Velmi důležitý je také vývoj zrakového vnímání, a to především vidění na blízko, které žákovi pomáhá rozlišit detaily. Pro žáka je rozlišení drobných obrázků mnohem namáhavější, protože se mění schopnost ovládat akomodaci čočky. Malý školák u těchto činností dlouho nevydrží.

V době raného školního věku se rozvíjejí dvě zrakové dráhy. Parvocelulární, ta slouží k rozlišení kontrastů a detailů (především těch, které se mění jen pomalu), a magnocelulární, která žákovi umožňuje rychlé postřehy, zachycení změny podnětů, které potřebuje pro zvládnutí čtení. Zaměří svou vizuální pozornost, a udrží kontinuitu čtení na řádku. Je-li málo vyvinutá, žák čte velmi pomalu, musí se více soustředit na rozluštění písmen, které jsou pro něj v textu těžko rozlišitelné. (Sigmundos et al., 2003)

V první třídě je zrakové vnímání školsky zralého žáka na takové úrovni, že žák dokáže vnímat celek jako soubor částí, ve kterých jsou určité vazby. Tedy celek rozloží na části a identifikuje společné znaky a detaily (písmena ve slově apod.).

Žák první třídy je schopen rozpoznat vertikální polohu (nahore, dole), ale obtížnější je, aby rozpoznal rozdíly polohy horizontální, tedy vpravo, vlevo. Aby se žáci naučili rozlišovat písmena, která se liší tvarem, polohou nebo počtem, je potřeba, aby měli dostatečně rozvinutou vizuální analýzu a diferenciaci.

Součástí zrakové percepce je vizuální sekvenční percepce, která dává žákovi schopnost vnímat pořadí číslic a písmen. Pro žáky je velmi důležité, aby rozlišovali, jak jdou číslice a písmena za sebou. Tím mohou rozlišit, jak a z jakých jednotek je celek složen. K tomu jim pomáhá i koordinace očních pohybů. U školsky zralých žáků jsou pohyby očí koordinované, to znamená, že pokud se žák na něco dívá, jeho oči se pohybují po vnímaném objektu a díky tomu velmi rychle rozpoznají daný objekt. (Koukolík, 2000)

### **1.3.2 Sluchové vnímání**

Zatímco u pětiletých dětí je sluchová percepce na úrovni, kdy zvládnou vnímat ve většině případů počáteční a koncovou hlásku ve slovech, při nástupu do školy se u šestiletých dětí významně zlepšuje schopnost rozlišování hranic slov. Děti zvládnou určit pořadí slov ve větě, jak jsou řazeny hlásky ve slovech a rozpoznat samohlásky. (Pokorná, 1997)

Rozdíl u sluchové percepce je především ten, že žák vnímá jednotlivé podměty postupně, zatímco u zrakového vnímání, jsou vnímány podměty najednou. Žáci se na mluveném projevu učí, jak jdou jednotlivé hlásky za sebou a tím tvoří určité slovo. Tak je tomu i u slov, která jsou v určitém pořadí a z nich poté vyplývá smysl věty.

Sluchová a zraková percepce spolu úzce souvisí. Jejich rozvoj je stavebním pilířem čtenářské pregramotnosti. Dětem v průběhu vývoje předkládáme různé podměty k tomu, abychom vytvořili vhodné prostředí pro seznamování se se slovy. Prohlížíme si s nimi knihy s obrázky, předčítáme pohádky, anebo dítě vypráví své zážitky druhým. Dá se tedy říci, že rozvoj těchto schopností probíhá zcela spontánně. (Wildová, Koželuhová, Ronková, Kucharská, Špačková, 2021)

## 2 Obecné zásady pro práci s žákem v první třídě

Abychom mohli správně pracovat se žákem primární školy, je třeba provést tzv. pedagogickou diagnostiku, která má dva významy. Zaprvé se jedná o vlastní proces poznávání a hodnocení žáků tzv. praktická diagnostická činnost. Zadruhé jím označujeme vědní disciplínu – teorii diagnostické práce v procesu výchovy. (Malíková, 2009, str.7)

Definice pedagogické diagnostiky je charakterizována jako: *„speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření“*. (Chráska 1988, str. 5)

Hlavními úkoly pedagogické diagnostiky jsou: rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a navržení dalších výchovných opatření.

Předmětem pedagogické diagnostiky je široká škála dějů, jevů a jejich vzájemných vztahů v dané pedagogické situaci. Sleduje rozvoj osobnosti, skupiny žáků a také vliv daných podmínek a příčin. Můžeme sem zařadit vliv učitele, školy, rodiny a jiných činitelů, se kterými žák přichází do kontaktu mimo prostředí školy.

Zařadit do předmětu pedagogické diagnostiky můžeme i její základní oblasti jako jsou: osobnost žáka, jeho vlastnosti, zdatnost a chování. Dále skupinu žáků a jejich vztahy ve třídě, podílející se na tvorbě sociálního klimatu, třídní dynamiky a jejich strukturu. Další oblastí je pedagogické působení školy a samotná pedagogická činnost učitele. Jako poslední je oblast zařazující vliv výchovných činitelů, které na žáka působí mimo školu. Tj. rodina, vliv kamarádů a dalších osob, se kterými žák do kontaktu přichází.

Diagnostika však není takto přímočará. Zabývá se i řadou specifických problémů a má své dílčí okruhy. U žáka mladšího školního věku jsou to především problémy, které se týkají připravenosti dítěte ke vstupu do školy a specifické vývojové poruchy učení.

Abychom zjistili, jak žák v první třídě pracuje a zda má nějaký specifický problém, uskutečneme konkrétní diagnostické činnosti, v určité logické posloupnosti.

Pokud máme podezření, že žák v první třídě nepracuje, tak jak by měl, využijeme diagnostické činnosti k určení problému žáka. Diagnostickou činnosti dělíme na pět etap:

V první etapě učitel vymezení, upřesní a formuluje diagnostický cíl a také předmět diagnostického šetření. Klade si tedy otázku, co chce a bude sledovat a dále si stanoví předběžnou hypotézu. Podmět ke zkoumání problému může objevit v neobvyklých situacích, na základě podnětu rodičů, nebo z jeho potřeb. V praxi je tento krok opomíjený a podceňovaný. Učitel často přesně nepromyslí, co chce zjistit a nastanou v diagnostice další nejasnosti a nepřesnosti při zpracovávání a výběru diagnostické metody, která by napomohla problém rozklíčovat. Pokud si učitel vymezil, co bude sledovat, následuje další etapa, kde učitel začne sbírat a získávat diagnostické údaje pomocí metod, které si k diagnostice zvolil. Patří sem například rozhovor se žákem, dotazník, případně didaktický test, který však pro žáka první třídy může být těžký. Pokud učitel nezvolí svou pedagogickou diagnostickou metodu, může použít různé metody od odborníků. Po tomto sběru dat jsou většinou jasné závěry, často jsou však doplňovány dalšími údaji. Pokud učitel zvolí diagnostiku kresbou, může ji doplnit o rozhovor se žákem, kvůli přesnějším údajům.

Velmi důležitá etapa při pedagogické diagnostice je zpracování diagnostických dat. Patří sem citlivá analýza údajů, protože povaha pedagogických jevů a procesů se vyznačuje velkou dynamičností a složitými souvislostmi. Podle toho, které diagnostické metody zvolíme, může mít analýza kvalitativní nebo kvantitativní charakter.

Učitel navazuje bezprostředně na etapu, kde interpretuje a hodnotí údaje. Závěry však musí být přesné a srozumitelné. Korespondují také s položenou diagnostickou otázkou, případně hypotézou. Pedagog by měl porozumět příčinám zjištěných faktů, pochopit vnitřní a vnější podmíněnost a na základě toho poté hodnotit. Učitel může použít při hodnocení podobu známky, slovního hodnocení nebo hodnotící soud. Diagnóza učiteli umožňuje vidět sledovaný jev v průběhu času ve vývoji žáka.

Poslední etapou, ke které směřujeme, je formulovat diagnostické závěry a návrhy pedagogických opatření. Nelze je však považovat za definitivní a neměnné. Daný problém musíme sledovat dále ve vývoji žáka a volit tak další diagnostiku pedagogických opatření, správnost učitelova postupu a případně diagnostický postup změnit. Tento proces je velmi

důležitý právě u dítěte mladšího školního věku, jehož vývoj je velmi rychlý a proměnlivý. (Malíková, 2009, str.10)

Tato diagnostika však probíhá bezprostředně v rámci klasické výuky, kdy jsou všechny děti přítomny v procesu vzdělávání v rámci jedné třídy s konkrétním pedagogem. Tím je tedy diagnostika v rámci možností ulehčená.

V roce 2022 však byla použita poprvé aplikace iSophie Z, jejíž prototyp byl vytvořen ve spolupráci s Univerzitou Hradec Králové, Ústavem primární a preprimární edukace Pedagogické fakulty. Vzhledem ke specifickým potřebám zápisů do základní školy a prvních měsíců dětí v základních školách autorky S. Pekárková a M. Švandová vytvořily nástroj, na kterém chtěly, aby plnil tyto požadavky:

*Poznat silné/slabé stránky od prvních dnů dítěte v ZŠ, vyhnout se “vývojovým ztrátám” pro dítě (zavést preventivní opatření co nejdříve), eliminovat riziko počáteční školní neúspěšnosti a potíže výchovného charakteru s ní související, motivovat rodiče k efektivní podpoře a nácviu dovedností dítěte co nejdříve, identifikovat a snížit riziko rozvoje specifických poruch učení, budovat zdravé sebepojetí dítěte na jeho silných stránkách a práci na slabších stránkách, poskytnout konkrétní body pro spolupráci s rodiči a uskutečnit s odstupem srovnávací diagnostiku a mít tak možnost upravovat vzdělávací plány na základě pokroků dítěte. (<https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/isophi-z-nastroj-pro-efektivni-vstupni-diagnostiku-prvnacku.a-17597.html>)* Aplikace byla použita na vzorku 127 dětí a neslouží však jako náhrada testů školní připravenosti, slouží spíše jako kombinace zápisů s tím, že je možnost při něm využít i efektivní pedagogickou diagnostiku prostřednictvím aplikace iSophie Z, z níž později získané informace můžeme využít pro různá kritériální hodnocení dítěte v první třídě ZŠ. Aplikace nám může pomoci nastavit plán podpory a cíle pro péči o děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Aplikace byla vytvořena za účelem provádět diagnostiku žáka rychle a efektivně tím, že zmapuje v rámci krátkých úkolů základní oblasti školní připravenosti. Úkoly jsou zaměřeny na zrakové a sluchové vnímání, na matematické představy, grafomotoriku, prostorovou představivost a vědomosti. Měli bychom ale dbát na to, že aplikace neslouží k tomu, které dítě vybrat či nevybrat při zápisu. Výsledky mají sloužit pedagogům jako informace pro rodiče, pro pedagoga a následně tak pomoci lépe připravit a usnadnit, díky získaným informacím,

přechod z mateřské školy do základní. Pedagog se nemusí bát ani složité administrace diagnostických dat. Zabere přibližně dvanáct až čtrnáct minut. Aplikace automaticky data vyhodnotí do jednotného materiálu, který nabídne přehled o individuální úrovni dítěte pedagogovi i rodiči a ze získaných dat je aplikace také schopna získat i přehled v rámci celé skupiny. Digitální nadstavba, která vložená data automaticky vyhodnocuje, je také prostředkem ke srovnávání výsledků pozdější diagnostiky a poskytne tak učiteli informace o tom, v čem se žák zlepšil a kde je potřeba ještě na dovednostech zapracovat. Tyto informace učitel předává i rodičům se slovním komentářem. (iSophi Education s.r.o.; <https://isophi.cz/diagnostika-pro-zs/>)

Žák vstupuje do první třídy s jistou zkušeností týkající se učení z předškolního vzdělávání, kde se ale nejedná o vzdělávací proces systematický a řízený. Pro žáka prvního ročníku nastává několik změn. Tou první je, že ve škole probíhá vyučování formou určitého systému a řádu. Není zde prostor pro to, aby se žák učil, kdy chce a o co má momentálně zájem. Musí se tedy přizpůsobit a podřídit programu. Očekává se, že žák bude pracovat a soustředit se na výuku v přesně daném časovém rozmezí. To je však velmi náročná situace a velká změna v jejich životě, protože učení je také součástí času doma s rodinou. S tím souvisí nová strukturace času. Je zde přesně dané, kdy je prostor na hru, na odpočinek, a především čas zahrnující školu a učení. V jeho životě se začínají objevovat jasná pravidla a denní řád, kde je jen málo prostoru na to, co by dítě skutečně chtělo. Převažuje pevný řád dne, kdy by se žák měl připravovat na další školní den. Tyto změny neovlivňují jen prvňáčka, ale celou jeho rodinu. Celá organizace času se musí přizpůsobit nové životní roli dítěte. Další změna, která neodmyslitelně patří k přechodu z mateřské školy do školy základní je získání nového sociálního postavení ve skupině. Vytváří významný bod v pohledu na sebe sama, ve vývoji určitého sebepojetí, sebeúcty a sebehodnocení, které následně bude ve školní docházce ovlivňovat školní výkony a jeho spokojenost. (Franclová, 2013) Dítě tedy postupně zjišťuje, že jsou určité záležitosti, které je potřeba přijmout. Jedná se o přijetí role žáka, povinnost docházet do školy, učit se, být bez rodičů, být dostatečně připraven na výuku. Dostatečná připravenost na výuku je požadována u žáka i v případě, kdy probíhá výuka on-line způsobem. Výuka má však jasná specifika, kdy má žák individualizovaný přístup od pedagoga a pedagog tak neustále monitoruje situace odehrávající se za obrazovkou. Pedagog je neustále nucen

přizpůsobovat přístup konkrétním okolnostem, protože žák prvního ročníku nenabyl takové dovednosti, které by mu umožnily být samostatný a digitálně gramotný. Není tedy schopen převzít odpovědnost za své vzdělávání. (MŠMT 2020)

Žák si musí zvyknout na to, že je hodnocen, lépe řečeno, že jsou hodnoceny jeho výkony související s učením. Role pedagoga je v tomto ohledu velmi důležitá, poněvadž negativní hodnocení má velký dopad na žáka, který poté nabývá pocitů nedostatečnosti, nejistoty a může u něj docházet k pocitům, které podlamují důvěru v sebe sama. Učitel tedy u hodnocení školních výkonů přihlíží i ke specifickým zvláštěm žaka a dále rozvíjí jeho kompetence. Stavebními pilíři jsou tedy takové aktivity, které žák umí, zná, a ví, jak si s nimi může poradit. Jedná se tedy o aktivity, kdy je žák uveden do různých situací, ve kterých přichází do kontaktu s jinými lidmi okolo sebe (spolužáci). (Franclová, 2013, str. 21)

Učitel v celé školní docházce hraje klíčovou roli. Měl by respektovat charakteristiky žaka a být mu oporou a pracovat s nimi tak, aby se žák mohl rozvíjet a ve škole být úspěšný. (Helus, 2009)

## **2.1 Výukové metody a formy práce v primárním vzdělávání**

Primární vzdělávání je realizováno na počátku povinné školní docházky, jemuž předchází povinný ročník předškolního vzdělávání. Primární vzdělávání se zaměřuje na vytváření a rozvoj gramotnosti. V tomto případě se jedná o čtení, psaní a počítání. Rozvoj osobnosti a postojů a také o rozvoj a naplnění klíčových kompetencí. (Průcha 1999, s. 67.-68.)

Abychom však mohli usnadnit přechod žaka z mateřské školy do primárního vzdělávání, je třeba respektovat jeho potřeby a vzdělávat ho pomocí vhodných metod a forem výuky. Ty by měli žaka motivovat, rozvíjet kritické myšlení a nalézat nové cesty k překonávání a k řešení problémů. Důležité je také zmínit fakt, že základní vzdělávání má poskytnout určitá opatření, aby se žák mohl maximálně rozvíjet a dosáhnout svých maxim. Tento proces se však neobejde bez hodnocení žáků, které by mělo být postaveno primárně na splnitelných úkolech a předně schopnostech žaka, které mu umožní úkol splnit. Proto je důležité stanovit takové cíle a úkoly při kterých žák zažije úspěch, a to i přes práci s chybou, se kterou se žák musí v rámci výuky setkávat. Z pohledu pedagoga bychom měli

žákům dávat dostatečné podněty pro práci s ní, ale nesmíme zapomínat na již zmíněné zažití úspěchu a radosti ze vzdělávání. (RVP ZV, 2017, s. 8–9).

### **2.1.1 Metody a formy práce**

Nejen ve školní praxi patří výukové metody mezi základní kategorie školní didaktiky. Nejobecněji můžeme chápat výukovou metodu jako cestu k cíli, lépe řečeno jako cestu k tomu, abychom dosáhli takových výukových cílů, které jsme si stanovili. J. Maňák (1990) charakterizoval výukovou metodu jako „koordinovaný systém vyučovacíh činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů“.

V rámci výuky je pomocí výukových metod i realizována komunikace a interakce ve vztahu učitel – žák. Výuková metoda je zde chápána jako vzájemná spolupráce, kdy je učitel nucen respektovat a akceptovat individuální zvláštnosti žáka. Sem zařazujeme jak zvláštnosti psychosomatické, tak psychologické a sociální. Žáci by se měli ztotožnit s výukovým cílem a během výuky ho i naplnit. (Kalhous, 2009, 307) Nedůležitějším předpokladem pro správné zvolení výukových metod a následně forem práce, je stanovit si výukový cíl, ke kterému během výuky chceme směřovat a motivovat žáky tak, aby byl cíl naplněn.

S výukovými cíli pracujeme z toho důvodu, abychom věděli, čeho má být ve výuce dosaženo a volit k jejich dosažení správnou cestu, která nám pomůže cíl naplnit. Nastavení cílů by však mělo být co nejkonkrétnější a kontrolovatelné, abychom zjistili a zhodnotili výsledky výuky. Cíle však nenastavujeme kvůli tomu, abychom ho plnili my z pozice pedagoga, ale kvůli tomu, aby se cíle plnili dobře žákům, kteří se lépe učí pokud vědí, co se od nich očekává z hlediska výkonu a znají konkrétní cíl, kterého by měli dosáhnout. K tomu, jak již bylo zmíněno, volíme určité metody výuky a formy práce. (Zormanová, 2014)

### **2.1.2 Klasifikace základních skupin metod výuky**

Podle Josefa Maňáka je důležité klasifikovat metody z toho důvodu, aby se mohl učitel orientovat v metodickém prostředí, které je mu k dispozici. Je tzv. ukazatelem k jeho tvořivosti a zkoušení nejideálnějších postupů. Tvrdí, že neexistuje žádná nejlepší metoda,



nýbrž každá tvořivě aplikovaná metoda přináší kvalitní výsledky, jsou-li nastaveny přijatelné podmínky. Učiteli jsou tak otevřeny dveře a je jen na něm, které metody si zvolí ve své praxi a jak s nimi bude pracovat a aplikovat je v učebním procesu. Níže je vypsán stručný přehled základních výukových metod podle Maňáka, které rozdělil podle určitých aspektů:

## **A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický**

### **I. Metody slovní:**

1. monologické metody
2. dialogické metody
3. metody písemných prací
4. metody práce s knihou

### **II. Metody názorně demonstrační**

1. pozorování předmětů a jevů
2. předvádění
3. demonstrace statických obrazů
4. projekce statická a dynamická

### **III. Metody praktické**

1. nácvik pohybových a pracovních dovedností
2. laborování
3. pracovní činnosti
4. výtvarné činnosti

## **B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický**

### **I. Metody sdělovací**

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské

### **C. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický**

I. Postup srovnávací

II. Postup induktivní

III. Postup deduktivní

IV. Postup analyticko-syntetický

### **D. Druhy metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální**

I. Metody motivační

II. Metody expoziční

III. Metody fixační

IV. Metody diagnostické

V. Metody aplikační

### **E. Druhy metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační**

I. Kombinace metod s vyučovacími formami

II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

Pro stanovení cíle bychom také měli brát v potaz především to, co vše učivo obsahuje (např. návyky, dovednosti, myšlenkové operace) a poté volíme vhodné postupy a metody, kterými k němu chceme dojít. Babanskij ve své publikaci popsal, co vše bychom měli při výběru vhodných výukových metod respektovat. Jedná se o výčet kritérií týkajících se zákonitostí výchovně vzdělávacích procesů a z nich vyplývajících vyučovacích zásad. Cílů a úkolů výuky, učebních možností žáků z hlediska věku, zvláštností třídního kolektivu a úrovně jejich připravenosti, zvláštností vnějších podmínek a jako poslední jsou zde zmíněna kritéria učitelů. Jedná se o úrovně teoretické připravenosti, praktické připravenosti, předcházející zkušenosti, jak je učitel schopen určité metody ovládnout, jaké vlastnosti má a jak je připraven z pohledu metodické připravenosti. (Babanskij, str. 35)

Je důležité, aby se výukové metody nestaly pouze transmisivním prostředkem. Pro zprostředkování učiva jsou sice nezbytné, ale nemohou svou funkci plnit pouze mechanicky. Výukové metody totiž obsahují několik funkcí, které nesmíme opomíjet. Ústřední funkcí výukových metod je funkce aktivizační, ta slouží především k motivaci. Prostřednictvím této funkce se žáci učí ovládat operace, postupy a určité úkony, kterými si osvojují různé techniky myšlení a práce. Další funkcí je funkce komunikační, která je tzv. součástí veškeré smysluplné a efektivní interakce pedagoga. Pomocí výukových metod si žák ve výchovně-vzdělávacím procesu osvojí klíčové kompetence. Svým obsahem jsou kompetence neutrální, ale v procesu jejich aktivního osvojování se vážou na konkrétní obsah.

### **2.1.3 Syntetická a analytická metoda čtení a psaní**

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila popis metody analyticko-syntetické, kterou využívám ve své praktické části v rámci online výuky čtení a psaní. Jsou však i další metody, jejichž prostřednictvím se žáci učí číst a psát.

V syntetické metodě jde o proces: písmeno, dále se písmena spojují do slabik a slov. Při analytické metodě je proces naopak. Analyticko-syntetická metoda je propojením syntetické a analytické metody. Jedná se tedy o metodu, která vychází z mluveného projevu žáka. V běžné komunikaci se totiž vyjadřujeme ve větách, které my, kteří umíme psát, také píšeme. Věta se skládá ze slov, slovo z hlásky a psané hlásce říkáme písmeno. V této metodě vycházíme z celku. Ten následně rozdělujeme na části a tento proces probíhá i naopak. Tj. hlásky na slabiky, ze slabik slova a ze slov věty. Při analyticko-syntetické metodě je podstatné, že čtení a psaní probíhá paralelně. V počátcích výuky je typický mluvený projev. Jedná se o seznamování se s novými spolužáky, chodem třídy a školy, kdy učitel provádí diagnostiku třídy a zjišťuje při ní, jak velkou slovní zásobu žáci mají. Dalším krokem je zjišťování a diagnostika v oblasti psaní. Zde učitel musí zjistit, jak dobře dítě uchopuje psací potřeby, zda žák zvládne dostatečně uvolnit tužku a jak dobře je na tom s hygienicko-pracovními návyky. V závislosti na vstupní diagnostice nelze následující tři období analyticko-syntetické metody striktně rozdělit. V prvním ročníku se veškeré činnosti rozdělují v závislosti mnoha proměnných. Někdy půjdou činnosti rychleji a u některých je potřeba se zastavit na delší dobu. Také je potřeba dbát vzdělávacího

programu a určitých projektů, tematických plánů. Ty však nehrají podstatnou roli. Důležité je, abychom žáky provedli všemi třemi obdobími a dali jim dostatečný základ pro další rozvoj. Níže jsou popsána základní tři období analyticko-syntetické metody. Jako první se jedná o předslabikářové období, které je zaměřeno na jazykovou přípravu žáků na čtení. Odhadovaný čas je šest až osm týdnů. Jak jsme zmínili výše, jsou to pouze orientační jednotky času, jimiž není dobré se striktně řídit. Druhým obdobím je období slabikářové, při němž probíhá slabičně analytický způsob čtení. Třetím obdobím je období poslabikářové. Zde by mělo probíhat plynulé čtení slov, vět a celého textu. (Fasnerová, 2016)

#### **2.1.4 Výuka počátečního psaní**

Malí školáci nejprve musí pochopit smysl celého procesu psaní. Proč je důležité tuto činnost ovládat. Psaní nám umožňuje zapsat verbální sdělení a informace v takové formě, aby je mohli pochopit i další lidé, kteří s námi nežijí na jednom místě nebo ve stejném čase. Můžeme říci, že se jedná o formu sdělení, které psaný text nese a je zaznačen grafickým záznamem. Žáci se ve škole učí číst a psát zároveň a tím si osvojují jak písmo tiskací, tak i písmo psací. Učí se se propojovat grafickou podobu písma a zvukovou podobu k hlásce, která mu přísluší. Zároveň se musí naučit dvojí podobu grafického záznamu v psací i tiskací podobě. Žák by měl před samotným psaním mít schopnosti, které získal procesem čtení. Jedná se například o schopnost formulovat sdělení, uspořádat věty tak, aby sdělení bylo smysluplné a srozumitelné. Měl by umět také hláskovat. Je důležité si uvědomit, že proces psaní je založen na interakci mezi verbálními kognitivními schopnostmi, čtením a orálním jazykem (Vágnerová, str. 317) Žáka bychom ještě před samotným procesem psaní měli naučit základním hygienickým návykům, které jsou se psaním úzce propojeny. Jedná se o správné sezení a držení těla při psaní. Zde by pedagog měl ohlídat, zda žák sedí na celém sedadle, chodidla má na zemi a mírně u sebe, kolena v pravém úhlu. Je velmi důležité, aby byla dodržena určitá stabilita žáka. Hrudník by se neměl dotýkat hrany stolu a trup by měl být mírně nakloněn. Předloktí je opřeno o desku stolu a lokty se mírně oddalují od trupu a jeho váha zajišťuje již zmíněnou stabilitu. Hlava je v prodloužení páteře. Tento krok však není krátkodobý. Je třeba zajistit, aby žáci seděli správně po celou dobu školní docházky, a to nejen v první třídě. Jako další hygienický

návyk je správný úchop tužky (zmíněný již v předešlých kapitolách). Dbáme u žáků i na vhodné natočení psací podložky, papíru nebo sešitu a s tím souvisí i správné osvětlení psací plochy. Natočení psací podložky papíru nebo jiné pomůcky, do které žák píše, by mělo být natočeno se sklonem pravého nebo levého rohu nahoru. Zde záleží, zda je žák pravák nebo levák. Doba, kdy žák píše, by také neměla být příliš dlouhá a měl by v průběhu psaní odpočívat. Odhadovaný čas, kdy by měl žák psát, je přibližně deset minut. Jako poslední, ale také velice důležitá část hygienických návyků, je vytváření přátelské a radostné pracovní atmosféry, abychom pomohli zajistit, že žáci budou psát rádi. (Wildová, Křivánek, 1998) K psaní jsou také vázány určité metody. Jako první bychom měli zmínit opět metodu analyticko-syntetickou. V této metodě se žák učí zároveň číst i psát a žák by měl být z mateřské školy vybaven grafomotorickými dovednostmi. Dostatečně rozvinutá hrubá a jemná motorika je stavebním pilířem pro rozvoj psaní. Školní rok v oblasti psaní rozdělujeme na tři základní období, která mají přibližný časový horizont. Předslabikářové období nazýváme obdobím uvolňovacích cviků, které jsou zařazovány v průběhu celého roku. Na začátku však hrají velkou roli, aby se žáci naučili uvolnit paže, předloktí i dlaně a prsty. Ve slabikářovém období je žák podroben nácviku psaní grafémů, slabik, slov a vět. Následně ve třetím období žák procvičuje získané dovednosti na psaní textů a čtení napsaných textů vlastní rukou. Tomuto období říkáme poslabikářové, kdy se dovednosti ještě více prohlubují a zdokonalují.

## **2.2 Formy práce**

Stejně jako v dalších stupních základního vzdělávání, tak především v prvním ročníku základní školy, bychom měli volit ve vyučovacích jednotkách různé formy práce, které žáka budou aktivizovat a napomohou mu, aby se více a lépe ponořil do učebního procesu. V tomto případě je důležité volit určité organizační formy výuky. To znamená, jak je výuka zorganizovaná vzhledem k činnostem učitele a žáků. Při sestavování učební jednotky by se měl pedagog zamyslet nad tím, co vše může vytvářet při volbě forem výuky. Myslíme tím, jak ovlivní vztahy žáků, jaké vztahy budou případně vznikat mezi žákem a pedagogem, obsahem vzdělávání a vzdělávacími prostředky. Zvolíme-li si vhodnou formu výuky, kterou spojíme s adekvátními metodami, splníme tím cíl výuky. Při

naplňování výukové cíle je důležité se zamyslet, nad připravenosti žáků, jaké je emocionální atmosféra ve třídě a kde bude výuka probíhat.

V rámci praktické části diplomové práce byly využity formy výuky jako individualizovaná výuka. Princip individualizované výuky spočívá v rozvoji samostatnosti, tvořivosti a určité činnostnosti žáků. Individualizovaná výuka je zaměřena na propracovanost obsahu, podle kterého bude výuka probíhat a zároveň umožňuje žákům určitou svobodu v učebním procesu, kdy se sami žáci rozhodují, jakým způsobem budou na jednotlivých úkolech pracovat. Souvisí s tím ale i velká míra zodpovědnosti. V učebním procesu se jedná o velkou míru vnitřní motivace a posilování vůle, protože žákova práce má být vytrvalá a má být založená na překonávání překážek. Jedním z prvních systémů, který byl ucelený a striktně akceptoval individualizaci výuky, byl daltonský plán. Ten na počátku 20. století vytvořila americká učitelka H. Parhurstová.

### **2.2.1 Hromadná a frontální výuka**

Jedná se o formu výuky, která je v současné době nejrozšířenější organizační formou. O princip hromadného vyučování se zasadil Jan Ámos Komenský, jehož hlavním požadavkem pro pojetí vzdělávání bylo učit všechny a všemu. K tomu vytvořil právě tento didaktický systém výuky. Vytvoří se skupina žáků podobného věku a na podobné mentální úrovni. Tímto procesem vzniká v pedagogické praxi školní třída, ve které probíhá frontální výuka. Frontální výuka je výuka, kde všichni žáci mají postupovat stejným způsobem, učit se stejné úkoly ve stejném čase a pod vedením učitele. Postup výuky probíhá následujícím způsobem. Pedagog určí, co se bude danou učební jednotku probírat. Žáci si postupnými kroky, které jsou také dány učitelem, musí osvojit probíranou látku. Bohužel jsou k těmto krokům nuceni i žáci, kteří danou látku nezvládají. Automaticky se předpokládá, že by se měli všem ostatním žákům přizpůsobit a pokud k tomu nedojde, jsou nuceni k přizpůsobení. Velká většina žáků je poté v očích učitele vnímána jako ti, kteří vyrušují a práci pedagoga jen komplikují. V souvislosti s podobou hromadné výuky vznikla přesná představa, jakou podobu by měla mít třída, ve které výuka bude probíhat a zároveň, jakou strukturu by vyučovací jednotka měla mít. Podoba třídy při hromadné výuce je inspirována seřazením lavic v kostele. To znamená, že ve třídě jsou rozmístěny lavice ve třech řadách a žáci mají stálý a neměnný zasedací pořádek. Učitel je obvykle na vyvýšeném místě, odkud

provádí výuku. V současné době se ustálila forma učební jednotky. Jedná se o tzv. kombinovanou hodinu, která obsahuje tyto základní části podle Skalkové: Zahájení vyučování motivací → opakování probraného učiva → probírání nového učiva (expozice) → procvičování nového učiva (fixace) → kontrola splnění očekávaných výukových cílů, popř. hodnocení žáků (diagnóza). (volně podle Skalková, 2007)

Hromadná výuka s sebou nese mnoho pozitiv, ale také negativ. Jedním z negativních pohledů na hromadnou výuku je, že žáci jsou spíše pasivními příjemci a podílejí se dle výzkumů (Cangelosi, 1994, str. 29) na činnostech ve výuce maximálně polovinu času. Vzhledem k tomu, že jsou žáci pouhými příjemci, není jejich motivace příliš velká a pozornost žáků během hodiny rychleji upadá. Zde je kladen velký důraz na rétorické kvality daného vyučujícího.

Velkým pozitivním aspektem hromadné výuky je, že je umožněno vzdělání velkého množství dětí. Při větší skupině dětí se lépe měří úroveň znalostí a dovedností. Máme totiž k dispozici větší výzkumný vzorek. Hromadná výuka však neznamená striktní frontální výuku. Pedagog může v hodině využívat celou řadu dalších forem výuky.

### **2.2.2 Prezenční forma výuky**

Tento typ výuky je charakteristický tím, že aby probíhala výuka, musí se jí osoby účastnit pouze fyzicky. V České republice je prezenční forma výuky klasifikována jako denní forma studia. Pedagog a žák jsou po celou dobu výuky v přímém kontaktu. Podle Zlámalové je mnoho forem prezenční výuky. Jedná se například o večerní, dálkové, či externí studium. Důležitá je však možnost zprostředkovávání učiva skrze učitele způsobem „face to face“. Také je důležité zmínit, že pedagog v prezenční výuce určuje to, co konkrétně se mají žáci naučit. (H. Zlámalová, 2002, str. 3)

Další charakteristikou prezenční formy studia je, že patří mezi nejčastější formy výuky. Pedagog a žáci jsou přítomni v jednom společném prostoru (třída, exkurze) a mezi nimi probíhá předávání vzdělávacího obsahu prostřednictvím výukových strategií, metod a forem výuky. Pedagog je také v roli usměrnitele, vysvětluje žákům látku, diferencuje výuku apod. Tato forma výuky je nejčastější na českých školách a absolvovala ji většina z nás. Je nutné podotknout, že střední i vysoké školy lze navštěvovat v rámci dálkového studia, případně večerních hodin. Jedná se o takovou formu prezenční výuky, kdy student

přijíždí do školy o víkendy, mezitím se učí z materiálů určených pro denní studium a pedagogové jim v rámci výuky vysvětlí problematickou látku, ve zkráceném časovém úseku vysvětlí vše potřebné a důležité k jejich dálkovému studiu. Studenti pokračují ve studiu doma.

Je však nutné říci, že dítě, případně dospívající jedinec, potřebuje ve vzdělávacím procesu zažít pedagoga jako učitele člověka. To znamená, jako fyzickou osobu, která vnímá žáka s lidským přístupem a porozuměním. Kdy učitel vnímá třídu jako celek, ale zároveň jako skupinu jedinců, kteří jsou odlišní. Pomůže v případě problému, potřeby a je schopen odhalit vztah ve třídě v rámci krátké doby, takže náprava přijde, v rámci možností, rychleji. Ve spoustě případů je učitel řazen i do role náhradního modelu otce, případně matky, která je k žákovi laskavá. (Mareš, Čáp, 2001, str. 265) Při prezenční výuce, jak již bylo zmíněno v kapitolách výše, je pedagog v roli vychovatele, předává žákům informace, zprostředkovává vědomosti a dovednosti. Rozvíjí způsoby myšlení a žáky obecně. Je tím, kdo také v prezenční formě výuky pomáhá rozvoji komunikace a sociální interakce v systému žák – učitel – skupina žáků a školní třída. Tato komunikace se nerozvíjí pouze verbálně, působí na ni i neverbální komunikace, která je vzájemně s verbální realizována po celou dobu prezenční výuky. Ve výchovně vzdělávacím procesu je pro žáka učitel důležitou součástí, avšak to nejdůležitější, co žák ke svému rozvoji potřebuje, je, aby byl přítomný ve skupině vrstevníků. Ti mu pomáhají rozvíjet klíčové kompetence prostřednictvím komunikace a k tvorbě kompromisů. Žák získává určitý sociální status v rámci skupiny a učí se s nimi jednat a komunikovat s ohledem na odlišnosti každého z nich. Učí se vypořádat i s neúspěchem, se kterým je schopen si poradit.

V rámci prezenční výuky je třeba zmínit i formu hodnocení, ke kterému dochází během učebního procesu. Jedná se o takzvané sumativní hodnocení. Sumativní hodnocení je souhrnné hodnocení, které se provádí v rámci většího úseku práce, jako závěrečné hodnocení. Žák dostane po tomto hodnocení známku, která je závažná, tedy má velkou váhu. Sumativní hodnocení vyjadřuje situaci, zda žák ve vzdělávacím procesu uspěl či nikoli. Zaznamenáno je v rámci vysvědčení v pololetí, nebo na konci školního roku a je určeno pro veřejnost. Oproti tomu lze ve velké míře využívat formativního hodnocení. Typické pro tuto formu hodnocení je, že je žák hodnocen po kratších úsecích, je detailnější



v rámci zpětné vazby a nemusí obsahovat známku a pedagog si v rámci prezenční formy výuky může vybrat, jak budou výsledky žáka hodnoceny.

Prezenční výuka s sebou nese mnoho kladů a záporů. Mezi pozitiva prezenční výuky patří bezesporu vztah mezi pedagogem a jeho žáky. V prezenční výuce je důležitou složkou osobní přímý kontakt i přístup jak pedagoga, tak žáka. Učitel je v pozici, kdy osobnost žáků rozvíjí tou nejpřirozenější cestou a zároveň vytváří příjemné klima třídy, které je důležité pro další pozitivní působení a rozvoj. Pedagog v rámci prezenční výuky rychle odhalí, pokud má žák nějaké problémy. Ať už se týkají rodiny, vztahů mezi vrstevníky, či jiné situace, dokáže zasáhnout okamžitě ve chvíli, kdy problém zpozoruje. Nedochozí zde ani k dedukci a mylným úsudkům, protože učitel okamžitě podává zpětnou vazbu stejně tak, jako žák podává zpětnou vazbu učiteli.

V rámci vyučovacích hodin je větší možnost využívat různých didaktických pomůcek, jež žáky mohou motivovat. Bezesporu s sebou přináší i velkou míru socializace, kdy se žák začleňuje do skupiny vrstevníků, společnosti a učí se jednat a přemýšlet v rámci svých potřeb i potřeb skupiny a přijímá sociální role.

Abychom však nezmiňovali pouze klady, je potřeba zmínit i negativa, která s sebou prezenční výuka přináší. Jedná se o demotivaci žáků, kteří nejsou schopni koncentrace a soustředěnosti ve vyučovacím procesu. Při prezenční výuce většinou nelze v průběhu vyučovacích jednotek a dnů přestat pracovat a pokračovat ve chvíli, kdy si žák odpočine a nabere síl. V dnešní době však probíhá ve výuce diferenciaci žáků a dbá se na jejich potřeby, což vede k velké motivaci se učit, ale je kladen důraz i na potřeby žáků. (Tomanová, 2010, str. 28-31)

### **2.2.3 Online forma vzdělávání a její principy**

Oproti prezenční formě výuky s sebou nese on-line výuka mnoho rozdílů. Pojmeme on-line výuka je obecně označován takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. Rozlišujeme synchronní a asynchronní on-line výuku (MŠMT, 2020, str. 8).

On-line výuka probíhá ve chvíli, kdy pedagog žákům zprostředkovává kteroukoli aktivitu prostřednictvím internetu. Jedná se například o výuku v prostředí komunikačních médií

a aplikací. Aby mohla online výuka probíhat, potřebuje žák k výuce počítačovou síť. Počítačová síť je nezbytnou součástí online výuky, aby měl žák přístup ke vzdělávacímu obsahu. (Kopecký, 2006, str. 9). Online výuka může být také výukou synchronní, kdy je učitel společně se žáky propojen prostřednictvím komunikační platformy ve stejný čas a celá skupina pracuje stejném nebo podobném úkolu. (MŠMT, 2020, S.8) Je ale důležité dodat, že k této formě výuky potřebuje být jak učitel, tak žáci, neustále připojen k internetové síti. Komunikace a výuka probíhá v rámci videokonferencí, chatování, případně telefonáty.

Videokonference je v současné době nejpoužívanější a nejznámější způsob online výuky. Mezi programy, které zprostředkovávají komunikace pomocí videa a audia, patří neodmyslitelně Microsoft Teams, Google Meet, Skype a Zoom. Opět je nutné dodat, že tyto aplikace nelze spustit bez internetového připojení.

V rámci praktické části níže popisuji aplikace, které jsem v rámci on-line výuky využila pro svou zkušební hodinu. Jedná se o platformu Google Meet a Google Classroom. V rámci aplikace Google má učitel možnost využít velkou škálu aplikací, které lze využít v rámci online hodin. Google Classroom je takzvaná virtuální učebna, ve které je možné komunikovat prostřednictvím různých sad nástrojů. Jedná se především o nástroje jako je e-mail, úložiště a dokumenty. Toto řešení je pro pedagoga jednoduchou formou, jak předávat informace, poznámky a také místo, kde je může shromažďovat. V rámci aplikace Google Classroom je učitel schopen shromáždit do ní především materiály, zadat domácí úkoly, u kterých lze nastavit přesný čas odevzdání a danou práci také hodnotit a známkovat. Aplikace také umožňuje učiteli zkombinovat Google Classroom s platformou Google Drive, Sheets, Slides, Docs nebo například Quiz. Jejich využití ve výuce dává prostor pro efektivnější výuku. (<https://orangeacademy.cz/clanky/online-vyuka/>)

V rámci aplikace Google Classroom lze realizovat videohovory v platformě Google Meet. Jedná se o platformu, v níž učitel může vstupovat do videohovoru, založit si tzv. učebny dle předmětů a po zaslání odkazu na videohovor mohou vstoupit i ostatní členové vlastníci odkaz. Aplikace umožní všem zúčastněným sdílení obrazovek. Aby však mohla on-line výuka fungovat a nevytvářel se chaos, hluk a šumy, žák se může přihlásit o slovo pomocí tlačítka „přihlásit se o slovo“. K tomu, aby mohla on-line výuka probíhat z velké části bez

problémů, efektivně a jasně, je potřeba dodržovat určité zásady, principy a pravidla, které si z pozice pedagoga stanovíme. Jedná se především o technické vybavení a úpravu prostoru.

Harvardská univerzita doporučila určitý postup přípravy na online výuku pro své pedagogické pracovníky. Z hlediska technické přípravy a úpravy prostoru se jedná o doporučení, která usnadní proces on-line výuky. Osvědčený postup Harvardské univerzity je především ten, že nás žák musí co nejlépe vidět a slyšet, tím je pro něj snazší zapojit se do výuky a porozumět probíranému učivu. Tento postup si ověřovali odborníci na multimediální výchovu, kteří mají tisíce hodin zkušeností s vývojem médií zaměřených na výuku nejen na univerzitě v Harvardu.

Vezme-li v potaz učební prostor, musíme si uvědomit jeho primární funkci. Učiteli by měl umožnit učit tak, aby pro něj mohla být výuka co nepřirozenější a nemusel od základů měnit svůj styl výuky a stále se cítil příjemně. Ze všeho nejdříve bychom při on-line výuce z pohledu pedagoga měli myslet na pozadí, umístění „třídy“, osvětlení, kvalitu domácí sítě a zvuku.

Nejen učitel, ale kdokoli, kdo se účastní on-line výuky (žák, učitel), by měl dbát na to, jestli je dobře vidět. S tím souvisí sezení tak, abychom neměli okno za zády, protože poté je špatně vyváženo osvětlení kamery, která nesnímá náš obličej. Kamera je nastavena tedy tak, aby snímala náš obličej ve středu obrazovky, na stabilním místě a měli bychom navazovat oční kontakt se žáky. Musíme si však uvědomit, že velmi zásadním prvkem on-line výuky je volba prostoru, kde online výuka probíhá. Nechceme, aby žáci trávili výuku tím, že budou zkoumat prostor, odkud vysíláme. Tedy zvolíme spíše prostor neutrální, kde budeme myslet na své soukromí, nebude za námi nikdo chodit a během výuky nebudou muset žáci poslouchat jiné zvuky než naši komunikaci s nimi, případně nahrávky, které jim zprostředkujeme v rámci výuky. Tím směřujeme ke kvalitě zvuku. Jedná se o nejdůležitější aspekt on-line výuky. Harvardská univerzita vydala doporučení, ve kterém navrhuje pedagogům, aby si pořídili mikrofon. Ten by měl zprostředkovat lepší výklad než počítačový mikrofon. V neposlední řadě je potřeba zmínit internetové připojení. Je důležité, abychom měli takové internetové připojení, které nám bez problémů umožní vést

on-line výuku. V důsledku nekvalitního internetového připojení nemůže být on-line výuka efektivní a celý proces výuky naruší.

Výčet postupu, jak se připravit z hlediska techniky na on-line výuku, je celkem náročný vezmeme-li v potaz, co vše je potřeba, aby byl proces on-line výuky efektivní. Pokud totiž objevíme problém v jedné věci, týkající se techniky, osvětlení apod. celý proces výuky je narušen a zhorší se tak její kvalita.

### **Role učitele při online výuce**

Role učitele při on-line výuce je dosti specifická. Forma předávání informací a celý učební proces neprobíhá ve školní třídě, ale probíhá on-line ve třídě virtuální. Pedagog si před samotným uskutečněním on-line výuky, musí vytvořit takové podmínky, které napomohou plynulému průběhu on-line výuky. Jedná se o podobné plánování výuky jako v prezenční formě. Učitel si naplánuje, co konkrétně bude v dané on-line hodině vyučovat. Po zvolení učiva si také vytvoří přípravu a dále také technologické záležitosti potřebné k průběhu on-line výuky. Jak již bylo zmíněno výše, jedná se především o prostor, zvukové zajištění a kvalitní internetové připojení. Harvardská univerzita, která se v rámci propuknutí pandemie COVID-19, zaměřila na téma on-line výuky, doporučila několik postupů pro přípravu pedagoga na on-line výuku. Postupy však můžeme zobecnit na učitele a uvedeme si několik aspektů spojených s vedením on-line výuky.

Autoři článku *Pedagogical Best Practices: Residential, Blended, and On-line* (2021) uvedli, že první krokem pro úspěšnou výuku jak prezenčně, tak on-line, má být určení obsahu výuky, hodnocení a princip pedagogiky. Online výuka je omezená na využívání určitých forem výuky oproti výuce prezenční. Pokud je však učitel schopen pracovat s technologiemi i v prezenčním vzdělávání, může i v on-line výuce využít některá prostředí. Například promítnout text, využít video, případně poslech.

Zásadním aspektem je však stanovení očekávání a určitých norem, které nám pomohou při on-line výuce žáky, a především jejich rodiče, informovat o průběhu on-line výuky. Také by měl učitel rodičům a žákům sdělit, jaká očekávání budou požadována a jak bude připojení do výuky probíhat. Je také dobré, aby učitel nabídl různá doporučení pro

připojení žáka do výuky. Jedná se tedy o doporučení, která byla již zmíněna. Jsou to: klidné místo, kvalitní internetové připojení a kvalita zvuku.

Po teoretické stránce jsou role učitele v e-learningu tři. Jedná se o definici lektora, definici pedagoga a definici tutora (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015, str. 55)

Dle pedagogického slovníku je lektor ten, kdo řídí a realizuje různé formy vzdělávání dospělých. Tato definice však neodpovídá všem činnostem, které lektor v rámci distančního vzdělávání realizuje a je velmi zjednodušená. Definice pedagoga uvedena ve zkrácené verzi je ta, že pedagog představuje jeden ze základních pilířů vzdělávacího procesu. Jedná se o pedagogického pracovníka, který je profesionálně proškolen, je odpovědný za veškerou svou přípravu, organizaci, řízení a za výsledky celého vyučovacího procesu. V rámci distančního vzdělávání jsou uvedeny všechny role, které pedagog v učebním procesu provádí. Jedná se tedy o přípravu edukace, kdy záleží na tom, jak ji pedagog řídí, zorganizuje a zhodnotí. (Pedagogický slovník, Průcha, str. 322 – pedagog, lektor) Definice tutora je uvedena podle Heleny Zlámalové. Jedná se pedagogickou pozici, která je z hlediska metodiky zprostředkovatelem distančního studia, průběžně hodnotí výsledky studentů a má úzký kontakt se svými studujícími navzdory prostoru, specifické povinnosti a času. Je to ideální definice pedagoga distančního vzdělávání. Úkoly, které by měl pedagog v distančním vzdělávání vykonávat jsou: hodnocení práce studentů, zadávání úkolů, odpovídání na dotazy, které je pedagog schopen sdělit všemi dostupnými prostředky distanční formy výuky, tedy vzdáleně. Vede výuku a případné návody u nichž také hodnotí průběh. Dále by měl studentům pomoc s překonáním překážek v souvislosti se studiem a evaluovat kvalitu veškerých studijních materiálů, které dává k dispozici studentům.

Distanční formu vzdělávání můžeme z pozice pedagoga vnímat přesně tak, jak je popsáno v definicích. Z pozice žáka, který je na prvním stupni základní školy, by měla být role lektora pojata z hlediska učitele s partnerským přístupem ke vzdělávaným. Pedagog je schopen aktivizovat účastníky tak, aby pedagog a žáci spolupracovali. Pedagog zprostředkuje vzdělávací obsah, ale musí aktivizovat všechny žáky, aby probíhala nepřetržitá zpětná vazba mezi učitelem a žáky. Učitel nepřetržitě hodnotí kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu tím, že získává informace od žáků například tím, že vidí,

jak komunikují, zda mají nějaké technické potíže, kdy upadá jejich pozornost a jak příště provést učební proces jinak.

Pedagog je také v roli, kdy by měl přizpůsobit výuku možnostem žáků a nepřeceňovat možnosti rodičů a žáků při vzdělávání na dálku. Měl by se snažit zjistit, jaké jsou jejich možnosti a usilovat o zpětnou vazbu nejen od samotných žáků, ale také od rodičů.

Pedagog se stává hodnotitelem práce žáků, kteří se teprve seznamují s technickým prostředím a celou formou on-line výuky. Je tedy potřeba opět poskytnout dostatek podpory a opory pro učení. Během on-line výuky pedagog může hodnotit rozvoj schopností a dovedností u malých žáčků a využít tak formu hodnocení z jeho strany, ale také formu sebehodnocení, která je u žáků první třídy opravdu důležitá. Pedagog se v rámci spolupráce s rodiči může pokusit o tvorbu digitálních portfolií a evidovat tak pokroky žáků. Pro učitele, který se svými žáky podstupuje on-line formu výuky, má být nosná zpětná vazba žákům v podobě motivace a postupných kroků, které žáky posouvají vpřed. Zdržet bychom se měli hodnocení v podobě klasifikace, protože při on-line výuce není tak nosná jako hodnocení slovní. Edukační laboratoř ve spolupráci s Pedagogickou fakultou UK vydala brožuru, ve které definuje 12 doporučení, která učitelům napomohou v podávání zpětné vazby. Jedná se o kroky, kterými se pedagog může řídit. Jako první krok zmiňuje zpětnou vazbu pomocí formativního hodnocení, kdy pedagog podává žákovi zpětnou vazbu slovně a pomáhá mu seznámit se s kroky, které mu napomohou ve zlepšení. Pedagog by si měl také nastavit jasné cíle, kterých chce ve výuce dosáhnout a čeho by měli dosáhnout samotní žáci. Tím bude schopen navrhnout i aktivity, které do on-line výuky zahrnout. Další kroky směřují k hodnocení, kdy by pedagog neměl žáky mezi sebou porovnávat, měl by ponechat čas na opravu, podpořit vzájemnou spolupráci, ocenit pokroky a kombinovat různé způsoby vyhodnocování. To znamená využití automatických vyhodnocení u různých online cvičení. Učitel by měl také vyžadovat zpětnou vazbu od žáků, nabídnout možnost konzultací, u kterých však určí konkrétní čas. (Edukační laboratoř – brožura) (MŠMT – doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku)

### **Role rodiče v on-line vzdělávání**

V rámci běžné výuky podle Štecha (2004) definujeme jako účast rodiče na výchovně vzdělávacích procesech a zkušenostech jejich dětí. (Jeynes, 2005) Učitel, který spolupracuje s rodiči je podle výzkumů přínosem pro žáky všech věkových skupin. Epstein napsal, že pokud se rodič zapojuje do výuky více, výsledky dětí jsou mnohem lepší. (Epstein, 1991; Christenson et al., 1992; Jeynes, 2011; Singh et al., 1995) Epsteinová se snažila vymezit rodičovské zapojení do šesti typů. Jako první zmínila, že pokud se má rodič do učebního procesu zapojit, mělo by mu být umožněno posílit jeho rodičovské dovednosti. To znamená, že školy by měly vytvořit takové podmínky, které budou vhodné pro zdravý rozvoj dítěte. Dalším typem je především komunikace se školou, kdy by škola neměla jen informovat o způsobech výuky, pokrocích dítěte nebo jen o vzdělávacích programech. Škola by měla rodiče informovat především tak, aby rodič chápal a rozuměl tomu, co mu pedagog říká a na základě získaných informací provést další kroky, které napomohou jejich dítěti. Třetím typem je zapojit rodiče do dobrovolných aktivit ve škole. Jedná se například o různou organizační výpomoc apod. Čtvrtým typem je výuka doma, kdy je rodič v roli podporovatele, monitoruje, vysvětluje a kontroluje své dítě při plnění domácích úkolů. Rodiče jsou také zapojeni do rozhodování o procesech ve školách v rámci klubu rodičů, kdy je také vhodná spolupráce rodiče a školy v rámci komunity. Z výzkumu ale vyplynulo, že aktivita a zapojení rodičů do školních aktivit, nemusí mít striktní vliv na výsledky žáků. Jedná se však o výzkum, kdy žáci navštěvují školu prezenčně.

V distanční formě výuky je role rodiče nepostradatelná. Avšak dle studií, které byly provedeny v době pandemie COVID-19, se ukázalo, že rodiče byli uvedeni do stresových situací a míra stresu byla vyšší než při běžné výuce. (Spinelli et al, Citace2020) Ve Spojených státech byl proveden výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak působí distanční výuka žáků na prvním stupni základní školy na pečující osoby. Bylo zjištěno, že pečující osoby upřednostňují formu prezenční výuky, protože je pro ně on-line výuka považována za náročnou a jsou tak často podrobena stresu. Důvod stresu však není bytí doma se svým dítětem, nýbrž nedostatečná připravenost na podporu svých dětí na on-line výuce. Vzhledem k přesunu výuky na online, bylo potřeba, aby se žáci přesunuli na platformy, ke kterým bude potřeba i internetové připojení, aby zůstaly ve spojení s pedagogem. V rámci opatření pandemie COVID-19 byla vydána doporučení k distančnímu způsobu vzdělávání od MŠMT, která poukazuje na to, jak usnadnit práci všem zúčastněným, tedy rodičům,

pedagogům i žákům. Na rodiče, který je se svým dítětem na on-line výuce, bychom měli brát ohledy v tom, aby nebyli přeceněny jeho možnosti při vzdělávání na dálku. Měli bychom také zjistit, jaká je realita, ve které se žák i rodič pohybují a klást důraz na zpětnou vazbu, kterou ale musíme i my pedagogové, poskytovat ve velké míře. Role rodiče při on-line výuce je tedy: zajistit a vytvořit dítěti adekvátní podmínky pro práci tj.: pomůcky, pracovní místo, materiály a samozřejmě klidné prostředí, ve které může žák pracovat. Další role rodiče je, aby se ujistil, zda žák ví, co má dělat, rozumí práci, zadání, úkolům, které učitel požaduje při on-line výuce. Není-li tomu tak, měl by své dítě vést k tomu, aby se zeptalo učitele, případně učitele ihned kontaktuje rodič. Specifické je však distančně vzdělávat žáky v prvním ročníku, kteří zatím nedosahují takových schopností, aby byli schopni samostatně se učit, organizovat si učení a samostatně si poradit s technickými problémy, které s sebou on-line výuka může přinášet. Rodič je tedy nucený přímo pomáhat žákovi. Škola však musí poskytnou rodičům náměty, které pomohou žákům rozvíjet kompetence co nejlépe a při kterých nepřímo probíhá vzdělávání. Jedná se o rozvíjení kompetencí pomocí her, vycházek do přírody i do města, pomoc při domácích pracích apod. Je však nutné, aby učitel s rodiči komunikoval a dodával jim případnou podporu. (MŠMT, str. 12)



## **Praktická část**

### **3 Výzkumné cíle a otázky**

#### **3.1 Cíle práce**

Cíle této práce jsou celkem čtyři. Prvním cílem je zmapovat, která rizika a přínosy s sebou on-line výuka v prvních třídách přináší pro budoucí studium.

Druhým cílem diplomové práce je si pomocí polostrukturovaného rozhovoru s vybranými pedagogy, rodiči a žáky zhodnotit, zda je možné vyučovat plnohodnotně a dlouhodobě v rámci on-line výuky žáky v první třídě či nikoliv. Záměrem mého šetření bylo zjistit, jak velká je potřeba zapojit do výuky rodiče žáků, v jaké míře probíhá spolupráce mezi učitelem a rodičem a zda je žák schopen v takto nízkém věku absolvovat on-line výuku samostatně.

Čtvrtým cílem je zjistit, jak ovlivnila on-line výuka dovednosti žáků v oblasti IT gramotnosti. Zmapovala jsem také, zda a jakým způsobem učitelé ve své výuce používají aplikace a programy, které se v době pandemie vyvinuly a jak jim ve výuce pomáhají v současnosti.

Důležitým aspektem mé praktické části bylo, pokusit se v rámci rozhovorů „nahlédnout“ do on-line výuky z pohledu rodiče, učitele a žáka, které jsem se snažila vést svými otázkami nejen k rizikům, které s sebou jednoznačně on-line výuka přináší, ale především k přínosům on-line výuky v dalších ročnících studia základní školy.

#### **3.2 Výzkumné otázky**

Na základě výše stanovených cílů byly formulovány následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jaká rizika a přínosy s sebou nese on-line výuka v prvních třídách?

Podotázka 1: V jaké míře je potřeba spolupráce mezi rodičem žáka a učitelem?

Podotázka 2: Je žák schopen se samostatně zapojovat do on-line výuky?

Podotázka 3: Lze přes všechna rizika, vést on-line výuku tak, aby pro žáky byla přínosem?

## 4 Metodologie

Praktická část diplomové práce je vedena specifickou formou kvalitativního výzkumu. Tímto zvoleným typem výzkumu „chceme rozumět jednání aktérů i sociálním strukturám, v nichž se dané jednání uskutečňuje.“ (Novotná, 2019 a, str. 260) Záměrem kvalitativního výzkumu je shromáždit určitá data, která napomohou výzkumníkovi získat vhled do konkrétních situací ve kterých nalezne určité porozumění a lépe se v něm zorientuje. (Ferenčík, 2010)

Kvalitativní výzkum se liší od kvantitativního tím, že zatímco kvantitativní výzkum pracuje s číselnými daty, kvalitativní výzkum se zabývá prací s daty a textem. (Švaříček a Šedřová, 2007, Hendl, 2016)

Pro výzkum byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Tato metoda je základní metodou kvalitativního výzkumu. Cílem polostrukturovaného rozhovoru v kvalitativním výzkumu je pochopení, jak lidé pohlíží na konkrétní skutečnosti. (Janák, 2018)

### 4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný soubor, učitelé, žáci a rodiče, byl zajištěn metodou účelového výběru. To znamená, že: *“účelový výběr vzorku je jedním z nejběžnějších způsobů úvahy o vzorku v kvalitativních výzkumech.”* (Novotná, 2019 b, str. 303) Účelový výběr bychom měli důkladně promýšlet společně s tím, který výzkumný problém navrhne, a dále které výzkumné otázky si pro svůj výzkum zvolíme. V rámci zvolené metody je třeba vybrat takový výzkumný vzorek, ke kterému si předem zvolíme určitá kritéria. V případě této diplomové práce byly vybrány tři skupiny respondentů, u kterých je relevantní, že absolvovaly on-line výuku v době pandemie COVID-19. Proto byli pro výzkum vybráni žáci 4. ročníku běžné základní školy. Dále výzkum absolvovalo dvanáct pedagogů z různých základních škol a rodiče žáků, jejichž děti absolvovaly on-line výuku v prvním ročníku základního vzdělávání.

## 4.2 Metody sběru dat

### 4.2.1 Polostrukturovaný rozhovor

Ve výzkumu se dělí rozhovory dle strukturovanosti. Pro výzkum v této diplomové práci byl použit polostrukturovaný rozhovor. Charakteristickými znaky polostrukturovaného rozhovoru jsou částečně připravené scénáře s převážně otevřenými otázkami s částečně připravenou strukturou. (Zandlová, 2019) Je důležité dodržet podmínky vedení rozhovoru. Hendl uvádí, že otázky, které výzkumník pokládá, musí být pro dotazovaného srozumitelné. Tazatel tedy pokládá pouze jednu otázku a k tomu, aby více rozvinul odpověď dotazovaného, využije tzv. sondáž. Ta *“slouží k prohloubení odpovědi v určitém směru.”* (Hendl, 2016, str. 174)

Provedený polostrukturovaný rozhovor obsahoval pro každou skupinu dotazovaných jiný počet otevřených otázek. Postupovala jsem podle předem připraveného scénáře viz níže:

#### Otázky pro pedagogy

1. Co se Vám vybaví, když se řekne on-line výuka?
2. Jak on-line výuka probíhala?
3. Jak byla sestavena a jak byl upraven rozvrh?
4. Jaké materiály / online nástroje pro čtení a psaní jste při on-line výuce používala?
5. Se kterými programy, materiály a aplikacemi jste dříve nepracovala a nyní s nimi pracujete?
6. Které metody a formy práce jste ve svých hodinách používala?
7. Jaká rizika podle vás vnímáte v on-line výuce žáků v prvních třídách?
8. Zmínila byste něco, co pozitivně ovlivnilo žáky při online výuce a mohou tyto zkušenosti využít v současnosti?

Doplňující otázky nebyly využity všechny. Záviselo na dané situaci a na tom, jak byl dotazovaný ochoten výše pokládané odpovědi rozvést.

1. Jaká rizika podle vás vnímáte v on-line výuce žáků v prvních třídách?

2. Jak on-line výuka ovlivnila další výuku čtení a psaní žáků?
3. Popsal/a byste, jak jste sestavoval/ a jednotlivé hodiny čtení a psaní?
4. Trvala výuka 45 minut? Pokud ano, jak byla sestavena?
5. Jak se vám dařilo zapojit a udržet pozornost všech žáků?
6. Bylo pro žáky první třídy jednoduché manipulovat s elektronikou a řešit technické problémy? (zvuk, kamera)
7. Zapojil/a jste do učebního procesu i rodiče žáků? Jak?
8. Přípravoval/a jste metodiku pro rodiče žáků? Pokud ano, popište, jak vypadala.
9. Jak z vašeho pohledu a z pohledu naplnění výukových cílů žáci prvních tříd zvládli on-line výuku?
10. Kde spatřujete nedostatky on-line výuky v hodinách čtení a psaní?
11. Jak byste sestavila on-line výuku tak, aby byla pro žáky přínosem? Lze to vůbec?
12. Jaké jsou hlavní bariéry on-line výuky?
13. Využíval/a jste ve výuce i on-line vzdělávací programy, aplikace, webové stránky? Které?
14. Jak vám tyto programy pomohly s výukou čtení a psaní v první třídě?
15. Byly tyto programy pro žáky užitečné ve vzdělávacím procesu? Čím?

Pro rodiče žáků byly připraveny podobné otázky, podle kterých jsem postupovala.

1. Co se Vám vybaví, když se řekne on-line výuka?
2. Jak on-line výuka probíhala?
3. Jak jste pracovali s vaším dítětem na on-line výuce?
4. Využívali jste nějaké online programy a aplikace? Které?
5. Spatřujete nyní i nějaká rizika online výuky? Která?
6. Dokážete říct, zda vaše dítě on-line výuka pozitivně ovlivnila? Může tyto zkušenosti

využít v současnosti?

Stejně tak, jako pro pedagogy jsem sepsala doplňující otázky i pro rodiče žáků, které jsem byla připravena pokládat v případě, že by se rodič k pokládaným hlavním otázkám, nechtěl vyjádřit.

1. Jaká rizika podle vás vnímáte v on-line výuce žáků v prvních třídách?
2. Bylo pro žáky první třídy jednoduché manipulovat s elektronikou a řešit technické problémy? (zvuk, kamera)
3. Musela jste být přítomna u celé on-line výuky vašeho dítěte, kdyby nastaly technické problémy?
4. Byl/a jste zapojena do učebního procesu? Jak?
5. Pokud pro vás byla připravena metodická příprava, jak pracovat se svým dítětem při výuce, využil/a jste ji? Byla pro vás přínosem? V čem?
6. Kde u svého dítěte spatřujete nedostatky on-line výuky čtení a psaní?
7. Musel/a jste pracovat se žákem i mimo on-line výuku?
8. Přišly vám on-line hodiny čtení a psaní nedostačující? V čem konkrétně?
9. Jak se vám se svým dítětem pracovalo? Dařilo se vám to, nebo žák výuku „bojkotoval“?
10. Co pro vás bylo při on-line výuce čtení a psaní nejnáročnější?

Pro skupinu žáků bylo připraveno šest otázek, na které žáci odpovídali v malé skupině deseti žáků čtvrtých tříd. Při připravování scénáře otázek jsem předpokládala, že se žáci budou během rozhovoru vzájemně doplňovat ve svých odpovědích a pohledech na konkrétní situace související s online výukou v prvním ročníku základního vzdělávání.

1. Co se ti vybaví, když se řekne on-line výuka?
2. Zažil/a jsi on-line výuku? Jaké to pro tebe bylo? (proč)
3. Učil/a ses podle rozvrhu? Jak probíhala taková on-line výuka?

4. V čem pro tebe byla on-line výuka dobrá?
5. Získal/a jsi v rámci on-line výuky nějaké zkušenosti, které ti pomohli v současnosti?  
Které?

### **4.3 Etika výzkumu**

Všechna data, která jsem ve svém výzkumném šetření sesbírala, byla anonymizována tak, aby nebylo možné identifikovat účastníky výzkumu. Skupina účastníků výzkumu je nezletilá. O souhlas s účastí ve výzkumu jsem požádala rodiče žáků, kteří souhlas s účastí ve výzkumu dali a také se výzkumu sami zúčastnili.

## **5 Postup práce**

Jako první krok, který jsem v praktické části prováděla, bylo vytvoření tří skupin otevřených otázek, které jsem po konzultaci s mou vedoucí práce ještě více specifikovala, abych z rozhovorů výtěžila maximum a otázky odpovídaly tomu, co chci konkrétně zjišťovat. Pedagogům, rodičům ani žákům jsem záměrně nezasílala otázky předem, aby byl rozhovor co nejpřirozenější a dle situace jsem jim pokládala i doplňující otázky, pokud nebyly např. sdílní a bylo potřeba jejich odpovědi více specifikovat. Rozhovory byly realizovány osobně i on-line v rámci video rozhovoru a zúčastnilo se ho dvanáct rodičů, dvanáct pedagogů a skupina deseti žáků čtvrtého ročníku.

## **Rozhovor**

### **6 Průběh výzkumu**

Se všemi aktéry rozhovoru jsem prováděla rozhovor osobně, případně, mezi některými aktéry. proběhl společný rozhovor online přes aplikaci Google Meet. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a po jejich přepsání také smazány. Všichni aktéři rozhovoru byli informováni o účelu rozhovoru, jeho průběhu a také o tom, že mají právo na odmítnutí odpovědi na kteroukoli položenou otázku. V rámci zachování anonymity nebudu uvádět žádná konkrétní jména ani popisy osob. Rozhovory, které jsem prováděla, trvaly přibližně patnáct až dvacet minut. Jakmile jsem měla shromážděná potřebná data, zaměřila jsem se na jejich analýzu a transkripci. Rozhovory jsem si v rámci programu Transkriptor nahrála, ale vzhledem k nepřesnostem a komolení textu jsem se rozhodla o ruční přepis odpovědí.

#### **6.1 Rozhovor s učiteli**

Během rozhovorů s učiteli jsme získala velké množství odpovědí, které jsem mohla později analyzovat s výpověďmi rodičů i žáků. Během výzkumného šetření bylo důležité, aby učitelé, kteří se do výzkumného šetření zapojili, měli na rozhovor dostatek času. Po prvních dvou rozhovorech, které se nesly v duchu spěchu, jsem se rozhodla, že dotazované poprosím o dostatek volného času pro výzkum, aby se mohli lépe soustředit a vzpomínat na dobu, kdy vyučovali v prvních třídách v rámci on-line výuky. Dle předem připraveného scénáře učitelé odpovídali na otázky. Z analýzy dat vyplynulo, že první vzpomínka, která se učitelům vybaví v rámci on-line výuky v prvním ročníku ZŠ, je jednoznačně stres, černá obrazovka, a především technické problémy se kterými se potýkali nejen učitelé, ale také žáci.

V rámci této otázky jsem si mohla odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která zní: „Jaká rizika s sebou nese on-line výuka v prvních třídách?“ Učitelé i rodiče se v rámci analýzy dat shodli na tom, že riziky online výuky jsou především technické problémy, které během celého dlouhého období museli řešit. Jednalo se o přetížení sítě, přes kterou byli žáci připojení. To mělo za následky zasekávání obrazovky, zvuku a někdy i celé přerušování výuky, které trvalo pár minut. U některých online přenosů i desítky minut, než se mohli opět připojit.



Druhá otázka polostrukturovaného rozhovoru směřovala k přiblížení pohledu pedagoga na průběh online výuky v prvních třídách. Odpovědi respondentů se zde velmi lišily, protože na každé škole probíhala online výuka trochu jinak. Z výpovědí jsem zjistila zajímavý systém, kdy většina pedagogů nechávala žákům prostor se prvních 10 minut on-line výuky vypovídat a sdílet své zážitky, které se jim staly doma. Při běžné výuce se tento „rituál“ aplikuje v některých školách v rámci ranního kruhu, kdy se žákům dá prostor pro sdílení a poté probíhá výuka. Učitelé také ve své výuce používali různé on-line didaktické aplikace. Jednalo se o aplikace, které jsou zpoplatněny licencí, jež hradí škola. V současné době jsou tyto aplikace a programy využívány i v běžné výuce v podobě jejího obohacení. Ve výpovědích pedagogů byly často zmiňovány interaktivní výukové materiály od nakladatelství TAKTIK, které nabízí všechny učebnice a pracovní sešity v interaktivní on-line podobě. Dále také multimediální interaktivní učebnice od nakladatelství Nová škola, která nabízí interaktivní on-line verze učebnic, písanek a pracovních sešitů. Pro první třídu konkrétně „Čteme a píšeme s Agátou“. Zajímavou aplikací, kterou učitelé zmiňovali, byla aplikace wordwall, kde si pedagog mohl sestavit různé hry na procvičení, případně vybrat z již připravených materiálů. Učitelé ve své výuce využili také některé z výukových portálů. Ve výpovědích se opakovaly nejčastěji: Školákov, grammar in, Umimeto. Učitelům tyto programy, aplikace a on-line portály pomáhaly především, cituji: „s názorností – mohla jsem nasdílet na obrazovku to, co měly děti před sebou; občas byla stránka doplněna nějakou animací - např. na jabloni dozrávala jablíčka s písmenky, skutálela se dolů, vytvořila slabiku – děti přečetly – pomáhalo to udržet jejich pozornost.“ (učitelka, ZŠ Jana Wericha). Učitelé se museli zaměřit také na to, aby využívali různé formy výuky. Z doplňujících otázek učitelé vypověděli, že zadávali některé úkoly tak, aby se žáci proběhli například po bytě, kreslili písmena rukou. Vytvářeli také skupiny v on-line prostoru, kde se žáci společně měli domluvit na nějakém systému splnění zadání. Pedagogové se zkrátka snažili připodobnit on-line výuku co nejvíce prezenční formě výuky, byť měla on-line výuka značná omezení.

Druhou výzkumnou otázkou, zaměřenou na míru potřeby spolupráce mezi rodičem žáka a učitelem, napomohla otázka z předem připraveného scénáře, na kterou jsem se dotazovala rodičů. Ti totiž odpovídali na otázku zaměřenou na podobu online výuky tak, že zmínili i systém zpětné vazby, kterou zvolili někteří z pedagogů. Spolupráce mezi pedagogem a

rodiči žáků byla nutná v počátcích on-line výuky. Z výpovědí pedagogů a rodičů bylo zjištěno, že rodiče pomáhali žákům s připojením, nastavením zvuku, kamery a případně jim vysvětlili na co kliknout, pokud se stane, že připojení selže. Z rozhovorů také vyplynulo, že si pedagogové nastavili pravidla, se kterými byli seznámeni rodiče i žáci. Jednalo se převážně o pravidla, která budou společně dodržovat při on-line hodinách, aby výuka probíhala, alespoň v rámci možností, plynule. Z rozhovorů s několika učiteli jsem zjistila, že jako prvním pravidlem bylo, aby se žáci připojili minimálně pět minut před začátkem plánované výuky. Dále měl mít žák po připojení vypnutý zvuk a zapnutou kameru, aby žáky pedagog viděl. Další pravidla byla zaměřena na podmínky, ve kterých by on-line hodina měla probíhat a to.: klidné prostředí, sezení u počítače tak, aby bylo žáka slyšet, mluvení pouze v případě, kdy je žák vyvolán apod. Ze sdílení s učiteli vyplynulo z výzkumu, že vždy první hodinu učitel nechával žáky sdílet své zážitky, vzájemně se pozdravili a naladili se na společné téma. Přesně tak se tento postup děje i v běžné prezenční výuce. Při běžné výuce se tento „rituál“ aplikuje v některých školách v rámci ranního kruhu, kdy se žákům dá prostor pro sdílení a poté probíhá výuka.

Z výpovědí rodičů jsem zjistila, že byla velká nutnost pomoci žákům s připojením a s technickými potížemi, ale sami rodiče se potýkali s tím, že v době epidemie COVID-19 sami vykonávali i své zaměstnání na homeoffice a tedy nebylo ani možné, aby u žáka seděli celou dobu jeho výuky. Ne každý rodič však mohl být se svým dítětem doma, proto bylo nutné zajistit mu pečující osobu např. babičku, nebo ho vést k samostatnosti, aby se zvládl připojit na online výuku sám. Tento proces vedl k tomu, že žák získal v mnohem kratším časovém rozmezí poznatky, které zlepšily jeho IT gramotnost. Z výpovědí také vyplynulo, že učitelé nepřipravovali žádnou metodiku pro rodiče. Důvody se lišily. Z analýzy dat však vyplynulo, že se pedagog snažil udělat nejvíce práce v průběhu on-line výuky, avšak velké množství práce museli rodiče se žákem udělat až po výuce. V první třídě se žáci učí především trivium, ale během on-line výuky učitel nedokáže kontrolovat správný úchop tužky a uvolnění ruky. Co tedy jednoznačně fungovalo a nebyl s tímto jevem žádný problém, bylo čtení, protože se učitel snažil zapojit všechny žáky, aby zjistil, který žák je na tom se čtením lépe a který musí čtení trénovat více. Co se týče výuky psaní, tam museli pomáhat rodiče.

## 6.2 Rozhovory s rodiči žáků

V rozhovorech s rodiči, jejichž děti absolvovaly on-line výuky v prvním ročníku základní školy, jsem prováděla polostrukturovaný rozhovor také osobně. Třídní učitelé, kteří se mnou absolvovali rozhovor, souhlasili s tím, že budou kontaktovat rodiče žáků. Ozvalo se několik málo rodičů, kteří se byli ochotni sejít a absolvovat rozhovor. Rodiče jsem seznámila s formou rozhovoru, s jejich anonymizací a také s možností kdykoli rozhovor ukončit. Skupina respondentů se skládala i z učitelů, kteří si on-line výuku zažili i z pozice pedagoga, který vyučoval žáky základní školy a zároveň rodiče žáka prvního ročníku základního vzdělávání. Odpovědi na otázku, co se jim vybaví, když se řekne online výuka byly totožné s odpověďmi učitelů, což vyplynulo z analýzy dat a bylo zmíněno viz výše.

Na rozdíl od pedagogů, rodiče pozorovali velkou propast v socializaci takto malých dětí, které z prostředí mateřské školy, kdy se stýkaly se svými vrstevníky denně několik hodin, přešly, cituji „na černé obrazovky“ a neměly žádný sociální kontakt s dětmi ve třídě. Tím nechceme říct, že pedagog toto negativum online výuky nepocíťoval, snažil se však alespoň o co největší budování vztahů mezi žáky v rámci sdílení a zpětných vazeb. Rodiče však nemohli svým dětem vynahradiť třídní prostředí. Z výpovědí bylo však zjištěno, že někteří rodiče propojili děti přes videohovory. Tím byl alespoň částečně rozvinut sociální kontakt mezi dětmi, a tudíž vznikl i prostor pro budování určitých sociálních vazeb.

Výuka žáků v prvních třídách není jednoduchá ani v běžné prezenční formě výuky, z výpovědí zjistíme, že rodiče museli se svými dětmi procvičovat psaní denně a zjišťovat si informace o správném úchopu, jak pomoci s uvolněním ruky a co dělat v případě, pokud žák správný úchop tužky teprve buduje. Tedy, jaké cviky provádět, aby byl úchop tužky správný a přirozený. Zjistila jsem, že takto obsáhlá práce rodiče se svým dítětem, byla pro rodiče velmi stresující, protože na rodiči byla velká spousta práce, která se střídala s jeho zaměstnáním a pozornost musel soustředit i na chod domácnosti, případně na další dítě/děti. Někteří rodiče nahrávali své děti při čtení a psaní. Tento video záznam zaslali učitelé, který poté podal zpětnou vazbu v rámci konzultací jak rodiči, tak i žákovi. Tato forma zpětné vazby mě velmi zaujala, protože i přes to, jak byla online výuka stresující pro všechny tři zúčastněné strany, se snažil učitel nabízet pomocnou ruku a ulehčit co nejvíce rodičům, kteří rázem zastávali i roli pedagoga.

Zaměříme – li se na pozitiva online výuky z pohledu rodičů a učitelů, můžeme odpovědět i na poslední výzkumnou podotázku. Tou byla otázka, zda lze i přes všechna rizika vést on-line výuku tak, aby pro žáky byla přínosem. Z analýzy dat vyplývá, že v oblasti čtení jsou sice značná rizika, ale i v rámci běžné prezenční výuky je kladen důraz převážně na domácí procvičení, tedy, žáci mohou získat základní dovednosti v předmětu čtení i v rámci on-line výuky. Z výpovědi pedagogů na otázku, zda lze sestavit výuku tak, aby byla pro žáky přínosem, se nejčastěji opakovaly odpovědi: „*Snážit se sestavovat výuku tak, jak byli žáci zvyklí ve škole. Rozdělit si třídu na dvě skupiny. Nepracovat s celou třídou najednou.*“, „*Lze kvalitně online vyučovat. Nejlépe v malých skupinách do deseti dětí, v krátkých časových úsecích max 20 minut. Aktivitu volit tak, aby žáci byly neustále v interakci s učitelem*“, „*Myslím, že ano, ale klade to velké nároky na učitele. Hodina musí mít motivaci, vyvození nového učiva, procvičení, zpětnou vazbu. Online nástroje nabízí možnosti procvičení i zpětné vazby. Čtení a psaní je nutné procvičovat z velké části klasicky - "s papírem a tužkou". Z toho vyplývá, že on-line výuka může být přínosem, avšak je třeba změnit některé z forem výuky a dívat se na výuku z jiného pohledu.*

Nejen jiný pohled na on-line výuku, ale další pozitivum, které on-line výuka přinesla, bylo dle mého výzkumu zjištěno, že žáci získali neuvěřitelné množství informační a technologické gramotnosti již v první třídě. Na základních školách se žáci s IT technologiemi seznamují přibližně ve čtvrtém ročníku ZŠ na bázi zjišťování, vyhledávání a práci se zdroji, tvorbou tabulek apod. On-line výuka v prvních třídách dala, dle zjištěných informací a analýzy dat, velké základy, které nyní bez zásadních problémů aplikují v předmětu informatiky i v běžném životě. Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie umožňuje všem žákům dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti – získat elementární dovednosti v ovládnutí výpočetní techniky a moderních informačních technologií, orientovat se ve světě informací, tvořivě pracovat s informacemi a využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě. (edu.cz)

Rodiče, kteří měli možnost pracovat na homeoffice, uvedli jako pozitiva online výuky fakt, že mohli mimo zorný úhel sledovat online výuku a vidět tak, jak učitel komunikuje se žáky, jak pracuje s dětmi, a mohli tak se svými dětmi zkusit pracovat i při plnění úkolů, které žáci dostávali. Rodiče také uvedli, že jejich děti začaly být ve výuce více samostatné.

Jednalo se o samostatnost v přípravě učebních pomůcek, hlídání si času, více se ptát, protože v rámci on-line výuky neměly možnost se zeptat spolužáka, který by seděl po jejich boku. Žáci také získali mnoho základů, které jim usnadňují práci ve škole např.: větší dochvilnost, ukládání práce na různá pracovní prostředí, a dokonce i psát jednoduché maily.

Pozitiva on-line výuky z pohledu učitelů v prvních ročnících základní školy se nesla při rozhovorech v duchu lepšího a rychlejšího progresu učitelů samotných. Zmiňovali například lepší ovládání technologií, propojení aplikací a programů i při prezenční formě výuky, které dříve nepoužívali. Přibližně pět učitelů zmínilo, že se zlepšili vztahy mezi kolegy, protože vzájemné sdílení nápadů, doporučení učebních programů, aplikací pro výuku, pro ně začalo být standardem a posouvají se tak společně vpřed. Dále učitelé zmínili vzájemnou oporu a podporu pedagogického sboru, kdy si nesdíleli jen pozitivní nápady a pocity z online výuky, ale bylo pro ně důležité také sdílení méně radostných zážitků, které se týkali online výuky a se kterými jim měli možnost kolegové pomoci. U žáků učitelé pozorují obrovský posun, co se týče IT gramotnosti, kdy jsou žáci schopni vypracovat prezentaci, projekt ve skupinové práci i v případě, že se nemohou sejít a volí tak formu on-line prostředí ještě dřív, než budou mít v osnovách předmět Informatika.

### **6.3 Rozhovor se žáky**

Se skupinou žáků jsem prováděla rozhovor po souhlasu jejich paní třídní učitelky a po souhlasu rodičů žáků. Skupinu žáků tvořili komunikativní žáci, kteří se nebáli otevřeně mluvit na diktafon. Rozhovor probíhal na základní škole v době výuky, proto byla důležitá domluva mezi mnou a paní třídní učitelkou, abych svým rozhovorem zasáhla co nejméně do probíhající výuky. Bylo důležité vytvořit příjemné prostředí, ve kterém by bylo všem zúčastněným dobře. Se žáky jsme si sedli do relaxační zóny, kterou ve škole mají a po krátkém představení jsem položila první otázku. Žákům jsem položila otázku, co se jim vybaví, když se řekne online výuka. Žáci okamžitě, bez nějakého dlouhého rozmýšlení, odpověděli, především v rámci svých vzpomínek u obrazovek, že nejvíce se cítili osamocení a neměli dostatek sociálního kontaktu se svými spolužáky. Kontakt se

spolužáky pro ně byl velmi důležitý. Vezmeme – li v potaz dobu, před jakou probíhala online výuka, tato vzpomínka v žácích velmi rezonovala.

Ve druhé kapitole této diplomové práce jsem zmínila emoční vývoj žáka první třídy, který získává určitou roli v třídním kolektivu. Kolektiv by mu měl tedy nabízet možnosti růstu, zamyšlení se nad svými činy a role pedagoga by měla být taková, aby se mohl vytvořit takový kolektiv, ve kterém se žáci budou cítit dobře a budovat tak vzájemnou spolupráci, pomoc a empatii. Po konzultaci s třídní učitelkou třídy, kde probíhal rozhovor, jsem se dozvěděla, že distanční výuka měla na tuto třídu velký vliv v oblasti vztahů ve třídě. Žáci mezi sebou hodně soutěží, předhánějí se, kdo je lepší a toto jednání má značný vliv na klima třídy. Můžeme v tomto chování žáků zohlednit i delší dobu, kdy jejich výuka probíhala distanční formou v prvním ročníku základní školy? Ano, můžeme. Zároveň ale nemůžeme dělat závěry, ve kterých budeme toto chování stavět pouze na distanční formě vzdělávání.

Žákovské odpovědi směřovaly také stejným směrem, jako u rodičů a pedagogů, a to k technickým problémům v oblasti internetového připojení. V rámci této otázky, která byla stejná pro všechny tři skupiny, se objevily jednoznačné odpovědi týkající se pomoci, kterou žáci v prvním ročníku potřebovali. U většiny z nich totiž proběhlo seznámení s technikou až s nastavenou on-line výukou, proto byla pomoc rodičů v domácím prostředí nezbytná, alespoň v začátcích on-line výuky.

Za svého pohledu uváděli žáci i míru samostatnosti, se kterou online výuku absolvovali. Z rozhovoru vyplynulo, že začátky online výuky byly těžké, ale po nějaké době již zvládali žáci obsluhovat zařízení a připravovat se na výuku sami. Při rozhovoru bylo zřejmé, jak jsou na sebe žáci pyšní a s jakým nadšením o samostatné přípravě vyprávějí. Z názorů žáků však zjistíme, že rodiče, kteří byli se žákem doma a mohli tak vykonávat práci na homeoffice, měli lehčí start online výuky, protože jim byl rodič k dispozici, pokud se stal nějaký problém. Ti žáci, kteří absolvovali online výuku v první třídě s rodinným příslušníkem, případně pečující osobou, která s technologiemi příliš neuměla a zároveň do zaměstnání docházela, neměli nejsnadnější průběh online výuky a domácí příprava mimo výuku byla větší.

Zároveň ale žáci uvedli pozitivní aspekty online výuky, které směřovaly k lepší orientaci v pracovních prostředích, která jsou využívána i v rámci současné prezenční výuky. Jeden chlapec uvedl, že pro něj není problém připojit se on-line do výuky v době, kdy je dlouhodobě nemocný. Paní učitelka nabízí i tuto možnost, kdy žáka připojí přes svůj počítač a žák, který je nemocný, může absolvovat klasickou výuku z pohodlí domova. Myslím, že tato forma výuky je velkým pozitivem pro spoustu žáků, kteří jsou dlouhodobě nemocní a alespoň v rámci možností mohou být zainteresováni do výuky přes online prostředí. V rámci těchto on-line přenosů mají žáci možnost se alespoň částečně socializovat, což napomáhá jejich psychice, kdy nejsou odkázáni pouze na plnění úkolů a doplňování látky od pedagoga.

## **7 Pomůcky a aplikace vhodné pro on-line výuku**

V rámci on-line výuky bylo potřeba přesunout celou výuku na počítačové obrazovky a koncipovat ji tak, aby neprobíhal pouze samotný výklad látky. Mnozí pedagogové při distančním vzdělávání využili aplikace, kterými se snažili o to, aby komunikace a výuka byla mezi nimi a žáky co nejlepší. V době pandemie COVID 19 se začalo hojně využívat on-line nástrojů a aplikací, které postupem pandemie také vznikaly. Z rozhovorů s učiteli bylo zjištěno, že největší zastoupení online nástrojů a aplikací byly níže zmíněné a popsané.

### **7.1 Online nástroje**

Online nástroje jsou nástroje, které lze označit jako webové aplikace, při nichž využíváme pouze jedno základní použití, případně soubor několika souvisejících funkcí, které jsou úzce zaměřeny na aplikaci. Zmínit bychom měli například organizaci souborů a jejich uložení, dále prezentaci informací a v neposlední řadě nahrávání videa a jeho případnou editaci. Online nástroje jsou tedy nástroje, které slouží učitelům, případně studentům k tomu, aby mohli vykonávat určitou činnost nebo sled činností, které na sebe musí následovat a mít jasně daný cíl. Zmínit můžeme například záznamy přednášek, sdílení dokumentů. Je nutné více specifikovat aplikace, jejich funkce a využitelnost online nástrojů a aplikací, které pedagog zapojí do výuky a které také napomáhají při učení jinou formou.

Učitelé i rodiče využívali v on-line výuce celou škálu aplikací a online nástrojů, aby co nejvíce pomohli svým dětem a žákům. Jedná se například o on-line nástroje v rámci aplikace Google Chrome, přes kterou probíhala ve většině případech on-line výuka přes nástroj Google učebna.

Google Učebna v anglickém jazyce také Google Classroom. Jedná se o službu od Google. Google Učebna je zaměřená na práci v takzvané třídě při vyučování. Učitel prostřednictvím Google Učebny vytváří úkoly, které je schopen také spravovat. Dalšími benefity této platformy jsou snadná komunikace se žáky prostřednictvím videokonferencí, v rámci přenosů poskytovat efektivní zpětnou vazbu žákům. Dalším přínosem této aplikace je, že pokud učitel potřebuje zadat test nebo domácí úkol, přes tuto platformu může realizovat i tyto kroky. Pro školy a další vzdělávací aplikace je Google Učebna zcela



zdarma v rámci základních služeb G Suite pro vzdělávání. Přes tuto službu lze vytvořit doménu, přes kterou se poté žáci mohou do Google účtu přihlašovat a online výuka je tak přístupná pro všechny, kteří mají mail pod touto doménou, případně se žáci mohou přihlásit přes jinou mailovou adresu. Je důležité zmínit fakt, který se týká velkého množství dalších nástrojů, které v rámci G Suit pro vzdělávání mají školské a vzdělávací instituce k dispozici. Pedagogům je k dispozici úložiště, kam mohou nahrávat veškeré materiály, které si v rámci dalších Google nástrojů mají možnost vytvořit a dále sdílet svým žákům. Z rozhovorů jsme měli možnost zjistit, že většina pedagogů pro své online přenosy využívala nástroj Google Meet. Tento online pracovní nástroj umožňuje, v našem případě pedagogům, provozovat skupinové videohovory. V rámci videokonferencí může pedagog se svými žáky používat i chat, přes který student, učitel nebo rodič, napíše zprávu učiteli, pokud má nějaký problém, učitel se na něco zeptá apod. Učitel může se svými žáky také sdílet obrazovku a přes ní vysvětlovat probíranou látku. Přes sdílenou obrazovku se žáci učili v prvních třídách například přes interaktivní učebnice, které učitel žákům promítal. Dále měl učitel možnost přes Google meet sdílet další aplikace, které mu umožnili zaktivizovat žáky a zapojit je tak do učebního procesu i v takto nízkém věku.

Aby se žáci do videokonference připojili, učitel vytvořil odkaz, který buď vložil do Google Učebny, což bylo nejjednodušším řešením, případně odkaz poslal žákům do mailové adresy. Druhý způsob byl pro žáky prvních ročníků komplikovanější, protože v množství přijatých zpráv většinou odkaz nemohli dohledat. V Google Učebně byl odkaz ihned viditelný a žáčec se zvládl připojit do hodiny sám. Učitelé volili přihlašování přes Google Učebnu nejčastěji. Z jejich odpovědí bylo zjištěno, že online nástroje, které jsou k dispozici od G Suite pro vzdělávání, jsou lehce ovladatelné i pro žáky prvního stupně a osvědčilo se jim používání i u žáků prvních ročníků, kterým mnozí zadávají např. domácí úlohy přes Google Učebnu i v současnosti.

## **7.2 Aplikace**

Slovo aplikace má několik významů např.: použití, přenesení. Obecně však lze slovo aplikace přeložit jako uplatnění vyvinutého produktu, služby či výrobku v praktickém použití (Petráčková, Kraus, 1998, s. 834) V rámci on-line výuky na základních školách, bychom měli zmínit takové aplikace, které jsou vhodné pro pedagogy, kteří učí v prvních

ročnících základní školy a snaží se o takovou formu výuky, která by byla přínosná i v době, kdy je výuka omezena pouze na vysílání přes počítačové obrazovky a nebyla omezena pouze na samotný výklad učiva. Dle České školní inspekce (ČŠI, 2021), která provedla výzkum založený na hospitacích v synchronních hodinách vybraných učitelů, se jedná o nástroje, jež umožňují sdílení obrazovky, nástěnky, tabule nebo předem připraveného materiálu. Dále také aplikace, které jsou zaměřené na různé kvízy. Webové aplikace využívají učitelé i nyní k tomu, aby je zahrnuli do výuky jako didaktický prostředek.

Jako první zmíníme aplikaci Wordwall (<https://wordwall.net/>). Touto aplikací můžeme vytvářet velké spektrum interaktivních cvičení, která jsou zaměřená např. na kvízy, třídění slov do skupin, spojovací cvičení apod. Aplikace je dostupná v češtině a lze v ní po registraci využívat již vytvořené materiály na spoustu témat. Zdarma můžeme vytvořit až pět aktivit. Pokud chceme vytvářet i další aktivity, je potřeba si zaplatit verzi „PRO“. Přes tuto aplikaci je také možné sledovat, jaké pokroky dělají žáci, kterým interaktivní cvičení připravujeme z pozice pedagoga v sekci „Moje výsledky“ a mít tak přehled o tom, jak látce jednotliví žáci např. rozumí. Učitelé prvních tříd využívali tuto platformu v rámci svých hodin českého jazyka, aby udrželi pozornost žáků a zároveň je v co největší míře zaktivizovali.

Další aplikací, kterou lze v rámci on-line výuky využít, je aplikace Grammar.in (<https://www.grammar.in/cs/>), která slouží k aktivnímu on-line procvičení českého jazyka pro žáky prvního stupně základního vzdělávání. Úlohy jsou rozdělené podle věku a přizpůsobené znalostem žáků. V rámci aplikace mají žáci okamžitou zpětnou vazbu, jak si se cvičením vedli, protože jsou úlohy automaticky kontrolovány. Programátor projektu Andrej Probst řekl: *"S projektem lze spolupracovat ve školách, které disponují vlastním IT vybavením, tabletem či interaktivní tabulí. Každý z pedagogů si poté zvolí sám, zda bude v hodině praktikovat interaktivnější výuku, nebo dá přednost klasickému výkladu z učebnice. Pokud není třída vybavena technikou, lze v konfiguratoru tisku navolit počet a druh úloh, ty poté vytisknout na papír a žákům rozdat. Tento způsob se osvědčuje hlavně při plnění domácích úkolů"* ([https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/skola-hrou-zabavna-vyuka-nemusi-byt-mytus\\_418770.html](https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/skola-hrou-zabavna-vyuka-nemusi-byt-mytus_418770.html)). Učitelé mají k dispozici i tzv. učitelskou zónu, ve

kteřé mají možnost sledovat statistické údaje o jednotlivých žácích spolu s výčtem úloh, které žáci řešili. Rozšíření, které tato aplikace nabízí, se zabývá čtením pro nejmenší. To znamená, na úlohy zaměřené na čtení s porozuměním pro 1.-3. ročník základní školy. Cílem tohoto rozšíření je vyzkoušet žákovu pozornost a jeho práci s textem, na základě čtení s porozuměním tím, že po každé úloze následuje konkrétní řada otázek. Veronika Tomanová, která je jednou ze zakladatelů projektu uvedla, že: *"Pro zvýšení motivace žáků využíváme i některé prvky gamifikace. Po každém správném vyřešení úlohy je dítě pochváleno průvodcem, kterého v matematickém projektu představuje Matěj, a naopak v češtině pomáhá a motivuje Matějova kamarádka Gréta. Školák má tak pocit, že na úlohy není sám, je motivován a podává lepší výsledky."*

Dále také internetovou stránku Školákov, kterou využívali spíše rodiče žáků, aby žáci procvičovali látku mimo výuku. Zaměřit se mohli i na témata, která v rámci on-line výuky vysvětlovala paní učitelka. Na této stránce nalezneme celou škálu cvičení zaměřených jak na jednotlivé ročníky, ale také rozdělení podle toho, co u žáků potřebujeme procvičit. Například v sekci „Český jazyk 1. třída“ nalezneme cvičení zaměřená na zrakové vnímání, sluchové vnímání, zrakovou paměť. Cvičení zaměřená na čtení, která jsou opět rozdělená do několika podskupin podle toho, co zrovna dítě potřebuje. Školakov.eu je volně přístupný web, který není zpoplatněn. (<https://skolakov.eu/vsechna-cviceni>)

Nakladatelství FRAUS uvolnilo v době epidemie COVI-19 všechny elektronické učebnice pro základní a střední školy zdarma. Tyto učebnice mohli využívat i všichni žáci, kteří na základních školách učebnice používali ve výuce. Nakladatelství FRAUS také poskytlo on-line prostředí, ve kterém mohli učitelé komunikovat se žáky s názvem Fred a pro domácí procvičení mohli rodiče se svými dětmi využívat portál Škola s nadhledem. Všechny tyto tři platformy mohli všechny tři skupiny aktérů výuky využívat zcela zdarma.

Nakladatelství Nová škola v době epidemie spustilo s panem magistrem Milošem Novotným on-line výuku přes youtubový kanál s názvem Online výuka. Vysílalo se každý den od 9:00 hodin a bylo možné si je přehrát opakovaně. Dále nakladatelství poskytlo multimediální interaktivní učebnice s omezenou platností využitelnosti učebnic zdarma. Platnost licence trvala pouze 30 dní. Nakladatelství ale licenci prodloužilo v závislosti s uzavřením škol, které trvalo déle. V multimediálních učebnicích nyní nalezneme i písanku,

kteřá učitelům i žákům poskytne „video návod“ na to, jak provádět tahy tučkou/ perem při psaní jednotlivých tvarů písmen, což napomáhá lepšímu znázornění z pozice pedagoga, který vysílá přes obrazovku. (<https://nadalku.msmt.cz/cs/vzdelavaci-zdroje/prurezove>)

Využití aplikací a on-line nástrojů napomáhá hladšímu průběhu výuky tím, že se nejedná pouze o samotný výklad látky, ale pedagog se snaží žáky aktivně vtáhnout do on-line výuky tak, aby se pokusil přiblížit jí co nejvíce prezenční výuce ve škole. Velká škála programů, aplikací a on-line nástrojů nabízí učitelům vybrat si, co chce zrovna ve výuce použít, na co se konkrétně potřebuje se žáky v prvním ročníku zaměřit a nabídnout možnosti, jak s dětmi pracovat doma s podporou těchto on-line nástrojů a aplikací tak, aby je procvičování bavilo a naplnily tak cíle výuky.

## 8 Spolupráce učitele a rodiče při online výuce

Ve výše popsaných kapitolách v teoretické i v praktické části poukazuji na důležitý aspekt při online výuce žáků v prvních třídách, kterým je jednoznačně spolupráce mezi učitelem a rodičem. V rámci výzkumného šetření jsem měla možnost seznámit se s množstvím učitelů, kteří mi do mé praktické části diplomové práce nabídli řadu materiálů poukazujících na toto téma. Na základě zkušeností pedagogů, které jsem vyzpovídala, jsem ke svému výzkumu sestavila kritéria, čeho by se vzájemná spolupráce učitele a rodiče měla týkat, pokud by výuka probíhala pouze distančním způsobem. Spolupráce by se měla týkat především organizace, to znamená, že pedagog by měl dát jasné instrukce k online formě vzdělávání, kterými se mohou rodiče řídit. Na základě zkušenosti paní učitelky ze základní školy Jana Wericha jsem sepsala informace k distanční výuce, které jsou seřazeny do jednotlivých bodů, ve kterých spolupráci vyžadovala nejvíce.

### 1. Přípravenost dětí u počítačového zařízení

Paní učitelka byla připravená, že se žáci přihlásí i o pět minut dříve, než začne samostatný online přenos hodiny. Žáci dostali prostor k tomu, aby se naučili v mezičase vypínat/zapínat mikrofon, kameru; přihlásit se (kliknout na „packu“ a zase ji dát „dolů“).

Po zkušenostech z podzimu, které žáci měli, bylo nutné, aby měli často vypnutý mikrofon, aby se nerušila výuka. Zdůraznila: „*Kdo bude mít dítě ve škole (pracovníci vybraných profesí), prosím vysvětlete dětem, že mikrofon bude bezpodmínečně vypnutý. Požádejte jejich učitele, aby je naučili jej zapnout a zase vypnout.*“

2. Pokud mohli být rodiče přítomni po celou dobu výuky českého jazyka, paní učitelce usnadnili spoustu práce. Vyžadovala však jejich přítomnost ve chvíli, kdy žáci začali s výukou psaní. Jednalo se o přibližně 10–15 minut po začátku online hodiny. Paní učitelka vysvětlovala rodičům, co se bude při hodině psaní dít. „*Promítnu na obrazovku bílou tabuli a budu dětem předepisovat. Vás poprosím, abyste jim pomohli: budou prstem ve vzduchu před obrazovkou obtahovat písmeno, které je budu učit. Pak prosím dohlédněte, aby psali správnými tahy na smazatelnou tabulku (případně papír). Když jim to nepůjde, chytíte jim ruku i s*

*fixou a písmeno napíšete s nimi, až sami pochopí, jak na to.*“ Vysvětlila rodičům, že stejný systém při psaní aplikují i ve škole při běžné prezenční výuce.

3. **Rodiče žádala, aby kontrolovali vše, co jejich dítě napíše do slabikáře a učebnice matematiky**
4. **Posílala plány výuky, kde žádala rodiče, aby zasílali vyfocená ta cvičení, která byla označena U** písanky to byla každá stránka, kterou se žáky na online výuce napsali. Pokud viděla, že dítě písmeno/navazování písmen nepíše správně, provedla korekci a zaslala stránku rodičům zpět, aby ji mohli se žáky vypracovat znovu s vysvětlením, že pokud dojde k zafixování nesprávného tvaru/napojování atd. je přeučování často obtížné. Do přílohy (4) vkládám plán práce, kterou paní učitelka zasílala rodičům každý týden.
5. Pokud byla pro některého žáka práce příliš snadná, rodiče mohli se svým dítětem procvičovat látku, kterou uznali za vhodnou např.: četba vlastních knížek, psaní složitějších slov (k tomu mohli využít písankový sešit). Někdo však potřeboval více pomoci s procvičováním –poté rodičům paní učitelka napsala: *„Klidně se vraťte o pár stránek ve slabikáři zpět.“*

V případě potřeby, mohli rodiče paní učitelku kdykoli kontaktovat.

Z popisu informací pro rodiče žáků prvních tříd vyplývá, že spolupráce by se měla týkat především těchto bodů:

1. Seznámení s organizací a tím, jak bude online forma výuky probíhat
2. Seznámení s aplikacemi a platformou, ve které budou žáci pracovat a připojovat se na online přenosy → vysvětlení, jak s aplikací pracovat
3. Seznámení s plánem výuky a obsahem učiva v rámci týdenních plánů
4. Efektivní informování přes videohovory v rámci konzultací a následně odeslat email s konkrétními informacemi, aby je rodiče měly stále u sebe
5. Zpětná vazba rodičům i žákům po splnění domácích zadání

Z textu, který je popsán v teoretické části je zřejmé, že se paní učitelka snažila prvotně rodiče seznámit, jak distanční forma výuky bude probíhat a jak je potřeba se z pozice rodiče do výuky zapojit. Ještě před tímto samotným krokem bylo třeba rodiče seznámit s prostředím, přes které bude online výuka probíhat. Konkrétně tato základní škola využila

pro on-line výuku platformu One Drive, kam vkládala veškeré materiály, metodiky a potřeby pro průběh online výuky. Videokonference probíhaly konkrétně přes Microsoft Teams od společnosti Microsoft. Paní učitelka popsala návod, který zaslala rodičům, aby se připravili na online výuku i doma. Bylo totiž potřeba založit všem žákům ve škole účty na platformě Teams, které však zřídila škola. Paní učitelka rodičům napsala:

*„V pondělí 19.10. v deset hodin si společně vyzkoušíme on-line hodinu přes aplikaci Teams. tato i ostatní on-line hodiny budou vždy dobrovolné. S dětmi na nich budu pracovat na úkolech, které jsem předtím zadal na OneDrive.*

*Připojovat se budeme zatím tak, že vám do emailu zašlu odkaz, který si otevřete. Podmínkou je mít nainstalované Teams. Teams lze instalovat na telefony, tablety, počítače. Pokud si budete stahovat Teams poprvé, přihlaste se pod dětským účtem, které pro tyto účely zřídila vaši dětem škola. Uživatelské jméno a heslo vám zašlu emailem. Bude ve formátu např: ricicova.zdenka@zs-jana-wericha.cz, Heslo např. ZZ123ER.*

*Návod, jak si stáhnout Teams, přikládám níže. V případě dotazů volejte 7\*\*\*\*\*.“*

#### **Návod:**

*„1. Nastavte dítěti přístup k wifi (internetu) na počítači nebo mobilním telefonu (případně pokud to není možné, provoznit jim data pro tento účel)*

- 1. Na daném zařízení stáhněte a nainstalujte aplikaci Microsoft Teams*
  - 1. Mobil: klasickým způsobem z Obchodu Google Play nebo App Store – vyhledejte dle názvu Teams a nainstalujte.*
  - 2. Počítač s Windows 10: nabídka Start – Microsoft Store – yhledáte stejným způsobem jako na mobilu a nainstalujete Teams.*
  - 3. Starší počítač s Windows – postupujte dle návodu níže – aplikaci si stáhnete z prostředí Office365*
- 2. Přihlaste se do aplikace Teams s použitím dětského účtu – viz níže*
- 3. Pokud máte pro děti k dispozici počítač, mohou děti tímto začít vyžít všechny programy Office 365*

*Jak zpřístupnit všechny programy Office 365 (a nainstalovat program Teams na starším počítači):*

- 1. Přejděte na stránku [www.Office.com](http://www.Office.com)*
- 2. Vyžádejte si od svého třídního učitele heslo k účtu vašeho syna/dcery, jehož email (a zároveň účet do Office365) je ve tvaru [prijmeni.jmeno@zs-jana-wericha.cz](mailto:prijmeni.jmeno@zs-jana-wericha.cz) (bude vám zasláno)*
- 3. Přihlaste se pomocí emailu a hesla na stránce [www.office.com](http://www.office.com)*

*Po přihlášení uvidíte několik přivítacích obrazovek, které krátce vysvětlují, na co se který program hodí. Proklikajte se tímto přivítáním (šipka vpravo) a dostanete se do rozhraní, odkud se všechny programy dají spustit:*

*Po kliknutí na odkaz budete moci buď stáhnout aplikaci Teams do počítače nebo telefonu. Lze rovněž spustit v internetovém prohlížeči. Obojí funguje.*

*Po připojení do aplikace si vyberete, zda zapnout mikrofon a kameru, s tím, že obojí se dá během Teams hovoru zapnout i vypnout kdykoliv.“*

Vidíme, že se paní učitelka snažila, co nejlépe vysvětlit rodičům funkci této aplikace, aby jim usnadnila co nejvíce práce. Pro rodiče, případně pečující osoby, bylo velmi důležité dostat takové informace, aby se v nich zvládli orientovat nejen oni, ale také jejich děti, které online výuku v prvních třídách absolvovaly. Z rozhovorů s učiteli a rodiči vyplývá, že pro rodiče bylo velkou úlevou, když jim pedagog předal stručné a jasné informace a nabídl formu konzultací.

Z výzkumu vyplynulo, že velká část respondentů metodickou podporu pro rodiče žáků nepřipravovala, protože se učitelé snažili co nejvíce probrat potřebné učivo při online přenosech. Z výpovědí pedagogů jsme se dozvěděli, že rodiče museli se žáky procvičovat čtení a psaní až po online přenosech. Paní učitelky, se kterými jsme prováděla rozhovory do svého výzkumu, zmínily, že pro rodiče žáků metodiku ke čtení a psaní připravovaly. Abych obohatila své zkušenosti v rámci výzkumu a práce mohla být přínosná, rozhodla jsem se, se souhlasem učitelek, vložit metodickou přípravu do své diplomové práce. Jedná se o jeden z mnoha emailů adresovaných rodičům.

*„.....V tomto týdnu mi nemusíte fotit a posílat práci dětí, v dalším týdnu podle instrukcí. Kdykoli vám nebude něco jasné, neváhejte se na mě obrátit, ráda poradím.*

### *Čtení*

*Čteme písmenka i slabiky. V ŽA (Živá abeceda) čtou slabiky tak, že mají tužku v ruce a „obloučkují“ je. Důvod je ten, aby chápaly, že i když je slabika složená ze dvou písmen, jedná se o jeden zvuk, jeden celek, a tak ho musejí i číst. Vyvarujte se toho, aby četly např. slabiku LA takto: „L...a...la.“ Musejí vyslovit najednou „La“. Pokud jim to nepůjde, zkuste vzít rozstříhaná písmenka ze skládací abecedy, dát jim na stůl „L“, pomalu přibližovat „a“ a naučit dítě, že až se písmenka spojí, musejí vyslovit - „La“. Když tak jim připomeňte, že ve třídě totéž děláme s dřevěnými kostkami.*

*Čtěte s nimi co nejčastěji. Písmenka se jim NESMĚJÍ plést. Musejí bezpečně poznat všechna probraná písmenka, tj. A/a; M/m; L/l; v pondělí přibylo E/e. Postupujeme tak, že se učíme 1 nové písmenko týdně!*



*Pokud se písmenka pletou: pomůže, když písmenko „prožijí“ všemi možnými smysly. Takže ho nakreslete; vytrhejte malé kousíčky papíru a nalepte; vymodelujte z drátu/modelíny/klacíků; upečte z těsta (a pak sněžte); sledujte, kde v okolí něco vypadá jako to písmenko; kreslete jej prstem do písku/mouky...prostě cokoli vymyslíte. Někam jim výtvary vystavte, ať stále mají na očích. Musejí si ho pořádně zafixovat, proto s nimi neustále čtete jak písmenka, tak slabiky.*

Příkládám další aktivitu, kterou paní učitelka připravila pro rodiče žáků prvních tříd, aby se žáky mohli pracovat doma a zaměřit se na procvičení probírané látky. Paní učitelka vytvořila prezentaci, ve které mají žáci za úkol pracovat s myší, touchpadem či jiným zařízením, které jim umožní pohybovat s písmenky a tvořit tak slabiky a slova. Je zde popsáno kompletní zadání vytvořené pro rodiče, aby co nejlépe pochopili, co mají se svým dítětem procvičit a jak.

Návod – procvičování písmen:

*Tento pracovní list není koncipován jako „prezentace“, ale je určený k práci s myší, případně touchpadem nebo prsty na dotykové obrazovce. Můžete v něm pracovat stejně jako s papírovou verzí skládací abecedy. V elektronickém pracovním listu (druhý slide) jednotlivá písmenka přesouváte tažením poté, co se kurzor na kartičce s písmenkem změní na čtyřsměrovou šipku (v případě myši/touchpadu). Pak můžete s dětmi libovolně písmenka přesouvat, opětovně skládat, rozkládat podle toho, co si vymyslíte.*

Úkoly např.:

- **Rodič** řekne slabiku **ma**. **Dítě** složí slabiku z písmen (stejně se slovy).
- **Rodič** řekne slovo **lavice**. **Dítě** složí slabiku, kterou slyší na začátku **–la** (složitější konec slova – např. **kola**).
- **Rodič** složí z písmen jen část slova, např. **s\_le**. **Dítě** musí doplnit, co chybí. Tedy **e**.

*Můžete pracovat i s tím, že políčka jsou barevná. Procvičíte orientaci v řádku:*

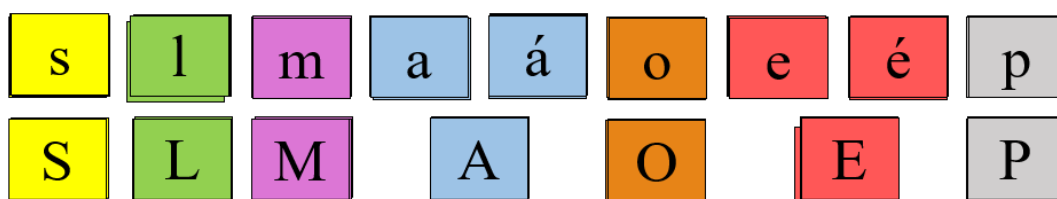
- **Rodič** řekne: zelená první řádek. **Dítě** přiloží **l** (tímto způsobem poskládáte slabiky, slova, dítě vám přečte, co složilo, u slov musí porozumět významu slova, které složilo).

*Hledej chybu:*

- **Rodič** řekne slovo **máma**, ale složí z písmen **méma**. **Dítě** musí opravit chybu, vyměnit chybné písmenko za správné a poté přečíst.

*A další....*

*Fantazii se meze nekladou. Když budete chtít poradit, volejte :-)*



---

### *Psaní*

*Před každým psaním uvolněte ruce. Stačí ve stoje zakroužit pažemi, předloktím, zápěstím. Pak vytřepat zápěstí, prstíky. Pořádně chytit tužku – palec a ukazováček drží, prostředníček zespodu podpírá. Zbylé dva prsty jsou ohnuté do dlaně (můžete dětem dát třeba kousek zmuchlaného papírku, aby ho dvěma prsty držely a nevypadl). Nakloníme mírně sešit pravým horním rohem nahoru (leváci levý horní roh nahoru) kvůli správnému sklonu. Sednou si rovně, přisunou se až ke stolu, chodidla se opírají o podlahu. V MPP (Moje první psaní) – hlavně netlačit. Píší s uvolněnou rukou, tužka (nejlépe měkká a dobře ořezaná) lehce klouže po papíru. V MPP jsou všude naznačeny šipky – směr, kterým píšeme. Ty je nutné dodržovat a nepsat opačným směrem. Když děti bude bolet ruka – zkontrolovat, jestli nedrží tužku moc křečovitě, a znovu zakroužit zápěstím, vytřepat ruce. Nepište celou stránku najednou. Rozdělte na 2 (případně 3) části.“*

Rodič, který měl žáka v první třídě u konkrétně této paní učitelky, psal paní učitelce zpětnou vazbu, kde byl spokojen s přístupem a podrobnými informacemi, které se jim paní učitelka snažila předávat. Rodič v dotazníkovém šetření vypovídal, že i přes nedostatek času kvůli jeho práci, mu pomáhala tato metodika v pochopení, na co si dát při procvičování doma pozor. Rodiče se často se svými dětmi dostanou do situací, kdy si neví s určitými jevy rady a poté jsou vyčerpaní natolik, že se žákem procvičování vzdají. Rodič v rozhovoru uvedl příklady, kdy bylo potřeba, aby měl metodickou podporu: „*No, tak většinou jsme neměli problém se čtením. Našeho (jméno žáka) čtení bavilo, ale psaní, to byl pro nás se ženou oříšek. (jméno žáka) měl velmi křečovitý úchop a písmenka byla velmi kostrbatá. (jméno žáka) během procvičení většinu času provztekal, ale po konzultaci,*

*u které byl přítomen i náš syn, jsme mohli na psaní koukat trochu jinak. Byť nás s dalším malým dítětem stálo procvičení spoustu energie, snažili jsme se (jméno žáka) aby se mu ta ruka uvolnila a společně s tou pomůckou od jeho paní učitelky, jsme trénovali celá rodina. Jako bylo to občas na hlavu jo, ale opravdu nám to pomohlo. Být v roli učitele a rodiče není žádná hitparáda, ale náš (jméno žáka) teď píše fakt dobře narozdíl ode mě (smích) Takže si nedokážu představit, že bychom tuhle metodiku nedostali, to by nás všechny odvezli.“*

Opět si můžeme odpovědět na výzkumnou podotázku č. 1 Spolupráce učitele s rodičem je při online výuce opravdu nezbytná. Rodič je v těžké pozici, ve které se se svým dítětem nikdy neocitl a je pro něj těžké proměnit se do role rodiče a pedagoga. Velká část rodičů v rozhovorech vypověděla, že by byli vděční, pokud by metodické postupy, převážně k psaní, dostali. Domácí úkoly se však snažili plnit všichni žáci. Z rozhovorů jsem zjistila, že rodiče nechávali své děti vypracovávat domácí úkoly samotné, protože žáci se seznámili s písmeny a probíranou látkou při online hodině. Při psaní asistovali rodiče jen někdy, ale odpovědnost za vypracování zadání nechávali na dětech a poté ho rodiče zaslali paní učitelce, která domácí práci kontrolovala a poskytla i zpětnou vazbu žákovi.

O obecných pravidlech v podávání zpětné vazby jsem informovala v teoretické části. Zde si ukážeme příklad hodnocení žáka v prvním ročníku základní školy, který absolvoval online výuku:

*Milý (jméno žáka),*

*konec druhého pololetí první třídy je tu, a tak nezbyvá, než se s první třídou rozloučit a ohlédnout se za vším, čemu ses dokázal během této doby naučit.*

*V českém jazyce sis osvojoval tvary velkých i malých tiskacích písmen. Písmenka se ti daří od sebe rozeznat. Umíš je vyhledat v textu, dokážeš vymyslet slovo, které na dané písmenko začíná. Pokoušel ses osvojit techniku čtení otevřených slabik. S pomocí asistenta se ti daří slabiky skládat, rozkládat. Dokážeš ke slabice přiřadit slovo, které na slabiku začíná. Samotné čtení slabik ti však dělá ještě potíže. Věřím ale, že díky péli a usilovnému logopedickému cvičení se ti bude dařit ve čtení ve druhé třídě o moc lépe. Mnohem větších úspěchů jsi dosáhl při nácviu psacího písma. Dnes dokážeš napodobit všechny tvary písmen abecedy. Zvládneš opsat, přepsat slabiku i jednoduché slovo. (slovní hodnocení žáka 1. ročníku třídní učitelkou, ZŠ Jana Wericha)*

## 9 Aktivity vhodné pro aktivizaci žáků při online výuce

Aby pedagog mohl žáka hodnotit a podávat mu zpětnou vazbu, bylo třeba ho do učebního procesu odehrávajícího se přes online platformu, aktivizovat. K tomu, abychom žáka aktivizovali a udrželi jeho pozornost, můžeme využít několik aktivit vhodných pro distanční způsob online výuky v prvních ročnících základního vzdělávání. Z výzkumného šetření jsem od pedagogů získala množství nápadů a materiálů, které vyzkoušeli se žáky při online přenosech. Níže popíšu několik málo aktivit, které se některým učitelům osvědčily a využívají je i v současné prezenční výuce.

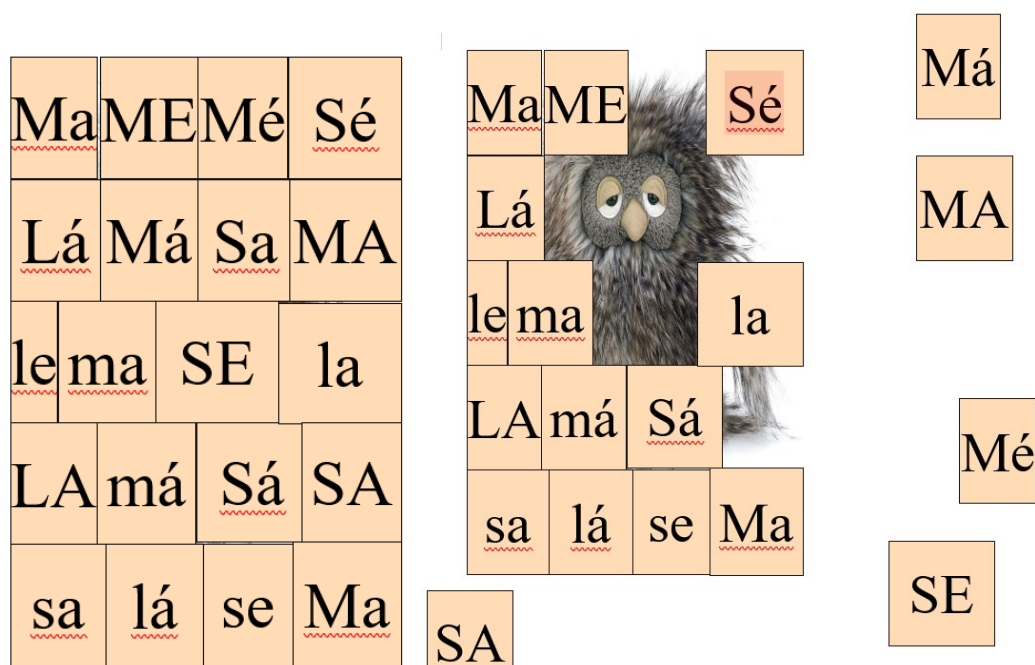
### 9.1 Aktivity pro aktivizaci žáků při online hodině čtení

Nejen v běžné formě prezenční výuky je důležité, abychom zapojili do výuky co největší počet žáků. Při online výuce bychom měli na tuto důležitost zapojení žáků brát ještě větší zřetel. Nemožnost volit takové aktivity, které by žákům dopřály pohyb, práci ve skupině a společné tvoření, brání rozvoji mnoha kompetencí, avšak učitel, který absolvuje online výuku s takto malými žáky, jako jsou prvňáci, se snaží, co nejvíce napodobit běžnou formu výuky alespoň přes obrazovky počítače. Níže je popsána online hodina čtení, která mi byla poskytnuta paní učitelkou, jež vyučovala online formou žáky prvního ročníku ZŠ:

Cíl hodiny: Žák procvičí písmena S, L, M, A, E, O

1. aktivita: Po připojení žáků se paní učitelka se žáky pozdravila a položila jim otázku: „Nejlepší zážitek z víkendu?“ Záměrem této otázky je nechat žáky vypovídat a naladit se na průběh online výuky. Tím si ověřila funkčnost připojení jednotlivých žáků a jejich zapojení do online výuky (5 minut)
2. aktivita: práce s mazací tabulkou, kdy paní učitelka vymýšlela hádanky a dávala žákům indicie, které jim napomohli přijít na konkrétní slovo např.: Myslím si zvíře, je velké, těžké, má šedou barvu, velikánské uši a chobot. Které zvíře si myslím? Napiš první písmenko z názvu zvířete na mazací tabulku a ukaž ho na obrazovku. Hádanky paní učitelka pokládala dvě, aby měli šanci uspět i ti žáci, kteří například nenapsali správné počáteční písmeno. (5–7 minut)

3. aktivita – napiš slabiku – Při této aktivitě opět proběhla práce na mazací tabulku, kdy paní učitelka řekla slabiku: MA, SO, LE, SE, PO a žáci měli za úkol řečenou slabiku napsat na mazací tabulku a poté ji vyslovit. paní učitelka viděla, kdo ze žáků otevírá pusku a proběhla tak kontrola, že všichni připojení žáci se do výuky zapojují. (10 minut)
4. poslední čtvrtou aktivitou byla práce s interaktivní tabulí. Paní učitelka promítla žákům skryvačku a žáci měli za úkol přečíst slabiku nahlas a poté paní učitelka odkryla kousek obrázku. Takto se vystřídali žáci postupně v hlasitém čtení a mezitím žáci, kteří měli vypnutý mikrofon, četli nahlas doma a paní učitelka opět pozorovala, jak se ostatní žáci zapojují. (5 minut)



5. Konečnou aktivitou byla zpětná vazba, která spočívala ve výběru barevné kartičky, jejíž barva znázornila, jak si dnes žáci vedli. Červená znamenala, že se dnes žákovi vůbec nedařilo, žlutá znamenala, že se žákovi dařilo, ale ne při všech aktivitách a zelená znamenala, že žákovi všechny aktivity šly velmi dobře. (3 minuty + rozloučení)









Jiná hodina čtení ve stejné třídě 1.D

Cíl hodiny zůstal stejný, jako v předchozí hodině. Paní učitelka odůvodnila svůj cíl tím, že pro ni bylo procvičení velmi důležité a žákům zprvu dělalo problém. Rozhodla se tedy

k transformaci cvičení „skrývačka“ a obohatila výuku různými cvičeními zaměřujícími se na procvičení písmen S, L, M, A, E, O. Tentokrát však přidala ke krátkým samohláskám i samohlásky dlouhé.

1. aktivitou bylo pozdravení žáků, které následovalo motivací v podobě úkolu: „Napiš na mazací tabulku jedno písmenko, které jsme se učili“
  - Paní učitelka dala žákům chvíli, než napsali písmenko na mazací tabulku a poté žáky vyvolávala, aby napsané písmeno přečetli. Tím si opět vyzkoušela, že funguje kamerové připojení i zvuk a hodina tak mohla pokračovat dále (3 minuty)
2. aktivita byla zaměřená na čtení slabik, kdy paní učitelka řekla nahlas slabiku a žáci na mazací tabulku napsali (velkým tiskacím/ malým psacím písmem) celou slabiku, kterou paní učitelka řekla a ukázali tabulku na obrazovku. Poté vyzvala žáky, aby si vypli mikrofony a řekla jim, aby na tabulku napsali nějakou slabiku, kterou vytvoří z písmenek, která se učí. Poté jim řekla, aby slabiku řekli tak, aby spolužáci poznali bez zvuku, o kterou slabiku se jedná, jen na základě artikulace. Takto zapojila všechny žáky ve skupině a pomocí losovátek, která paní učitelka používá ve třídě běžně, vyvolávala tímto způsobem žáky při online hodině čtení. Vylosovaný žák řekl se zapnutým mikrofonem, kterou slabiku si myslí, že řekl jeho spolužák a takto to šlo dále, dokud se neprostřídali všichni (5-10 minut).
3. Jako poslední aktivitu zvolila paní učitelka přetransformovanou skrývačku, ve které se žákům ukázaly skryté obrázky ihned po přečtení slabiky, ostatní žáci opět četli slabiku nahlas doma a postupně se prostřídali všichni (7 minut).

má	se	E	sé	Le	E
ma	la	ma	lá	sa	la
se	lá	Le	me	ma	mé
sé	Á	me	le	sá	Ma

má	s e 	E 	sé	Le	E
ma	la	ma	l á 		la
se	l á 	Le	 me	ma	mé
sé	Á		 le	sá	Ma

4. Reflexe hodiny proběhla podle učitelčinych spisů tak, že žáci měli napsat na mazací tabulku takový počet písmenek (těch, která se učili). Čím vyšší počet, tím lépe jim čtení šlo. Paní učitelka se však žáků doptala, proč se hodnotí tak či onak. (3 minuty)

Úprava délky učební jednotky byla u takto malých žáků nutná. V rámci výzkumu jsem zjistila, že úpravu rozvrhu a délky online hodin přizpůsobili třídní učitelé prvňáčků tak, aby odvedli se žáky co nejvíce práce. Zároveň se však soustředili na to, aby pozornost žáků neupadala, proto délky online hodin upravili tak, aby z nich žáci odcházeli s pozitivními pocity.

Z výčtu dvou ukázek sice nelze vyvozovat závěry, avšak pro výuku čtení při online hodinách je důležité, aby se do výuky zapojili všichni žáci, kteří jsou v online výuce přítomni. Toho docílíme zvolením aktivit, které i přes vypnutý mikrofon aktivizují prvňáčky. Kontrola, zda se zapojují všichni žáci ve skupině je z pozice pedagoga okamžitá. Zadá-li totiž pedagog, aby dítě četlo samo v době, kdy je vypnutý mikrofon, učitel vidí, zda dítě artikuluje a čte či nikoliv. Jedná se tedy o aktivity jako výše popsané skrývačky, úlohy zaměřené na artikulaci, práci s mazací tabulkou, úlohy na platformě wordwall, jamboard, práce s interaktivní tabulí, kterou mají k dispozici i žáci (např. učebnice od nakladatelství Nová Škola) Z výzkumu také vyplynulo, že učitelé preferovali spíše interaktivní učebnice a online aplikace a programy, se kterými mohli žáky více aktivizovat, protože aplikace obsahovaly velkou škálu cvičení při kterých žák dával pozor a byla pro něj atraktivní. Aplikace, programy a aktivity totiž žákovi, po většinu času, ukazovaly okamžitý výsledek, tj. přečetl jsem správně → ukáže se mi nějaký obrázek, udělá se fajfka, otevře se políčko apod. což je pro žáka zpětná vazba, na čem je třeba zapracovat, s čím nemá problém a může si i při domácím procvičování aplikace a programy otevřít.

## **9.2 Aktivity pro aktivizaci žáků při online hodině psaní**

Výuka psaní v prvním ročníku má svá určitá specifika, která jsem popsala v teoretické části. Z praktického hlediska jsem měla možnost nahlédnout do materiálů jež obsahují přípravy paní učitelek základních škol učících žáky prvního ročníku přes online přenosy. Z rozhovorů s učiteli jsem zjistila, že ve svých hodinách psaní, využívali především



grafický tablet. Na něm totiž žákům mohli ukázat tahy tužkou, aby žáci měli co nejpřesnější pohled na podobu psacího písma. Níže jsem popsala hodinu psaní, která mi byla poskytnuta od paní učitelky ze 4. základní školy v Kladně, ve které jsou popsané aktivity, jež paní učitelka využívala ve svých hodinách psaní při distanční formě výuky. Ve skupině měla vždy polovinu žáků ze své třídy, tedy přibližně 15 žáků.

Cíl hodiny: Žák se pomocí průpravných cvičení připraví na psaní písmene l

1. aktivita: pozdrav žáků a paní učitelky. „Děti, máte ruce? Ukažte mi je. Teď ne mě zamávejte pravou rukou a teď zase levou rukou. Máte i prstíčky? No panečku, těch ale je! Ty dnes budeme muset taky procvičit. Řekneme si spolu naše dvě básničky, které nám pomohou ty naše prstíky a zápěstí taky procvičit. Pojd'me na to.“ (5 minut)

- V tuto chvíli už se zapojili do výuky všichni žáci

#### **Říkanka k uvolnění rukou**

- Ťuká, ťuká deštík  
na široký deštník.  
Ťuká, ťuká prstíkem,  
kdo je pod tím deštníkem?

(ťukáme o palce na obou rukou střídavě ukazováčkem, prostředníčkem, prsteníčkem, malíčkem)

To jsem já, panenka,

točí se mi sukénka.

(kroužíme oběma rukama v zápěstí)

Běžím, běžím k sluníčku

(otáčíme zvednuté dlaně k obličeji a od obličeje)

osušit si sukničku.

(sušíme si mokré ruce, střásáme z nich vodu)

### **Další básnička k procvičení rukou:**

Všechny moje prsty, (zakmitáme prsty ve vzduchu)

schovaly se v hrsti. (ruce v pěst)

spočítat je umím hned! (zakmitáme prsty ve vzduchu)

1, 2, 3, 4, 5, (ukazujeme počet na prstech)

(3–5 minut)

- aktivita spočívala v procvičení rukou, aby se žáci připravili na výuku psaní. Paní učitelka použila básničku, kterou žáci opakovali a zároveň cvičili.

3. aktivitu, kterou paní učitelka zvolila byla průprava pro práci s psacími potřebami. Po rozhovoru s paní učitelkou jsem zjistila, že žáci lépe vnímali a pracovali na úlohách ve chvílích, kdy měli „naučit“ nějakou věc dělat dané úkoly. To znamená, zosobnit daný úkol.

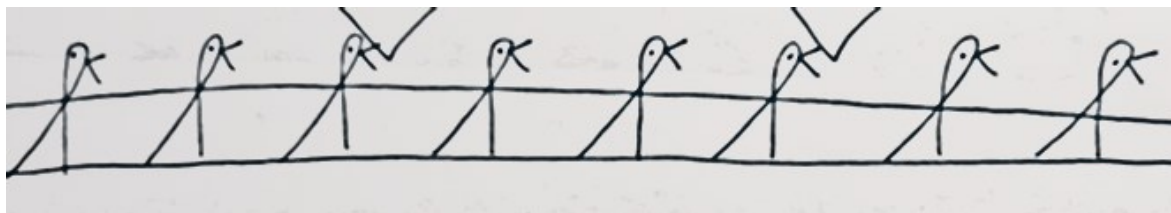
Přepsané pokyny tak, jak by je paní učitelka říkala dětem:

„Děti, vezměte si teď do ruky tužku a ukažte mi, jestli vás ta vaše tužka poslouchá a hezky do těch vašich prstíků vklouzne.“ → nyní žáci ukázali na obrazovku, jak drží tužku a paní učitelka měla tak možnost kontroly, zda mají všichni žáci správný úchop. Po zmapování úchopu paní učitelka dětem řekla: „Naučíme tužku zajímavou věc. paleček a ukazováček teď budou kamarádi a budou tu naši tužku držet. Prostředníček je kamarád, který tu naši tužku bude podpírat,“ Během celého tohoto procesu paní učitelka ukazuje všechny kroky žákům. Během tohoto cvičení žákům také ukazovala různá cvičení s tužkou, kdy dokázala odhalit, zda mají žáci správný úchop. (5–7 minut)

5. „Děti, když už jsme naučili tu tužku poslouchat, je na čase, aby nám ta tužka začala kreslit vlaštovky. Už jste nějakou viděly? Přihlaste se. No a já vám teď ukážu, jak se taková vlaštovka kreslí.“ V tuto chvíli paní učitelka vzala fixu a mazací tabulku. A to, co psala na mazací tabulku, říkala také nahlas dětem. „Jedeme šikmo nahoru, klička a rovně dolů. Pozor, aby se nám ty vlaštovčí nožičky moc nerozjely.“

Žákům ještě vysvětlila, jak by měli sedět a poté si žáci vzali mazací tabulky a začali tvořit vlaštovky v prostoru a paní učitelka opakovala a ukazovala, co a jak mají dělat. Použila k tomu i grafický tablet, pro lepší představu. Aby se tento proces učení klíčků

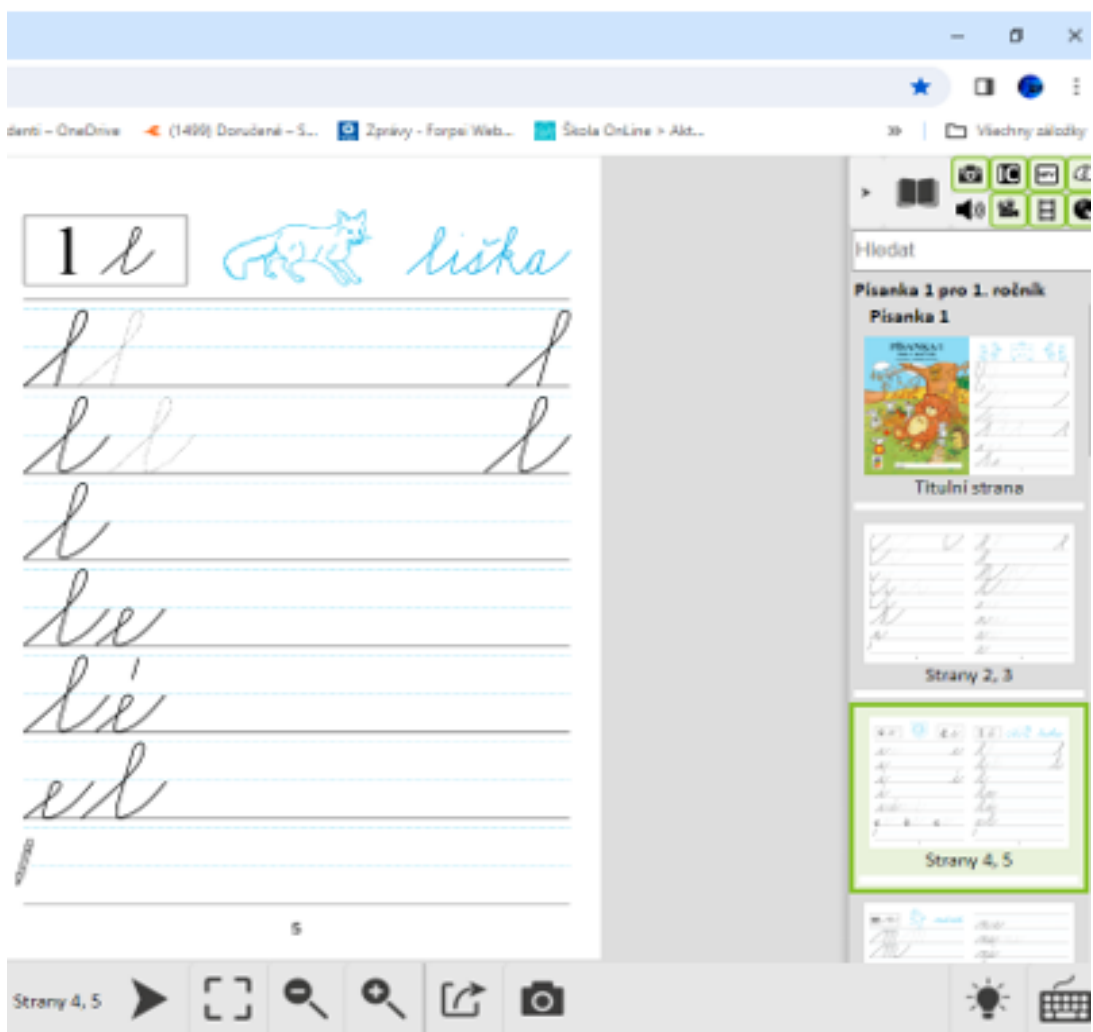
posunul lépe, můžeme také zvolit použití velkého archu papíru, na který žáci budou doma zaznamenávat. Je také dobré dělat velké tahy rukou jako na tabuli. V tomto případě zvolila paní učitelka pouze mazací tabulku s oporou grafického tabletu.



Žáci paní učitelce postupně ukazovali záznam „vlaštovek“ tedy odborně kliček a paní učitelka vše komentovala, což bylo důležité pro podání zpětné vazby. Především žáky chválila, ale nehodnotila je. Ve chvíli, kdy viděla, že většina žáků kličky zvládla, řekla jim, aby si otočili tabulku a zakreslili kličky na drát elektrického vedení, protože na něm vlaštovky posedávají. V rámci toho opět používala grafický tablet a zaznamenávala kličky na linky spojené slovním komentářem, aby stále držela žákovu pozornost. (7-10 minut)

6. Po psaní kliček následovala reflexe, kdy žáci na mazací tabulku poznačili, jak se jim dnes dařilo tím, že si zapsali velkou, střední, nebo malou kličku na mazací tabulku a s paní učitelkou si zazpívali písničku „Létala si vlaštovčinka, létala, až se ona nebe země týkala“, kterou žáci dobře znali. (cca 3 minuty)

Další aktivity, které v hodinách psaní učitelé využívali se svými žáky spočívali na principu používání grafického tabletu pro znázornění tahů tužkou. Dále také využívání interaktivních učebnic, které žákům také ukázaly tahy tužkou, ale také práce učitele, kterým jim popisoval jednotlivé kroky, komentoval jejich práci a snahu. K tomu všemu jim poskytoval zpětnou vazbu. Níže jsem vložila stránku, ze které paní učitelka čerpala v další navazující hodině psaní s prvňáčky. Stránky jsou vloženy jako výstřižek z interaktivní učebnice Písanka od nakladatelství Nová škola.



Paní učitelka měla možnost psát do písanky se žáky v rámci zvoleného nástroje „pero“ a ukazovat tak žákům tahy perem se slovním komentářem.



Při hodinách psaní paní učitelky vypovídaly o velké potřebě slovních komentářů a udržení pozornosti dětí. Byly pro ně jednodušší hodiny čtení, kdy žáky vtáhly do hodiny lépe. Velkou pomocí jim v tomto případě byla technika. Tou měly možnost lépe ukázat tahy tužkou, promítnout jim interaktivní učebnice a zároveň kontrolovat správné držení tužky. Ve velké míře však museli doma se žáky procvičovat psaní rodiče, protože online přenosy nebyly tak dlouhé, aby žáci nemuseli procvičovat doma. Avšak pokud by měly být online přenosy delší, pozornost žáků by byla opravdu velmi nízká. Delší hodiny by tak vyžadovaly přestávku na odpočinek.

## 10 Diskuze

On-line výuka byla ve společnosti vnímána jako něco nepředstavitelného a vzdáleného. Pro velkou škálu pedagogů tento proces výuky představoval neznámý pojem, který si nedokázali představit. Situace, která nastala, tomu chtěla jinak a pedagogové se ocitli ve fázi, kdy nebylo jiné možnosti než vykonávat výchovně vzdělávací proces formou vysílání přes obrazovky počítačů, či jiných elektronických zařízení. Hlavním cílem této práce, bylo nalézání rizik a pozitiv z pohledu tří různých skupin aktérů. Pro toto porovnání byla vybrána konkrétní skupina žáků čtvrté třídy na Základní škole Hanspaulka a Mateřské školy Kohoutek. Respondenti byli vybráni na základě předem stanovených kritérií a to, že absolvovali první ročník základní školy on-line formou. Dále byli vybráni respondenti z řad pedagogů, kteří v době pandemie COVID-19 vyučovali v prvním ročníku základní školy, a nakonec byli do výzkumu zapojeni rodiče, jejichž děti on-line výuku absolvovaly. Zpočátku jsem se obávala malého množství zdrojů využitelných pro informace potřebné k mé práci. V průběhu jsem však dohledala velké množství výzkumů, které byly na toto téma uskutečněny. Jednalo se jak o výzkumy, které proběhly v České republice, tak o výzkumy, které proběhly v zahraničí. Česká školní inspekce (2021) uvedla, že pokud by se měl rozvrh prezenční výuky překlopit do výuky distanční, je toto řešení dlouhodobě neudržitelné. Z mého výzkumu vyplynulo, že většina učitelů působících na základních školách svůj rozvrh redukovala a to tak, že byl značně pozměněn počet vyučovaných hodin. Jednalo se především o vyučování předmětů českého jazyka, matematiky a prvouky. Dalším předmětem byla angličtina. Výuka těchto předmětů však netrvala standardních 45 minut, ale dle výpovědí byla upravena i délka vyučovací jednotky. Z výpovědí bylo zjištěno, že učitelé velmi často vyučovali 20-30 minut jeden vyučovací předmět, poté proběhla přestávka a

po ní další hodina. Výchovy se vyučovaly velmi omezeně a spíše formou zadávání úkolů, které rodiče žáků zasílali vyučujícím. Takováto redukce měla za následek snížení objemu učiva. Česká školní inspekce tedy zjistila snižování obsahu především ve výše zmíněných předmětech zaměřených na výchovy. Toto tvrzení je v souladu s našimi výsledky, kdy k redukci výchovných předmětů docházelo, minimálně ve třídě, se kterou jsem prováděla výzkumné šetření.

Autorka Lucie Zormanová (2021) sepsala ve svém odborném článku přehled tří výzkumů. Výzkumy byly zaměřeny na pohled učitelů, žáků a rodičů v rámci dopadu epidemie COVID-19 na výuku a samotné vzdělávání. Výzkumná agentura Nielsen Admosphere (2021) provedla výzkum, ve které uvádí, že rodiče, kteří se svým dítětem absolvovali on-line výuku, mluví o nedostatku, který poukazuje na objem naučené látky, které by se jejich dítě naučilo mnohem rychleji a lépe, pokud by výuka probíhala prezenční formou. Naše výzkumy se shodují ve zjištění, které poukazuje na velkou zátěž rodičů, kteří se učili se svým dítětem mnohem více i po proběhnutí on-line hodiny, kdy se svými dětmi museli trénovat čtení a psaní. Toto tvrzení však vyvrací pohled učitelů, kteří tvrdí, že to, aby žáci dobře četli, musí trénovat doma s rodiči v rámci prezenční formy vzdělávání. Musíme ale souhlasit se shodou, která se týká internetového připojení. Výzkum od Nielsen Admosphere vyhodnotil, že se špatným připojením se potýkala více než polovina domácností. V našem výzkumu se nezabýváme sice čísly, ale ve velké míře byly zjištěny odpovědi, které poukazovaly na nedostatek týkající se internetového připojení a častých výpadků, případně přetížení internetové sítě. Výzkum, který nám pomohl nahlédnout na on-line výuku z pohledu učitelů, provedla společnost PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. (2021a). Tento výzkum vyhodnotil, že učitelům narostl objem příprav, komunikace a obtížnost hodnocení. V tomto případě se s naším

výzkumem shoduje pouze s některými tvrzeními. Sjednocujícím výsledkem je i v našem případě objem příprav, který učitelům především prvního ročníku základní školy narostl. Zároveň však měli učitelé k dispozici velkou spoustu on-line aplikací a programů, kterými si ve výuce mohli pomoci a tím tak zlepšit učební proces a pozornost žáků, které potřebovali zaktivizovat. Obtížnost v hodnocení žáků moji respondenti nepocíťovali. Školy, ve kterých respondenti vyučovali, stanovily s pedagogickým sborem kritéria hodnocení žáků a těmi se řídily. Obtížná byla pro učitele forma zpětné vazby, kterou měli svým žákům a rodičům předávat. K této formě zpětné vazby vydala Edukační laboratoř ve spolupráci s Pedagogickou fakultou UK soubor doporučení, která by měla napomoci učitelům s hodnocením při on-line výuce.

Výzkum, který se zaměřil na dopady distanční formy na žáky, provedla opět společnost PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. (2021 b) Výzkum se zaměřoval především na problémy s duševním zdravím, na vztahy mezi žáky a na školu samotnou.

Tento výzkum byl zaměřený na žáky od 1. do 9. tříd základních škol a jejich rodiče.

Výzkum ukázal, že 80 % žáků 4.-5. ročníků absolvuje raději prezenční formu výuky s porovnáním se situací před epidemií COVID-19. Z výsledků vyplynulo, že si žáci lépe uvědomili ztrátu kontaktu se svými spolužáky a tím i socializační funkci školy.

Tyto výsledku souhlasí s našimi zjištěnými informacemi, ve kterých žáci uvádějí důležitost kontaktu se svými spolužáky. V roce 2020 byl proveden výzkum od společnosti School Education Gateway, který se zaměřoval na distanční a on-line studium. Zapojeni byli evropští učitelé a ředitelé škol. Výsledky tohoto výzkumu poukázaly na pozitiva on-line výuky v dlouhodobém časovém horizontu. On-line výuka dle výzkumu může mít pozitivní dopad a může také otevírat velkou škálu nových možností, jak předávat učivo. S tím souvisí i fakt, že aby

mohla mít on-line výuka pozitivní dopad, je třeba, aby byla podmíněna včasným



a kvalitním profesním rozvojem v oblasti IT. Výzkumy provedené v Rusku jasně ukázaly, že současné vzdělávací instituce jsou schopné v takové podobě, v jaké jsou, přetransformovat prezenční výuku na on-line výuku a stále bude učební proces efektivní. (Dachnikov et al, 2021)

Společnost Avast se v roce 2020 rozhodla svou pozornost zaměřit na on-line výuku opět z pohledu rodičů, kteří měli kontrolu nad on-line životem svých dětí během distanční formy vzdělávání. Vzorek respondentů pro výzkum se skládal celkově z dvanácti zemí a jednou z nich byla právě Česká republika. Z výzkumného šetření společnost zjistila, že s distanční formou vzdělávání byla nespokojena pětina z celkového počtu respondentů. Naopak spokojena byla více než polovina respondentů z řad rodičů. Náš výzkum se s tímto výzkumem shoduje v tom, že rodiče i žáci zmiňují omezený až žádný kontakt se svými vrstevníky. Na druhé straně se díky on-line výuce posílila samostatnost a větší odpovědnost žáků, což je velkým pozitivem a náš výzkum se i v tomto ohledu shoduje s výzkumem od společnosti Avast. Pozitivní hodnocení získala společnost od rodičů z České republiky, Francie, Slovenska a Austrálie. Rodiče ve výzkumu často zmiňovali jako pozitivum z hlediska komunikace, zpětné vazby a aktivity školy směrem k žákům a rodičům. Pro znovu opakující se stav on-line výuky je již připravená tisková zpráva, ve které nalezneme doporučení pro učitele a rodiče.

## **Závěr**

Termín online výuka je v současné době často skloňovaným pojmem, který ve školství rezonuje v posledních přibližně čtyřech letech. K uzavření škol došlo v rámci epidemie COVID-19 a všechny osoby, které hrály ve školských institucích nějakou roli, byly postaveny před velkou výzvou s názvem online výuka. Hlavním předmětem zkoumání teoretické i praktické části bylo téma online výuky, která se zaměřovala na určitá specifika, která se týkala on-line výuky v prvních třídách základní školy.

V diplomové práci jsem se snažila o porovnání a zachycení pohledů na on-line výuku ze tří stran, které se s online výukou v prvních ročnících základní školy setkaly. On-line výuka se dotkla nejen pedagogů, ale také žáků a rodičů. V diplomové práci jsem se snažila popsat a pojmenovat aspekty, které v době epidemie COVID-19 ovlivnily chod výuky, vzdělávání a odpovědět tak na výzkumnou otázku, která se dotazovala na rizika a přínosy on-line výuky v prvních třídách. Pro svůj výzkum jsem si stanovila tuto výzkumnou otázku, ke které jsem vytvořila další podotázky. Ty mi pomohly tuto problematiku ještě více specifikovat a zaměřit se i na pozitiva on-line výuky. Pro naplnění cíle své praktické části jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Tato metoda je základní metodou kvalitativního výzkumu. Cílem polostrukturovaného rozhovoru v kvalitativním výzkumu je pochopení, jak lidé pohlíží na konkrétní skutečnosti. Ukázalo se, že zvolená metoda byla vhodná k získání potřebných dat. Výzkumný vzorek tvořili žáci čtvrtého ročníku Základní školy Hanspaulka, třídní učitelé a rodiče žáků.

Z výsledků šetření vyplynulo, že všechny tři skupiny respondentů zaujímají podobné nebo totožné postoje k online výuce. Odpovědí na hlavní výzkumnou otázku je, že pedagogové, rodiče i žáci zaujímají spíše negativní postoj k online výuce a shodují se v mnoha oblastech, které odráží jejich negativní postoje. Jedná se především o ztrátu sociálního kontaktu žáků se svými vrstevníky, ztrátu žákovské motivace, a především v prvním ročníku základního vzdělávání, velkou práci se žákem mimo online výuku. K těmto podobným výsledkům dospěli i výzkumníci společnosti PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. nebo výzkumy prováděné v České republice. Má diplomová práce však směřovala i k pozitivním přínosům online výuky v prvních třídách k jejichž výsledkům jsem se dostala

pomocí výzkumných podotázek, které jsem pedagogům, žákům a rodičům pokládala v rámci výzkumného šetření.

Z výzkumného šetření vyplynulo mnoho pozitiv, na kterých se shodují všechny tři strany respondentů. Jedná se především o pozitiva v oblasti IT gramotnosti, kdy jsou žáci schopni po absolvování online výuky samostatně pracovat na počítači, vytvářet různé materiály, prezentace a sdílet videa. Vytvářet projekty přes komunikační platformy se svou skupinou mimo výuku a orientovat se lépe v hledání zdrojů a informací potřebných do výuky i mimo ni. Pro pedagogy je velkým pozitivem samostatnost, kterou žáci v průběhu online výuky prohloubili. Vezmeme-li v potaz závěry z rozhovorů se žáky čtvrtých ročníků, pokládání otázek a větší otevřenost směrem žák-učitel se také zlepšila. Ukázalo se, že i pedagogové mají větší tendenci zařazovat do výuky práci s interaktivními materiály a propojovat výuku i s online formou, pokud je některý ze žáků nemocný a je schopen se do výuky připojit přes počítačové zařízení.

Za sebe bych na základě získaných výsledků výzkumu ráda poznamenala, že díky dnešnímu velkému rozvoji informačních technologií, aplikací, interaktivním zdrojům a licencím, není tak obtížné se z různých důvodů a v případě nutnosti k online výuce přesunout. Díky online výuce vznikla spousta programů, které se neustále aktualizují a vylepšují své funkce tak, aby umožnily co nejkvalitnější vzdělávání nejen starších žáků, ale také žáků v prvním ročníku základního vzdělávání.

## **Přílohy**

Příloha 1 ukázka doslovně přepsaného rozhovoru

Autorka (dále A): *Co se Vám vybaví, když se řekne on-line výuka?*

Učitelka (dále U): Stres. To bylo hned první, co mě napadlo. (smích)

A: *Jak on-line výuka probíhala v té první třídě?*

U: Přes aplikaci Teams. Stačí ti to takhle? Přes Teamsy jsme pracovali.

A: *Dobře. No a jak probíhala vyloženě ta výuka? Třeba konkrétně toho čtení a psaní?*

U: Tak, připojili jsme se přes tu aplikaci, mmm, děti pracovaly přes online učebnice, který měly. Takže jsme pracovali, že se promítaly ty úlohy, co byly ve slabikáři, takže se jim promítaly i na obrazovku a bylo tam spousta interaktivních cvičení. Měli jsme ty děti rozdělené do skupin. Takže jsem měla dvě ty skupiny. Já už teda nevím, kolik jsme měla těch dětí. Myslím, že dvacet nebo dvacet pět. Takže jsem je měla rozdělený na ty dvě skupiny kolem deseti dvanácti dětí v té skupince a společně jsme pracovali. Používali stíratelný tabulky, který mě ukazovaly. Dycky třeba něco napsaly, ukázaly mi to a splnily nějaký úkol co tam viděly a vlastně zároveň pracovaly s tím slabikářem, který se jim promítal na tu obrazovku, tak i s tím, co měly doma. Tak si to do něj dopisovaly. Já jsem jim vlastně ukazovala třeba nějaký cvičení, kam měly něco dopsat, oni doplnily, my jsme si to společně kontrolovaly. Pak jsme třeba používaly různý aplikace, který v té době pro tu online výuku byly. Já nevím, třeba wordwall. Na něm nějaký cvičení, ja nevím. Jo a tu tabuli bílou od Microsoftu, kdy tam měly, člověk jim ukazoval jak maj třeba psát to písmenko a tak. Takže takhle to bylo strukturovaný.

A: *Ahm, děkuji. Další otázkou je, zda jsi nějakým způsobem upravila rozvrh?*

U: Já ne, ale upravilo nám ho vedení školy, takže my jsme měli míň hodin. Bylo to dycky denně čeština, matika, ale ty děti to měly, myslím, že jednu hodinu češtiny, jednu matiky. To měly myslím denně, ale bylo to po těch půl hodinkách, takže neměly těch čtyřicet pět minut. Pak nějakou tu hodinu tělocviku, ta taky jako proběhla, nějakou angličtinu měly a teď už si úplně přesně nevybavuju. Já si myslím, že to měly tak, že sem učila jako dvě hodiny. Že to byla vlastně výuka, že sem měla jednu skupinku, jednu skupinku, to byla ta

čeština. Takže to zabralo asi tu hodinu. Pak vlastně druhá hodina byla ta matika, jakoby zase skupinka a skupinka. A pak ta další hodina, jak to tam bylo... Buďto se měla ještě výuku nějakou u tý první třídy jsem vlastně měla ještě šestáky, takže to jsem měla češtinu denně ještě s nima online a prvouku sem tam ještě někde musela mít. Takže to bylo takhle. Ale nikdy to neměly 45 minut. Vždycky to bylo kolem těch dvaceti, pětadvaceti minut no.

*A: Pak tady mám otázku, jaké materiály, online programy, online nástroje pro čtení a psaní jsi používala při online hodinách, ale to už jsi mi řekla...*

U: No, tak to byla ta stíratelná tabulka, online učebnice od Nové školy, to byly ty online učebnice od tohodle nakladatelství, co jsme používali. A tak

*A: A pracuješ s nějakými těmito aplikacemi i v současnosti?*

U: Jo, prakticky se všema. Úplně se stejnýma, co jsme tam měli, tak s nima pracujeme i teď. Interaktivní učebnice máme pořád, takže vlastně ve všem jedeme stejně.

*A: Které metody a formy práce jsi ve svých hodinách používala a praktikovala?*

U: No to je furt dokola. Tak, měli jsme tam třeba na udržení nějaký tý pozornosti loutky, maňásky jsem používala. Takže jako motivaci nějakou k tomu, že něco z toho jsme tam takhle vyvrbili. No a pak to bylo přes tydlencty aplikace no. No tam to bylo prostě jednoznačný. Děti se koukaly na obrazovku a já jsem je skrz tu obrazovku bavila. Tam prostě nebylo moc co jinýho udělat. Říkám, pracovaly sami si v sešitě, nebo společně se mnou, já jsem někoho vyvolávala. Dělalí jsme to takhle. Ale bylo to tak zároveň aby vlastně furt pracovaly jako všichni. Většinou byly vlastně děti zapojený do tý aktivity. Jakmile to zůstalo tak, že by měly jenom sedět a poslouchat, většinou to bylo vlastně tak, že oni u toho museli pořád něco dělat. Většinou to nebylo o tom, že b jenom poslouchaly, protože to by děti neposlouchaly nikdy nic, že jo (smích), takže to bylo tímhle způsobem. Víím, že při tom čtení tam byly hezký aplikace, že třeba bylo čtení na tom onlinu se tam objevila nějaká hvězdička že jo (v interaktivní učebnici), přečetli se slabiky třeba má a oni (děti) jí pak měly zopakovat a to si jako četly doma tímhle způsobem. Že si vyply mikrofon a pouštěly si to přes počítač. Já jsme jim říkala ty moje zvuky a oni si je měly doma procvičovat tímhle způsobem.

*A: Jaká rizika podle tebe vnímáš v online výuce žáků v prvních třídách?*

U: Když se nezapojí rodiče, tak je to průšvih no. Tam je prostě hrozně nutná spolupráce s rodiči. Ten žák to tam sám schopný není jako zkoordinovat ani si tam nějak zorganizovat na začátku tu práci. Po nějaké době jako jo, ale jako rozhodně je tam nutný nějaký ten dohled, toho rodiče určitě.

A: *A zmínila bys něco, co pozitivně ovlivnilo žáky při online výuce? Jestli mohou tyto zkušenosti využít i v současnosti? Ty jsi vlastně měla (jméno dítěte) na online výuce v první třídě, tak můžeš zhodnotit, jestli pro ní byl nějaký přínos online výuky?*

U: No měla jsem a (jméno dítěte) taky a jestli člověče je to nějak pozitivně ovlivnilo... Já si myslím, že ně. Nebo takhle u tý (jméno dítěte) si to teď zpětně vybavuju spíš tak, že jí to nebavilo. Ale třeba teď je schopná si sama obstarat informace a líp fungovat vlastně na tom počítači. Takže co se týče tý IT gramotnosti, tak to jo. To je určitě velký pozitivum no. Ale v průběhu tý první třídy byla (jméno dívky) ráda, když to skončilo no, že jí chyběli ti kamarádi.

A: *Dobře, děkuji. Vzpomněla by sis teď, jaká byla kritéria hodnocení těch žáků na online výuce?*

U: My jsme byli jako hodný. M jsme je v tomhle případě nějak negativně nehodnotili absolutně. Negativní hodnocení neprobíhalo. A všechno ta tak nějak bylo...ahmm..Já si ani nevzpomínám, že bysme je tam jako zkoušeli. Já teda ty prvňáky jsem určitě jako nezkoušela. Prostě probíhala výuka, ale nějaký hodnocení se dělalo až když přišli do školy. Maximálně jako když byl zadanej nějaký úkol a oni ho odevzdaly, tak za to jsme je hodnotili, ale většinou se to hodnocení nechávalo až se děti vrátí do školy, až je dáme do kupy a pak jsme je hodnotily. A hlavně to hodnocení fakt neodpovídalo tomu, co by ty děti nějak uměj, ale jakým způsobem se zapojily do tý výuky, jak se snažily a něco takovýho. Jako bylo to motivační to hodnocení a postavený na tý zpětný vazbě.

## Příloha 2 – Ukázka doslovně přepsaného rozhovoru s rodičem

A: Tak, můžeme začít?

Rodič (dále jen R): No jasně.

A: Co se vám vybaví, když se řekne on-line výuka?

R: Jako mamince se mi vybaví spoustu technických obtíží, ahmmm, spoustu strávených, prosezených hodin u počítače.

A: Jak probíhala on-line výuka v první třídě?

R: noo, naštěstí moc pěkně, protože děti jsou naučený s počítačem, takže věděly, co, jak udělat. A vlastně paradoxně udržej pozornost asi dýl než ty starší děti. Měly přibližně tři vyučovací hodiny, ale bylo to prostřídáný různými aktivitami, paní učitelka je posílala běhat po bytě, malovat, stříhat, takže myslím si, že dítě si to užilo, a protože bylo docela samostatné, tak nepotřebovalo moc mojí oporu.

A: Tak na to jste mi odpověděla a jak jste pracovala vy s vaším dítětem při online výuce?

R: No víceméně jenom když potřebovala nějakou technickou pomoc nebo nějakou pomůcku do výuky (smích). Anebo úkol, tak to jsem jí třeba pomohla, ale jako že by u ní musel člověk sedět, tak to nemusel.

A: Děkuji. Další otázka se je, zda jste využívali nějaké online programy a aplikace?

R: Tak škola povinně zajistila a řekla, že musíme používat Google meet a Google učebnu a vlastně ty všechny různé aplikace na hraní nám vždycky poslala ta učitelka, takže nepamatuju si názvy, protože to většinou bylo tak, že jsme dostali proklik a byli jsme v tom prostředí, kde se třeba soutěžilo, hrálo, vyrábělo. Jo a byly to i různý jako kreativní programy, kde se jako navrhovaly obrázky, grafika. Byly to i nahrávací programy. Používali jsme hodně často i mobil, protože hodně programů a úkolů se realizovalo nahrávalo a posílalo. Fotilo a posílalo, takže konkrétní název, kromě těch uživatelských prostředí, který máme ve škole ne.

A: Aha, dobře. Spatřujete nyní nějaká rizika té online výuky v současnosti?

R: Za mě je jako velký neštěstí, že je to ta placka, protože ty děti si k tomu sednou a už se od toho neodlepí. Jo jako, že je to vlastně jenom další umělohmotný prostředí, přesto ať je kreativní, tak je prostě jenom placatý. Černá placka je nepříjemná. Jinak jako vidím v ní i spoustu pozitiv a potenciálu jo, ale pokud je něco ohrožujícího, tak to, že je to počítač.

A: No a dokázala byste říct, zda vaše dítě online výuka pozitivně ovlivnila?

R: No, já můžu srovnávat, protože mám dvě jo, Tak tu dceru si myslím, že nějak nepoznamenala, to si myslím, že jak do toho naskočila od té první tříd, tak se v tom hezky zorientovala a asi jí to pomohlo myslim v tý infromatický gramotnosti, ale třeba toho staršího, který je teďka v sedmé třídě, takže vlastně tím prodělával čtvrtou, pátou a částečně šestou třídu, tak to si myslím, že ho to ovlivnilo trošku v tom smyslu, že není úplně kompetentní, třeba jako při samostatnym slovním projevu, při sociální interakci aaa, protože to nenažil v tý době, kdy se mu to asi mělo do toho mozku nějak dostat a jak nějak si formovat ty vzorce chování, tak seděl u počítače. Aspoň dá se na to takhle vymluvit, ale může to bejt i chyba ve výchově. (smích)

A: Jak probíhala ta spolupráce mezi učitelem a rodičem?

R: Paní učitelka posílal týdenní plány a na těch meetech jsme se vlastně potkávaly, takže jsme si i mávaly a když byly nějaké problém, tak paní učitelka dost často komunikovala jako konkrétně se mnou i telefonicky, ale je to jako tím, že je mezi námi soukromý vztah, takže za sebe úplně dokonalý souznění.

A: Tak super.

A: A u té výuky čtení a psaní, co bylo nejnáročnější v té první třídě?

R: No, že ta učitelka neseseděla u nich no, že tu ruku prostě, já mám zase tu výhodu, že jsem učitelka, ale když by maminka nebyla, tak třeba neví, jaký má být nějaký ten stisk tý ruky a vlastně si to musí sama zjišťovat jo, byl tam asi uvalenej velkej kámen zodpovědnosti na ty rodiče, který u mě tak nebolelo, protože mám pedagogický vzdělání a šikovnou dceru a zdatnou ve všech možnostech a dovednostech. Ale věřim tomu, že dítě, který málo a špatně četlo, tak si jako onlinem nevystačilo, ale ono by si asi nevystačilo ani normálně se školou. Tam je velkej důraz kladenej na tu domácí samostatnou péči, která by tak jako tak



na ty rodiče přepadla. Možná třeba s tou rukou no, držení tužky. Moje dcera je levačka, takže to má trošku těžší, tam třeba je super, že ten učitel nad tím dítětem sedí a dívá se, jak píše.

A: Dostala jste nějakou metodiku od paní učitelky? Jak se třeba s vaším dítětem učit číst, psát?

R: Využili jsme tady jako metodiku jsme vlastně dostali takový notičky od toho učitele, jak máme vlastně postupovat. Pro děti byly připravené ty učebny, takže dost často dostaly taky pokyny, se kterými ze začátku asi potřebovaly pomoc, byly malinký. Ale voni to maj tak nějak v kůži, takže voni vědí, kam kliknout a vědí co s tím, co se otevře. Víceméně samostatně. Ty meety si organizovaly, dostaly prostor i si vzájemně povídat jo, takže metodiku jsme dostali, rozhodně jsme do toho nebyli hozený do vody. Byli jsme ponaučení nebo spíš poučení ted, dostali jsme i technickou možnost opory, že když náhodou nějaká rodina neměla možnost mít počítače svý nebo tablety, tak jí škola nabídla zapůjčení na dobu neurčitou, takže rozhodně jako jediné asi, co jako ty rodiny řešily, bylo třeba to připojení, a i to uměly ty učitelé vlastně odpružit různými jako off-line zadáními, která se dají posílat přes bakaláře, protože škola komunikuje prostřednictvím této platformy.

### Příloha 3 rozhovor se skupinou žáků

Pro svůj rozhovor jsem zvolila skupinu deseti žáků, kteří nyní dochází do čtvrtého ročníku ZŠ. V rámci jejich výuky výtvarné výchovy mi bylo dovoleno odejít se žáky na chodbu, kde mají k dispozici sezení na sedacích pytlech a kde nás při probíhající výuce nebude nikdo rušit. Žáci mě znali, protože jsem u nich několik hodin suplovala, proto také rozhovor probíhal s otevřeností bez studu sdílet informace. Jako první jsem žáky seznámila s tím, proč rozhovor budu nahrávat a jak ho poté zpracuji. Žáci seděli v kroužku a já jsem rozhovor nahrávala na diktafon, který byl položen uprostřed kroužku. Tento způsob nahrávky se neosvědčil, protože diktafon přijímal odpovědi žáků z větší vzdálenosti a některým tak nebylo rozumět. Proto jsem žakovské odpovědi snímala tak, že jsem vždy diktafon namířila na jednoho žáka, který mluvil. Po první otázce se žákům vybavily vzpomínky, jak sedí doma u počítače a jsou připojeni přes různé aplikace.

Ž1 odpověděl, že je člověk při online výuce připojen přes skywiew a je na připojen dvě hodiny a učí se jako ve škole. Dívka odpověděla téměř stejnou odpovědí, ale dodala, že paní učitelka přes monitor něco říká. V rámci první otázky se začaly objevovat odpovědi, které jsou úzce spojené s riziky online výuky.

Např.: „při té online výuce se ti to sekne a pak nevíš, co máš dělat a co se děje“

Ž2 odpověděl: „No, tak pro mě to bylo dost nepohodlný, z toho důvodu, že moje máma a můj táta museli být dlouho v práci, tak si furt museli brát dovolenou a potom jsem, když jsme jako přišli zase do školy, tak jsem musel být ve družině skoro jako do pěti“.

Ž3: „No, když ti jako ta učitelka něco vysvětluje, tak to nemusíš dobře slyšet, protože to může být rozdílně daleko. No a když ti pak něco vysvětluje, tak to pak třeba nepochopíš a seš třeba doma s někým, kdo to taky jako nechápe“.

Chlapec s OMJ odpověděl, že online výuka je nechození do školy a žák je doma celý den. Má první odpověď se ubrala směrem rizik on-line výuky a žáci ve velké míře popisovali své zkušenosti, kdy neměli dobré připojení, staré zařízení, přes které probíhal on-line přenos výuky, beznadějí, kdy se nemohli připojit zpět a nepochopili tak probíranou látku.

Ž5: „Mně to moc nevyhovovalo, protože když jsem se chtěla v mezipřestávkách bavit s kamarády, nebo prostě se bavit o tom, když něco nechápeš, tak máma na tu matiku není

prostě dobrá a když Iva (paní učitelka) vysvětlovala něco nového, tak to taky nechápe a já jsem se nemohla bavit s kamarády, protože se to po hodině třeba vyplou“.

Z rozhovoru byla cítit velká frustrace z online výuky, kdy se žáci potýkali jak s technickými problémy, tak i s téměř nulovou socializací se svými spolužáky.

Další otázkou jsem žáky vrátila myšlenkami zpět, kdy jsem se jich zeptala, zda on-line výuku zažili, jaké to pro ně bylo a proč. Znovu se lynula na povrch frustrace, kdy žáci zmiňovali již zmíněný problém s připojením, nefunkční kamerou. Překvapilo mě, že žáci porovnávali situace spíše v rámci kontaktu se spolužáky. Chlapec s OMJ zmiňoval svou zkušenost, kdy si v běžném školním režimu mohl povídat se svými spolužáky, ale při on-line výuce vyplňoval svůj čas přestávkou koukáním na televizi a zhodnotil situaci jako nevyhovující.

Ž1: „Tak já si myslím, když jsem byl hodněkrát sám doma v té době, máma, tát byly hodně v práci a třeba já jsem v tu dobu s počítačem vůbec neuměl a třeba ses, když byla ta mezi přestávka, odpojil a já jsem se neuměl připojit, tak jsem občas musel zavolat mámě. No a pak jsem přišel na ten skywiew později, takže jsem o něco přišel“.

Ž6 odpověděl velmi pozitivně z hlediska časového rozmezí on-line výuky. Dle jeho názoru neprobíhala on-line výuka brzy, jako probíhá školní výuka v běžném režimu. Nemusel vstávat tak brzy a z jeho pohledu byla on-line výuka kratší.

Na otázku, zda se žáci učili podle rozvrhu, byla jasná odpověď záporná. Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že on-line výuka v prvním ročníku trvala maximálně dvě hodiny a učili se hlavní předměty, jakou jsou čtení, psaní a matematiku, která je na této základní škole vyučovaná Hejného metodou.

Další otázkou jsem se snažila směřovat žáky k nalezení pozitiv on-line výuky. Odpovědělo mi sedm žáků, kteří vyhodnotili pozitiva on-line výuky tím, že zmiňovali kratší čas výuky, který porovnávali s běžnou výukou a trávením času ve družině a také trávení přestávek mimo domov.

Ž1 zmínil jako velké pozitivum on-line výuky pobyt u babičky, která bydlela daleko.

Poslední otázku, kterou jsem položila, jsem chtěla zjistit, zda žáci získali v rámci on-line výuky nějaké zkušenosti, které jim v současnosti pomohli a aby je více konkretizovali,

protože cílem mé diplomové práce není zjistit pouze rizika online výuky, ale také její přínos do současnosti. Ž1 odpověděl, že se naučil pavouka a dále specifikoval, co to pavouk je. Říká: „Já jsem se naučil pavouk. To je taková věc, kde prostě máš čísla a ty pak podle čar nějak to, nějak spočítáš. No a pak ty čáry změříš a různý takovýhle věci a teď kon v současnosti se mi to hodí“. U: „A k čemu se ti to hodí?“

Ž1: „V matematice, protože ve třetí třídě jsme to dělali docela často a já jsem s tím problémy neměl. Takže se mi to hodilo a pomohlo. Jinak nic moc jsem se nenaučil.“

Ž2: „Mně to pomohlo s tím, že já jsem úplně dobře neuměl s počítačem a teď když máme informatiku, tak se mi to dost hodí“

Ž3: „Já jsem chtěl říct to samý co V. as to, že jsem se naučil lépe pracovat s počítačem.“

Ž4: „No já jsem se z toho nenaučil moc, ale spíš to, abych se do toho počítače dostal sám.“

U: „Kam teď myslíš?“

Ž4: „No do toho google-classroomu a tak no.“

Ž5: „Já jsem se z toho naučil pracovat s tabulkou.“

Ž6: „Já jsem dřív neuměla s počítačem a babička taky ne. No a jak jsme to pořád zapínali, tak jsem se já i babička s počítačem naučila.“

Ž1: „Já jsem se taky naučil víc s počítačem. Teď kon nám ve čtvrtý třídě začíná informatika. Tak zapínání a vypínání jsem už uměl, ale třeba něco si vyhledat, třeba ten zoom, tak to už umím a mám i aplikaci na telefonu a umím s ní pracovat.“

Ž7: „Já jsem se naučila dost dobře pracovat s tou klávesnicí na počítači a že to není po té abecedě, takže mi to pomohlo.

U: „A hodí se ti to v současnosti?“

Ž7: „Jo hodí se mi to, protože teďka pracuju dost s tím počítačem, a ještě na informatiku se mi to hodí. A můžu psát rychlejš a nemusím na tom kompu strávit tolik času.“

Z této otázky můžeme jasně vidět, že žáci, kteří absolvovali on-line výuku v první třídě, mají díky této zkušenosti velké základy v oblasti IT gramotnosti, které využijí nejen v rámci informatiky, ale jsou schopni pracovat s počítačem i mimo výuku.

Příloha č. 4 – Vzor týdenního plánu online výuky paní učitelky ze ZŠ Jana Wericha (březen 2021)

**Třída 1. A**

Den	Český jazyk ČTENÍ	Český jazyk PSANÍ	Matematika	AJ ČAS	VV, PČ, HV, TV
PO 8.3.	<b>Spolu:</b> Slabikář str. 50, 51 (čtení domácího úkolu) <b>Sami:</b> vystříhnout a doplnit do desek všechna probraná písmena	<b>Spolu:</b> Písanka – kontrola domácího úkolu (str. 28, 29, 30); procvičování - na smazatelné tabulky	<b>Spolu:</b> Učebnice str. 11 (kontrola, dokončení). Str. 12/1	<b>ČAS – sami:</b> Učeb. str. 47 (dle zadání dole na stránce)	<b>PČ – zadání</b> na OneDrive
ÚT 9.3.	<b>Spolu:</b> Slabikář str. 52/srdíčko, hvězdička <b>Sami:</b> zbytek stránky	<b>Spolu:</b> tabulky – nácvik písmene „d“ + slabik. <b>Sami:</b> Písanka str. 31	<b>Sami:</b> Učebnice str. 12/ 2, 3, 5	AJ – spolu: Učeb.str. 36, PS str. 31	<b>VV– online</b> hodina s p. Martanovou, zadání na OneDrive
ST 10.3.	<b>Spolu:</b> Slabikář str. 52/čtení a kontrola DŮ. 52/znovu srdíčko a hvězdička <b>Sami:</b> 53/2 x žlutá tužka (psát velkými tiskacími písmeny) a úkol puzzle	<b>Spolu:</b> procvičování na tabulky + nácvik písmene „S“.	<b>Spolu:</b> Procvičování +a– do 10; Učebnice str. 13 <b>Sami:</b> Učebnice str. 14/ 1		
ČT 11.3.	<b>Spolu:</b> Slabikář str. 52+53/kontrola DŮ <b>Sami:</b> 53/zbytek stránky. Úkol červená tužka - psát vel.tisk. písmeny).	<b>Spolu:</b> tabulky – nácvik písmene „S“ + slabik. <b>Sami:</b> Písanka str. 32	<b>Sami:</b> Učebnice str. 14/ 6		<b>TV-online</b> hodina s p. Škvorovou, zadání na OneDrive
PÁ 12.3.	<b>Spolu:</b> Slabikář str. 53/kontrola DŮ 54/nové písmeno H,h <b>Sami:</b> 54 – slova+text	<b>Spolu:</b> procvičování na tabulky + nácvik písmene „k“.	<b>Spolu:</b> Učebnice str. 14 – zbytek.		<b>HV-prac. List</b> na OneDrive (odeslat do 12. 3.)

**Žlutě vyznačené úkoly mi prosím pošlete mailem ke kontrole.**

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. 2. rozš. vyd. Přeložil Antonín KRÍŽ. Praha: P. Rezek, 1996. ISBN 80-901796-7-3.
2. BARTHOLOMEW, David J. *Measuring Intelligence: Facts and Fallacies* [online].. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. ISBN 0 521 83619 0. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S016028960500019X?fr=RR-2&ref=pdf\\_download&rr=7ead1bc7485bb360](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S016028960500019X?fr=RR-2&ref=pdf_download&rr=7ead1bc7485bb360)
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
4. BLAHOVCOVÁ, Markéta. *Emocionalita dětí mladšího školního věku* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, Katedra psychologie, 2015 [cit. 2023-10-21]. Dostupné z: [https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/19901/1/DP\\_Blahovcova.pdf](https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/19901/1/DP_Blahovcova.pdf). Diplomová práce. Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Lovasová, Ph.D.
5. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.
6. ČERNÝ, Michal; CHYTKOVÁ, Dagmar; MAZÁČOVÁ, Pavlína a ŠIMKOVÁ, Gabriela. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.
7. DRNKOVÁ, Zdena a Růžena SYLLABOVÁ. *Záhada leváctví a praváctví*. 2.dopl.vyd. Praha: Avicenum, 1991. Život a zdraví (Avicenum). ISBN 80-201-0113-6.
8. FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

9. FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4463-6.
10. GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 9788073593346.
11. GOTTWALDOVÁ, Eva. *Emoční inteligence u dětí předškolního věku* [online]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. [cit. 2024-03-15]. Diplomová práce. Dostupné z: <https://theses.cz/id/j6x970/31708880>.
12. HELUS, Zdeněk. *Reflexe nad problémy gramotnosti*. Komentář k monotematickému číslu. *Pedagogika* [online]. 2012, 2012(1-2), 205-210 [cit. 2023-10-21]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=605>
13. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: vývoj vědecké psychologie : základní duševní jevy : osobnost : uvedení do sociální a vývojové psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.
14. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
15. iSophi Z – *Nástroj pro efektivní vstupní diagnostiku prvňáčků* [online]. 2023, 30. 3. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/isophi-z-nastroj-pro-efektivni-vstupni-diagnostiku-prvnacku.a-17597.html>
16. JURAČKOVÁ, Lenka. *Diagnostika laterality u dětí předškolního věku* [online]. Olomouc, 2013. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálně pedagogických studií. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: Dostupné z: <https://theses.cz/id/c0m235/6167735>.
17. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7367-571-4.
18. KEIRSEY, David a David KEIRSEY. *Please understand me II: temperament, character, intelligence*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis, c1998. ISBN 978-18-8570-502-0.

19. KONOPÁČ, Vojtěch. *Formy distanční výuky na prvním stupni základní školy*. Brno, 2021. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky.
20. KOŤÁTKOVÁ, Soňa a Otto OBST. *Dítě a mateřská škola: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
21. KOUKOLÍK, František a Otto OBST. *Lidský mozek: funkční systémy : normy a poruchy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8379-X.
22. KOVÁŘOVÁ, Lenka. *Pedagogicko-psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky* [online]. Olomouc, 2015 [cit. 2024-03-16]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/gmclis/15321322>. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
23. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. 160 s. ISBN 89-210-4142-0
24. KREISLOVÁ, Zdenka a Otto OBST. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.
25. KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka VILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace [online]. 2014, 24(4), 488-50 [cit. 2023-10-21]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>
26. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
27. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: cesty k lepšímu vyučování*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
28. MALÍKOVÁ, Michaela. *Uplatnění pedagogické diagnostiky na 1. stupni ZŠ* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2009 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4byqsq/78501-266916026.pdf>. Diplomová práce.



29. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole: cesty k lepšímu vyučování*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Paido, 2001. Psyché (Grada). ISBN 80-731-5002-6.
30. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody: cesty k lepšímu vyučování*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Paido, 2003. Psyché (Grada). ISBN 80-731-5039-5.
31. METODICKÝ MATERIÁL METODA DOBRÉHO STARTU. ZŠ Žďár nad Sázavou. 2012. Dostupné z: <https://docplayer.cz/18360088-Metoda-dobreho-startu.html>
32. MICROSOFT, 2024. *Vytváření a správa skupinových místností během schůzek třídy*. Online. Dostupné z: <https://support.microsoft.com/cs-cz/topic/vytv%C3%A1%C5%99en%C3%AD-aspr%C3%A1va-skupinov%C3%BDch-m%C3%ADstnost%C3%AD-b%C4%9Bhemsch%C5%AFzek-t%C5%99%C3%ADdy-18b340cd-1106-4fa5-a852-5676614f7e7d>. [cit. 2024-03-31].
33. MIKOVÁ, Šárka a Jiřina MAJEROVÁ. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-262-0874-7.
34. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodika pro vzdělávání distančním způsobem*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distančni-vzdelavani>
35. MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ. *Od pátku se rozšíří protiepidemická opatření ve školách a stravovacích zařízeních*. Ministerstvo zdravotnictví, 17. září 2020. Dostupné z: <https://mzd.gov.cz/tiskove-centrum-mz/od-patku-se-rozsiri-protiepidemicka-opatreni-ve-skolach-a-stravovacich-zarizenich/>
36. MLČÁKOVÁ, Renata a Jiřina MAJEROVÁ. *Grafomotorika a počáteční psaní: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.
37. NAKONEČNÝ, Milan a Jiřina MAJEROVÁ. *Emoce: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. V Praze: Triton, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7387-614-2.

38. NOVOTNÁ, Hedvika, 2019a. Kvalitativní strategie výzkumu. In: NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*, str. 257-288. Praha: FHS UK., NOVOTNÁ, Hedvika, 2019a, *Metody výzkumu ve společenských vědách*, str. 257-288. Praha: FHS UK., ISBN 978-80-7571-025-3
39. NOVOTNÁ, Hedvika, 2019b. Výběr vzorku a prostředí výzkumu. In: NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*, str. 289-314. Praha: FHS UK, ISBN 978-80-7571-025-3
40. OBDRŽÁLKOVÁ, Ludmila. *Role učitele* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2019 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/gcvnv2/DP\\_Obdrlikov\\_4.pdf](https://theses.cz/id/gcvnv2/DP_Obdrlikov_4.pdf). Diplomová práce.
41. O'CONNOR, Eimear; McCORMACK, Teresa; FEENEY, Aidan. *Do Children Who Experience Regret Make Better Decisions? A Developmental Study of the Behavioral Consequences of Regret*. *Journal of Experimental Child Psychology* [online]. 2012, vol. 111, no. 1, s. 1995-2010 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cdev.12253>.
42. O'CONNOR, Eimear; McCORMACK, Teresa; FEENEY, Aidan. *The development of regret*. *Journal of Experimental Child Psychology* [online]. 2012, vol. 111, no. 1, s. 120-127 [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: [https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/files/15818881/The\\_development\\_of\\_regret.pdf](https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/files/15818881/The_development_of_regret.pdf).
43. OPATRÍLOVÁ, Dagmar. *Charakteristika úchopů | Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [online]. 2024 [cit. 2023-10-21]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pdf/js14/grafomot/web/pages/03-03-charakteristika.html>.
44. OTTO, Jürgen H., Harald A. EULER a Heinz MANDL. *Emotionspsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 2000, ISBN 3-621-27453-7
45. PAVLAS, Tomáš et al. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci COVID 19*. Tematická zpráva ČŠI [online]. 2020 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z:

- [https://www.csicr.cz/html/2020/TZ\\_vzdelavani\\_na\\_dalku\\_ZS\\_SS/html5/index.html?&locale=CSY](https://www.csicr.cz/html/2020/TZ_vzdelavani_na_dalku_ZS_SS/html5/index.html?&locale=CSY).
46. PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-210-4834-8.
47. *Pedagogical Best Practices: Residential, Blended, and Online. Teach Remotely* [online]. Harvard University, 2024 [cit. 2023-10-21]. Dostupné z: <https://teachremotely.harvard.edu/best-practices>.
48. PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998. Pedagogika (Grada). ISBN 80-200-0607-9.
49. PFEFFER, Simone a Jiří KRAUS. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8764-7.
50. POKORNÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8135-5.
51. *Problematika školní zralosti a školní připravenosti*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [online]. 2024 [cit. 2023-10-21]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/ped/jaro2014/SC4BK\\_ONPS/um/kap7/kap7\\_2.html](https://is.muni.cz/el/ped/jaro2014/SC4BK_ONPS/um/kap7/kap7_2.html).
52. PROCHÁZKA, Jan. *Osobnostní typy, životní styl a duševní hygiena ve vybrané organizaci* [online]. České Budějovice, 2020. Diplomová práce. [cit. 2024-03-15]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ekonomická fakulta, Katedra řízení. Dostupné z: [https://theses.cz/id/s3ddxv/PROCHAZKA-Jan-DP-Osobnostni\\_typy\\_zivotni\\_styl\\_a\\_dusevni\\_h.pdf](https://theses.cz/id/s3ddxv/PROCHAZKA-Jan-DP-Osobnostni_typy_zivotni_styl_a_dusevni_h.pdf)
53. RODĚJOVÁ, Veronika. *Rozvoj emočních projevů dítěte v mateřské škole* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2013 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/5p7hcm/JIHOEKUNIVERZITA\\_tisk.pdf](https://theses.cz/id/5p7hcm/JIHOEKUNIVERZITA_tisk.pdf). Bakalářská práce.
54. RVP – *Rámcové vzdělávací programy*. Řízení školy [online]. 2023 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy>

55. SADKOVÁ, Tereza. *Rozpoznávání emocí ve vztahu k celkové emoční inteligenci [online]*. Olomouc, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra psychologie. [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/gq3w38/Sadkov\\_Tereza\\_-\\_Rozpoznvn\\_emoc\\_ve\\_vztahu\\_k\\_celkov\\_emon\\_in.pdf](https://theses.cz/id/gq3w38/Sadkov_Tereza_-_Rozpoznvn_emoc_ve_vztahu_k_celkov_emon_in.pdf).
56. SEDLÁČKOVÁ, Věra. *Problematika školní zralosti a indikace odkladů školní docházky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2008. [cit. 2024-03-15]. (Diplomová práce). Dostupné z: <https://theses.cz/id/zkb1yf/404445>
57. SCHÖNBKOVÁ, Iva. *Předškolní dítě a jeho zvládnání životních rolí [online]*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2014 [cit. 2024-03-15]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/bxkwbh/Bakalsk\\_prce.txt](https://theses.cz/id/bxkwbh/Bakalsk_prce.txt). Bakalářská práce.
58. SCHOOL EDUCATION GATEWAY. *Survey on online teaching. School Education Gateway*, 15. června 2019. Dostupné z: <https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/viewpoints/surveys/survey-on-onlineteaching.htm>
59. SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
60. Solfronk, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Karolinum, 1994.
61. SOVÁK, Miloš. *Výchovné problémy leváctví*. Praha: SPN, 1960, s. 94
62. SPÁČILOVÁ, Hana a Jiří KRAUS. *Pedagogická diagnostika v primární škole I: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. Pedagogika (Grada). ISBN 80-244-0568-7.
63. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Standarty na 1. stupni ZŠ očima PAU*. Praha: Strom, 1994. NEMES. ISBN 80-901-6621-0.
64. STÁTNÍ ZDRAVOTNÍ ÚSTAV. *Onemocnění novým koronavirem – COVID-19 (coronavirus disease 2019), Základní informace o onemocnění*. Státní zdravotní ústav, prosinec 2021. Dostupné z: [http://www.szu.cz/uploads/Epidemiologie/Coronavirus/Zakladni\\_info/zakladni\\_info\\_mace\\_covid\\_8\\_aktualizace\\_prosinec\\_2021.pdf](http://www.szu.cz/uploads/Epidemiologie/Coronavirus/Zakladni_info/zakladni_info_mace_covid_8_aktualizace_prosinec_2021.pdf)

65. ŠIMONÍK, Oldřich a Jiří KRAUS. *Úvod do didaktiky základní školy: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 2. Brno: MSD, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-866-3333-0.
66. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
67. THONOVÁ, Zuzana. *Vývoj dětské kresby a její možnosti v diagnostice* [online].. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. [cit. 2024-03-15]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Dostupné z: [https://theses.cz/id/sygdvp/DP-Zuzana\\_Thonova.pdf](https://theses.cz/id/sygdvp/DP-Zuzana_Thonova.pdf)
68. Tomanová, V. (2010). *Efektivita využití distančních opor při výuce*. [cit. 2024-03-15]. Diplomová práce. Brno. Masarykova Univerzita.
69. TROJAN, Václav. *Zkušenosti s uzavřením škol i distančním vzděláváním*. 15. dubna 2020 Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/zkusenosti-s-uzavrenim-skol-idistancnim-vzdelavanim.a-6625.html>
70. TUPÝ, Jan. *Vznik RVP a ŠVP a skutečnosti, které měly vliv na přijetí víceúrovňového kurikula a ovlivňovaly vztah ke kurikulu v letech po zahájení výuky podle ŠVP*. Pedagogicke.info, 15. června 2019. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2019/06/jan-tupy-vznik-rvp-svp-skutecnosti.html>
71. UMÍME TO, S.R.O. *Umíme to*. Online. Dostupné z: <https://www.umimeto.org/>. [cit. 2024-03-31].
72. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-246-4961-0.
73. VLÁDA ČR. *Harmonogram uvolňování podnikatelských činností, opatření ve školách a v sociálních službách*. Vlada.cz, 28. června 2020. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/epidemiekoronaviru/dulezite-informace/harmonogram-uvolnovani-podnikatelskych-cinnosti--opatreni-ve-skolach-a-v-socialnich-sluzbach-180969/>
74. VLÁDA ČR. *Vláda prodloužila nouzový stav a s ním i všechna dosud platná krizová opatření do 20. listopadu*. Vlada.cz, 30. října 2020. Dostupné z:

- <https://vlada.gov.cz/cz/mediacentrum/aktualne/vlada-prodlouzila-nouzovy-stav-a-s-nim-i-vsechna-dosud-platnakrizova-opatreni-do-20--listopadu-184601/#>
75. VÝBORNÁ, Ludmila. *Anglický jazyk u žáků se specifickými poruchami učení* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2008 [cit. 2023-10-21]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/ehn25/Diplomova-prace2.pdf>. Diplomová práce.
76. *Základní nastavení a práce s uživateli*, 2024. Online. O2Chytrá škola. Dostupné z: <https://vyuka.o2chytraskola.cz/clanek/47/google-ucebna-a-g-suite-pro-vzdelavani/11926>. [cit. 2024-04-06].
77. ZELINKOVÁ, Olga a Lidka LISÁ. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8800-7.
78. ZLÁMALOVÁ, Helena, 2001. *Tutor distančního vzdělávání: učební text pro distanční studium*. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0283-1.
79. ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-56-3.
80. ZORMANOVÁ, L. *Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků*. 4. listopadu 2021. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22968/distanzni-vyuka-pohledem-ucitelurodicu-a-zaku.html>
81. ZORMANOVÁ, Lucie a Lidka LISÁ. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
82. *Zpětná vazba při online výuce*. Online. Edukační laboratoř. 2024. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/wp-content/uploads/2020/03/Infografika-ZV.pdf>. [cit. 2024-03].