



Česká školní
inspekce

Vzdělávání na dálku v základních a středních školách

Tematická zpráva

květen 2020

2019|20

Vzdělávání na dálku v základních a středních školách

Tematická zpráva

Mgr. Tomáš Pavlas

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M.

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA

Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA

Mgr. Roman Folwarczný

PhDr. Irena Borkovcová, MBA

Mgr. Zdeněk Modráček

Mgr. Karolína Chovancová

Obsah

1	Úvod	3
2	Shrnutí hlavních zjištění	4
3	Zapojení žáků do vzdělávání na dálku	5
3.1	Zapojení žáků neúplných základních škol	5
3.2	Zapojení žáků úplných základních škol	6
3.3	Zapojení žáků středních škol.....	7
4	Organizace vzdělávání na dálku	8
5	Obsah vzdělávání na dálku	13
5.1	Změny v obsahu na základních školách	13
5.2	Změny v obsahu na středních školách.....	15
5.3	Změny v obsahu při přípravě na přijímací, závěrečné a maturitní zkoušky	17
5.4	Využívání obsahových zdrojů	18
6	Hodnocení vzdělávání na dálku	20
6.1	Způsoby odevzdávání žákovských prací	20
6.2	Způsoby hodnocení výkonu žáků.....	21
6.3	Promítnutí výkonů žáků do běžného hodnocení	22
7	Digitální kompetence	23
7.1	Zkušenosti se vzdáváním pomocí digitálních technologií	23
7.2	Využívání digitálních technologií po vydání zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách.....	24
7.3	Využívání digitálních technologií po návratu do škol	25
8	Řízení školy a komunikace	26
8.1	Komunikace vedení školy a pedagogů	26
8.2	Koordinace digitální podpory výuky na dálku	27
8.3	Koordinace rozsahu povinností pro žáky	28
8.4	Komunikace pedagogů s žáky, resp. jejich rodiči	29
9	Digitální technika	31
9.1	Vybavení pedagogů.....	31
9.2	Vybavení žáků.....	32
10	Aplikace, platformy	33
10.1	Technologické zajištění komunikace	34
10.2	Jednotnost využívaných platforem	35
11	Vliv zřizovatelů	36
12	Krajská specifika	37
13	Závěry a doporučení	39
13.1	Doporučení pro školy.....	39
13.2	Doporučení pro zřizovatele.....	40
13.3	Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy	40
	Příloha č. 1 – Distanční vzdělávání v širších vztazích	41
	První stupeň základních škol.....	41
	Druhý stupeň základních škol	42
	Střední školy.....	43

1 Úvod

Po vyhlášení zákazu fyzické přítomnosti žáků v základních a středních školách od 11. března 2020, v souvislosti s opatřeními vlády České republiky během pandemie COVID-19, vznikla zcela výjimečná situace, na kterou školy, žáci ani jejich rodiče¹ nebyli v minulosti systematictější připravováni. Školy byly ze dne na den nuceny hledat cestu, jak efektivně naplnit svou roli a zajistit vzdělávání žáků i ve zcela nestandardních podmínkách. Vzhledem k masovému rozšíření digitálních technologií byly při vzdělávání tzv. na dálku² tyto technologie v různé míře využívány. Výchozí pozice škol byla velmi různá – od škol, které měly s využíváním digitálních technologií ve výuce minimální zkušenosti a zaměření školy spíše jejich vliv umenšovalo, až po školy, které byly digitální technikou špičkově vybaveny, jejich učitelé byli zvyklí s technologiemi během vzdělávání pracovat a výukové aktivity byly již delší dobu nastaveny tak, aby se jich žáci mohli zúčastňovat i na dálku (např. v době jejich nemoci apod.).

V prvních dvou týdnech dotčeného období mnoho škol hledalo způsoby, jak vše nejlépe zajistit, rozhodovaly se, jaké komunikační platformy využít apod. Zároveň se snažily zjistit podmínky v rodinách jednotlivých žáků, aby na ně mohly během přípravy vzdělávání i jeho vlastního průběhu zareagovat. Po třech týdnech od zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání byla již na většině škol situace určitým způsobem stabilizovaná.

V termínu od 1. dubna 2020 do 14. dubna 2020 realizovala Česká školní inspekce specifické tematické šetření v podobě řízených telefonických rozhovorů s řediteli téměř všech základních a středních škol, jejichž cílem bylo popsat situaci v oblasti distančního vzdělávání v jednotlivých školách, identifikovat potřeby škol a poskytnout školám metodickou podporu.

Tabulka č. 1 Školy zapojené do telefonických rozhovorů

Kraj	Základní školy jen s 1. stupněm	Úplné základní školy	Střední školy	Celkem
Jihočeský	74	157	78	309
Jihomoravský	198	249	92	539
Karlovarský	24	81	30	135
Královéhradecký	106	124	54	284
Liberecký	71	108	46	225
Moravskoslezský	128	272	122	522
Olomoucký	115	154	73	342
Pardubický	101	131	63	295
Plzeňský	72	122	46	240
Praha	38	204	158	400
Středočeský	200	312	130	642
Ústecký	59	193	77	329
Vysočina	116	133	52	301
Zlínský	103	132	63	298
Celkem	1 405	2 372	1 084	4 861

¹ Pro zjednodušení je v textu namísto pojmu zákonný zástupce volně užíván pojem rodiče.

² V textu je s pojmy distanční vzdělávání, on-line vzdělávání či vzdělávání na dálku pracováno zcela volně, bez vazby na terminologickou přesnost nebo legislativní ukotvení daných forem vzdělávání.

Tabulka č. 2 Struktura středních škol zapojených do telefonických rozhovorů

Střední školy s převahou žáků v oborech s maturitou	539
Střední školy s převahou žáků v gymnaziálních oborech	323
Střední školy s převahou žáků v oborech bez maturity	211
Ostatní střední školy (konzervatoře apod.)	11

Základní zjištění byla zveřejněna ve středu 15. dubna 2020, předkládaná tematická zpráva pak podrobně analyzuje všechna zjištění a komentuje všechny informace, které ředitelé škol České školní inspekci poskytli.

Obsahově jsou zjištění prezentována buď souhrnně, nebo i samostatně směrem k situaci na neúplných základních školách, k situaci ve vzdělávání žáků připravujících se na přijímací zkoušky do maturitních oborů středních škol nebo ve vztahu ke vzdělávání žáků závěrečných ročníků středních škol, kteří budou na konci školního roku 2019/2020 skládat závěrečnou nebo maturitní zkoušku. V rámečcích jsou pak kurzívou pro ilustraci uváděny konkrétní příklady práce škol, případně i konkrétní příklady inspirativní praxe, které byly během řízených telefonických rozhovorů Českou školní inspekcí zaznamenány.

I když je evidentní, že v následujících týdnech se situace v mnoha školách bude ještě dále vyvíjet a informovanost ředitelů o různých aspektech vzdělávání na dálku bude vzrůstat, lze na základě získaných informací konstatovat, že výrazná většina škol ve zcela mimořádné situaci obstála a snaží se učinit maximum možného pro naplnění svého poslání.

2 Shrnutí hlavních zjištění

V termínu od 1. dubna do 14. dubna 2020 realizovala Česká školní inspekce tematické šetření v podobě řízených telefonických rozhovorů s řediteli téměř 5.000 základních a středních škol. Cílem šetření bylo zjistit, jakými formami a způsoby školy pojmají vzdělávání tzv. na dálku, na co se při vzdělávání zaměřují, jak se daří s žáky komunikovat, s jakými překážkami se setkávají nebo jakou pomoc či podporu potřebují.

Do distančního vzdělávání se zapojuje naprostá většina žáků základních a středních škol, určité rozdíly existují v rozsahu a způsobu jejich zapojení. Bez on-line komunikace se školou bylo jen 11 % žáků neúplných základních škol a 16 % žáků úplných základních škol. V případě středních škol byly větší problémy zaznamenány v oborech vzdělání ukončených závěrečnou zkouškou, u nichž se on-line komunikaci nedařilo navázat s více než pětinou žáků. Pozitivní je, že i většinu žáků bez on-line komunikace se školám daří do vzdělávání na dálku zapojit. I přesto však zůstává zhruba 9.500 žáků základních a středních škol, s nimiž se komunikaci nedařilo navázat žádným způsobem, a jde tedy o žáky, jejichž vzdělávání není v době zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání ze strany školy žádným způsobem realizováno.

Hlavní příčinou absence on-line komunikace některých žáků je buď chybějící ICT vybavení, nebo nedostatečné připojení k internetu. Významným faktorem pak je také nízká motivace některých žáků ke vzdělávání nebo nižší podpora ze strany jejich rodičů, kteří samozřejmě musí řešit i řadu jiných pracovních či osobních záležitostí. Nejsložitější situace je v tomto směru v regionech s nízkým socioekonomickým statusem a zejména ve vyloučených lokalitách. Velmi pozitivním faktem však je, že i v těchto územích se školy snaží distanční vzdělávání žáků nějakým způsobem realizovat a hledat cesty, jak jim úkoly předat či zpřístupnit a jak s nimi komunikovat.

Pro komunikaci s rodiči a žáky jsou využívány různé platformy. Na prvním stupni základních škol se nejčastěji jednalo o WhatsApp, Skype a Facebook, na druhém stupni k nim ještě přibyli Bakaláři a Google Classroom. Na středních školách je naproti tomu nejčastější využití

informačního systému Bakaláři a mezi využívané platformy patří také Microsoft Teams. Na více než polovině základních a středních škol je používána stejná platforma všemi učiteli, na více než 40 % základních a středních škol je používáno platformou více.

Polovina základních a více než 60 % středních škol se během distančního vzdělávání snaží pokračovat ve výuce podle tematických plánů jednotlivých učitelů, v souladu se školním vzdělávacím programem. Praxe určení konkrétních tematických priorit, na něž se škola v distančním vzdělávání soustředí, tak není úplně běžná, jakkoli by to bylo právě v této situaci žádoucí. Pozitivním zjištěním je, že prakticky všechny základní a střední školy se soustředí na procvičování a opakování učiva, které bylo již dříve probráno, ovšem více než 80 % základních škol a více než 90 % středních škol se současně snaží distančním způsobem seznamovat žáky s učivem novým. To však může být velmi komplikující pro samotné žáky a zejména pro jejich rodiny. Hlavním cílem distančního vzdělávání by tak mělo být udržet u žáků návyky spojené se školní prací, nikoli nutně snaha probrat distančním způsobem co nejvíce učiva podle školního vzdělávacího programu.

Obecně se ukazuje ještě větší význam zpětné vazby v rámci výuky na dálku, než je tomu v běžném vzdělávání. Většina škol svým žákům během distančního vzdělávání poskytuje zpětnou vazbu, a to zpravidla motivačně a formativně orientovanou. Některé školy úkoly plněné distančním způsobem standardně známkuje. Současně však existují nemalé podíly škol, jejichž učitelé žákům úkoly pouze zadávají, aniž by s žáky následně jakýmkoli způsobem komunikovali o jejich plnění. Takový přístup ovšem není možné považovat za vhodný.

Před pandemií COVID-19 vzdělávala většina učitelů své žáky často pomocí digitálních technologií jen na necelé pětina základních a středních škol. Práce pro učitele v nových podmínkách distančního vzdělávání je i proto hodnocena jako náročnější, učitelé však byli ochotni reagovat na výzvy, které nové podmínky přinesly. Pozitivně je pak potřeba hodnotit ochotu škol více využívat digitální technologie ke vzdělávání žáků po návratu k běžnému provozu.

3 Zapojení žáků do vzdělávání na dálku

Zásadní otázkou, na kterou Česká školní inspekce hledala odpověď, byla skutečnost, zda se podařilo do distančních forem vzdělávání zapojit všechny žáky, jaký podíl žáků udržuje on-line komunikaci se svými učiteli a jakými způsoby je udržován kontakt s žáky, kteří z různých důvodů on-line nejsou.

Po třech týdnech od zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání existoval již výrazný podíl škol, které navázaly pravidelnou komunikaci se všemi svými žáky. Více než třetina škol (35 %) zajistila on-line vzdělávání v nějakém rozsahu pro všechny žáky své školy. Míra zapojení žáků souvisela s jejich vybavením digitální technikou, možnostmi připojení a u některých žáků také s mírou ochoty zapojit se do vzdělávání na dálku včetně ochoty jejich rodin podporovat je v distančním vzdělávání.

3.1 Zapojení žáků neúplných základních škol

Těmto vlivům odpovídá i vysoký podíl neúplných základních škol, tedy základních škol pouze s prvním stupněm, kterým se podařilo do distančního vzdělávání zapojit všechny žáky (43 % škol). Pro zajištění on-line komunikace tyto školy svým žákům často zapůjčily digitální techniku, a to buď těm žákům, kteří neměli vybavení pro on-line připojení, nebo těm, kteří mají více sourozenců, a tím pádem omezený přístup k digitální technice.

Ve spolupráci se zřizovatelem škola zajistila jedné sociálně velmi slabé rodině přístup k internetu zdarma.

Ve škole zapůjčili rodičům tablety i s připojením.

Bez on-line komunikace se školou bylo asi jen 11 % žáků těchto škol. Ti byli většinou zapojováni do vzdělávání jinými způsoby, které jsou popsány dále v textu. Kreativní přístup pedagogů a vedení škol vedl k minimalizaci počtu žáků prvního stupně, kteří by do vzdělávání na dálku nebyli vůbec zapojeni (podle odhadu ředitelů se nepodařilo vůbec zapojit jen asi 0,5 % žáků).

Pro zapojení žáků se sociálním znevýhodněním využívají školy asistenty pedagoga nebo i pomoc neziskových organizací.

Škola aktivně využívá v distančním vzdělávání asistenty pedagoga. U žáků ze slabších sociálních skupin zajišťují fyzické předávání úkolů. U žáků s odlišným mateřským jazykem individuálně pomáhají přímo v rodinách.

Škola spolupracuje s neziskovou organizací Cheiron T v Táboře při oslovování žáků se sociálním znevýhodněním.

Školy žákům umožňují získávat podklady k vzdělávání na dálku jinými cestami, včetně zapojení dalších partnerů do podpory vzdělávání.

Škola žákům I. stupně, kteří to potřebují, tiskne pracovní listy, které společně s osobními vzkazy žákům předává prostřednictvím schránky v místním obchodě (předávání funguje i obráceně).

Úkoly jsou každé pondělí v tištěné formě vhazovány všem žákům do schránky (škola má jen 26 žáků, doručují učitelky), vypracované úkoly jsou vráceny do školní schránky (doručí zpravidla rodiče).

Škola zřídila knihobudku pro vkládání všech materiálů pro žáky, aby si nemuseli rodiče dokumenty tisknout doma. Zároveň poskytuje vzdělávací materiály i pro předškoláky, kteří se také mohou dobrovolně zapojit.

Rodiče žáků, kteří nemají přístup k tiskárně, mohou po dohodě ředitelky školy se starosty obcí, pro něž je škola školou spádovou (jde o šest obcí), využívat tiskárnu na úřadech obcí.

Základní školy jen s prvním stupněm, jimž se nedařilo zapojit některé žáky, často jako důvod uváděly problémy v komunikaci se zákonnými zástupci.

3.2 Zapojení žáků úplných základních škol

Podíl úplných základních škol, kterým se podařilo zapojit všechny žáky, byl ve srovnání s neúplnými základními školami méně než poloviční (21 %). Bez on-line komunikace se školou bylo asi 16 % žáků těchto škol, i ti však byli zapojováni do vzdělávání na dálku jinými způsoby. Hlavním důvodem, kvůli kterému žáci těchto škol nebyli zapojeni do on-line vzdělávání, byla nemožnost přístupu k počítači nebo chybějící připojení.

Na základě výpovědí ředitelů lze odhadnout, že celkový podíl nezapojených žáků na úplných základních školách činí zhruba 0,7 %. Výraznější vliv na zapojení žáků do vzdělávání na úplných základních školách oproti základním školám jen s prvním stupněm měla motivace žáků nebo jejich sociální zázemí a podobně jako u neúplných základních škol šlo rovněž o problémy v komunikaci se zákonnými zástupci.

Výraznější je nižší zájem u žáků 9. ročníků, kteří se buď samostatně připravují na přijímací zkoušky, nebo kteří se hlásí na střední odborné školy a na přijímací zkoušky se nepřipravují.

Vedení základních škol se snažilo podporovat takové přístupy, které motivují zapojení žáků do vzdělávání.

Škola klade důraz zejména na zajištění sociálních potřeb žáků, cílem je, aby neztratili kontakt, motivaci pro učení, aby spolu s rodinami co nejlépe zvládli mimořádné období. Proto se škola rychle posunuje ve využívání ICT pro vzájemnou skupinovou komunikaci, o vypracování úkolů si rozhodují žáci sami, nejsou vyžadovány závazně.

Podobně jako u neúplných základních škol, i úplně základní školy využívají asistenty pedagoga a spolupracují s neziskovými organizacemi působícími v sociální oblasti.

Škole se podařilo navázat kontakt s nekomunikujícími rodiči ze sociálně znevýhodněných lokalit díky zapojení neziskové organizace Český Západ. Ta zajišťuje i předávání učiva těmto rodinám v listinné podobě jedenkrát týdně.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i „SVP“) jsou zvyklí na podporu asistenta pedagoga, ti se spojují s žáky prostřednictvím počítače a jsou nápomocni radami či podporou.

3.3 Zapojení žáků středních škol

Na středních školách se situace liší podle oborů vzdělání. Nejméně problémů v tomto směru je na školách s většinou žáků studujících gymnaziální obory. Všechny žáky se daří zapojit do on-line vzdělávání na třech čtvrtinách gymnázií, přičemž žáků těchto škol bez on-line komunikace jsou celkově jen 4 % a z nich se nedaří zapojit ani jinými způsoby celkem 0,25 % žáků.

I na gymnáziích vedení školy zajistilo některým žákům přístup k on-line vzdělávání prostřednictvím školní digitální techniky.

Škola umožňuje vypůjčení počítačů zákonným zástupcům v případě, že v rodině je více sourozenců.

Naopak největší problémy se zapojením všech žáků do on-line komunikace vykazují střední školy s převahou žáků v oborech vzdělání ukončených závěrečnou zkouškou. Všichni žáci jsou zapojeni jen na čtvrtině těchto škol. On-line komunikaci se nedařilo navázat s více než pětinou žáků a více než 1,5 % žáků těchto škol se nepodařilo do vzdělávání na dálku zapojit ani žádným jiným způsobem. Hlavní příčinou vysokého podílu žáků, kteří se vůbec nezapojili do vzdělávání na dálku, je dle vyjádření ředitelů škol jejich nízká motivace ke vzdělávání.

Nicméně i v této skupině škol se daří některým školám vhodně motivovat a zapojit žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Zapojení školního psychologa do spolupráce se všemi žáky pro jejich podporu a získávání zpětné vazby od nich pro pedagogické pracovníky prostřednictvím jednotného dotazování.

Často jsou žáci těchto škol zapojeni do aktivit, které sice nemají přímou vazbu na vzdělávání dle stanoveného obsahu, ale jde o činnosti potřebné v této době.

Škola poskytla ochranné štíty a brýle pro zdravotníky. Žáci ve vyloučené lokalitě v Mostě šli roušky pro potřebné.

Někteří žáci se zapojili do dobrovolnické činnosti např. formou práce v lese.

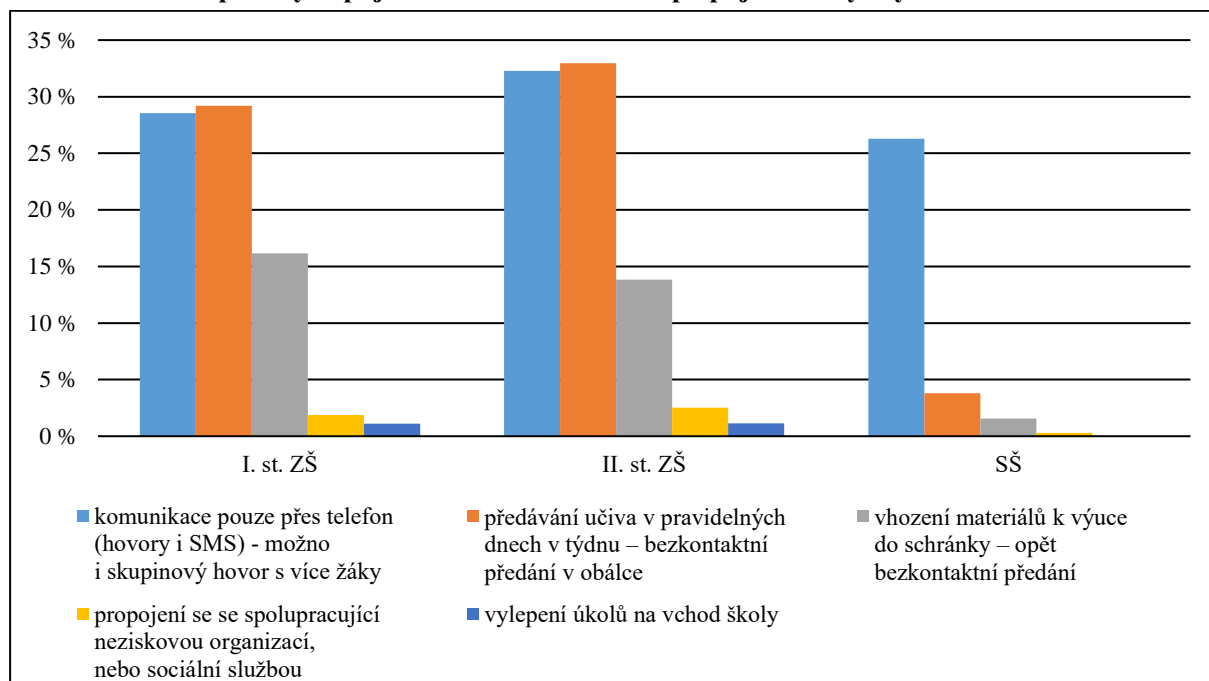
Na středních školách s převahou žáků v negymnaziálních oborech ukončených maturitní zkouškou se dařilo zapojit všechny žáky do on-line vzdělávání na více než polovině škol, osminu žáků (13 %) těchto škol se do on-line komunikace zapojit nedařilo a jen asi 0,8 % žáků zůstalo nezapojeno do vzdělávání na dálku, neboť se je nepodařilo zapojit ani jinými formami.

Podobně jako v předchozí skupině středních odborných škol, i zde je hlavním problémem nižší motivace žáků ke vzdělávání.

Škola zaslala žákům ze sociálně slabších rodin digitální techniku domů včetně připojení, aby zaručila 100% možnost on-line výuky.

Následující graf porovnává jednotlivé způsoby zapojení žáků bez on-line připojení do výuky na dálku mezi první stupněm i druhým stupněm základní školy a školou střední.

Graf č. 1 Způsoby zapojování žáků bez on-line připojení do výuky na dálku



Uvedená zjištění ze základních a středních škol ukazují, že míra zapojení, resp. podíl nezapojených žáků, souvisí zejména se dvěma faktory:

- nedostatky v komunikaci se zákonnými zástupci, které patřily mezi jedny z hlavních důvodů nezapojení žáků na prvním stupni,
- nízký zájem žáků o vzdělávání, který se se zvyšujícím věkem prohlubuje (nezapojují se ti žáci, co nemají zájem ani o běžnou výuku).

Pro zkvalitnění vzdělávání do budoucna tak bude vhodné soustředit pozornost na eliminaci obou faktorů.

Naopak vysoký podíl zapojených žáků souvisí minimálně s:

- schopností obstarat vhodnou digitální techniku žákům, kteří ji z nějakých důvodů vůbec nemají, nebo jí nemají dostatek vzhledem k nutnosti podělit se s dalšími sourozenci,
- kreativními způsoby zapojování žáků bez on-line připojení nebo žáků se SVP.

4 Organizace vzdělávání na dálku

Vzdělávání na dálku znamenalo pro školy především zásadní změny v organizaci vzdělávacího procesu, protože musely často volit zcela odlišné organizační formy, než je obvyklá a dominující frontální výuka apod. Vzhledem k masivnímu využívání digitální techniky znamenaly změny v organizaci vzdělávání také rychlé osvojování nových digitálních

kompetencí pro využívání technologií, k nimž by ve standardní situaci řada škol a jejich učitelů hledala cestu mnohem pomaleji.

Uvedená situace pochopitelně vedla k nárůstu práce pro většinu pedagogů a také ke zvýšení její náročnosti. V době po třech týdnech od vydání zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání uváděly více než dvě pětiny ředitelů, že je vzdělávání ve stávajících podmínkách pro učitele mnohem náročnější než předcházející výuka, na kterou byli zvyklí.

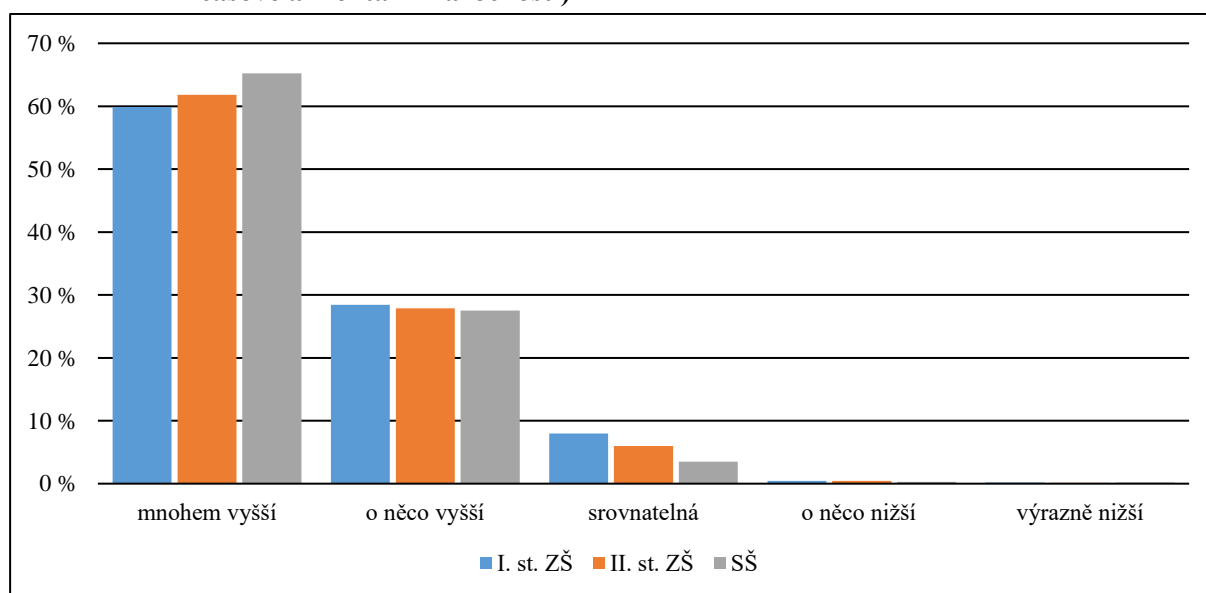
Vysoká míra náročnosti organizace vzdělávání na dálku souvisí s několika jevy. Především jde o specifičnost využívání digitálních technologií, které byly dříve pro řadu pedagogů ne zcela preferovaným nástrojem. Přesto využívání technologií není z pohledu učitelů velkou překážkou, naopak, jak je uvedeno v části věnované digitálním kompetencím, učitelé jsou digitální techniku ochotni využívat ve významném podílu i bez další podpory.

Druhým jevem je zvýšená náročnost spojená s potřebou promýšlet obsah vzdělávání, hledat vhodné učební úlohy a také individualizovat vzdělávání vzhledem k různým možnostem jednotlivých žáků. Převedení běžné hodiny před kameru do on-line prostředí je sice technicky možné, ale didakticky velmi málo přínosné ve srovnání s některými kvalitními výukovými zdroji umístěnými na internetu, které jsou většinou časově kratší a profesionálním zpracováním pomáhají udržet pozornost žáků.

Pokud jde o četnost využívání digitální techniky již v době před vydáním zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání, tak na středních školách byla technika využívána častěji než na školách základních. Vyšší náročnost výuky na dálku, která je uváděna na středních školách, tedy má menší souvislost s využíváním digitální techniky, ale dokládá zvýšené nároky na pedagogické a didaktické dovednosti učitelů na střední škole a částečně i na druhém stupni základní školy.

Po obnovení běžného provozu škol bude účelné tyto dovednosti, které museli pedagogové v nové situaci uplatnit, ve školách reflektovat a využít je pro zkvalitnění běžné výuky.

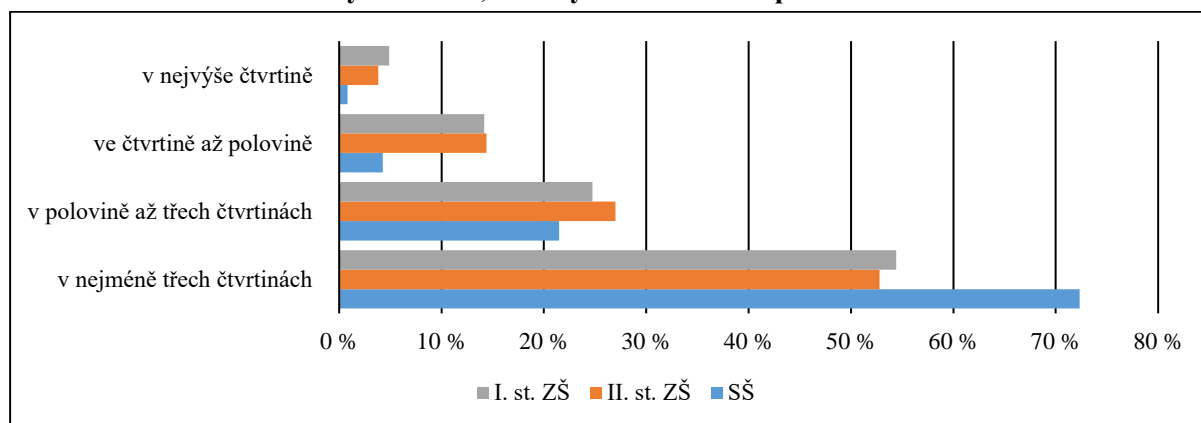
Graf č. 2 Odhad náročnosti výuky na dálku oproti standardní prezenční výuce (z hlediska časové a mentální náročnosti)



Na základě zjištění České školní inspekce je možné konstatovat, že oproti běžné výuce má zpětná vazba, kterou žáci učitelům k zadaným aktivitám poskytují, během vzdělávání na dálku ještě větší význam. Je dobrým signálem, že zpětná vazba od žáků je ve vyšší míře očekávána ve výuce na vyšších stupních. Vzhledem k zásadnímu významu zpětné vazby od žáků k výuce

právě v on-line prostředí je pozitivním signálem její relativně vysoký výskyt. V běžné výuce se často zpětná vazba odehrává jen na základě absence neklidu nebo přítomnosti zájmu u některých žáků. On-line prostředí podobnou zpětnou vazbu poskytne jen obtížně. Vzhledem k této zkušenosti, kterou učitelé na druhém stupni základních škol a zvláště na středních školách zažili, by bylo vhodné podobný zájem o zpětnou vazbu přenést i do běžné výuky po obnovení možnosti účasti žáků na vzdělávání ve školách.

Graf č. 3 Podíl zadaných aktivit, u kterých se očekává zpětná vazba od žáka



Vzdělávání většinou kombinovalo synchronní a asynchronní přístup ve výuce (synchronní přístup vyžaduje okamžitou reakci, asynchronní nikoliv), ať už s použitím videa on-line, nebo videa předtočeného. Na prvním stupni základních škol byla oproti vyšším stupňům častější výuka asynchronní psanou formou. Na středních školách naproti tomu byla častější oproti ostatním stupňům výuka kombinující asynchronní a synchronní přístup. Uváděný častější synchronní přístup k výuce může být i jedním z důvodů vyšší náročnosti na některých středních školách. Uváděná náročnost synchronní výuky je ale oboustranná. Pro učitele může být velmi náročné vést s žáky dialog a zároveň např. sledovat chat s dotazy apod. Pro žáky je pak délka běžné vyučovací hodiny v synchronní on-line výuce vysoce náročná na pozornost a soustředění. Pokud je takto dlouhých hodin více za sebou, je velmi pravděpodobné, že žáci nedokáží udržet pozornost na dalších hodinách, a tím se následně opět zvyšuje náročnost pro pedagoga, který takto výuku vede. Pro nastavení efektivní délky synchronní výuky školy využívaly zpětnou informaci o náročnosti od žáků a vhodně délku upravovaly, případně v synchronní výuce kombinovaly různé činnosti žáků a možnosti jejich zapojení.

Tabulka č. 3 Průběh podpory vzdělávání žáků

	Asynchronně psanou formou, tedy např. e-maily s úkoly a jejich odevzdávání, nebo písemná komunikace v nějaké vzdělávací platformě typu moodle	Asynchronně kombinací psané formy a videa, tedy např. s výkladem (bez možnosti reagování ze strany žáků)	Synchronně i asynchronně, tzn. psaná forma, ale i videokonference s žáky – např. výklad s odpověďmi na otázky apod.	Kombinace více forem
I. st. ZŠ	28 %	15 %	51 %	6 %
II. st. ZŠ	20 %	15 %	61 %	4 %
SŠ	17 %	8 %	70 %	5 %

Se způsobem vedení výuky na jednotlivých stupních souvisí i pravidelnost této výuky. Na prvním a podobně i na druhém stupni základních škol převažuje u více než třetiny škol komunikace k výuce v rozsahu alespoň jednou týdně, na další třetině škol je pak doplněna převažující komunikací v rozsahu podobném rozvrhu. Naproti tomu je v polovině středních škol nastavena pravidelná komunikace k výuce v rozsahu podobném rozvrhu.

Na prvním stupni souvisí výuka asynchronní psanou formou s komunikací sice pravidelnou, ale v menším rozsahu než v rozvrhu. Synchronní komunikace na prvních stupních často jen doplňuje výuku, která je zadávána písemně.

Vyučující natáčejí vlastní výuková videa, vytvářejí prezentace, vzhledem k nízkému počtu žáků a rodinnému prostředí pracují s žáky velmi individuálně.

Důvody nižší frekvence komunikace k výuce na dálku na prvním stupni základní školy jsou často spojeny se znalostí situace v jednotlivých rodinách, kde není vždy dostatek prostoru pro zajištění vzdělávání v plném rozsahu.

Škola se rozhodla pouze pro opakování a vytvoření klidu v rodinách.

Ředitelka opakovaně rozesílá rodičům krátký on-line dotazník. Nejdříve si zjistila míru vybavení technikou v rodinách, následně zjišťuje, jak rodiče hodnotí náročnost úkolů, v čem by potřebovali pomoci atd.

Pedagogové na prvních stupních zadávají úkoly na delší období z důvodu lepší organizace času pro vzdělání a další činnosti v rodinách.

Zadávání tematických projektů s úkoly na víkend, více dní – motivační, k odlehčení, zábavné – včetně tabulky s body pro vyhodnocení splnění úkolů (převážně výchovného charakteru).

Změny v organizaci vedly některé pedagogy na prvním stupni k využití takových metod a forem, na které nezbyvá obvykle během školního roku tolik času.

Jedna z učitelek zvolila formu týdenního projektového vyučování – smysluplné propojování probraného i nového učiva z různých předmětů.

Na škole zavedli projektové vyučování napříč předměty s ohledem na učební látku v daném ročníku.

Pravidelnost komunikace k výuce na druhém stupni základních škol je podobná situaci na stupni prvním. Častěji se vyskytuje snížená frekvence výuky nebo upravené a redukované rozvrhy, které akcentují jen některé předměty nebo konkrétní dovednosti (čtení, cizí jazyk apod.)

Nic není vlastně povinné, nic termínované, přesto se žáci i rodiče snaží zadané úkoly plnit, co jim jejich možnosti dovolí.

Nebo se pedagogové snaží využít příležitost pro aplikaci takových způsobů výuky, na které v běžné výuce není čas.

Na každý týden je vytvořena dvojice učitelů, kteří mají zajistit výuku v jedné třídě formou projektů (dvojice se střídají).

Ve škole se mění způsob uvažování o přípravě výuky a zadávání úkolů, patrná je vyšší součinnost učitelů a snaha zvládnout nové digitální nástroje.

Učitelé organizují i mezipředmětovou výuku.

Na středních školách je výrazně častěji zastoupena komunikace k výuce v rozsahu podobném rozvrhu, což více koresponduje se synchronní výukou a opětovně dokládá zvýšenou náročnost takto organizované výuky jak pro pedagogy, tak i pro žáky.

Důležitost využití on-line prostředí pro komunikaci k výuce na středních školách ukazují některé příklady.

Výuka probíhá ve dvou rovinách – on-line schůzka celé třídy (nejméně 1x za týden) kde se sejdou všichni žáci a všichni vyučující v dané třídě. Jedná se o koordinační schůzku, kde vyučující shrnou všechny aktivity během týdne. K on-line setkání se připojují ředitel školy a zástupce ředitele školy. V maturitních a hlavních odborných předmětech pak ve všech třídách probíhají webináře – tj. online hodiny s učitelem. V klíčových předmětech 1x týdně, v ostatních předmětech 1x za dva týdny (prostřednictvím platformy MS Teams).

Jak na uvedené škole, tak i na některých dalších středních školách upravili rozsah rozvrhu tak, aby nebyli žáci přetěžováni.

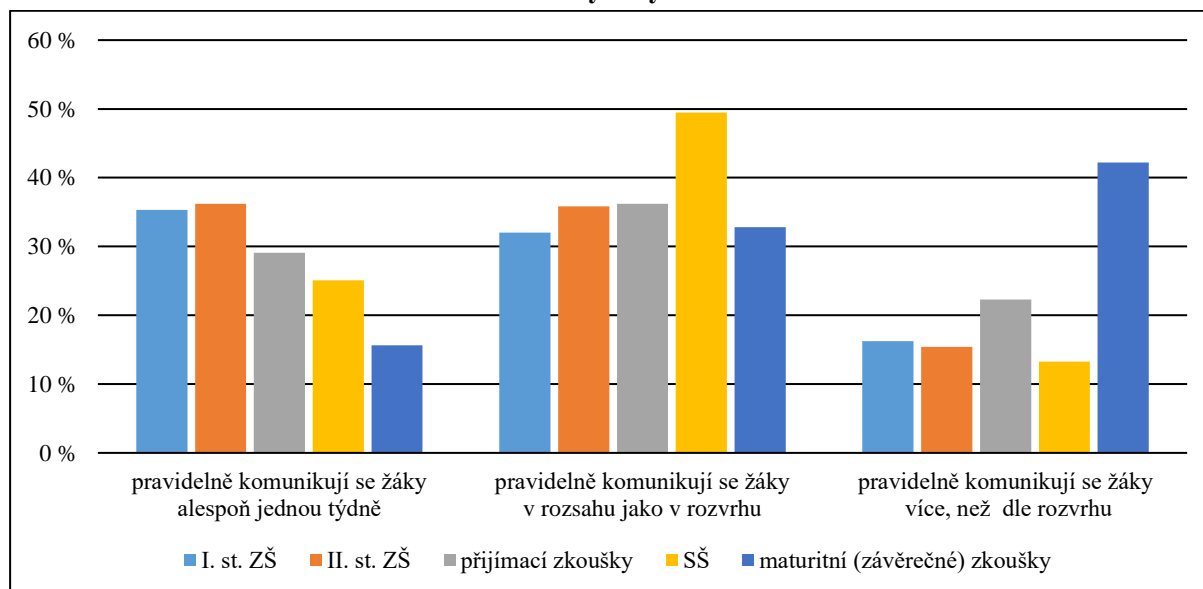
Škola organizuje on-line výuku přes Skype, cca čtyři vyučovací hodiny denně, přičemž zohledňuje dobrovolnickou činnost svých žáků. Výuku žáků vyšších ročníků organizuje odpoledne, nejméně 1x týdně komunikuje třídní učitel se svou třídou.

Na středních školách s již propracovaným systémem distančních forem vzdělávání se také soustřeďují na to, aby se vzdělávání odehrávalo efektivně v konkrétním a předem stanoveném čase, bez dalších následných úkolů.

Škola má velmi dobře zpracovaný systém distančního vyučování, které probíhá přes Google platformy pouze on-line, testování a vypracovávání úloh probíhá pouze v těchto hodinách, další domácí úkoly nejsou zadávány. Výuka probíhá pouze v časovém rozsahu daném původním rozvrhem, podle vyučovacích hodin.

Častější pravidelná komunikace k výuce než v rozsahu dle rozvrhu je v posledních ročnících středních škol v souvislosti s přípravou žáků na maturitní zkoušky (resp. závěrečné zkoušky) nebo přijímací zkoušky. Příprava na zkoušky je často výrazně individualizovaná, a tím i časově náročnější.

Graf č. 4 Pravidelnost komunikace s žáky k výuce



Důležitým faktorem, který vedl školy k úpravám organizace vzdělávání, byla časová náročnost pro rodiče. Ředitelé škol předpokládají, že žákovi na prvním stupni se musí rodič věnovat hodinu až dvě hodiny denně. Na druhém stupni již předpokládají větší samostatnost a předpokládaná délka je pak okolo jedné hodiny denně. Uvedené zjištění koresponduje se zjištěními z výzkumu Život během pandemie (výzkumné společnosti PAQ Research, iniciativy IDEA AntiCovid a agentury NMS). Nižší hodnota uváděná řediteli škol je dána odlišnou interpretací „rodič se musí věnovat“ a „učit se s dětmi“ a subjektivním zkreslením ze strany

ředitelů, ale pravděpodobně i rodičů. Zapojení rodičů do vzdělávání, jakkoli je pro ně s ohledem na další povinnosti časově náročné, má pro rodiče minimálně jeden pozitivní přínos, kterým je detailní znalost aktuálních dovedností nebo znalostí jejich dětí.

Výrazné a zásadní organizační změny mají mimo zvýšené náročnosti pro všechny zapojené aktéry také velké množství přínosů, např.:

- existence zpětné vazby od žáka směrem k pedagogovi, přičemž prostor a podmínky pro její poskytování by bylo vhodné vytvořit i po návratu žáků do škol,
- zefektivnění zadávání výukových aktivit tak, aby jejich časová náročnost byla úměrná přínosu pro vzdělání daného žáka,
- častá komunikace pedagogů při přípravě vzdělávání a využívání metod, které přenáší větší smysluplnou aktivitu na žáky,
- zapojení rodičů do vzdělávání žáků, zejména na základních školách.

Do budoucna by tento přínos mohl být jednou z výraznějších změn i po návratu žáků k běžné výuce ve školách. Z výpovědí ředitelů škol se ukázalo, že často teprve nyní rodiče zjišťují, co žáci skutečně znají a jaké dovednosti skutečně mají. I ve školách, které s rodiči o výsledcích vzdělávání žáků komunikují kvalitně a intenzivně, zůstávaly často tyto informace bez porozumění ze strany rodičů a často byly přehlíženy. V budoucnu by bylo vhodné nacházet nebo vytvářet v maximální možné míře způsoby zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí, samozřejmě s respektem k všem možným dalším povinnostem, které rodiče ve svém osobním a pracovním životě mají.

5 Obsah vzdělávání na dálku

Vzdělávání na dálku znamenalo kromě zásadní změny organizace výuky často i změny obsahu výuky. Mezi hlavní příčiny změn obsahu patřila obtížná realizovatelnost některých témat distanční formou, nižší časový rozsah, který mohou žáci vzdělávání věnovat při pobytu doma, a také potřeba snížit nároky směrem k žákům vzhledem k odlišné efektivitě distančních metod výuky, resp. k větší časové náročnosti komunikace na dálku. Obsah vzdělávání se v běžné výuce řídí učebními osnovami ve školním vzdělávacím programu, případně bývá vzdělávací obsah časově rozvržen v tematických plánech. Na mnoha školách se však přes existenci učebních osnov obsah vzdělávání reálně řídí obsahem používaných učebnic.

5.1 Změny v obsahu na základních školách

Na necelé třetině základních škol rozhodlo o obsahových prioritách vzdělávání po uzavření škol její vedení. Na více než desetinu úplných základních škol do rozhodování o obsahových prioritách výrazněji zasáhly předmětové komise. Na polovině základních škol se pedagogové i během mimořádné situace řídili původními tematickými plány. Prakticky tedy šlo o snahu překlopit beze změn stávající výuku do on-line prostředí.

Učitelé učí pomocí videokonferencí, v domácím prostředí si vytvořili provizorní tabule k výkladu i procvičování.

Pokud vedení rozhodlo o obsahových prioritách, pak byl důraz položen buď na stěžejní předměty (český jazyk, matematiku, případně cizí jazyk), nebo z pohledu pedagogů na základní učivo, případně byl doporučen výběr z učiva. Takový postup lze nepochybně doporučit.

Prizpůsobili tematické plány tomu, co lze vyučovat na dálku. Těžší témata nechávají na prezenční výuku.

Na některých základních školách byla upozaděna i výuka výchov, na jiných pak byla tato výuka vhodně upravena.

Po 14 dnech učitelé začali učit i výchovy, což mělo pozitivní ohlas, žáci pak mají vždy mezi stěžejními předměty oddych.

Ve škole vyhlásili soutěž o nejnápaditější výtvarný návrh roušky a žáci vytvářeli kreslený komiks na téma „Já, koronavirus“.

Doporučení k úpravě vzdělávacího obsahu měla na některých školách spíše obecnější charakter, formulovaný např. jako doporučení nepřetěžovat žáky a rodiče a dominantně opakovat a procvičovat. Tyto akcenty se promítly často ve větší diferenciaci vzdělávacího obsahu. Také takový přístup lze označit za vhodný.

Pedagogický sbor vytváří společně pro žáky týdenní plány ve třech úrovních: 1) základní – pro většinu žáků, 2) pro žáky se SVP, 3) pro „nadšence a rychlíky“ s nepovinnými úkoly navíc. Starší žáci vytváří pro spolužáky nebo pro mladší žáky sborník slovních úloh.

Vzhledem k rozdílným podmínkám jednotlivých žáků a k rozdílům patrným již před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání se mnoho škol intenzivně věnuje hledání cest eliminujících přílišnou diferenciaci mezi žáky, např. posilováním individualizace vzdělávacích cílů.

Škola nastavuje žákům individuální vzdělávací cíle a k nim vhodnou vzdělávací nabídku, čímž předchází případným nerovnostem mezi jednotlivými žáky po jejich návratu do prezenční výuky. Škola má vlastní kritéria pro hodnocení žáků, která může využít i v době distanční výuky. Pro všechny žáky využívá slovní hodnocení.

Ojedinele byla situace využita k akcentaci rozvoje kompetence k učení nebo k úpravám rozsahu učebních osnov v konkrétním školním vzdělávacím programu.

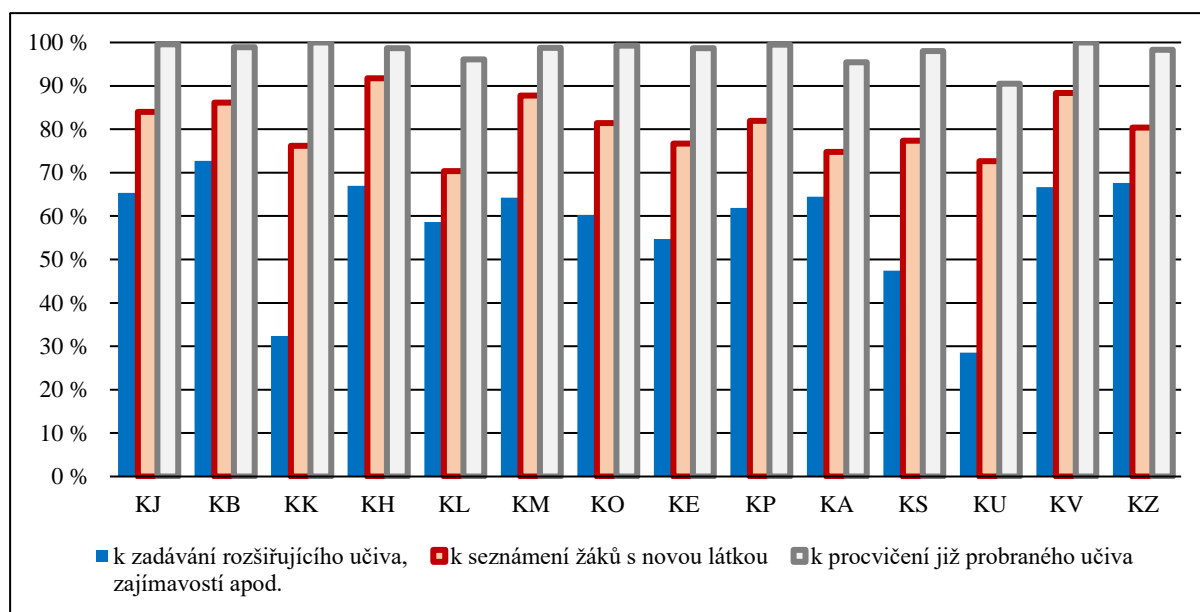
Ve škole byl zaveden Deník učení. Do něj zapisují vše nad rámec povinného učení, doporučené odkazy a samostatné vzdělávací aktivity navíc.

Systém organizace distančního vzdělávání poskytuje zpětnou vazbu vedení školy do budoucna, v souvislosti se stanovením nutného minima učiva v osnovách jednotlivých předmětů.

Celkově byl ve všech základních školách kladen důraz na procvičování. Na více než 80 % základních škol se výuka soustřeďovala současně i na novou látku. Nižší podíl škol (přibližně tři pětiny) využíval výuku na dálku i k zadávání rozšiřujícího učiva. V zadávání rozšiřujícího učiva jsou výrazné rozdíly mezi kraji. V Ústeckém kraji zadává rozšiřující učivo na prvním stupni jen 29 % škol a na druhém stupni jen 33 % škol. Podobně nízký podíl škol je i v Karlovarském kraji. Vzhledem k tomu, že se ve třídách i v těchto krajích vyskytují žáci nadanější a méně nadaní, je výrazně nižší využívání vzdělávání na dálku pro zadávání rozšiřujícího učiva některým žákům významně negativním zjištěním. Možnou příčinou jsou nižší očekávání od žáků v uvedených krajích. Na nízkou úroveň důrazu na studijní úspěch žáků upozorňují dlouhodobě i mezinárodní šetření, např. TIMSS 2015 nebo PIRLS 2016³. Je pak otázkou pro následné hlubší analýzy, do jaké míry souvisí nižší kultura vysokých očekávání i s dlouhodobě nízkými výsledky žáků v těchto krajích. Přitom průměrná denní délka času, který by měli věnovat rodiče jednomu žákovi, se neodchyluje v obou krajích výrazněji od průměru (v Ústeckém kraji je o něco vyšší a v Karlovarském kraji o něco nižší.)

³ Národní zprávy z mezinárodních šetření TIMSS 2015 a PIRLS 2016 jsou k dispozici na www.csicr.cz.

Graf č. 5 Využití vzdělávání na dálku v krajích (označení krajů: Jihočeský (KJ), Jihomoravský (KB), Karlovarský (KK), Královéhradecký (KH), Liberecký (KL), Moravskoslezský (KM), Olomoucký (KO), Pardubický (KE), Plzeňský (KP), Praha (KA), Středočeský (KS), Ústecký (KU), Vysočina (KV), Zlínský (KZ))



Školy, které zadávají rozšiřující učivo nebo se snaží žáky jinak motivovat, často využívají různé soutěže.

Olympionik z domova – projekt, kdy žáci mají stanoveny osm disciplín, které plní v průběhu dne a vedou o tom evidenci.

Velikonoce s příběhem – žáci realizují různé výtvarné a pracovní činnosti podle vlastní volby, výsledek nafotí a následně bude vytvořena virtuální výstava.

Literární seriál Rychlých šípů – žáci obdrží dvě naskenované stránky, ve kterých plní určité úkoly (čtení, vyhledávání slovních druhů apod.), a teprve po splnění úkolů obdrží další dvě stránky – žáci jsou motivováni úkoly plnit, protože je zajímá pokračování příběhu.

Podpora čtenářské gramotnosti žáků – škola vyhlásila pro žáky soutěž spočívající v zodpovězení daných otázek na základě přečtené kapitoly určené knihy, každý týden je vyhlášena nová otázka. Za tímto účelem zajistila škola žákům e-knihy. Škola vyhlásila výzvu k zaslání fotografií žáků z distančního vzdělávání – nápad se setkal s velmi pozitivní odezvou od žáků, většina se zapojila.

Olympiáda žáků druhého stupně – ředitel zadá otázku žákům v 10:00 a žáci v co nejkratší době musí zpět poslat správnou odpověď. Jde o skupinovou soutěž v distanční formě vzdělávání v matematice. Soutěžní forma kvízu. Tajenku vyhodnocují učitelé (další otázky jsou z češtiny, přírodopisu apod.).

5.2 Změny v obsahu na středních školách

Oproti základním školám vedení středních škol určovalo obsahové priority v ještě menší míře a obsah byl dominantně určen tematickými plány, příp. učebními osnovami ve školním vzdělávacím programu konkrétní školy, resp. byl určen učebnicemi, které učitelé používají. Pokud vedení obsahové priority stanovilo, pak pro maturitní předměty nebo profilové odborné předměty daného oboru vzdělání.

Vedení školy hned v úvodu nové situace stanovilo čtyři skupiny předmětů rozhodujících pro naplnění profilu absolventa. Adekvátně tomu upravilo týdenní rozvrhy, počty hodin jednotlivých předmětů. Předmětové komise stanovily priority distanční výuky. S tímto postupem seznámilo vedení školy žáky a rodiče.

Případně byly obsahové nároky přizpůsobeny tak, aby odpovídaly dosavadním dovednostem žáků. Snížené obsahové nároky vedly na mnoha školách i k úvahám nad rozsahem vzdělávacího obsahu v příslušném rámcovém nebo školním vzdělávacím programu.

Pro základní učivo a opakování využívá škola i zdroje pro základní školu – cíl školy je udržet žáky v procesu výuky a opakování.

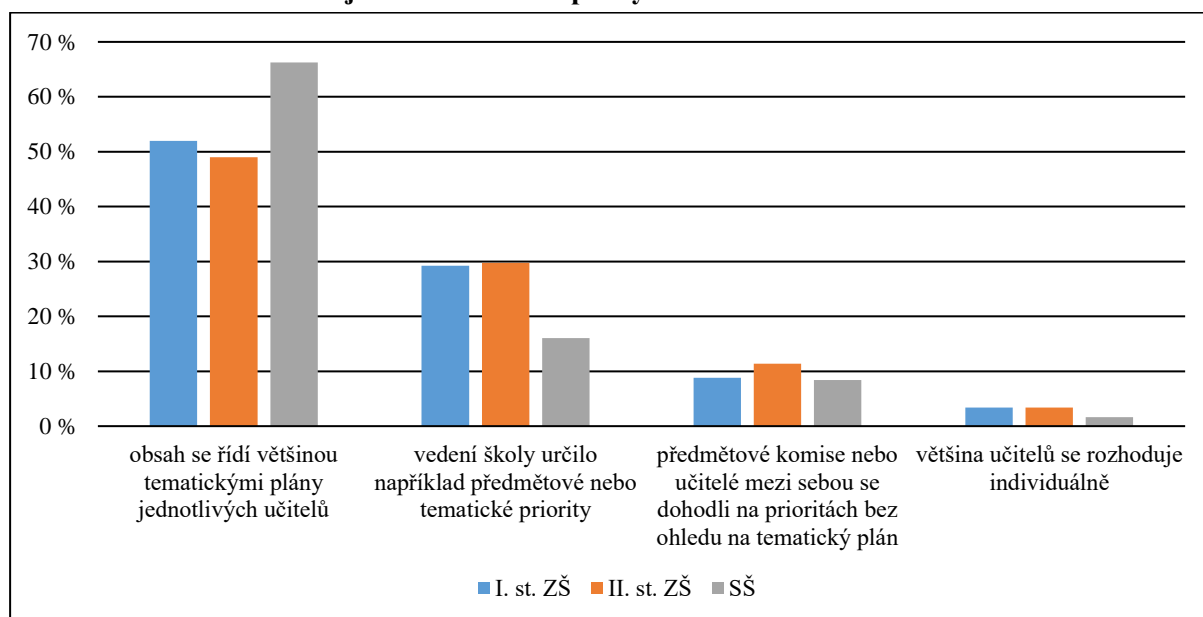
Škola využila situace jako impulzu pro minimalizaci obsahu učebních osnov – vystižení podstatného k profilaci vzdělávání; využití v rámci diskuse o revizi rámcových vzdělávacích programů.

Na některých středních školách využili této situace k akcentování témat, na které je během roku méně času.

Škola využila distančního vzdělávání k posílení osobnostního rozvoje žáků, usiluje o rozšíření znalostí žáků o oblasti, které žáky zajímají a na které v prezenční výuce nezbývá čas a prostor.

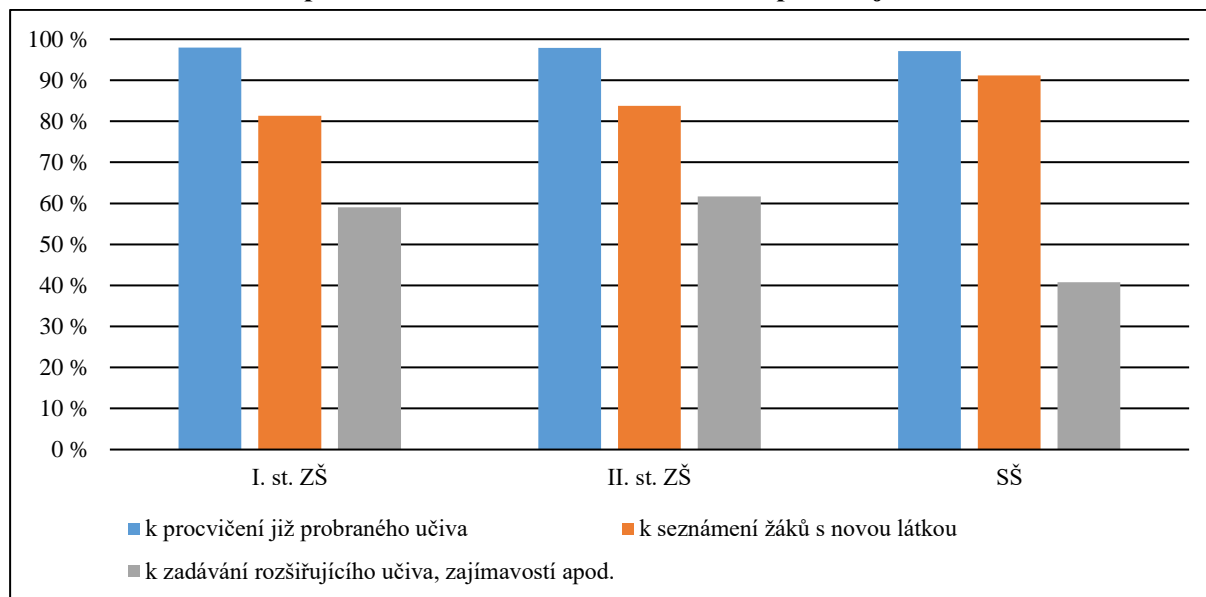
Rozdíly mezi základní školou a střední školou ve způsobech ovlivnění obsahu vzdělávání na dálku jsou uvedeny v následujícím grafu.

Graf č. 6 Jak ovlivňuje škola obsahové pokrytí vzdělávání



Distanční vzdělávání na středních školách bylo obdobně jako u základních škol nejčastěji využíváno pro procvičování již probraného učiva, ve značné míře však také k seznámení žáků s novou látkou bez ohledu na to, zda jde o střední školu s převahou žáků v maturitních nebo nematuritních oborech vzdělání. Výrazně nižší je podíl škol, kde bylo vzdělávání využito i k zadávání rozšiřujícího učiva, zajímavostí apod. Jedná se asi o polovinu gymnázií, ale o méně než třetinu škol s převahou žáků v nematuritních oborech.

Graf č. 7 K čemu převážně učitelé distanční vzdělávání používají



5.3 Změny v obsahu při přípravě na přijímací, závěrečné a maturitní zkoušky

Na většině základních i středních škol kladly pedagogické sbory větší důraz na přípravu k přijímacím, závěrečným nebo maturitním zkouškám.

Při přípravě na přijímací zkoušky na základních školách byla posilována výuka předmětů, které jsou obsahem přijímací zkoušky, na prvním stupni pak pedagogové při přípravě žáků na přijímací zkoušky do víceletých gymnázií častěji využívali individuální konzultace.

Příprava žáků pátého ročníku na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia. Učitelka posílá materiály na přípravu a konzultuje.

Žáci, kteří se připravují na přijímací zkoušky na víceleté gymnázium, plní úkoly v hlavních předmětech bez úlev. Ostatní žáci mají rozsah učiva částečně omezen.

Na druhém stupni byly k ověření získaných znalostí či vybraných dovedností častěji využívány různě zaměřené testy.

Škola se snažila udržovat žáky devátého ročníku v přiměřeném tempu. Mají doporučené weby: Hrátky s češtinou, Hravá literatura, Tvořivý sloh.

V přípravě na přijímací zkoušky vyučující pokračují v předchozí přípravě, žáci zkouší testy zpracované prostřednictvím Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání a použité v minulých letech, vyučující radí a řeší, co a proč se nezdařilo.

Jiné školy využily toho, že se jejich žáci vše potřebné k přijímacím zkouškám již naučili, a věnují se jen on-line podpoře s cílem nabyté znalosti procvičit a zopakovat.

Již před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách se tito žáci účastnili semináře z ČJ a MA. Žáci se tak vše potřebné už naučili, nyní mají možnost procvičování v on-line prostředí. Větší akcent na přípravu však není kladen. Cílem je žáky neznervózňovat, ale spíš je ujišťovat, že umí.

Na středních školách byl akcent na přípravu žáků závěrečných ročníků z pochopitelných důvodů výraznější. U oborů bez maturitní zkoušky šlo o zintenzivnění přípravy na závěrečné zkoušky, a to buď upozaděním ostatních předmětů, nebo se příprava již zcela soustředila

na témata jednotné závěrečné zkoušky. Některé střední školy uváděly komplikace v souvislosti s praktickými dovednostmi žáků.

Ve škole jsme položili důraz na předměty závěrečné zkoušky i na úkor ostatních předmětů.

Pro žáky třetích ročníků byly vypracovány pracovní listy s tematickými celky z vybraných otázek jednotné závěrečné zkoušky.

V přípravě na maturitní zkoušku na odborných školách byly využívány testy použité Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání v minulých letech a vzdělávání se soustřeďovalo jen na maturitní předměty. Některé školy pak opět avizovaly problém v souvislosti s praktickou částí maturitní zkoušky.

K běžnému procvičování a opakování přes Microsoft Teams v rámci rozvrhu je každý žák podle předmětu k maturitní zkoušce zařazen do skupiny k vyučujícímu a zde probíhá navíc individuální výuka a konzultace.

U maturitních ročníků je vzdělávání zaměřeno jen na maturitní předměty – opakování a prohlubování učiva, individuální konzultace.

Škola využívá dřívější maturitní testy z Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání pro ČJ, prostřednictvím Skype připravuje žáky na maturitu z cizích jazyků a matematiky.

Zdůrazněna příprava na maturitní okruhy, problém má škola v praktické maturitě.

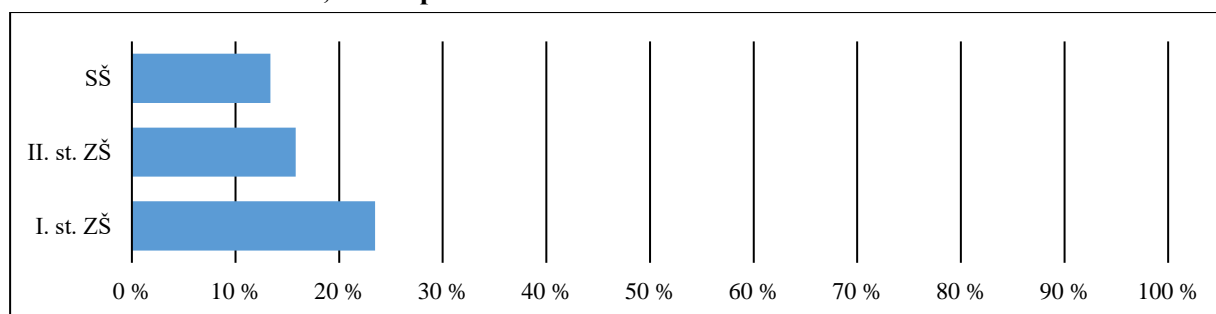
Problémem jsou praktické maturity, restaurátorské práce, praktická absolutoria, manuálně umělecká činnost nelze distančně nahradit.

Na gymnáziích, resp. na středních školách s převahou žáků v gymnaziálních oborech, byla výuka často redukována pouze na maturitní předměty. Náročnost vzdělávání na dálku je v těchto předmětech většinou srovnatelná s běžnou výukou.

On-line konzultace individuální a skupinové, on-line testování k maturitní zkoušce, termínované úkoly z předmětů společné a profilové části maturitní zkoušky.

U maturitních ročníků se pedagogové věnují pouze maturitním předmětům, úkoly jsou zadávány s větší intenzitou i náročností.

Graf č. 8 Podíl škol, kde neprobíhá větší akcent v souvislosti se zkouškami



5.4 Využívání obsahových zdrojů

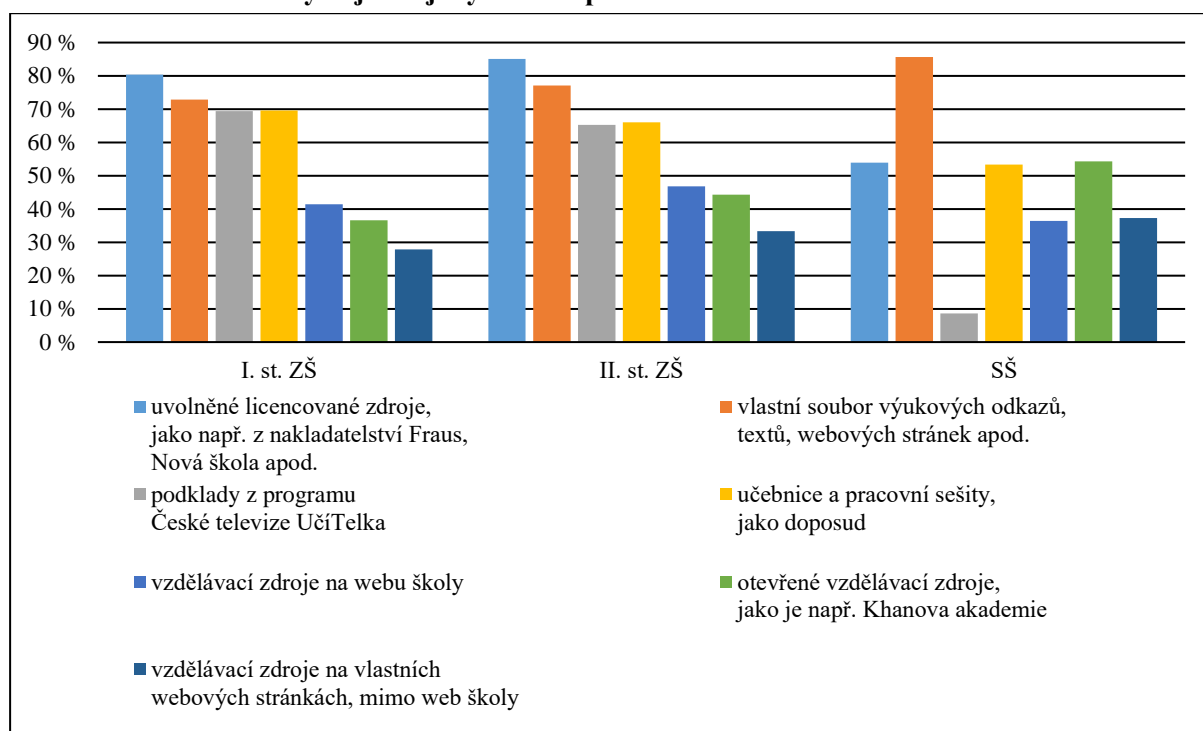
Na základních školách byly dominantně využívány licencované zdroje, které byly po zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách zpřístupněny pro všechny školy. Šlo např. o publikace z nakladatelství Fraus nebo Nová škola apod. Dále byly velmi často využívány vlastní soubory výukových odkazů, textů, webových stránek apod., podklady související s programem České televize UčíTelka a učebnice, případně pracovní sešity, které školy využívaly doposud.

Mezi školami v jednotlivých krajích lze vysledovat výraznější rozdíly v přístupech. Např. v Praze na obou stupních základního vzdělávání dominovaly licencované zdroje a vlastní soubory výukových odkazů, textů, webových stránek apod. Podklady související se vzdělávacím pořadem UčíTelka a učebnice využívala jen polovina škol.

Naproti tomu v Kraji Vysočina na prvním stupni základního vzdělávání dominovaly učebnice a pracovní sešity, které užívaly školy doposud. Podklady související s pořadem UčíTelka jsou výrazněji využívány v krajích Zlínském, Plzeňském, Jihomoravském a Moravskoslezském.

Z ostatních zdrojů, které jsou již na druhém stupni základních škol využívány méně často, šlo o vlastní zdroje umístěné na webu školy.

Graf č. 9 Podklady nejčastěji využívané při distančním vzdělávání



Z konkrétních zdrojů, které byly využívány často bez výraznějších rozdílů mezi kraji, šlo o pořad UčíTelka, publikace nakladatelství Nová škola, videa na Youtube a publikace nakladatelství Fraus. Na prvním stupni základního vzdělávání by mezi využívanější zdroje patřil ještě web Školákov. Regionálně byly významnější Metodický portál rvp.cz (více než 60 % v Moravskoslezském kraji), web Včelka ve Středočeském a Libereckém kraji a web Škola s nadhledem v Pardubickém a Plzeňském kraji.

Na druhém stupni základních škol patřil mezi využívanější zdroje (až na Ústecký, Karlovarský kraj a Kraj Vysočinu) i web společnosti Scio.

Na středních školách výrazně dominovaly vlastní soubory výukových odkazů, textů a webových stránek. Mimo licencovaných zdrojů z nakladatelství Fraus byly využívanější ještě otevřené vzdělávací zdroje typu Khanova akademie a učebnice a pracovní sešity, které škola používala dosud. Otevřené vzdělávací zdroje byly výrazně častěji využívány v Jihočeském, Zlínském, Královéhradeckém a Moravskoslezském kraji. Vzdělávací zdroje na vlastních webových stránkách mimo web školy byly častěji využívány v Libereckém kraji.

Uvedené výukové zdroje jsou většinou využívány pro procvičování, opakování nebo upevnění získaných znalostí nebo dovedností. Ve výrazně nižší míře k vysvětlení nové látky nebo jako rozšiřující obsah.

Na základních školách si obsahové zdroje učitelé často upravili nebo na jejich základě vytvářeli materiály vlastní.

Změny v obsahu vzdělávání dokládají vysokou míru diverzifikace vzdělávacího obsahu na základních a středních školách. Přes tuto značnou autonomii, kterou školy mají, je překvapující nízký podíl škol, na kterých ředitelé po jejich uzavření rozhodovali o úpravách obsahu, a naopak vysoký podíl zvláště středních škol, kde pedagogové obsah vzdělávání svých předmětů výrazněji neupravovali nebo jen na základě vlastního rozhodnutí. Tyto skutečnosti jsou dokladem výrazných nedostatků v kurikulární a pedagogické práci vedení škol, způsobených zejména dlouhodobým akcentem na jiné funkce řízení školy než na oblast řízení pedagogického procesu, což je ovšem zjištění vyplývající z různých šetření České školní inspekce dlouhodobě.

6 Hodnocení vzdělávání na dálku

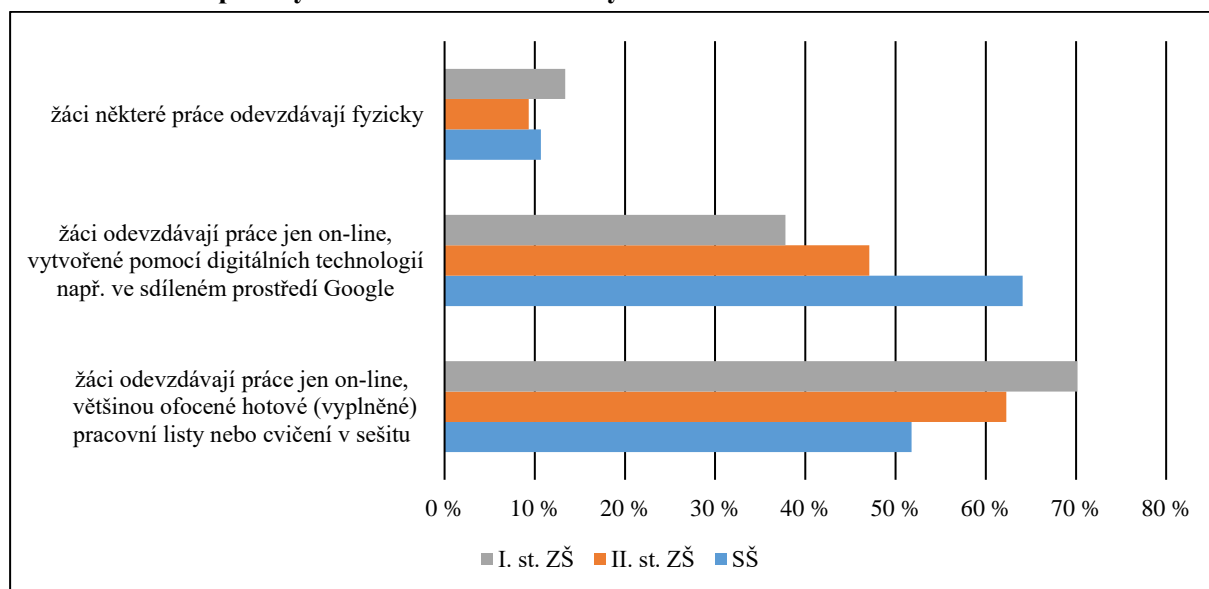
Změny v organizaci vzdělávání na dálku, úpravy jeho obsahu i rozdílná situace žáků v rodinách vedly pedagogy také k proměnám způsobů hodnocení. Východiskem, podobně jako u obsahu, pak byla zejména dosavadní praxe pedagogů ve škole.

6.1 Způsoby odevzdávání žákovských prací

Důvodem odlišností ve způsobech odevzdávání prací mezi jednotlivými stupni vzdělávání a mezi jednotlivými školami byl především rozdílný obsah vzdělávání (jaké dovednosti a znalosti jsou uplatňovány při vypracování žákovské práce), ale i úroveň digitálních dovedností žáků a učitelů.

Na základních školách jednoznačně převažovalo odevzdávání ofocených hotových pracovních listů nebo úkolů vypracovávaných do sešitu. Na středních školách žáci častěji odevzdávali on-line úkoly vytvářené pomocí digitálních technologií.

Graf č. 10 Způsoby získávání informací o výsledcích žáků



Mezi jednotlivými kraji jsou ve způsobech odevzdávání úkolů výrazné rozdíly. Mezi kraje s nejvyšším podílem on-line odevzdávání prací vytvořených v digitálním prostředí patří hlavní město Praha, Liberecký kraj, Moravskoslezský kraj a Středočeský kraj. Naproti tomu nejnižší podíl škol je v krajích Karlovarském, Zlínském a Královehradeckém. Nižší míra odevzdávání

digitálně vytvořených prací může ukazovat na nižší míru digitálních kompetencí pedagogů. Vliv vybavenosti digitální technikou není v uvedených krajích výrazně odlišný.

Mezi kraje, kde žáci nejčastěji odevzdávají své práce fyzicky, patří Kraj Vysočina a dále kraje Ústecký, Karlovarský a Pardubický. Vyšší podíl takto odevzdávaných prací může být důsledkem vyššího podílu malých škol, ale také komplikací pro on-line vzdělávání na straně technického zázemí nebo digitálních kompetencí pedagogů či rodičů.

Digitalizace žákovských prací probíhala i u žáků ve středním odborném vzdělávání.

Škola se snaží hodnotit i část praktické výuky – zadávání technologických postupů a dle možností žáků i vyhotovení výrobků. Technické nákresy a fotodokumentace výrobků jsou součástí žákovského portfolia.

Na některých (většinou středních) školách uplatňovali i klasické způsoby zkoušení.

On-line zkoušení jednotlivých žáků prostřednictvím např. Skype, v maturitním ročníku vyhlášeno zkoušení a rozpis časů, kdy který žák bude zkoušen/hodnocen, např. dva dny předem.

6.2 Způsoby hodnocení výkonu žáků

Standardní klasifikace byla většinou využívána na vyšších stupních škol. Na středních školách se vyskytovala na více než polovině z nich, na základních školách pak na necelé pětině. Ředitelé škol často uváděli, že klasifikaci zmírňovali, to znamená, že snížili váhu známek nebo upravili stupnici známkování (například hodnotili jen 1, 2 a 3, přičemž tento postup byl praktikován zejména na základních školách). Pozitivním zjištěním ve vztahu k mimořádné situaci a jejím specifikám je převažující slovní hodnocení na více než polovině základních škol, na středních školách šlo o necelé dvě pětiny z nich. Podobně pozitivní je pak vysoký výskyt poskytování podrobnější zpětné vazby k práci žáků bez jejího hodnocení, který uvedly téměř dvě pětiny základních škol a pětina středních škol.

Výrazné rozdíly mezi kraji mohou signalizovat některé odlišnosti dominantních znaků ve způsobech výuky v daných regionech. Základní školy s největším podílem standardní klasifikace jsou přítomny v Ústeckém a Karlovarském kraji, naproti tomu nejnižší podíl škol využívajících standardní klasifikaci i během distančního vzdělávání je v kraji Libereckém, Plzeňském, Jihomoravském a v hlavním městě Praze. Nejčastěji se poskytování podrobné zpětné vazby žákům k jejich práci vyskytovalo v Libereckém a Zlínském kraji, na Vysočině a v Praze.

Zhruba čtvrtina základních škol a dvě pětiny středních škol uvedly kombinace hodnocení známkou a hodnocení slovního.

Většina učitelů poskytuje podrobnou zpětnou vazbu žákům k jejich práci v kombinaci s procentuálním hodnocením.

Škola poskytuje častou zpětnou vazbu všem žákům a opakovanou možnost opravit si chyby.

Některé školy uváděly i sebehodnocení žáků jako převažující formu hodnocení. V souhrnu se však jedná jen o promile z celkového počtu škol. Jiné školy alespoň zmiňovaly motivační význam hodnocení pro žáka.

Využití sebehodnocení žáků a okamžitá zpětná vazba při komunikaci mezi učitelem a žákem.

Velmi propracovaný systém, sjednocení všech pedagogů, využití tzv. triády při hodnocení žáků.

Plnění úkolů žáků škola hodnotí s nižší vahou důležitosti, protože míra úspěšnosti je pro většinu žáků důležitým vodítkem pro sebehodnocení. Škola chce klasifikaci pojímat jako motivaci (nejen známky, ale i procenta apod.).

Graf č. 11 Způsoby hodnocení výkonů žáků, které učitelé obdrží



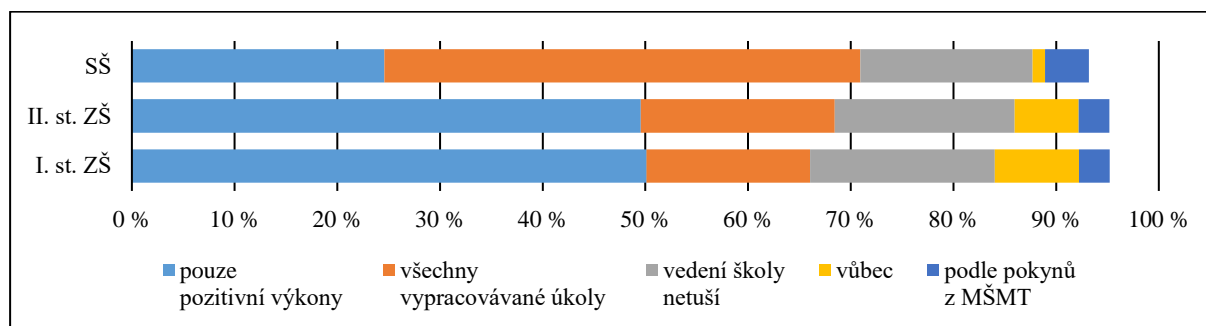
6.3 Promítnutí výkonů žáků do běžného hodnocení

Vzhledem ke krátké době od zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání ještě výrazná skupina ředitelů (jedna šestina škol) neměla v době realizace tematického šetření České školní inspekce rozmyšleno, jak bude výsledky započítávat do závěrečné klasifikace. Na základních školách převažoval přístup spočívající v započítání jen pozitivních výkonů, na středních školách naopak dominovala snaha započítávat do hodnocení všechny vypracované úkoly. Jen zhruba ve čtvrtině škol pak uvažovali o započítání pouze pozitivních výkonů žáků a některé základní školy uváděly, že neuvažují o započítání výkonů žáků do běžného hodnocení ve všech předmětech.

Škola nebude klasifikovat výchovy a raději praktikuje slovní hodnocení s přihlédnutím k aktivitě žáků.

Někteří ředitelé v době realizace šetření čekali s rozhodnutím až na avizovaný pokyn k hodnocení, jehož přípravu avizovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Potřebovali bychom jednoznačné informace o tom, jak proběhne závěrečná klasifikace. Jak budou probíhat praktické části jednotné závěrečné zkoušky a jak proběhne povinný výcvik v autoškolě.

Graf č. 12 Předpokládané způsoby promítnutí výkonů žáků v distančním vzdělávání do závěrečné klasifikace

Hodnocení výkonu žáků při vzdělávání na dálku prokázalo minimálně tři pozitivní přístupy škol:

- schopnost výrazné skupiny škol začít využívat nejen slovního hodnocení, ale i podrobné zpětné vazby bez hodnocení – oba způsoby dokládají příležitost k intenzivnějšímu využívání metod formativního hodnocení i v běžné výuce po návratu žáků do škol,
- schopnost využívat digitální technologie nejen jako komunikační prostředek, ale i jako prostředí pro vlastní vytváření výsledků – i v tomto případě naznačuje nemalý podíl škol možnost promítnout digitální gramotnost do vzdělávání přirozenými cestami,
- orientace na pozitivní výsledky žáků, která dokládá, že při vzdělávání na dálku je přístup k výkonům žáků v mnohem pozitivnější než při běžné výuce (minimálně polovina základních škol, která tento přístup deklarovala, dává velkou šanci tomu, aby podobný princip nahradil doposud převládající způsob negativního soustředění se na chyby).

Všechny tři přístupy považuje Česká školní inspekce za vhodné do budoucna podporovat.

7 Digitální kompetence

Náhly přechod z běžného vzdělávání na vzdělávání na dálku vedl u většiny škol ke snaze využít všech dostupných prostředků k maximálně efektivnímu vzdělávání žáků. Mezi dostupnými prostředky jednoznačně dominovaly digitální technologie, které jsou v dnešní době značně rozšířené a již delší dobu umožňují výrazně podpořit nebo dokonce i nahradit některé výukové aktivity.

Úroveň dovedností pedagogů byla samozřejmě závislá na jejich dosavadních zkušenostech. Ty se opíraly buď o zkušenosti ze škol, které se využívání digitálních technologií ve výuce věnovaly již dříve, nebo byly jejich zkušenosti důsledkem osobní preference pedagoga digitální technologie ve výuce využívat.

7.1 Zkušenosti se vzděláváním pomocí digitálních technologií

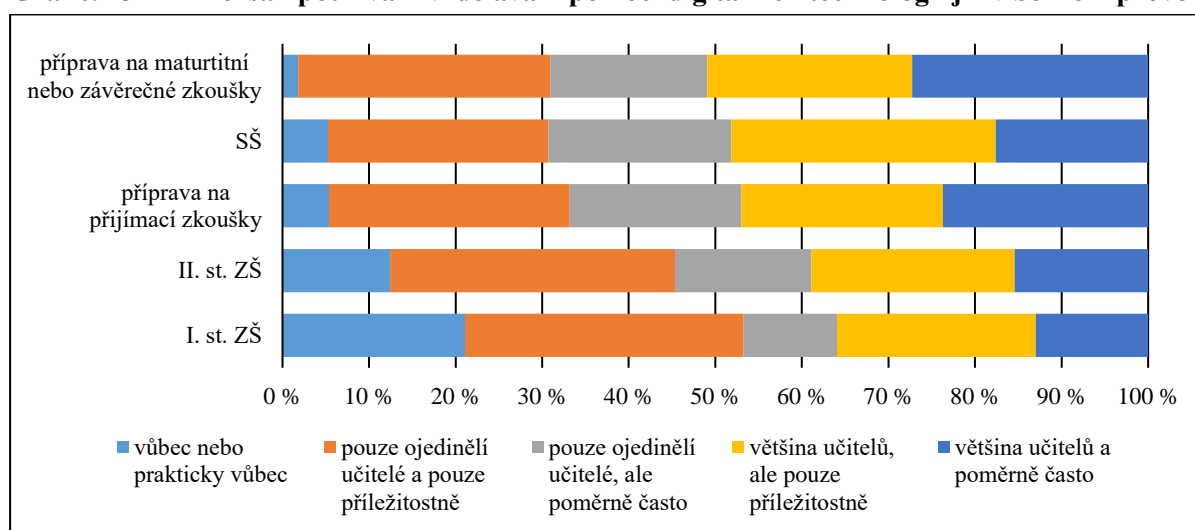
Podíl pedagogů, kteří měli zkušenosti s využíváním digitálních technologií již z doby před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách, se lišila především podle stupňů vzdělávání. Na prvním stupni základních škol byly zkušenosti pedagogů nejmenší, zatímco u pedagogů na středních školách největší. Přesto ani na středních školách nepřesáhl podíl škol, kde většina pedagogů alespoň příležitostně vzdělává pomocí digitálních technologií, 50 %.

Škola pracovala na vzdělávání pomocí digitálních technologií již dříve, přechod nebyl pro pedagogy, žáky ani rodiče z mentálního hlediska tak náročný, navíc mnohé výukové programy vytvořil konkrétní učitel a jsou na internetu veřejně přístupné i dalším školám.

V míře využívání digitálních technologií v době před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách se ukázaly mezi kraji výrazné rozdíly. Nejzřetelnější byly na prvním stupni základního vzdělávání, kde výrazně častější využívání digitálních technologií uváděli ředitelé v Jihomoravském kraji, na rozdíl od krajů Královéhradeckého, Jihočeského a Karlovarského, kde byla úroveň využívání výrazně nižší. Podobné rozdíly přetrvávají i na druhém stupni základních škol, kde se mezi kraje s nízkým využíváním digitálních technologií v době před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách zařadily i kraje Zlínský, Liberecký a Plzeňský. U středních škol byly již rozdíly méně výrazné. Nejčastěji digitální technologie využívali pedagogové v krajích Libereckém, Středočeském a Ústeckém, naopak nejméně často v krajích Pardubickém, Karlovarském a Královéhradeckém.

V případě přípravy k přijímacím, závěrečným a maturitním zkouškám pedagogové využívali před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách digitální technologie vždy častěji než při vzdělávání žáků jiných ročníků v odpovídajícím stupni vzdělávání.

Graf č. 13 Rozsah používání vzdělávání pomocí digitálních technologií již v běžném provozu



7.2 Využívání digitálních technologií po vydání zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách

Bez ohledu na stupeň vzdělávání zhruba 85 % škol uvádí, že pedagogové chtějí v době zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách využívat pro vzdělávání digitální technologie. Problematičnost on-line podpory vzdělávání na dálku uváděl jen zanedbatelný podíl škol (nejčastěji šlo o první stupeň základních škol). Jednotlivé stupně se lišily jen v podílu škol, kde pedagogové již nepotřebovali další podporu, resp. potřebovali podporu nebo koordinaci. Nejmenší potřebu podpory uváděli ředitelé škol směřem k prvnímu stupni základního vzdělávání. To souvisí pravděpodobně jednak s využíváním jednodušších platform pro on-line vzdělávání (viz kapitola věnovaná platformám), a jednak s přirozenějším přechodem od dosavadní výuky k výuce pomocí digitálních technologií. V běžné výuce jsou pedagogové na prvním stupni základních škol zvyklí často poskytovat zpětnou vazbu a individualizovat výuku, což jsou dovednosti, které jsou klíčové i pro zvládnutí výuky v digitálním prostředí. Nejvyšší míru potřeby podpory naproti tomu uváděli ředitelé středních škol. Zjištění koresponduje i s vyšší mírou náročnosti pedagogické práce, kterou na středních školách ředitelé uváděli.

Pozitivní vliv předchozích zkušeností s využíváním digitálních technologií se projevil výrazněji jen tehdy, pokud ve škole byla většina pedagogů, která často využívala digitální technologie. Většina pedagogů pak podporu nebo koordinaci nepotřebovala.

Samozřejmě že přínosem byla i situace, kdy zkušenosti měla jen část pedagogů.

Vedení školy a vyučující odborných předmětů s větší znalostí digitálních technologií pomáhají vyučujícím všeobecně vzdělávacích předmětů s ovládním aplikací pro on-line výuku a aplikací pro sdílení výukových materiálů. Vyučující v rámci předmětových komisí sdílí informace o vedení on-line výuky.

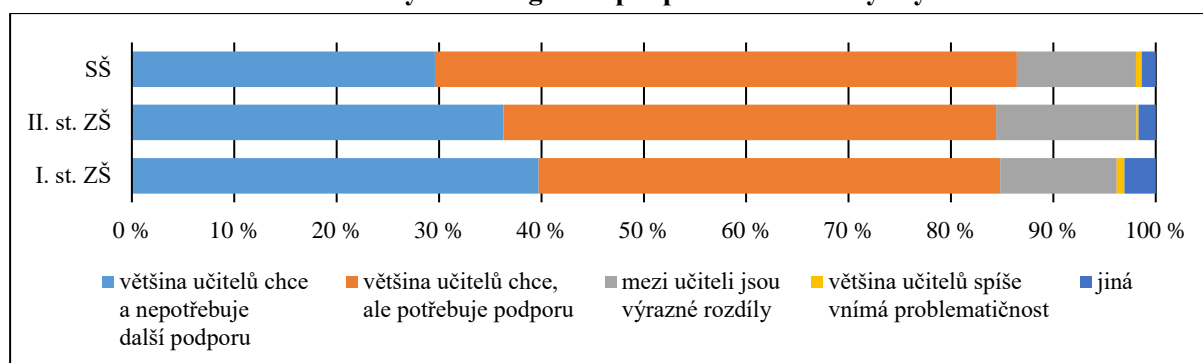
V mnoha školách ředitelé uváděli, že registrují výrazné posuny v digitálních kompetencích u jednotlivých pedagogů.

Distanční vzdělávání učitele výrazně posunulo v oblasti informačních technologií.

Jedná se o malotřídní školu s vysoce aktivním týmem vyučujících, kteří realizují on-line výuku, s níž jsou velice spokojeni jak žáci, tak i rodiče.

Učitelé se naučili více pracovat s digitálními technologiemi, nebojí se videokonferenci. Prohloubila se vzájemná spolupráce, stmelil se kolektiv.

Graf č. 14 Ochota učitelů využívat digitální podporu distanční výuky



7.3 Využívání digitálních technologií po návratu do škol

Skeptičtější přístup některých ředitelů na prvních stupních základních škol se projevil i v mírně vyšším podílu škol, ve kterých se jejich ředitel nedomnívá, že by získané zkušenosti vedly k budoucímu využívání takových forem výuky, které škola realizovala během zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání. Na téměř všech druhých stupních základních škol a na školách středních ředitelé předpokládají využití zkušeností minimálně u jednotlivých učitelů, ale častěji u všech učitelů.

Tabulka č. 4 Odhad zvýšeného využití digitálních technologií v podobných formách, jako v době zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách

	Ne, ke zvýšení nedojde	Ano, ale pouze u jednotlivých učitelů	Ano, u většiny učitelů
I. st. ZŠ	7 %	29 %	64 %
II. st. ZŠ	3 %	31 %	66 %
SŠ	2 %	32 %	66 %

Intenzivní využívání digitální techniky při vzdělávání na dálku, zájem o její využití a očekávání dalšího využívání v budoucnu jsou jednoznačně pozitivními zjištěními. Dokládají, že pedagogové jsou, bez ohledu na dosavadní zkušenosti, schopni k využívání digitální techniky

přístupovat kreativně, pokud jsou ovšem přesvědčení o smysluplnosti jejího využití ve vztahu ke vzdělávání. Učitelé jsou ochotni si vzájemně pomáhat a rozvíjet společně své digitální kompetence.

Velký zájem a naznačený trend by měly být efektivně podpořeny tak, aby bylo využívání digitálních technologií ve výuce udržitelné, to znamená, aby i po umožnění návratu žáků do škol bylo využívání digitálních technologií pro vzdělávání přínosné a efektivní. Reflexe zkušeností s využíváním digitálních technologií uvnitř pedagogických sborů, ale i mezi školami, k tomu nepochybně přispěje.

Jak potvrdily i rozhovory s řediteli škol, náročnost využívání digitálních technologií souvisí s efektivními pedagogickými a didaktickými metodami a s vyšší mírou potřebné individualizace. Právě podpoře proměny metod by mělo do budoucna být věnováno maximální úsilí i při přípravě učitelů.

8 Řízení školy a komunikace

Způsoby řízení školy a komunikace s učiteli, žáky i rodiči tři týdny po zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání vypovídají mnohé o řídicích a pedagogických kompetencích ředitelů škol. Šlo především o zajištění efektivního předávání informací mezi vedením a pedagogy, mezi pedagogy a žáky, resp. rodiči, mezi školou a rodiči, ale také mezi pedagogy uvnitř školy. Stejně tak šlo o zajištění koordinace výuky na dálku jak z hlediska organizačního a technického, tak z hlediska obsahového.

8.1 Komunikace vedení školy a pedagogů

Způsoby předávání informací od vedení školy směrem k pedagogům a vzájemná výměna informací vycházely ve značné míře ze způsobů, které v dané škole fungovaly již před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání.

Na všech školách bylo výrazně posíleno využívání digitálních technologií, které umožňují konat např. on-line porady. Na prvních stupních základních škol pak měly výraznější zastoupení i prezenční porady, což často souviselo s velikostí školy a pedagogického sboru, na středních školách byla relativně ve vysoké míře využívána i e-mailová komunikace. Uvedené způsoby komunikace pravděpodobně opět vychází z komunikace obvyklé před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání. Celkově však bylo využívání digitálních technologií nejčastějším způsobem vedení porad.

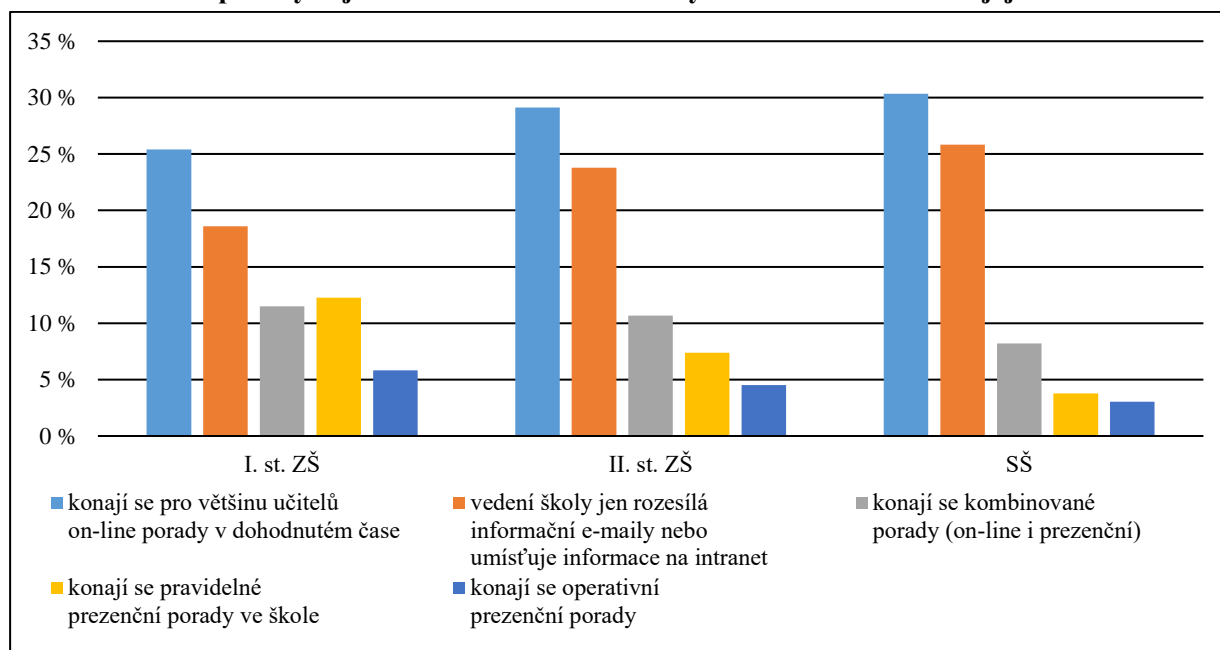
Ředitel organizuje videokonference zvláště pro učitele 1. a 2. tříd, 3. - 5. tříd, 6. - 8. tříd a 9. tříd. Škola realizuje pro učitele online školení např. na využití MS Teams.

Některé školy využívají společných porad k reflexi a vzájemnému předávání zkušeností.

Společné porady – předávání zkušeností, co se osvědčilo, problémy, se kterými se učitelé setkali, apod.

Část škol uváděla, že předávání informací probíhá více způsoby, mezi něž patří i telefonická komunikace.

Ředitel zakoupil učitelům SIM karty, aby mohli sdělit telefonní číslo žákům a rodičům.

Graf č. 15 Způsoby zajištění kontaktu vedení školy s učiteli a koordinace jejich činnosti

Kromě uvedených významných rozdílů mezi základními a středními školami se ve způsobech vedení porad a předávání informací výrazně lišily i jednotlivé kraje. Využívání on-line porad jednoznačně převažuje na základních a středních školách v Praze, podobně významné jsou on-line porady na obou druhích škol ještě v Pardubickém kraji. Na středních školách byly on-line porady realizovány především v Králověhradeckém kraji, na základních školách šlo o kraj Středočeský. Naproti tomu málo časté využívání on-line porad bylo na obou druhích škol v Kraji Vysočina a v kraji Ústeckém a Karlovarském.

Míra využívání on-line porad by mohla souviset s vybavením pedagogů digitální technikou, ale vzhledem k celkové úrovni vybavení digitální technikou v uvedených krajích je tento vliv mnohem menší. Uvedená zjištění tedy souvisí především s kompetencemi vedení škol efektivně organizovat porady a dokázat využívat digitální technologie.

8.2 Koordinace digitální podpory výuky na dálku

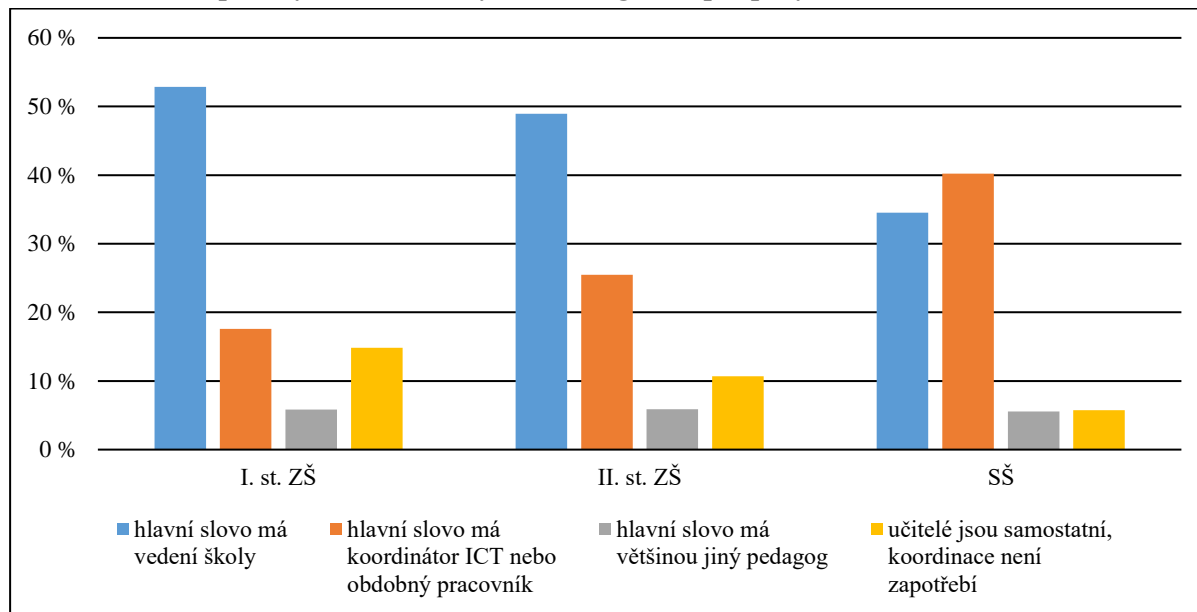
Vzhledem k tomu, že na většině škol byly zkušenosti pedagogů se vzděláváním pomocí digitální techniky spíše menší, je pochopitelné, že na více než třech čtvrtinách škol někdo koordinoval využívání digitálních technologií při výuce na dálku. Na základních školách měl hlavní slovo při koordinaci ředitel školy. Na středních školách byl touto úlohou pověřen ICT koordinátor. Na menší skupině škol se koordinační role ujal pedagog, který sice není ICT koordinátorem, ale měl zkušenosti ve využívání digitálních technologií ve výuce.

Ředitelka školy flexibilně reagovala na situaci – podařilo se jí během jednoho týdne odborně připravit učitele na distanční vzdělávání. Vytvořila primární nástroj pro komunikaci i vzdělávání, jako doplňující toleruje i jiné formy. Většina učitelů dochází do školy a mohou využívat školní techniku (jsou vybaveni iPady).

Z pohledu řízení školy je důležitým zjištěním relativně vysoký podíl škol, kde podle vyjádření ředitele byli v této situaci pedagogové samostatní a koordinace není zapotřebí. Mezi těmito školami nebylo vyšší zastoupení škol, kde již většina pedagogů využívá digitální technologie k výuce. Z tohoto důvodu se za deklarovanou samostatností a nepotřebností koordinace skrývají jiné faktory. Jedním z nich je pravděpodobně opět obvyklý způsob řízení v některých

školách, který převládal již před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání, kdy jsou pedagogové v pedagogickém procesu minimálně koordinováni.

Graf č. 16 Způsoby koordinace využívání digitální podpory vzdělávání na dálku



Největší zastoupení škol, kde byla deklarována samostatnost pedagogů a nepotřeba koordinace, bylo v krajích Karlovarském, Moravskoslezském, Jihočeském a v Kraji Vysočina. Naopak mezi kraje s minimálním výskytem škol, kde ředitelé uvedli, že jsou pedagogové samostatní, jsou kraje Středočeský, Královéhradecký, Plzeňský a hlavní město Praha.

Výraznější rozdíly mezi kraji jsou i v zapojení koordinátora ICT. Častěji byli pro koordinaci využívání koordinátoři ICT v krajích Moravskoslezském, Zlínském a Jihomoravském. Naproti tomu nejnižší roli měl koordinátor ICT na školách v krajích Plzeňském, Pardubickém, Ústeckém a Karlovarském.

Ne zcela naplněná role vedení škol při obsahové koordinaci byla popsána již v kapitole věnované obsahu vzdělávání na dálku.

8.3 Koordinace rozsahu povinností pro žáky

Mimo organizační a obsahové koordinace nabyla zásadnějšího významu koordinace rozsahu a harmonogramu povinností pro žáky v dané třídě. Tuto koordinaci v běžném školním provozu často plní školní rozvrh a průběžná komunikace se žáky během výuky. V době realizace šetření si bylo vedení jen některých škol vědomo důležitosti této koordinace a snažilo se ji zajistit. Smyslem koordinace bylo především napomoci žákům, aby mohli pravidelně plnit úměrné množství povinností, aniž by se tyto povinnosti kumulovaly do jednoho dne, případně zajistit, aby se nekumulovaly alespoň stejné typy úkolů od různých vyučujících.

Škola provedla podrobné zmapování situace v jednotlivých rodinách, získala zpětnou vazbu o technickém vybavení (PC, internet, tiskárna), o možnostech organizace výuky v rodinách (např. tři děti na jeden počítač), o vhodnosti systému výuky. Podle toho škola individuálně přizpůsobila distanční vzdělávání.

Klíčovou rolí při této koordinaci může hrát třídní učitel, který má navíc znalost sociálního prostředí žáka ve třídě a může tuto informaci zprostředkovat i dalším vyučujícím ve třídě tak, aby byla zohledněna specifická situace žáka a aby jeho zapojení do vzdělávání bylo co nejefektivnější. Mimo první stupeň základních škol, kde byla role třídního učitele zcela

přirozená, protože je vyučujícím všech vyučovacích předmětů nebo jejich většiny, byla role třídního učitele využita výrazně více na druhém stupni základních škol než na školách středních.

Ředitelka neúplné základní školy nekoordinuje a nekontroluje, dala kompetence všem třídním učitelkám ve třídách tak, jako sobě, sama je třídní učitelkou 2. ročníku.

Zapojení spolku rodičů, kdy důvěrníci ze tříd komunikují s ředitelem školy, s třídními učiteli i mezi sebou navzájem. Pomáhají s předáváním úkolů těm, kteří nemají možnost připojení, apod.

Častější koordinace rozsahu povinností žáků ředitelem školy než třídním učitelem byla přítomna na středních školách a druhém stupni základních škol. Ředitel školy však až na výjimky nemá znalost specifického sociálního zázemí žáků. Na středních školách a druhých stupních základních škol často využívali zadávání povinností prostřednictvím školního informačního systému nebo jiného sdíleného prostředí.

Větší škola – přes 50 učitelů. Ředitel školy sjednotil přístup, stanovil minimální standard vzdělávání na týden, schvaluje a zasílá podklady žákům jedenkrát týdně.

Vedení škol často ponechávalo koordinaci rozsahu povinností na samotných učitelích, případně předpokládalo, že probíhá koordinace v souladu s rozvrhem. Pedagogové na základních školách koordinovali rozsah povinností také prostřednictvím společného zadávání úkolů jednou za týden (nebo případně jednou za čtrnáct dnů), které ale nemuselo vždy eliminovat kumulaci úkolů na straně žáka. Jen velmi malý podíl škol využíval ke koordinaci i zpětnou vazbu od žáků, resp. od jejich rodičů.

Řediteli školy se osvědčilo, že po prvním týdnu distanční výuky zaslal rodičům dotazník, který vyhodnotil a následně probral s učiteli. Poté nastavil jednotná pravidla, aby nedocházelo k přetěžování žáků. Dotazník pak zasílá průběžně i nadále, aby si ověřil, že nastavená pravidla většinou vyhovují.

Tabulka č. 5 Koordinace rozsahu a harmonogramu povinností pro žáky v dané třídě

	I. st. ZŠ	II. st. ZŠ	SŠ
Ano, neřízeně, na základě vlastní domluvy (samostatně)	29 %	26 %	28 %
Koordinuje a kontroluje ředitel nebo zástupce	11 %	17 %	17 %
Koordinace prostřednictvím elektronického systému	5 %	11 %	18 %
Koordinuje třídní učitel	10 %	16 %	10 %
Koordinace založená na domluvě učitelů	10 %	7 %	4 %
Koordinace prostřednictvím porad, předmětových komisí	5 %	8 %	10 %
Koordinace pomocí rozvrhu	2 %	3 %	9 %
Koordinace prostřednictvím týdenních plánů (úkolů)	12 %	10 %	5 %
Vedení nemá přesné informace	3 %	4 %	5 %
Nekoordinují	1 %	1 %	2 %

8.4 Komunikace pedagogů s žáky, resp. jejich rodiči

Nejčastějším komunikačním prostředkem pedagogů byly e-maily konkrétním žákům (častěji na základních školách) nebo e-maily hromadné (častěji na středních školách). Na základních školách mezi významné komunikační prostředky patřily i webové stránky školy, na středních

školách se častěji jednalo o specifické veřejné platformy (např. Google) nebo platformy školní (intranet).

Konkrétní prostředky však školy často přizpůsobily situaci žáků a jejich rodičů a obsah komunikace se snažili soustředit i na jiné oblasti, než je obsah vzdělávání.

Ředitel školy klade důraz na sladění požadavků a optimální objem požadavků, pravidelná spolupráce formou videokonferencí se zintenzivňuje, žáci pobývající u prarodičů (jsou off-line) jsou informováni po dohodě se zákonnými zástupci pravidelně vícekrát týdně telefonicky.

On-line třídnické hodiny posilující vztahy a pozitivní atmosféru, možnost komunikace o záležitostech všedního dne. Zapojování spolupráce skupin, zadávání úkolů vyžadujících kooperaci žáků on-line.

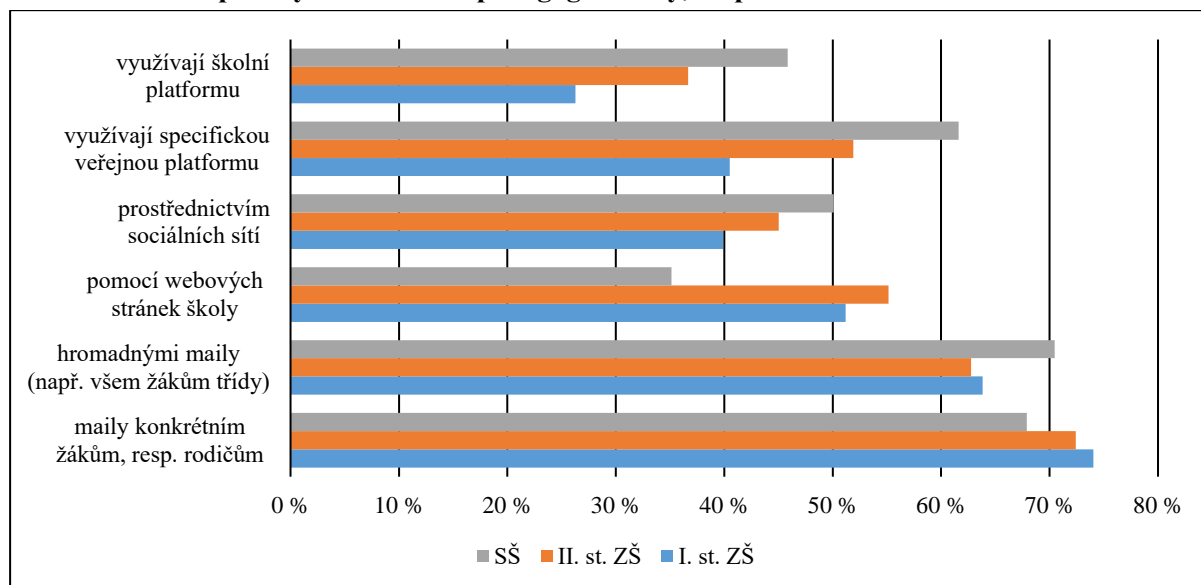
On-line třídnické hodiny věnované rozhovorům o potřebách žáků využívaly i některé střední školy.

Doporučení třídním učitelům jednou za týden realizovat on-line třídnické hodiny s cílem probrat, jak se žákům vede a co by potřebovali, žádná výuka, jen sociální interakce. Škola vnímá zátěž pro žáky i jejich rodiny.

V rámci posílení komunikace s rodiči některé školy přistoupily i k realizaci třídních schůzek rodičů.

Pokusně proběhla v jedné třídě schůzka s rodiči formou videokonference – budou následovat další. Do komunikace je zapojena speciální pedagožka, která telefonuje rodičům a získává cennou zpětnou vazbu k práci školy.

Graf č. 17 Způsoby komunikace pedagogů s žáky, resp. rodiči



Sdílené prostředí pro komunikaci s žáky využívali více pedagogové na vyšších stupních škol. Pro jednosměrnou komunikaci je využívali pedagogové především na prvním stupni základního vzdělávání. Jednosměrná komunikace od učitele k žákovi ve sdíleném prostředí dominovala v základních školách v krajích Jihočeském, Královéhradeckém a v Kraji Vysočina, ve středních školách navíc ještě v kraji Libereckém.

Mezi hlavní identifikované problémy v oblasti řízení a komunikace patří:

- minimální koordinace v oblasti využívání digitálních technologií pro vzdělávání,

- žádná nebo minimální koordinace rozsahu a harmonogramu povinností žáků,
- nízké využívání digitálních technologií pro on-line komunikaci.

Naopak pozitivním zjištěním je vysoká míra kreativity a nasazení ředitelů škol při zajištění koordinace všech pedagogů v oblasti využívání digitálních technologií včetně pravidelných proškolení a podobně i hledání nejefektivnějších způsobů komunikace se všemi aktéry a vytváření prostoru pro zpětné informování od žáků i od rodičů.

Nejpozději po skončení zákazu fyzické přítomnosti žáků a jejich návratu do běžné výuky bude důležité zajistit přenos pozitivních zkušeností ředitelů škol a podporu proměnám způsobů řízení i na dalších školách, včetně zkvalitnění komunikace uvnitř školy i mimo ni.

9 Digitální technika

Klíčovým faktorem využívání digitálních technologií je jejich samotná dostupnost pro učitele i žáky a také její kvalita včetně připojení k internetu⁴. Technickou výhodou měly školy, které se vybavě digitální technikou, zpravidla ve spolupráci s jejich zřizovateli nebo s podporou různých projektů a grantů, věnovaly systematicky již v minulých letech, a mohly tak zajistit dostatečné vybavení jak pedagogům, tak i některým žákům.

Základní škola jen s prvním stupněm je dostatečně vybavená notebooky a iPady – učitelé je mají k dispozici pro práci doma a některé zapůjčili žákům, kteří doma neměli vybavení vhodné pro vzdělávání na dálku.

Z projektů jsme před sedmi lety získali pro každého učitele notebook a před čtyřmi lety pro každého kvalitní tablet. Notebooky dosluhují, vzhledem k finančním prostředkům, je postupně vyměňujeme. Každý učitel z naší školy tuto techniku využívá, protože pět let máme zaveden administrativní a komunikační systém iŠkola (třídní knihy, klasifikace žáků, docházka žáků, e-mailová komunikace s rodiči).

Většina učitelů střední školy má svoji techniku (pevné PC, notebooky, tablety), kterou doma mohou připojit ke školním systémům (využíváno zejména Google Classroom), pokud učitelé potřebovali, škola zapůjčila školní notebooky (využilo jen několik pedagogů, ostatní nepotřebovali).

9.1 Vybavení pedagogů

Pro on-line výuku na dálku pedagogové využívali zapůjčenou školní digitální techniku nebo svou osobní digitální techniku, případně chytrý telefon. Podíl škol, které uváděly potřebu doplnění vybavení pro pedagogy, byl celkově jen v jednotkách procent, častěji na druhém stupni základních škol a na středních školách.

Přáli bychom si větší množství digitální techniky, kterou by škola mohla zapůjčit učitelům na práci z domova, případně také žákům, aby mohli pracovat on-line a využívat internet.

Výraznější rozdíly v dostupnosti digitální techniky byly mezi jednotlivými kraji. Všichni pedagogové, nebo alespoň většina z nich, měli k dispozici zapůjčenou digitální techniku ze školy nejčastěji v krajích Libereckém a Zlínském, naopak nejméně často v Praze a v Jihočeském kraji.

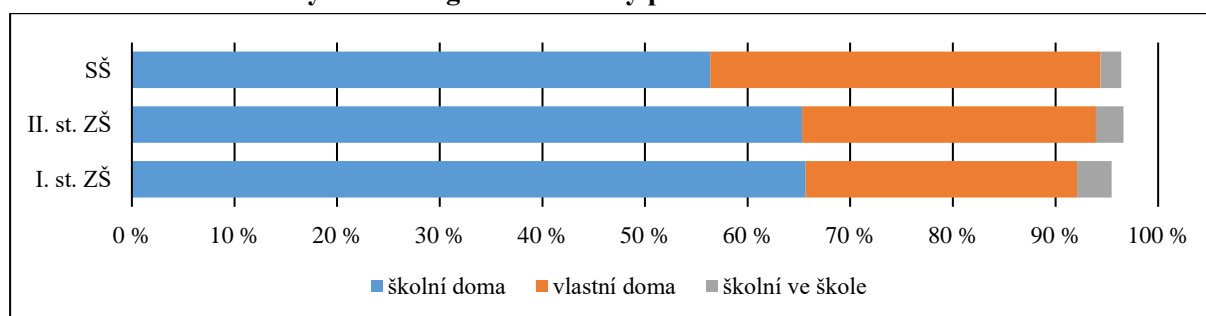
⁴ Podrobněji také v tematické zprávě České školní inspekce ze září 2017, která se věnuje problematice vybavenosti škol digitálními technologiemi a jejich využíváním. Zpráva je dostupná na www.csicr.cz.

Většina pedagogů měla k dispozici digitální techniku ve škole nejčastěji v Praze a v Kraji Vysočina. Nejméně často šlo o kraje Moravskoslezský, Královéhradecký, Liberecký a Pardubický.

Osobní digitální techniku měla dle informací ředitelů škol k dispozici většina pedagogů nejčastěji v krajích Libereckém, Jihočeském, Ústeckém a v Praze, nejméně často pak v Královéhradeckém, Karlovarském, Olomouckém a Moravskoslezském kraji.

Přestože v některých krajích byla školní digitální technika k dispozici v budově školy, tak pedagogové využívali především digitální techniku doma (buď zapůjčenou školní, nebo soukromou). Jen malé procento využívalo digitální techniku ve škole.

Graf č. 18 Reálné využívání digitální techniky pro vzdělávání na dálku



Uváděné vybavení škol samozřejmě nepostihuje výrazné rozdíly v kvalitě technického vybavení, a právě na problémy v této oblasti si některé školy stěžovaly.

Potřebovali bychom být po technické stránce jednotně a moderně vybavení.

Jiné školy měly naopak technické vybavení na odpovídající úrovni.

Škola zajistila pro všechny vyučující školní notebook s jednotným programovým vybavením.

9.2 Vybavení žáků

Výraznějším problémem než lokální nedostatek digitální techniky nebo její úroveň pro pedagogy byl nedostatek digitální techniky u žáků. Podle údajů, které odhadovali ředitelé škol, má digitální techniku doma určitě více než 80 % žáků. Vyšší podíl žáků je na středních školách (více než 90 % žáků) a nejnižší na prvním stupni základních škol (méně než 85 % žáků).

Tabulka č. 6 Odhad míry vybavení žáků digitálními technologiemi vzhledem k informaci o využívání digitálních technologií v minulosti

	I. st. ZŠ	II. st. ZŠ	SŠ
95 % a více žáků	47 %	47 %	74 %
75 % – 95 % žáků	36 %	40 %	22 %
50 % – 75 % žáků	10 %	9 %	3 %
25 % – 50 % žáků	2 %	1 %	0 %
Méně než 25 % žáků	1 %	1 %	0 %

Významné rozdíly byly patrné i mezi jednotlivými kraji. Nejnižší podíl žáků, kteří mají doma digitální techniku, je v krajích Karlovarském a Libereckém, naopak nejvyšší je v krajích Jihomoravském, Středočeském, Jihočeském a v Kraji Vysočina.

S uvedenými zjištěními koresponduje i potřeba škol získat digitální techniku pro žáky, která se vyskytovala u 12 % základních škol a u 5 % středních škol.

Rozdíl mezi odhadem dostupnosti digitální techniky pro žáky a potřebou tuto techniku pro ně zajistit souvisí s odlišnými možnostmi a schopnostmi škol obstarat žákům dostatečné vybavení digitální technikou (z tohoto důvodu ne všechny školy, které uvedly, že jejich žáci nemají dostupnou digitální techniku, zároveň uvedly, že jejich žáci tuto techniku potřebují). O rozdílnosti situací v jednotlivých regionech svědčí také to, že relativně často školy uváděly, že možnost zapůjčit digitální techniku ze školy nevyužil nikdo z rodičů ani žáků.

Škola zajistila školní iPady pro sedm dětí z vícečetných rodin (tři děti), aby mohly být současně aktivní všechny děti.

Zajištění technického vybavení všech žáků ve spolupráci s poskytovatelem internetu tak, aby mohla probíhat on-line výuka. V důsledku toho je účast žáků téměř 100% a konají se videokonference i pro rodiče.

Škola požádala rodiče o zapůjčení digitální techniky pro ty žáky, kteří ji nemají. Následně přišla okamžitá pomoc.

Pozitivním zjištěním je vysoké pokrytí všech pedagogů a téměř všech žáků digitální technikou, liší se ovšem např. úroveň techniky, míra její zastaralosti nebo kvalita či rychlost připojení. Přechod na on-line vzdělávání tedy nebyl v principu podmíněn masivním nákupem digitální techniky, ale většina škol již byla relativně dostatečně vybavena a mohla pedagogům zajistit alespoň základní podmínky pro výuku z domova a žákům s nedostatečným vybavením takové vybavení zapůjčit. Pozitivním zjištěním je i vysoká ochota okolí školy pomoci zajistit digitální technologie pro ty žáky, kteří je nemají, ve spolupráci se zřizovatelem nebo např. s podnikateli z řad rodičů apod.

Pro využívání digitálních technologií po obnovení fyzické přítomnosti žáků ve školách bude určitě dobré zkvalitňovat i úroveň vybavení, ale jednoznačně se ukázalo, že zásadnější je metodická podpora využívání digitálních technologií a digitální kompetence jednotlivých učitelů. Přes výhrady některých skupin IT expertů k vybavování škol přenosnou digitální technikou se ukázalo, že pro podporu digitalizace vzdělávání byly školy s dostatkem přenosné techniky lépe připraveny. Navíc Česká školní inspekce zaznamenala mnoho případů, kdy vedení školy plánuje dálkovou formu výuky využívat i nadále, např. při absenci žáků.

10 Aplikace, platformy

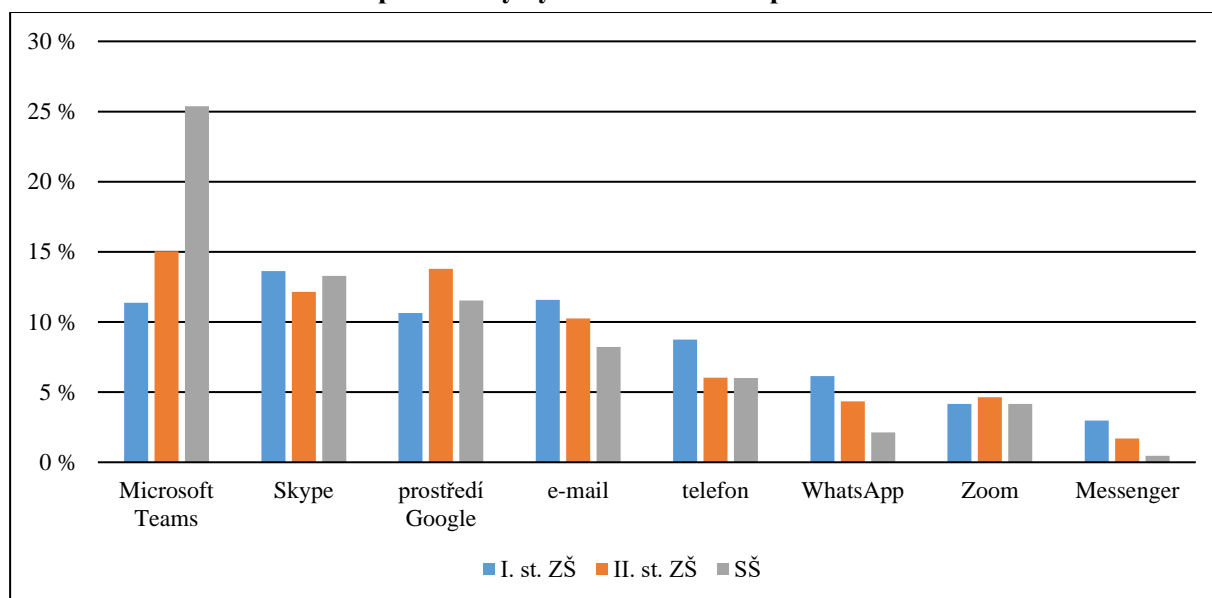
Užívání aplikací, komunikačních platforem a softwaru se ve školách týkalo minimálně tří oblastí. V první řadě šlo o komunikační nástroje pro pořádání porad a zajištění komunikace se žáky či jejich rodiči, poté o technologickou podporu výuky na dálku, a nakonec o specifický software, který byl před zákazem fyzické přítomnosti žáků ve školách využíván k výuce (např. účetní programy na ekonomických školách apod.).

Vzhledem k rozsáhlým možnostem využívání různých komunikačních a výukových platforem, které mají pro konkrétní účely své výhody a nevýhody, bylo pro kvalitu vzdělávání na dálku důležité zajistit, aby žáci i učitelé minimálně přecházeli z jednoho prostředí do druhého.

10.1 Technologické zajištění komunikace

Ze šetření České školní inspekce vyplynulo, že většina základních i středních škol využívá digitální techniku pro vedení porad. Nejčastěji šlo o platformy Microsoft Teams, Skype a Google Meet nebo Google Hangout. Z dalších prostředků byl častěji používán ještě e-mail a telefon, již méně často byly využívány aplikace WhatsApp, Zoom a Messenger.

Graf č. 19 Komunikační prostředky využívané k vedení porad

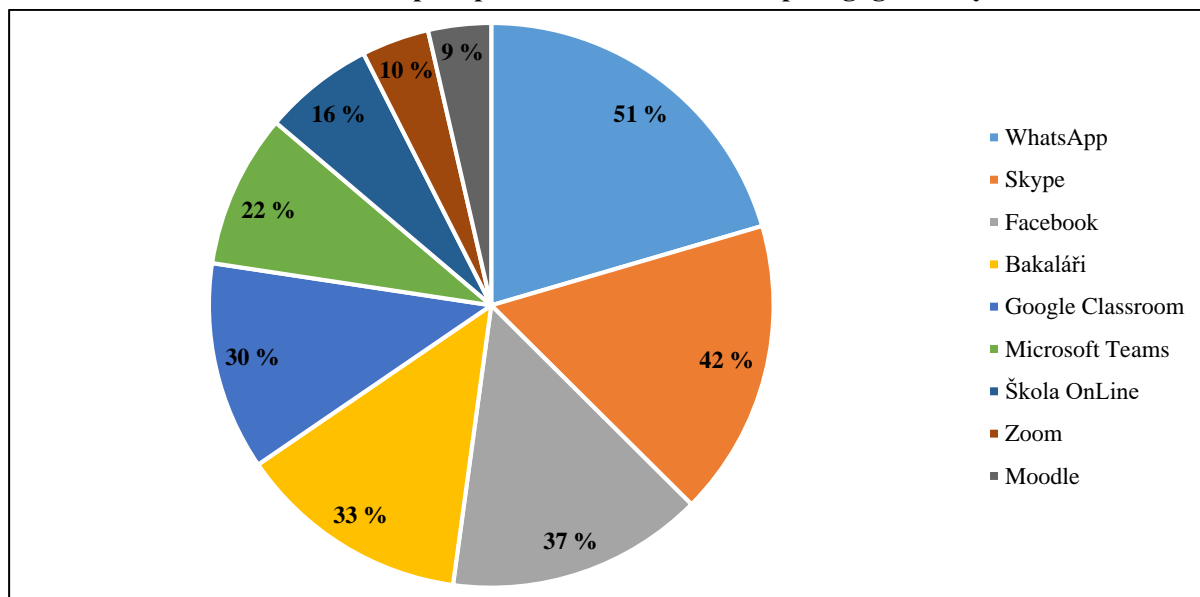


Pro komunikaci s rodiči volili pedagogové často podobné platformy, které využívali při poradách s vedením školy. Na prvním stupni základních škol dominovaly WhatsApp, Skype a Facebook, na druhém stupni k nim ještě přibyli Bakaláři a Google Classroom. Na středních školách naproti tomu dominovalo využití systému Bakaláři a mezi využívané platformy patřil také Microsoft Teams.

V malotřídní škole vytvořili uzavřené skupiny všech rodičů na WhatsApp, a tím posílili komunikaci rodičů i žáků se školou.

Učitelé pro vzájemnou komunikaci mezi sebou využívají i chytré telefony, využívají např. WhatsApp.

Graf č. 20 Průměrné zastoupení prostředků komunikace pedagogů s žáky



10.2 Jednotnost využívaných platform

Způsob vedení porad sám o sobě sjednocuje využívanou komunikační platformu v dané škole. Vedení výuky, které je zásadně ovlivněno vyučujícím, již ale nezajišťuje jednotnost platform v celé škole. Tento úkol stál před vedením škol. Někde se na jeho řešení podílel ICT koordinátor, jinde bylo rozhodnutí na řediteli školy. Dokladem toho, že se školy, resp. jejich vedení, s tímto problémem vypořádaly, je fakt, že více než polovina škol jednotnou výukovou platformu zvolila. Celkově ale zůstal po třech týdnech vzdělávání na dálku vysoký podíl škol (pětina až čtvrtina), kde si platformy volili vyučující sami podle svých zkušeností a preferencí.

Na základní škole s prvním stupněm dobré zkušenosti s Microsoft Teams i pro on-line výuku, všichni jsou jednotní, žákům poskytují individuální zpětnou vazbu, natáčí pro žáky výukové podcasty.

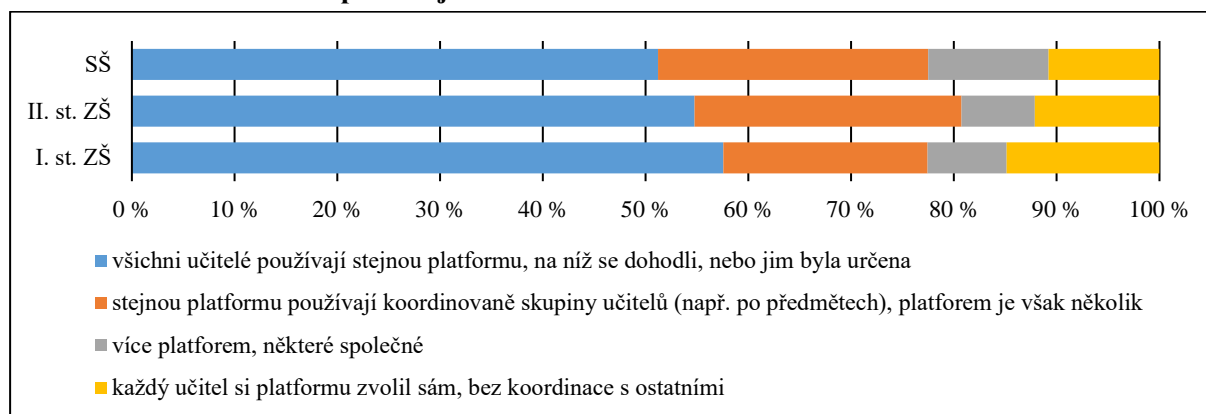
Sjednocující prostředí školy poskytl Edupage (přechod z Bakalářů před čtyřmi roky), nyní pedagogové vidí, co všechno lze v systému využívat – nyní i zápis dětí probíhá přes Edupage, zákonní zástupci posílají přihlášky.

Na zajištění jednotného přístupu školy často spolupracovaly se svým zřizovatelem nebo s rodiči.

Za přispění zřizovatele základní škola zakoupila licence MS Office 365 pro všechny žáky i učitele, zřízeny byly všem přístupy do Bakalářů, spuštěn byl MS Teams.

Škola zřídila ve spolupráci s rodiči nový web, kde jsou k dispozici materiály k výuce pro vyučující, veškeré odkazy a sdílené materiály ke stažení pro žáky a jejich rodiče.

Mezi kraji byly v jednotnosti platform výrazné rozdíly. Nejvyšší míra jednotnosti platform byla v Kraji Vysočina a v krajích Pardubickém a Libereckém. Naopak nejnižší míru jednotnosti platform ve škole vykazoval Karlovarský kraj, Praha a kraje Královéhradecký a Ústecký.

Graf č. 21 Míra jednotnosti platforem/systémů/aplikací, které učitelé pro distanční vzdělávání používají

Specifickým problémem byl software pro odborné předměty na středních školách, kde vedení škol opět kreativně hledalo cesty, jak jej zajistit (např. spoluprací s firmami).

Velmi pozitivně hodnotí učitelé odborných předmětů možnosti pro CAD systémy a CAM díky nabídce firmy 3E Praha Engineering.

Učitelé využívají i webináře odborných firem k výuce odborných předmětů a odbornému softwaru, např. webináře SolidCAM.

Zjištění naznačila další problém, který by se měl do budoucna eliminovat, a tím je značná pestrost výukových platforem v jedné škole. I přesto je ale pozitivním zjištěním, že na většině škol se podařilo jednotnou platformu prosadit, případně školy ke sjednocení platforem postupně směřují.

Mezi pozitivní zjištění patří vysoká míra flexibility ve využívání moderních komunikačních platforem, jako je např. WhatsApp, i mezi pedagogy na prvním stupni základních škol. Tento fakt dokládá již zmiňovanou ochotu využívat moderní technologie ve výuce, pokud jsou pro danou situaci z pohledu učitelů přínosné a efektivní. Po zahájení běžné výuky bude vhodné i nadále podporovat využívání digitálních technologií pro komunikaci. Potřebnost komunikace s minimem bariér totiž nebude po opětovném zahájení běžného provozu škol menší.

11 Vliv zřizovatelů

Řízené rozhovory s řediteli škol znovu potvrdily, že kvalita školy primárně nespočívá v opravené fasádě školní budovy nebo v novém školním hřišti, které zajistil zřizovatel. Zásadní pro kvalitu distančního vzdělávání je celková kultura školy spojená zejména s kvalitou pedagogického vedení. I v této situaci lze poukázat na zajímavé příklady spolupráce školy a zřizovatele, které napomáhají zkvalitnění vzdělávacího procesu.

Někdy se jednalo například o doplnění chybějící digitální techniky pro učitele.

Škola ve spolupráci se zřizovatelem řeší situaci, kdy dva vyučující mají v současné době problémy s chybějící digitální technikou (v rámci práce z domova).

Se zapůjčením digitální techniky pomohl i zřizovatel.

Jinde šlo o problém s metodickou podporou, kterou na jiných školách zajišťuje např. koordinátor ICT, a do odstranění problému se úspěšně zapojil právě zřizovatel školy.

Škola nemá vlastního ICT koordinátora. Zřizovatel školy zajistil experta na IT.

Škola přijala pomoc od Správy informačních technologií města Plzně, která nabízela školení v oblasti on-line dovedností.

Výrazně pozitivní spolupráce školy se zřizovatelem, který zajistil technickou podporu pro on-line výuku odborníkem z řad zaměstnanců obce.

Jak bylo uvedeno výše, v některých případech nemají žáci doma digitální techniku nebo on-line připojení k internetu. I v těchto případech tak často pomáhali zřizovatelé. Do podpory vzdělávání se v obcích zapojili také další partneři, jako např. dobrovolní hasiči, prodejny, kde bylo možné nechat materiály pro žáky a jejich rodiče, nebo místní podnikatelé.

Ve spolupráci se zřizovatelem škola zajistila jedné sociálně velmi slabé rodině přístup k internetu zdarma.

Spolupráce se zřizovatelem, který žákům, kteří nemají takovou možnost, tiskne vzdělávací materiály.

Žákovi s třetím stupněm podpurného opatření byl zapůjčen školní notebook. Konektivitu zajistila obec.

Materiály rozváží pověřený pracovník zřizovatele.

Za příspěví zřizovatele byly zakoupeny licence MS Office 365 pro všechny žáky i učitele.

V době krize se kvalita komunikace mezi školou, rodiči a samozřejmě také zřizovatelem ukazuje ještě více než jindy. Na význam komunikace poukazuje Česká školní inspekce ve svých výstupech dlouhodobě, s tím, že např. za 40 % stížností stojí právě nedostatky v oblasti komunikace.

12 Krajská specifika

V mnoha zjištěních se ukázaly výrazné rozdíly mezi jednotlivými kraji. Jejich příčinou je jednak odlišné složení sítě škol, a jednak odlišná podpora školám či rozdíly v možnostech dalšího vzdělávání učitelů (konkrétně ve vazbě na digitální kompetence). V neposlední řadě pak jde také o určité rozdíly ve způsobech výuky a v přístupu k žákům a jejich rodičům.

Uvedená zjištění nemusí mít vždy elementární regionální souvislosti, ale cílená regionální podpora může napomoci část negativních specifik minimalizovat.

Odlišnosti v krajích se týkají tří základních oblastí, které jsou určující pro kvalitní zajištění vzdělávání na dálku. Prvním je dostupnost digitálních technologií, druhým jsou charakteristické znaky možné kvalitní výuky na dálku a třetím je kvalita pedagogického řízení školy.

Tabulka č. 7 Krajská specifika základních faktorů vzdělávání na dálku (+ výrazně vyšší výskyt než v republikovém průměru; - výrazně nižší výskyt než v republikovém průměru)

		Jihočeský	Jihomoravský	Karlovarský	Královéhradecký	Liberecký	Moravskoslezský	Olomoucký	Pardubický	Plzeňský	Praha	Středočeský	Ústecký	Vysočina	Zlínský
Digitální technologie (DT)	využívání digitální techniky (DT) na 1. st. ZŠ před uzavřením	-	+	-	-										
	využívání DT na 2. st. ZŠ před uzavřením	-	+	-	-	-				-					-
	využívání DT na SŠ před uzavřením			-	-	+			-			+	+		
	pedagogům je k dispozici zapůjčená DT ze školy	-				+					-				+
	pedagogům je k dispozici DT ve škole				-	-	-		-		+			+	
	pedagogům je k dispozici osobní DT	+		-	-	+	-	-			+		+		
	vybavení žáků DT	+	+	-		-							+		+
Výuka na dálku	nevyužívání obvyklé klasifikace		+	-		+				+	+		-		
	poskytování podrobné zpětné vazby					+					+			+	+
	zadávání rozšiřujícího učiva			-									-		
	on-line odevzdávání			-	-	+	+				+	+			-
	minimum fyzického odevzdávání			-					-				-	-	
	podíl jednosměrné komunikace od učitele k žákovi na ZŠ	-			-										-
	podíl jednosměrné komunikace od učitele k žákovi na SŠ					-									
Řízení školy	minimum samostatných pedagogů, nepotřebujících koordinaci	-		-	+		-			+	+	+		-	
	zapojení koordinátora ICT		+	-			+		-	-			-		+
	on-line porady na ZŠ i SŠ			-					+		+		-	-	
	on-line porady na SŠ				+										
	on-line porady na ZŠ											+			
	jednotnost platforem ve škole			-	-	+			+		-		-	+	

Pro směřování metodické podpory a zkvalitnění výukových zdrojů jsou uvedena i jejich krajská specifika.

Tabulka č. 8 Krajská specifika využívání výukových zdrojů (+ výrazně vyšší výskyt než v republikovém průměru; - výrazně nižší výskyt než v republikovém průměru)

		Jihočeský	Jihomoravský	Karlovarský	Královéhradecký	Liberecký	Moravskoslezský	Olomoucký	Pardubický	Plzeňský	Praha	Středočeský	Ústecký	Vysočina	Zlímský
Výukové zdroje	otevřené vzdělávací zdroje	+			+		+								+
	zdroje na vlastních webech mimo školního webu					+									
	UčíTelka		+				+			+					+
	licencované zdroje z nakladatelství na ZŠ										+				
	učebnice a sešity													+	
	rvp.cz						+								
	Včelka					+						+			
	Škola s nadhledem								+	+					
	Scio													-	-

13 Závěry a doporučení

- Velký podíl škol se v rámci svých možností s rychlým přechodem na distanční formu vzdělávání úspěšně vypořádal a snaží se vykonávat maximum možného pro efektivní zajištění vzdělávacího procesu i v mimořádných podmínkách.
- Školy, resp. jejich vedení, většinou ví, co všechno je potřeba zabezpečit pro efektivní vzdělávání (zpětnou vazbu od žáků, komunikaci bez překážek, přiměřenost rozsahu a náročnosti vzdělávání apod.), a do značné míry se o to snaží.
- Kompetence ředitelů škol v oblasti pedagogického vedení se při koordinaci výuky na dálku, využívání digitálních technologií, usměrňování vzdělávacího obsahu, zajištění komunikace a podpory pedagogům školy ukázaly jako zcela nezbytné a zásadní, přičemž úroveň pedagogického řízení v jednotlivých školách je v tomto směru velmi různá.
- Realizace vzdělávání na dálku prohloubila rozdíly mezi pozitivy a negativy u jednotlivých krajů. Mnohem výrazněji se ukázaly zásadní rozdíly v úrovni řízení škol, v přístupech k výuce a v podmínkách pro vzdělávání na dálku, které žáci škol v jednotlivých regionech mají.

13.1 Doporučení pro školy

- Využít dosavadní spolupráci pedagogů při úpravách obsahu vzdělávání během výuky na dálku a pod vedením ředitele školy upravovat vzdělávací obsah tak, aby byly obsahové priority pro pedagogy srozumitelné (pro výuku ve škole i v případě potřeby dalšího vzdělávání na dálku).

- Využívat zkušenosti ze vzdělávání na dálku při hodnocení žáků, např. větší orientací na pozitivní výsledky žáka, častějším využíváním forem slovního hodnocení, zvyšováním znalostí a dovedností učitelů v oblasti formativního hodnocení v procesu učení apod.
- Navázat na spolupráci rodičů a školy z období vzdělávání na dálku a využívat nastavené a osvědčené způsoby komunikace s rodiči a žáky i po návratu žáků do škol.

13.2 Doporučení pro zřizovatele

- Zvyšovat vybavenost škol přenosnou digitální technikou pro pedagogy i pro žáky tak, aby mohli využívat zkušenosti se vzděláváním na dálku např. při individualizaci vzdělávání.

13.3 Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Podpořit ředitele škol v získávání kompetencí v oblasti pedagogického vedení a řízení pedagogického procesu, např. využitím inspirativních zkušeností ředitelů škol, kteří během vzdělávání na dálku prokázali značnou míru kreativity.
- Podpořit pedagogy v rozvoji digitálních kompetencí s cílem maximálně využít potenciál digitálních technologií k zefektivnění výuky.
- S využitím informací o podmínkách a průběhu vzdělávání na dálku vytvořit zásady a doporučení pro organizaci a realizaci vzdělávání žáků distančním způsobem, s podporou digitálních technologií.
- Podpořit školy, kterým se nedaří úspěšně komunikovat s rodiči, nabídkou pozitivních zkušeností škol, které jsou v komunikaci s rodiči úspěšné.

Příloha č. 1 – Distanční vzdělávání v širších vztazích

Tato kapitola hodnotí podobu existujících vztahů mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání na prvním a druhém stupni základních škol a na středních školách, přičemž vztahy jsou hodnoceny na základě posouzení a nalezení významnějších vazeb mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání. Posuzována je rovněž vazba hodnocení na vybrané charakteristiky škol, které zahrnují:

- typ zřizovatele školy,
- velikost školy daná počtem žáků,
- kraj, v němž je škola lokalizována,
- typ obce, v níž je škola lokalizována, a to s rozlišením tří kategorií⁵: (1) jádrová obec; (2) suburbium; a (3) ostatní venkovské obce,
- socioekonomické charakteristiky lokality, v níž se škola nachází⁶ (pouze základní školy),
- podíl žáků nematuritních oborů (pouze střední školy).

První stupeň základních škol

V případě prvního stupně základních škol byly nalezeny dva významnější vztahy mezi charakteristikami distančního vzdělávání (viz obrázek č. 1):

- První významnější vztah naznačuje, do jaké míry se učitelé prvního stupně základních škol spoléhají při zajištění distančního vzdělávání na vlastní digitální techniku, přičemž lze pozorovat inverzní (opačný) vztah mezi vybavením učitelů vlastní digitální technikou na jedné straně a školní přenosnou technikou na straně druhé. Takto vlastní digitální technika učitele může suplovat případnou absenci školní přenosné techniky pro distanční vzdělávání.⁷ Rovněž práce učitele na školní nepřenosné technice bývá v případě distančního vzdělávání doprovázena využitím vlastní digitální techniky v domácím prostředí.
- Druhý významnější vztah⁸ je spojený s úrovní kvality prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání, která je především utvářena vyššími zkušenostmi, ochotou a zájmem učitelů realizovat distanční vzdělávání, lepším vybavením žáků digitální technikou a vyšší intenzitou a různorodostí komunikace mezi učiteli a žáky.

Vyšší kvalita prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání byla pozorována v případě neveřejných škol, větších škol s vyšším počtem žáků prvního stupně a dále pak škol lokalizovaných v místech s lepšími socioekonomickými charakteristikami a škol lokalizovaných v suburbánních obcích. Takto lze předpokládat vyšší potíže se zajištěním

⁵ Vymezení podle OUŘEDNÍČEK, M., ŠPAČKOVÁ, P., KLSÁK, A. (2018): *Zóny rezidenční suburbanizace v obcích Česka 2016*. Specializovaná mapa. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.

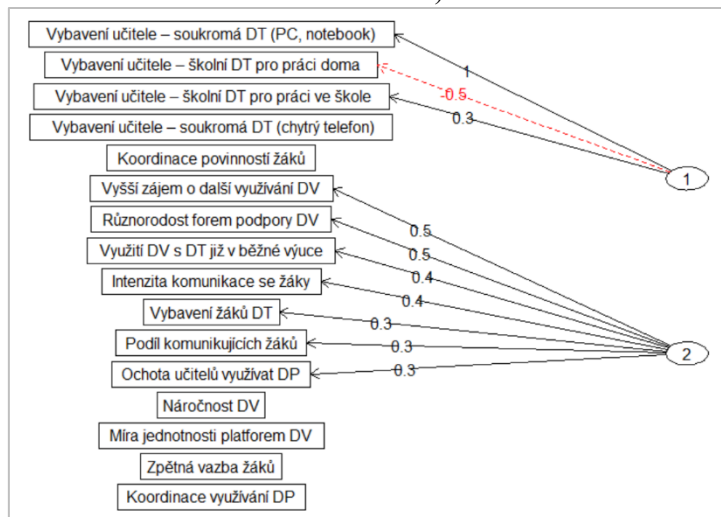
⁶ Proměnná odpovídá indexu socioekonomických charakteristik lokality školy, který je utvářen z několika proměnných socioekonomického znevýhodnění měřených jednak na úrovni základních sídelních jednotek a jednak na úrovni obce a který se vztahuje k různým rokům v závislosti na dostupnosti dat. V tomto kontextu je potřeba vnímat rovněž omezení této proměnné a existenci potřeby dalšího zlepšování tohoto typu indikátorů na bázi robustnější a přesnější datové základny.

⁷ Přirozeně platí, že někteří učitelé mohou dávat přednost vlastní digitální technice před školní přenosnou technikou, například z kvalitativních důvodů.

⁸ Síla vztahů mezi relevantními charakteristikami škol je zde spíše nižší.

distančního vzdělávání především ve školách charakteristických socioekonomickým znevýhodněním.

Obrázek č. 1 Podoba významnějších vztahů mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání pro první stupeň základních škol (čím vyšší číslo, tím silnější vztah, záporná hodnota znamená inverzní vztah)



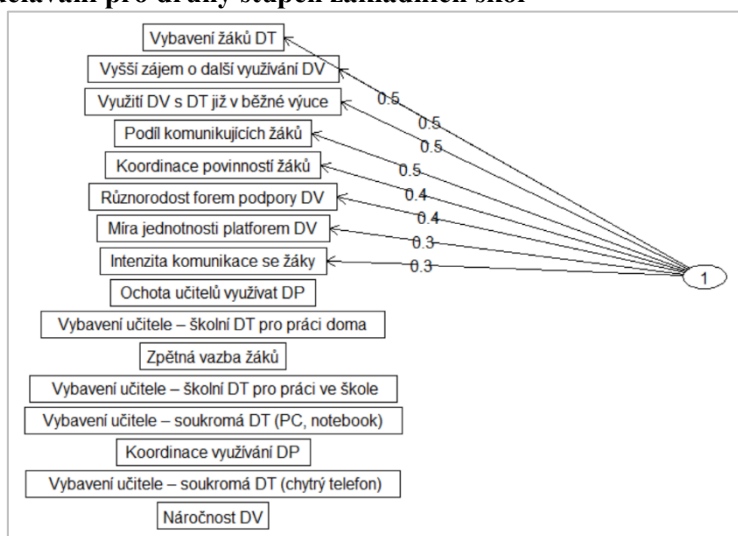
Pozn.: DP – digitální podpora; DT – digitální technika; DV – distanční vzdělávání

Druhý stupeň základních škol

V případě druhého stupně základních škol byl nalezen jeden významnější vztah mezi charakteristikami distančního vzdělávání (viz obrázek č. 2). Tento vztah⁹ je spojený s úrovní kvality prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání, která je opětovně utvářena především vyššími zkušenostmi a zájmem učitelů realizovat distanční vzdělávání, lepším vybavením žáků digitální technikou a vyšší intenzitou a různorodostí komunikace mezi učiteli a žáky. Na rozdíl od prvního stupně základních škol je vazba mezi uvedenými charakteristikami distančního vzdělávání doplněna rovněž vztahem s vybranými aspekty koordinace distančního vzdělávání – využitím jednotné platformy školy pro distanční vzdělávání a koordinací úkolů a povinností kladených na žáky.

⁹ Síla vztahů mezi relevantními charakteristikami škol je zde spíše nižší.

Obrázek č. 2 Podoba významnějších vztahů mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání pro druhý stupeň základních škol



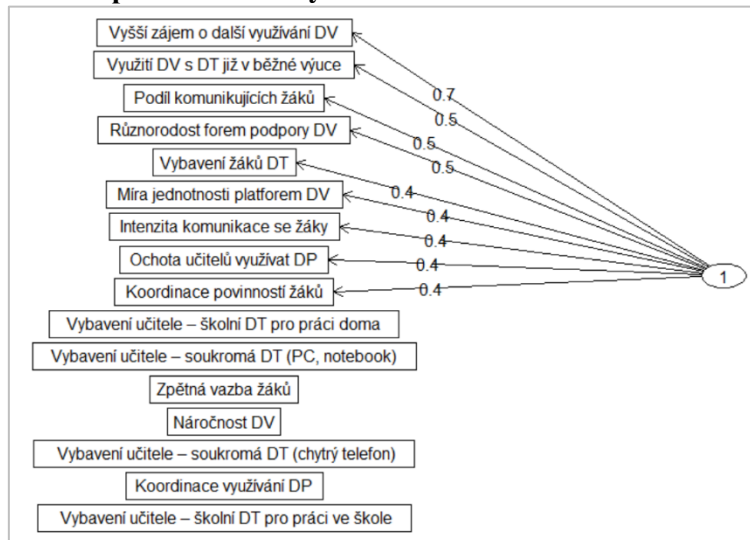
Pozn.: DP – digitální podpora; DT – digitální technika; DV – distanční vzdělávání

Stejně jako v případě prvního stupně základních škol byla vyšší kvalita prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání pozorována u neveřejných škol, větších škol s vyšším počtem žáků prvního stupně a dále pak u škol lokalizovaných v místech s lepšími socioekonomickými charakteristikami a škol lokalizovaných v suburbánních obcích. Takto lze opětovně předpokládat vyšší potíže se zajištěním distančního vzdělávání především ve školách charakteristických socioekonomickým znevýhodněním.

Střední školy

V případě středních škol byl nalezen jeden významnější vztah mezi charakteristikami distančního vzdělávání (viz obrázek č. 3), který je analogií ke vztahu nalezenému pro druhý stupeň základních škol. Takto je identifikovaný vztah opětovně spojen s úrovní kvality prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání, která je dána vyššími zkušenostmi a zájmem učitelů realizovat distanční vzdělávání, lepším vybavením žáků digitální technikou, vyšší intenzitou a různorodostí komunikace učitele a žáků a koordinací některých aspektů distančního vzdělávání – jednotná platforma školy pro distanční vzdělávání a koordinace úkolů a povinností kladených na žáky. Zároveň se ukazuje, že nižší kvalita prostředí školy pro realizaci distančního vzdělávání je charakteristická pro střední školy s vyšším zastoupením žáků nematuritních oborů a v nižší míře také pro střední školy s nižším počtem žáků.

Obrázek č. 3 Podoba významnějších vztahů mezi sledovanými charakteristikami distančního vzdělávání pro střední školy



Pozn.: DP – digitální podpora; DT – digitální technika; DV – distanční vzdělávání

Z výše uvedeného vyplývá:

- Koexistence dílčích aspektů utvářejících prostředí pro realizaci distančního vzdělávání na všech typech škol.
- Path-dependence (závislost současného vývoje na předcházejícím vývoji) charakter vývoje prostředí pro realizaci distančního vzdělávání, a to v kontextu vazby vyššího zájmu učitelů o další využívání distančního vzdělávání v lepším prostředí školy pro tuto formu vzdělávání.
- Nižší vazba vybavení učitelů k dalším aspektům utvářejícím prostředí pro realizaci distančního vzdělávání, a to také s ohledem na využití vlastní digitální techniky učitelů jako alternativy ke školní nepřenosné technice.
- Největší problémy pro utváření kvalitního prostředí pro realizaci distančního vzdělávání je možné pozorovat v případě základních škol, které se nacházejí v lokalitách s horšími socioekonomickými charakteristikami, resp. v případě středních škol, které navštěvuje vyšší podíl žáků v nematuritních oborech – distanční vzdělávání utvářející hrozbu nedostatečného rozvoje znalostí a dovedností žáků těchto škol.