

Šalamounová, Zuzana

Základní školy v procesu adaptace na výuku na dálku : vícepřípadová studie

Studia paedagogica. 2022, vol. 27, iss. 1, pp. [35]-66

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/145097>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ZÁKLADNÍ ŠKOLY V PROCESU ADAPTACE NA VÝUKU NA DÁLKU: VÍCEPŘÍPADOVÁ STUDIE

ELEMENTARY SCHOOLS IN THE PROCESS OF ADAPTING TO DISTANCE EDUCATION: A MULTIPLE-CASE STUDY

Zuzana Šalamounová^a 

^a Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

ABSTRAKT

Předložená vícepřípadová studie se věnuje problematice adaptace základních škol na distanční výuku v období jejich prvního uzavření v průběhu jara roku 2020 v důsledku pandemie covid-19. Záměrem studie je přiblížit, co se od 11. března 2020 odehrávalo za dveřmi uzavřených škol. Data, z nichž tato studie vychází, byla sesbírána na pěti základních školách. Z výsledků analýzy vyplývá, že zásadním bodem celého procesu adaptace bylo rozhodnutí vedení školy, zda ve škole dojde k tzv. centralizaci, tzn. celá škola bude nadále výuku a další procesy související s výukou koncipovat jednotně, nebo zda škola půjde cestou autonomie učitelů, kteří budou realizovat výuku dle vlastního plánu jakožto odborníci na svůj předmět a svou třídu. Data dále napovídají, že pokud se vedení školy rozhodlo pro centralizaci a poskytlo učitelům potřebnou podporu pro naplnění nastavených požadavků, došlo tím k distribuci zodpovědnosti – vedení převzalo zodpovědnost za technické, organizační a koncepční nastavení výuky na dálku, zatímco učitelé se mohli se soustředit na rozvoj digitálních kompetencí a nezbytné úpravy kurikula vyplývající z přechodu na výuku na dálku. V rámci školy jako celku pak postupně došlo ke stabilizaci výuky na dálku. U škol, které se vydaly cestou autonomie učitelů, lze oproti tomu stabilizaci výuky na dálku sledovat u jednotlivých učitelů, avšak nikoli jednotně v rámci školy jako organizace.

KLÍČOVÁ SLOVA

základní škola; distanční výuka; nouzová výuka na dálku; covid-19; vícepřípadová studie

ABSTRACT

In this study, we address the issue of adaptation to distance teaching at the elementary school level during the first school lockdown in spring 2020 due to the COVID-19 pandemic. The data was collected from five elementary schools. According to the data analysis, the key point of the whole adaptation process was the school leader's decision of whether

there would be unity in the conception of educational processes for the whole school or if the teachers could design their own educational processes. We refer to these approaches as decisions about centralism vs. autonomy. We observed that if a school leader decided that the school would favor centralism and simultaneously arranged the necessary support for the teachers, the responsibility was distributed. School leaders were responsible for conceptual, organizational, and technical levels of education; teachers were responsible for their professional development in terms of digital competence and changes in curricula. On the school level, teachers in these schools gradually reached stability in their distance teaching.

KEYWORDS

elementary school; distance education; emergency remote teaching; COVID-19; multiple-case study

KORESPONDUJÍCÍ AUTORKA

Zuzana Šalamounová, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika
e-mail: salamounova@phil.muni.cz

Úvod

Již před dvěma roky, v prvních dnech března 2020, se v České republice objevily první případy onemocnění covid-19, na což Ministerstvo zdravotnictví České republiky reagovalo postupným vytvářením mimořádných opatření s cílem omezit další šíření nemoci. Restriktivní opatření, které bylo klíčové pro další fungování škol, znamenalo uzavření fyzického prostoru škol žákům a studentům, a to na všech úrovních: „Zároveň se s účinností od 11. března zakazuje osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání a na vysokých školách.“ (MZČR, 2020). Česká republika v tomto ohledu reagovala stejným způsobem jako ostatní zasažené země. Jak ukazují data z UNESCO (2020), v druhé půli dubna se doma kvůli uzavření škol ocitlo více než 1,291 miliardy studujících ze 151 zemí, což bylo celosvětově téměř 82 procent všech žáků a studentů.¹

Základní školy, které doposud poskytovaly vzdělávání pouze v rámci sdíleného fyzického prostoru, musely náhle řešit, jak dál postupovat v situa-

¹ České školy přitom byly uzavřeny celkem 46 týdnů, což český systém řadí mezi ty, které byly zavřeny nejdéle.

ci, kdy jsou od sebe učitelé a žáci prostorově odděleni.² Klíčovou formou výuky se tak stalo distanční vzdělávání³, do té doby pojímané jakožto forma řízeného samostudia, kdy výuka neprobíhá v učebnách a nevyžaduje se osobní účast učitelů a žáků ve škole (NÚOV, 2008; Zlámalová, 2008). Jak vyplývá ze závěrů zprávy České školní inspekce mapující období od 1. dubna do 14. dubna 2020, pro většinu základních škol (a to na úrovni prvního i druhého stupně) se zásadním prostředkem výuky staly digitální technologie, které školy používaly pro online synchronní i asynchronní výuku (dle dané zprávy přitom na obou stupních dominovala jejich kombinace, a to s různou frekvencí uplatňování obou online přístupů) (Pavlas et al., 2020b). Řada zahraničních autorů nicméně zdůrazňuje, že pojem online výuka neodpovídá podobě a způsobu vzdělávání na dálku v důsledku pandemie. Nabízí proto alternativní pojmenování „nouzové vzdělávání na dálku“ (z angl. Emergency Remote Teaching neboli ERT) (viz např. Brooks & Grajek, 2020; O’Keefe et al., 2020). Autoři poukazují na to, že zatímco online výuce předchází dlouhodobé a systematické plánování, designování a vyhodnocování online výuky a jejich komponent, na nichž se často podílí celé odborné týmy, u nouzového vzdělávání na dálku je tomu naopak – jeho cílem je co nejrychleji poskytnout přístup a dostatečnou podporu, aby byla zajištěna kontinuita vzdělávání, která bylo narušena. Vzhledem k tomu, že nově nastavené postupy musí být implementovány co nejrychleji, není možné, aby nouzové výuce na dálku předcházelo dlouhodobé plánování. Její tvůrci krom toho mnohdy vycházejí z omezených zdrojů (Hodges et al., 2020).

Žádné z období uzavřených škol neodpovídá uvedeným charakteristikám nouzového vzdělávání na dálku tak přesně jako vzdělávání na jaře roku 2020, což koneckonců odráží také jeho legislativní ukotvení. Zákon č. 349/2020 Sb., který stanovuje:

Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy [...], poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.

² Jak vyplývá například ze studie Tallent-Runnelsově et al. (2006), na úrovni univerzit se online výuka již dříve objevovala jako alternativní způsob „tradiční“ výuky, případně měla funkci doplňkového modu – na rozdíl od základních škol, kde tranzice k výuce na dálku znamenala naprostou změnu paradigmatu.

³ Pojem distanční vzdělávání je ve studii chápán jako synonymum „vzdělávání na dálku“, což je pojem, s nímž pracují například tematické studie České školní inspekce z daného období.

Ten nabyl účinnosti až na konci srpna roku 2020, ve vztahu k prvnímu období uzavření škol v průběhu jara 2020, tedy post factum. Systematické pokyny a podpora ze strany MŠMT v rámci tohoto období přicházely často až ve chvíli, kdy se již školy musely s konkrétními problémy samy určitým způsobem vyrovnat. Např. Švaříček et al. (2020) hovoří v kontextu jara 2020 o absenci centrálního řízení.

V předložené studii se vracíme právě do tohoto období tzv. prvního uzavření škol, ve kterém se školy snažily adaptovat na situaci, kdy byl vyhlášen zákaz osobní přítomnosti žáků ve školách, aniž by k zajištění kontinuity výuky měly systematickou a včasnou vnější podporu. Otázka, kterou prostřednictvím této studie chceme zodpovědět, zní: Jakým způsobem probíhala adaptace základních škol na výuku na dálku v období jejich prvního uzavření (na jaře roku 2020)? Pojem adaptace v této studii chápeme ve smyslu změny, která je odpovědí na nové prostředí (Berry, 1997) – v tomto případě prostředí, v němž se učitelé a všichni jejich žáci během realizace výuky nacházejí v různém fyzickém prostoru.

1. Co víme o nouzovém vzdělávání na dálku na úrovni základních škol – výzkumná reflexe českého prostředí

Stejně jako se realizace vzdělávání na dálku stala výzvou pro všechny, kdo na něm participují, stala se jeho výzkumná reflexe výzvou pro mnohé z těch, kdo edukační realitu zkoumají. V poměrně krátkém časovém horizontu se tak začaly objevovat výzkumné studie, jejichž cílem bylo popsat či vyhodnotit, jak vzdělávání v nových podmínkách probíhá, resp. jak o něm různí aktéři vypovídají, v českém kontextu lze přitom najít studie jdoucí od úrovně mateřských škol, např. sonda Majerčíkové et al. (2020) či národní šetření České školní inspekce (Pavlas et al., 2020b), až po úroveň univerzit, viz např. případové studie Duschinské a High (2020) či Šedřové et al. (2021) a další.

Zcela opodstatněně se zvýšená pozornost věnovala vzdělávání na úrovni základních škol jakožto institucí zajišťujících povinné vzdělávání. Šetření, jehož se během první poloviny dubna účastnilo téměř 5 000 ředitelů a ředitelky základních a středních škol, realizovala Česká školní inspekce (Pavlas et al., 2020a). Jedním z klíčových a výrazně medializovaných zjištění (např. ČTK, 2020; Novinky, 2020; Straková, 2021) bylo, že mezi všemi žáky úplných základních škol bylo přibližně 10 000 žáků základních a středních škol, kteří zcela zmizeli ze zorného pole svých škol a v době jejich uzavření zůstali zcela nezapojeni (dle šetření se jednalo přibližně o 0,7 procenta žáků). Hlavní příčinou je dle autorů chybějící technologické vybavení na straně žáků nebo nedostatečné připojení k internetu. Jako významné faktory však byly uvedeny také nízká motivace žáků ke vzdělávání a nedostatečná míra podpory ze strany rodičů, mnohdy způsobená dopadem pandemie.

Autoři z týmu České školní inspekce (Pavlas et al., 2020a) také zjišťovali, nakolik je dle ředitelů základních škol časově náročná podpora, kterou musí žákům v době nouzového vzdělávání na dálku poskytovat jejich rodiče. Odhad ředitelů se průměrně pohyboval mezi jednou až dvěma hodinami denně u žáků prvního stupně a zastavil se na jedné hodině denně u žáků druhého stupně, u nichž již lze – dle ředitelů – předpokládat větší míru samostatnosti. Jak ukazují závěry šetření Broma et al. (2020), do něhož se zapojilo bezmála 10 000 rodičů, odhady ředitelů nebyly výrazně odlišné od výpovědí rodičů. Ti totiž dle uvedeného šetření uváděli, že jejich děti trávily denně výukou v průměru dvě až čtyři hodiny, přičemž 66 procent rodičů s nimi trávilo minimálně polovinu tohoto času podporou při učení. Za pozitivní lze považovat výsledky, podle kterých 91 procent rodičů uvedlo, že vzdělávání na dálku doma s dětmi zvládají. Údaj 2,5 hodiny, během kterých se rodiče (a další členové domácnosti) denně učí společně s dětmi, nabízí také šetření realizované v rámci projektu Život bez pandemie společností PAQ (Prokop et al., 2020), jehož se účastnilo přibližně 2 600 respondentů. Náročnost společného času stráveného výukou přitom dle autorů tohoto šetření stoupá, pokud rodiče nemají maturitní vzdělání. Obě šetření se shodují v tom, že časová náročnost rodičovské podpory při učení je nižší na druhém stupni. Smetáčková a Štech (2021), kteří se zaměřovali cíleně na rodiče prvostupňových dětí, na základě svého šetření, taktéž z jara 2020, nicméně s časovým odstupem od šetření Broma et al. (2020) hovoří o 1 až 3 hodinách, v nichž se rodiče učí společně s dětmi, a to u nadpoloviční většiny respondentů z řad rodičů.

Rodičovské perspektivě se věnovali také další autoři. Studie Švaříčka et al. (2020) stejně jako studie Broma et al. (2020) čerpá z dat sesbíraných v rámci projektu Vzdělávání doma. Mezi jejími hlavními závěry lze uvést, že druhostupňoví rodiče vnímají jako obtížnější poskytovat svým dětem podporu při učení a současně učební obsahy vnímají jako méně užitečné. Prvostupňoví i druhostupňoví rodiče ve shodě vypovídali, že řešením řady neduhů vzdělávání na dálku by bylo větší využití online výuky (míněno ve smyslu online synchronní výuky), a to zejména s cílem vysvětlování učiva, které by tak nadále probíhalo mezi učiteli a žáky a nebylo delegováno na rodiče, kteří mnohdy přebírají roli učitelů. S vyšším podílem online výuky by rodiče nadále mohli svým dětem poskytovat zpětnou vazbu k vypracované práci, nespočívala by na nich však odpovědnost za zprostředkování obsahu. Autoři studie konstatují, že požadavky rodičů i jejich představy optimálního nastavení vzdělávání na dálku jsou poměrně heterogenní, a školy se proto jen stěží mohou „zavděčit všem“ (Švaříček et al., 2020, s. 32). Na druhé straně dodávají, že školy vždy mohou s rodiči alespoň komunikovat, což je dle autorů pomyslný neurgický bod spolupráce mezi rodinou a školou v době uzavřených škol.

Komunikaci mezi rodiči (resp. matkami, dle autorky převažujícími vzdělavatelkami dětí, viz dále) a školou tematizovala jako klíčový předpoklad úspěšného vzdělávání na dálku také Šimková (2021). Ta na základě kvalitativních rozhovorů vytvořila typologii pěti přístupů prvostupňových matek ke vzdělávání na dálku v průběhu pandemie v roce 2020. Mimo to autorka popisuje, že ke komunikaci mezi matkami a školou dle respondentek nemusí reálně dojít, nicméně samotná možnost toho, že se v případě potřeby lze na školu obrátit, respondentkám při vzdělávání doma napomáhala. Se studií Švaříčka et al. (2020) se studie Šimkové (2021) shoduje také v náhledu na online výuku (míněno ve smyslu online synchronní výuky). I respondentky tohoto šetření totiž vypovídají, že online synchronní výuka (realizovaná ve větší míře až na podzim roku 2020) napomáhá žákovskému učení i samotným rodičům. Školy jejím prostřednictvím opětovně přebírají odpovědnost za výklad učiva, a matky v důsledku toho cítí, že mohou zastávat roli učitelek svých dětí v omezenější míře.

Již zmíněné šetření Smetáčkové a Štecha (2021) z května a června 2020 znovu otevírá téma komunikace mezi rodinou a školou, nicméně s alarmujícími výsledky. Z výsledků dotazníkového šetření, do něhož se zapojilo přes 5 000 prvostupňových rodičů, totiž vyplývá, že – navzdory výše akcentované potřebě komunikace mezi rodinou a školou jakožto prediktoru úspěšného vzdělávání na dálku – 20 procent rodičů deklaruje zcela absentující hromadnou formu komunikace mezi učiteli a jejich dětmi. V tomto bodě lze spatřit určitý rozpor oproti výsledkům šetření České školní inspekce (Pavlas et al., 2020a), které vyznívaly o poznání pozitivněji, což autoři vysvětlují například časovým odstupem obou šetření.

Přestože význam rodičovského zapojení ve vztahu k žákovským vzdělávacím výsledkům je opodstatněně dlouhodobým předmětem empirických výzkumů (např. Epstein, 2001; v českém prostředí pak např. Rabušicová et al., 2004), je zajímavé, jak výrazně v období prvního uzavření škol dominovalo právě zkoumání perspektivy rodičů. Perspektiva učitelů oproti tomu zůstala poměrně upozaděna. Pohled učitelů, žáků a rodičů svou studií částečně poskytl Rokos a Vančura (2020), kteří distribuovali dotazník v rámci jedné vybrané základní školy. Ze strany učitelů je na místě zmínit téma nedostatečných online výukových materiálů, u nichž část dotazovaných učitelů uváděla, že je nutné materiály pro vlastní výuku upravit, neboť je nelze zcela převzít v původní podobě (učitelé přitom naráželi na tzv. DUM). U žáků pak autoři zjišťovali, nakolik jim výuka v domácím prostředí vyhovuje: z dotazovaných 238 žáků se téměř 44 procent vyjádřilo pozitivně (domácí výuku vnímali jako vyhovující). Na druhém stupni pak byl podíl žáků, kterým tato forma výuka nevyhovovala, výrazně nižší (21 procent oproti 33,3 procentům žáků na prvním stupni). V pozitivních komentářích ve vztahu k vzdělávání na dálku u žáků na druhém stupni dominovala položka více volného času, možnost dělat si přestávky,

u žáků na prvním stupni převažoval delší spánek. Také u negativních komentářů se pohled žáků prvního a druhého stupně odlišoval – prvostupňoví žáci kriticky vnímali zejména chybějící kontakt se spolužáky, druhostupňoví žáci akcentovali množství a náročnost zadávaných úkolů.

Paletu studií věnujících se danému období doplňuje text Němce (2020), který se taktéž zaměřuje „dovnitř škol“ a na základě polostrukturovaných rozhovorů s řediteli poukazuje na význam asistentů pedagoga, který v kontextu pandemie dle autora narůstá. Autor text pojmá ve smyslu sdílení dobré praxe a představuje, jak mohou asistenti i ve změněných podmínkách napomoci při práci se sociálně znevýhodněnými romskými žáky. Asistenti mohou po uzavření škol pomoci žáky kontaktovat, namísto učitelů distribuovat výukové materiály, pokud tito žáci nejsou zapojeni do online výuky, a taktéž mohou napomoci s aplikací programů pro online výuku.

Navzdory problematičtější realizaci empirických šetření v průběhu jara 2020 je zjevné, že o distanční výuce a jejím kontextu v době pandemie mnohé víme. Co však v rámci dosavadních empirických nálezů absentuje, je pohled do uzavřených škol. Ve školách sice nebyli přítomni žáci, ale to neznamená, že by se život uvnitř škol zastavil. Co se ve školách, resp. mezi jejich řediteli a učiteli odehrávalo od 11. března 2020, proto postihuje tato studie.

2. Metodologie výzkumného šetření

Cílem této studie je popsat a vysvětlit, jak různí aktéři zapojení do výuky na základních školách (především vedení škol a učitelé, omezeně také žáci a jejich rodiče) vnímali období prvního uzavření škol, v němž se celospolečensky poprvé objevil fenomén nouzového vzdělávání na dálku, a jak v dané situaci jednali. Záměrem zachytit a popsat myšlení a jednání aktérů v konkrétní sociální situaci se realizované šetření hlásí ke kvalitativní výzkumné orientaci (Maxwell, 2013). Ambicí studie přitom je překročit rovinu individuálních aktérů a porozumět sledovanému procesu na úrovni konkrétních škol. Zvoleným designem proto je exploratorní vícepřípadová studie jakožto design sloužící k hloubkovému, úplnému, v kontextu ukotvenému porozumění několika málo případům (Yin, 2009). Konkrétní případy představují jednotlivé základní školy jakožto organizace propojující vedení, učitele, žáky i rodiče, kteří z různých perspektiv vypovídají o procesech uvnitř školy a různým způsobem se na nich podílejí – výpovědi všech jsou tedy ve snaze o porozumění procesu adaptace na distanční výuku komplementární.

Výzkumné otázky, na něž tato studie odpovídá, zní: Jakým způsobem jednotliví aktéři propojení organizací konkrétní základní školy popisují proces adaptace na distanční výuku v době uzavření škol? Jakým způsobem probíhal proces adaptace jednotlivých základních škol na distanční výuku v době uzavření škol?

2.1 Volba případů a jejich charakteristiky

Studie se opírá o data z pěti základních škol. Volba jednotlivých případů probíhala tak, aby každý další zvolený případ prohloubil porozumění zkoumanému procesu (Yin, 2009). Vzorek škol byl konstruován graduálně, a výběr každého dalšího případu tak byl veden otázkou, jaká další základní škola by mohla obohatit dosavadní výsledky šetření vzešlé z předchozích případů.

Aby bylo možné jednotlivé případy popsat a v některých ohledech porovnávat, byly napříč všemi případy cíleně sledovány následující charakteristiky škol: velikost školy (malá vs. střední vs. velká), její lokace (město vs. vesnice), skladba žáků (škola navštěvovaná dominantně spádovými žáky vs. škola, kterou vyhledávají i mimospádoví žáci), typ školy (soukromá vs. státní). Konstruování vzorku případů bylo ovlivněno také ochotou škol stát se případem výzkumného šetření.⁴ Rozhodující roli v zapojení do výzkumu sehrávalo vedení škol, jehož souhlas s účastí byl podmínkou přístupu k dalším aktérům participujících na procesech ve škole. Pro všechny školy je tedy charakteristický společný rys, jímž je ochota podílet se na výzkumném šetření.

Prvním (a dlouhodobým) případem byla ZŠ U Kostela. Jedná se o městskou neúplnou základní školu, kterou lze z hlediska velikosti charakterizovat jako malou (spadá do kategorie škol, které navštěvuje 250 až 300 žáků). Vzhledem k tomu, že se jedná o školu soukromou, navštěvují ji žáci z celého města a také žáci bydlící mimo danou obec. Daný případ byl vybrán jako dostupný, neboť díky dlouhodobé spolupráci s danou základní školou měla výzkumnice možnost přirozeně se pohybovat v terénu v roli tzv. zasvěceného (Švaříček & Šedřová, 2007), a tak mít přístup k rozsáhlému datovému materiálu, aniž by byla zkreslena jeho autenticita.

Po zahájení sběru dat na ZŠ U Kostela byla navázána spolupráce s dalšími dvěma základními školami, ZŠ Fialovou a ZŠ Lesní. ZŠ Fialovou začala výzkumnice záhy nato navštěvovat. Jednalo se o úplnou městskou základní školu, která je zároveň školou částečně sídlištní. Velikostně škola reprezentuje středně velké školy, neboť ji navštěvuje 300 až 350 žáků, a to téměř výhradně spádových. Paralelně probíhal sběr dat na ZŠ Lesní. ZŠ Lesní je úplnou vesnickou základní školou, kterou navštěvuje 250 až 300 spádových žáků.

Čtvrtý případ představuje ZŠ Na Křížovatce, která byla mezi případy cíleně zařazena jako škola, kterou ve větší míře navštěvují žáci ze slabšího socioekonomického prostředí. Jedná se o úplnou městskou školu s 550 až 600 žáky, velikostně tedy patří mezi školy velké. Výuka je zde zajišťována téměř výhradně pro žáky spádové.

⁴ Vedle škol, o nichž dále pojednává tato studie, bylo osloveno dalších osm základních škol, které se rozhodly šetření neúčastnit.

Po sesbírání dat z výše popsaných čtyř případů byla záměrně hledána škola, která by reprezentovala velké školy a patřila mezi školy s tzv. dobrou pověstí, tzn. aby ji cíleně navštěvovali také mimospádoví žáci. Skladbu případů proto doplnila ZŠ Pod Kopcem, úplná městská základní škola se 450 až 500 žáky. Přehled všech případů zachycuje následující obrázek č. 1.



Obrázek 1

Přehled všech případů

2.2 Sběr dat

Předložená studie se vrací do období prvního uzavření škol, k němuž došlo od března 2020. Veškerá data proto byla sbírána v období od 11. března 2020, od kdy nabyl účinnosti zákaz osobní přítomnosti žáků na základních školách, do 8. června 2020, od kdy se do škol mohli vrátit žáci druhého stupně, a to v maximálním počtu 15 žáků a v modu dobrovolné docházky (MŠMT, 2020).

V souladu s designem případové studie probíhal sběr dat veškerými dostupnými metodami (Sedláček, 2014) tak, aby bylo možné o zkoumaném procesu zjistit co nejvíce. V případě všech škol byly realizovány polostrukturované rozhovory s jejich vedením a také s vybranými učiteli. Další metody sběru dat se případ od případu odlišovaly v závislosti na tom, jakým způsobem daná škola při výuce na dálku postupovala a v závislosti na dostupnosti jednotlivých aktérů. Pokud se na dané škole například vyučovalo online synchronně, bylo možné nahlédnout na průběh výuky, na podklady pro online výuku atd. Pokud naopak učitelé upřednostňovali online asynchronní vypra-

covávání pracovních listů, odpovídal tomu také datový materiál, který bylo možné získat. Datový korpus tedy obsahuje pestrá data závisující na tom, jaký datový materiál bylo možné na dané škole získat: pracovní listy pro žáky (kopie, fotografie), Google Classrooms předmětů (přístup či fotografie stránky), záznamy v systému Edookit (fotografie stránky), záznamy porad školy (videozáznam, fotografie textových souborů), zápisy z jednání předmětových kabinetů (fotografie textových souborů), webináře pro učitele dané školy (terénní poznámky), polostrukturované rozhovory s druhostupňovými žáky (osobně či prostřednictvím formuláře Google s otevřenými otázkami), polostrukturované rozhovory s rodiči žáků druhého stupně (osobně, ale také přes Google formuláře s otevřenými otázkami), dotazník pro rodiče (připravovaný a vyhodnocený školou s výsledky poskytnutými výzkumníci k nahlédnutí).

Množství získaných dat se případ od případu kvalitativně i kvantitativně odlišovalo. Jak bylo uvedeno, ZŠ U Kostela představovala případ s otevřeným přístupem k datovému materiálu. Sběr dat díky tomu v rámci tohoto případu jakožto jediného mohl probíhat tak, jako by se jednalo o jednopřípadovou studii – data byla získávána postupně po celou dobu sledovaného období, zatímco paralelně probíhal sběr dat na dalších školách (viz Dvořák et al., 2010). Datový korpus je zde proto nejbohatší – tvoří jej polostrukturovaný rozhovor s ředitelem, polostrukturované a nestrukturované rozhovory s učiteli ($n = 3$), fotodokumentace a přístup k online výukovým platformám a materiálům pro žáky i učitele, pozorování online výuky, záznamy z Edookitu, terénní poznámky z porad školy, poznámky z webinářů pro učitele, polostrukturované rozhovory s žáky ($n = 4$) a polostrukturované rozhovory s rodiči ($n = 2$). Pro snazší přiřazení datového materiálu k dané škole začínají jména všech aktérů propojených prostřednictvím ZŠ U Kostela na písmeno D.

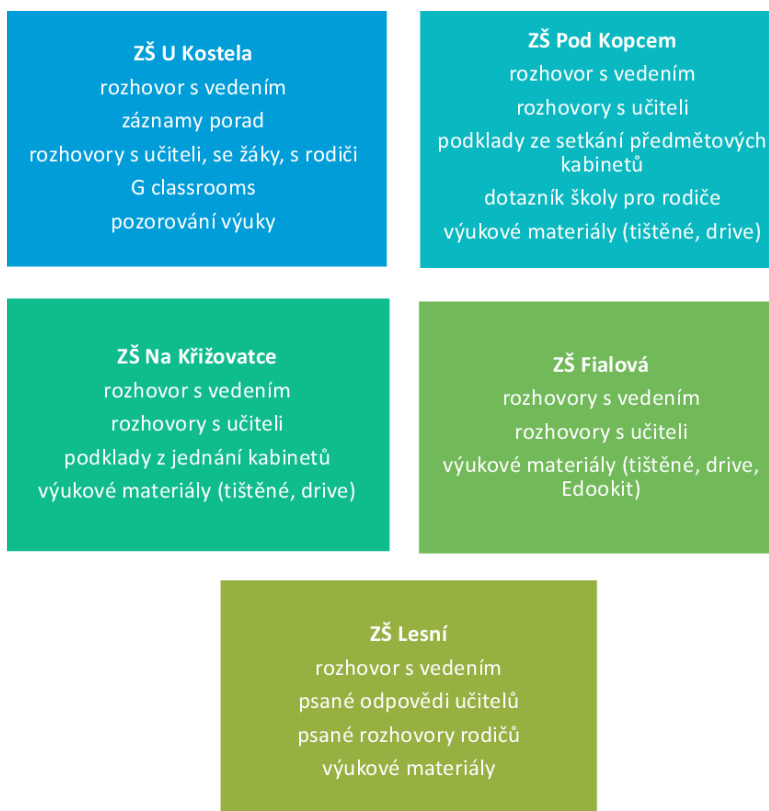
Ve zbylých případech již sběr dat nebyl tolik intenzivní, jako tomu u více-případových studií bývá, mimo jiné právě z důvodů náročnosti sběru dat (Dvořák et al., 2010; Yin, 2009), která se v době uzavření škol ještě mírně vystupňovala. V ZŠ Fialová byla výzkumnice celkem třikrát ve třech po sobě jdoucích týdnech, a to vždy za účelem realizace rozhovoru či rozhovorů, nafocení nového fyzického materiálu pro žáky, nafocení online materiálů pro žáky. Celkem byly realizovány rozhovory s vedením ($n = 2$), rozhovory s učiteli ($n = 4$), fotodokumentace výukových materiálů i online výukových materiálů z výuky čtyř předmětů, fotodokumentace distribuce fyzických výukových materiálů. Jména všech respondentů ze ZŠ Fialové v nadcházející výsledkové části studie začínají na písmeno V.

Zcela specifická byla spolupráce se ZŠ Lesní. Kvůli zákazu cestování za hranice okresu bylo nutné s danou školou spolupracovat pouze distančně, proto rozhovor s vedením proběhl online, jeho doplnění pak prostřednictvím e-mailů. Za pomoci Google forms pak odpovídali na otázky učitelé ($n = 4$),

rodiče ($n = 4$) i žáci ($n = 3$). Výzkumnice v tomto případě nemá dokumentaci výukových materiálů a jejich popis vychází pouze ze samotných rozhovorů. Jména respondentů z této základní školy začínají na písmeno K.

ZŠ Na Křižovatce výzkumnice navštívila dvakrát. Během toho byla sesbírána data prostřednictvím rozhovoru s vedením ($n = 1$), rozhovoru s učiteli ($n = 2$), byly ofoceny zápisy z jednání předmětových kabinetů druhého stupně a výukové materiály pro žáky. Jména respondentů ze ZŠ Na Křižovatce začínají písmenem H.

Poslední spolupracující škola, ZŠ Pod Kopcem, datový korpus rozšířila o rozhovor s vedením ($n = 1$) a jeho e-mailové doplnění, rozhovor s učiteli ($n = 2$), fotodokumentaci disku s výukovými materiály a rozvrhy, fotodokumentaci výukových materiálů a výsledky dotazníku pro rodiče vztahující se k zhodnocení výuky v průběhu uzavření škol. Respondenty z této školy propojuje iniciála J. Získaná data na úrovni jednotlivých škol zachycuje obrázek 2.



Obrázek 2

Získaná data na úrovni jednotlivých škol.

2.3 Analýza dat

Data byla nejprve zakódována prostřednictvím otevřeného kódování. Datový materiál tak byl zredukován do sady kódů jakožto jednotek analýzy nejnižší úrovně abstrakce (Corbin, 2012). Paralelně s tím byla data rozšířena o tzv. mema, jejichž záměrem bylo zachytit prvotní interpretace či vést k sebereflexi vlastní subjektivity (Charmaz, 2006), s čímž mohla výzkumnice pracovat při pozdějších interpretacích. Induktivně vytvořené kódy byly poté shlukovány podle významové souvislosti pod zastřešující koncepty a následně kategorie (např. kódy *digital gap*, *stanovená minimální úroveň*, *webinář k platformě* ad. Byly zahrnuty pod koncept *rozvoj IT dovedností* a ten byl spolu s jinými koncepty zastřešen kategorií *podpora učitelů při změně výuky*).

Uvnitř vytvořených kategorií byla data napříč jednotlivými případy komparována. V důsledku toho vznikly pomyslné póly škály, které charakterizují různé polohy procesu adaptace na vzdálenou výuku. To, že byly komparovány jednotlivé kategorie a nikoli školy jako celek, vedlo k tomu, že vzniklé typy nejsou striktně „černobílé“ – jednotlivé případy mohou v určité kategorii reprezentovat pozici pólu, nicméně v jiné kategorii se mohou nacházet ve středu dané osy⁵, jak ukazují výsledky této studie.

2.4 Limity studie

Předkládaná studie má několik limitů, které je nezbytné uvést. První limit spočívá ve výběru učitelů, s nimiž byly na jednotlivých školách pořizovány rozhovory. Učitelé byli většinou osloveni vedením školy, neoslovovala je sama výzkumnice. Lze tedy uvažovat nad tím, že ředitelé oslovili primárně učitele, kteří v době uzavřených škol vedli výuku (což se ovšem na základě dat jednoznačně nepotvrdilo), resp. vedli výuku způsobem, který vedení považovalo za hodné sdílení. Ředitelé ve všech případech oslovili učitele, kteří byli v daný den ve škole, což znamená, že tito učitelé do školy docházeli. Vzorek proto neobsahuje rozhovory s učiteli, kteří by se v době uzavřených škol ve škole nevyskytovali (příčemž někteří z nich – dle rozhovorů – výuku nerealizovali nad rámec zasílání zadání). Tyto učitele tedy předkládaná studie nezachytila. Druhým limitem je různě konstruovaný datový korpus napříč jednotlivými případy. Utváření datového korpusu se nicméně odvíjelo od možností sběru dat ve sledované době.

⁵ To, že příslušnost k určitému pólu není napříč kategoriemi striktní, se ukázalo jako významné zejména v souvislosti se ZŠ Lesní.

3.1 Všichni stejně, nebo každý po svém? Centralizace vs. autonomie při hledání koncepce výuky na dálku

At' už byla cesta od bodu, kdy došlo k uzavření škol, do bodu, kdy byly školy schopné uskutečňovat vzdělávání svých žáků, různě dlouhá, její směr trvale nastavilo rozhodnutí vedení, k němuž dle respondentů došlo během necelých dvou pracovních týdnů od vyhlášení „zákazu osobní přítomnosti žáků a studentů na vzdělávání a studiu“ (11. března až 20. března 2020)⁶. Klíčovými aktéry v tomto kroku byli ředitelé/ředitelky škol, neboť právě ti rozhodli, zda bude jejich škola (buďto celá, nebo na úrovni prvního anebo druhého stupně) postupovat při realizaci výuky jednotným způsobem, nebo zda se budou učitelé sami rozhodovat, jak bude jejich výuka dále probíhat. O prvním případě nadále hovořím jako o školách, ve kterých došlo k centralizaci, neboť výuka všech učitelů byla podřízena centrálnímu plánu, který přišel ze stany vedení školy. V druhém případě lze hovořit o školách, v nichž byla zachována autonomie učitelů, neboť učitelům zde zůstaly rozhodovací pravomoci vztahující se k organizaci a realizaci vlastní výuky.

3.1 Škola by měla vystupovat jednotně – pohled do škol, v nichž došlo k centralizaci
Školy, jejichž ředitelé se při vzdálené výuce rozhodli pro centralizaci, reprezentuje ZŠ Pod Kopcem a ZŠ U Kostela, ideově k nim má blízko také ZŠ Lesní. O potřebě jednotného systému pro celou školu hovoří sám ředitel Jan ze ZŠ Pod Kopcem: „[...] jsme se samozřejmě domluvili, že ta škola by měla vystupovat nějakým jednotným stylem a jednotný styl zadávání úkolů, jednotný systém pro online výuku a tak dále. Toto celé trvalo asi měsíc, než jsme fakt najeli na nějakou jednotnou, sjednocenou systém.“ Přejít k jednotnému systému chápe ředitel Jan jako samozřejmost. Primární důvod je v komunikaci směrem ven, k žákům a rodičům, pro které je tato cesta chápána jako snazší. Jan svou citaci současně dokládá, že zmíněný jednotný postup se dotýká celého spektra činností. Nejedná se pouze o realizaci přímé výuky, ale také o systém zadávání úkolů atd.

Volba jednotného postupu je ředitelem prezentována jako domluva. Nejedná se nicméně o domluvu, na níž by se podíleli všichni pedagogičtí pracovníci školy. Jak konstatuje učitelka Jarka i ředitel Jan, ve škole existuje pracovní skupina učitelů, se kterou vedení školy řeší koordinaci různých aktivit na úrovni školy (např. projektů). Zatímco s touto skupinou došlo k domluvě, ostatním učitelům byly plánované kroky spíše předloženy. Rozhodovací pravomoci jsou tedy ve škole pyramidově stupňovány.

⁶ V ZŠ Lesní byly v době uzavření škol jarní prázdniny, a proto zde události probíhaly přibližně s týdenním odstupem.

K centralizaci dle vize vedení školy došlo na ZŠ U Kostela, kde další z důvodů (nad rámec výše uvedených zejména ředitelem Janem) uvádí zástupkyně Dominika: „Máme tady sourozence v různých ročnících a ti by to přece měli mít stejně. Rodiče pak ví, že oba mají Google classroom a tam všechno najdou.“ Také z výpovědi Dominiky lze vyčíst, že centralizace se nemá dotýkat jen samotné realizace výuky, ale i způsobu vytváření učebního prostředí, a to s ohledem na předávání informací rodičům. Je zjevné, že v obou školách se počítá s tím, že rodiče budou doma fungovat jako určití facilitátoři učení, a škola by jim proto měla orientaci v informacích co nejvíce usnadnit.

Také na ZŠ Lesní se ředitel Karel rozhodl pro to, aby škola postupovala a vystupovala jednotně. Sám ovšem poznamenává, že se nejednalo o všemi preferovanou variantu: „Někteří učitelé se museli trochu nutit – a najednou je to vkročení do toho jejich území.“ Škola tedy začala fungovat v modu určitého sdíleného hledání centrálního postupu. Jak Karel doplňuje: „Domluvili jsme se, že to vždy vyzkoušíme a že si řekneme, jak to funguje.“ Ředitel v diskuzi s učiteli stanoví postup, kterým se budou všichni řídit. Dva týdny nato se opět všichni sejdou, aby postup vyhodnotili. V době realizace rozhovoru (šest týdnů po uzavření škol) proběhly ve škole tři schůzky doplněné mailovými výměnami, přičemž na každé ze schůzek byly postupy přenastaveny, a tak učitelé museli svůj způsob práce pozměnit. Přesto jsou jejich reakce veskrze pozitivní. Učitelé vzhledem ke společnému hledání vhodného scénáře vyzdvihují vstřícnou atmosféru ve škole a „vstřícný přístup ze strany vedení“ (jak doplňuje učitelka Karolína: „Je to ok. Společná rozhodnutí respektujeme.“). Součástí společných schůzek je přitom také reakce na rodičovskou zpětnou vazbu. V době, kdy maminka druhostupňového žáka Klára hodnotí, že „online hodinu neměli ještě ani jedinou“, zkouší učitelé ze ZŠ Lesní různé online platformy a chystají se na společnou domluvu o tom, která se jim jeví jako vhodná: „Někteří kolegové zkoušeli přes Microsoft Teams 365, zkoušeli jsme přes Zoom, zkoušeli jsme přes Skype.“ (Karel). Maminka Kláry však tutéž situaci ve stejném čase komentuje takto: „Očekávala bych, že učitelé využijí dostupné technologie a budou víc pracovat online. V tomto je přístup naší školy zklamání.“ Ve srovnání s pyramidovým uspořádáním rozhodovacích pravomocí na ZŠ U Kostela i ZŠ Pod Kopcem představuje ZŠ Lesní specifickou, demokratickou koncepci centralizace, kde dochází ke „skutečné“ domluvě ve smyslu společného jednání a vyjednávání – učitelé ve shodě s vedením chtějí postupovat jednotně, přičemž vizi hledají společně, není nastavena vedením. Společné hledání optimální cesty však vyžaduje čas. V době charakteristické snahou rychlého řešení si vybírá svou daň v podobě experimentování a opakovaných změn, které mohou být náročnější pro učitele, žáky i jejich rodiče.

Můžeme shrnout, že napříč všemi výše uvedenými školami vedení chápe centralizaci jako nutný předpoklad toho, aby se v novém kontextu mohli všichni – s akcentem na žáky a jejich rodiče – orientovat a díky tomu i fungovat, a to navzdory ojedinelému opozitnímu stanovisku učitelů.

3.2 *Nebudu říkat učitelům, jak učit – pohled do škol se zachováním autonomie učitelů*

Opačným směrem se vydaly ZŠ Fialová a ZŠ Na Křižovatce, jejichž ředitelé/ředitelky se rozhodli ponechat rozhodovací pravomoci ohledně organizace a podoby výuky v rukou jednotlivých učitelů, tzn. nezasahovat do role učitele coby garanta výuky a její koncepce. Jak konstatuje ředitel Vlastimil ze ZŠ Fialová: „Já nebudu říkat angličtinářům, jak mají učit. To je přece na nich, protože oni nejlíp ví, jak to potřebují.“ Vlastimil tedy expertízu v tom, jak výuku po uzavření škol nejlépe nastavit, ponechává učitelům, kteří díky obořovým znalostem svého předmětu a znalostem úrovně jednotlivých tříd nejlépe vědí, jak bude vhodné navázat. Stejným způsobem na věc nahlíží ředitelka Hedvika: „V podstatě já jsem to nechávala na kantorech, bylo to tak, aby si každý rozhodl svoji třídu.“ Ředitel Vlastimil i ředitelka Hedvika uvádějí, že jsou otevřeni všem možnostem, které učitelé vyhodnotí jako vhodné: „Je určitě možná i ta online výuka. No a tak říkám, kdo chcete, tak to dělejte a já vám v tom bránit nebudu a budu za to rád.“ (Vlastimil). Synchronní online výuka pro vedení obou škol představuje jednu, nikoli však jedinou možnost, přičemž finální rozhodnutí je dle výpovědi ponecháno v rukou učitelů.

Můžeme tedy shrnout, že ředitelé se v rámci rozhodování o tom, jak byla organizována vzdálená výuka na jejich škole, liší mírou vlivu, který ve vztahu k učitelům uplatňují. Na jednom pólu stojí ředitelé, kteří se rozhodli pro centralizaci a určili (resp. vedli domluvu), jak bude nadále realizováno vzdělávání na jejich škole. Na druhém pólu stojí ředitelé, kteří se rozhodli ponechat autonomii učitelům s tím, že oni sami jsou schopni posoudit, jak bude pro všechny zúčastněné nejvhodnější výuku realizovat. Jaké důsledky toto rozhodnutí má pro samotnou výuku, je představeno dále.

4. Víme, proč to děláme a co to stojí – zdůvodňování rozhodnutí

Ať už se ředitelé rozhodli prvním, nebo druhým způsobem, v obou případech svoje rozhodnutí dokázali přesvědčivě zdůvodňovat. V této části studie sledujeme, jak vedení škol zdůvodňuje svoje rozhodnutí ohledně koncepce výuky na dálku, a proto čerpáme primárně z rozhovorů s řediteli a ředitelkou. Ti hovořili jednak o cílech, kterých chtějí daným způsobem dosáhnout, jednak o zájmech určité skupiny aktérů, které svým postupem hájí.

4.1 *Kontinuita výuky a zvýšené požadavky na učitele – pohled do škol, v nichž došlo k centralizaci*

Tematizovaným cílem vedení škol, která se rozhodla pro centralizaci, bylo transformovat výuku a co nejdříve pokračovat v její realizaci v nových podmínkách. Jak konstatuje ředitel David: „Od toho druhého týdne jsme potřebo-

vali nastavit alespoň nějakou úroveň a po čtrnácti dnech si to vyhodnotit.“ David i Jan přitom poukazovali na to, že původní plány jejich učitelů bylo nutné redukovat, v čem byla významná právě jejich role. Jak uvádí David: „Já jsem byl spíš ten, kterej jako to brzdil. Abychom jako nepřemýšleli, že přehodíme výuku vlastně fyzickou do online podoby. Takže jsem jim říkal, o tom vůbec nepřemýšlet, vždycky můžeme jako rozšiřovat. Nastavit to zkraje tak, že budeme tady učit jako pět hodin denně.“ Záhy probíhající online výuka proto měla redukovaný rozsah oproti běžné výuce (pro 2. stupeň se jednalo o pět vyučovací hodiny denně v předmětových blocích; zdroj dat: obrázek rozvrhu).

Také na ZŠ Pod Kopcem dle slov ředitele nejprve učitelé pojali výuku na dálku jako „překlopení“ běžné výuky, přičemž nebylo korigováno množství domácí práce, což se záhy projevilo. Jak konstatuje Jan:

Původní jako kdyby představa byla, že to, co oni mají naučit ve škole, tak to musí děčka zvládnout doma. To znamená, že ten první týden, dva, byli přehlčení a začali se samozřejmě logicky ozpývat rodiče, že toho je strašně moc. A myslím si, že to bylo ke prospěchu věci, protože pak se učitelé zamysleli, co v tom jejich předmětu je opravdu důležité, a zjišťovali, že ono těch důležitějších věcí tam zas tolik není a že ty důležité věci se dají podat i docela zábavnou formou nebo prostě jinou formou.

Také v ZŠ Pod Kopcem probíhala již od druhého týdne asynchronní výuka, synchronní online výuka pak byla zahájena o týden později.

Jedná se o zdánlivě idylický příběh. Vedení školy se rozhodlo pro centralizaci výuky tak, aby mohla co nejdříve pokračovat a žáci i rodiče se v nových podmínkách snadno orientovali, načež tomu učitelé přizpůsobili kurikulum. Jak však připouštějí ředitelé David i Jan a jak konstatují také učitelé, k naplnění nastaveného cíle v podobě rychlého pokračování ve výuce mohlo dojít jen za cenu zvýšených požadavků na učitele. Učitelé v obou školách se museli zabývat tím, jak upravit kurikulum, aby bylo realizovatelné během vzdálené výuky. U většiny z nich navíc muselo nutně dojít k prudkému rozvoji digitálních kompetencí. Ve škole U Kostela například probíhalo každý den od uzavření školy v různých seskupeních setkání pedagogických pracovníků, uskutečňovala se školení na práci ve vybraném online prostředí apod., a to pravidelně i ve večerních hodinách: „Setkání ke sdílení obrazovky v Google Meet DNES v 19 hodin“ – data: sdílená zpráva na používané platformě).

V obou školách byl vytvořen různý systém podpory. Učitelka Jarka ze ZŠ Pod Kopcem popisuje: „Ten Jindra nám dělal ty tutoriály. Co bylo v podstatě důležité, tak on nám vždycky vypracoval a poslal a my jsme se to podle toho učili. A pak ještě jsme měli takové pilovací hodiny, kdy všichni jsme se připojili a zkoušeli jsme si to.“ Učitelé tedy procházeli připravenými materiály a absolvovali různé webináře a zkušební hodiny tak, aby všichni ve škole byli schopni zajistit centrálně naplánovanou online synchronní výuku svého předmětu. Podobně hovoří také ředitel David:

Když jsme nabíhali na online výuku, tak jednak jsme nabíhali tak, že jsme ještě stihli fyzický webinář, potom jsme měli online webináře tak, abychom se co nejrychleji dostali co nejdříve na podobnou úroveň. A všichni se v tom cítili. Spustili jsme metodickou podporu a pustili jsme online podporu pro učitele, aby žádný kantor nezůstal sám a aby se co nejrychleji dostali na podobnou úroveň.

Učitelé tedy měli k dispozici systém podpory (někdy zcela ve smyslu brune-rovského lešení) pro zvládnutí požadovaného prudkého profesního rozvoje. Jedná se však současně o podporu, která je povinná, pokud učitel bez této podpory nedosahuje stanoveného cíle. Na obou školách tak učitelé procházeli vnitřně zajišťovanými online školeními, k dispozici měli různé další sdílené materiály či fóra, aby byli s to realizovat online synchronní výuku. Zatímco během dopoledne vyučovali, odpoledne či večer se učili, jak mají během online synchronní výuky postupovat.

V důsledku velké pracovní zátěže se mezi učitelé objevovala únava, nedostatek času, časová náročnost současné práce, frustrace z nedostatku dovedností atd. Jak během večerní porady uvedla například učitelka Doubravka, která krom vlastní výuky poskytuje metodickou podporu také dalším učitelům: „Já jsem po tomhle týdnu v pátek lehla a spala jsem 13 hodin.“ Tytéž důsledky se objevovaly i mezi učiteli, kteří se rozhodli pro online výuku na školách, kde se pro ni rozhodnout nemuseli. K časové náročnosti přípravy se v rozhovoru vracela učitelka Věrka ze ZŠ Fialová: „My jsme se rozhodli, že si ty přípravy budeme s kolegou dělit, že každý udělá část, kterou oba použijeme, protože jinak by toho bylo moc.“ Vyšší časové i odborné požadavky přitom někdy učitele vedly k rozhodnutí ze školy odejít, jak dokládá případ učitelky Dariny: „Není pro mě možný, abych věnovala tolik času té výuce. To už bych nedělala nic jinýho.“ Důsledkem časové náročnosti výuky paralelně s nutným využitím veškeré nabízené podpory se Darina v průběhu dubna rozhodla výuku ve škole v daném školním roce ukončit. Požadavek na centralizaci online výuky se tak ve školách, kde byla vyžadována pravidelná online synchronní výuka, stal určitým sítem – zatímco někteří učitelé změnu zvládli, jiní se rozhodli s výukou skončit.

Sdílený narativ na obou školách přesto vyznívá pozitivně. V případě obou škol je demonstrována sdílená hrdost z odvedené práce, promluvy respondentů mají podobu příběhů o kolektivním překonání překážky (velmi často jsou formulovány v plurálu) a částečně také podobu motivační promluvy. Výrazným prvkem promluv je orientace na budoucnost. Ačkoli výuka již byla nastavena a probíhá, učitelé i vedení hovoří o tom, jak se jim současné postupy a nové dovednosti budou hodit i v budoucnu. Například učitel Dan během porady učitelů na konci prvního období uzavření škol sděluje kolegům: „Zvládli jsme to a zvládli jsme to dobře. A všechno se nám to bude hodit i dál. Využijeme to.“ Na což ostatní učitelé reagují příkyvováním. S využitel-

ností nových dovedností počítá také ředitel Jan, který současně připouští možnost dalších uzavření škol:

Na podzim kdykoliv to nastane, tak hned drubej den najižždíme na něco, co máme v krevi, co máme naučený, a budeme podle toho postupovat. Ale ono to nebude jen pro tyhlety případy, bude to i pro případy, že kdy dítě bude fakt třeba půl rok nemocný, tak budeme to používat pro tyhlety případy.

Vzdálená výuka, potažmo výuka během pandemie nejsou vnímány jako něco epizodického, co se v červnu uzavře, ale jako zdroj, z něhož učitelé budou moci (a jak na obou školách předjímali: pravděpodobně budou muset) společně čerpat i v dalším školním roce.

4.2 Opakování, rovné vzdělávací příležitosti a hájení učitelů vedením – pobled do škol se zachováním autonomie učitelů

Zatímco školy, jejichž vedení chtělo postupovat jednotně, akcentovaly pokračování výuky, ředitelé/ředitelky, kteří se rozhodli ponechat svým učitelům autonomii v tom, jakým způsobem budou výuku na dálku koncipovat, na věc nahlíželi z opačné perspektivy. V rámci rozhovorů totiž uvádějí jako možné to, že od března se s novým učivem nijak pracovat nebude a výuka dále nepokročí. Jak v této souvislosti uvádí ředitelka Hedvika: „Moc si nedělám iluze, že se probralo, to, co se mělo, to vůbec ne. Spíš oni u nás procvičují, aby nezapomněli to, co do nich nalili do toho března.“ Ústředním pojmem distanční výuky je opakování, které (ještě i v druhé polovině dubna) prosazuje ředitel Vlastimil: „Méně je více. Říkám: v tuto chvíli řešť hlavně to, abyste si zopakovali, co je potřeba, zatím – jako s novým učivem moc nikam něspěchej.“ V tomto narativu je patrný rozpor: učitelé jsou vedením na jednu stranu chápáni jako odborníci na učivo i třídu, a proto dostávají rozhodovací pravomoci, aby výuku nastavili na míru třídě. Na druhou stranu je jejich expertíza zpochybnována, neboť vedení školy připouští, že výuka může zcela stagnovat a zůstat jen v rovině opakování – v případě ředitele Vlastimila je to i doporučováno.

Jaké jsou důvody, které ředitele vedou k ponechání autonomie učitelů, ačkoli oni sami chápou jako možné, že žáci v učení ustanou? Vlastimil a Hedvika svorně konstatují, že jejich školy nejsou s to zajistit, aby se na výuce podíleli všichni žáci, a proto se rozhodli preferovat opakování. Vlastimil toto odůvodnění rámuje ideovým východiskem rovných vzdělávacích příležitostí: „Nevíme, jak to bude. Jo – víme, že to bude nějakou dobu, ale prostě aby to měli zase, jo, všichni ti, že nový učivo, měli by ho mít všichni. Takže pokud my to nejsme schopní zajistit všem, tak to není spravedlivý.“ Stejným prizmatem Vlastimil nahlíží také na uplatňování online synchronní výuky: „Pokud chci, aby měli všichni stejný podmínky, tak ten online nemůžu dělat, protože nemají všichni to připojení na internet tak kvalitní.“ Diverzita ve

vybavení a v možnostech připojení žáků v ZŠ Fialové legitimizuje stagnaci v probírání nového učiva.

Ředitelka Hedvika taktéž nejprve hovoří o nedostatku technologií, jež by žákům umožnily vzdělávat se na dálku: „Nemají právě ta média v rámci té distanční výuky, je tam průser ten, že nemají mnohdy počítač, nemají mail, nemají internet, nemají někdy ani telefon.“ V průběhu rozhovoru však klíčový problém upravuje: „I když se kantoři chtějí spojit s rodiči, tak nám udávají třeba i špatná telefonní čísla právě proto, aby se nespojili. Takže tam je ten průser, tam hlavně.“ ZŠ Na Křižovatce tak důsledkem uzavření zásadně zjistila, že nemá na rodiny žáků funkční telefonní ani e-mailový kontakt, tudíž se nemá jak spojit s žáky a domluvit se s nimi na dalším průběhu výuky. Situace je údajně lepší na prvním stupni, takže učitelé z druhého stupně někdy kontakt získávají přes sourozence v nižších třídách, ale celkově není škola schopná zkontaktovat velkou část rodin. Učitel Hanuš dodává, že až po uzavření školy zjistili, že jejich žáci nemají e-mail – a pokud ano, škola jej nezná. Proto se rozhodli pro nevšední řešení: „Udělal jsem mail [...] s heslem [...], a ten jsme dali na web, takže na ten jeden mail se můžou přihlásit všichni žáci školy.“ Dominantním způsobem předávání informací se proto v ZŠ Na Křižovatce stávají komunikační platformy, jako je web školy a Facebook školy. Učitelé zde mohou kontrolovat počet zhlédnutí materiálů pro jednotlivé třídy, z čehož usuzují, kolik žáků mohlo materiály číst (data z rozhovoru a terénních poznámek z webu).

Absence kontaktů na žáky je také důvodem, proč ZŠ Na Křižovatce nemůže plně využít obligátní metodu složek v prostorách vstupu do školy – metodu, která je zavedená napříč všemi sledovanými školami, kdy si žáci v domluvený termín chodí do vstupních prostor pro pracovní listy a další materiály. Z pozorování: „Na sekretariát zvoní skupinka čtyř žáků, které společně přišly pro materiály. Jejich učitel je očekává, neboť je s dívkami v daném čase domluvený. Schází tedy k vrátnici, přebírá od dívek vyplněné listy, baví se o tom, jak se jim dařilo úkoly vyplnit a domlouvají se na příští týden.“ Docházejí ale jen ti žáci, které se škole podařilo kontaktovat. Ti, na které škola kontakt nemá nebo kteří se nereagovali na sdělení školy (například na webu) a nenavštěvují ani jednotný e-mailový účet, jsou nedosažitelní. Jak konstatuje ředitelka Hedvika více než měsíc po uzavření škol: „Druhý stupeň, ten nám uniká.“

Druhým výrazným argumentem proti jednotnému nastavení výuky je hájení učitelů ze strany vedení, a to těch, kteří mají odlišné možnosti i dovednosti – a na které tím pádem nelze klást stejné požadavky. Jak uvádí Vlastimil: „Jako já si trvám na tom, že se to, ať se toho chytl každéj nějak. I ta stará paní učitelka nějaká, která prostě neuměla, neumí dělat a neumí s webem dělat, proč by to měla umět, jo? Tak se toho chytl a posílá dětem nějak a dělají to.“ Z výpovědi ředitele Vlastimila je cítit tolerance k případné nízké míře digitálních kompetencí jeho učitelských kolegů, v čemž se s Hedvikou opět protínají.

Mezi některými učiteli je přitom tento postoj kvitován s povděkem. Jak říká učitelka Helena: „Ona [Hedvika] chce po každém to, co je v jeho možnostech, a lidi si toho cení. Máme tu ve škole dobrý vztahy.“

Neodstatečné digitální kompetence učitelů jdou ruku v ruce s jejich technickou výbavou. Hedvika konstatuje: „Nemůžu je [učitele] nutit, protože nemají všichni kantoři svůj počítač školní. A zase je na nich, jestli si to dělají ze svého počítače, protože máme tady – já nevím – ve všech třídách interaktivní tabule, mají počítač tady na stole, ale počítače školní nemají.“ Na učitele, kteří doma nedisponují notebookem, jímž by mohli vést online distanční výuku, pak dle ředitelů nelze klást požadavek online synchronní výuky. Obě školy sice disponují počítači, nicméně ty učitelům domů dát nemohou. Avšak i v případě, že učitelé disponují počítačem či notebookem s připojením k internetu, mají pro ně ředitelé porozumění, když se rozhodnou online synchronní výuku nerealizovat, a to i z čistě osobních důvodů. Jak říká Vlastimil: „Říkal jsem jim: Nenutím vás do toho. Ne každá učitelka chce být vidět. Vždyť i ty kadeřnictví byly zavřené.“

Ředitelé škol, kteří se rozhodli pro centralizaci, kladli na učitele zvýšené požadavky. Ředitelé škol, kteří se rozhodli ponechat rozhodování o podobě výuky v rukou učitelů, naopak sami sebe staví do role ochránců učitelů, jejich individuální možnosti i preference respektují. Krom zájmů učitelů se tito ředitelé staví do role ochránců rodičů. Vlastimil udává, proč může být pro rodiče online synchronní výuka problematická:

Třeba na Zoomu, a to jsem jim řekl, se mi nelíbí to, že se tam musí něco někam nabírat do toho počítače. Ono to není složité. Je tam volná verze, vedle toho je placená verze. Když ta maminka neumí zrovna dobře anglicky, tak najednou se bude divit, že jí dojde stodolarovej účet za to jeho používání.

Důvod, proč je pro rodiče lepší, když se výuka pohybuje jen v rovině opakování, uvádí také Hedvika: „Toho nového je málo, aby jim to nemuseli třeba, aby jim to nemuseli vysvětlovat rodiče.“ Zatímco u předchozích dvou škol bylo zjevné, že je řešeno, aby komunikace s rodiči byla pro rodiče samotné jasná, tendenci u ZŠ Fialové i ZŠ Na Křižovatce lze chápat jako „obejít se bez rodičů“.

Stejně jako ve školách s tendencí k centralizaci také v těchto školách existuje pozitivní narativ toho, že škola postupuje správně, nicméně tak výrazně nerezonuje učitelským sborem a není všeobecně sdílený. Pozitivní čtení situace nabízí učitel Hanuš s tím, že pro žáky může být užitečnější soustředit se za daných okolností na jiné, mimovýukové cíle: „Pro ty naše žáky je teď užitečnější, když se učí doma s maminkama vařit a něco se tam naučí. Navíc často ti rodiče potřebují, aby hlídali ty mladší sourozence.“ Rozhodnutí, že v době uzavření škol není pokračování výuky prioritou a může být substituováno jinými cíli, je prezentováno jako pragmatické, reagující na mimořádné potřeby i možnosti dané situace.

V případě ZŠ U Kostela a ZŠ Pod Kopcem byla zjevná určitá orientace na budoucnost. U ZŠ Fialové a ZŠ Na Křižovatce naopak ředitelé (nikoli však všichni učitelé) vnímali uzavření škol spíše jako epizodickou záležitost, k níž se později budou vracet maximálně ve vzpomínkách. Ředitel Vlastimil parafrázuje svoji promluvu k učitelům: „Říkal jsem: Udělejte si fotky, taky budeme jednou vzpomínat, jak to vypadalo za koronaviru.“ Také Hedvika počítá s tím, že během dalšího školního roku již žáci standardně nastoupí do škol: „Bere se to tak, že i kdybysme nenastoupili tento rok a nastoupilo se v září, tak by se v rámci tady pedagogický rady sešla škola, řekli si: Hele tady jsme skončili, tohle musíte dohnat. A prostě by to museli dohnat. Byl by to hukot v tom září, ale co naplat.“ Ve svém scénáři tak předpokládané opakování kompenzuje tím, že následující září, které je tradičně věnováno opakování, ve škole využijí pro nahrazení výuky předchozího pololetí. O využití zkušeností z uzavření škol tak hovoří aspoň někteří učitelé. Učitelka Verča plánuje: „Nachystali jsme si hezké pracovní listy, určitě s něma budeme pracovat i dál.“ O nastavení procesů do budoucna pak hovoří učitel Hanuš: „Musíme zajistit, aby všichni žáci měli svůj školní e-mail.“

5. Adaptace škol na nouzovou výuku na dálku

Proces, v rámci něhož se na jednotlivých školách hledala optimální cesta jak po uzavření škol přistoupit k výuce, se výrazně lišil v míře své proměnlivosti i délky času, během kterého se školy trvale uchýlily k určité formě nouzové výuky na dálku. Posuzovat, která škola se rozhodla pro lepší prostředí online výuky nebo kde učitelé pracovali s vhodnějším softwarem při přípravě pracovních listů, by šlo jen stěží. Co však zhodnotit lze, je to, jak se školám podařilo dosáhnout stabilizace výuky, tzn. zafixování určitého způsobu realizace výuky. Touto optikou nahlédneme na proces adaptace na jednotlivých školách.

5.1 Úspěšná adaptace – pohled do škol, kde došlo k centralizaci

V ZŠ Pod Kopcem i v ZŠ U Kostela bylo v týdnu, kdy došlo k uzavření škol, rozhodnuto, že v týdnu následujícím je nutné pokračovat s výukou. V ZŠ U Kostela proto již od 16. března probíhala online výuka. Její rozsah byl redukován oproti běžné výuce, žáci druhého stupně se denně setkávali se dvěma učiteli, kteří s nimi trávili 90 minut (pro 2. stupeň se jednalo o 5 vyučovacích hodin denně v předmětových blocích; data: obrázek rozvrhu). Každé třídě byl vytvořen jeden link, na kterém probíhala veškerá výuka (z rozvrhů tříd: online synchronní výuka denně 8.30 až 12.30; skladba: raní kruh a po něm dva předmětové bloky po 90 minutách). Žáci se připojovali

na stále stejnou adresu, na které se střídali učitelé podle stanoveného rozvrhu. Tím, že učitelé nenastavovali technologické parametry výuky (byly nastaveny vedením školy) a jejich úkolem bylo naučit se v daném rámci pracovat (viz dále), mohli již v prvním úplném týdnu po uzavření školy řešit i témata související s výukou až druhotně. Mezi řešenými tématy bylo například to, zda žáci mohou zůstatvát připojení i o přestávkách, či se mají připojit odpoledne a zda škola nese zodpovědnost za to, co budou žáci prostřednictvím školou vytvořených linků sdílet (data ze setkání učitelů daného ročníku).

V ZŠ Pod Kopcem se učitelé v prvním a druhém týdnu převážně seznamovali s tím, jak vést online synchronní výuku, kterou ve shodě s doporučením koordinátora ICT požadovalo vedení školy. Žáci prozatím dostávali zadání především k online asynchronní práci (data ze sdíleného disku a sdílených rozvrhů). V dalším týdnu již probíhala online synchronní výuka, a to bez pevného rozvrhu – učitelé si svoji výuku zapisovali do sdíleného souboru, časy výuky se mohly týden od týdne měnit (data: přepis týdenního rozvrhu ze sdílené tabulky do terénních poznámek). Například učitelka Jarka sdělila: „Zapisuju si výuku do rozvrhu později, protože ráno nechťejí [žáci] vstávat. Ještě i v deset je někdy brzy.“ Jarka v rozhovoru na konci dubna vícekrát uvedla, že žákům se během období uzavřených škol změnila pracovní návyky a výuku je nutné posouvat do pozdějších hodin. Sdílené rozvrhy si Jarka chválila, neboť díky nim věděla, kolik toho žáci v daném dni mají. Zároveň si může svoji výuku přírodopisu a chemie zapsat i více dopředu, neboť preferované časy jsou údajně rychle obsazené. Z rozvrhu vyplývá, že frekvence online synchronní výuky jednotlivých předmětů byla různá – s převahou setkání jednou za týden. Požadavkem vedení školy bylo, aby se učitelé zapojovali do výuky. Stejně jako v ZŠ U Kostela probíhala v jiném modu pouze výuka tělesné či hudební výchovy (například formou výzev, jejichž plnění bylo na žácích).

To, že se učitelům podaří se svými žáky opět spojit (neboť k tomu již mají dovednosti, výbavu a určený čas výuky) skrz platformu, která je setrvale využívána, lze chápat jako ukončení první fáze adaptace na vzdálenou výuku. Ta je svou povahou v podstatě organizační a technologická. Ve škole se prozatím neřeší, jak při výuce na dálku pracovat s kurikulem, ale jak zajistit, aby výuka mohla proběhnout a aby probíhala.

Paralelně s nastavením výuky – v první fázi procesu adaptace – se v obou školách řešilo, jak zajistit, aby se online výuky účastnilo co nejvíce žáků. V ZŠ U Kostela se začalo určením těch žáků, pro které by mohlo být problematictější se výuky účastnit. K tomu konstatuje David: „Na ty děti třeba cizinců nebo co mají Aspergerův syndrom, co nemají doma to zázemí, na ty jsme museli myslet jako v první linii. Aby měli tu podporu jako to zvládat. Ty ostatní jsme věděli, že nám naskočí i třeba po tom týdnu. Ale aby nám nikdo nevypadl.“ V ZŠ Pod Kopcem se taktéž zaměřili na žáky s rizikem

neúčasti online výuky, nicméně zvolili cestu vyhodnocení účasti v závislosti na prvních dvou týdnech online výuky. Jan popisuje:

Tam jsme využili asistentů pedagoga, protože jsme si po čtrnácti dnech udělali nějakou skicu. Načetli jsme si přístupy rodičů, přístupy dětí, jenom abysme viděli, že byly v podstatě nulový a návratnost těch úkolů slabá. Asistenti pak dostali za úkol obvolat ty děcka, kde je problém. Jestli je problém ve vybavení, že nemají wifi, že nemají tiskárnu, v něčem jiném. Jestli jsou na chalupe.

Na obou školách se tedy řešilo zapojení jednotlivých dětí do online výuky, a pokud se ukázalo, že žáci se online výuky neúčastní, hledaly se ve škole další možnosti, jak fyzickou výuku nahradit. K tomu Jan konstatuje:

Jsou tady samozřejmě děti, který nefungovaly, takže na tom jsme taky pracovali, jak to udělat. [...] Vygenerovalo se nám na každým stupni, dejme tomu, deset dětí, které mají problémy, takže tam jim to kopírujeme, asistentky vždycky v pondělí jim udělají celý program na týden, nechávají to tady ve složkách, plus jsme zkontaktovali pedagogickou fakultu a ve třech případech se nám podařilo získat studenty, kteří chodí doučovat přímo do rodin. Řekl bych, že pět lidí je nyní nefunkčních, že o nich nevíme.

System podpory žáků je tedy v obou školách několikastupňový – pokud žáci nepracují v podmínkách nastavených školou, kontaktuje škola rodinu a hledá se náhradní řešení, od poskytnutí hardwaru přes tisknutí materiálů, které si žáci vyzvednou na vrátnici, kde mají konkrétní složku, až po zajištění individuálního doučování v domácím prostředí. O analogickém postupu (individuální kontakt, zajištění techniky, doučování) hovořil také ředitel David. Z informací ze školní porady vyplynulo, že na ZŠ Pod Kopcem jsou učitelé v kontaktu s rodinami všech žáků (není zde žák, o němž by se v průběhu sběru dat „nevědělo“), nicméně u několika málo žáků škola s rodiči opakovaně řeší nepřítomnost během online výuky a spolu s tím nedostatek důkazů o učení. Ideál tedy představuje výuka všech žáků, nicméně Jan i David připouštějí, že tento ideál nebylo možné uskutečnit úplně.

Druhá fáze adaptace již má kurikulární povahu a více do ní zasahují učitelé. Zatímco na počátku adaptace mezi učiteli v obou školách nejprve panovala představa, že z hlediska obsahu bude výuka téměř analogická s prezenční výukou, posléze se ukázalo, že převedení výuky do online podoby není možné. Jak uvádí Jan: „Ten první týden, dva byly přehlčení a začali se samozřejmě logicky ozývat rodiče, že toho je strašně moc a tak dál.“ Mimo jiné také z impulsu rodičů se učitelé po zvládnutí technické stránky věci (zkontaktování se s žáky) museli věnovat úpravě obsahu směrem k jeho redukci. Z analyzovaných dat nicméně vyplývá, že redukce učiva automaticky přichází s online synchronní výukou. Zatímco při asynchronní výuce učitelé mohou žákovskou práci snadno naddimenzovat, při online synchronní výuce to již tak snadno nejde. Učitelka Darina stručně vystihla to, o čem mluvili i ostat-

ní učitelé: „Trvá to dýl a uděláme toho míň. Musím víc vybírat, co budeme dělat.“ Potřebu vyšší časové dotace v online synchronní výuce zmiňuje také učitelka Jarka: „Můžeme si vybrat, jestli učíme 45, nebo 60 minut. Já učím radši 60, protože to je jak 45 minut ve třídě.“ Podobně se vyjadřuje i Diana, která v novém kontextu reflektuje své vlastní dovednosti: „Pravidelně se mi teď stává, že nestíháme, co jsem naplánovala. [...] Neodhadnu, kolik toho během online hodiny stihneme.“ Učitelé – pokud ve výuce i po uzavření škol pokračují směrem k novým výstupům – se tak ocitají v situaci, kdy musejí přehodnotit nejen samotné učivo, ale také své vlastní plánování výuky.

Přechod k distanční výuce v sobě tedy nutně nese krok, v němž musí učitelé vybrat jádrové učivo a přizpůsobit tempo výuky. Jen tak dle slov ředitelů žáci nebudou přetížení a výuka pro ně bude zábavná (případně „alespoň snesitelná“, jak doplňuje Jan). David v tomto kontextu současně hovořil o tom, že jen pokud budou chtít vést výuku, jako by byla kontaktní, nebudou s to během online výuky dlouhodobě pracovat. Online výuka je totiž podle něj náročnější, a proto učitelé „musí ubrat“ (na obsahu i tempu): „Vy se tím jako zničíte, protože to je jinej typ výuky.“

V polovině dubna obě školy realizovaly výuku ustáleným způsobem. Všichni respondenti ve shodě popisovali domluvené postupy výuky a jejich technické zabezpečení (např. na ZŠ Pod Kopcem byla výzkumnice opakovaně seznamována se sdíleným úložištěm, přístupem k rozvrhu, mohla se podívat do dílčích hodnocení). Třetí, poslední fáze úspěšné adaptace, která v tomto okamžiku nastává, je již fází pouhých dílčích změn. Na obou školách dochází k menším změnám v návaznosti na zpětnou vazbu od rodičů (či diskuzím, na základě kterých je rodičovský impulz nezpracován), o čemž hovoří například Dominika: „Získali jsme zpětnou vazbu od rodičů a díky tomu jsme mohli po tom zkušebním dvoutýdenním provozu pracovat dál s plánem výuky.“ Základní parametry jsou však již neměnné. Mnozí učitelé již chtějí v rámci stanovených parametrů výuky obohacovat svůj instrumentář (viz např. zprávy učitelů ze ZŠ U Kostela: „Už jste někdo zkusil Gather town?“ – „Objevila jsem LearningApps, tak sdílím.“ atd.). Náměty na možné inovace ve výuce začínají být ve velké míře navrhovány zespoda. Po počáteční centralizaci se podoba výuky jednotlivých učitelů začíná (uvnitř stanoveného rámce) diverzifikovat.

5.2 Zpomalená adaptace – specifický případ ZŠ Lesní

Specifickým případem je adaptace na ZŠ Lesní. Jak již bylo uvedeno, ředitel Karel si přál, aby všichni učitelé školy postupovali jednotně, přičemž důvody, o kterých hovořil, byly ve shodě s rétorikou ředitelů Jana a Davida. Situace se zde však přesto vyvíjela jinak. Prvním problémem bylo to, že v době vyhlášení uzavření škol probíhaly v dané oblasti jarní prázdniny. Jak podotýká učitelka Karolína: „Informace o uzavření školy nás zastihla o jarních

prázdninách. Prvním krokem po jejich skončení byla porada, na níž jsme domlouvali pravidla domácího vzdělávání.“ Na rozdíl od ostatních škol zkoumaných v této studii se tak v ZŠ Lesní nekonala okamžitá porada. Proces adaptace byl hned na počátku zpomalen.

Zásadní rozdíl mezi ZŠ Lesní a dvěma školami, na nichž proběhla úspěšná adaptace, spočíval v rozhodnutí vedení o podobě výuky na dálku. Zatímco na zmíněných dvou školách záhy po jejich uzavření vedení po diskuzi s ICT koordinátorem rozhodlo, že výuka bude probíhat online, synchronně a na konkrétní platformě, ředitel ZŠ Lesní hledal koncepci společně s učiteli. Hledání optimálního rámce pro výuku na dálku tak bylo více demokratické, ale na druhou stranu vedlo k opakovaným změnám, jak sděluje ředitel Karel:

Naše původní představa byla taková, že to budeme zveřejňovat na školních stránkách, ty úkoly. Potom na té poradě převážila představa, že všudky v pondělí třídní učitelé shromáždí zadání od všech učitelů a rozešlou to jenom těm svým žákům ve třídě na jejich e-mailové adresy. Pak se ukázalo, že ten mezikrok s tím třídním učitelem je trochu zbytečný, takže přešli jsme na trochu jiný systém, ale ono to mělo nějaký vývoj ještě. Takže nejprve to běželo takhle.

Adaptaci na vzdálenou výuku jako proces sdíleného hledání popisují také učitelé. Karolína uvádí: „Jednou za čtrnáct dní je schůzka, sdílení zkušeností a nápadů. Taky řešíme reakce rodičů, takže přehodnocujeme množství a formy úkolů.“

Jak vyplývá z popisu výuky tří učitelů z dané školy, přibližně měsíc po uzavření škol a paralelně probíhajících jarních prázdninách probíhala výuka na dálku dle principu pevného dna a otevřeného stropu. Někteří učitelé setrvali u povinného minima, na kterém se ve škole domluvili, což znamená, že vyvěsili pokyny k práci na školní web (vždy na začátku týdne), sesbírali žákovské práce a žákům poskytli zpětnou vazbu bez sankčního hodnocení (jak vysvětluje učitel Kryštof). Jak však dokládá Kuba, žák sedmého ročníku, jedná se spíše o doporučené nežli závazné minimum: „Mně to [pokyny k práci] chodí přes stránky školy – a nic zábavného neděláme. A třeba v maticce nám taky někdy chodí čísla stránek z učebnice. A mailem zpátky to posílám jen někdy.“ Kuba současně hodnotí náročnost a efektivitu postupu, k němuž se na ZŠ Lesní v danou fázi uchýlili: „Trávím školou o dost míň času a o dost míň to chápu.“

Jiní učitelé se rozhodli využít nad rámec povinného minima více možností – někteří šli cestou online synchronní výuky (učitelka Karolína), jiní připravovali asynchronní prezentace či videa (učitelka Kamila) atd. Pro učitele se však jednalo o náročný úkol. I ti, kteří se rozhodli zkoušet alespoň jednou týdně online synchronní výuku, totiž pociťovali „nedostatečnou technickou zdatnost“. U ZŠ Lesní tak můžeme sledovat, co uvidíme také u škol, v nichž vedení hovořilo o ponechání autonomie učitelům – totiž ab-

senci podpory. Lze předpokládat, že podpora učitelů ze strany vedení a vize vedení vedoucí k rozhodnutí o podobě výuky na dálku jsou spojitémi nádobami. Pokud vedení školy nemá jasnou vizi o technických parametrech vzdělávání na dálku, nemůže učitelům připravit podporu pro to, aby mohli dané parametry naplnit. I školy, jejichž vedení chce zachovat kontinuitu výuky a uvědomuje si benefity jednotného postupu, tak může čekat dlouhá cesta, než se jim podaří přijít na to, jak nastavit výuku vhodným způsobem. To ostatně naznačuje i ředitel Karel: „Bylo by dobré, kdybychom měli příležitost mluvit o tom spolu s jinými školami, kdybychom třeba měli nějakou partnerskou školu.“ Na jaře 2020 si ale museli učitelé a vedení ZŠ Lesní pomoci sami.

5.3 Diferencovaná adaptace – pohled do škol se zachováním autonomie učitelů

Zbývá doplnit, jak probíhá adaptace na ZŠ Na Křižovatce a ZŠ Fialové, kde se vedení rozhodlo, že učitelé mohou při poskytování nouzové výuky na dálku postupovat dle svého vlastního uvážení. Nicméně právě s ohledem na to, že učitelé mohli výuku realizovat zcela libovolně, nelze zachytit jakýkoli jednotný postup na úrovni školy. Lze konstatovat, že na obou základních školách jsou učitelé, kteří si počínají jako učitelé na ZŠ U Kostela či Pod Kopcem. S žáky se schází ve vymezeném online prostoru v rámci pravidelné online synchronní výuky, sbírají důkazy o učení a žáci se jim – na základě jejich výpovědí, ale i prezentovaného množství odevzdaných úkolů ve zvolené odevzdávací – pravidelně připojují. Reprezentantem je učitel Vojta: „My teď děláme různé světadíly, takže tam se nám ta online výuka vyloženě hodí.“ Cílenou podporu ze strany školy Vojta sice nedostal (vedení po něm navíc online synchronní výuku nechtělo), ale díky různým online školením si dokázal sám poradit. Vojta si krom toho vytváří vlastní pracovní listy, které podle něj více vyhovují nárokům výuky na dálku. Zpětnou vazbu jednotlivým žákům poskytuje omezeně, ale eviduje, kdo materiály odevzdává. Kontrolu odevzdaných materiálů pak začleňuje do online synchronních hodin.

Vojta své materiály sdílí také s kolegyní Verčou, s níž si kolegiálně vypořádali i před uzavřením škol. Také Verča by chtěla vést výuku online synchronně, ale stejně jako někteří učitelé ze ZŠ Lesní naráží na hranice svých technických dovedností: „Já jsem teď byla na webináři o tom Zoomu, říkala mi kolegyně, že tam půjde, tak jsem šla taky – a asi to vyzkouším.“ Verča tak zkouší různé platformy a snaží se zhodnotit, která by byla nejužitečnější, což – jak sama uvádí – jí stojí spoustu času, který by mohla uplatnit jinde, například při poskytování zpětné vazby žákům, u nichž hodnotí jen to, zda odevzdali, či neodevzdali práci, nikoli kvalitu zpracování. Výjimkou jsou vysoce kvalitní práce jako například video s hudebním podkresem pojednávající o klíčení fazole, které měli její žáci za úkol zaznamenat (data: poznámky k žákovské práci). U podobných případů je zjevné, že možnosti, které

online výuka nabízí, přijdou Verči působivé, nicméně se k nim dostává nahodile. Inspiračním zdrojem jsou ve velké míře kolegyně z kabinetu, s nimiž se občas setkává. Poukazuje na to, že předmětové kabinetu jsou nyní důležité, neboť jsou to právě učitelky přírodopisu, s nimiž sdílí, co kdo zkouší. O tom, zda a jak výuku realizují například učitelé humanitních předmětů, neví, neboť se s nimi od uzavření škol neviděla.

V hledání opory v předmětovém kabinetu připomíná Verču učitelka Hanka. Také pro její výuku je charakteristické hledání a nahodilé nacházení, v němž mohou napomoci ostatní učitelé, v jejím případě učitelé českého jazyka a literatury, s nimiž by se Hanka ráda poradila o tom, jak žáky hodnotit: „Jak se postavím k těm žákům, u kterých žádnou snahu nevidím, to ještě nevím. Myslím, že se zeptám někoho z kolegů, že bychom to udělali aspoň trochu jednotně.“ Také v případě Hanky je zjevné, že v některých oblastech by jí nevdalo řídit se centrálně stanoveným postupem, neboť se nechce rozhodovat samostatně. Centrální návod, jak žáky hodnotit, však ve škole nemají, řídí se jediným pravidlem – nikdo nemá propadnout, ve shodě s pokyny MŠMT. Absentující podrobnější podporu proto Hanka hledá právě v předmětovém kabinetu.

Ve školách však v průběhu jara 2020 byli také učitelé, kterým se nepodařilo najít potřebnou podporu ani v předmětovém kabinetu. To je případ učitelky Vladky, která ve školní roce 2019/2020 nastoupila do praxe. Během prvního půl roku se ještě s kolegyněmi z kabinetu cizích jazyků příliš neseznámila, uvádějíciho učitele neměla – a na jaře pak došlo k uzavření škol. Ať už se jednalo o téma výukového obsahu, hodnocení či způsobu online výuky, pociťovala Vladka izolovanost a také určitou beznaděj: „Nevím. Potřebovala bych, aby mi to někdo ukázal, ale teď tu nikdo není.“ S učebnicí, kterou používala v prvním pololetí, se Vladce na dálku nedařilo pracovat, a nevěděla, zda ji může z výuky vypustit. Sama nedokázala vyhodnotit, jak má nyní pokračovat ve výuce. Ani přibližně měsíc po uzavření škol se jí nepodařilo najít vhodný způsob, jak od žáků získávat výsledky jejich práce: „Cizí jazyky jsou o komunikaci, takže odevzdávání písemné práce mi nepřijde vhodné.“

Autonomie učitelů tedy může nabývat různých podob. Pro učitele, jako je Vojta, znamenal přechod na nouzové vzdělávání na dálku příležitost vyzkoušet si neomezeně něco nového. Pro učitele typu Vladky se jednalo spíše o stagnaci, a to na počátku profesní dráhy. Lze tedy pouze říct, že adaptace na výuku na dálku měla různé podoby, o kterých někdy nemělo jasnou představu ani samo vedení: „Teď vám neřeknu, co dělají všichni učitelé a co třeba třídí. Spíš bych řekla, že to [pravidelnou online výuku] dělají hlavně ti zapálení. [...] Povinného nic nemají.“ Individualizované adaptace jednotlivých učitelů chápeme jako jasnou evidenci toho, že adaptace na úrovni školy neproběhla.

6. Důkazy o výuce na dálku

Doplňme, že učitelé, jimž byla ponechána jejich autonomie, se na základě pokynů vedení školy museli řídit jediným pravidlem – dodržovat všechny požadavky MŠMT. Toto téma, které zdůrazňuje ředitelka Hedvika i ředitel Vlastimil: „V hodnocení jedeme podle manuálu: Aby nikdo nepropadl.“ Oba ředitelé jsou v tomto bodě dokonce o krok dál. Předjímají, co by v budoucnu mohlo MŠMT, resp. ČŠI požadovat jako evidenci výuky z daného období, a tak i tuto evidenci shromažďují: „Ono jako to není nikde psaný, že se to bude řešit, jak to jako šlo, ale určitě na to dojde. A musím říct, že to mají za úkol zástupkyně. Kontrolují disk, aby na něm byly nějaké materiály od učitelů, až to přijde. A aby to sedělo s ŠVP.“ Podobně přistupují také k proběhlému šetření ze strany ČŠI (Pavlas et al., 2020b): „Já mám tady vyplněno od učitelů, jak se jim daří komunikace s žáky, rodiči a ostatními učiteli, jaká je digitální podpora distanční výuky, jak se inspirujeme v metodách distančního vzdělávání, jak učitelé spolupracují, jak se daří zapojovat žáky, to jsme tady psali pro ČŠI a byli spokojení. Chcete si to cvaknout?“ Hedvika na základě materiálů ukazuje, jak se spolu s učiteli snažili odpovědět, aby je výhledově nemohly čekat žádné restrikce, které by se odrazily například ve finančních prostředcích školy. Určitou oklikou se tak vracíme k jednomu z klíčových témat této školy – hájení zájmu učitelů.

Shrnutí a diskuze

Předložená studie si kladla za cíl zprostředkovat pohled dovnitř uzavřených škol a popsat, jak jejich vedení i učitelé hledali způsob, jímž by docílili continuity v poskytování vzdělávání v podmínkách pandemie, a jak jej zdůvodňovali. Je zjevné, že proces adaptace na nouzovou výuku na dálku měl mnoho podob, mezi nimiž však lze najít určité uzlové body. Obecně řečeno podoby procesů ve školách jakožto konkrétních organizacích nám umožňují porozumět procesu adaptace na vzdálenou výuku v rámci školy jako instituce (Dvořák et al., 2010; Pol, 2013).

Za zásadní bod celého procesu lze považovat rozhodnutí vedení školy, které determinovalo celé období prvního uzavření škol. Jednalo se o rozhodnutí, zda bude celá škola vystupovat jednotně – podle vize, s níž přišlo vedení školy (s větší či menší mírou participace učitelů), nebo zda budou učitelé nadále realizovat výuku podle vlastního plánu jakožto odborníci na svůj předmět a svou třídu. Sedláček (2020, s. 26) v kontextu teorií efektivních škol poukazuje na přesvědčení, že „úspěch autonomních škol je silně závislý na efektivitě lídrů škol, zejména pak jejich ředitelů“. Ačkoli by bylo možné chá-

pat zásah vedení škol do toho, jak mají učitelé vyučovat, jako přílišné vstoupení do pravomocí učitelů (a někteří učitelé z předloženého výzkumu tuto perspektivu sdíleli), domníváme se, že při pohledu na to, jak byla ve sledovaných školách realizována výuka, se jednalo o postup efektivní. Pokud totiž vedení školy převzalo odpovědnost za technické, organizační i koncepční nastavení nouzové výuky na dálku, poskytlo (minimálně mezi školami v této studii) učitelům současně potřebnou podporu pro to, aby nastaveným požadavkům mohli dostát. Učitelé získali určitý návod, jak mají postupovat, aniž by ho museli sami hledat, a mohli se soustředit na rozvoj svých digitálních kompetencí a nezbytné úpravy kurikula. Na úrovni celé školy pak postupně došlo ke stabilizaci nouzové výuky na dálku, která měla u všech učitelů jednotné parametry a odehrávala se v jednotném online prostředí. Jednotným způsobem komunikace školy současně vyšly vstříc požadavkům rodičů zejména druhostupňových žáků volajících po jednotné elektronické platformě, o nichž se zmiňují Švaříček et al. (2020).

Právě Švaříček et al. (2020) před podobným rozhodnutím ve své studii varují, neboť ředitelé dle autorů mohou narazit na subjektivní přesvědčení učitelů, která jsou s danými požadavky v rozporu, čímž proces změny může skončit nezdarem. Toto stanovisko nelze vyvrátit. I v rámci této studie se ostatně jednou z respondentek stala učitelka, která v důsledku centrálně nastavených požadavků školu (ale nikoli školství) opustila. Bez nároku na jakoukoli reprezentativnost však lze říct, že uvnitř škol, kde byla učitelům ponechána autonomie, bylo možné najít případy nezdaru (v podobě neukončené individuální adaptace na vzdálenou výuku a přetrvávajícího hledání vhodného postupu) o poznání snadněji, a to i mezi učiteli, které k rozhovoru navrhli sami ředitelé. Na úrovni škol lze konstatovat, že adaptace, na jejímž konci by všichni učitelé dané školy měli stabilizovaný způsob výuky na dálku, neproběhla, resp. nebyla ukončena. Domníváme se, že rozhodnutí vedení je možné chápat i jinak než jen jako zásah do autonomie učitelů. Vedení škol a učitelé si tímto způsobem rozdělili odpovědnost za různé aspekty adaptačního procesu.

Je zjevné, že samotná vize vedení k úspěšné adaptaci nestačí, což se ukázalo na případu ZŠ Lesní. Zde sice vedení mělo obecnou představu o vhodné koncepci výuky na dálku, nedošlo však k nastavení systému podpory. Toto uspořádání sice předznamenalo demokratickou podobu hledání nejlepších možných parametrů výuky na dálku, ale současně vedlo k prolongaci adaptačního procesu. Domníváme se, že identifikované potřeby vedení škol v rámci procesu adaptace na nouzovou výuku na dálku, zejména nastavení minimální úrovně kvality a zajištění možnosti sdílení mezi školami, jsou v tomto smyslu podnětem k diskuzi o vymezení rolí tzv. středního článku ve vzdělávání (Veselý, 2021).

Z výzkumných dat dále vyplynulo, že školy jsou schopné a s akcentem na ochranu sebe samých také ochotné upravovat evidenci realizované výuky na dálku. Za paradoxní lze považovat, že školy, v nichž má vedení mlhavější představu o podobě výuky svých učitelů, mohou na nastavené požadavky kontrolních orgánů reagovat lépe než školy, jejichž vedení má ohledně podoby a frekvence výuky jednotlivých učitelů jasnou evidenci. Ilustrativní příklad lze uvést v souvislosti s hodnocením – zatímco v ZŠ Fialové či ZŠ Na Křížovce se důsledně dbalo, aby všichni žáci měli nejhůře stejnou známku jako v pololetí a nikdo nepropadl, v ZŠ U Kostela se odkládala klasifikace žáka kvůli nedodaným důkazům o učení. Právě ve vytváření poupravené, optimističtější evidence o efektivní výuce na dálku lze hledat vysvětlení rozporných výsledků z šetření České školní inspekce (Pavlas et al., 2020a) a Smetáčkové a Štecha (2021). Je totiž možné, že k šetření České školní inspekce přistoupilo obdobným způsobem více ředitelů než jen respondenti z této studie.

Zásadním tématem realizovaných šetření pojednávajících o výuce na dálku byl požadavek online synchronní výuky ze strany rodičů (Šimková, 2021; Švaříček et al., 2020). Na základě výsledků této studie lze konstatovat, že se jedná se o relevantní požadavek. Zatímco v online asynchronní výuce se v roli garantů didaktického zprostředkování učiva ocitají sami rodiče, kteří jsou delegováni učiteli, při pravidelném uplatňování online synchronní výuky se odpovědnost za výklad učiva přesouvá zpět do rukou učitelů. Argumenty ve prospěch online synchronní výuky můžeme touto studií podpořit a současně rozvinout o rozměr přiměřenosti kurikula. Ukázalo se totiž, že ve chvíli, kdy učitelé vyučují online synchronně, naráží sami na časové limity online výuky a své plány zpravidla musejí redukovat. Pokud tedy ve škole dojde k úspěšné adaptaci výuky, musí současně dojít k adaptaci kurikula, což je ve výsledku užitečné pro žáky, kteří se vzdělávají doma, pro jejich rodiče i pro samotné učitele.

Literatura

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st-9th graders' parents. *Frontiers in Education*, 5, 1–8. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00103>
- Brooks, D. C., & Grajek, S. (2020, 12. března). *Faculty readiness to begin fully remote teaching*. Educause Review. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/faculty-readiness-to-begin-fully-remote-teaching>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: Methods for the 21st century*. Sage.
- Corbin, J. (2012). *Theoretical coding and grounded theory analysis*. Summer School of Qualitative Research, Trento.

- ČTK. (2020, 17. srpna). *Výuka na dálku bude povinná, schválila vláda. Školy dostanou miliardu na počítače*. Aktuálně.cz. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/vyuka-na-dalku-bude-povinna-schvalila-vlada-skoly-dostanou-m/r~edbee3ee09f11eab115ac1f6b220ee8/>
- Duschinská, K., & High, R. (2020). Reflexe nouzové výuky: distanční přednášky předmětu základy didaktiky. *Pedagogická orientace*, 30(2), 266–281. <https://doi.org/10.5817/pedor2020-2-266>
- Dvořák, D., Chvál, M., Starý, K., Urbánek, P., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Karolinum.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators, and improving schools*. Westview Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, 27. března). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Majerčíková, J., Horníčková, B., & Lorencová, S. (2020). Materská škola jako „zabalená krabička“: Sonda do předškolního vzdělávání v čase první vlny pandemie covid-19. *Pedagogická orientace*, 30(2), 231–241. <https://doi.org/10.5817/pedor2020-2-231>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd Ed.). Sage Publications.
- MŠMT. (2020). *Harmonogram uvolňování v oblasti školství 2020*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>
- MZČR. (2020). *Mimorádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol ze dne 10. března 2020*. Ministerstvo zdravotnictví České republiky. <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>
- Němec, Z. (2021). “They went on the so-called front-line”: Headteachers on the importance of teacher assistants supporting Roma students during Covid-19 pandemic. *E-Pedagogium*, 21(2), 7–17. <https://doi.org/10.5507/epd.2021.022>
- Novinky. (2020, 25. září). *Jak řešit distanční vzdělávání, když tříd v karanténě přibývá? MŠMT poslalo školám návod*. Novinky.cz. <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/jak-resit-distanzni-vzdelavani-kdyz-trid-v-karantene-pribyva-msmt-poslalo-skolam-navod-40337431>
- NÚOV. (2008). *Jaký je rozdíl mezi dálkovým a distančním studiem?* Národní ústav odborného vzdělávání. <http://www.nuov.cz/jaky-je-rozdil-mez-dalkovym-a-vecernim-studiem>
- O’Keefe, L., Rafferty, J., Gunder, A., & Vignare, K. (2020). *Delivering high-quality instruction online in response to COVID-19: Faculty playbook*. Every Learner Everywhere.
- Pavlas, T., Pražáková, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., Folwarczný, R., Borkovcová, I., Modráček, Z., & Chovancová, K. (2020a). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf
- Pavlas, T., Pražáková, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Borkovcová, I., & Folwarczný, R. (2020b). *Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu. Tematická zpráva*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/Vzdelavani-v-materskych-skolach-v-obdobi-nouzoveho-stavu-Tematicka-zprava.pdf
- Pol, M. (2013). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita.
- Prokop, D. (2020, 6. dubna). *Život během pandemie – ekonomické dopady a distanční vzdělávání*. PAQ Research. <https://www.paqresearch.cz/post/zivot-behem-pandemie-ekonomicke-dopady-a-distanzni-vzdelavani>
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita.

- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155. <https://doi.org/10.5817/pedor2020-2-122>
- Sedláček, M. (2014). Případová studie. In *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Portál.
- Sedláček, M. (2020). *První učitel: k roli ředitele školy v pedagogickém vedení*. Masarykova univerzita.
- Šedřová, K., Nekardová, B., & Rozvadská, K. (2021). Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie covid-19 očima vysokoškolských učitelů. *Studia paedagogica*, 26(3), 51–81. <https://doi.org/10.5817/sp2021-3-3>
- Šimková, D. (2021). Co budeme dělat zítra? Pokusíme se přežít! Vzdělávání doma v době koronavirové pandemie z perspektivy matek. *Studia paedagogica*, 26(3), 167–185. <https://doi.org/10.5817/sp2021-3-7>
- Smetáčková, I., & Štech, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica*, 26(1), 9–38. <https://doi.org/10.5817/sp2021-1-1>
- Straková, J. (2021, 16. listopadu). *Negativní dopady pandemie na studijní výsledky žáků a jak je napravit*. Wolters Kluwer ČR. <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/negativni-dopady-pandemie-na-studijni-vysledky-zaku-a-jak-je-napravit.a-8095.html>
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9–41. <https://doi.org/10.5817/sp2020-3-1>
- Švaříček, R., & Šedřová K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76(1), 93–135. <https://doi.org/10.3102/00346543076001093>
- UNESCO. (2020, March 4). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Veselý, A. (2021). Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace pro vzdělávací politiku. *Orbis scholae*, 15(1), 37–55. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.12>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.
- Zákon č. 349/2020 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (2020). <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=349&r=2020>
- Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.