



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Ředitelé/ředitelky

Tento dokument vznikl v rámci projektu financovaného z Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pod názvem „Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika: hodnoty, postoje, argumentace a zkušenosti“, registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016402.

Výzkumná zpráva

Zpracovaly:

Mgr. et Mgr. Paulína Tabery

Mgr. Zdeňka Balíková

2022

Praha



Centrum
pro výzkum
veřejného
mínění

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
Jilská 1, Praha 1 / tel.: 210 310 591
e-mail: cvvm@soc.cas.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Oponovali:

doc. PhDr. Jiří Buriánek, CSc.

doc. Mgr. Petr Knecht, Ph.D.



Centrum
pro výzkum
veřejného
mínění

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
Jilská 1, Praha 1 / tel.: 210 310 591
e-mail: cvvm@soc.cas.cz



Obsah

Shrnutí	6
1. Úvod.....	8
2. Metodologie.....	9
3. Nerovnosti ve vzdělávání.....	10
4. Obsah učiva a metody výuky.....	17
5. Učitelská profese.....	23
6. Distanční výuka v období pandemie covidu-19.....	26
7. Závěr.....	29



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Seznam příloh

- 1) Scénář individuálního hloubkového rozhovoru



Centrum
pro výzkum
veřejného
mínění

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
Jilská 1, Praha 1 / tel.: 210 310 591
e-mail: cvvm@soc.cas.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Seznam zkratk

RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program



Centrum
pro výzkum
veřejného
mínění

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
Jilská 1, Praha 1 / tel.: 210 310 591
e-mail: cvvm@soc.cas.cz



Shrnutí

Předmět a cíle studie:

- Předkládaná výzkumná zpráva shrnuje hlavní zjištění z kvalitativního výzkumu ředitelů a ředitelek¹ základních a středních škol, který proběhl prostřednictvím 15 individuálních rozhovorů.
- Cílem analýzy je zprostředkovat hlubší vhled do názorů ředitelů týkajících se uvedených témat:
 - **Nerovnosti ve vzdělávání;**
 - **Obsah učiva a metody výuky;**
 - **Učitelská profese;**
 - **Distanční výuka v období pandemie covidu-19.**
- Tento materiál bude sloužit jako podklad k dalším analýzám.

Základní zjištění:

- **Nerovnosti ve vzdělávání**

Nerovnosti ve vzdělávání jsou řediteli poměrně silně vnímány a v obecné rovině jsou spojovány s různým sociálním a kulturním zázemím dětí a se specifickými regiony. Vyrovnávání těchto rozdílů považují ředitelé za součást práce s dětmi. Inkluzi poměrně silně spojují především se společným vzděláváním dětí se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním s ostatními dětmi.

Vnitřní diferenciací má své zastánce i odpůrce. Kladnou stránkou tohoto přístupu je možnost rozvíjení dětí na takové úrovni, na jaké v daném čase jsou připraveny. Učitelům se zase lépe pracuje s homogennější skupinou. Zápornou stránkou je ztráta motivace, stigmatizace a zhoršení vztahů s učiteli i mezi dětmi.

V případě vnější diferenciací ředitelé poměrně dobře nahlíželi na praktické a speciální školy, které podle nich dříve měly svou funkci. Stejně tak neodsuzovali ani existenci víceletých gymnázií, ovšem jejich roli ve vzdělávacím systému viděli v podpoře nadaných dětí, proto by se podle nich měla soustřeďovat pouze na tuto úzce vymezenou specifickou skupinu. Podpora a rozvoj nadaných dětí a talentů byla obecně řediteli považována za slabý bod vzdělávacího systému.

- **Obsah učiva a metody výuky**

Pojmy jako klíčové kompetence, gramotnosti a průřezová témata jsou v životě škol poměrně dost frekventované, i když jejich pojetí a definice se mohou lišit. Ředitelé se o zmíněných pojmech a jejich užívání snaží mluvit při tvorbě a revizi ŠVP nebo při přípravě učitelů na výuku v hodinách a podporovat jejich osvojování. Zároveň však existuje i přístup, podle něhož není potřeba tyto věci příliš rozmyšlet, protože dobrý učitel je dělá „sám od sebe“.

¹ Do výzkumu byli osloveni ředitelé i ředitelky, přičemž jejich podíl ve vzorku je vyrovnaný. Nicméně vzhledem k úspoře místa a zajištění čtivosti je v textu používáno generické maskulinum.



Ředitelé souzní s myšlenkou snížení objemu učiva, ale zároveň očekávají i revizi obsahu. Snížení objemu učiva se pojí s možností více využívat různé metody výuky, nejen frontální výuku, na níž spoléhají kvůli nedostatku času.

Diskutována byla také míra volnosti a závaznosti, dvou protichůdných tendencí při konstrukci RVP. Ředitelé na jedné straně chápou nutnost společného základu, na straně druhé chtějí a oceňují volnost, která umožňuje naplňovat vizi školy a poskytovat individualizovanou výuku.

- **Učitelská profese**

Učitelská profese je vnímána jako náročná, a to zejména z hlediska tlaku na psychiku. Ředitelé i učitelé se cítí být pod tlakem očekávání rodičů i společnosti, ale zároveň vědí, že je potřeba se dále vzdělávat. Současná situace je specifická tím, že školství má za sebou dvě náročná období, a to pandemii covidu-19 a migrační vlnu z důvodu války na Ukrajině. Stres a vyhoření, které mohou učitelé i ředitelé pociťovat, ovšem nesouvisí pouze s těmito událostmi. Pedagogičtí pracovníci patří mezi profese, u kterých může dojít k vyhoření, a proto by jejich psychickému zdraví měla být věnována systematická pozornost.

- **Distanční výuka v období pandemie covidu-19**

Distanční výuka představovala změnu, která přinesla jak pozitiva, tak negativa. Schopnost pracovat s technologiemi, ale i zamyšlení se nad výukou a předáváním znalostí jsou kladnou stránkou. Tou zápornou je ztráta sociálních kontaktů dětí a nutnost doučit děti to, co se v distanční výuce neučilo, nebo co nebyly schopné se naučit.



1. Úvod

Předkládaná výzkumná zpráva je šestá ze sedmi výzkumných zpráv vytvořených v rámci projektu Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika: hodnoty, postoje, argumentace a zkušenosti (zkrácený název Veřejné mínění o vzdělávání). Projekt si klade za cíl zmapovat názory různých veřejností (aktérů) na problémy a opatření vzdělávací politiky.

Tato studie se zaměřuje na **ředitele a ředitelky**² jako na jednoho z aktérů vzdělávací politiky, přičemž k problematice přistupuje kvalitativně. Pro získání materiálu k analýze bylo provedeno 15 individuálních hloubkových rozhovorů s řediteli základních a středních škol.

Ve zprávě jsou představena **základní zjištění z této fáze výzkumu**, která jsou řazena do následujících tematických částí:

- **Nerovnosti ve vzdělávání**

Nerovnosti ve vzdělávání jsou jako klíčové téma projektu přítomné v každé výzkumné etapě. S řediteli byly diskutovány zejména různé formy vnější i vnitřní diferenciací, jejich výhody a nevýhody a zkušenosti s nimi, ale také obecné postoje k nerovnostem a k inkluzi.

- **Obsah učiva a metody výuky**

U obsahu učiva byl v případě ředitelů jako odborné veřejnosti kladen důraz na diskusi ohledně klíčových kompetencí, gramotnosti a průřezových témat. Jsou to klíčové pojmy spojené s kurikulem a jsou používány ve všech strategických dokumentech ohledně vzdělávání. Míra pochopení a internalizace těchto pojmů, ale především jejich uchopení v praxi jsou proto zásadní pro naplňování cílů vzdělávací politiky. S řediteli byl také diskutován objem učiva a jeho náplň tak, jak byla reflektována v kvantitativním šetření rodičů.

- **Učitelská profese**

V sekci o učitelské profesi byla diskutována její náročnost (u ředitelů i náročnost funkce ředitele) a formy kompenzace této náročnosti (ocenění, profesní růst), ale také odchody z profese a kvalifikační předpoklady učitele.

- **Distanční výuka v období pandemie covidu-19**

Distanční výuka byla posledním tématem, které se prolínalo více výzkumnými aktivitami. V tomto výzkumu byly zjišťovány názory jak na její efektivitu, organizační a časovou náročnost, tak dopad na vztahy v pedagogickém sboru a vztahy mezi žáky.

² Do výzkumu byli osloveni ředitelé i ředitelky, přičemž jejich podíl ve vzorku je vyrovnaný. Nicméně vzhledem k úspoře místa a zajištění čtivosti je v textu používáno generické maskulinum.



2. Metodologie

Celkem bylo provedeno 15 individuálních hloubkových rozhovorů s řediteli. Všechny byly vedeny online v délce cca 1,5 hodiny. Pro zajištění diverzity byli vybráni ředitelé ze základních a středních škol ze sídel různé velikosti. Předpokládáme totiž, že školy z různě velkých obcí mohou mít odlišné zkušenosti a problémy. V případě středních škol byly respondenty pouze ředitelé gymnázií.

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní výzkum, nelze říci, jak jsou jednotlivé jevy, problémy nebo pojetí rozložené v ředitelské populaci. Vzorek tak není reprezentativní, nicméně byla snaha o jeho rozmanitost, aby mohly být reflektovány co nejrozumnější zkušenosti, podoby a pojetí zkoumaných jevů.

Konečný soubor má následující charakteristiky:

Typ školy	Velikost sídla	Počet ředitelů ve vzorku
ZŠ	do 2 000 obyvatel	3
ZŠ	2 000 až 20 000 obyvatel	3
ZŠ	20 000 až 200 000 obyvatel	2
ZŠ	nad 200 000 obyvatel	3
SŠ	20 000 až 200 000 obyvatel	2
SŠ	nad 200 000 obyvatel	2

Počet let ve školství	Počet ředitelů ve vzorku
15–20 let	5
21–30 let	4
31 a více let	6

Počet let ředitelem	Počet ředitelů ve vzorku
do 5 let	7
6–15 let	2
16–30 let	4
31 a více let	2

Pohlaví	Počet ředitelů ve vzorku
žena	7
muž	8



3. Nerovnosti ve vzdělávání

Nerovnosti ve vzdělávání jako problém k řešení

Nerovnosti ve vzdělávání, které byly definované jako nerovné šance na začátku vzdělávací dráhy a rozdílný přístup k dobrému vzdělání, byly nejdříve diskutovány velmi obecně.

V této obecné rovině jsou nerovnosti ve vzdělávacím systému řediteli poměrně silně vnímány, i když ne vždy jsou nutně podloženy jejich osobní zkušeností nebo praxí na dané škole, přičemž v přímé zkušenosti hraje roli velikost školy a obce. U menších škol nebo u škol v menších obcích nejsou nerovnosti na obecné úrovni zažívány tak intenzivně.

Nejčastěji jsou nerovnosti spojovány s růzností **sociálního a rodinného zázemí** dětí a **specifiky regionu**. Dalším spontánně zmiňovaným pojmem je **inkluze** a vzdělávání dětí se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Z opačné strany je také vnímána **nedostatečná podpora nadaných dětí**. Talentovaní žáci nemají podle ředitelů uspokojivou systémovou podporu pro rozvoj svého talentu.

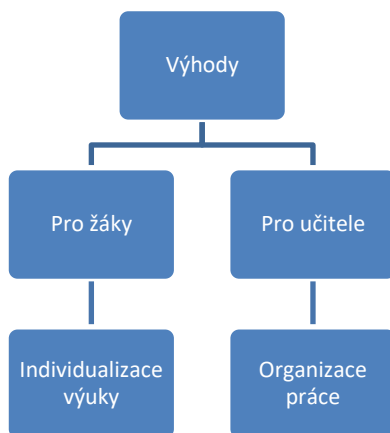
Vnitřní diferenciaci – rozdělování žáků do skupin nebo tříd podle schopností

Rozdělování žáků podle schopností do tříd nebo menších skupin při výuce je realitou na mnoha základních školách. Je proto relevantní diskutovat, jaké výhody a nevýhody spatřují ředitelé v takové praxi.

Výhody dělení podle schopností

Výhody rozčlenění žáků do tříd nebo skupin dle schopností jsou podle ředitelů dvojí: **pro žáky** a **pro učitele**. Dětem to umožňuje vzdělávat se takovým způsobem, který je pro ně v danou chvíli **rozvíjející**. Učitelům se zase **lépe pracuje** s homogenní skupinou.

Diferenciaci tedy může sloužit k naplnění individuálních potřeb a přispět k individualizaci vzdělávání. V některých školách například na část předmětů vytvářejí skupiny z dětí integrovaných, které jsou ve společném ročníku. Na druhé straně jde také o podporu talentů a mimořádně nadaných dětí. V části škol se snaží možnost individuálního vzdělávání a výběr směru dalšího rozvoje zajistit nabídkou volitelných předmětů.





Nevýhody dělení podle schopností

Větší část ředitelů však upozorňovala na nevýhody rozdělování dětí podle jejich schopností a uváděla důvody, proč na jejich škole **tyto postupy nezavádějí**. Hlavním argumentem proti takovému dělení je, že v homogenní skupině žáků chybí tzv. tahouni, kteří by nastavovali aktivní pracovní atmosféru, a děti se navzájem **nemotivují**. Dělení podle schopností zároveň děti navzájem i v pohledu učitelů zaškatulkovává, nebo dokonce **stigmatizuje** a vytváří **špatné vztahy** mezi těmito skupinami. Děti navíc v homogenních skupinách **nepoznají rozmanitost společnosti**, protože se uzavírají do unifikovaných skupin.



Rozdělování žáků do pracovních skupin bez ohledu na schopnosti

Ve školách, které mají hodně žáků a na některé předměty potřebují větší prostor pro individuální rozvoj, řeší tuto situaci **dělením dětí do menších pracovních skupin, avšak nikoliv podle dosahovaných výsledků**. Na malých školách se dělení do skupin na druhou stranu vůbec neřeší, jelikož při malém počtu žáků ve třídách zvládají individualizovaný přístup i při běžném provozu.

Vnější diferenciaci

V rámci vnější diferenciaci byly diskutovány dva typy škol: **praktické a speciální školy a víceletá gymnázia**.

Speciální školy byly ve výzkumu nahlíženy relativně pozitivně. Podle ředitelů dříve fungoval dobrý systém speciálních škol, které podle jejich mínění poskytovaly lepší péči a individuální přístup k dětem dnes integrovaným do základních škol. Základní školy jim podle názorů respondentů v mnoha případech spíše škodí a v podstatě nepřináší rovné příležitosti.

Stigma speciálních a praktických škol

Speciální školy jsou podle ředitelů upozadřovány přístupem rodičů, kteří mohou o zařazení dítěte také rozhodovat. Jsou podle nich ve společnosti „strašákem“ a rodiče do nich nechťejí své děti umisťovat. Mnohým dětem by podle jejich mínění speciální školství mohlo dát větší podporu a pozornost a žáci by mohli dosáhnout lepších výsledků než ve standardních základních školách, které pro práci s těmito dětmi nemají odborný personál, vybavení ani časové či prostorové kapacity.



Víceletá gymnázia

Zatímco u speciálních škol převládalo spíše kladné nahlížení, víceletá gymnázia byla vnímána rozporuplně. Jsou **spojována s některými nevýhodami**, které byly zmiňovány u vnitřní diferenciaci, tedy **ztráta motivace a aktivní pracovní atmosféry u žáků**, kteří na základních školách zůstávají, a také menší sociokulturní rozmanitost. Zároveň je odchod na víceleté gymnázium vnímán i jako ambice rodiče, přičemž se ředitelé nedomnívají, že by na úrovni nižšího gymnázia bylo žákům poskytováno znatelně lepší vzdělání.

Naopak za **kladný aspekt** víceletých gymnázií považují **možnost rychlejšího postupu ve výuce** pro ty žáky, kteří na základní škole nebyli dostatečně stimulováni a museli čekat na ostatní děti, případně odchod na víceleté gymnázium považují za možný útek z nekvalitní základní školy. Tento názor je **konzistentní s míněním o nedostatečné podpoře nadaných žáků**.

I přes tento kladný aspekt, nebo možná právě kvůli němu se naprostá většina ředitelů shodla na tom, že **počet víceletých gymnázií by se měl zredukovat** a že by měla být určena pro opravdu úzký výběr dětí, pro něž budou skutečně přínosná, a také pro děti, které zvládnou vyšší tlak na výkon již v takto nízkém věku. Kromě výuky bylo jako negativní nebo zatěžující aspekt zmíněno dojíždění, protože pro děti z malých obcí je právě cestování často zbytečně zatěžující, a to i navzdory tomu, že jsou talentované. **Role víceletých gymnázií** ve vzdělávacím systému by tak podle ředitelů **měla být spíše menšinová a elitní** a měla by zajišťovat rozvoj nadaných dětí.

Inkluze a vyrovnávání nerovností

Zatímco **nerovnosti definované jako nerovné šance na začátku vzdělávací dráhy a rozdílný přístup k dobrému vzdělání** jsou v obecné rovině často řediteli uváděny **v souvislosti s různým sociálním a kulturním prostředím dětí**, při dotazu přímo na **inkluzi** se objevuje **užší pojetí**, a to **zaměřené na žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním** spíše než se sociálním znevýhodněním. Ředitelé uvádějí tyto příklady kvůli demonstraci funkčnosti, nebo nefunkčnosti nastavených veřejně-politických opatření. Neznamená to, že by si nebyli vědomi sociálních a kulturních rozdílů, ale jejich vyrovnávání si více spojují s běžnou praxí, běžným provozem.

Inkluze jako problém

Jakou školu má dítě navštěvovat? Systém vs. individuální posouzení

Zásadním problémem, který podle ředitelů inkluze přinesla, je posouzení, které dítě by mělo navštěvovat standardní základní školu a které školu speciální. Podle respondentů by se měla lépe nastavit pravidla a vypracovat jasnější a funkčnější systém rozhodování o tom, kterému dítěti bude která škola vyhovovat.

Zároveň by se však podle ředitelů mělo rozhodovat velmi individuálně o tom, které z dětí s podpůrnými opatřeními zařadit do běžné školy. Do speciální školy by ředitelé většinou zařadili děti s lehkou mentální retardací a s jejími vyššími stupni či děti se závažnou poruchou chování. Podle některých by byly tyto školy vhodné také pro děti, které potřebují větší pozornost a klid, ale běžná základní škola, kterou by případně navštěvovaly, by jim tyto podmínky nemohla poskytnout. Jedním z problémů procesu inkluze je podle ředitelů v tom, že speciálně-pedagogická centra posílají do běžných škol děti s vysokým stupněm podpůrných opatření.

Co je prospěšné pro dítě a kde se více rozvíjí?

Ředitelé uváděli řadu příkladů dětí, které podle nich integrací do běžných základních škol nezískaly lepší přístup ke vzdělávání, naopak se ve velkém kolektivu staly outsidersy. Mělo by se tedy více přihlížet k tomu, jaké rozhodnutí bude prospěšné pro dítě a jeho specifické potřeby. Speciální školy mohou podle respondentů pro řadu dětí vytvořit klidnější, více podporující a rozvíjející prostředí, umožní jim zažít úspěch a mohou je více motivovat k dalšímu učení. V případě žáků s vyšším stupněm podpůrných



opatření mohou dát dětem také větší šanci dostat se po základní škole na učňovské obory, protože mají větší prostor pro rozvíjení praktických dovedností.

Dvoji vyloučení

Někteří respondenti upozorňovali na to, že ve snaze začlenit děti, které by dříve byly ve speciálních školách, do běžné základní školy, často dochází naopak k jejich vyloučení z třídního kolektivu. Tyto děti mnohdy nestíhají výuku stejně rychle jako ostatní, musí se jim velmi intenzivně věnovat asistent a pro udržení výuky se nezřídka odchází s asistentem učit samostatně do jiné třídy. Mají úplně jiný režim výuky, nedrží krok s ostatními dětmi, a nezažijí tedy mnoho úspěchů. Inkluze tak může děti opětovně vyřadit z „běžné“ společnosti a odepřít jim fungování v třídním kolektivu, které by jim spíše poskytla speciální škola.

Podmínky pro zavedení inkluze

Dalším problematickým bodem inkluze je vedle množství integrovaných zdravotně znevýhodněných dětí a tím potřebného **nárůstu personálu a administrativy** podle většiny ředitelů **špatné personální a finanční zajištění škol**. Školy se potýkají s **malým počtem asistentů pedagoga**, především s jejich **nízkou odborností** ve srovnání s tou, kterou by pro práci s dětmi potřebovaly. Školy by tedy potřebovaly více **možností a finančních prostředků na podporu vzdělávání asistentů pedagoga**, případně na **zaplacení speciálních pedagogů**, kteří podle respondentů na základních školách stále chybějí. Řada větších škol se také potýká s **nedostatkem prostoru** a s **limity kapacit tříd**. Je až příliš velký počet žáků ve třídách na to, aby byl umožněn individuální přístup k žákům obecně, nejen pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Současná praxe v začleňování znevýhodněných žáků neznamena problém pro všechny základní školy. Školy, na kterých se ve velké míře uplatňují přístupy jako zrušení nebo minimalizace přímého vyučování, slovní hodnocení apod., jsou se současnými podmínkami v zásadě spokojené, přičemž podmínkou úspěchu je **spolupráce rodiny**.

Inkluze pouze jako podpora znevýhodněných žáků?

Ředitelé také v souvislosti s podporou znevýhodněných žáků vyjadřovali obavu ze zanedbání podpory žáků nadaných, či v učení rychlejších. Systém podle nich neumí pracovat s talenty a na děti, které nemají se školou problém, se v současném nastavení zapomíná a jejich potenciál se dále nerozvíjí.

Část respondentů je kritická k tomu, co vnímají jako přehnanou unifikaci znalostí a přístupů k různým potřebám dětí ve vzdělávacím systému. Obecným **cílem** je podle nich **individualizované vzdělávání**, které by umožnilo všem žákům dosáhnout svého maxima.

Inkluze jako řešení

Všechny základní školy věnují pozornost začleňování znevýhodněných žáků. Ředitelé vyrovnávání nerovností považují za důležitou součást práce své i učitelů.

Snaha o vyrovnávání nerovností

Na podpoře znevýhodněných žáků všechny školy spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, které žákům zajistí **asistenta pedagoga**, organizují hodiny podpory a intervence. I když se v tomto ohledu školy řídí pokyny poradny, bývá pro ně zajištění kvalitních asistentů často náročné. Na některých školách mají totiž velké množství předepsaných asistentů, které musí všechny technicky vybavit a často dovzdělat v práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Práce asistentů se však na řadě škol podle ředitelů vyplatila a podařilo se začlenit i děti, o které je náročné pečovat.

Snaha o naplnění individuálních potřeb všech

Školy pro své žáky hojně využívají možnost doučování, především to hrazené ministerským programem, ale i hrazené z vlastních zdrojů. Některé školy nabízejí volitelné předměty pro rozvíjení znalostí nad rámec jednotné výuky. Gymnázia, která jsou podle výpovědí respondentů již většinou více homogenní



a nepotřebují tolik opatření pro řešení nerovností, svým žákům nabízí konzultační hodiny a volitelné předměty.

Řada škol se prostřednictvím různých fondů, dotací a sponzoringu snaží vyrovnávat také rozdíly v socioekonomických podmínkách žáků. Nejčastěji jsou dětem hrazeny obědy, výjezdy nebo vybavení. Soukromé školy rodinám příležitostně poskytují stoprocentní stipendia.

Poznávání rozdílnosti

Všichni ředitelé se jednotně shodli na tom, že společné vzdělávání dětí z různého sociálního a kulturního prostředí je velmi důležité a pro děti prospěšné. Děti by měly poznávat kulturní rozmanitost, sociální pestrost společnosti, vzájemně se obohacovat, respektovat a motivovat. Také pro učitele je kulturní a sociální rozmanitost podle některých respondentů důležitou výzvou a měli by s tématy rozdílnosti a rovnosti citlivě pracovat a vzdělávat se o nich.

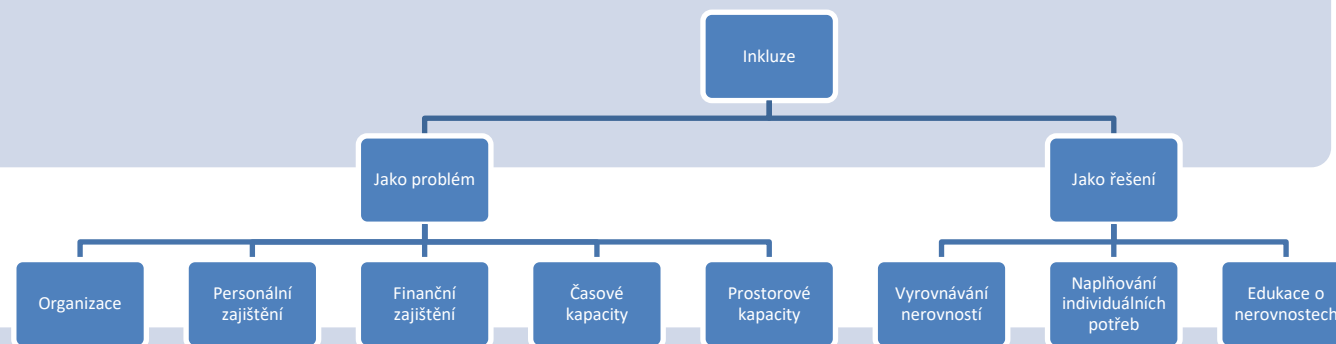
Problém pro učitele nastává podle výpovědí v případech, kdy se sociální či kulturní rozdílností přichází malá **spolupráce od rodin** těchto dětí.

Elitnost a selektivnost vzdělávacího systému

Nastavení vhodné míry selektivnosti a elitnosti v českém vzdělávacím systému je velmi složitý proces. Na jedné straně může vytváření homogenních skupin podle respondentů vést ke ztrátě povědomí o komplexnosti společnosti. Na straně druhé alespoň občasná selektivnost umožněná už od raného věku dětí podle části ředitelů vytváří vhodné prostředí pro jejich individuální rozvoj.



Posouzení, kam má být dítě zařazeno:
na běžnou základní školu, nebo do
speciální školy – přehlednost systému
zařazování vs. individuální posouzení



Spolupráce rodiny



Zkušenost se vzděláváním cizinců/Ukrajinců

Přibližně třetina škol zapojených ve výzkumu měla se vzděláváním cizinců zkušenosti již před válkou na Ukrajině. Školy tedy měly zavedené systémy jazykového vzdělávání a postupného začleňování těchto dětí do českého kolektivu. Jedna ze škol dokonce dlouhodobě spolupracuje s centrem jazykového vzdělávání pro cizince, což by podle daného ředitele mělo být standardem ve vzdělávacím systému v dnešní globalizované společnosti.

Při začleňování ukrajinských dětí do škol pomáhala v některých případech znalost ruského jazyka, spolupráce s ukrajinskými dočasnými asistenty a integrace přes neformální vzdělávání, aktivity mimo školu, kde si děti vytvářely sociální vazby a rozvíjely slovní zásobu.

Části škol zabránil přijetí více ukrajinských dětí nedostatek prostorových a personálních kapacit, malý počet dětí tedy většinou nepředstavoval významnější komplikace. V případě masivní migrace může nastat specifická situace v malých školách/jednotřídkách, kde se může výrazně změnit poměr žáků a kolektivy českých žáků a cizinců se mohou početně vyrovnat, nebo dokonce mohou být české děti v menšině. To pro začleňování představuje velkou výzvu.

Podobně jako u integrace zdravotně znevýhodněných žáků, i u žáků s odlišným mateřským jazykem vnímají ředitelé jako klíčovou **spolupráci rodičů**. Pro úspěšné začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem je totiž důležité rychle se naučit česky alespoň pro potřeby výuky, na čemž by měla rodina spolupracovat. Ukrajinské děti podle popisovaných zkušeností dělaly při zvládání češtiny velké pokroky. Školy u těchto dětí reflektují většinou velkou snahu se začlenit a vzdělávat, především u mladších dětí se to na většině škol podařilo velmi rychle.



4. Obsah učiva a metody výuky

Klíčové kompetence, gramotnost, průřezová témata

Klíčové kompetence, gramotnost a průřezová témata jsou základními pojmy strategických dokumentů vzdělávací politiky. Navíc jsou to pojmy, jejichž pochopení je kritické pro implementaci těchto dokumentů v každodenní vzdělávací praxi. Právě ředitelé jsou zároveň těmi aktéry, kteří mají zásadní vliv na praxi v dané škole tím, jak tyto pojmy chápou, a podle toho nastavují školní vzdělávací program (ŠVP) a komunikují s učiteli.

Tyto pojmy byly řediteli pojímány trojím způsobem:

- 1) část se definovala skrze **aktivity**, které směřují k jejich naplnění, skrze to, jak vytvářejí ŠVP a jaké volí metody výuky, méně se pak vyjadřovali k tomu, co pro ně tyto pojmy znamenají;
- 2) objevil se také názor, že jsou to **teoretické pojmy**, které se nyní musí na školách **povinně** řešit, ale „dobrý učitel“ tyto pojmy inkorporuje do své výuky zcela **intuitivně**, a tudíž je **zbytečné formálně je vymezovat**;
- 3) menší část ředitelů tyto pojmy zase naopak **teoreticky konceptualizovala**.

Naprostá většina ředitelů zmínila, že je na jejich škole **učitelům poskytována systematická podpora** v tom, jak tyto pojmy zavést do výuky, ať je to formou porad pedagogického sboru, hospitací ve výuce, nebo workshopy.

Klíčové kompetence jsou pro velkou část škol aktuálním tématem k diskusi kvůli revizím ŠVP. Jsou pak většinou naplňovány ve výuce podle plánů pro jednotlivé ročníky, které má škola jednotně nastavené. Na některých školách ale o době a způsobu zahrnutí klíčových kompetencí do tematických plánů rozhodují samotní učitelé podle potřeb konkrétních tříd. Na některých školách jsou klíčové kompetence rozvíjeny spíše v aktivitách mimo běžnou výuku, například v rámci pravidelných projektových dnů.

Podobně v případě **gramotnosti(i)** ředitelé často zmiňovali, že pro její rozvoj využívají různé aktivity, jako jsou například projektové dny nebo také čtenářské kluby. Poměrně velký důraz kladli respondenti především na matematickou a čtenářskou gramotnost, které spontánně zmiňovali. Ty jsou podle nich základem a nutností pro rozvoj dalších gramotností, například mediální gramotnosti.

O **průřezových tématech** velká část ředitelů mluvila jako o principu, který je specifikem jejich školy. Školy mají vlastní filosofii, jejíž nedílnou součástí je „průřezovost“ a propojování oborů. Například dlouhodobě pracují s environmentálními tématy nebo „celistvým pohledem na svět“. ŠVP tedy mnoho škol podle vlastních slov „nabalilo“ na své již existující postupy.

S průřezovými tématy se na některých školách pracuje v rámci speciálních projektů mimo běžnou výuku, nejčastěji se však školy snaží zavést je do běžné pravidelné výuky. Někde je to řešeno zavedením obecnějších předmětů, například o umění a kultuře, jinde je zaváděna tandemová výuka na celé předměty, případně učitelé spolupracují na výuce jen při probírání témat, které průřezovost požadují.

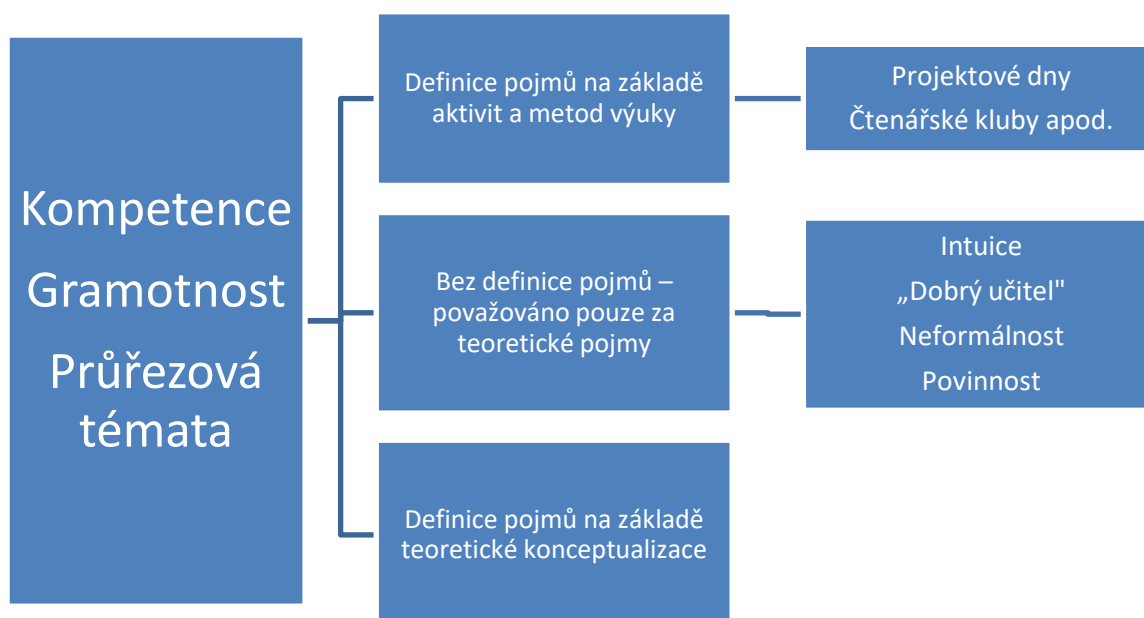
Zatímco na některých školách je „zavedení“ průřezových témat spojeno s cílenými podpůrnými výukovými aktivitami, objevila se i v tomto případě, podobně jako u kompetencí a gramotnosti myšlenka, že dobrý učitel sám automaticky pracuje s průřezovostí vyučovaných témat a tento pojem je zbytečné



zaváděn. Opravdu menšinovým názorem bylo tvrzení, že většina učitelů prakticky průřezová témata do svých výukových plánů nezavedla, i když jsou teoreticky nastavena.

Pokud jde o samotnou definici pojmů, klíčové kompetence a gramotnost někteří ředitelé vysvětlují jako schopnost orientovat se v životních situacích a umět si s nimi poradit. Chápu je jako nezbytné vlastnosti pro další uplatnění v životě. Jiným pojetím je, že učivo a výuka jsou spíše prostředkem k dosažení kompetencí.

Lze říci, že to, že je práce s těmito pojmy **povinná** (jak bylo také zmíněno v rozhovorech), zároveň znamená, že ředitelé a potažmo pedagogové jsou nuceni reflektovat vlastní práci a postupy a zamýšlet se jak nad průběhem výuky, tak nad jejími cíli. Ke zkvalitnění výuky tak dochází jak z vůle ředitelů a pedagogů, kteří chtějí přinášet změnu, tak v jiných případech tlakem „seshora“.



Snížení objemu učiva/revize obsahu

V otázce snížení, či zvýšení objemu učiva se naprostá většina respondentů shodla na požadavku objem učiva snížit. Specificky u ředitelů gymnázií se objevil názor, že objem učiva je nastaven v pořádku, případně že by se mohl i navýšit. To vychází z povahy těchto škol, jelikož gymnázia jsou podle nich záměrně nastavena na získání velkého množství znalostí.

Požadavek na snížení objemu učiva je však u ředitelů spojen s restrukturalizací stávajících dotací na jednotlivé oblasti a obory. Konkrétně by uvítali snížení povinného základu a vytvoření většího prostoru pro vlastní volbu školy. Vyučované obory, které podle ředitelů nejsou zcela stěžejní, by mohly být upozaděny a nahrazeny obory, které:



a) budou rozvíjet zaměření/ideály školy;

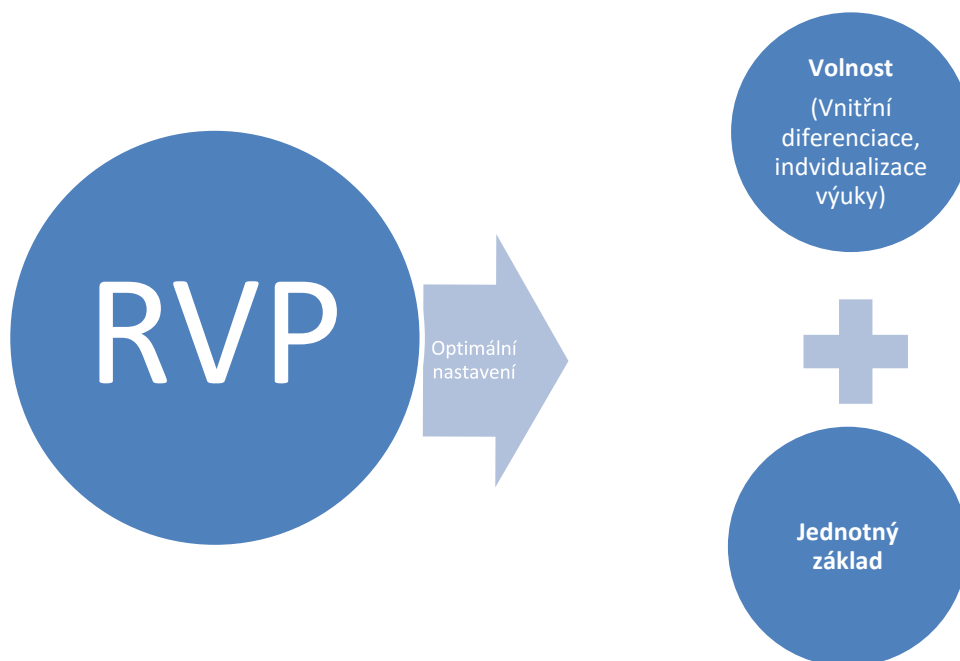
b) vyplynou z aktuálního dění;

c) vnesou do výuky samotní žáci.

Za tímto názorem stojí potřeba větší reflexe měnících se potřeb a změn ve společnosti.

S tím souvisí i odmítnutí existence jednotných a zcela závazných „osnov“ při přímém dotazu na ně. Byla akcentována **větší volnost** jako prostředek, kterým je možné **reagovat na různost potřeb**, a to jak na **úrovni školy, tak ale i tříd a žáků**. Diferenciace a individualizace je v tomto pojetí splněna s naplňováním specifických potřeb na různých úrovních vzdělávacího systému. Tato strategie také umožňuje **rozvoj potenciálu žáků a učitelů**, také dává žákům **svobodnou volbu** rozhodnout se, čemu a jakým způsobem se věnovat. To pak posiluje jejich vnitřní **motivaci** k učení.

Ve stejné chvíli však ředitelé argumentují **potřebou jednotného společného základu**, v zásadě rámcového vzdělávacího programu. Velká volnost ponechaná školám by podle nich způsobila **problém** především při **přechodu žáků mezi základními školami**, ale i při následném **odchodu na střední školy**. Zároveň byla zmiňována **garance standardu absolventa základní školy**.

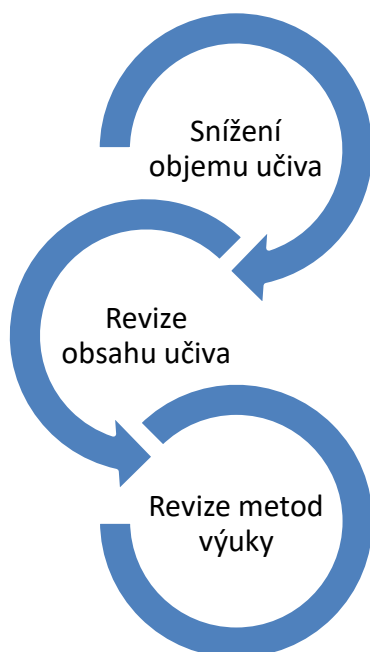


Revize metod výuky

Nutnost snížení objemu učiva ředitelé zdůvodňovali i tím, že v současných podmínkách nemají učitelé dost příležitostí extenzivněji využívat různé vyučovací metody a většinou jsou tak odkázáni na frontální výuku. Uvítali by též více času na opakování, smysluplnější přístup k chybování a větší prostor pro zážitky a objevování. Současný výukový styl na základních školách je podle některých respondentů



nastaven na příliš rychlý výkon a učení nazpaměť, k čemuž jsou ale učitelé odkázáni právě příliš velkým množstvím povinných oborů.



Proces výuky a funkce školy

Objevování, nebo pamětné učení?

Podle ředitelů je důležité aplikovat ty metody výuky, které podporují samostatné objevování žáků. Pamětné učení má nicméně podle nich stále velký význam. **Tyto dva způsoby učení se vzájemně propojují** a každý má svou roli v závislosti na potřebě předmětu nebo vyučovaného tématu. Existují znalosti, například násobilka či vyjmenovaná slova, které je nutné si pamatovat. K většině znalostí např. v prvouce nebo fyzice lze pak podle respondentů dojít objevováním. Paměť je navíc nutné u malých dětí trénovat a tím přispět také ke schopnosti objevovat. Jakmile je však nutné stihnout **velký objem učiva**, musí se dát často **přednost frontální výuce a pamětnému učení**. To je zejména specifikum gymnázií, kde ředitelé považují pamětné učení za nutnost pro kvalitní přípravu na vysoké školy. Možnost objevovat a aplikovat různé metody výuky je tak velmi závislá na objemu učiva.

Zábava – motivace – smysluplnost

Všichni ředitelé se shodli na tom, že by se zábavnost od výuky měla očekávat a že by se děti měly do školy těšit. Zábava by ale podle nich **neměla být ve škole cílem**, ale **prostředkem** ve vzdělávání.



Ve výuce by měly být používány zábavné metody, které žáky k učení **motivují**, zároveň by ale měl být udržen řád a důraz na plnění povinností.

Podle řady učitelů je také více než zábava důležitá **smysluplnost** vyučovaných informací a ohleduplnost školy vůči žákům. Ne každá látka se dá učit zábavně, ale je pro motivaci nutné, aby žáci chápali, proč je důležité se ji naučit. Úkolem školy je tedy vedení žáků výukou tak, aby viděli v učení smysl a měli ke vzdělání zajištěné potřebné podmínky, jako je například dostatek času na pochopení a přípravu na zkoušení, pocit bezpečí mezi vyučujícími i spolužáky apod.

Pocit bezpečí a dobré vztahy jako priorita škol

Podle ředitelů jsou dobré vztahy mezi dětmi jednou z **nejdůležitějších hodnot**, o které by školy měly dbát. Většina z nich má proto na své škole zavedený **systém opatření**, který se částečně překrývá s nástroji na vyrovnávání nerovností. Školy nejčastěji využívají systém poradenství, práci školních preventistů, výchovných poradců, někde se zavádějí školní parlamenty, v nichž děti mohou vznést své požadavky.

Sledování a udržování **dobrých vztahů mezi žáky** je ale také podle ředitelů zásadní rolí **třídního učitele**. Ten má být pro své žáky osobností a morálním vzorem a má náladu ve třídě sledovat. Úkolem **ředitele** je zase **udržování dobrého kolektivu mezi zaměstnanci školy**, který pak jde příkladem dětem.

Ředitelé v tomto ohledu také vyjadřovali jistou obavu, že české děti nemají školu rádi, což má podle nich dopad i na výsledky vzdělávání, a proto je nutné situaci zlepšit.

Vychovávat, nebo vzdělávat?

Zásadní otázkou je, do jaké míry má škola plnit funkci vzdělávací a do jaké míry má vychovávat. Podle ředitelů má školství plnit také socializační funkci. Ve vyučování by měly být dětem předávány morální hodnoty. Pro některé respondenty jak ze základních, tak středních škol je výchovná funkce na základních školách dokonce důležitější. Ředitelé gymnázií občas uváděli rozložení těchto aspektů podle věku. Pro mladší děti (nižší gymnázium) je důležitější výchova, pro starší žáky je už zásadnější vzdělávání.

Náhrada práce rodičů

Nutnost výchovné činnosti na školách však byla vnímaná i kriticky, a to v těch případech, kdy měli ředitelé pocit, že školy do velké míry nahrazují výchovu v rodině. Úspěšnému vzdělávání podle respondentů předchází výchova, v současné době jsou tak pedagogové nuceni suplovat výchovné postupy, které si podle nich děti nepřinášejí z domácího prostředí. Z výpovědí ředitelů je patrná tenze mezi školou a rodiči, kteří podle škol neplní dostatečně svoji funkci, nejsou dětem vzorem, dostatečně se jim nevěnují a často také dostatečně nekomunikují se školami. Výchovu podle ředitelů nechávají na škole.



Jiný typ napětí vzniká v případě rodičů, kteří naopak nechtějí, aby školy zasahovaly do výchovy jejich dětí a vedly je jinými výchovnými postupy než doma. V obou případech ředitelé přistoupili ke strategii stanovit a vyžadovat pravidla dle svých pravomocí v prostředí školy.

Je to jedno z témat, kde školy považují za zásadní spolupráci s rodiči.

Příprava na život, nebo na další vzdělávání?

V otázce, zda základní vzdělávání má být spíše přípravou na praktický život, nebo na další vzdělávání, nebyly odpovědi respondentů příliš jednoznačné. Část respondentů uváděla, že základní škola by měla poskytnout obecné vzdělání občana, který pak bude schopný fungovat ve společnosti. Takové vzdělání by tedy mělo být spíše praktické pro život, ale nejen pro ty, kteří dále už nebudou studovat. Řada ředitelů však mluvila spíše o propojení těchto dvou aspektů. Základní školy by měly poskytnout schopnosti pro praktický život především dětem, které v dalším vzdělávání pokračovat nebudou. V takových výpovědích šlo především o děti integrované, které by podle učitelů měly být na speciálních školách. Dětem, které se chtějí dále vzdělávat, by základní škola měla poskytnout pomoc při rozhodování, kam dále směřovat. Podle dvou respondentů by základní školy měly připravovat na další vzdělávání, protože v dnešní době je základní vzdělání nedostatečné pro všechny.

Národní zájmy a vlastenectví

Z reakcí respondentů na otázky ohledně národních zájmů a vlastenectví vyplynulo, že tato témata nejsou pro školy příliš zásadní. Většina z nich uváděla, že by těmto tématům nedávali ve výuce více prostoru než nyní, a to tím spíše ne, pokud by to bylo na úkor jiných témat. Zároveň se domnívají, že v rámci stávajících oblastí a předmětů je možné tyto pojmy diskutovat. Pokud by někteří ředitelé věnovali této problematice více času, měly by se tyto pojmy spíše vysvětlovat. Rovněž naráželi na problém, jak tyto pojmy definovat a jaký je jejich význam.



5. Učitelská profese

Náročnost učitelské profese

Ředitelé účastníci se výzkumu obecně hodnotili učitelskou profesí jako velmi náročnou. Nejvíce byla zmiňovaná **psychická náročnost** způsobená neustálým přemýšlením nad prací, přizpůsobováním výuky potřebám jednotlivých dětí, složitou komunikací s rodiči, ale také vzrůstajícím tlakem na neustálý profesní rozvoj a osvojování si nových postupů. S tím souvisí i **velké množství času**, který učitelé (pokud podle slov zúčastněných ředitelů dělají svou práci poctivě) své profesi věnují.

Ředitelování jako změna specializace

Při reflexi ředitelské funkce se naprostá většina respondentů shodla na tom, že je to funkce spíše technického rázu, i když by se radši věnovali vytváření vize školy, vedení a podpoře pedagogického sboru. Pro výkon ředitelské funkce je podle výpovědí nutné přeorientovat se z role pedagoga na manažera, ekonoma či právníka. Část respondentů tuto změnu přijímá, část z nich ale uvedla, že by uvítala odborný servis v těchto záležitostech, aby se jako **ředitelé mohli plně soustředit na organizaci pedagogické práce ve školách**. Poměrně rozsáhlá je také administrativa a zahlcení informacemi a pokyny, nicméně někteří ředitelé zdůrazňovali, že zvládnutí tohoto náporu pro ně nepředstavuje problém a že vše spočívá v prioritizaci podstatných věcí.

Výhody ředitelské profese naopak respondenti spatřovali v možnosti měnit směřování školy, kterou běžný učitel nemá. Chtějí naplnit svůj cíl vytvářet dobrou atmosféru ve škole a podporovat rozvoj učitelů a žáků. Motivací pro výkon této funkce je také pocit podpory od zřizovatelů školy a pozitivní zpětná vazba od žáků a rodičů.

Podpora profesního rozvoje

Důležitým prvkem je podpora dalšího vzdělávání učitelů a ředitelů. Všechny školy účastníci se výzkumu potvrzují dostatek možností ve výběru různých vzdělávacích programů, kurzů a školení. Na některých školách dává vedení větší prostor vlastní iniciativě učitelů ve výběru vzdělávacího programu, který je v danou chvíli zajímavý. Na jiných školách se naopak více soustřeďují na pravidelná hromadná školení a workshopy pro celý učitelský sbor podle aktuálních potřeb školy.

Naplnění představ veřejnosti a rodičů

Učitelé podle názoru respondentů čelí také **velkému očekávání rodičů i veřejnosti** v tom, jak žáky učí, ale také jak je vychovávají. Ředitelé často popisovali svou zkušenost s rodiči, kteří přicházejí s vlastními představami o tom, jak by měla škola jejich děti vést. Tuto vzrůstající kritiku respondenti vysvětlovali rostoucím zájmem rodičů o nové trendy ve vzdělávání a zároveň ztrátou důvěry v učitele a celkovou prestiž této profese.



Pocit ztráty prestiže a nedocenení učitelé se ve výzkumu ukázaly jako zásadní téma. Učitelé na jedné straně pociťují **nedůvěru rodičů, kteří přicházejí se svými představami**. Na straně druhé také cítí **malý respekt k instituci školy** od rodin, které se **o výuku svých dětí málo zajímají** a se školami nespolečně pracují. Kriticky vnímají ředitelé zobrazování učitele ve veřejném prostoru jako „flákače“, který má hodně volného času a vysoký plat. Představy, které podle respondentů veřejnost o jejich práci má, se tedy velmi rozcházejí s jejich zkušeností s náročností profese a jejím společenským a finančním oceněním. Zároveň ale ředitelé připouštěli, že je také **množství spokojených rodičů, kteří jen nepřicházejí se zpětnou vazbou tak často**, jako to dělají ti nespokojení.

Učitelství jako poslání a talent

Pro udržení motivace v učitelé profesi je podle ředitelů nutné pracovat s psychikou, kompenzovat psychickou zátěž, ale především vidět smysl v učitelé profesi. Velmi často bylo zmiňováno, že učitelství není profese, ale poslání. Učitel by měl chtít s dětmi pracovat, zároveň by měl mít osobnostní předpoklady pro tuto profesi, aby obtížné stránky tohoto zaměstnání překonal. Ředitelé často uváděli **smysluplnost práce s dětmi jako motivaci pro setrvání ve školství**, přestože je pro ně profese v mnoha aspektech náročná.

Kvalifikační předpoklady pro vstup do učitelé profese a ideál učitele

Do uvažování ředitelů nad kvalifikačními předpoklady učitelů a jejich výběrem se promítla představa ideálního učitele, tedy „zrozeného pro práci s dětmi“. Velmi často byl jako hlavní aspekt pro posouzení pedagogického zaměstnance uváděn celkový **osobnostní profil**, který je podle ředitelů důležitější než absolvované vzdělání. Obecně podle většiny respondentů nemusí mít učitel pedagogické vzdělání, ale měl by mít talent na učení, odbornost a nadšení pro předmět, který vyučuje, ale především trpělivost a schopnost komunikovat s dětmi. Objevil se i názor, že na učitele se lze časem vypracovat, nicméně podmínkou je zralá osobnost.

Část ředitelů pak konkrétněji uváděla, že to, jestli má mít učitel pedagogické vzdělání, **záleží na konkrétním předmětu a stupni vzdělávání**. Například český jazyk pro první stupeň byl zmiňován jako předmět, který vyžaduje pedagogické vzdělání. Pro druhý stupeň nebo střední školy už není absolvování pedagogického vzdělání natolik nutné a záleží především na znalostech z daného oboru a schopnosti nadchnout žáky pro daný předmět.

Ředitelé škol také často zmiňovali, že by se na osobnostní profil uchazečů mělo více dbát na středních a vysokých školách připravujících učitele. To, že je někdy lepší přijmout jako učitele člověka bez pedagogického vzdělání, zdůvodňovali tím, že z fakult připravujících učitele nepřicházejí absolventi dostatečně připravení na současnou situaci ve školství. Nutná je podpora budoucích učitelů, revize vzdělávání na fakultách připravujících učitele a ocenění učitelé profese obecně.



Odchody z profese

Za odchody ze školství do jiné profese stojí podle zkušeností ředitelů především psychické rozpoložení odcházejících, tedy **vyhoření** a **stres** ze zvyšujícího se **tlaku**. Poměrně velkou zátěž představuje pro učitele i ředitele **kommunikace s rodiči** a vyrovnávání se s jejich požadavky. Dalším faktorem je nutnost **flexibility**, tedy neustále se učit, rozvíjet své schopnosti, ale také vypořádat se s problémy. Právě **pandemie covidu-19** byla zmiňována jako kritická situace, která vyžadovala velkou dávku nasazení a **po jejímž ukončení došlo k pocitům vyčerpání**. Byly zmíněny i odchody kvůli online výuce, kdy někteří učitelé nezvládli práci s technikou. Velkou zátěž představovala i **migrační vlna kvůli válce na Ukrajině**. **Finanční ohodnocení** bylo v kontextu odchodů zmiňováno **mnohem méně** a spíše se jednalo o příklady z minulosti.

Pocity, že odchod z profese by byl řešením, jsou v jistém smyslu cyklické, přičemž jako kritický bod je zmiňován zejména konec školního roku. **Motivace zůstat** vychází z vnitřního přesvědčení, že **práce má smysl** a interakce s dětmi pedagogicky naplňuje. U ředitelů je to i **naplňování představy, jak by měla jejich škola vypadat** a kam by se měla ubírat a **chuť něco dál měnit**. Velmi důležitá je zpětná vazba nejbližšího okolí, a to zejména **pozitivní reakce dětí a rodičů**.

Jiná část odchodů z profese se odehrává kvůli různým životním situacím jako např. stěhování, sňatek apod.

Odchody uvnitř školství se rovněž odehrávají z různých důvodů. Zmiňované byly zejména nesoulad mezi směřováním nebo zaměřením školy a pedagogem, nekompatibilita v hodnotách, které chce škola předávat, nespokojenost se způsobem výuky, ale také vztahy na pracovišti.

Vzhledem k tomu, že učitelská profese je psychicky velmi náročná, kde se vyskytují období vyčerpání, se objevil názor, že by měl být k dispozici psycholog nebo kouč. S tím souvisí i potřeba neustále na sobě pracovat, a to jak po odborné stránce, tak reflektovat svou práci a své působení. Pocit, že pouze odchodem lze získat odstup, by mohl být zmírněn určitým typem tvůrčího volna (např. sabatiku).

Sami ředitelé se odchodům učitelů snaží zabránit vstřícností k jejich požadavkům, tedy např. úpravou výše úvazku, vytvářením dobrého pracovního kolektivu a prostředí.



6. Distanční výuka v období pandemie covidu-19

Rozvoj v používání technologií

Zásadní pro období covidových lockdownů bylo ve výpovědích respondentů téma technologií. Většina ředitelů je uvedla ve více kontextech, a to jak v pozitivních ohledech, tak v těch negativních.

Naprostá většina respondentů uvedla technologie jako jedno z mála pozitiv, které covidová doba přinesla. Školy byly podle jejich slov situací doslova donuceny k jejich používání ve výuce, ale také v komunikaci s rodiči a mezi učiteli navzájem. Technologie přinesly možnost osvojit si nové metody výuky, snadněji sdílet výukové materiály mezi učiteli, často byl také zmíněn osobní přínos především pro starší zaměstnance školy, kteří se obecně naučili s technologiemi více zacházet.

V otázce technické vybavenosti byly reakce respondentů rozdílné. Některé školy byly technologiemi již předem dobře vybavené. Obvykle to bylo z toho důvodu, že je už dříve ve výuce i v komunikaci s rodiči žáků aktivně využívaly. Pro tyto školy už tedy celkové řešení přechodu na online výuku nebylo velkým problémem. Jiné školy, především ty z menších měst, pak musely situaci řešit využitím podpory ministerstva školství pro pořízení výpočetní techniky či například pomocí telefonních operátorů v poskytnutí Wi-Fi připojení domácnostem některých z žáků. Podporu od ministerstva na digitalizaci školství někteří ředitelé hodnotili také jako dlouho očekávanou. Covidové období podle nich tuto finanční podporu uspíšilo.

Zajištění výuky

Náročnost organizace

Jak již bylo uvedeno, školy se většinou zvládly na distanční výuku **relativně rychle technicky vybavit** a ve velké míře byly také schopny poskytnout tablety, notebooky, případně Wi-Fi připojení rodinám dětí, které tyto možnosti neměly. O něco déle však školám trvalo **vytvořit funkční systém výuky**, který by v daných podmínkách co nejvíce vyhovoval učitelům, žákům a rodičům. První období uzavřených škol většina ředitelů popisovala jako velmi náročné a do jisté míry chaotické. V rozvrzích se musela většinou řešit kolize časových možností učitelů, kteří měli učit, ale zároveň měli v některých případech stíhat distanční výuku s vlastními dětmi, ale i časových možností rodičů. Na prvním stupni základních škol byla často nutná přítomnost rodičů ve vyučování a školy se jim v rozvrzích v některých případech snažily přizpůsobit. Naopak v jiných případech rodiče po školách požadovaly zachování běžných rozvrhů. To se však ukázalo jako problematické s ohledem na zachování pozornosti žáků a kvality výuky. Obecně se však ředitelé škol shodovali v tom, že další vlny online výuky byly již, co se organizace týká, snazší a výuka byla přínosnější.

Nemožnost poskytnout individualizovanou výuku

I přes postupné zajištění techniky a technologií nebyla online výuka podle ředitelů v mnoha ohledech dostatečně kvalitní. Především neumožňovala individuální přístup k žákům podobně jako při běžné



výuce. Všechny děti také neměly i přes snahu škol stejné podmínky. Část z nich, i když jen menší, často chyběla na výuce, protože se s nimi rodiče nemohli škole věnovat či alespoň udržet režim online výuky. Naopak na některých školách měli učitelé zkušenost s tím, že žákům doma rodiče pomáhali a jejich výsledky pak neodpovídaly jejich reálným vědomostem. Mezi dětmi se tedy prohlubovaly rozdíly v přístupu ke vzdělání. Specifickou zkušenost ve výzkumu reprezentovala jedna z menších škol, kde již před pandemií covidu-19 byla běžná výuka velmi individualizovaná. Takovýto systém vyučování nebylo možné přenést do online výuky se stejnou hodinovou kapacitou pro vyučující, pro něž to představovalo zátěž.

Obsah a efektivita online výuky

Skutečnost, že na online výuce není možné obsáhnout stejný objem látky jako v běžné výuce, řešily školy různými způsoby. Na některých školách vybrali z jednotlivých předmětů to nejdůležitější, co bylo nutné odučit, ostatním se nezabývali. **Uvědomění si, co je nutné, co se naopak nemusí ve výuce nutně stihnout**, také uváděli někteří respondenti jako **pozitivní přínos covidového období**. Na jiných školách učitelé vyučovali podle původních výukových plánů, ale pomaleji. Neprobranou látku pak bylo nutné doplnit po návratu do škol. Na některých školách vedení umožnilo učitelům samostatně se rozhodnout, který způsob práce s obsahem jim v jejich třídách bude vyhovovat.

Velké snížení efektivity výuky ředitelé zdůvodňovali také ztrátou pozornosti žáků zapříčiněnou fyzickou nepřítomností ve škole, nutností si samostatně hlídat školní režim a u některých dětí nedostatkem podpory od rodiny. U velmi malé části žáků bylo zmíněno, že se jejich výkon v online výuce zlepšil, přičemž se nejednalo o to, že by za ně úkoly vypracovávali rodiče. Ředitelé si tuto změnu vysvětlovali tím, že tomuto specifickému typu žáků vyhovovalo prostředí bez přítomnosti ostatních, kde je od učení nic neodvádělo, a tudíž se lépe soustředili.

Role rodičů

Již bylo zmíněno, že rodiče těch nejmladších dětí často asistovali u online výuky, případně někteří rodiče vypracovávali úkoly. V období pandemie covidu-19 se však odehrály i další změny ve vztahu škola-rodič. Zcela se ustavila elektronická komunikace, která na mnoha školách fungovala již předtím, ale teď se přenesla do všech oblastí. Zároveň tato změna přetrvává i v období po covidu-19 a je dost možné, že se stane novou normou. Elektronická komunikace zároveň vytvořila očekávání nepřetržité dostupnosti pro rodiče, tedy komunikaci v nočních hodinách, očekávání rychlé odpovědi, takže ředitelé museli nastavovat limity komunikace. Některé školy zároveň zmiňovaly, že toto období přineslo tak intenzivní komunikaci, že s rodiči navázaly hlubší vztahy.

Jistá část rodičů se podobně jako pedagogové zamýšlela nad tím, co a proč se jejich děti učí a měli k tomu dotazy. Některé obsahy považovali za zbytečné, část rodičů hodnotila obsah online výuky jako nedostatečný a požadovala navýšení objemu učiva. Většina rodičů však nastavení školy akceptovala, aniž by měla dotazy nebo připomínky.



Psychické dopady na žáky

Problém s nastavením režimu a školních návyků ředitelé pozorovali především u dětí, které v době covidových lockdownů nastupovaly do první nebo druhé třídy a neměly ani možnost se se školním prostředím dostatečně seznámit. Tato komplikace se podle výpovědí části respondentů u těchto ročníků projevuje dodnes. Stejně tak u těchto dětí učitelé pozorují těžkosti se sžitím se s třídním kolektivem. Ten totiž v době distanční výuky u těchto ročníků nebyl vůbec vytvořen. Problém narušených kolektivů však podle respondentů hraje roli i u vyšších ročníků. Velké dopady měla distanční výuka také na psychické zdraví jednotlivých žáků. Byly uváděny dokonce případy dětí s přetrvávajícími úzkostnými potížemi nebo i s nutnou hospitalizací.



7. Závěr

Předložená výzkumná zpráva je šestá ze sedmi výzkumných zpráv vytvořených v rámci projektu Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika: hodnoty, postoje, argumentace a zkušenosti (zkrácený název Veřejné mínění o vzdělávání).

Obsahuje shrnutí základních výsledků z kvalitativního výzkumu ředitelů. Tento materiál bude sloužit jako podklad k dalším analýzám.

Zpráva předkládá závěry z 15 hloubkových rozhovorů provedených na témata:

- nerovností ve vzdělávání;
- obsahu učiva a metod výuky;
- učitelské profese;
- a distanční výuky v období pandemie covidu-19.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Tento dokument vznikl v rámci projektu financovaného z Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pod názvem „Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika: hodnoty, postoje, argumentace a zkušenosti“, registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016402.

Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY 4.0
Licenční podmínky navštivte na adrese creativecommons.org.



Centrum
pro výzkum
veřejného
mínění

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
Jilská 1, Praha 1 / tel.: 210 310 591
e-mail: cvvm@soc.cas.cz