

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**ANALÝZA EFEKTIVITY DISTANČNÍ VÝUKY NA 2. STUPNI  
ZÁKLADNÍCH ŠKOL**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. Michaela Barancová**

*Učitelství hudební výchovy a výchovy ke zdraví pro 2. stupeň ZŠ*

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

**Plzeň, 2022**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 20. června 2022

.....  
vlastnoruční podpis

DĚKUJI VEDOUcí MÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE MGR. KATEŘINĚ KUBÍKOVÉ, PH.D.,  
ZA PROFESIONÁLNÍ PŘÍSTUP, OCHOTU, POMOC, TRPĚLIVOST A ODBORNÉ VEDENÍ  
PŘI JEJÍM PSANÍ.

**OBSAH**

SEZNAM ZKRATEK .....	6
ÚVOD .....	7
1 OSOBNOST ŽÁKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	8
2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	10
2.1 VYMEZENÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	10
2.2 HISTORIE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	12
2.3 PEDAGOGICKÁ VÝCHODISKA A TEORIE UČENÍ .....	13
2.3.1 Behaviorismus .....	14
2.3.2 Kognitivismus .....	14
2.3.3 Konstruktivismus .....	15
2.3.4 Konektivismus .....	15
3 CHARAKTERISTIKA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	18
3.1 PRINCIPY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	18
3.2 PRVKY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	20
3.3 NÁSTROJE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	20
3.3.1 Pomocné nástroje distančního vzdělávání .....	23
3.4 VÝHODY A NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	25
4 VÝUKA V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	26
4.1 ZÁSADY ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ .....	26
4.2 MOTIVACE ŽÁKŮ V DISTANČNÍ VÝUCE .....	27
4.3 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V DISTANČNÍ VÝUCE .....	27
4.4 KOMUNIKACE V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....	28
5 VÝZKUMNÁ ČÁST .....	31
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU A STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	31
5.2 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	31
5.2.1 Výzkumné metody .....	31
5.2.2 Výzkumný vzorek .....	32
5.2.3 Způsob sběru dat .....	37
5.2.4 Metody zpracování dat .....	37
5.3 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....	38

---

5.4 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ, DISKUZE .....	68
ZÁVĚR.....	I
RESUMÉ.....	II
SEZNAM LITERATURY .....	III
SEZNAM TABULEK .....	VI
SEZNAM GRAFŮ .....	VII
PŘÍLOHY .....	VIII

**SEZNAM ZKRATEK**

DiV – distanční vzdělávání

DV – dálkové vzdělávání

KS – kombinované studium

KV – kombinované vzdělávání

PS – prezenční studium

PV – prezenční vzdělávání

## Úvod

Není to tak dávno, kdy všechny základní, střední i vysoké školy musely kvůli epidemiologické situaci přejít na distanční výuku. Distanční výuka tak zasáhla většinu aktérů vzdělávacího procesu. Toto zjištění mě přimělo k tomu, abych se tímto tématem zabývala ve své diplomové práci. Téma *efektivita distanční výuky na 2. stupni základních škol* jsem se rozhodla zpracovat, abych dostala reálný pohled žáků 2. stupně na distanční výuku. Chtěla jsem zjistit, jak žáci 2. stupně na distanční výuku nahlíží, jaké s ní mají pozitivní a negativní zkušenosti, co jim distanční výuka dala nebo zda je vůbec bavila.

Teoretická část nejdříve přibližuje osobnost žáka staršího školního věku. Dále vymezuje distanční vzdělávání, jeho historii i pedagogická východiska a teorie učení. Charakterizuje distanční vzdělávání jako takové, i s jeho prvky, nástroji i pomocnými nástroji. V teoretické části jsou také zmíněny výhody a nevýhody distančního vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části pojednává o zásadách online vzdělávání, motivaci, hodnocení a komunikaci v online vzdělávání.

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jak probíhala adaptace žáků 2. stupně na distanční výuku. Tedy zmapovat jejich soustředění během distanční výuky a popsat, co žáci 2. stupně dělali během online hodin. Dalším cílem mé diplomové práce je posoudit, jak byli žáci 2. stupně motivováni, a jaká byla kvalita jejich motivace. Posledním cílem mé diplomové práce je zjistit, co žáci 2. stupně hodnotili na distanční výuce pozitivně, a co naopak hodnotili negativně. V praktické části je uvedena kvantitativní metoda dotazníkového šetření, kterou jsem použila k získání potřebných informací. Získaná data budou zpracovávána popisnou statistickou analýzou u otázek s možností výběru na Likertově škále a u dvou otevřených otázek bude provedena obsahově kategoriální analýza výroků.

## 1 OSOBNOST ŽÁKA STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Školní věk můžeme pokládat za velmi důležitý a významný sociální mezník, kdy dítě oficiálně patří do společnosti. Starší školní věk datujeme jako období druhého stupně základní školy, až do ukončení povinné školní docházky okolo 15 roku věku. Období staršího školního věku označujeme také jako období dospívání, neboli období pubescence, do kterého spadají žáci mezi 11 až 15 rokem. „Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci.“ (Vágnerová, 2005, s. 321)

Období dospívání zpravidla rozdělujeme do dvou fází. My se budeme dále věnovat první fázi dospívání, kterou je období rané adolescence. Ranou adolescenci taktéž označujeme termínem pubescence. „Je časově lokalizována mezi 11. - 15. rokem s určitou individuální variabilitou.“ (Vágnerová, 2005, s. 323) Na první pohled viditelnou změnou je tělesné dospívání, které je spojeno s dozráváním pohlavních orgánů. Pohlavní dozrávání označujeme termínem puberta. „V souvislosti s tím se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke změně sebepojetí i reakcí rolí.“ (Vágnerová, 2005, s. 323) Právě v tomto období můžeme často pozorovat velké individuální rozdíly mezi mužským a ženským pohlavím. Dospívání můžeme pokládat za proces, jež má psychosociální důsledky. „V rámci celkového vývoje dochází ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, a to i o variantách, které reálně neexistují. Hormonální proměny stimulují změny emočního prožívání, jehož výkyvy mohou upoutávat pozornost a ovlivňovat aktuální hodnocení dospívajícího.“ (Vágnerová, 2005, s. 323) Dospívající se začíná postupně osamostatňovat od rodičů. Naopak více tíhne ke svým vrstevníkům, se kterými se více ztotožňuje. V tomto období dospívající navazují silná přátelství, zažívají první lásky, ale také experimentují s partnerskými vztahy.



Co se týče vývoje poznávacích procesů, pro pubescenty je typické, že jsou schopni si připustit variabilitu několika možností. „Takový způsob uvažování přispívá k rozšíření a obohacení úvah.“ (Vágnerová, 2005, s. 333) Dospívající jedinec také zvládne uvažovat systematicky. „Je schopen stanovit různé hypotézy a postupnými kroky je vyloučit nebo potvrdit. Dospívající akceptuje více možností, a proto dovede uvažovat o různých způsobech řešení.“ (Vágnerová, 2005, s. 333) Včetně systematického uvažování pubescent experimentuje s vlastními úvahami, kombinuje je a integruje je v jeden celek, čímž se rozvíjí jeho myšlení. Dospívající jedinec je také schopen uvažovat hypoteticky. „Nový způsob uvažování umožňuje přemýšlet o budoucnosti. Úvahy adolescentů jsou flexibilní, nejsou zatíženy zkušenostmi, a proto občas uvažují až příliš radikálně.“ (Vágnerová, 2005, s. 345)

Dospívající jedinci mají bujnou fantazii, bývají často až přílišně kritičtí, mají tendence polemizovat, jsou přecitlivělí a vztahovační. „V souvislosti s hormonálním dozráváním se mění citové prožívání, emoční reakce mohou být méně přiměřené a značně proměnlivé. Postupně dochází ke stabilizaci emočního prožívání. Rozvíjejí se volní vlastnosti, zejména vytrvalost, postupně i schopnost sebeovládání.“ (Vágnerová, 2005, s. 345)

## 2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

### 2.1 VYMEZENÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Přesné definování distančního vzdělávání (dále jen DiV) je celkem obtížné a složité. V odborné literatuře najdeme několik různých vymezení DiV. Důvodem těchto různých vymezení jsou odlišná teoretická a pedagogická východiska, a také změny vzniklé přirozeně postupem času. Jednotná, obecně platná definice, která by vystihovala specifickou podstatu DiV se všemi jeho důležitými prvky a možnostmi však neexistuje. Ve stručnosti můžeme DiV chápat jako jistou formu vzdělávání nebo vzdělávacího procesu, během kterého je vyučující (tutor, mentor) časově i prostorově (místně) vzdálen od studujícího. Vyučující a studující jsou tedy v nepřímém kontaktu. (Černý a kol., 2015, s. 35-36)

V Memorandu o otevřeném distančním vzdělávání v Evropském společenství definuje Evropská komise distanční vzdělávání takto: „Distanční vzdělávání (studium) je definováno jako jakákoliv forma studia, kde student není pod stálým či bezprostředním dohledem tutorů, nicméně využívá plán, vedení a konzultace podpůrné organizace (vzdělávací instituce). Distanční vzdělávání charakterizuje samostatné studium (samostudium), a proto je silně závislé na didakticky kvalitním návrhu materiálů, které musí nahradit interaktivitu mezi studentem a vyučujícím běžnou v prezenční výuce. Samostudium je vždy doplněno podporou tutora a dalším podpůrným servisem, který je v ideálním případě poskytován regionálním studijním centrem a využívá ve stále větší míře moderní komunikační média.“ (Zlámalová, 2006, s. 12)

V souvislosti s DiV uvedeme i ostatní formy vzdělávání. Podstatu těchto forem vzdělávání vysvětlíme a doplníme o příslušné zkratky, které často zaměňujeme.

Nejčastěji zaměňujeme zkratky DiV a DV, jež označují dvě zcela odlišné formy vzdělávání, distanční a dálkové. K označení **distančního vzdělávání** používáme zkratku **DiV**. Často ale zkratkou DiV mylně označujeme dálkové vzdělávání, jež nese zkratku DV. **Dálkové vzdělávání** nebo **dálkové studium** (dále jen **DV/DS**) je „modifikované prezenční studium, kdy se prezenční výuka podřizuje časovým možnostem externích studujících a přenáší se do víkendových či večerních hodin. Vzhledem k objektivně menšímu počtu výukových hodin jsou studenti nuceni do rozsáhlého samostatného studia.“ (Zlámalová, 2003, s. 4)

**Prezenční vzdělávání** nebo **prezenční studium** (dále jen **PV/PS**) je „forma studia, při které se vyžaduje fyzická účast studentů ve výuce. Nejčastěji se u nás definuje jako denní studium. Učitel a žák jsou v přímém kontaktu po dobu výuky. Dobře to vystihuje anglický termín *face to face* studium. Prezenční studium může mít mnoho různých variant – večerní studium, externí studium, dálkové studium.“ (Zlámalová, 2003, s. 5)

**Kombinované vzdělávání** nebo **kombinované studium** (dále jen **KV/KS**) je „forma studia, která vhodným způsobem využívá a kombinuje distanční a prezenční prvky studia. Velmi často se jedná o přechodnou fázi, kdy se prezenční studium postupně převádí na distanční.“ (Zlámalová, 2003, s. 6)

Zlámalová (2008, s. 17) uvádí, že „distanční vzdělávání je forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia. Aktuální a efektivní variantou distančního studia je eLearning.“ Taková definice představuje komplexní pojetí, jež konkrétně vystihuje podstatu distančního vzdělávání včetně zohlednění některých pedagogických otázek, jako je např. učení a vyučování.

## 2.2 HISTORIE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Historii DiV datujeme již od poloviny 18. století, kdy roku 1728 započal korespondenční kurz Caleba Philipse, který můžeme považovat za vůbec první systematické DiV. Roku 1858 byla na University of London nabídnuta možnost distančního studia prostřednictvím korespondence. Dnes je tento program mezinárodní záležitostí, který navíc zahrnuje vysokoškolské i postgraduální tituly (UG, PG). Na konci 19. století, v roce 1892 první prezident University of Chicago více prosazoval myšlenku školních kurzů na podporu vzdělání. V první polovině 20. století na University of Queensland v Austrálii bylo založeno oddělení korespondenčních studií. (Venkateshwarlu, Raju a Kumar, 2016, s. 70)

V roce 1910 byl vydán první katalog instruktážních filmů. T. A. Edison prohlásil, že vzdělávací systém bude přesunut z obrazu do televize. Televize se osvědčila jako vzdělávací prostředek zejména během druhé světové války. Díky ní mohlo být prostřednictvím instruktážních videí proškoleny spousty mužů a žen ve vojenské, letecké i námořní armádě.

V Indii byly bakalářské korespondenční kurzy představeny na konci 20. století, v roce 1962. Program měl v Indii velké ohlasy a mnoho zájemců. Později byl přejmenován na *korespondenční vzdělávání*. Studenti odevzdávali materiály např. ve formě fotokopií. Zájem o DiV rychle rostl, což s sebou neslo také řadu problémů. V roce 1926 bylo nařízeno přezkoumání kvality DiV. Pokyny o dostatečné kvalitě vzdělávání vydal National Home Study Council.

Tvůrci DiV využívali každou formu elektronického přenosu. Informační technologie byly postupně začleňovány. Ty, které se osvědčily, byly také přijaty a používány nejen při DiV, ale také v zaměstnání a v běžném životě. DiV se těšilo velkému ohlasu i zájmu, přesto k němu někteří akademici byli skeptičtí. (Černý a kol., 2015, s. 40-41)

V 60. a 70. letech probíhala moderní školení na sálových počítačích. Bylo to vůbec poprvé, kdy mohlo školení využít desítky až stovky pracovníků a nemuseli se spoléhat na tištěné materiály. Pro přístup k informacím se zaměstnanci pouze přihlásili svým vlastním znakovým kódem. V 80. a 90. letech nastal velký rozvoj počítačů, což vedlo ke snaze zvýšit gramotnost u studentů. Kvůli interaktivnějším studijním zážitkům začaly školy používat CD-ROMy, které poskytovaly video a zvuk. Ve světě se vyvíjely inteligentní a moderní výukové systémy. Ve stejných letech byla ukládána žákova cesta (jednotlivé kroky, plnění úkolů,

postupy atd.) v online kurzu. S uloženými daty mohli studenti dále pracovat. Nicméně efektivní komunikace s vyučujícím nebyla možná až do 90. let, kdy došlo k rozvoji emailu a emailové komunikace. (Pappas, 2013)

### 2.3 PEDAGOGICKÁ VÝCHODISKA A TEORIE UČENÍ

V klasické prezenční (kontaktní) formě výuky je uplatňování teorií učení a jejich pedagogických východisek přirozené. Pedagogické teorie ale musíme zohledňovat i v distanční výuce, jelikož zásadně ovlivňují a určují směr současného DiV. „Interdisciplinární poznatky vědy o učení odhalují nové přístupy ke vzdělávání. Například síla informačních technologií ovlivňovat a posilovat akademickou sféru. Nejzajímavější na tom je, že toho všeho můžeme nyní dosáhnout. Aplikací vědeckých poznatků o výuce do distančního vzdělávání můžeme vytvořit dynamickou, digitální a praktickou výuku, která je přizpůsobená, flexibilní a relevantní a rozvíjí talenty potřebné k podpoře digitální ekonomiky.“ (Frezzo, 2017)

V těchto kapitolách si představíme zásadní pedagogické teorie prosazované během 20. a začátkem 21. století. Zaměříme se celkem na čtyři konkrétní teorie, a to na behaviorismus, kognitivismus, konstruktivismus a konektivismus. Alternativními směry, jako jsou pedagogika Montessori, Waldorfská škola nebo Daltonský plán se zabývat nebudeme.

### 2.3.1 BEHAVIORISMUS

„Behaviorismus je původně psychologický přístup, který vychází z myšlenky, že člověk a jeho chování je možné zkoumat bez ohledu na jeho psychický stav nebo vnitřní svět.“ (Černý a kol., 2015, s. 11) Znáмым příkladem takového pojetí výuky je přístup I. P. Pavlova a jeho teorie podmíněných reflexů, kde podstatou je dril, cvik a opakovaná zkušenost. Ve vzdělávacím procesu nezáleží na odlišnostech a rozdílnostech jednotlivých žáků. Pokud dokážeme vzdělávat dostatečně dobře, žáci se budou rozvíjet individuálně.

V DiV mluvíme o všeobecně nebo univerzálně zpracovaných kurzech stejným způsobem pro všechny žáky. Cílem testu bývá převážně ověření znalostí a vědomostí. Otázky v testu jsou kladeny formou výběru z možností.

### 2.3.2 KOGNITIVISMUS

Kognitivismus neboli *teorii distribuovaného poznávání* v pedagogice známe zhruba od 50. let 20. století v souvislosti s Jeromem Brunener. Východiskem kognitivismu je kognitivní věda, jejímž předmětem zkoumání je lidská mysl. Z tohoto důvodu kognitivní věda přesahuje i do dalších oblastí jako je psychologie, filosofie nebo neurověda. Teorie kognitivismu propojuje jedince s prostředím a dalšími objekty (vhodnými nástroji a pomůckami), které posilují poznávání. Pro takové pojetí výuky je využití digitálních technologií samozřejmostí, jež umožňují interakci s lidmi, posilují vzdělávací prostředí a podporují používání různých digitálních nástrojů. (Brdička, 2017) Pro výuku je typické využívání osnov a plnění předem připraveného plánu. Učitel má v takové výuce roli průvodce umožňující žákům konstantní růst prostřednictvím dílčích úkolů.

V DiV vzdělávání využíváme typické pomůcky jako videa, pracovní listy aj., a také pracujeme s multimediálními a interaktivními nástroji. Při výuce dbáme na to, aby student byl schopen kombinovat znalosti z učebních materiálů společně s dalšími nadstandardními materiály. (Černý a kol., 2015, s. 12-13)

### 2.3.3 KONSTRUKTIVISMUS

Koncem 20. století již musíme zohledňovat a respektovat vědecky ověřený fakt, jež chápe fungování mozku jako dynamický proces, který probíhá na podkladě individuálních zkušeností, schopností a dovedností každého jedince. Díky velmi odlišnému přístupu se konstruktivismus dostává do popředí jako hlavní teorie namísto kognitivismu. „Pohlíží na učení jako na osobní iniciativu, při níž na základě znalostí stávajících dochází prostřednictvím spojení s jinými lidmi ke konstruování znalostí nových. Snaží se proto vytvořit takové prostředí, v němž dochází k co největší osobní aktivizaci za účelem poznávání.“ (Brdička, 2008)

V konstruktivistickém distančním vzdělávání klademe jako učitelé důraz na pochopení významu předávaného učiva a samostatné konstruování. „Konstruktivisticky vzdělávat tedy znamená vést studenty k tomu, aby byli patřičně vnitřně motivovaní a s využitím dosavadních prekonceptů, znalostí, dovedností a zkušeností náležitě a aktivním přístupem zpracovávali a interpretovali informace a interagovali je se zkušenostmi, které jim učitel předává nebo které mohou oni sami navzájem sdílet.“ (Černý a kol., 2015, s. 14) Teorie konstruktivismu také zdůrazňuje důležitost propojení poznání s reálným prostředím, ve kterém žák žije, což vede nejen k pevnější a stálejší etablaci znalostí, ale také k jejich aktivnímu používání. (Černý a kol., 2015 s. 14)

### 2.3.4 KONEKTIVISMUS

„Konektivismus je pedagogický směr (či paradigma), který navazuje na konstruktivistické pojetí, jež klade důraz na aktivitu a samostatnost studenta. To je v něm zachováno a přibývá představa učení, jako aktivity, která je nesporně navázána na počítačové sítě a internet. Základním zdrojem poznání je síť, klíčovou roli hraje komunitní učení a sociální interakce.“ (Černý a kol., 2015, s. 21) V souvislosti s konektivismem nemůžeme opomenout duchovního otce konektivismu, kterým je George Siemens. Siemens (2005) uvádí principy konektivismu následovně:

- „Učení a znalosti spočívají v rozmanitosti názorů.
- Učení je proces propojování specializovaných uzlů nebo informačních zdrojů.

- Učení může spočívat v nehumánních zařízeních.
- Schopnost vědět více je důležitější než to, co je známo v současné době.
- Péče a udržování spojení je potřeba k usnadnění neustálého učení.
- Schopnost vidět souvislosti mezi obory, nápady a koncepty je základní dovedností.
- Termín (přesná, aktuální znalost) je záměrem všech konektivistických vzdělávacích aktivit.
- Rozhodování je samo o sobě procesem učení. Výběr toho, co se učit a význam přichozích informací je viděn optikou proměnlivé reality. I když nyní existuje správná odpověď, zítra může být špatná kvůli změnám v informačním klimatu, které ovlivňují rozhodnutí.“ (Siemens, 2005, s. 5)

„Konektivistická výuka je časově náročnější. Není typicky omezena jen školním prostředím, ale předpokládá neustálé zapojení studenta jako aktivního prvku vzdělávání. ... pracuje s různými sociálními sítěmi. Interakce, sdílení či získávání informací z nich je přímo součástí procesu učení jako takového. ... by měla respektovat zájmy a specifika studenta, může být silně personalizovaná. ... by měla produkovat užitečné výstupy nejen do portfolia studenta, ale také pro ostatní osoby v informačním prostředí.“ (Černý a kol., 2015, s. 26)

Vzhledem k informačnímu chování a informační společnosti považujeme některé prvky a postupy konektivistické výuky za zcela zásadní a klíčové. Za zmínku stojí zejména utváření sociálních vazeb, což může mít mezi žáky v kolektivu zpětnovazební charakter. „Pakliže se naučí spolupracovat a reflektovat díla druhých, jde o jednoznačně pozitivní přínos takových aktivit.“ (Černý a kol., 2015, s. 26)



Tabulka 1 - Vzdělávací koncepce posledních 100 let

	<b><u>Behaviorismus</u></b>	<b><u>Kognitivismus</u></b>	<b><u>Konstruktivismus</u></b>	<b><u>Konektivismus</u></b>
<i>Co?</i>	vytváření automatických reakcí na specifické situace	úspěšný přenos znalostí	vytváření a aplikace mentálních modelů	budování vzájemně se ovlivňující sítě
<i>Princip poznávání</i>	černá skříňka – zkoumá se jen vnější chování	strukturované programovatelné poznávání	individuální poznávání založené na sociálním principu	chápání informačních struktur v síti
<i>Proč?</i>	metoda cukru a biče (I.P.Pavlov)	řízené poznávání navazující na předchozí znalosti	osobní nasazení, sociální a kulturní prostředí, aktivizace	různorodost sítě umožňuje najít pro sebe nejvhodnější cestu
<i>Funkce paměti</i>	opakovaná zkušenost, objektivismus	kódování, ukládání, vybavení	znalosti dynamicky konstruovány na základě předchozích	znalosti konstruovány na základě dynamicky se měnící sítě
<i>Jak?</i>	podnět, reakce	definování cílů dle osnov, plnění plánu, ověřování	vlastní zájem, osobní kontakt s lidmi	aktivní účast v síti
<i>Typická metodika</i>	plnění úkolu (dril)	učení zpaměti, procvičování, zkoušení	řešení problémových úloh	komplexní přístup využívající rozličné zdroje
<i>Kdo?</i>	Thorndike, Skinner	Gagné, Bruner	Piaget, Vygotsky, (Dewey)	Siemens, Downes

Zdroj: Bořivoj Brdička – prezentace – Spomocnik.cz (s. 7)

### 3 CHARAKTERISTIKA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Charakteristickým znakem distančního vzdělávání je, že umožňuje naprostou nezávislost a autonomii učení. Její kvalita a efektivita je však přímo podřízená úrovni didaktického zpracování různých typů studijních materiálů, které musí nahrazovat studujícím chybějící interakci z přímé kontaktní výuky. Tato forma je vhodná především, jde-li o studium převážně teoretického charakteru, cílem kterého jsou především znalosti, rozvoj kognitivní složky a dovednosti tvoří pouze zlomek studia.“ (Bednaříková, 2006, s. 62)

#### 3.1 PRINCIPY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Základními principy distančního vzdělávání jsou:

- **SEBEVZDĚLÁVÁNÍ & SAMOSTATNOST**

Tento princip chápeme jako řízené samostudium, jež klade důraz na samostatnost studujícího, který se na základě vlastního uvážení rozhoduje, kde, kdy, co a jakým způsobem se bude učit. Studující je tedy zodpovědný nejen za průběh vzdělávacího procesu, ale zejména za své studijní výsledky a pokroky. K řízenému studiu studujícím poskytneme didakticky zpracované učivo, které je logicky uspořádáno, obsahuje aktivity k procvičování a ověřování jejich znalostí. Didakticky zpracované učivo pravidelně podporujeme zpěvnou vazbou.

- **INDIVIDUALIZACE & FLEXIBILITA**

Princip individualizace a flexibility nabízí širokou a rozmanitou nabídku vzdělávacích možností jako je např. individuální studijní plán, individuální vzdělávací strategii, volbu vlastního tempa i obsahu vzdělávání, diagnostiku vstupní úrovně schopností a znalostí studujícího. Ve vzdělávacím procesu volíme efektivní komunikaci, která je vzájemná (tutor a studující).

- **INTERAKTIVITA**

Princip interaktivity hraje klíčovou roli v podpoře studujících. Studující podporujeme v různých aspektech a evidenci učiva. Např. podporujeme řízení učení v každé jeho složce, v každé situaci a u každého jedince. Učivo rozdělujeme do menších částí, které postupně probíráme. Zpětnou vazbu poskytujeme studujícím okamžitě. Používáme kontrolní otázky pro automatizaci a upevnění znalostí a vědomostí. V případě testů nebo jiných samostatných prací neopomíjíme možnost okamžitého hodnocení. Princip interaktivity zahrnuje také psychologické poradenství.

- **MULTIMEDIÁLNOST**

Za základ principu multimediálnosti považujeme názornost a dynamický přístup. Dynamický přístup představuje různé prostředky a způsoby prezentace učiva. Dále také prostředky a způsoby vedoucí ke zvýšení aktivity studujících a zapojení všech jejich smyslů. Dynamický přístup využíváme k efektivní komunikaci mezi aktéry vzdělávacího procesu. (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 152)

„Z výše uvedených definic vyplývá, že distanční vzdělávání je forma vzdělávání, kde učitel a student jsou vzdáleni v prostoru i čase, kde je velký důraz kladen na samostatnost studujícího a kde jsou ke vzdělávání využívány různé technologie (od dřívějších telefonů, poštovních služeb až po počítače a internet).“ (Černý a kol., 2015, s. 37)

### 3.2 PRVKY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Základy distančního vzdělávání stojí na kooperaci, vzájemné spolupráci a společné organizaci několika aspektů, společně tvořených určitý systém. Za hlavní prvky distančního vzdělávání považujeme studujícího, vzdělávací instituci, informační a studijní materiály a komunikační prostředky.

Studenty distančního vzdělávání chápeme jako jedince, kteří jsou samostatní a na vyučujícím nejsou závislí. Z tohoto důvodu považujeme DiV za formu vzdělávání určenou převážně dospělým jedincům. Studující vyžaduje pouze didakticky vhodně zpracované materiály a pomůcky, a podporu vzdělávací instituce. „Vzdělávací instituce nabízí studujícímu studijní kurz nebo program a zodpovídá za jeho kvalitu. Organizuje vlastní průběh studia, podává studujícímu veškeré informace a dodává studijní materiály, zajišťuje mu všestrannou podporu během studia.“ (Zlámalová, 2006, s. 33) Do vzdělávací instituce řadíme všechny, kteří se na DiV podílejí. Řadíme sem např. odborný personál, administrativní pracovníky, management, techniky a údržbáře, poradenská střediska a další. Informační a studijní materiály zajišťuje vzdělávací instituce. Každý kurz nebo předmět studia má své vlastní studijní a informační materiály. „Vzdělávací instituce musí zajistit způsob komunikace mezi studujícím a ostatními prvky celého systému.“ (Zlámalová, 2006, s. 34)

### 3.3 NÁSTROJE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Využití konkrétních nástrojů k distanční výuce závisí na vzdělávací instituci, jejíž ředitel vystaví jistá doporučení. Především ale závisí na konkrétním učiteli nebo konkrétním vyučovacím předmětu. Výběr daného typu nástroje závisí také na cílové skupině studujících, na jejich počtu, věku, schopnostech nebo technologickém vybavení. V této kapitole si představíme několik nástrojů (platform), které můžeme využít k efektivní distanční výuce.

- **MICROSOFT TEAMS**

Microsoft Teams je platforma, prostřednictvím které můžeme pokrýt kompletní distanční výuku. MS Teams využijeme převážně pro uskutečnění online setkání (videokonference). Navíc umožňuje vytvářet konkrétní třídy, skupiny nebo kurzy, ve kterých můžeme společně sdílet potřebné vzdělávací materiály nebo testy. O plánovaných testech nebo zkoušeních lze konkrétní třídu či skupinu avizovat připomínkou termínu, kterou zaznamenejeme do sdíleného kalendáře MS Teams. Testy nebo jiné písemné práce žáci vyplňují a následně odevzdají přímo v systému MS Teams. Každá vytvořená třída, skupina či kurz má svou vlastní hlavní stranu (tzv. zeď), kde jako její členové nalezneme plánovaná i již ukončená setkání. Setkání lze nahrávat, a následně ukládat do sdílených dokumentů dané třídy, kde záznam můžeme nadále využívat. Možnost nahrávání je velkým benefitem této platformy, kterou využijí studenti, kteří na online setkání nebyli přítomni nebo obsah vzdělávání nestihli či mu zcela nerozumí. MS Teams představuje nejkompaktnější nástroj pro týmovou práci. Prostřednictvím videokonference můžeme virtuálně promítat prezentaci nebo na obrazovce sdílet jakýkoli soubor, dokument či video. V rámci online hovoru lze využít virtuální tabuli, která je vhodná pro utřídění a vysvětlení probírané látky. V průběhu hovoru můžeme náhodně i konkrétně rozdělit studující do několika skupin. V těchto skupinách mohou studující samostatně diskutovat, debatovat a společně pracovat na zadaném úkolu. Do jakékoli virtuální skupiny může vyučující kdykoli vstoupit a odejít, čímž může přirozeně kontrolovat nebo dohlížet na dění v konkrétních skupinách. Vyučující je v průběhu hovoru schopen zabezpečit nerušený výklad, díky možnosti centrálního vypnutí zvuků (mikrofonů) všech posluchačů. V případě, že studující (posluchač) má dotaz nebo chce do výkladu přispět, lze využít různé symboly, jako např. symbol ruky nebo společný chat. Nástroj MS Teams zvolíme, pokud ve škole (vzdělávací instituci) používáme standardně Office 365 od Microsoftu.

- **GOOGLE MEET**

Velkým benefitem platformy Google Meet je možnost kompatibility s dalšími službami Google, včetně virtuální učebny Google Classroom sloužící pro sdílení a předávání informací a materiálů nebo k zadávání testů. Sadou Google nástrojů můžeme také pokrýt kompletní distanční výuku. Jediný nevýhodný aspekt sledujeme v nemožnosti centrálního vypnutí mikrofonů a zvuků všech posluchačů, což může komplikovat distanční výuku zejména u mladších žáků nebo početnější třídy. Google Meet navíc neumožňuje nahrávání online setkání.

Plánovou videokonferenci zakládá vyučující přímo v systému Google Meet, prostřednictvím kterého se vygeneruje odkaz nebo několikamístný kód. Přihlášení do videokonference provádí studující přímo přes zasláný odkaz nebo zadáním kódu v aplikaci Google Meet. K využívání nástroje Google Meet musí mít všichni jeho účastníci založený Gmail účet. Většina škol a institucí poskytuje návody a doporučení k obsluze této platformy, popř. k sadám Google nástrojů.

- **Zoom**

Platforma Zoom je téměř obdobná jako MS Teams. V aplikaci Zoom lze stejně jako v MS Teams naplánovat pravidelná setkání. Zoom umožňuje sdílet obrazovku, centrálně vypnout mikrofony posluchačů, chatovat s celou třídou nebo skupinou žáků i nahrávat videokonferenci. Včetně těchto nástrojů zde nacházíme i jiné zajímavé benefity. Stejně jako v MS Teams, se pomocí symbolu ruky mohou posluchači virtuálně přihlásit o slovo, čímž se u ikony žáka symbol ruky objeví. Vyučující daného studenta vyvolává pouze kliknutím na zapnutí jeho mikrofonu. Zoom také umožňuje rozdělit třídu do více menších skupin, v nichž studující plní zadání skupinového úkolu. Vyučující může mezi jednotlivými skupinami přirozeně přecházet, V případě hovoru delšího než 40 minut musíme počítat s nutností instalace aplikace, ale zejména se zpoplatněním služby, což sledujeme jako jedinou nevýhodu této platformy. Pro školy je cena placené verze aplikace Zoom 150\$ měsíčně, což je zhruba 3.360 Kč za měsíc. (Košíková, 2020)

- **BAKALÁŘI**

Platforma Bakaláři je systém sloužící zejména pro školní administrativu a ke komunikaci k rodičům a žákům. Pro rychlejší a jednodušší přístup doporučujeme platformu stáhnout v podobě aplikace např. do chytrého telefonu, tabletu nebo počítače. Bakaláře chápeme jako propojení žákovské a třídní knihy doplněné o zadání domácích úkolů a důležité informace. Tato platforma umožňuje vyučujícím zadávat domácí úkoly, což je výhodné zejména pro rodiče žáků mladšího školního věku. Prostřednictvím Bakalářů mohou rodiče i žáci sledovat svou průběžnou klasifikaci a aktuální prospěch, což do systému zadávají konkrétní vyučující. Včetně úkolů a klasifikace sem každý den zaznamenáváme zápis odučených hodin, jejich téma, obsah učiva a aktivity. Do Bakalářů dále zadáváme absenci, omluvené a neomluvené hodiny, důležité informace, jako např. aktuální změnu v rozvrhu. (Bakaláři, 2022)

### 3.3.1 POMOCNÉ NÁSTROJE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Kromě základních, nejdůležitějších nástrojů DiV, které jsme si představili v předchozí kapitole, existuje mnoho dalších doplňkových nástrojů, které mohou online výuku zpestřit a ulehčit. V této kapitole si prostřednictvím dvou oblastí představíme několik pomocných a doplňkových nástrojů, které můžeme v DiV využít různými způsoby.

- **ONLINE TABULE & PROSTOR PRO SDÍLENÍ**

Přiblížíme si tedy první oblast doplňkových nástrojů. Tato oblast obsahuje nástroje pro tvorbu online tabulí, které zároveň slouží jako společný prostor pro sdílení. Nejznámějšími nástroji pro tvorbu online tabulí jsou aplikace **Padlet**, **Collboard** a **Jamboard**. Všechny tři uvedené aplikace představují virtuální tabuli s mnoha funkcemi. Žáci si zde mohou vytvářet krásné nástěnky, dokumenty a materiály. Aplikace jsou sdílené pro všechny účastníky dané třídy nebo skupiny. Můžeme je využít např. jako studijní deník, do kterého postupně zaznamenáváme vypracovaná zadání a úkoly.

- **TESTY & KVÍZY**

Druhou oblast můžeme obecně nazvat jako testy a kvízy. Představíme si zde dvě nejpoužívanější aplikace, a to aplikaci **Kahoot!** a **Quizlet**. Aplikace Kahoot a Quizlet můžeme využívat jako hodnotící nástroje. Tyto aplikace jsou také velmi efektivními médii, jimiž dokážeme vytvořit aktivní a interaktivní učení. Pomocí těchto aplikací umožníme studentům učit se zkušenostmi nebo komunikovat a spolupracovat ve skupinách. Obě aplikace lze stáhnout do chytrých telefonů (smartphonů) nebo tabletů.

„**Kahoot!** lze použít jako nástroj pro hodnocení výuky, protože existují různé hry nebo kvízy, které mohou zdokonalit rychlost a přesnost studentů při odpovídání na otázky.“ (Sari a kol., 2020, s. 118) Aplikace Kahoot představuje nástroj efektivně využitelný k motivaci a zvýšení zájmu o vzdělávací proces nejen v DiV. Správným používáním této aplikace lze výrazně zvýšit výsledky učení studentů. Pomocí Kahootu můžeme při skupinové práci přispět k formování sociálních jedinců. Tato aplikace také přirozeně pomáhá studentům zapamatovat si charakteristické pojmy a znalosti ve vyučovacím procesu. „Zatímco Kahoot! je známý jako skvělý nástroj pro opakování před formálním hodnocením, je zajímavé vědět, že tento nástroj může také podpořit diskusi ve třídě po hře, což může v konečném důsledku zlepšit schopnost studentů zapamatovat si pojmy v pozdější fázi. Kromě zvýšeného zapojení a posunu v dynamice třídy jsou tedy pozitivní účinky používání Kahoot! při přednáškách.“ (Sari a kol., 2020, s. 119-120)

**Quizlet** je jedna z nejrozšířenějších vzdělávacích platforem na světě, kterou v dnešní době používá velká spousta uživatelů. Aplikaci Quizlet lze používat i bez připojení k internetu, což u aplikace Kahoot není možné. „Hlavní funkcí této aplikace Quizlet je rozvoj jazykové inteligence pro studenty nebo jiné lidi, kteří ji využívají v rámci učebních aktivit, a lze ji použít pro všechny předměty.“ (Sari a kol., 2020, s. 118). Prostřednictvím aplikace Quizlet se učení stává interaktivnějším, jelikož studenti využívají interpretovaný audiovizuální materiál. Aplikace Quizlet umožňuje studentům procvičovat, opakovat a reflektovat vyučovanou učební látku, jež následně může být součástí testových otázek. Platforma Quizlet klade velký důraz na spolupráci. „Prostřednictvím kvízu mohou být studenti také vycvičeni ke společné práci při učení prostřednictvím spolupráce s ostatními studenty.“ (Sari a kol., 2020, s. 119)



#### 3.4 VÝHODY A NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„Distanční forma studia je založena na samostudiu. To neznamena, že studující jsou samouky. Studium je připraveno a řízeno vzdělávací institucí a opírá se o specifické studijní opory např. speciální studijní texty, podporu tutora, studijní poradenství, studijní harmonogram, organizační servis aj.“ (Zlámalová, 2007, s. 35)

Distanční vzdělávání má několik výhod. Jednou z výhod je studijní flexibilita, díky které si studující volí vlastní tempo, postup i strategie učení. Se studijní flexibilitou úzce souvisí i časová flexibilita, na základě které si studující sám rozvrhne časový harmonogram dle jeho potřeb. Další výhodou nalezneme v organizaci, jež umožňuje individuálně upravovat a měnit tempo studia. Velmi kladným aspektem DiV je vysoká míra individualizace. Mezi výhody DiV řadíme také využívání informačních a komunikačních technologií, jež jsou prostředkem rychlé komunikace a zpětné vazby. Prostřednictvím informačních technologií můžeme vytvářet a zpracovávat studijní materiály, navíc s využitím multimediálních prostředků. (Zlámalová, 2007, s. 35)

„Korektně je však třeba říci, že distanční studium má také řadu nevýhod, protože jak samostudium tak i řízené (prezenční) studium má své nevýhody. Do jisté míry lze při přípravě distančního studia některé zápory minimalizovat, a naopak klady obou metod maximálně využít.“ (Zlámalová, 2006, s. 23) Za nevýhodu distančního vzdělávání můžeme považovat prostředí domova, ve kterém se studující nemůže plně soustředit. Další nevýhodu spatřujeme v nemožnosti okamžité kontroly, zda studující postupovali správně. Za velkou nevýhodu také považujeme nemožnost pomoci v průběhu studia při konzultaci aktuálních komplikací.

## 4 VÝUKA V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

### 4.1 ZÁSADY ONLINE VZDĚLÁVÁNÍ

Nejprve zkontrolujeme a ověříme technologické vybavení žáků a zvolíme nejvhodnější způsob komunikace s každým žákem, popř. při hromadné komunikaci s celou skupinou (třídou) žáků (školní email, WhatsApp, Messenger, Skype a další). Vždy se snažíme volit vhodné vzdělávací prostředí pro daný předmět nebo kurz. Následně vytvoříme časový harmonogram (rozvrh) výuky a dalších potřebných aktivit. Výuku naplánujeme a uskutečňujeme její pravidelná a přiměřená online setkání.

S žáky samozřejmě pravidelně komunikujeme a informace ověřujeme. Myslíme, neopomíjíme a zohledňujeme důležitost vnitřní motivace k učení a potřebu podpory. Úkoly či samostatné práce zadáváme stručně a jasně. Při zadávání úkolů a domácích prací dbáme na jejich využitelnost a smysluplnost. O mezních termínech pro odevzdání úkolů nebo samostatných prací žáky včas informujeme. Neopomíjíme ani pravidelné informování rodičů či zákonných zástupců o obsahu vzdělávání, výsledcích žáka, jeho silných a slabých stránkách, aktuálním dění, změnách atd. Snažíme se o vzájemnou spolupráci a podporu. Myslíme také na to, abychom žáky příliš nezahlcovali. Každému žákovi se snažíme umožnit volbu vlastního tempa vzdělávání, tudíž mu stanovujeme i individuální vzdělávací cíle. V případě celé třídy nebo skupiny žáků umožňujeme adekvátní tempo vzdělávání, jež podmiňujeme diferenciovanou výukou nebo diferenciací úloh. Konkrétní úroveň obtížnosti si žák dle vlastního úsudku volí sám.

Při online setkáních dáváme žákům dostatek prostoru pro jejich dotazy a poznatky, ale zejména vyžadujeme jejich osobní reflexi a zpětnou vazbu, která je v distančním vzdělávání velmi důležitým aspektem. Na základě zpětné vazby od žáků stavíme další online setkání nebo upravujeme postup či obsahy výuky. Naopak my, jako vyučující, podáváme žákům zpětnou vazbu pravidelně, konzistentně a věcně.

Své zkušenosti, postřehy nebo myšlenky sdílíme s kolegy a vzájemně si pomáháme. Svou učitelskou roli kriticky přehodnocujeme, modifikujeme a posilujeme. (Mašek, 2020)

## 4.2 MOTIVACE ŽÁKŮ V DISTANČNÍ VÝUCE

Jedním z klíčových prvků motivace žáka je nadšení a osobnost samotného učitele. To, ale k motivaci žáka nestačí. Velmi důležité je poskytnout žákům zajímavý a atraktivní vzdělávací obsah. „Pedagog se posouvá do role informačního kurátora, tedy někoho, kdo sbírá, třídí a nabízí relevantní zdroje a obsah pro učení a formování osobního vzdělávacího prostředí.“ (Černý a kol., 2015, s. 32)

Pro udržení motivace žáků by měl vyučující adekvátně nastavit obtížnost vzdělávacího obsahu, učební látky, ale i testů nebo zkoušení. Během vzdělávacího procesu by žáci měli vynaložit potřebné úsilí k tomu, aby zvládli takový úkol, který je až na hranici jejich schopností a dovedností. Jako pedagogové bychom při online hodinách měli začínat otázkou, nikoli odpovědí. Látku nebo konkrétní učivo bychom měli žákům podávat jako problémový úkol, který žáci musí vyřešit. Pedagog může využít své dosavadní zkušenosti k propojení abstraktního učiva s reálnými situacemi. Pro lepší motivaci žáků můžeme využívat diskusní metody ve skupinách, kdy si žáci vzájemně vysvětlují aktuální problém. „Vhodnými metodami v distanční výuce mohou být právě ty, které umožňují a dále rozvíjejí kooperaci studujících, jsou to například skupinové diskuse nad problémovým zadáním, učení se navzájem nebo případové studie.“ (Černý a kol., 2015, s. 18)

## 4.3 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V DISTANČNÍ VÝUCE

V distanční výuce se snažíme žáky neznámkovat. Z tohoto důvodu žákům nepředkládáme didaktické testy, ale volíme spíše projekty a projektové vyučování. Zde se nabízí, abychom zvolili formativní způsob hodnocení žáků. Vždy se snažíme u žáků posilovat jejich vnitřní motivaci a oceňovat jejich pokroky. Jako pedagogové žákům poskytujeme zpětnou vazbu. „Základem je důkladné sledování pokud možno každého studenta a pravidelné písemné hodnocení toho, co se mu daří a co může zlepšit. U velkých kurzů, kde toto nelze sledovat důkladně, je alternativou implementace různých dotazníků a anket, které studenti vyplňují.“ (Černý a kol., 2015, s. 49) Zpětnou vazbu nepodáváme žákům pouze my, jako učitelé, ale požadujeme ji také od samotných žáků. Měli bychom se zajímat o to, zda žáci rozumí zadání úloh, hodnocení a kolik času věnují vypracování úkolů.

#### 4.4 KOMUNIKACE V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V DiV využíváme dva základní typy on-line komunikace. První typ nazýváme tzv. *asynchronní komunikace*. Tento způsob komunikace používáme téměř denně, a to i mimo distanční výuku. Asynchronní komunikace probíhá formou e-mailů nebo elektronických zpráv. Psaní e-mailů nebo elektronických zpráv je běžnou každodenní činností téměř pro většinu populace. Druhým typem online komunikace je tzv. *synchronní komunikace*. Taková komunikace probíhá prostřednictvím on-line výuky formou video-hovorů a videokonferencí. Právě synchronní komunikaci považujeme za velmi důležitou a neodmyslitelnou součást distanční výuky. Z tohoto důvodu si v této kapitole připomeneme deset obecně platných zásad, rad a tipů důležitých v synchronní komunikaci.

Nejdříve je nezbytné vybrat vhodný komunikační nástroj. Při výběru konkrétního komunikačního nástroje zohledňujeme věk, počet a typ studentů. Dále zohledňujeme i využití pokročilejších funkcí daného nástroje, potřebné např. při prezentaci, práci se studenty nebo v samotné výuce. Před samotným video-hovorem nesmíme opomenout jeho přípravu. Příprava na plánovaný hovor je důležitá zejména v případě, že určitý komunikační nástroj používáme poprvé nebo na jiném zařízení. Před začátkem hovoru otestujeme mikrofon, videokameru a popř. i možnost sdílet určitý obsah. V případě prvního použití daného nástroje, prozkoumáme všechny jeho nabízené funkce.

Během video-hovoru se nacházíme ve vhodném prostředí. Vhodným prostředím myslíme ideálně tiché světlé místo, ve kterém jsme sami. Pokud nesplňujeme některý aspekt vhodného prostředí, musíme podmínky upravit. Pokud nejsme ve světlém prostředí, pomůžeme si nějakým zdrojem světla. Dáváme pozor, zda se zdroj světla nenachází za námi. V takovém případě budeme na kameře zobrazeni jako tmavá silueta. V případě, že nejsme v tichém prostředí nebo nejsme sami, používáme sluchátka a ztlumíme mikrofon. Pokud během video-hovoru nemluvíme, máme ztlumený mikrofon, abychom nenarušili průběh celé online schůzky. Funkci ztlumeného mikrofonu využíváme především při větším počtu studentů v hovoru. Dbáme na to, aby při mluveném projevu konkrétního účastníka (např. vyučujícího), měli ostatní účastníci hovoru vypnutý mikrofon. V opačném případě bychom mluvený projev narušovali. Pokud chceme do hovoru vstoupit, mikrofon si zapneme. Pro bezproblémovou komunikaci se před zapnutím mikrofonu nejdříve

přihlásíme o slovo, čímž nikomu neskáče do řeči, jelikož vyčkáme na vyvolání. Kromě vhodného prostředí a mikrofonu je nezbytné zmínit důležitou roli videokamery. Díky zapnuté kameře vidíme bezprostřední reakce většiny účastníků na průběh vyučovacího procesu. Mluvit může pouze jeden, ale reagovat prostřednictvím videa mohou všichni. Při použití video-kamery se může zpomalit připojení. Pokud je kvůli kameře hovor nestabilní, raději kameru vypneme.

Pro docílení efektivní komunikace, mluvíme vždy jednotlivě. Dodržování této zásady platí i pro běžnou komunikaci. Nedodržení této zásady považujeme za velmi neslušné. Pokud v běžné komunikaci nastane situace, kdy mluví více lidí najednou, jsme schopni, posloucháním jednoho z aktérů komunikaci rozumět a orientovat se v ní. V on-line prostředí tohle z technických důvodů možné není. Pokud by mluvilo najednou více aktérů schůzky, nikdo by nerozuměl nikomu. Proto vyčkáme, až jedinec domluví nebo se přihlásíme o slovo. Dalším aspektem efektivní komunikace v online prostředí je funkce zobrazení co nejvíce účastníků hovoru a používání gest. Pro zobrazení co nejvíce účastníků hovoru nejdříve zkontrolujeme automatické nastavení konkrétního komunikačního nástroje, kde v nastavení vybereme možnost *zobrazení všech*. Pomocí zobrazení všech účastníků schůzky se alespoň virtuálně přiblížíme osobnímu setkání. Použití gest a mimiky je velmi efektivním způsobem on-line komunikace. Volíme jednoduchá, pro všechny společná gesta, pomocí nichž vyjadřujeme momentální stanovisko nebo aktuální pocity a názory.

Po celou dobu on-line schůzky se snažíme dbát na její efektivitu. Schopnost udržet pozornost a soustředění pokládáme za jedno z největších úskalí on-line schůzky. V úvodu schůzky, kdy se účastníci postupně připojují, můžeme začínat krátkým „small talkem“<sup>1</sup>. Když ale začneme řešit podstatu a obsah právě probíhající schůzky, musíme hovořit krátce, efektivně, a zejména k tématu. Po celou dobu schůzky bychom měli vnímat její dění, diskutované otázky a důležitá oznámení. Jakýmkoli způsobem zapojíme všechny účastníky schůzky. Prostřednictvím náhodného vyvolávání, pomocí doplňkových nástrojů nebo formou doplňkových funkcí komunikačního nástroje posilujeme schopnost udržení

---

<sup>1</sup> Small talk charakterizujeme jakou krátkou nezávaznou konverzací bez faktického obsahu.

pozornosti účastníků. Na konci on-line setkání shrneme stěžejní body a klíčové výstupy schůzky, které zaznamenáváme a společně navrhujeme navazující činnosti a aktivity.

Stejně jako v osobní komunikaci, i v on-line komunikaci platí obecná etiketa příchodu a odchodu do místnosti, kde jsou další lidé, jako např. čekárna u lékaře, společný prostor banky, kadeřnictví atd. Každý účastník schůzky by měl v úvodu pozdravit. Stejně tak by se měl při odchodu rozloučit, ať už v průběhu nebo na konci schůzky. Dle této etikety by ostatní účastníci schůzky neměli na pozdrav ani na rozloučení reagovat. Reagovat může pouze ten, kdo schůzku vede nebo ji vytvořil. Když zakladatel ze schůzky odejde, některé nástroje hovor přeruší. Proto dokud ostatní účastníci hovoru schůzku neopustí, její zakladatel je povinen ve schůzce zůstat.

Neodmyslitelným aspektem výuky v on-line prostředí je technické vybavení. V prostředí online výuky musíme být připraveni na technické problémy. Technické problémy mohou nastat zcela nečekaně, např. z důvodu přetížení datového přenosu, výpadku internetu nebo závady na zařízení. Pro jistotu si tedy připravíme záložní řešení, které v případě potřeby využijeme. Záložním řešením může být připojení z jiného zařízení např. z mobilního telefonu nebo tabletu přes mobilní data nebo přesunutí schůzky do jiného nástroje. (Jungwirth, 2013-2022)

## 5 VÝZKUMNÁ ČÁST

### 5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE VÝZKUMU A STANOVENÍ HYPOTÉZ

Základem empirické (výzkumné) části práce, od kterého se odvíjí výzkumné šetření, je stanovení a formulace výzkumného problému. V mém případě formulujeme výzkumný problém pomocí výzkumných otázek. Na základě výzkumných otázek stanovujeme výzkumné cíle, popř. i dílčí výzkumné cíle.

**VO1:** Jak probíhala adaptace žáků 2. stupně na distanční výuku?

**Cíl 1:** Zjistit, jakým způsobem probíhala adaptace žáků 2. stupně na distanční výuku.

**Dílčí cíl:** Zmapovat soustředění žáků 2. stupně na distanční výuku.

**Dílčí cíl:** Analyzovat, co žáci 2. stupně základní školy dělali během online hodin.

**VO2:** Jak byli žáci 2. stupně motivováni a jaká byla kvalita jejich motivace k učení během distanční výuky?

**Cíl 2:** Posoudit motivaci žáků 2. stupně k učení během distanční výuky.

**VO3:** Co žáci 2. stupně hodnotili pozitivně, a co hodnotili negativně?

**Cíl 3:** Popsat a zhodnotit pozitiva a negativa distanční výuky z pohledu žáků 2. stupně.

**Dílčí cíl:** Porovnat pozitivní a negativní studijní návyky žáků během distanční výuky.

### 5.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

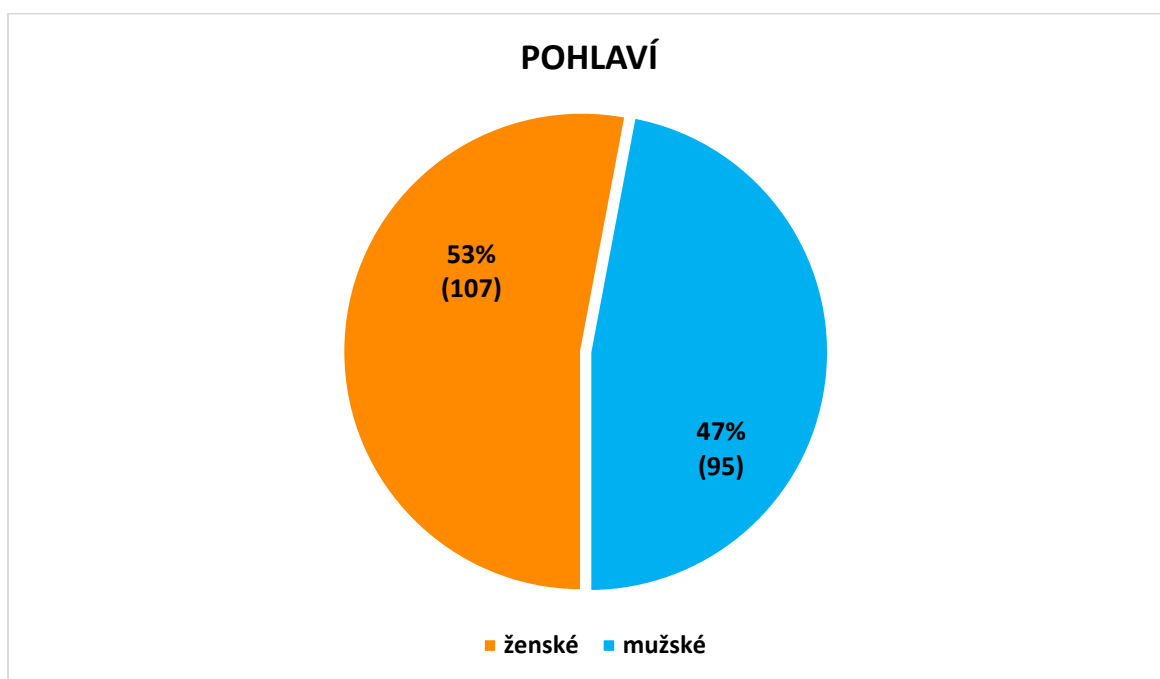
#### 5.2.1 VÝZKUMNÉ METODY

Použitou výzkumnou metodou byla metoda kvantitativní, a to konkrétně dotazník. Dotazník byl vytvořen online formou na webové stránce survio.com. Dotazník byl určen pro žáky 2. stupně základních škol nebo pro studenty nižších ročníků osmiletých gymnázií. Dotazníkové šetření obsahovalo celkem 33 otázek. Dotazník byl předem strukturovaný a obsahoval uzavřené a dvě otevřené otázky. V dotazníku byla použita tzv. Likertova škála.

Jde o speciální polytomickou otázku<sup>2</sup>, která zkoumá určitý postoj, spokojenost nebo zkušenost respondenta. Pomocí Likertovy škály můžeme zjistit nejen, zda byl respondent spokojen, ale zjišťujeme také míru jeho spokojenosti. Likertova škála může mít několik podob, ale v tomto dotazníkovém šetření byla použita metoda textového vyjádření (vůbec nesouhlasím – spíše nesouhlasím – nevím – spíše souhlasím – úplně souhlasím).

### 5.2.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 202 respondentů ve věku 11 – 15 let. Na dotazníkové šetření odpovědělo konkrétně 107 dívek a 95 chlapců, tudíž výzkumný vzorek byl vcelku vyrovnaný. Respondenti byli ze třech různých základních škol a jednoho gymnázia.

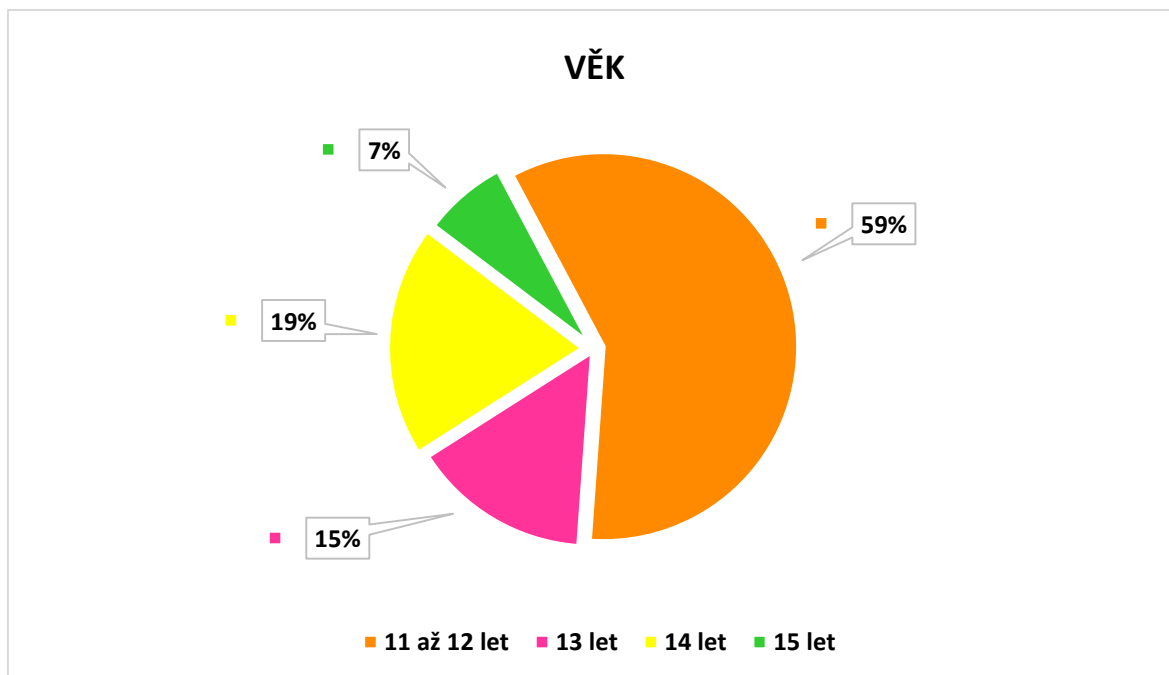


Graf 1 – Pohlaví respondentů

Na dotazník odpovědělo v 53 % většině celkem 107 dívek a ve 47 % menšině 95 chlapců. Z toho můžeme usuzovat, že výzkumný vzorek respondentů byl vcelku vyrovnaný.

<sup>2</sup> Polytomické otázky jsou otázky nabízející více jak tři odpovědi.

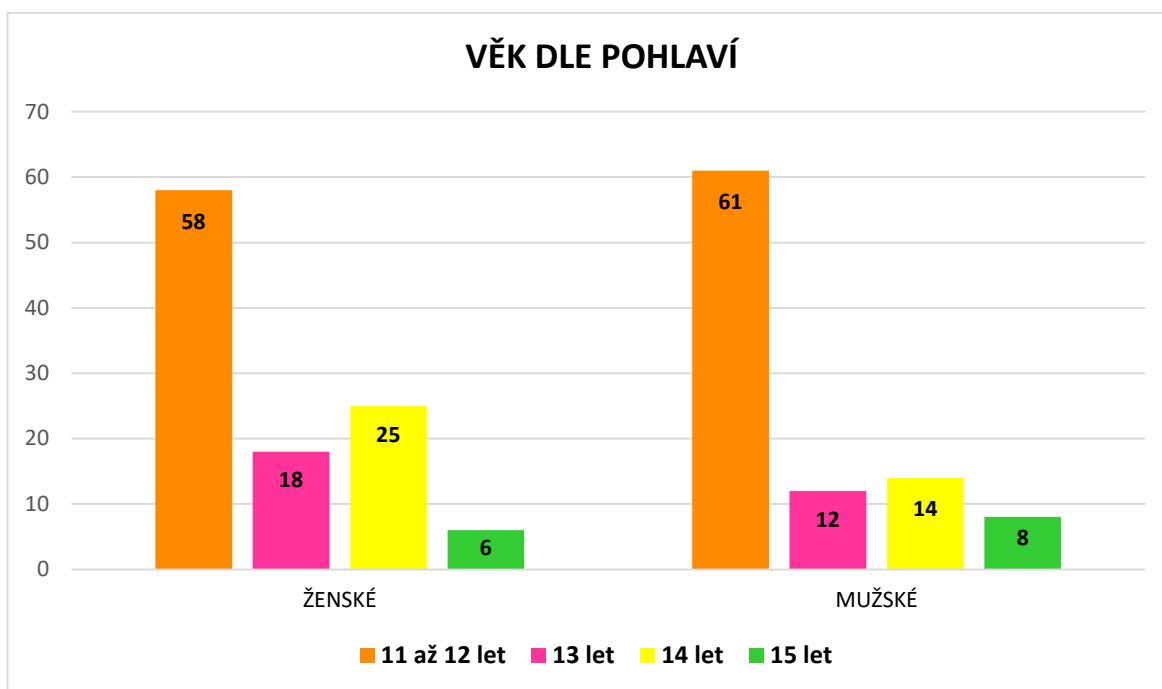




Graf 2 – Věkové kategorie

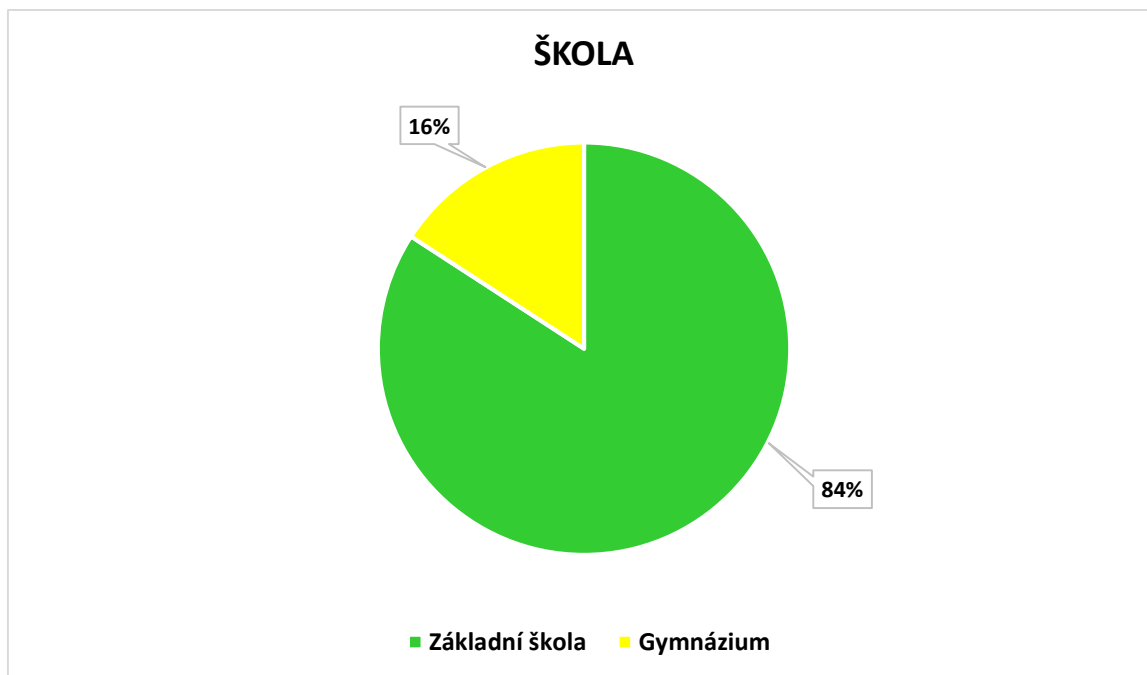
Tabulka 2 – Věkové kategorie a jejich zastoupení

Možnosti odpovědí	Odpovědi	Podíl
■ 11-12	119	59 %
■ 13	30	15 %
■ 14	39	19 %
■ 15	14	7 %



Graf 3 - Věkové kategorie dle pohlaví

Druhá otázka zjišťovala věkové zastoupení respondentů. Nejpočetnější věková kategorie 11 až 12 let zastoupena celkem 119 respondenty tvoří s 59 % větší polovinu z celkového počtu. S celkovým počtem 39 respondentů je věková kategorie 14 let na druhém místě v celkovém zastoupení. 15 % věkového zastoupení je v kategorii 13 let, kam spadá přesně 30 respondentů. Nejméně početnou skupinou je věková kategorie 15 let, kterou reprezentuje pouze 14 respondentů. Věkové kategorie 16 let a více než 16 let mají nulové zastoupení.

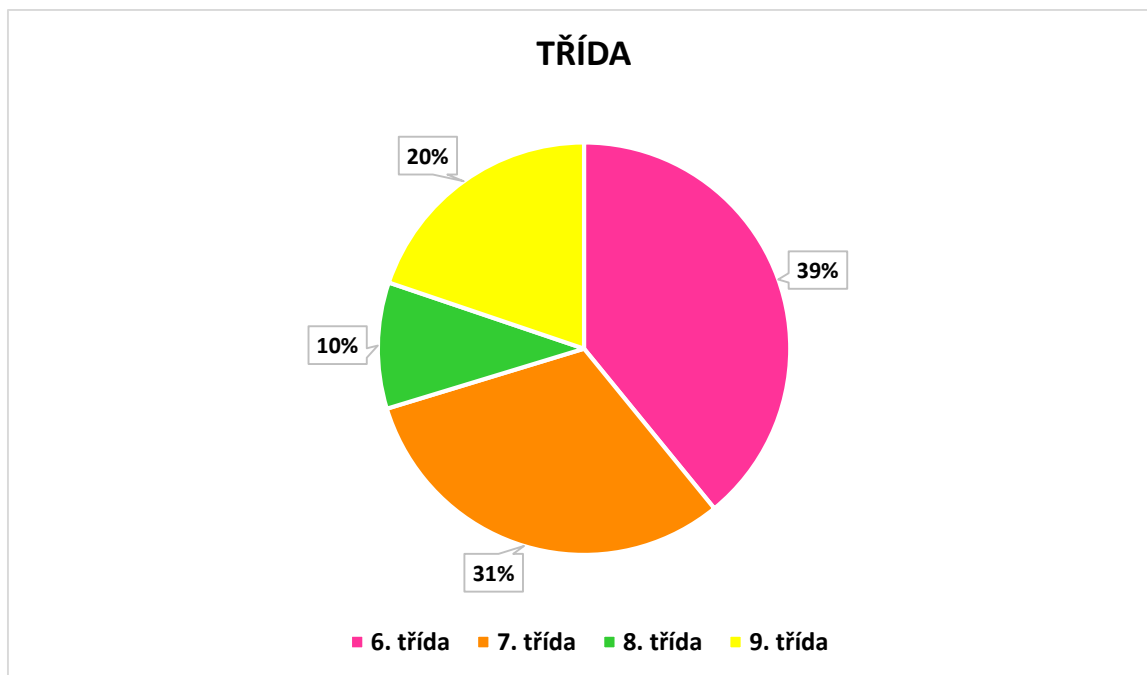


Graf 4 - Konkrétní základní škola

Tabulka 3 - Konkrétní škola

Možnosti odpovědí	Odpovědí	Podíl
Základní škola	170	84 %
Gymnázium	32	16 %

Dotazníkové šetření ukázalo, že většina respondentů navštěvuje základní školu, a to konkrétně 170 respondentů. Gymnázium studuje celkem 32 respondentů.



Graf 5 - Konkrétní třída (ročník)

Tabulka 4 - Konkrétní třída (ročník)

Možnosti odpovědí	Odpovědi	Podíl
■ 6. třída	79	39 %
■ 7. třída	63	31 %
■ 8. třída	20	10 %
■ 9. třída	40	20 %

Čtvrtá otázka se týkala zastoupení respondentů v jednotlivých třídách nebo ročnících. Nejpočetněji zastoupenou třídou se v dotazníku ukázala 6. třída celkem se 79 respondenty. Na druhém místě se s 63 respondenty umístila 7. třída. Na třetím místě se se 40 respondenty umístila 9. třída. Nejméně zastoupenou třídou se v dotazníku ukázala 8. třída celkem s 20 respondenty.

### **5.2.3 ZPŮSOB SBĚRU DAT**

Před samotným rozesláním dotazníku jsem nejdříve emailem kontaktovala ředitele příslušných škol proto, abych dostala písemný souhlas s rozesláním dotazníku. Dotazník jsem rozeslala všem ředitelům, kteří s vyplněním dotazníku souhlasili. Tito ředitelé dotazník poskytly žákům příslušné vzdělávací instituce. Následně jsem ředitele instruovala a stanovila mezní termín pro vyplnění dotazníku.

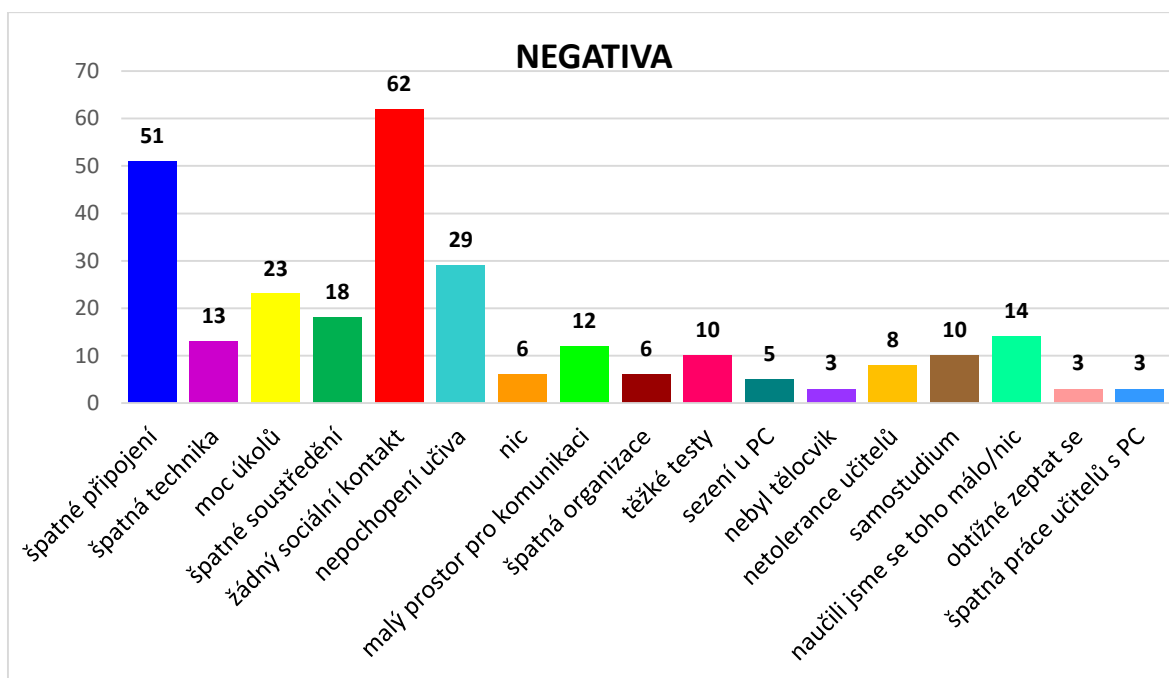
Data byla získávána zhruba dva měsíce od listopadu 2021 do ledna 2022.

### **5.2.4 METODY ZPRACOVÁNÍ DAT**

Data z dotazníkového šetření byla zpracovávána popisnou statistickou analýzou u otázek s možností výběru na Likertově škále, a u dvou otevřených otázek byla provedena obsahově kategoriální analýza výroků. Data byla tedy nejdříve zpracována do výsečových a sloupcových grafů.

## 5.3 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

## 5. Zkus se zamyslet a napsat, co ti na distanční výuce nejvíce vadilo.



Graf 6 – Negativa distanční výuky

Pátá otázka obsahovala otevřenou odpověď, ve které žáci mohli vyjádřit své negativní postoje, názory a zkušenosti s distanční výukou. Celkem 62 respondentů, tedy 30,69 % se ve svých odpovědích shodovalo. Těmto respondentům nejvíce vadila absence sociálního kontaktu. Někteří negativně hodnotili nemožnost kontaktu s učiteli: „*Asi to, že jsem se naživo neviděla s učiteli ani jinými osobami ze školy.*“ Většina však uváděla absenci kontaktu s ostatními spolužáky nebo kamarády. „*Nemohli jsme se sejit s kamarády, nemohl jsem mít kontakt se spolužáky a učiteli, neviděla jsem se osobně se spolužáky ze třídy.*“, „*Bylo to vyčerpávající, jelikož jsem celý den seděla za počítačem, neměla jsem kontakt s ostatními spolužáky, neměla jsem někoho, kdo by mi udělal lepší den a zlepšil mi náladu.*“

Druhou nejčtenější odpovědí, kterou uvedlo 25,24 % (51) respondentů bylo špatné připojení. Většina respondentů negativně hodnotila slabé připojení nebo pomalý internet. Respondenti ve svých odpovědích uváděli následující: „*občas mi to vypadávalo, sekání počítače, pomalá Wi-Fi, připojení mi často vypadávalo.*“

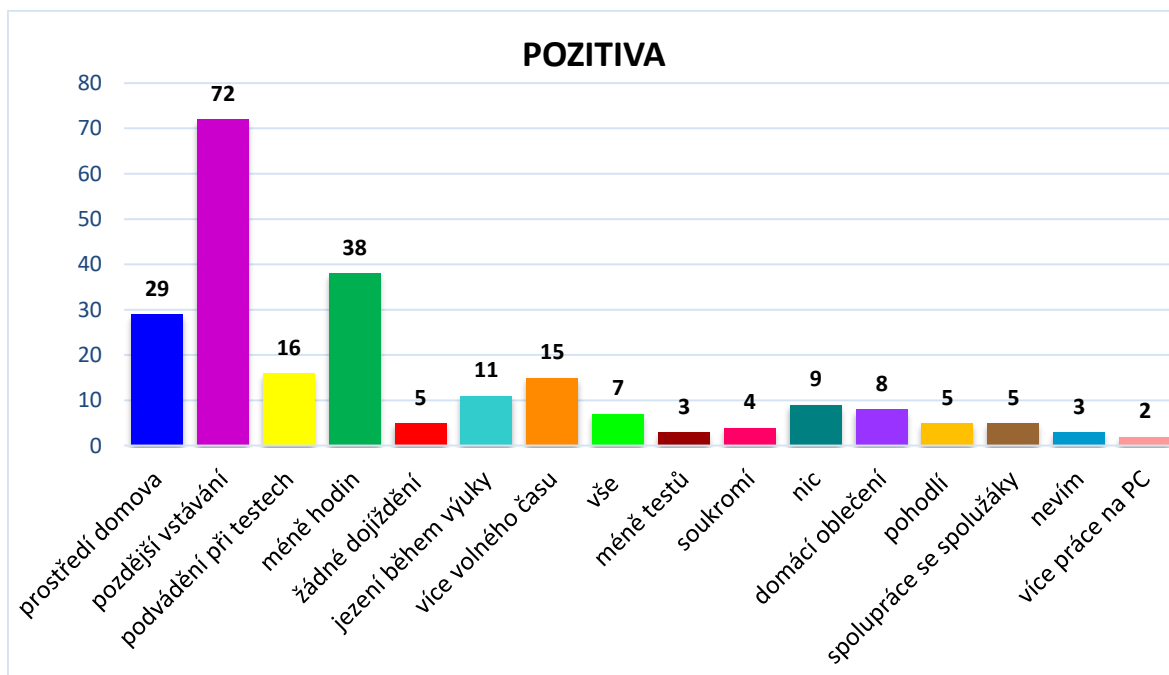
Na třetím místě se v četnosti umístily odpovědi týkající se nepochopení učiva. Respondenti uváděli: „*Tolik se mi nepovedla pochopit výuka, nepochopil jsem učivo.*“, „*To, že jsem všemu nerozuměl a takhle online se to asi špatně vysvětlovalo, nerozuměl jsem moc učitelce.*“

Další velmi početná skupina odpovědí se týkala velkého množství úkolů, které byly respondentům (žákům) zadávány během distanční výuky. Mezi odpověďmi respondentů se objevovalo: „*hodně domácích úkolů, bylo hrozně úkolů, spousta úkolů.*“

Celkem početnou oblastí odpovědí bylo špatné soustředění nebo to, že se toho žáci naučili velmi málo. Někteří respondenti dokonce uvedli, že se nenaučili během distanční výuky vůbec nic.

Mezi odpověďmi respondentů jich konkrétně 6 odpovědělo, že na distanční výuce nebylo nic, co by jim vadilo. Pěti respondentům vadilo sezení u počítače. Osm respondentů odpovědělo, že jim vadila netolerance učitelů.

## 6. Napiš, co na distanční výuce bylo podle tebe nejlepší.



Graf 7 – Pozitiva distanční výuky

Na šestou otázku respondenti odpovídali také vlastní otevřenou odpovědí. V jejich odpovědi měli zmínit to, co jim na distanční výuce přišlo nejlepší.

Nejvíce pozitivním aspektem distanční výuky bylo dle 72 respondentů (35,64 %) pozdější vstávání. „Byla jsem doma a nemusela jsem vstávat tak brzo, mohl jsem vstávat v 7:55, mohl jsem spát o hodinu déle, mohl jsem déle spát.“ Další velmi početnou pozitivní odpovědí s podílem 18,81 % bylo dle respondentů zkrácení rozvrhu a menší počet vyučovacích hodin. Mezi odpověďmi se konkrétně vyskytovalo např.: „Kratší hodiny a kratší škola, kratší rozvrh, bylo míň hodin, hodiny krátké, nejlepší bylo méně hodin.“

29 respondentům (14,35 %) vyhovovalo vyučování z prostředí domova. „Byl jsem doma v pohodlí a měl víc času na úkoly, být doma, byla jsem celý den doma.“

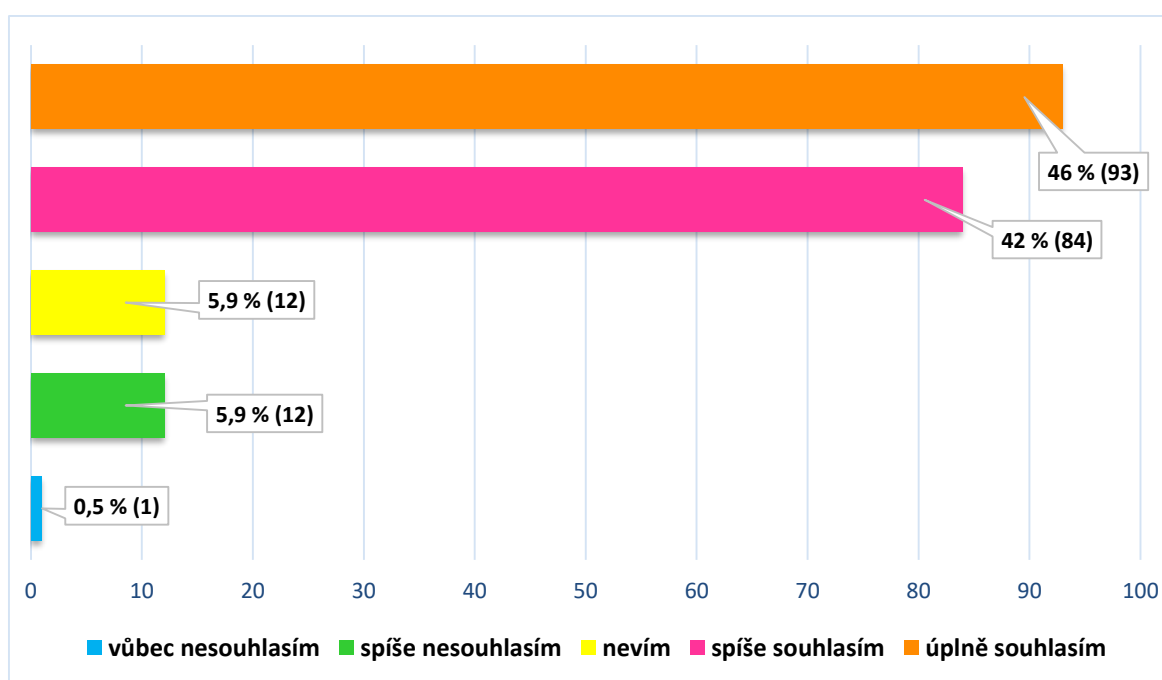
Celkem 16 respondentů (7,92 %) uvedlo, že dle nich bylo nejlepší podvádění během testů. „Dalo se snadno podvádět u testu, při testech jsme mohli podvádět.“ Někteří respondenti vyhodnotili jako pozitiva více volného času nebo např. možnost jídla během distanční výuky.



8 respondentů (3,96 %) odpovědělo, že na distanční výuce bylo nejlepší domácí oblečení. 5 respondentů (2,47 %) odpovědělo, že jim na distanční výuce přišlo nejlepší pohodlí domova. „Mohl jsem ležet v posteli, mohla jsem sedět v měkkém křesle, nemuseli jsme sedět na tvrdých židlích.“ Sedmi respondentům (3,46 %) přišlo na distanční výuce nejlepší naprosto vše.

V následující sadě otázek zjišťujeme způsob motivace žáků 2. stupně ke studiu.

### 7. Chodit do školy je pro mě důležité (něco ze mě bude, budu mít dobrou práci).

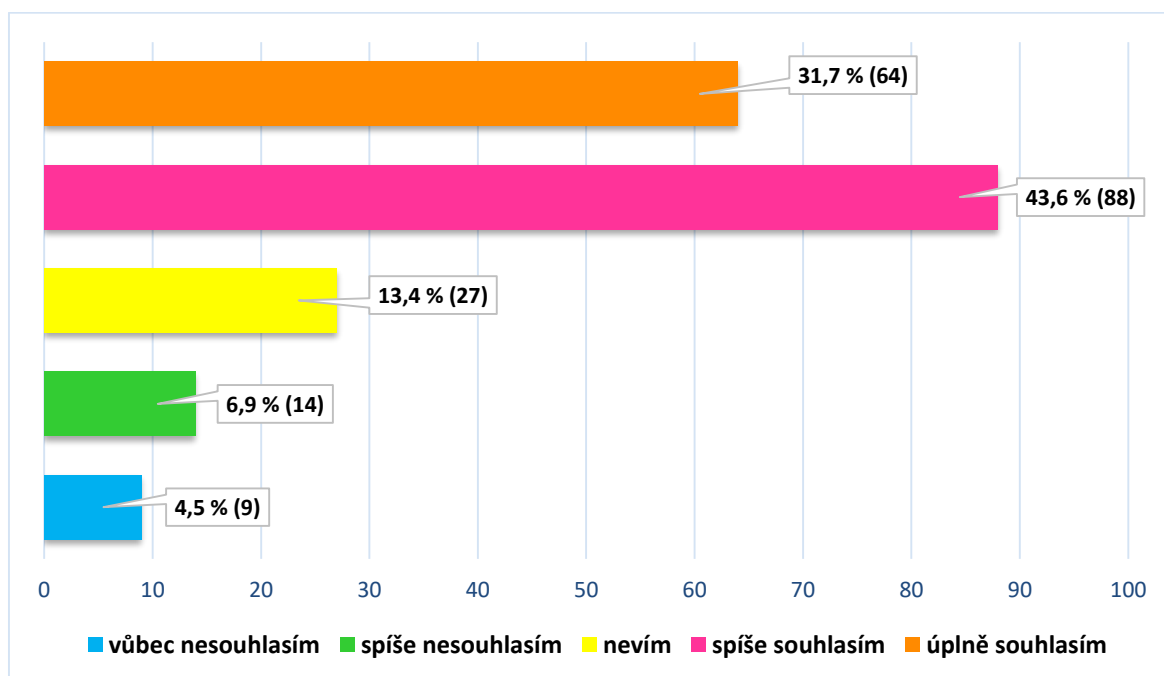


Graf 8 – Důležitost školy

S tvrzením v otázce 7. úplně souhlasilo celkem 93 respondentů, kteří tvoří 46 % a spíše souhlasilo 84 respondentů (41,6 %). S tímto tvrzením naopak vůbec nesouhlasil 1 respondent a spíše nesouhlasilo celkem 12 respondentů, což je 5,9 %.

V následující sada otázek se týká motivací ke studiu, zejména poznávací motivací a postoji ke vzdělávání.

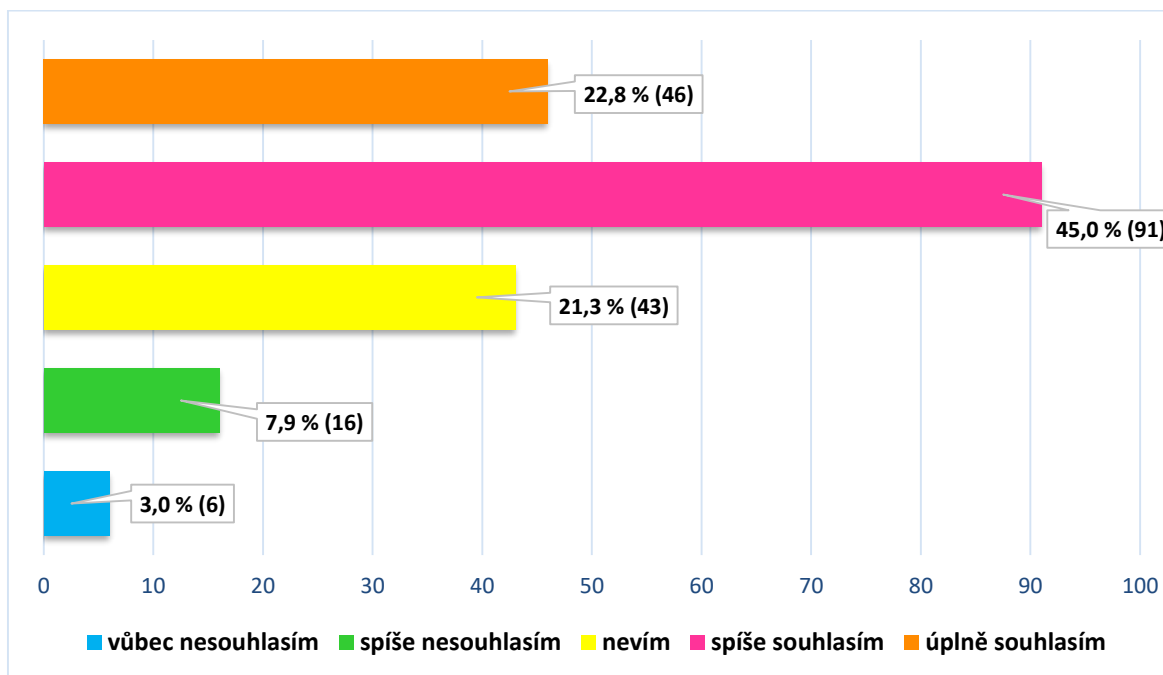
#### 8. Díky škole budu moci dělat to, co chci.



Graf 9 – Škola a budoucnost

Osmá otázka obsahovala tvrzení, se kterým zcela souhlasilo 64 respondentů (31,7 %) a spíše souhlasilo celkem 88 respondentů, kteří tvořili podíl 43,6 %. S tímto tvrzením naopak vůbec nesouhlasilo 9 respondentů (4,5 %) a spíše nesouhlasilo celkem 14 respondentů, kteří tvořili 6,9 % podíl. 27 respondentů (13,4 %) na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, což může ukazovat na nedostatečné kariérové poradenství na dané škole.

## 9. Rád/a se učím novým věcem.



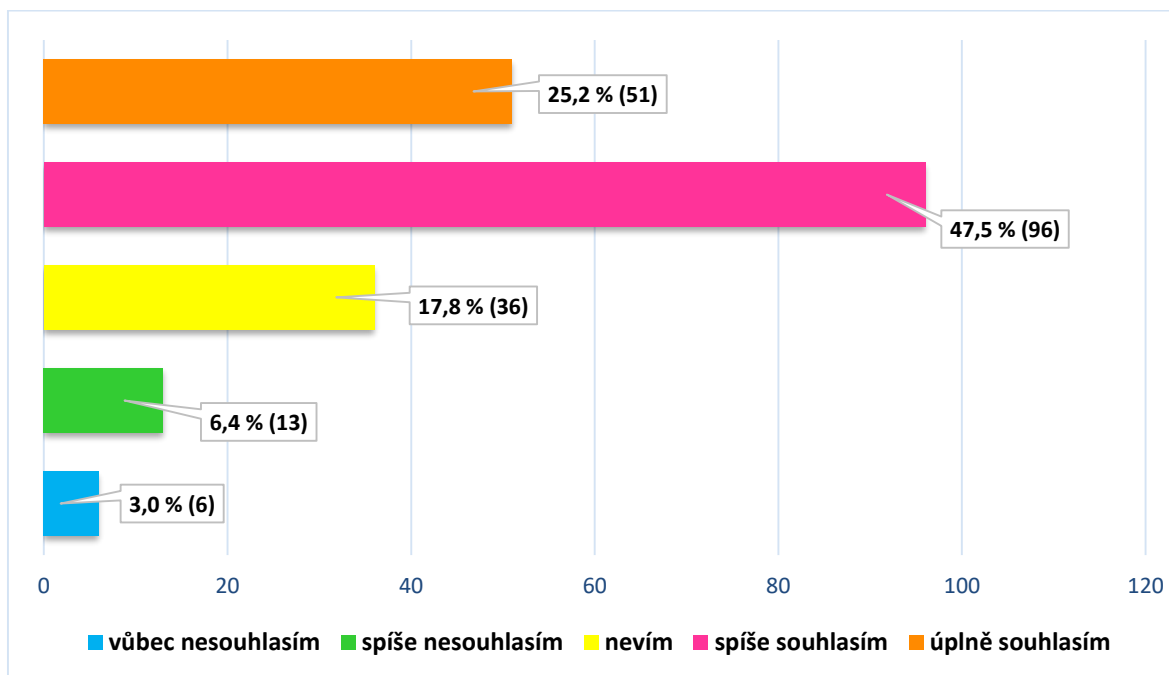
Graf 10 – Obliba v učení se novým věcem

Nejvíce respondentů, konkrétně 91 odpovědělo, že spíše souhlasí s tím, že se učí novým věcem. 46 respondentů odpovědělo, že s tímto tvrzením souhlasí úplně.

43 respondentů, kteří tvoří 21,3% na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, což ukazuje na velmi nízkou poznávací motivaci.

16 respondentů odpovědělo, že spíše nesouhlasí s tím, že se rádi učí novým věcem. A 6 respondentů s tímto tvrzením vůbec nesouhlasí. I tyto dvě nesouhlasné položky mohou být ukazatelem velmi nízké poznávací motivace.

## 10. Chci se toho hodně naučit.



Graf 11 – Touha se hodně naučit

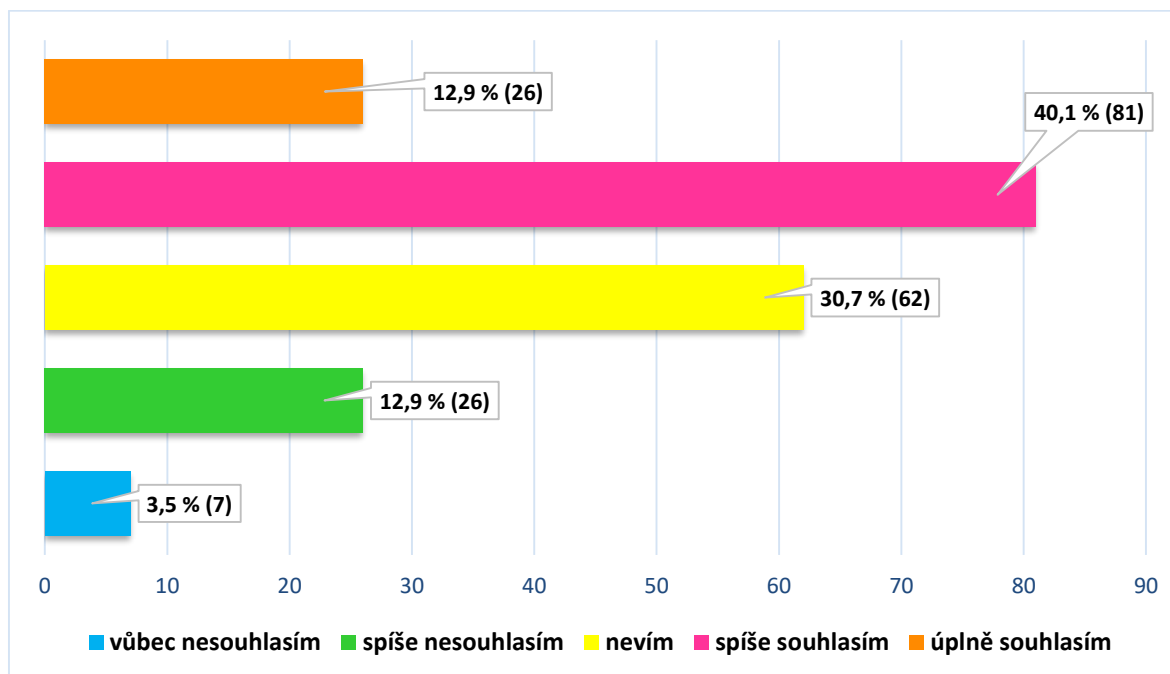
S tímto tvrzením úplně souhlasilo celkem 51 respondentů a úplně souhlasilo celkem 96 respondentů.

Celkem 36 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, což může být stejně jako u předchozího tvrzení ukazatelem velmi nízké poznávací motivace. Žáci nedostávají dostatek podnětů k tomu, aby se jejich poznávací motivace mohla rozvíjet.

13 respondentů odpovědělo, že spíše nesouhlasí s tím, že se toho chtějí hodně naučit. A 6 respondentů s tímto tvrzením dokonce vůbec nesouhlasí.

Následující otázky se týkají sebepojetí. Tudiž sledují, jak jsou děti schopné analýzy sebepojetí a jak hodnotí své předpoklady pro studium.

### 11. Umím dobře logicky uvažovat.



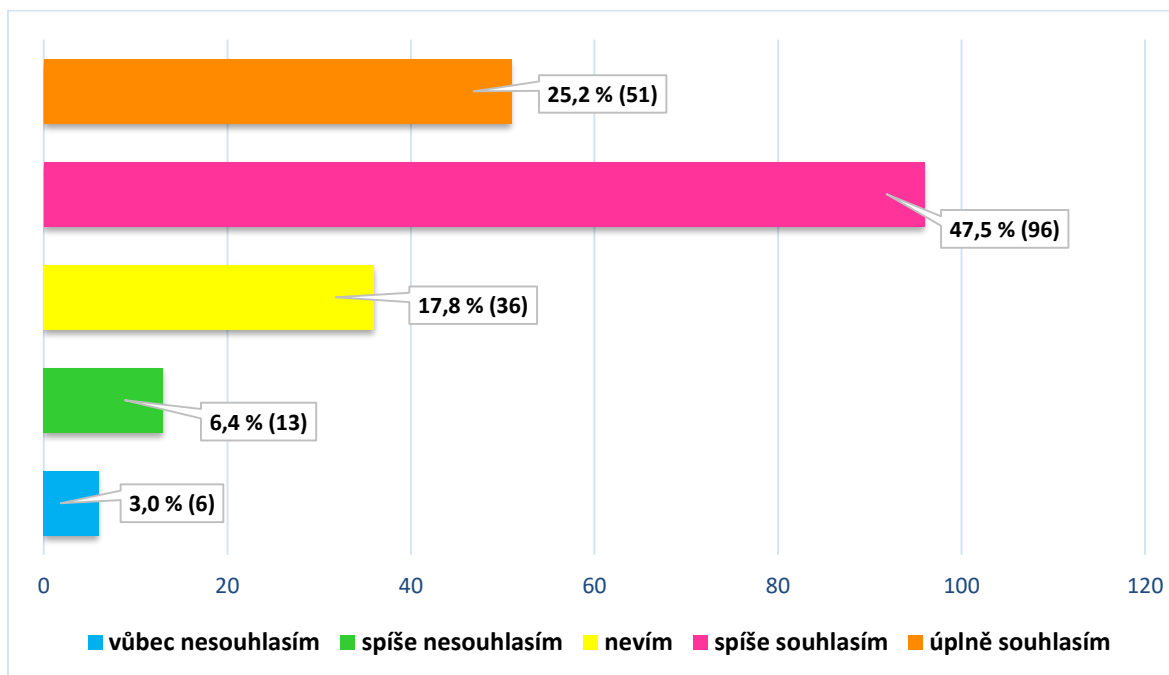
Graf 12 – Logické uvažování

S tímto tvrzením úplně souhlasilo celkem 26 respondentů a spíše souhlasilo 81 respondentů. Z toho vyplývá, že tito žáci umí nejen dobře logicky uvažovat, ale také jsou schopni zhodnotit své předpoklady.

Celkem 62 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, z čehož usuzujeme, že tito žáci nejsou schopni zhodnotit své předpoklady. Ve škole žákům není poskytován prostor pro jejich vlastní sebehodnocení. Tito žáci se neradi uchylují k sebehodnocení a raději se uchýlí k rozhodnutí nevím.

Celkem 26 respondentů odpovědělo, že s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. A pouze 7 studentů s tvrzením vůbec nesouhlasí. Z toho vyplývá, že tito žáci si myslí, že neumí příliš dobře logicky uvažovat.

## 12. Mám silnou vůli (jsem vytrvalý/á).



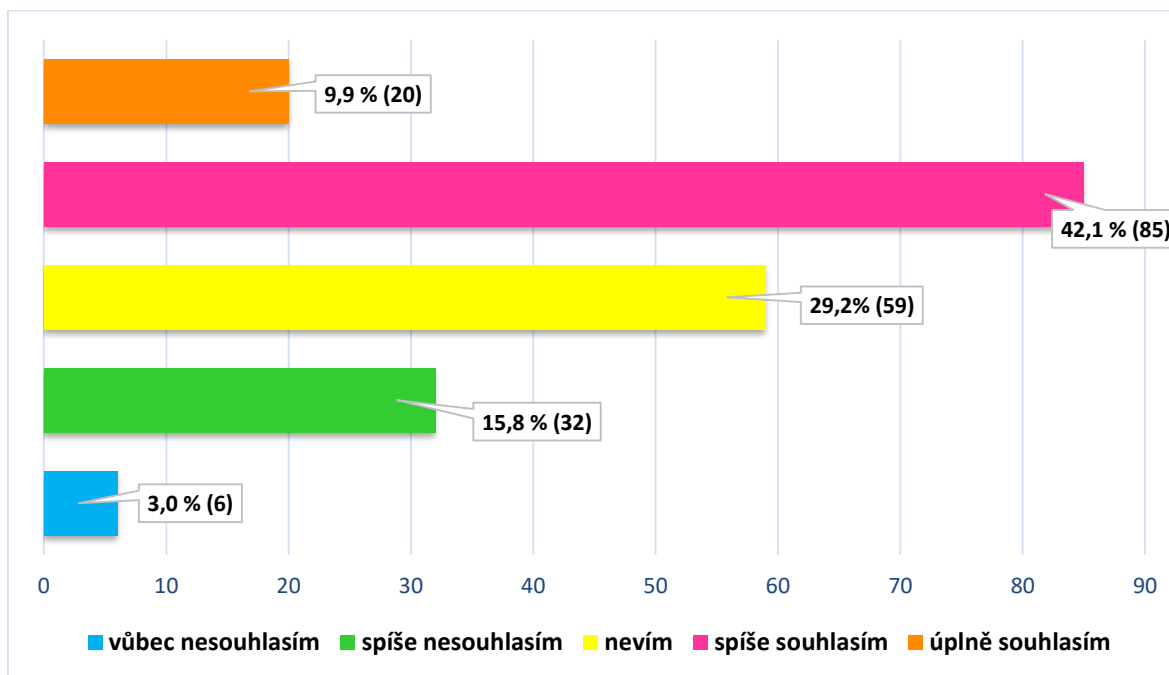
Graf 13 – Silná vůle, vytrvalost

51 respondentů odpovědělo, že úplně souhlasí s tím, že mají silnou vůli. 96 respondentů odpovědělo, že s tímto tvrzením spíše souhlasí. Tito žáci si myslí, že mají silnou vůli a jsou vytrvalí.

Celkem 36 respondentů odpovědělo, že neví. U 17,8% respondentů je tedy patrné, že nejsou schopni analyzovat své předpoklady.

13 respondentů odpovědělo, že spíše nesouhlasí a pouze 6 respondentů odpovědělo, že vůbec nesouhlasí. Tito žáci nejspíše nemají silnou vůli a při určitých činnostech nejsou vytrvalí.

## 13. Jsem pilný/á, svědomitý/á.



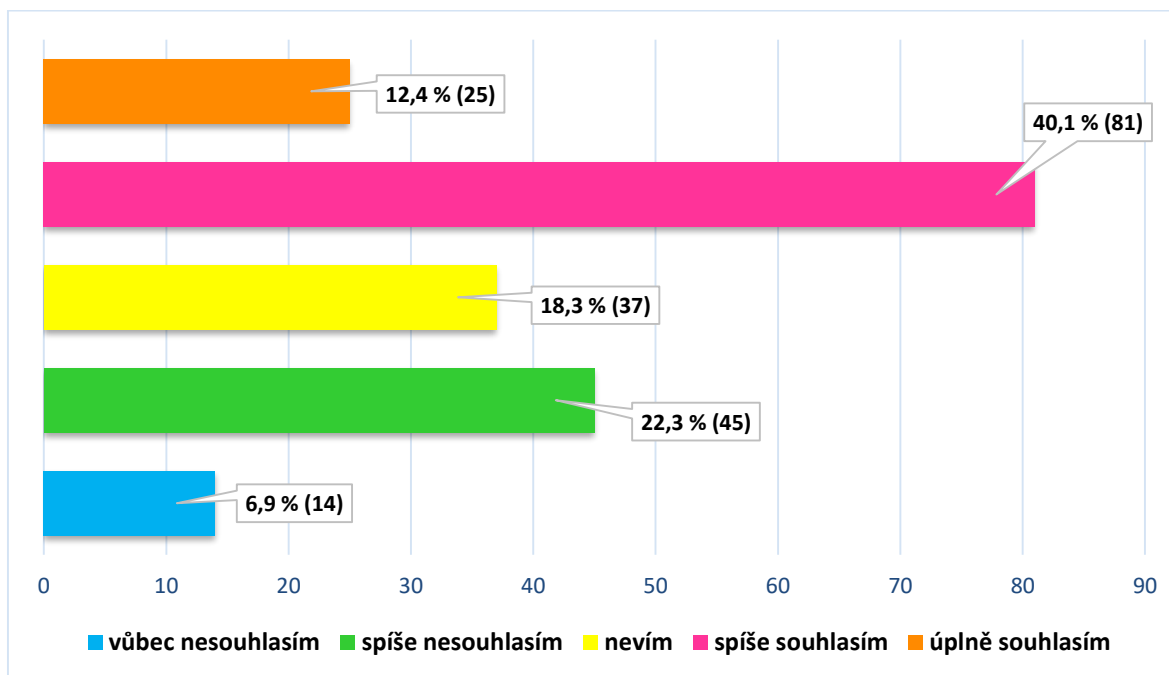
Graf 14 – Pilnost a svědomitost

Celkem 20 respondentů odpovědělo, že s tvrzením úplně souhlasí. 85 respondentů, kteří tvoří téměř polovinu (42,1%) odpovědělo, že s tvrzením spíše souhlasí. Z toho vyplývá, že tito žáci jsou pilní a svědomití.

Celkem 59 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět. 29,2% žáků tedy není schopno vlastního sebehodnocení. Tito žáci nejsou schopni posoudit svou píli a ocenit svou vlastní práci. Škola nejspíše neposkytuje žákům dostatečný prostor pro sebehodnocení, ani s výsledky jejich sebehodnocení učitelé dále nepracují.

32 respondentů odpovědělo, že s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. Pouze 6 respondentů s tvrzením vůbec nesouhlasí. U těchto žáků je tedy patrné, že nejsou pilní a svědomití.

## 14. Škola mě baví.



Graf 15 – Obliba školy

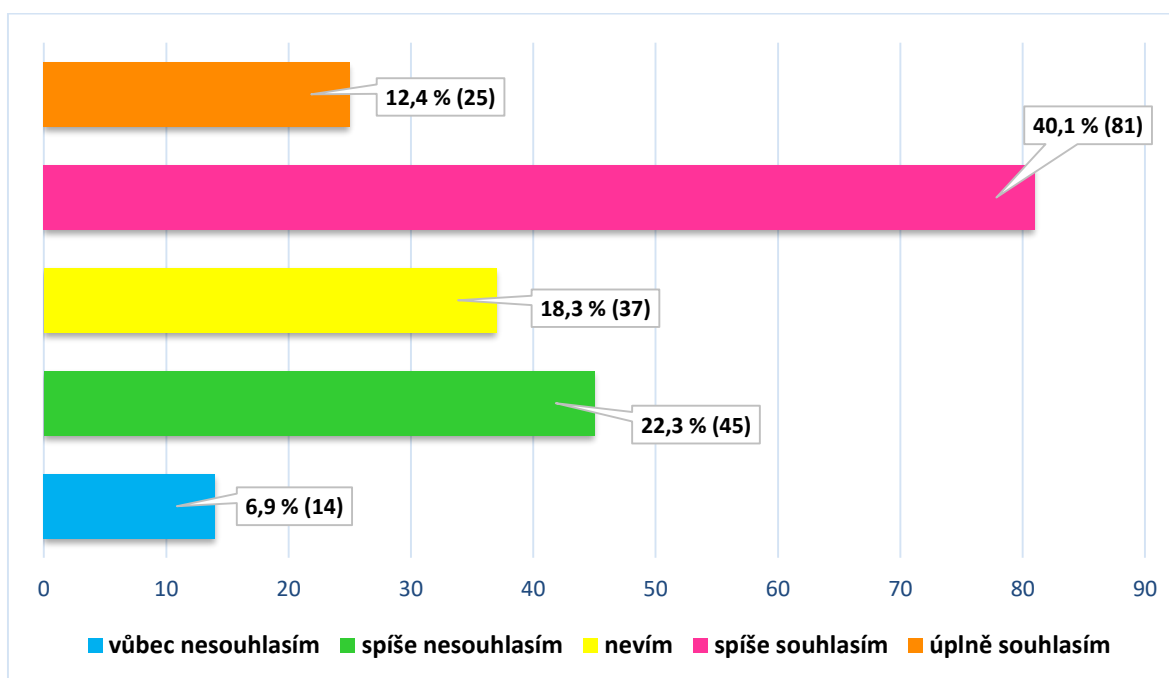
25 respondentů odpovědělo, že s tvrzením úplně souhlasí. Celkem 81 respondentů s tímto tvrzením souhlasí spíše. Z toho vyplývá, že více než polovinu (52,5%) žáků škola baví.

37 respondentů odpovědělo, že neví, z čehož vyplývá, že nejsou schopni sebeanalýzy. Ve škole nemají prostor pro vlastní sebehodnocení a pro práci s ním.

Celkem 45 respondentů odpovědělo, že je škola spíše nebaví. A 14 respondentů odpovědělo, že je škola nebaví vůbec. Žáků, kteří s tímto tvrzením nesouhlasili je 29,2%. Z toho vyplývá, že se žáci hodně nudí a neumí si poradit v situacích, které pro ně nejsou motivační.



## 15. Jsem trémista, nervózní, „stresář“.



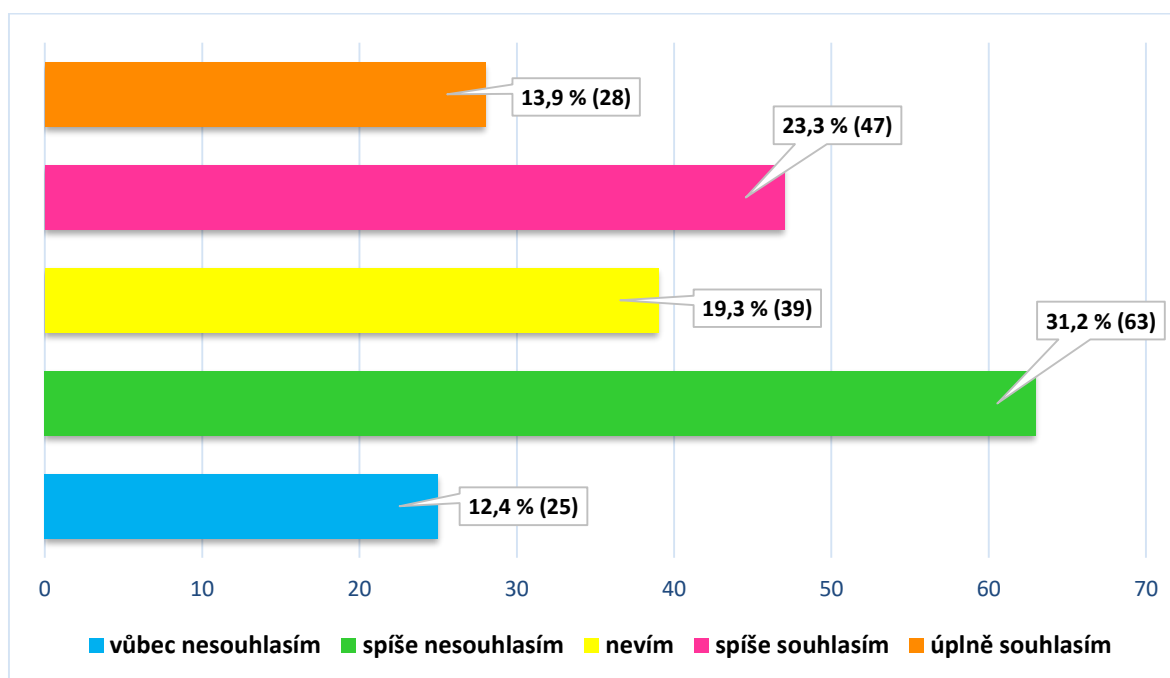
Graf 16 – Tréma a stres

25 respondentů odpovědělo, že s tímto tvrzením úplně souhlasí. A celkem 81 respondentů odpovědělo, že s tímto tvrzením souhlasí spíše. Z toho vyplývá, že více než polovina (52,5%) žáků je úzkostných, jsou to trémisti a „stresáři“.

37 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, což opět ukazuje, že tito žáci nejsou schopni vlastního sebehodnocení a nejsou schopni analyzovat své studijní předpoklady.

Celkem 45 respondentů odpovědělo, že s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. A 14 respondentů s tvrzením vůbec nesouhlasí. Z toho vyplývá, že toto procento žáků (29,2%) nemá problémy se stresem, nejsou úzkostní ani nervózní.

## 16. Jsem líný/á, pohodlný/á, laxní.



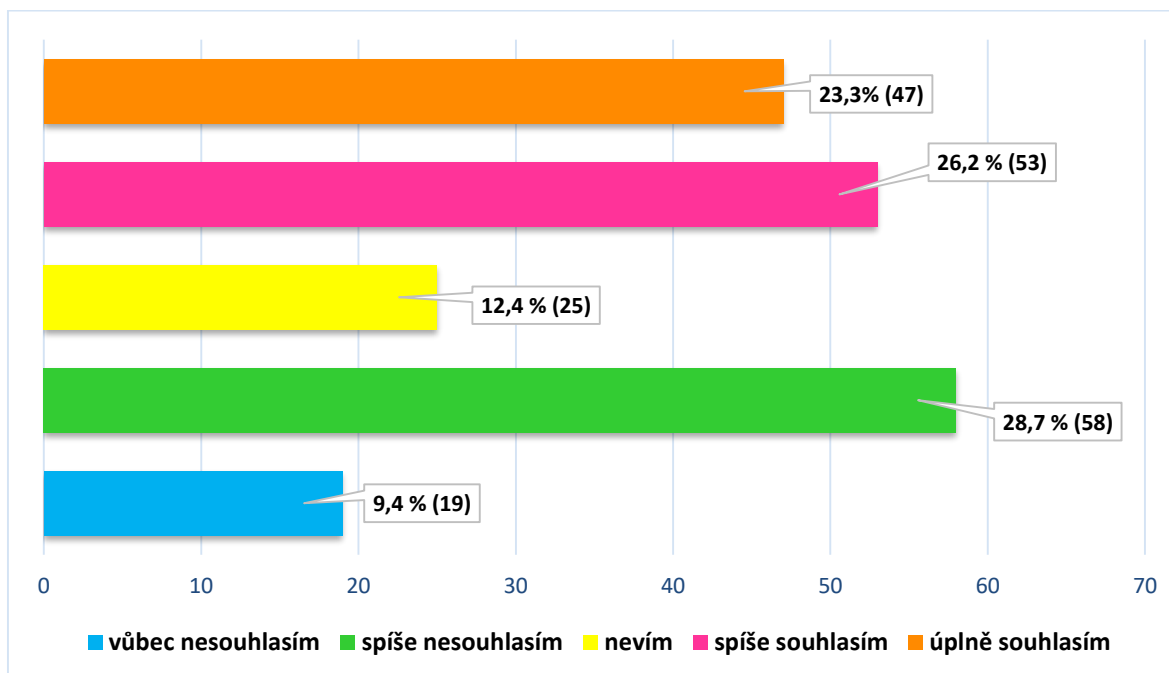
Graf 17 - Lenost

28 respondentů odpovědělo, že s tímto tvrzením úplně souhlasí. A celkem 47 respondentů odpovědělo, že s tvrzením souhlasí spíše. Z toho vyplývá, že 37,2% žáků je líných a pohodlných. Pro porovnání, ve tvrzení 13. vyšlo, že pouze 18,8% žáků není pilných a svědomitých, což procentuálně neodpovídá tomuto tvrzení. Z toho můžeme usuzovat, že žáci ve svých odpovědích nepatrně klamali.

Celkem 39 respondentů odpovědělo, že neví, zda jsou líní a laxní, což opět ukazuje, že tito žáci nejsou schopni analyzovat své studijní předpoklady.

63 respondentů odpovědělo, že s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. A 25 respondentů odpovědělo, že s tvrzením nesouhlasí vůbec. Z toho vyplývá, že 43,6% žáků není líných a pohodlných. Pro porovnání, ve tvrzení 13. vyšlo, že 52% je pilných a svědomitých, což procentuálně opět nesouhlasí. Z toho můžeme usuzovat, že žáci ve svých odpovědích opět nepatrně klamali. Více než polovina žáků je v negativním pojetí, což vykresluje skupinu dětí, kteří mají ve škole potíže.

## 17. Moc si nevěřím, často o sobě pochybuji.



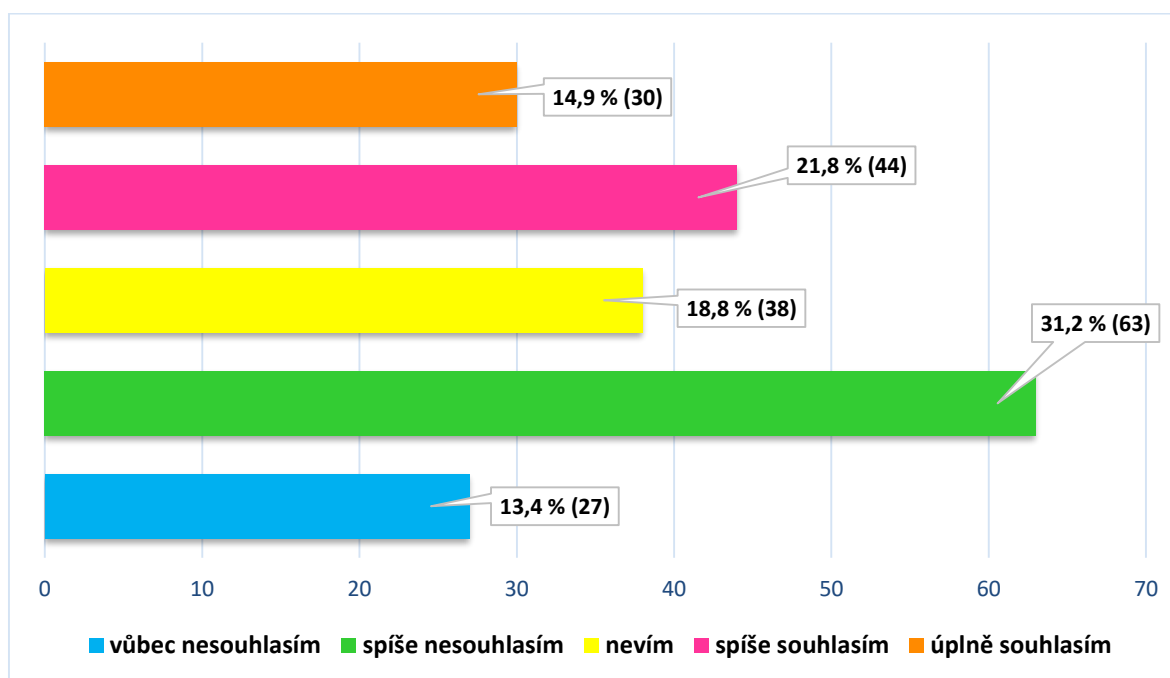
Graf 18 - Sebevědomí

S tímto tvrzením úplně souhlasilo celkem 47 respondentů a spíše souhlasilo celkem 53 respondentů. Z toho vyplývá, že 49,5% žáků je úzkostných. Příčinou jejich úzkosti mohou být nejen jejich individuální charakterové vlastnosti, ale také nedostatek uznání, pochvaly nebo ocenění např. pokroku nebo jejich výsledků.

Celkem 25 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, což ukazuje na neschopnost analyzovat sám sebe.

58 respondentů s tímto tvrzením spíše nesouhlasí a 19 respondentů nesouhlasí vůbec. Z toho vyplývá, že 38,1% žáků není úzkostných nebo z úzkostí nemají žádné větší potíže. Tito žáci mají zdravé sebevědomí, věří si a jsou odhodláni zvládnout momentální překážky.

## 18. Cítím, že mě škola nebaví.



Graf 19 – Neobliba školy

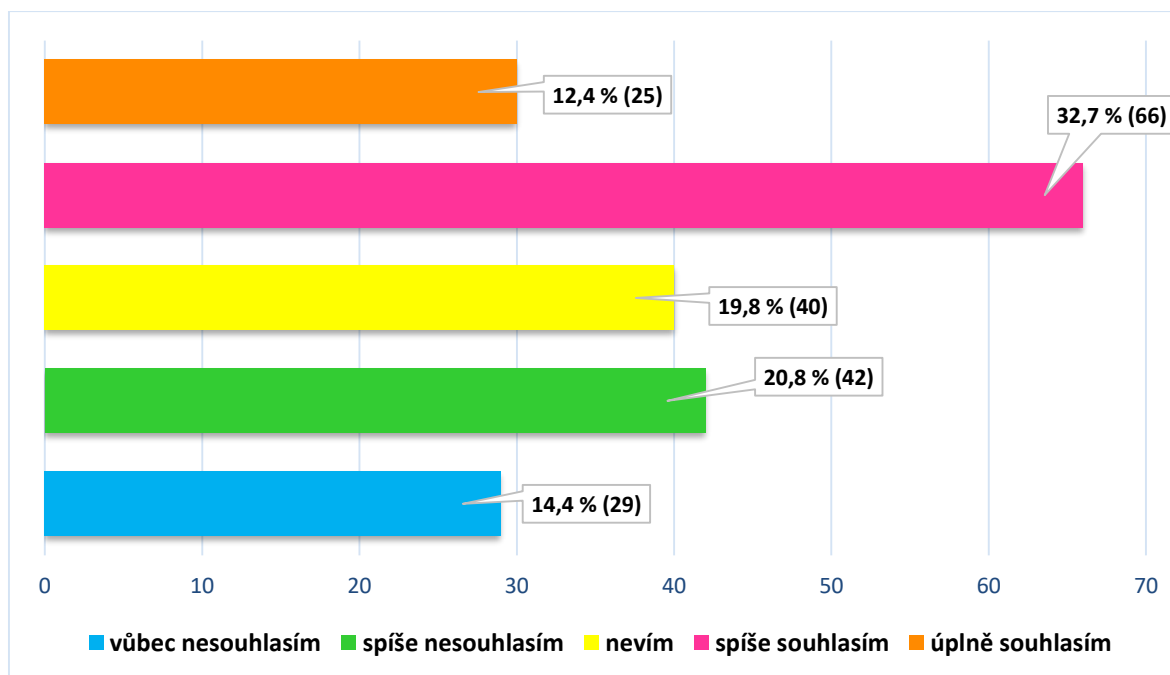
S tímto tvrzením úplně souhlasilo celkem 30 respondentů a spíše souhlasilo celkem 44 respondentů. Z toho vyplývá, že 36,7% žáků cítí, že je škola nebaví, nudí se, nejsou motivováni a potřebují vnější stimul. V tomto případě se vykresluje zhruba jedna třetina neúspěšných dětí. Pro porovnání, ve tvrzení 14. odpovědělo 29,2% žáků, že je škola nebaví, což s tímto tvrzením procentuálně nesouhlasí. Z toho můžeme usuzovat, že žáci ve svých odpovědích nepatrně klamali.

38 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, z čehož je patrné, že tito žáci nejsou schopni vlastního sebehodnocení ani analýzy jejich předpokladů ke studiu.

S tímto tvrzením spíše nesouhlasilo celkem 63 respondentů a vůbec nesouhlasilo celkem 27 respondentů. Z toho vyplývá, že 44,6% žáků cítí, že je škola baví, což je velmi pozitivní zjištění. Pro porovnání, ve tvrzení 14. odpovědělo 52,5% žáků, že je škola baví, což procentuálně nesouhlasí.

Následující sada otázek zahrnuje typická tvrzení týkající se online výuky.

### 19. Díky distanční výuce se dokážu lépe učit sám.



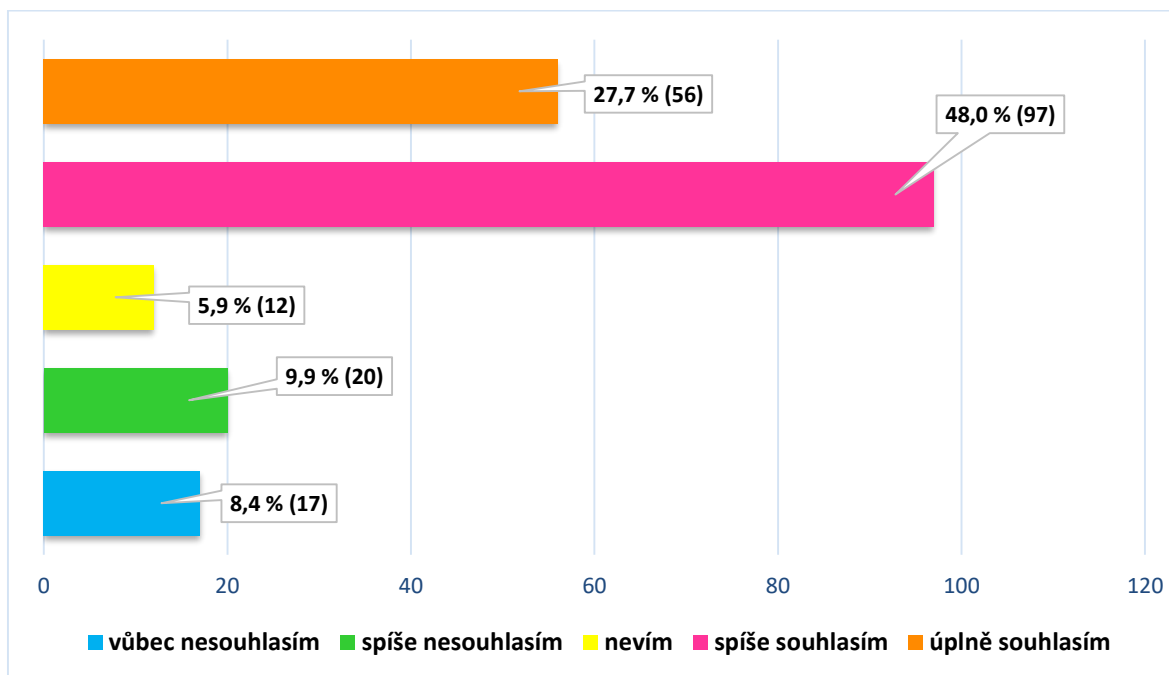
Graf 20 – Samostatnost díky distanční výuce

S tímto tvrzením plně souhlasilo 25 respondentů a spíše souhlasilo celkem 66 respondentů. Z toho vyplývá, že 45,1% žáků se díky distanční výuce dokáže lépe učit samostatně, což můžeme považovat za jeden z benefitů distanční výuky.

Konkrétně 40 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, což ukazuje na neschopnost ohodnotit své vlastní předpoklady pro studium. Tito žáci tedy nejsou schopni relevantního sebehodnocení.

Naopak 42 respondentů s tvrzením spíše nesouhlasí. A dokonce 29 respondentů s tvrzením nesouhlasí vůbec. Z toho je patrné, že 35,2% žáků není díky distanční výuce v učení samostatnějších, což hodnotím jako zajímavý postřeh, jelikož v otevřených otázkách se odpověď spojená se samostatností vůbec neobjevila.

## 20. Naučil/a jsem se nové věci na počítači.



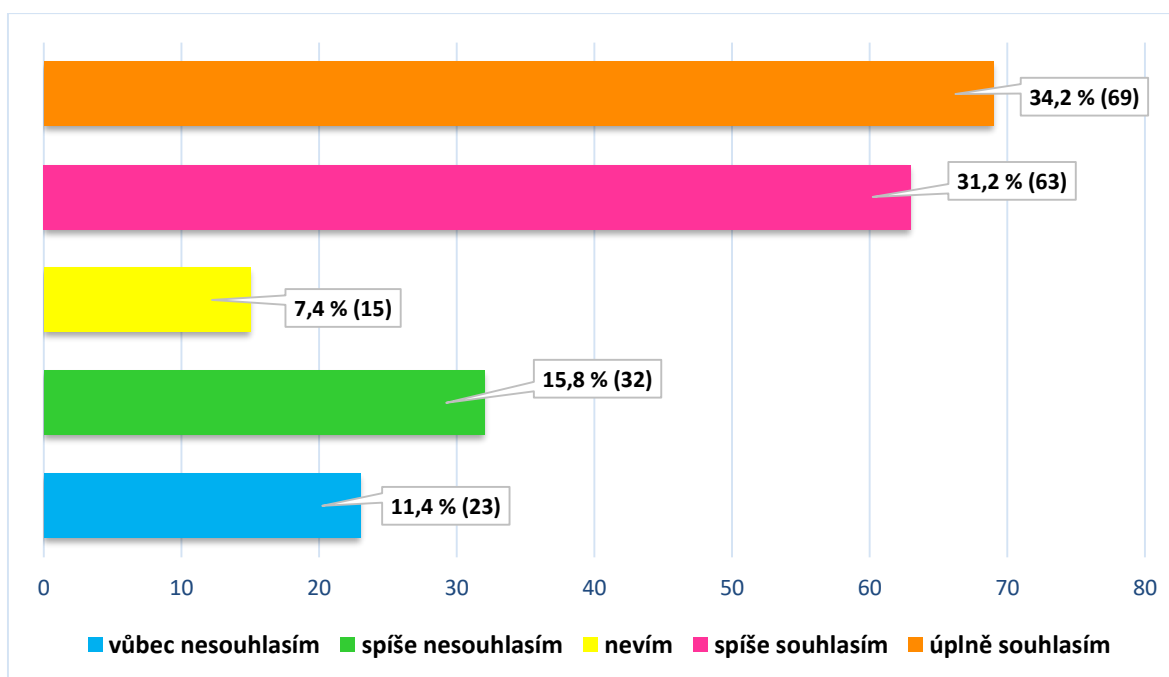
Graf 21 – Nové věci na PC

S tímto tvrzením zcela souhlasilo 56 respondentů a spíše souhlasilo až 97 respondentů. Z toho vyplývá, že až 75,7% žáků se během distanční výuky naučilo nové věci na počítači. Toto zjištění můžeme považovat za další z benefitů distanční výuky.

Celkem 12 respondentů odpovědělo, že neví, zda se naučili nové věci na počítači. U těchto žáků je patrné, že opět nejsou schopni posoudit své schopnosti, tudíž nejsou schopni sebeanalýzy.

S tímto tvrzením naopak spíše nesouhlasilo konkrétně 20 respondentů a vůbec nesouhlasilo konkrétně 17 respondentů. Z toho vyplývá, že 18,3% žáků se nenaučilo nové věci na počítači.

**21. Při online výuce jsem měl/a větší problémy se soustředěním než ve škole, vydržet u počítače bylo těžké.**



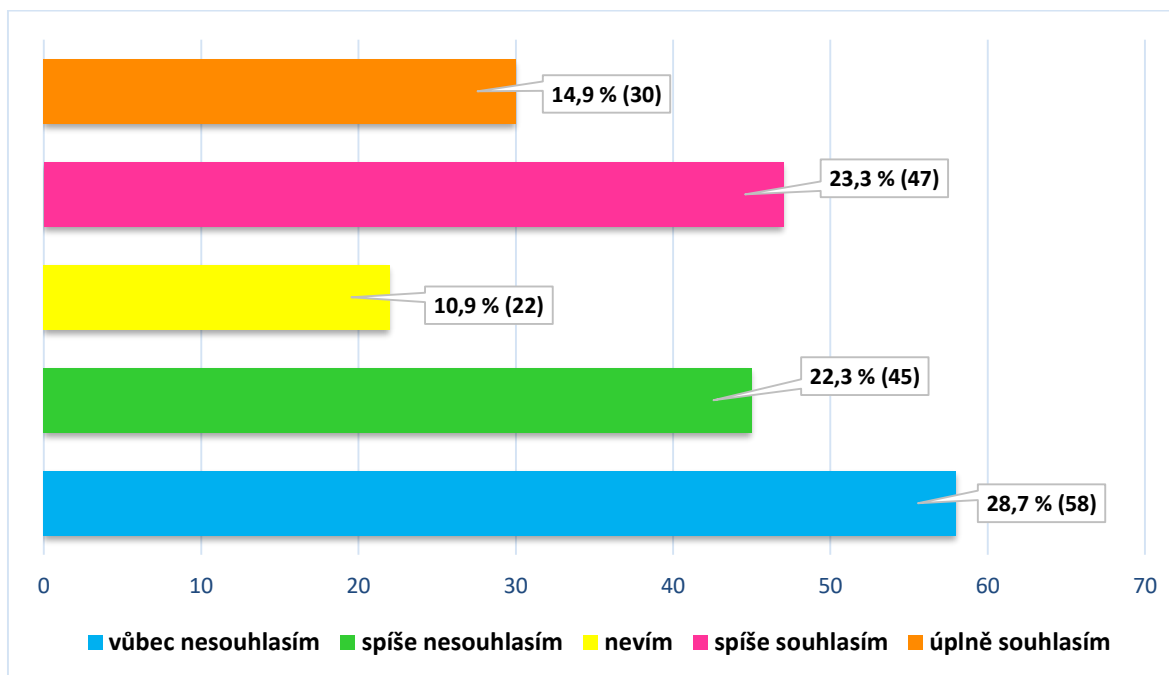
Graf 22 – Problémy se soustředěním při online výuce

S tímto tvrzením zcela souhlasilo konkrétně 69 respondentů a spíše souhlasilo konkrétně 63 respondentů. Z toho vyplývá, že až 65,4% žáků mělo při online výuce problémy se soustředěním a vydržet u počítače pro ně bylo obtížné.

Celkem 15 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, což ukazuje na neschopnost těchto žáků relevantně zhodnotit své předpoklady. Tito žáci mají potíže ohodnotit sami sebe. Ve škole nejspíše není kladen důraz na sebehodnocení a na práci s ním.

S tímto tvrzením spíše nesouhlasilo celkem 32 respondentů a vůbec nesouhlasilo celkem 23 respondentů. Z toho vyplývá, že 27,2% žáků nemělo při distanční výuce problémy se soustředěním a udržením pozornosti.

## 22. Během online hodin jsem často hrál/a hry nebo surfoval/a po internetu.



Graf 23 – Hry a internet během distanční výuky

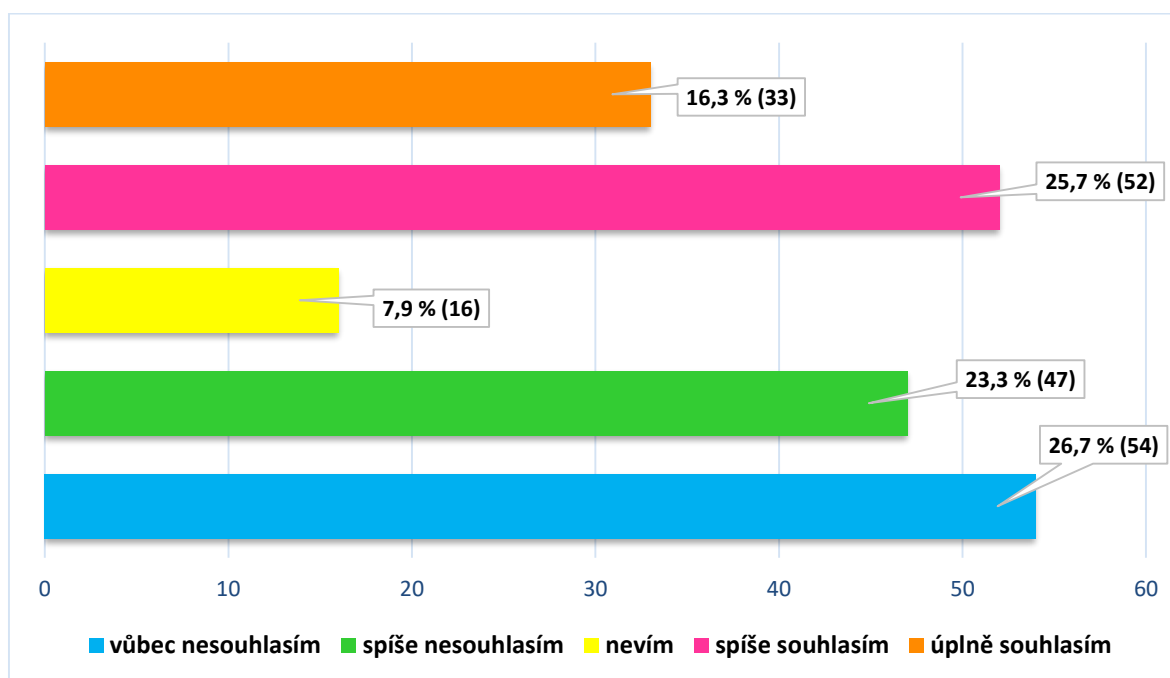
S tímto tvrzením zcela souhlasilo celkem 30 respondentů a spíše souhlasilo celkem 47 respondentů. Z toho je patrné, že 38,2% žáků během online hodin často hrálo hry nebo surfovalo po internetu. Tito žáci tudíž měli během online hodin problémy se soustředěním a udržet pozornost. Online hodiny pro ně nebyly atraktivní a zajímavé. Žáci tudíž nebyli adekvátně vnitřně motivováni a rozptylovali se.

Celkem 22 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět. Z toho vyplývá, že 10,9% žáků nebylo schopno posoudit a zhodnotit své chování během online hodin.

Oproti tomu celkem 45 respondentů s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo a 58 respondentů nesouhlasilo vůbec. Z toho je patrné, že 51% žáků během online hodin nehrálo hry nebo nesurfovalo na internetu. Tito žáci tudíž během online hodin neměli problémy se soustředěním nebo udržet pozornost. Mezi těmito žáky bychom nejspíše našli žáky svědomité a zodpovědné.



## 23. Během online hodin jsem si psal/a s kamarády po internetu nebo přes sociální sítě.



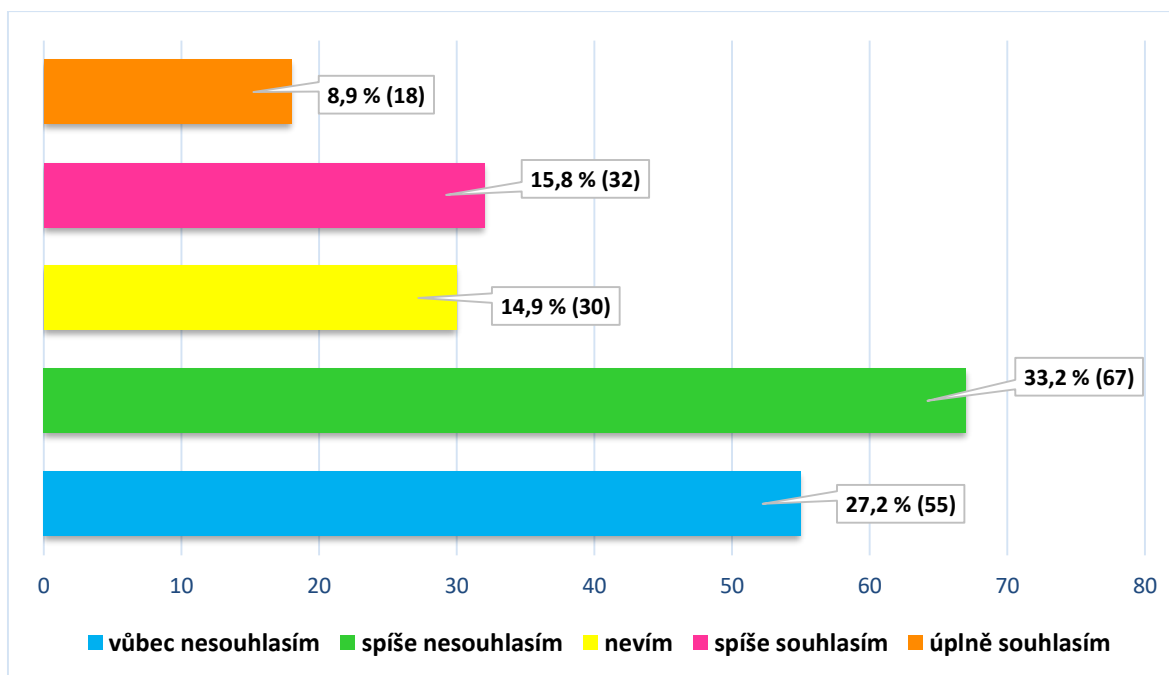
Graf 24 – Psaní s kamarády během distanční výuky

S tímto tvrzením úplně souhlasilo celkem 33 respondentů a spíše souhlasilo celkem 52 respondentů. Z toho vyplývá, že téměř polovina žáků, konkrétně 42%, si během online hodin psala s kamarády po internetu nebo přes sociální sítě. Tito žáci měli během online hodin problémy se soustředěním a udržením pozornosti, nebyli motivováni a rozptylovali se.

Celkem 16 respondentů odpovědělo, že neví, zda si během online hodin psali s kamarády. Z toho je patrné, že 7,9% žáků nedokázalo posoudit své chování během online hodin.

Oproti tomu s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo konkrétně 47 respondentů a vůbec nesouhlasilo konkrétně 54 respondentů. Z toho vyplývá, že přesně 50% žáků si během online hodin nepsalo s kamarády po internetu nebo přes sociální sítě. Tito žáci byli během online hodin soustředění a byli schopni udržet pozornost, a proto neměli potřebu psát si s kamarády nebo se rozptylovat jinými podněty.

**24. Měl/a jsem problémy promluvit během online schůzek nebo zkoušení (styděl/a jsem se).**



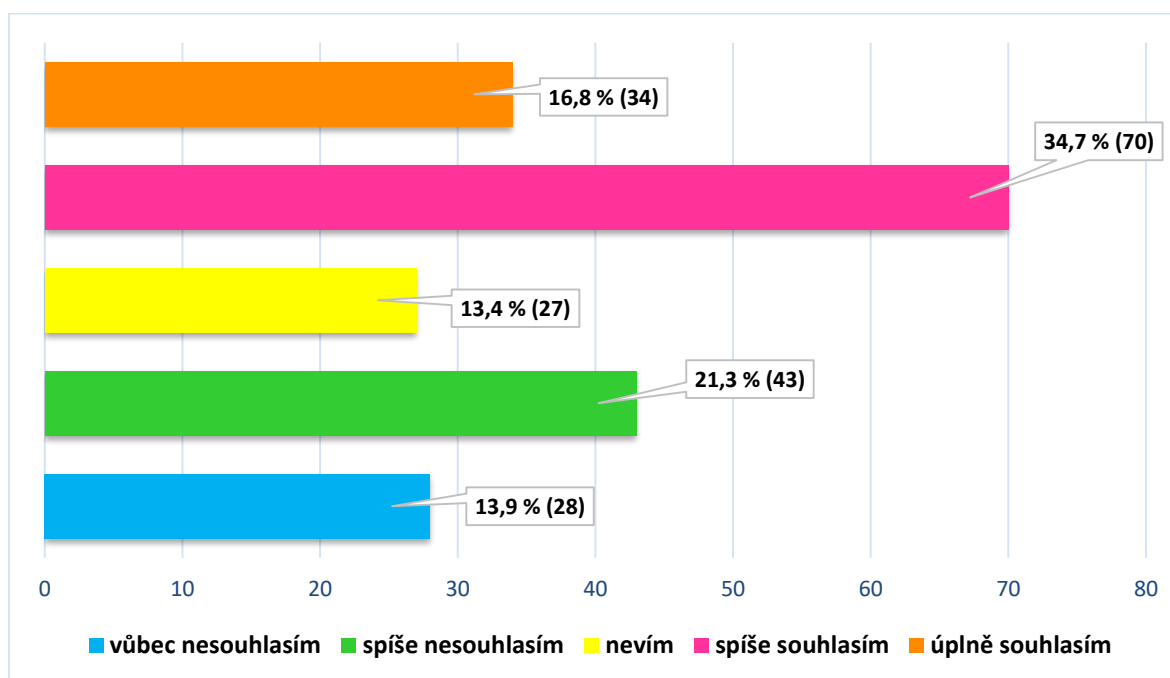
Graf 25 – Problémy promluvit během online schůzek

S tímto tvrzením zcela souhlasilo celkem 18 respondentů a spíše souhlasilo 32 respondentů. Z toho je patrné, že 24,7% mělo během online hodin nebo zkoušení problémy nebo se styděli promluvit. Podíl 24,7% tudíž ukazuje na úzkostné žáky.

Celkem 30 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, z čehož vyplývá, že 14,9% žáků nebylo schopno analyzovat své schopnosti a předpoklady. Ve škole nejspíše není kladen dostatečný důraz na sebehodnocení žáků a na práci s ním.

S tímto tvrzením spíše nesouhlasilo celkem 67 respondentů a vůbec nesouhlasilo celkem 55 respondentů. Z toho je patrné, že až 60,4% žáků nemělo problémy promluvit během online hodin. Tito žáci nejspíše nejsou stydliví ani úzkostní.

## 25. Některé předměty pro mě byly v distanční výuce velmi těžké.



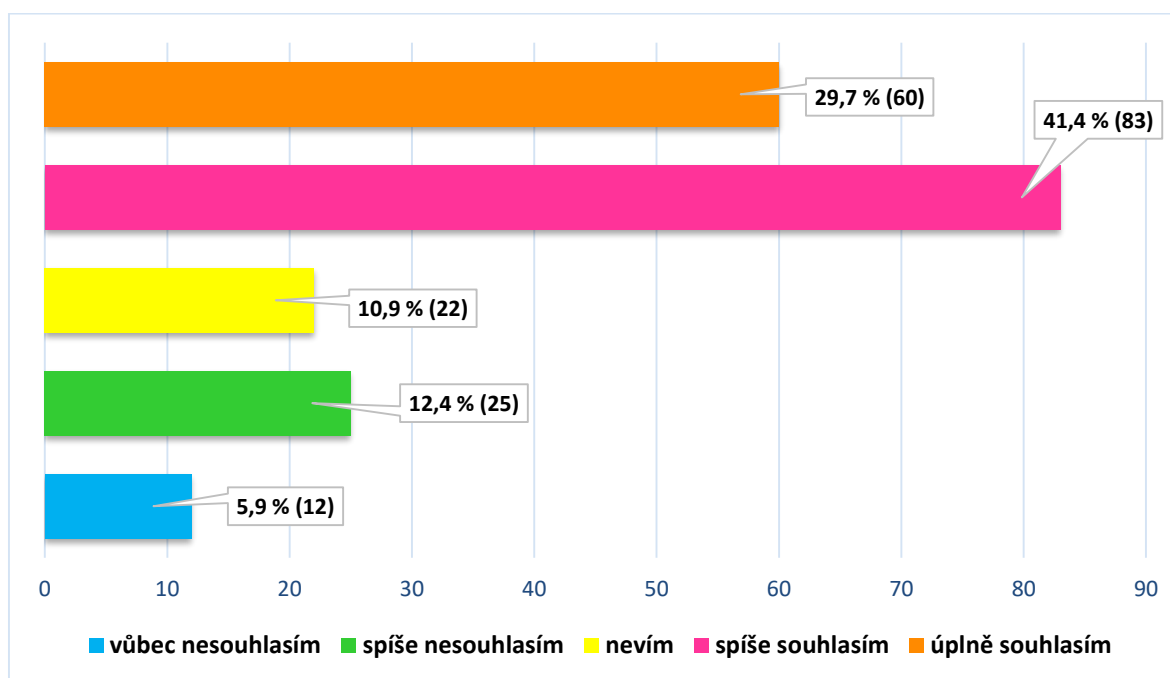
Graf 26 – Větší náročnost některých předmětů během distanční výuky

S tímto tvrzením úplně souhlasilo celkem 34 respondentů a spíše souhlasilo celkem 70 respondentů. Z toho vyplývá, že pro více než polovinu žáků, konkrétně 51,5%, byly některé předměty v distanční výuce velmi těžké. Pro tyto žáky měli učitelé dané předměty upravit během online výuky tak, aby pro žáky nebyly obtížnější.

Celkem 27 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, z čehož je patrné, že 13,4% žáků není schopno vlastního sebehodnocení.

Naopak s tvrzením spíše nesouhlasilo celkem 43 respondentů a vůbec nesouhlasilo celkem 28 respondentů. Z toho vyplývá, že pro 35,2% žáků nebyly předměty v distanční výuce těžké. Učitelé těmto žákům nejspíše adekvátně upravit předměty do distanční výuky.

## 26. Při online hodinách jsem se dost nudil/a.

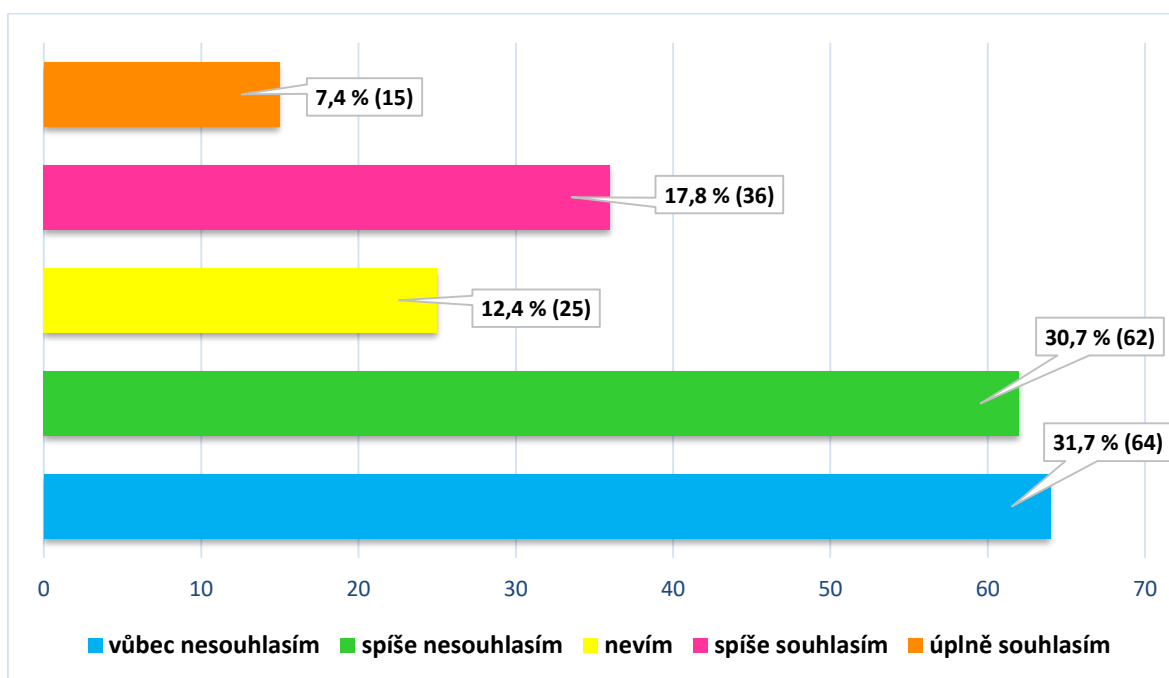


Graf 27 – Nuda při distanční výuce

S tímto tvrzením zcela souhlasilo celkem 60 respondentů a spíše souhlasilo celkem 83 respondentů. Z toho plyne, že 71,1% žáků se při online hodinách dost nudilo. Online hodiny pro tyto žáky nebyly dost atraktivní a zajímavé. Mohou to být také žáci, kteří mají problémy se soustředěním a udržení pozornosti. Tito žáci nebyli motivováni, nudili se a rozptylovali se, což vysvětluje otázky týkající se surfování po internetu, hraní her nebo psaní s kamarády. Celkem 22 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět. Z toho je patrné, že 10,9% žáků nebylo schopno posoudit své prožívání během online hodin. Dle toho můžeme odhadovat, že žáci ve škole s vlastním sebehodnocením nepracují.

Oproti tomu s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo celkem 25 respondentů a vůbec nesouhlasilo celkem 12 respondentů. To ukazuje, že 18,3% žáků se během online hodin nenudilo. Online hodiny pro ně byly zábavné. Tito žáci byli nejspíše adekvátně vnitřně motivováni.

## 27. Rodiče mi při distanční výuce pomáhali s učením více než normálně.



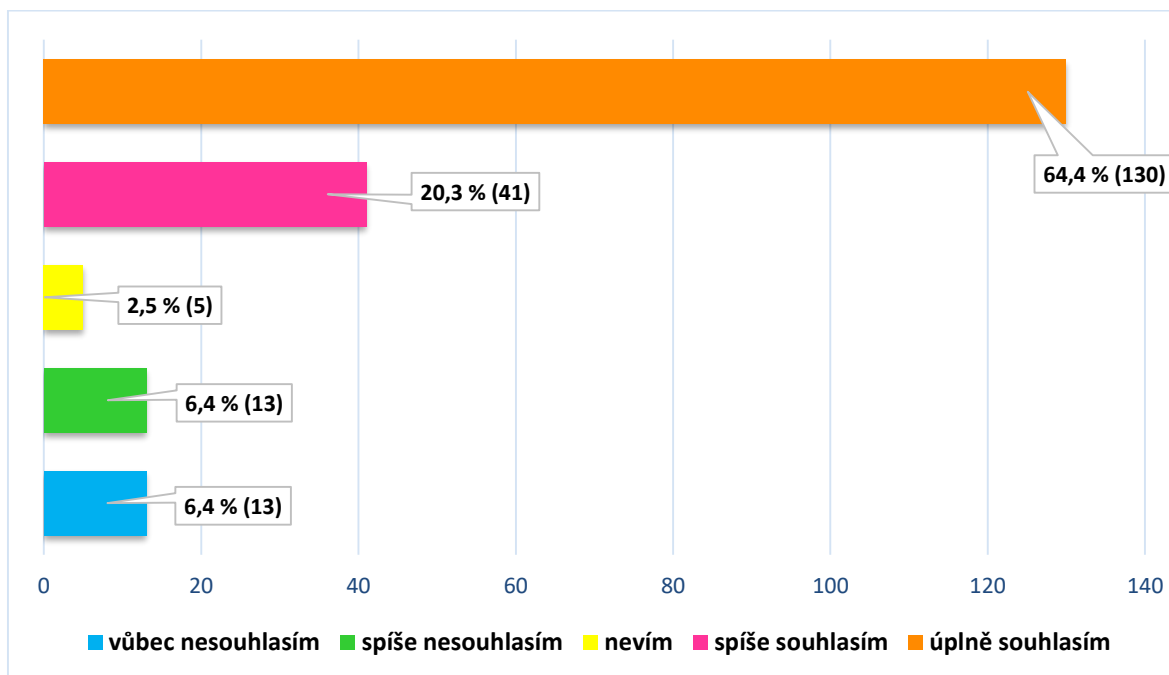
Graf 28 – Pomoc rodičů při distanční výuce

S tímto tvrzením úplně souhlasilo celkem 15 respondentů a spíše souhlasilo celkem 36 respondentů. Z toho vyplývá, že u zhruba 25,2% žáků, rodiče při distanční výuce pomáhali s učením více než při prezenční výuce. Tito žáci měli nejspíše s učivem při distanční výuce větší problémy než při klasické prezenční výuce. Můžeme odhadovat, že učivo pro ně bylo náročné nebo nepochopili některé souvislosti učební látky.

Celkem 25 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět. Z čehož je patrné, že 12,4% žáků nedokázalo posoudit pomoc rodičů při distanční výuce.

S tímto tvrzením spíše nesouhlasilo celkem 62 respondentů a vůbec nesouhlasilo celkem 64 respondentů. Z toho plyne, že u zhruba 62,4% žáků nebyla pomoc rodičů potřeba. U těchto žáků pomáhali rodiče pouze ve výjimečných situacích nebo žákům nepomáhali vůbec. Můžeme se pouze domnívat, zda žáci pomoc opravdu nepotřebovali nebo zda se svými výsledky během distanční výuky nezaobírali.

## 28. Chyběl mi osobní kontakt se spolužáky (setkávání a potkávání s kamarády).



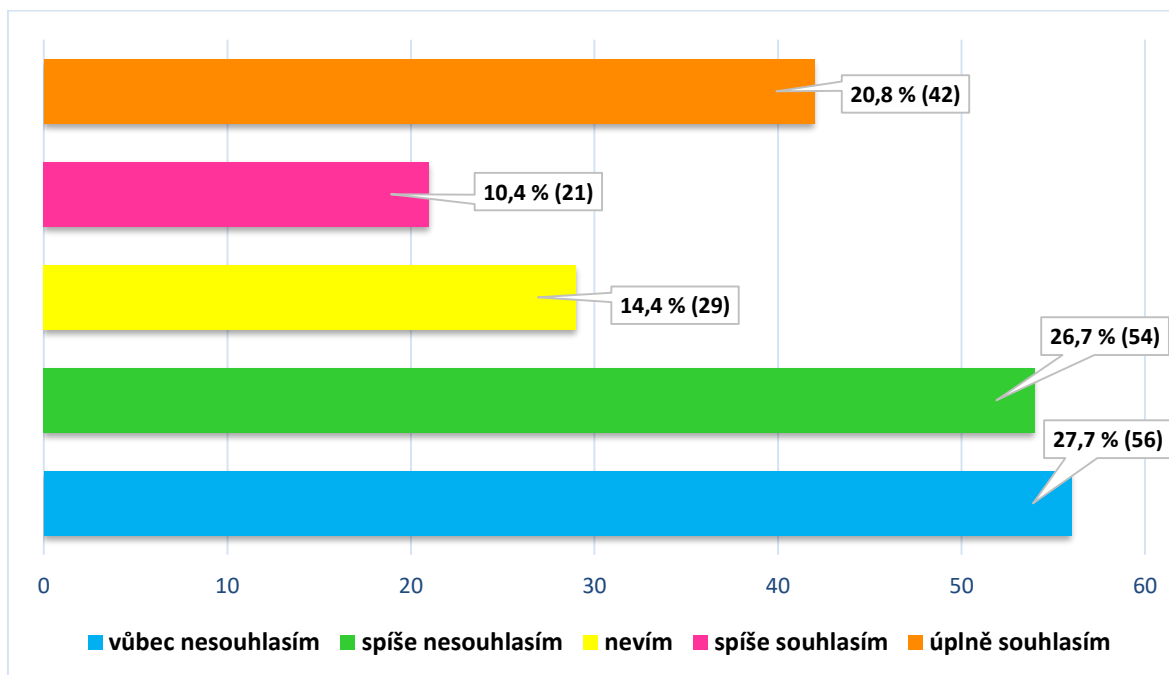
Graf 29 – Postrádání osobního kontaktu při distanční výuce

S tímto tvrzením zcela souhlasilo celkem 130 respondentů a spíše souhlasilo celkem 41 respondentů. Z toho můžeme usuzovat, že 84,7% žáků postrádalo osobní kontakt. Chybělo jim setkávání a potkávání se spolužáky a kamarády, byli vytrženi z jejich sociální bubliny. Tito žáci mají na půdě školy silné sociální vazby, které během distanční výuky silně postrádaly.

Pouze 5 (2,5%) respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět.

S tímto tvrzením spíše nesouhlasilo celkem 13 respondentů a vůbec nesouhlasilo celkem 13 respondentů. Z toho plyne, že 12,8% žáků osobní kontakt nepostrádalo. Těmto žákům nechyběl osobní kontakt se spolužáky. Tito žáci nejspíše na půdě školy nemají silné sociální vazby nebo jsou introvertní a svůj čas raději tráví o samotě.

## 29. Online výuka mě bavila více než normální škola.



Graf 30 – Větší obliba online výuky

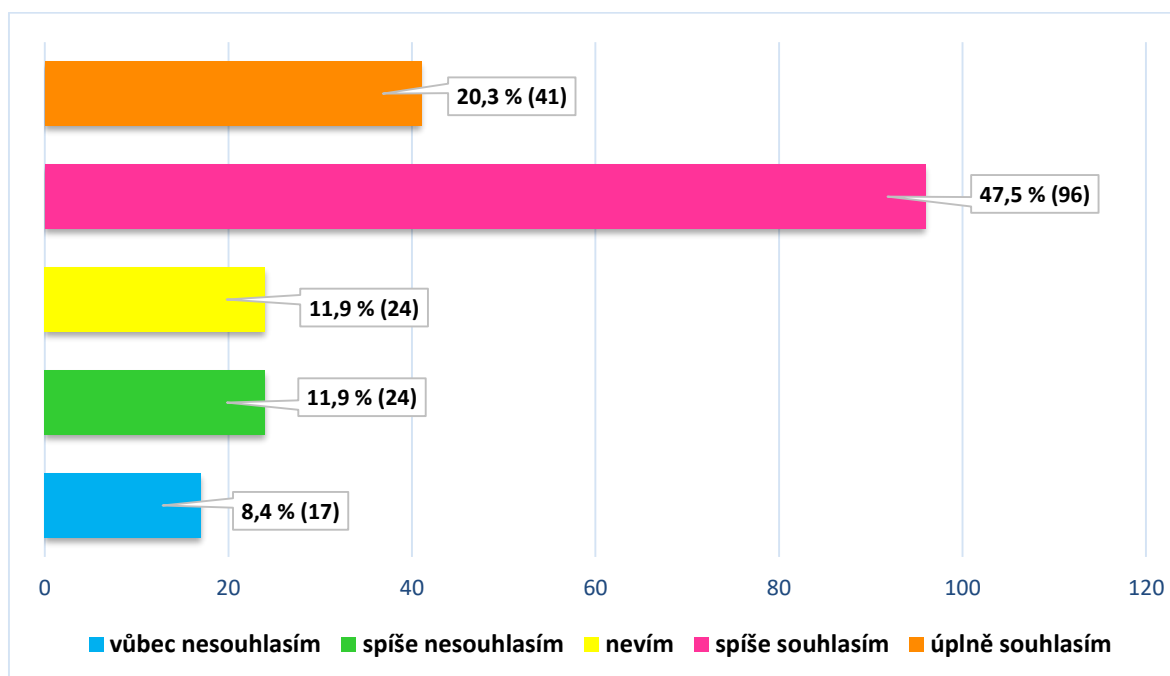
S tímto tvrzením úplně souhlasilo celkem 42 respondentů a spíše souhlasilo celkem 21 respondentů. Z toho vyplývá, že pro 31,2% žáků byla online výuka zábavnější než normální škola (prezenční výuka).

Celkem 29 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět. Z toho plyne, že 14,4% žáků nebylo schopných posoudit, zda je online výuka bavila více než normální prezenční škola.

54 respondentů s tímto tvrzením spíše nesouhlasilo a 56 respondentů nesouhlasilo vůbec. Z toho vyplývá, že více než polovinu žáků, a to konkrétně 54,4%, online výuka nebavila více než normální škola (prezenční výuka).

V dalších otázkách se budeme zabývat tím, jakým způsobem se žáci učili nebo připravovali na zkoušení či písemné práce během distanční výuky.

### 30. Učil/a jsem se sám/sama.



Graf 31 – Samostatnost v učení při distanční výuce

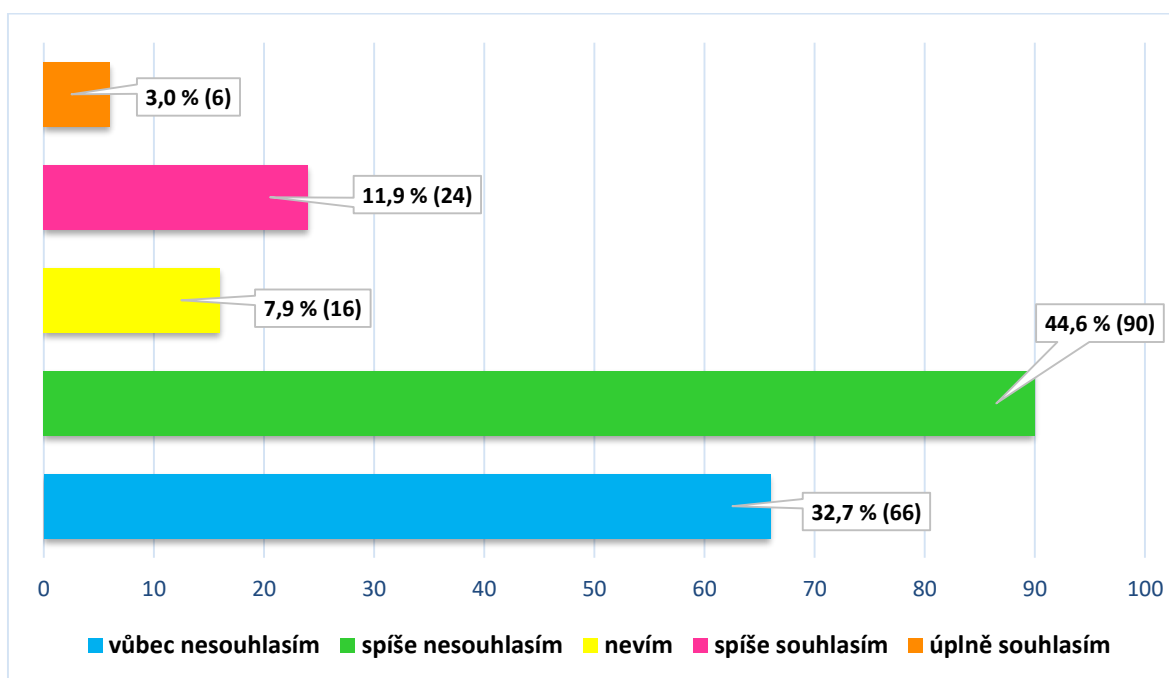
S tímto tvrzením zcela souhlasilo celkem 41 respondentů a spíše souhlasilo celkem 96 respondentů. Z toho vyplývá, že 67,8% žáků se při distanční výuce učilo samostatně. Tito žáci zvládli být během distanční výuky samostatní a příliš nepotřebovali pomoc učitele nebo rodičů, což je velmi pozitivní zjištění. Můžeme opět jen odhadovat, zda žáci pomoc skutečně nepotřebovali nebo se o školu během distanční výuky spíše nezajímali.

Celkem 24 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět. Z toho je patrné, že 11,9% žáků nedokázalo posoudit, zda se během distanční výuky učili samostatně nebo s pomocí druhých.

S tímto tvrzením naopak spíše nesouhlasilo celkem 24 respondentů a vůbec nesouhlasilo celkem 17 respondentů. Z toho můžeme usuzovat, že 20,3% žáků se během distanční výuky nedokázalo učit samostatně. Tito žáci nejspíše potřebovali pomoc učitele nebo rodičů, jelikož pro ně byla distanční výuka náročná.



## 31. Rodiče mi museli hodně pomáhat.



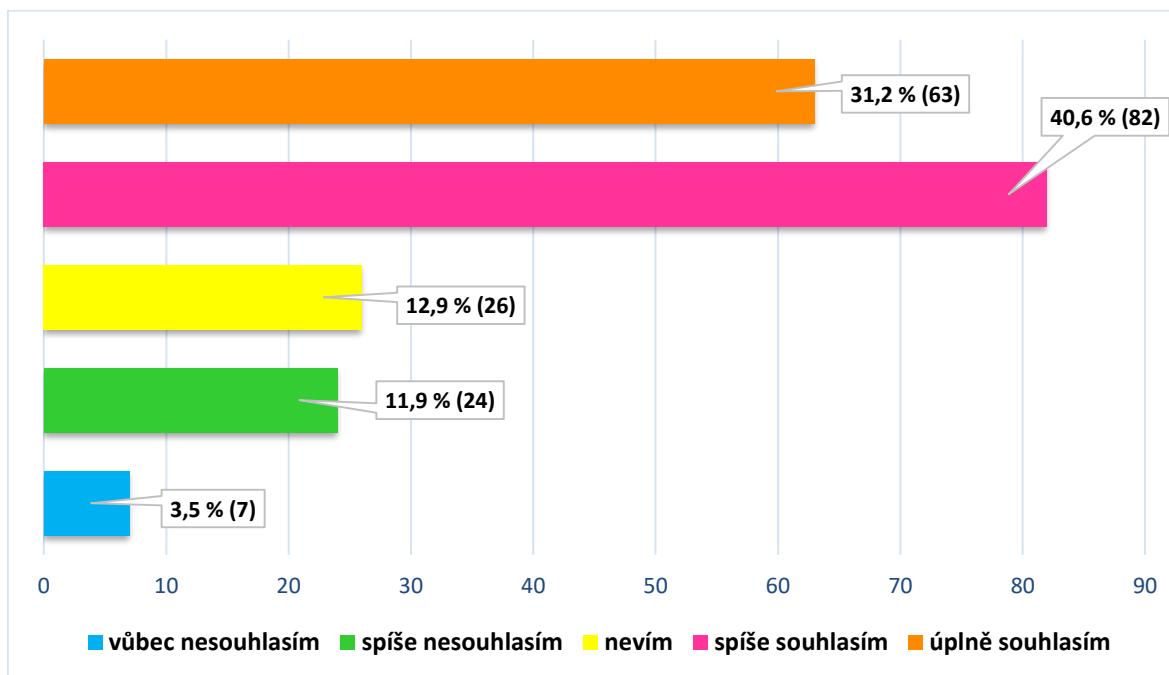
Graf 32 – Nutnost pomoci rodičů při distanční výuce

S tímto tvrzením zcela souhlasilo 6 respondentů a spíše souhlasilo celkem 24 respondentů. Z toho můžeme usuzovat, že 14,9% žáků potřebovalo při distanční výuce pomoc rodičů. Pro porovnání, ve tvrzení 30. odpovědělo 20,3% žáků, že se nedokázalo učit samostatně, což procentuálně celkem souhlasí.

Celkem 16 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, z čehož plyne, že 7,9% žáků nedokázalo posoudit, zda jim rodiče při distanční výuce museli pomáhat nebo zda jim nepomáhali.

S tímto tvrzením spíše nesouhlasilo celkem 90 žáků a vůbec nesouhlasilo konkrétně 66 respondentů. Z toho vyplývá, že více než polovině žáků, a to 77,3%, nemuseli rodiče při distanční výuce pomáhat. Pro porovnání, ve tvrzení 30. odpovědělo 67,8% žáků, že se během distanční výuce učilo samostatně, což procentuálně nekoresponduje o 9,5%.

## 32. Když jsem potřeboval/a pomoc, věděl/a jsem koho se zeptat.



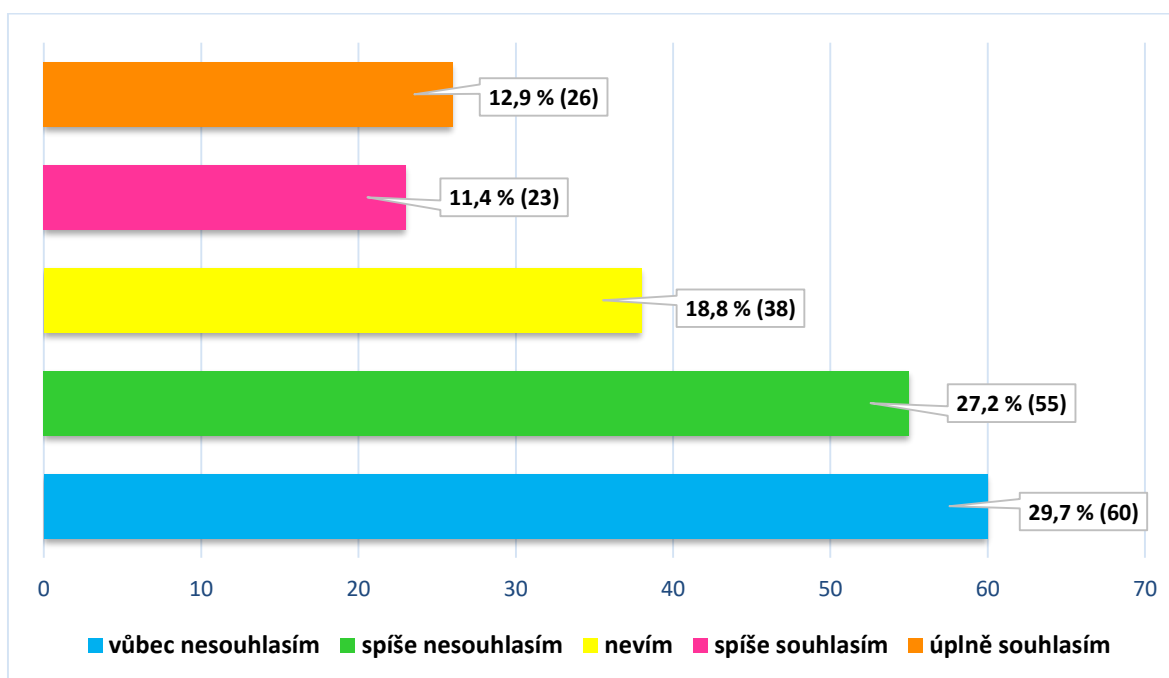
Graf 33 – Vědomost koho se zeptat při distanční výuce

S tímto tvrzením zcela souhlasilo celkem 63 respondentů a spíše souhlasilo celkem 82 respondentů. Z toho je patrné, že 71,8% žáků vědělo koho se zeptat, když potřebovalo pomoci. Dle toho můžeme usuzovat, že na daných školách byla adekvátně zvládnuta organizace distanční výuky, učitelé žáky dobře instruovali a umožňovali jim případné konzultace.

Celkem 26 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět, z čehož vyplývá, že 12,9% žáků nedokázalo posoudit, zda věděli koho se zeptat, když potřebovali pomoci. Tito žáci nejsou schopni analyzovat a posoudit své studijní předpoklady.

S tímto tvrzením spíše nesouhlasilo celkem 24 respondentů a vůbec nesouhlasilo 7 respondentů. Z toho plyne, že 15,4% žáků nevědělo koho se zeptat, když potřebovali pomoci. Dle toho můžeme usuzovat, že na školách těchto žáků nebyla adekvátně nastavena organizace celé distanční výuky, žáci nebyli dostatečně instruováni a poučeni, nebo jim nebyla nabídnuta možnost konzultace.

### 33. Testy pro mě byly těžší v online výuce než normálně.



Graf 34 – Těžší testy při online výuce

S tímto tvrzením úplně souhlasilo celkem 26 respondentů a spíše souhlasilo celkem 23 respondentů. Z toho je patrné, že pro 24,3% žáků byly testy těžší v online výuce než normálně. V těchto případech nejspíše učitelé neuzpůsobili obtížnost testů distanční výuce. Celkem 38 respondentů na toto tvrzení nedokázalo odpovědět. 18,8% žáků tedy nedokázalo posoudit, zda pro ně testy v distanční výuce byly těžší než normálně. Můžeme také usuzovat, že pro tyto žáky byly testy při distanční výuce stejně obtížné jako v normální škole.

S tímto tvrzením naopak spíše nesouhlasilo celkem 55 respondentů a vůbec nesouhlasilo až 60 respondentů. Z toho vyplývá, že pro více než polovinu žáků, a to 56,9%, nebyly testy těžší v online výuce než normálně. Z toho můžeme usuzovat, že učitelé těchto žáků adekvátně uzpůsobili obtížnost testů.

## 5.4 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ, DISKUZE

Výzkumná část obsahovala tři výzkumné otázky, na které jsme hledali odpovědi v kvantitativním dotazníkovém šetření. K výzkumným otázkám byly vytyčeny i výzkumné cíle a dílčí výzkumné cíle, které jsme se pomocí dotazníkového šetření snažili naplnit.

### **VO1: Jak probíhala adaptace žáků 2. stupně na distanční výuku?**

Distanční výuka nebyla pro většinu žáků více zábavná než normální škola. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že převážná většina žáků se během distanční výuky dost nudila. Online hodiny pro tyto žáky nebyly atraktivní a zajímavé. Žáci během hodin nebyli patřičně motivováni a rozptylovali se hraním her či surfováním po internetu (zhruba třetina žáků) nebo psáním si s přes sociální sítě (zhruba polovina žáků). Tyto aspekty přispěly k tomu, že více než polovina žáků měla při online hodinách problémy se soustředěním, vydržet u počítače a udržet pozornost pro ně bylo těžké, jelikož se rozptylovali okolními podněty a vlivy. I přes tyto aspekty se většina žáků učila samostatně a nepotřebovali pomoc rodičů nebo učitelů. Můžeme se pouze domnívat, zda žáci pomoc při distanční výuce skutečně nepotřebovali nebo zda se o distanční výuku spíše nezajímali a nebrali ji tak vážně. Je totiž celkem zajímavé, že odpověď týkající se samostatnosti se v otevřených otázkách vůbec nevyskytla, z čehož můžeme usuzovat, že žáci ve svých odpovědích nepatrně klamali.

### **VO2: Motivace žáků 2. stupně k učení během distanční výuky?**

Z dotazníkového šetření vyplývá, že většinu žáků online výuka nebavila více než normální škola. Více než polovina žáků také odpověděla, že se během online hodin dost nudili. Z můžeme usuzovat, že žáci nebyli adekvátně motivováni a chyběl jim nějaký vnitřní stimul. Žáci neměli dostatek energie a zájmu pro něco se nadchnout. Čas během online hodin tedy vyplňovali buď hraním her či surfováním po internetu nebo psáním si s kamarády přes sociální sítě. Dle těchto výsledků můžeme usoudit, že úroveň poznávací motivace žáků byla velmi nízká. Jako učitelé bychom měli žáky motivovat skrze vlastní motivaci a stimulovat jejich poznávací potřeby. Pro vyvarování se nudě bychom jako učitelé měli využívat například možnosti problémové výuky a dbát na to, abychom se nestali jedinými aktéry

výuky. Pro některé žáky byly testy a zkoušení při distanční výuce těžší než při prezenční výuce. Tudíž můžeme říci, že u těchto žáků byla nízká i úroveň výkonové motivace. Přesto většina žáků vypověděla, že pro ně testy v online nebyly těžší než při normální škole. Z dotazníkového šetření můžeme usuzovat, že při testech podváděli, což sami hojně vypověděli v otevřených otázkách. Motivace žáků byla navíc ovlivněna i sociálním hlediskem, jelikož téměř 85% žáků silně postrádalo osobní kontakt se spolužáky a kamarády, což mohlo výrazně ovlivnit i úroveň jejich sociální motivace.

### **VO3: Pozitiva a negativa z pohledu žáků 2. stupně?**

Třetí výzkumná otázka se zabývala pozitivy a negativy z pohledu žáků 2. stupně základních škol. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejvíce pozitivně žáci hodnotili pozdější vstávání, kratší rozvrh a menší počet vyučovacích hodin. Pro některé žáky bylo příjemnější prostředí a pohodlí domova. Pozitivním aspektem pro žáky byla i snadná možnost podvádět při testech nebo během zkoušení. Žáci jako pozitivum také uváděli více volného času. I přesto, že žáci uvedli pozdější vstávání a možnost podvádění při testech jako pozitivum, pro jejich další vzdělávání to může být negativním návykem, který si během distanční výuky vytvořili.

Téměř všichni žáci uvedli jako největší negativum absenci sociálního kontaktu, ať už s učiteli nebo s ostatními spolužáky či kamarády. Dalším výrazným negativním aspektem bylo pro žáky špatné připojení a pomalý internet, což jim při distanční výuce mohlo výrazně ztěžovat práci. Někteří žáci jako negativní uváděli nepochopení učiva nebo velkou náročnost učiva, což mohlo tyto žáky vést k demotivaci ke vzdělávání. Můžeme se domnívat, že učitelé těchto žáků neuzpůsobili vzdělávací obsah a učivo distanční výuce. Velkým negativem pro žáky bylo velké množství úkolů a samostatných domácích prací. Někteří si zase stěžovali na netoleranci učitelů a jejich nevhodné poznámky. Náročnost učiva nebo velké množství úkolů může být pro žáky v jejich budoucím vzdělávání pozitivním návykem, díky kterému budou více vytrvalí a samostatní.

## ZÁVĚR

Dotazníkovým šetřením bylo dokázáno, že žáky distanční výuka nebavila více než prezenční výuka. Většina žáků se tak během online hodin dost nudila, nebyli adekvátně motivováni a při online hodinách se tudíž rozptylovali například hraním her, surfováním po internetu nebo psáním si s kamarády přes sociální sítě. Žáci neměli dostatek energie a zájmu pro něco se nadchnout. Jelikož se žáci při hodinách nudili a rozptylovali se, měli problémy se soustředěním a udržet pozornost pro ně bylo velmi obtížné. Úroveň poznávací motivace žáků byla tedy velmi nízká. Proto bychom jako učitelé měli žáky motivovat skrze vlastní motivaci a stimulovat jejich poznávací potřeby. Nabízí se využívat například možnosti problémové výuky a dbát na to, abychom se nestali jedinými aktéry výuky. Úroveň jejich motivace byla také ovlivněna vytržením z jejich sociální bubliny a absencí sociálního kontaktu. Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že žáci byli během distanční výuky samostatní. Většina žáků se dokázala učit samostatně a pomoc rodičů či učitelů nebyla zapotřebí. Testy v distanční výuce nebyly pro většinu žáků náročnější, jelikož při nich mohli podvádět, což sami hojně uvedli v otevřených otázkách.

Dotazníkové šetření dále ukázalo, že nejvíce pozitivní pro žáky bylo pozdější vstávání, kratší rozvrh a menší počet vyučovacích hodin. Pro některé žáky bylo příjemnější prostředí a pohodlí domova. Pozitivním aspektem pro žáky byla i snadná možnost podvádět při testech nebo během zkoušení, jak již bylo zmíněno. Největším negativem byla pro žáky absence sociálního kontaktu, ať už s učiteli nebo s ostatními spolužáky či kamarády. Dalším negativem bylo dle žáků špatné připojení a pomalý internet, což jim při distanční výuce mohlo ztěžovat práci.

Pro zkvalitnění výzkumu by diplomová práce mohla být rozšířena o dlouhodobé pozorování nebo rozhovory. Při pozorování by byl reálně ověřen průběh online hodin, náplň práce žáků během hodin, přístup učitele nebo aktivita žáků. Prostřednictvím rozhovorů s konkrétními žáky by mohly být zjištěny skutečné a reálné postoje a názory žáků na distanční výuku, které mohly být v dotazníkovém šetření nepatrně zkresleny.

## RESUMÉ

Tématem této diplomové práce byla analýza efektivity distanční výuky na 2. stupni základních škol. Teoretická část nejdříve přibližuje osobnost žáka staršího školního věku, jeho biologické, sociální i psychologické aspekty. Dále práce vymezuje distanční vzdělávání, jeho historii i jeho pedagogická východiska a teorie učení. Další kapitola teoretické části se zabývá charakteristikou distančního vzdělávání, jeho prvky, nástroji i pomocnými nástroji. V závěru této kapitoly jsou popsány výhody a nevýhody distančního vzdělávání. Poslední teoretická kapitola objasňuje zásady online vzdělávání, motivaci, hodnocení a komunikaci v online vzdělávání. Praktická část diplomové práce se zabývá analýzou efektivity distanční výuky. Prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťuje, jak probíhala adaptace žáků 2. stupně základních škol na distanční výuku a mapuje jejich soustředění a motivaci na distanční výuku. Pomocí dotazníkového šetření také posuzuje, co žáci na distanční výuce hodnotili pozitivně a co hodnotili negativně.

The topic of this diploma thesis was the analysis of the effectiveness of distance education at the 2nd level of primary schools. The theoretical part first introduces the personality of a pupil of older school age, his biological, social and psychological aspects. Furthermore, the work defines distance education, its history and its pedagogical background and theory of learning. The next chapter of the theoretical part deals with characteristics of distance education, its elements, tools and auxiliary tools. The end of this chapter describes the advantages and disadvantages of distance education. The last theoretical chapter explains the principles of online education, motivation, evaluation and communication in online education. The practical part of the diploma thesis deals with the analysis of the effectiveness of distance education. Through a questionnaire survey it is shown how the adaptation into distance education of 2nd grade pupils of primary schools took place and maps their concentration and motivation for distance education. Using a questionnaire survey, it also assesses what students within distance education evaluated positively and what they evaluated negatively.

## SEZNAM LITERATURY

- Bakaláři: Co všechno umíme?. *Bakaláři* [online]. Praha: Copyright 2022 © BAKALÁŘI software, 2022 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.bakalari.cz/>
- BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Standardy a metodika vzdělávání pracovníků územní veřejné správy v oblasti cestovního ruchu* [online]. Euroconsultants, 2006 [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: [http://lenka.tomanova.eu/download/verejna\\_sprava/Standardy\\_a\\_metodika\\_vzdelavani.pdf](http://lenka.tomanova.eu/download/verejna_sprava/Standardy_a_metodika_vzdelavani.pdf)
- BRDIČKA, Bořivoj. Digitální pedagogika a distribuované poznávání. *Metodický portál RVP: Spomocník* [online]. 2017 [cit. 2022-03-13]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21411/DIGITALNI-PEDAGOGIKA-A-DISTRIBUOVANE-POZNAVANI.html>
- BRDIČKA, Bořivoj. Konektivismus: teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí. *Metodický portál RVP: Spomocník* [online]. 2008 [cit. 2022-03-13]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/10357/KONEKTIVISMUS---TEORIE-VZDELAVANI-V-PROSTREDI-SOCIALNICH-SITI.html>
- ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.
- FREZZO, Dennis. The role of technology in the education in future. *World economic forum* [online]. © World Economic Forum, 2017 [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.weforum.org/agenda/2017/05/science-of-learning>
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ a Pavla KATZOVÁ a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2022-03-22]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf)
- JUNGWIRTH, Miroslav. Pravidla a tipy pro efektivní on-line komunikaci. *Trigama.eu* [online]. Praha: Trigama International, © 2013-2022, 2.12.2020 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <https://www.trigama.eu/cs/blog/detail/pravidla-a-tipy-pro-efektivni-on-line-komunikaci>
- KOŠÍKOVÁ, Aneta. Jaký nástroj pro on-line video výuku zvolit pro školu?. *Než zazvoní* [online]. Brno: © 2011-2022 Než zazvoní, 2020 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.nezzazvoni.cz/nastroje-pro-vyuku-online/>



- MAŠEK, Jaroslav. Jak učit online: (9. akce Virtuálního Digicentra). *Metodický portál: Spomocník* [online]. 2020 [cit. 2022-03-22]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22447/JAK-UCIT-ONLINE-%289.-AKCE-VIRTUALNIHO-DIGICENTRA%29.html>
- PAPPAS, Christopher. The History Of Distance Learning. *eLearning Industry* [online]. © eLearning Industry, 2013 [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <https://elearningindustry.com/the-history-of-distance-learning-infographic>
- ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SARI, Dhany, Sofa FTRIANI a Ridwan SAPUTRA. Active and Interactive Learning Through Quizlet and Kahoot. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research: Proceedings of the International Conference on Online and Blended Learning 2019 (ICOBL 2019)* [online]. Atlantis Press, 2020, 118-120 [cit. 2022-03-26]. ISSN 2352-5398. Dostupné z: doi:10.2991/assehr.k.200521.025
- SIEMENS, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* [online]. 2005, **05**(01), 5-9 [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VENKATESHWARLU, N., N. V. S. RAJU a M. PRADEEP KUMAR. Distance Education: How Much Distance? The History, Opportunities, Issues and Challenges. *Global Journal of Enterprise Information System* [online]. 2016, 8(3), 70-77 [cit. 2022-03-12]. ISSN 0975153X. Dostupné z: doi:10.18311/gjeis/2016/15734
- ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.
- ZLÁMALOVÁ, Helena. Distanční vzdělávání - včera, dnes a zítra. *E-Pedagogium* [online]. 2007, **7**(3), 29-44 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: [https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004\\_distancni-vzdelavani-vcera-dnes-a-zitra.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004_distancni-vzdelavani-vcera-dnes-a-zitra.php)

- ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: Učební text pro distanční studium* [online]. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2006 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2016/UOPK\\_1005/um/44123581/Distančni\\_vzdelavani.pdf?lang=en;so=pd](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2016/UOPK_1005/um/44123581/Distančni_vzdelavani.pdf?lang=en;so=pd)
- ZLÁMALOVÁ, Helena. *Příručka pro tutorý distančního vzdělávání* [online]. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita v Ostravě, 2003 [cit. 2022-03-16]. ISBN 80-248-0280-5. Dostupné z: [http://www.elearn.vsb.cz/cz/kurzy/Tutori\\_DiV\\_studia.pdf](http://www.elearn.vsb.cz/cz/kurzy/Tutori_DiV_studia.pdf)

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 - Vzdělávací koncepce posledních 100 let .....	17
Tabulka 2 – Věkové kategorie a jejich zastoupení .....	33
Tabulka 3 - Konkrétní škola .....	35
Tabulka 4 - Konkrétní třída (ročník) .....	36

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 – Pohlaví respondentů .....	32
Graf 2 – Věkové kategorie.....	33
Graf 3 - Věkové kategorie dle pohlaví .....	34
Graf 4 - Konkrétní základní škola .....	35
Graf 5 - Konkrétní třída (ročník) .....	36
Graf 6 – Negativa distanční výuky .....	38
Graf 7 – Pozitiva distanční výuky .....	40
Graf 8 – Důležitost školy.....	41
Graf 9 – Škola a budoucnost .....	42
Graf 10 – Obliba v učení se novým věcem .....	43
Graf 11 – Touha se hodně naučit.....	44
Graf 12 – Logické uvažování .....	45
Graf 13 – Silná vůle, vytrvalost.....	46
Graf 14 – Pilnost a svědomitost.....	47
Graf 15 – Obliba školy .....	48
Graf 16 – Tréma a stres .....	49
Graf 17 - Lenost.....	50
Graf 18 - Sebevědomí.....	51
Graf 19 – Neobliba školy .....	52
Graf 20 – Samostatnost díky distanční výuce .....	53
Graf 21 – Nové věci na PC.....	54
Graf 22 – Problémy se soustředěním při online výuce.....	55
Graf 23 – Hry a internet během distanční výuky .....	56
Graf 24 – Psaní s kamarády během distanční výuky.....	57
Graf 25 – Problémy promluvit během online schůzek .....	58
Graf 26 – Větší náročnost některých předmětů během distanční výuky .....	59
Graf 27 – Nuda při distanční výuce.....	60
Graf 28 – Pomoc rodičů při distanční výuce .....	61
Graf 29 – Postrádání osobního kontaktu při distanční výuce .....	62
Graf 30 – Větší obliba online výuky .....	63
Graf 31 – Samostatnost v učení při distanční výuce .....	64
Graf 32 – Nutnost pomoci rodičů při distanční výuce.....	65
Graf 33 – Vědomost koho se zeptat při distanční výuce .....	66
Graf 34 – Těžší testy při online výuce.....	67

## PŘÍLOHY

Otázky v dotazníkovém šetření:

- |   |        |        |        |        |                    |
|---|--------|--------|--------|--------|--------------------|
| 1. <b><u>Pohlaví:</u></b>                 | ženské |        | mužské |        |                    |
| 2. <b><u>Kolik je ti let?</u></b>         | 11-12  | 13     | 14     | 15     | 16                 |
| 3. <b><u>Jakou školu navštěvuješ?</u></b> |        | ZŠ ... | ZŠ ... | ZŠ ... | Gymnázium Rokycany |
| 4. <b><u>Do které chodíš třídy?</u></b>   | 6.     | 7.     | 8.     | 9.     |                    |

*Nyní se pokuste volně (svými slovy) odpovědět na otázky 4. a 5.:*

**5. Zkus se zamyslet a napsat, co ti na distanční výuce nejvíce vadilo.**

**6. Napiš, co na distanční výuce bylo podle tebe nejlepší.**

*V následující sadě otázek zjišťujeme způsob motivace žáků 2. stupně ke studiu.*

- u všech ostatních otázek měli respondenti na výběr z možností (úplně souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – vůbec nesouhlasím)

**7. Chodit do školy je pro mě důležité (něco ze mě bude, budu mít dobrou práci).**

**8. Díky škole budu moci dělat to, co chci.**

**9. Rád/a se učím novým věcem.**

**10. Chci se toho hodně naučit.**

*Následující otázky se týkají sebepojetí. Tudiž sledují, jak jsou děti schopné analýzy sebepojetí a jak hodnotí své předpoklady pro studium.*

**11. Umím dobře logicky uvažovat.**

**12. Mám silnou vůli (jsem vytrvalý/á).**

**13. Jsem pilný/á, svědomitý/á.**

**14. Škola mě baví.**

**15. Jsem trémista, nervózní, „stresář“.**

**16. Jsem líný/á, pohodlný/á, laxní.**

**17. Moc si nevěřím, často o sobě pochybuji.**

**18. Cítím, že mě škola nebaví.**

*Následující sada otázek zahrnuje typická tvrzení týkající se online výuky.*

- 19. Díky distanční výuce se dokážu lépe učit sám.**
  - 20. Naučil/a jsem se nové věci na počítači.**
  - 21. Při online výuce jsem měl/a větší problémy se soustředěním než ve škole, vydržet u počítače bylo těžké.**
  - 22. Během online hodin jsem často hrál/a hry nebo surfoval/a po internetu.**
  - 23. Během online hodin jsem si psal/a s kamarády po internetu nebo přes sociální sítě.**
  - 24. Měl/a jsem problémy promluvit během online schůzek nebo zkoušení (styděl/a jsem se).**
  - 25. Některé předměty pro mě byly v distanční výuce velmi těžké.**
  - 26. Při online hodinách jsem se dost nudil/a.**
  - 27. Rodiče mi při distanční výuce pomáhali s učením více než normálně.**
  - 28. Chyběl mi osobní kontakt se spolužáky (setkávání a potkávání s kamarády).**
  - 29. Online výuka mě bavila více než normální škola.**
- V dalších otázkách se budeme zabývat tím, jakým způsobem se žáci učili nebo připravovali na zkoušení či písemné práce během distanční výuky.*
- 30. Učil/a jsem se sám/sama.**
  - 31. Rodiče mi museli hodně pomáhat.**
  - 32. Když jsem potřeboval/a pomoc, věděl/a jsem koho se zeptat.**
  - 33. Testy pro mě byly těžší v online výuce než normálně.**