

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
CENTRUM BIOLOGIE, GEOVĚD A ENVIGOGIKY

**Výuka zeměpisu distanční formou
na gymnáziích v Plzeňském kraji v roce 2020**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Luboš Lebeda

Učitelství pro střední školy, obor Ge-Tv

Vedoucí práce: doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D.

Plzeň 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2022

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Tímto bych chtěl velmi poděkovat vedoucímu práce doc. RNDr. Pavlu Mentlíkovi, Ph.D., za jeho odborné rady, podnětné myšlenky, ochotu a věnovaný čas. Dále bych chtěl poděkovat Ing. Pavlu Honzíkovi, řediteli inspektorátu České školní inspekce v Plzni za vstřícný přístup, odborné rady a podporu při kontaktování ředitelů gymnázií v jejich náročném pracovním období pandemie covid-19. Poděkování také patří PhDr. Lucii Rohlíkové, Ph.D. za konzultace a inspirativní odborné materiály k diplomové práci. V neposlední řadě bych rád poděkoval nejen ředitelům, ale také učitelům zeměpisu všech gymnázií v Plzeňském kraji, kteří se zapojili do výzkumného šetření a kteří mi umožnili a zajistili provést online výzkumné šetření na svých školách. Poděkování patří též mé rodině a přátelům za podporu během studia.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	7
1.1 CÍLE.....	7
1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	7
2 ROZBOR LITERATURY	8
3 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE	11
3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA.....	12
3.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	12
3.4 ZEMĚPIS.....	14
4 UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ	15
4.1 DOVEDNOSTI PRO DVACÁTÉ PRVNÍ STOLETÍ.....	16
5 ICT VE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	17
5.1 ŠKOLNÍ DOCHÁZKA V ČESKÉ REPUBLICE	18
6 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	20
6.1 NOUZOVÁ DISTANČNÍ VÝUKA V ČESKÉ REPUBLICE.....	21
6.2 HISTORIE E-LEARNINGU.....	22
6.3 ÚROVNĚ E-LEARNINGU	23
6.3.1 COMPUTER-BASED TRAINING (CBT)	23
6.3.2 WEB-BASED TRAINING (WBT)	23
6.3.3 LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS).....	23
6.4 FORMY E-LEARNINGU.....	24
6.5 ŠKOLNÍ KOMUNIKAČNÍ PLATFORMY A SYSTÉMY	24
6.5.1 Školní informační systémy.....	26
6.5.2 Systémy pro řízení výuky	26
6.5.3 Cloudové nástroje pro komunikaci a spolupráci	26
6.6 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ NOUZOVÉ DISTANČNÍ VÝUKY.....	27
6.7 DIDAKTIKA E-LEARNINGU ZEMĚPISU V KONTEXTU S NOUZOVOU DISTANČNÍ VÝUKOU	29

6.7.1 BLOOMOVA DIGITÁLNÍ TAXONOMIE.....	31
6.8 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY NOUZOVÉ DISTANČNÍ VÝUKY.....	31
7 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM.....	35
7.1 FÁZE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU.....	35
7.2 DRUHY A TYPY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU.....	36
7.2.1 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....	36
8 METODIKA.....	39
8.1 VOLBA A CHARAKTERISTIKA CÍLOVÉ SKUPINY.....	40
8.2 TVORBA A OBSAH DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	40
8.3 PRVOTNÍ PRŮZKUM – OSLOVENÍ ŘEDITELŮ GYMNÁZIÍ.....	41
8.4 ADMINISTRACE DOTAZNÍKŮ.....	41
8.5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	42
8.5.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ PODLE JEDNOTLIVÝCH GYMNÁZIÍ.....	42
8.5.2 ROZBOR ODPOVĚDÍ V DOTAZNÍKU ŽÁKŮ.....	44
8.5.3 ROZBOR ODPOVĚDÍ V DOTAZNÍKU UČITELŮ.....	69
9 DISKUZE.....	88
ZÁVĚR.....	95
RESUMÉ.....	98
RESUMÉ.....	99
SEZNAM LITERATURY.....	100
SEZNAM GRAFŮ, OBRÁZKŮ A TABULEK.....	110
PŘÍLOHY.....	I

SEZNAM ZKRATEK

apod. – a podobně

ČR – Česká republika

ČSU – Česká středoškolská unie

ČŠI – Česká školní inspekce

DV – distanční výuka

ev. – eventuálně

ICT – informační a komunikační technologie

kol. – kolektiv

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

NCDiV – Národního centra distančního vzdělávání

PISA – Program of International Student Assasement

resp. – respektive

RVP – rámcově vzdělávací program

ŠVP – školní vzdělávací program

ŠVP G – školní vzdělávací program pro gymnázia

ŠVP GSV – školní vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou

ŠVP ZV – školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

tj. – to jest

tzv. – tak zvaně

ÚVOD

Covid-19 (Covid-19, 2021) je od jara roku 2020 snad nejvíce skloňovaným tématem na světě. Koronavirová infekce se rozšířila počátkem roku 2020 téměř po celém světě a způsobila tak nejen zdravotnickou, ale i hospodářskou katastrofu s dalekosáhlými následky ve všech oblastech života. Koronavirová krize významně zasáhla také do oblasti vzdělávání. V souvislosti s pandemií covid-19 byl po celém světě uzavřen velký počet vzdělávacích zařízení. Statistiky organizace UNESCO uvádí, že na počátku pandemie, tj. během března až dubna 2020, bylo celosvětově uzavřeno kolem 90 % škol, což zasáhlo přibližně 1,3 miliardy žáků, tj. přibližně 82 % z celkového počtu žáků (UNESCO, 2021). Ze dne na den tak musely vzdělávací instituce po celém světě tuto nenadálou situaci urychleně řešit.

Pandemie způsobená koronavirovou infekcí covid-19 ochromila školství i v České republice (dále i ČR), které bylo v březnu roku 2020 ovlivněno vyhlášením mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví ČR (Mimořádnému opatření, 2020). Toto opatření znemožnilo fyzickou přítomnost dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) ve školách a v dalších školských zařízeních za účelem zabránění šíření nemoci covid-19.

Takřka přes noc byli všichni pedagogičtí pracovníci postaveni před otázku, jakým způsobem dále řešit vzdělávání žáků tak, aby výuka ve školách plynule probíhala dál podle platných legislativních pravidel ČR. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále i MŠMT) vydalo k mimořádné situaci informace, které doporučovaly použít k výuce, tam, kde to bylo možné, nástroje distančního vzdělávání (Mimořádnému opatření, 2020).

Zcela mimořádná, ale hlavně nečekaná situace vyvolala v českém školství mnoho starostí a komplikací hlavně z důvodu různorodosti českých škol s ohledem na odlišné podmínky, které školy pro vzdělávání v různých regionech mají.

Pandemie koronaviru tedy od jara 2020 významně ovlivnila vzdělávání, a to hlavně z důvodu uzavření škol a následnému nucenému přechodu z prezenční na distanční výuku.

Na uzavření školských zařízení reagovala i Česká školní inspekce (dále i ČŠI), která je kontrolním a koncepčním orgánem, jejíž činnosti jsou stanoveny na základě školského zákona (Školský zákon č. 561/2004 Sb.) podle § 174.

V návaznosti na zcela mimořádnou, bezprecedentní situaci provedla ČŠI na začátku dubna 2020 mimořádné tematické šetření v téměř 5 000 základních a středních školách formou řízených telefonických rozhovorů s jejich řediteli, aby s nimi byla prodiskutována nenadálá situace a případně jim byla poskytnuta metodická pomoc (Pavlas a kol., 2020, s. 3; Pavlas a kol., 2021, s. 8).

Cílem ČŠI bylo zjistit, jak se daří školám vzdělávání tzv. na dálku zvládat, na co se při výuce zaměřují, jak komunikují se žáky, potažmo s rodiči, s jakými překážkami se setkávají, jakou pomoc by potřebovaly a jak se snaží své poslání plnit (Pavlas a kol., 2020, s. 4). Druhé pololetí školního roku 2019/2020 bylo velmi náročné pro všechny zúčastněné.

V rámci vzdělávání bylo stěžejním tématem také to, jaký zvolit optimální vzdělávací obsah, aby nemusel být upravován Školní vzdělávací program (dále i ŠVP), podle kterého jsou žáci vzděláváni. Podle zprávy ČŠI ze srpna 2020 některé školy vyučovaly na dálku jen některé vyučovací předměty, hlavně tzv. profilové. Z nich jen některá témata, tudíž většina škol nedokázala v plném rozsahu vzdělávat žáky distančním způsobem v souladu se ŠVP v rozsahu plánovaném pro prezenční výuku, což bylo předmětem dalšího šetření (Doporučení pro organizaci vzdělávání, 2020, s. 1).

Během následujících týdnů probíhala další šetření a diskuze, které měly rozkrýt problémy a nedostatky ve vzdělávacím procesu na všech úrovních. Uvedená situace vedla k nárůstu práce a ke zvýšení její náročnosti pro většinu pedagogů. Nicméně do nového školního roku 2020/2021 vstupovaly všechny zúčastněné strany zkušenější, s metodickou podporou ze strany MŠMT (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020) a s nabídkou ČŠI s možností metodických konzultací, které by řešily vzniklé problémy při distanční formě vzdělávání.

Výše uvedená šetření ČŠI byla pojata obecně, pouze částečně se zaměřovala na problematiku zvládnutí vzdělávacích obsahů u konkrétních předmětů (resp. vzdělávacích oblastí). Cílem práce bylo doplnit obecné hledisko o údaje, jak se konkrétně školy postavily k distanční výuce zeměpisu/geografie¹. A protože se věnuji studiu učitelství geografie pro střední školy, zajímalo mě, jak probíhala výuka

¹ Geografie je vnímána jako soubor kompletních informací o krajinné sféře a jejím vztahu s lidskou společností a pojem zeměpis je brán jako vyučovací předmět na základních a středních školách (Baránková, 2002, s. 290).

zeměpisu na středních školách, a to konkrétně na gymnáziích v Plzeňském kraji na jaře 2020 a na podzim 2020.

Téma diplomové práce jsem si vybral na základě vlastního zájmu a pro jeho aktuálnost. Jako budoucího učitele zeměpisu/geografie (dále jen zeměpisu) na střední škole mě zajímá, jak ovlivnila pandemie koronaviru v roce 2020 právě výuku zeměpisu.

Jakým způsobem probíhala výuka zeměpisu na gymnáziích? Jak ji vnímali žáci a vyučující zeměpisu? Jaký vliv měla distanční výuka na vzdělávání v zeměpisu z pohledu žáků a vyučujících zeměpisu na gymnáziích v Plzeňském kraji?

Žáky nižšího i vyššího stupně gymnázií v Plzeňském kraji jsem si vybral záměrně, neboť v profilu každého gymnázia v Plzeňském kraji je cílem všech těchto škol nabídka kvalitního všeobecného vzdělání a v učebních osnovách gymnázií je také komplexně zařazena výuka nejen českého jazyka, matematiky, fyziky, biologie, dějepisu, ale také geografie, což je předpokladem pro získání základních všeobecných a komplexních znalostí (Lebeda, 2020, s. 5).

1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1.1 CÍLE

Hlavním cílem diplomové práce je přispět k poznání vlivu distančního vzdělávání v době pandemie covid-19 na výuku zeměpisu.

K naplnění hlavního cíle byly stanoveny **cíle dílčí**:

- Zjistit jakým způsobem probíhala výuka zeměpisu na gymnáziích.
- Jak byla nouzová distanční výuka vnímána žáky a jak vyučujícími.

1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro splnění výše uvedených cílů byly naformulovány následující otázky, na jejichž základě byly vytvořeny dotazníky pro žáky i učitele:

1. Jak bylo náročné pro žáky i učitele přejít na nouzovou distanční výuku a jak ji hodnotili, včetně jejího dalšího využití v prezenční výuce?
2. Jaké/á online prostředí byla využívána a jaké další formy komunikace byly při nouzové distanční výuce voleny? Byla tato prostředí hodnocena žáky a učiteli rozdílně?
3. Jaké byly při nouzové distanční výuce využívány formy a metody výuky, včetně hodnocení? Byly vnímány žáky a učiteli rozdílně?

Na ověření všech výzkumných otázek byla použita pro žáky a učitele zeměpisu metoda dotazníku.

2 ROZBOR LITERATURY

Nedílnou součástí kvalifikačních prací je rešerše literatury, která je součástí i mé diplomové práce týkající se aktuálního tématu – distančního vzdělávání, konkrétně nouzového distančního vzdělávání výuky zeměpisu na gymnáziích v Plzeňském kraji v období jara a podzimu 2020.

Zpočátku jsem se obával, zda dohledám k tématu aktuální a hlavně odbornou literaturu, ale nakonec jsem, po hlubším bádání, zjistil, že existuje řada tuzemských i zahraničních zdrojů nejen v podobě článků v odborných časopisech, ale také v knižní podobě. Důležité informace pro kvalifikační práci byly tedy čerpány z odborných časopisů, knižních publikací a ověřených odborných internetových zdrojů.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001), Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání a pro gymnázia autora Jana Balady (2007 a 2017), včetně *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro gymnázia* autorky Olgy Doležalové (2007), jsou základními publikacemi pro prostudování základních informací týkajících se školství v ČR. Tyto kurikulární dokumenty doplňuje *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, který upravuje vzdělávání v různých typech školských zařízení v ČR.

Mezi stěžejní literaturu pro tematiku práce jsou také dokumenty, zprávy a vyhlášky ústředního orgánu správní moci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), dále jemu podřízené České školní inspekce (ČŠI) a další organizace, jako je Národní pedagogický institut (NPI), které poskytují široký rozhled nejen v oblasti školství v ČR, ale také rozkrývají informace, včetně řady dotazníkových šetření, která se vztahují k problematickému období souvisejícímu s uzavřením škol kvůli pandemii koronaviru (Bicanová a kol., 2021; Blažek a Příhodová, 2016; Blažek a kol., 2019; COVID-19, 2020; MŠMT, 2021; PISA, ČŠI, 2021; Průběžné hodnocení implementace, 2020 apod.).

Výklad pojmů učení a vzdělávání jsou součástí knižních publikací odbornice v oblasti pedagogiky a obecné didaktiky PhDr. Dagmar Čábalové, Ph.D. (*Pedagogika*, 2011) a Jiřího Zounka a kol. (*E-learning*, 2021). Autorský tým doc. Mgr. Jiří Zounka, Ph.D., kteří se intenzivně věnují problematice distančního vzdělávání a e-learningu, byli pro diplomovou práci hlavním zdrojem informací svou komplexně

pojatou publikací *E-learning* (2021), která pomohla objasnit velké množství pojmů z této oblasti.

Publikací *E-learning a jeho aplikace* (2020) také výrazně obohatil teoretické základy kvalifikační práce doc. PaedDr. Ludvík EGER, CSc., který se věnuje e-learningu a sledování jeho dynamického vývoje díky rozvoji ICT, který ovlivňuje pedagogické přístupy ve školství.

Aktuální terminologií a jejím vývojem v oblasti distančního vzdělávání se ve svých člancích (*Vzdělávání na dálku přináší...*, 2020; *Co se děje v digitálním vzdělávání*, 2022) a knižních publikacích (*Učíme se s tabletem...*, 2015), které také pomohly teoretickému základu diplomové práce, zabývá další významný lektor a didaktik informačních a komunikačních technologií (ICT) PhDr. Ondřej Neumajer, Ph.D.

Distančním vzděláváním se zabývá též v článku *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* (2020) zahraniční autor Charles Hodges a kol. K tomuto tématu se také vyjadřuje ve svých publikacích *Informační a komunikační technologie ve škole* (2010) a *Dokáže koronavirus zavést technologie do výuky skokem?* (2020) český odborník v oblasti vzdělávacích technologií Ing. Bořivoj Brdička, Ph.D.

Článkem *E-learning v distančním vzdělávání* (2014) přispěl k teoretickým základům práce i Mgr. David Nocar, Ph.D., který se profesně věnuje oblasti distančního vzdělávání a zapojováním ICT do vzdělávání.

Svémi obecnými didaktickými doporučeními práci obohatily i odbornice PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D. a PaedDr. Jana Vejvodová, CSc., které se ve své publikaci *Vyučovací metody na vysoké škole* (2012) zabývají prezenční a distanční formou výuky, včetně popisu využití tradičních i moderních metod ve výuce.

Podklady pro didaktické opory v nouzovém distančním vzdělávání v době uzavření škol kvůli koronavirové krizi byly také čerpány od autorek Ing. Karoliny Duschinské, Ph.D. a Mgr. Radky High, Ph.D., které v článku *Reflexe nouzové výuky...* (2020) refletovaly nouzovou distanční výuku a vytvořily k této výuce z didaktického pohledu na konci března 2020 shrnutí praktických pedagogických doporučení nejen pro svou praxi, ale i pro ostatní kolegy.

Hlavním zdrojem informací k otázkám vlivu nouzového distančního vzdělávání na psychiku žáků a učitelů se věnuje rozsáhlá publikace prof. PhDr. Jiřího Mareše, CSc.

Pedagogická psychologie (2013), ale také publikace RNDr. Michala Černého, Ph.D. a kol. *Distanční vzdělávání pro učitele* (2015), nebo odborné články doc. PhDr. Milana Klementa, Ph.D. a PaedDr. PhDr. Jiřího Dostála, Ph.D., kteří se zabývají navíc učebními styly žáků v kontextu s distančním vzděláváním.

Dále byly pro kvalifikační práci využity tituly prof. PhDr. Petera Gavory, CSc. a kol. (*Úvod do pedagogického výzkumu*, 2010), doc. PaedDr. Martiny Maněnové, Ph.D. a Mgr. et Mgr. Martina Skutila, Ph.D. (*Metodologie pedagogického výzkumu*, 2012), nebo Miroslava Chrásky (*Metody pedagogického výzkumu*, 2016), kteří se věnují pedagogickému výzkumu v širších souvislostech.

Nezbytnou součástí práce, pro vysvětlení některých odborných pojmů, slouží i *Pedagogický slovník* (2013) prof. PhDr. Jana Průchy, DrSc., dr. h. c. a kol.

3 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICE

K všeobecnému pochopení problematiky výuky zeměpisu na gymnáziích je nutné popsat, jak se tímto tématem zabývají ve vzdělávací soustavě kurikulární dokumenty.

Kurikulární politika je definována v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, v tzv. Bílé knize (2001). Zde jsou také formulovány obecné záměry, programy rozvoje, myšlenková východiska i vzdělávací cíle, které jsou pro vzdělávací soustavu směrodatné. Ve školském zákoně jsou ukotveny zásady a cíle vzdělávání. Zákon také obsahuje dvouúrovňový systém tvorby vzdělávacích programů, podle kterých se má cílů dosahovat, a výchovně-vzdělávací soustavu, která je má realizovat. K výchovně-vzdělávací soustavě patří školy, které praktikují vzdělávání na základě centrálně formulovaných rámcových vzdělávacích programů (Balada, RVP ZV, 2017, s. 6; Balada, RVP G, 2007 s. 8).

Struktura dvouúrovňových vzdělávacích programů navazuje na Bílou knihu a nový školský zákon. Struktura se dělí na úroveň státní a na úroveň školní. Státní úroveň představuje Rámcové vzdělávací programy (dále i RVP) a školní úroveň Školní vzdělávací programy (dále i ŠVP). Programy jsou veřejné a jsou přístupné odborné i laické veřejnosti. Obě úrovně dokumentů centrálně zajišťují jednotnost požadavků na vzdělání všech členů společnosti a respektují individuální předpoklady, regionální podmínky i aktuální potřeby jednotlivců a skupin (Maňák a kol., 2008, s. 13).

Do školského systému ČR patří také gymnázia, která poskytují střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Gymnázia jsou víceoborová, tj. osmiletá a šestiletá (tzv. víceletá gymnázia) a gymnázia čtyřletá. Gymnázia jsou samostatným oborem vzdělání v souladu s nařízením vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Nižší stupeň víceletých gymnázií je organizován podle ŠVP, který je zpracovaný podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií je organizován podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále i RVP G) nebo pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP) (Lebeda, 2020, s. 11).

Všechny rámcové vzdělávací programy jsou průběžně inovovány a aktualizovány podle nejnovějších poznatků (Balada, RVP ZV, 2017, s. 6; Balada, RVP G, 2007, s. 6; blíže Lebeda, 2020, s. 8 a s. 11).

3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

RVP ZV (Balada, 2017) navazuje na Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. RVP ZV stanovuje standardy pro základní vzdělávání žáků a specifikuje úroveň, kterou by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Program obsahuje to, co je důležité v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících šestiletých a osmiletých gymnázií. Program je východiskem pro pojetí rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání, kam patří i gymnázia (Balada, 2017, s. 8).

RVP ZV obsahuje jeden nebo více obsahově blízkých vzdělávacích oborů, které upřesňují obsah základního vzdělávání v devíti vzdělávacích oblastech. Pro obor Geografie je to vzdělávací oblast Člověk a příroda (Balada, 2017, s. 63).

3.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO GYMNÁZIA

RVP G je určen pro tvorbu ŠVP na všech gymnáziích, tj. na čtyřletých a vyšším stupni víceletých gymnázií. RVP G vymezuje závazný vzdělávací obsah učiva, stanovuje vzdělávací úroveň pro absolventy gymnázií a specifikuje dosaženou úroveň klíčových kompetencí. Program obsahuje i průřezová témata, která jsou povinnou součástí vzdělávání na gymnáziích. Každá škola si může svůj ŠVP upravit podle svých vlastních vzdělávacích záměrů, zájmů a potřeb žáků (Balada, 2007, s. 8).

Obsah vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií je v RVP rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí. Každá z oblastí je tvořena jedním nebo více obsahově blízkým vzdělávacím oborem, který navazuje na koncepci oblastí v základním vzdělávání. Obsahy jsou dále rozpracovány na učební osnovy vyučovacích předmětů (Balada, 2007, s. 11).

Obor Geografie je zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a příroda a Člověk a společnost. Z důvodu zachování celistvosti je obor Geografie obsažen ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda. Každá oblast obsahuje očekávané výstupy a doporučený obsah učiva v jednotlivých oblastech (Balada, 2007, s. 34).

3.3 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

ŠVP je povinnou součástí dokumentů školní úrovně, které prezentují podobu vzdělávání na konkrétní škole, včetně její profilace a lokálních specifik. ŠVP vydává

ředitel školy a musí být v elektronické či tištěné formě přístupný veřejnosti (Školský zákon, 2022, § 5).

Každý ŠVP zahrnuje učební osnovy, učební plán a učivo. V učebních osnovách jsou vzdělávací obsahy jednotlivých oborů rozpracovány do vyučovacích předmětů v jednotlivých ročnících. Součástí učebního plánu je tabulka s povinnými a volitelnými předměty, včetně poznámek k organizaci a realizaci jednotlivých předmětů. Učivo, které je částí vzdělávacího obsahu, je rozčleněno do vyučovacích tematických okruhů. Učivo je pro ŠVP závazné (Doležalová, 2007, s. 75 a 77).

Po nových okolnostech a zkušenostech s uzavřením škol a s distančními prvky výuky na jaře 2020 došlo navíc k nutné novelizaci školského zákona vyhlášenou pod č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020, která reagovala na mimořádnou situaci úpravou pravidel pro vzdělávání distančním způsobem v některých mimořádných situacích (Metodické doporučení, 2020, s. 4 a s. 18) a která popisuje a nařizuje uskutečňovat naplňování RVP a ŠVP při vzdělávání distančním způsobem podle § 184a, odstavec 2 novely školského zákona: „... podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem.“ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (2020, s. 4) doplňuje, že slovní spojení „v míře odpovídající okolnostem“ chápe tak, že není tedy povinností škol oba programy naplnit beze zbytku.

Dále doporučuje MŠMT v dokumentu Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (2020, s. 18), zaměřit se v distanční výuce na středních školách především na „rozhodující předměty související s profilem absolventa a předměty společné části maturitní zkoušky.“ S ohledem na to, že se školství v České republice vyznačuje vysokým stupněm decentralizace a školy mají vysoký stupeň autonomie, se domnívám, že by mohlo dojít v blízké budoucnosti k tomu, že projevem decentralizace mohou být také i kvůli proběhlé koronavirové krizi spojené s uzavřením škol a s problematicky probíhající nouzovou distanční výukou s operativními úpravami především v ŠVP, větší prohlubující se rozdíly ve výuce, potažmo ve vzdělání, mezi jednotlivými regiony a školami.

O decentralizaci českého školství pojednává nejen MŠMT (Zpráva o vývoji, 2013, s. 2), ale i zpráva OECD² z roku 2015 (OECD, Education Policy, s. 10, s. 14, s. 19, s. 21),

² Organisation for Economic Cooperation and Development = Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

kteřá upozorňuje na to, že české školství dosahuje výrazně vyšších hodnot v decentralizaci školství, než je průměr zemí OECD.

I Monika Hrochová z nadačního fondu Eduzměna (V decentralizaci řízení, 2019) hovoří o nutnosti zajistit pro české školství odpovídající kvalitu vzdělávání, která by mohla být právě kvůli prohlubující se decentralizaci a zvyšující se autonomii škol v ČR s přispěním nouzového distančního vzdělávání příčinou ještě více se zhoršujících výsledků znalostí žáků v přírodovědné oblasti, než doposud (viz Palečková, PISA³; 2006; Blažek a Příhodová, PISA, 2015).

V této souvislosti pro zpracování práce mělo význam, zda gymnázia v Plzeňském kraji zařadila předmět Zeměpis také mezi prioritní předměty vedle matematiky a českého jazyka, aby tak v budoucnu neměla gramotnost v přírodovědné oblasti strměji klesající trend, než je tomu doposud (Výsledky českých žáků, s. 3).

3.4 ZEMĚPIS

Pro další částí práce je důležité vysvětlit termín zeměpis. V každém ŠVP gymnázia je ukotven přesný název vyučovacího předmětu. Název vzniká na základě vzdělávacích oborů v RVP, který obsahuje očekávané výstupy a učivo ŠVP konkrétní školy (MŠMT, 2021).

Zeměpis jako vyučovací předmět má své místo ve školních osnovách již od počátku 19. století (Mísařová a Hercik, 2013, s. 7).

Souhlasím s tvrzením Dariny Mísařové a Jana Hercika (2013, s. 11), že: *„Zeměpis má jako vyučovací předmět na školách neustále své důležité a nezastupitelné místo. Ke stěžejním úkolům, které didaktika geografie řeší, patří zejména zkoumání faktorů, vztahů a vazeb mezi následujícími prvky vyučovacího procesu: učitel zeměpisu, obsah učiva zeměpisu, výchovně vzdělávací cíle, žák při výuce a vyučovací metody, organizační formy a vyučovací prostředky v jednotlivých ročnících, stupních a typech škol.“*

Geografie, potažmo předmět Zeměpis, má všeobecně velký význam nejen pro vzdělávání jednotlivců, ale také v rámci mezinárodní a environmentální výchovy občanů.

³ PISA = Programme for International Student Assessment - spočívá v opakovaném zjišťování výsledků patnáctiletých žáků různých zemí v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Hlavním cílem je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů (ČŠI, 2022). Program pro mezinárodní hodnocení žáků PISA patří mezi největší světové vzdělávací výzkumy. Za přípravu, realizaci a vyhodnocení šetření PISA odpovídá v ČR Česká školní inspekce (PISA, 2021).

4 UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

Pojmy výrazně využívané v dalších částech práce: učení a vzdělávání, se na první pohled zdají významově podobné, nicméně ve skutečnosti je mezi nimi sémantický rozdíl.

Termín **učení** patří v pedagogické psychologii a v pedagogice vůbec k poměrně složitým pojmům. Existuje mnoho teorií a definic, ale podle Průchy a kol. (2013, s. 323) neexistuje žádná univerzální. Obecně můžeme říci, že učení je celoživotní proces, ve kterém si jedinec osvojuje jisté znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Průcha a kol. (2013, s. 323) popisuje učení jako: „ ... *proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého.*“

Zounek a kol. (2021, s. 28) popisuje učení jako: „ ... *proces prostupující celý lidský život, který může mít celou řadu forem a podob, přičemž se může odehrávat v různých kontextech i prostředích, a to včetně prostředí online.*“ V této souvislosti se stává v současnosti online prostředí aktuálním a stěžejním tématem, protože řada aktivit a učení se odehrává v online prostředí, nebo probíhá navzájem ve fyzickém i online prostředí (Zounek a kol., 2021, s. 28).

S rychlým rozvojem digitálních technologií není online prostředí oddělené od tradičního fyzického světa, ale jak uvádí Zounek a kol. (2021, s. 28): „ ... *spíše jde o jeden svět, který má více podob a forem.*“

Naproti tomu **vzdělávání** je proces, který napomáhá a podporuje učení. Vzdělávání můžeme také vymezit jako organizované a cílevědomé zprostředkovávání vědomostí, dovedností a zkušeností, které probíhá dlouhodobě, záměrně a systematicky. Čábalová (2011, s. 29) vzdělávání definuje jako: „ ... *proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků...*“ Výsledkem vzdělávání je pak **vzdělání**, což popisuje Čábalová (2011, s. 29) jako: „ *relativně ukončený stav, který zahrnuje soubor získaných vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem.*“

Na základě výše uvedených vysvětlení jednotlivých pojmů je nesporné, že vzděláváním a učením získáváme znalosti, schopnosti, dovednosti a návyky. Na učení a kvalitu vzdělávání mají vliv různé aspekty, včetně učitele, nebo samotných podmínek pro vlastní vzdělávání. Proto je důležité se v práci zmínit o těchto pojmech v období nouzového distančního vzdělávání.

4.1 DOVEDNOSTI PRO DVACÁTÉ PRVNÍ STOLETÍ

Úvahy o učení a vzdělávání shrnuli Čáp a Mareš (2001, s. 80) myšlenkou: „*Životní úloha lidského učení je tedy v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnávání se s přírodním a společenským životním prostředím. V příznivém případě učení poskytuje člověku předpoklady pro plnější, aktivnější, tvořivý život.*“

Z pedagogického hlediska má učení mnoho rozmanitých forem. Podle výsledků můžeme formy lidského učení rozlišit na vědomosti senzorycké a senzomotorické, intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových schopností, návyky, postoje a celkové rozvíjení vlastností osobnosti (Čáp a Mareš, 2001, s. 80).

Jaké znalosti či dovednosti by měl dnešní člověk mít proto, aby se mohl zapojit a hlavně dále rozvíjet v digitálním světě, se zabývá nově vytvořený rámec nazvaný **digitální dovednosti pro dvacáté první století** (21st century digital skills), který obsahuje základní a kontextuální dovednosti (Zounek a kol., 2021, s. 39).

Dovednosti pro 21. století (21st century skills), jsou pojem, který je v posledních letech i v oblasti pedagogiky stále více používán (Zounek a kol., 2021, s. 38). Stojí za ním celosvětový myšlenkový proud, jehož snahou je transformace vzdělávání z dnešní tradiční podoby do podoby, kterou vyžaduje rychle se měnící svět na začátku 21. století. K rozvoji dovedností pro 21. století jsou nezbytné inovativní výukové postupy a aktivity (Zounek a kol., 2021, s. 39).

Se základní myšlenkou dovedností pro 21. století souvisí problematika tzv. **nových gramotností**, které doplňují či rozvíjejí gramotnosti tzv. tradiční, tj. umění číst, psát a počítat a které souvisí i s novým pojmem tzv. **digitální gramotností** (Zounek a kol., 2021, s. 41).

Digitální gramotnost je v současnosti, zvláště pak v souvislosti s celosvětově rozšířenou koronavirovou krizí, která ochromila tradiční způsoby výuky ve školách po celém světě, mezinárodně skloňovaným pojmem souvisejícím s používáním digitálních technologií. Zounek a kol. (2021, s. 42) uvádí, že: „*Digitálně gramotní lidé tak mají být schopni jakýkoliv činností s digitálními technologiemi, které využijí při řešení různých životních situací, ať už máme na mysli práci, učení, volný čas i další aspekty každodenního života.*“

5 ICT VE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

S nouzovou distanční výukou souvisí i využívání informačních a komunikačních technologií (dále i ICT) ve výuce.

Celosvětově prudký rozvoj ICT, který zasahuje do všech oblastí běžného života a který se stává její neodmyslitelnou běžnou součástí, má vliv i na vzdělávání a samotné školství v ČR. Informační a komunikační technologie přinášejí nové široké možnosti pro využití ve vzdělávání. Změny v nastavení školských systémů jsou v současnosti prováděny všude ve vyspělém světě. Na to reagovalo i MŠMT, které se snažilo otevřít a zacílit na nové metody a způsoby učení prostřednictvím digitálních technologií ve vzdělávání.

MŠMT se o to snažilo konkrétně v klíčovém pilotním dokumentu **Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020** (MŠMT, 2014), který měl podporovat nové metody a způsoby učení prostřednictvím ICT, dále podporovat učitele ve využívání ICT ve výuce, ale také podporovat zlepšení kompetencí žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi a rozvíjet tak jejich **informatické myšlení**⁴ (Zounek a kol., 2021, s. 31).

Dle dostupné literatury (Průběžné hodnocení, MŠMT, 2020; Vyhodnocení Strategie, 2021, s. 30; Zounek a kol., 2021, s. 32-33) je hodnocení dosažených výsledků v naplnění vytyčených cílů přinejmenším rozporuplné. Závěry naznačují, že existovaly v implementaci ICT v ČR ve sledovaném období určité rezervy. Mohly snad mít tyto „rezervy“ vliv na komplikovaný a náročný přechod na počátku koronavirové krize (jaro 2020) z prezenční výuky na nouzovou distanční výuku?

V současnosti je v platnosti dokument **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+** (Fryč a kol., MŠMT, 2020), do kterého byly přeneseny určité části strategických cílů dokumentu Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. Platný dokument (Fryč a kol., MŠMT, 2020), klade důraz nejen na podporu digitální gramotnosti všech žáků, ale také na komplexní posilování digitálních kompetencí pedagogů (Fryč a kol., MŠMT, 2020, s. 31-32).

⁴ **„Informatické myšlení (computational thinking) – způsob uvažování, který používá informatické metody řešení problémů, a to včetně problémů komplexních či nejasně zadaných. Rozvíjí schopnost žáků analyzovat a syntetizovat, zevšeobecňovat, hledat vhodné strategie řešení problémů a ověřovat je v praxi. Vede k přesnému vyjadřování myšlenek a postupů a jejich zaznamenání ve formálních zápisech, které slouží jako všeobecný prostředek komunikace. Pracuje se základními univerzálními pojmy, které přesahují současné technologie: algoritmus, struktury, reprezentace informací, efektivita, modelování, informační systémy, principy fungování ICT.“** (Strategie digitálního ..., MŠMT, 2014, s. 48)

Významnou podporu v současném digitálním vzdělávání dokládá i trefná myšlenka k již překonanému Strategickému dokumentu pro digitální vzdělávání do roku 2020, která říká, že člověk, který je vybavený pouze klasickým vzděláním, tj. vzděláním před vstupem digitálních technologií do vzdělávání, i kdyby bylo toto vzdělání sebedokonalejší, tak přesto nebude mít šanci se v digitálním světě plnohodnotně uplatnit (Strategie digitálního, MŠMT, 2014, s. 2).

5.1 ŠKOLNÍ DOCHÁZKA V ČESKÉ REPUBLICE

K tématu kvalifikační práce je vhodné se zmínit i o školní docházce v ČR. Školní docházka je v ČR povinná (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 36), proto bylo nutné, po uzavření škol, okamžitě hledat cestu, jak co nejlépe naplnit svou roli a zajistit tak vzdělávání žáků i ve zcela nestandardních podmínkách, a to ve formě nouzového distančního vzdělávání.

Na tuto situaci nebyl v minulosti nikdo z pedagogů, ani žáků a ani rodičů systematictěji připravován, proto byla výchozí pozice škol pro přechod na jinou než denní, nebo i prezenční, výuku různá podle toho, jaké měly školy, potažmo pedagogové i žáci, s využíváním digitálních technologií ve výuce zkušenosti (viz Průběžné hodnocení, MŠMT, 2020; Vyhodnocení Strategie, 2021, s. 30; Zounek a kol., 2021, s. 32-33). Svoji roli zde sehrála také vybavenost jednotlivých škol digitální technikou, ale i digitální vybaveností žáků proto, aby se mohly nouzové distanční výuky zúčastňovat.

Na neočekávanou situaci neprodleně reagovala i ČŠI, která se snažila odvrátit hrozbu nedostatečného rozvoje znalostí a dovedností žáků kvůli koexistenci dílčích aspektů, které měly vliv na utvářející se prostředí pro realizaci distančního vzdělávání. Pro krizové období vytvořila ČŠI dokument **Vzdělávání na dálku v základních a středních školách** (Pavlas a kol., ČŠI, 2020), který reflektuje základní poznatky z mimořádného šetření k problematice vzdělávání na dálku na základních a středních školách v době pandemie covid-19.

Během druhého pololetí školního roku 2019/2020 probíhala výuka žáků na některých školách doslova nouzově. Podle zjištění ČŠI se žádným způsobem nedařilo zapojit během jara 2020 do online výuky přibližně 9 500 žáků základních a středních škol (Pavlas a kol., 2020, s. 4). Tematická zpráva (Pavlas a kol., 2020, s. 5) ČŠI uvádí, že: „*Míra zapojení žáků souvisela s jejich vybavením digitální technikou,*

možnostmi připojení a u některých žáků také s mírou ochoty zapojit se do vzdělávání na dálku včetně ochoty jejich rodin podporovat je v distančním vzdělávání.“

Nejméně problémů mezi středními školami ČŠI zaznamenala u žáků studujících na gymnáziích. V tomto konkrétním období bylo podle zjištění ČŠI bez online komunikace přibližně 4 % žáků gymnázií, z nichž se celkem 0,25 % nedařilo zapojit ani jinými způsoby. Podle dostupných informací z portálu Českého statistického úřadu (dále i ČSÚ), v porovnání s dostupnými informacemi z ČŠI, viz výše), bylo tedy z celkového počtu 130 725 žáků gymnázií ve školním roce 2019/2020 bez online komunikace 5 229 žáků gymnázií v ČR a 327 žáků se nedařilo zapojit ani jinými způsoby (Školy a školská zařízení, 2020, s. 2) Nedostupnost digitální techniky vedení škol řešilo např. vypůjčením školních počítačů (Pavlas a kol., 2020, s. 7).

Pro nemožnost předvídat podobu, formu a délku konkrétní krizové situace a na ni navazujících krizových či epidemiologických opatření a nařízení, vláda ve zrychleném řízení schválila novelu školského zákona, která legalizuje distanční výuku v případě karanténních opatření ve školách. Novela školského zákona obsahuje § 184a, který obsahuje zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách (blíže Školský zákon č. 561/2004 Sb.).

6 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Distanční vzdělávání je typ vzdělávání, jehož historie spadá do doby, kdy ještě neexistoval internet. Žák studuje samostatně bez přímého kontaktu s vyučujícím. Jde tedy o podobu vzdělávání, která s prezenční výukou nese společné, ale i odlišné znaky.

Pro termín **distanční vzdělávání** existuje řada definic, nicméně podle Zlámalové (2006, s. 11) patří k nejdůležitějším definice Národního centra distančního vzdělávání (dále i NCDiV), které ho definuje následovně: „*Distanční vzdělávání je multimediální 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 účelových 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 technologickou pomůckou distančního studia je eLearning.*“

Z výše uvedené definice pro distanční vzdělávání vyplývá, že **e-learning** je vzdělávací proces (tj. je didakticky zpracován), který je spojený s informačními a komunikačními technologiemi (Eger, 2020, s. 6 a s. 9).

Se současným prudkým rozvojem **informačních a komunikačních technologií** (dále i ICT), které jsou základem pro e-learning, došlo k výraznému ovlivnění pedagogických přístupů, které vnesly požadavky na inovace v technologiích. Především v distanční vzdělávací technologii mají ICT své zásadní využití při tvorbě a používání multimediálních distančních opor, při komunikaci mezi vzdělávanými a vzdělavateli, při organizování a administrování distančního studia.

Zvláště pak kvůli koronavirové krizi s následným uzavřením škol došlo k nucenému používání digitálních technologií. Výhodu měly ty školy, které již měly s výukou tzv. „na dálku“ pomocí ICT zkušenosti a také tolik potřebné technické zázemí (Eger, 2020, s. 5).

Eger (2020, s. 5) se dále v publikaci zmiňuje o tom, že již v roce 2012 upozorňoval na to, že pedagogika v ČR v 90. letech všeobecně podcenila zavádění ICT do vzdělávacího procesu, což se bohužel vymstilo českému školství během

koronavirové krize, když se e-learning rozvíjel zejména jen díky podpoře Národního centra distančního vzdělávání⁵.

Navíc rozvoj v oblasti ICT má dynamický charakter, a proto musíme očekávat i další rozvoj forem i metod, jež jsou propojené s e-learningem. Chytré telefony, tablety, počítače a internet, na které je možné nouzové distanční vzdělávání realizovat, se staly nepostradatelnými a nezbytnými nástroji v našich každodenních životních praktikách (Eger, 2020, s. 6). S tím souvisí i **vývoj odborné terminologie**, který reflektuje právě vědecký pokrok, jazykový vývoj nebo přebírání termínů z jiných jazyků (Zounek a kol., 2021, s. 48)

Ovšem v praxi dochází k tomu, že učitelé a odborná veřejnost často používají ve zvýšené míře pojmy, které se vztahují k výuce na dálku nesprávně, protože jeho obsah často chápou odlišně (Neumajer, 2020).

Neumajer (NPI, 2020) se zabývá v článku „Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech“ významy pojmů, resp. významovými posuny pojmů, které se vztahují k výuce na dálku. Upozorňuje, že přesná terminologie zvláště ve vzdělávání a školství je velmi důležitá. Doslova říká: *„Zejména v době sociálních sítí a mediální nadprodukce, kdy má každý možnost se ke všemu veřejně vyjadřovat, se množí situace, že samotný pojem je jediná informace, kterou o problému daná osoba má. Pokud tedy pojem pregnantně nevystihuje to, co má, a není dostatečně intuitivní, často pak hovoříme stejnými slovy, ale o trochu jiných věcech. Jenže adekvátní řešení problémových situací jsou na přesném popisu a identifikaci problému zcela závislá.“*

Neumajer (2020) dále v článku polemizuje nad tím, že novela školského zákona nařizuje v krizovém období vzdělávat „jen“ distančním způsobem, přitom v cizině se již dávno používá výstižnější termín – **nouzová distanční výuka** (blíže Hodges a kol., 2020).

6.1 NOUZOVÁ DISTANČNÍ VÝUKA V ČESKÉ REPUBLICĚ

Nouzová distanční výuka (emergency remote teaching) je nově používaný termín pro výuku, kterou škola poskytuje žákům z důvodu krizového opatření vyhlášeného v souvislosti s krizovým stavem podle krizového zákona, z důvodu nařízení

⁵ **Národní centrum distančního vzdělávání** (NCDiV) je koordinační a expertní jednotka pro rozvoj distančního vzdělávání v ČR, která byla zřízena MŠMT ČR v roce 1995 a která pracuje při Centru pro studium vysokého školství (CSVŠ). Od 1. 1. 2007 působí CSVŠ v souladu se zákonem č. 341/2005 Sb. jako veřejná výzkumná instituce CSVŠ v.v.i. zřízená MŠMT (NCDiV, 1995-2022).

mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví nebo krajské hygienické stanice podle zákona o ochraně veřejného zdraví nebo z důvodu nařízení karantény, kdy není možná osobní přítomnost většiny žáků z nejméně jedné třídy, studijní skupiny nebo oddělení ve škole na základě § 184a školského zákona.

Pojmy vzdělávání distančním způsobem a nouzové distanční vzdělávání se zabývá nejen Neumajer (2020), ale i Charles Hodges a kol. (2020), kteří ve svém článku doslova uvádí: *„emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances“*, což bychom mohli volně přeložit jako: nouzové dálkové vyučování je dočasným alternativním řešením pro poskytování výuky kvůli krizovým okolnostem.

Dále Hodges a kol. (2020) píší, že nouzová distanční výuka využívá plně vzdálených výukových řešení pro výuku nebo vzdělávání, které by jinak probíhalo tváří v tvář nebo jako smíšené či hybridní kurzy a které se vrátí k tradiční výuce, jakmile krize nebo mimořádná situace odezní.

Na článek Neumajera (2020) a odkaz na terminologii Hodgese a kol. (2020) reaguje v hodnocení článku uznávaný český odborník v oblasti vzdělávacích technologií Ing. Bořivoj Brdička, Ph.D., když píše: *„Prosím, všimněte si té skutečnosti, že v angličtině má jiný význam „emergency remote teaching“ zde přeloženo jako „nouzová distanční výuka“ a tradiční již leta praktikovaná „distance education“ či „distance learning“, což je výuka, při níž se žák s učitelem vůbec nepotká. Podle všeho tyto názvoslovné nuance zůstanou učitelské veřejnosti skryty a budeme se jimi zabývat jen my, kteří se neúspěšně snažíme budovat specializovaný obor vzdělávacích technologií. Snad se dokážeme sjednotit?“*

6.2 HISTORIE E-LEARNINGU

Pojem e-learning se datuje k roku 1999, kdy vznikaly výukové portály, které nabízely mnoho online i offline kurzů (Eger, 2020, s. 12).

Významný vliv na pokrok ve vzdělávání díky elektronickému učení měly důležité události v oblasti vývoje ICT počínaje technologickou revolucí v 70. letech, přes vznik elektronické pošty (email, rok 1971), připojení ČR k internetu a vznik služby www. (rok 1991), rozvojem telefonování přes internet (rok 1996), vzniku SKYPu (2003), rozvoj tzv. Webu 2.0, vzniku sociální sítě Facebook (2004), serveru se streamovaným videem YouTube (2005) nebo počátkem používání tzv. chytrých mobilních telefonů

a tabletů (2010) a vznikem otevřených e-learningových kurzů MOOC⁶). (Eger, 2020, s. 10-11).

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2013, s. 104) popisuje ICT a s ním spojený e-learning ve vzdělávání jako širokou mezioborovou oblast, ve které není shoda. Pohledem Průchy a kol. (2013, s. 103) má vývoj ICT, stručně řečeno, zajímavý vývoj, který popisuje jako etapy: „1. etapa programového učení a nácviku praktických dovedností; 2. etapa učení založeného na počítači a nástup multimédií; 3. etapa učení využívajícího internet; 4. etapa elektronického učení (e-learningu); 5. etapa sociálních sítí a otevřených obsahů.“

E-learning byl jedinou formou, kterou bylo možné realizovat nouzové distanční vzdělávání v době uzávěr realizovaných v souvislosti s pandemií covid-19. U e-learningu můžeme vymežit tři následující úrovně.

6.3 ÚROVNĚ E-LEARNINGU

Elektronické vzdělávání se vyvíjelo řadu let, stejně jako se vyvíjely i technologie, které umožňovaly sdílení obsahů (distribuci), administraci a zejména komunikaci. Podle podpory a možností hardwarové i softwarové ICT můžeme e-learning rozdělit do tří základních etap, nebo úrovní (Nocar, 2014, s. 233).

6.3.1 COMPUTER-BASED TRAINING (CBT)

Computer-Based Training (dále i CBT), první a nejnižší úroveň, můžeme označit jako vzdělávání podporované počítači offline. Vzdělávací obsahy byly distribuovány na CD-ROMech, počítačových sítí se využívalo minimálně.

6.3.2 WEB-BASED TRAINING (WBT)

Web-Based Training (dále i WBT), vzdělávání za podpory webových technologií, druhá úroveň, která byla první formou elektronického vzdělávání. Pro vzdělávací programy, které byly vytvořeny na úrovni WBT a distribuovány za podpory webu, bylo vyžadováno připojení k internetu.

6.3.3 LEARNING MANAGEMENT SYSTEM (LMS)

Learning Management System (dále i LMS), třetí úroveň, můžeme přeložit jako systém pro řízení výuky. Základ je postaven na bázi WBT vzdělávání, tj. poskytnout

⁶ **Massive open online course** (zkratka **MOOC**, český překlad „hromadný otevřený online kurz“) je označení neformálních vzdělávacích kurzů s neomezeným počtem účastníků, ke kterým se přistupuje pomocí webu. MOOC patří mezi druh distančního vzdělávání (Eger, 2020, s. 172)

vzdělávací obsah prostřednictvím webových technologií. LMS umožňuje podporu elektronické výuky na různých úrovních s použitím množství nástrojů. Velkou výhodou LMS je snadné ovládání, i přesto, že celek systému může provádět složité operace. LMS je možné označit jako komplexní systém pro podporu výuky především distančním způsobem (blíže Nocar, 2014, s. 233).

6.4 FORMY E-LEARNINGU

Formy e-learningu se rozdělují podle aktuálního způsobu využití ICT:

- **OFFLINE VÝUKA** – pro vzdělávání není nutné, aby byl počítač připojen k síti internet. Učební materiály jsou předávány na paměťových nosičích (CD, DVD).
- **ONLINE VÝUKA** – pro vzdělávání je nutné, aby byl počítač připojen k síti internet. Učební materiály jsou předávány prostřednictvím komunikačních platforem.
- **SYNCHRONNÍ VÝUKA** – situace, kdy se učitel a žáci zabývají učením ve stejném čase a ve stejném virtuálním vzdělávacím prostředí.
- **ASYNCHRONNÍ VÝUKA** – situace, kdy se učitel a žáci se nesetkávají každodenně a žáci pracují na zadaných úkolech v čase podle jejich vlastního rozvrhu. Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu na zadané úkoly prostřednictvím diskuzního fóra nebo emailem, tj. v rozdílném čase (Nocar, 2014, s. 232).

Podle MŠMT (Metodické, 2020, s. 9) je doporučováno, aby se synchronní a asynchronní výuka v době nouzové distanční výuky vhodně kombinovala podle požadavků dané školy, neboť každá z výuk má pro vzdělávání na dálku své opodstatnění.

Pro snazší porozumění v problematice terminologie z oblasti distančního vzdělávání je vhodné shrnout z této oblasti další základní pojmy. Pojmy jsou řazeny abecedně (Příloha I).

6.5 ŠKOLNÍ KOMUNIKAČNÍ PLATFORMY A SYSTÉMY

Digitální technologie mají dynamický a velmi rychlý vývoj díky neustálému zdokonalování hardwarových prostředků a obrovské nabídce počítačových

programů, včetně volně dostupných internetových soustavně aktualizovaných mobilních aplikací, nebo virtuální reality. V souvislosti s rozvojem e-learningu, je reálný předpoklad, že dojde k téměř překotnému rozvoji technologických řešení tak, aby se tato evoluce v digitálním světě dala korektně zvládnout (Zounek a kol., 2021, s. 141). Podle Neumajera (2022): „*Rok 2020 tento trend ještě posílil, protože pandemie spojená s covid-19 ukázala, jak jsou současné vzdělávací systémy na využívání digitálních technologií zcela závislé.*“

Nejnovější online aplikace, které pracují na principu webu 2.0⁷ a e-learningové prostředí typu LMS (Learning Management System), označuje Zounek a kol. (2021, s. 143) z pedagogického hlediska jako **integrativní vzdělávací technologie**, které: „... představují širokou škálu webových nástrojů, systémů a mobilních technologií, které podporují integraci technologických a pedagogických přístupů, a to ve všech fázích vyučovacího procesu.“ (Zounek a kol., 2021, s. 143)

Integrativní vzdělávací technologie nezahrnují podle Neumajera (2020) ve školství jen tzv. komunikační platformy, jehož název považuje mimo jiné za nepřesný, ale také spolupráci, sdílení informací a výměnu dat. Za komunikační platformu, nejlépe jednotnou komunikační platformu, považuje takové prostředí a vnitřní kulturu školy, která využívá co nejmenší objem softwarových nástrojů, které umožní pedagogům, žákům, ale i rodičům navzájem co nejjednodušeji komunikovat a spolupracovat. Ovšem najít v tak obrovském množství informačních systémů jeden optimální a nejlépe nadčasový, který trh v současnosti nabízí, není vůbec nic jednoduchého. Tento fakt navíc umocňuje skutečnost, která hovoří o tak překotném rozvoji těchto systémů, že vybraný informační systém může být v následujícím školním roce již nedostačující, protože bude zastaralý (Neumajer, 2020). Navíc v období nouzového distančního vzdělávání na jaře 2020 na takové až ultimativní rozhodování o výběru jednotné komunikační platformy nebyl ve školství nikdo dokonale připraven.

⁷ **web 2.0** = interaktivní software s otevřeným zdrojovým kódem, který umožňuje vytváření obsahu především na sociálních sítích. Podle volného překladu z originálu definice Tima O'Reillyho: „Web 2.0 je revoluce podnikání v počítačovém průmyslu způsobená přesunem k chápání webu jako platformy a pokus porozumět pravidlům, které vedou k úspěchu na této nové platformě. Klíčovým mezi těmito pravidly je následující: tvořte aplikace, které budou díky síťovému efektu s přibývajícím počtem uživatelů stále lepší.“ (O'Reilly, What Is Web 2.0, 2005)

Neumajer (2020) se snažil problematiku komunikační platformy co nejvíce zjednodušit. Rozděлил systémy do tří hlavních kategorií, které představují:

- Školní informační systémy
- Systémy pro řízení výuky
- Cloudové nástroje pro komunikaci a spolupráci

Tyto základní systémy jsou v neustálé evoluci, mohou se navzájem propojovat a obsahují velké množství podsystémů.

6.5.1 ŠKOLNÍ INFORMAČNÍ SYSTÉMY

Mezi tyto systémy, které se mohou označovat i jako agendy pro školní a pedagogickou administrativu, patří například Bakaláři, Etrádnice, Škola OnLine apod. Tyto systémy patří všeobecně mezi nejznámější, a bývá v první řadě využíván pro komunikaci se zákonnými zástupci žáků. Právě díky evoluci v digitálních technologiích dochází k rozšiřování nabídky, která se týká i výukových hledisek (Neumajer, 2020).

6.5.2 SYSTÉMY PRO ŘÍZENÍ VÝUKY

Tyto systémy odpovídají známému LMS (Learning Management Systém), který obsahuje nástroje k zadávání úkolů, testování, odkazů na studijní materiály, nebo diskuzní fóra. K těmto systémům patří mimo jiné Moodle⁸, Google Classroom, Google Meet, Mikrossoft Teams, které byly hojně využívány během nouzové distanční výuky. Každý z těchto systémů (Google aplikace a Mikrossoft Teams) lze vzájemně propojovat, protože se jedná o komplexní a zároveň flexibilní systémy a které se mohou využívat v různých fázích výuky. Výhodou těchto systémů je jejich dostupnost, jednoduchost, univerzálnost a variabilita. Naopak mezi nevýhody můžeme zařadit problémy s uložením obsahu a průběhu práce v online prostředí, které jsou závislé na internetovém připojení (Neumajer, 2020; Zounek a kol., 2021, 157).

6.5.3 CLOUDOVÉ NÁSTROJE PRO KOMUNIKACI A SPOLUPRÁCI

Cloudové nástroje jsou komplexní soubory různorodých online nástrojů, jejichž hlavním cílem je usnadňovat spolupráci pracovním týmům. Ve školním prostředí se

⁸ **Moodle** – do období nouzové distanční výuky patřil mezi nejrozšířenější systémy na školách. Jedná se o otevřený systém, který je poskytován zdarma, ale je náročný na bezproblémový chod a údržbu (Neumajer, 2020)

používají dva základní cloudové balíčky, a to od společnosti Google – G Suite (dříve Google Apps) a od společnosti Microsoft – Office 365 (dříve Microsoft Office a jeho jednotlivé služby Word, Excel, PowerPoint, Outlook a OneNote). Mezi další cloudové nástroje patří jednoúčelové cloudové aplikace (Facebook Messenger, WhatsApp Messenger, dříve např. ICQ nebo ještě používaný SKYPE), nebo videokonference (ZOOM) (Neumajer, 2020; Zounek a kol., 2021, 163-164).

Neumajer (2020), Rohlíková a Vejvodová (2012), Zounek a kol. (2021) i ostatní autoři, kteří diskutují o ICT, se shodují na tom, a opakovaně apelují na to, že nejdůležitějším úkolem každé školy je sjednotit komunikační platformy tak, aby zamezily zmatku, který může způsobit roztržitost v používání velkého množství různých nástrojů, zvláště pak pro nouzovou distanční výuku.

6.6 DIDAKTICKÉ UCHOPENÍ NOUZOVÉ DISTANČNÍ VÝUKY

Mezi pedagogy zpočátku vyvolalo náhlé uzavření škol v březnu 2020 nejen informační chaos, ale také snahu co nejrychleji vybrat a zpracovat pro nouzovou distanční výuku to nejpodstatnější.

Didaktickým uchopením nouzové distanční výuky se na začátku, v průběhu i po skončení této výuky zabývalo mnoho českých i zahraničních autorů, včetně MŠMT (Metodické, 2020) a ČŠI (např. Pavlas a kol., 2020, s. 3 a 2021, s. 8), kteří podle svých vlastních zkušeností a výzkumů doporučovali různé tipy, jak nouzovou distanční výuku sestavit a zvládnout.

Duschinská a High (2020, s. 266) tuto bezprecedentní situaci popsaly z didaktického hlediska: *„... jako problémovou úlohu pro všechny zúčastněné, tj. jako průnik situace nové, nejisté a obtížné.“* Autoři dále uvádí, že po zavedení nouzového stavu byla náhle ovlivněna pracovní náplň učitelů, kteří se ocitli v nejistotě, protože jim nebyl znám způsob, jak dále, nejlépe okamžitě a korektně vyučovat, ale také hodnotit žáky, v online prostředí.

I Hodges a kol. (2020) se ve svém článku zamýšlejí nad tím, jak přesně hodnotit ERT (emergency remote teaching), aby nedocházelo v praxi k nevhodnému srovnávání klasických online kurzů s prezenční výukou. Autoři dále uvádí, že primárním cílem za těchto okolností není znovu vytvořit velký vzdělávací „ekosystém“, ale spíše poskytnout dočasný přístup k výuce a výukové podpoře

způsobem, který lze rychle nastavit a je spolehlivě dostupný v případě nouze nebo krize.

Duschinská a High (2020, s. 267) v návaznosti na článek Hodgese a kol. (2020) uvádí, že: „každý vyučující vstupoval do nouzové situace z jiných startovních podmínek,“ jak už bylo zmíněno v úvodu páté kapitoly. Autorky v článku reflektovaly, jaká východiska si pro nouzovou distanční výuku stanovily, a s jakými požadavky, které by kladly důraz na vzájemně srovnatelnou kvalitu nouzové distanční a prezenční výuky, pracovaly.

Je nezbytné si také uvědomit, že i žáci vstupují do nouzové situace s nestejnými výchozími podmínkami, které se týkají nejen technického vybavení, ale i psychických aspektů každého jedince (např. zájmu o učivo, na ochotě k tvůrčímu dobývání poznatků, aktuálním stavu apod.), nemluvě o žácích, kteří mají odlišný mateřský jazyk, specifické poruchy učení a chování, obtížně prospívající, nebo jsou to naopak žáci nadaní.

Tato situace klade na učitele při tvorbě nouzového distančního vzdělávacího procesu obrovské nároky, jejichž cílem je individualizace učebního procesu a kterými lze docílit prostřednictvím vhodných didaktických prvků, metod, strategií a s využitím optimálních nástrojů ICT.

Duschinská a High (2020, s. 267) například vytvořily z didaktického pohledu na konci března 2020 shrnutí pedagogických doporučení k nouzové distanční výuce, které obsahují konkrétní kroky pro tento typ studia. Autorky se inspirovaly Skalkovou (2007, s. 159), potažmo Georgem Polyou⁹ (1957, in Skalková, 2007, s. 159), který řešení problémové situace již v roce 1957 rozdělil do čtyř fází:

- *„Pochopení problému a podmínek daného a neznámého*
- *Sestavení plánu*
- *Průběžné ověřování a zlepšování kroků*
- *Systematizace metod, které je možné užít v budoucnu“* (Skalková, 2007, s. 159)

⁹ Georg Polya (1887-1985) - matematik a vysokoškolský učitel, který se věnoval heuristice (zkusmé, empirické řešení problémů, pro něž neznáme algoritmus nebo přesnější metodu)

Autorky implementovaly na základě svých odborných a praktických zkušeností do těchto čtyř fází svá doporučení k vytvoření nouzového vyučování distančním způsobem, který využily nejen k vlastní potřebě, ale nabídly ho i ostatním pedagogům (2020, s. 267-281).

Se svými obecnými didaktickými tipy přispěly i odbornice v této oblasti PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D. a PaedDr. Jana Vejvodová, CSc. (2012, s. 153), které se dlouhodobě a komplexně zabývají e-learningem a které kladou důraz v sestavování distančního vzdělávání nejen na samotnou výuku, ale také na autonomii žáka, který je důležitou součástí celého procesu. Zároveň také autorky vytvořily čtyři základní principy distančního vzdělávání, které jsou platné i pro nouzovou distanční výuku:

- Princip sebevzdělávání (důraz na samostatnost)
- Princip individualizace (individuální tempo, vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem, průběžná motivace žáků)
- Princip interaktivity (malé dávky učiva a rychlá zpětná vazba)
- Princip využití multimédií (zapojení smyslů, efektivní komunikace) (blíže Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 152).

Lucie Rohlíková (2020) zdůrazňuje, že samotné distanční vzdělávání je náročnější než prezenční studium v tom, že je závislé na didakticky kvalitním návrhu materiálů, které musí nahradit interaktivitu, která je běžná mezi žákem a vyučujícím v prezenční výuce. A jak už bylo i výše opakovaně řečeno, při takové rychlosti nástupu pandemie, nebyl čas připravit optimálně nastavené studijní opory, nehledě na to, že na aktivity takto odborného charakteru nebyli učitelé ve svém předchozím vzdělávání cíleně připravováni. *„Je tedy férové uvést, že na tuto specifickou situaci způsobenou pandemií koronaviru a potřebou vzdálené výuky nemáme zpracované didaktické zásady, naše učitele jsme na ni nepřipravovali, a ani o ní neuvažovali“* (Neumajer, 2020).

6.7 DIDAKTIKA E-LEARNINGU ZEMĚPISU V KONTEXTU S NOUZOVOU DISTANČNÍ VÝUKOU

Tvorba výuky, včetně diskutovaného zeměpisu, v nouzovém distančním režimu, která má dosahovat vzdělávacích cílů v prostředí přístupném všem žákům, včetně žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, je pro pedagogy velmi náročná. Neexistuje žádný univerzální model pro distanční vzdělávání, natož pro nouzovou

distanční výuku, který by mohl uspokojit všechny žáky, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je tvorba výuky v nouzovém režimu tak náročná.

Všeobecně jsou při plánování výuky zeměpisu důležité následující body:

- *„jaký je obsah vzdělávání a jaké jsou cíle výuky – specifické, velmi konkrétní a dobře hodnotitelné cíle*
- *jak využít a strukturovat čas (přibližný časový rozsah jednotlivých činností)*
- *jak organizovat činnosti ve třídě (návrh metod a forem výuky, jaká bude činnost učitele a činnost žáka)*
- *jaké používat pomůcky, zdroje dat a informací*
- *rozvaha způsobu hodnocení výkonů studentů*
- *hodnocení hodiny očima učitele“ (Mísařová a Hercik, 2013, s. 34)*

Pro kvalitní výuku je nutné zvolit vhodnou vyučovací metodu¹⁰, formu a prostředky, které společně s vyučovací metodou přispívají k účinnějšímu dosahování cíle vyučování. Při výběru metody je důležité zvážit, jaký obsah učiva bude vyučován a v jakých podmínkách bude výuka probíhat (Mísařová a Hercik, 2013, s. 34). Ne vždy lze totiž při nouzové distanční výuce využít klasických metod a organizačních forem.

Při výuce zeměpisu hraje významnou roli nejen vhodná metoda a forma výuky, ale také prostředek, tj. především pomůcka, kterou učitel využívá pro lepší efektivitu různých výukových metod.

Pedagogický slovník Jana Průchy a kol. (2013, s. 322) popisuje učební pomůcku jako: *„tradiční označení pro objekty, předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku.“* V současnosti si jen těžko představíme učitele zeměpisu bez učebních pomůcek, které z hlediska smyslů zahrnují auditivní, vizuální a technickou podporu a které jsou součástí výuky. Výuka se tak díky prostředkům (pomůckám) stává pro žáky daleko názornější, zajímavější a hlavně efektivnější v dosahování vytyčených cílů. Ovšem pro zeměpis se tato situace z pohledu nouzové distanční výuky v souvislosti s běžně používanými pomůckami,

¹⁰ **Vyučovací metoda** je záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka, které směřuje k dosažení stanovených výchovných a vzdělávacích cílů.

Vyučovací forma je organizační formu vyučování, jimiž učitel uskutečňuje vyučovací proces prostřednictvím různých metod (metoda práce s glóblem, mapami, učebnicí zeměpisu...) v různém prostředí (odborná učebna, zeměpisná exkurze...).

Vyučovací prostředky jsou učební pomůcky. (Mísařová a Hercik, 2013, s. 35)

jako jsou 3D modely, atlasy, mapy apod., pro výuku stala rázem tristní. Mezi výukové prostředky nepatří jen 3D modely, atlasy, mapy apod., ale patří tam i ICT, které však do období pandemie nebyly tolik využívány (Brdička, 2010, s. 6; Hübelová, 2009, s. 73-75). Podle Zounka a kol. (2021, s. 112) by mělo být využívání digitálních technologií vedeno především výukovým cílem, ale s ohledem na institucionální a technické možnosti. Zounek a kol. (2021, s. 113) doporučují využít pro ICT ve výuce různé modely. Ve své knize autoři popisují např. model podle Bloomovy taxonomie, ADDIE model, Gagného model, model Dicka a Careyho, nebo Jonassena, a tzv. Universal design (UD) model (2021, s. 113).

6.7.1 BLOOMOVA DIGITÁLNÍ TAXONOMIE

Bloomova taxonomie je mezi učiteli jednou z nejuznávanějších a možná i nejoblíbenějších koncepcí pro plánování a uspořádání výuky. Teorii vytvořil v roce 1956 americký psycholog Benjamin Bloom (Bloom, 1956), postupem doby však byla revidována. Poslední revizi provedl Andrew Churches v roce 2009, který taxonomii přizpůsobil digitálním technologiím tak, aby zachycovala kognitivní procesy žáků od nejnižších k těm nejvyšším (Zounek a kol., 2021, s. 113).

Takto upravená taxonomie může pomáhat učitelům v plánování výuky, zároveň jim umožňuje mít přehled o tom, jakou úroveň výukové aktivity mají z hlediska myšlenkových procesů zvolit. Pro inspiraci je součástí kvalifikační práce Příloha II, která obsahuje vhodné digitální nástroje pro výuku tak, aby volba byla součástí celkové didaktické analýzy (Zounek a kol., 2021, s. 114 a s. 295).

Informačním a komunikačním technologiím je do budoucna připisována významná úloha, a to ve všech oblastech fungování škol, ale využívání ICT bylo do doby pandemie koronaviru spíše okrajová záležitost nejenom z důvodu technického zázemí ve školách, ale i tak trochu z důvodu ne úplně dobré připravenosti učitelů (Neumajer, 2020).

6.8 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY NOUZOVÉ DISTANČNÍ VÝUKY

S nelehkou situací ve školství, kterou způsobila pandemie koronaviru, souvisí i psychický nápor všech zúčastněných. V České republice se zatím přesně neví, i když již existuje řada dílčích studií (např. Kohout a kol., 2021; Pavlas a kol., ČŠI, březen 2021, srpen 2021), jaký měla nouzová distanční výuka vliv nejen na rozvoj znalostí a dovedností žáků, jejich učení, ale také na další oblasti jejich života. Přerušení

prezenční výuky znamenalo velký zásah nejen do vzdělávání, ale také nápor na psychiku pedagogů, žáků, včetně jejich rodin. Přesné dopady dosud ještě nejsou známy.

Zahraniční studie však naznačují, že pandemie a s ní spojená distanční výuka může mít negativní dopad nejen na samotné výsledky vzdělávání žáků (Azavedo a kol. 2021, Maldonado a De Witte, 2022), ale také právě na jejich duševní zdraví (Patrick a kol. 2020).

Při učení probíhají u každého žáka složité psychické procesy, jejichž kvalita a úroveň závisí jak na učícím se jedinci (například zájmu a ochotě se učit), tak na jeho okolí (na organizaci vyučovacího procesu, na prostředí výuky apod.). Psychické procesy mohou být u žáků negativně ovlivněny rozrušením, obavou, únavou, ztrátou motivace či pedagogicky nevhodným chováním učitele. Každý z těchto faktorů může znesnadnit příjem a uchování nových poznatků (Černý a kol., 2015, s. 20).

Jiří Mareš (2013, s. 169) uvádí, že vliv emocí na tradiční učení je již dlouhá léta předmětem systematického zkoumání, kdežto zkušeností s vlivem emocí na různé podoby distančního učení je málo. Mareš dále uvádí, že některé výzkumy na toto téma již proběhly (např. O'Regan, 2003; Hadvin a kol., 2005, Fuller a kol., 2016 in Mareš, 2013, s. 169:) a že zjistily výskyt pozitivních i negativních emocí. Mezi tyto emoce patří: frustrace, obavy, strach, úzkost, pocity studu, hanby, trapnosti, nebo naopak vzrušení, elán, nadšení, hrdost či pýcha (Mareš, 2013, s. 169-171).

Negativní emoce typu frustrace mohou souviset při nouzové distanční výuce např. s technickými problémy (nedostatečná technika, fungování připojení), s nevhodným strukturováním materiálů pro výuku, s nejednoznačnými či nejasnými pokyny a pravidly, s nesourodou online diskuzí, s přemírou vizuálních či auditivních efektů apod. Obavy mohou vznikat z toho, že žák nemůže ovlivnit průběh dění, že někam odesílá svoje práce a neví, zda přijdou adresátovi, a s napětím čeká na odpověď apod. U některých žáků se může projevit tzv. komunikační ostýchavost, která je spojena s online diskuzí, která je archivována a může být opakovaně přehrávána, což někteří žáci, kteří neuspějí v diskuzi, těžce nesou. Mohou se totiž stát terčem posměchu od schopnějších spolužáků, zvláště pak, když je nahrávka dostupná bez omezení.

Naopak pozitivní emoce může navodit pocit tzv. novosti, kdy je část žáků nadšena z nového způsobu učení, z toho, že zvládli technickou stránku učení (ovládání

počítače, připojení apod.), nebo, a to je klíčové, že v učení pokročili a že jsou online pochváleni od učitele (Mareš, 2013, s. 169-171).

Vliv ambivalentních emocí zažívají i pedagogové, na které jsou kladeny nepřiměřené nároky na tvorbu optimální distanční výuky, zvláště té nouzové. Aby učitelé obstáli a vytvořili výuku v souladu s RVP či ŠVP, ale hlavně zajímavou, názornou, motivující, je velmi náročné, zvláště pak, když musí ze dne na den rychle improvizovat za méně než ideálních okolností, což může být pro pedagogy zdrojem distresu.

Mareš (2013, s. 172) se již v roce 2013 správně domníval, že by učitelé na kvalifikovanou práci s novými technologiemi měli být systematictější připravování nejen po stránce technické, ale i po stránce pedagogicko-psychologické.

Jak uvádí Černý (2015, s. 16): *„V prostředí distančního vzdělávání je významným fenoménem a východiskem jeho úspěšnosti schopnost autoregulace studentů, provázaná s dovednostmi řídit vlastní motivaci, pozornost, emoce a zvládat neúspěchy.“* Tato myšlenka je aplikovatelná i pro nouzové distanční vzdělávání.

Černý a kol. (2015, s. 17) dále uvádí, že pro: *„potřeby distančního vzdělávání ve školských zařízeních se jeví jako účelné vybrat stěžejní principy konstruktivistické pedagogiky a těm věnovat komplexní pozornost při designování i realizaci výuky. Východiskem může být postup zavedený Lucií Rohlíkovou, která postavila konstruktivistické pojetí výuky na vybraných šesti kritériích – motivaci, zkušenosti, aktivitě, kooperaci, pluralitě a reflexi.“*

A právě například motivace je během distančního vzdělávání pro žáky stěžejní, a pro pedagogy velmi obtížně proveditelná, protože pozitivně motivovat každého žáka tak, aby pro něj byla výuka zajímavá, je velmi obtížné. A protože je hlavním prezentačním prvkem učiva v distančním vzdělávání studijní opora v multimediální podobě (text, grafika, zvuk či video), může být motivace k učení také ovlivněna čtyřmi základními učebními styly žáků (podle smyslových preferencí – vizuálně neverbální, vizuálně verbální, auditivní, kinestetické), protože každý z těchto žáků může preferovat svůj styl učení (Klement a Dostál, 2014, s. 59). Jestliže bude v nouzové distanční výuce převažovat jeden ze stylů, který žákovi nevyhovuje, může se stát pro žáka s jiným stylem učení výuka nezajímavou, tudíž může ztrácet motivaci k učení.

I Klement (2012, s. 69-70) považuje učební styly žáků za významnou determinantu efektivního vzdělávání, zvláště pak při nouzové distanční výuce. S tímto názorem se ztotožňuje i Mareš (2013, s. 211), který dodává, že i když zní tyto domněnky o vytváření produktů určených pro výuku, které by mohly brát v úvahu učební styly, progresivně, v praxi jsou velmi obtížně realizovány. A jak uvádí Černý a kol. (2015, s. 159): *„Z výše uvedeného je zřejmé, že moderní vzdělávací technologie jsou něčím, co stále více akcentuje model výuky, která je zaměřená na žáka. Učitel má roli motivační, je průvodcem, osobou, která upozorňuje na zajímavé informace (anebo je přímo vytváří).“* I z těchto důvodů je příprava výuky v nouzovém distančním režimu pro pedagogy z psychologického pohledu tak nadměrně náročná a stresující.

Byla nouzová distanční výuka pro žáky a učitele po psychické stránce náročná?

7 PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

Existují různé druhy výzkumů, které se člení podle různých hledisek na teoretický, empirický, základní či aplikovaný, terénní nebo laboratorní, deskriptivní nebo evaluační, pedagogický, psychologický, sociologický výzkum (blíže Čábalová, 2011, s. 97; Maněnová a Skutil, 2012, s. 24).

Dále rozlišujeme dva typy výzkumů – kvantitativně a kvalitativně orientovaný. Odlišnosti spočívají v postupu, kterým jsou data získávána, v posloupnosti jednotlivých kroků, ve způsobu analýzy dat i jejich interpretace (Hendl, 2016, s. 41; Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 22).

Výzkumné metody mají své výhody i nevýhody. Proto je důležité, aby se každý výzkumník dobře zvolil, kterou metodu si pro svůj výzkum použije (Čábalová, 2011, s. 97; Gavora, 2010, s. 34; Hendl, 2016, s. 41; Maněnová a Skutil, 2012, s. 24; Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 22-24).

Pro tuto kvalifikační práci je zvolen, v souvislosti s výzkumnými cíli a otázkami, kvantitativní výzkum a metodou je dotazník.

7.1 FÁZE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Pedagogický výzkum se vyznačuje etapami, které by na sebe měly navazovat. Nejprve je to základní informační příprava obsahující rešerši literatury, která se vztahuje k výzkumu a studiu odborných informačních zdrojů (knih, časopisů, internetových zdrojů, předchozích výzkumných studií apod.) o budoucí zkoumané problematice (Čábalová, 2011, s. 90; Gavora, 2010, s. 13).

Další fází je tzv. projektování výzkumu vymezující výzkumnou oblast, problém a zkoumaný prvek. Předpokladem pro úspěch ve výzkumu je správné vymezení výzkumné oblasti a problému. Tato etapa patří mezi nejnáročnější a nejsložitější, protože do ní patří rozhodnutí, nejen kde bude výzkum probíhat, ale také, kdy a koho nebo co se bude zkoumat. V této části se formulují hlavní a dílčí cíle, výzkumné otázky nebo hypotézy, připravují se výzkumné metody a předvýzkum (Čábalová, 2011, s. 90; Gavora, 2010, s. 13).

Na projektování navazuje realizace výzkumu, sběru a zpracování údajů a vyhodnocení výsledků. Tato fáze se vyznačuje interpretací výsledků výzkumu ve vztahu k cílům, výzkumným otázkám nebo hypotézám. Poslední fází je **závěr**, který konfrontuje zjištění z výzkumu s pedagogickou teorií, výzkumem nebo praxí,

a zároveň naznačuje východiska pro pedagogickou praxi (Čábalová, 2011, s. 91; Gavora, 2010, s. 14).

7.2 DRUHY A TYPY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU

Existují různé druhy výzkumů, které se člení podle různých hledisek na teoretický, empirický, základní či aplikovaný, terénní nebo laboratorní, deskriptivní nebo evaluační, pedagogický, psychologický, sociologický výzkum (blíže Čábalová, 2011, s. 97; Maněnová a Skutil, 2012, s. 24). Chráska (2016, s. 23) tyto druhy pedagogického výzkumu doplňuje ještě o další druhy, kterými jsou výzkum ex-post-facto a výzkum experimentální, které jsou založeny na manipulaci s nezávisle proměnnou.

Dále rozlišujeme dva typy výzkumů – kvantitativně a kvalitativně orientovaný. Odlišnosti spočívají v postupu, kterým jsou data získávána, v posloupnosti jednotlivých kroků, ve způsobu analýzy dat i jejich interpretace (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 22).

Výzkumné metody mají své výhody i nevýhody. Proto je důležité, aby se každý výzkumník dobře zvolil, kterou metodu si pro svůj výzkum použije (Čábalová, 2011, s. 97; Gavora, 2010, s. 34; Maněnová a Skutil, 2012, s. 24; Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 22-24).

Pro tuto kvalifikační práci je zvolen, v souvislosti s výzkumnými cíli a otázkami, kvantitativní výzkum a metodou je dotazník.

7.2.1 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Čábalová, 2011, s. 97; Gavora, 2010, s. 34; Chráska, 2016, s. 11; Maněnová a Skutil, 2012, s. 24 popisují kvantitativní výzkum je záměrnou a systematickou činností, která pracuje s číselnými údaji. Výzkum je založen na zkoumání množství, rozsahu, stupni výskytu jevu nebo jeho frekvenci. Číselné údaje se dají matematicky zpracovat.

Tento typ výzkumu se opírá o objektivní realitu, má přesně vymezený předmět zkoumání a řeší zpravidla jen jeden problém. Hlavním cílem výzkumu je třídění údajů, vysvětlování jevů a ověřování teorií (Čábalová, 2011, s. 94; Gavora, 2010, s. 24; Chráska, 2016, s. 13). Mezi hlavní výzkumné metody kvantitativního výzkumu patří např. pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu, experiment

nebo test (Gavora, 2010, 76-133; Chráska, 2016, s. 146-201; Maněnová a kol., 2012, 47-105).

7.2.1.1 DOTAZNÍK

Dotazník patří mezi častou metodu používanou u kvantitativního výzkumu. Tato metoda je považována za ekonomický výzkumný nástroj, protože se používá pro hromadné získávání údajů, do kterého lze zapojit velký počet odpovídajících. Osoba, která dotazník vyplňuje, se nazývá respondent.

Sestavení dotazníku je složité, proto klade na výzkumníka velké nároky. Dotazník obsahuje otázky nebo položky (pokud nemá výrok tázací formu) a může mít písemnou nebo elektronickou formu.

Zadávání dotazníku se nazývá administrace. Otázky se v dotazníku dělí na **uzavřené**, **polouzavřené** a **otevřené**. Uzavřené otázky mají tu výhodu, že jsou jednoduché na vyplnění odpovědí a že je jejich zpracování a vyhodnocení snadné. Nevýhody uzavřených otázek spočívají v tom, že vyžadují od výzkumníka znalost všech možných odpovědí při formulaci otázek, aby byly vyčerpány všechny možnosti odpovědí. Problém uzavřených otázek může být také v tom, že respondenta nutí vybrat si pouze z nabízených možností odpovědí.

Uzavřené otázky mohou být dichotomické a trichotomické. Tyto otázky umožňují pouze odpověď ano/ne, respektive ano/ne/nevím (Čábalová, 2011, s. 160; Gavora, 2010, s. 102; Maněnová a Skutil, 2012, s. 48).

Dále jsou to otázky polouzavřené, které nejdříve nabízejí alternativní odpovědi a poté ještě žádají vysvětlení v podobě doplňující otevřené otázky. Otevřené otázky ponechávají respondentovi volnost při formulaci odpovědí. Nijak ho neomezují a ani mu nevnucují předem stanovenou volbu ve výběru odpovědí. Na druhou stranu je tento typ otázek pro respondenta obtížnější, protože musí svoji odpověď výstižně a srozumitelně napsat. Takové otázky jsou pro výzkumníka obtížně zpracovatelné, vyžadují víc času a práce při jejich vyhodnocování.

Doporučuje se, aby si výzkumník nejdříve odpovědi kategorizoval a až potom vyhodnocoval. Otevřené otázky jsou využívány především ve výzkumech, které jsou zaměřené na získání vhodných alternativ odpovědí pro finální verze dotazníků (Čábalová, 2011, s. 161; Gavora, 2010, s. 104; Maněnová a Skutil, 2012, s. 49).

Dotazník obsahuje i otázky výběrové, u kterých si respondent může vybrat jednu z nabízených možností. Dále jsou to otázky výčtové, které nabízejí možnost výběru z několika odpovědí zároveň. Dalším typem otázek mohou být otázky škálové, které patří k nejhodnějšímu nástroji pro měření názorů a postojů. Respondent tak vyjadřuje svůj postoj na hodnotící škále výběrem ze stupnice. Odpovědi je možné jednoduše kvantifikovat a následně statisticky analyzovat (Čábalová, 2011, s. 162; Gavora, 2010, s. 104; Maněnová a Skutil, 2012, s. 49).

Mezi největší výhody dotazníku je jeho přesvědčivá anonymita a získání velkého množství informací za krátký čas. Nevýhodou dotazníku je jejich vysoká náročnost na ochotu spolupracovat a velmi nízká návratnost, která může souviset s anonymitou zadávaných dotazníků, zvláště pak při neosobním kontaktu (zasílání dotazníku poštou nebo při jeho elektronickém vyplňování) (Čábalová, 2011, s. 108; Gavora, 2010, s. 99; Chráska, 2016, s. 158; Maněnová a Skutil, 2012, s. 52).

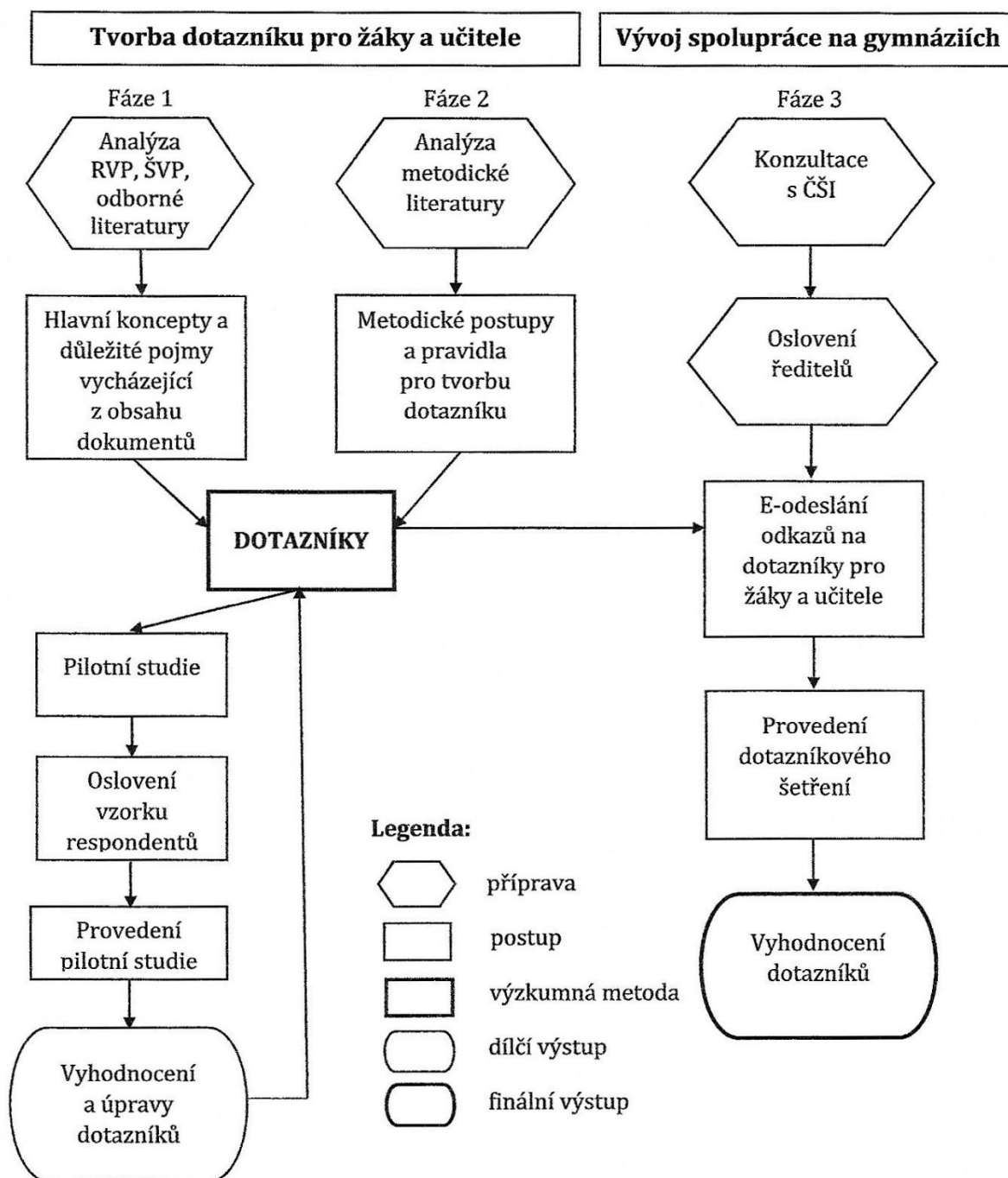
Ovšem pokládané otázky a položky v dotazníku jsou ve výzkumu této práce nejen kvantitativní, ale i kvalitativní. Kvalitativní odpovědi na otázky sice nelze kvantifikovat tak, jako v kvantitativním výzkumu, ale pomáhají porozumět sociální realitě a subjektivní zkušenosti a náhledu dotazovaných jednotlivců. Výzkumník se tedy snaží pochopit zkoumanou situaci tak, jak ji vnímají samotní respondenti.

Hendl (2016, s. 48) uvádí, že někteří autoři hodnotí kvalitativní výzkum jako sbírku subjektivních dojmů. Chráska (2016, s. 29) navíc zastává názor, že: *„každý z těchto přístupů má své přednosti i nedostatky a že je nejen možné (ale i výhodné) oba v konkrétních výzkumech kombinovat.“*

8 METODIKA

Na Obr. 1 je znázorněn použitý metodický postup.

Obrázek č. 1: Schéma metodického postupu



Zdroj: vlastní

Výzkumná část diplomové práce byla realizována po písemném (email) souhlasu vedení gymnázií Plzeňského kraje a za významné podpory ředitele krajského inspektorátu České školní inspekce v Plzni Ing. Pavla Honzíka.

Pro výzkumnou část práce byl zvolen **dotazník**, který má online podobu a který byl vyplňován respondenty přes odkaz v internetovém prohlížeči.

8.1 VOLBA A CHARAKTERISTIKA CÍLOVÉ SKUPINY

Pro tuto kvalifikační práci byli vybráni žáci a učitelé zeměpisu gymnázií Plzeňského kraje, kteří představovali účastníky výzkumu, tj. respondenty.

V Plzeňském kraji je podle portálu Atlas školství (2021) patnáct gymnázií, která mají různou oborovou strukturu. Některá gymnázia jsou čtyřletá, víceletá (šestiletá nebo osmiletá) nebo mají různou kombinaci všech zmíněných oborových struktur.

Výběrové soubory (výzkumné vzorky) byly záměrné (Gavora, 2010, s. 64). Jednalo se o homogenizované výběrové soubory, které mohly mít stejné charakteristické znaky pro výzkum.

8.2 TVORBA A OBSAH DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníky byly navrženy a sestaveny za účelem získání názorů žáků a učitelů zeměpisu gymnázií v Plzeňském kraji na nouzovou distanční výuku během jara a podzimu 2020. Cílem bylo zjistit, jaký vliv mělo nouzové distanční vzdělávání na výuku zeměpisu.

Položky v dotazníku byly vytvořeny pomocí internetového softwaru **Survio**¹¹. Analýzu odpovědí prováděl software automaticky a v reálném čase. Ze získaných výsledků vytvořil program profesionální reporty s přehlednými grafy a tabulkami, díky kterým bylo možné tato data podrobit statistickým analýzám. Kromě atraktivního vzhledu zpracovaných výsledků obsahoval report i užitečné informace o výkonu dotazníků, statistice návštěv, systémového nastavení dotazníku a seznamu vytvořených filtrů.

Dotazníky pro žáky a učitele obsahovaly po oslovení motivační úvod, který stručně popisoval náplň a smysl dotazníku, pokyny pro vyplnění, včetně závěrečného poděkování za spolupráci. Dotazníky měly otázky demografické, dále podle stupně otevřenosti otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené, ale také např. otázku filtrační.

Každý z dotazníků (Příloha III a IV) obsahoval celkem 35 otázek, přičemž podstatnou část otázek tvořily položky zjišťující názory nebo pocity respondentů. Položky v dotaznících byly zaměřeny na průběh nouzové distanční výuky, srovnání

¹¹ **Survio** (survio.com) je nástroj pro velmi snadnou tvorbu online dotazníků, který je poskytován uživatelům zdarma (Survio, 2022).

prezenční a distanční výuky, na vzájemnou komunikaci, hodnocení a testování žáků, ale také např. na to, jaké formy a metody výuky učitelé využívali.

8.3 PRVOTNÍ PRŮZKUM – OSLOVENÍ ŘEDITELŮ GYMNÁZIÍ

Před administrací odkazů na dotazníky předcházela příprava, která se týkala písemné komunikace především s řediteli (Obr. č. 1), zástupci ředitelů, následně i předsedů předmětových komisí pro zeměpis a samotných vyučujících předmětu Zeměpis všech gymnázií v Plzeňském kraji.

I další komunikace, s řediteli probíhaly pouze písemně. Před prvním navázáním kontaktu byla diplomová práce podpořena ředitelem krajského inspektorátu České školní inspekce Ing. Pavlem Honzíkem (Obr. č. 1), který každého z ředitelů osobně telefonicky informoval o připravovaném průzkumu a který je požádal o spolupráci, i přesto, že čelili tak náročnému pracovnímu i osobnímu období.

Každému řediteli gymnázia v Plzeňském kraji byl následně odeslán email se žádostí o spolupráci, ve kterém bylo popsáno téma, problematika a cíle, které byly v diplomové práci zkoumány. Dále bylo vedení škol seznámeno s metodikou práce. Byla zdůrazněna anonymita dotazníků, jejichž výsledky byly použity pouze v této diplomové práci. Součástí emailu byly i přímé odkazy na online dotazníky pro žáky a učitele.

8.4 ADMINISTRACE DOTAZNÍKŮ

Srozumitelnost a jednoznačnost položek v online dotaznících byla ověřena pilotní studií (Obr. č. 1), kdy bylo rozesláno deset odkazů na dotazníky žákům a jeden odkaz učitelům. Malé nesrovnalosti, které se týkaly návaznosti otázek v online dotaznících, byly odstraněny. Toto průzkumné šetření proběhlo v květnu 2021.

Administrace finálních online dotazníků pro žáky a učitele probíhala elektronicky od června 2021 do května 2022. Delší dobu pro získání údajů byla ponechána záměrně, protože návratnost dotazníků probíhala nepravidelně, ve vlnách. Někteří ředitelé reagovali na žádost o rozeslání dotazníků mezi respondenty okamžitě, včetně zpětné informace o tom, kdy odkazy na dotazníky mezi respondenty rozešlou. Někteří ředitelé reagovali na email až po opakovaných urgencích, někteří nereagovali vůbec. Výzkumu se nakonec zúčastnilo třináct škol z patnácti. Jednotlivá gymnázia byla anonymně označena jako Gymnázium 1–13. Získaná data byla následně zpracována

prostřednictvím nástroje Microsoft Office Excel. Na základě získaných dat byly zpracovány obrázky, tabulky a skupinové pruhové grafy s komentáři.

8.5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Po ukončení sběru byla nejprve do tabulky (viz tabulka č. 1) zaznamenána souhrnná účast žáků a učitelů zeměpisu v online dotazníkovém šetření.

Tabulka č. 1: Účast všech respondentů v dotazníkovém šetření

ÚČAST VŠECH RESPONDENTŮ V DOTAZNÍKOVÉM ŠETŘENÍ			
RESPONDENTI		ŽÁCI	UČITELÉ
		počet	počet
POČET NÁVŠTĚV V ONLINE DOTAZNÍKU		1377	58
NEVYPLNĚNO (POUZE ZOBRAZENO) CELKEM		758	38
VYPLNĚNO A ODESLÁNO CELKEM		619	20
VYPLNĚNO A ODESLÁNO PODLE POHLAVÍ	žena	400	12
	muž	219	8
ÚSPĚŠNOST VYPLNĚNÍ (v %)		45	34,5
PRŮMĚRNÝ ČAS VYPLŇOVÁNÍ (v minutách)		20	20

Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z tabulky č. 1 vyplývá, že návštěvnost online dotazníků byla poměrně vysoká, ale celý dotazník nakonec vyplnilo a odeslalo pouze 619 žáků a 20 učitelů ze třinácti gymnázií v Plzeňském kraji. Všechny vyplněné dotazníky byly zařazeny do výzkumného šetření.

8.5.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ PODLE JEDNOTLIVÝCH GYMNÁZIÍ

Odpovědi žáků jsou zaznamenány v následujících tabulkách, grafech a slovních mracích (vysvětlení termínu viz s. 44).

Tabulka č. 2 reflektuje jednotlivé absolutní počty zúčastněných respondentů, kteří dotazníky, bez ohledu na filtrační otázku, vyplnili a odeslali.

Tabulka č. 2: Respondenti podle gymnázií (celkový počet)

RESPONDENTI PODLE GYMNÁZIÍ		
GYMNÁZIUM	ŽÁCI	UČITELÉ
1	106	0
2	9	1
3	15	1
4	133	4
5	8	1
6	17	1
7	14	2
8	70	2
9	28	2
10	117	1
11	41	1
12	32	1
13	29	3
CELKEM	619	20

Zdroj: Survio, vlastní úprava

Dotazníkového šetření se nezúčastnil ani jeden učitel/učitelka zeměpisu z Gymnázia 1. Na dotaz, proč se dotyčný pedagog odmítá zúčastnit výzkumu, když se samotní žáci Gymnázia 1 do výzkumu zapojili, bylo sděleno tímto pedagogem, že má obavu z prolomení anonymity a následků, které by mohly vzniknout po přečtení jeho odpovědi krajským inspektorátem ČŠI, který tuto diplomovou práci podporuje. I přes opakované ubezpečení, že opravdu nemusí mít obavy, a dodatečné vysvětlení, že podpora ČŠI souvisela především se zprostředkováním rozeslání dotazníků, výše zmíněný pedagog nejenže dotazník nevyplnil, ale navíc se ke smyslu práce vyjádřil pejorativně. Byla to jediná negativní zkušenost z výzkumu.

Na společnou filtrační otázku (v dotazníku pod položkou č. 4) pro žáky i učitele, jak pravidelně je organizována výuka zeměpisu, odpovědělo 18 žáků a jeden učitel záporně, tj. že výuka zeměpisu neprobíhala. Vzhledem k tomu, že ostatní žáci se vyjádřili k otázce kladně, byly záporné odpovědi považovány spíše za účelné, nicméně celkový počet respondentů, kteří vyplnili a odeslali dotazník, se tím snížil.

Z tohoto důvodu bylo nutné ještě upravit konečný počet respondentů pro výzkum. Tato skutečnost je zaznamenána v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3: Konečný počet respondentů zařazených do výzkumu podle gymnázií

ZAŘAZENÍ RESPONDENTI DO VÝZKUMU PODLE GYMNÁZIÍ		
GYMNÁZIUM	ŽÁCI	UČITELÉ
1	106	0
2	9	0
3	15	1
4	129	4
5	8	1
6	17	1
7	14	2
8	63	2
9	28	2
10	117	1
11	41	1
12	30	1
13	29	3
CELKEM	601	19

Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z tabulky č. 3 vyplývá, že do výzkumu bylo zařazeno konečných 601 žáků a 19 učitelů.

8.5.2 ROZBOR ODPOVĚDÍ V DOTAZNÍKU ŽÁKŮ

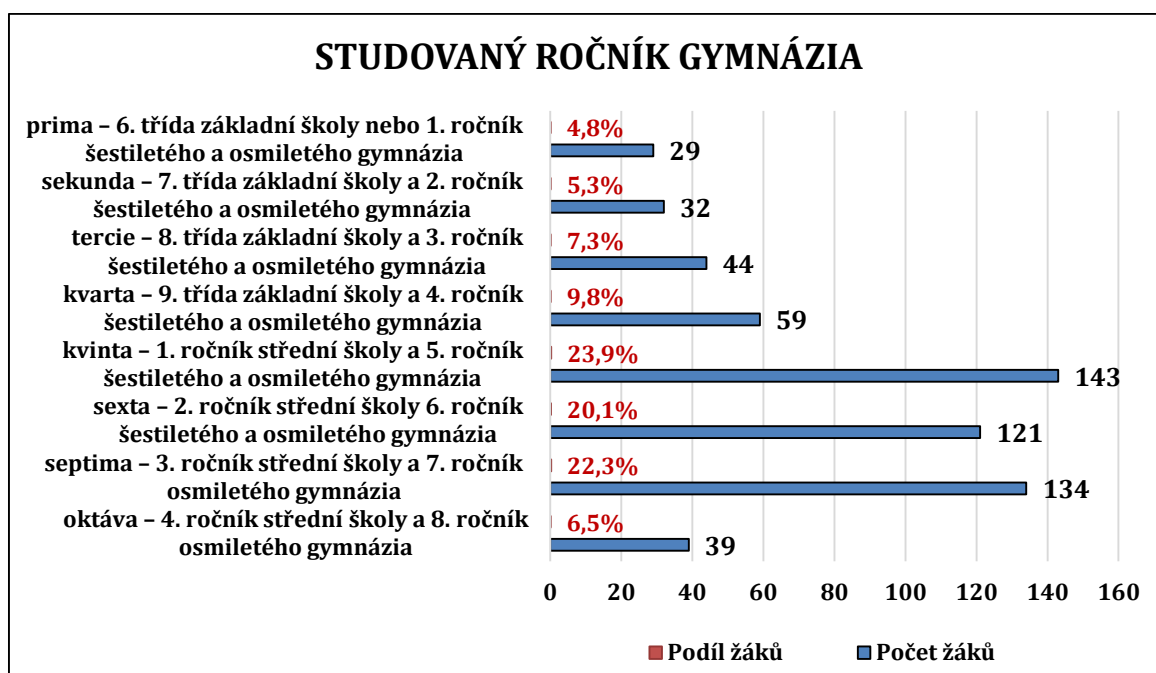
Jednotlivé odpovědi na otázky z dotazníku pro žáky jsou zaznamenány do grafů a do tzv. Word Clouds¹², který vychází z frekvence jednotlivých slov či slovních spojení. Jednotlivé odpovědi jsou v tabulkách vyjádřeny absolutní a relativní (procentuální) hodnotou.

Dotazníkového šetření se zúčastnili žáci všech variant tříd čtyřletých a víceletých gymnázií, které znázorňuje graf č. 1, který odpovídá v dotazníku otázce č. 3.

¹² **Word Clouds** – tzv. „slovní mrak“, který představuje grafické zpracování textu. Word Cloud je užitečná vizualizace, která vychází z jednoduché frekvenční analýzy výskytu slov. Výhodou této vizualizace je přehlednost a rychlá orientace v analýze kvalitativních dat.

3. Jsem žákem ročníku gymnázia:

Graf č. 1: Studovaný ročník gymnázia



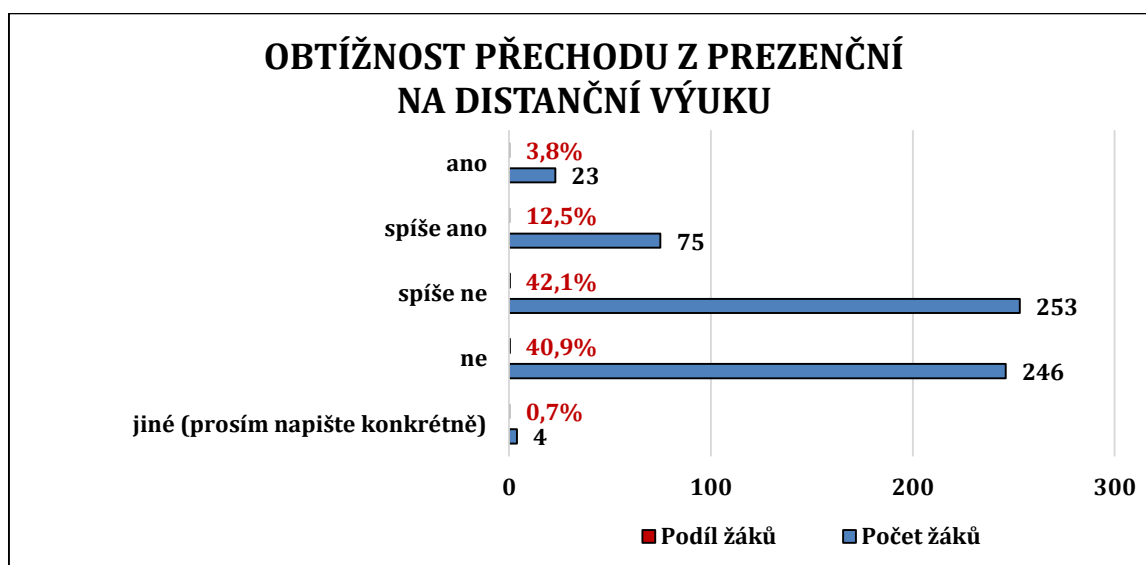
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 1 je patrné, že největší podíl žáků zapojených do dotazníkového šetření je z kvinty, septimy a sexty, tj. z vyššího stupně gymnázií.

Otázka č. 4 je zpracována v tabulce č. 3 (s. 44).

5. Bylo pro Vás obtížné přejít v předmětu Zeměpis/Geografie na formu distanční výuky?

Graf č. 2: Obtížnost přechodu z prezenční na distanční výuku



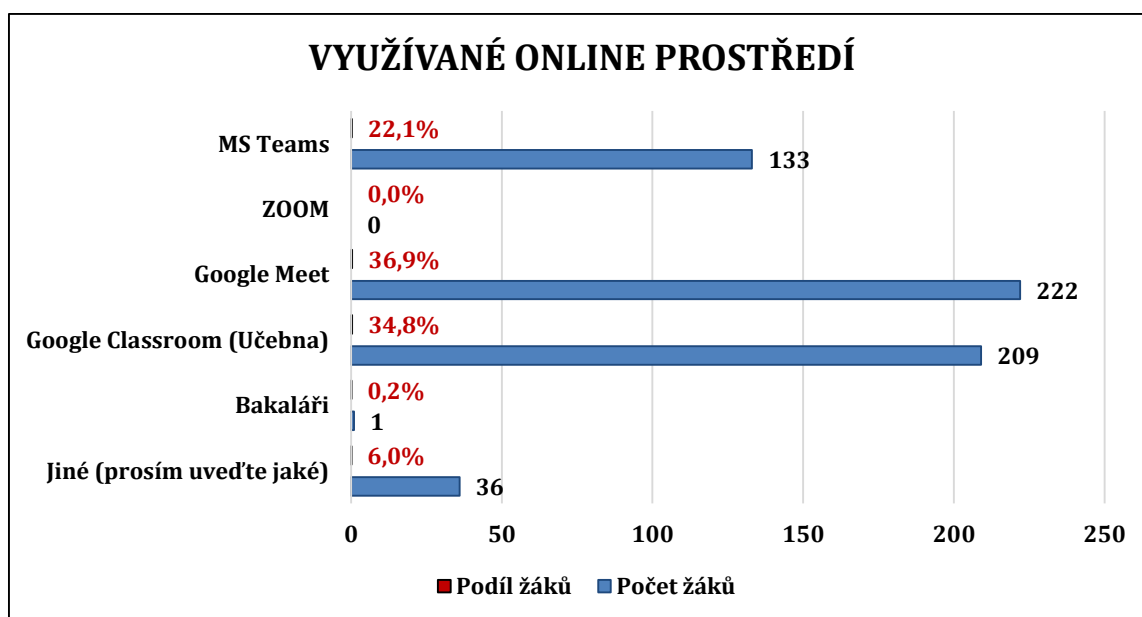
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Graf č. 2 vypovídá o tom, že pro většinu žáků napříč všemi ročníky nebylo obtížné přejít na distanční formu výuky. Čtyři žáci se vyjádřili tak, že přechod na distanční výuku pro ně byl obtížný jiným způsobem:

- „*Obtížné to nebylo, spíše bych řekla, že to bylo snazší. Ale o to je to teď těžší.*“ (Gymnázium 4)
- „*Hodně mi to bylo nepříjemné, a to nejen v Zeměpisu.*“ (Gymnázium 1)
- „*Bylo obtížné si z hodin odnést přínos kvůli obtížnému udržování pozornosti, která ale byla ve všech předmětech.*“ (Gymnázium 8)
- „*Hrál jsem místo toho hry.*“ (Gymnázium 8)

6. Jaké online prostředí bylo během distančního vzdělávání využíváno pro výuku Zeměpisu/Geografie:

Graf č. 3: Využívané online prostředí

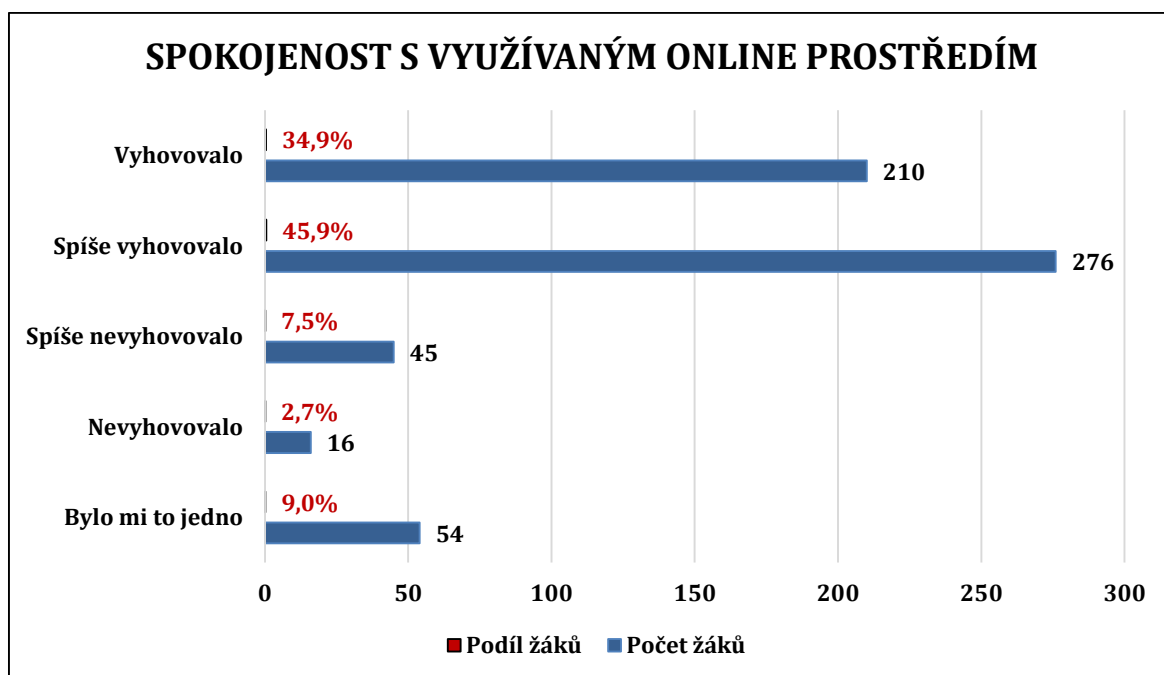


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Žáci v grafu č. 3 uvádí, že pro distanční výuku bylo využíváno nejvíce online prostředí Google Meet, Google Classroom a MS Teams. Třicet šest žáků uvedlo, že využívali jiná online prostředí, než jaká jim byla v dotazníku nabídnuta. Tito žáci napsali, že to byly kombinace nabízených online prostředí z otázky č. 6.

7. Online prostředí pro výuku Zeměpisu/Geografie mi:

Graf č. 4: Spokojenost s využívaným online prostředím



Zdroj: Survio, vlastní úprava

Převážná část žáků v grafu č. 4 uvádí, že jim využívané online prostředí spíše vyhovovalo a vyhovovalo. Menšina žáků vybrala možnost: spíše nevyhovovalo a nevyhovovalo. Padesát čtyři žákům to bylo jedno.

8. Pokud Vám využívané online prostředí pro výuku Zeměpisu/Geografie nevyhovovalo, napište prosím, které online prostředí byste raději zvolil/a:

Na tuto otázku odpovídali jen žáci, kterým využívané online prostředí nevyhovovalo, nebo spíše nevyhovovalo, a kteří se mohli vyjádřit, které online prostředí by jim více vyhovovalo. Nicméně místo 61 (10,2 %) žáků, kteří se vyjádřili k online prostředí ve výuce záporně, se vyjádřilo ještě dalších 60 žáků, tedy celkem 121 žáků.

Obrázek č. 2: Subjektivní názor žáků na možnost volby jiného online prostředí



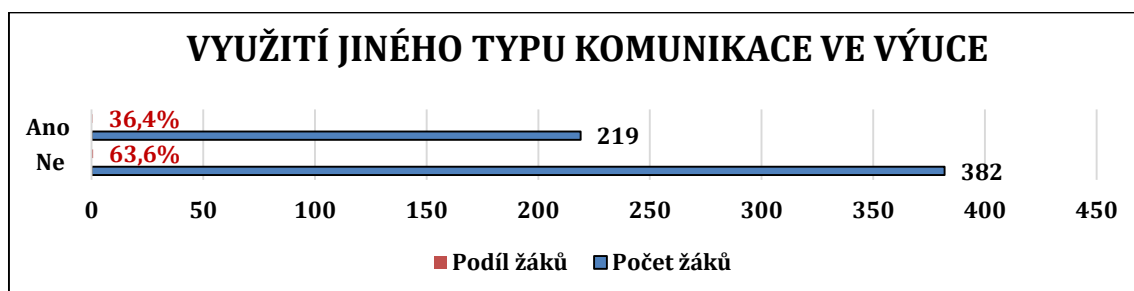
Zdroj: Survio, vlastní úprava nástrojem Word Art

Odpovědi na otázku č. 8 byly rozmanité. Nejvíce žáků napsalo, že by raději chtělo chodit do školy, než se učit distančním způsobem. Do obrázku č. 2 byly zaznamenány sestupně podle četnosti následující nejfrekventovanější odpovědi:

1. Školu, online výuka byla nanic
2. Nevolila bych online prostředí, nýbrž školu
3. Online prostředí je nuda
4. Chodit do školy, školní prostředí
5. Vadila mi distančka
6. Žádné, distanční vyučování je asociální
7. ZOOM, Google Classroom
8. Vyhovovalo mi to, bylo to OK
9. Nevím, nic

9. Využíval/a jste spolu s vyučujícím během distančního vzdělávání ve výuce Zeměpisu/Geografie i jiný typ komunikace?:

Graf č. 5: Využití jiného typu komunikace ve výuce



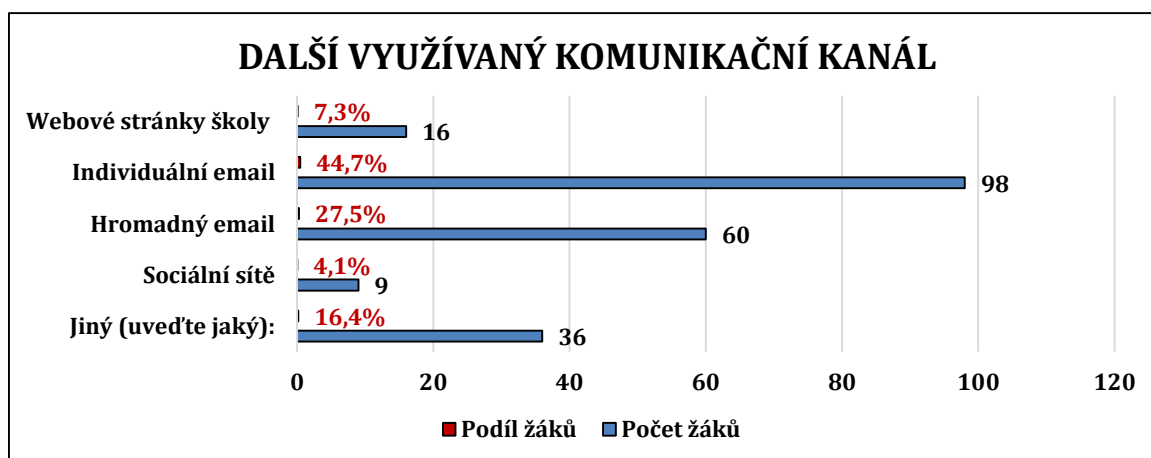
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Na otázku č. 9 většina žáků odpověděla, že ke komunikaci ve výuce byl využíván jeden typ komunikace.

10. Jako další komunikační kanál jste během distančního vzdělávání využíval/a pro komunikaci s vyučujícím v rámci předmětu Zeměpis/Geografie?:

Na tuto otázku odpovídali žáci, kteří zvolili v otázce č. 9 odpověď „ano“.

Graf č. 6: Další využívaný komunikační kanál



Zdroj: Survio, vlastní úprava

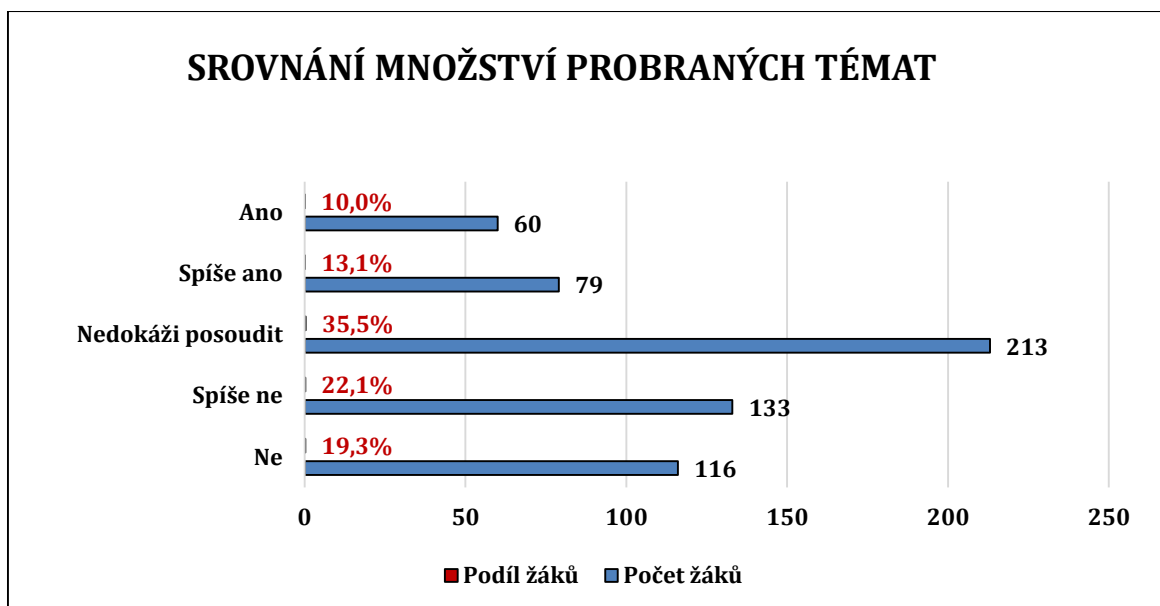
Jako další nejvíce používaný komunikační kanál, vedle vlastní online výuky, uvedli žáci individuální a hromadný email. Třicet šest žáků vybralo odpověď „jiný“. Tito žáci napsali, že to byly např. Bakaláři, Google Meet, Google Classroom, ale také Whiteboard¹³ a Nearpod¹⁴ (Gymnázium 10).

¹³ **Whiteboard** - digitální plátno pro spolupráci v Microsoftu 365 pro efektivní schůzky a poutavou výuku

¹⁴ **Nearpod** - aplikace obohacená o hravé interaktivní aktivity pro žáky

11. Domníváte se, že bylo ze Zeměpisu/Geografie probráno během distanční výuky méně témat než při běžné prezenční výuce?:

Graf č. 7: Srovnání množství probraných témat

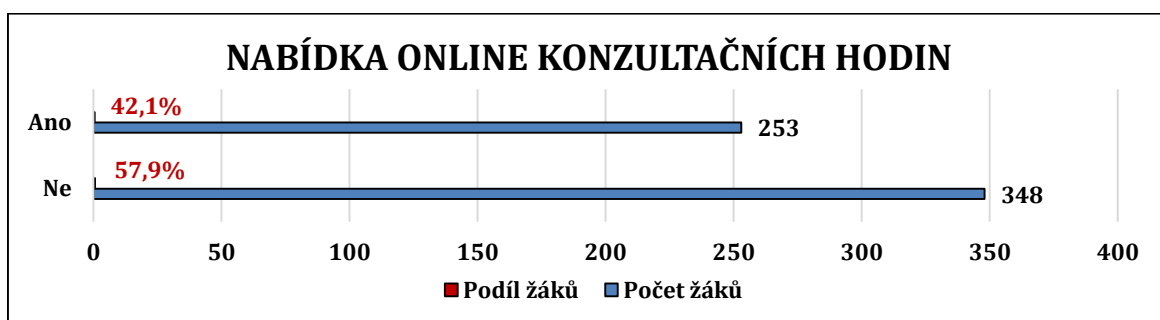


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Na tuto otázku odpověděli žáci většinou tak, že nedokáží posoudit (35,5 %), a dále se v převaze vyjádřili, že množství témat v distanční výuce se neprobralo méně než ve výuce prezenční.

12. Nabízeli Vám vyučující Zeměpisu/Geografie během distančního vzdělávání online konzultační hodiny?:

Graf č. 8: Nabídka online konzultačních hodin

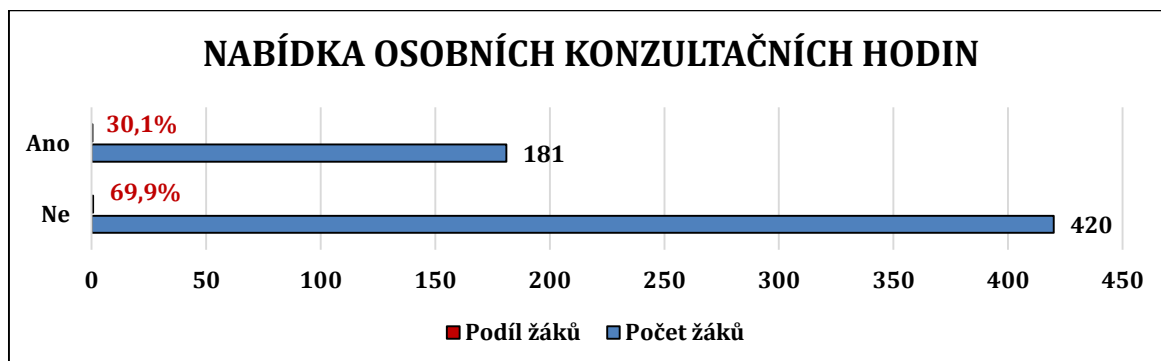


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 8 je patrné, že většina pedagogů online konzultace žákům nenabízela, ovšem nezanedbatelná část pedagogů online konzultace žákům nabízela. Jednotlivé odpovědi žáků ze stejných gymnázií byly kladné i záporné, proto nelze jednoznačně napsat, která gymnázia online konzultace stoprocentně nabízela a která ne.

13. Pokud to pandemická situace dovolila, nabízel Vám vyučující Zeměpisu/Geografie během distančního vzdělávání osobní konzultační hodiny ve škole?:

Graf č. 9: Nabídka osobních konzultačních hodin

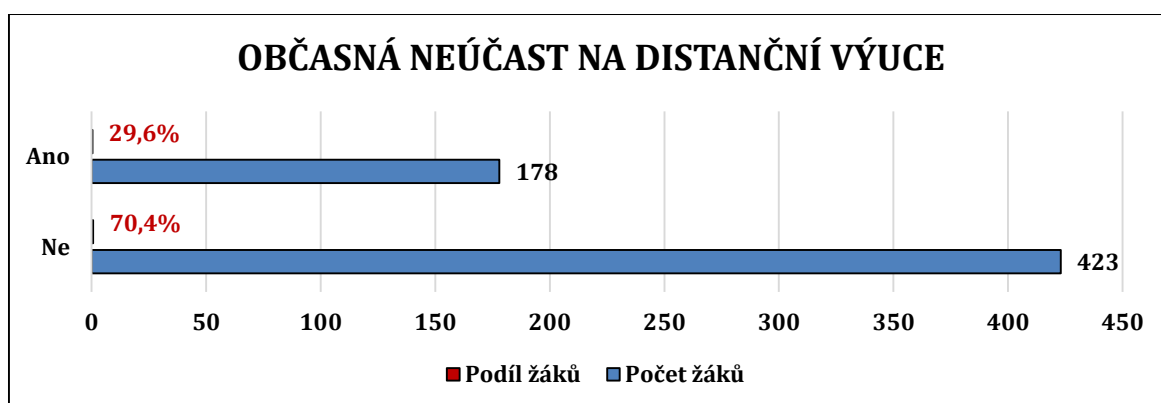


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 9 vyplývá, že osobní konzultační hodiny, pokud to pandemická situace dovolila, převážná většina vyučujících žákům nenabízela. Jednotlivé odpovědi žáků ze stejných gymnázií byly kladné i záporné, proto opět (jako v případě dotazu na nabídku online konzultací) nelze jednoznačně napsat, která gymnázia online konzultace stoprocentně nabízela a která ne.

14. Stalo se Vám, že jste se občas distanční výuky Zeměpisu/Geografie nezúčastnil/a, a nebylo to kvůli nemoci?:

Graf č. 10: Občasná neúčast na distanční výuce



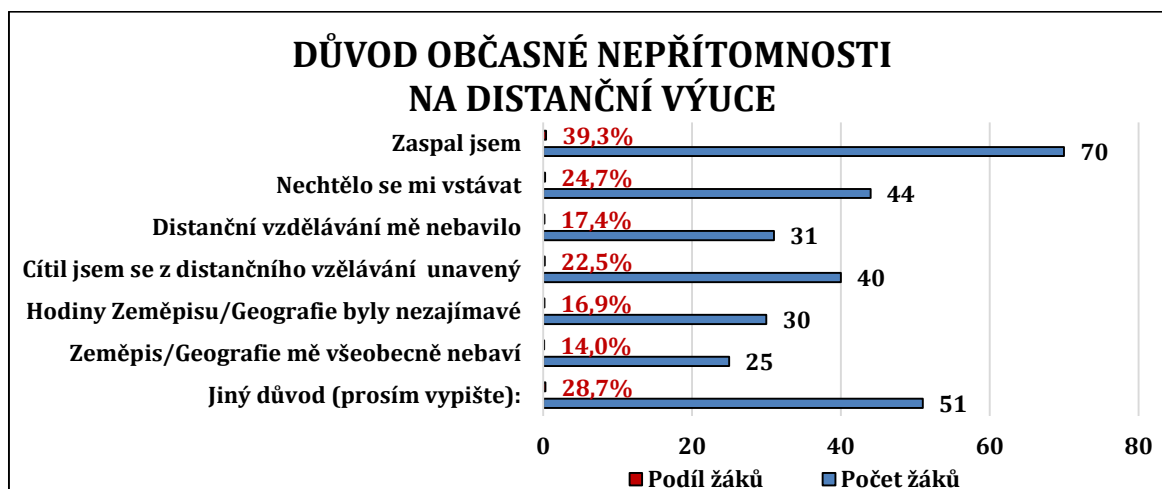
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Většina žáků se online výuky účastnila. Téměř 30 % žáků uvedlo, že se občas online výuky neúčastnilo. Hlavní důvody, které byly příčinou jejich absence, jsou zaznamenány v grafu č. 11.

Na následující otázku č. 15 odpovídali žáci, kteří zvolili v otázce č. 14 odpověď „ano“.

15. Výuky Zeměpisu/Geografie jsem se občas nezúčastnil/a, protože jsem: Můžete vybrat více odpovědí.

Graf č. 11: Důvod občasné nepřítomnosti na distanční výuce



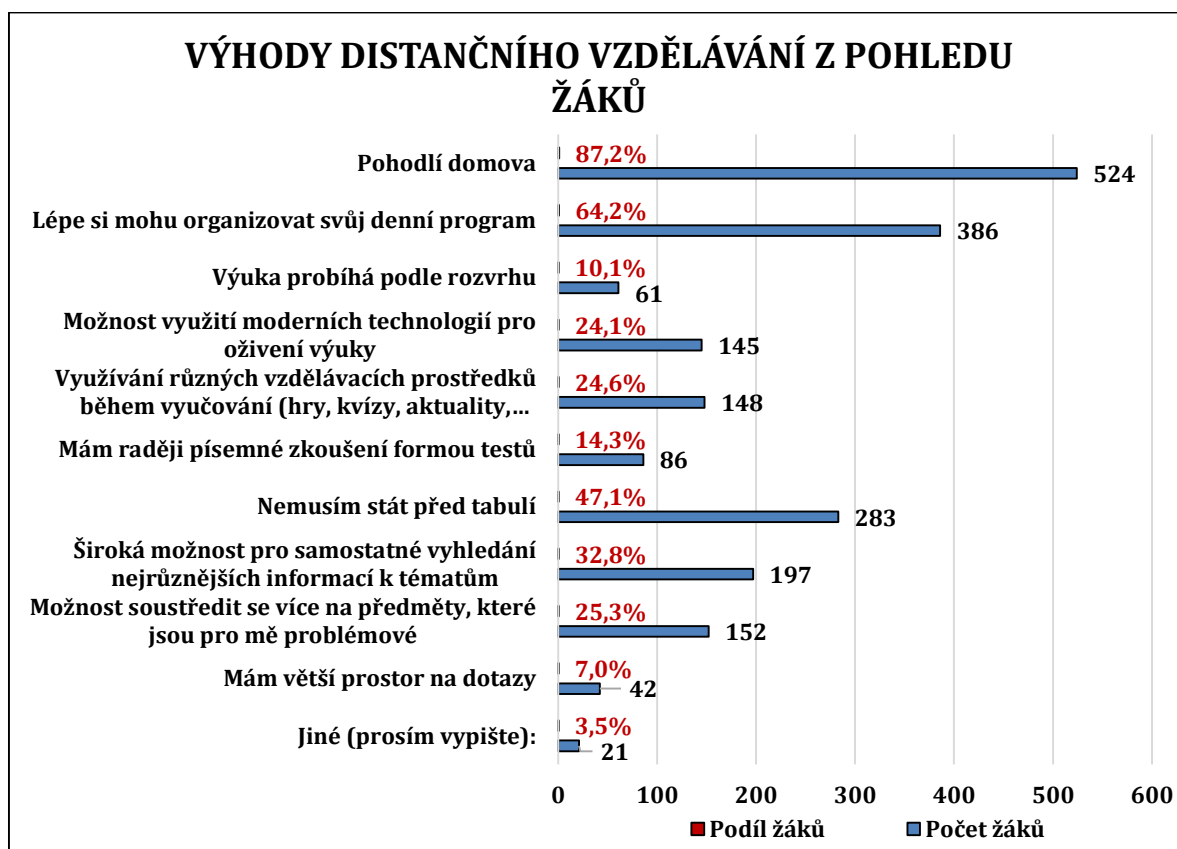
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Nejčastějším důvodem nepřítomnosti žáků během online výuky bylo zaspání (Graf č. 11), následovala vybraná položka „jiný důvod“, pak obtížné vstávání, nebo únava z výuky. Mezi další důvody nepřítomnosti byly nezajímavé hodiny Zeměpisu, ale také například nezájem o tento předmět (14 %) z 291 žáků, kteří na tuto otázku odpovídali). Mezi jiné důvody patřili příklady následujících odpovědí:

- „Výpadek připojení.“ (celkem 15 x)
- „Nákupy“ (Gymnázium 1)
- „Byla to hrozná nuda.“ (Gymnázium 12)
- „Na hodinu jsem zapomněla nebo se mnou nebylo dostatečně komunikováno, že hodina vůbec probíhá.“ (Gymnázium 8)
- „Bylo zbytečné chodit na hodiny, kde paní učitelka jen zkoušela, a nic se neprobíralo, je mi líto.“ (Gymnázium 11)
- „Sportovní soutěže.“ (Gymnázium 8)
- „Hrál jsem hry.“ (Gymnázium 8)
- „Měla jsem trénink a radši jsem chodila trénovat než na Zeměpis.“ (Gymnázium 11)
- „Pomáhal jsem v domácnosti.“ (Gymnázium 11)
- „Na hodinu jsem občas zapomněla.“ (Gymnázium 4 a 10)
- „Hodina zeměpisu byla v blbý čas a to odpoledne.“ (gymnázium 4)
- „Nechtěl jsem být vyzkoušený.“ (Gymnázium 1)
- „Chtěl jsem ven a neseďt u počítače.“ (Gymnázium 10)
- „Nevyhovuje mi učitel.“ (Gymnázium 1)
- „Raději jsem se věnovala jinému studiu, které mi pomáhá v osobnostním růstu.“ (Gymnázium 4)
- „Sportovní soustředění v zahraničí.“ (Gymnázium 11)
- „Sdílení obrazovky s mapou byl obrovský problém, pan učitel si nenechal ani poradit, výuka tak nestála za nic.“ (Gymnázium 4)

16. Za výhody distančního vzdělávání Zeměpisu/Geografie považují: Můžete vybrat více odpovědí.

Graf č. 12: Výhody distančního vzdělávání z pohledu žáků



Zdroj: Survio, vlastní úprava

Za hlavní výhody distančního vzdělávání považují žáci pohodlí domova, možnost lepší osobní organizace dne, ale také to, že nemusí stát před tabulí. Další výhody jsou zaznamenány v grafu č. 12. Odpověď jiné (prosím vypište) vybralo 21 (3,5 %) žáků.

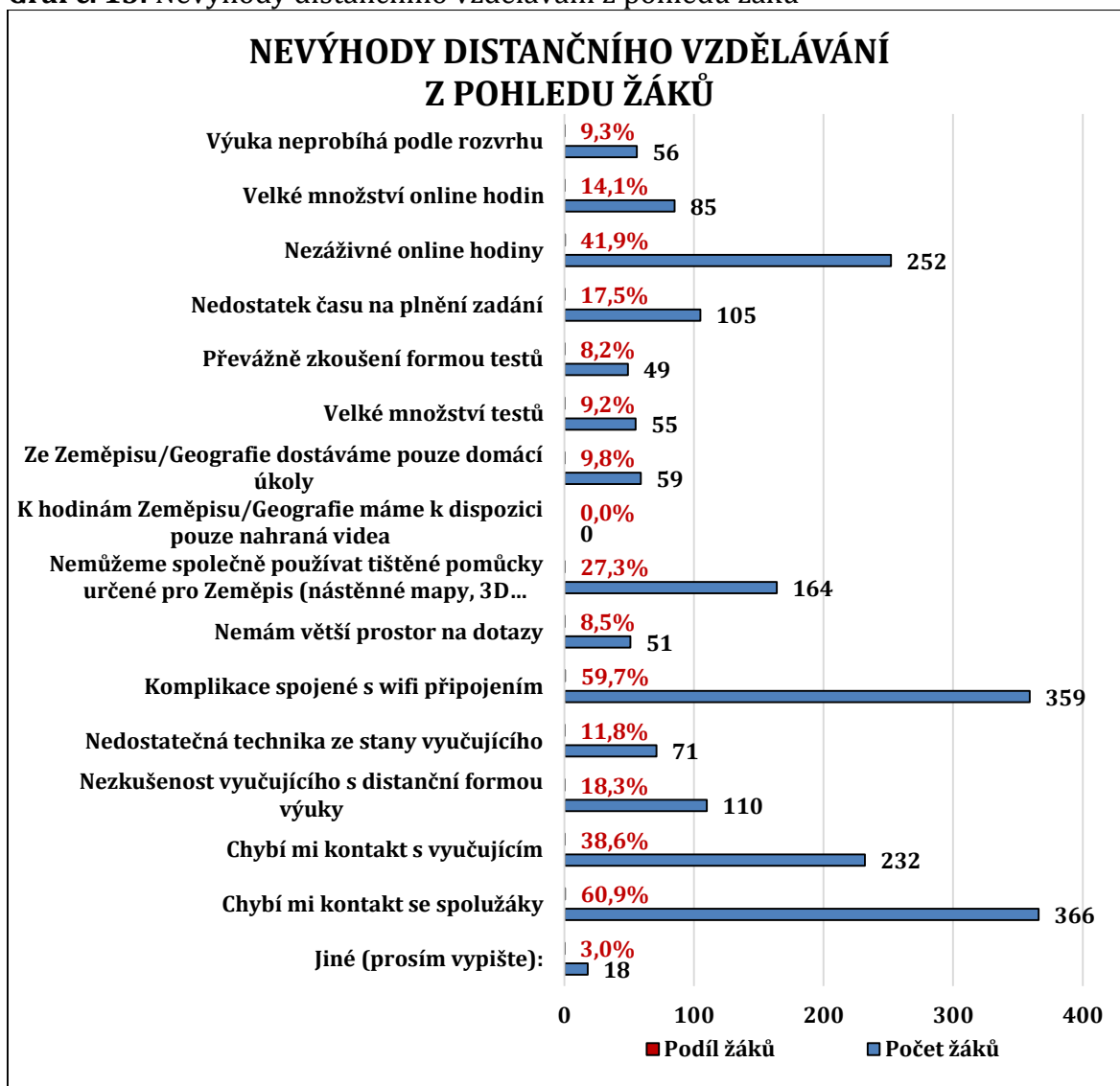
Příklady jiných výhod online vyučování z pohledu žáků:

- „Ušetřím za MHD.“ (Gymnázium 6)
- „Nemusím dojíždět.“ (Gymnázium 12)
- „Možnost soustředit se více na předměty, které mě zajímají.“ (Gymnázium 9)
- „Nezapomenu sešity.“ (Gymnázium 9)
- „Mohl jsem hrát hry.“ (Gymnázium 8)
- „Nic, ve škole je to nejlepší.“ (Gymnázium 4)
- „Neznám snad žádnou výhodu, považuji celé distanční studium za nedostatečné a nekomfortní nejen pro psychiku.“ (Gymnázium 11)
- „Za výhody distančního vzdělávání nepovažuji nic...“ (Gymnázium 1)
- „Testy s pomocí poznámek.“ (Gymnázium 4)
- „Přístup k materiálům z hodiny na Google Classroom pro zopakování a doplnění učiva. Při prezenční výuce takové materiály nedostáváme.“ (Gymnázium 10)

- „Nebyla jsem mezi lidmi.“ (Gymnázium 1)
- „Jednoduché podvádění při testu.“ (Gymnázium 11)
- „Můžu dělat cokoliv jiného a nikdo si mě nevšimne.“ (Gymnázium 8)

17. Za nevýhody distančního vzdělávání Zeměpisu/Geografie považují: Můžete vybrat více odpovědí.

Graf č. 13: Nevýhody distančního vzdělávání z pohledu žáků



Zdroj: Survio, vlastní úprava

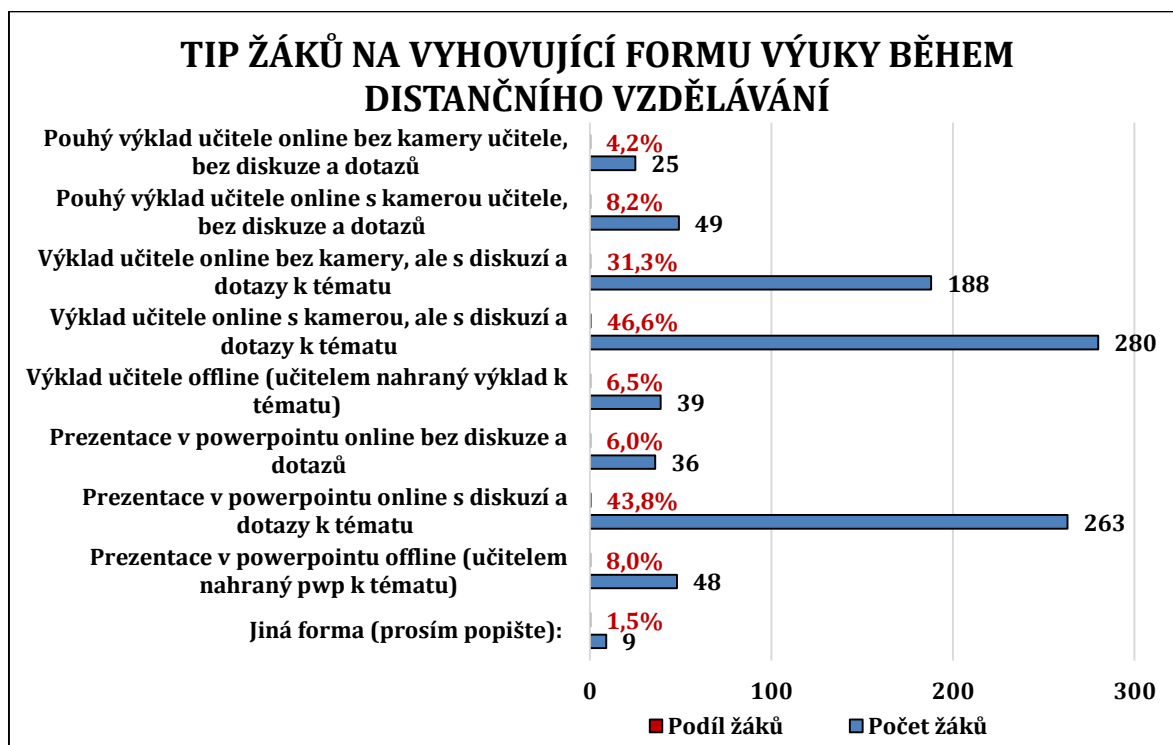
Za největší nevýhodu distančního vzdělávání považovali žáci chybějící kontakt se spolužáky. Další nevýhodou v pořadí byly vybrány komplikace spojené s wifi připojením a na třetím pořadí se umístily nezáživné online hodiny. Na dalších místech byl překvapivě chybějící kontakt s učitelem, nemožnost používat nástěnné mapy a 3D

modely, nebo nezkušenost vyučujícího s distanční formou výuky a nedostatek času na plnění zadání. Mezi jiné nevýhody například napsali žáci:

- „Izolace u počítače“ (Gymnázium 5)
- „Hůř se mi soustředí (padání signálu, vyrušující kočka a široké okolí...), zkoušení je horší a jsem z něj víc ve stresu, mám limitovanější materiály“ (Gymnázium 1)
- „Při online hodinách jsou učitelé více nedůvěřiví a zkoušení bylo více stresující, jelikož na nás učitelé vyvíjeli větší tlak a dávali nám málo prostoru.“ (Gymnázium 10)
- „Přehlcení materiály“ (Gymnázium 1)
- „Že dělám všechno, jenom ne Zeměpis.“ (Gymnázium 8)
- „Při online hodinách jsou učitelé více nedůvěřiví a zkoušení bylo více“

18. Jaká forma výuky by Vám nejvíce během distanční výuky vyhovovala?: Vyberte maximálně 2 odpovědi.

Graf č. 14: Tip žáků na vyhovující formu výuky během distančního vzdělávání



Zdroj: Survio, vlastní úprava

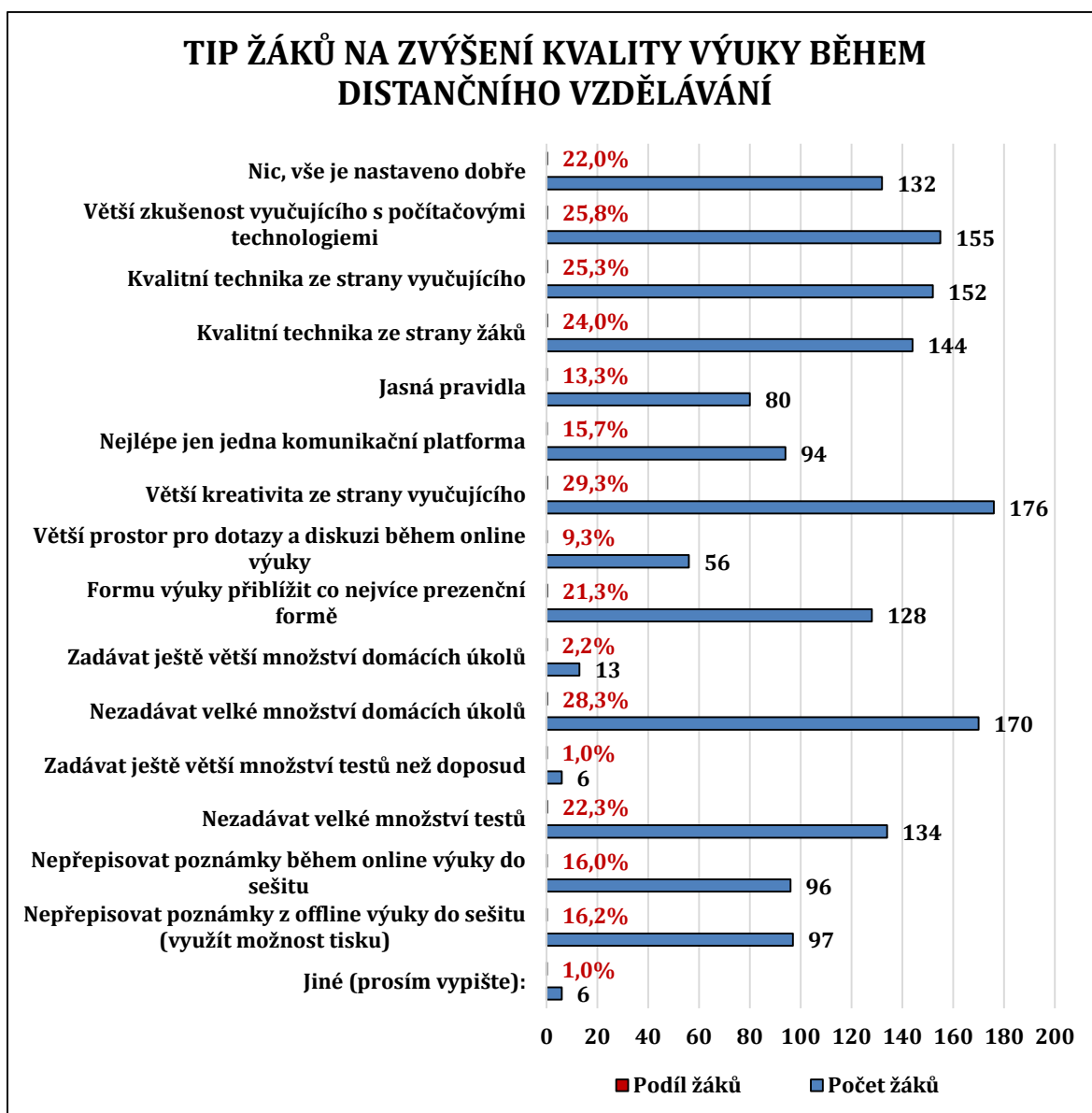
Pokud by si žáci mohli vybrat, pak by si pro distanční formu výuky rozhodně zvolili výklad učitele online s kamerou, s diskuzí a dotazy k tématu. Dále by to byly prezentace v powerpointu online s diskuzí a dotazy k tématu, a na třetím místě by žáci zvolili výklad učitele online bez kamery, ale s diskuzí a dotazy k tématu. Jinou formu výuky zvolilo 9 (1,5 %) žáků. Mezi jiné formy výuky například napsali žáci:

- „Stačila by prezentace offline a kdybych se pak mohla ptát na dotazy“ (Gymnázium 9)
- „Vypĺňování pracovních listů, slepých map, kdy si já určím.“ (Gymnázium 8)
- „Dosavadní forma, tj. nahrané pdf dokumenty a pracovní listy k jednotlivým tématům.“ (Gymnázium 11)
- „Tak, aby učitel měl kameru, ale já ne.“ (Gymnázium 1)
- „Materiály v podobě prezentací, dokumentů nebo nahrávek.“ (Gymnázium 4)
- „žádná“ (Gymnázium 7)

19. Co by podle Vás zvýšilo kvalitu výuky Zeměpisu/Geografie v distanční formě vzdělávání?:

Můžete vybrat více odpovědí.

Graf č. 15: Tip žáků na zvýšení kvality výuky během distančního vzdělávání



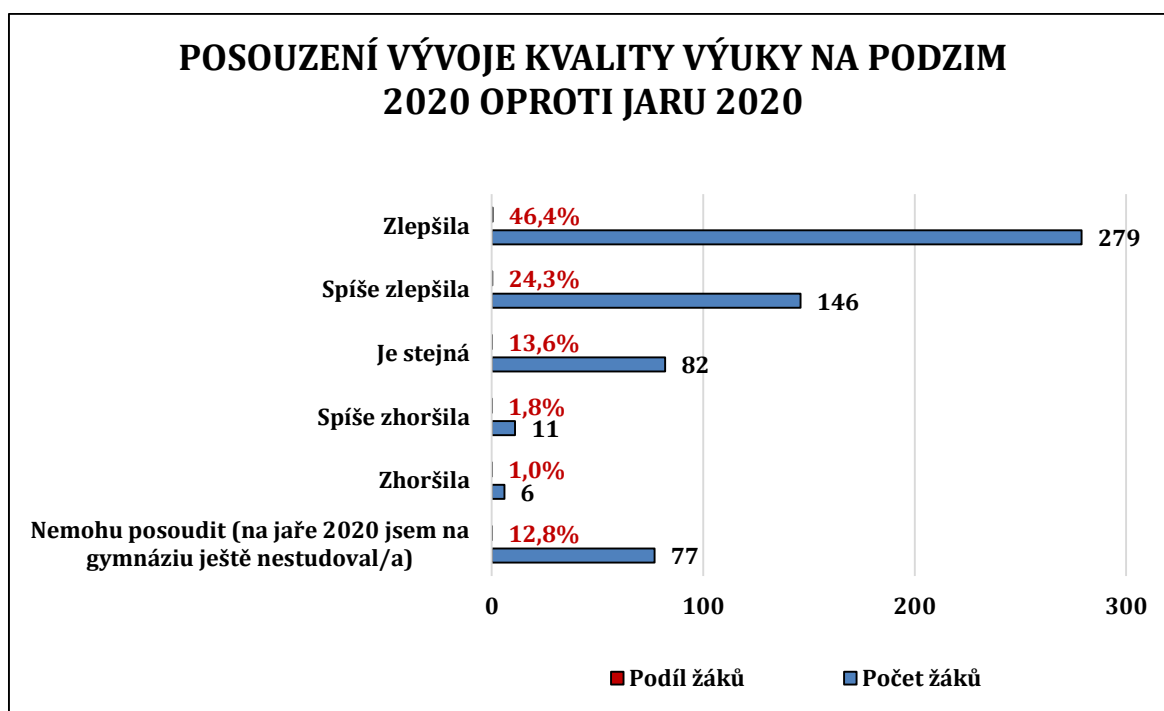
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 15 vyplývá, že by žáci ocenili při distančním vzdělávání větší kreativitu ze strany vyučujícího, zadávání menšího množství domácích úkolů a větší zkušenosti vyučujícího s ICT. Téměř srovnatelný počet žáků by navíc ocenilo kvalitní techniku ze strany vyučujícího, ale i žáků. Odpověď jiné (prosím vypište) zvolilo 6 (1,0 %) žáků. Mezi jiné tipy na zvýšení kvality výuky žáci například napsali:

- „Oživení výuky skupinovou prací.“ (Gymnázium 9)
- „Více materiálů k pracovním listům.“ (Gymnázium 1)
- „Mít klasickou výuku ve škole.“ (Gymnázium 8)

20. Kvalita vyučování Zeměpisu/Geografie distanční formou se podle Vás oproti jaru roku 2020 na podzim roku 2020:

Graf č. 16: Posouzení vývoje kvality výuky na podzim 2020 oproti jaru 2020

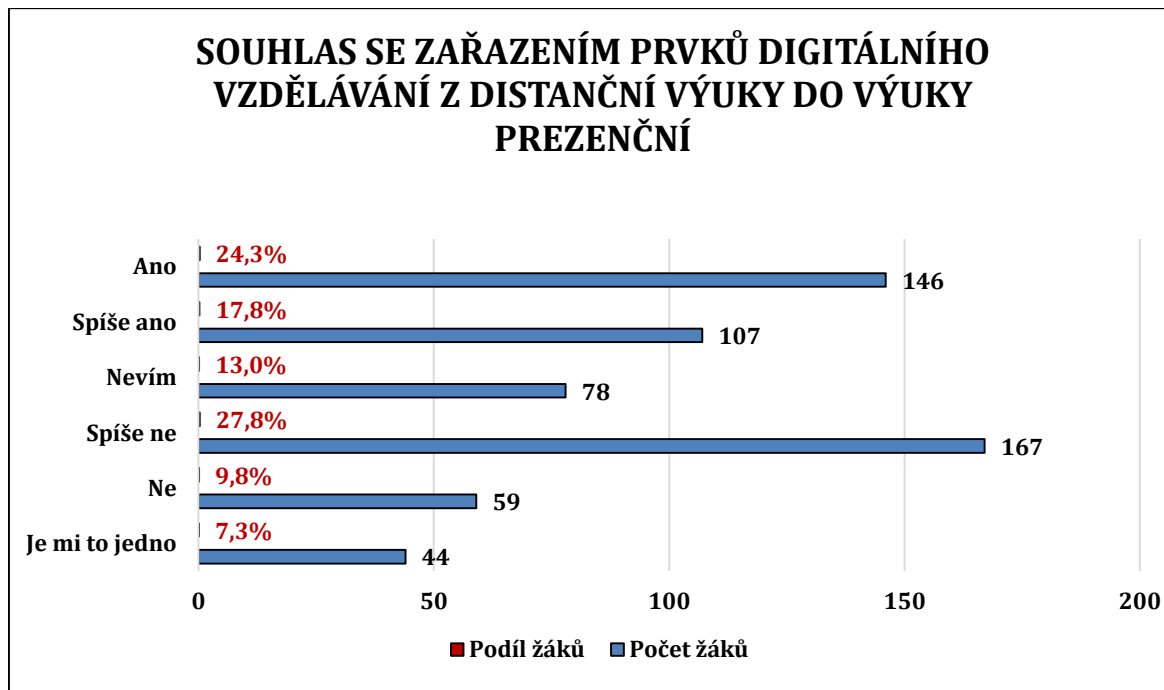


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Většina žáků, 425 (70,7 %) si myslí, že se kvalita výuky zeměpisu na podzim 2020 oproti jaru 2020 „zlepšila“ či „spíše zlepšila.“ Jen 96 (15,4 %) žáků si naopak myslí, že se výuka na podzim 2020 „spíše zhoršila, až zhoršila.“ 77 (12,8 %) žáků uvedlo, že nemohou situaci posoudit, protože v obou obdobích ještě na gymnáziu nestudovali.

21. Uvítal/a byste, kdyby se během budoucí běžné prezenční výuky v předmětu Zeměpis/Geografie více využívaly prvky digitálního vzdělávání jako při distanční výuce?:

Graf č. 17: Souhlas se zařazením prvků digitálního vzdělávání z distanční výuky do výuky prezenční



Zdroj: Survio, vlastní úprava

Kladnou odpověď na otázku č. 21 si vybralo celkem 253 (42,1 %) žáků a zápornou odpověď zaškrtnulo celkem 226 (37,6 %) žáků. Odpověď „nevím“ si vybralo 78 (13,0 %) žáků a bez názoru je 44 (7,3 %) žáků.

22. Uved'te prosím konkrétně, které prvky digitálního vzdělávání jako při distanční výuce byste uvítal/a v budoucí prezenční výuce v předmětu Zeměpis/Geografie:

Na tuto otázku odpovídali jen žáci, kteří by do prezenční výuky zařadili prvky digitálního vzdělávání.

Obrázek č. 3: Subjektivní názor žáků na zařazení prvků digitálního vzdělávání do prezenční výuky



Zdroj: Survio, vlastní úprava nástrojem Word Art

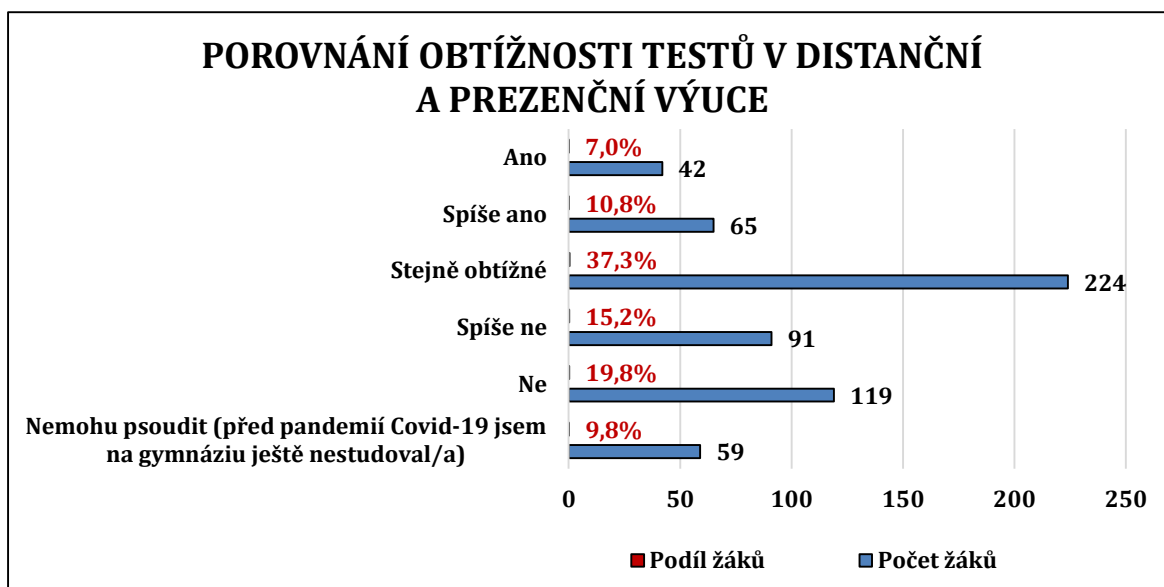
Na tuto otázku odpovědělo více žáků (celkem 375), než ti, kteří souhlasili a spíše souhlasili se zařazením prvků digitálního vzdělávání z distanční výuky do budoucí výuky prezenční (celkem 253, viz komentář k otázce č. 21).

Mezi nejčastější odpovědi podle četnosti patřili sestupně:

1. Prezentace z výuky
2. Google Classroom
3. Kahoot, hry, křížovky a kvízy
4. Výuková videa, mít stále dostupné informace
5. Online atlasy a online testy
6. Domácí úkoly online
7. Tablety, nahrávání výukových materiálů
8. Nevím

23. Testy, kterými vyučující zjišťoval během distančního vzdělávání naše znalosti ze Zeměpisu/Geografie, byly těžší než při prezenční výuce:

Graf č. 18: Porovnání obtížnosti testů v distanční a prezenční výuce

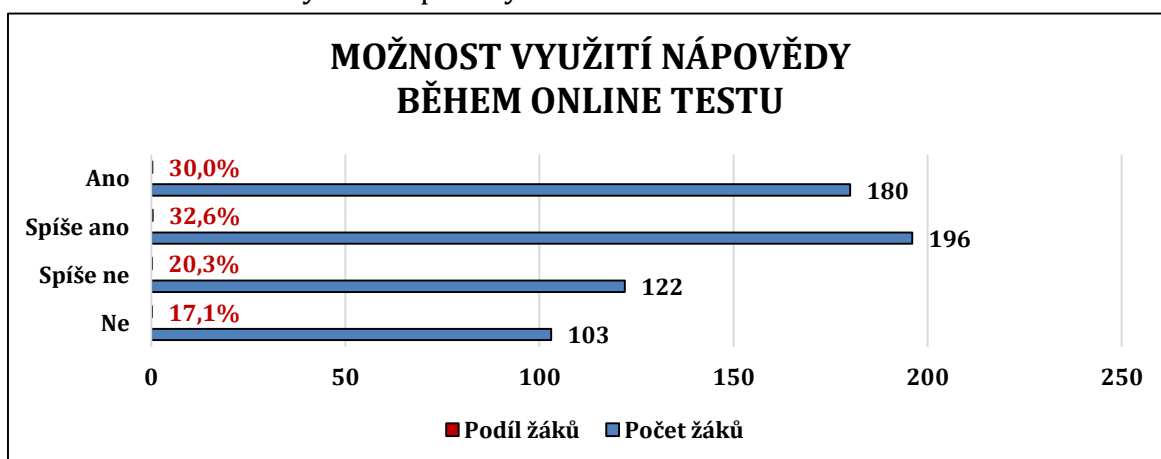


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Většina žáků se domnívala, že testy, které jim zadával vyučující, byly „stejně obtížné, nebo lehčí“, než ve výuce prezenční. Nezanedbatelnou položkou je 59 (9,8 %) žáků, kteří tuto skutečnost nemohou posoudit, protože na jaře 2020 ještě na gymnáziu nestudovali.

24. Během online testů ze Zeměpisu/Geografie v době distančního vzdělávání jsem mohl/a využít jakoukoli nápovědu:

Graf č. 19: Možnost využití nápovědy během online testu

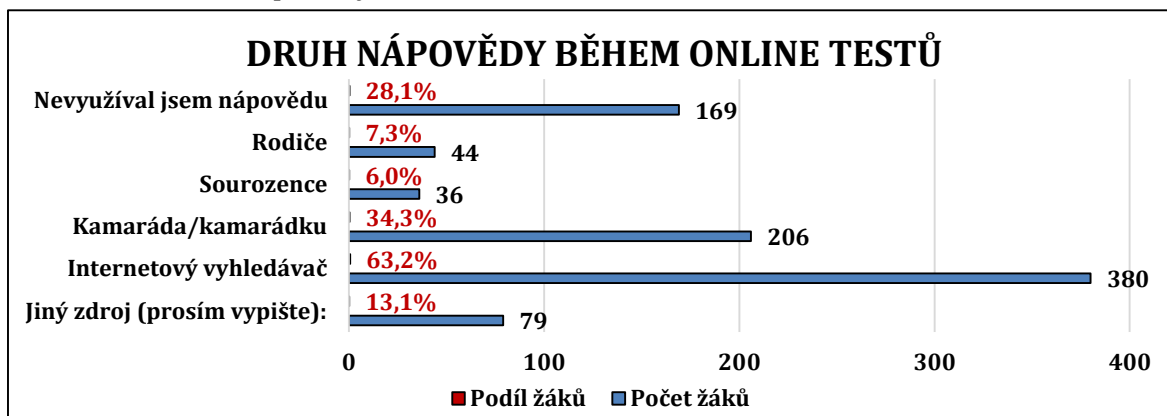


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Většina žáků přiznala, že během online testu využívá nápovědu. Kladnou odpověď vybralo 376 (62,6 %) žáků a zápornou odpověď vybralo 225 (37,4 % žáků).

25. Během online testů ze Zeměpisu/Geografie jsem využíval/a jako nápovědu: Můžete vybrat více odpovědí.

Graf č. 20: Druh nápovědy během online testů

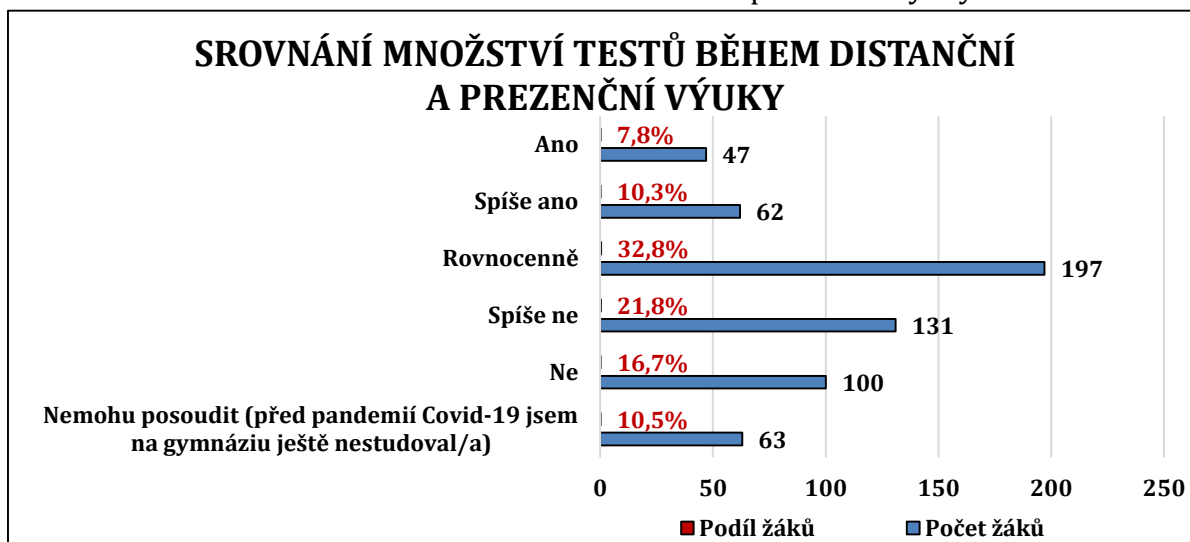


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Žáci přiznali, že během online testování nejvíce využívali jako nápovědu internetový vyhledávač, následoval kamarád/ka a rodiče. 79 (13,1 %) žáků udalo, že využívali jiný zdroj nápovědy. Jako jiný zdroj nápovědy žáci napsali většinou poznámky z hodin, knihy, atlasy, svoje poznámky a 1 x babičku. Překvapivě 169 (28,1 %) žáků se vyjádřilo tak, že nápovědu během testování nevyužívalo.

26. Z hlediska množství testů probíhalo testování žáků v době distanční výuky ve srovnání s běžnou prezenční výukou ze Zeměpisu/Geografie ve větším množství:

Graf č. 21: Srovnání množství testů během distanční a prezenční výuky



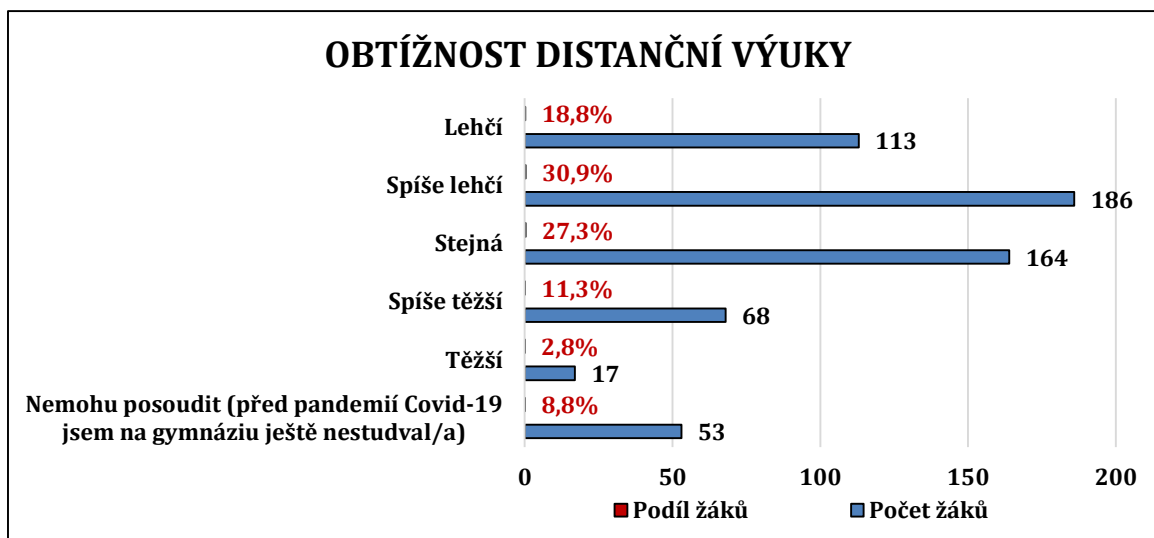
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Většina žáků byla přesvědčena, že množství testů v obou typech výuky bylo „rovnocenné“. Navíc uvedlo, že během distanční výuky jich bylo „méně“ než ve výuce

prezenční. 63 (10,5 %) žáků se k otázce nevyjádřilo, protože během pandemie ještě na gymnáziu nestudovalo.

27. Výuka Zeměpisu/Geografie distanční formou byla pro mě oproti prezenční formě:

Graf č. 22: Obtížnost distanční výuky

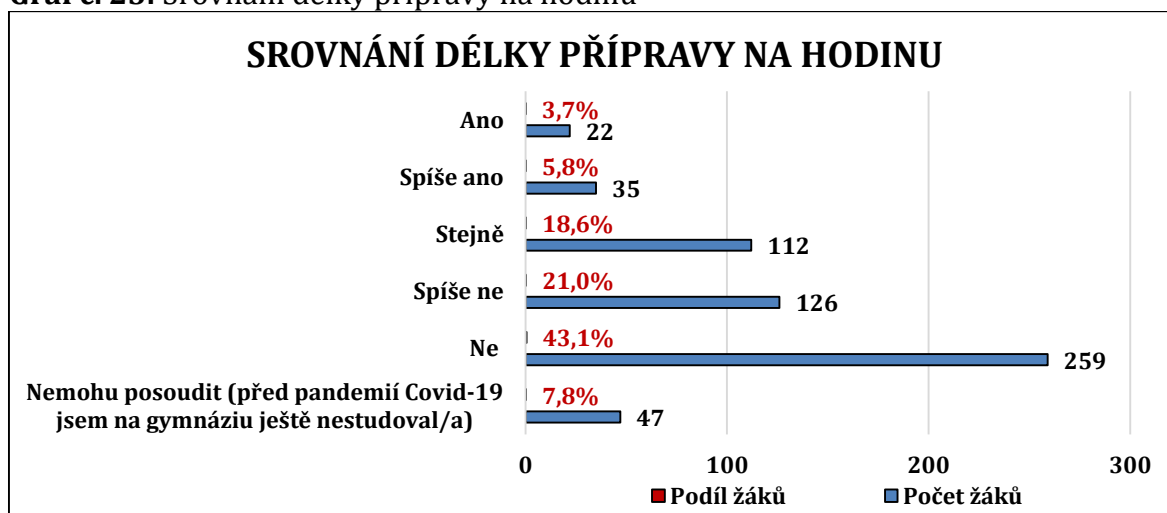


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Většina žáků, 299 (49,7 %) byla přesvědčena, že obtížnost distanční výuky byla „spíše lehčí a lehčí“, než výuka prezenční. 164 (27,3 %) žáků se domnívalo, že obtížnost obou forem výuky byla srovnatelná. 53 (8,8 %) žáků se k otázce nevyjádřilo.

28. Na hodiny Zeměpisu/Geografie distanční formou jsem se připravoval/a déle než na prezenční formu výuky:

Graf č. 23: Srovnání délky přípravy na hodinu

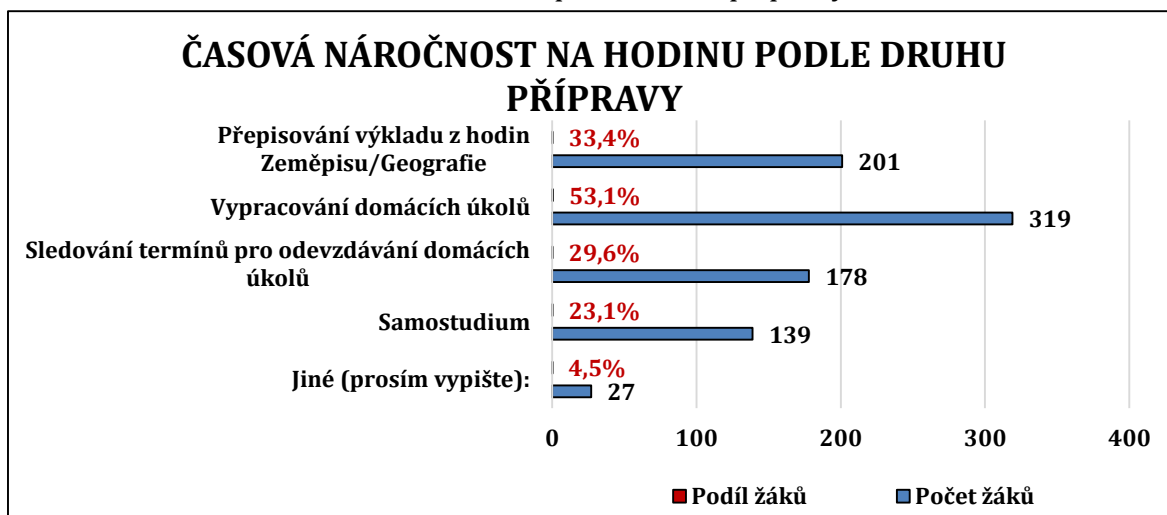


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Podstatná většina žáků se vyjádřila tak, že se na hodinu distanční výuky zeměpisu připravovala méně než na hodinu ve výuce prezenční. 47 (7,8 %) žáků se k otázce nevyjádřilo.

29. Nejvíce času pro přípravu na hodiny Zeměpisu/Geografie mi zabíralo: Můžete vybrat více odpovědí.

Graf č. 24: Časová náročnost na hodinu podle druhu přípravy

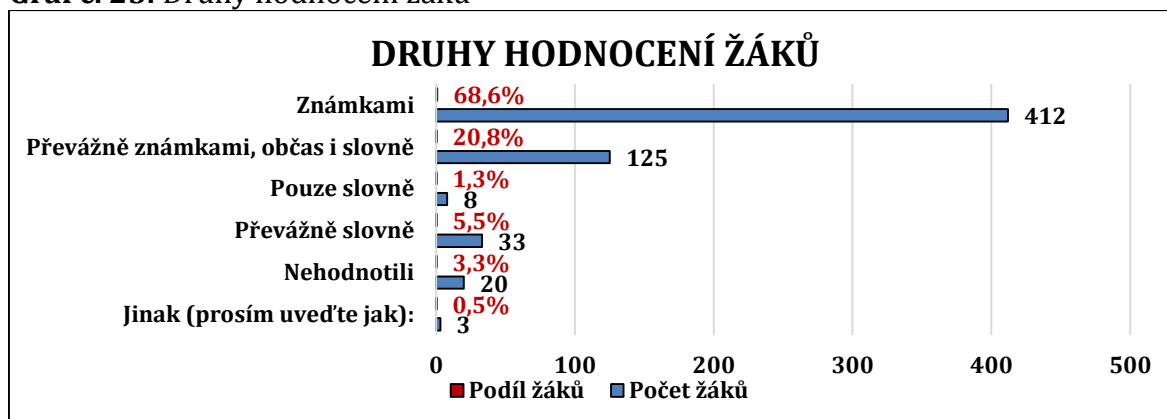


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Nejvíce žáků vybralo možnost vypracování domácích úkolů, dále přepisování výkladu z hodin a sledování termínů pro odevzdání domácích úkolů. 27 (4,5 %) žáků vybralo možnost jiné (prosím vyplňte), kde většinou napsali, že se nepřipravovali.

30. Během distančního vzdělávání v Zeměpise/Geografii nás vyučující hodnotili:

Graf č. 25: Druhy hodnocení žáků



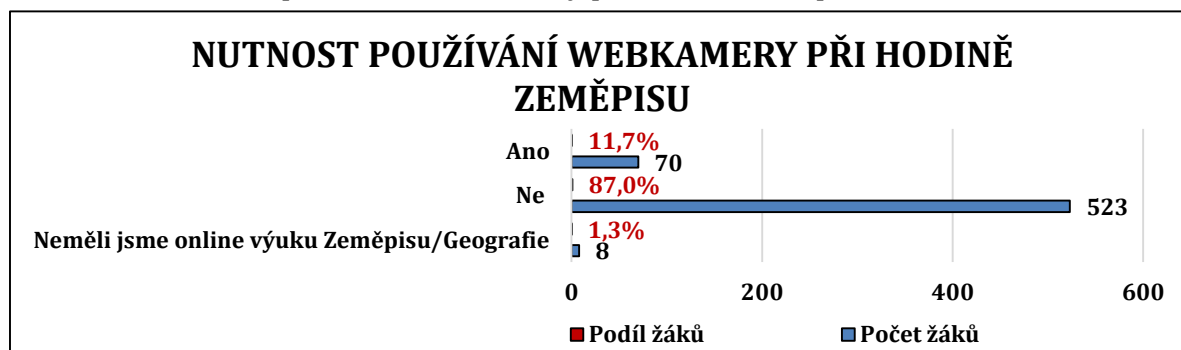
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Nejčastějším druhem hodnocení bylo podle žáků hodnocení tradiční, tj. známkami. 125 (20,8 %) žáků uvedlo, že je pedagogové hodnotili i slovně. Zarážející

je skutečnost, že 20 (3,3 %) žáků vybralo položku „nehodnotili“, i přesto, že jejich ostatní spolužáci si vybrali z otázky v dotazníku hodnotící položky. Tři žáci si vybrali položku „jinak“. Tito žáci napsali např., že je moc nehodnotili, nebo že už si to nepamatují.

31. Vyžadoval po Vás vyučující Zeměpisu/Geografie při online výuce zapnutou webkameru?:

Graf č. 26: Nutnost používání webkamery při hodině Zeměpisu

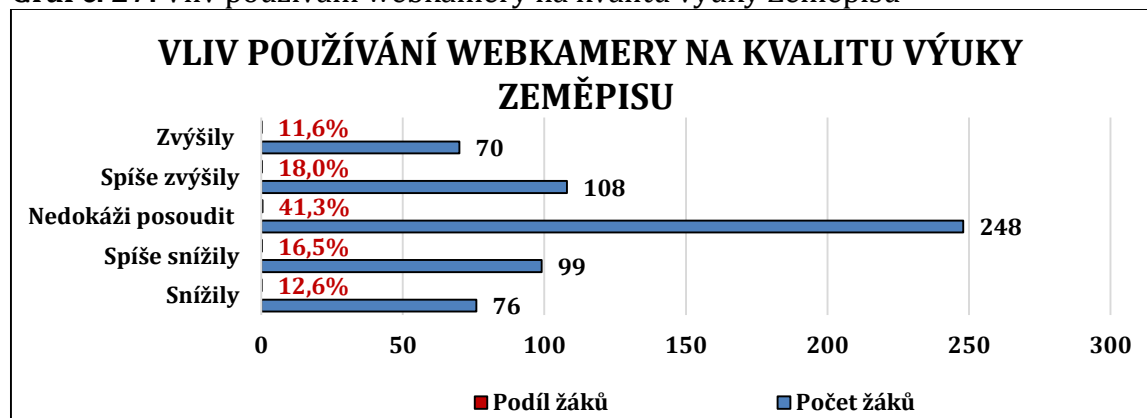


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Převážná část žáků odpověděla, že webkameru v hodinách používat nemusela. Žáci, kteří odpověděli, že neměli online výuku, zřejmě odpověděli nekorektně, protože ostatní jejich spolužáci ze stejného gymnázia odpověděli buď kladně, nebo záporně.

32. Domnívám se, že webkamery by kvalitu online výuky Zeměpisu/Geografie:

Graf č. 27: Vliv používání webkamery na kvalitu výuky Zeměpisu

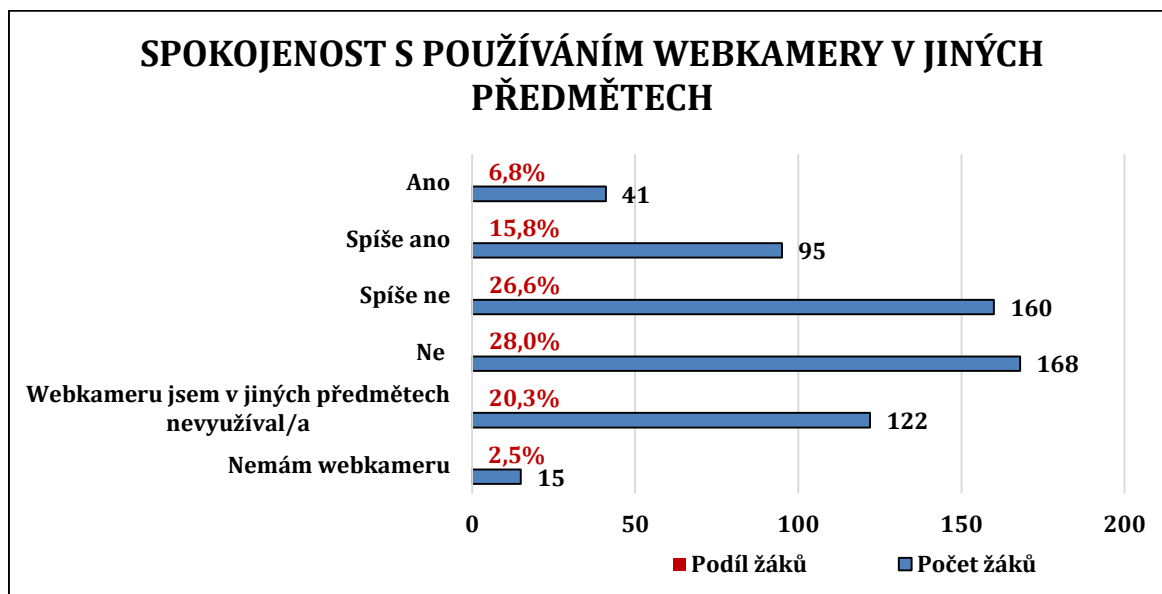


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Většina žáků nedokázala posoudit (41,3 %), zda by měly zapnuté webkamery vliv na kvalitu výuky. 178 (29,6 %) žáků se domnívalo, že by se používáním webkamery kvalita výuky zvýšila. Přibližně stejný počet žáků 175 (29,1 %) se domnívalo, že by webkamery kvalitu výuky nezměnily.

33. Vyhovovala Vám při online výuce u ostatních předmětů zapnutá webkamera?:

Graf č. 28: Spokojenost s používáním webkamery v jiných předmětech

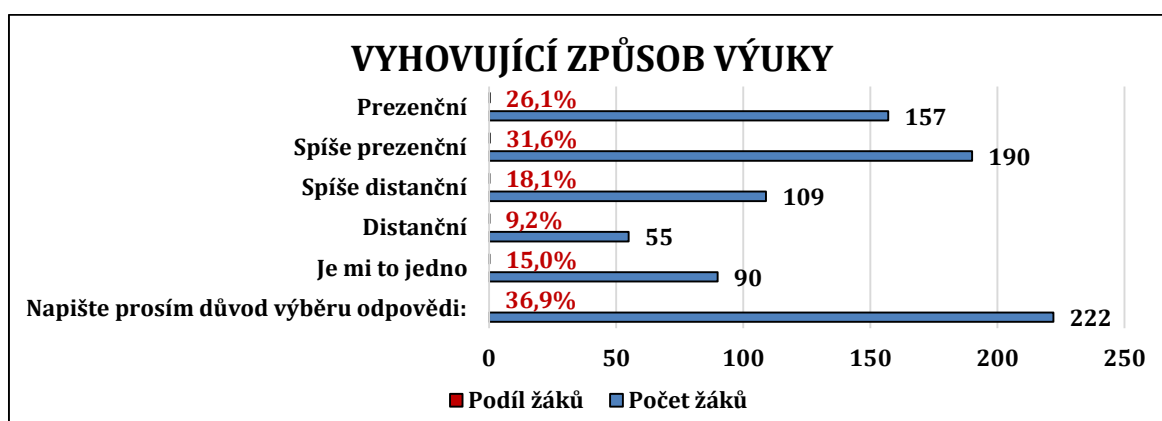


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 28 je patrné, že 328 (54,6 %) žákům, tj. většině, nevyhovovalo používání webkamer v ostatních předmětech. 122 (20,3 %) žáků uvedlo, že webkameru v jiných předmětech nevyužívali.

34. Jaký způsob výuky Vám vyhovuje a doplňte proč:

Graf č. 29: Vyhovující způsob výuky



Zdroj: Survio, vlastní úprava

Za vyhovující způsob výuky považovali žáci v převážné většině prezenční výuku. Část žáků zvolila distanční způsob výuky a část žáků se vyjádřila, že je jim to jedno. Na důvod výběru odpovědělo 222 (36,9 %) žáků. Text těchto odpovědí, kromě položky „je mi to jedno“, byl graficky zpracován do obrázků (Word Clouds) č. 4, 5, 6 a 7, které výstižně obsahovaly nejčastější zdůvodnění výběru odpovědí.

Obrázek č. 6: Spíše distanční výuka (subjektivní názor žáků)



Zdroj: Survio, vlastní úprava nástrojem Word Art

Spíše distanční výuku okomentoval 44 žáků. Nejčastější odpovědi byly sestupně:

1. Pohodlí domova
2. Méně stresu
3. Vlastní organizace času
4. Nemusím dojíždět

Obrázek č. 7: Distanční výuka (subjektivní názor žáků)



Zdroj: Survio, vlastní úprava nástrojem Word Art

Distanční výuku okomentovalo 21 žáků. Nejčastější odpovědi byly sestupně:

1. Jsem doma
2. Pohodlí bez stresu
3. Více volného času
4. Nikam nemusím

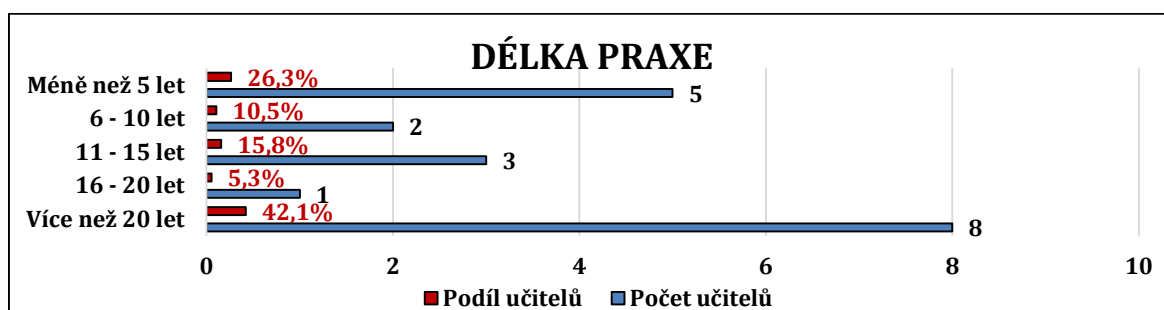
8.5.3 ROZBOR ODPOVĚDÍ V DOTAZNÍKU UČITELŮ

Jednotlivé odpovědi na otázky z dotazníku pro učitele jsou zaznamenány do grafů a do tzv. Word Clouds, který vychází z frekvence jednotlivých slov či slovních spojení. Jednotlivé odpovědi jsou v tabulkách vyjádřeny absolutní a relativní (procentuální) hodnotou.

Otázky č. 1 a č. 2 jsou zaznamenány do tabulky č. 1 a č. 2. Do výzkumného šetření bylo zařazeno celkem 19 pedagogů. Dotazníkového šetření se zúčastnili učitelé s různou délkou praxe, kterou znázorňuje graf č. 30 a která odpovídá v dotazníku otázce č. 3.

3. Délka Vaší pedagogické praxe:

Graf č. 30: Délka praxe



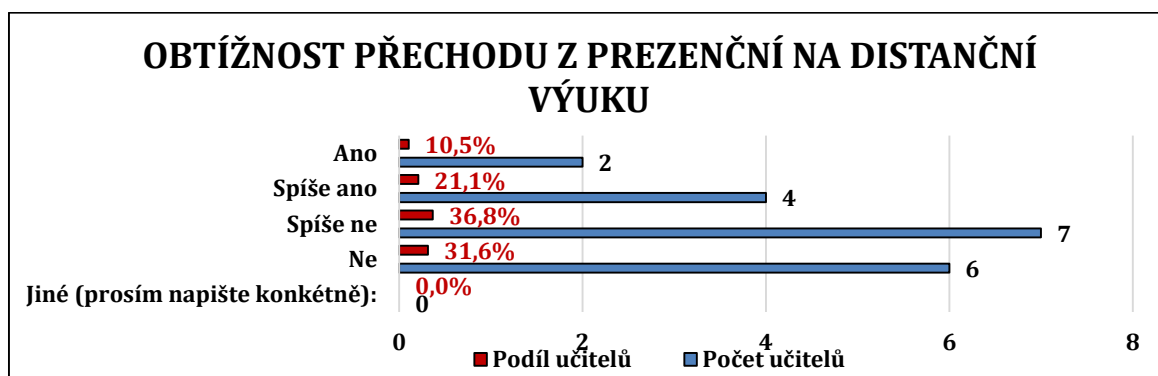
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 30 je patrné, že nejpočetnější skupinou jsou pedagogové, kteří mají praxi delší než 20 let, následují učitelé s praxí méně než 5 let a učitelé s praxí 11-15 let. Pedagogové s praxí delší než 20 let vyučují na Gymnáziu 4 (2x), 7, 9, 12 a 13 (3x), naopak s nejkratší praxí vyučují pedagogové na Gymnáziu 2, 3, 6, 8, 9 a 10, a jsou to převážně ženy.

Otázka č. 4 je zpracována v tabulce č. 3 (s. 44).

5. Bylo pro Vás obtížné přejít na formu distanční výuky?:

Graf č. 31: Obtížnost přechodu z prezenční na distanční výuku

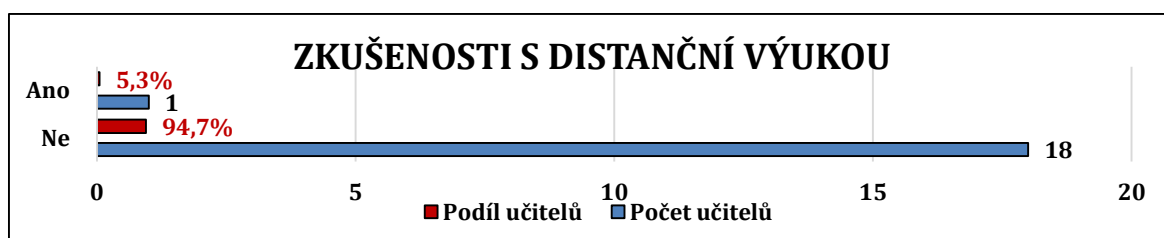


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 31 vyplývá, že pro většinu učitelů, 13 (68,4 %) nebylo obtížné přejít z prezenční na distanční výuku. Položku „ano“ a „spíše ano“ vybralo 6 (31,6 %) učitelů (Gymnázium 7, 10 a Gymnázium 4, 7 a 13-2 učitelé). Zajímavé je, že pedagogové, kteří vybrali možnost „ano“ mají jeden praxi menší než 5 let a druhý pedagog má praxi delší než 20 let. Celkově učitelé, kteří měli problémy s přechodem na distanční výuku, měli ve třech případech pedagogickou praxi delší než 20 let. Odpověď „spíše ne“ vybralo 7 (36,8 %) učitelů (Gymnázium 4, 5, 6, 8-2x, 9 a 11). Odpověď „ne“ vybralo 6 (31,6 %) učitelů (Gymnázium 3, 4-2x, 9, 12 a 13).

6. Měl/a jste zkušenosti s distanční výukou na Vaší škole před omezením prezenčního vyučování po uzavření škol pro pandemii Covid-19?:

Graf č. 32: Zkušenosti s distanční výukou

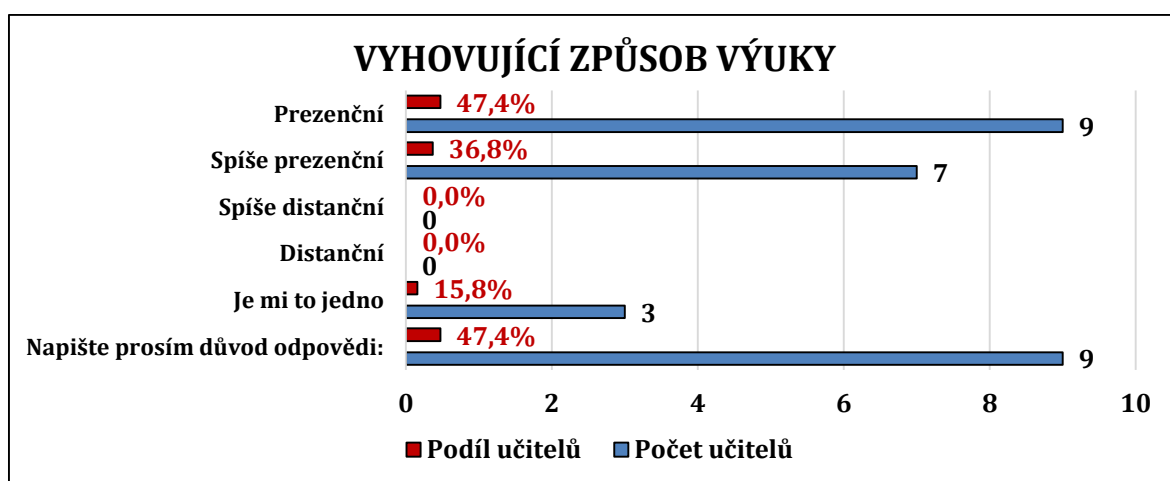


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Zkušenost s distanční výukou měl před koronakrizí jen jeden pedagog (Gymnázium 4), který navíc uvedl, že má praxi delší než 20 let.

7. Jaký způsob výuky Vám vyhovuje a proč:

Graf č. 33: Vyhovující způsob výuky



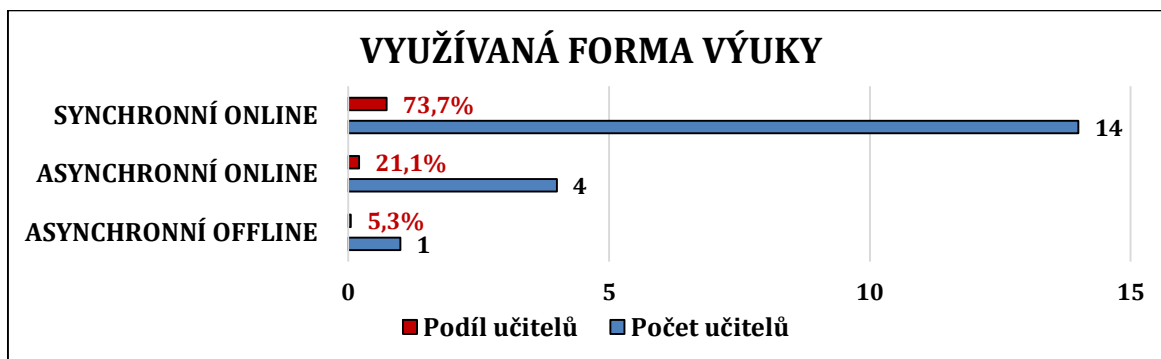
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Pro 16 (84,2 %) učitelů je jednoznačně vyhovující prezenční (Gymnázium 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12 a 13-2x) a spíše prezenční výuka (Gymnázium 4-2x, 5, 7, 8, 9 a 10). Tři učitelé odpověděli, že je jim to jedno (Gymnázium 4, 8, 13). Důvodem pro výběr

prezenční a spíše prezenční výuky uvedli učitelé, že: „Není nad přímý kontakt se studenty“ a „jakákoliv jiná forma výuky je neefektivní.“

8. Pro distanční výuku Zeměpisu/Geografie jsem využíval/a převážně formu výuky:

Graf č. 34: Využívaná forma výuky



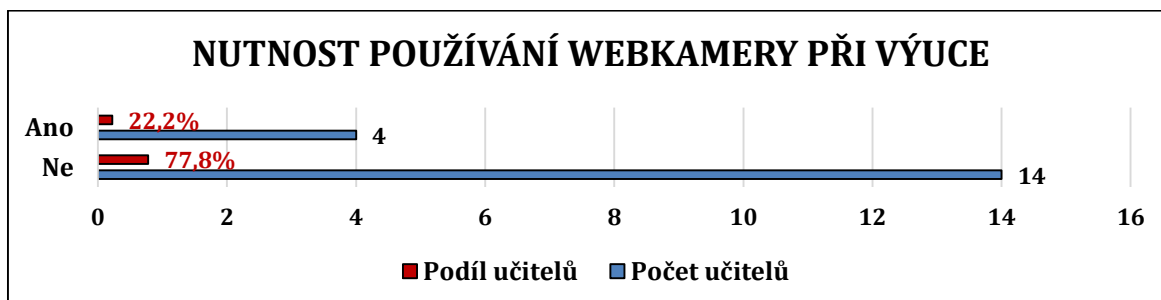
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 34 vyplývá, že 14 (73,7 %) pedagogů využívalo pro výuku převážně formu synchronní online (Gymnázium 3, 4-3x, 6, 7, 8, 9-2x, 10, 11, 12 a 13-2x), 4 (21,1 %) učitelé asynchronní online (Gymnázium 4, 5, 7 a 9) a 1 (5,3 %) formu asynchronní offline (Gymnázium 8).

Na tuto otázku č. 9 neodpovídal pedagog, který zvolil v otázce č. 8 využívanou formu výuky asynchronní offline.

9. Vyžadoval/a jste během online výuky v hodinách Zeměpisu/Geografie u žáků zapnutou webkameru?:

Graf č. 35: Nutnost používání webkamery při výuce

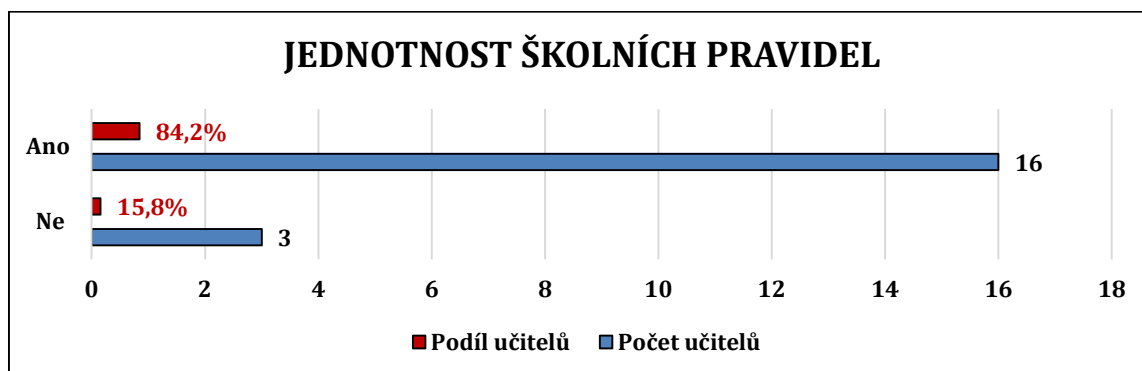


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Na otázku odpovědělo celkem 18 učitelů. 14 (77,8 %) učitelů webkameru ve výuce nevyžaduje, ale 4 (22,2 %) učitelé webkameru ve výuce vyžadují (Gymnázium 7, 9, 11 a 12). Webkameru vyžadovali učitelé převážně s praxí delší než 20 let (Gymnázium 7, 9 a 12).

10. Má Vaše škola jednotná a pevně stanovená školní pravidla pro online komunikaci, včetně emailové komunikace?:

Graf č. 36: jednotnost školních pravidel

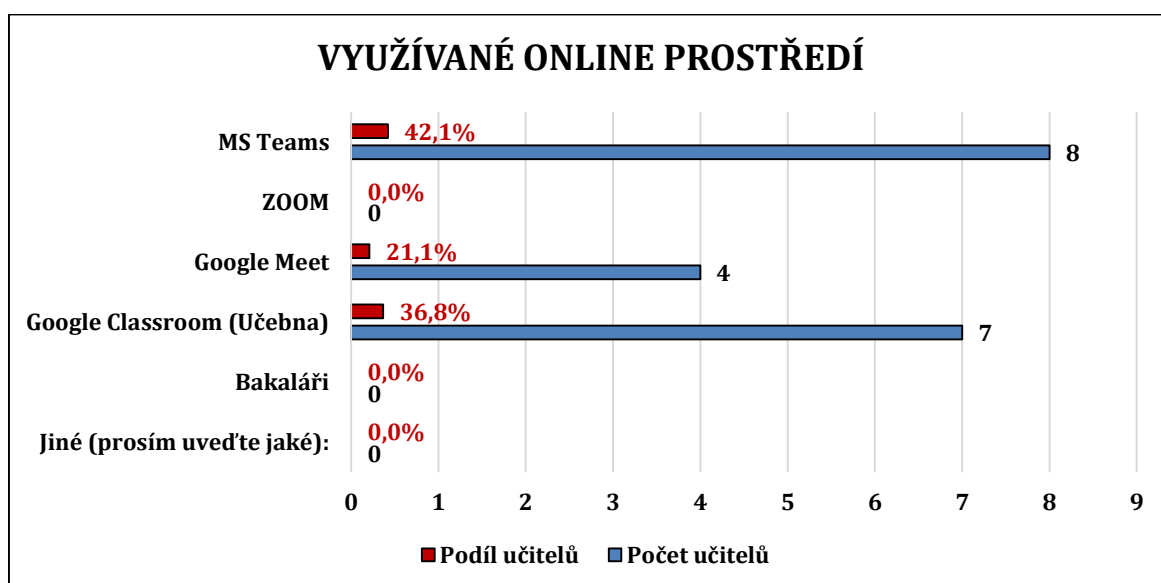


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Převážná část učitelů uvedla, že jejich škola má jednotná pravidla pro komunikaci. Nejednotná pravidla uvedli učitelé z Gymnázia 7, 8 a 10.

11. Jaké online prostředí jste během distančního vzdělávání využíval/a pro výuku Zeměpisu/Geografie?:

Graf č. 37: Využívané online prostředí

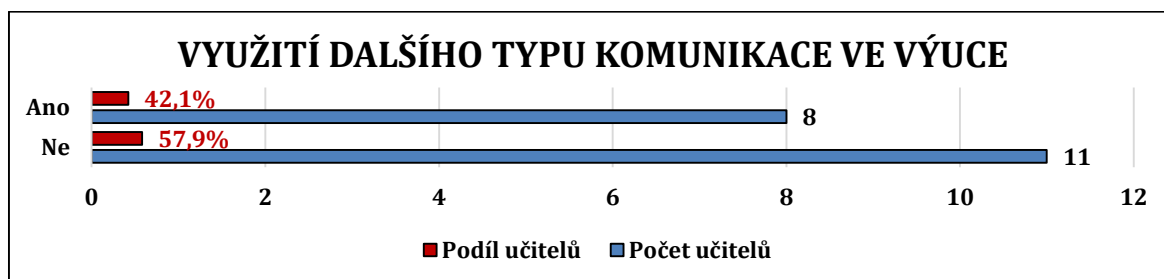


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Mezi nejpoužívanější online prostředí patřil sestupně MS Teams, Google Classroom a Google Meet. Jiná online prostředí pro výuku učitelé nevyužívali. MS Teams využívalo Gymnázium 5, 8 (2x), 9 (2x), 13 (3x); Google Classroom využívalo Gymnázium 4 (2x), 6, 7, 10, 11, 12 a Google Meet používalo Gymnázium 3, 4 (2x) a 7.

12. Využíval/a jste během distančního vzdělávání ve výuce Zeměpisu/Geografie se žáky i jiný typ komunikace než jaký jste zvolil/a či uvedl/a v otázce č. 11?:

Graf č. 38: Využití dalšího typu komunikace ve výuce



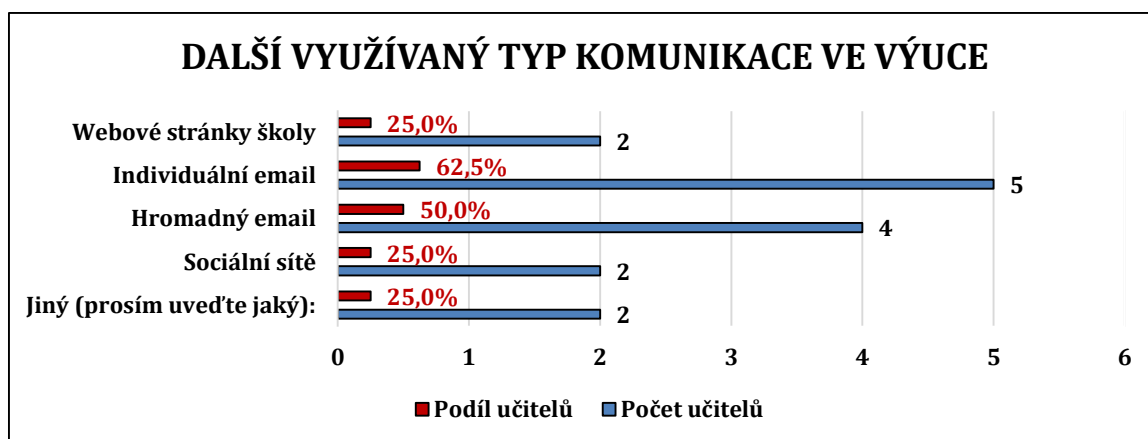
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 38 vyplývá, že 8 (42,1 %) učitelů využilo ve výuce další typ komunikace (Gymnázium 4, 5, 7-2x, 8, 10, 11, 12), než který zvolili v otázce č. 11. Ostatní učitelé jiný typ komunikace během výuky nevyužívali.

Na otázku č. 13 odpovídali jen učitelé, kteří zvolili v otázce č. 12, že během výuky využívali i jiný typ komunikace, než který uvedli v otázce č. 11.

**13. Jaký další komunikační kanál jste během distančního vzdělávání využíval/a pro komunikaci se žáky v rámci předmětu Zeměpis/Geografie?:
Můžete vybrat více odpovědí.**

Graf č. 39: Další využívaný typ komunikace ve výuce

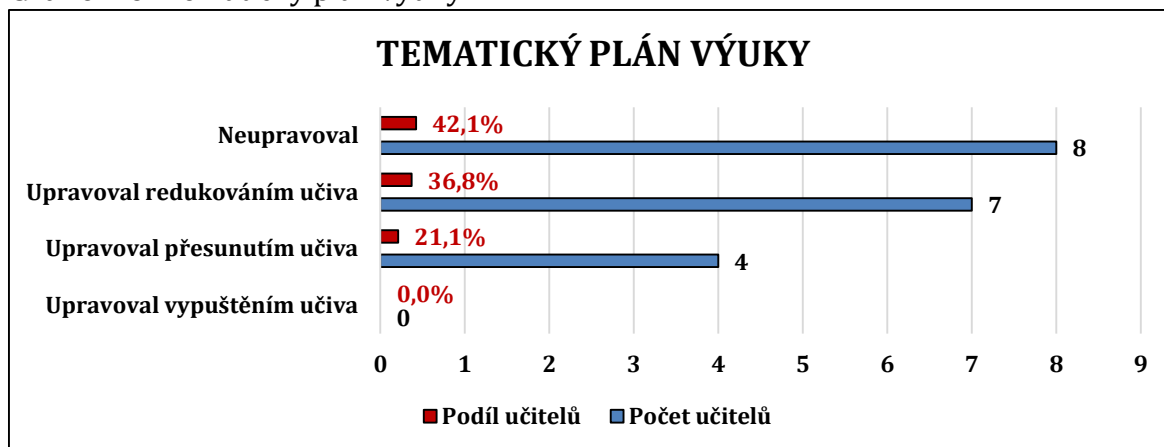


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Na otázku č. 8 odpovědělo osm učitelů, kteří se vyjádřili kladně v otázce č. 12. Tito učitelé nejvíce využívali individuální (Gymnázium 7-2x, 8, 11 a 12) a hromadný email (Gymnázium 7-2x, 8 a 12), shodně webové stránky školy (Gymnázium 5 a 11) spolu se sociálními sítěmi (Gymnázium 7-2x). Jiný typ komunikace zvolili dva učitelé, kteří uvedli, že využívají ještě Google Meet (Gymnázium 10) ke Google Classroom a Classroom (Gymnázium 4) ke Google Meet.

14. Tematický plán předmětu Zeměpis/Geografie se během distančního vzdělávání:

Graf č. 40: Tematický plán výuky

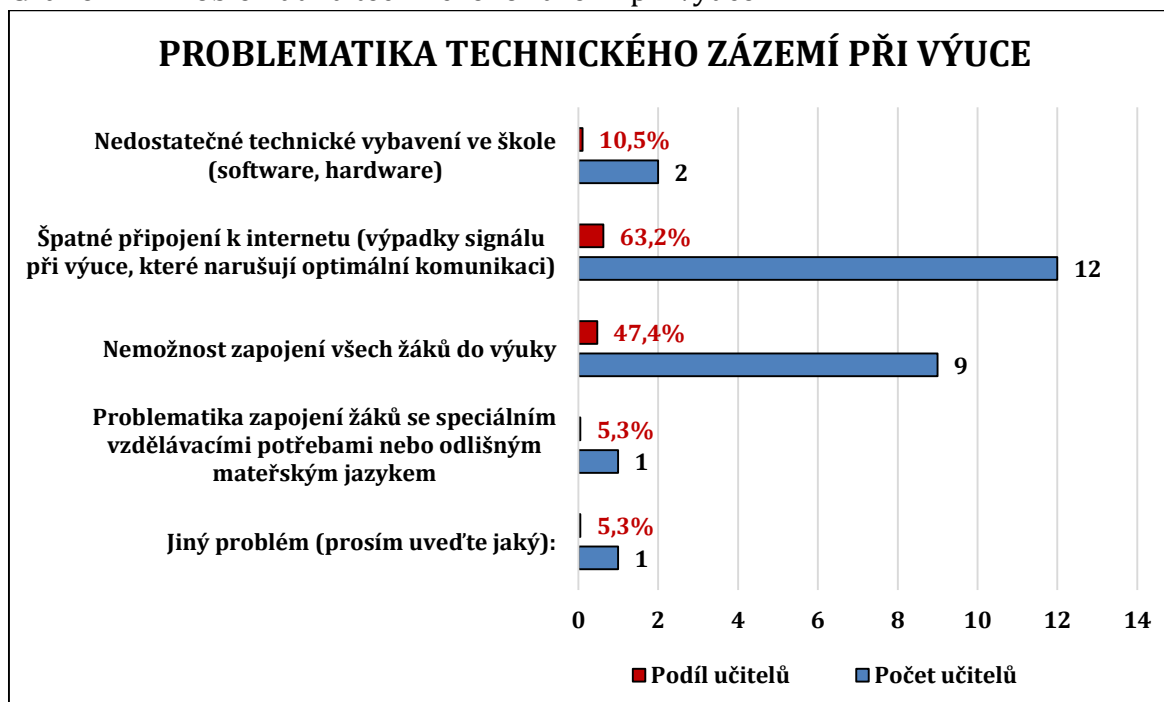


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Tematický plán výuky neupravovalo 8 (42,1 %) učitelů (Gymnázium 3, 4-3x, 6, 8, 9, 12), 7 (36,8 %) učitelů tematický plán učiva redukovalo (4, 8, 10, 11 a 13-3x) a 4 (21,1 %) učitelé upravovali tematický plán výuky přesunutím učiva (Gymnázium 5, 7-2x, 9). Žádný z učitelů neupravoval tematický plán vypuštěním učiva.

15. Co jste považoval/a za nejvíce problematické z hlediska technického zázemí při distančním vyučování předmětu Zeměpis/Geografie?: Můžete vybrat více odpovědí.

Graf č. 41: Problematika technického zázemí při výuce

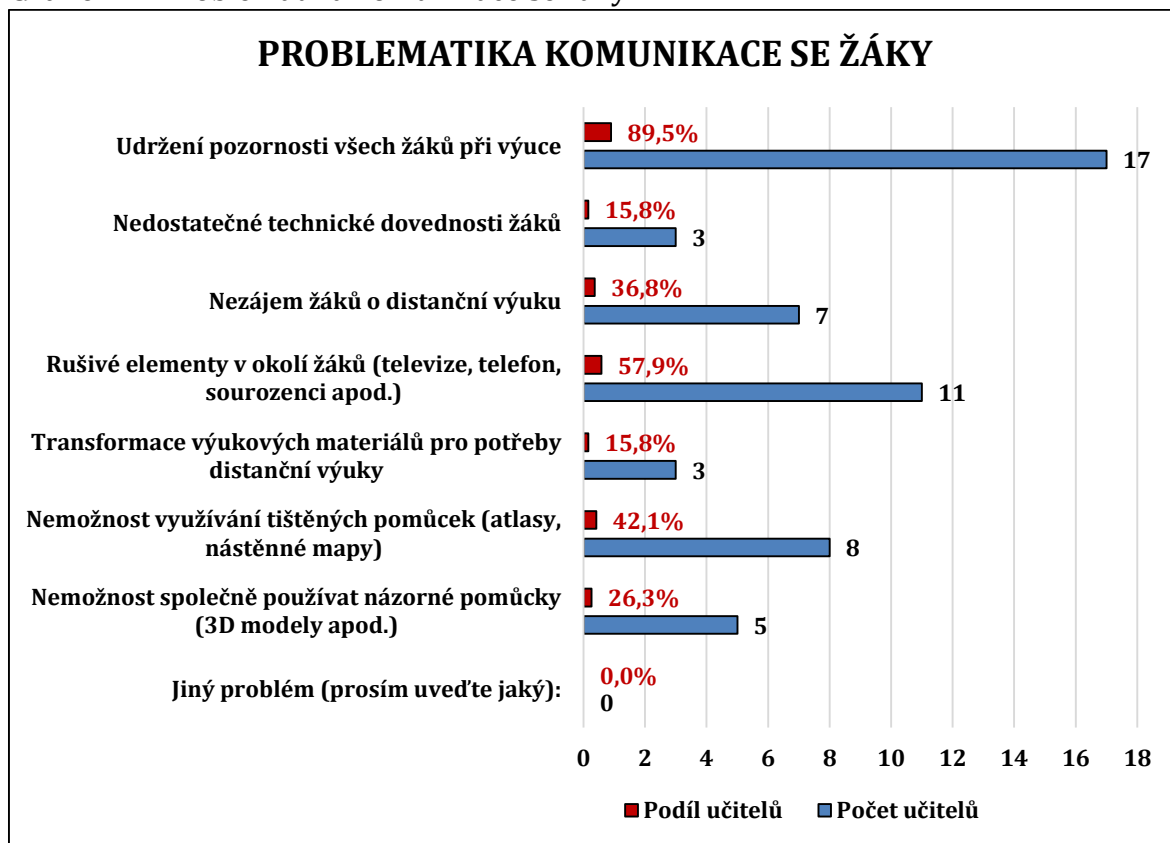


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Největší problém měli učitelé se špatným připojením k internetu (Gymnázium 4, 5, 6, 7, 8, 9-2x, 11, 12, 13-3x) a nemožností zapojit všechny žáky do výuky (Gymnázium 3, 4-2x, 5, 7, 8, 10, 12 a 13). Dva učitelé vybrali položku „nedostatečné technické vybavení ve škole“ (Gymnázium 7 a 11). Jeden učitel vybral odpověď problém se zapojením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo odlišným mateřským jazykem (Gymnázium 10) a další učitel napsal, že žádný problém neměl (Gymnázium 4).

**16. Co jste považoval/a za nejvíce problematické z hlediska komunikace se žáky při distančním vyučování předmětu Zeměpis/Geografie?:
Můžete vybrat více odpovědí.**

Graf č. 42: Problematika komunikace se žáky



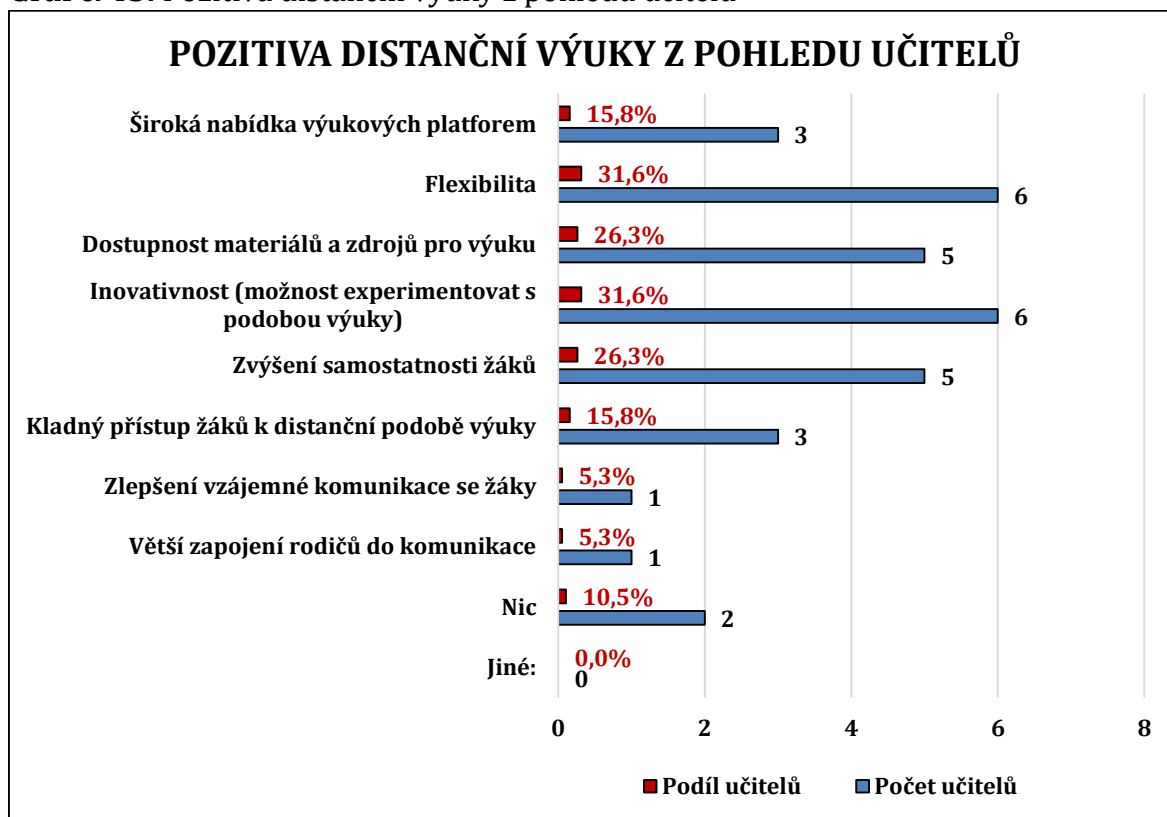
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Za největší problém z hlediska komunikace považovali učitelé udržení pozornosti všech žáků při výuce. Tuto položku zvolilo 17 (89,5 %) učitelů (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 4 a 9). Následoval problém s rušivými elementy v okolí žáků při výuce (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 3, 4-2x, 5, 8, 11, 12 a 13), nemožnost společně používat tištěné a názorné pomůcky (Gymnázium 3, 4, 5, 10, 12 a 13-3x), ale také nezájem o distanční výuku (Gymnázium 3, 5, 7, 10, 11, 12 a 13).

17. Co Vás na distanční výuce předmětu Zeměpis/Geografie nejvíce **pozitivně** překvapilo?:

Můžete vybrat více odpovědí.

Graf č. 43: Pozitiva distanční výuky z pohledu učitelů

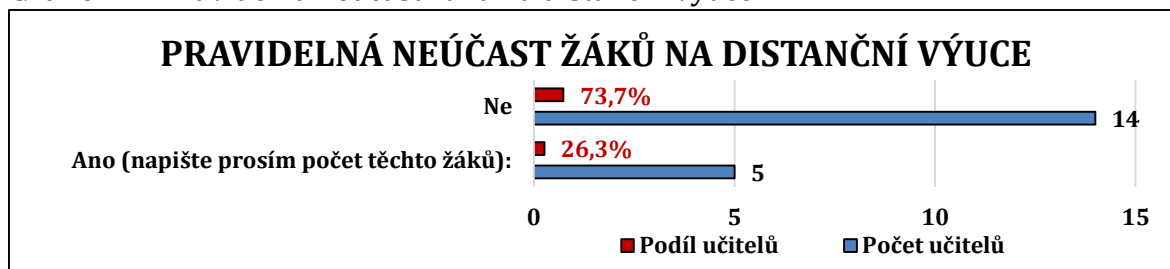


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Distanční výuka pozitivně překvapila učitele díky své flexibilitě (Gymnázium 4, 6, 7, 9, 10 a 13) a inovativnosti (Gymnázium 5, 6, 7, 8, 9 a 13). Tuto položku zvolilo shodně 6 (31,6 %) učitelů. Pět učitelů překvapila dostupnost materiálů a zdrojů pro výuku (Gymnázium 4, 9, 10, 11a 12) a zvýšená samostatnost žáků (Gymnázium 4, 7, 8, 12 a 13). Tři učitelé vybrali položku široká nabídka výukových platforem (Gymnázium 4, 10 a 11) a kladný přístup žáků k výuce (Gymnázium 4, 8 a 9). Dva učitele nepřekvapilo nic (Gymnázium 3 a 13) a jeden učitel vybral položku vzájemné zlepšení komunikace se žáky (Gymnázium 8) a větší zapojení rodičů do komunikace se školou (Gymnázium 12).

18. Byli mezi Vašimi žáky tací, kteří se Vašich hodin během distančního vzdělávání pravidelně neúčastnili, a nebylo to kvůli nemoci?

Graf č. 44: Pravidelná neúčast žáků na distanční výuce



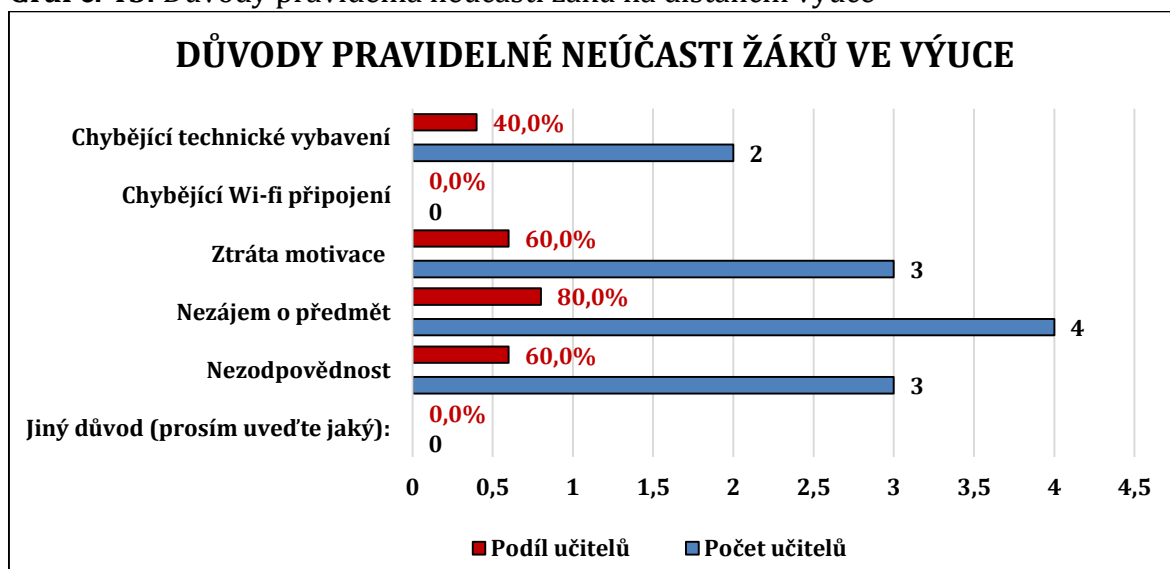
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Na tuto otázku odpovědělo 5 (26,3 %) učitelů kladně a 14 (73,7 %) záporně. Na čtyřech gymnáziích se pravidelně neúčastnili online distanční výuky Zeměpisu tři žáci (Gymnázium 4, 7, 8 a 11), na jednom gymnáziu se jich pravidelně neúčastnilo pět (Gymnázium 10).

Na otázku č. 19 odpovídali jen učitelé, kteří zvolili na otázku č. 18 odpověď „ano“.

19. Byli mezi Vašimi žáky tací, kteří se Vašich hodin během distančního vzdělávání pravidelně neúčastnili, a nebylo to kvůli nemoci?

Graf č. 45: Důvody pravidelná neúčasti žáků na distanční výuce

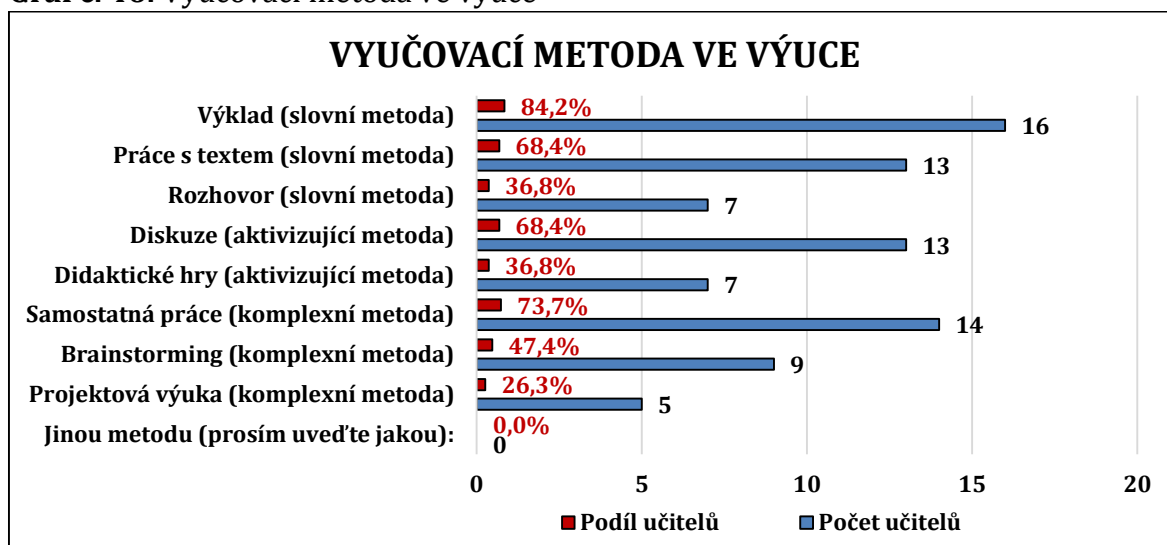


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Jako nejčastější důvod pravidelné nepřítomnosti žáků na online výuce Zeměpisu zvolili učitelé položku nezájem o předmět (Gymnázium 7, 8, 10 a 11) společně s položkami ztráta motivace (Gymnázium 4, 7 a 10) a nezodpovědnost (Gymnázium 4, 7 a 10). Dva učitelé také vybrali položku chybějící technické vybavení (Gymnázium 10 a 11). Další důvody pro absenci a chybějící wifi připojení nezvolil ani jeden učitel.

20. V době distančního vzdělávání jsem využíval/a pro výuku Zeměpisu/Geografie metodu: Můžete vybrat více odpovědí.

Graf č. 46: Vyučovací metoda ve výuce

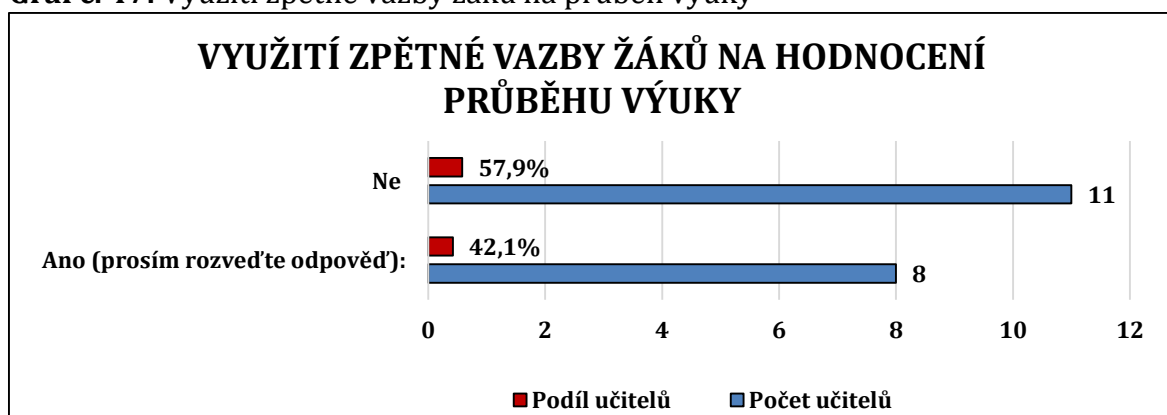


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Učitelé využívali během distanční výuky všechny typy vyučovacích metod. Mezi nejčastěji využívané patřil výklad (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 4, 8, 10), brainstorming (Gymnázium 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 a 13-2x), samostatná práce (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 3, 4-2x, 5 a 12), práce s textem (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 3, 4-3x, 11 a 12), a diskuze (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 4-2x, 7 a 8-2x). Nejméně byla využívaná projektová výuka (Gymnázium 4, 7, 8, 10 a 11).

21. Používal/a jste k hodnocení kvality vyučovacích hodin Zeměpisu/Geografie v distančním režimu výuky také zpětnou vazbu ze strany žáků (možnost hodnotit hodiny a jejich průběh)?:

Graf č. 47: Využití zpětné vazby žáků na průběh výuky

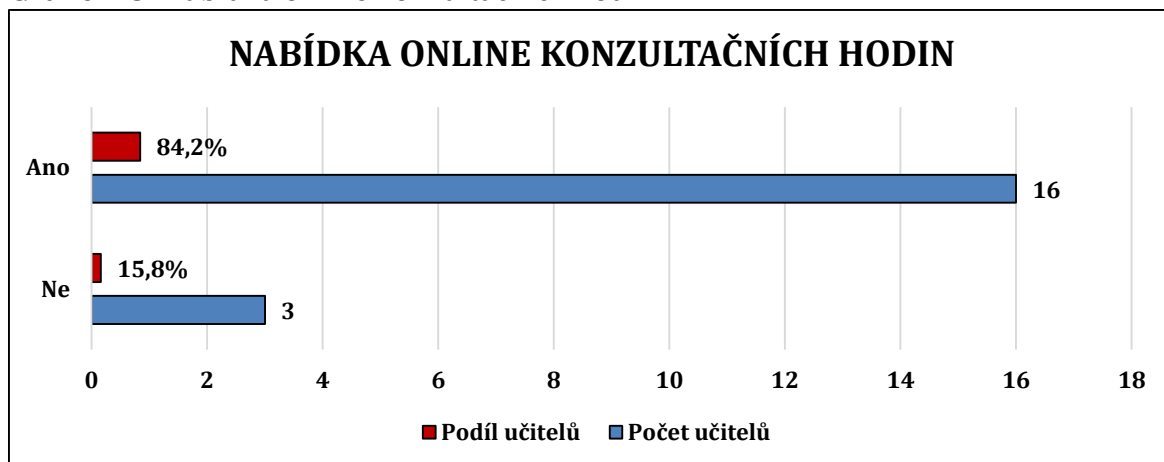


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Osm učitelů využívalo k hodnocení kvality výuky hodin Zeměpisu zpětnou vazbu ze strany žáků formou dotazníků a diskuzí (Gymnázium 4, 8, 9, 10, 12 a 13-3x).

22. Nabízel/a jste žákům během distančního vzdělávání ze Zeměpisu/Geografie online konzultační hodiny?:

Graf č. 48: Nabídka online konzultačních hodin

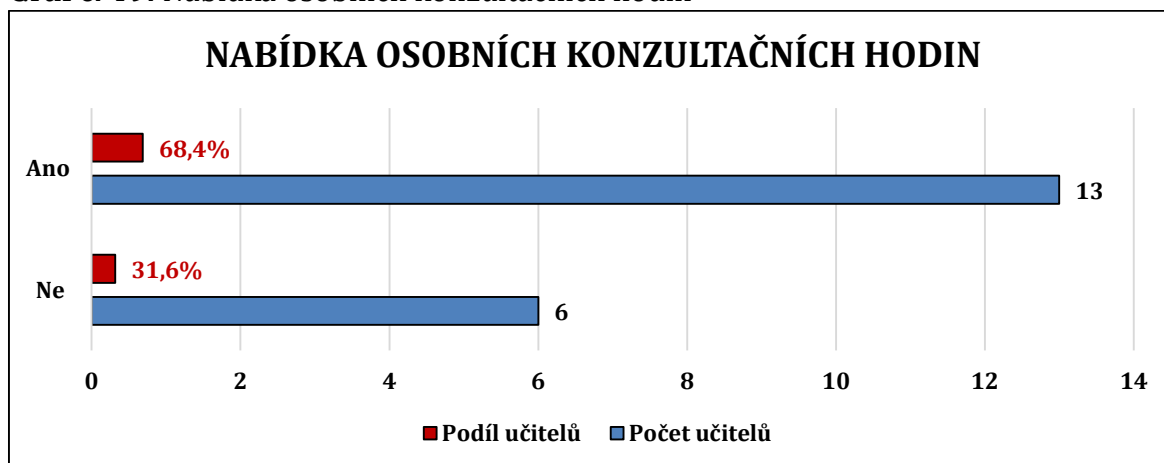


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 48 vyplývá, že většina pedagogů nabízela žákům online konzultační hodiny, kromě pedagogů z Gymnázia 7, 12 a 13.

23. Pokud to pandemická situace dovolila, nabízel/a jste žákům ze Zeměpisu/Geografie osobní konzultační hodiny?

Graf č. 49: Nabídka osobních konzultačních hodin

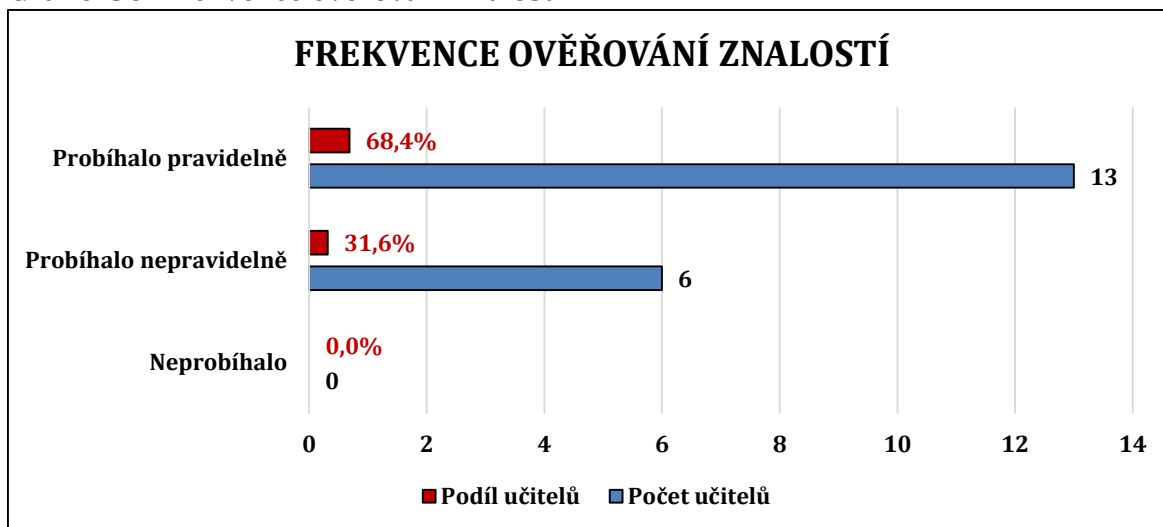


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 49 vyplývá, že většina pedagogů nabízela žákům osobní konzultační hodiny, kromě pedagogů z Gymnázia 3, 5, 7, 8, 9 a 10).

24. Ověřování znalostí žáků z předmětu Zeměpis/Geografie během distančního vzdělávání:

Graf č. 50: Frekvence ověřování znalostí

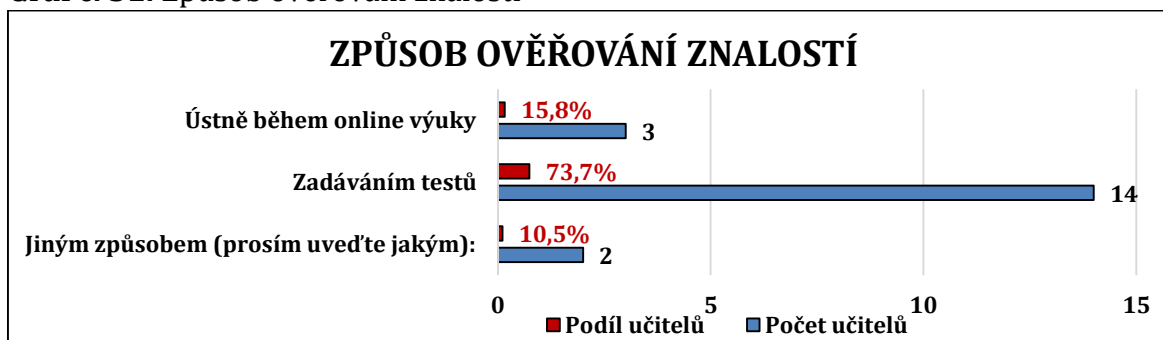


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 50 vyplývá, že ověřování znalostí probíhalo během distančního vzdělávání vždy. Pravidelné ověřování znalostí zaškrtno 13 (68,4 %) učitelů. Nepravidelné ověřování znalostí pak jen 6 (31,6 %) učitelů (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 4, 5, 6, 7, 8 a 13).

25. Ověřování znalostí žáků z předmětu Zeměpis/Geografie probíhalo během distančního vzdělávání převážně:

Graf č. 51: Způsob ověřování znalostí

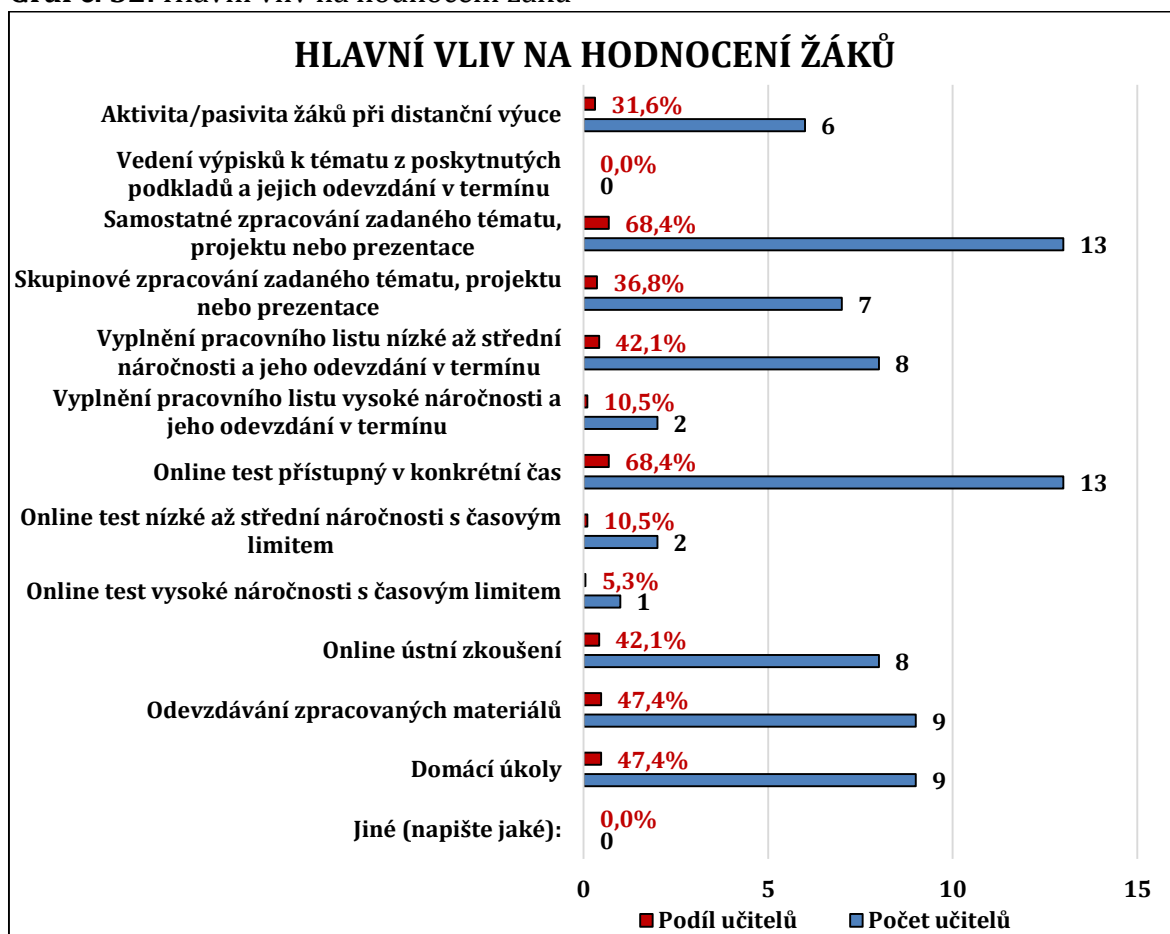


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Ověřování znalostí žáků probíhalo podle 14 (73,7 %) učitelů především pomocí testů. Tři učitelé ověřovali znalosti ústně během online výuky (Gymnázium 4, 12 a 13) a další dva učitelé uvedli, že ověřovali znalosti u žáků zpracováváním samostatných úkolů (Gymnázium 8) a sbíráním bodů za aktivitu (Gymnázium 10).

26. Co Vás konkrétně nejvíce vedlo k hodnocení žáků ze Zeměpisu/Geografie při distančním vzdělávání? Můžete vybrat více odpovědí.:

Graf č. 52: Hlavní vliv na hodnocení žáků

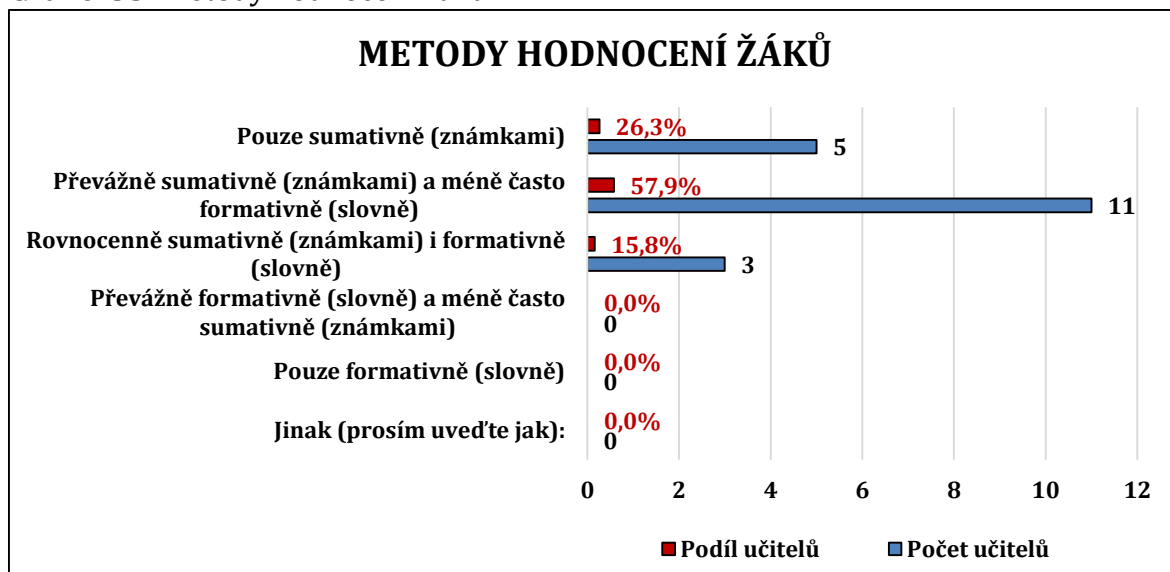


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Podle grafu č. 52 měl na hodnocení žáků největší vliv online test přístupný v konkrétním čase (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 4, 6, 8-2x, 12 a 13), a samostatné zpracování zadaného tématu, projektu nebo prezentace (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 3, 4-3x, 4 a 12). Dalším podstatný vliv na hodnocení žáků mělo odevzdání zpracovaných materiálů (Gymnázium 4, 6, 7-2x, 10, 11 a 13-3x) a domácích úkolů (Gymnázium 2, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 19 a 20). Teprve potom následovalo ústní zkoušení (Gymnázium 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12 a 13-2x) a vyplnění pracovního listu nízké až střední náročnosti a jeho odevzdání v termínu (Gymnázium 4, 8-2x, 9, 10, 11 a 13), nebo skupinové zpracování tématu (Gymnázium 3, 6, 9, 10 a 13-3x). Téměř na stejné pozici jako bylo i ústní zkoušení a skupinové zpracování zadaného tématu, byl překvapivě i vliv aktivity/pasivity žáků při distanční výuce (Gymnázium 3, 6, 9, 12 a 13-2x).

27. Hodnocení žáků během distančního vzdělávání v Zeměpise/Geografii probíhalo:

Graf č. 53: Metody hodnocení žáků



Zdroj: Survio, vlastní úprava

Podle grafu č. 53 používali učitelé během distanční výuky převážně sumativní a méně často formativní hodnocení (Gymnázium 4-3x, 5, 7, 8-2x, 9-2x, 12 a 13). Pět učitelů hodnotilo znalosti žáků pouze sumativně (Gymnázium 3, 4, 6, 7 a 11) a tři učitelé hodnotili žáky rovnocenně známkami i slovně (Gymnázium 10 a 13-2x).

28. Z hlediska množství testů probíhalo testování žáků během distanční výuky ve srovnání s běžnou prezenční výukou ze Zeměpisu/Geografie ve větším množství:

Graf č. 54: Srovnání množství testů během distanční a prezenční výuky

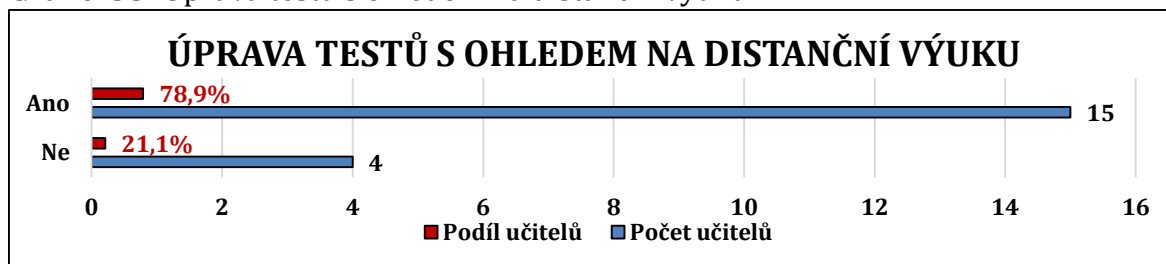


Zdroj: Survio, vlastní úprava

S otázkou č. 28 se ztotožnil pouze jeden učitel (Gymnázium 9), jinak učitelé vybrali možnosti spíše ne, rovnocenně a ne.

29. Byly testy z předmětu Zeměpis/Geografie upravovány s ohledem na distanční výuku?:

Graf č. 55: Úprava testů s ohledem na distanční výuku

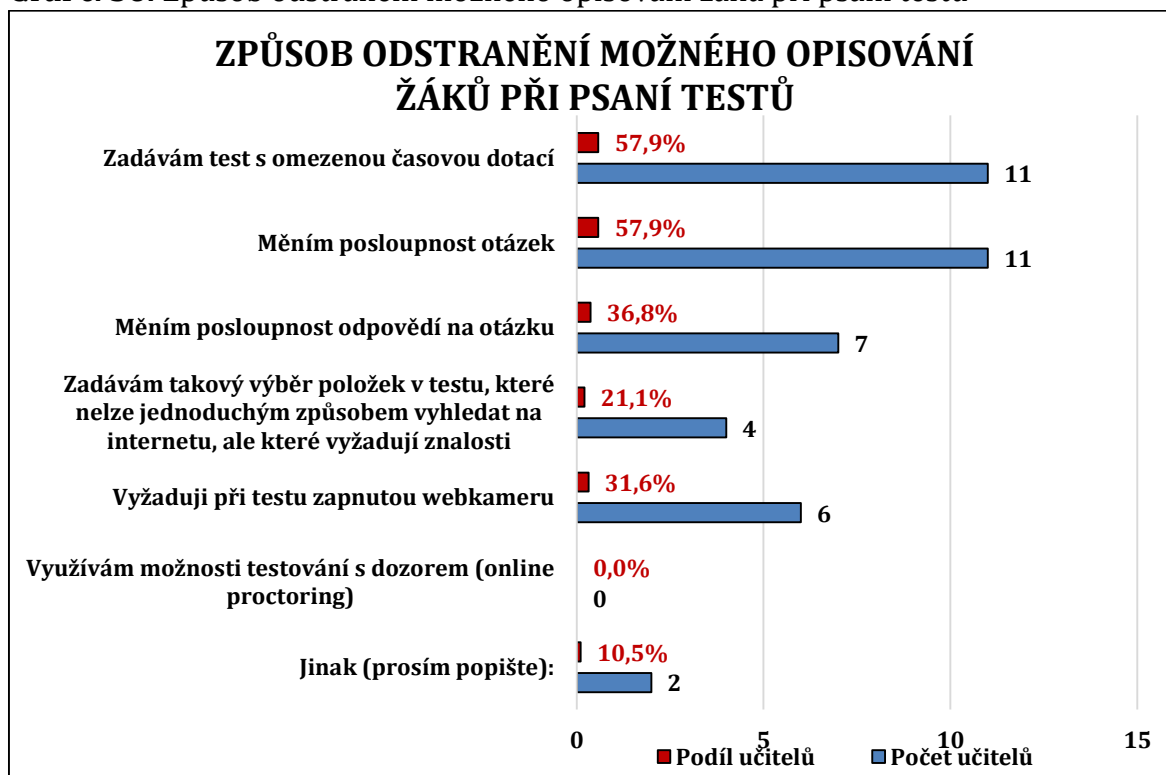


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Podle grafu č. 55 většina učitelů přizpůsobila testy s ohledem na distanční výuku, jen čtyři učitelé to neudělali (Gymnázium 3, 4, 10 a 12).

30. Jakým způsobem jste se nejčastěji snažil/a během písemného testování žáků odstranit možné opisování? Můžete vybrat více odpovědí.:

Graf č. 56: Způsob odstranění možného opisování žáků při psaní testů



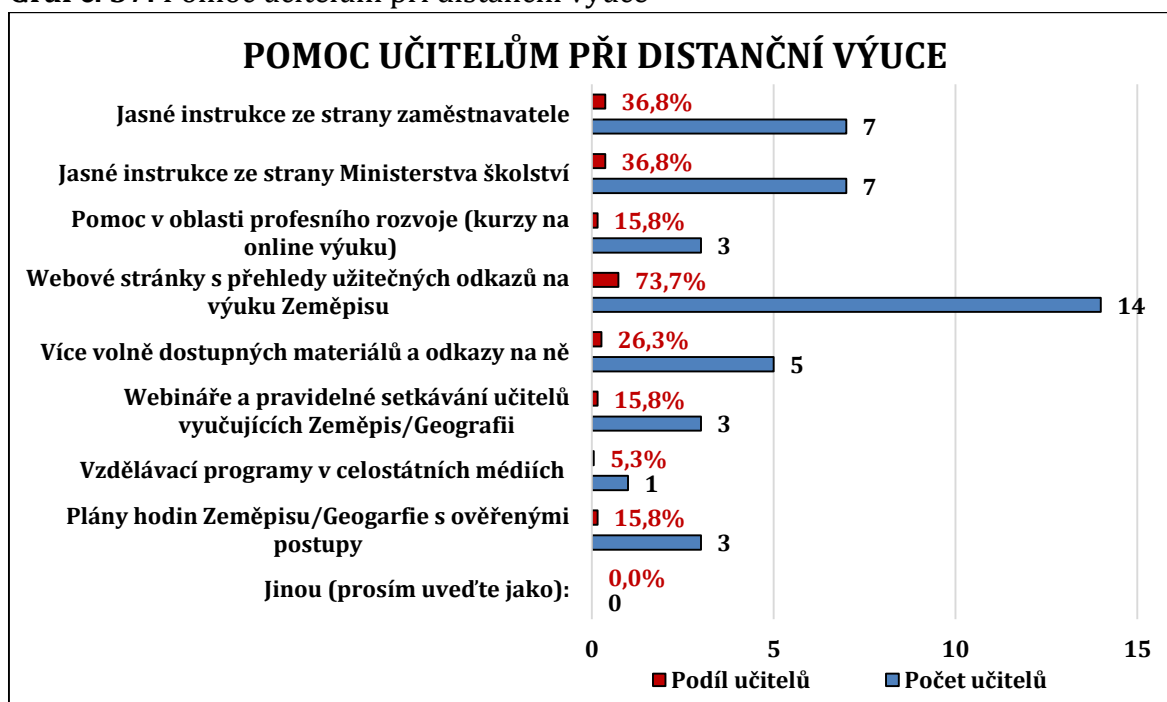
Zdroj: Survio, vlastní úprava

Učitelé uvedli, že nejčastějším způsobem, jak zabránili možnému opisování žáků při online testech, je zadávání testů s omezenou časovou dotací (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 3, 4, 8, 10, 11, 12 a 13-2x), a změnou posloupnosti otázek v testu (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 4-2x, 8, 12-2x a 13). Sedm učitelů také vybralo položku: změna posloupnosti odpovědí na otázku (Gymnázium 4, 5, 7-2x, 9, 11 a 13).

Šest učitelů vyžadovalo při online testech zapnutou webkameru (Gymnázium 3, 4, 8, 10, 11 a 12) a čtyři učitelé zadávali takové položky v testu, které nešli jednoduše vyhledat na internetu (Gymnázium 3, 8, 9 a 10). Dva učitelé z Gymnázia č. 13 napsali, že nebylo nutné hledat důvody k opisování, protože zadávali testy, na které byli žáci kvalitně připraveni.

31. Jakou pomoc při distanční výuce Zeměpisu/Geografie byste během uzavření školy nejvíce ocenil/a? Můžete vybrat více odpovědí:

Graf č. 57: Pomoc učitelům při distanční výuce

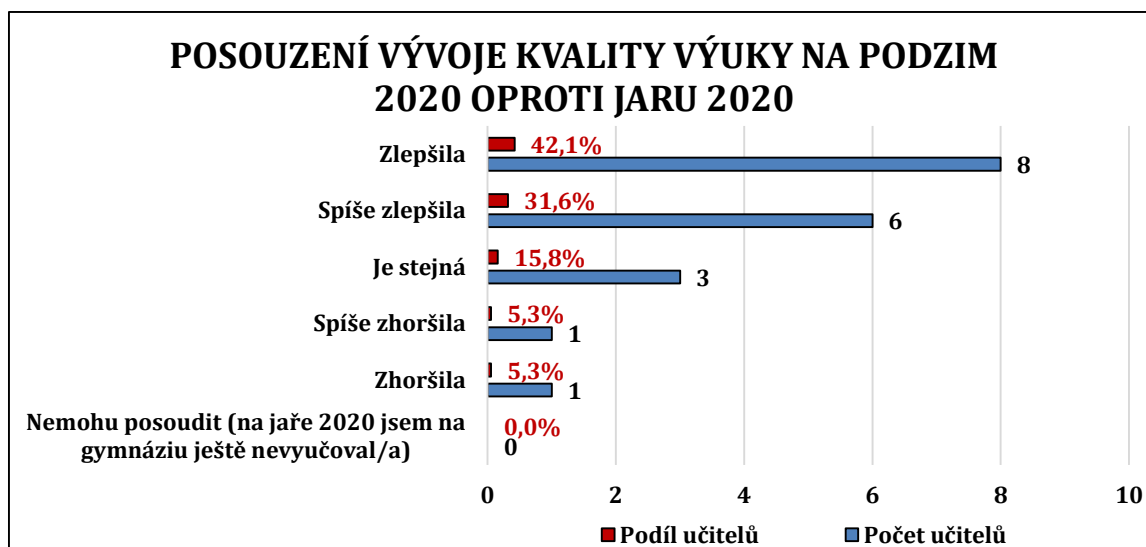


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Z grafu č. 57 vyplývá, že by učitelé nejvíce ocenili pomoc při distanční výuce webovými stránkami s přehledy užitečných odkazů na výuku Zeměpisu (všechna gymnázia, kromě Gymnázia 4-3x a 8-2x). Dále by byli rádi za jasné instrukce ze strany zaměstnavatele (Gymnázium 4-2x, 5, 8-2x, 10 a 12), Ministerstva školství (Gymnázium 3, 4, 5, 6, 7, 8 a 10) a měli více volně dostupných materiálů k výuce (Gymnázium 4-2x, 7-2x a 13). Webináře by přivítali učitelé z Gymnázia 5, 9 a 10, pomoc v oblasti profesního rozvoje by ocenili tři učitelé z Gymnázia 8, 11 a 13 a plány hodin Zeměpisu/Geografie s ověřenými postupy by chtěli učitelé z Gymnázia 9, 10 a 13. Jediný učitel (Gymnázium 13) vybral odpověď „vzdělávací programy v celostátních médiích“.

32. Kvalita vyučování Zeměpisu/Geografie distanční formou se oproti jaru r. 2020 na podzim 2020:

Graf č. 58: Posouzení vývoje kvality výuky na podzim 2020 oproti jaru 2020

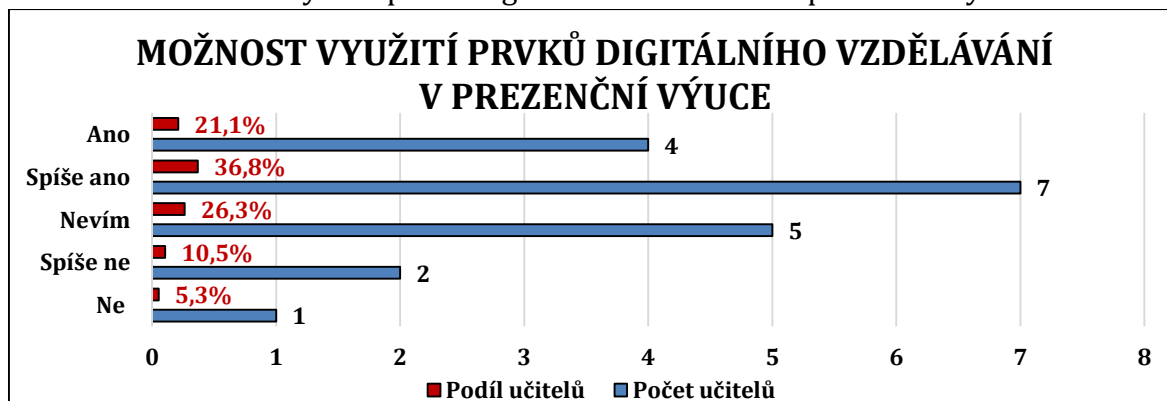


Zdroj: Survio, vlastní úprava

Většina učitelů se domnívala, že se kvalita výuky na podzim 2020 oproti jaru 2020 zlepšila (Gymnázium 4-3x, 6, 7-2x, 10 a 13) a spíše zlepšila (Gymnázium 5, 8-2x, 9-2x a 13). Tři učitelé posoudili vývoj kvality výuky jako stejný (Gymnázium 3, 11 a 13). Učitel z Gymnázia 4 se domníval, že se kvalita výuky spíše zhoršila a učitel z Gymnázia 12 si dokonce myslel, že se kvalita výuky zhoršila.

33. Domníváte se, že budete během budoucí běžné prezenční výuky Zeměpisu/Geografie více využívat prvky digitálního vzdělávání jako při distanční výuce?:

Graf č. 59: Možnost využití prvků digitálního vzdělávání v prezenční výuce



Zdroj: Survio, vlastní úprava

Prvky digitálního vzdělávání spíše využije v prezenční výuce sedm učitelů z Gymnázia 4 (2x), 5, 9, 8 (2x) a 13. Určitě prvky digitálního vzdělávání využijí čtyři učitelé z Gymnázia 4, 7, 9 a 10. Jeden učitel z Gymnázia 13 prvky určitě nevyžije

35. Vlastní postřeh či názor na distanční vzdělávání, na který nebyl v otázkách dotazníku vznesen dotaz:

Obrázek č. 10: Subjektivní názor učitelů na distanční výuku



Zdroj: Survio, vlastní úprava nástrojem Word Art

K položce č. 35 se vyjádřilo všech 19 (100 %) učitelů, kteří se na distanční výuce podíleli a kteří dotazník vyplnili až do konce a odevzdali ho. Odpovědi jsou řazeny podle četnosti sestupně.

Nejčastější odpovědi:

1. Časová náročnost
2. Zhoršení kvality vzdělání
3. Prezenční výuka je nenahraditelná
4. Chyběla energie mezi žáky a učitelem
5. Doufám, že se daná situace nebude opakovat
6. Obtížné hodnocení
7. Negativní vztah ke vzdělání
8. Zapojení rodiny
9. Nemožnost zapojit všechny žáky
10. Nutnost používat webkamery
11. Zhoršení dovedností
12. Snížení pracovní morálky a sociální inteligence
13. Pozitivní hodnocení otevření nových možností
14. Větší rozptyl kvality výstupů
15. Nemám, nevím, žádný názor

9 DISKUZE

Diplomová práce se zabývá problematikou distanční výuky, resp. nouzové distanční výuky, na gymnáziích v Plzeňském kraji na jaře a na podzim roku 2020.

Na základě studia odborné literatury byl stanoven hlavní cíl a dílčí cíle diplomové práce. Hlavním cílem diplomové práce bylo přispět k poznání vlivu distančního vzdělávání v době pandemie covid-19 na výuku zeměpisu.

Pro splnění cílů byly naformulovány výzkumné otázky. Pro výzkumnou část práce byl zvolen dotazník pro žáky a učitele, jehož otázky či položky byly sestaveny tak, aby odpovědi co nejlépe vystihly zkušenosti a subjektivní názory respondentů na nouzovou distanční výuku v daném období (Příloha III a IV).

Tabulka č. 4 (viz níže) zároveň znázorňuje vztah jednotlivých položek v dotazníku ke stanoveným výzkumným otázkám.

Tabulka č. 4: Souvislost položek v dotazníku k výzkumným otázkám

SOUVISLOST POLOŽEK V DOTAZNÍKU K VÝZKUMNÝM OTÁZKÁM		
VÝZKUMNÉ OTÁZKY		POLOŽKA Z DOTAZNÍKU
1. NÁROČNOST PŘECHODU NA DISTANČNÍ VÝUKU, JEJÍ HODNOCENÍ A DALŠÍ VYUŽITÍ V PREZENČNÍ VÝUCE	ŽÁCI	5., 14., 15., 16., 17., 19., 20., 21., 22., 27., 28., 29., 34., 35.
	UČITELÉ	5., 6., 7., 14., 15., 17., 18., 19., 31., 32., 33., 34., 35.
2. VYUŽITÍ A HODNOCENÍ ONLINE PROSTŘEDÍ, DALŠÍ FORMY KOMUNIKACE	ŽÁCI	6., 7., 8., 9., 10., 12., 13., 31., 32., 33.
	UČITELÉ	9., 10., 11., 12., 13., 16., 22., 23.,
3. METODY A FORMY VÝUKY, HODNOCENÍ VE VÝUCE	ŽÁCI	11., 18., 23., 24., 25., 26., 30.
	UČITELÉ	8., 14., 20., 21., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30.

Zdroj: Survio, vlastní úprava

Vlastní výzkum probíhal od června roku 2021 do května 2022. Neobvyklá délka průběhu výzkumu byla způsobena nejen náročným obdobím, kdy se pedagogové i žáci museli postupně vyrovnávat ve školách se složitou situací, kterou jim připravila pandemie koronaviru, ale také bohužel neochotou dotazníky vyplňovat. Neochota vyplňovat dotazníky, zvláště pak, když byly online, nepramení jen z anonymity, která patří mezi nevýhody dotazníkových šetření. Jak bylo od respondentů zjištěno, mezi

hlavní důvody neochoty, ať už ze strany žáků nebo učitelů, bylo jejich zahlcení velkým množstvím dalších studií a výzkumů, které prováděly státní i nestátní organizace. Cílem těchto institucí bylo zmapovat silné a slabé stránky distanční výuky a najít tak co nejdříve optimální přístup, metody a opatření pro ev. další nouzovou distanční výuku.

Do výzkumu se zapojilo 13 gymnázií (z celkového počtu 15 gymnázií), které se nachází v Plzeňském kraji. Jednotlivým gymnáziím byla ve výzkumu přiřazena čísla 1 až 13, aby byla zaručena anonymita respondentů. Dotazníkového šetření se z Gymnázia 1 nezúčastnil ani jeden učitel, ale pouze žáci (viz tabulka č. 2).

Vytvořené dotazníky, určené pro žáky a učitele zeměpisu na gymnáziích, obsahovaly pro obě skupiny respondentů 35 položek. Dotazníky byly rozesílány mezi respondenty prioritně prostřednictvím ředitelů jednotlivých gymnázií přímým odkazem na dotazníky.

Online dotazníky navštívilo celkem 1 435 respondentů, ale jen 639 dotazníků bylo respondenty vyplněno a odesláno (viz tabulka č. 1), z čehož bylo 619 žáků a 20 učitelů. Vlivem filtrační otázky v dotaznících, bylo z výzkumu vyřazeno ještě 18 žáků a 1 učitel. Do výzkumu tedy bylo nakonec zařazeno **601 žáků** a **19 učitelů** (viz tabulka č. 3).

I když výzkumný vzorek respondentů není jedním z nejobjemnějších, aby bylo možné některé závěry ze šetření zobecnit, může být tento výzkum považován alespoň za unikátní v tom, že sledoval zkušenosti a autentické názory respondentů, a to jak kvantitativně, tak i formou subjektivního pohledu na nouzovou distanční výuku. Nicméně do dotazování se zapojili v různém poměru žáci ze všech ročníků gymnázií a učitelé všech délek praxe v oboru.

Pro tuto diplomovou práci byla stanovena **výzkumná otázka č. 1**, která zjišťovala názory respondentů na náročnost přechodu na distanční výuku (dále i DV), její hodnocení a další využití v prezenční výuce. S touto výzkumnou otázkou souvisí položky (viz tabulka č. 4) dotazující se v obou dotaznících na:

- obtížnost přechodu na distanční způsob výuky a zkušenosti s DV
- preference způsobu výuky
- výhody a nevýhody DV
- srovnání vývoje kvality DV na jaře a podzim 2020
- obecné názory na DV

Z odpovědí v dotaznících vyplynulo, že pro většinu žáků napříč všemi ročníky i pro učitele zeměpisu nebylo obtížné přejít na distanční způsob výuky. Podíl učitelů, kteří „spíše neměli“ a „neměli“ problém s přechodem na distanční způsob výuky, bylo 68,4 %, u žáků to bylo dokonce 83,0 %. I když byla většina žáků, 299 (49,7 %), přesvědčena, že obtížnost distanční výuky byla „spíše lehčí“ a „lehčí“, než výuka prezenční, a na hodiny Zeměpisu se připravovali, v porovnání s prezenční výukou, výrazně kratší dobu (64,1 %), nakonec se vyjádřili tak, že by přesto měli raději výuku prezenční (57,7 %). Stejný názor na preferenci způsobu výuky měli i učitelé. Těm by dokonce prezenční výuka celkově vyhovovala až v 84,2 %.

Ke srovnání vývoje kvality výuky na jaře a na podzim 2020 se žáci (70,7 %) i učitelé (73,7 %) vyjádřili kladně. Žáci i učitelé také napsali svůj názor na výhody a nevýhody distanční výuky. Za výhody považují žáci jednoznačně pohodlí domova, dále vlastní time management a to, že nemusí stát před tabulí. Ovšem na druhou stranu jim nejvíce chybí přímý kontakt se spolužáky, vadí jim komplikace s wifi připojením a nezáživné online hodiny. V těsném závěsu za těmito třemi příklady nevýhod distanční výuky z pohledu žáků je překvapivě i absence přímého kontaktu s učitelem.

Učitelé pokládají za pozitivní přínos distanční výuky její flexibilitu, inovativnost, dostupnost materiálů a zdrojů pro výuku, ale také větší samostatnost žáků. I Zormanová (Distanční výuka pohledem učitelů, 2021) ve svém článku konstatovala, že DV měla, mimo jiného, pozitivní vliv na samostatnost žáků. Dále ale učitelé apelovali na větší podporu pro svou přípravu na hodiny. Ocenili by například dostupnost webových stránek s přehledy užitečných odkazů na výuku Zeměpisu, nejlépe volně dostupných, pak jasné instrukce od zaměstnavatele a MŠMT.

Za problémy s distanční výukou považovali učitelé výpadky wifi připojení během výuky a nemožnost zapojit všechny žáky do výuky kvůli technickým překážkám. Za další problém pokládali pedagogové pravidelnou neúčast některých žáků ve výuce, která nebyla spojená s nemocí. Potvrdili, že se pravidelně neúčastnilo online výuky v pěti gymnáziích 3-5 žáků. Jako předpokládaný důvod uvedli nezáměr o předmět, ztrátu motivace a nezodpovědnost těchto žáků.

Na dotaz, zda by některé prvky distančního vzdělávání využili i v prezenční výuce odpověděli učitelé v 57,9 % „spíše ano“ a „ano“, ovšem nezanedbatelných 26,3 % učitelů odpovědělo také „nevím“. Jeden pedagog odpověděl, že dostal instrukce, aby

na tuto otázku neodpovídal... Podíl žáků, kteří se vyjádřili k možnosti využívání prvků distančního vzdělávání v prezenční výuce, byl téměř vyrovnaný. Kladný názor mělo 42,1 % a záporný názor mělo 37,6 % žáků.

Celkově považovali žáci DV za psychicky náročnou, dále napsali, že dokonce nesnáší nekontaktní výuku a že DV tu prezenční nenahradí. Učitelé se vyjádřili tak, že je pro ně DV časově náročná, že jsou přesvědčení o zhoršení kvality vzdělání, a stejně jako žáci vyjádřili názor, když napsali, že prezenční výuka je nenahraditelná.

K podobným závěrům dospěla, a ve zprávě popisuje, i studie České středoškolské unie (Zpráva z průzkumu, 2020), která prováděla výzkum na gymnáziích v ČR v listopadu 2020. I proto souhlasím s tvrzením České středoškolské unie (dále i ČSU) (Zpráva z průzkumu, 2020, s. 20), že DV: „...není lehká a přináší mnoho úskalí, nabízí také prostor pro změnu, pro nové nápady a inovace.“

Výzkumná otázka č. 2 zjišťovala názory respondentů na využití a hodnocení online prostředí a další formy komunikace během DV. S touto výzkumnou otázkou souvisí položky (viz tabulka č. 4) dotazující se v obou dotaznících na:

- využívané online prostředí a jeho hodnocení
- další využívaný typ komunikace
- používání webkamer
- možnost konzultací

Podle učitelů (84,2 %) byla ve školách pevně stanovená pravidla pro online komunikaci. Učitelé uvedli, že při DV využívali pouze tři online prostředí (sestupně): MS Teams (42,1 %), Google Classroom (36,8 %) a Google Meet (21,1 %). Ovšem podle žáků se nejčastěji používalo online prostředí Google Meet (36,9 %), dále Google Classroom (34,8 %) a MS Teams (22,1 %). Někteří žáci (6 %) uvedli, že se používala i kombinace používaných online prostředí. Tuto možnost učitelé nevybrali. Odpovědi žáků a učitelů se v těchto odpovědích zásadně rozcházel. Otázkou bylo, proč. Nicméně jednotné online prostředí doporučuje nejen MŠMT ve svém metodickém materiálu „Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem“ (2020, s. 20), ale také ČŠI ve své tematické zprávě „Distanční vzdělávání v základních a středních školách“ (Pavlas a kol., 2021, s. 28).

Dále byla žákům položena otázka, zda jim využívané online prostředí vyhovovalo. Výrazná převaha žáků (80,8 %) odpověděla, že „vyhovovalo“ a „spíše vyhovovalo“. V zájmu výzkumu byla i položka, která se dotazovala žáků, kterým online prostředí

nevyhovovalo, aby napsali, které by tedy raději zvolili. I přesto, že „nevyhovující“ a „spíše nevyhovující“ online prostředí udalo jen 61 (10,2 %) žáků, k otázce se překvapivě vyjádřilo celkem 121 žáků. Nejčastějším subjektivním názorem žáků na možnost volby jiného online prostředí bylo (sestupně): „školu, online výuka byla nanic“, dále „nevolila bych online prostředí, nýbrž školu“ a „online prostředí je nuda“, nebo „chodit do školy a školní prostředí“.

Z hlediska komunikace označili učitelé za nejvíce problematické „udržet u žáků pozornost“ (89,5%), „přítomnost rušivých elementů při výuce“ (57,9 %), „nemožnost používat společně tištěné pomůcky“ (42,1 %), ale také „nezájem žáků o DV“ (36,8 %).

Respondentům byla položena otázka, zda byl při DV využíván i další typ komunikace. Žáci odpověděli v 63,6 %, že „ne“ a učitelé také odpověděli v převaze (57,9 %), že „ne“. Prostor pro vyjádření dostali i ti, kteří odpověděli „ano“. Žáci i učitelé shodně odpověděli, že další typ komunikace, který využívali, byl individuální email a hromadný email.

Učitelé i žáci se také vyjádřili k používání webkamer během online výuky. Učitelé při výuce zapnutou webkameru nevyžadovali (77,8 %) a žáci vybrali stejnou možnost (87,0 %). 20 % žáků napsalo, že v jiných předmětech také zapnutou webkameru neměli a že by jim to stejně celkově nevyhovovalo (54,6 %). Na otázku, zda si myslí, že by měla zapnutá webkamera vliv na zvýšení kvality výuky, odpovědělo 53,9 % žáků, že „ne“ a 41,3 % žáků odpovědělo, „že to nedokáže posoudit“. I přesto, že se velké množství žáků přiklánělo k tomu, že zapnuté webkamery jim nevyhovují a nejsou přínosné, zřejmě z toho důvodu, aby nebyli viděni, různé studie jsou jiného názoru.

I dotazování učitelé se vyjádřili v dotazníku k používání webkamer tak, že je v hodinách sice nevyžadují, nicméně někteří dodali, že: „mluvit 45 minut do počítače a nemít jistotu, že na druhé straně někdo je, je zoufalé.“ Podobný názor zastává i Česká středoškolská unie (2020, s. 14).

Opačný názor má ovšem Jaroslav Mašek (2021), který tvrdí, že: „Neustále vypnuté webkamery žáků během online výuky nemusí být na škodu, právě naopak. Můžeme tím předejít spoustě nežádoucích stavů i mnoha budoucím problémům.“ Mašek (2021) na jednu stranu v článku popisuje, jak mu vadí, když mají žáci v jeho hodinách vypnutou webkameru, protože nabývá dojmu, že je ve třídě sám, ale na druhé straně se přiklání k názoru Tabithi Moses (in Mašek, 2021), že neustále zapnuté kamery mohou u žáků např. vytvořit úzkost a stres, videokonferenční vyčerpání, omezovat ho v soukromí,

mít vliv na jeho konkurenční povinnosti nebo dokonce upozorňovat ostatní účastníky videokonference na finanční situaci rodiny žáka, když ostatní vidí v pozadí, v jakém prostředí se žák nachází.

Ovšem nejnovější výzkumy dokládají, že zapnutá webkamera má pozitivní vliv nejen na udržení pozornosti žáka při výuce, ale také zkvalitňuje výuku, nebo odstraňuje pocit izolace (např. Zpráva z průzkumu, ČSU, 2020, s. 14).

Výzkumná otázka č. 3 zjišťovala názory respondentů na metody a formy DV, hodnocení ve výuce. S touto výzkumnou otázkou souvisí položky (viz tabulka č. 4) dotazující se v obou dotaznících na:

- metody a formy DV
- podmínky testování
- hodnocení

Pro DV zvolilo 14 učitelů převážně formu výuky synchronní online (73,7 %), dále asynchronní online (21,1 %) a v jednom případě asynchronní offline (5,3 %). Podle MŠMT (Metodické doporučení, 2020, s. 8) je sice online setkávání žádoucí pro překonání možného vzniku sociální izolace a zároveň působí pro žáky i motivačně, ale na druhou stranu má i svá negativa. Po zkušenostech z jara 2020 je ČŠI a MŠMT doporučováno online synchronní výuku kombinovat ve vyhovujícím poměru s výukou asynchronní (Pavlas a kol., 2020, s. 53; Metodické doporučení, 2020, s. 8).

Jako vyučovací metodu nejčastěji učitelé zvolili výklad (84,2 %), samostatnou práci (73,7 %), a shodně práci s textem a diskuzi (68,4 %). Každý z učitelů zvolil více možností, z toho plyne, že vyučovací metody mohly být pro výuku pestré a pro žáky zajímavé. Ovšem např. mezi žáky prokazatelně oblíbené a motivující didaktické hry, kvízy (odpovědi na otázku č. 22 pro žáky) apod. využívalo jen 7 učitelů z 19.

Žákům by nejvíce vyhovoval během DV „výklad učitele online s kamerou, s diskuzí a dotazy k tématu“ (46,6 %) a „prezentace v powerpointu online s diskuzí a dotazy k tématu“ (43,8 %). Zpětnou vazbu ze strany žáků bohužel nevyužívalo 57,9 % učitelů.

Většina učitelů tematický plán předmětu Zeměpis neupravovalo (42,1 %), ovšem 36,8 % učitelů plán upravovalo redukováním a 21,1 % učitelů upravovalo plán přesouváním učiva.

Žáci nedokázali posoudit (35,4 %), zda mohlo být probráno během DV méně témat než při prezenční výuce, 41,4 % si ale myslelo, že „spíše ne“ a „ne“. Bohužel Pavlas a kol. (2021, s. 11) i Zormanová (2021) popisují, že docházelo k redukci obsahu výuky v tzv. naukových předmětech, jako je např. zeměpis.

Ověřování znalostí probíhalo z pohledu učitelů pravidelně (68,4 %) a převážně formou testů (73,7 %). Úpravu testů s ohledem na DV upravovalo 78,9 % učitelů a množství zadávaných testů bylo podle učitelů celkově méně (63,1 %) nebo rovnocenně (31,6 %) v porovnání s prezenční výukou. S tímto tvrzením souhlasili i žáci.

Obtížnost testů vnímali žáci spíše jako „stejně obtížné“ (37,3 %) nebo „lehčí“ (35,0 %) než při prezenční výuce. Žáci se také vyjádřili, že měli možnost při testech využívat nápovědu (62,6 %) a že k tomu nejvíce používali internet (63,2 %), kamarády (34,3 %), ale také vybrali možnost, že neopisovali vůbec (28,1 %). Učitelé přiznali, že pro ně bylo obtížné opisování zamezit. K tomu využívali nejvíce možnost zadávání testů s omezenou časovou dotací (57,9 %) nebo měnili posloupnost otázek (57,9 %).

Největší váhu pro hodnocení žáků měl pro učitele online test přístupný v konkrétní čas (68,4 %) a samostatné zpracování zadaného tématu (68,4 %), dále shodně odevzdání domácích úkolů a zpracování materiálů (47,4 %).

Hodnocení žáků probíhalo převážně „sumativně a méně často formativně“ (57,9 %), pouze tradiční „známkování“ vybrali učitelé ve 26,3 %. Žáci uvedli, že hodnocení probíhalo hlavně „známkováním“ (68,6 %), ale také „převážně známkami a méně často slovně“ (20,8 %). 20 (3,3 %) žáků tvrdilo, že nebyli hodnoceni vůbec, což učitelé v dotazníku vyloučili. Hodnocení žáků během DV bylo často diskutovaným tématem. Touto problematikou se zabývalo převážně ČŠI ve svých tematických zprávách (Pavlas a kol., 2020, s. 21 a 2021, s. 50), kde diskutují o nárůstu učitelů, kteří v důsledku DV „*mění navyklé způsoby hodnocení*“ (Pavlas a kol., 2021, s. 48) a začínají hodnotit žáky nejen tradičními známkami, ale i formativně. Zpětnou vazbu od žáků gymnázií na DV také ve svém článku reflektoval Robert Čapek (2021).

ZÁVĚR

Pro diplomovou práci byl stanoven hlavní cíl, který má přispět k poznání vlivu distančního vzdělávání v době pandemie covid-19 na výuku zeměpisu na gymnáziích v Plzeňském kraji. Pro dosažení hlavního cíle byly stanoveny i dílčí cíle a tři výzkumné otázky, na jejichž základě byly vytvořeny dotazníky pro žáky a učitele zeměpisu.

Ke každé výzkumné otázce se vztahovaly jednotlivé položky v dotaznících. Odpovědi byly následně v diskuzi porovnány nejen vzájemně, ale i s dalšími dostupnými studii.

Výzkumná otázka č. 1 zjišťovala názory respondentů na obtížnost přechodu na DV, její hodnocení a další využití v prezenční výuce.

Z odpovědí bylo zjištěno, že v zásadě problémy s přechodem na distanční výuku neměli žáci ani učitelé. Jeden učitel s prací delší než 20 let měl dokonce v minulosti zkušenost s distanční výukou. Samotnou distanční výuku vnímali žáci jako lehčí v porovnání s výukou prezenční, včetně příprav na hodiny, přesto by měli raději výuku prezenční. Stejný názor měli i učitelé.

Žáci považovali za výhodu DV to, že mohou být v pohodlí domova, že si mohou svůj denní rytmus organizovat sami a že nemusí stát před tabulí. Zároveň jim však chyběl kontakt se spolužáky a dokonce i s učiteli. Žákům vadilo horší wifi připojení a nudné hodiny zeměpisu.

Učitelé si pochvalovali nové možnosti jako je flexibilita a inovativnost DV, nebo velké množství materiálů a zdrojů pro výuku. Byli překvapeni z větší samostatnosti žáků, ale zároveň viděli velké problémy se zapojením všech žáků do výuky, především kvůli technickým překážkám ve výuce. Nepatrné množství žáků se online výuky pravidelně neúčastnilo. Důvodem byla podle učitelů ztráta motivace, nezodpovědnost, ale také nezájem o zeměpis.

Učitelé by v prezenční výuce využili některé prvky distančního vzdělávání, ale žáci neměli názor vyhraněný. Žáci i učitelé považovali DV za psychicky i časově náročnou. Navíc učitelé vyjádřili domněnku o zhoršení kvality vzdělání žáků kvůli DV. Žáci i učitelé byli přesvědčení, že se kvalita DV na podzim 2020 oproti jaru zlepšila, nicméně si všichni přáli prezenční výuku, kterou považovali za nenahraditelnou.

2. výzkumná otázka zjišťovala názory respondentů na využití a hodnocení online prostředí a další formy komunikace během DV.

Z odpovědí bylo zjištěno, že podle učitelů se nejčastěji používalo online prostředí MS Teams, avšak žáci konstatovali, že to byl Google Meet. V tom se odpovědi rozcházeli. Shodli se ale v dalším typu využívané komunikace. Na otázku, zda žákům vyhovovalo používané online prostředí, odpověděli „ano“, ale vzápětí se vyjádřili, že je online prostředí nudné a „nanič“. Pro učitele bylo obtížné udržet pozornost žáků, potýkali se s velkým množstvím rušivých elementů při výuce a nezájmem žáků o výuku. Hodiny zeměpisu se museli obejít bez názorných tištěných i 3D modelů, což nevyhovovalo žákům i učitelům. Žáci by byli vděční alespoň za online atlas. Učitelé tvrdili, že žákům nabízeli online i osobní (pokud to situace dovolovala) konzultace, ale žáci napsali, že jim konzultace nabízeny nebyly.

Webkamery učitelé po žácích nevyžadovali a žáci se vyjádřili, že ani v jiných předmětech webkamery nepoužívali a že jim používání webkamer stejně nevyhovuje, což učitelé považovali většinou za účelné. Žáci si nemysleli, že by zapnuté webkamery mohli zlepšit kvalitu výuky, na druhou stranu se vyjádřili, že se cítí izolovaně a osamoceně. Učitelé sice webkamery po žácích nevyžadovali, ale při výuce se cítili bez zpětné vizuální vazby často frustrovaní.

Výzkumná otázka č. 3 zjišťovala názory respondentů na metody a formy DV, hodnocení ve výuce.

Učitelé využívali během DV převážně výuku synchronní online, bez úprav tematických plánů a nejčastěji jako výukovou metodu výklad. Žáci by ovšem ocenili ve výuce více didaktických her, kvízů a křížovek. Z výukových metod by si rádi vybrali „výklad učitele online s kamerou, s diskuzí a dotazy k tématu“ Bohužel většina učitelů nevyužívala zpětnou vazbu ze strany žáků.

Ověřování znalostí probíhalo podle učitelů pravidelně, nejčastěji pomocí upravených testů pro DV, které podle žáků nebyly ani těžší, a ani jich nebylo více než v běžné prezenční výuce, jak se uvádí v jiných studiích. Převážná část žáků během testů používala nápovědu z internetu a učitelé podvádění měli možnost jen obtížně eliminovat.

Hodnocení žáků probíhalo podle učitelů pravidelně a převážně známkováním v kombinaci se slovním hodnocením. Tradiční hodnocení známkami, bylo až na

druhém místě. Žáci byli přesvědčení, že jsou hodnoceni pouze tradičním známkováním a někteří tvrdili, že hodnoceni vůbec nebyli.

Domnívám se, že cíl, který jsem si stanovil na začátku práce, byl splněn.

I přesto, že koronavirová pandemie zásadně změnila náš každodenní život a DV byla pro všechny zúčastněné velmi náročná, domnívám se, že přinesla nejen negativní zkušenosti, ale také pozitiva. Velkým přínosem je např. velký posun v používání ICT, možnosti dalšího vzdělávání a vzájemná pomoc nejen mezi učiteli, ale i mezi žáky.

RESUMÉ

Klíčová slova: covid-19, vzdělávací systém, gymnázium, zeměpis, informační a komunikační technologie, e-learning, digitální gramotnost, distanční vzdělávání, nouzová distanční výuka, prezenční výuka, pedagogický výzkum, dotazník

Diplomová práce je zaměřena na problematiku distančního vzdělávání na gymnáziích v Plzeňském kraji z pohledů učitelů a žáků. Hlavním cílem diplomové práce je přispět k poznání vlivu distančního vzdělávání v době pandemie covid-19 na výuku zeměpisu.

Diplomová práce obsahuje dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části je popsán vzdělávací systém v ČR, ICT ve vzdělávání v ČR, distanční vzdělávání, nouzová distanční výuka a pedagogický výzkum.

Praktická část obsahuje metodiku práce, vzorek respondentů a jejich charakteristiku, tvorbu a obsah dotazníkového šetření a vyhodnocení dotazníků.

RESUMÉ

Keywords: covid-19, educational system, grammar school, geography, information and communication technologies, e-learning, digital literacy, distance education, emergency distance teaching, full-time teaching, pedagogical research, questionnaire

The diploma thesis is focused on the issue of distance education at grammar schools in the Pilsen region from the perspective of teachers and students. The main goal of the diploma thesis is to contribute to the knowledge of the influence of distance education during the covid-19 pandemic on the teaching of geography.

The diploma thesis contains two parts, theoretical and practical. The theoretical part describes the educational system in the Czech Republic, ICT in education in the Czech Republic, distance education, emergency distance education and pedagogical research.

The practical part contains the methodology of the work, a sample of respondents and their characteristics, the creation and content of a questionnaire survey and evaluation of questionnaires.

SEZNAM LITERATURY

Atlas školství - přehled středních škol: Plzeňský kraj [online]. Brno: P. F. art, spol., 2021 [cit. 2021-05-01]. Dostupné z: [https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?region=plzensky-](https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?region=plzensky-kraj&spec=4350&branchcategories=79&studycompletion=39&promoter=3%2C4%2C6&promoter=5&promoter=1&studyform=2)

[kraj&spec=4350&branchcategories=79&studycompletion=39&promoter=3%2C4%2C6&promoter=5&promoter=1&studyform=2](https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?region=plzensky-kraj&spec=4350&branchcategories=79&studycompletion=39&promoter=3%2C4%2C6&promoter=5&promoter=1&studyform=2)

AZEVEDO, João Pedro, Amer HASAN, Diana GOLDEMBERGOVÁ, Koen GEVEN a Syedah Aroob IQBAL. OUP accepted manuscript. *The World Bank Research Observer* [online]. 2021, 17.3.2021, **36**(1), 1-40 [cit. 2021-11-27]. ISSN 0257-3032. Dostupné z: doi:10.1093/wbro/lkab003

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. V Praze: Národní ústav pro vzdělávání, MŠMT. 2017. [cit. 2021-05-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/41216/>

BICANOVÁ, Jana, Karel GARGULÁK a Daniel PROKOP. Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou: Výzkum a analýza pro organizaci Učitel naživo. *PAQ Research a Kalibro projekt s.r.o.* [online]. 24. 6. 2021 [cit. 2021-08-02]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/ucitele-zkusenosti-pandemie>

BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018, Národní zpráva. ČŠI* [online]. Praha: ČŠI, 2019, 2019 [cit. 2021-08-31]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.

BLOOM, Benjamin S., 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitivedomain*. New York: David McKay Company. ISBN 978-0582280106.

BRDIČKA, Bořivoj. *Informační a komunikační technologie ve škole: pro vedení škol a ICT metodiky: [metodická příručka]*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2010. ISBN 978-80-87000-31-1.

BRDIČKA, Bořivoj. Dokáže koronavirus zavést technologie do výuky skokem?. *NPI: Národní pedagogický institut, Metodický portál RVP.cz* [online]. Praha: NPI, 2020, 11.3.2020 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22436/dokaze-koronavirus-zavest-technologie-do-vyuky-skokem-.html>

COVID-19: diagnóza, terapie a prevence. *ACTA MEDICINAE* [online]. Praha, 2020, **2020**(8-9), 36-46 [cit. 2021-08-01]. Dostupné z: <https://csim.cz/wp-content/uploads/COVD-19-diagno%CC%81za-le%CC%81c%CC%8Cba-a-prevence.pdf>

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. Distanční vzdělávání: zpětná vazba žáků gymnázia. *ROBERT ČAPEK* [online]. Praha: ČŠI, 2021, 22.2.2021 [cit. 2022-05-30]. Dostupné z: <https://robertcapek.cz/distanzni-vzdelavani-zpetna-vazba-zaku-gymnazia/>

ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

DOLEŽALOVÁ, Olga. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-13-7.

Doporučení pro organizaci vzdělávání a práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2020/2021. *Česká školní inspekce* [online]. 2020, 17.8.2020 [cit. 2022-06-27]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/Doporuceni-CSI-pro-skoly-organizace-vzdelavani-a-prace-se-vzdelavacim-obsahem-2020-2021.pdf>

DUSCHINSKÁ, Karolina a Radka HIGH. Reflexe nouzové výuky: distanční přednášky předmětu základy didaktiky. *Pedagogická orientace* [online]. 2020, **30**(2), 266-281 [cit. 2021-10-22]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2020-2-266

EGER, Ludvík. *E-learning a jeho aplikace: s orientací na vzdělávání a profesní vzdělávání Millennials*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020. ISBN 978-80-261-0952-5.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

FULLER, Robert M., Chelley VICIAN a Susan A. BROWN. E-Learning and Individual Characteristics: The Role of Computer Anxiety and Communication Apprehension. *Journal of Computer Information Systems* [online]. 2016, **46**(4), 103-115 [cit. 2021-11-28]. ISSN 0887-4417. Dostupné z: doi:10.1080/08874417.2006.11645917

GAVORA, Peter, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Úvod do pedagogického výzkumu: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 978-80-7315-185-0.

HADWIN, Allyson F., Philip H. WINNE a John C. NESBIT. Roles for software technologies in advancing research and theory in educational psychology. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 2005, **75**(1), 1-24 [cit. 2021-11-28]. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1348/000709904x19263

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HODGES, Charles, Stephanie MOORE, Barb LOCKEE a Aaron BOND. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSSE Review* [online]. 2020, 27.3.2020 [cit. 2021-11-24]. Dostupné z: https://er-educause-edu.translate.googleusercontent.com/translate/g/translate?hl=cs&from=cs&to=en&sl=cs&tl=en&u=https%3A%2F%2Fwww.educase.com%2Farticles%2F2020%2F3%2Fthe-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning%3F_x_tr_sl%3Den%26_x_tr_tl%3Dcs%26_x_tr_hl%3Dcs%26_x_tr_pto%3Dsc

HROCHOVÁ, Monika. V decentralizaci řízení jsme na prvním místě ze zemí OECD. *EDUZMĚNA nadační fond* [online]. Praha, 2019, 10.5.2019 [cit. 2021-11-13]. Dostupné z: <https://www.eduzmena.cz/cs/novinky/detail/v-decentralizaci-rizeni-jsme-na-prvnim-miste-ze-zemi-oecd>

HÜBELOVÁ, Dana. *Pohledy na výuku zeměpisu, metodický postup a výsledky CPV videostudie zeměpisu* [online]. Brno, 2009 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/s4rms/Disertace.pdf>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. RNDr. Svatopluk Novák, CSc.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

CHURCHES, Andrew. *Bloom's Digital Taxonomy* [online]. 2009 [cit. 2021-11-29]. Dostupné z: <https://www.yumpu.com/en/document/view/31996905/blooms-digital-taxonomy-e-ducational-origami-wikispaces>

KLEMENT, Milan. Theories of learning and their impact on distance education realized through e-learning. *E-Pedagogium* [online]. 2012, **12**(1), 61-81 [cit. 2021-11-28]. ISSN 12137758. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2012.006

KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL. LEARNING STYLES ACCORDING TO VARK CLASSIFICATION AND THEIR POSSIBLE USES IN TERTIARY EDUCATION CARRIED OUT IN THE FORM OF E-LEARNING. *Journal of Technology and Information* [online]. 2014, **6**(2), 58-67 [cit. 2022-10-28]. ISSN 1803537X. Dostupné z: doi:10.5507/jtie.2014.018

KOHOUT, Jiří, Dana BURŠÍKOVÁ, Jan FRANK, Jindřich LUKAVSKÝ, Pavel MASOPUST, Iva MOTLÍKOVÁ, Lucie ROHLÍKOVÁ, Jan SLAVÍK, Václav STACKE, Jana VEJVODOVÁ a Michaela VOLTROVÁ. Efektivita distanční výuky během pandemie covid-19. *Inovace a technologie ve vzdělávání: časopis o nových metodách a inovacích v technickém a přírodovědném vzdělávání* [online]. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 2021, (2), 4-14 [cit. 2021-11-27]. ISSN 2571-2519. Dostupné z: http://olympiadatechniky.cz/wp-content/uploads/2021/12/ltev_2_2021.pdf

LEBEDA, Luboš, 2020. Komparace základních znalostí z Věd o Zemi mezi studenty maturitních ročníků gymnázií v Plzeňském kraji. Plzeň. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Pavel Mentlík.

MALDONADO, Joana Elisa a Kristof DE WITTE. The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal* [online]. 2022, **48**(1), 49-94 [cit. 2021-10-27]. ISSN 0141-1926. Dostupné z: [doi:10.1002/berj.3754](https://doi.org/10.1002/berj.3754)

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

MANĚNOVÁ, Martina a Martin SKUTIL. *Metodologie pedagogického výzkumu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-209-6.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAŠEK, Jaroslav. 5 důvodů, proč nechat žákům vypnuté kamery. *Metodický portál: Spomocník* [online]. 13. 01. 2021, [cit. 2021-07-30]. Dostupný z WWW: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22772/5-DUVODU,-PROC-NECHAT-ZAKUM-VYPNUTE-KAMERY.html>. ISSN 1802-4785.

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. *MŠMT* [online]. 2020, 23. 9. 2020 [cit. 2021-08-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distancni-vzdelavani>

Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020. *Ministerstvo zdravotnictví České republiky* [online]. Praha, 2020 [cit. 2021-08-01]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>

MÍSAŘOVÁ, Darina a Jan HERCIK. *Kapitoly z didaktiky geografie 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3849-8.

MŠMT: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-08-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NCDiV: *Národní centrum distančního vzdělávání* [online]. Praha, © 1995 – 2022 [cit. 2022-05-14]. Dostupné z: <http://distancne.blogspot.com/>

NEUMAJER, Ondřej. Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. *NPI: Národní pedagogický institut, Metodický portál RVP.cz* [online]. Praha: NPI, 2020, 23.11.2020 [cit. 2021-10-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22678/vzdelavani-na-dalku-prinasi-zmatky-v-pojmech.html>

NEUMAJER, Ondřej. *Co se děje v digitálním vzdělávání*. Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer, 2022, roč. 19, č. 1, s. 26-27. ISSN 1214-8679

NEUMAJER, Ondřej, Lucie ROHLÍKOVÁ a Jiří ZOUNEK. *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-768-3.

NOCAR, David. *E-learning v distančním vzdělávání* [online]. 2014, 25.11.2014 [cit. 2021-11-14]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/David-Nocar/publication/228952864_E-learning_v_distancnim_vzdelavani/links/5474b7ec0cf29afed60f9742/E-learning-v-distancnim-vzdelavani.pdf?origin=publication_detail

OECD. *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms happen* [online]. Paris. *OECD Publishing*, [cit. 2021-08-01]. Dostupné z https://www.oecd.org/education/EPO%202015_Highlights.pdf

O'REGAN, Kerry. Emotion and learning. *Journal of Asynchronous Learning Network* [online]. 2003, Semtember 2003, 7(3), 78-92 [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/6512/4ed7a152be5d49930eeb834d3c2c96bd9881.pdf>

O'REILLY, Tim. What Is Web 2.0. *O'Reilly* [online]. Sebastopol, CA (Corporate Headquarters), USA: O'Reilly Media, 2005, 30.9.2005 [cit. 2021-11-22]. Dostupné z: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

PALEČKOVÁ, Jana a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-211-0541-6.

PATRICK, Stephen W., Laura E. HENKHAUS, Joseph S. ZICKAFOOSE, Kim LOVELL, Alese HALVORSON, Sarah LOCH, Mia LETTERIE a Matthew M. DAVIS. Well-being of Parents and Children During the COVID-19 Pandemic: A National Survey. *Pediatrics* [online]. 2020, 146(4) [cit. 2022-05-28]. ISSN 0031-4005. Dostupné z: [doi:10.1542/peds.2020-016824](https://doi.org/10.1542/peds.2020-016824)

PAVLAS, Tomáš, Dana PRAŽÁKOVÁ, Tomáš ZATLOUKAL, a kol. Vzdělávání na dálku v základních a středních školách: Tematická zpráva. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: ČŠI, 2020, 7.5.2020 [cit. 2021-04-30]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>

PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL a Ondřej ANDRYS. *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách: přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021 : tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [srpen 2021]. ISBN 978-80-88087-53-3.

PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19 : tematická zpráva*. [březen 2021]. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/TZ_Distančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf

PISA. ČŠI [online]. Praha, 2021 [cit. 2021-08-01]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

Průběžné hodnocení implementace Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. MŠMT [online]. 2020 [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/52766/>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROHLÍKOVÁ, L. *Nevytvářejme si vztah k distančnímu vzdělávání podle nouzových zkušeností*. 2020. [cit. 2021-11-06]. Dostupný z WWW: <https://czv.zcu.cz/nevytvarejme-si-vztah-k-distancnimu-vzdelavani-podle-nouzovych-zkusenosti/>

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.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. MŠMT [online]. Praha, 2014, 31. 10. 2014 [cit. 2021-08-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>

Survio [online]. 2022 [cit. 2021-04-20]. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/onas>

Školský zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. MŠMT: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2022, 1.2.2022 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Školy a školská zařízení za školní rok 2019/2020. *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSÚ, 2020, 25.8.2020 [cit. 2022-05-22]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/230042200303.pdf/de9650b6-6d9b-4a9d-9a2a-a81084c6a1bb?version=1.3>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

UNESCO: *Global monitoring of school closures* [online]. 2021 [cit. 2021-10-01]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

Vyhodnocení Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020. *MŠMT* [online]. 2021 [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/55383_1_1/download/

Výsledky českých žáků v PISA 2018. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: ČŠI, 2019, 2.12.2019 [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>

ZATLOUKAL, Tomáš a Petr SUCHOMEL. Rozvoj přírodovědné gramotnosti na ZŠ a SŠ ve školním roce 2018/2019. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: ČŠI, 2019, 15. 10. 2019 [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Rozvoj-prirodovedne-gramotnosti-n>

ZORMANOVÁ, Lucie. Distanční výuka pohledem učitelů, rodičů a žáků. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 11. 2021, [cit. 2022-03-29]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/22968/DISTANCNI-VYUKA-POHLEDEM-UCITELU,-RODICU-A-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785.

ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978-80-7676-175-9.

Zpráva o vývoji českého regionálního školství od listopadu 1989. *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT, 2010, úprava 2013 [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/8254?highlightWords=Zpr%C3%A1va+v%C3%BDvoji+%C4%8Desk%C3%A9ho+region%C3%A1ln%C3%ADho+%C5%A1kolstv%C3%AD+listopadu+1989>

Zpráva z průzkumu kvality distanční výuky na středních školách. *ČŠU: Česká středoškolská unie* [online]. 2020, listopad 2020 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://stredoskolskaunie.cz/zprava-z-pru%cc%8azkumu-praxe-na-strednich-skolach/>

SEZNAM GRAFŮ, OBRÁZKŮ A TABULEK

Graf č. 1: Studovaný ročník gymnázia	45
Graf č. 2: Obtížnost přechodu z prezenční na distanční výuku.....	45
Graf č. 3: Využívané online prostředí	46
Graf č. 4: Spokojenost s využívaným online prostředím.....	47
Graf č. 5: Využití jiného typu komunikace ve výuce.....	49
Graf č. 6: Další využívaný komunikační kanál.....	49
Graf č. 7: Srovnání množství probraných témat	50
Graf č. 8: Nabídka online konzultačních hodin.....	50
Graf č. 9: Nabídka osobních konzultačních hodin	51
Graf č. 10: Občasná neúčast na distanční výuce.....	51
Graf č. 11: Důvod občasně nepřítomnosti na distanční výuce.....	52
Graf č. 12: Výhody distanční výuky z pohledu žáků.....	53
Graf č. 13: Nevýhody distanční výuky z pohledu žáků.....	54
Graf č. 14: Tip žáků na vyhovující formu výuky během distančního vzdělávání.....	55
Graf č. 15: Tip žáků na zvýšení kvality výuky během distančního vzdělávání.....	56
Graf č. 16: Posouzení vývoje kvality výuky na podzim 2020 oproti jaru 2020	57
Graf č. 17: Souhlas se zařazením prvků digitálního vzdělávání z distanční výuky do výuky prezenční.....	58
Graf č. 18: Porovnání obtížnosti testů v distanční a prezenční výuce.....	60
Graf č. 19: Možnost využití nápovědy během online testu.....	60
Graf č. 20: Druh nápovědy během online testů.....	61
Graf č. 21: Srovnání množství testů během distanční a prezenční výuky.....	61
Graf č. 22: Obtížnost distanční výuky.....	62
Graf č. 23: Srovnání délky přípravy na hodinu.....	62
Graf č. 24: Časová náročnost na hodinu podle druhu přípravy.....	63
Graf č. 25: Druhy hodnocení žáků.....	63
Graf č. 26: Nutnost používání webkamery při hodině Zeměpisu.....	64
Graf č. 27: Vliv používání webkamery na zvýšení kvality výuky Zeměpisu.....	64
Graf č. 28: Spokojenost s používáním webkamery v jiných předmětech.....	65
Graf č. 29: Vyhovující způsob výuky.....	65
Graf č. 30: Délka praxe.....	69
Graf č. 31: Obtížnost přechodu z prezenční na distanční výuku.....	69
Graf č. 32: Zkušenosti s distanční výukou.....	70
Graf č. 33: Vyhovující způsob výuky.....	70
Graf č. 34: Využívaná forma výuky.....	71
Graf č. 35: Nutnost používání webkamery při výuce.....	71
Graf č. 36: Jednotnost školních pravidel	72
Graf č. 37: Využívané online prostředí	72
Graf č. 38: Využití dalšího typu komunikace ve výuce.....	73
Graf č. 39: Další využívaný typ komunikace při výuce.....	73
Graf č. 40: Tematický plán výuky.....	74
Graf č. 41: Problematika technického zázemí při výuce.....	74
Graf č. 42: Problematika komunikace se žáky.....	75
Graf č. 43: Pozitiva distanční výuky z pohledu učitelů.....	76
Graf č. 44: Pravidelná neúčast žáků na distanční výuce.....	77

Graf č. 45: Důvody pravidelná neúčasti žáků na distanční výuce	77
Graf č. 46: Vyučovací metoda ve výuce.....	78
Graf č. 47: Využití zpětné vazby žáků na hodnocení průběhu výuky.....	78
Graf č. 48: Nabídka online konzultačních hodin.....	79
Graf č. 49: Nabídka osobních konzultačních hodin.....	79
Graf č. 50: Frekvence ověřování znalostí.....	82
Graf č. 51: Způsob ověřování znalostí.....	80
Graf č. 52: Hlavní vliv na hodnocení žáků.....	81
Graf č. 53: Metody hodnocení žáků.....	82
Graf č. 54: Srovnání množství testů během distanční a prezenční výuky.....	82
Graf č. 55: Úprava testů s ohledem na distanční výuku.....	83
Graf č. 56: Způsob odstranění možného opisování žáků při psaní testů	83
Graf č. 57: Pomoc učitelům při distanční výuce	84
Graf č. 58: Posouzení vývoje kvality výuky na podzim 2020 oproti jaru 2020.....	85
Graf č. 59: Využití prvků digitálního vzdělávání v prezenční výuce	85
Obrázek č. 1: Schéma metodického postupu.....	39
Obrázek č. 2: Subjektivní názor žáků na možnost volby jiného online prostředí.....	48
Obrázek č. 3: Subjektivní názor žáků na zařazení prvků digitálního vzdělávání do prezenční výuky.....	59
Obrázek č. 4: Prezenční výuka (subjektivní názor žáků).....	66
Obrázek č. 5: Spíše prezenční výuka (subjektivní názor žáků).....	66
Obrázek č. 6: Spíše distanční výuka (subjektivní názor žáků).....	67
Obrázek č. 7: Distanční výuka (subjektivní názor žáků).....	67
Obrázek č. 8: Subjektivní názor žáků na distanční výuku	68
Obrázek č. 9: Subjektivní názor učitelů na zařazení prvků digitálního vzdělávání do prezenční výuky	86
Obrázek č. 10: Subjektivní názor učitelů na distanční výuku	87
Tabulka č. 1: Účast všech respondentů v dotazníkovém šetření	42
Tabulka č. 2: Respondenti podle gymnázií (celkový počet).....	43
Tabulka č. 3: Konečný počet respondentů zařazených do výzkumu podle gymnázií ..	44
Tabulka č. 4: Souvislost položek v dotazníku k výzkumným otázkám	88

PŘÍLOHY

Příloha I: Přehledný abecední seznam základní terminologie v e-learningu	I
Příloha II: Bloomova digitální taxonomie podle A. Churches a podle úrovní kognitivního procesu.....	II
Příloha III: Dotazník pro žáky	III
Příloha IV: Dotazník pro učitele	XI

PŘÍLOHA I: Přehledný abecední seznam základní terminologie v e-learningu

- **BLENDED LEARNING** - označení pro kombinovanou výuku = propojení prezenční formy výuky s e-learningem
- **DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (DiV)** - způsob vzdělávání, ve kterém jsou žáci a učitelé vzájemně odděleni. Učitelé jsou v DiV nahrazení vzdělávací institucí, informace jsou studujícím předávány pomocí metodicky upravených distančních textů.
- **E-LEARNING** - způsob vzdělávání, kterým lze účinně předávat informace studujícím. Je to jakékoli využívání elektronických materiálních a didaktických prostředků k efektivnímu dosažení vzdělávacího cíle
- **HYBRIDNÍ VÝUKA** - významově nový typ smíšené výuky, kdy se učitel věnuje současně dětem ve škole a dětem, které jsou v karanténě nebo nemocné doma. Učitel komunikuje se všemi dětmi společně, vzájemně se vidí na obrazovkách a mluví spolu. Dříve se název hybridní výuka používal k pojmenování kombinace prezenční výuky s e-learningem
- **INTERNET** - celosvětová počítačová síť
- **INTRANET** - lokální počítačová síť
- **M-LEARNING (MOBILE LEARNING)** - jakákoli forma učení probíhající prostřednictvím mobilních zařízení
- **OFFLINE** - je vše, co není v reálném čase
- **ONLINE** - je vše, co je zprostředkováváno v reálném čase s patřičnou odezvou
- **PREZENČNÍ VÝUKA** - výuka tváří v tvář ve školním prostředí, ve zkratce také označována jako F2F (= face-to-face)
- **TUTOR (UČITEL V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ)** - označení pro vzdělavatele v distančním vzdělávání. Termín tutor se častěji užívá ve firemním prostředí vzdělávání dospělých, naopak termín učitel v distančním vzdělávání je obvyklejší pro školskou sféru

Zdroj: Rohlíková a Vejvodová, 2012; Zounek a kol., 2021; vlastní úprava

PŘÍLOHA II: Bloomova digitální taxonomie podle A. Churches a podle úrovní kognitivního procesu

Myšlenková operace	Příklad aktivních sloves	Příklad aktivity	Vybrané nástroje digitálních technologií
Zapamatování	Popiš Pojmenuj Definuj Zopakuj Urči Vyber	Popiš znaky Zopakuj Definuj pojem Doplň časovou přímkou Urči zeměpisnou šířku Kde se hovoří o ...?	Wiki Vzdělávací portály e-booky časové osy screencast videostreaming
Porozumění	Vysvětli Zformuluj Porovnej Oprav Charakterizuj Zkontroluj	Vylož vlastními slovy Formuluj hlavní myšlenku Srovnej události Napiš správný postup Proč si to myslíš? Zkontroluj typografii	Webinář Videokonference Časové osy Matematické tabule Diskusní fóra Nástroje pro korektury
Aplikace	Použij Dolož Sestav Roztříd' Vyzkoušej Vypočítej	Vytvoř model Sdílej myšlenky Vytvoř plán Uspořádej úkoly Jak proběhla tato událost? Vyřeš příklad	Simulace Sociální sítě Výpočty, modely Plánování času a úkolů Strategické edukační hry Grafy, tabulky
Analýza	Rozeber Porovnej Odděl Slož Zkombinuj Navrhni	Proveď rozbor Odliš prvky Analyzuj text Navrhni model Zobraz společné znaky Vymysli nový postup	E-portfolia Myšlenkové mapy Sdílené dokumenty Vizualizace Digitální nástěnky Prezentační nástroje
Hodnocení	Posud' Zdůvodni Zhodnoť Doporuč Rozhodni	Jaké je řešení? Jak rozumíš? Co doporučuješ? Jak se ti líbí? Zhodnoť spolužákův výkon	Vzájemné hodnocení Online kvízy Online ankety Komentáře Testové aplikace
Tvorba	Vytvoř Navrhni Naplánuj Zkonstruu Nafilmuj	Vytvoř vzdělávací blog Navrhni web Připrav rozhovor Vytvoř komiks Natoč projekt	Blogy Grafické programy Podcasty Digitální komiksy Vlogy

Zdroj: Zounek a kol. (2021, s. 295), vlastní úprava

PŘÍLOHA III: Dotazník pro žáky**1. Jste:**

- Žena
- Muž

2. Předmět Zeměpis/Geografie studuji na gymnáziu (prosím vyberte):

- Církevní gymnázium Plzeň
- Gymnázium a Střední odborná škola, Plasy
- Gymnázium a Střední odborná škola, Rokycany, Mládežníků 1115
- Gymnázium Františka Křižíka a základní škola, s.r.o.
- Gymnázium J. Š. Baara, Domažlice, Pivovarská 323
- Gymnázium J. Vrchlického, Klatovy
- Gymnázium Lud'ka Pika, Plzeň
- Gymnázium, Blovice, Družstevní 650
- Gymnázium, Plzeň, Mikulášské nám. 23
- Gymnázium, Stříbro, Soběslavova 1426
- Gymnázium, Sušice, Fr. Procházky 324
- Gymnázium, Tachov, Pionýrská 1370
- Masarykovo gymnázium, Plzeň, Petáková 2
- Soukromá střední odborná škola a Gymnázium Bean s.r.o., Staňkov
- Sportovní gymnázium, Plzeň, Vejprnická 56

3. Jste studentem ročníku gymnázia:

- prima – 6. třída základní školy nebo 1. ročník šestiletého a osmiletého gymnázia
- sekunda – 7. třída základní školy a 2. ročník šestiletého a osmiletého gymnázia
- tercie – 8. třída základní školy a 3. ročník šestiletého a osmiletého gymnázia
- kvarta – 9. třída základní školy a 4. šestiletého a osmiletého gymnázia
- kvinta – 1. ročník střední školy a 5. ročník šestiletého a osmiletého gymnázia
- sexta – 2. ročník střední školy a 6. ročník šestiletého a osmiletého gymnázia
- septima – 3. ročník střední školy a 7. ročník osmiletého gymnázia
- oktáva – 4. ročník střední školy a 8. ročník osmiletého gymnázia

4. Výuka Zeměpisu/Geografie distanční formou na naší škole během celého období uzavření školy:

- Probíhala pravidelně
- Probíhala nepravidelně
- Probíhala minimálně
- Neprobíhala

Pokud zvolíte možnost „neprobíhala“, dále dotazník nevyplňujte.

5. Bylo pro Vás obtížné přejít v předmětu Zeměpis/Geografie na formu distanční výuky?:

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Jiné (prosím napište konkrétně):

6. Jaké online prostředí bylo během distančního vzdělávání využíváno pro výuku Zeměpisu/Geografie:

MS Teams

ZOOM

Google Meet

Google Classroom (Učebna)

Bakaláři

Jiné (prosím uveďte jaké):

7. Online prostředí pro výuku Zeměpisu/Geografie mi:

Vyhovovalo

Spíše vyhovovalo

Spíše nevyhovovalo

Nevyhovovalo

Bylo mi to jedno

Pokud odpovíte kladně (vyhovovalo, spíše vyhovovalo), pak na otázku č. 8 neodpovídejte a pokračujte otázkou č. 9.

8. Pokud Vám využívané online prostředí pro výuku Zeměpisu/Geografie nevyhovovalo, napište prosím, které online prostředí byste raději zvolil/a:

9. Využíval/a jste spolu s vyučujícím během distančního vzdělávání ve výuce Zeměpisu/Geografie i jiný typ komunikace?:

Ano

Ne

Pokud odpovíte „ne“, na otázku č. 10 neodpovídejte, a pokračujte otázkou č. 11.

10. Jako další komunikační kanál jste během distančního vzdělávání využíval/a pro komunikaci s vyučujícím v rámci předmětu

Zeměpis/Geografie?:

Webové stránky školy

Individuální email

Hromadný email

Sociální sítě

Jiný (uved'te jaký):

11. Domníváte se, že bylo ze Zeměpisu/Geografie probráno během distanční výuky méně témat než při běžné prezenční výuce:

Ano

Spíše ano

Nedokáži posoudit

Spíše ne

ne

12. Nabízel Vám vyučující Zeměpisu/Geografie během distančního vzdělávání online konzultační hodiny?:

Ano

Ne

13. Pokud to pandemická situace dovolila, nabízel Vám vyučující Zeměpisu/Geografie během distančního vzdělávání osobní konzultační hodiny ve škole?:

Ano

Ne

14. Stalo se Vám, že jste se občas distanční výuky Zeměpisu/Geografie nezúčastnil/a, a nebylo to kvůli nemoci?

ano

ne

Pokud odpovíte „ne“, neodpovídejte na otázku č. 15, a pokračujte otázkou č. 16.

15. Výuky Zeměpisu/Geografie jsem se občas nezúčastnil/a, protože: ...**Můžete vybrat více odpovědí.**

Zaspal jsem

Nechtělo se mi vstávat

Distanční vzdělávání mě nebavilo

Cítil jsem se z distančního vzdělávání unavený

Hodiny Zeměpisu/Geografie byly nezajímavé

Zeměpis/Geografie mě všeobecně nebaví

Jiný důvod (prosím vypište):

.....

16. Za výhody distančního vzdělávání Zeměpisu/Geografie považuji:**Můžete vybrat více odpovědí.**

Pohodlí domova

Lépe si mohu organizovat svůj denní program

Výuka probíhá podle rozvrhu

Možnost využití moderních technologií pro oživení výuky

Využívání různých vzdělávacích prostředků během vyučování (hry, kvízy, aktuality, prezentace, práce ve skupinách apod.)

Mám raději písemné zkoušení formou testů

Nemusím stát před tabulí

Široká možnost pro samostatné vyhledání nejrůznějších informací k tématům

Možnost soustředit se více na předměty, které jsou pro mě problémové

Mám větší prostor na dotazy

Jiné (prosím vypište):

.....

17. Za nevýhody distančního vzdělávání Zeměpisu/Geografie považuji:**Můžete vybrat více odpovědí.**

Výuka neprobíhá podle rozvrhu

Velké množství online hodin

Nezáživné online hodiny

Nedostatek času na plnění zadání

Převážně zkoušení formou testů

Velké množství testů

Ze Zeměpisu/Geografie dostáváme pouze domácí úkoly

K hodinám Zeměpisu/Geografie máme k dispozici pouze nahraná videa

Nemůžeme společně používat tištěné pomůcky určené pro Zeměpis (nástěnné mapy, 3D modely, atlasy apod.)

Nemám větší prostor na dotazy

Komplikace spojené s wifi připojením

Nedostatečná technika ze strany vyučujícího

Nezkušenost vyučujícího s distanční formou výuky

Chybí mi přímý kontakt s vyučujícím

Chybí mi přímý kontakt se spolužáky

Jiné (prosím vypište):

.....

18. Jaká forma výuky by Vám nejvíce během distanční výuky vyhovovala?:**Vyberte maximálně 2 odpovědi.**

Pouhý výklad učitele online bez kamery učitele, bez diskuze a dotazů

Pouhý výklad učitele online s kamerou učitele, bez diskuze a dotazů

Výklad učitele online bez kamery, ale s diskuzí a dotazy k tématu

Výklad učitele online s kamerou, ale s diskuzí a dotazy k tématu

Výklad učitele offline (učitelem nahraný výklad k tématu)

Prezentace v powerpointu online bez diskuze a dotazů

Prezentace v powerpointu online s diskuzí a dotazy k tématu

Prezentace v powerpointu offline (učitelem nahraný pwp k tématu)

Jiná forma (prosím popište):
.....**19. Co by podle Vás zvýšilo kvalitu výuky Zeměpisu/Geografie v distanční formě vzdělávání?:****Můžete vybrat více odpovědi.**

Nic, vše je nastaveno dobře

Větší zkušenosti vyučujícího s počítačovými technologiemi

Kvalitní technika ze strany vyučujícího

Kvalitní technika ze strany žáků

Jasná pravidla

Nejlépe jen jedna komunikační platforma

Větší kreativita ze strany vyučujícího

Větší prostor pro dotazy a diskuzi během online výuky

Formu výuky přiblížit co nejvíce prezenční formě

Zadávat ještě větší množství domácích úkolů než doposud

Nezadávat velké množství domácích úkolů

Zadávat ještě větší množství testů než doposud

Nezadávat velké množství testů

Nepřepisovat poznámky během online výuky do sešitu

Nepřepisovat poznámky z offline výuky do sešitu (využít možnost tisku)

Jiné (prosím vypište):
.....**20. Kvalita vyučování Zeměpisu/Geografie distanční formou se podle Vás oproti jaru roku 2020 na podzim roku 2020:**

Zlepšila

Spíše zlepšila

Je stejná

Spíše zhoršila

Zhoršila

Nemohu posoudit (na jaře 2020 jsem na gymnáziu ještě nestudoval/a)

21. Uvítal/a byste, kdyby se během budoucí běžné prezenční výuky v předmětu Zeměpis/Geografie více využívaly prvky digitálního vzdělávání jako při distanční výuce?:

- Ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Ne
- Je mi to jedno

Pokud odpovíte záporně („ne“ nebo „spíše ne“), pak na otázku č. 23 neodpovídejte, a pokračujte otázkou č. 24.

22. Uved'te prosím konkrétně, které prvky digitálního vzdělávání jako při distanční výuce byste uvítal/a v budoucí prezenční výuce v předmětu Zeměpis/Geografie:

.....

23. Testy, kterými vyučující zjišťoval během distančního vzdělávání naše znalosti ze Zeměpisu/Geografie, byly těžší než při prezenční výuce:

- Ano
- Spíše ano
- Stejně obtížné
- Spíše ne
- Ne
- Nemohu posoudit (před pandemií Covid-19 jsem na gymnáziu ještě nestudoval/a)

24. Během online testů ze Zeměpisu/Geografie v době distančního vzdělávání jsem mohl/a využít jakoukoli nápovědu:

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

25. Během online testů ze Zeměpisu/Geografie jsem využíval/a jako nápovědu:

Můžete vybrat více odpovědí.

- Nevyužíval jsem nápovědu
- Rodiče
- Sourozence
- Kamaráda/kamarádku
- Internetový vyhledávač
- Jiný zdroj (prosím vypište):

.....

26. Z hlediska množství testů probíhalo testování žáků v době distanční výuky ve srovnání s běžnou prezenční výukou ze Zeměpisu/Geografie ve větším množství:

Ano

Spíše ano

Rovnocenně

Spíše ne

Ne

Nemohu posoudit (před pandemií Covid-19 jsem na gymnáziu ještě nestudoval/a)

27. Výuka Zeměpisu/Geografie distanční formou byla pro mě oproti prezenční formě:

Lehčí

Spíše lehčí

Stejná

Spíše těžší

Těžší

Nemohu posoudit (před pandemií Covid-19 jsem na gymnáziu ještě nestudoval/a)

28. Na hodiny Zeměpisu/Geografie distanční formou jsem se připravoval/a déle než na prezenční formu výuky:

Ano

Spíše ano

Stejně

Spíše ne

Ne

Nemohu posoudit (před pandemií Covid-19 jsem na gymnáziu ještě nestudoval/a)

29. Nejvíce času pro přípravu na hodiny Zeměpisu/Geografii mi zabíralo:

Můžete vybrat více odpovědí.

Přepisování výkladu z hodin Zeměpisu/Geografie

Vypracovávání domácích úkolů

Sledování termínů pro odevzdávání domácích úkolů

Samostudium

Jiné (prosím vypište):

.....

30. Během distančního vzdělávání v Zeměpise/Geografii nás vyučující hodnotili:

- Pouze známkami
 - Převážně známkami, občas i slovně
 - Pouze slovně
 - Převážně slovně, občas i známkami
 - Nehodnotili
 - Jinak (prosím uveďte jak):
-

31. Vyžadoval po Vás vyučující Zeměpisu/Geografie při online výuce zapnutou webkameru?:

- Ano
- Ne
- Neměli jsme online výuku Zeměpisu/Geografie

32. Domnívám se, že webkamery by kvalitu online výuky Zeměpisu/Geografie:

- Zvýšily
- Spíše zvýšily
- Nedokáži posoudit
- Spíše snížily
- Snížily

33. Vyhovovala Vám při online výuce u ostatních předmětů zapnutá webkamera?:

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Webkameru jsem v jiných předmětech nevyužíval/a
- Webkameru nemám

34. Jaký způsob výuky Vám vyhovuje a doplňte proč:

- Prezenční
 - Spíše prezenční
 - Spíše distanční
 - Distanční
 - Je mi to jedno
 - Napište prosím důvod výběru odpovědi:
-

35. Vlastní postřeh či názor na distanční vzdělávání, na který nebyl v otázkách dotazníku vznesen dotaz:

.....

Zdroj: vlastní

PŘÍLOHA IV: Dotazník pro učitele**1. Jste:**

- Žena
- Muž

2. Předmět Zeměpis/Geografie vyučujete na gymnáziu (prosím vyberte):

- Církevní gymnázium Plzeň
- Gymnázium a Střední odborná škola, Plasy
- Gymnázium a Střední odborná škola, Rokycany, Mládežníků 1115
- Gymnázium Františka Křižíka a základní škola, s.r.o.
- Gymnázium J. Š. Baara, Domažlice, Pivovarská 323
- Gymnázium J. Vrchlického, Klatovy
- Gymnázium Lud'ka Pika, Plzeň
- Gymnázium, Blovice, Družstevní 650
- Gymnázium, Plzeň, Mikulášské nám. 23
- Gymnázium, Stříbro, Soběslavova 1426
- Gymnázium, Sušice, Fr. Procházky 324
- Gymnázium, Tachov, Pionýrská 1370
- Masarykovo gymnázium, Plzeň, Petáková 2
- Soukromá střední odborná škola a Gymnázium Bean s.r.o., Staňkov
- Sportovní gymnázium, Plzeň, Vejprnická 56

3. Délka Vaší pedagogické praxe (prosím vyberte):

- Méně než 5 let
- 5-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- Více než 20 let

4. Výuka Zeměpisu/Geografie distanční formou na Vaší škole během celého období uzavření školy:

- Probíhala pravidelně
- Probíhala nepravidelně
- Probíhala minimálně
- Neprobíhala

Pokud zvolíte možnost „neprobíhala“, dále dotazník nevyplňujte.

5. Bylo pro Vás obtížné přejít na formu distanční výuky?:

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne
- Jiné (prosím napište konkrétně):

.....

6. Měl/a jste zkušenosti s distanční výukou na Vaší škole před omezením prezenčního vyučování po uzavření škol pro pandemii Covid-19?:

Ano
Ne

7. Jaký způsob výuky Vám vyhovuje a proč:

Prezenční
Spíše prezenční
Spíše distanční
Distanční
Je mi to jedno
Napište prosím důvod výběru odpovědi:

.....
.....

8. Pro distanční výuku Zeměpisu/Geografie jsem využíval/a převážně formu výuky:

synchronní online (situace, kdy se učitel a žáci zabývají učením ve stejném čase a ve stejném virtuálním vzdělávacím prostředí)

asynchronní online (situace, kdy se učitel a žáci se nesetkávají každodenně a žáci pracují na zadaných úkolech v čase podle jejich vlastního rozvrhu. Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu na zadané úkoly. Učitelé organizují online konzultační hodiny, nebo nepravidelné schůzky s celou třídou)

asynchronní offline (situace, kdy se učitel a žáci nikdy nesetkávají online a která je postavena na zadávání úkolů žákům k samostudiu, přípravě prezentací, vypracování úkolů na zadané otázky. Učitel poskytne žákům pouze písemnou zpětnou vazbu)

Pokud odpovíte „asynchronní offline“, pak neodpovídejte na otázku č. 9, a pokračujte otázkou č. 10.

9. Vyžadoval/a jste během online výuky v hodinách Zeměpisu/Geografie u žáků zapnutou webkameru?:

Ano
Ne

10. Má Vaše škola jednotná a pevně stanovená školní pravidla pro online komunikaci, včetně emailové komunikace?:

Ano
Ne

11. Jaké online prostředí jste během distančního vzdělávání využíval/a pro výuku Zeměpisu/Geografie:

MS Teams

ZOOM

Google Meet

Google Classroom (Učebna)

Bakaláři

Jiné (prosím uveďte

jaké):.....

12. Využíval/a jste během distančního vzdělávání ve výuce Zeměpisu/Geografie se žáky i jiný typ komunikace než jaký jste zvolil/a či uvedl/a v otázce č. 11?:

Ano

Ne

Pokud odpovíte „ne“, na otázku č. 13 neodpovídejte, a pokračujte otázkou č. 14.

13. Jaký další komunikační kanál jste během distančního vzdělávání využíval/a pro komunikaci se žáky v rámci předmětu Zeměpis/Geografie?:

Můžete vybrat více odpovědí.

Webové stránky školy

Individuální email

Hromadný email

Sociální sítě

Jiný (uveďte jaký):

14. Tematický plán předmětu Zeměpis/Geografie se během distančního vzdělávání:

Neupravoval

Upravoval redukováním učiva

Upravoval přesunutím učiva

Upravoval vypuštěním učiva

15. Co jste považoval/a za nejvíce problematické z hlediska technického zázemí při distančním vyučování předmětu Zeměpis/Geografie?: Můžete vybrat více odpovědí.

Nedostatečné technické vybavení ve škole (software, hardware)

Špatné připojení k internetu (výpadky signálu při výuce, které narušují optimální komunikaci)

Nemožnost zapojení všech žáků do výuky

Problematika zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo odlišným mateřským jazykem

Jiný problém (prosím uveďte jaký):

.....

16. Co jste považoval/a za nejvíce problematické z hlediska komunikace se žáky při distančním vyučování předmětu Zeměpis/Geografie?: Můžete vybrat více odpovědí.

- Udržení pozornosti všech žáků při výuce
- Nedostatečné technické dovednosti žáků
- Nezájem žáků o distanční výuku
- Rušivé elementy v okolí žáků (televize, telefon, sourozenci apod.)
- Transformace výukových materiálů pro potřeby distanční výuky
- Nemožnost využívání tištěných pomůcek (atlasy, nástěnné mapy)
- Nemožnost společně používat názorné pomůcky (3D modely apod.)
- Jiný problém (prosím uveďte jaký):.....

17. Co Vás na distanční výuce předmětu Zeměpis/Geografie nejvíce pozitivně překvapilo?: Můžete vybrat více odpovědí.

- Široká nabídka výukových platforem
- Flexibilita
- Dostupnost materiálů a zdrojů pro výuku
- Inovativnost (možnost experimentovat s podobou výuky)
- Zvýšení samostatnosti žáků
- Kladný přístup žáků k distanční podobě výuky
- Zlepšení vzájemné komunikace se žáky
- Větší zapojení rodičů do komunikace
- Nic
- Jiné:.....

18. Byli mezi Vašimi žáky tací, kteří se Vašich hodin během distančního vzdělávání pravidelně neúčastnili, a nebylo to kvůli nemoci?:

- Ne
- Ano (napíšte prosím počet těchto žáků).....

Pokud odpovíte „ne“, na otázku č. 19 neodpovídejte, a pokračujte otázkou č. 20.

19. Důvod nekomunikace žáků (mimo nemoc) v distanční výuce Zeměpisu/Geografie:

- Můžete vybrat více odpovědí.**
- Chybějící technické vybavení
 - Chybějící Wi-fi připojení
 - Ztráta motivace
 - Nezájem o předmět
 - Nezodpovědnost
 - Jiný důvod (prosím uveďte jaký):.....

20. V době distančního vzdělávání jsem využíval/a pro výuku**Zeměpisu/Geografii metodu:****Můžete vybrat více odpovědí.**

Výklad (slovní metoda)

Práce s textem (slovní metoda)

Rozhovor (slovní metoda)

Diskuze (aktivizující metoda)

Didaktické hry (aktivizující metoda)

Samostatná práce (komplexní metoda)

Brainstorming (komplexní metoda)

Projektová výuka (komplexní metoda)

Jinou metodu (prosím uveďte jakou):
.....**21. Používal/a jste k hodnocení kvality vyučovacích hodin****Zeměpisu/Geografie v distančním režimu výuky také zpětnou vazbu ze strany žáků (možnost hodnotit hodiny a jejich průběh)?:**

Ne

Ano (prosím rozveďte odpověď):
.....**22. Nabízel/a jste žákům během distančního vzdělávání ze****Zeměpisu/Geografie online konzultační hodiny?:**

Ano

Ne

23. Pokud to pandemická situace dovolila, nabízel/a jste žákům ze**Zeměpisu/Geografie osobní konzultační hodiny?:**

Ano

Ne

24. Ověřování znalostí žáků z předmětu Zeměpis/Geografie během distančního vzdělávání:

Probíhalo pravidelně

Probíhalo nepravidelně

Neprobíhalo

25. Ověřování znalostí žáků z předmětu Zeměpis/Geografie probíhalo během distančního vzdělávání převážně:

Ústně během online výuky

Zadáváním testů

Jiným způsobem (prosím uveďte jakým):
.....

26. Co Vás konkrétně nejvíce vedlo k hodnocení žáků ze Zeměpisu/Geografie při distančním vzdělávání?:

Můžete vybrat více odpovědí.

Aktivita / pasivita žáků při distanční výuce

Vedení výpisků k tématu z poskytnutých podkladů a jejich odevzdání v termínu

Samostatné zpracování zadaného tématu, projektu nebo prezentace

Skupinové zpracování zadaného tématu, projektu nebo prezentace

Vyplnění pracovního listu nízké až střední náročnosti a jeho odevzdání v termínu

Vyplnění pracovního listu vysoké náročnosti a jeho odevzdání v termínu

Online test přístupný v konkrétní čas

Online test nízké až střední náročnosti s časovým limitem

Online test vysoké náročnosti s časovým limitem

Online ústní zkoušení

Odevzdání zpracovaných materiálů

Domácí úkoly a jejich odevzdání v termínu

Jiné (napište

jaké):.....

27. Hodnocení žáků během distančního vzdělávání v Zeměpise/Geografii probíhalo:

Pouze sumativně (známkami)

Převážně sumativně (známkami) a méně často formativně (slovně)

Rovnocenně sumativně (známkami) i formativně (slovně)

Převážně formativně (slovně) a méně často sumativně (známkami)

Pouze formativně (slovně)

Jinak (prosím uveďte jak):

.....

28. Z hlediska množství testů probíhalo testování žáků během distanční výuky ve srovnání s běžnou prezenční výukou ze Zeměpisu/Geografie ve větším množství:

Ano

Spíše ano

Rovnocenně

Spíše ne

Ne

29. Byly testy z předmětu Zeměpis/Geografie upravovány s ohledem na distanční výuku?:

Ano

Ne

30. Jakým způsobem jste se nejčastěji snažil/a během písemného testování žáků odstranit možné opisování?: Můžete vybrat více odpovědí.

Zadávám test s omezenou časovou dotací

Měním posloupnost otázek

Měním posloupnost odpovědí na otázku

Zadávám takový výběr položek v testu, které nelze jednoduchým způsobem vyhledat na internetu, ale které vyžadují znalosti

Vyžaduji při testu zapnutou webkameru

Využívám možnosti testování s dozorem (online proctoring)

Jinak (prosím popište):

.....

31. Jakou pomoc při distanční výuce Zeměpisu/Geografie byste během uzavření školy nejvíce ocenil/a?: Můžete vybrat více odpovědí.

Jasně instrukce ze strany zaměstnavatele

Jasně instrukce ze strany Ministerstva školství

Pomoc v oblasti profesního rozvoje (kurzy na online výuku)

Webové stránky s přehledy užitečných odkazů na výuku Zeměpisu

Více volně dostupných materiálů a odkazy na ně

Webináře a pravidelné setkávání učitelů vyučujících Zeměpis/Geografii

Vzdělávací programy v celostátních médiích

Plány hodin Zeměpisu/Geografie s ověřenými postupy

Jinou (prosím uveďte

jakou):.....

32. Kvalita vyučování Zeměpisu/Geografie distanční formou se oproti jaru r. 2020 na podzim 2020:

Zlepšila

Spíše zlepšila

Je stejná

Spíše zhoršila

Zhoršila

Nemohu posoudit (na jaře 2020 jsem na gymnáziu ještě nevyučoval/a)

33. Domníváte se, že budete během budoucí běžné prezenční výuky Zeměpisu/Geografie více využívat prvky digitálního vzdělávání jako při distanční výuce?:

Ano

Spíše ano

Nevím

Spíše ne

ne

Pokud odpovíte „spíše ne“ a „ne“, pak na otázku č. 34 neodpovídejte, a pokračujte otázkou č. 35.

**34. Uved'te prosím konkrétně, které prvky digitálního vzdělávání jako při
distanční výuce byste využil/a v budoucí prezenční výuce:**

.....

**35. Vlastní postřeh či názor na distanční vzdělávání, na který nebyl
v otázkách dotazníku vznesen dotaz:**

.....

Zdroj: vlastní