

Univerzita Karlova

Přírodovědecká fakulta

katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Geografie se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Geografie se zaměřením na vzdělávání – Matematika se zaměřením na
vzdělávání



Karolína Podhůrská

Školní zeměpis v době distanční výuky

School Geography at the time of distance learning

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Matěj Vrhel

Konzultant práce: RNDr. Lenka Havelková, Ph.D.

Praha 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 27. 7. 2022

Karolína Podhůrská

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala RNDr. Lence Havelkové, Ph.D. za ochotu a cenné rady při tvorbě výzkumného šetření, dále panu řediteli Mgr. Václavovi Vogeltanzovi za pomoc při realizování dotazníkové šetření na Gymnáziu Jaroslava Vrchlického v Klatovech. Mé poděkování patří též školiteli Mgr. Matěji Vrhelovi za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi věnoval v průběhu zpracování bakalářské práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá distanční výukou zeměpisu. Celá práce je rozdělena do tří částí, na část teoretickou, metodologickou a praktickou. Teoretická část se zabývá distanční výukou, jejími výhodami, nevýhodami a základními principy, dále výukovými formami a metodami. V metodologické části je popsána hlavní výzkumná metoda, a to metoda dotazníku. Byly vytvořeny dva dotazníky pro učitele a žáky, podle kterých byla následně zpracována praktická část. Hlavním cílem je zanalyzovat průběh distanční výuky zeměpisu za uplynulý školní rok 2020/2021 z pohledu výhod a nevýhod distanční výuky a využívaných forem a metod výuky a porovnat distanční výuku s výukou prezenční.

Klíčová slova: distanční výuka, prezenční výuka, zeměpis, formy výuky, metody výuky

Abstract

This thesis deals with the topic of distance learning in geography instruction. The whole thesis consists of three parts: Theoretical, methodological, and practical. The practical part aims to describe distance learning, its benefits, and disadvantages as well as its basic principles, teachings forms, and methods. The methodological part describes the main used research method – the research questionnaire. Two questionnaires were made, the first one for teachers and the second one for pupils. According to the respondents' answers analysis was the practical part written. The main research goal is to analyse distance learning during the school year 2021/2022 from a perspective of its pros and cons as well as used instructional methods and forms. And finally, to compare distance and in-person learning based on mentioned parameters.

Keywords: distance learning, in-person learning, school geography, instructional methods, learning forms

Obsah

Seznam tabulek	7
Seznam grafů	7
Seznam příloh	7
Seznam zkratk	7
Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Distanční výuka	10
1.1 Principy distanční výuky	10
1.2 Formy distanční výuky	11
1.3 Výhody a nevýhody distanční výuky	13
1.4 Hlavní rozdíly mezi distanční a prezenční výukou	14
2 Organizační formy vyučování	15
2.1 Hromadná (frontální) výuka	15
2.2 Skupinová a kooperativní výuka	16
2.3 Individuální výuka.....	17
2.4 Exkurze, terénní výuka.....	17
2.5 Projektová výuka.....	18
3 Výukové metody	19
3.1 Výběr a funkce výukových metod.....	19
3.2 Klasifikace metod.....	20
3.3 Vybrané výukové metody – metody slovní.....	22
3.4 Vybrané výukové metody – metody názorně-demonstrační	23
3.5 Vybrané výukové metody – metody dovednostně-praktické	23
III. METODOLOGICKÁ ČÁST	25
4 Výzkumné šetření pomocí dotazníků	25
4.1 Stanovené výzkumné cíle.....	26
4.2 Vzorek respondentů.....	27
IV. PRAKTICKÁ ČÁST	28
5 Charakteristika vzorku respondentů	28
5.1 Známk a zájem o předmět	28
5.2 Zábavnost předmětu	29
6 Technická realizace distanční výuky	31
7 Hodnocení distanční výuky	34

7.1	Výhody distanční výuky.....	34
7.2	Nevýhody distanční výuky.....	35
7.3	Celkové hodnocení distanční výuky.....	36
8	Využívané metody, formy výuky a výukové materiály	38
Závěr		40
9	Použitá literatura a zdroje.....	42
Přílohy		44

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika vzorku respondentů

Seznam grafů

Graf 1: Zájem žáků o maturitní zkoušku ze zeměpisu

Graf 2: Zájem žáků o studium geografie na VŠ

Graf 3: Zábavnost zeměpisu před distanční výukou

Graf 4: Zábavnost zeměpisu po distanční výuce

Graf 5: Hodnocení technické zdatnosti učitelů z pohledu žáků

Graf 6: Hodnocení přístupu k distanční výuce učitele A z pohledu jeho žáků

Graf 7: Hodnocení přístupu k distanční výuce učitele B z pohledu jeho žáků

Graf 8: Hodnocení přístupu k distanční výuce učitele C z pohledu jeho žáků

Graf 9: Hodnocení přístupu k distanční výuce učitele D z pohledu jeho žáků

Graf 10: Výhody distanční výuky z pohledu žáků

Graf 11: Nevýhody distanční výuky z pohledu žáků

Graf 12: Hodnocení distanční výuky z pohledu žáků

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro učitele

Příloha 2: Dotazník pro žáky

Seznam zkratk

ČŠI – Česká školní inspekce

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Úvod

Pandemie COVID-19 způsobila na jaře 2020 náhlý přechod celého školství na distanční formu vzdělávání. Učitelé i žáci museli přejít nedobrovolně na distanční výuku. Uzavření škol v Česku během pandemie COVID-19 se zařazuje k nejdelším v Evropě. V počátku distančního vzdělávání nebyla výuka tolik přínosná jako výuka prezenční, jelikož většina učitelů a žáků se setkala s novou formou výuky poprvé a nevěděla, co od nového způsobu vyučování očekávat. Problematice distanční výuky je důležité věnovat větší pozornost a aktuálně se mnoho autorů zabývá problematikou distančního vzdělávání z různých pohledů. Ve výuce zeměpisu je nezbytné do distanční výuky zahrnout nejen teoretické, ale i praktické znalosti.

Bakalářská práce se věnuje distanční výuce zeměpisu za uplynulý školní rok 2020/2021. Celá práce je rozdělena do tří částí, a to na část teoretickou, část metodologickou a část praktickou. V první kapitole části teoretické se bakalářská práce věnuje pojmu distanční výuka, jejím vymezením a také základními principy. Dále jsou popsány jednotlivé formy distanční výuky a její výhody a nevýhody. Na závěr této kapitoly jsou popsány hlavní rozdíly mezi výukou distanční a výukou prezenční. Druhá kapitola teoretické části se zabývá organizačními formami vyučování. Na základě literatury bylo vybráno pět nejdůležitějších forem, které byly následně popsány. Třetí kapitola teoretické části se věnuje výukovým metodám. V úvodu je popsána funkce a následně výběr výukových metod. Na základě literatury byly vybrány tři různé klasifikace od různých autorů, jelikož mnoho autorů vymezují výukové metody odlišně a klasifikace jsou tím různorodé. Dle klasifikace Maňák, Švec 2003 byly klasické výukové metody (metody slovní, metody názorně demonstrační a metody dovednostně-praktické) stručně charakterizovány. Hlavní výzkumnou metodou byla zvolena metoda dotazníku. V metodologické části je tato metoda dotazníku charakterizována. Následně byly vytvořeny dva dotazníky pro učitele a žáky. Výzkumným vzorkem byli zvoleni žáci a jejich učitelé vyššího stupně gymnázia.

Hlavním cílem bakalářské práce je celkově zhodnotit distanční výuku zeměpisu za uplynulý školní rok 2020/2021 z pohledu žáků a učitelů podle specifických kritérií, podle kterých byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky. Jejich znění je následující:

1. Jak je zorganizovaná a technicky realizovaná výuka na vyšším stupni gymnázia?
2. Které výhody a nevýhody distanční výuky jsou nejdůležitější pro žáky a studenty na vyšším stupni gymnázia?

3. Jaké jsou hlavní rozdíly mezi distanční a prezenční výukou zeměpisu z pohledu forem, metod výuky a využívaných materiálů a zeměpisných pomůcek při výuce?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Distanční výuka

Distanční výuku můžeme vnímat jako opak prezenční výuky. Do začátku vypuknutí pandemie COVID-19 byla distanční výuka spojována v Česku především s vysokoškolským studiem, na základních nebo středních školách byla distanční výuka značnou výjimkou. Mohli bychom zmínit domácí vzdělávání žáků nebo žáků s individuálním vzdělávacím plánem, např. sportovci. Ale v březnu 2020 se každý žák základní nebo střední školy seznámil s výukou distanční.

Definice distanční výuky není jednotná. V odborné literatuře ji mnoha autorů vymezuje odlišně. Někteří se zaměřují na geografické oddálení učitele od žáka (Keegan 1986) a můžeme ji definovat jako formu studia, kdy vyučující a žáci nejsou v přímém kontaktu (Dvořáková 1999). Například Zlámalová 2003, s. 5 definuje distanční výuku takto: „*Distanční studium je vzdělávací forma, založená na řízeném samostatném studiu a využívající k tomuto účelu všechny dostupné didaktické prvky a technické prostředky, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, prověřovat studijní pokroky a hodnotit studijní výsledky.*“ Při distanční výuce jsou zejména využívány moderní informační a komunikační technologie (Saba, Twitchell 1988). Jelikož studující jsou zcela odděleni od vzdělávací instituce, tak by měli mít přístup ke zpracovaným studijním pomůckám, které jsou oporami v jejich samostudiu (Zlámalová 2006).

I když autoři ve svých publikacích vymezují distanční výuku jinak, shodují se ve společných znacích – oddělení vyučujících od studujících, využití moderních informačních a komunikačních technologií pro komunikaci, využití speciálních studijních materiálů, náročnost organizačního zabezpečení distanční výuky a realizaci občasné prezenční výuky (Všetulová 2005).

1.1 Principy distanční výuky

Distanční výuka má svá pravidla, ze kterých vzešly její základní principy. Aby výuka byla úspěšná a účinná pro studující, tak i pro učitele, měla by se základními principy řídit. Mezi základní principy řadíme individualizaci a flexibilitu, samostatnost, multimedialnost a podporu studujících (Zlámalová 2006).

Princip individualizace a flexibility je založený na široké nabídce studijních možností, jelikož je možné snadno měnit obsah i rozsah učiva. Jedná se o individuální plán studia a individuální tempo (Rohlíková, Vejvodová 2002), kdy žák se věnuje určitému učivu tak dlouho, jak potřebuje nebo uzná za vhodné. Tento princip přináší řadu výhod pro učitele i žáky, například žáci si mohou zvolit vlastní vzdělávací strategii, která jim může pomoci si upravit vlastní vzdělávací plán, aby mohli postupovat rychleji nebo naopak si jednotlivé části mohli rozdělit do delšího časového úseku.

Princip samostatnosti rozvíjí u žáků nutnost samostatné práce žáka. Žákům je učivo seskupováno po malých dávkách, aby dokázali veškerou novou látku prostudovat. Poté následuje zpětnovazební informace, zdali novou látku zvládli. „*To také připouští individuální tempo při učení, což představuje obrovskou přednost oproti frontální výuce ve třídě (studijní skupině)*“ (Zlámalová 2006, s. 14).

Princip multimediálnosti přispívá k pochopení nové vyučované látky prostřednictvím více smyslů. Distanční výuka může být díky využívání moderních technologií mnohem efektivnější než výuka prezenční, jelikož ve vysoké míře působí na sluch a zrak. I když tento způsob může více zaujmout žáky a zapojit je aktivněji do studia, tak nadměrné využívání moderních technologií může mít negativní důsledky na zdravotní stav žáka.

Princip podpory studujících je charakterizován vysokou mírou informovanosti o studiu, studijních možnostech, motivací žáků. Smyslem tohoto principu je pomoci žákům, kteří nejsou motivováni ke studiu nebo ztrácejí motivaci ke studiu. Vzdělávací instituce nabízejí psychologickou pomoc při řešení potíží vyplývajících ze zátěže během studia nebo z osobních nebo profesních problémů (Zlámalová 2006).

1.2 Formy distanční výuky

Dle MŠMT 2020 může vzdělávání distančním způsobem probíhat dvěma způsoby, a to on-line nebo off-line výukou. Každá škola přizpůsobí formu distančního studia potřebám žáků, personálním a technickým možnostem. Rozeznává se ještě jedna forma výuky, a to výuka hybridní, tj. kombinace on-line a off-line výuky, která ve sledovaném roce 2020/2021 byla běžná u žáků maturitních ročníků a žáků devátých tříd základní školy u profilových předmětů. Ze šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) vyplývalo, že vzdělávání distančním způsobem na běžných školách probíhalo především on-line formou, a to až z 99 % (MŠMT 2021).

On-line výuka se definuje jako vzdělávání na dálku, která probíhá prostřednictvím internetu a jsou při ní využívány digitální technologie. Tato forma výuky se rozděluje na synchronní a asynchronní výuku (MŠMT 2020). Synchronní výuka se nejvíce podobá prezenční výuce. Žáci a učitelé jsou propojeni ve stejný čas na virtuálním místě přes nějakou internetovou platformu, která je předpokladem pro kvalitní a bezpečnou synchronní výuku. Výhodou této formy vzdělávání je přímá interakce žáka a učitele, učitel během výuky má přehled o aktuálním dění. Při synchronní výuce je velkou podporou neverbální komunikace a vizuální kontakt. Proto Česká školní inspekce (dále ČŠI) doporučuje, aby učitelé a žáci měli během on-line hodin zapnuté videokamery, případně mikrofony, aby alespoň při nejmenším byli pro ostatní žáky vidět, případně slyšet (ČŠI 2021 b). Při distanční výuce jsou velice omezené sociální kontakty. Čím déle tato výuka trvá, tím více mají žáci větší potřebu se potkávat se svými spolužáky. Je tedy zřejmé, že absence sociálních kontaktů je značnou nevýhodou distanční výuky (ČŠI 2021 a). Při synchronních on-line hodinách je velice obtížný přístup individualizace a náročné přizpůsobit vzdělávací obsah jednotlivým žákům. Během distanční výuky je důležitá aktivizace žáků v hodině, proto se doporučuje v hodinách využívat skupinové práce, aby žáci byli nuceni mezi sebou komunikovat a vytvářet sociální kontakty. Při delším trvání synchronní výuky se snižuje schopnost pozornosti u žáků a může to způsobit negativní vlivy na jejich zdraví. MŠMT uvádí, že není vhodné během synchronní výuky realizovat rozvrh výuky prezenční, ale škola by měla dbát na volný čas a jiné aktivity žáků (MŠMT 2020). Při asynchronním způsobu výuky není učitel a žák propojen ve stejný čas na virtuálním místě, ale žáci pracují samostatně na zadaných úkolech ve zvoleném čase vlastním tempem. Internetová platforma je využívána výhradně jako prostředek komunikace (Nocar 2004). Tento typ výuky se vyznačuje vysokou mírou individualizace a rozvíjí kompetence k učení jednotlivých žáků. Asynchronní výuka je více časově flexibilnější než výuka synchronní. Avšak vyžaduje vysokou motivaci ze strany žáků, jelikož během distanční výuky dochází k jejímu snížení (Nocar 2004). „*Je zřejmé, že obě formy on-line výuky, synchronní i asynchronní, mají své klady i zápory. Jejich využití se musí řídit konkrétními podmínkami školy i dětí/žáků/studentů. Nejlepšího efektu je dosahováno tam, kde jsou obě formy vhodně kombinovány*“ (MŠMT 2020, s. 9).

Off-line výuka se charakterizuje jako typ vzdělávání, při kterém není využívána žádná internetová platforma. Žáci především pracují na zadaných úkolech z učebnic nebo pracovních sešitů v domácím prostředí (MŠMT 2020). Výhodou této formy výuky je rozvíjení samostatnosti u žáků. Při studiu je dobře realizovatelná praktická výuka, jelikož aplikace dovedností a znalostí v jejich přirozeném prostředí může pomoci k lepšímu pochopení nového

učiva. Off-line výuka vyžaduje zvýšenou pozornost a úsilí učitelů nad žáky, zdali úspěšně pokračují ve studiu, jelikož se nestýkají ve stejný čas na virtuálním místě. Učitelé se během výuky zaměřují na zpětnou vazbu pro žáky a zpracovávají kvalitní studijní materiály. Proto se nedoporučuje při delším trvání distanční výuky vyučování off-line výukou, avšak může se využívat jako zpestření on-line formy výuky.

1.3 Výhody a nevýhody distanční výuky

Každá forma výuky má své výhody i nevýhody, ale je velice obtížné jejich specifikování, jelikož na distanční výuku může nahlížet odlišně vyučující a žák. Mezi největší výhodou bychom mohly zařadit její širokou dostupnost (např. Průcha, Míka 2000). Žáci si mohou individuálně zvolit lokalitu, odkud budou studovat a plnit úkoly (Vrba, Všetulová 2003). Pokud budou mít nařízenou asynchronní nebo off-line výuku, záleží na nich i ve který čas budou studovat a jaké individuální tempo si zvolí, aby výuka byla pro ně nejvíce přínosná. Například Podškubková, Pospíšil 2006 se shodují, že individualizace vzdělávání je značnou výhodou distanční výuky, jelikož žáci mají k dispozici speciální studijní materiály, ve kterých je více didakticky zpracované učivo, které jim umožňuje si vybrat specifický styl učení a kontrolovat kroky ve studiu. Další neopomenutelnou výhodou je multimediálnost. Při multimediálním učení jsou využívány lidské smysly, které mohou zvýšit efektivitu učení. Žáci si mnohem lépe osvojí novou látku, pokud zapojují vizuální a auditivní složky do procesu učení (Podškubková, Pospíšil 2006). Zvýšení atraktivnosti distanční výuky se může docílit například využíváním více médií nebo pokud vyučující pracuje s aktualizovanými výukovými materiály (Pejsar 2007). Jako poslední výhodou distanční výuky lze uvést ušetření času za jízdu do školy.

Ačkoliv dle zmíněných výhod distanční výuky se může zdát, že tato forma vzdělávání vede k úspěšným výsledkům ve škole, je nezbytné zmínit několik základních negativ. Jako největší nevýhodu distanční výuky zmíním omezení fyzických kontaktů (Telarová 2003). Opakované zavírání škol a dlouhodobá izolace jsou pro žáky velmi rizikové (Řízení školy on-line 2021). Chybějící sociální kontakt je znát především u žáků prvních ročníků středních škol. Pro žáky může být vytváření nových kontaktů bariérou, nemohou se podělit o studijní problémy či problémy osobní. Značnou nevýhodou je taktéž omezení studijních pomůcek. Během klasické výuky ve škole mají žáci veškeré pomůcky k dispozici, ale v průběhu distanční výuky je jejich využívání prakticky nemožné, jelikož jejich pořízení si žáci z finančních důvodů nemohou dovolit. V neposlední řadě je důležité zmínit silnou motivaci žáků (Pejsar 2007). Ta je nezbytnou složkou učení a při dlouhodobém trvání distanční výuky může dojít k její ztrátě.

Negativním důsledkem může nastat i nedokončení studia, proto je důležité ze strany vyučujících dbát na motivaci žáků a vytvářet podporu ve studiu (Zlámalová 2007).

1.4 Hlavní rozdíly mezi distanční a prezenční výukou

Abychom mohli najít rozdíly mezi distanční a prezenční výukou, musíme nejdříve definovat, co prezenční výuka znamená. Jedná se o klasický typ vzdělávání ve vzdělávací instituci, kde vyučující a žáci jsou fyzicky přítomni v jedné místnosti. Z výše uvedených definic a vymezení pojmů tedy vyplývá, že hlavním rozdílem distanční výuky od prezenční je absence fyzické přítomnosti vyučujícího a žáka. Během prezenční výuky je okamžitá interakce a poskytnutí zpětné vazby mezi učitelem a žákem (Zlámalová 2003). Tento znak se velice podobá on-line formě distanční výuky, kdy mohou vzájemně reagovat, pokud nenastanou nějaké technické potíže. Naopak u asynchronní nebo off-line formy distanční výuky vyučující se žáky komunikuje individuálně přes nějakou internetovou platformu. Kvalitní zpětná vazba v distanční výuce je pro žáky mnohem důležitější než ve škole, protože se jedná o jediný přímý kontakt s vyučujícím (Rokos, Vančura 2020). Vyučující musí k distanční výuce přistupovat trochu odlišněji, poněvadž pro žáky je tento typ výuky převážně nový. Distanční výuka vyžaduje určitou míru individualizace. Dalším významným rozdílem je odlišný rozvrh, jelikož při distanční výuce není realizovatelné vyučovat podle prezenčního rozvrhu. U distanční výuky nastává větší volnost a flexibilita, žáci mají možnost při asynchronním nebo off-line vyučování vypracovávat v delším časovém úseku své úkoly a plnit povinnosti, než to například bývá během jedné klasické vyučovací hodiny ve škole. Pokud distanční výuka trvá delší období, u některých žáků dochází ke ztrátě motivace, jelikož více preferují přímý kontakt se žáky nebo vyučujícím. Proto je velice zásadní role vyučujícího během distanční výuky. Plní hlavně roli učitele, který zprostředkovává učivo a zpracovává materiály, ale hlavně motivuje žáky ke studiu (Zlámalová 2003).

V období pandemie COVID-19 byla distanční výuka pro české školství takovou zkouškou, zdali je reálné zorganizovat kvalitní výuku on-line, tak i off-line formou. Několik odborných studií se zaměřovalo na srovnání prezenční a distanční výuky, především na jejich efektivitu (Duffek a kol. 2020). V řadě výzkumů se uvádí, že neexistují žádné rozdíly mezi prezenční a distanční výukou, distanční výuka je stejně efektivní a splňuje všechny předpoklady jako výuka prezenční.

2 Organizační formy vyučování

Pojmem organizační forma vyučování rozumíme uspořádání vyučovacího procesu (Zormanová 2014). Formy vyučování jsou také chápány jako vnější stránka vyučovacích metod (Průcha a kol. 2003). Organizační prostředky vyjadřují vnitřní strukturu celého systému řízení výuky a vytvářejí soubor opatření, jejichž záměrem je dosažení navržených výsledků. Jinými slovy lze říct, že je to takový způsob výuky mezi vyučujícím a žáky, ve kterém se musí výuka uspořádat tak, aby byla dodržena dvě hlediska. Zaprvé je důležité zohlednit, s jakou věkovou skupinou budeme pracovat, a zadruhé věnovat pozornost místu, ve kterém výuka probíhá, v tradiční učebně, specializované učebně nebo například ve venkovním prostředí. Tyto dvě hlediska jsou důležitá, aby při uspořádání výuky byla vhodně zvolena forma (Kalhous, Obst a kol. 2009). Základní formou výuky v časové dimenzi je vyučovací hodina (Průcha a kol. 2003).

Mezi základní organizační formy vyučování se nejčastěji zařazují tyto (např. Janiš 2019):

- hromadná (frontální) výuka,
- skupinová a kooperativní výuka,
- individuální výuka,
- exkurze, terénní výuka,
- projektová výuka.

Organizační formy se navzájem prolínají. Každá z nich se využívá v konkrétních variantách výuky. Zvolení příslušné formy výuky vede ke správnému naplnění vzdělávacích cílů, charakteru látky, připravenosti a specifických potřebách žáků i jejich individuálních zvláštnostech a možnostech, které má vyučující ve škole k dispozici (Skalková 2007).

2.1 Hromadná (frontální) výuka

Frontální výuka se zařazuje k převládajícím a nejrozšířenějším organizačním formám nejen u nás, ale i ve světě (Janiš 2019). Základním prvkem této výuky je práce s homogenní skupinou podle plánu v určeném čase, tj. v praxi vyučující pracuje s jednou určitou třídou dle platného školního rozvrhu. Vyučující ve třídě má dominantní postavení, v průběhu celé hodiny se věnuje vysvětlování nového učiva a komunikuje s třídou, mezi žáky dochází k minimální interakci. Může se zdát, že tato forma je neefektivnější, jelikož dochází ke zprostředkování velkého množství nové látky za krátký časový úsek, ale především vede k pasivitě žáků. Při výuce není

kladen důraz na rozvoj samostatného myšlení a individualizace, zaměřuje se především na zvládnutí učiva a dodržování kázně ve třídě. Základním rámcem frontální výuky je tzv. vyučovací hodina, která má svoji strukturu. Naplnění hodiny plně závisí na vyučujícím.

V současném školství jsou nejvíce využívány tyto hodiny s následujícími etapami (např. Maňák, Švec 2003):

- zahájení vyučovací hodiny (organizační stránka, sdělení náplně a cíle hodiny),
- opakování a připomenutí předešlého učiva,
- výklad nového učiva,
- opakování a upevňování nového učiva, případná aplikace do praxe,
- shrnutí a zadání domácího úkolu.

Nadměrné využívání takto strukturovaných hodin vede k určitému stereotypu, a tím se snižuje zájem žáků, jelikož frontální výuka nedokáže přizpůsobit obsah individuálním potřebám a zájmům jednotlivých žáků (Kalhous, Obst a kol. 2009). Proto frontální výuka bývá často doplňována dalšími metodami (například skupinová práce, samostatná práce nebo využívání speciálních pomůcek), aby se zvýšila individualizace a aktivita žáků ve vyučovací hodině. Mnohdy tyto hodiny kladou vyšší nároky na přípravu pro vyučujícího, jelikož je nutné zajistit praktickou výuku nebo jiné metody.

2.2 Skupinová a kooperativní výuka

Další z možných vyučovacích forem se nazývá skupinová a kooperativní výuka, která alespoň z části eliminuje nedostatky v běžné hromadné výuce. Jak vyplývá z názvu, jedná se tedy o vyučování ve vytvořených skupinách. Sociální vztahy jsou nedílnou součástí vyučování a tato forma výuky je především založena na vzájemné kooperaci (spolupráci) skupiny při řešení společných úloh a problémů s nimi spjatých, ale taktéž na kooperaci mezi skupinami nebo skupiny s vyučujícím (Maňák, Švec 2003). Významným aspektem fungování skupin je jejich výběr a následné sestavení (Skalková 2007). Skupiny převážně tvoří 3 až 5 osob, může se jednat také o skupiny 2 osob (tzv. párová výuka). Důležitým úkolem pro vyučujícího je jejich seskupení, ale musí dbát i na potřeby žáků (kdo s kým chce být). Skupiny lze tvořit podle následujících kritérií – podle výkonnosti, zájmů, sociálních vztahů ve třídě nebo náhodným výběrem. Vhodné sestavení skupin se projeví na průběhu společné práce a sociálních projevech, ale také na prohloubení pozornosti vzájemné komunikace. Vytvoření skupin a poté následná spolupráce uvnitř nejsou jediné charakteristiky skupinového vyučování. Mezi další základní rysy

zařazujeme například sdílení názorů, zkušenosti, prožitků ve skupině, vzájemná pomoc členů skupiny a následná odpovědnost jednotlivých žáků za vytvořenou práci ve skupině (Maňák, Švec 2003). Ve schématu etap kombinované výuky (viz výše frontální výuka) lze vhodně zakomponovat skupinovou práci zejména ve fázi procvičování nových poznatků a dovedností (Kalhous, Obst a kol. 2009) nebo například ve fázi opakování předešlého učiva. Činnost výuky vykonávána pomocí skupinové formy je časově náročnější než stejná činnost, která je praktikována při výuce hromadné, jelikož skupiny při řešení složitějšího úkolu nebo problému využívají myšlenkovou námahu (Skalková 2007). Při využívání skupinové formy je výuky je znatelný pokrok ve vědomostech a sociálních dovednostech (Kalhous, Obst a kol. 2009).

2.3 Individuální výuka

Nejstarší organizační formou vyučování je považována právě individuální výuka, která je známa již od starověku. Mezi její podstatu řadíme schopnost přizpůsobení obsahu výuky potřebám jednotlivých žáků. Základní model výuky činí dvojice vyučující – žák, ale vyučující může působit v jedné třídě s více žáky (Červenková 2013), avšak pracují individuálně a mezi sebou nikterak nekomunikují. Individuální výuka reaguje na kritiku hromadné výuky, ve které jsou v míře přehlíženy individuální potřeby jednotlivců (Janiš 2019). Tito jedinci mají od ostatních odlišný výukový cíl a vyučující stanovuje pro každého žáka učivo zvlášť (Kalhous, Obst a kol. 2009). Individuální výuka silně podporuje rozvoj osobnosti žáků, ale značně jí chybí tvorba sociálních vztahů a spolupráce s ostatními (Červenková 2013).

2.4 Exkurze, terénní výuka

Exkurze představuje organizační formu vyučování, při níž je charakteristická realizace výuky v nějakém prostředí mimo vzdělávací instituci. V obecné didaktice se uvádí, že je to jedna z moderních forem výuky a její význam a uplatnění v praxi se zvyšuje (Skalková 2007). Termín exkurze lze nahradit terénní výukou, tj. exkurze je synonymem slova terénní výuka. Například Hofman 2003, s. 6 vymezuje tento termín následovně: „*Terénní výuka je komplexní výukovou formou, která v sobě zahrnuje různé výukové metody (pokus, laboratorní činnosti, pozorování, projektová metoda, kooperativní metody, metody zážitkové pedagogiky...) a různé organizační formy výuky (vycházka, terénní cvičení, exkurze, tematické školní výlety – expedice...), přičemž těžiště spočívá v práci v terénu – především mimo školu.*“

Terénní vyučování je důležitou součástí přírodovědných předmětů, mnohdy ovšem dochází k jejímu opomíjení. Prostřednictvím této výuky jsou rozvíjeny schopnosti a dovednosti, které

doplňují vědomosti získané při výuce ve škole. Proto terénní vyučování podporuje jeho názornost a ukazuje, jak lze již osvojené učivo aplikovat v praxi. Dále navozuje vztah k praktickému životu (Skalková 2007). Terénní vyučování je poměrně náročné na přípravu, zejména časovou, tudíž jeho realizace musí být důkladně promyšlená. Proto jsou exkurze jednodenní nebo vícedenní, jelikož během klasické vyučovací hodiny nelze provést kvalitní praktickou výuku. Před samotným uskutečněním terénní výuky je nezbytné si stanovit cíl(e) a případně úkoly exkurze. Dále nastává hledání vhodné a bezpečné lokality, kterou by měl vyučující předem znát. Na začátku konání exkurze musí vyučující obeznámit žáky, kde se nachází a jak daná lokalita souvisí s tématem. Zároveň vede žáky k analýze, souvislostem a chápání vztahů, aby byly ujasněny dosavadní poznatky. Po skončení terénního cvičení jsou připomenuty nově získané poznatky a ověřeny cíle, zdali byly naplněny.

2.5 Projektová výuka

Projektová výuka se v současné době stává stále častěji oblíbenou technikou ve vyučování. Její podstata se výrazně odlišuje od předešlých forem výuky, za úkol má řešit úkoly komplexních problémů, tzv. projektů, na základě aktivity žáků. Projekt lze vymezit jako „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu*“ (Maňák, Švec 2003, s. 168). Je vhodné projekty zařazovat do aktuální výuky, jelikož to přináší řadu výhod, např. motivují žáky, poskytují příležitosti k řešení praktických úloh ze života a rozvíjí sebedůvěru, toleranci a spolupráci (Maňák, Švec 2003). Tvorbu projektů lze realizovat různými způsoby – individuální, skupinové, třídní nebo školní projekty (Kalhous, Obst a kol. 2009).

3 Výukové metody

Začínající učitelé ve školách se mnohdy zaobírají více otázkou, jak budou své žáky učit, než co budou žáky učit. Způsoby, které umožňují vysvětlit, upevnit a zopakovat učivo, nazýváme v didaktice výukové metody (Červenková 2013). Skalková 2007, s. 181 definuje vyučovací metodu jako „*způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“ Metody výuky jsou úzce spjaty se specifikou vyučovacího předmětu (Skalková 2007). Každý předmět má svou specifickou metodu, která je pro něj nějak významná či charakteristická. Neexistuje univerzální metoda, která vyhovuje všem cílům, proto je nezbytné správně zvolit metodu pro dosažení konkrétního cíle daného předmětu (Maňák, Švec 2003). Výuková metoda je občas chápána jako činnost učitele, který organizuje výuku, ale při jejím vymezení je důležitý vztah mezi učitelem a žákem.

3.1 Výběr a funkce výukových metod

V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody. Nelze obecně říct, které metody jsou dobré nebo špatné, vždy záleží na jejím správném zvolení. Výchozím bodem jejího zvolení je cíl vyučovací jednotky. Dále je potřeba dbát na charakter obsahu učiva a znalosti žáků k danému tématu (Skalková 2007). Zvolené metody by se měly využívat opakovaně, jelikož jednostranné využití nevede ke správným výsledkům. Volba metod by se měla řídit několika kritérii. Nejčastěji se uvádějí následující kritéria (Maňák, Švec 2003, s. 50):

- *Zákonitosti výukového procesu*, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).
- *Cíle a úkoly výuky*, vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku.
- *Obsah a metody daného oboru* zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
- *Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků*, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
- *Zvláštnosti třídy, skupiny žáků*, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.
- *Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce*, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hluchost okolí, technická a vybavenost školy atd.
- *Osobnost učitele*, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd.

Metody výuky plní funkci zprostředkovávání vědomostí a dovedností, ale nesmíme zanedbávat i jejich ostatní funkce. Mezi další funkce lze zařadit funkci aktivizační, která žáky motivuje a učí ovládat postupy, úkony a operace, případně osvojovat si techniky práce a myšlení (Maňák, Švec 2003), a funkci komunikační, která je součástí pedagogické smysluplné a efektivní interakce.

3.2 Klasifikace metod

Mnoho autorů ve svých publikacích výukové metody vymezují odlišně, a tím klasifikace výukových metod jsou různorodé. První možná klasifikace přináší obsažný a hodnotící přehled kritérií členění vyučovacích metod (Mojžíšek in Skalková 2007, s. 184). Jeho základní členění je následující:

- metody motivační (metody usměrňující, stimulující zájem o učení),
- metody expoziční (metody podání učiva),
- metody fixační (metody opakování a procvičování učiva),
- metody diagnostické (metody kontroly, hodnocení a klasifikace).

Rozsáhlejší klasifikaci provedl Maňák 1995, která může být podnětná příkladem pro učitele, jelikož obsahuje základní metody vyučování (Maňák 1995 in Skalková 2007, s. 184–185).

Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický:

- metody slovní
 - monologické metody (např. vysvětlování, výklad, přednáška),
 - dialogické metody (např. rozhovor, dialog, diskuse),
 - metody písemných prací (např. písemná cvičení, kompozice),
 - metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.
- metody názorně demonstrační
 - pozorování předmětů a jevů,
 - předvádění předmětů, činností, pokusů, modelů,
 - demonstrace statických obrazů,
 - projekce statická a dynamická.
- metody praktické
 - nácvik pohybových a pracovních dovedností,
 - laboratorní činností žáků,

- pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku).

Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický:

- metody sdělovací,
- metody samostatné práce žáků,
- metody badatelské, výzkumné, problémové.

Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický:

- postup srovnávací,
- postup induktivní,
- postup deduktivní,
- postup analyticko-syntetický.

Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální:

- metody motivační,
- metody expoziční,
- metody fixační,
- metody diagnostické,
- metody aplikační.

Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační:

- kombinace metod s vyučovacími formami,
- kombinace metod s vyučovacími pomůckami.

Aktivizující metody – aspekt interaktivní:

- diskusní metody,
- situační metody,
- inscenační metody,
- didaktické hry,
- specifické metody.

Následující klasifikace nabízí kombinovaný pohled na výukové metody, které jsou rozděleny do tří skupin, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb (Maňák, Švec 2003, s. 48–49).

Klasické výukové metody:

- metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor),
- metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž),
- metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody).

Aktivizující metody:

- metody diskusní,
- metody heuristické, řešení problémů,
- metody situační,
- metody inscenační,
- didaktické hry.

Komplexní výukové metody:

- frontální výuka,
- skupinová a kooperativní výuka,
- partnerská výuka,
- individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků,
- kritické myšlení,
- brainstorming,
- projektová výuka,
- výuka dramatem,
- otevřené učení,
- učení v životních situacích,
- televizní výuka,
- výuka podporovaná počítačem,
- sugestopedie a superlearning,
- hypnopedie.

3.3 Vybrané výukové metody – metody slovní

Verbální projev řadíme mezi nejdůležitější symboly pro přenášení informací a pro komunikaci, ale taktéž je základním prvkem lidského myšlení (Maňák, Švec 2003). Ve výuce má stejně velký význam slovo učitele i žáka, ale i slovo mluvené a psané (Skalková 2007). Metody slovní

vystupují ve výuce samostatně, ale doprovázejí ostatní metody, které jsou založené na pozorování, samostatných i praktických činnostech žáka. Při používání slovních metod se musí věnovat pozornost rychlosti a kvalitě řeči. Projev vyučujícího musí být srozumitelný, spisovný a přizpůsobený tempu dané třídy. Učitel během výuky dbá také na projev žáků. Jazyková komunikace má u žáků vysoké postavení, žáci by měli být schopni vyjádřit své postoje a myšlenky, argumentovat názory a diskutovat o nich.

Mezi metody slovní řadíme metody monologické (např. výklad, vyprávění, vysvětlování a školní přednáška), metody dialogické (např. rozhovor, dialog, diskuse) a metody spojené s prací s učebnicí a knihou, textovým materiálem (Skalková 2007).

3.4 Vybrané výukové metody – metody názorně-demonstrační

Skupina metod názorně-demonstračních potvrzuje smyslového vnímání jevů (Červenková 2013) a preferuje přímý styk žáků s poznávanou skutečností. Metody slovní bývají často v hodinách doplněny právě o metody názorně-demonstrační, jelikož při osvojování učiva je důležité žáky seznámit s reálnou životní praxí. Tyto metody bývají obvykle složitější na přípravu, učitel musí správně zvolit jejich umístění ve vyučovacím procesu, jelikož také vyžadují delší čas trvání (Skalková 2007). Ve školství význam metod názorně-demonstračních roste díky moderních technickým pomůckám. To napomáhá i tomu například, že během praktikování těchto metod je zvýšená aktivita žáků a tím i zájem o probíranou látku. Při zvolení těchto metod musí být jasně konkretizován a správně zformulován cíl, aby praktikování bylo co nejvíce efektivní.

Mezi názorně-demonstrační metody zařazujeme například pozorování předmětů a jevů, předvádění předmětů, činností, pokusů a modelů, demonstraci statických obrazů a projekci statickou i dynamickou (Skalková 2007).

3.5 Vybrané výukové metody – metody dovednostně-praktické

Častokrát si žáci ve školách kladou otázku „jak je možné, že věci rozumím, ale nedokážu ji už dobře použít?“ Právě využívání dovednostně-praktických metod ve vyučovacím procesu usnadní vyřešit tuto otázku. Metody slovní jsou často doplňovány právě těmito metodami. Při využívání těchto metod jsou žáci v přímém kontaktu s předměty a mají možnost manipulovat s nimi. Mnoho autorů zdůrazňuje, že je nutné prakticky procvičovat učivo, u kterého to lze (Červenková 2013). Čím intenzivněji jsou dovednostně-praktické metody ve vyučovacím procesu využívány, tím rychleji a pevněji si žáci osvojí učivo, jelikož aplikace dané situace

do praxe je mnohem názornější. Jak metody názorně-demonstrační, tak i metody dovednostně-praktické vyžadují složitější přípravu a trvají déle, proto je důležité zvolit jejich vhodné zapojení do vyučovacího procesu (Skalková 2007).

Mezi dovednostně-praktické metody řadíme například napodobování, manipulování, laboratorní a experimentální práce, didaktické montážní a demontážní práce žáků (Maňák, Švec 2003).

III. METODOLOGICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření pomocí dotazníků

Velmi frekventovanou metodou sběru dat v pedagogickém výzkumu je metoda dotazníku (Chrásková 2007). Gavora 2000 definuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ Jádrem dotazníku je soubor pečlivě připravených a správně formulovaných otázek, na které respondent odpovídá písemně papírovou nebo elektronickou formou. V dotazníku se vyskytuje několik typů otázek. Nejčastější položkou jsou uzavřené (strukturované) otázky, ve kterých respondent volí jednu nebo více správných odpovědí. Obdobnou položkou uzavřené otázky jsou polouzavřené otázky. Zde má respondent volbu vlastní odpovědi, pokud si nemůže vybrat předem z daných možných odpovědí. Často se také v dotazníku volí otevřené (nestrukturované) otázky. Nevýhodou těchto položek je volnost otázky, které mohou zapříčinit potíže při vyhodnocování dotazníku. Proto je nezbytné tyto otázky co nejpřesněji formulovat, aby respondent udal odpověď skutečně na to, na co je tázán.

Pro vypracování praktické části bakalářské práce byly vytvořeny dva dotazníky pro učitele a žáky. Oba dotazníky byly vytvořeny pomocí Google Formulářů. Dotazníky jsou doplněny v závěru bakalářské práce jako příloha 1 a příloha 2. Pro následné vyhodnocování obou dotazníků byl zvolen program Microsoft Excel, ve kterém byly vytvořeny veškeré tabulky a grafy. Na základě prostudované a diskutované literatury byly do dotazníků vybrány položky týkající se těchto oblastí – formy distanční výuky, výhody a nevýhody distanční výuky, využívané formy a metody ve výuce a v poslední řadě využívané materiály a zeměpisné pomůcky při výuce. Do výzkumného šetření nebylo vůbec z důvodu velké obsáhlosti tohoto tématu zařazeno velmi aktuální téma, a to hodnocení žáků v distanční výuce.

Sestavený dotazník pro učitele obsahoval celkem 34 otázek, které byly rozděleny do pěti sekcí. Převážná část otázek byla uzavřených s možností volby jedné nebo více odpovědí. Pro výběr jedné z možností byla využita Likertova škála. Otevřených otázek bylo minimum, aby se zjednodušilo vyhodnocování dotazníků. Otevřená otázka se týkala pouze doplnění předchozí uzavřené otázky. První sekce se věnuje základním informacím o dotazovaném – pohlaví, vystudovaná aprobace, délka praxe. Druhá sekce se týká technické realizaci distanční výuky. Většina položek se týkala, jaké technické pomůcky během distanční výuky učitelé využívali a jakou formou vyučovali, tj. on-line synchronně nebo on-line asynchronně. Třetí sekce se věnuje hodnocení distanční výuky. Na základě vybrané literatury byly zvoleny nejpodstatnější

výhody a nevýhody distanční výuky, u kterých respondenti vybírali odpověď na Likertově škále podle důležitosti. U položek zmiňovaných výhod a nevýhod měli respondenti volbu své odpovědi v podobě otevřené otázky, pokud chtěli nějakou výhodu či nevýhodu doplnit. Čtvrtá sekce se zabývá formami a metodami vyučování. Jednotlivé položky u forem a metod výuky byly vybrány na základě teoretické části. Respondenti měli na výběr z možností, v jaké frekvenci zvolené formy a metody využívali – vždy (alespoň jednou za týden), pravidelně (alespoň jednou za měsíc), občas (alespoň jednou za pololetí), nikdy. V poslední páté sekci byly pouze tři položky, které se týkaly materiálním a geografickým pomůckám. U vybraných pomůcek respondenti vybírali odpověď na základě frekvenci jejich využívání při výuce. Úplně poslední položkou byla otevřená otázka, ve které měl respondent možnost doplnit dle svého další pomůcku, kterou při distanční výuce využíval.

Sestavený dotazník pro žáky byl kratší a méně časově náročnější než dotazník pro učitele. Obsahoval celkem 23 otázek. Převážná část otázek byla uzavřených s volbou jedné možné odpovědi. Celkem se v dotazníku nacházely tři otevřené otázky, dvě z nich byly pouze pro doplnění předchozí uzavřené otázky, pokud žáci chtěli něco dalšího podstatného doplnit. První položky dotazníku se týkaly pohlaví, známky na konci uplynulého školního roku 2020/2021 a zájmu o zeměpis jako předmět takový, tj. pokud uvažují o maturitní zkoušce nebo případnému studiu geografie na vysoké škole. Další část otázek se týkala zábavnosti předmětu před distanční a během distanční výuky. V této části měli žáci možnost se vyjádřit, z jakých důvodů je zeměpis jako předmět takový baví nebo zajímá. Část položek, týkajících se výhod a nevýhod distanční výuky, byla velice podobná s dotazníkem pro učitele kvůli propojení obou dotazníků. Položky týkající se metod a organizačních forem vyučování byly odpovědi na položky v dotazníku pro učitele, například jestli žáci byli spokojeni s výukou, jak ji organizoval jejich vyučující.

Na obou dotaznících byla dvakrát provedena pilotáž na jiné škole, a to na žácích a jejich vyučujících. Po pilotáži byly některé položky upraveny nebo doplněny, jelikož data získaná z obou dotazníků nespĺňovala již stanovené výzkumné cíle. Finální dotazníky jsou doplněny v závěru bakalářské práce jako příloha 1 a příloha 2.

4.1 Stanovené výzkumné cíle

Hlavním cílem dotazníkového šetření je zhodnotit distanční výuku zeměpisu za uplynulý školní rok 2020/2021 z pohledu přímých aktérů na základě tří specifických hodnotících kritérií. První hodnotící kritérium se týkalo organizace a technické realizace distanční výuky zeměpisu, druhé kritérium se týkalo výhod a nevýhod distanční výuky a poslední třetí kritérium se týkalo rozdílu

mezi distanční a prezenční výukou z pohledu forem, metod výuky a využívaných materiálů a pomůcek při výuce zeměpisu. Tato zvolená kritéria vycházejí z teoretické části bakalářské práce. Na základě těchto kritérií byly stanoveny tři dílčí výzkumné cíle. Jejich znění je následující:

1. zjistit organizaci a technickou realizaci distanční výuky zeměpisu na vyšším stupni gymnázia,
2. zjistit hlavní výhody a nevýhody distanční výuky zeměpisu z pohledu žáků a učitelů a porovnat, zdali jsou nějaké rozdíly mezi skupinami tříd a jejich vyučujícím, případně mezi jednotlivými ročníky,
3. popsat rozdíl mezi distanční a prezenční výukou zeměpisu z pohledu forem, metod výuky, využitých materiálů a zeměpisných pomůcek při výuce a zhodnotit, jak přístup učitelů k výuce hodnotili žáci.

4.2 Vzorek respondentů

Výzkumný vzorek činili žáci a učitelé na vyšším stupni gymnázia. Respondenti byli následně požádáni o vyplnění elektronických dotazníků. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 10 tříd vyššího stupně gymnázia a 4 učitelé zeměpisu. Vybrané třídy jsou následující – 2 třídy prvního ročníku, 4 třídy druhého ročníku a 4 třídy třetího ročníku. Výzkumný vzorek učitelů je příliš malý pro metodu dotazníku, z tohoto důvodu by bylo lepší využít kvalitativní metodu rozhovoru, ale cílem výzkumu bylo propojit získaná data mezi učiteli a žáky, proto byly vytvořeny dva velice podobné dotazníky s některými identickými položkami. Metoda rozhovoru u žáků nebyla možná na zvoleném gymnáziu a také nebyla ani zvolena z důvodu obtížného vyhodnocování v jednotlivých třídách.

IV. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Charakteristika vzorku respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 10 tříd vyššího stupně gymnázia (2 třídy prvního ročníku, 4 třídy druhého ročníku, 4 třídy třetího ročníku) a 4 učitelé zeměpisu, kteří v těchto třídách vyučovali ve školních letech 2020/2021 a 2021/2022. Na gymnáziu vyučují zkušení učitelé s dlouholetou praxí. Základní informace o nich jsou uvedeny v následující tabulce 1. Celkově se podařilo nasbírat 196 odpovědí od žáků, z toho 120 bylo dívek a 76 chlapců.

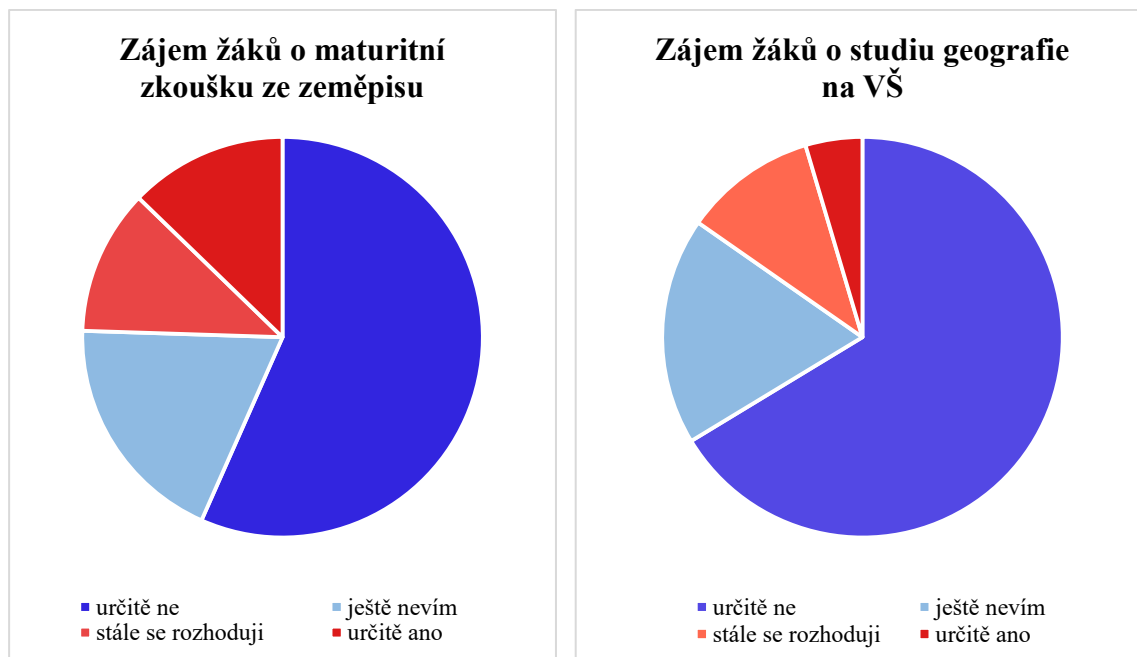
	učitel A	učitel B	učitel C	učitel D
pohlaví	muž	muž	muž	žena
délka praxe	20 let	42 let	37 let	20 let
aprobace	Nj – Z	Tv – Z	Tv – Z	Aj – Z

Tabulka 1: Charakteristika vzorku učitelů (pozn. Nj – německý jazyk, Z – zeměpis, Tv – tělesná výchova, Aj – anglický jazyk), zdroj: vlastní zpracování

5.1 Známková a zájem o předmět

V dotazníku pro žáky byla zařazena položka týkající se výsledné známky za uplynulý školní rok 2020/2021. Známková není umístěna v dotazníku kvůli hodnocení, ale pouze kvůli tomu, jak žákovi předmět jde nebo jaký vztah může mít k zeměpisu na základě získané známky. Za celkový počet respondentů je zeměpis i přes vysoký počet předmětů na vyšším stupni gymnázia oblíbeným předmětem. Celkem 115 žáků bylo ohodnoceno známkou výborně, 69 známkou chvalitebně a 9 známkou dobře. Ale ne vždy známka vypovídá o zájmu a zábavnosti předmětu nebo získaných vědomostí. V následujících grafech 1 a 2 je znázorněna úvaha o maturitní zkoušce ze zeměpisu a úvaha o studiu geografie na vysoké škole za celý vzorek respondentů. Přes polovina všech žáků vůbec neuvažuje o maturitní zkoušce ze zeměpisu, a ještě o trochu více žáků ani o následném studiu geografie na vysoké škole. Se zvyšujícím ročníkem na gymnáziu se zvyšuje i zájem o předmět – maturitní zkouška ze zeměpisu či studium geografie na VŠ. Tedy nejvíce žáků, kteří by chtěli takto pokračovat, byli převážně ze třetích ročníků. Je to způsobeno tím, že v tomto ročníku si žáci volí volitelné semináře z předmětů, které je zajímají, případně se uchylují těmito směry v dalším studiu. Ve druhých ročnících výrazně převažovala volba „ještě nevím“ nebo „stále se rozhoduji“. Naopak v prvních ročnících se předpokládalo, že zde nebude vysoký počet žáků, kteří už by mělo jasno, co bude

za dva nebo tři roky. Také jako u druhých ročníků byla vysoká početnost hlasů u volby „ještě nevím“ nebo „stále se rozhoduji“.

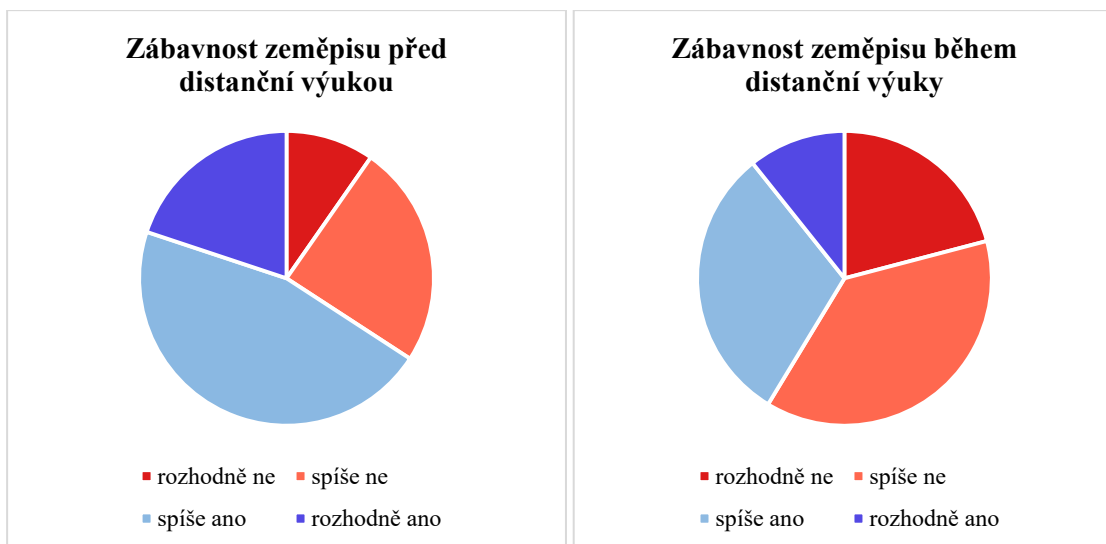


Graf 1: Zájem žáků o maturitní zkoušku ze zeměpisu, zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: Zájem žáků o studiu geografie na VŠ, zdroj: vlastní zpracování

5.2 Zábavnost předmětu

Z dotazníku pro žáky se zeměpis jeví velice zábavným předmětem. V následujících grafech 3 a 4 je znázorněna zábavnost předmětu před distanční výukou a během distanční výuky za celý počet žáků. Většinová část se přiklonila, že je zeměpis rozhodně nebo spíše bavil před distanční výukou, ale během distanční výuky tomu bylo naopak, jelikož ve všech třídách se ukázalo, že distanční výuka zapříčinila pokles zábavnosti zeměpisu ve škole. Hlavními důvody jsou například vzdělávání na dálku, absence kolektivu ve třídě nebo přímá výuka učitele ve škole.



Graf 3: Zábavnost zeměpisu před distanční výukou, zdroj: vlastní zpracování

Graf 4: Zábavnost zeměpisu během distanční výuky, zdroj: vlastní zpracování

Žáci měli možnost se v dotazníku vyjádřit, z jakého důvodu je baví předmět zeměpis. Byly vybrány nejvýstižnější body, proč žáky baví zeměpis a které uvedlo více žáků. Dle uvedených bodů lze usuzovat, že zeměpis je velice zábavným předmětem na vyšším stupni gymnázia a že zeměpis je přínosným předmětem ve škole.

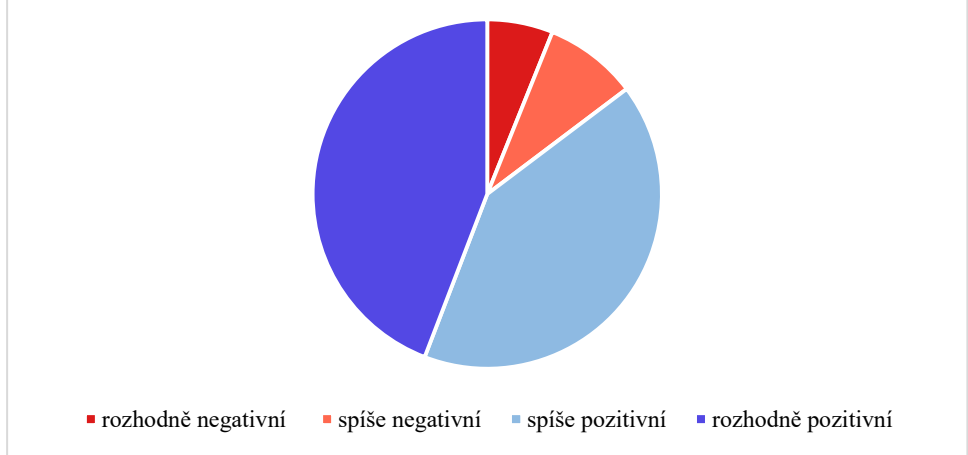
- „je to předmět, který obsahuje poznatky z různých jiných věd. Baví mě, protože se dozvídám stále nové a zajímavé informace, například z odvětví přírody, socioekonomie a dalších.“
- „baví mě na něm to, že získávám obecný přehled a taky povědomí o tom, jak to funguje u nás i ve světě.“
- „náš pan učitel na zeměpis umí zeměpis podat způsobem, který zaujme a baví i lidi, kteří se chtějí v budoucnu zabírat spíše jinými obory.“
- „dozvídat se, jakou kvalitu života mají v jiných zemích.“
- „zajímavé informace, skvělý přístup učitele k výuce, doplňující informace ke státům z vlastní zkušenosti.“
- „čtení a pojem o mapách, znalost států a jejich politika a hospodářství.“
- „ráda cestuji, díky hodinám zeměpisu mám alespoň na chvíli pocit, že se přeneseme do jiné země.“

6 Technická realizace distanční výuky

Učitelé vyučovali při distanční výuce pouze on-line, nikoliv off-line formou výuky. Při on-line výuce je nezbytné využívat moderní technologie, všichni učitelé používali notebook, někteří i počítač, tablet nebo i mobilní telefon. K digitální technice měli převážně spíše pozitivní vztah. Dle metodických doporučení MŠMT nebylo doporučeno, aby se během distanční výuky vyučovalo podle stanoveného rozvrhu jako ve výuce prezenční. Učitelé A a D uvedli, že i přes doporučení MŠMT vyučovali během distanční výuky podle stanoveného rozvrhu jako ve výuce prezenční. Zbývající učitelé B a C vyučovali pouze některé hodiny, ale jejich přesný počet nebo rozvrhnutí nebyly blíže specifikovány. Převážně synchronní výuku volili učitelé, kteří vyučovali podle rozvrhu a učitelé, kteří vyučovali pouze některé hodiny, do výuky zařazovali i asynchronní výuku. Odlišné zvolení on-line výuky se promítlo v zadávání samostatných úkolů v distanční výuce. Učitelé měli na výběr z osmi různých úkolů – referát, prezentace na dané téma, příprava aktuality na další hodinu, pracovní listy, samostudium z učebnice, učebních textů či jiných materiálů, zkušební testy, skupinové práce a projekty, sledování on-line výukových materiálů, u kterých vybírali frekvenci jejich využívání. Učitel A, který volil převážně synchronní výuku, v distančních hodinách zeměpisu samostatné úkoly příliš nevyužíval, pouze občas prezentace, samostudium nebo zkušební testy. Naopak u učitele D byl patrný rozdíl, jelikož využíval všechny zmiňované úlohy pravidelně nebo občas. Učitelé B a C to měli podobné, využívali pouze čtyři ze zmiňovaných, zbylé čtyři nikoliv. Je zřejmé, že volba samostatných úkolů se nebude shodovat u všech učitelů, závisí to například na konkrétním stylu učení. Ale dva samostatné úkoly využívali učitelé pravidelně, a to samostudium z výukových materiálů a zkušební testy, jelikož samostatnost je jedním z nejdůležitějších principů distanční výuky a zkušební testy mohou nahradit zpětnovazební informace, zdali žáci novou látku zvládli. V prezenční výuce bylo celkově zapojeno samostatných úkolů více, nejpatrnější rozdíl byl u referátu, který učitelé využívali v hodinách zeměpisu často.

Technické ovládání během při distanční výuce žáci hodnotili velice kladně. Všechny skupiny tříd hodnotili své vyučující velice podobně, nikde nebyl zaznamenán značný rozdíl. Na grafu 5 je znázorněno hodnocení učitelů za všechny třídy.

Hodnocení technické zdatnosti učitelů z pohledu žáků

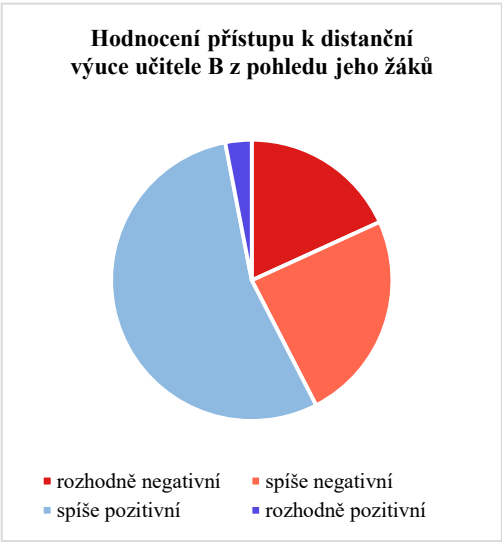


Graf 5: Hodnocení technické zdatnosti učitelů z pohledu žáků, zdroj: vlastní zpracování

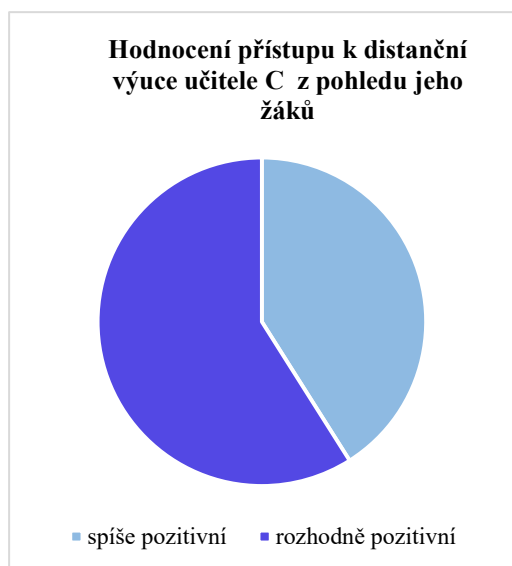
Každý učitel si zvolil vlastní přístup k výuce, a to hlavně jakou formou bude vyučovat. Na grafech 6, 7, 8, 9 jsou znázorněny jednotlivé přístupy žáků ke svému učiteli. Ve většině třídách žáci byli spokojeni s přístupem k výuce, který jejich vyučující zvolili. Naopak se to projevilo u tříd, které měli na zeměpis učitele B. Téměř polovina žáků nebyla spokojena s učitelovo přístupem k výuce. Poměr hodin a zasílaných samostatných úkolů od vyučujících žákům vyhovoval. V distanční výuce se očekávalo, že žáci budou dostávat více samostatných úkolů ze všech předmětů, tím jsou i splněny základní principy výuky distanční. To vyplývalo i z vyjádření žáků, že většina ze všech tříd uvedla, že oproti výuce prezenční dostávali více samostatných úkolů, ale s přihlédnutím na ostatní předměty jejich množství bylo přiměřené.



Graf 6: Hodnocení přístupu k distanční výuce učitele A z pohledů jeho žáků, zdroj: vlastní zpracování



Graf 7: Hodnocení přístupu k distanční výuce učitele B z pohledu jeho žáků, zdroj: vlastní zpracování



Graf 8: Hodnocení přístupu k distanční výuce učitele C z pohledu jeho žáků, zdroj: vlastní zpracování

Graf 9: Hodnocení přístupu k distanční výuce učitele D z pohledu jeho žáků, zdroj: vlastní zpracování

7 Hodnocení distanční výuky

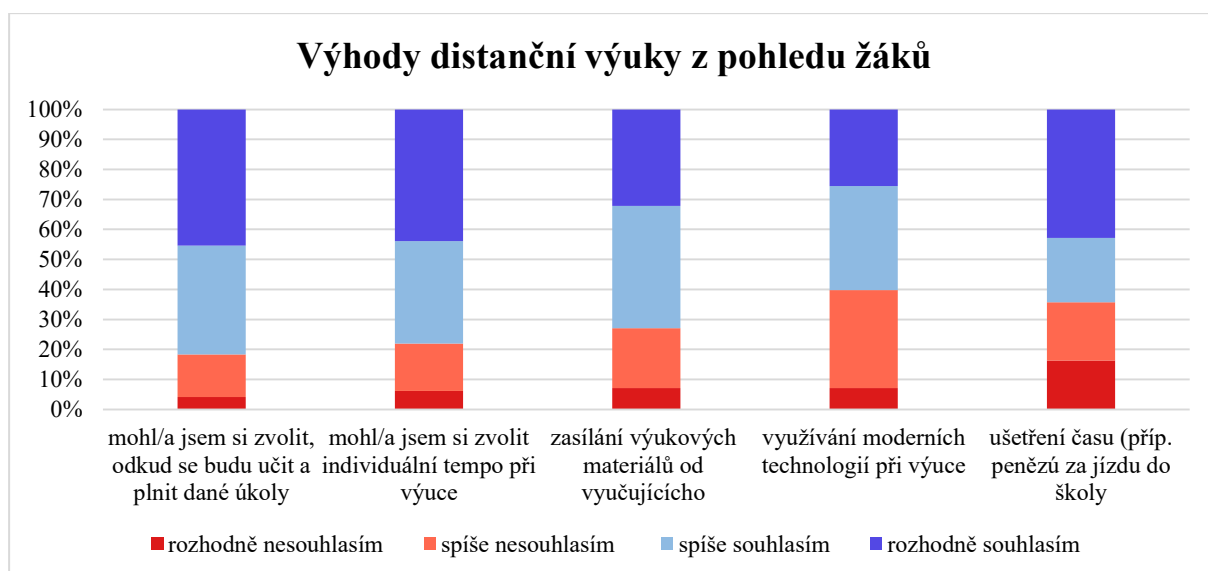
Na základě udaných výhod a nevýhod distanční výuky v teoretické části byly do položek v dotaznících vybrány tyto následující nevýhody – omezení fyzických kontaktů, omezení využívání školních zeměpisných pomůcek, absence klasického on-line zkoušení, on-line hodnocení, on-line testy a tyto následující výhody – zvolení místa, odkud žák se bude učit a učitel vyučovat, zvolení žáků vlastního individuálního tempa při výuce, zaslání výukových materiálů od vyučujícího, poskytnutí on-line výukových materiálů, využívání moderních technologií při výuce a ušetření času za jízdu do školy.

7.1 Výhody distanční výuky

S uvedenými výhodami distanční výuky, které jsou znázorněny na grafu 10, žáci převážně souhlasili, míra souhlasu u každé výhody je znázorněna v následujícím grafu. Ukázalo se, že žákům většinou vyhovovalo zvolení místa a individuálního tempa. To vše vyplývá i ze základních principů distanční výuky. S širokou dostupností distanční výuky byla spokojena i převážná část tázaných učitelů. Předpokládalo se, že naprostá většina žáků bude považovat za důležité využívat moderní technologie při výuce, ale nijak tomu nebylo. Toto tvrzení ocenila ale celá skupina učitelů. Největší rozdíl u výhod distanční výuky mezi učiteli a žáky byl znatelný u ušetření času nebo peněz za jízdu do školy. Učitelé a žáci mohou toto znění chápat jinak, a to z pohledu dospělého a mladistvého člověka.

Mimo uvedené výhody žáci měli možnost doplnit vlastní dle své potřeby. Některé zmíněné výhody distanční výuky nebyly začleněny do položek dotazníku, ale většinu z nich žáci uvedli. Mezi nejčastěji vyskytované byly například tyto – vlastní zorganizování času ve výuce, uskutečnění více aktivit najednou, méně stresu a lepší soustředění se na vlastní práci, více času strávený s rodinou kvůli nařízeným opatřením v době pandemie COVID-19.

Všechny třídy ve vyjádřily k výhodám distanční výuky velice podobně a nebyly shledány žádné patrné rozdíly mezi skupinami tříd a jejich vyučujícími.



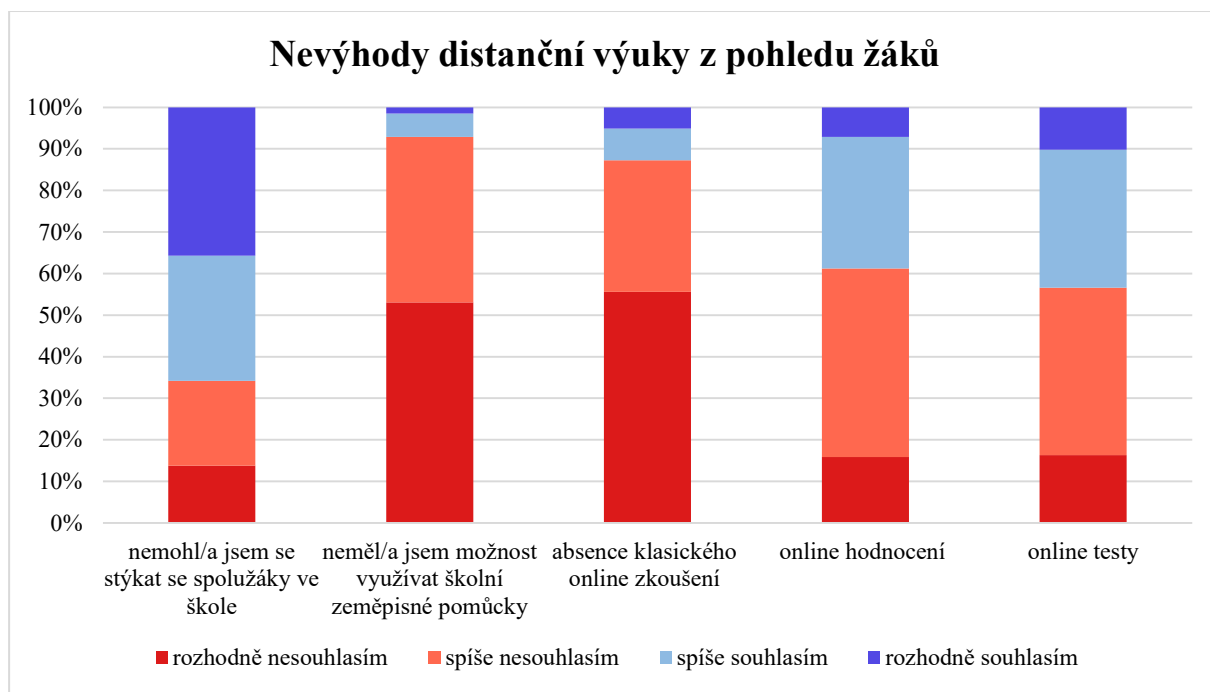
Graf 10: Výhody distanční výuky z pohledu žáků, zdroj: vlastní zpracování

7.2 Nevýhody distanční výuky

U výhod distanční výuky se převážná část žáků přiklonila k jejich důležitosti, ale u nevýhod tomu bylo spíše naopak. Absence sociální kontaktů je považována za nejdůležitější prvek v distanční výuce. Nemožnost stýkat se se svými spolužáky nebo kolegy ve školním prostředí může zanechat negativní následky. Většině žákům ale i učitelům stýkání se se spolužáky a kolegy chyběla. Pozorování či sledování žáků v prezenční výuce je velmi pro učitele důležité, ale v průběhu distanční výuky je složité mít široký přehled u tříd z hlediska chování, přístupu k předmětu nebo spravedlivému hodnocení žáka během školního roku. Proto i za určitou nevýhodu lze považovat on-line známkování nebo on-line písemné testy spíše z pohledu učitelů, řadě žákům tento způsob hodnocení vyhovoval. Charakteristickou vlastností ve výuce zeměpisu je využívání zeměpisných pomůcek, například nástěnná mapa, glóbus, atlas nebo učebnice zeměpisu, pomocí kterých vyučující může žákům upevnit učivo než pouze vlastním výkladem. Ale dle výpovědí učitelů využívání těchto pomůcek nepovažovali za důležité. Naopak se prokázalo, že místo tištěných pomůcek využívali ve výuce on-line mapy nebo různé on-line zdroje. Naprostá většina žáků udala, že využívání zeměpisných pomůcek není nevýhodou distanční výuky zeměpisu.

Žáci uvedli řadu nevýhod distanční výuky, které doplnili položky nevýhod v dotazníku. Mezi nejčastěji vyjmenovanými se vyskytovali ztráta motivace k učení, velké množství domácích úkolů oproti prezenční výuce, technické problémy při výuce, udržení pozornosti při výuce v domácím prostředí, méně kvalitní výuka než výuka prezenční a méně času při on-line testech.

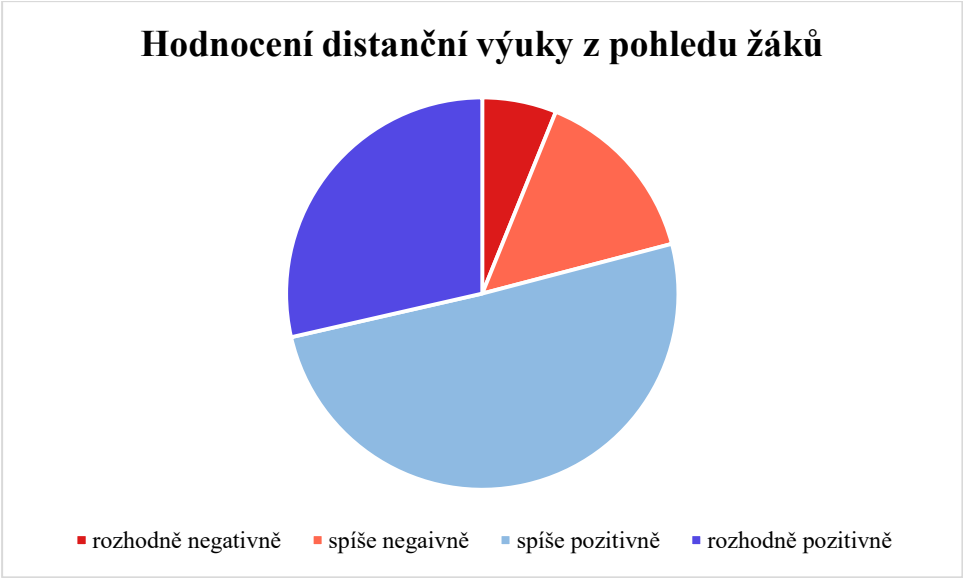
Na grafu 11 lze nahlédnout do rozložení hlasů za celkový počet žáků u jednotlivých nevýhod distanční výuky. U všech dotazovaných tříd bylo toto rozložení velice homogenní, značné rozdíly v jednotlivých třídách nebyly nalezeny, ani nebyly nalezeny výrazné rozdíly mezi skupinami tříd a jejich vyučujícími.



Graf 11: Nevýhody distanční výuky z pohledu žáků, zdroj: vlastní zpracování

7.3 Celkové hodnocení distanční výuky

Celkový přínos distanční výuky vnímají velice odlišně žáci a učitelé. Dle výpovědi učitelů je distanční výuka ohodnocena výhradně negativně a nebyla pro žáky tolik přínosná jako výuka prezenční. Na grafu 12 lze vidět hodnocení distanční výuky za celkový vzorek respondentů, výuka byla ohodnocena převážně pozitivně, ale v některých třídách lze nahlédnout do patřičných rozdílů. Ve skupině tříd, které měli na zeměpis učitele B, byla znatelná vyšší početnost negativního hodnocení distanční výuky.



Graf 12: Hodnocení distanční výuky z pohledu žáků, zdroj: vlastní zpracování

8 Využívané metody, formy výuky a výukové materiály

Celkem ve výuce se rozeznává pět základních výukových forem – frontální (hromadná), skupinová, projektová, terénní a individuální výuka. Frontální (hromadná) výuka je jedna z nejméně frekventovaných forem výuky ve výuce, která byla takto využívána i ve výuce v distanční době. Ostatní formy výuky nebyly využívány téměř vůbec. Předpokládalo se, že terénní výuka nebude tolik využívána, jelikož během distanční doby nelze takovou formu výuky jako za obvyklých podmínek a stanovisek uskutečnit kvůli veškerým opatřením v pandemii COVID-19. Žádní učitelé ani nezadali svým žákům samostatné úkoly, které by museli řešit samostatně v terénu. Naopak ve výuce prezenční každý učitel uskutečnil alespoň jednou za pololetí nějakou formu terénní výuky. Největší patrný rozdíl byl znatelný ve skupinové výuce, ta nebyla z pohledu třech učitelů realizována vůbec v distanční výuce, naopak čtvrtý učitel ji do výuky zahrnoval alespoň jednou týdně. Ve výuce prezenční byla už skupinová výuka zahrnována častěji, naopak jeden učitel ji do výuky nezahrnuje vůbec. Projektová i individuální výuka nebyla převážně do rozvrhu začleňována v distanční ani prezenční výuce.

Se zvolenými výukovými formami souvisí i vhodná volba metody výuky. Už se zjištěním, že v prezenční i distanční výuce převažovala frontální výuka, se předpokládalo, že bude převládat metoda výkladu/vyprávění a diskuse. Tento předpoklad se zcela naplnil. Všichni vyučující tuto metodu volí alespoň jednou týdně a diskusi více jak polovina učitelů. Všichni vyučující využívají při svém výkladu výukové prezentace. Učitel A využíval výklad s prezentací, který byl doplněn kontrolními otázkami a úlohy. Jeho skupina tříd, které vyučoval, byly spokojeni s jeho výkladem. Učitel B využívá při distanční výuce výklad s prezentací. Více jak polovina jeho žáků nesouhlasila s tím, že byla spokojena s výkladem. Toto vyjádření od žáků se odrazilo nejspíše i od celkového přístupu učitele k distanční výuce zeměpisu. Učitel C využíval výklad s prezentací a poslední učitel D využíval výklad s prezentací, který je doplněn kontrolními otázkami a úlohami. Naprostá většina jejich žáků byla spokojena s jejich volbou výkladu. Kdyby si žáci mohli zvolit typ výkladu svého vyučujícího, převažoval by jednoznačně výklad s prezentací, ať už je nebo není doplněn kontrolními otázkami a úlohami. Při distančním vzdělávání žákům pomáhá, aby viděli alespoň trochu v rámci možností napsaný výklad, tj. prezentaci, když nemůžou být s vyučujícím přítomni ve škole. Kontrolními otázkami a úlohami od vyučujících si žáci upevňují nové poznatky a informace.

Vhodnou metodou pro ukotvení nových poznatků se vyznačuje práce s mapou, atlasem nebo další zeměpisnou pomůckou. V distanční výuce ji vyučující používali pravidelně, ale s porovnáním s výukou prezenční se tato metoda dle vyučujících zahrnovala do hodin zeměpisu alespoň jednou týdně. Skupinová výuka nebyla téměř vůbec využívána v distanční výuce až na jednoho učitele, tudíž ani nebyly často voleny skupinové metody výuky nebo následná jejich prezentace. V prezenční výuce je skupinová metoda využívána u některých vyučujících častěji. Jediná metoda, která byla využívána v distanční výuce mnohem více a častěji než u jiných vybraných metod, je samostudium z výukových materiálů. Vyplývá to ze samostatnosti žáků při výuce jakožto základním principem distanční výuky. Zeměpis se vyznačuje tím, že při výuce se využívají specifické zeměpisné pomůcky. Mezi ty nejčastější se mohou zařadit například tyto – nástěnná mapa, glóbus, atlas, učebnice, on-line mapy nebo různé on-line zdroje. Ne všechny se dají kvalitně využívat v distanční výuce. Nástěnná mapa nebo glóbus jsou pomůcky, které se zejména využívají v klasické prezenční výuce. Učitelé naopak používali v distanční výuce téměř vždy on-line mapy nebo on-line zdroje, které mohou kvalitně nahradit nástěnnou mapu, glóbus, ale i učebnici, jelikož tyto elektronické pomůcky jsou mnohem dostupnější pro žáky. Školní atlas byl využíván stejně v obou typech výuky. Z výpovědí tázaných učitelů vyplývá, že i ve výuce prezenční častěji volí elektronické pomůcky, než klasickou mapu nebo učebnici. Jiné zeměpisné pomůcky, než výše vyjmenované učitelé nepoužívali. Všichni žáci převážně hodnotili, že pomůcek při distanční výuce bylo využíváno dostatek. Patrný rozdíl mezi skupinami tříd a jejich vyučujícími nebyl shledán, u všech učitelů hodnocení bylo velice podobné. Žáci měli možnost se vyjádřit k hodnocení pomůcek, zdali jejich využití bylo kvalitní. Převážná část všech žáků byla spokojená, s jakou kvalitou byly zeměpisné pomůcky využívány, ale ve dvou třídách bylo shledáno, že více jak polovina nikoliv, jednalo se o jednu třídu učitele B a učitele C. Značný rozdíl mezi distanční a prezenční výukou byl u zasílání výukových materiálů pro žáky. Učitelé uvedli, že při realizaci jejich on-line hodin se účastnila převážná část žáků, a pokud se některý z jejich žáků nemohl účastnit distanční hodiny zeměpisu, učitel jim poskytl výukové materiály k výuce (prezentace, pracovní listy, učební listy aj.). Všichni žáci uvedli, že od svých vyučujících měli vždy k dispozici výukové materiály a podklady k výuce, ale ne každý vyučující zasílal výukové materiály i v prezenční výuce. Skupina tříd učitele A uvedla, že na rozdíl od distanční výuky neměli vždycky k dispozici výukové materiály, pouze v některých případech. Skupiny tříd učitele B a D uvedli, že zasílání výukových materiálů zůstalo stejné jako ve výuce prezenční. Poslední skupina tříd učitele C se neshodla jednoznačně na jedné možnosti, ale přiklonili se k možnostem vždy nebo někdy.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá distanční výukou zeměpisu, na kterou muselo celé školství na jaře 2020 kvůli pandemii COVID-19 přejít. Čím déle distanční výuka trvala, tím více se učitelé snažili distanční výuku co nejvíce přiblížit k výuce prezenční. Přínos této práce lze spatřit k poskytnutí bližšího náhledu do praxe učitelů během distanční výuky zeměpisu. Přechod z prezenční na distanční výuku znemožnil nebo znesnadnil některé části výuky, i tak to byla obohacující zkušenost pro učitele a příležitost pro zkoušení nových postupů v prezenční výuce.

Hlavní výzkumnou metodou bakalářské práce byla zvolena metoda dotazníku. Vzorkem respondentů byli učitelé a žáci vyššího stupně gymnázia. Hlavním cílem této práce bylo zanalyzovat průběh distanční výuky zeměpisu z pohledu organizace a technického zabezpečení, výhod a nevýhod, využívaných forem, metod a využívaných materiálů nebo zeměpisných pomůcek a porovnat, zdali jsou rozdíly mezi jednotlivými třídami nebo skupinami tříd a jejich vyučujícími. V poslední řadě zjistit, jaké jsou rozdíly mezi prezenční a distanční výukou.

V praktické části jsou představeny výsledky z dotazníkového šetření na vyšším stupni gymnázia. Data byla sesbírána pomocí elektronických dotazníků od žáků a jejich učitelů. Získaná data naplnila stanovené cíle kromě části druhého cíle. První cíl se týkal organizace a technické realizace distanční výuky zeměpisu. Učitelé volili v distanční výuce výhradně on-line výuku, dva učitelé vyučovali pouze synchronně a dodržovali svůj rozvrh výuky i přes metodické doporučení MŠMT, že není vhodné v distanční výuce vyučovat dle rozvrhu jako ve výuce prezenční. Zbývající dva učitelé kombinovali synchronní a asynchronní výuku. Odlišné zvolení formy distanční výuky se promítlo i do zadávání samostatných úkolů. Učitelé, kteří vyučovali pouze synchronně, nezadávali žákům příliš samostatných úkolů jako u učitelů, kteří volili asynchronní výuku převážně pro zpracování samostatných úkolů, ať už různé prezentace, referáty nebo samostudium z výukových materiálů. S technickou zdatností byli žáci převážně spokojeni, žádné rozdíly mezi skupinami tříd a jejich vyučujícími nebyly nalezeny, ale rozdíl se ukázal u hodnocení přístupu k distanční výuce učitelů, kdy skupina tříd učitele B nebyla tolik spokojena s jeho přístupem k výuce. Rozdíl mezi distanční a prezenční výukou byl znatelný u množství domácích úkolů, které žáci dostávali. Ti uvedli, že domácích úkolů dostávali mnohem více než v klasické výuce, ale s ohledem na další předměty jejich množství bylo přiměřené.

Druhý cíl se týkal výhod a nevýhod distanční výuky. S uvedenými výhodami žáci převážně souhlasili, u nevýhod tomu bylo spíše naopak. Za největší výhodu distanční výuky žáci považovali zvolení místa a individuálního tempa. Učitelé se naopak shodli na využívání moderních technologií při výuce. Za největší nevýhodu distanční výuky považovali žáci i učitelé absenci sociálních kontaktů. Část tohoto cíle nebyla naplněna, jelikož nebylo možné předpokládat, zdali dojde jejímu naplnění, a to, jestli budou znatelné rozdíly u výhod a nevýhod distanční výuky mezi jednotlivými třídami nebo skupinami tříd a jejich vyučujícím. Nebyly nalezeny žádné rozdíly u jednotlivých položek výhod nebo nevýhod mezi jednotlivými třídami nebo mezi skupinami tříd a jejich vyučujícím. Rozložení hlasů u výhod a nevýhod bylo ve všech dotazovaných třídách homogenní.

Třetí cíl se týkal porovnání distanční a prezenční výuky z pohledu forem, metod výuky a využívaných materiálů a zeměpisných pomůcek při výuce. Z pohledu forem výuky byl největší rozdíl mezi výukami zaznamenán u terénní výuky, jelikož tato forma výuky nebyla v distanční výuce zeměpisu realizována vůbec, ale do výuky prezenční ji zahrnoval každý učitel. Patrný rozdíl byl také zaznamenán také u skupinové výuky, která byla také častěji zařazována do výuky prezenční. Nejvyužívanější formou výuky v distanční i prezenční výuce byla výuka frontální. Z pohledu metod výuky byl rozdíl mezi prezenční a distanční výukou patrný u práce s mapou, atlasem nebo jinou zeměpisnou pomůckou, kdy tato metoda byla více začleňována do prezenční výuky. Jediná metoda, která byla mnohem častěji využívána ve výuce distanční, byla metoda samostudia z výukových materiálů. Z pohledu zeměpisných pomůcek byl rozdíl mezi výukami patrný u elektronických zdrojů, jelikož různé on-line zdroje učitelé využívali převážně ve výuce distanční. V prezenční výuce on-line pomůcky doplňovali atlasem, nástěnnou mapou nebo glóbusem. Z pohledu využívaných materiálů při výuce byl mezi distanční a prezenční výukou znatelný velký rozdíl, jelikož ve výuce distanční učitelé zasílali všechny výukové materiály svým studentům, ale ve výuce prezenční všichni učitelé výukové materiály nezasílali.

Celkově distanční výuka zeměpisu byla hodnocena spíše pozitivně z pohledu žáků, ale z pohledu učitelů bylo její hodnocení výhradně negativní a dle výpovědí učitelů nebyla distanční výuka tolik přínosná jako klasická výuka prezenční.

9 Použitá literatura a zdroje

ČERVENKOVÁ, I. (2013): Výukové metody a organizace vyučování. Podpora terciárního vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na ostravské univerzitě v Ostravě. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>. (cit. 7. 4. 2022)

ČŠI (2021 a): Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Tematická zpráva. Česká školní inspekce, Praha. 59 s. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf. (cit. 29. 3. 2022)

ČŠI (2021 b): Desatero pro efektivní distanční výuku v době karantény. Česká školní inspekce, Praha. 1 s. Dostupné z: https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%0c5%99%0c3%adlohy/Dokumenty/Desatero-pro-efektivni-distančni-vyuku-v-dobe-karanteny.pdf. (cit. 29. 3. 2022)

DUFFEK, V. a kol. (2020): K jádru učitelské práce: o didaktickém přístupu učitelů k učebním úlohám v době koronakrize (průzkum mezi plzeňskými učiteli). *Pedagogická orientace*, 30(2), 184–191.

DVOŘÁKOVÁ, E. (1999): Několik poznámek o distančním vzdělávání. Technická univerzita. Liberec.

GAVORA, P. (2000): Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido.

HOFMAN, E. (2003): Integrované terénní vyučování. Brno: Paido.

CHRÁSKA, M. (2007): Metody pedagogickému výzkumu. Základy kvalitativního výzkumu. Grada Publishing, a.s., Praha. 1. vydání.

JANIŠ, K. (2019): Obecná didaktika. Distanční studijní text. Slezská univerzita. Fakulta veřejných politik v Opavě. Dostupné z: https://repozitar.cz/repo/39416/Obecna_didaktika.pdf. (cit. 6. 4. 2022)

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. (2009): Školní didaktika. 2. vydání. Praha: Portál.

MAŇÁK, J. (1995): Nárys didaktiky. Masarykova univerzita. Brno.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido.

MŠMT (2020): Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha. 24 s. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>. (cit. 29. 3. 2022)

MŠMT (2021): Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání v souvislosti s poskytnutím finančních prostředků na ICT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha. 50 s. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distancni-vyuce>. (cit. 29. 3. 2022)

NOCAR, D. (2004): E-learning v distančním vzdělávání. Univerzita Palackého v Olomouci. 7 s. Dostupné z: http://servere.csvs.cz/konference/NCDiV2004_sbornik/Nocar-231-237.pdf. (cit. 29. 3. 2022)

PEJSAR, Z. (2007): Elektronické vzdělávání. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Ústí nad Labem.

PODŠKUBKOVÁ, J., POSPÍŠIL, J. (2006): Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy. Univerzita Palackého v Olomouci.

PRŮCHA, J., MÍKA, J. (2000): Distanční studium v otázkách. Průvodce studujícími a zájemci o studium. Centrum pro studium vysokého školství. Národní centrum distančního vzdělávání. Praha.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003): Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál.

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. (2012): Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia. Praha: GRADA Publishing a.s.

ROKOS, L., VANČURA, M. (2020): Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická orientace. 30 (2), s. 122–155.

ŘÍZENÍ ŠKOLY ON-LINE (2021): Dlouhodobé uzavření škol je pro děti rizikem a jeho následky budou citelné. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/dlouhodobu-uzavreni-skol-je-pro-deti-rizikem-a-jeho-nasledky-budou-citelne.a-7832.html>. (cit. 2. 4. 2022)

SABA, F., TWITCHELL, D. (1988): Research in distance education. A system modeling approach. *The American Journal of Distance Education*, 2 (1), 9–24.

SKALKOVÁ, J. (2007): *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: GRADA Publishing a.s.

TELNAROVÁ, Z. (2003): *Úvod do problematiky distančního vzdělávání.* Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska.

VRBA, J., VŠETULOVÁ, M. (2003): *Multimediální technologie ve vzdělávání. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání.* Univerzita Palackého v Olomouci.

VŠETULOVÁ, M. (2005): *Klíčové role v distančním vzdělávání.* Univerzita Palackého v Olomouci. 76 s.

ZLÁMALOVÁ, H. (2003): *Příručka pro tutorý distančního vzdělávání.* Vysoká škola báňská – Technická univerzita v Ostravě, Ostrava, 23 s.

ZLÁMALOVÁ, H. (2006): *Distanční vzdělávání a eLearning. Učební text pro distanční studium.* Vysoká škola J. A. Komenského. Národní centrum distančního vzdělávání, Praha. 108 s.

ZLÁMALOVÁ, H. (2007): *Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra.* *E-Pedagogium*. 7(3), 29–44.

ZORMANOVÁ, L. (2014): *Obecná didaktika. Pro studium a praxi. 1. vydání.* Praha: GRADA Publishing a.s.