



UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

**DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA
NA STŘEDNÍ ŠKOLE**

Diplomová práce

Plzeň 2024

Autor:

Bc. Iveta Veličkinová

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Distanční výuka anglického jazyka na střední škole vypracovala samostatně a na základě literatury a pramenů uvedených v seznamu použité literatury.

V Plzni, dne 1. května 2024

Bc. Iveta Veličkinová

Poděkování

Velice děkuji vedoucímu mé diplomové práce Mgr. et Mgr. Martinovi Skutilovi, Ph.D. za množství cenných rad a doporučení, rychlost připomínek a zároveň za velkou trpělivost a obdivuhodnou ochotu při konzultacích poskytnutých ke zpracování této práce.

Dále bych chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům za jejich čas a přínos pro výzkumnou část této práce. V neposlední řadě patří obrovské poděkování mé rodině, která mi byla oporou po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se zabývá distanční výukou angličtiny na střední škole během protiepidemických opatření v roce 2020 a 2021. Cílem práce je popsat možnosti distanční výuky angličtiny v menší středoškolské skupině 10 – 16 žáků a analyzovat jejich přínos z pohledu žáků.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. V teoretické části nejprve charakterizuje žáka z hlediska jeho vývoje a potřeb. Dále vymezuje specifika didaktiky anglického jazyka. V závěru teoretické části se z několika perspektiv zabývá e-learningem. Empirická část zkoumá na základě kvalitativního přístupu přínos distanční výuky z pohledu žáků. V závěru výzkumu pak nalezneme návrhy žáků na zlepšení e-learningové výuky.

Smyslem této práce bylo získat od žáků zpětnou vazbu ohledně průběhu pandemické distanční výuky, a umožnit tak učitelům být na distanční výuku lépe připraveni.

Klíčová slova:

Distanční výuka • e-learning • online • anglický jazyk • angličtina • střední škola • didaktika • technologie • pandemie

Abstract

The thesis deals with distance learning of English at secondary school during the anti-epidemic measures in 2020 and 2021. The aim of the thesis is to describe the possibilities of distance learning of English in a small secondary school group of 10 - 16 students and to analyse their usefulness from the students' perspective.

The thesis consists of two parts. The theoretical part firstly characterizes the pupil in terms of his personal development and needs. Then it defines the specifics of English language didactics. At the end of the theoretical part, it discusses e-learning from several perspectives. Based on a qualitative approach, the empirical part examines the usefulness of distance learning from the learners' perspective. The research then concludes with learners' suggestions for improving e-learning.

The purpose of this work was to get feedback from students on the process of pandemic distance learning in order to enable the teacher to be better prepared for distance learning.

Keywords:

Distance learning • e-learning • online • English language • English • secondary school • high school • didactics • technology • pandemic

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Vývoj a potřeby adolescentů.....	9
3	Faktory ovlivňující proces učení.....	11
4	Didaktika anglického jazyka.....	16
5	Východiska distanční výuky.....	18
6	Didaktika distanční výuky.....	38
7	Metodologie práce.....	42
8	Příklad reálné distanční výuky angličtiny.....	46
9	Analýza a interpretace.....	53
10	Diskuze.....	62
11	Závěr.....	63

1 Úvod

Tato diplomová práce se zabývá aspekty distanční výuky anglického jazyka na střední škole během protiepidemických opatření v letech 2020 – 2021. Cílem práce je popsat možnosti distanční výuky anglického jazyka ve skupině 12 – 16 středoškoláků a analyzovat přínos online výuky z pohledu žáků.

Ke zpracování této práce mě vedla výjimečnost situace, kterou jsme spolu se žáky prožili. 11. března 2020 byla výuka v České republice na všech úrovních škol přerušena z důvodu opatření k omezení šíření viru Covid-19. Toto rozhodnutí bylo původně žáky vnímáno jako pozitivní zpráva, představující zajímavou změnu rutiny. Brzy po nástupu této situace ale bylo zřejmé, že nejde pouze o dočasné přerušení školní docházky. Začali jsme vnímat absenci žáků a vyvstaly obavy ohledně dopadů na jejich vzdělávání. Vzhledem k dynamické povaze naší školy jsme velmi brzy hledali možnosti komunikace a online výuky a od čtvrtého týdne karantény jsme vyučovali pravidelně všechny ročníky podle zjednodušeného pravidelného rozvrhu.

Jako učitel jsem se během distanční výuky hodně naučila. Musela jsem si dobře rozmyslet, co své žáky chci a mohu vzhledem k online výuce naučit a přizpůsobit tomu výukové metody. Právě o své poznatky z této oblasti bych se ráda podělila.

Tato práce má dvě části. Teoretická část nejprve charakterizuje dospívajícího žáka z hlediska jeho vývoje a potřeb, popisuje nároky a úskalí dospívání. Následně pojmenovává osobnostní dispozice žáka, které mají vliv na proces učení. Další kapitola vymezuje specifika didaktiky angličtiny. Protože distanční výuka vychází z principů e-learningové výuky, následné kapitoly jsou věnovány zásadám e-learningu, etice, didaktice a tvorbě online výuky. Prostor je věnován

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

také technologiím využívaným v e-learningové výuce. Závěrečná kapitola teoretické části se zabývá didaktikou distanční výuky.

V několika kapitolách teoretické části práce jsem se věnovala online technologiím. Stojí za zmínku, že toto prostředí je velmi dynamické, překotně se vyvíjí a proměňuje. Z tohoto důvodu se mnoho teoretických prací a výzkumů uveřejňuje pouze na internetu a nemá tištěnou formu, protože hrozí, že by jejich obsah mohl být zastaralý. Proto nemá smysl vynakládat finanční zdroje na tištěnou knihu.

V dnešní době jsou digitální technologie šířeny a používány na celém světě a angličtina se stala dominantním jazykem ve sdílení informací, výzkumů a návodů na jejich využití. Existují pro to historické důvody, protože mnoho digitálních technologií má své rané kořeny v zemích, kde se mluví anglicky, jako jsou Spojené státy, Spojené království a další země. Používání angličtiny umožňuje výrobcům, vývojářům a uživatelům lépe si porozumět a spolupracovat v globálním kontextu. Proto ve své práci uvádím za českým výrazem v závorce anglický ekvivalent.

Anglická terminologie digitálních technologií postupně pronikla i do českého jazyka a stala se běžným jevem v komunikaci o technologiích mezi odborníky, ale i běžnými uživateli. Většina z nás používá standardně slova jako smartphone, WiFi, selfie, blog, hashtag nebo neformální sloveso esemeskovat. Tato adaptace anglických termínů do češtiny je často spojena s nedostatkem ekvivalentních výrazů, ale také odráží globalizaci a širokou dostupnost anglického jazyka prostřednictvím médií, internetu a technologických produktů. Integrace anglických slov do češtiny zároveň odráží dynamiku moderního světa a ukazuje, jak se digitální technologie staly nedílnou součástí naší každodenní komunikace a života.

Empirická část této studie se zaměřuje na analýzu přínosu distanční výuky anglického jazyka z pohledu žáků. K tomu účelu využívá kvalitativní typ výzkumu. Předkládaná výzkumná zpráva má formu zakotvené teorie. Vychází z individuálních polostrukturovaných rozhovorů s osmi účastníky. Studie detailně popisuje konkrétní metody distanční výuky anglického jazyka, analyzuje je z pohledu žáků a získává jejich hodnocení a zpětnou vazbu. V poslední části analýzy najdeme návrhy žáků, jak online výuku zlepšit. Diskuze následně porovnává výsledky této studie s mezinárodními poznatky z Portugalska, Ukrajiny, ze Spojených arabských emirátů a Albánie.

2 Vývoj a potřeby adolescentů

Období dospívání, tedy adolescence, je tranzitivní etapa mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje dobu mezi 11. a 20. rokem života. Jedná se o fázi, kdy se biologicky dozrálý jedinec učí být dospělým a svébytným v plném slova smyslu - nabývá patřičné zkušenosti, získává patřičné postavení, kvalifikuje se a legitimuje se jako občan (Helus, 2009).

Obecně můžeme konstatovat, že celé období adolescence je obdobím zvýšené zátěže. V této fázi dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech jejích oblastech - tělesné, psychické i sociální. Tato proměna je podmíněna biologicky, ale významně na ni působí i psychické a sociální faktory. Dospívání je dobou hledání a přehodnocování, v níž má mladý člověk zvládnout proměnu sebe sama, proměnu vztahů s jinými lidmi a dosáhnout přiměřeného sociálního postavení (Vágnerová, 2021).

Charakteristickým rysem dospívání je proces hledání vlastní identity, který často doprovází boj s nejistotou a pochybnostmi, týkajícími se vlastního já, vlastních kompetencí a místa v rámci společnosti. Je důležité, aby u mladého člověka převládlo pozitivní přesvědčení o perspektivě

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

svého já a o vlastních schopnostech, což mu umožní čelit výzvám dospělosti s ochotou a odhodláním (Vágnerová, 2021).

Raná adolescence je časově lokalizována přibližně mezi 11. – 15. rok. Nejnápadnější změnou je tělesné dospívání spojené s pohlavním dozríváním. Mění se způsob myšlení a hormonální proměny vedou ke změně emočního prožívání. V této době dochází k intenzivnímu růstu a vývoji. Mezi našimi předními psychology nepanuje úplná shoda v terminologii. Například Helus nazývá ranou adolescenci pojmem **pubescence**.

Pozdní adolescence zahrnuje dalších pět let dospívání, trvá přibližně od 15 do 20 let. Její počátek je biologicky vymezen pohlavním dozráním. Tato druhá fáze dospívání je zaměřena na hledání vlastní identity. Obecně lze mluvit o potřebě dosažení přijatelné pozice ve světě. Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout, a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost požaduje (Vágnerová, 2021).

Dospívání jako specifická životní fáze neexistovalo vždy, ale vytvořilo se v rámci civilizačních změn. V přírodních společenstvích byl přechod k dospělosti zjednodušen. Závisel především na pohlavním dozrívání, byl jasně stanoven věkem dospívajícího a míval charakter rituálu, který označoval, odkdy je jedinec považován za dospělého. V současné době nelze dosáhnout dospělosti ve všech oblastech stejně rychle. Právě v tom bývá jeden ze zdrojů napětí, protože tempo biologického, psychického a sociálního vývoje bývá rozdílné a dospělost není v současnosti přesně definována. Role dospělého je nyní náročnější, ale na druhou stranu méně prestižní, než bývala dříve (Vágnerová, 2021).

Také podle Heluse (2009) nabývá období pozdní adolescence s rozvojem civilizace na významu. Změny v průběhu posledních desetiletí ukazují na urychlení biologického dospívání. Pubescence (raná adolescence) nastupuje dříve, například pohlavní znaky a menstruace u dívek, erekce a hlasová mutace u chlapců se objevují dříve než před deseti či padesáti lety. Ale na druhé straně dosahování plné osobnostní a sociální rozvinutosti se u stále většího počtu mladých lidí posouvá do pozdějšího věku. Později ukončují školu, později se žení a vdávají, později zakládají rodinu, později se profesně stabilizují a později nacházejí svou identitu.

3 Faktory ovlivňující proces učení

K významným faktorům ovlivňující formování pubescenta patří školní docházka, respektive proces učení se a přípravy na budoucí povolání a fungování ve společnosti. Průběh a výsledky učení jsou ovlivněny zvláštnostmi lidské osobnosti. Mezi čtyři základní faktory ovlivňující proces učení patří osobnost člověka, jeho styl učení, temperament a typ smyslového vnímání. Velmi důležitou roli při učení hraje motivace žáka. Nemůžeme ovšem pominout ani situační faktory, které také výrazně ovlivňují proces učení, jako je pocit stresu a úzkosti anebo zdravotní stav žáka.

Osobnost člověka a styl učení

Některé složky osobnosti vznikají zkušeností jedince v procesu jeho začleňování do společnosti a jsou učením výrazně ovlivňovány. Jiné složky mají biologický základ, jsou vrozené a v procesu učení jsou téměř neměnné. Z toho vyplývá, že co vyhovuje jednomu žákovi, je pro druhého zcela neefektivní. Mnoho učitelů realizuje výuku způsobem, který vyhovuje jejich osobnostnímu typu, ale je třeba, aby brali v úvahu různé potřeby svých žáků (Mezera, Topičová, 2015).

Temperament žáka

Temperament patří mezi velmi výrazný vrozený aspekt výuky. Existují čtyři základní skupiny osobností, ale často tvoří osobnost žáka kombinace vlastností několika typů.

choleric – žák, který se řídí srdcem. Potřebuje citové bezpečí, povzbuzení a uznání. Potřebuje být otevřený a zapojený do akce a vyhovuje mu skupinová práce bez zbytečných hádek, chce být členem týmu a někam patřit. Rád vyjadřuje svůj názor. Nevyhovují mu hádky, nevyhovuje mu, pokud neví, co od něj druzí očekávají a nemá rád opakování známých věcí stále dokola.

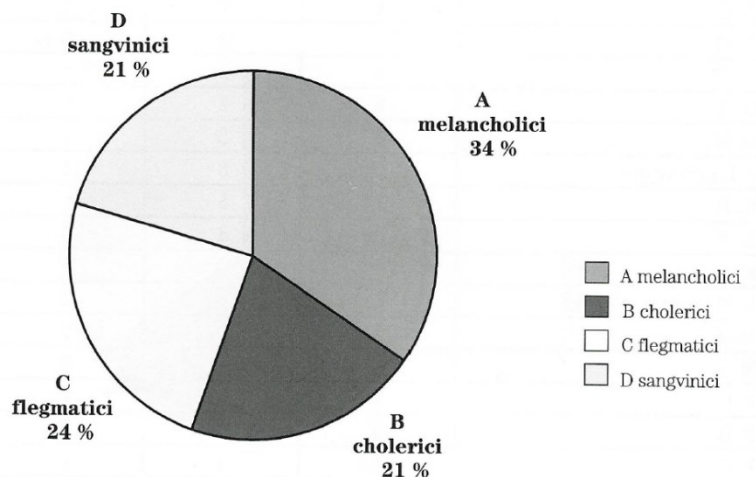
flegmatik – žák, pro kterého je nejdůležitější myšlení a nejvíc se spoléhá na svůj mozek. Při učení potřebuje vědět „proč?“. Odhaluje hlavní myšlenky, potřebuje čas na přemýšlení a vyptává se. Potřebuje trpělivého učitele. Očekává uznání své inteligence. Raději pracuje sám, bez zasahování druhých. Nevyhovuje mu týmová práce, časté opakování, rozvláčné povídání, nedostatek informací, spěch a příkazy.

sangvinik – žák, který spoléhá na svou obratnost, tělesné dovednosti a smysly. Při učení potřebuje soutěžení, riskování a protihráče. Používá naučené věci v běžném životě, spíše umí, než ví. Využívá činnost, pokus a pozorování, rád objevuje. Potřebuje usměrnit a být klidně, ale důsledně veden. Nemá rád dlouhé sezení na jednom místě, dlouhé mluvení nebo naslouchání, nudu a práci o samotě. Nerad vyjadřuje své city.

melancholik – žák, který se řídí úsudkem a stanovenými pravidly. Potřebuje přesně vymezený řád a pravidla hry. Dokáže jít za svým cílem. Vyhovuje mu časté opakování a práce s pomůckami, potřebuje se učit na takových příkladech, které zná z běžného života. Má zodpovědnost a k učitelům se chová vždy slušně. Dodržuje kázeň. Očekává spravedlnost

založenou na předem daných pravidlech a očekává viditelné uznání a odměnu. Nerad riskuje a soutěží. Nemá rád změnu a nejistotu (Mezera, Topičová, 2015).

Graf č. 1: **Poměrné zastoupení jednotlivých typologií v populaci žáků**



(Mezera, Topičová, 2015)

Graf dokládá výraznější zastoupení melancholiků a vyváženější poměr cholericů, flegmatiků a sangviniků. I zde platí, že učitel často upřednostňuje typ žáků, kteří mají podobný temperament jako on. Zřejmě proto, že se do nich dokáže snáze vcítit. Silné stránky ostatních typů tak mohou zůstat nepovšimnuty, a to se může stát překážkou pro jejich úspěšný výkon (Mezera, Topičová, 2015).

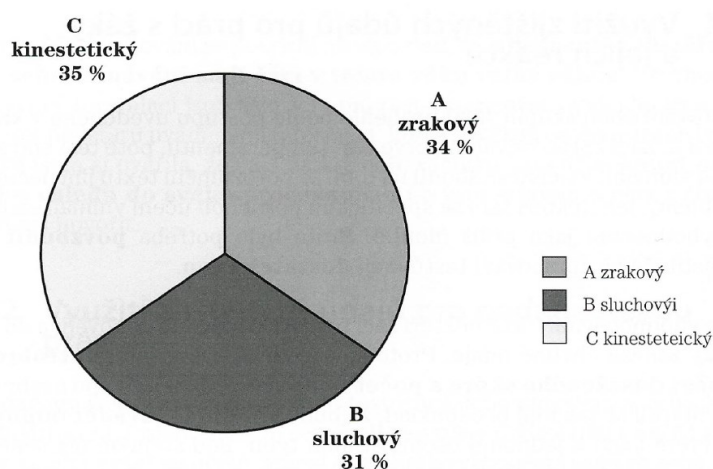
Typ smyslového vnímání žáka

Důležitým faktorem je to, jakým způsobem žák vyučovací látku nejlépe přijímá. Žáky můžeme opět rozdělit do několika základních typů.

- a) **Vizuální typ:** tito žáci preferují vizuální podněty, jako jsou obrázky, diagramy, videa, prezentace a další vizuální materiály. Tito žáci si lépe pamatují informace, když je vidí na papíře nebo na obrazovce (Petty, 2013).

- b) Auditivní typ:** tito žáci preferují verbální instrukce a zvukové podněty, jako jsou řeči, debaty, hudba, zvukové záznamy a další zvukové materiály. Tito žáci si lépe pamatují informace, když je slyší (Petty, 2013).
- c) Kinestetický typ:** tito žáci preferují pohybové podněty a vlastní aktivitu, jako jsou experimenty, simulace, hry, pohybové aktivity a další kinestetické materiály (Petty, 2013). Vzhledem k výuce angličtiny pak dodejme, že těmto studentům vyhovuje doplňovat křížovky, spojovat obrázky s významem slov, vybírat a přepisovat slovíčka či gramatické jevy a jen takto si zapamatují novou látku.

Graf č. 2: Poměrné zastoupení typů smyslového vnímání



(Mezera, Topičová, 2015)

Výše uvedený graf ukazuje vyrovnaný poměr všech typů smyslového vnímání. Vezmeme-li v úvahu tyto výsledky a srovnáme-li je s realitou českých škol, můžeme konstatovat, že obecně převažující styl výuky upřednostňuje žáky se sluchovým stylem (Mezera, Topičová, 2015). Na druhou stranu, v současné době jsou při výuce angličtiny využívány velmi interaktivní

učebnice a pracovní sešity, které vycházejí vstříc žákům s kinestetickým typem smyslového vnímání.

Motivace

Obecně bychom mohli říci, že motivace je jednou z nejdůležitějších součástí každodenního života člověka. Podle Dörnyeiho (2001) motivace vysvětluje, proč se lidé rozhodnou něco udělat, jak tvrdě za tím jdou a jak dlouho jsou ochotni v činnosti pokračovat.

Jinými slovy, motivace je nějaký druh vnitřního pohonu, který někoho nutí dělat věci, aby něčeho dosáhl (Harmer, 2007). Konkrétně u jazykového vzdělávání Harmer (2007) říká, že motivace je pro úspěch zásadní a že musíme opravdu chtít něco udělat, abychom v tom uspěli. Dodává, že bez motivace bychom téměř jistě nedokázali vyvinout potřebné úsilí.

V diskusi o motivaci se uznává rozlišení mezi vnější a vnitřní motivací, tedy motivací, která přichází zevnitř a zvenčí.

Vnitřní motivace vychází z nitra jedince. Teorie sebedeterminace (Deci, Ryan a Vallerand; in Dörnyei, 2001) vysvětluje, že vnitřní motivace se týká chování, které je vykonáváno pro vlastní potřebu. Proto, aby člověk zažil potěšení a uspokojení, jako je například radost z určité činnosti nebo uspokojení své zvědavosti. Člověka tak může motivovat potěšení ze samotného procesu učení nebo touha po tom, aby se cítil lépe. Vnitřní motivace je druh motivace, která je vytvářena tím, co se děje uvnitř třídy. Faktory mohou být metody učitele, činnosti, kterých se žáci účastní, nebo vnímání vlastního úspěchu či neúspěchu (Harmer, 2007). Jak již bylo řečeno, vnitřní motivace je důležitou součástí procesu učení, kterou je třeba podporovat a rozvíjet. Může být snadno zničena vnějšími faktory, jako je hluk, hlad nebo nevhodný přístup učitele, příliš obtížné či snadné studijní materiály nebo nezájem spolužáků.

Vnější motivace pak zahrnuje chování, které je prostředkem k dosažení cíle, tedy k získání nějaké vnější odměny, například dobrých známek nebo k vyhnutí se trestu (Dörnyei, 2001). Vnější motivaci definuje Harmer (2007) jako důsledek působení velkého počtu vnějších faktorů, například potřeby složit zkoušku, naděje na finanční odměnu nebo možnost budoucího cestování. Vnější motivace pochází z prostředí mimo třídu a může být ovlivněna řadou vnějších faktorů, jako je postoj společnosti, rodiny a vrstevníků. Jinými slovy, žáci si tento typ motivace přinášejí do třídy zvenčí.

4 Didaktika anglického jazyka

Didaktika výuky anglického jazyka se zabývá metodami a technikami, které se používají při výuce anglického jazyka. Cílem výuky je aktivní používání jazyka, tedy co nejvíce spontánní mluvení a porozumění anglicky mluvícímu protějšku. A to nejen prosté porozumění mluvenému slovu, ale také sociokulturnímu pozadí jazyka.

Není pochyb o tom, že učení se cizímu jazyku je jiné než učení jiných předmětů. Je to především kvůli sociální povaze tohoto předmětu. Jazyk koneckonců tvoří osobnost člověka: je součástí jeho identity a používá se ke zprostředkování této identity ostatním lidem. Učení se cizímu jazyku zahrnuje mnohem více než pouhé učení dovedností, systému pravidel nebo gramatiky; zahrnuje změnu sebeobrazu, přijetí nového sociálního a kulturního chování a způsobu bytí, a proto má významný dopad na osobnost žáka.

Marion Williams (1994; In Dörnyei, 2001)

Jeremy Harmer (2007) ve své knize *Essential Teacher Knowledge* konstatuje, že výuka anglického jazyka se zaměřuje na rozvoj dovedností, jako jsou poslech, mluvení, čtení a psaní.

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Současně klade důraz na interaktivní a motivující způsob výuky. Popisuje specifika výuky anglického jazyka jako proces, který se musí zaměřit na komunikaci a interakci. Zdůrazňuje, že výuka angličtiny má cílit na potřeby studentů a být praktická a relevantní pro jejich každodenní život. Studenti mají být vedeni k aktivní účasti na výuce a mají mít příležitost používat jazyk v reálných situacích. Je ideální používat autentické materiály, například noviny, časopisy, filmy, hudbu a televizní pořady, aby se studenti mohli učit jazyk skrze reálné situace a také v kontextu, který je jim blízký. Další důležitou součástí výuky angličtiny je využití moderních technologií, jako jsou interaktivní bílé tabule, počítačové programy a aplikace, aby se studenti mohli učit jazyk prostřednictvím inovativních a motivujících způsobů. V neposlední řadě Harmer (2007) zmiňuje, že výuka by měla být také individualizovaná, aby se mohla přizpůsobit různým učebním stylům a potřebám jednotlivých studentů.

Potřebu individualizované výuky zkoumá Dorney (2005) ve svém výzkumu. Konstatuje, že nelze zpochybňovat faktory, jako jsou jazykové vlohy, motivace nebo styly učení, ale zároveň zmiňuje také proměnné v učení se jazyku. Za ty považuje sociokulturní faktory jako je sociální identita, interakce s jazykovou komunitou učeného jazyka a také přijetí jazyka společností, ve které žijeme.

Také Petty (2005) pak ve své publikaci *Teaching Today* doporučuje aktivní metody prostudentsky orientované výuky. Zároveň ale zmiňuje učitelovo umění vysvětlovat. Upozorňuje, že neexistuje přímá úměra mezi učitelovou znalostí a uměním vysvětlit a předat tyto znalosti. Stejně jako pro jiné předměty, i pro vysvětlování během výuky angličtiny doporučuje stavět své vysvětlení na základech, které studenti bezpečně znají. Vysvětlení nemá obsahovat nadbytečné informace. V případě jazykové výuky nemá smysl používat v příkladových větách obtížná, méně známá slovíčka, ale naopak slovíčka velmi dobře známá,

aby se student mohl soustředit v první řadě na pochopení mechaniky gramatického jevu. Vysvětlení má být logicky uspořádáno. Způsob vysvětlení by měl být podřízen posluchačům, kterým je předkládán, i za cenu, že vysvětlující vynechá mistrovský detail, který bude zajímat jen zběhlé lingvisty. A především, vysvětlení by mělo být předkládáno jasně a trpělivě.

Zdá se, že současní studenti českých středních škol vnímají angličtinu spíše pozitivně. Zřejmě je k tomu vede sledování teenagerovských seriálů v angličtině nebo hraní počítačových her a komunikace se spoluhráči, která se odehrává anglicky. Další aktivitou je poslouchání anglických písniček a napomáhá i atraktivita a interaktivita anglických učebnic.

Dá se shrnout, že základem úspěšné prezenční výuky anglického jazyka je kvalifikovaný a zkušený učitel, který dokáže studenty motivovat, vést je ke správné výslovnosti, gramatice a slovní zásobě. Nedílnou součástí je pak vhodně sestavený vzdělávací plán, který zohledňuje potřeby a zájmy žáků. Dalším důležitým prvkem je poskytnutí žákům možnosti pro praktické použití angličtiny, například prostřednictvím rozhovorů s rodilými mluvčími, cestování do anglicky mluvících zemí nebo práce s autentickými materiály.

5 Východiska distanční výuky

Je zřejmé, že moderní informační a komunikační technologie nepřehlédnutelným způsobem vstoupily do našeho světa a samozřejmě také do vzdělávání. Ve výuce může mít vzdělávání pomocí moderních technologií různé formy. Úvodem si proto definujeme pojmy e-learning a distanční výuka.

E-learning lze jednoduše charakterizovat jako vzdělávací proces, při kterém jsou studenti prováděni učebním materiálem prostřednictvím online kurzů. Při této formě výuky buď není nutná přítomnost učitele, nebo se může jednat o kurz, kde učitel vstupuje jako facilitátor

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

a hodnotitel. Případně se může jednat o kombinaci prezenční výuky a e-learningu, známého pod názvem **blended learning**.

Oproti tomu, **distanční výuka** je řízena učitelem, pouze studenti a učitel nejsou přítomni v jedné místnosti, ale komunikují přes obrazovku, popřípadě emaily či na sociálních sítích. Učitel při výuce může využít mnohé nástroje e-learningu, a proto pokud zkoumáme distanční vzdělávání ve školách, je důležité vycházet z e-learningové výuky, která se v mnoha ohledech s distanční výukou překrývá. Východiska e-learningové výuky tak hrají významnou roli při úspěšné implementaci distančního vzdělávání.

Ačkoliv je e-learning typicky chápán jako ryze současný koncept, jeho počátky můžeme najít už zhruba v šedesátých letech minulého století. Historie e-learningu začala s uvedením prvních počítačů, ačkoli jejich využití v té době mělo jen relativně malý dopad na vzdělávání. Počátky e-learningu byly poznamenány jednoznačnou dominancí technologicky orientovaného pojetí. Jak uvádí Cross (Mason, Rennie 2006; in Zounek 2022): „Mysleli jsme, že bychom mohli odstranit učitele z procesu učení a nechat studenty zhltnout svým tempem celou lekci tedy stylem neočekávejte od nás pomoc. Mýlili jsme se. První generace e-learningu byl propadák.“

Přesto se online výuka postupně implementovala do výuky a ovlivnila dokonce stávající teorie učení. Siemens (2004; in Zounek 2021) konstatuje, že zavedené významné a široce přijímané teorie učení jako neobehaviorismus, kognitivismus a konstruktivismus vznikaly v době, kdy procesy učení nebyly tolik ovlivněny moderními technologiemi. Ovšem s nástupem technologií a s rozvojem internetu v posledních letech se začalo měnit chování a styl práce studentů. A právě tyto nové trendy reflektuje nově vznikající teorie učení nazývaná **konektivismus**.

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Velmi rychlý rozvoj počítačových sítí v poslední době byl jednou z hlavních příčin vzniku konceptu označovaného jako **společnost sítí (networked society)**. Tato společnost vnímá jako klíčové využití počítačových sítí. Sítě se stávají páteří společnosti, kolem níž se odehrává její veškeré dění. Jedním z příkladů takových změn může být rozšíření mobilních zařízení, např. mobilní telefon, které pronikají nejenom do pracovního, ale rovněž do osobního či rodinného života. Díky tomu, že všechny služby ICT jsou prostřednictvím počítačových sítí neustále k dispozici a moderní mobilní technologie jsou již běžnou součástí života velké části lidí – například nakupování, bankovníctví, e-government - mají tak přímý vliv na každodenní činnosti lidí. Ovlivňují také sociální vztahy či služby, komunikaci lidí, pojetí zábavy a volného času, a samozřejmě také vzdělávání. Do škol vstoupili žáci nového digitálního věku, z nichž někteří jsou již studenty vysokých škol. Kromě označení společnost sítí zmiňuje Zounek (2021) další pojmenování této generace jako **e-generation** (Underwood & Farrington-Flint, 2015), **app generation** (Garden & Davis, 2014), **digital youth** (Ito, 2009), **learners of the digital era** (Gallardo Echenique, 2015), **millennials** nebo **the New Millennium Learners**, uváděno pod zkratkou **NML** (Pedro, 2007).

V souvislosti s e-learningem se společnost učících rozdělila na zdatné a méně zdatné uživatele. Začátkem tohoto století přišel Marc Prensky (2001) s metaforickým a provokujícím označením **digitální domorodci a digitální imigranti (digital natives and digital immigrants)**. Digitální domorodci jsou lidé, kteří již od útlého věku vyrůstají v prostředí bohatém na všudypřítomné technologie, jako jsou mobilní telefony, počítače, digitální hudební přehrávače, video a webkamery, tablety apod. Pro tuto generaci jsou počítačové hry, internet a textové zprávy integrální a zcela běžnou součástí života. Oproti tomu digitální imigranti jsou příslušníci starší generace, kteří se s výše uvedenými technologiemi setkali až v průběhu života. Technologie

jsou pro ně mnohdy něčím novým, nepřírozeným a někdy i nadbytečným. Prensky (2001) ilustruje rozdíly mezi oběma skupinami na příkladu kulturních rozdílů mezi dvěma národy. I sebelépe adaptovaný cizinec nikdy neobsáhne všechny zvyklosti nového prostředí, které se tvoří od nejranějšího dětství a jsou jeho příslušníky prožívány, a ne naučeny. Vždy bude znatelný cizí přízvuk, i když jeho mluva nebude obsahovat žádné další chyby. Hlavním rozdílem mezi starší a síťovou generací je především rozdílný způsob myšlení a zpracování informací, zapříčiněný dlouhodobou interakcí s moderním typem médií. Prensky (2001) dokonce hovoří o změně mozkového systému vnímání a poznávání. Za své paušální generační rozdělení byl ovšem kritizován a později sám poněkud opouští své striktní rozdělení. I v generaci dnešních studentů se najdou digitální imigranti, stejně jako se najdou digitální domorodci mezi starší generací. Mnozí dnešní osmdesátníci například zdatně využívají e-bankovníctví, sociální sítě pro spojení se svou rodinou a objednávají si služby a zboží online.

Zounek (2022) v úvodu své e-knihy E-learning definuje koncept **společnosti vědění** (knowledge society). Tento koncept je založen na představě společnosti spočívající na rozvoji lidských zdrojů, na rozvoji lidského potenciálu a na tom, že člověk je subjektem jednání. Vědění v takové společnosti nezaručuje pouze úspěch a moc, ale uschopňuje člověka k činnosti, která, pokud je ekonomicky zhodnocena, přináší výnos z vědění (Zounek, 2022).

V souvislosti s e-learningem Zounek (2022) zmiňuje pojem **výkon**, což je termín, který u nás není v souvislosti s e-learningem příliš používán. Výkonem je zde myšlena způsobilost jedince užívat či aplikovat nově získané kompetence, tedy nejenom znalost, ale rovněž prakticky využitelnou schopnost. Tedy nepochybně hodnota, ke které směřuje úsilí každého učitele. Dále zmiňuje pojem **řízení**, který zahrnuje nejen organizaci práce, tedy učení jedinců, ale také plánování nebo kontrolu výuky.

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Nalezneme jednotnou definici, co to vlastně e-learning je? Existují mnohé definice, které kladou samozřejmě důraz na učení, jeho cíle, formy, obsah či podmínky. Pokud se ale podíváme blíže, zjistíme, že máme před sebou širokou a poměrně nepřehlednou řadu vymezení. Potíž je v tom, že jde o téma, které se v čase dynamicky proměňuje, a to zejména díky vývoji moderních technologií, jež přinášejí do oblasti vyučování a učení nové možnosti, které zpětně nacházejí odraz v chápání e-learningu (Zounek, 2022).

Část definic klade důraz na dostupnost výukového obsahu pomocí moderních technologií. E-learning je vnímám jako využívání síťových technologií při učení, kdy je zdůrazňován neomezený přístup k učení **kdykoliv a odkudkoliv** (Mason, Rennie, 2006; in Zounek, 2022).

V glosáři Evropské unie je pak e-learning definován jako „využívání moderních multimediálních technologií a internetu s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání, a to zejména usnadněním přístupu ke zdrojům, službám, výměnou informací a prezenční nebo distanční spoluprací“ (Glosář, 2006).

Shrneme-li různé názory a náhledy na e-learning, můžeme konstatovat, že v současnosti existují dvě hlavní tendence vzhledu na e-learning.

První z nich konstatuje, že samotné využívání ICT není cílem e-learningu. To lze chápat jako reakci na názory, které zejména v počátcích implementace ICT do vzdělávání zdůrazňovaly klíčovou až spasitelskou, tedy nereálnou roli technologií při učení.

Druhá tendence se opírá o takzvané pedagogicky orientované chápání e-learningu. V něm je důraz kladen na učení a vyučování, na aktéry těchto procesů a na **účelné a pedagogicky zdůvodněné využívání ICT** v široké škále učebních aktivit. Pedagogicky zdůvodněné uvažování o e-learningu sice využívá možnosti moderních technologií a sleduje jejich vývoj,

ale rozhodující pro implementaci ICT do vyučování a učení jsou pedagogické kategorie, zejména pak cíle učení, jeho obsah, aktéři procesu učení a vyučování, metody výuky a také podmínky, v nichž učení probíhá (Zounek, 2022).

Klíčovým tématem při definování e-learningu musí být tedy podstata e-learningu, tedy učení, které je moderními technologiemi umožňováno nebo podporováno (Zounek, 2022).

Závěrem této kapitoly se můžeme znovu pokusit o definici. Zounek (2021) konstatuje, že e-learning v našem pojetí zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv vzdělávací proces s různým stupněm intencionality¹, v němž jsou používány digitální technologie. Způsob využívání nástrojů digitálních technologií a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, etických principech a potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu.

5.1 Etické standardy e-learningu

Asociace vzdělávacích komunikací a technologií (AECT) je mezinárodní organizace, která byla založena v roce 1970 na základě přesvědčení, že zlepšení výuky ve školách a vysokých školách může být podpořeno neustálým zkoumáním a používáním nových systémů k učení a autentickým hodnocením komunikačních technik a technologií (www.aect.org). Účelem nadace je připravovat a rozvíjet vedoucí pracovníky a odborníky v oboru vzdělávání, rozšířit soubor znalostí dostupných v oblasti vzdělávací komunikace a technologie a podporovat šíření těchto znalostí.

¹ **Intencionalita** – zaměřenost lidského vědomí na určitý cíl, pozornost, úmyslnost v konání.

AECT definuje sama sebe jako organizaci, která oceňuje rozmanitost myšlení, kultury a lidí, jejichž aktivity směřují ke zlepšení učení. Tato organizace stanovila etický kodex e-learningu takto:

- **Závazek vztahující se k člověku:**

vždy by mělo být dodržováno například právo na všeobecný a neomezený přístup k výukovým materiálům; autor či učitel by se také měl vyvarovat jakýchkoliv předsudků či stereotypů při tvorbě výukových materiálů.

- **Závazek ke společnosti:**

člen Asociace by měl veřejnost pravdivě informovat o otázkách vzdělávání, tedy také o možnostech a mezích využití technologií ve vzdělávání. Dále by měl například zamezit jakýmkoliv negativním vlivům vzdělávacích technologií na životní prostředí a podobně.

- **Závazek k profesi:**

zde je mimo jiné formulován požadavek kontinuálně se vzdělávat ve svém oboru, ale také požadavek informovat uživatele o autorském zákonu a jeho aplikaci ve vzdělávacím procesu. Je zde rovněž formulován požadavek na dodržování etických pravidel při výzkumu využívání technologií ve vzdělávání.

(www.aect.org, 2018)

Tento etický kodex je založen na velmi obecných požadavcích a doporučeních, jež se vztahují nejen k využití technologií ve vzdělávání, ale k mnohem širšímu okruhu témat, ať už jde o profesionalitu členů Asociace nebo o závazky vůči společnosti. V těchto závazcích je zmíněna například problematika korupce nebo zneužívání různých výhod plynoucích nejenom z členství v Asociaci, ale i z využívání technologií. Důležitým bodem je zmínka o etických otázkách

výzkumu využívání technologií, protože tato oblast přináší relativně nové otázky, jako je například zacházení s identitami zkoumaných jedinců v prostředí internetu nebo etické otázky související s využíváním prostředků ICT při výzkumu (Zounek, 2022).

5.2 Didaktika e-learningu

Využívání digitálních technologií ve výuce by mělo vždy být vedeno výukovým cílem. Může jít o komplexní online kurz nebo digitální technologie mohou v procesu výuky hrát pouze dílčí roli v některých fázích vyučování (Zounek, 2022). Neexistují ideální přístupy k tvorbě výuky, přístup vždy závisí na kontextu a konkrétní situaci. Tvůrce výuky stojí tedy mimo jiné před otázkami, jaké principy teorie učení jsou relevantní pro danou výuku a jak může struktura výuky podpořit proces učení (Ertmer, Newby, 2013; in Zounek, 2022). Existuje mnoho teorií a přístupů k tvorbě e-learningové výuky, ale všechny mají jedno společné, a tím je prvotní stanovení cíle výuky.

Učitele zodpovědného za e-learningový kurz čeká náročný úkol. Vše musí dobře připravit předem, protože jakákoliv drobná chyba, například v zadání úkolu, v nastavení oprávnění v systému a podobně, může mít neblahé následky, minimálně v podobě chaosu a velkých časových ztrát. Zároveň musí mít představu o cíli výuky, aby dokázal připravit hodnocení znalosti studentů.

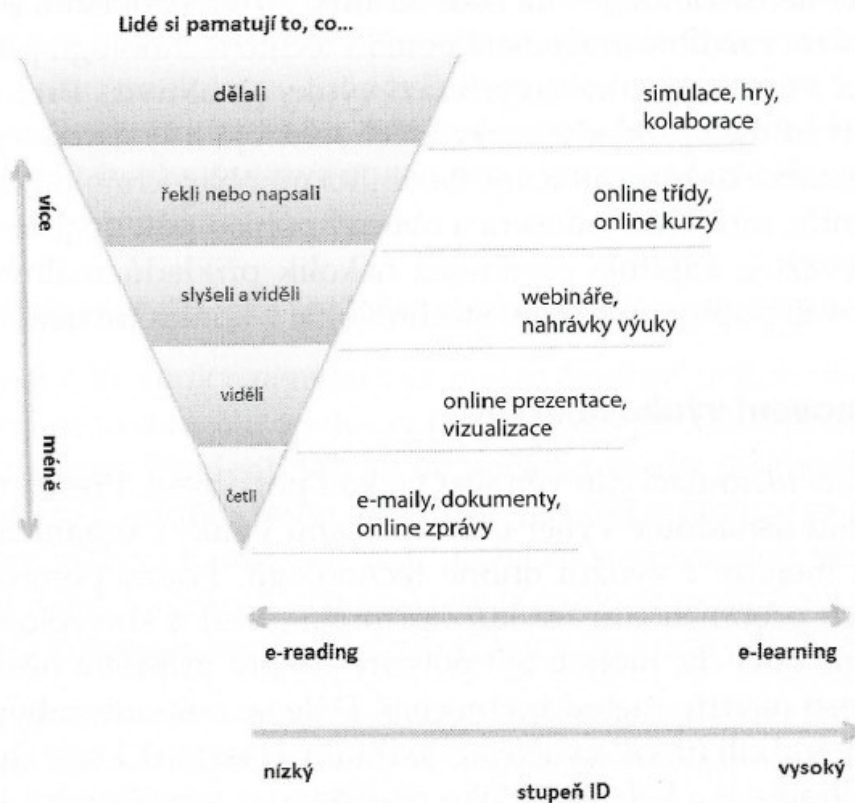
E-learningový vzdělávací program by měl respektovat princip participativnosti a aktivity, názornosti, individuálního přístupu, přiměřenosti a spojení teorie s praxí. Při plánování se učitel musí vyrovnat s následujícími požadavky:

- **Informování** – studenti by hned na začátku měli být obeznámeni s očekávanými cíli, termíny a kritérii hodnocení.

- **Monitorování průběhu** – učitel se musí o dění v kurzu zajímat. Zejména diskuzní fóra jsou hlavním zdrojem informací k porozumění toho, co se ve virtuální třídě děje.
- **Dostupnost** – studenti by měli získat pocit, že učitel je s nimi stále online a že se na něj mohou kdykoliv obrátit.
- **Aktivní role** – učitel by měl podle potřeby střídát role rádce, správce, provokatéra, kouče, moderátora, pozorovatele, facilitátora či motivátora.
- **Technická podpora** – je povinností učitele zajistit studentům pomoc pro případ potíží s výpočetní a komunikační technikou.
- **Zpětná vazba** – nejen že by měla být poskytována, ale důležitá je také krátká prodleva, aby bylo zřejmé, že se odpovědí učitel odpovědí zabýval a věnoval odpovědi přiměřené množství času.
- **Reflexe** – každou e-learningovou aktivitu by měl učitel řádně vyhodnotit.

(Berge, 2013; Vonderwell, 2003; in Zounek, 2022)

Zároveň má učitel vycházet z aktuálních poznatků o učení. Vodítkem pro učitele může být například **Dalova pyramida online učení**.



(zpracováno podle Van Dam 2003; in Zounek 2021)

5.3 Modely výuky

Je zpracováno několik modelů plánování výuky. Můžeme jmenovat Bloomovu digitální taxonomii (viz příl. 1), Addie model, Gagného model, Systémový přístup Dicka a Careyho, Konstruktivický model. Není naším cílem zabývat se detailně jednotlivými modely, které mají velmi podobný základ, ale představit zásadní informace z dvou z nich.

Jedním z nejvlivnějších modelů, který byl představen autory v roce 1978, je **Systémový přístup Dicka a Careyho**. Tento model zahrnuje devět kroků:

- **Identifikace výchovně-vzdělávacích cílů**
- **Analýza výuky** – stanovení jednotlivých kroků k dosažení žádoucích cílů
- **Identifikace vstupních charakteristik studentů** – chování, dovednosti, postoje
- **Stanovení cílů** – detailní převedení cílů do konkrétních výkonnostních cílů
- **Vytvoření hodnocení stanovených výkonnostních cílů** – stanovení kontroly učení
- **Vytvoření strategie výuky** – stanovení metod a forem výuky podle daných cílů
- **Výběr a tvorba vzdělávacích materiálů** – výběr a tvorba výukových materiálů na základě předchozích kroků
- **Návrh formativní evaluace** – získávání průběžných údajů pro zlepšování výuky
- **Návrh sumativní evaluace** – hodnocení výuky jako celku

(Dick, Carey, 2004; in Zounek 2021)

Čerpat můžeme také z dalšího modelu, takzvaného **Univerzálního designu**, který navíc bere zřetel na znevýhodněné žáky a usiluje o přizpůsobení vzdělávacího prostředí potřebám žáků. Zohledňuje tak principy inkluzivního vzdělávání. Jen doplňme, že tento model může být časově náročnější, protože vyžaduje zohlednění jedinečnosti každého studenta a adaptaci cílů, metod a postupů podle identifikovaných potřeb. V tomto směru je poměrně ambiciózní. Ale může nám být další inspirací při tvorbě výuky. Při plánování výuky podle Univerzálního designu se můžeme opřít o následujících devět principů:

- **Přístupnost** – znamená zapojení a podílení se na výuce všemi aktéry podle jejich individuálních potřeb
- **Flexibilita** – umožňující různé způsoby vedení výuky a učení
- **Pochopitelnost vzdělávacího obsahu** odpovídající dovednostem studentů
- **Čitelné a vnímatelné informace** pro všechny studenty včetně znevýhodněných

- **Tolerance k chybám a konstruktivní zpětná vazba**
- **Minimalizace fyzického úsilí**, které není nezbytné pro plnění úkolů a učení
- **Prostor a velikost prostředí** jsou vhodně upraveny pro potřeby studentů, jejich mobilitu a komunikační potřeby
- **Komunita učících se** podporující komunikaci a interakci mezi studenty a učiteli
- **Příznivé klima**, ve kterém je diverzita studentů vítanou příležitostí k obohacení všech

5.4 Přínosy a úskalí e-learningu

E-learningová výuky má své přínosy a specifické problémy. Výzkumnice Porocani a Zaccellari (2021) provedly výzkum mezi studenty základních, středních a vysokých škol v Albánii a došly k těmto závěrům. Mezi výhody online výuky patří **nízká cena**. Půl dne online kurzu se rovná hodině klasické výuky. Distanční kurz snižuje mnoho nákladů, například najímání instruktorů, pronajímání zařízení či prostorů, tištění materiálů a cestování. Studenti se mohou učit **odkudkoliv a kdykoliv**. Studenti neztrácejí čas stěhováním se z budovy do budovy. Další výhodou je **pohodlí a flexibilita**. Tuto výhodu využijí zejména studenti, kteří již pracují. **Přizpůsobení se individuálnímu učebnímu stylu** - studenti se mohou učit vlastním tempem a stylem, který jim nejlépe vyhovuje, což jim umožňuje vstřebat více informací. Ti, kteří potřebují více času na porozumění určitému tématu, mohou postupovat pomaleji a mohou si informace kdykoliv zopakovat. Opakování zlepšuje uchování informací. Toto zjištění potvrzuje také studie provedená mezi americkými korporátními zaměstnanci, kde se míra absorpce studijních materiálů se zvýšila z 25 na 60% (Urdan, Weggen, 2020). Je třeba zmínit, že se jedná o výzkum jiné cílové skupiny než studenti. Velkou výhodou e-learningové výuky je **snadná aktualizace výukových materiálů**, kdy tištěné materiály je třeba znovu vytisknout, což je pomalé a poměrně drahé. Oproti tomu materiály uložené v online prostředí

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Lze aktualizovat neprodleně a ihned je předávat studentům (Porocani, Zacellari, 2021). V další mezinárodní studii, provedené mezi studenty vysokých škol v Portugalsku, Spojených arabských emirátech a Ukrajině došli výzkumníci k podobným závěrům. Jejich studie potvrdila, že mezi výhody e-learningu patří **vlastní tempo studia**, **flexibilita studia** v čase a místě. **Úspora času** během dojíždění do školy a také fakt, že distanční výuka často **stojí méně** (Fidalgo, Thorman, Kulyk, Lencastre, 2020).

Nevýhodou distanční výuky jsou velké nároky na **sebedisciplínu studenta** a **dovednost v řízení času**. Současně 87% studentů zkoumaných albánských škol prohlásilo, že postrádali **sociální kontakty a setkávání**. E-learning není vhodný pro všechny předměty, protože **nemůže nahradit praktickou výuku**. Můžeme naučit žáky historii basketbalu a pravidla hry. Ale nenaučíme je, jak opravdu hru hrát. Dalším úskalím je **závislost na technologiích** – kvalitu výuky limitují jak digitální dovednosti učitele a žáků, tak zvolená platforma výuky a v každodenní rutině také kvalita připojení (Porocani, Zacellari, 2021). Tato zjištění potvrzují a doplňuje výše zmíněná mezinárodní studie. Konstatuje, že mezi nevýhody e-learningu patří **pocit izolace**, problémy s **udržením motivace**, nedostatek **interakce tváří v tvář**, potíže se získáním okamžité **zpětné vazby**, potřeba trvalého a **spolehlivého připojení** a příležitostně **problémy a akreditační kurzu** (Fidalgo, Thorman, Kulyk, Lencastre, 2020).

Spokojenost s kurzem byla srovnatelná v obou formátech výuky – distančním i prezenčním. Studenti se ovšem shodli, že prezenční formát výuky je jednodušší a že se zde naučili více. Současně konstatují, že online výuka vyžaduje větší úsilí (Fidalgo, Thorman, Kulyk, Lencastre, 2020).

5.5 Online technologie ve vzdělávání

Pro současnou společnost je charakteristický dynamický, až překotný vývoj technologií ve všech jejích podobách. Od neustálého zdokonalování hardwarových prostředků přes množství počítačových programů až po raketový boom volně dostupných internetových služeb či neustále aktualizovaných mobilních aplikací, případně virtuální reality (Zounek, 2021). S rozvojem digitálních technologií ve vzdělávání byla například také Bloomova taxonomie edukativních cílů doplněna o návrhy, které s digitálních nástrojů použít pro dosažení jednotlivých kognitivních cílů. Vznikla tak Churchesova (2009) **Bloomova digitální taxonomie** (viz příl. 1), která dává učitelům užitečný přehled o tom, který digitální nástroj zařadit do výuky tak, aby volba byla součástí celkové didaktické analýzy, nikoliv náhodným experimentem.

Je zřejmé, že současní studenti vyžadují poutavější zkušenost se vzděláním v kombinaci s nepřetržitým přístupem k informacím (Kitsantas, Dabbagh, 2010; in Zounek, 2021). Na druhou stranu bychom měli mít na paměti i jiné názory nebo výsledky výzkumu, které říkají, že i dnešní studenti oceňují roli učitele a tradiční metody výuky (Dahlstrom, 2015; in Zounek, 2021).

V oblasti e-learningu můžeme za zásadní milníky technologického vývoje považovat jednotlivé fáze vývoje internetu probíhající od devadesátých let minulého století. První fáze, označovaná **Web 1.0** byla charakteristická převážně statickým publikováním informací v hypertextové podobě, je proto známá jako fáze kognitivní.

Okolo roku 2005 se objevují nové platformy a aplikace, jejichž filozofie je postavena na komunikaci uživatelů, spolupráci a sdílení různých typů informací. Tato fáze proměny internetu

je označována jako **Web 2.0**, respektive **Web 3.0**. Tuto fázi můžeme obecně označit jako sociálně konstruktivní (Fuchs, 2008; in Zounek, 2021). Tolik z historie a představme si současné nástroje, systémy a mobilní technologie.

LMS – systémy pro řízení učení

Learning management system neboli systém pro řízení učení představuje v současné době asi nejrozšířenější virtuální prostředí pro podporu elektronické formy vzdělávání. Poskytuje studentům i vyučujícím propracovanou architekturu administrace studia, nahrávání a prohlížení studijních materiálů, vykonávání studijních aktivit, evidenci studijních výsledků a to vše při poměrně snadném ovládní. Mezi nejvíce rozšířené patří open source systém **Moodle**, vyvíjený a podporovaný v rámci celosvětové komunity. Mezi další často používané systémy patří Sakai, Canvas a Schoology. Pro všechny LMS platí nutnost obsazení role administrátora, který zajišťuje technickou správu systému a podporu učitelů při jejich ovládní a řešení souvisejících problémů (Zounek, 2021).

Výše zmíněný Moodle slouží pro řízení výuky především na vysokých školách. Aplikace určená mateřským, základním, středním a vyšším odborným školám v České republice se nazývá Škola OnLine. Je to interaktivní školský informační systém, který umožňuje zpracovávat prostřednictvím internetu školní agendu a data. Umožňuje zasílání emailových zpráv učitelům, studentům i rodičům, ukládání výukových materiálů, zadávání úkolů, generování testů a zaznamenávání hodnocení. Zajišťuje jednoduchý, bezpečný a rychlý přístup k potřebným informacím na základě určeného přístupu jednotlivým uživatelům, tedy vedení školy, učitelům, žákům i rodičům.

Google aplikace a MS Teams ve vzdělání

Online aplikace firmy Google vystoupily během pandemické výuky do popředí a našly široké uplatnění i v online výuce. Jedním z nich je **Google classroom**, která v době pandemie prošla poměrně velkým vývojem i proto, že ji začalo používat velké množství škol, od základních až po univerzity. Google Classroom lze chápat i jako LMS, protože je zde možné realizovat kompletní výuku. Umožňuje komunikovat se studenty textovou formou, a je velmi snadné vygenerovat odkaz na Google Meet, který je navíc dostupný účastníkům na úvodní stránce kurzu. Celý kurz je možné strukturovat do bloků či lekcí, v jejichž rámci je možné vytvářet otázky, úkoly a materiály. Součástí kurzu může být i hodnocení (Zounek, 2021).

Dalším velmi oblíbeným nástrojem se stal **MsTeams**, což není jen program pro týmovou spolupráci nebo jen organizaci video hovorů, ale díky propojení s kalendářem, chatem a dalšími službami nejen firmy Microsoft jako je Sharepoint, OneDrive, Trello, OneNote představuje kompletní prostředí jak pro firmy, tak pro školy (Zounek, 2021).

Velmi využívanou součástí výuky se stal **YouTube**, oblíbený pro vyhledávání vhodných videí ve výuce. Další možnost sdílení textů, tabulek prezentací či formulářů nabídl **Disk Google**.

Komunikační nástroje

Zejména v době uzavření škol a přechodu na online výuku byla synchronní komunikace často jednou z mála možností, jak snadno a rychle komunikovat se spolužáky, učiteli, kamarády nebo prarodiči. Nejběžněji je rozšířen WhatsApp a Facebook Messenger. Ale můžeme zmínit i další jako Signal Private Messenger, Telegram, Threema. Ve světě online her je často využíván TeamSpeak a také Discord, což je obecně řečeno platforma používaná různými komunitami (Zounek, 2021).

Výuková videa a prezentace, videohovory

Videohovory usnadňují komunikaci mezi vyučujícími a studenty. Pokud se rozhodneme vytvořit výukové video či prezentaci, doporučuje se vytvářet spíše jednodušší videa, která nebudou příliš kognitivně náročná a nebudou v jeden čas kombinovat příliš mnoho prvků (Brame, 2016; in Zounek, 2021). Rovněž se doporučuje omezit prvky, které zvyšují kognitivní zátěž a přitom nemají informační hodnotu, například hudba na pozadí či vizuálně složitá pozadí. Nejlépe fungují videa, která střídají záběry na instruktora s například powerpointovými prezentacemi. Záznamy z živých přednášek nejsou studenty příliš sledované. Doporučuje se spíše přirozená rychlost promluvy, i když studenti dají přednost spíše rychleji mluvícímu než pomalu mluvícímu instruktorovi. Záleží také na velikosti displeje. Výzkum srovnávající sledování videa na různých velikých displejích ukázal, že účastníci sledující vzdělávací video na větším displeji si po týdnu výuky pamatovali významně více (Reeves, Nass, 1996; in Zounek, 2021). Sledování videí na chytrých telefonech tak z hlediska učení není tak efektivní jako sledování na běžném počítači či notebooku s velkou obrazovkou. Z aplikací můžeme jmenovat například ZOOM, Whereby, Google Hangouts nebo Discord.

Wiki a Wikipedie

Wiki je původně havajské slovo pro rychlý. Označuje prostředí pro snadné editování jakéhokoliv online obsahu libovolně velkou skupinou lidí, nejčastěji všemi uživateli obsahu. Wiki webů existuje mnoho – například Wikibooks, Wikisource či MediaWiki. Ale nejznámější a největší z nich, který studenti využívají jako zdroj informací, je Wikipedie. O oprávněnosti a spolehlivosti využití tohoto zdroje se vedou až vášnivé diskuze, i když Giles (2005) ve svém článku dokazuje, že chybovost Wikipedie je srovnatelná s chybovostí Encyclopedia Britannica. Nicméně je vhodné studentům vysvětlit, že encyklopedie obecně poskytují rychlou orientační

informaci a pokud potřebují vniknout do problému hlouběji, je potřeba využít odbornou literaturu – ať již klasickou nebo odborné elektronické databáze (Zounek, 2021).

Hry a gamifikace

Hra není zdaleka novým prostředkem ve vzdělávání. Ve vzdělávání současnosti můžeme rozlišit dva základní způsoby využití her. Prvním z nich je **game-based learning**, kdy jde o využití běžných her, které nebyly původně vytvářeny za účelem využití ve vzdělávání. Příkladem může být například populární hra Minecraft (<http://education.minecraft.net>) Druhým způsobem je využívání her specificky využívaných pro vzdělávání, tzv. **serious games**. Jejím příkladem v českém kontextu je například hra Československo 38-39 (<http://cs3889.cz>) nebo Svoboda 1945 (<http://atentat1942.com>). Dalším nástrojem, který můžeme zařadit pod zastřešující název **edutainment** je **digitální storytelling** neboli vyprávění příběhů pomocí digitálních technologií. Zmínit lze také **virtuální procházky**, které umožňují navštívit zajímavá a vzdálená místa, jako jsou například významné památky, umělecké galerie, historická města, aniž by studenti museli opustit prostor školy (Zounek, 2021).

Simulace

Do oblasti vzdělávání využívající ICT vstoupily simulace, které jsou jako výukové metody využívány zejména v technických, přírodovědných a lékařských oborech, ale našli si využití i v oborech jako je ekonomie nebo právo. Jejich cílem je napodobit určitý proces, jev nebo systém tak, aby student získal zkušenost v imitaci reálného prostředí (Zounek, 2021).

Umělá inteligence

Poměrně nedávno vstoupila do vzdělávacího prostředí umělá inteligence (AI). Tato technologie funguje podobně jako encyklopedie a dobře může pomoci s prvotní orientací v problému. Za určitých podmínek použití může pomoci zvýšit efektivitu výuky a učení, ale stejně tak může

být zneužívána při plnění domácích úkolů ze strany studentů. Další její nevýhodou je povrchnost informací.

E-booky

Pojmem e-book označujeme knihu, skripta a odborné články v elektronické podobě. Výhodou je snadná přenositelnost dokumentu a také to, že s texty se dá dále pracovat – zvýrazňovat je, psát do nich poznámky, vyhledávat v nich. V ČR je poměrně malá dostupnost odborné studijní literatury v digitální podobě, i když Národní knihovna, Moravská zemská knihovna a některé univerzity již zavedly vzdálené zpřístupnění digitalizovaných archivů (Zounek, 2021).

Diskuzní fóra

Diskuzní fóra můžeme charakterizovat jako webové stránky nebo jejich části, v rámci kterých mohou uživatelé publikovat svoje názory nebo reagovat na příspěvky ostatních uživatelů. Účastníci diskuze nemusí být online ve stejnou dobu, tzv. asynchronní komunikace. Celý průběh komunikace je ukládán a k jednotlivým bodům je možné kdykoliv se vracet. Diskuzní fóra se liší přítomností nebo absencí administrátora, který může samotnou diskusi různým způsobem řídit (Zounek, 2021).

E-portfolia

Portfolia slouží jako komplexní sbírka výsledků učení. Systémy pro správu portfolií lze chápat jako virtuální učební prostředí, která jsou výrazně orientována na studenta. Student se stává aktivním účastníkem a spolutvůrcem výuky i vlastního učení. Jistou nevýhodou je ovšem netradičnost tohoto způsobu výuky (Zounek, 2021).

Asistivní technologie

Tento termín zastřešuje všechny asistenční systémy a služby. Jedná se tedy o jakýkoliv nástroj, zařízení, software nebo systém využívající moderní technologie, zejména senzory, informační a komunikační technologie, jejichž cílem je udržet, posílit nebo zlepšit funkční schopnosti jedinců se speciálními potřebami, a tím jim usnadnit každodenní život a zlepšit kvalitu jejich života, samostatnost a soběstačnost (MPSV, 2015; in Zounek, 2021). Z hlediska vzdělávání zmiňme například high-tech Braillovské terminály nebo zařízení, generující řeč. Ale patří sem i low-tech aplikace a zařízení, které zajišťují žákovi kompenzaci postižení, například čtecí řádky, multimediální knihy a podobně. Zároveň mohou poskytnout i podporu cizojazyčným studentům, například překladem výukového materiálu do rodného jazyka.

Webinář

Webinář vznikl spojením dvou slov – web a seminář – což vysvětluje, co se za tímto označením skrývá. Jde o zpřístupnění učení studentům, kteří se nacházejí ve stejném čase každý na jiném místě.

Masivní otevřené online kurzy - MOOC

Massive open online courses - jsou kurzy určené pro větší počet účastníků. Mohou být přístupné odkudkoli a kdykoli. MOOC kurzy mají velký potenciál v rámci celoživotního vzdělávání a jsou velmi často používány jako doplněk k vysokoškolskému vzdělání. Jejich nevýhodou jsou ovšem velmi nízké počty studentů, kteří kurz dokončí.

6 Didaktika distanční výuky

Výuka, bez ohledu zda má prezenční nebo distanční formu, se opírá o základní pedagogický trojúhelník. Tento koncept popisuje vztahy mezi třemi základními prvky vzdělávacího procesu: **žákem - učitelem - a učivem.**

Výsledný výkon žáka ovlivňuje několik faktorů. Mezi nejdůležitější patří temperament a typ smyslového vnímání žáka. Dále je to žákova motivace a prostředí, ve kterém se výuka odehrává a které je ideálně uzpůsobeno procesu učení. Zkušený a dobrý učitel přináší do výuky svou odbornost, své postoje a zkušenosti. Buduje svou autoritu a důvěru žáků, motivuje své žáky. Usiluje o pozitivní klima ve třídě, ve kterém se žáci lépe učí. Klima ve třídě při prezenční výuce může ovlivnit změnou zasedacího pořádku, aby optimalizoval výukový proces. Učitel by měl své žáky chválit. Zároveň musí být schopen zabránit nevhodnému chování, které by mohlo narušit proces učení.

Distanční výuka vychází ze zásad e-learningového vzdělávání (viz kap. 5.2). Platí, že učitel musí být velmi pozorný a přesný při online zadávání úkolů. Měl by být dostupný pro své žáky, například v rámci komunitní whatsappové skupiny, aby se na něj žáci mohli v případě nejasností obrátit. Je nápomocný pro případ technických potíží s komunikační technikou. Při online výuce je základem **pochopitelnost vzdělávacího obsahu, čitelnost a vnímatelnost obsahu.** Stejně jako v prezenční výuce je důležitá **tolerantnost k chybám a konstruktivní připomínky** k jejich řešení. Učitel poskytuje zpětnou vazbu na zadané úkoly. V této činnosti má být konzistentní. Určitou nevýhodou je velká časová náročnost kontroly zadaných úkolů. Z hlediska efektivity je naopak výhodné testování znalostí pomocí online testů. Jejich příprava je sice časově náročná, ale jejich vyhodnocování je automatizováno.

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Podle výzkumu provedeného výzkumníky z Hradecké univerzity (Maněnová, Wolf, Skutil, Vítová, 2021) vstupují během distanční výuky do výukového procesu nově nebo v nové roli tři faktory. Zcela novým faktorem je **faktor ICT kompetencí** všech aktérů. Novou podobu a význam nabývá také další faktor, a to **faktor organizace vzdělávacího prostředí**. Svou roli také rozvinul **faktor výukových metod a formy výuky**. Autoři studie distančního vzdělávání zkoumali problematiku distančního vzdělávání na základních školách v období doznívání pandemie Covidu-19. Tato diplomová práce se sice zabývá výukou na středních školách, ale věřím, že většinu závěrů výzkumu je využitelná i pro střední školy.

Za svůj výzkumný vzorek si zvolili takzvané „Malé školy²“, které považují za „jazýček“, neboli ukazatel na poli základního vzdělávání. Právě komunitní fungování malých škol a vzájemná blízkost žáků a vyučujících tak podle názoru výzkumníků dovoluje nejlépe zmapovat zkoumanou problematiku. Pro svůj výzkum oslovili výzkumníci šest malých základních škol. Cílem studie bylo získat hluboký vhled do dané problematiky. Za tímto účelem si zvolili kvalitativní výzkum založený na tzv. fenomenologickém³ přístupu. Vzhledem k provedenému typu studie jsou si výzkumníci vědomi obtížného zobecnění závěrů studie,

² **Malá škola** je obvykle chápána jako instituce, která je běžná ve venkovských oblastech. Zřizuje se v obcích, kde klesá porodnost a dochází k odlivu obyvatel. Umožňuje zde výuku v malých učebních skupinách, často se složenými třídami, dvoutřídkách nebo vícetřídkách, popřípadě se může jednat o školu s víceletým gymnáziem. Jde o mezinárodně známý a uznávaný typ školy.

³ **Fenomenologie** - znamená obecně přesné zkoumání jevů. Místo zkoumání podstat a skutečností samých se tedy zabývá zkušeností, tím, jak se věci „samy“ člověku ukazují v jeho vlastním vědomí.

ale například vyučující a ředitelé škol, kteří prošli stejným procesem distanční výuky během pandemie Covidu-19, mohou snadno posoudit dané závěry.

Jeden zásadní rozdíl nalezneme mezi výukou na základních a středních školách. Do procesu výuky již nevstupují rodiče. Ti maximálně řeší počet počítačů v domácnosti tak, aby se dostalo na všechny potomky. Ale někdy i toto nechají na samotném žákovi, a škola tak zapůjčí svému studentovi laptop konfigurovaný pro výuku. Další úloha rodičů spočívala v zajištění dostatečně silného připojení. Ale samotný proces výuky již nechávali rodiče zcela na žácích.

Faktor ICT kompetencí

Již před pandemií učitelé ovládali základní práci s počítačem, jako je tvorba dokumentů, prezentace a komunikace prostřednictvím mailu. Kromě toho někteří učitelé používali interaktivní tabuli. Nicméně učitelé nebyli připraveni využívat technologie pro online komunikaci a výuku. Pragmaticky řečeno, používat počítač při výuce je něco jiného než výuka přes počítač. První jarní vlna pandemie zastihla školy nepřipravené. Většina škol hledala způsob, jak své žáky vzdělávat. Převažovala výuka offline, jinde si volil učitel způsob výuky podle svých možností a zkušeností, jinde nastavili komunikační platformu a sjednotili ji pro celou školu. Neobvyklá situace ovšem vyžadovala ICT kompetence také od žáků i rodičů.

Během letních prázdnin se školy již systematictěji připravily na možnost druhé vlny pandemie a vzdělávaly a proškolily své učitele. Lze konstatovat, že obecně došlo k pozitivnímu posunu v kompetencích v oblasti práce s informačními a komunikačními technologiemi. Zároveň výzkum ukázal, že rozvoj digitální gramotnosti všech aktérů hraje klíčovou roli v efektivním distančním vzdělávání (Maněnová, Wolf, Skutil, Vítová, 2021).

Faktor organizace vzdělávacího prostředí

Školy měly upravený rozvrh, výuková hodina netrvala 45 minut, ale byla zkrácená. Nebyly vyučovány všechny předměty, žáci měli zhruba polovinu vyučovacích hodin. Důležitá se zdála čtvrt hodina před zahájením vyučování, kdy učitelé mluvili s žáky, řešili sociální a technickou stránku věci. Všechny malé školy dospěly k závěru, že výuka v menších skupinách je efektivnější. Pět žáků ve skupině se zdá ideálním počtem pro kvalitní výuku. Zároveň ke kvalitě výuky přispěla půlhodinová sebereflexe týdně, tedy online sezení žáka s učitelem.

Školy se shodují, že poskytovaly žákům potřebné technické vybavení, pokud bylo potřeba. Obvykle ředitelé malých škol řešili individuálně případné problémy s online připojením žáků. (Maněnová, Wolf, Skutil, Vítová, 2021).

Faktor výukových metod a forem výuky

Dle výsledků výzkumu se ředitelé rozdělili do dvou skupin. Jedna skupina tvrdila, že používají téměř stejné metody práce bez ohledu na to, zda je distanční nebo prezenční výuka. Na druhé straně byla skupina ředitelů, kteří hledali jiné metody výuky než ty, které uplatňují běžně na školách. Obě skupiny se ovšem shodly, že je třeba důkladně zvážit, jakým učivem je skutečně nutné se v online výuce zabývat. Zjistili, že snížení časové dotace výuky musí být doprovázeno přizpůsobením a omezením obsahu výuky. Nelze trvat na tom, že se probere stejný objem učiva jako v prezenční výuce. Bylo nutné zpomalit a vybrat k výuce to podstatné. I tak příprava na výuku byla pro učitele časově velmi zatěžující. Na druhé straně rodiče měli pocit, že časová dotace pro online výuku není dostatečná a i s nimi bylo nutné komunikovat. Jeden z procesů, který se školám osvědčil, bylo zapojení takových metod výuky a učení, které v ideálním případě integrují všechny vzdělávací oblasti a mají přesah do praktického a rodinného života dítěte. Jako nejčastější metodu uváděli ředitelé práci na projektech, kde děti mohly zapojit rodiče

i prarodiče, jako je například téma Sametové revoluce. Bylo skutečností, že školy, které využívaly metodu projektového vyučování a podporovaly děti v samostatně řízených činnostech, měly lepší pocit z výkonů žáků. Další oblíbenou činností dětí bylo být aktivně zapojen do nějaké činnosti, pracovat současně se svým učitelem, například při využití Google map.

7 Metodologie práce

Těžištěm této práce je zjistit, jak vnímali žáci střední školy distanční výuku, které metody online výuky pro ně byly přínosné, schůdné a oblíbené. Cílem výzkumu bylo ověřit, jak přijímali výuku jednotlivých dovedností, ověřit postoj žáků k distančnímu studiu a zaznamenat jejich návrhy, co udělat lépe.

Z toho vplynuly následné výzkumné otázky:

- Jaké metody a formy distanční výuky hodnotí žáci střední školy jako přínosné během protiepidemických opatření v letech 2020 – 2021?
- Považují žáci střední školy distanční výuku za správné řešení absence prezenčního vyučování během protiepidemických opatření v letech 2020 – 2021?

Za účelem zkoumání těchto jevů jsem zvolila kvalitativně orientovaný výzkum, jehož výhodou je podrobná analýza zkoumaných dat. Výzkumník se pro výzkum rozhodl využít zásady zakotvené teorie. Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz a informuje o názorech účastníků. Zpráva o kvalitativním výzkumu obsahuje rozsáhlé citace z rozhovorů a poznámek, které si výzkumník dělal při práci v terénu (Hendl, 2016).

S žáky bylo vedeno individuální polostrukturované interview (viz příl. 6), jehož výsledky byly zapisovány ručně. Žáci při rozhovoru s výzkumníkem odpovídali na připravené základní otázky a zároveň se výzkumník hlouběji doptával na jednotlivé odpovědi. Během těchto osobních rozhovorů bylo systematicky zkoumáno, jak žáci odpovídají. Zajímala jsem se o jejich individuální perspektivy a snažila se porozumět, co stojí za jejich konkrétními hodnotami. Identifikovala jsem specifické motivace, zkušenosti a hodnoty, které měly vliv na jejich odpovědi. Tato metoda mi umožnila nejen zachytit rozmanitost postojů ve vzorku respondentů, ale též hlouběji poznat a porozumět důvodům, které formují jejich odpovědi. Tím jsem dosáhla komplexnějšího a detailnějšího vhledu do zkoumaného pedagogického jevu.

Jsem si vědoma problému zobecnění výsledků, což je obecný rys kvalitativně vedených výzkumů. Co nejvyšší validita je v tomto případě zajištěna přímým kontaktem s participanty a rozsáhlým a přesným popisem získaných odpovědí včetně autentických citátů.

7.1 Polostrukturované interview

Polostrukturované interview je pravděpodobně nejrozšířenější podobou rozhovoru (Skutil a kol. 2011). Je kompromisem mezi strukturovaným interview, kde participant odpovídá na předem připravené otázky a vybírá z předem připravených odpovědí a nestrukturovaným rozhovorem, který se podobá běžnému rozhovoru. Je vlastně dialogem nad určitým tématem.

V polostrukturovaném interview se tazatel drží předem připravených otázek, avšak reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta. Obecně, výhodou interview je přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou. Umožňuje volnost a pružnost v kladení otázek a dále je také možné sledovat verbální a neverbální reakce respondenta. Jistou nevýhodou je obtížnější

zaznamenávání odpovědí (Skutil a kol. 2011). V našem výzkumu musím toto potvrdit. Zapisování zdůvodnění jednotlivých odpovědí poněkud zpomalovalo dobře plynoucí rozhovor.

Otázky byly rozděleny do čtyř oblastí. Tři oblasti se věnovaly podrobně samotnému získávání a přenosu vědomostí. Zkoumaly výukovou online hodinu, domácí přípravu a ověřování znalostí. Poslední, čtvrtá oblast zahrnovala již jen dvě otázky. Otázky se doptávaly participantů na názor, zda učit nebo neučit během pandemie a jednu doplňující otázku (viz příl. 6).

Právě během kladení poslední otázky třetímu z respondentů „Dodal bys ještě něco k výuce angličtiny online?“ narazil výzkumník na opravdu autentickou a neočekávanou odpověď. Proto se dalších participantů již cíleně dotazoval na tuto informaci a zpětně oslovil i participanty, s kterými již měl výzkum ukončený. Po získání všech odpovědí bylo přistoupeno ke kódování a vyhodnocení odpovědí. V první fázi se jednalo o pročítání výpovědí participantů a otevřený způsob kódování. Po setřídění a zorganizování prvotní pojmové analýzy bylo přistoupeno k axiálnímu kódování, které sloučilo určité kategorie do několika obecnějších. Z nich pak selektivním kódováním vyplynula hlavní témata výzkumu, která jsou interpretována v kapitole č. 9.

7.2 Výzkumný vzorek

V kvalitativním výzkumu je nejlepší výběr takových osob, skupin či produktů, které poskytují bohaté a autentické údaje k vytvoření nové teorie nebo nových otázek. Počet participantů nemusí být velký, ale musí být dobře vybrán, aby poskytl požadované informace (Skutil, 2011). Velmi důležitou zásadou v kvalitativním výzkumu je nezveřejňovat osobní údaje, aby nedošlo k poškození zkoumaných osob. Výzkumník u publikovaných výsledků musí důsledně dbát na utajení identity osob (Gavora, 2010).

Pro účast ve výzkumu jsem vybrala celkem 8 participantů – čtyři dívky a čtyři chlapce. Výběr žáků pro výzkum byl záměrný tak, aby pokryl jednotlivé typy žáků. Od úspěšného a motivovaného žáka extrovertního temperamentu, dále žáka spíše pohodlného až po dva informanty, jejichž rodinné zázemí procházelo krizí, rodiče se rozváděli a žáci často nechodili do školy.

Také studijní obory participantů se lišily. Čtyři žáci byli z Přírodovědného lycea, což je gymnaziální obor studia – tři dívky a jeden chlapec. Čtyři žáci byli z oboru Agropodnikání, konkrétně jedna dívka a tři chlapci. Tento obor je obrácen více do praxe a i žáci upřednostňují spíše praktické učení než složitou teorii. Výzkum byl prováděn záměrně na konci května a v průběhu června 2023, tedy po maturitní zkoušce participantů. Tím výzkumníci zajistili, že odpovědi byly svobodné a neovlivněné obavami z maturitního zkoušení, kde je výzkumník v roli zkoušejícího.

7.3 Etika výzkumu

Etika kvalitativního výzkumu, který kombinuje polostrukturovaný rozhovor s následným hloubkovým dotazováním, představuje komplexní metodologický přístup vyžadující pečlivou pozornost k etickým otázkám. Při navrhování a provádění tohoto výzkumu bylo nezbytné respektovat zásady autonomie, dobrovolné účasti a zajištění soukromí respondentů. Etickým imperativem je také transparentnost ohledně účelů výzkumu, a to jak ve zpracování otázek, tak i ve způsobu, jak budou odpovědi využity.

Při druhé fázi interview, kdy probíhalo hloubkové dotazování, bylo důležité respektovat osobní hranice respondentů. Výzkumník by měl být schopen citlivě reagovat na projevené emoce či citlivá témata, aby minimalizoval možnost nežádoucích psychických dopadů na účastníky

(Hendl, 2016). Zároveň ovšem usiluje o pravdivé odpovědi. O to více, že výzkumník se doptával participantů, kteří byli jeho bývalými studenty.

Důraz byl kladen na dobrovolnou účast při rozhodování o účasti na výzkumu. To bylo zajištěno získáním informovaného souhlasu participantů. Informovaný souhlas má dvě roviny. První rovinou je dobrovolný souhlas účastníků s účastí ve výzkumu. Druhou rovinou je úplnost informování účastníka o zaměření a cílech výzkumu (Skutil, 2011). Tento souhlas byl nedílnou součástí přípravy před rozhovorem (viz příl. 5).

S potěšením konstatuji, že žádný z mnou oslovených participantů neodmítl účast na tomto výzkumu a zdálo se, že odpovídají velmi soustředěně, upřímně a autenticky.

8 Příklad reálné distanční výuky angličtiny

Jedním ze závěrů studie, se kterými se jako učitel na střední škole rozhodně ztotožním je, že používání počítače při prezenční výuce je něco jiného než distanční výuka s počítačem.

Vzhledem k dynamické povaze naší školy jsme již ve druhém týdnu po březnovém uzavření škol začali zkoumat možnosti komunikace s žáky pomocí platformy Skype. Od třetího týdne měli žáci čtvrtých ročníků pravidelné vzdělávací aktivity a od čtvrtého týdne se tento model rozšířil i na ostatní ročníky.

Před započítím vzdělávacího procesu se vynořila řada organizačních výzev, které bylo nezbytné vyřešit. Pedagogický sbor absolvoval sérii online školení zaměřených na efektivní využití platformy Skype. Studentům z rodin s omezenými sociálními možnostmi nebo z domácností s více dětmi a nedostačujícím počtem počítačů byly zapůjčeny notebooky ze

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

školního vybavení. Klíčový aspektem pro úspěšný průběh vzdělávacího procesu byla kvalita internetového připojení, kterou jsme řešili jak my učitelé, tak žáci ve svých domovech.

Vyučovali jsme v 30minutových lekcích, po kterých následovala 30minutová přestávka. Tím se dosáhlo toho, že vyučovací hodina začínala vždy v celou hodinu. Zároveň tak vznikl prostor pro popovídání si se třídou, pro dořešení problémů s jednotlivci anebo pro prodloužení hodiny podle potřeby vyučujících. V prvních týdnech žákům nevadilo prodloužení hodin. Například v předmětu Základy společenských věd rádi pandemickou situaci zkoumali, sdíleli a povídali si o ní. Později si ale délku lekcí mnohem více hlídali.

Rozvrh byl pevně stanoven. V prvních měsících žáci obdrželi ráno odkaz na každou hodinu zvlášť. V další části pandemie byly odkazy dány pevně na každého vyučujícího a žáci „vstupovali“ k vyučujícímu do třídy.

Během samotné výuky měli žáci vypnutý mikrofon i kameru z důvodů kvality připojení. Zapínali si mikrofon, jen když byli vyvoláni. Proto jsem upřednostňovala vyvolávání podle abecedy, aby si žák mohl předem zapnout mikrofon. Pouze před nebo po výuce jsme se krátce viděli a slyšeli.

Komunikační platforma

Celou dobu pandemie jsme vyučovali na platformě Skype. To bylo v pozdějších měsících pandemie někdy kritizováno, ale důvodem byla jednoduchost platformy, kterou zvládali všichni učitelé.

Emailové adresy

Jedním z prvních opatření na naší škole bylo zavedení jednotných emailových adres, které označovaly jednotlivé třídy. Takže namísto kreativních studentských názvů typu

„lcjenej@seznam.cz“ nebo veruscinyagraci@email.cz jsme přešli k přehlednějším a odvoditelnějším adresám typu lc@sosstibro.cz. To nám s kolegy ušetřilo mnoho času při zadávání emailové adresy té které třídy. Problém ovšem nastal v září, kdy se z prvních ročníků staly druhé a přišly nové první ročníky. Na naší škole jsme vytvořili nové adresy vynecháním tečky – tedy lc@sosstibro.cz.

V prvních týdnech pandemie jsem studentům posílala plán hodiny předem, abychom ušetřili čas s organizováním hodiny. Později již byli zvyklí na systém hodiny nebo jsem oznámila náplň další hodiny koncem předcházející hodiny a nebylo již tak důležité plán hodiny posílat. Rozhodně jsem ale zadávala domácí úkoly z každé hodiny.

Rychlá komunikace na sítích

Emaily nejsou pro e-generation studenty běžný způsob komunikace, a proto jsme jako třídní učitelé urychleně se třídami založili whatsappové nebo messengerové skupiny, které se staly nepostradatelnou součástí komunikace. Vyplatilo se založit si takovou skupinu s každou třídou a pro každý předmět, kde učitel vyučoval. Velmi to usnadnilo komunikaci a odpovědi byly rychlé a pohotové.

Výukové prezentace

Standardně používám při výuce angličtiny interaktivní tabuli pro pouštění poslechů, výukových videí s reálnými situacemi nebo pro pouštění reálií anglicky mluvících zemí, například z YouTube. Naopak žáci přinášejí své prezentace a představují v angličtině osobnosti, které obdivují, svou snovou dovolenou anebo fakta či osobní zkušenosti z anglicky mluvících zemí. Také učebnice angličtiny jsou obecně koncipovány interaktivně, obvykle zábavně a vtahují studenty do výuky.

První otázka, která mě v souvislosti s chystanou online výukou napadla, byla, že studenty musím něčím zaujmout, aby byli ochotni zůstat u výuky, která v prvních týdnech pandemie nebyla povinná. Volba padla na gramatické jevy, které všem něco přinesou a pokud je studenti dokáží aplikovat, přinesou jim snad i pocit úspěchu. Pro výklad gramatiky jsem připravila prezentace s postupným zobrazováním řádků (viz příl. 2). Prezentace byly ukončeny několika větami k překladu určenými k ověření nové látky. Tak měla část studentů možnost vyzkoušet si novou gramatiku. Pak jsme otevřeli učebnice a pokračovali v procvičování.

Báječný nástroj iTools

Výuka prvních až třetích ročníků na naší škole probíhala s podporou učebnice English File 3rd edition britského nakladatelství Oxford. Obrovským pomocníkem při výuce se ukázal English File iTools – tedy nástroj, kdy jsem mohla z DVD sdílet na obrazovce učebnici nebo procvičovací sešit. Zároveň jsem mohla zobrazit výsledky, zvýraznit požadovanou větu k překladu, přímo spustit poslech nebo video pouhým kliknutím na ikonku. Žáci pak měli před sebou papírovou formu této učebnice, do které vpisovali a jen si kontrolovali mnou zobrazené výsledky.

Čtení článků

Pokud jsme četli článek, snažila jsem se co nejvíce zapojit žáky. Proto obvykle jeden četl a následující žák překládal. Zdržení nastávalo při předávání slova, respektive při zapínání a vypínání mikrofonů.

Domácí úkoly – samostatné procvičování

Probrané gramatické téma pak žáci dostali za domácí úkol. Často jsem využívala online cvičení z internetových stránek, kde se chyby ihned zobrazují a žáci tak dostávali okamžitou zpětnou vazbu. Nejvíce jsem využívala stránky českých autorů www.helpforenglish.cz, kde výhodou je

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

i vysvětlení chyby v češtině. Ale také zahraniční stránky www.test-english.com nebo www.perfect-english-grammar.com nebo [https//en.islcollective.com](https://en.islcollective.com).

Domácí úkol ovšem nezahrnoval jen suchopárné gramatické cvičení. Procvičování se mohlo odehrávat na pozadí videa – jako například procvičování tvoření minulého času pravidelných a nepravidelných sloves na pozadí videa „Mr. Bean in train“ (viz příl. 3). Nebo stupňování přídavných jmen na pozadí kreslených vtipných příběhů o zvířatech (viz příl. 4). Zejména posledně zmiňované stránky [https//en.islcollective.com](https://en.islcollective.com) jsou výborné a najdete zde velké množství přehledně uspořádaných videí upravených pro výuku anglického jazyka. Často jsem také využívala online četbu článků s otázkami na porozumění nebo poslechy s odpovídáním na otázky, ověřující porozumění. Témata jsem také aktualizovala, například podle období Vánoc, Velikonoc a podobně.

Na internetu naleznete v současnosti mnoho možností výuky angličtiny. Zkoumat tyto možnosti je ovšem časově velice náročné, a proto bych doporučila rozhodnout se pro tři nebo čtyři zdroje a doplňovat svou výuku pouze z těchto zdrojů.

Žáci výsledek testu-tréninku ofotili. Cílem bylo dosáhnout minimální úspěšnosti 80%. Pokud jí nedosáhli, museli cvičení opakovat. Obvykle mi posílali 100% výsledky. Požadovaný výsledek nahráli do školního systému, kde jsem já předem zadala domácí úkol – tedy odkazy na online cvičení nebo stránku a cvičení z procvičovacího sešitu. Splnění úkolu jsem známkovala známkou s hodnotou 25% - splnění 1, nesplnění 5, splnění na 70 % známkou 2. Obvykle jsem zadávala tři úlohy, a pokud žák nesplnil všechny tři, přiměřeně jsem snižovala známku. Musím zmínit, že žáci zadané úkoly plnili, výjimečně třeba přehlédli část úkolu.

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Dalším tématem, které také musím zmínit, je časová náročnost kontroly úkolů – tedy otevírání příložených souborů, které přicházely v různých formátech. Výhodné bylo stáhnout všechny příložené soubory najednou mimo program Bakalář, postupně otevřít a zkontrolovat soubory a pak se vrátit do softwaru Bakalář a přidělit známky.

Ověřování znalostí

Naše škola využívá pro řízení výuky LM systém Bakalář. Během začátků pandemie jsme jako učitelé absolvovali online školení, jak systém co nejdříveji využívat. Objevili jsme možnost online testů. Mimochodem, zde mohu potvrdit výsledky šetření výzkumu malých škol. Vzájemně jsme si s kolegy pomáhali a sdíleli naše zkušenosti. Jedno školení poskytl provozovatel softwaru Bakalář. Další dvě velmi praktické a zacílené na potřeby našich studentů, vedla mladší kolegyně. Chci zmínit, že tato kolegyně patří do generace digital immigrants, takže mohu potvrdit názor, že digitálně zdatní jedinci se najdou i v této generaci.

Nebylo problémem připravit test s cvičením na slovíčka, gramatiku nebo čtení. Vždy ale bylo třeba dát náhodné pořadí otázek i odpovědí, bez možnosti vracet se k otázce a ne zbytečně dlouhý časový limit, který by vedl ke sdílení výsledků. Zvláště jsem připravovala test na poslech, který jsem pouštěla všem společně, a studenti odpovídali na připravené otázky. Tady samozřejmě nemohlo být pořadí otázek náhodné, jen odpovědi byli pomíchané.

Přesto bylo jasné, že studenti na mobilech spolupracují. S tím se ale učitel musel vyrovnat. Měl samozřejmě volbu, zda testy nepsat vůbec nebo zda přijmout filozofii, že test studenty přeci jen aktivizuje, že si ještě jednou probíranou látku připomenou a tím si látku zapamatují.

Konverzace

Poněkud jiná byla situace se čtvrtými ročníky. Ty mají navíc seminář z angličtiny – jehož cílem je především rozmluvit studenty a probrat s nimi maturitní témata. Proto měli v online rozvrhu jak anglický jazyk, tak i seminář.

Čtvrté ročníky připravujeme s podporou učebnice Maturita activator, nakladatelství Pearson. Učebnice je vydávána v české mutaci, takže zde v češtině najdete jak popis maturitní zkoušky, tak vysvětlení gramatiky. Nemá ale žádnou online podporu, takže studenti měli před sebou otevřenou učebnici a já také. Pokud jsem chtěla pouštět poslech, musela jsem si nahrávku z CD stáhnout do počítače, jinak nahrávku studenti neslyšeli.

Během semináře byli studenti schopni připravit zadané prezentace anglicky mluvících zemí a přes sdílenou obrazovku ve Skypu je odprezentovat ostatním.

Musím souhlasit s výzkumníky, že čím méně studentů je v online skupině, tím je kvalitnější výsledek. Ohledně nácviku mluvení jsem studenty rozdělila do skupin po třech a studenti se v intervalu po 15 minutách přihlašovali k rozhovoru. Zprvu se zdálo obtížné zorganizovat takto 18 studentů, ale protože jsme časy neměnili, studenti si rychle zvykli a vše fungovalo výborně. Pokud někdo chyběl, domlouvali se studenti mezi sebou, že se přesunou do jiné trojice, abychom dříve skončili. Později přišla informace, že studenti nebudou u maturitní zkoušky konat mluvenou část a my jsme v tu chvíli hodiny věnované jen nácviku konverzace ukončili. V té době již bylo jasné, že žáci nebudou psát ani písemnou část maturity.

Při další „covidové“ maturitě v červnu 2021 byl povinný celostátní didaktický test, odpadlo psaní esejí, a studenti si mohli zvolit, zda půjdou k mluvené části maturity. Z naší školy si tuto možnost zvolila jediná studentka, která uspěla na výbornou.

Ale nechci přebarvovat situaci zcela na růžovo. Ke konci pandemie především žáci čtvrtých ročníků začali chodit na brigády, takže se připojovali přes telefon, byli nesoustředění a ne všichni byli ochotni spolupracovat.

9 Analýza a interpretace

V rámci osobního polostrukturovaného interview bylo žákům položeno celkem patnáct otázek, které zkoumaly čtyři okruhy (viz příl. 6). První z okruhů se týkal oblasti výuky, druhý okruh se věnoval oblasti domácí přípravy, třetí okruh oblasti ověřování znalostí. Poslední oblast zkoumala názory a postřehy žáků na distanční výuku. V této kapitole nalezneme hodnocení žáků konkrétní výuky angličtiny popsané v kapitole č. 8.

9.1 Výuka

Z odpovědí žáků vyplynulo, že si velmi cenili speciálně připravené výukové prezentace gramatiky (viz příl. 2). Jednalo se o jednoduché a jednoznačné prezentace s postupným zobrazováním řádků. Během prezentace žáci tyto řádky četli, překládali a odhadovali následující formu – třeba vytvoření negativu. Cílem bylo navázání na předchozí znalosti a aktivní vedení žáků k odvození pravidla. Dvě studentky komentovaly: „super, byly přehledné, a proto si je uložila do počítače“ nebo „mám je uložené, můžu se k nim vracet, to jsem ráda“.

V rámci prezentace následovalo okamžité ověření znalosti a vyvolávání jednotlivých žáků. I tato činnost byla velmi pozitivně hodnocena. „Bylo to super, hned jste mě opravila. Mohla jsem se přesvědčit, jestli to chápu“. Přestože se dalo očekávat, že žáci budou ve stresu, pokud mají mluvit do „éteru“ a zkusit nový gramatický jev – nebylo tomu tak. Tuto aktivitu vnímali velmi pozitivně. Bylo příjemné vidět, že žáci měli zájem pochopit předkládanou látku a oceňovali okamžitou zpětnou vazbu.

Z výzkumu vyplynulo, že pokud mají žáci jednoznačný a přehledný výklad gramatiky, baví je a dokáží se ji naučit. Snaží se o pochopení gramatického jevu a v rámci ujasnění si pravidel jim příliš nevádí mluvit online. „Prezentace byly přehledné – super; musel jsem přemýšlet, bavilo mě to“. To zároveň potvrzuje soudobý názor, že žáci app generation nestojí o předkládanou teorii, ale rádi prakticky objevují pravidla. Jako učitel mohu potvrdit, že v září 2021, když se žáci vrátili do školy, si gramatiku opravdu pamatovali. Jejich znalosti byly ale pasivní a nebyli příliš schopni gramatické jevy aktivně používat. Dá se konstatovat, že žáci oceňovali prezentace pro jejich jasný výklad a okamžitou možnost vyzkoušet si, zda látce rozumí.

Dále následovalo procvičování probíraného gramatického jevu v papírové učebnici s psaním a doplňováním nové gramatiky do cvičení. Tady se již odpovědi lišily, i když stále byly kladné. Žáci považovali procvičování za rozumné, ale již ne tak zábavné.: „To dělám rád“, „na procvičení dobrý, ale trochu nezábavný, až po „nikdy mě nebaví procvičovat v učebnici“. Přesto žáci nehodnotili procvičování gramatických cvičení negativně. Zdá se, že rozumí nutnosti některé jevy prostě chvíli drilovat.

Během čtení jsem se snažila žáky co nejvíce zapojit. Proto obvykle jeden žák přečetl odstavec a následující žák jej přeložil. Zdržení nastávalo při předání slova, respektive při zapínání a vypínání mikrofonů. Kupodivu čtení článků bylo vnímáno vcelku kladně, u poloviny studentů dokonce zcela pozitivně. Část odpovědí poukazovala na technické limity připojování se do hovoru a také na stud: „někdy jsem nerozuměla a bylo mi hloupý ptát se, aby to zopakoval“. Jako vyučující jsem měla obavu, že žáci neudrží pozornost a že je tato činnost nudí, ale z výsledků výzkumu je patrné, že to tak úplně nebylo. Pouze jeden žák konstatoval: „tohle nefungovalo, pozor dával jen ten zúčastněný“, ale přesto tuto aktivitu zcela nezavrhl.

Jinak žáci vnímali snahu o konverzaci. Vyvolávání a konverzace nebyly vnímány kladně. Dokonce i kladná odpověď má dodatek: „ale byla jsem ráda, že jsem vyšla na řadu jen dvakrát“. Je samozřejmé, že mluvení, tedy aktivní použití angličtiny, navazuje na pasivní znalost slovíček a gramatiky a je mnohem obtížnější. Mluvit online v běžné neřízené konverzaci vyvolávalo u části studentů stres, cítí se osamoceni, ochuzeni o podporu spolužáků. „Nerada mluvím anglicky a najednou jsem tam byla sama a nemohla se poradit se sousedem“, „bylo stresující, že musím mluvit online“. Co se týče řízené konverzace, další žák například uvedl: „tím, jak to šlo po abecedě, jsem si našel, co budu dělat, připravil jsem si přesně jen to a zbytek jsem nedělal.“ Jedna ze studentek zmínila také technické potíže a zdržování při zapínání mikrofonu. Je zřejmé, že promluvit do éteru není pro část žáků snadné, natož promluvit do éteru anglicky. Někteří toho nebyli v prvních dnech pandemie vůbec schopni. Opravdu se stalo, že aktivní žákyně, přestože se připojila a zapnula si mikrofon, nedokázala promluvit. V těchto případech může pomoci učitel, ne nátlakem, ale mě se například osvědčilo připomenutí: „Jsme ve škole, každý se tu učí něco nového a pamatuješ si heslo naší učebny? Your mistakes are the proof, that you are trying!“⁴ Postupně se to upravilo, ale přesto se několik málo žáků této situaci trvale vyhýbalo s výmluvou na nefunkční mikrofon „bohužel mi nejde mikrofon“ a do éteru prostě nemluvili. Výslovnost se po pandemické přestávce u některých žáků velmi zhoršila, ale během několika týdnů po návratu do školy se znovu upravila na obvyklý standard.

Pokud se týká udržení pozornosti, je jednoznačné, že udržet pozornost, když se vás aktivita netýká, je obtížné. Jedním z důvodů pro udržení pozornosti může být: „bála jsem se, že bude průšvih, když nebudu připravená odpovědět“. Tři ze žáků zmiňovali, že dávali pozor, jen když

⁴ Tvoje chyby jsou důkaz, že to zkoušíš.

látce nerozuměli. Další ze studentů zmiňovali, že záleželo na kvalitě připojení. Pokud bylo špatné připojení, tak přestali sledovat výuku a další studenti konstatovali, že dávali pozor, jenom když měli přijít na řadu. Žáci s povděkem kvitovali pouze třicetiminutovou vyučovací hodinu. Soudili, že obvyklých 45 minut by bylo příliš dlouhých.

9.2 Domácí příprava

Rozhovor pokračoval otázkami, které se dotazovaly na domácí přípravu (viz příl. 6). Velmi pozitivně byla hodnocena online cvičení - testy na webových stránkách s okamžitým zobrazením výsledku. Žáci hodnotili těmito slovy: „to bylo dobrý – hned se ukázal výsledek a bylo to tam vysvětlené“. Upřednostňovali, když byly gramatické jevy nakombinované, ne stále jen oznamovací věty, pak záporné a nakonec otázky. Také je motivovalo, že nechtěli mít výsledek jen například 60 %, ale chtěli vidět lepší výsledek. Jediná žákyně hodnotila tyto cvičení neutrálně, a to z důvodů technických potíží s připojením. Tato žákyně také často pracovala na mobilním telefonu.

Většina žáků vnímala dobře i procvičování v pracovním sešitě. Jedním z důvodů bylo, že bylo rychlejší procvičovací sešit vyplnit, vyfotit mobilem a odeslat do Bakaláře než se připojovat na online cvičení, pořizovat snímek z obrazovky a odesílat výsledky na Bakaláře. Úskalí tohoto procvičování ovšem bylo, že nemotivovaní studenti mohli opsat výsledky v klíči v zadní části učebnice. Jako učitel chci doplnit, že to bylo jen několik jednotlivců, kteří tuto možnost zneužívali.

Velmi pozitivně, až s nadšením, byla hodnocena zábavná videa s doplňováním slov či gramatiky. Je příjemné vidět takovou shodu. Reálná vtipná videa nebo části filmů, do kterých studenti doplňovali gramatické jevy, byly velmi oblíbené. Jejich komentáře lze vystihnout asi

takto: „super! – nová slovní zásoba a bylo to zábavný!“ Jeden ze studentů ale konstatoval, že ve škole má taková videa moc rád, ale doma mu chybělo soutěžení s ostatními. Jen jedna studentka se postavila k tomuto úkolu zcela negativně: „nenačítalo se mi to, sekalo se mi to a nedokázala jsem s tím nic udělat. Trávila jsem nad tím hrozně času, než jsem měla výsledek“. Důvodem byly opět potíže s připojením a také to, že často pracovala na mobilu.

9.3 Ověřování znalostí

Další otázky zkoumaly oblast ověřování znalostí. Byla jsem velmi překvapena, že studenti hodnotili ověřování znalostí pozitivně. Během pandemického období se mi zdálo, že jej považují za formalitu a výsledky si pro jistotu posílají mezi sebou mobilem. Ale z výzkumu vyplynulo, že přesto před sebou chtěli mít výzvu a tu se pokusit zdolat. Na druhou stranu, žáci na otázky ohledně testování neodpovídali úplně spontánně, zdálo se, že jsou jim tyto otázky poněkud nepříjemné. Jak se ukázalo, část žáků „spolupracovala“ po telefonu nebo překlápěla test do překladače. Někdy se jim ovšem text překlopil automaticky, aniž by o to usilovali, takže éterem zazněl dotaz: „Paní učitelko, a které „v“ mám vybrat?“ V nabídce totiž byly možnosti anglických předložek „in, on nebo at“, které překladač všechny přeložil jako předložku „v“.

Obvykle jsem studentům zadávala kombinovaný test, který ověřoval slovíčka, probíranou gramatiku a poslech. Ale někdy jsem ověřovala jen jednotlivé dovednosti. Ve výzkumu se proto objevily dotazy jak na jednotlivé dovednosti, tak na kompletní test. Největší úspěch měly online „písemky“ které byly komplexní a zahrnovaly ověření slovní zásoby, gramatiky a poslech nebo čtení článku.

Pokud se týká jednotlivých disciplín, pak ověření slovní zásoby preferovali žáci vpisováním slovíček namísto volby ze třech možností. Jako učitel bych toto samozřejmě také preferovala,

ale časovým problémem je pak opravování takových zápisů. Stačí jedna mezera navíc, velké písmeno na nevhodném místě a program hodnotí takový zápis jako chybu. Proto je třeba procházet takové testy ručně, což ale při zhruba sto žácích, které učím, bylo časově velmi náročné. Obvykle jsem kombinovala obě možnosti – několik slovíček přeložit a vepsat, ale většinu slovíček zvolit z několika nabízených možností a doplnit je do věty.

Test zahrnující čtení byl přijímán poměrně pozitivně, dokonce o něco více než čtení během výuky. Zřejmě pokud žáci četli sami za sebe s odhodláním odeslat v testu co nejvíce správných odpovědí, zvyšovalo to jejich motivaci článek přečíst: „text je nejdůležitější, abychom mu rozuměli. Navíc je to zábavný, rád se něco dozvím“.

Problémem se studentům zdálo testování poslechu. Studenti se obávali, a často oprávněně, nekvalitního připojení a poruch přenosu: „bála jsem se, že se to sekne“. Tato studentka navrhovala, že by možná bylo lepší poslat zvukovou nahrávku studentům, aby si ji mohl každý pustit sám, tak jak potřeboval, ale to by bohužel postrádalo smysl testu, protože studenti by si mezi sebou nepochybně před odesláním sdělili výsledky.

9.4 Kognitivní potřeby žáků

Je potěšitelné, že se studenti stoprocentně shodují, že lepším řešením během pandemie bylo učit se. Neočekávala jsem takový jednotný názor, zejména když znám neměnnou odpověď na mou řečnickou otázku, kterou kladu při prezenční výuce: „Co budeme dnes dělat? – Nic“. Zdůvodnění jejich kladného názoru bylo například takovéto: „Rozhodně ano, naučili jsme se sice méně, no i hodiny byly kratší, ale bylo to fajn a užitečný“. „Neučit se by byl hazard, že bychom úplně ztratili zvyk učit se“ nebo „chyběl by mi režim“. Jiná z odpovědí byla: „myslím si, že učit se bylo dost důležité a nevidím způsob jak to udělat jinak. Jinak by to mělo vliv na

psychiku a prokrastinaci“. Nejvíce se rozpovídal další ze studentů. „Kdyby se člověk přestal na rok a půl učit, tak by úplně vypadl ze školy. I tak jsem ztratil svůj zvyk učit se na každou zkoušku, jako jsem to dělal během prváku. A to mě třeba mrzí“.

Do výuky někdy nosím výuková videa. Jde o reálné úryvky z filmů nebo kreslené vtipné příběhy. Studenti jsou vždy potěšeni a baví je tento způsob výuky. Očekávala jsem pozitivní odpovědi, ale přesto jsem si během zpracování výzkumu uvědomila, že žáci hledají víc. „Videa byla super, nová slovní zásoba; to bylo dobrý, další slovíčka; Jeden ze studentů nebyl z videí tak nadšený, protože měl pocit, že se neučí. „Mám videa rád, ale chybělo mi soutěžení ve třídě“. Bylo zřejmé, že část žáků hledá více než zábavu – chtějí se něco nového naučit.

9.5 Co ohrožovalo výuku?

Udržet pozornost, pokud není žák právě na řadě, se podle výzkumu žákům daří, jen pokud látce nerozumí a chtějí jí pochopit, nebo se obávají postihu. Jinak není v učitelových silách udržet pozornost žáků. Zajímavé se proto jeví řešení jedné malé školy (viz kap. 9), která měla se svými žáky každý týden půlhodinové individuální konzultace. Také jeden z dotazovaných studentů navrhoval doplnit výuku pětiminutovým zkoušením, které by prokázalo aktivní znalost angličtiny.

Během rozhovoru s participanty se objevil nečekaný aspekt. Dotazovaný student se velmi emotivně rozhovořil o nespravedlnosti online hodnocení nabytých znalostí. „Hlavně zabezpečit, aby se nepodvádělo. Děsně mě štvalo, že najednou měl jedničky i ten, který měl normálně čtyřku. To mě demotivovalo v tom, abych se učil. V prváku jsem se učil v průměru na 1.1 nebo 1.3 a tak podobně, ale po Covidu jsem se na to vykašlal a učil jsem se až teď na maturitu“. Jeho výpověď byla natolik autentická a emotivní, že jsem se rozhodla na ní doptat

i ostatních studentů. Zdálo se, že děvčata tato otázka tolik netrápila. Obvykle konstatovala „ti, co podváděli, se stejně nic nenaučili“. Další z chlapců ale otázku nespravedlnosti také vnímal citlivě. „Bylo to demoralizující vidět, jak podvádějí. Hodně lidí se díky tomu protlačilo do třetího, ale pak vypadli (propadli či odešli ze školy), protože tím, že si od někoho jen opsali papír se nic nenaučili“. Jiný z chlapců vzpomínal: „řekl jsem si, že budu lepší. A byl jsem fakt rád, když jsem měl dobrou známku z písemky“.

9.6 Faktor organizace vzdělávacího prostředí

Několik studentů shodně kritizovalo platformu Skype a preferovali by lepší komunikační platformu – například Google Teams. „Bylo to děsný, víte, že zkrájím jsem mohl vyhodit kohokoliv z hovoru a nikdo na to nepřišel?“ Vysvětloval mi student s úsměvem. Až později Skype vylepšil software a objevila se hláška o tom, kdo ukončil hovor. Jeden ze studentů také oceňoval, že jsme měli napevno dané přihlašovací odkazy, kam studenti vstupovali v určitou hodinu podle rozvrhu. „Bylo to rychlejší a ušetřilo to čas“.

„Moc si cením, že lekce byly jen třicet minut, čtyřicet pět minut by bylo moc dlouhých“. Na tomto názoru se také shodlo několik studentů.

Většina žáků by se raději učila ve škole, ale není to zcela jednoznačný názor. Vliv má osobnost žáka a také jeho psychická kondice. „Já jsem radši ve škole. Je to prostředí, kde se mám učit. Nevyhovovalo mi být doma, tam se těžko soustředím. Dokonce jsme se s Vojtou (spolužák – jméno je smyšlené) ráno oblékali, jako když jdeme do školy“, konstatoval tento žák. Na druhou stranu, jeden ze studentů konstatoval: „online výuka mi nevádí, rád jsem v pohodlí domova“. Také další dva ze studentů oceňovali, že se mohli učit z domova. „Vyhovovalo mi, že nemusím

chodit do školy“. Zřejmě není náhodou, že rodinné zázemí těchto žáků bylo velmi turbulentní, rodiče procházeli rozvodem a možná to byl důvod, proč žáci nechtěli být mezi ostatními.

Faktorem, který naprosto zásadně narušuje pozornost při výuce, je kvalita připojení, konfigurace a možnosti počítače a velikost obrazovky – tedy míněno sledování výuky na počítači nebo na mobilu. Čím větší monitor, tím je lepší kvalita učení. „Otravovaly mě technické potíže; když bylo dobré připojení, tak jsem dokázal udržet pozornost; bál jsem se, že nebudu rozumět poslechům kvůli připojení; měla jsem problém se spuštěním videí“.

9.7 Počítač jako standardní nástroj učení

Tento výzkum potvrdil, že žáci učení skrze obrazovku počítače vnímají jako zcela přirozenou. „Učím se z počítače rád; nejlepší bylo pracovat v učebnici a zároveň vidět učebnici na obrazovce; celý život se učím z počítače a tak mi to takto vyhovovalo“. Několikrát z rozhovoru vyplynulo, že si žáci kromě zapsání gramatiky do sešitu uložili výukové prezentace do počítače. Na druhou stranu nemohu potvrdit, že by všichni žáci byli digitální domorodci. I oni měli potíže s využíváním technologií, komentovali limity a nevýhody využití technologií, „když bylo dobré připojení; ... šetřil jsem si oči“, a občasnou časovou náročnost při zpracování „raději jsem dělal úkoly ve workbooku, bylo to rychlejší“. Ale na rozdíl od generace tzv. digitálních migrantů neupadali při potížích do rozpaků a nepřístupovali k technologiím s přehnaným respektem.

9.8 Doporučení studentů

Studenti dokáží být velmi kreativní, a proto jsem byla zvědavá na jejich názor, zda by je nenapadlo nějaké další řešení výuky během pandemického období. Co se týče způsobu výuky, napadlo jednoho studenta doplnit výuku angličtiny individuálním pětiminutovým zkoušením, které by prokázalo aktivní znalost učiva. Jiného studenta napadlo pokusit se využít telefony,

kteřé byly zneužívány pro „paralelní“ komunikaci při testech k rychlým okamžitým testům, například na slovíčka. Další student navrhol, že by možná bylo lepší poslat zvukovou nahrávku studentům, aby si ji mohl každý pustit sám, tak jak potřeboval.

10 Diskuze

Z výzkumu vyplynulo, že částí žáků výuka doma nevyhovala, ale částí dotazovaných naopak online výuka v pohodlí domova vyhovovala lépe. Pro srovnání můžeme uvést data z mezinárodního výzkumu, který byl uskutečněn v roce 2020 v Portugalsku, ve Spojených arabských emirátech a na Ukrajině (Fidalgo, Thorman, Kulyk, Lencastre, 2020). Respondenti nebyli středoškoláci, ale studenti vysokých škol ve věku 19 – 30 let. Výzkumníkovi se bohužel nepodařilo nalézt výzkum stejné středoškolské věkové skupiny.

Napřosto jednoznačně by se pro distanční kurz rozhodlo 5% portugalských studentů, 16 % UAE studentů a 26 % ukrajinských studentů. Jedním z důvodů jejich rozhodnutí bylo to, že nemusejí dojíždět. Tuto možnost uvádělo v Portugalsku 20 % studentů, ve UAE 45 % a na Ukrajině dokonce 51 % respondentů. Jako výhodu pracovat během distančních kurzů vlastním tempem vnímá 36% portugalských studentů, 47 % UAE studentů a 67 % ukrajinských studentů. Oproti tomu, jedním z důvodů, proč si nezvolit distanční výuku uvádí studenti problém s udržením motivovace ke studiu. S tím souhlasí 31% portugalských studentů, 41 % UAE studentů a 66 % ukrajinských studentů. Kromě toho, byla studentům položena otázka, kterému kurzu by dali přednost, pokud by měli na výběr mezi prezenčním a e-learningovým kurzem. Prezenční kurz by jednoznačně volilo 53 % portugalských studentů, 56 % dotázaných studentů UAE, ale jen 14 % ukrajinských studentů. Z celého výzkumu vyplynulo, že nejvíce nakloněni distančnímu

studiu jsou ukrajinští vysokoškoláci, zatímco portugalští a arabští studenti volí spíše klasickou prezenční výuku.

Dále se výše zmíněný výzkum zabýval otázkou, jak studenti, tedy rozhodně generace digitálních domorodců, sama sebe hodnotí jako uživatele počítače a internetu. I zde byly velké rozdíly. Zatímco za výborného uživatele se označilo 18 % portugalských studentů, v UAE to bylo 38 % a na Ukrajině dokonce 58 % respondentů.

Závěrem této diskuze můžeme ještě zmínit výsledky výzkumu OECD (2019), který konstatoval, že digitální dovednosti jsou zásadní pro prosperitu na trhu práce. Tento výzkum shledal v jednotlivých zemích velké rozdíly ve využívání digitálních technologií mladými lidmi ve věku 15 – 28 let. Nejlépe si vedlo Japonsko, Finsko a Nizozemí. Česká republika byla v tomto hodnocení na dobré pozici, ve vyšším průměru v porovnání s ostatními evropskými zeměmi. Zcela nejnižší hodnocení získalo Chile, následované Řeckem, Španělskem a Itálií.

11 Závěr

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat distanční výuku anglického jazyka z pohledu žáků a tím umožnit učitelům být na distanční výuku lépe připraveni. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že žáci velmi ocenili jasný a jednoduchý výklad gramatiky. Jako přínos hodnotili okamžitou zpětnou vazbu poskytnutou buď učitelem, nebo drilovacím cvičením v online prostředí. Žáci chválili možnost přemýšlet a objevovat pravidla gramatiky. Celkem rádi četli články, ale spíše během testů, než při výuce, kdy museli čekat, až na ně vyjde řada. Poslechová cvičení v nich vyvolávala obavu, zda budou mít dostatečnou kvalitu připojení.

Dalším zjištěním bylo, že zábavná videa použitá ve výuce nemohou být samoúčelná. V současné době se v pedagogice upřednostňuje objevování, zážitkové učení a klade se důraz

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

na pozitivní motivaci k učení. Výuka angličtiny směřuje k tomuto cíli zhruba dvě desetiletí, dá se říci, že je napřed před ostatními vyučovanými předměty. Používá interaktivní učebnice, doplněné video příběhy z anglicky mluvícího prostředí, procvičovací aplikace na mobilních telefonech, učitel může v online prostředí vytvořit třídu, kde žáci plní úkoly a vidí okamžitý výsledek svého úsilí a může využít i vtipná videa upravená pro výuku. Ale výzkum potvrdil, že všechny tyto oblíbené a zábavné nástroje nemohou být používány bezúčelně a musí směřovat k cíli naučit se něco nového.

Překvapivě měli žáci rádi výzvy v podobě testů. Shodovali se, že si látku obvykle ještě jednou připomněli. Jistým prvkem pro oblíbenost testů bylo i to, že z nich dostávali většinou dobré známky, protože pokud si nebyli jistí, nelegálně výsledky telefonicky konzultovali se spolužáky. Ale přesto měli z výsledků radost a to se pozitivně projevilo na jejich další práci v hodinách. Na druhou stranu, část žáků velmi špatně vnímala nespravedlnost a podvádění. Výzkum ukázal, že nespravedlnost a podvody jim nejsou lhostejné, některé z nich velmi trápí a mohou je demotivovat v jejich dalším snažení.

Konverzace v online prostředí ve velké skupině byla žákům nepříjemná, cítili se ve stresu. Mluvení pro ně bylo únosné ve skupině maximálně tři spolužáků, kteří byli pokud možno kamarádi nebo spolu alespoň dobře vycházeli. Pro žáky je těžké udržet pozornost, pokud aktivně nepracují. Domnívám se, že z toho důvodu je vhodné učit cizí jazyk online ve skupině maximálně tři studentů. Skupinová výuka byla nouzovým řešením. Přesto ji žáci oceňovali jako lepší řešení a žádný z dotazovaných participantů by nevolil možnost neučit se.

Žáci s povděkem kvitovali pouze 30minutové lekce a považovali je za přiměřené. Zásadním tématem, které zmiňovali, byla kvalita připojení, která narušovala výuku i jejich pozornost. Také by dali přednost sofistikovanější platformě než použitý Skype.

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Jiří Zounek (2022) ve své e-knize předpokládá, že prostředky ICT budou v brzké době zcela nedílnou součástí vyučování a učení, ale i naší kultury a vzdělanosti. Na druhou stranu konstatuje, že nastává éra, kdy hlavním faktorem úspěchu při vyučování zůstane pedagogika v širokém slova smyslu, a technologie budou představovat její významnou, ale pouze dílčí součást.

Při vyučování standardně využívám digitální technologie. Současně se ale domnívám, že učitel dokáže při výuce cizích jazyků poskytnout nejrychlejší a nejsrozumitelnější zpětnou vazbu, protože reaguje na otázky žáků a dokáže sledovat jejich způsob uvažování. Na druhou stranu, ve třídě je obvykle přibližně šestnáct a více žáků a učitel se jim nemůže v jeden okamžik individuálně věnovat. A právě zde je prostor pro digitální technologie. Určité gramatické jevy prostě potřebují chvíli drilovat, než si je žák zažije a automatizuje. Technologie mohou také sloužit k oživení výuky, k výuce reálií a k pozitivní motivaci žáků.

Výzkum potvrdil, že pro millenium žáky je počítač standardním nástrojem učení a vnímají online technologie jako nedílnou součást svého života. Ukládají si výukové zdroje a oceňují okamžitou zpětnou vazbu, kterou jim poskytují online cvičení. Platí, že app generation patří mezi tzv. digitální domorodce, ale míra, nakolik umí využívat digitální technologie je různá. Dále z výzkumu vyplynulo, že části studentů vyhovovala výuka v domácím prostředí. Zároveň ale měli potřebu běžné komunikace a setkání se alespoň v online prostředí.

Při plánování online výuky se vyplatí přemýšlet, kontrolovat zadání a zvažovat časové možnosti učitele. Malá nepřesnost v zadání může znamenat velkou časovou zátěž při odstranění chaosu, protože komunikace není snadná. Nejrychlejší možností komunikace jsou skupiny na sítích jako Whatsapp nebo Facebook messenger, ale psaná zpráva nemusí vystihnout učitelův záměr tak dobře jako mluvené instrukce.

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Distanční výuka během pandemického období postavila před učitele mnoho výzev ohledně využívání digitálních technologií. Bylo to období pro vyučující velmi náročné na přípravu výuky a časově náročné bylo také poskytování zpětné vazby žákům, tedy kontrolování domácí přípravy. Nicméně, z výsledků studie vyplynulo, že toto úsilí mělo smysl a žáci práci učitelů ocenili.

LITERATURA

AECT organization. *Association for Educational Communications and Technology*.

[online]. [cit. 2. 4. 2023] In: [Home - Association for Educational Communications and Technology \(aect.org\)son](#)

AECT organization. *AECT Code of Professional Ethics 2018* [online]. [cit. 2. 4. 2023]

In: [AECT Code of Ethic-Current.pdf](#)

Bradová, J. (2012). *Ked' zasadací poriadok funguje alebo učiteľsko-žiacké preferencie pri obsazovaní priestoru školskej triedy*. *Studia paedagogica* roč. 17, č. 2. In:

www.phil.muni.cz/journals/sp

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Velká Británie: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the Second Language Learner. Individual differences in Second Language Acquisition*. Mahwan, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc.

Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., Lencastre, J. (2020). *Student's perceptions on distance education: A multinational study*. [cit. 5. 4. 2024]. In:

<https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-020-00194-2>

Gardner, H., Davis, K. (2014). *The app generation: how today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world: with a new preface*. New Heaven: Yale university press.

DISTANČNÍ VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido

Jedlička, R., Kořa, J., Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Velká Británie: Pearson Education Limited.

Harmer, J. (2012). *Essential teaching knowledge*. Harlow, Velká Británie: Pearson Education Limited.

Havlík, R., Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál

Helus, Z. (2009). *Osobnost a její vývoj*. Praha: Nakladatelství Karolinum

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Maněnová, M., Wolf, J., Skutil, M., Vítová, J. (2021). *Combating the coronavirus pandemic in small schools*. [online]. [cit. 5.11.2023]. In: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/13/7086/htm>

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál

Mason, R., Rennie, F. (2006). *Elearning: the key concepts*. London: Routledge

Mezera, A., Topičová, J. (2015). *Mapování stylu žákova učení*. Praha: Raabe společně pro kvalitní vzdělávání

OECD. (2019). *Skills Outlook 2019*. [online] [cit. 27. 4. 2024] In: https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019_df80bc12-en

Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál

Pedro, F. (2007). *The new millenium learners: Challenging our views on digital Technologies and learning*. [online] [cit. 28. 2.2024] In: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2007-04-04>

Porocani, N., Zacellari, M. (2021). *Challenges of distance didactics (data and recommendations)*. [online] [cit. 27. 3. 2024] In: www.jlls.orhttps://www.researchgate.net/publication/359802104_Challenges_of_distance_didactics_Data_and_recommendations_Journal_of_Language_and_Linguistic_Studies

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital immigrants. On the Horizon*. [online] [cit. 12. 3.2024] In: <https://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf>

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál

Soldatov, B., Soldatova, N. (2021). *Distance education didactic principles application in teaching*. [online]. [cit. 28. 2.2024] In: Distance education didactic principles - ProQuest

Underwood, J. D. M., Farrington-Flint, L. (2015). *Learning and e-generation*. Chistester: Wiley Blackwell

Urdan, T., Weggen, C. 2020. *Corporate e-learning: exploring a new frontier* [cit. 28. 2.2024] In: <https://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf>

Vágnerová, M., Lysá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum

Watson, Deryn M. (1994). *Computer-assisted Learning*. In HUSÉN, Torsten, POSTLETHWAITE, Neville T. (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Exeter: Elsevier Science

Zounek, J. (2022). *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti*. [online]. [cit. 5. 11. 2022] In: <https://digilib.phil.muni.cz/cs/handle/11222.digilib/103575>

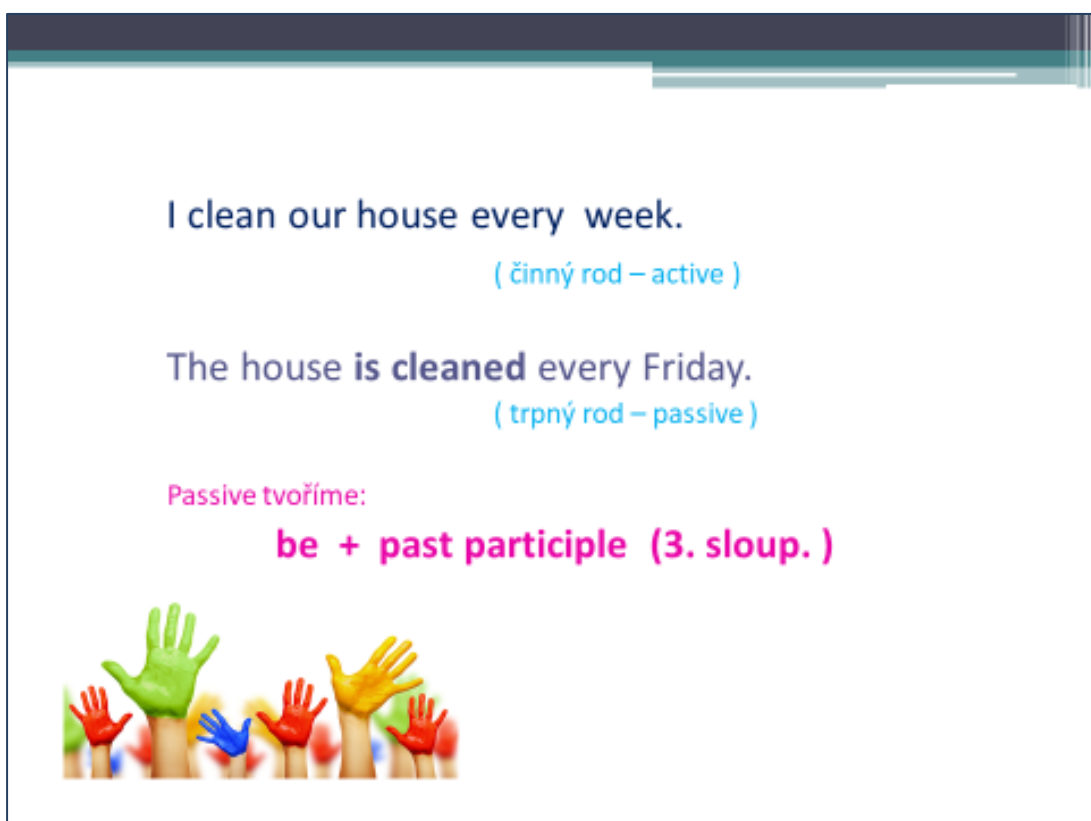
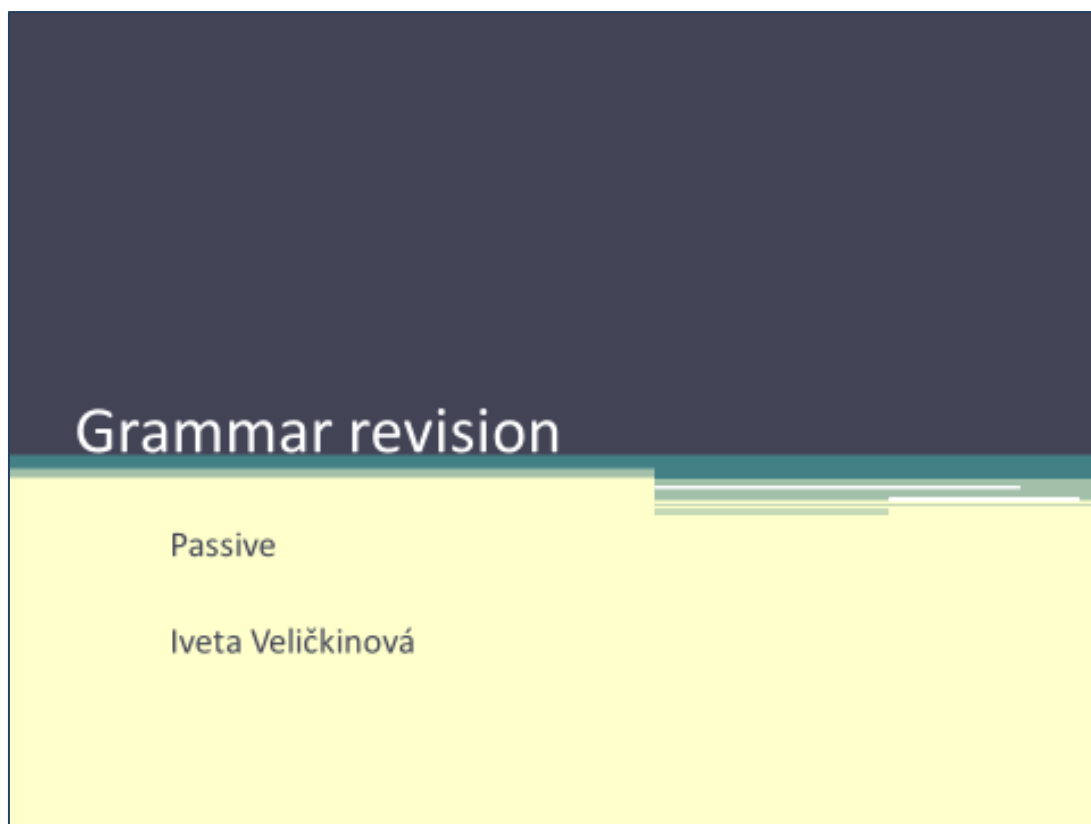
PŘÍLOHY

Příloha č. 1	Bloomova digitální taxonomie	72
Příloha č. 2	Prezentace gramatiky	73
Příloha č. 3	Vtipná výuková videa – Mr. Bean	76
Příloha č. 4	Vtipná výuková videa – stupňování přídavných jmen.....	76
Příloha č. 5	Informovaný souhlas	77
Příloha č. 6	Otázky polostrukturovaného interview	78

Příloha č. 1 Bloomova digitální taxonomie - vybrané nástroje digitálních technologií podle úrovně kognitivního procesu (Churches, 2009)

Myšlenková operace	Příklad aktivních sloves	Příklad aktivit	Vybrané nástroje DT
Zapamatování	Popiš Pojmenuj Definuj Zopakuj Urči Vyber	Popiš znaky savců Zopakuj vyjmenovaná slova Definuj pojem učení Doplň časovou přímku Urči savce 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

Příloha č. 2 - Presentace gramatiky



- 1) **Přítomný** The house **is cleaned** every Friday.
- 2) **Minulý** The house **was cleaned** every Friday.
- 3) **Budoucí** The house **will be cleaned** every Friday.



Present passive

⊕ The house **is cleaned** every week.

⊖ The house **isn't cleaned** every week

? **Is the house cleaned** every week?

Yes, it is.


No, it isn't.

- Ručníky jsou měněny každý den.
Towels are changed every day.
- Angličtinou je mluveno v mnoha zemích.
English is spoken in many countries.
- Pomeranče jsou prodávány na trhu.
Oranges are sold on the market.
- Dům byl včera prodán.
The house was sold yesterday.
- Jablka byla snědena okamžitě.
The apples were eaten immediately.

Příloha č. 3 - Vtipná výuková videa – Mr. Bean

4. Put the words in order.

✓ Bingo!



Mr Bean has heard strange noises.


Další videa

The image shows a screenshot of a video player. At the top, there is a music note icon and the text '4. Put the words in order.' Below this, a green checkmark and the text 'Bingo!' are displayed. The main part of the image is a video frame showing Mr. Bean sitting on a blue sofa, reading a book. Overlaid on the video are several green rectangular boxes containing the words 'Mr', 'Bean', 'has', 'heard', 'strange', and 'noises.' in white text. On the left side of the video frame, there is a refresh icon, and on the right side, there is a mute icon. At the bottom left of the video frame, the text 'Další videa' is visible. At the bottom right, there is a blue circular button with a white right-pointing arrow.

Příloha č. 4 - Vtipná výuková videa – stupňování přídavných jmen

4. Type the comparative form of the adjective below. Fill the gap.

✓ Bingo!



The penguins are (smart) **smarter** than the killer whale.

The image shows a screenshot of a video player. At the top, there is a music note icon and the text '4. Type the comparative form of the adjective below. Fill the gap.' Below this, a green checkmark and the text 'Bingo!' are displayed. The main part of the image is a video frame showing a killer whale breaching the water, with a line of penguins on its back. At the bottom of the video frame, the text 'The penguins are (smart) smarter than the killer whale.' is displayed. On the right side of the video frame, there is a mute icon. At the bottom right, there is a blue circular button with a white right-pointing arrow.

Příloha č. 5

INFORMOVANÝ SOUHLAS

s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Cíl výzkum:

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak vnímali žáci střední školy online výuku anglického jazyka, které metody distanční výuky pro ně byly přínosné, schůdné a oblíbené.

Forma výzkumu:

Výzkum bude probíhat formou osobního rozhovoru na základě patnácti připravených otázek. Budete dotazováni na širší zdůvodnění vaší odpovědi.

Výzkum povede:

Bc. Iveta Veličkinová, SOŠ Stříbro.

Vaše účast ve výzkumu je zcela dobrovolná. Nemáte žádnou povinnost účastnit se a můžete kdykoli svůj souhlas odvolat, aniž by vám tím vznikly nějaké nepříjemnosti nebo následky.

Všechny informace, které budou získány v rámci tohoto výzkumu, budou zpracovány s maximální péčí o zachování vaší anonymity. Vaše osobní údaje, včetně odpovědí na dotazník či rozhovor, budou zpracovány pouze ve formě agregovaných dat, která nelze identifikovat s konkrétními účastníky. Tato anonymita bude striktně dodržována při publikaci výsledků nebo sdílení dat s třetími stranami.

Svým podpisem níže potvrzuji, že jsem dostal/a odpovídající informace o výzkumu, porozuměl/a jsem mu a souhlasím s tím, že se dobrovolně a aktivně účastním tohoto výzkumu. Zároveň potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Datum

Podpis

Příloha č. 6

Otázky polostrukturovaného interview

- Otázka č. 1: Jak bys ohodnotil výklad nové gramatiky pomocí online prezentace
- Otázka č. 2: Jak Ti vyhovovalo procvičování nového gramatického jevu v rámci překladových vět v online prezentaci – překlady z ČJ do AJ?
- Otázka č. 3: Jak Ti vyhovovalo procvičování nového gramatického jevu v rámci doplňování do gramatických cvičení v učebnici?
- Otázka č. 4: Jak Ti vyhovovalo čtení anglických článků a překlady do ČJ?
- Otázka č. 5: Jak Ti vyhovovalo vyvolávání a konverzace?
- Otázka č. 6: Pokud se interakce netýkala Tebe, dokázal jsi udržet pozornost?
- Otázka č. 7: Jak Ti vyhovovalo vyplňování online gramatických cvičení s okamžitým zobrazením výsledku?
- Otázka č. 8: Jak Ti vyhovovalo vyplňování procvičovacího sešitu s možností kontroly výsledku v zadní části učebnice?
- Otázka č. 9: Jak Ti vyhovovalo vyplňování online videí s gramatickou tematikou – například Mr. Bean ve vlaku?
- Otázka č. 10: Myslíš si, že měl smysl test na slovíčka – doplňování správného slovíčka do věty výběrem ze třech možností?
- Otázka č. 11: Myslíš si, že měl smysl test na čtení s otázkami na prozumění formou volby vhodné odpovědi ze třech možností?
- Otázka č. 12: Myslíš si, že měl smysl test na poslech s otázkami na prozumění formou volby vhodné odpovědi ze třech možností?
- Otázka č. 13: Myslíš si, že měl smysl kompletní online test, který zahrnoval poslech, slovíčka a gramatiku?
- Otázka č. 14: Co si myslíš, že bylo v pandemické době nejlepší řešení? Učit nebo neučit? Pokud učit – jakým způsobem?
- Otázka č. 15: Chceš ještě něco dodat k online výuce angličtiny?