

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti distanční výuky českého jazyka na 1. stupni ZŠ
Possibilities of distance teaching the Czech language at primary school

Kateřina Žáčková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Hájková, CSc.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Možnosti distanční výuky českého jazyka na 1. stupni ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18. 4. 2021

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce, doc. PhDr. Evě Hájkové, CSc., za odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Také bych ráda poděkovala všem respondentům a vedení, žákům a pedagogickým pracovníkům ze školy ZŠ Pacov a ZŠ Emy Destinové Praha 6. Mé poděkování patří také Ing. Lence Kempové, Ph.D., MBA, která se podílela na kontrole formátování a jazykové korektuře. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za jejich veškerou podporu.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na hledání možností distanční výuky českého jazyka na 1. stupni základních škol. Cílem práce je podrobně se zabývat a zjišťovat, jak probíhá distanční výuka českého jazyka na 1. stupni základních škol, a jaká je úroveň osvojení učiva u žáků vzdělávajících se distanční formou studia.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se zabývá obecným pojednáním o základním vzdělání a vzdělávání. Dále stručně charakterizuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Poté podrobně rozebírá distanční vzdělávání, stručně vymezuje komunikační nástroje, a v závěru shrnuje předmět český jazyk a jeho vyučování. Praktická část obsahuje dvě výzkumná šetření, která jsou podrobně strukturována. Použita byla jak metoda kvalitativní, tak metoda kvantitativní. V prvním výzkumném šetření zjišťuje efektivitu distančního vzdělávání v českém jazyce na vybraných základních školách v konkrétních ročnících 1. stupně základních škol. Zároveň také charakterizuje práci učitele v on-line hodinách českého jazyka. Druhé výzkumné šetření zkoumá formou dotazníku to, jak probíhá distanční výuka českého jazyka na 1. stupni základních škol. Dotazníkové šetření vyplňují učitelé, kteří vyučují český jazyk na 1. stupni ZŠ v době nouzového stavu v České republice.

Závěr diplomové práce shrnuje výsledky, které byly získány z výzkumných šetření, a zároveň zjišťuje, zda bylo dosaženo cílů, které byly v diplomové práci stanoveny.

Klíčová slova:

distanční vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, komunikační nástroje, on-line výuka, český jazyk, distanční výuka, žák 1. stupně, základní vzdělání a vzdělávání, výzkumné šetření, základní škola

Abstract

The diploma thesis is focused on the search for opportunities for distance learning of the Czech language at primary schools. The aim of the work is to deal in detail and find out how distance learning of the Czech language takes place at primary schools and what is the level of adoption of teaching among pupils who are learning a distance form of study.

The work is divided into a theoretical part and a practical part. The theoretical part deals with a general treatise of primary education and education. It also briefly characterizes the Framework Education Programme for Elementary Education. Then it analyzes distance education in detail, briefly defines communication tools and in the end summarizes the subject Czech language and its teaching. The practical part contains two research surveys, which are structured in detail. Both qualitative and quantitative methods were used. In the first research survey, it finds out the effectiveness of Czech language distance education at selected primary schools in specific grades of primary school. It also characterizes the work of a teacher in online Czech language lessons. The second research survey examines in the form of a questionnaire how distance learning of the Czech language is carried out at primary schools. The questionnaire survey is filled out by teachers who teach the Czech language at primary school during a state of emergency in the Czech Republic.

The diploma thesis conclusion summarizes the results that have been obtained from research surveys and also finds out whether the goals that were set in the diploma thesis have been achieved.

Keywords:

Distance learning, Framework Education Programme for Elementary Education, communication tools, online learning, Czech language, distance learning, primary school pupil, primary education and education, research survey, primary school

Obsah

Úvod.....	8
Teoretická část	10
1 Základní vzdělání a vzdělávání	10
1.1 Vztah základního vzdělání a vzdělávání	10
1.2 Formy vzdělávání.....	11
1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	12
1.3.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ dle RVP ZV	12
1.3.2 Klíčové kompetence	13
1.3.3 Průřezová témata.....	15
1.3.4 Vzdělávací oblasti.....	16
1.3.5 Vzdělávací oblast – Jazyk a jazyková komunikace	16
2 Distanční vzdělávání	18
2.1 Pojetí	18
2.2 Distanční vzdělávání ve spojitosti s jinými formami studia	20
2.3 Historický vývoj DiV	21
2.4 Principy	23
2.5 Výhody a nevýhody	24
2.6 Prvky distančního vzdělávání	26
2.7 Formy vzdělávání distančním způsobem	27
2.8 eLearning.....	28
2.8.1 Základní varianty eLearningu.....	29
3 Komunikační nástroje ve školství	31
3.1 Školní informační systémy.....	31
3.2 Virtuální učební prostředí	32
3.2.1 Aplikace podporující komunikaci ve virtuálním prostředí	33
3.3 Virtuální tabule.....	34
3.4 Kvízy, hry a testy	34
3.5 Úložiště	34
4 Čeština a její vyučování	35

4.1	Vyučovací předmět český jazyk.....	35
4.2	Vyučovací proces v českém jazyku	36
4.3	Organizace jazykového vyučování	36
4.4	Vyučovací metody	38
4.5	Učební osnovy a učebnice českého jazyka	39
4.6	Weby s výukovou látkou a procvičováním českého jazyka pro žáky na 1. stupni ZŠ	41
5	Cíle a metodologie.....	43
5.1	Výzkumné šetření č. 1	43
5.2	Výzkumné šetření č. 2.....	43
6	Praktická část.....	45
6.1	Výsledky testování osvojeného učiva a charakteristika on-line hodin českého jazyka ve vybraných ročnících.....	45
6.1.1	Metoda sběru dat.....	45
6.1.2	Charakteristika vybraných škol a souboru respondentů	45
6.1.3	Tvorba pracovních listů	46
6.1.4	Zpracování a vyhodnocení výsledků	46
6.1.5	Diskuze	60
6.1.6	Závěr	61
6.2	Dotazníkové šetření (zaměření: učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ).....	62
6.2.1	Metoda sběru dat a charakteristika souboru respondentů	62
6.2.2	Dotazníkové šetření	62
6.2.3	Vyhodnocení a porovnání dat	63
6.2.4	Závěr	86
	Závěr	88
	Seznam používaných zkratk.....	90
	Použité informační zdroje	91
	Seznam příloh	95

Úvod

„Pamatuj si, že dokud budeme generálům platit víc než učitelům, nebude na světě mír.“

Jan Masaryk

Distanční vzdělávání se během pandemie covid-19 stalo nepostradatelnou náhradní formou vzdělávání téměř každé školní instituce v naší zemi. Tato diplomová práce se zabývá analýzou a efektivitou distanční výuky českého jazyka na 1. stupni základních škol.

Cílem této diplomové práce je v teoretické části nahlédnout pod strukturu distančního vzdělávání a podrobně jej prozkoumat. V praktické části je cílem této diplomové práce analyzovat efektivitu distančního vzdělávání v českém jazyce u žáků na 1. stupni ZŠ ve vybraných ročnících, nalezení nejvhodnějších možností vyučování českého jazyka během distančního vzdělávání a závěrečné shrnutí nejpodstatnějších fakt.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část cílí na obecné pojetí základního vzdělání a vzdělávání, charakterizuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), objasňuje pojmy a podrobně shrnuje celou oblast distančního vzdělávání. Zaměřuje se také na komunikační nástroje pro on-line výuku i mimo ni a konkrétně specifikuje předmět český jazyk a jeho vyučování.

Praktická část se skládá ze dvou výzkumných šetření. První výzkumné šetření proběhlo metodou kvalitativní i kvantitativní. Využitím těchto metod bude výzkumné šetření odpovídat na otázku, jaká je úroveň osvojeného učiva u žáků na 1. stupni ZŠ, pokud se vzdělávají distanční formou, a ne prezenční, a také na to, jak pracuje učitel v on-line hodinách českého jazyka. V první části byli žáci v konkrétních šesti ročnících formou pracovních listů testováni na učivo, které probírali v době distančního vzdělávání. Ve výsledcích hodnotíme úspěšnost jednotlivých cvičení v jedné třídě, celkovou úspěšnost testů v každé třídě a porovnáváme dosažené výsledky ve dvou stejných ročnících na dvou různých základních školách. V druhé části prvního výzkumného šetření analyzujeme implementaci pozorování v daných šesti ročnících 1. stupně základních škol, ve které se zaměřujeme se na práci učitele v on-line hodinách českého jazyka. V závěru

proběhne diskuze a celkové zhodnocení výzkumného šetření. Druhé výzkumné šetření využívá kvalitativní metodu a je zpracováno formou dotazníkového šetření. Ze získaných dat tohoto šetření odpovídáme na otázku, jak pracují učitelé během distanční výuky v předmětu český jazyk. Dotazník je vytvořený pro učitele, kteří vyučují český jazyk na 1. stupni základních škol. Zjišťuje, jak učitelé na 1. stupni pracují během distančního vzdělávání v předmětu český jazyk a jeho on-line hodinách, jak moc jsou vybaveni pro realizaci distanční výuky, a také jak distanční vzdělávání hodnotí. Dotazníkové šetření je zpracováno formou otázek, očekávání, cílů, grafů a komentářů.

Teoretická část

1 Základní vzdělání a vzdělávání

Diplomová práce se orientuje na žáky 1. stupně, kteří se vzdělávají na základních školách, kde také získávají úroveň základního vzdělání. Učivo, které si žáci osvojují na základní škole, vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Na základních školách probíhá výuka fyzickým setkáváním žáka a učitele. V době pandemické situace ale tuto formu výuky nelze aplikovat. V kapitole se tedy mimo jiné zaměříme také na to, jaké jiné jsou možnosti vzdělávání v České republice.

1.1 Vztah základního vzdělání a vzdělávání

Termínem základní vzdělání se rozumí vzdělání, které je umožněno populaci do určitého věku. U nás se jedná o dobu ukončení povinné školní docházky (Skalková, 2007, s. 46). Tu zavedla Marie Terezie v době, kdy bylo naše území součástí Rakousko-Uherska. Povinná školní docházka je v České republice devět let. Většinou ji žáci absolvují ve věku 6–15 let. Školní docházka je rozdělena na 1. stupeň (5 let) a 2. stupeň (4 roky). Dle Stodůlkové a Zapletalové (2011, s. 75) vede základní vzdělání k tomu, že se žáci naučí učit a získají předpoklady k celoživotnímu vzdělávání.

Základní vzdělání v České republice získáváme na základních školách. V čele základní školy stojí ředitel. Mezi další pedagogy, které najdeme na základní škole, můžeme uvést: zástupce (jednoho či více) ředitele, učitele 1. a 2. stupně, výchovného poradce a metodika prevence. V dnešní době má mnoho škol také svého školního psychologa a speciálního pedagoga. Stodůlková a Zapletalová (2011, s. 75) uvádí, že základní školy může zřizovat obec, soukromé subjekty či církve a náboženské společnosti.

Druhem vzdělání spadá základní vzdělání k všeobecnému vzdělání, které jedince připravuje na život ve společnosti. Základnímu vzdělání předchází preprimární úroveň, tzn. mateřské školy, a navazuje na něj vyšší sekundární úroveň, kam řadíme: gymnázia, střední odborné školy a střední odborné učiliště. Zde dochází jak k všeobecnému vzdělání, tak k odbornému, které jedince připravuje na výkon určité profese (Stodůlková a Zapletalová, 2011, s. 12).

Podle Stodůlkové, Zapletalové (2011, s. 10), Průchy, Mareše, Walterové (2013, s. 380) a Skalkové (2007, s. 46) v České republice řadí ISCED základní vzdělání/vzdělávání k úrovni primární školy (1. až 5. ročník ZŠ) a nižší sekundární školy (6. až 9. ročník ZŠ nebo nižší ročníky gymnázií).

Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 45, získáme stupeň základního vzdělání tak, že úspěšně ukončíme vzdělávací program základního vzdělávání. U nás se tedy jedná o RVP ZV. O pojetí základního vzdělávání dle RVP pojednáme níže v kapitole 3.3.1.

Pokud někoho vzděláváme, zároveň ho také vychováváme (Stodůlková a Zapletalová, 2011, s. 10). Průcha, Mareš a Walterová (2013, s. 345) definují výchovu jako „proces záměrného působení na osobnost člověk s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“. Také dodávají, že výchova má různá pojetí. Stodůlková a Zapletalová (2011, s. 10) uvádí chápání výchovy v užší rovině jako vzdělávání člověka po mravní stránce.

Výchova se nejčastěji organizuje formou vyučování. Během vyučovacího procesu se žáci vzdělávají a pod vedením příslušného pedagoga získávají dané vzdělání. „Výsledkem vzdělávání je tedy vzdělání.“ Základnímu vzdělávání předchází předškolní vzdělávání a navazuje na něj střední vzdělávání (Stodůlková a Zapletalová, 2011, s. 10–11). Vzdělávání a výchova v České republice probíhají v českém jazyce.

1.2 Formy vzdělávání

Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 25 uvádí, že se základní vzdělávání uskutečňuje denní formou vzdělávání. Jako další formy vzdělávání vymezujeme: distanční vzdělávání, dálkové vzdělávání, večerní vzdělávání a kombinované vzdělávání. Tyto formy vzdělávání, včetně denní formy, jsou určeny pro střední odborné, vyšší odborné a vysoké školy. § 184a nově od roku 2020 uvádí, že pokud bude nutné omezit přítomnost žáků v prezenční výuce (krizový stav apod.), žáci nejen základních škol přechází na povinné distanční vzdělávání.

V denní formě vzdělávání se výuka uskutečňuje pravidelně pět vyučovacích dnů v týdnu během školního roku. Ve večerní formě vzdělávání se výuka uskutečňuje také pravidelně během školního roku. Většinou však probíhá v odpoledních nebo večerních hodinách, s rozsahem 10–18 hodin týdně. Dálková forma vzdělávání probíhá formou samostudia s

konzultacemi. Distanční forma vzdělávání je též samostudium, které převážně nebo po celou dobu probíhá pomocí informačních technologií. Kombinovaná forma vzdělávání je forma, kdy dochází ke spojení denní formy s jinou, kterou stanovuje školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2008).

1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Kurikulární dokument vytvořený v návaznosti na školský zákon (Průcha, Mareš a Walterová, 2013, s. 241). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV) je stěžejní dokument, kterým se řídí všechny základní školy v České republice. Na základě RVP ZV si základní školy tvoří svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). Bělecký (2007, s. 15) uvádí, že díky tvorbě ŠVP mohou pedagogové nalézat různá úskalí RVP, podrobně ho prozkoumávat, ale také nalézat nejvhodnější využití tohoto dokumentu. RVP ZV zpracoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze, a na základně schválení v roce 2004 byl doporučen k realizaci (Stodůlková a Zapletalová, 2011, s. 74). RVP i ŠVP jsou veřejné kurikulární dokumenty. V systému kurikulárních dokumentů řadíme RVP do státní úrovně a ŠVP do úrovně školní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 5).

1.3.1 Pojetí a cíle základního vzdělávání na 1. stupni ZŠ dle RVP ZV

„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků, a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.“ (RVP ZV, 2017, s. 8)

Na 1. stupni základní vzdělávání usnadňuje žákům přechod z předškolního vzdělávání a rodinného prostředí do povinného vzdělávání, které je systematické a pravidelné. Spočívá na individuálních potřebách, možnostech a zájmech žáka, které poznává a rozvíjí. Řadí se sem též žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání by mělo žáky motivovat k dalšímu učení svým charakterem, uplatněnými metodami, a zároveň by je mělo vést k učební aktivitě a poznání. Základní vzdělávání má zajistit žákovi vhodné školní prostředí, individuální potřeby pro optimální rozvoj, dosažení

maxima a vhodné hodnocení žáka. Během základního vzdělávání žáci získávají kvality osobnosti, které jim umožňují rozvíjet se dál v oblasti studia, profese, aktivního vzdělávání během života a aktivního podílení se na životě ve společnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 8).

Cílem základního vzdělávání je pomoc žákům při utváření a rozvoji klíčových kompetencí a poskytnutí základu všeobecného vzdělání, primárně zaměřeného na životní situace a praktické jednání. Jednotlivé oblasti, na které základní vzdělávání cílí, jsou: osvojení strategií učení a motivace pro celoživotní učení, podněcování k tvořivosti, logické úvaze a řešení problémů, vedení žáků ke správné komunikaci, rozvíjení schopnosti spolupráce a vzájemného respektu v práci a úspěších svých i druhých, příprava žáků na svoje projevování a na uplatňování svých práv a povinností, učit žáky péče o zdraví ve všech směrech, vytváření potřeby projevu pozitivních citů, rozvoj vnímavosti a citlivých vztahů, vedení žáků k toleranci a ohleduplnosti, pomáhat žákům k poznání a rozvoji svých schopností a uplatňování společně s dovednostmi a vědomosti v životě (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 8–9).

1.3.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou nepostradatelnou součástí celého vzdělávacího procesu. V posledních letech se na jejich rozvoj klade v rámci rozvíjející se společnosti a společenských změn velký důraz.

Dle Stodůlkové a Zapletalové (2011, s. 33) jsou klíčové kompetence definovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“. Totožnou definici uvádí též RVP ZV (2017, s. 10).

Bělecký (2007, s. 7) uvádí, že mít kompetenci znamená, že je jedinec vybavený celistvým složitým souborem dovedností, postojů a vědomostí. V tomto souboru je vše propojeno tak výhodně, že jedinec může úspěšně zvládnout různé situace a úkoly, do kterých se v životě dostane, a to jak v oblasti osobní, pracovní či studijní.

Cílem vzdělávání je opatřit každého žáka daným souborem těchto kompetencí na nejvyšší úrovni, na kterou žák může dosáhnout, a zároveň ho připravit na následující vzdělávání a uplatnění se ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí si dítě přináší z

předškolního vzdělávání, které postupuje na základní a střední vzdělávání, a poté se dotváří během života. Samotný proces osvojení je tedy dlouhodobý a složitý. RVP ZV také zdůrazňuje, že pro efektivní vzdělávací proces, kdy dojde k utváření a rozvoji kompetencí, je potřeba, aby se kompetence prolínaly a fungovaly pospolu, a aby se na ně vázal všechny vzdělávací obsah a činnosti, které se ve vzdělávací instituci aplikují (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 10).

RVP rozděluje „klíčové kompetence“ na úrovni základního vzdělání na:

- Kompetence k učení

Žák využívá veškeré vhodné možnosti pro efektivní učení a jeví zájem o další vzdělávání. Zvládá zpracovat informace, které efektivně využívá v procesu učení, činnostech a životě. Zvládá pracovat s vlastními výsledky a ze závěrů vyvodí využití do budoucna. Žák si utvoří komplexní pohled na různé jevy, které získá díky souvislostem, operacím s užívanými znaky, termíny a symboly, a propojením poznatků ze vzdělávacích oblastí. Žák pozná smysl a cíl učení a má k němu kladný vztah. Svůj pokrok zvládá zhodnotit a diskutovat o něm. Hledá vhodný způsob pro překážky, které brání učení.

- Kompetence k řešení problému

Po osvojení této kompetence žák umí nalézat vhodné formy řešení problému. Zvládá vyhledávat a pracovat s informacemi, které použije pro správný postup řešení problému. Nad způsobem řešení logicky uvažuje. Efektivitu vyřešení problému ověřuje a využívá toho při dalších řešeních problémů. Zároveň sleduje svůj vlastní rozvoj při postupech řešení problému a uvědomuje si zodpovědnost za rozhodnutí a výsledky, které si zvládá obhájit.

- Kompetence komunikativní

Žák ovládá mluvený i psaný projev, kterým vyjadřuje své myšlenky a názory, které na sebe logicky navazují. Zároveň adekvátně reaguje a naslouchá jiným lidem. Zvládá rozeznat a zpracovat verbální a nonverbální komunikaci a vnímá různorodost psaného projevu. Využívá vhodné prostředky a technologie pro efektivní komunikaci se světem a díky získaným komunikačním dovednostem zvládá vytvářet vhodné soužití s ostatními lidmi.

- Kompetence sociální a personální

Po osvojení této kompetence žák ovládá svou roli ve skupině, ve které probíhá spolupráce. Podílí se na jejím pozitivním smýšlení, vzájemné pomoci a diskuzi. Žák pozitivně vnímá sám sebe a uzpůsobuje své jednání a chování tak, aby došel k vlastnímu uspokojení.

- Kompetence občanské

Po získání této kompetence žák vnímá své místo ve společnosti, staví se za správná a mravní řešení problémů, jedná s rozvahou a pokorou a s nadšením vnímá kulturu a její obory. Vhodně přemýšlí nad ekologickými úskalími a jejich řešeními.

- Kompetence pracovní

Při osvojení této kompetence žák umí zacházet s pracovním materiálem, vhodně využívá svých získaných vědomostí při pracovním procesu, zamýšlí se nad výsledkem své práce z více hledisek a zároveň se snaží o rozvoj podnikavosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 10–13).

1.3.3 Průřezová témata

V základním vzdělávání jsou průřezová témata brána jako jeho nedílná součást. Okruhy, které RVP vymezuje, se zabývají aktuálními problémy současného světa. Aby byla průřezová témata účinná, je nutné jejich propojení se vzdělávacím obsahem u určitých předmětů a s dalšími činnostmi, které jsou realizované ve škole či mimo ni (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 126). Stodůlková a Zapletalová (2011, s. 33) uvádí, že se jedná o důležitý výchovný prvek, který pomáhá „rozvíjet osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot.“

Průřezová témata musí být během základního vzdělávání uplatněna na obou stupních ZŠ. Není ale nutné, aby byla použita v každém ročníku. Podle svého ŠVP si každá vzdělávací instituce tvoří rozsah a způsob realizace těchto témat sama (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 126). Mohou se stát jak samostatným předmětem nebo dílčím učivem daného předmětu, tak podnětem pro různé kurzy, projekty či návštěvu různých kulturních akcí (film, divadlo) (Stodůlková a Zapletalová, 2011, s. 34).

RVP uvádí tato „průřezová témata“: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,

multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 126).

1.3.4 Vzdělávací oblasti

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání rozděluje „vzdělávací oblasti“ do devíti okruhů s tím, že ke každému okruhu přísluší správný vzdělávací obor nebo obory mu blízké (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 14). Z těchto devíti okruhů vycházíme při tvorbě rámcového učebního plánu (Skalková, 2007, s. 46).

Ke každé vzdělávací oblasti je v úvodu připojena „charakteristika vzdělávací oblasti“, na kterou navazuje „cílové zaměření oblasti“. Vzdělávací obsah jednotlivých oborů je rozdělen na očekávané výstupy a učivo k dané oblasti. Na 1. stupni ZŠ je ještě každá vzdělávací oblast rozdělena do dvou období: 1. až 2. ročník a 3. až 5. ročník (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 14).

Vzdělávací oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk).
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace).
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie).
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět).
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství).
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis).
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova).
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova).
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce).

1.3.5 Vzdělávací oblast – Jazyk a jazyková komunikace

Tato oblast je považována za klíčovou v procesu výchovy a vzdělávání. Úroveň jazykové kultury ukazuje samotnou vyspělost žáka. Výuka jazyka si dává za cíl opatřit žáka příslušnými dovednostmi, které může žák uplatnit při komunikaci. Dojde k tomu, že žák správně chápe a vnímá jazykové informace, vhodně s nimi nakládá, vyhodnotí je a

správně je uplatňuje. Do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace zařazuje RVP ZV obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 16–17).

Český jazyk a literatura

„Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy.“ V každé z těchto tří složek nalezneme ještě detailnější rozdělení na očekávané výstupy a učivo. Tyto dvě části jsou pak zařazené příslušným stupněm vzdělávání, ve kterém se žák právě nachází, tedy buď pro 1. stupeň ZŠ, který je ještě rozdělen na dvě období, nebo pro 2. stupeň ZŠ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 16).

- Komunikační a slohová výchova

V této oblasti se žáci učí různými formami pracovat s jazykovou informací, umět ji analyzovat, posoudit, a na základě toho se rozhodnout.

- Jazyková výchova

Tato oblast se zaměřuje na připravenost žáků umět pracovat se spisovnou češtinou. Zároveň se učí vnímat jazyk jako prostředek pro komunikaci, logicky ho chápat a v jeho spojitosti třídit získané informace.

- Literární výchova

Oblast se zaměřuje na prozkoumávání literárních děl jak z formální, tak emoční stránky. Díky četbě zároveň žáci dokážou zpracovat, vyhledávat a třídit různé informace, o kterých poté mohou diskutovat a docházet k závěrům. Tyto závěry postupně mohou žáky vést ke kladným postojům a hodnotám v jejich životě.

2 Distanční vzdělávání

2.1 Pojetí

Distanční vzdělávání používá zkratku DiV a v anglickém jazyce zkratu DE – distance education (Zlámalová, Míka a Průcha, 2003, s. 3). Nocar (2004, s. 7) používá v anglickém jazyce pojem distance learning.

Charouzek (1993, s. 5) zmiňuje, že distanční vzdělávání je doposud známé jako synonymum u mnoha pojmů, jakými jsou: domácí studium, externí studium, korespondenční vzdělávání nebo otevřené učení. Uvádí, že tyto pojmy jsou používané různě ve světě, ale v různých zemích mají odlišný význam.

V knize Charouzka (1993, s. 5–6) právě Ruglles říká, že dříve byl pojem distanční vzdělávání nahrazován jako forma otevřeného učení. Dokument „Open Learning“, který představil UNESCO, charakterizuje otevřené učení jako příležitost umožnit vzdělávání všem, kteří se z určitých důvodů nemohou účastnit běžné formy vzdělávání. Zaměřují se na to, aby bylo reálné umožnit vzdělání co nejširšímu množství lidí, ať už za účelem získání ztracených příležitostí v minulosti či získ nových klasifikací. Zároveň se snaží o odbourání nerovností.

„Distanční vzdělávání je multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v něm jsou vyučující, resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných.“ (Zlámalová, 2008, s. 17)

S touto definicí se ztotožňuje též Palán (2002, s. 49) a dodává, že je to vzdělávání většinou určené pro dospělé lidi, které umožňuje nové příležitosti a poskytuje podpůrné služby. Forma tohoto studia využívá v maximální a reálné míře multimediální prvky, jimiž podporuje celý vzdělávací proces (Zlámalová, Míka a Průcha, 2003, s. 3). Multimediálnost Telnarová (2003, s. 6) definuje jako „využití velké škály prostředků, kterými lze prezentovat učivo.“

Distanční vzdělávání lze definovat jako jakýkoli formální přístup k výuce, ve kterém se většina výuky odehrává bez fyzické přítomnosti žáka a pedagoga (Mehrotra, Hollister a McGaheyová, 2001).

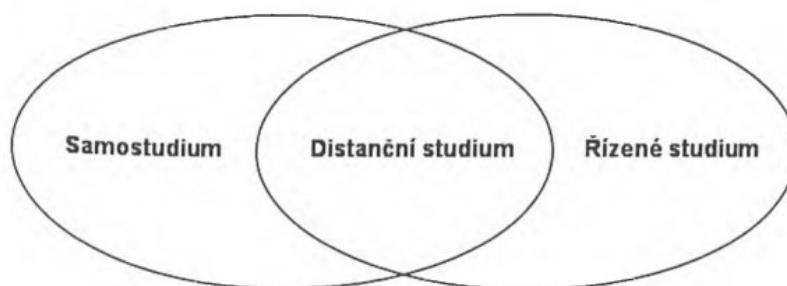
Nocar (2004, s. 7) zmiňuje, že vzhledem k odloučení studujícího s vyučujícími a vzdělávací institucí má povinnost daná vzdělávací instituce zajistit komplexní systém podpory učiva.

System stojící na těchto základních „pilířích“:

1. Organizace studia.
2. Studijní materiály.
3. Tutor.
4. Kontakt F2F („face to face“, přeloženo – tváří v tvář).

Rohlíková (2005, s. 6) názorně ve svém diagramu vyjadřuje propojení pojmů ze základní definice distančního vzdělávání (dále DiV).

Obrázek č. 1 – Propojení pojmů ze základní definice distančního vzdělávání



Zdroj: (Rohlíková, 2005, s. 6)

Lze také definovat, že za distanční studium považujeme takovou formu studia, kdy se žák osobně neúčastní pravidelně přímé výuky, ale naplňuje ji formou samostudia. Distanční studium se individuálně liší, ale většinou se prezenčně potká učitel s žákem pouze na úvodním setkání, kde dostane potřebné materiály, a na závěrečném setkání, kde probíhá zkouška (Kolibač, 2003, s. 5).

Dle Kolibače (2003, s. 5 – 6) je DiV tvořeno šesti „definičními prvky“:

1. Oddělení studenta od vyučujícího.
2. Působení vlivu organizace, který organizuje a řídí celý proces vyučování.
3. Využívání technických prostředků.
4. Zajištění obousměrné komunikace ve prospěch studujícího.
5. Možnost občasných setkání studujících a pedagogů, umožnění dialogu.
6. Průmyslová výroba speciálních studijních materiálů.

2.2 Distanční vzdělávání ve spojitosti s jinými formami studia

Jedná se o inovativní možnost vzdělávání jinou formou studia, která se odklání od běžných forem (Zlámalová, 2006, s. 9).

Kolibač (2003, s. 6) vymezuje pojmy jiných forem studia a upozorňuje na rozdíly, které jsou často srovnávány mezi on-line výukou, distančním vzděláváním a dálkovým vzděláváním. Distanční vzdělávání se od dálkového liší v tom, že učivo, které si žák osvojuje při dálkovém studiu, získává prezenčně. Prezenčně se setkává příslušný pedagog se studujícími ve vzdělávací instituci, a to většinou v pravidelných intervalech, ale ne tak často jako u prezenčního studia. Většinou jsou to celé dny o víkendech. Žáci si tedy osvojují učivo stejně jako při prezenčním studiu, akorát se liší obsah a časové rozvržení. On-line výuka je brána jako jedna z možností aplikování DiV, stejně jako třeba eLearning. Princip osvojování učiva je pod záštitou internetu nebo intranetu. Tedy prostřednictvím webu se studující setkává s učitelem a zároveň na webu získává příslušné materiály nebo jsou na něm uloženy celé kurzy. O eLearningu se budeme podrobněji rozepisovat (viz níže kapitola 4.8). V dnešní době je také často používán termín Blended learning. Tato forma spojuje eLearning s jinou formou (většinou prezenční) vzdělávání (Rohlíková, 2005, s. 17). Telnarová (2003, s. 6) zmiňuje, že je často prezenční forma studia vázaná na dané osnovy, podle kterých funguje a nesleduje žákovi znalosti. Oproti tomu distanční forma studia se často snaží ve svých programech vycházet z potřeb studujících. Nocar (2004, s. 7) dokonce považuje DiV jako úplný opak prezenčního vzdělávání. Hlavně v rámci setkávání se studujícího se vzdělávajícím. Podškubková a Pospíšil (2006, s. 13–14) srovnávají DiV jak s formou prezenční, dálkovou, večerní, kombinovanou, tak korespondenční. Ohledně rozdílů mezi dálkovým vzděláváním a DiV se shodují s Kolibačem (viz výše). Stejně jako on také zmiňují, že je dálková forma vzdělávání v současné době méně používaná a není podporovaná vysokoškolským zákonem. Za hlavní rozdíl mezi korespondenční a distanční formou považují způsob předávání veškerého materiálu. Zde se jedná o zasílání veškerého materiálu poštou. Večerní je podobné formě prezenční, akorát se uskutečňuje v jiný čas, forma výuky je stejná. Za kombinovanou formu studia považují většinou propojení distančního vzdělávání s prezenčním a zmiňují, že je často tento termín zneužíván, i když je forma vzdělávání běžná, dálková. Palán (2002, s. 49) uvádí, že tato forma je nově nahrazována pojmem hybridní forma DiV.

2.3 Historický vývoj DiV

Informace o rozvoji individualizované výuky sahají do poloviny 19. století. Zde se cílilo na to, aby studující byli co nejméně, nebo vůbec vázáni na své učitele. Díky vzniku poštovních služeb ve Francii a Anglii došlo také k rozvoji korespondenčního vzdělávání, které se rozšiřovalo i do dalších evropských zemí (Průcha, 2003, s. 9). První důkazy o průběhu této formy studia připadají na rok 1840 v Anglii siru Izaacu Pitmanovi, který zahájil korespondenční vzdělávání v oblasti stenografie. Ke konci 19. století se začala forma rozšiřovat mimo Evropu na západ a do Austrálie. V Evropě se poté rozvíjela dál v Anglii, na skandinávském poloostrově a také v Německu (Zlámalová, 2008, s. 37). Mehrotra, Hollister a McGaheyová (2001) uvádí, že jednotlivé lekce byly rozeslány poštou, dokončeny, vráceny instruktorovi, hodnoceny známkami, a poté se vrátily ke studujícímu spolu s další lekcí.

Na počátku 20. století, které nejvíce poznamenala I. světová válka, byla nejvíce nutná celková proměna hospodářství. Díky změnám (nástup žen do zaměstnání v oblasti průmyslu, technický růst, velká migrace obyvatelstva aj.), které toto období přineslo, byl proto kladen mnohem větší důraz na nároky ve vzdělávání. Ve 20. a 30. letech se poprvé objevují první rozhlasové vzdělávací pořady, a to díky rozvoji kinematografie a rozhlasového vysílání. Jako první zařadilo vzdělávání do vysílání v roce 1926 rádio Luxembourg. O rok poté se totéž stalo ve Francii (Podškubková a Pospíšil, 2006, s. 11).

Některé státy v této době povyšují korespondenční vzdělávání až na vládní úroveň. Většinou se jednalo o státy s větší rozlohou. Jako příklad můžeme uvést Sovětský svaz, nynější Rusko, které tuto formu zařadilo u vysokoškolského vzdělávání. Ve Francii v roce 1937 zahájilo Radio Sorbonne své první rozhlasové univerzitní kurzy. Následně na to vzniklo v roce 1939 Národní centrum distančního vzdělávání, které řešilo problém se vzděláváním jedinců v okupovaných částí státu (Zlámalová, 2008, s. 37–38). Oproti tomu se časově rozcházejí Průcha (2003), Telnarová (2003) i Podškubková s Pospíšilem (2006), kteří se o rozhlasovém vysílání radia Sorbonne zmiňují až po druhé světové válce.

Průcha (2003, s. 9) uvádí, že po II. světové válce nastává masivní rozvoj korespondenčního vzdělávání, které se nejvíce zaměřuje na profesní vzdělávání. Podškubková a Pospíšil (2006, s. 9) zmiňují, že se jednalo o zkvalitnění vzdělávání nezaměstnaných nebo o případné doplnění náležitých vzdělání. Nejčastěji ho využívali

lidé z řad vojenských a námořnických služeb, vězni, mladé ženy a později i senioři. Největší nárůst studujících zaznamenala Francie, kde se můžeme dostat až do statisíců studentů, kteří tuto formu využili. Zlámalová (2008, s. 38) ještě přidává Anglii a západní Německo. K radiu Sorbenno se postupně rychle přidávají další univerzity, které vysílají na vlastních radiových vlnách. Poté se přidává stanice BBC a další stanice sídlící v Anglii. Velké obohacení přináší vznik Telstaru, který nabízí možnost využití satelitu v telekomunikaci a technologií, které pronikají také do vzdělávání. Zároveň se objevují další a novější techniky pro záznam obrazu a zvuku (Podškubková a Pospíšil, 2006, s. 11).

Open University, která vznikla v 60. letech 20. století v Anglii, byla první univerzita, které se zaměřovala na distanční vzdělávání (Telnarová, 2003, s. 11). Zlámalová (2008, s. 38) datuje přesný vznik univerzity, který pečlivě připravoval ustavený vládní výbor na rok 1969 (Královská listina). Dále uvádí, že záměrem založení této univerzity bylo zvýšit počet vysokoškolských absolventů, kteří by získali vhodnou klasifikaci pro zaměstnání, hlavně v oblasti průmyslu. Tato možnost studia byla již od počátku koncipovaná distančně, aby byla možná ekonomická aktivita vzdělávajících. Tato forma otevřeného studia s sebou nese žádné vstupní požadavky a pro svou dostupnost byla také vybudována další studijní střediska po celém státě.

Tato forma se velice uchytila a značně se poté rozšířila do západně sídlících evropských zemí, Asie či Afriky (Průcha, 2003, s. 10). Zlámalová (2008, s. 38–39) ještě vyzdvihuje nízké náklady na těchto typech škol a finanční podporou státu.

V této době se také upouští od termínu korespondenční vzdělávání a nahrazuje jej termín distanční vzdělávání, který má za cíl významem ukázat širokou škálu využití moderních technologií (Podškubková a Pospíšil, 2006, s. 12).

Počátkem 90. let 20. století se začíná rozvíjet distanční vzdělávání i v České republice (Podškubková a Pospíšil, 2006, s. 12). Článek od Polanecké (1996), který vyšel v Hospodářských novinách, osvětluje pojem DiV a vede se v něm rozhovor s tehdejším ředitelem odboru vzdělávání na Ministerstvu školství. Na kladené otázky ředitel zmiňuje, že MŠMT tuto formu studia přijala jako součást vzdělávacích forem a ustavila Národní centrum pro distanční vzdělávání. Také předkládá seznam škol, které se staly distančními středisky. Jsou jimi VUT v Brně, Univerzita Palackého v Olomouci, Technická univerzita

v Liberci a tehdejšími názvem Akademie Jana Ámose Komenského v Praze. Dále popisuje, že se zájem o DiV projevil, ale chyběla zde neinformovanost zájemců o studium. Také uvádí jako problém velké finanční náklady a dodává, že školy, které se podílely na přípravě DiV, nebyly dostatečně připravené, a proto následné aplikování nezvládly tak, jak si představovaly. Na závěr dodává, že se stát a výše zmíněné instituce zaměřují na správnou strukturu a organizaci DiV, a současné pokrytí těmito institucemi je pro zájemce dostačující.

V současné době se většinou DiV v České republice využívá pouze u kurzů CŽV (Celoživotního vzdělávání) (Podškubková a Pospíšil, 2006, s. 12). Podškubková a Pospíšil nám tedy ve své knize dokazují, že se rozvoj DiV po 10 letech příliš nezměnil.

V současné době se zájem o distanční vzdělávání neustále zvyšuje. Hlavní zásluhu na tom má rapidní rozvoj informačních a komunikačních technologií, ale i četnost zájemců (Telnarová, 2003, s. 11). Zároveň Open University nabízí mnoho možností pro dosažení vysokoškolského vzdělání, které je v pracovní oblasti velice žádané (Zlámalová, 2008, s. 38).

2.4 Principy

Zlámalová (2008, s. 19–20) a Podškubková s Pospíšilem (2006, s. 15–16) dělí základní principy DiV na tyto čtyři oblasti: „individualizace a flexibilita, samostatnost, multimediálnost a podpora studujících.“

- Individualizace a flexibilita

Tento princip je založen na umožnění studujícímu jednoduše upravovat svůj vzdělávací obsah, na bohaté nabídce si vybírat ze studijních možností a programů či sestavování kurzů. Na to často odpovídá modulová stavba u jednotlivých kurzů či programů, kdy má studující možnost sestavit či upravit si vzdělávací obsah podle svých možností.

- Samostatnost

Je umožňována díky tomu, že je učivo uspořádáno do menších oblastí. Po každé oblasti studující získává zpětnou vazbu o úspěšném osvojení dané látky, porozumění dané látce a následné aplikaci získaného učiva. Studující získává možnost upravit si časového

harmonogramu pro osvojení učiva, což nelze např. při frontálním vyučování. Zároveň je didaktický obsah koncipovaný přesně a není přehlcen přebytečnými informacemi.

- **Multimediálnost**

Pokud je vhodně využita, může mít značný vliv na efektivně osvojené učivo pomocí smyslů. Informovanost a komunikační nástroje umožňují vzdělávajícímu se neomezeně spojovat se svým tutorem či s příslušnou institucí, a díky individuálně rozvrženému učivu a samostatným pracím tak plnohodnotně vynahrazovat osobní kontakt s vyučujícím.

- **Podpora studujících**

Tento princip je postaven na tom, aby se každému studujícímu ve všech směrech mohlo individuálně pomoci podle jeho potřeb, aby byl studující dostatečně informován a motivován, a případně je možná spolupráce na upravení studijního programu. Dále je také postaven na realizaci procesu od prvotního zadání samostatných prací a zkoušek, jejich časové rozvržení, zaznamenávání výsledků, organizace tutoriálů a funkčnost studijních středisek (Zlámalová, 2008, s. 19–20).

2.5 Výhody a nevýhody

Jako i prezenční forma vzdělávání má i distanční forma vzdělávání své výhody a nevýhody (Zlámalová, 2008, s. 31).

Můžeme předpokládat, že výhody a nevýhody se budou vždy individuálně lišit pro každého studujícího podle toho, jaké má potřeby a možnosti.

Zlámalová (2008, s. 32) srovnává výhody a nevýhody mezi DiV a prezenčním vzděláváním takto.

Mezi výhody, které studující získává, pokud se vzdělává distančně, řadí to, že student se nemusí přesouvat do příslušné vzdělávací instituce a ušetří tím čas, který může věnovat učení, sám rozhoduje o svém postupu studia a přizpůsobuje studium svému tempu, musí se spoléhat hlavně sám na sebe a není závislý na ostatních studujících. Mezi nevýhody, které distanční vzdělávání přináší, míní, že student nezvládá v domácím prostředí udržet pozornost a má problém s vyhrazením času na učení, nemá okamžitou zpětnou vazbu od pedagoga o vhodně zvoleném postupu, není závislý na přesném tempu a zpomaluje, nemá

možnost komunikovat a diskutovat nad vzniklými situacemi a nemá možnost porovnání s ostatními studujícími.

K výhodám, kterým se naopak studentovi dostává v prezenčním vzdělávání a v distančním vzdělávání je může postrádat, řadí: student má vymezený přesný čas, který věnuje vzdělávání a tomu se také podřizuje, pedagog pomáhá studentovi nalézt nejvhodnější postup pro osvojení učiva a zároveň ho může průběžně kontrolovat, pedagog organizuje časové rozvržení tak, aby se studium zvládlo, student může v aktuální situaci reagovat, ptát se a má možnost porovnávat své výsledky s ostatními studujícími. Nevýhody, které má dle Zlámalové prezenční vzdělávání: student tráví čas cestou do příslušné vzdělávací instituce, který by mohl využít jinak, pedagog zadává přesnou cestu pro práci s učivem a neumožňuje studentovi samostatné rozhodování dle jeho zájmu, pedagog individuálně nepřizpůsobuje tempo každému studentovi (tempo moc rychlé nebo pomalé), student nepokládá otázky, jelikož by si při tom připadal nekomfortně a před kolektivem hloupě či studenta ostatní žáci obtěžují.

Zlámalová se ve svém porovnání výše zabývá spíše pohledem studujícího a jeho individuálních potřeb. Naopak Podškubková s Pospíšilem (2006) pojmají výhody a nevýhody velice komplexně a ze všech možných pohledů. Zároveň se s několika výhodami i nevýhodami ztotožňují se Zlámalovou.

Výhody a nevýhody dle Podškubkové a Pospíšila (2006, s. 17–19):

- Výhody, které DiV nabízí, jsou: rozšířená dostupnost studia, nabídka, která se opakuje v průběhu celého života člověka, bohaté nabízené studijní programy aj., které umožňují širokou profilaci studia, studující mají možnost přizpůsobovat vzdělání svým potřebám, primárně zaměstnání, ekonomické zabezpečení a čas na rodinu, omezení prezenční účasti, které je šetrné jak z časového, tak finančního hlediska, menší náklady školních institucí na zaměstnance a prostory, šetří finančně i kapacitně ubytování pro studující, uzpůsobené studijní materiály, které umožňují individuálně studujícímu osvojovat si učivo podle sebe, multimediální učení zvyšující zájem studujících a organizace v komunikaci, která zajišťuje studujícím podporu.
- Nevýhody, které DiV přináší, jsou: finanční výdaje při vstupu z hlediska zajištění přípravy, studijních opor či technického vybavení příslušné vzdělávací instituce,

chybějící sociální kontakt mezi studujícími, studijní obory nebo předměty, které nejsou vhodné vykonávat touto formou vzdělávání, jelikož nejsou primárně postavené na teorii, potřeba využití kombinované formy studia, vyšší finanční náklady pro studující a nepostradatelné dobré technické zázemí.

2.6 Prvky distančního vzdělávání

Dle Zlámalové (2008, s. 47–49) jsou hlavními aktéry: „studující, vzdělávací instituce, informační a studijní materiály a komunikační prostředky.“

- Studující

Studující jsou lidé, většinou již dospělí, kteří mají o studium patřičný zájem. Nejsou příliš závislí na vzdělávajícím. Stačí jim podpora vzdělávací instituce a vhodně zpracované didaktické pomůcky.

- Vzdělávací instituce

Vzdělávací instituce informuje studujícího, zajišťuje mu potřebné studijní materiály a podporu. Tato instituce však hlavně nabízí svým studujícím programy a kurzy, za jejichž kvalitu zodpovídá. Do této oblasti zároveň zařazujeme veškeré zaměstnance, kteří se podílejí na chodu DiV. Jsou jimi tutoři, konzultanti, administrativní pracovníci, autoři studijních opor, zaměstnanci zajišťující technické zázemí, management příslušné instituce a také sem patří příslušná střediska.

Zde stojí za zmínku objasnit pojmy tutor a tutoriál, které do této oblasti spadají a mají v DiV své důležité místo.

Vyučující je ve formě DiV označován jako tutor, který studujícího provádí a je mu oporou během celého studia. Motivuje ho, pořádá tutoriály a seznamuje, charakterizuje a popisuje celý studijní předmět. Zároveň má i administrativní povinnost vůči vzdělávací instituci. Je nutné podotknout, že kvalitní učitel v prezenční formě vzdělávání se nerovná kvalitní tutor v DiV (Telnarová, 2003, s. 42–43). Podškubková a Pospíšil (2006, s. 19–20) také dodávají, že tutor má vždy u daného předmětu omezený počet studentů na maximálně dvacet. Zároveň apelují na to, že tutor v DiV nedělá přednášky, ale funguje jako celistvá opora pro studujícího po všech směrech.

Tutoriály jsou formy prezenčního setkání tutora a studujících daného kurzu / předmětu / modulu. Často se vzdělavatelé mylí v tom, že v DiV se neprojektují prezenční setkání. Avšak naopak. Kromě tutoriálů, které většinou nejsou povinné, jsou často plánovaná během studia prezenční setkání (nejčastější formou letní školy), kde studující získává dovednosti, které při samostudiu získat nemůže. Kolibač (2003, s. 5) uvádí, že se charakter těchto setkání výrazně odlišuje od prezenční formy studia.

Je předem dané, zda jsou setkání povinná či nikoliv a kolik jich daný modul obsahuje. Fungují buď jako konzultace nebo jako praktické cvičení dovedností, nevyučuje se na nich. Zároveň Telnarová (2003, s. 45) konstatuje, že během tutoriálu je nutné vést také diskusi na předem připravené otázky od tutora. Na ty se má studující připravit a slouží k tomu, aby získal studující možný jiný pohled nebo inspiraci.

- Informační a studijní materiály

Informační a studijní materiály jsou poskytovány studujícím danou vzdělávací institucí, která si je vytváří. Materiály jsou většinou předávány na prvním osobním setkání, nebo jsou posílány korespondenčně. Bednaříková (2007, s. 10) říká, že se tato oblast souhrnně nazývá jako studijní opory.

- Komunikační prostředky

Celý tento prvek je pod záštitou vzdělávací instituce. Ta má za cíl zajistit komunikaci mezi studujícími a všemi prvky DiV. Jedná se tedy jak o zajištění personálu, napojení na studijní střediska, vybavení elektronickými zařízeními, tak o technické vybavení tutorů (Zlámalová, 2008, s. 47–49).

2.7 Formy vzdělávání distančním způsobem

MŠMT rozděluje formy DiV na on-line a off-line výuku. On-line výuku pak ještě člení na synchronní a asynchronní (MŠMT, 2020b, s. 8). Stejně rozdělení můžeme vidět i v následující kapitole o základních variantách eLearningu.

On-line výuka je způsob vzdělání, které probíhá na dálku prostřednictvím internetu. Také je podpořena softwarovými nástroji a digitálními technologiemi. U synchronní výuky se učitel spojí s žáky většinou skrze komunikační platformu ve stejném čase a virtuálním prostředí. V asynchronní výuce žáci pracují individuálně, tj. dle svého tempa a ve

zvoleném čase na zadaných úkolech. Nepotkávají se v on-line prostředí. V praxi se tedy formou různých nástrojů, aplikací atd. sami vzdělávají, nebo zde probíhá výměna informací (zadávání úkolů, poskytnutí zpětné vazby). Ve srovnání s on-line výukou je off-line výuka též způsob, jak vzdělávat na dálku, ale není k němu příliš potřeba využití digitálních technologií. Neprobíhá totiž prostřednictvím internetu. V nejčastějších případech jde o samostudium a plnění úkolů. Ty žáci plní pomocí učebnic, pracovních listů nebo jiných materiálů. Plnění může být také nastavené přes praktické úkoly, kde mohou žáci uplatnit své znalosti a dovednosti do praxe, nebo formou různých projektů, které jsou zaměřené na určitou oblast (rozvoj klíčových kompetencí, samostatná práce) (MŠMT, 2020b, s. 8–10).

2.8 eLearning

Pojem *eLearning* se často setkává s řadou různých definic, které si mohou být jak podobné, tak odlišné. Je také známo, že existuje více variant, jak tento pojem můžeme psát. *eLearning* je forma elektronického vzdělávání, které vzniklo díky vyšší technologické úrovni v Americe, kde je také hojně využíváno. V České republice se naopak *eLearning* objevil až koncem 20. století (Zlámalová, 2008, s. 128). Kolibač (2003, s. 6) upozorňuje na oddělení elektronického vzdělávání od on-line vzdělávání, které je často považované za totožné. Do elektronického vzdělávání zahrnuje jak on-line vzdělávání, tak studium multimediálních CD-ROMů a DVD.

Zlámalová (2008, s. 128–129) rozděluje definici *eLearningu* v rovině americké a v rovině české. V Americe je *eLearning* považován za vzdělávání: pomocí počítačů, pomocí technologií a pomocí webových technologií. Zároveň může fungovat jako poskytovatel různých studijních materiálů díky podpoře elektronických médií. V neposlední řadě je také *eLearning* brán jako jedna z možností, jak aplikovat DiV. V České republice se tato forma vzdělávání nejvíce objevuje na vysokých školách nebo ve firmách. Jelikož je vývoj technologií, které podporují tuto formu vzdělávání velice rychlý, a neustále se proměňuje, nejsou často pedagogové schopni adekvátně reagovat. Oproti tomu dnešní děti či dospívající k technologiím velice inklinují. Přesnou definici, kterou v České republice používáme jako vysvětlení tohoto pojmu, v současné době nejvíce přibližuje K. Kopecký, který ve své definici spojuje americké pojetí a obohacuje ho o úkol zpřístupnění volného

vzdělávání nezávisle na čase či prostoru. K této definici se v ČR nejvíce přibližuje Národní centrum distančního vzdělávání. Oproti tomu 3. vydání pedagogického slovníku či zastánci procesuálního pojetí definují *eLearning* nedostatečně, protože nezahrnuje veškeré prvky, které elektronické vzdělání nabízí.

2.8.1 Základní varianty *eLearningu*

eLearning můžeme najít v několika základních variantách. Všechny je ale spojuje to, že v elektronické podobě podávají vzdělávací obsah (Kopecký, 2006, s. 9).

Jak Kopecký (2006, s. 9), tak Zlámalová (2008, s. 130) rozdělují tyto formy na on-line *eLearning* a off-line *eLearning*. On-line *eLearning* je ještě dále rozdělen na synchronní a asynchronní verzi.

- On-line *eLearning*

Pro fungování tohoto typu vzdělávání jsou nutné počítačové sítě (internet, intranet či mobilní síť). Díky tomuto zpřístupnění může vzdělávající využívat potřebný obsah (Kopecký, 2006, s. 9).

Zlámalová (2008, s. 130) popisuje, jaký rozdíl je mezi synchronní a asynchronní verzí. Synchronní verzi chápe jako závislé připojení k síti v určitém čase, kde je umožněno virtuální setkání pomocí různých nástrojů se svým tutorem, pedagogem. Kopecký (2006, s. 10–12) ještě nabízí, jaké komunikační možnosti lze v této verzi využít. Jsou jimi: audio a video konference, chat, sdílený whiteboard, sdílená aplikace a instant messaging.

Oproti tomu asynchronní verze je nezávislá na časových možnostech studujícího nebo tutora a není u ní nutné trvalé připojení k síti. Tutor a studující komunikují prostřednictvím psané formy, jako je např. e-mail (Zlámalová, 2008, s. 130).

- Off-line eLearning

Off-line eLearning nevyžaduje propojení počítačů prostřednictvím sítě. Studující získávají potřebné materiály pomocí paměťových nosičů jako třeba CD-ROM. I nyní se s touto formou můžeme poměrně často setkávat, primárně při vzdělávání dospělých. Ti často využívají kombinovanou formu studia, kde je právě eLearning zařazen (Zlámalová, 2008, s. 130). V současné době můžeme zmínit, že se mezi časté paměťové nosiče řadí USB flash disk či externí disk, který má velkou kapacitu.

3 Komunikační nástroje ve školství

Tato kapitola se zaměřuje na přehled komunikačních nástrojů, které jsou rozdělené do příslušných kapitol podle jejich využití.

„Komunikační nástroje jsou základní infrastrukturou pro komunikaci s žáky a studenty.“ Komunikační nástroje si každá vzdělávací instituce volí individuálně podle sebe (MŠMT, 2020a). MŠMT zároveň upozorňuje na to, aby při výběru komunikační platformy byly školy obezřetné. Důležité je, aby vybíraly a používaly ideálně jeden nebo co nejméně softwarových nástrojů a pracovaly v těch, které znají, které zajišťují ochranu osobních údajů a jsou finančně dostupné (MŠMT, 2020b, s. 20).

3.1 Školní informační systémy

„Školní informační systém je soubor lidí, metod a technických prostředků, zajišťujících sběr, uchování, analýzu a prezentaci dat určených pro poskytování informací v oblasti vzdělávání.“ (Školní informační systém, 2020) Tuto definici uvádí i Dostál (2011, s. 10), který je jejím spoluvůrcem.

Využití těchto informačních systémů umožňuje jak vnitřní komunikaci, tak komunikaci na venek. Zároveň těmto systémům využívá většina vzdělávacích institucí u nás. Každý školní informační systém je složen z několika prvků, jakými mohou být učitelé, žáci, ředitelé, rodiče či zřizovatelé. Mezi těmito prvky dochází k výměně informací, a závisle na tom k následnému rozhodování a řízení. Přenos informací je většinou velice rychlý (Dostál, 2011, s. 9–10).

- Bakaláři

Tento systém je ucelený soubor programů, který pomáhá škole s administrativou a organizací. Je určen pro mateřské, základní a střední školy a nabízí mnoho modulů (Dostál, 2011, s. 13).

- Škola OnLine (dříve Dm software)

Tento interaktivní manažerský informační systém zajišťuje služby pro veškerou agendu školy, kde je možné zpracovávat data kdykoliv. Výhodou je, že pro užívání stačí pouze

internetové připojení. Systém je určen pro mateřské, základní, střední a vyšší odborné školy. Nad systémem Škola OnLine přebralo záštitu MŠMT (Dostál, 2011, s. 20).

- Edookit

Systém, který nabízí usnadnění komunikace ve škole, zjednodušení administrativy a snaží se o propojení školy a rodiny. Vznikl v roce 2009 a je určen pro mateřské, základní, střední, vyšší odborné školy a gymnázia (Edookit, 2021).

- iŠkola

Systém určený pro základní a střední školy, který zároveň mohou využívat různé instituce, které se zaměřují na vzdělávání, či některé menší vysoké školy. Tento systém nabízí možnost zkušební lhůty zdarma (Dostál, 2011, s. 25).

- SAS (Systém agend pro školy)

Program pro základní, střední a vyšší odborné školy, který vede školní agendu. Jedná se o integrovaný softwarový balík automatizující administrativní činnosti (Dostál, 2011, s. 17).

Jako další školní informační systémy, které může využít základní škola, bychom ještě zmínili Etřídnice a aSc Rozvrhy. Tyto systémy jsou na školách také často používané, většinou ale nabízejí pouze několik modulů zaměřené na určitou oblast. To nám však napovídá i název.

3.2 Virtuální učební prostředí

Do této skupiny řadíme nástroje, které nám umožňují vytvořit virtuální vzdělávací prostředí pro žáky. Tyto nástroje většinou nabízí videokonference, sdílení obrazovky, zasílání a vkládání materiálů nebo elektronickou komunikaci (chat).

- Google Classroom

Umožňuje vytvářet videokonference, kurzy a telefonáty. Nabízí také možnost zadávání úkolů nebo sdílení materiálů (MŠMT, 2020a). Tento nástroj je u nás dostupný teprve prvním školním rokem, a pokud ho chceme používat, je nutné mít zřízený účet u Google Apps pro vzdělávání. Ten je školám poskytován zdarma současně s technickou podporou (Bouchner, 2014).

- Microsoft Teams

Tento nástroj může škola využít zdarma jako součást sady Microsoft Office 365 A1 pro školy. Nabízí vytvoření on-line hodin, sdílení obrazovky, školní tabuli, chat, sdílení souborů nebo také možnost automaticky nahrát a uložit on-line hodinu (MŠMT, 2020a), (Popelářová, 2020). Jelikož je Microsoft Teams součástí balíku Office 365, nabízí se možnost využít pro výuku i další služby, které nabízí.

- Moodle

Je jeden z nejvíce využívaných nástrojů u nás zajišťující komunikaci s žáky a rodiči. Můžeme v něm vytvářet vzdělávací hodiny a domácí úkoly, sdílet materiály nebo tvořit i opravovat testy. V neplacené verzi lze uskutečňovat videokonference v omezeném počtu lidí (MŠMT, 2020a).

- Avaya Spaces

Nástroj v anglickém jazyce, který nabízí prostor pro vytváření videohovorů a samostatných tříd, sdílení obsahu, zadávání úkolů nebo možnost vkládat dokumenty (MŠMT, 2020a).

- Samepage

Umožňuje komunikovat na dálku s žáky a vytvářet videokonference. Mezi další služby, které poskytuje, patří živé dokumenty, sdílení souborů a chat. Aktuálně je nástroj volně dostupný do konce školního roku 2020/2021 (MŠMT, 2020a).

3.2.1 Aplikace podporující komunikaci ve virtuálním prostředí

U těchto aplikací se většinou nejedná o komunikaci mezi žákem a učitelem (nebo vzdělávací institucí). Tyto komunikační platformy upřednostňují u dětí, mezi rodičem a pedagogem nebo mezi zaměstnanci školy. Většinou jsou nainstalované v mobilních telefonech, tabletech nebo na počítačích. Jelikož jimi disponuje téměř každý, je pro mnoho lidí tato forma komunikace nejsnazší.

Jsou jimi např.: WhatsApp, Messenger, Facebook, FaceTime aj.

Tyto aplikace umožňují např. komunikaci mezi dvěma nebo více účastníky, zasílání fotografií, videí, různých druhů materiálů či pořádání videohovorů atd. Většina aplikací,

kteřé podporují komunikaci, mají věkové omezení. Reálně však z praxe víme, že je většinou používají děti běžně již v poměrně raném věku.

3.3 Virtuální tabule

- CollBoard

Collboard nabízí přípravu tabule a možnost sdílení s žáky přes aplikace (Messenger, WhatsApp) (MŠMT, 2020a).

- Clasflow

Clasflow umožňuje vlastní vytvoření on-line tabule, kterou lze sdílet (MŠMT, 2020a).

- Padlet

Padlet je internetový prohlížeč, který nabízí možnost virtuální tabule s mnoha funkcemi (MŠMT, 2020a).

- OBS studio

OBS studio je software, který umožňuje zdarma živé vysílání nebo nahrávání záznamu obrazovky (MŠMT, 2020a).

Mezi další nástroje, které mají obdobné funkce, můžeme zmínit: Whiteboard, Google Jamboard a SMART Notebook.

3.4 Kvízy, hry a testy

- Kahoot, Quizizz, Quizlet, Socrative, Classflow, ITester, H-Edu

Aplikace umožňující vytváření kvízů, testů nebo her (MŠMT, 2020a), (Popelářová, 2020). Kvízy lze v době DiV využívat jako alternativní formu testování probraného učiva.

3.5 Úložiště

Úschovna, Google Docs nebo WeTransfer nabízí možnost zasílání souborů s velkým obsahem (Popelářová, 2020).

4 Čeština a její vyučování

V této kapitole se zaměříme na předmět český jazyk jako takový a na jeho vyučování. Učivo, které předává učitel žákovi, vychází z RVP ZV. Formu vzdělávání, jakou je žákovi učivo předáváno na základní škole, stanovuje školský zákon. Jak jsme se již na začátku teoretické části dozvěděli, základní vzdělávání probíhá v České republice formou prezenční výuky. Avšak kvůli pandemické situaci bylo nutné, aby se výuka českého jazyka přesunula do distanční formy vzdělávání. Tato kapitola nám shrnuje, jak probíhá výuka českého jazyka prezenční formou. V praktické části budeme poté zjišťovat, jak se výuka českého jazyka liší, pokud probíhá distančně.

4.1 Vyučovací předmět český jazyk

Český jazyk je jedním z hlavních znaků našeho národa a jeho národním jazykem. Se svým mateřským jazykem se dítě setkává již od narození. Během prvních let života se formou nápodoby od svých nejbližších s jazykem seznamuje a používá ho jako komunikační prostředek. Před nástupem do základní školy dítě většinou nemívá větší překážky v dorozumívání na základní úrovni. Škola se zaměřuje na zvládnutí mateřského jazyka jako komunikačního prostředku v každé sféře jeho fungování (Čechová a Styblík, 1998, s. 5). Jelínek (1980, s. 47) definuje pojetí vyučování mateřského (českého) jazyka jako soubor principů. Na základě těchto principů stanovuje cíl a úkoly vyučování mateřského jazyka, obsah a metody, ze kterých vychází také koncepce učebnic, příruček, učebních pomůcek a metodických knih.

Předmět český jazyk začíná v soustavné výuce v 1. ročníku na základní škole a končí na škole střední. V soustavě všech vyučovacích předmětů má český jazyk základní význam. Na základě zvládnutí tohoto předmětu do určité míry ovlivňuje také úspěšnost zvládnutí ostatních předmětů. Má univerzální význam nejen z hlediska školy, ale také pro celospolečenskou praxi (Čechová a Styblík, 1998, s. 17).

Čechová a Styblík (1998, s. 10) považují za hlavní cíl ve vyučování českého jazyka rozvíjet schopnost komunikace ve spisovném jazyce. Schopnost komunikace rozdělují podle stupně školy, současně s ontogenetickým vývojem jedince, a v návaznosti na to s jazykovým vzděláváním. Brabcová (1990, s. 32) uvádí cíle jazykové vyučování

v rovině společenské, kde společnost klade hlavní požadavek na to, aby žáci ovládali spisovnou češtinou a výstižně se vyjadřovali v psaném a mluveném projevu a v rovině rozumové výchovy, ve které se během poznávání spisovného jazyka rozvíjí myšlení žáka. Cíl v rovině společenské se podobá cíli Höflerové (2004, s. 13), která jej specifikuje stejně. Dodává, že úroveň komunikace v psaném a mluveném projevu má být na takové úrovni jazykové úrovně, kterou mají žáci ovládat vzhledem k jejich věku a schopnostem.

4.2 Vyučovací proces v českém jazyku

„Vyučování českému jazyku je komplexním procesem výchovně-vzdělávacím.“ Vyučovací proces nám představuje spojení mezi učením a vyučováním, ve kterém se nejedná pouze o jednosměrný vztah, ve kterém předpokládáme, že stojí v pozici subjektu vyučování učitel a v pozici objektu vyučování žák. Poměr mezi žákem a učitelem ve vyučování je interakční. To znamená, že se oba vzájemně ovlivňují a že i žák je subjektem vyučování. Ve vyučovacím procesu má také svou důležitou roli učivo. Český jazyk je jak objektem vyučování (předmět poznání), tak i prostředkem poznání. Jedná se tedy o metajazyk. Z toho vyplývá, že učení se jazyku a vyučování je velice ztíženo. Učitel i žák mají pochopit a odlišit v řeči jak rovinu řečovou, tak metařečovou (Čechová a Styblík, 1998, s. 43).

4.3 Organizace jazykového vyučování

Plánování

Učitel si na školní rok vytváří tematický plán, podle kterého pracuje. Při jeho tvorbě musí brát v potaz několik faktorů, mezi které patří učivo předchozího a následujícího ročníku, materiály, které bude v daný rok využívat (učebnice, metodická příručka aj.), vyučovací techniky a také dlouhodobou křivku výkonnosti. Pokud je plán dobře sestaven, je proměnlivý podle měnících se podmínek (Höflerová, 2004, s. 48).

Organizační formy ve vyučování českému jazyku

Základní organizační formou je třídní vyučovací hodina, a to jak ve vyučovací hodině českého jazyka, tak v ostatních předmětech. Třídní vyučovací hodina se realizuje v jedné konkrétní třídě, má své místo v rozvrhu, pevnou délku a pod vedením učitele jsou žáci

zaměstnávání tímto učivem. Od druhého stupně základní školy je možné k třídní vyučovací hodině přidat ještě cvičení (běžně používáme cvičení z českého jazyka) a na středních školách a gymnáziích ještě semináře z českého jazyka (Jelínek, 1980, s. 166).

Typy a struktura vyučovacích hodin

Vyučovací hodina je základní organizační forma, ve které se vyučuje český jazyk. Její obsah tvoří lekce, které vychází z tematického plánu, a také je v ní podstata výchovně-vzdělávací činnosti učitele (Höflerová, 2004, s. 48). Podle Jelínka (1980, s. 166) vyučovací hodina umožňuje organizovat systém vyučování na škole a také systematicky postupovat v samotném učebním předmětu. Hodiny českého jazyka se skládají z jistých částí (strukturálních článků), které se od sebe liší různými metodami a úkolem. Podle toho, který didaktický cíl si učitel vytkl, se řídí struktura vyučovacích hodin.

Podle typu vyučovacích hodin českého jazyka, kterou použijeme, se liší struktura hodiny. Seznam „strukturálních článků“, které se užívají v různých hodinách českého jazyka dle Jelínka (1980, s. 166–167):

1. Úvod (zahájení hodiny), v němž se podává motivace učiva, žáci jsou seznamováni s úkolem hodiny (popř. několika hodin).
2. Aktivizace učiva potřebného k výkladu nového učiva.
3. Prvotní osvojování učiva (expozice).
4. Upevňování nového učiva.
5. Shrnutí učiva (krátká souborná rekapitulace nových poznatků).
6. Opakování učiva.
7. Všestranné rozborové.
8. Prověřování učiva.

Jelínek (1980, s. 167) rozlišuje typy hodin na hodiny prvotního osvojování učiva (expoziční, výkladová), opakovací, upevňovací (cvičební), prověřovací nebo smíšené. Na tyto typy a téhož autora odkazuje ve své knize také Höflerová (2004, s. 49).

Ve výkladových hodinách je nejdůležitější prvotní osvojení nového učiva. Je vhodné zvolit správné příklady, na kterých bude žákům nové učivo vysvětleno a ukázáno. Zároveň je nutný zájem žáků zjišťovat nové poznatky (Höflerová, 2004, s. 49). Pokud chceme učivo nejprve vyložit a až pak upevňovat, radíme tento typ hodiny mezi první v soustavě hodin, které jsou určeny k probrání určité oblasti (Jelínek, 1980, s. 169).

V upevňovacích hodinách si žáci prohlubují a upevňují osvojené učivo a zároveň ho aplikují. Pokud žáci propojují poznatky z již osvojeného učiva a poznatky nové, dochází k systematizaci učiva. Pokud si žáci zároveň dokážou ověřit teoretické poznatky v praxi, dochází k instrumentalizaci učiva (Höflerová, 2004, s. 49).

Opakovací a prověřovací hodiny se většinou zařazují do struktury hodin po probrání lekcí, které jsou tematicky příbuzné. Zároveň struktura není ustálená. Učivo můžeme opakovat různými formami jako např. zkoušení (individuální či kolektivní), písemné testy a zkoušky, diktáty či jazykově všestranné rozbory. Důraz ve struktuře hodiny je kladen na pestrost, na příjemný pocit žáka a na vyvarování se tlumení zájmu kvůli jednotvárnosti. Smíšená hodina je považována za nejčastěji používaný typ hodiny. Žáky svou pestrostí zaujme. Na nižším stupni je její používání vhodné kvůli hygieně ve vyučovacím procesu (Jelínek, 1980, s. 170–171).

Příprava učitele na vyučovací hodinu

Vyučovací proces je řízen výchovně-vzdělávacím procesem a zahrnuje činnost žáka i učitele. Je tedy potřeba, aby byl na činnost učitel připraven. Učitel vychází ze svého tematického plánu, kde sleduje návaznost mezi ním, tematickým celkem a lekcí (hodinou). Když učitel připravuje hodinu, je zapotřebí, aby promyslel: téma a cíl hodiny, motivaci, využití materiálů (učebnice atd.), volbu cvičení, způsoby, kterými bude pracovat, kontrolovat a hodnotit a také návaznost na další výukovou jednotku. Je nutné vyčlenit konkrétní téma hodiny, na které potom může učitel vázat mezipředmětové a mezisložkové vztahy nebo využít pomůcky a didaktickou techniku. Dále by měl učitel dbát na strukturu hodiny, aktivizaci učiva nebo časové rozvržení. Učitel by si měl také promyslet otázky, primárně problémové, které vedou žáky k procesu přemýšlení. Písemná příprava učitele je vždy individuálního rozsahu. Učitel vždy musí zvládat improvizovat, protože se hodina nemusí odvíjet podle připraveného plánu (Höflerová, 2004, s. 50–51).

4.4 Vyučovací metody

Zjednodušeně můžeme říct, že metody jsou cílevědomé promyšlené způsoby nebo postupy, které volí a používají učitelé pro dosažení výukových cílů. Na základě

zjednodušení byly také vyvozeny didaktické zásady, které učitelům umožňují zvolení vhodných metod pro dosažení cílů (Čechová a Styblík, 1998, s. 65).

Höflerová (2004, s. 28) a Brabcová (1990, s. 39) uvádějí stejná klasifikační kritéria pro vyučovací metody, které rozdělují podle: myšlenkového postupu, zdrojů poznatků, subjektu vyučování, způsobu výběru učební látky a podle fáze vyučovacího procesu. Dále uvádí vlastnosti, které by měly mít vyučovací metody, aby splnily svoji funkčnost. Jsou jimi: informační nosnost, formativní účinnost, respektování systému vědy a vědeckého poznání, přirozenost a finanční realnost. Obě autorky také definují vyučovací metody jako „specifický způsob činnosti učitele a žáka“. Také uvádí, že je to jedna z nejdůležitějších oblastí didaktiky. Dodávají, že vyučovací metody mají vliv na celkovou osobnost žáka.

Oproti autorkám výše Čechová a Styblík (1998, s. 65–71) rozdělují vyučovací metody na: expoziční metodu monologickou, metodu rozhovoru, kombinaci metody rozhovoru a metody monologické, metodu studijní, metodu čtení, metodu práce s knihou, metodu názornou, metodu výkladového nebo kombinovaného čtení a metodu aplikační a procvičovací.

4.5 Učební osnovy a učebnice českého jazyka

Učební osnovy v České republice zpracováváme při tvorbě ŠVP, kdy vycházíme z RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017, s. 154–157). Podle Čechové a Styblíka (1998, s. 80) může učitel učební osnovy brát jako vzor. Není k nim však striktně vázán. Učební osnovy obsahují celkové shrnutí k danému předmětu, k jeho uchopení, organizaci a výběru učiva. Učivo je poté rozděleno buď cyklicky, lineárně nebo spirálovitě. Učební osnovy jsou poté východiskem pro tvorbu a uspořádání učebnic.

Dle Brabcové (1990, s. 58) i Höflerové (2004, s. 43) je učebnice nejvíce používaný a stěžejní materiál pro výuku českého jazyka. Höflerová ještě dodává, že učebnice by podle ní měly být uzpůsobeny žákovi, ale zároveň mají sloužit jako podnět pro další rozvoj. Čechová a Styblík (1998, s. 81) říkají, že dnešní učebnice jsou typ, který je komplexní a kombinovaný, který bývá někdy označován jako učební kniha, která spojuje učebnici, čítanku a cvičebnici jako jeden celek. To znamená, že kniha obsahuje cvičení, výchozí texty a výklad učiva, případně poučení. Některé učebnice obsahují

i rejstříky nebo slovníky pojmů. Současné učebnice většinou obsahují část slohovou a jazykovou. Obě části jsou horizontálně propojené, takže dohromady tvoří celek. Některé učebnice ale tyto části neodlišují. Zároveň by učebnice měly být propojené i vertikálně tak, že na sebe učivo navazuje v ročnících a nemění se obsah ani terminologie.

Učebnice se rozdělují na témata, které jsou složená z jednotlivých lekcí. Ty se ale nesmí překrývat s rozsahem učiva ve vyučovací hodině. Na učebnice jsou také kladeny různé nároky vůči tomu, že učebnici chápeme jako knihu určenou žákovi. Je požadavek, aby byla učebnice uspořádána přiměřeně podle rozsahu výběru a pojetí učiva a podle použití jazyka a stylu. Učebnice jsou také obohaceny o ilustrace, obrázky či grafy a schémata. Ty mohou mít v učebnicích úlohu ilustrační, motivační, nebo mohou být součástí konkrétního výkladu či cvičení (Čechová a Styblík, 1998, s. 82). Höflerová (2004, s. 45) rozděluje ilustraci učebnic podle jejich funkce na ilustrační obrázky a didaktické ilustrace. Ilustrační obrázky mají úlohu motivační, vztahují se ke cvičení a podněcují zájem dětí. Didaktické ilustrace rozděluje ještě podle toho, jakou úlohu má obrázek ve vazbě ke cvičení, ve kterém se pracuje.

Höflerová (2004, s. 45–46) i Brabcová (1990, s. 59) se shodují na tom, že učitelé v učebnicích nenaleznou detailní vysvětlení k danému cvičení. Musí jej nalézat až v metodických příručkách. Höflerová ještě dodává, že metodické příručky jsou různě koncipované podle nakladatelství, které jej vydá, ale vždy by měly být propojené s danou učebnicí. Také upozorňuje, že některá nakladatelství metodické příručky nevydávají či je jednodušší formou nahrazují zkrácené verze. Čechová a Styblík (1998, s. 82) uvádí, že metodické příručky slouží jako podpůrný materiál pro učitele. Ten jim shrnuje určité oblasti, které mohou učiteli při výuce českého jazyka pomoci. Je však pouze na učiteli, zda se příručky bude držet, nebo zda zvolí svůj vlastní, vhodnější postup.

Seznam nakladatelství schválených MŠMT v roce 2020, která nabízejí didaktické materiály k předmětu český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ (Schvalovací doložky učebnic – listopad, prosinec 2020, 2020):

- Albatros Media.
- Alter.
- Didaktis.
- Fortuna.

- Fragment.
- Fraus.
- Hanami, s.r.o.
- Klett.
- Nakladatelství nová škola Brno, s.r.o.
- Nová škola – Duha s.r.o.
- Nová škola, s.r.o.
- Pedagogické centrum pro polské národnostní školství Český Těšín.
- Prodos.
- Rubínka s.r.o.
- SPN, a.s.
- Studio 1+1.
- TAKTIK International.
- Tobiáš.
- Výukové programy s.r.o.

Většina nakladatelství koncipuje své materiály systematicky a tak, že na sebe postupně navazují. Často jsou také vynechané učebnice pro 1. ročník ZŠ. Učebnice jsou zde nahrazovány materiály, které jsou zaměřené především na čtení a psaní. Většina nakladatelství má také k základním materiálům (učebnice a pracovní sešit) vytvořené různé podpůrné materiály, které se většinou zaměřují na konkrétní učivo, které je časově či obsahově náročné, nebo k nim vydává různé metodické příručky.

4.6 Weby s výukovou látkou a procvičováním českého jazyka pro žáky na 1. stupni ZŠ

Videa zaměřená na český jazyk

Žákům je možné zasílat odkazy na různá videa, která se zaměřují na příslušný vzdělávací obsah, který chce učitel využít. Výhodou je, že si žák může video pustit dle svých časových možností a může ho sledovat opakovaně. Domníváme se, že nejčastější web s videy, který je pro tyto účely momentálně využíván, je YouTube. Na něm stačí vyhledat

danou látku, kterou chceme s žáky dělat, a nabídne se nám několik videí, které si pak můžeme libovolně zvolit.

Můžeme uvést např. kanál Divadlo pomáhá, na kterém herci nahrávají audio pohádky pro děti (Řízení školy, 2020).

Weby zaměřené na český jazyk

Proti šedi (dětské knihy) nebo Raketa (časopis pro děti) zpřístupnily během pandemie několik knih nebo časopisů, které mohou žáci zdarma využívat. Mezi weby, které nabízí učebnice nebo pracovní listy, patří např. nakladatelství Nová škola (učebnice), Fraus (učebnice) a Portál (pracovní listy) (Řízení školy, 2020). Momentálně lze po zadání kódu také využít interaktivní učebnice, pracovní sešity a metodické příručky nakladatelství Alter.

Weby, které nabízí procvičování učiva, hry, testování nebo kurzy pro žáky na 1. stupni ZŠ: Grammar.in, Scio (Testovani.cz od 3. ročníku ZŠ), Umime.to, Drillandskill.cz, Vcelka.cz (čtení), Onlinecviceni.cz, Diktát na jedničku, Skolakov.eu, Škola s nadhledem, Redmonster, Europa.eu a Lipa land (pro 1. ročník) (Popelářová, 2020), (Řízení školy, 2020).

Během pozorování distanční výuky můžeme ještě obohatit o weby: Moje čeština, pravopisne.cz a rysava.websnadno.cz.

Mnoho zmíněných webů poskytuje své služby zdarma, primárně weby s procvičováním učiva. Mnoho webů, které jsou zde uvedeny, jsou díky epidemiologické situaci také přístupné zdarma. Za běžných podmínek je ale nutné zakoupení. Některé weby poskytují např. základní verzi zdarma, a rozšířené využívání služeb je pak placené. Ostatní weby jsou v době pandemické situace i mimo ni placené.

5 Cíle a metodologie

5.1 Výzkumné šetření č. 1

Cíl: Analyzovat efektivitu distančního vzdělávání v českém jazyce u žáků na 1. stupni ZŠ ve vybraných ročnících.

Úkoly: Analýza osvojeného učiva během distančního vzdělávání formou testování žáků.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké je úroveň osvojení učiva u žáků na 1. stupni, pokud se vzdělávají distanční formou, a ne prezenční formou?

Vedlejší výzkumná otázka: Jakými způsoby pracuje učitel v on-line hodinách českého jazyka?

Popis metody: Testování žáků pomocí pracovních listů, charakteristika pozorování.

Očekávání: Očekáváme, že výsledky budou alespoň ze 75 % úspěšné v každém ročníku.

Výzkum č. 1 obsahuje sedm částí:

- Metoda sběru dat.
- Charakteristika vyučování českého jazyka a charakteristika souboru respondentů.
- Tvorba pracovních listů.
- Zpracování a vyhodnocení výsledků.
- Porovnání dosažených výsledků ve stejných ročnících.
- Diskuze.
- Závěr.

5.2 Výzkumné šetření č. 2

Cíl: Nalezení nejvhodnějších možností vyučování českého jazyka během distančního vzdělávání.

Úkoly: Zjišťování možností vyučování českého jazyka distanční formou.

Hlavní výzkumná otázka: Jak pracují učitelé během distanční výuky v předmětu český jazyk?

Vedlejší výzkumná otázka: Je distanční vzdělávání stejně efektivní jako prezenční?

Očekávání: Jednotlivá očekávání budou doplněna ke konkrétním položkám.

Popis metody: Dotazníkové šetření.

Výzkum č. 2 obsahuje čtyři části:

- Metoda sběru dat a charakteristika souboru respondentů.
- Dotazníkové šetření.
- Vyhodnocení dotazníkového šetření.
- Závěr.

6 Praktická část

6.1 Výsledky testování osvojeného učiva a charakteristika on-line hodin českého jazyka ve vybraných ročnících

6.1.1 Metoda sběru dat

Ve výzkumném šetření byla použita kvantitativní i kvalitativní metoda.

Pro sběr dat byly vytvořeny pracovní listy, které žáci vyplňovali. Pracovní listy byly vytvořeny individuálně pro každý ročník a obsahovaly 3–4 cvičení. Formou testování jsme tedy zjišťovali, na jaké úrovni jsou vědomosti žáků, pokud se vzdělávají distanční formou. Pracovní listy žáci vyplnili poté, co se jeden měsíc vzdělávali distanční formou. Pracovní listy byly vyplněny ve škole v době, kdy se žáci za příznivé epidemiologické situace mohli vrátit do škol. 1. ročníky koncem listopadu roku 2020. 3. až 5. ročníky začátkem prosince téhož roku.

Pro sběr dat druhé části výzkumného šetření bylo zajištěno pozorování distanční výuky českého jazyka ve vybraných ročnících. Pozorování probíhalo jeden měsíc v šesti třídách na dvou základních školách. Ve všech třídách probíhaly on-line hodiny českého jazyka, které byly pro účely této diplomové práce charakterizovány.

6.1.2 Charakteristika vybraných škol a souboru respondentů

Výzkumné šetření probíhalo na dvou základních školách: na Základní škole Pacov a na Základní škole Emy Destinnové v Praze 6. Výzkumné šetření probíhalo se souhlasem ředitelů a vybraných učitelů v obou základních školách. Taktéž o něm byli informováni zákonní zástupci žáků ve vybraných třídách.

Soubor respondentů je složen ze 138 žáků a 6 učitelů 1. stupně ZŠ. Třídy, které jsou do výzkumného šetření zapojené: 1. ročník ZŠ Pacov, 1. ročník ZŠ Emy Destinnové, 3. ročník ZŠ Pacov, 4. ročník ZŠ Pacov, 4. ročník ZŠ Emy Destinnové a 5. ročník ZŠ Emy Destinnové. Celé výzkumné šetření je anonymní a je specifikováno pouze podle ročníku a školy.

6.1.3 Tvorba pracovních listů

Při vytváření pracovních listů vycházíme na základě informací od učitelů v dané třídě. Ti poskytlí přehled učiva, které bylo během distanční výuky probíráno. Jednalo se jak o učivo, které se opakovalo a upevňovalo, tak o učivo, které se prvotně osvojovalo. Pracovní listy byly částečně vytvořeny pomocí různých cvičení ze zdrojů, které jsou uvedeny u příloh a v seznamu použitých informačních zdrojů. Daná cvičení byla upravena autorem tak, aby splňovala kritéria probíraného učiva v konkrétní třídě.

6.1.4 Zpracování a vyhodnocení výsledků

Při zpracovávání výsledků bylo velice nutné individuálně dbát na vyhodnocení každého pracovního listu. Zároveň bylo nutné stanovit si jasná kritéria, podle kterých budou výsledky zpracovány. V této kapitole nalezneme detailní rozpracování výsledků jednotlivých tříd, ve kterých probíhalo výzkumné šetření. Zároveň zde nalezneme také charakteristiku toho, jak učitelky pracovaly v době distančního vzdělávání v dané třídě v hodinách českého jazyka.

- **1. ročník ZŠ Pacov**

Charakteristika

Paní učitelka pracovala on-line synchronní formou výuky. S dětmi se scházela pravidelně 3× týdně na hodiny českého jazyka. Hodiny byly dlouhé 30 minut. Děti měla paní učitelka rozdělené do 4 skupin. V každé skupině bylo 4–6 žáků. Během on-line hodin měli všichni žáci zapnuté webkamery, většinu času také mikrofony.

Hodiny byly věnované procvičování, upevňování a osvojování nového učiva. V oblasti čtení se žáci věnovali čtení písmen a slabik. Věnovali se psaní písmen psacích, tiskacích, malých i velkých. V oblasti psaní žáci cvičili hlavně uvolňovací cviky, konkrétně ovály, stoupající čáry a zátrhy. Během hodin paní učitelka využívala různé metody práce jako např. sdílení obrazovky, virtuální tabule, obrázky, básničky, tělovýchovné chvílky, nebo využívala místnost, ve které se žáci nacházeli, na různé aktivity (většinou dětský pokoj). Mezi nejčastějšími didaktickými prostředky využívala tabulky na psaní, kartičky na čtení, destičky a koberec, písanku nebo různé pracovní listy. Forma výuky byla frontální, ale působila spíše jako skupinová v rámci malého množství žáků v hodině. Občas také

probíhala samostatná práce, avšak ta byla spíš výjimečně. Paní učitelka komunikovala s žáky a rodiči primárně přes MS Teams, kde také vždy poskytovala velice pečlivě zpracované veškeré informace o probíraném učivu.

Za jednoznačnou výhodu lze považovat rozdělení žáků do malých skupin. V 1. ročníku tak díky tomu většinu času žáci udrželi pozornost, jelikož byli v neustálém kontaktu s vyučující. Mezi nevýhody bychom mohli zařadit skákání do řeči nebo ozvěnu. Tyto nedostatky se často objevovaly ve spojitosti s neustále zapnutými mikrofony. Jako doporučení lze v této třídě zařadit ještě hodinu (čtenářskou dílnu) pro žáky, kteří již umí číst.

V této třídě se testování zúčastnilo 19 žáků. Pracovní list viz příloha č. 1.

Očekávání: Jelikož žáci během on-line výuky psali méně než při prezenční výuce a neměli možnost stoprocentní zpětné vazby od paní učitelky, očekáváme, že mezi nejméně úspěšné cvičení bude patřit cvičení č. 4.

Cvičení č. 1: Napiš počáteční písmeno slova, které představuje obrázek.

Forma zpracování výsledků: Žáci v tomto cvičení mohli získat maximálně 4 body. Primárním faktorem pro hodnocení bylo zapsání správného počátečního písmene. Jako vedlejší faktor byly zařazeny kvalitativní znaky písma.

Výsledky: V tomto cvičení byla procentuální úspěšnost celé třídy 72,37 %. Nejčastější problém se zapsáním počátečního písmene byla písmena I a E.

Cvičení č. 2: Spoj obrázek se správnou počáteční slabikou slova, kterou představuje obrázek.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení mohli žáci získat za každou správně spojenou dvojici jeden bod. Maximální počet bodů bylo 6.

Výsledky: Procentuální úspěšnost celé třídy v tomto cvičení byla 92,11 %. Nejnižší počet získaných bodů byly 3. Plný počet bodů získalo 14 žáků.

Cvičení č. 3 Spojování stejných slabik stejnou barvou.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení mohli žáci získat maximálně 8 bodů za každou správně spojenou dvojici.

Výsledky: 88,82 %

Nejnižší počet získaných bodů: 3

Počet žáků s nejvyšším možným počtem získaných bodů: 11

Cvičení č. 4: Obtáhni písmeno l a obrázek (psací l a horní zátrh). Poté doplň zbytek řádku.

Forma zpracování výsledků: Při zpracování tohoto cvičení bylo nutné hodnotit velice individuálně. V hodnocení bylo možné získat u horního zátrhu 4 body a u písmene l také 4 body. Celkově tedy bylo možné získat v tomto cvičení 8 bodů. Hodnocení bylo zaměřeno na kvalitativní znaky písma. Konkrétně mohli žáci získat bod za sklon, tvar, velikost a souměrnost.

Výsledky: Toto cvičení žáci zvládli na 58,55 %. V první části (horní zátrh) byla procentuální úspěšnost žáků 52,63 %, ve druhé 64,47 %.

Shrnutí

Dle testování je patrné, že žáci měli problém především ve cvičeních, ve kterých bylo nutné psát. Potvrdilo se též očekávání ohledně posledního cvičení, které žáci vypracovávali. Celková procentuální úspěšnost testování v této třídě je 77,96 %.

- **1. ročník ZŠ Emy Destinové**

Charakteristika

Paní učitelka pracovala on-line synchronní formou výuky. S dětmi se scházela pravidelně každý den v blocích. V jednom bloku se učivu českého jazyka věnovala průměrně okolo 30–40 minut. Děti měla paní učitelka rozdělené na 2 skupiny. Během on-line hodin měli všichni žáci zapnuté webkamery a vypnuté mikrofony. Paní učitelka vytvářela také 2× týdně čtenářskou dílnu pro prvňáčky, kteří umí číst. V této skupince byli obvykle čtyři žáci. Čtenářská dílna trvala okolo 20–25 minut a byla před vyučovacím blokem. V dílně většinou žáci četli různé kratší příběhy nebo pohádky. Mohli jsme vidět buď čtení s porozuměním, nebo také nahrazování obrázků v textu slovy.

Hodiny byly věnované procvičování, upevňování a osvojování nového učiva. Během hodiny paní učitelka využívala různé metody práce jako např. sdílení obrazovky, virtuální tabule, obrázky, videa nebo využívala místnost, ve které se žáci nacházeli, na různé aktivity (většinou dětský pokoj). Mezi nejčastějšími didaktickými prostředky využívala tabulky na psaní, kartičky na čtení, destičky a koberec, písanku nebo různé pracovní listy.

Forma výuky byla většinou frontální. Občas žáci pracovali samostatně. Paní učitelka komunikovala s žáky a rodiči primárně přes MS Teams a e-mail.

Je nutné vyzdvihnout to, že paní učitelka byla v rámci distanční výuky nadprůměrně kreativní. Neustále střídala aktivity, zadávala žákům různé úkoly, střídala metody a zároveň vytvořila čtenářům čtenářskou dílnu. Práci paní učitelky v této třídě můžeme považovat za velice efektivní.

V této třídě se testování zúčastnilo 20 žáků. Pracovní list viz příloha č. 2.

Očekávání: Paní učitelka v této třídě pracovala s žáky velice efektivně. Očekáváme, že procentuální úspěšnost celé třídy bude v testování alespoň 80 %.

Cvičení č. 1: Napiš počáteční písmeno slova, které představuje obrázek.

Forma zpracování výsledků: Žáci v tomto cvičení mohli získat maximálně 3 body. Primárním faktorem pro hodnocení bylo zapsání správného počátečního písmene. Jako vedlejší faktor byly zařazeny kvalitativní znaky písma.

Výsledky: V tomto cvičení byla procentuální úspěšnost celé třídy 90 %. Cvičení žáci zvládli téměř bez jakýchkoliv problémů. Několik žáků, kteří získali pouze 2 body, ztratili bod u písmene S, které psali zrcadlově.

Cvičení č. 2: Spoj obrázek se správnou počáteční slabikou slova, kterou představuje obrázek, a do chybějících rámečků doplň tiskacím písmem správné slabiky.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení mohli žáci získat za každou správně spojenou dvojici jeden bod. Za správně doplněnou slabiku po 1 bodu. Maximální počet byl 8 bodů.

Výsledky: Procentuální úspěšnost celé třídy v tomto cvičení byla 98,13 %. Nejnižší počet získaných bodů byl 6. Plný počet bodů získalo 18 žáků.

Cvičení č. 3: Spojování stejných slabik stejnou barvou.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení mohli žáci získat maximálně 8 bodů. Jeden bod za každou správně spojenou dvojici.

Výsledky: 92,5 %

Nejnižší počet získaných bodů: 6

Počet žáků s nejvyšším možným počtem získaných bodů: 17

Cvičení č. 4: Obtáhni písmeno l a slabiku MA. Poté doplň zbytek řádku.

Forma zpracování výsledků: Při zpracování tohoto cvičení bylo nutné hodnotit velice individuálně. V hodnocení bylo možné získat u slabiky MA 3 body a u písmene l 4 body. Celkově tedy bylo možné získat v tomto cvičení 7 bodů. Hodnocení bylo zaměřeno na kvalitativní znaky písma. Konkrétně mohli žáci získat bod za sklon, tvar, velikost a souměrnost. U slabiky MA nebyl hodnocen sklon, jelikož žáci psali tiskacím písmem.

Výsledky: Toto cvičení žáci zvládli na 69,17 %. V první části (slabika MA) byla procentuální úspěšnost žáků 46,67 %, ve druhé (písmeno l) 80 %.

Shrnutí

Celková procentuální úspěšnost v této třídě byla 87,45 %. Očekávání, které bylo stanoveno, se ještě zvýšilo o necelých 8 %.

- **Porovnání výsledků 1. ročníků**

V rámci celkové úspěšnosti 1. ročníků byla procentuální úspěšnost ve třídě ZŠ Emy Destinnové vyšší o necelých 10 % než na ZŠ Pacov. Ve cvičení č. 3, které měly oba ročníky téměř totožné, dosáhl 1. ročník ze ZŠ Pacov 88,82 %. 1. ročník ze ZŠ Emy Destinnové dosáhl výsledku 92,5 %. Rozdíl úspěšnosti toho cvičení je něco přes 4 %. I když si dle procentuální úspěšnosti lépe vedl 1. ročník ZŠ Emy Destinnové, je nutné podotknout, že obě paní učitelky, které vyučují v 1. ročníku, si vedly nad očekávání dobře a pracovaly velice efektivně.

- **3. ročník ZŠ Pacov**

Charakteristika

Paní učitelka v této třídě též využívala formu on-line synchronní výuky. S dětmi se setkávala každý den. Žáky měla rozdělené do dvou skupin. Každá skupina měla jednu vyučovací hodinu denně. Ve vyučovací hodině věnovala paní učitelka průměrně 30 minut učivu českého jazyka. Během on-line výuky měli žáci zapnuté webkamery.

Paní učitelka pracovala v on-line hodinách hlavně s pracovním sešitem, pracovními listy, balíčkem Office 365 a s weby s výukovou látkou a procvičováním, které žákům sdílela přes obrazovku. Během hodin českého jazyka také paní učitelka žáky ústně zkoušela.

Paní učitelka většinou nepoužívala příliš mnoho metod. Zároveň ale vždy obměňovala aktivity na základě pozornosti dětí. Hodiny byly věnované procvičování, upevňování a osvojování nového učiva. Forma výuky byla většinou frontální, občas formou samostatné práce. Čtení paní učitelka zajišťovala domácími úkoly z čítanky.

Paní učitelka měla velice vzornou třídu, která hezky pracovala a soustředila se. Kvůli problémům s technickým vybavením (na straně učitelky) paní učitelka rodiče a žáky informovala o čase, kdy se budou konat on-line hodiny vždy v odpoledních nebo večerních hodinách den předem. Žáci tedy neměli jasně daný pravidelný rozvrh.

V této třídě se testování zúčastnilo 23 žáků. Pracovní list viz příloha č. 3.

Očekávání: U učiva, které bylo během DiV opakované a upevňované, očekáváme alespoň 90% úspěšnost. Na základě sledování distanční výuky očekáváme u nově osvojeného učiva úspěšnost okolo 75 %.

Cvičení č. 1: Najdi a vybarvi skupiny příbuzných slov. Žáci si toto učivo během distanční výuky opakovali a upevňovali.

Forma zpracování výsledků: Děti v tomto cvičení mohly získat maximálně 5 bodů. Za každou skupinu příbuzných slov mohli žáci získat 1 bod. Celkem bylo možné rozdělit slova do 4 skupin a získat tedy 4 body. Navíc byla slova 2. Pokud i ty měl žák správně, získal bod. Pokud žák přiřadil nadbytečné slovo do nějaké skupiny, bod za skupinu slov nezískal. Pokud žákovi zbylo pouze 1 slovo, které nepřičítal do žádné skupiny, do které nepatřilo, bod získal.

Výsledky: Při vyhodnocování tohoto cvičení bylo patrné, že žáci měli problém s přebytečnými slovy, díky kterým většina z nich přišla o 3 body. Celková procentuální úspěšnost tohoto cvičení je 53,91 %.

Cvičení č. 2: Doplň slova protikladná. Učivo bylo během distanční výuky opakováno.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení mohli žáci získat za každé slovo 1 bod. Maximální počet bodů bylo 6.

Výsledky: Celková úspěšnost cvičení je 91,30 %. Mezi nejčastější chybu, která byla při zpracování nalezena, bylo protikladné slovo ke slovu stáří. Nejčastěji žáci k opačnému slovu přiřazovali přídavné jméno mladý.

Cvičení č. 3: Spojování souznačných slov, která patří k sobě.

Forma zpracování výsledků: Žáci mohli v daném cvičení získat maximálně 6 bodů. Za každou správně spojenou dvojici žáci obdrželi 1 bod.

Výsledky: Cvičení bylo splněno na 100 %.

Cvičení č. 4: Doplnění i/í nebo y/ý u vyjmenovaných slov po B. Toto učivo si žáci během distančního vzdělávání osvojovali. Je na něm tedy velice dobře ukázané, na jaké úrovni se pohybují žáci v učivu, se kterými se prvotně setkali až při distanční formě vzdělávání.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení žáci mohli získat maximálně 18 bodů. Za každé správně doplněné i/í nebo y/ý žáci získávali 1 bod. Pokud žáci pouze výjimečně nedoplňovali nad i/y čárku, doplněný tvar byl považován za správný a získali bod.

Výsledky: Procentuální úspěšnost tohoto cvičení byla 94,20 %.

Shrnutí

Celková procentuální úspěšnost 3. ročníku je 84,85 %. Je nutné podotknout, zda by bylo cvičení č. 3 stejně úspěšné, pokud by žáci měli slova souznačná doplňovat a ne spojovat.

Oproti očekávání žáci velice úspěšně zvládli učivo, které si osvojovali v době DiV. U učiva, které bylo během DiV opakováno, úspěšně vypracovali cvičení č. 2 a č. 3. Ve cvičení č. 1 žáci ve většině případů neaplikovali své získané vědomosti, jelikož nerespektovali pravidla pro příbuzná slova.

- **4. ročník ZŠ Emy Destinové**

Charakteristika

Paní učitelka pracovala on-line synchronní formou výuky. Ve virtuální třídě se s dětmi scházela pravidelně každý den. Paní učitelka neměla žáky rozdělené do více skupin, ale pracovala s celou třídou. Průměrně trvala jedna on-line hodina českého jazyka okolo 40–45 minut. Během on-line hodin českého jazyka měli zapnuté webkamery jen někteří žáci.

Hodiny byly věnované procvičování, upevňování a osvojování nového učiva. Během hodin paní učitelka využívala různé metody práce. Pracovala většinou s pracovním a školním sešitem, učebnicí, nebo při sdílení obrazovky s různými pracovními listy a weby. Paní učitelka se ve svých hodinách také věnovala čtenářské dílně. V té žáci

prezentovali a ukazovali knihy, které čtou. Za zmínku stojí jistě to, že se paní učitelka snažila v hodinách s dětmi pravidelně psát.

V této třídě se testování zúčastnilo 26 žáků. Pracovní list viz příloha č. 4.

Očekávání: V rámci práce paní učitelky očekáváme alespoň 80% úspěšnost.

Cvičení č. 1: Doplň pravopis i/y nebo í/ý. Učivo se během DiV opakovalo a upevňovalo.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení mohli žáci získat maximálně 44 bodů. Za každý správně uvedený tvar žáci získali 1 bod.

Výsledky: Výsledky jsou zaznamenány formou procentuální úspěšnosti celé třídy a formou tabulky.

Tabulka č. 1 – Výsledky celé třídy

Žák	Maximální počet bodů (100 %)	Počet získaných bodů	Procentuální úspěšnost žáka (v %)
Žák č. 1	44	40	90,91
Žák č. 2	44	40	90,91
Žák č. 3	44	36	81,82
Žák č. 4	44	42	95,45
Žák č. 5	44	43	97,73
Žák č. 6	44	41	93,18
Žák č. 7	44	41	93,18
Žák č. 8	44	41	93,18
Žák č. 9	44	43	97,73
Žák č. 10	44	41	93,18
Žák č. 11	44	39	88,64
Žák č. 12	44	42	95,45
Žák č. 13	44	37	84,09
Žák č. 14	44	41	93,18
Žák č. 15	44	43	97,73
Žák č. 16	44	40	90,91
Žák č. 17	44	34	77,27
Žák č. 18	44	37	84,09
Žák č. 19	44	41	93,18
Žák č. 20	44	36	81,82
Žák č. 21	44	37	84,09
Žák č. 22	44	39	88,64
Žák č. 23	44	38	86,36
Žák č. 24	44	40	90,91
Žák č. 25	44	44	100,00
Žák č. 26	44	42	95,45
Celkem	1 100	996	90,55

Zdroj: autor

Procentuální úspěšnost celé třídy je 90,55 %. Cvičení žáci zvládali bez větších obtíží. Mezi nejčastější chyby patřila slova, která jsou považována za výjimky, nebo mají podle použití jiný význam, např. symbol, symfonie, pyrė nebo kyselina sírová.

Cvičení č. 2: Dopln̄ slovní druhy. Ze slovních druhů vypiš všechna podstatná jména a ur̄či u nich mluvnické kategorie. Toto učivo žáci během DiV hlavně opakovali.

Forma zpracování výsledků: Hodnocení bylo rozděleno do tří oblastí. V první oblasti (určení slovních druhů) mohli žáci získat maximálně 24 bodů. Za každý správně určený slovní druh žák získal 1 bod. V druhé části (vypsání všechna podstatná jména) mohli žáci získat maximálně 8 bodů. Za každé podstatné jméno 1 bod. Ve třetí části mohli žáci získat taktéž 8 bodů. Pokud žák ur̄čil správně mluvnické kategorie (pád, číslo, rod) u podstatného jména, získal 1 bod. Pokud žák neur̄čil nebo ur̄čil špatně část z mluvnické kategorie, bod nezískal.

Výsledky: Na 90,54 % žáci zvládli správně ur̄čit slovní druhy. Ve vyhledání a zapsání všech podstatných jmen si žáci vedli absolutně bez problému a měli 100% úspěšnost. V ur̄čování mluvnických kategorií žáci celkem získali 150 bodů z 208 možných. Úspěšnost byla 72,12 %. Celkově pak cvičení žáci zvládli na 87,55 %.

Mezi nejčastější chyby při ur̄čování slovních druhů bylo překvapivě citoslovce ach, které bylo často označováno jako částice. Mezi další chyby, které se často vyskytovaly, patřily předložky s (koly), v (kožichu) a o (víkendu). Také poměrně často děti chybovaly v ur̄čení slovního druhu u slovesa (navštívila) jsem. Výjimečně děti ur̄čovaly špatný slovní druh u slov: dlouho, náš a křupat. Při ur̄čování mluvnických kategorií žáci nejčastěji chybovali v ur̄čení správného pádu. Primárně zaměňovali 1. a 4. pád. Žáci se nejspíš zaměřovali pouze na dané slovo a neur̄čovali pád v souvislosti s celou větou.

Cvičení č. 3: Dopln̄ správně pravopis skupin hlásek bě/bje, pě, vě/vje. S tímto učivem se žáci seznamovali hlavně v době DiV a postupně si ho on-line formou s paní učitelkou upevňovali.

Forma zpracování výsledků: Žáci mohli získat maximálně 14 bodů. Za každý správně doplněný tvar získali žáci 1 bod.

Výsledky: Procentuální úspěšnost celé třídy je 94 %. Nejčastější chybou v tomto cvičení bylo jednoznačně: ...byl Kuba mou obětí.

Shrnutí

Procentuální úspěšnost celé třídy je 90,7 %. V rámci očekávání byla úspěšnost ještě o více jak 10 % vyšší.

- 4. ročník ZŠ Pacov

Charakteristika

V této třídě se paní učitelka s dětmi setkávala ve virtuálním učebním prostředí každý den. Děti měla rozdělené do tří skupin po devíti žácích. Každá skupina měla denně jednu on-line vyučovací hodinu. Ta byla dlouhá 45 minut a složena z dvou předmětů (většinou český jazyk a matematika). Učivu českého jazyka věnovala paní učitelka průměrně 25–30 minut. Forma výuky byla on-line synchronní a většina žáků měla v hodinách zapnuté webkamery.

Paní učitelka během on-line hodin českého jazyka hlavně procvičovala a upevňovala učivo. Pracovala většinou s pracovními sešity a učebnicí. Při sdílení obrazovky používala Office 365, weby s výukovou látkou a procvičováním nebo virtuální tabuli. Paní učitelka měla hodiny orientované pouze na jazykovou výchovu. Mezi výhody lze zmínit, že pravidelně na začátku hodiny informovala žáky o pomůckách, které budou v hodině potřebovat. Také používala v hodinách ČJ kartičky i/y a í/ý.

V této třídě se testování zúčastnilo 24 žáků. Pracovní list viz příloha č. 5.

Očekávání: V rámci práce paní učitelky, aktivitě žáků a probíranému učivu očekávám 80% úspěšnost.

Cvičení č. 1: Doplň pravopis i/y nebo í/ý. Učivo se během DiV opakovalo a upevňovalo. Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení žáci mohli získat maximálně 44 bodů. Za každý správně uvedený tvar žáci získali 1 bod.

Výsledky: Výsledky jsou zaznamenány formou procentuální úspěšnosti celé třídy a formou tabulky.

Tabulka č. 2 – Výsledky celé třídy

Žák	Maximální počet bodů (100 %)	Počet získaných bodů	Procentuální úspěšnost žáka (v %)
Žák č. 1	44	40	90,91
Žák č. 2	44	42	95,45

Žák č. 3	44	33	75,00
Žák č. 4	44	38	86,36
Žák č. 5	44	7	15,91
Žák č. 6	44	34	77,27
Žák č. 7	44	30	68,18
Žák č. 8	44	37	84,09
Žák č. 9	44	38	86,36
Žák č. 10	44	39	88,64
Žák č. 11	44	38	86,36
Žák č. 12	44	40	90,91
Žák č. 13	44	39	88,64
Žák č. 14	44	37	84,09
Žák č. 15	44	41	93,18
Žák č. 16	44	39	88,64
Žák č. 17	44	39	88,64
Žák č. 18	44	37	84,09
Žák č. 19	44	37	84,09
Žák č. 20	44	40	90,91
Žák č. 21	44	36	81,82
Žák č. 22	44	38	86,36
Žák č. 23	44	36	81,82
Žák č. 24	44	41	93,18
Celkem	1 056	876	82,95

Zdroj: autor

Procentuální úspěšnost cvičení v této třídě je 82,95 %.

Cvičení č. 2: Napiš, zda se daná slova píšou dohromady nebo zvlášť. Učivo si žáci během DiV osvojovali a upevňovali.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení žáci mohli získat 8 bodů. Za každý správně zapsaný tvar získali žáci 1 bod.

Výsledky: Celková procentuální úspěšnost je 82,29 %.

Cvičení č. 3: Barevné vyznačení podstatných jmen, přídavných jmen a sloves v textu.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení žáci mohli získat maximálně 24 bodů. 14 bodů za podstatná jména, 7 bodů za slovesa a 3 body za přídavná jména. Forma zpracování probíhala dvojím způsobem. V prvním výsledku zjistíme procentuální úspěšnost za správně vyznačené slovní druhy. Druhá forma zpracování byla upravena na základě toho, že žáci až příliš často vyznačovali slova, u kterých slovní druhy odhadovali. Na základě počtu získaných bodů byly následně žákům odečteny body za špatné označení slovního druhu nebo jiného slova.

Výsledky: Formou č. 1 byla procentuální úspěšnost 70,83 %, kde žáci získali z 576 bodů 408.

Formou č. 2 byla procentuální úspěšnost 53,3 %, kde žáci získali z 576 bodů 307.

Mezi nejčastější chyby, které v tomto cvičení žáci dělali, patřilo nalézání přídavných jmen a také vyznačení celého tvaru slovesa (např. navštívila jsem). Pokud žáci vyznačili alespoň část slovesa, sloveso jim bylo uznáno a získali za něj bod.

Shrnutí

Celková procentuální úspěšnost je v této třídě 78,69 %. V rámci očekávání, které bylo na začátku stanoveno, nebylo očekávání splněno. Výsledky byly od očekávání pouze lehce pod stanovenou hranicí.

- **Porovnání 4. ročníků**

V obou zkoumaných ročnících bylo možné použít stejné cvičení (cvičení č. 1), které bylo zaměřeno na opakování všech vyjmenovaných slov a slov příbuzných. Použití stejného cvičení bylo záměrné, aby bylo možné zkoumat procentuální úspěšnost ve dvou stejných ročnících na dvou různých školách na stejném učivu. Dle výsledků měl 4. ročník ZŠ Emy Destinnové procentuální úspěšnost celé třídy 90,55 % s dílčím nejvyšším výsledkem 100 % a nejnižším 77,27 %. Ve 4. ročníku ZŠ Pacov byla celková úspěšnost 82,95 % s dílčím nejvyšším 95,45 % a nejnižším 15,91 % výsledkem. Tento nízký výsledek vznikl z důvodu téměř nevyplněného cvičení. Pokud bychom zhodnotili cvičení, které bylo vyplněné, nejnižší procentuální výsledek je též 77,27 %, stejně jako na škole ZŠ Emy Destinnové. Poměrově tedy celkové úspěšnější výsledky ve cvičení č. 1 získala ZŠ Emy Destinnové v Praze o necelých 8 %.

V procentuální úspěšnosti celkového testování 4. ročníků dosáhla ZŠ Emy Destinnové 90,7 %. ZŠ Pacov dosáhla 78,69 %. Rozdílem se tedy základní školy liší o 12,01 %.

- **5. ročník ZŠ Emy Destinnové**

Charakteristika

V této třídě výuka probíhala on-line synchronní formou. Paní učitelka se s žáky v hodinách českého jazyka setkávala buď společně s celou třídou, nebo měla žáky rozdělené do dvou skupin. Během týdne tyto hodiny kombinovala. Paní učitelka

využívala asistentku pedagoga, kterou má ve třídě. Délka jedné on-line vyučovací hodiny byla 40 minut. V on-line hodinách českého jazyka žáci většinou webkamery zapnuté neměli, případně webkamery zapínali na vyžádání třídní učitelky.

V hodinách žáci opakovali, upevňovali i osvojovali nové učivo. Paní učitelka v hodinách obměňovala aktivity. Mezi didaktické prostředky, které používala, můžeme zařadit: pracovní sešit, učebnici a pracovní listy. Při sdílení obrazovky používala interaktivní učebnice nebo weby s výukovou látkou a procvičováním. Během hodin českého jazyka paní učitelka uplatňovala jazykovou, literární i komunikační a slohovou výchovu.

V této třídě se testování zúčastnilo 26 žáků. Pracovní list viz příloha č. 5.

Očekávání: Po sledování on-line hodin očekáváme od výsledků přibližně 85% úspěšnost u každého hodnoceného cvičení.

Cvičení č. 1: Doplnování správného pravopisu u skupin hlásek bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně.

Forma zpracování výsledků: V tomto cvičení mohli žáci získat maximálně 17 bodů. Za každý správně doplněný tvar žáci získali 1 bod.

Výsledky: Celková procentuální úspěšnost u cvičení č. 1 je 89,59 %. Mezi nejčastější chybu patřilo slovo připomněl. Je také nutné zmínit, že někteří žáci používali při doplňování zastaralý tvar mne (mě). Není však možné zjistit, zda žáci použili tento tvar záměrně nebo zapomněli doplnit háček, a díky tomu získali bod.

Cvičení č. 2: Dopln předponu nebo předložku s/z/vz.

Forma zpracování výsledků: Ve cvičení mohli žáci získat 16 bodů. Za každý správně doplněný tvar mohli získat 1 bod. Cvičení bylo znehodnoceno, jelikož někteří žáci nenaznačili, zda se jedná o předložku nebo předponu. Bylo tedy možné zhodnotit pouze správnost doplněné předložky nebo předpony.

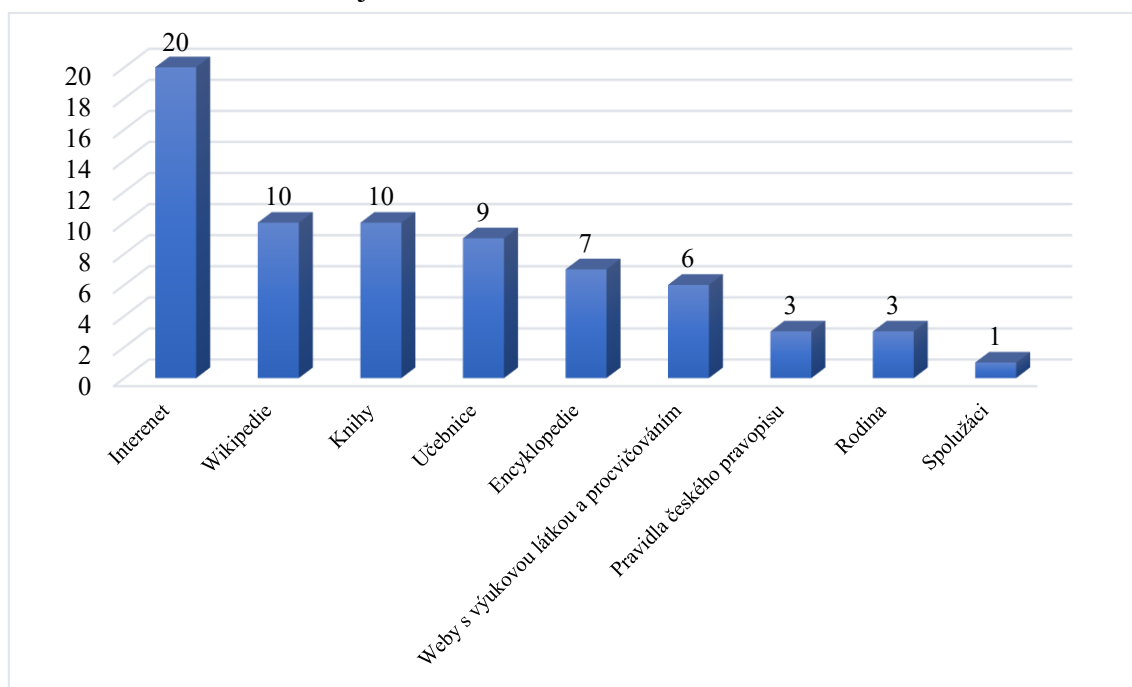
Výsledky: Celkově splnila třída cvičení na 90,87 %.

Cvičení č. 3:

Forma zpracování výsledků: Toto cvičení nebylo hodnoceno bodově ani procentuálně. Cílem bylo zjistit, z kterých informačních zdrojů žáci čerpají. Jelikož o tom v jedné z hodin vedla paní učitelka diskuzi, bylo vhodné tento dotaz do testování zařadit.

Výsledky: Výsledek je zaznamenán formou grafu s krátkým komentářem.

Graf č. 1 – Informační zdroje



Zdroj: autor

Mezi nejčastější zdroj, který žáci využívají, patří jednoznačně internet. Žáci většinou do svých pracovních listů krom internetu vypisovali konkrétní internetové vyhledávače (Seznam, Google). Všechny tyto vyhledávače jsou zařazeny pod oblast internet. Pokud žák uvedl: internet, Google, učebnice atd., hlas do oblasti internet získal pouze jedenkrát. Wikipedie byla oddělena od internetu, jelikož se jedná o konkrétní internetovou stránku. Často také žáci vypisovali různé weby s výukovou látkou nebo videy. Mezi nejčastější patřily: umimeto.org, skolakov.eu nebo YouTube. S portálem umimeto.org žáci pracují často i v rámci výuky. V oblasti rodina žáci uvedli buď rodiče, nebo sourozence. Za přínosné můžeme považovat to, že žáci v poměrně velké míře uvedli práci s knihami, učebnicemi, encyklopediemi, ale také to, že uvedli knihu Pravidla českého pravopisu.

Cvičení č. 4: Vzkaz o knize.

Forma zpracování výsledků: Žáci mohli v tomto cvičení získat 5 bodů. Hodnoceni byli na základě obsahu a formální stránky. Z obsahu mohli žáci získat 3 body. Pokud uvedli knihu, kterou čtou, čím je kniha zaujala a proč by ji Katce doporučili, získali tři body. Další dva body žáci získali na základě struktury vzkazu (oslovení, sdělení, rozloučení). Pokud žáci měli alespoň 2 ze 3 částí, bod získali. Poslední bod žáci mohli získat

za čitelnost, resp. vizuální vzhled vzkazu, včetně pravopisu a diakritiky. Toto cvičení bylo nutné hodnotit velice individuálně.

Výsledky: Úspěšnost tohoto cvičení je 78,46 %.

Shrnutí

Celková procentuální úspěšnost všech vypracovaných listů žáků 5. ročníku je 86,3 %. První i druhé cvičené splněno nad očekávání. V posledním cvičení byla odchylka od očekávání nižší o necelých 7 %.

6.1.5 Diskuze

K charakteristice distanční výuky českého jazyka na 1. stupni shrneme následující zjištěná fakta. Všechny paní učitelky pracovaly ve virtuálním učebním prostředí MS Teams. Na obou školách prošly učitelky alespoň základním kurzem/sezením k práci v MS Teams. Obě školy nabídly učitelům i jejich žákům technickou podporu, kterou učitelé i žáci individuálně využili podle potřeby. Zároveň všechny paní učitelky přiznaly, že se díky distanční výuce zvýšila jejich úroveň v oblasti výpočetní techniky, práce v konkrétních komunikačních nástrojích, a zároveň objevování mnoha různých nástrojů nebo aplikací pro distanční výuku.

Všechny paní učitelky dětem zadávaly samostatnou práci na doma. Také se všechny držely výukové metody E-U-R. V evokační části většinou probíhalo povídání, kontrola domácích úkolů, hra nebo úvodní/motivační aktivita. Poté následovala hlavní didaktická činnost. V té všechny paní učitelky často střídaly aktivity, aby žáci udrželi pozornost. Všechny učitelky využívaly mnoho různých metod, pomůcek a nástrojů pro efektivní on-line výuku českého jazyka. Zároveň všechny používaly mnoho didaktických prostředků pro svoji výuku českého jazyka. Kromě učebnic a pracovních sešitů často využívaly: Office 365, weby s výukovou látkou a videy, interaktivní učebnice nebo pracovní listy. V závěru hodiny probíhala téměř vždy reflexe. Většinou žáci nebo paní učitelky shrnuli, co se v hodině probíralo nebo co mají za domácí úkol. Ohledně reflexe jako takové, tak ta většinou neprobíhala. Pokud ano, většinou učitelky pokládaly otázky, na které žáci přes webkamery nebo chat odpovídali. Všechny paní učitelky se shodly na tom, že docházka byla během distanční výuky téměř 100%, případně byla nepřítomnost žáků vždy omluvena.

V neposlední řadě je také potřeba zmínit, že ne všechny paní učitelky pracovaly ve všech třech složkách výchovy podle vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Všechny paní učitelky měly jazykovou výchovu, pouze některé však pracovaly s komunikační a slohovou výchovou či literární výchovou. Některé se tyto složky snažily začlenit formou různých domácích úkolů zaměřených podle příslušné výchovy.

6.1.6 Závěr

Vzhledem k položeným otázkám na začátku praktické části můžeme říct, že charakteristika jednotlivých tříd shrnuje, jak konkrétní učitelé pracují během distanční výuky, které didaktické prostředky, nástroje a metody během své výuky využívají, jak často probíhá výuka českého jazyka a v jakém množství. Dle zjištěných informací pracovala každá paní učitelka v různé pravidelnosti a v různém množství skupin. Jako doporučení je nutné zmínit, že by bylo výhodné, pokud by učitelé měli k dispozici druhý monitor. Při sdílení obrazovky, což je metoda, kterou používají často, nevidí své žáky a nemají tudíž takový přehled.

Na hlavní výzkumnou otázku můžeme odpovědět, že očekávání, které bylo stanoveno na začátku praktické části, bylo splněno. Všechny zúčastněné ročníky měly alespoň 75% úspěšnost v probíraném učivu během distančního vzdělávání. Nejvyšší procentuální úspěšnost jednoho ročníku je 90,7 %, nejnižší je pak 77,96 %. Rozdíl mezi nejnižším a nejvyšším dosaženým výsledkem je 12,74 %. Lze tedy shrnout, že distanční výuka českého jazyka ve zvolených ročnících je dle očekávání efektivní. Zároveň je nutné konstatovat, zda je stejně, více nebo méně efektivní oproti prezenční výuce.

Závěrem lze položit otázku, na jaké úrovni by byla procentuální úspěšnost u učiva, které se zaměřuje na ostatní složky výchovy mimo jazykovou. Je nutné také sdělit, že i když se žáci zdokonalovali v práci na počítači, postupně se začala snižovat úroveň jejich písarských dovedností.

6.2 Dotazníkové šetření (zaměření: učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ)

6.2.1 Metoda sběru dat a charakteristika souboru respondentů

Metoda sběru dat probíhala formou anonymního dotazníkového šetření. Ve výzkumné šetření byla využita kvantitativní metoda.

Dotazníkové šetření bylo adresováno učitelům, kteří vyučují nebo vyučovali český jazyk na 1. stupni ZŠ v době distančního vzdělávání. Spodní věková hranice pro vyplnění dotazníku byla 20 let. Dotazníkového šetření mohli tedy vyplnit i pracující studenti, kteří zatím nedisponují patřičným vysokoškolským vzděláním, ale studují ho.

Počet respondentů, kteří vyplnili dotazníkové šetření, je 59. Jelikož bylo dotazníkové šetření anonymní, není možné blíže specifikovat oblast respondentů kromě výše uvedených kritérií.

6.2.2 Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření bylo vytvořeno v prostředí Google Forms a jeho zasílání i vyplňování probíhalo elektronickou formou.

Dotazníkové šetření sestává z 23 položek. Z toho bylo 19 položek formou uzavřené nebo polouzavřené otázky. Zbývající 4 položky byly otevřené. Dvě z nich sloužily k doporučení od respondenta pro práci v on-line prostředí. Poslední položka sloužila k vyjádření vlastního komentáře nebo názoru k distančnímu vzdělávání a distanční výuce.

V uzavřených otázkách má respondent možnost vybrat jednu nebo více z nabízených variant. V otevřených otázkách respondent odpovídá vlastními slovy na danou položku. V polouzavřených otázkách má respondent na výběr z několika variant, které si může zvolit. Od uzavřené otázky se liší tím, že má respondent možnost zakliknout položku „Jiná“ a odpovědět vlastními slovy.

V úvodu dotazníkového šetření jsou respondenti seznámeni s tím, komu je dotazníkové šetření určeno, za jakým účelem je vytvořeno, vysvětluje zkratku, která je v něm použita a ukazuje přibližnou časovou náročnost na jeho vyplnění. V závěru také nechybí poděkování za vyplnění.

Dotazníkové šetření sestává ze čtyř oblastí. V úvodní části dotazníkové šetření zjišťuje základní fakta o složení respondentů podle jejich pohlaví, věku a třídy, ve které vyučují (položka 1–3). V další části se zaměřuje na technickou oblast (položka 4–10). Poté se orientuje na předmět český jazyk a specifikuje práci učitele v hodině českého jazyka i mimo ni (položka 11–17). Závěrečná část se zaměřuje na samotnou práci učitele, pokud pracuje v on-line prostředí, a jeho vlastní hodnocení (položka 18–23).

6.2.3 Vyhodnocení a porovnání dat

Tato kapitola podrobně shrnuje formou komentářů a grafů nebo procentuální úspěšnosti jednotlivé položky z dotazníkového šetření. Ke každé položce je také uvedeno očekávání nebo důvod, za jakým cílem byla položka zařazena do výzkumného šetření.

Položka č. 1 – Pohlaví

Zařazením této položky zjišťujeme, jaké je složení respondentů, kteří se dotazníkového šetření účastní.

Komentář:

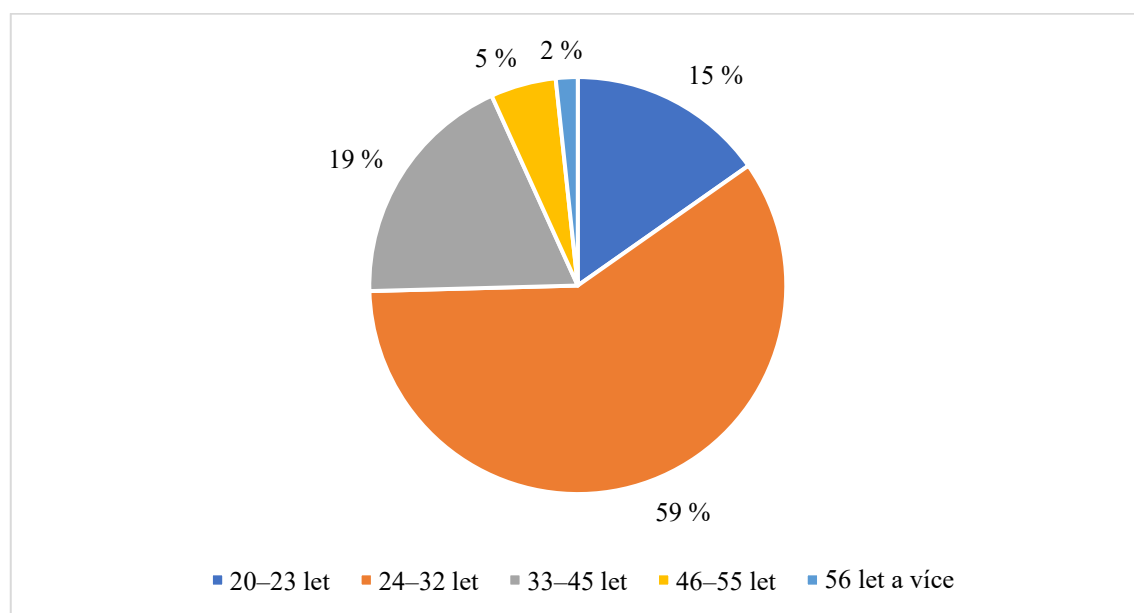
Z 59 respondentů se zúčastnilo 100 % žen. Tím potvrzujeme také známý fakt, že v učitelské profesi, konkrétně na 1. stupni, převažuje ženské pohlaví.

Položka č. 2 – Věk

Zařazením této položky zjišťujeme, jaké je složení respondentů, kteří se dotazníkového šetření účastní.

Očekávání: Jelikož se dotazníkové šetření zpracovává elektronickou formou, předpokládáme, že nejvyšší počet respondentů bude ve věku 24–32 let.

Graf č. 2 – Věk



Zdroj: autor

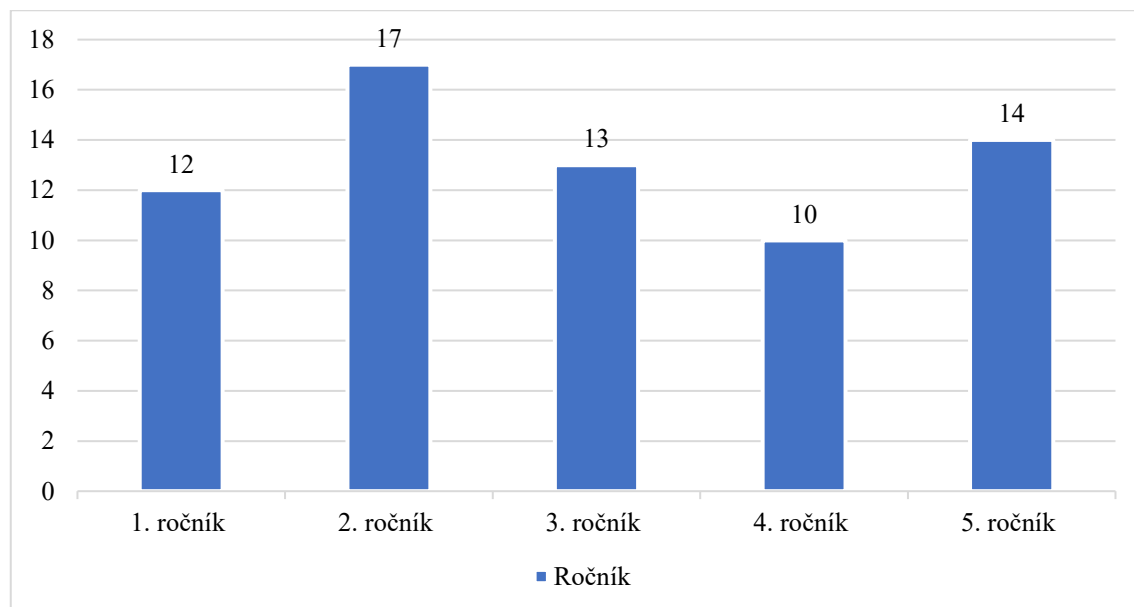
Komentář:

Z 59 respondentů je 9 respondentů ve věku 20–23 let, 35 respondentů ve věku 24–32 let, 11 respondentů ve věku 33–45 let, 3 respondenti ve věku 46–55 let a jeden respondent ve věku 56 let a více. Dle očekávání se největší skupinou respondentů stala věková kategorie 24–32 let.

Položka č. 3 – Ve kterém ročníku vyučujete český jazyk?

Tato položka byla zařazena z důvodu zjištění ročníku, ve kterém daný respondent vyučuje.

Graf č. 3 – Ve kterém ročníku vyučujete český jazyk?



Zdroj: autor

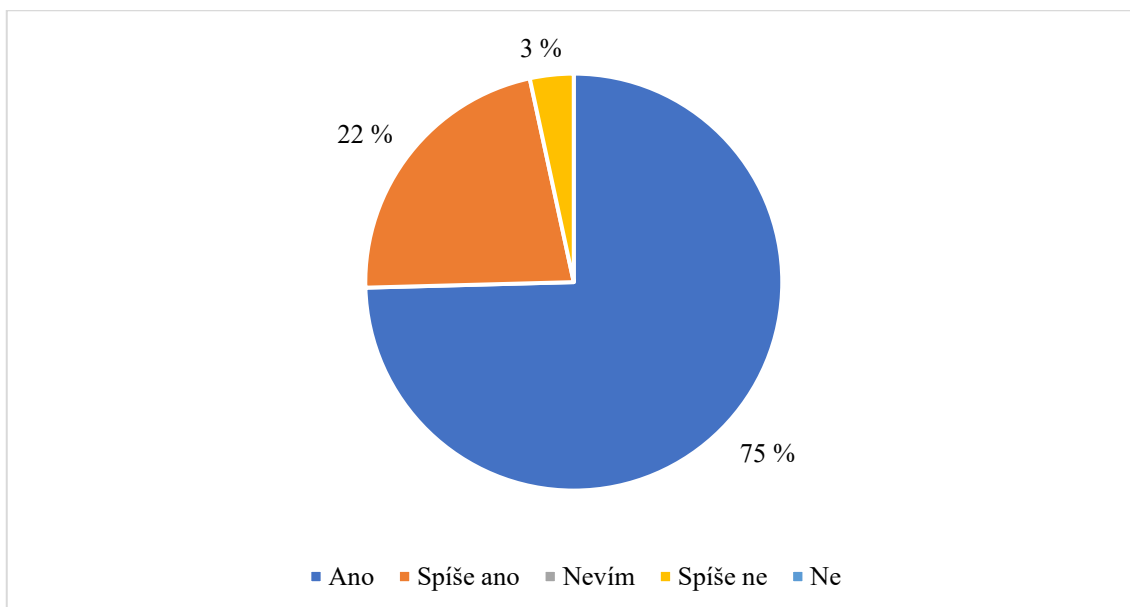
Komentář:

Nejpočetnějším ročníkem, ve kterém respondenti vyučují, je 2. ročník (17), poté 5. ročník (14), 4. ročník (13), 1. ročník (12) a 3. ročník (10). Dva respondenti uvedli, že vyučují český jazyk v 1. až 3. ročníku. Po jednom respondentovi dále odpověděli, že vyučují český jazyk v 1. a 2. ročníku, v 1. a 5. ročníku a v 2. a 5. ročníku.

Položka č. 4 – Máte vhodné technické vybavení pro možnost DiV?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda učitelé disponují potřebným technickým vybavením pro to, aby mohli pracovat distanční formou vzdělávání.

Graf č. 4 – Máte vhodné technické vybavení pro možnost DiV?



Zdroj: autor

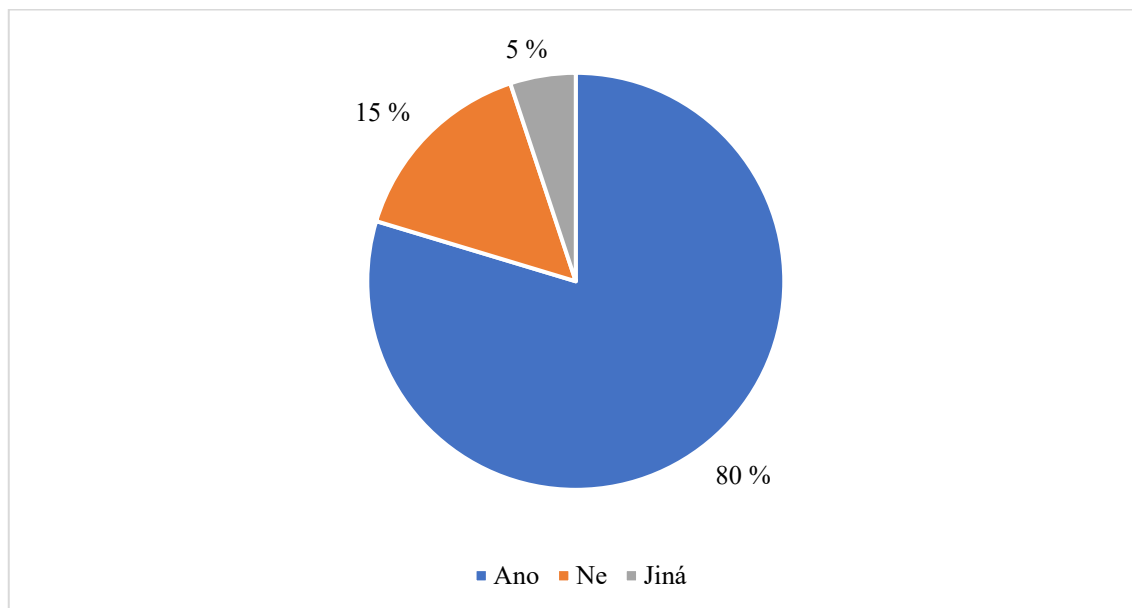
Komentář:

Celkem 44 respondentů uvedlo, že má dostatečné technické vybavení pro možnost distančního vzdělávání. 13 respondentů uvedlo, že jimi spíše disponují. 2 respondenti uvedli, že spíše nedisponují dostatečným technickým vybavením.

Položka č. 5 – Byla Vám nabídnuta možnost využít/zapůjčit si technické vybavení?

Očekávání: Pokud nemají učitelé dostatečné technické vybavení, není možné, aby efektivně vzdělávali distanční formou. Očekáváme, že odpověď „ano“ bude u této položky zvolena všemi respondenty.

Graf č. 5 – Byla Vám nabídnuta možnost využít/zapůjčit si technické vybavení?



Zdroj: autor

Komentář:

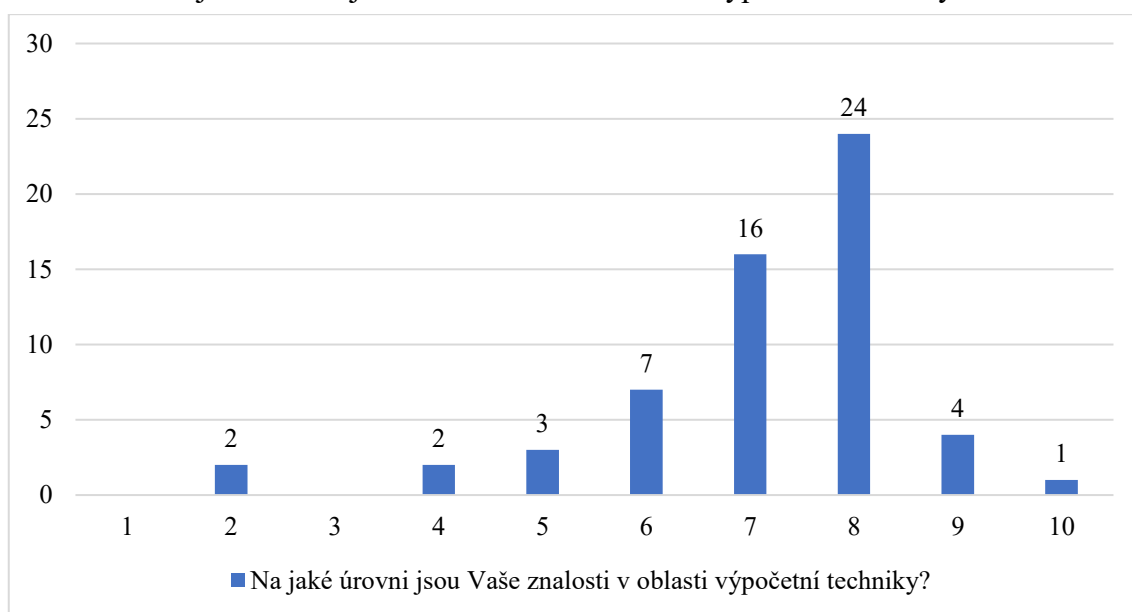
Z 59 dotazovaných respondentů byla nabídnuta technická podpora 47 z nich. Devíti respondentům technická podpora nabídnuta nebyla. Tři respondenti odpověděli individuálně v sekci „Jiná“. Uvedli, že jim byla nabídnuta technická podpora buď částečně, nebo učí ze školy. Jeden respondent uvedl, že nebyla, ale pokud by o ni bylo požádáno, věří, že by mu byla poskytnuta.

Položka č. 6 – Na jaké úrovni jsou Vaše znalosti v oblasti výpočetní techniky?

Cílem této položky bylo analyzovat, na jaké úrovni jsou znalosti respondentů v oblasti výpočetní techniky. Při distančním vzdělávání, konkrétně při distanční výuce, je nutné, aby byla v této oblasti vyšší úroveň znalostí.

Respondenti volili jeden bod na předem vytvořené škále od 1 do 10. Číslo 1 zobrazuje nejnižší možnou úroveň – nedostačující (lajk) a číslo 10 nejvyšší možnou úroveň – vynikající (expert).

Graf č. 6 – Na jaké úrovni jsou Vaše znalosti v oblasti výpočetní techniky?



Zdroj: autor

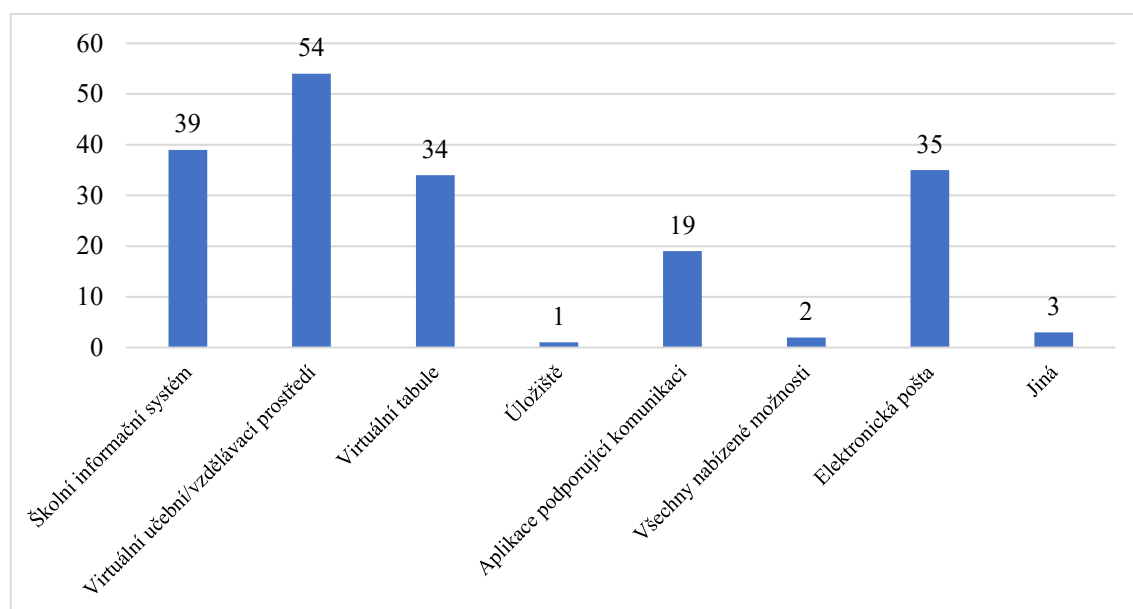
Komentář:

Podle grafu bylo zjištěno, že více než polovina respondentů (52) řadí svoji úroveň v oblasti výpočetní techniky do lepší poloviny. Pět respondentů považuje svoji úroveň za průměrnou nebo lehce podprůměrnou. Dva respondenti uvedli, že v oblasti výpočetní techniky disponují nízkou úrovní znalostí výpočetní techniky.

Položka č. 7 – Které komunikační nástroje používáte pro práci a komunikaci s žáky v době DiV? (Pokud nepoužíváte žádné komunikační nástroje, napište k odpovědi „jiná“, jakou formou komunikujete s žáky. Pokud nepoužíváte žádný z nabízených nástrojů, napište k odpovědi „jiná“ ty, které používáte).

Očekávání: Můžeme očekávat, že většina učitelů bude používat pro práci a komunikaci s žáky hlavně virtuální vzdělávací prostředí. Očekáváme tedy alespoň 80% podíl u této odpovědi.

Graf č. 7 – Které komunikační nástroje používáte pro práci a komunikaci s žáky v době DiV?



Zdroj: autor

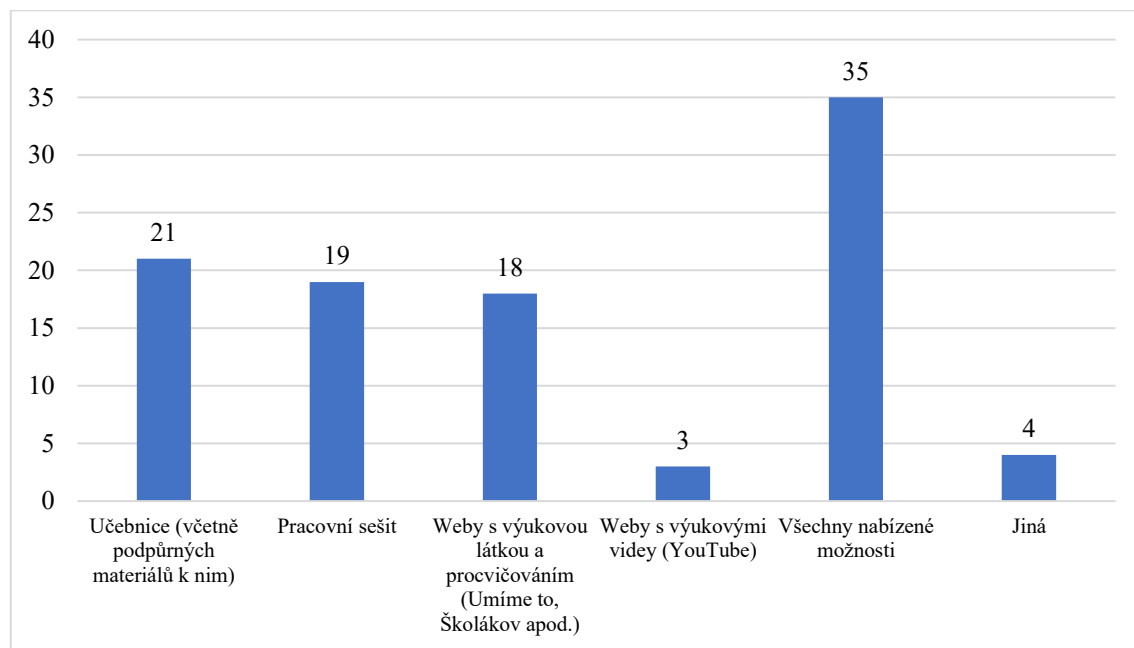
Komentář:

Celkem 94,92 % respondentů pracuje a komunikuje se žáky ve virtuálním vzdělávacím prostředí. Očekávání, které bylo stanoveno, bylo navýšené o necelých 15 %. Jeden respondent uvedl, že pro komunikaci a práci s žáky používá Skype a školní informační systém. Skype můžeme řadit mezi méně standardní vzdělávací prostředí. Spíše jej řadíme k aplikacím podporující komunikaci. Dva respondenti mimo jiné uvedli, že pracují a komunikují s žáky přes Flippiti, Wordwall, LearningApps a Nearpod.

Položka č. 8 – Které didaktické materiály využíváte v českém jazyce v DiV?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda respondenti využívají jiné didaktické materiály než nejčastěji používané, tj. učebnice a pracovní sešit.

Graf č. 8 – Které didaktické materiály využíváte v českém jazyce v DiV?



Zdroj: autor

Komentář:

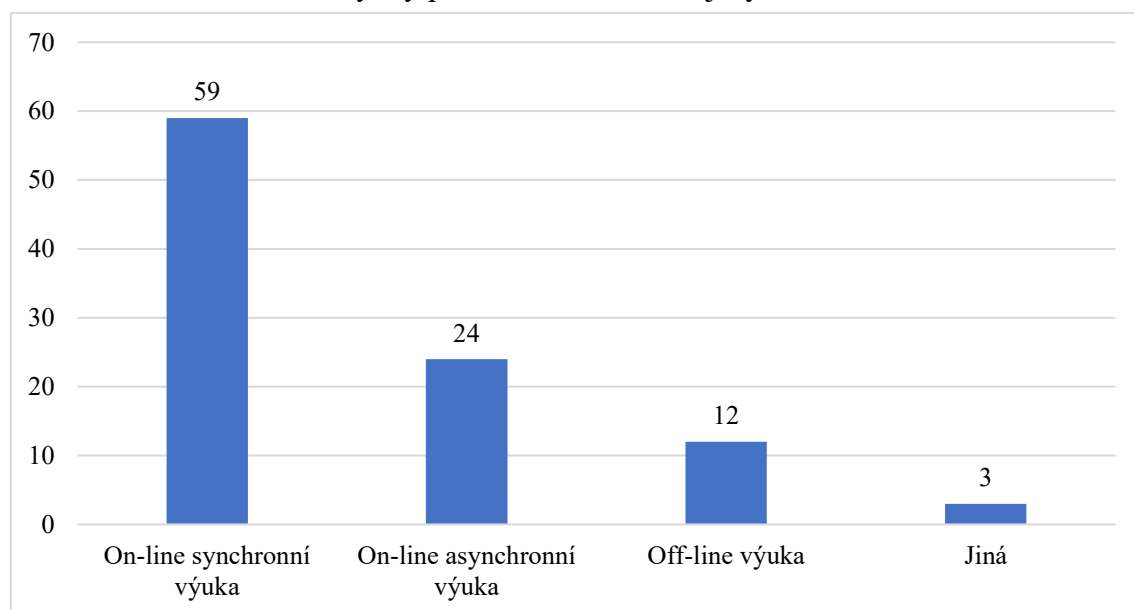
Nejčastější odpovědí respondentů bylo využívání všech nabízených možností, které byly v položce nabízeny. Mimo jiné čtyři respondenti uvedli, že také využívají: myšlenkové mapy, on-line únikové hry, Jam box lístečky, materiály, které vytváří žáci, učitelem vytvořené pracovní listy nebo on-line kvízy.

**Položka č. 9 – Jakou formou výuky probíhá DiV českého jazyka ve Vaší třídě?
Pokud formy výuky kombinujete, zaškrtněte, prosím, příslušné varianty.**

Očekávání: Jelikož analyzujeme distanční výuku na 1. stupni ZŠ, můžeme očekávat, že většina respondentů bude pracovat formou on-line synchronní výuky.

Tato položka má za cíl zjistit, zda učitelé, kteří vzdělávají distančně, vytváří pro své žáky virtuální hodiny českého jazyka a nahrazují tím prezenční hodiny.

Graf č. 9 – Jakou formou výuky probíhá DiV českého jazyka ve Vaší třídě?



Zdroj: autor

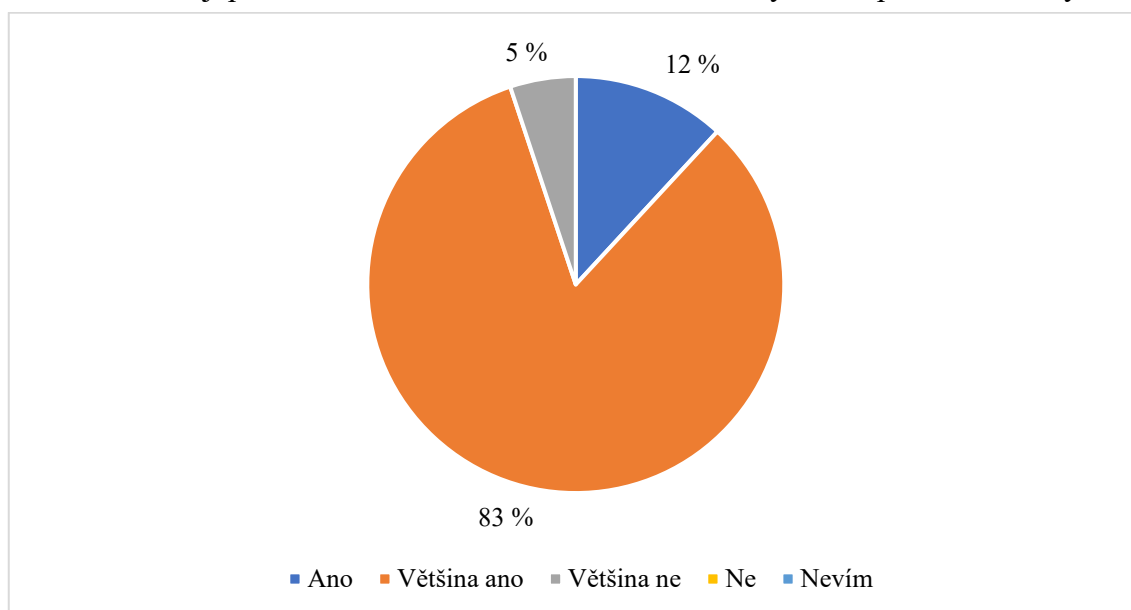
Komentář:

Všichni dotazovaní respondenti uvedli, že pracují formou on-line synchronní výuky. Dva respondenti, kteří využili políčko „Jiná“, mimo jiné shrnuli, jak výuka probíhá, a že pracují v kombinaci on-line synchronní a asynchronní výuky. Jeden respondent uvedl, že mimo on-line výuku synchronní a asynchronní žáci navštěvují také školu, kde se formou individuálních konzultací a za splnění epidemiologických podmínek setkávají s učitelem nebo asistentem pedagoga.

Položka č. 10 – Mají podle Vás Vaši žáci dostatečné technické vybavení pro distanční výuku?

Cílem této otázky bylo analyzovat, zda žáci v dané třídě nebo třídách respondenta disponují dostatečným technickým vybavením, které je většinou při distančním vzdělávání nutné používat.

Graf č. 10 – Mají podle Vás Vaši žáci dostatečné technické vybavení pro distanční výuku?



Zdroj: autor

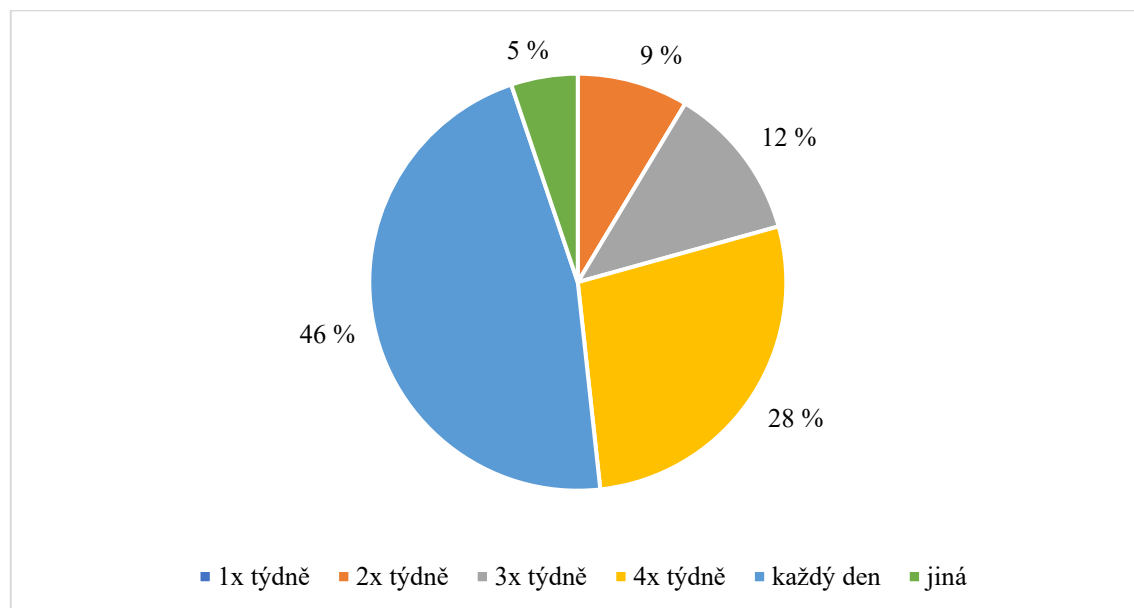
Komentář:

Celkem 49 respondentů uvedlo, že většina žáků disponuje dostatečným technickým vybavením. Pouze sedm respondentů z celkového počtu odpovědělo, že dostatečným technickým vybavením disponují všichni žáci. Tři respondenti uvedli, že většina žáků dostatečné technické vybavení nemá.

Položka č. 11 – Pokud pracujete formou on-line synchronní výuky, v jakém rozsahu za týden probíhají on-line hodiny českého jazyka?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak často se učitelé setkávají s žáky společně ve virtuálním učebním prostředí.

Graf č. 11 – Pokud pracujete formou on-line synchronní výuky, v jakém rozsahu za týden probíhají on-line hodiny českého jazyka?



Zdroj: autor

Komentář:

Nejčastěji mají hodiny českého jazyka učitelé každý den. Konkrétně tuto odpověď zvolilo 27 respondentů. Nikdo z respondentů nevedl, že by se on-line hodiny českého jazyka uskutečňovaly pouze 1× týdně. Respondenti, kteří zvolili odpověď „jiná“, uvedli, že jeden z nich vyučuje český jazyk 2× týdně povinně a 2× týdně dobrovolně (jiné dny než povinná hodina). Druhý uvedl, že mají on-line hodiny českého jazyka 3× týdně s tím, že ve zbývajících dvou dnech vždy v hodině jiného předmětu udělají češtinářské okénko, které trvá okolo 10 minut. Tento respondent vyučuje první ročník. Poslední respondent uvedl, že vyučuje český jazyk stejně jako při prezenční výuce podle časová dotace, tj. 7 hodin týdně.

Poznámka:

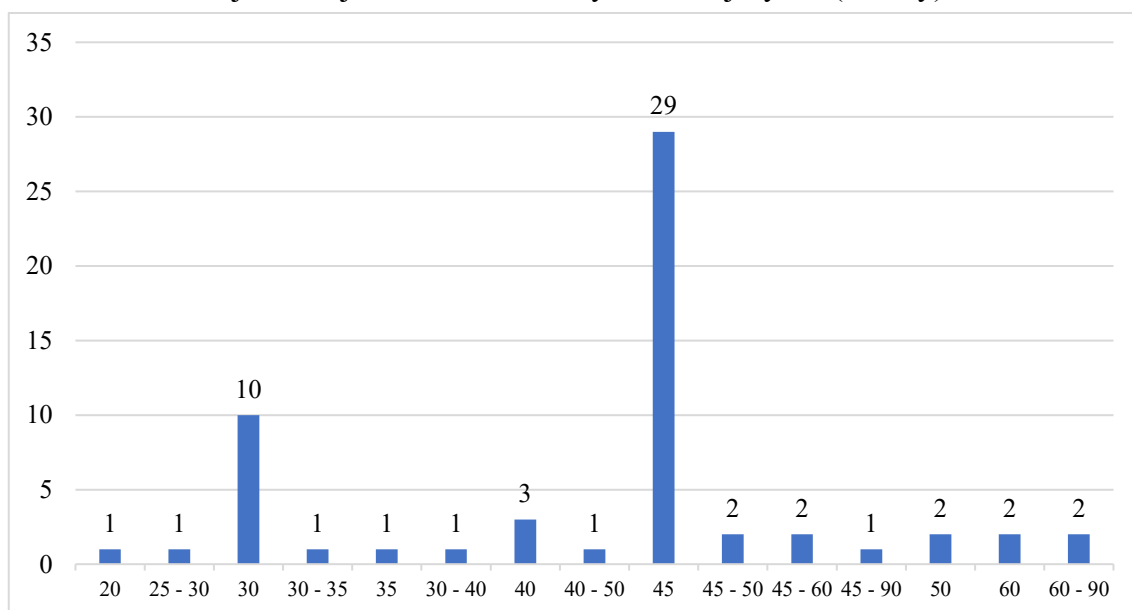
Jelikož byla otázka směřována pouze k jedné formě distanční výuky, odpověď na ni nebyla povinná. Jeden respondent se k této otázce nevyjádřil. Avšak pokud porovnáme s položkou č. 9, ve které všichni respondenti uvedli, že touto formou pracují, lze předpokládat, že položka není vyplněná pouze z nepozornosti respondenta nebo jiného neurčitého důvodu.

Položka č. 12 – Jaká je délka jedné on-line hodiny českého jazyka? (minuty)

Očekávání: Můžeme očekávat, že hodiny českého jazyka se budou lišit podle toho, v jakém ročníku respondenti vyučují. Dále se dá předpokládat, že většina respondentů se bude držet běžné časové dotace na jednu hodinu českého jazyka, tj. 45 minut.

Cílem této položky bylo zjistit, jakou časovou dotaci volí učitelé pro on-line hodiny českého jazyka a zda se liší od běžné časové dotace.

Graf č. 12 – Jaká je délka jedné on-line hodiny českého jazyka? (minuty)



Zdroj: autor

Komentář:

Nejvíce respondentů potvrdilo očekávání, že při distanční výuce se jejich délka hodin českého jazyka ztotožňuje s délkou hodin v prezenční výuce. 10 respondentů uvedlo, že je délka hodiny 30 minut.

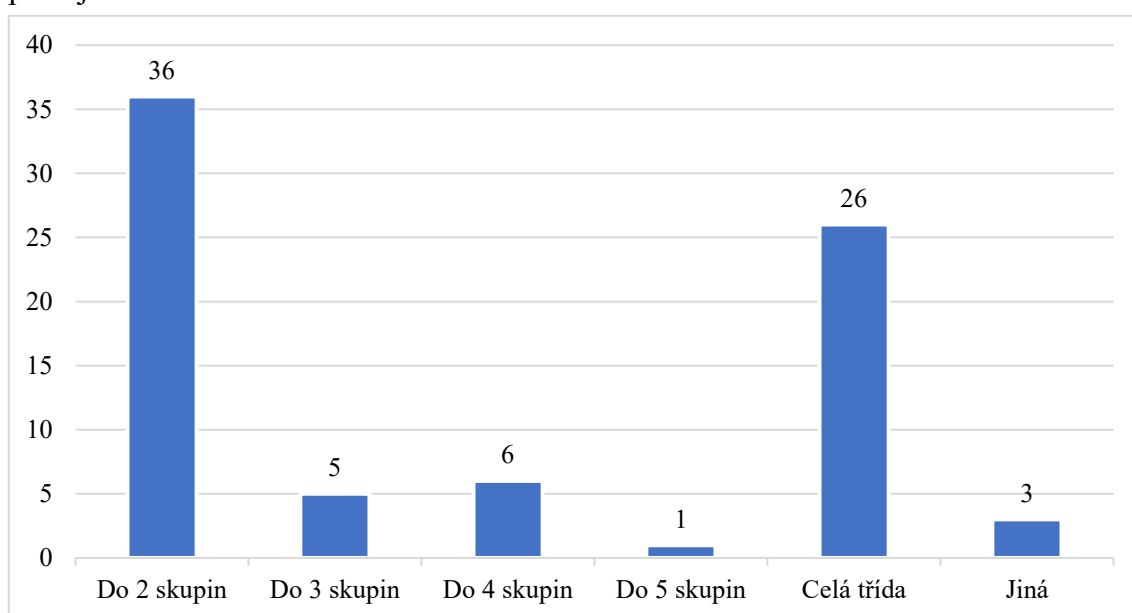
Poznámka:

V této položce bylo nejvíce individuálních odpovědí, které můžeme vidět v grafu. Je nutné sdělit, že respondenti se nejspíš řídili tím, jaká je skutečná délka hodiny, než kterou mají stanovenou v rozvrhu, kalendáři.

Položka č. 13 – Máte žáky v on-line hodinách českého jazyka rozdělené do skupin, nebo pracujete s celou třídou? (Pokud kombinujete skupiny a celou třídu, zaškrtněte dvě varianty).

Tato položka cílila na zjištění toho, zda učitelé pracují primárně s celou třídou jako při prezenční výuce, nebo zda žáky rozdělují na určitý počet skupin (případně zda tyto varianty kombinují).

Graf č. 13 – Máte žáky v on-line hodinách českého jazyka rozdělené do skupin, nebo pracujete s celou třídou?



Zdroj: autor

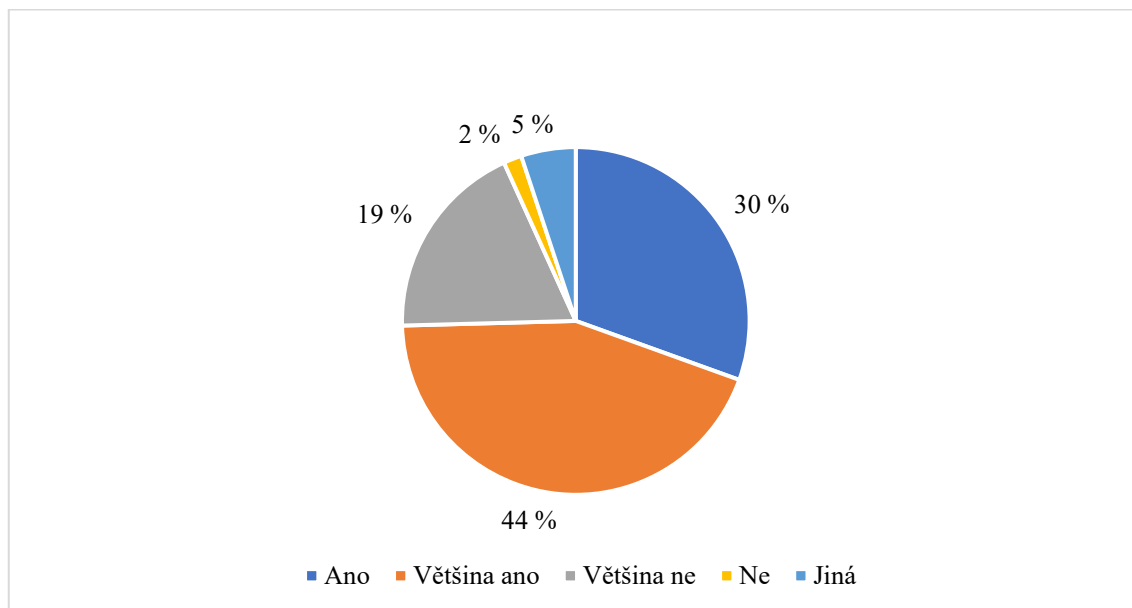
Komentář:

Nejvíce respondentů rozděluje svoji třídu do dvou skupin. Počet respondentů, kteří vyučují pouze celou třídu, je 10. Ostatní respondenti, kteří zaškrtnli odpověď: „celá třída“, ještě kombinují hodiny s rozdělením do skupin. Několik respondentů také v nabízené odpovědi „Jiná“ dodalo, že i když pracují s celou třídou, počet žáků je nízký. Konkrétně uvedli počet 4, 10 nebo 13 žáků.

Položka č. 14 – Mají Vaši žáci v on-line hodinách českého jazyka zapnuté webkamery?

Cílem této otázky bylo zjistit, zda žáci v dané třídě s učitelem udržují vizuální virtuální kontakt přes webkameru.

Graf č. 14 – Mají Vaši žáci v on-line hodinách českého jazyka zapnuté webkamery?



Zdroj: autor

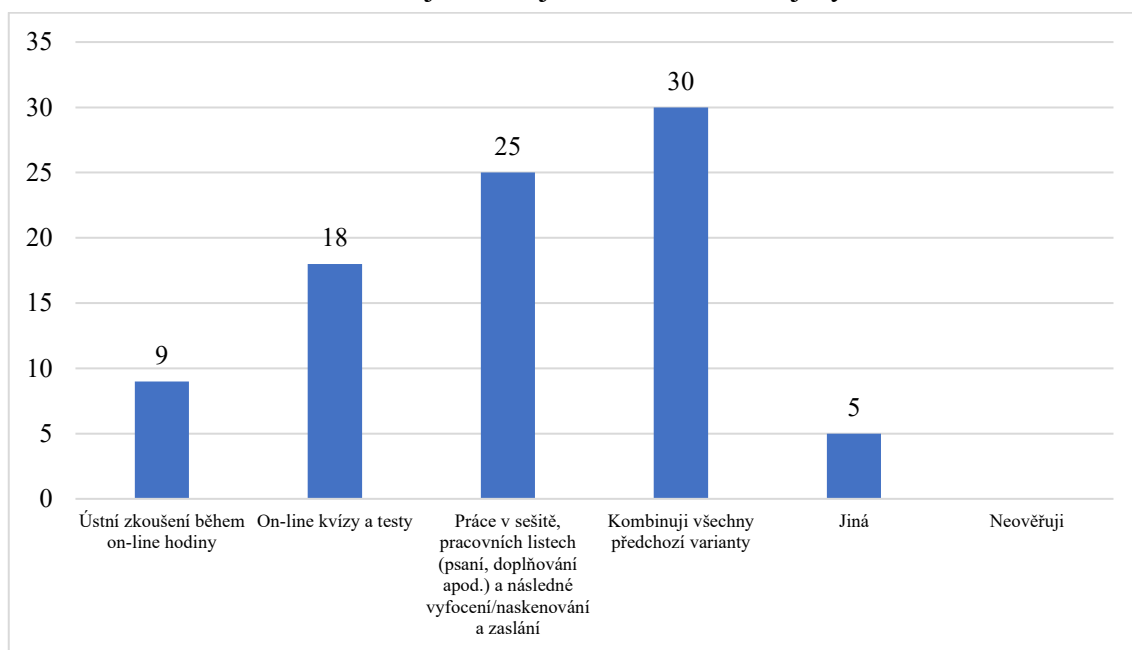
Komentář:

Můžeme shrnout, že 74 % respondentů potvrzuje, že pokud je to možné, webkamery v on-line hodinách žáci zapínají. Jeden z respondentů uvedl, že žáci webkamery zapínat nemusí a zapínají je pouze na některé aktivity. Dále bylo také v sekci „Jiná“ zjištěno, že ti, kteří mohou, webkameru používají, nebo že webkamery zapínají pouze, pokud je potřebují. 11 respondentů uvedlo, že většina žáků v on-line hodinách českého jazyka webkamery nemá zapnuté. Jeden respondent uvedl, že webkamery nemají žáci zapnuté vůbec.

Položka č. 15 – Jakou formou ověřujete osvojené učivo českého jazyka?

Cílem této položky bylo zjistit, jak učitelé ověřují, že si žák dané učivo českého jazyka osvojil. Při běžné výuce lze využít mnoho možností, jak dané učivo ověřovat, ale je nutné, aby byl žák fyzicky přítomen. V distanční výuce lze dané učivo taktéž ověřovat více možnostmi.

Graf č. 15 – Jakou formou ověřujete osvojené učivo českého jazyka?



Zdroj: autor

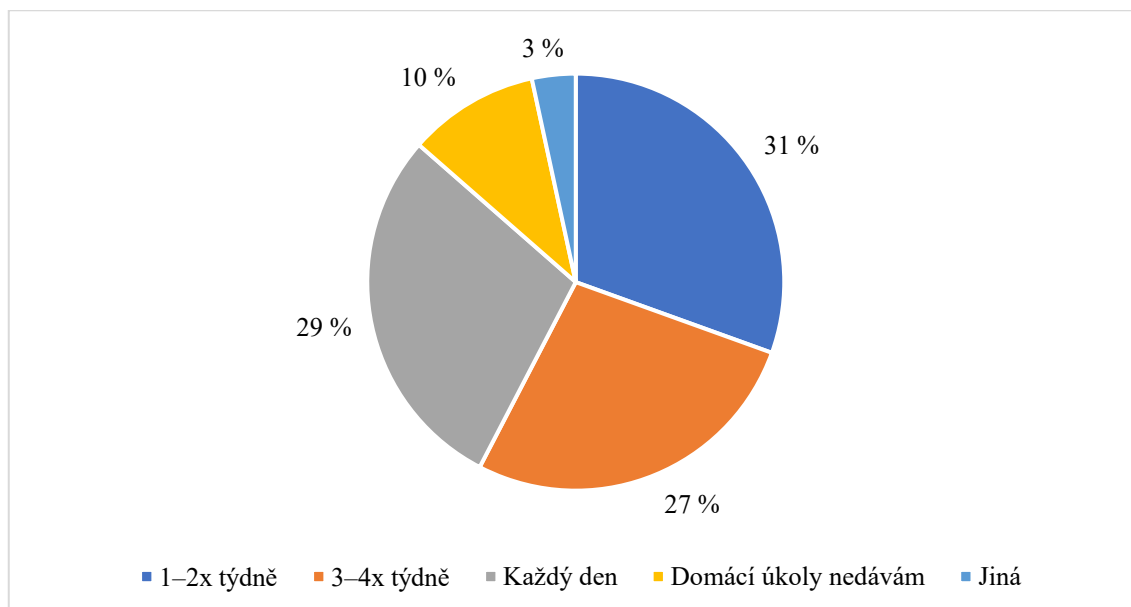
Komentář:

Kromě kombinace všech nabízených předchozích variant, kterou zvolilo 30 z 59 dotazovaných respondentů, nejčastěji učitelé ověřují osvojené učivo formou vyplnění, vyfocení nebo naskenování a zaslání práce. Tento proces lze v praxi považovat za velice zdoluhavý, ne vždy spolehlivý, a zároveň není možné stoprocentně zjistit, zda se jedná o práci žáka samotného nebo práci žáka za asistence rodiče nebo zákonného zástupce.

Položka č. 16 – Kolikrát týdně dáváte v průměru domácí úkol z českého jazyka?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak často dávají učitelé domácí úkoly svým žákům, pokud se žáci vzdělávají z domova.

Graf č. 16 – Kolikrát týdně dáváte v průměru domácí úkol z českého jazyka?



Zdroj: autor

Komentář:

Z grafu vyplývá, že nejčastěji dávají respondenti (18) úkoly 1–2× týdně. Zároveň pouze o jednoho respondenta méně (17) uvedlo, že dávají domácí úkoly každý den, a o 2 respondenty méně (16) uvedlo, že domácí úkoly nedávají vůbec. Odpovědi jsou v této otázce velice individuální a můžeme vidět, že respondenti uzpůsobují distanční vzdělávání dětem. V sekci „Jiná“ dva respondenti uvedli, že správně nerozumí zadané otázce a konstatovali, že domácí úkoly jsou nahrazeny formou on-line asynchronní výuky.

Poznámka:

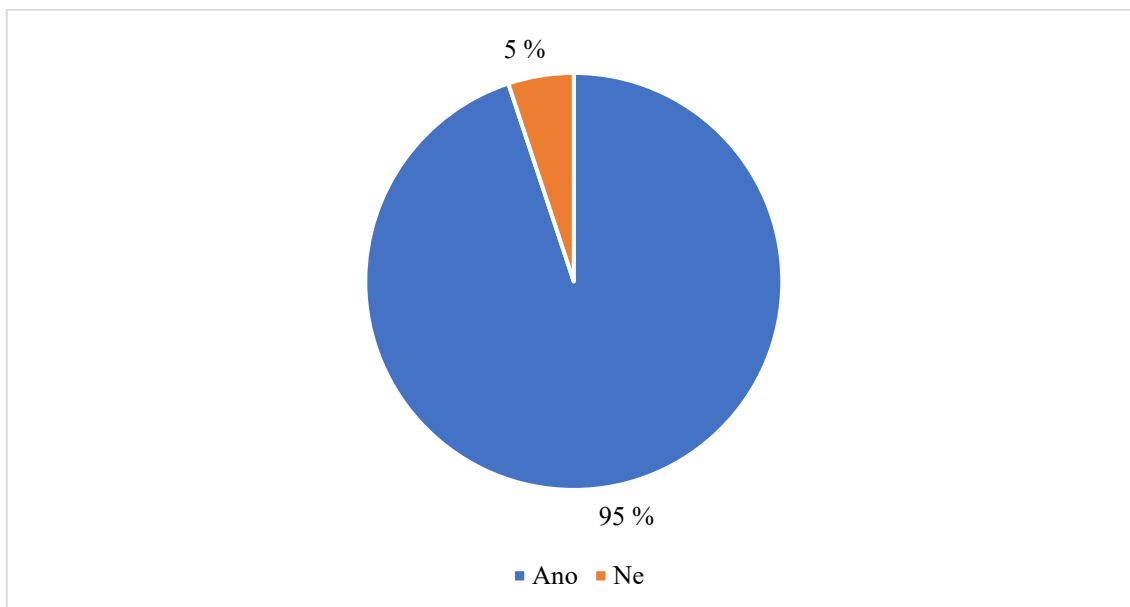
Jelikož dva respondenti uvedli, že neví, co je myšleno tím, že se zadávají domácí úkoly, uvedeme, jaký je rozdíl mezi domácím úkolem a on-line asynchronní formou výuky. Pokud učitel pracuje formou on-line asynchronní výuky, znamená to, že žákům zadává různé úkoly, které ale nestojí v roli domácího úkolu. Tyto zadané úkoly nahrazují výuku,

kteřá neprobíhá. Nelze tedy on-line asynchronní výuku brát stejně jako zadávání domácího úkolu. Žáci nahrazují setkávání s učitelem (konkrétní výuku) samostudiem.

Položka č. 17 – Vzděláváte sami sebe, aby byla Vaše distanční výuka efektivnější? (komunikace se spolupracovníky či vedením, kurzy, online semináře apod.)

Cílem této otázky bylo zjistit, zda respondenti vzdělávají sami sebe, pokud pracují jinou formou výuky, se kterou se nejspíš nikdy nesetkali. Očekáváme, že jelikož se jedná o vzdělávání formou, která se u nás na 1. stupních základních škol nikdy neaplikovala, všichni respondenti odpoví, že se vzdělávají.

Graf č. 17 – Vzděláváte sami sebe, aby byla Vaše distanční výuka efektivnější?



Zdroj: autor

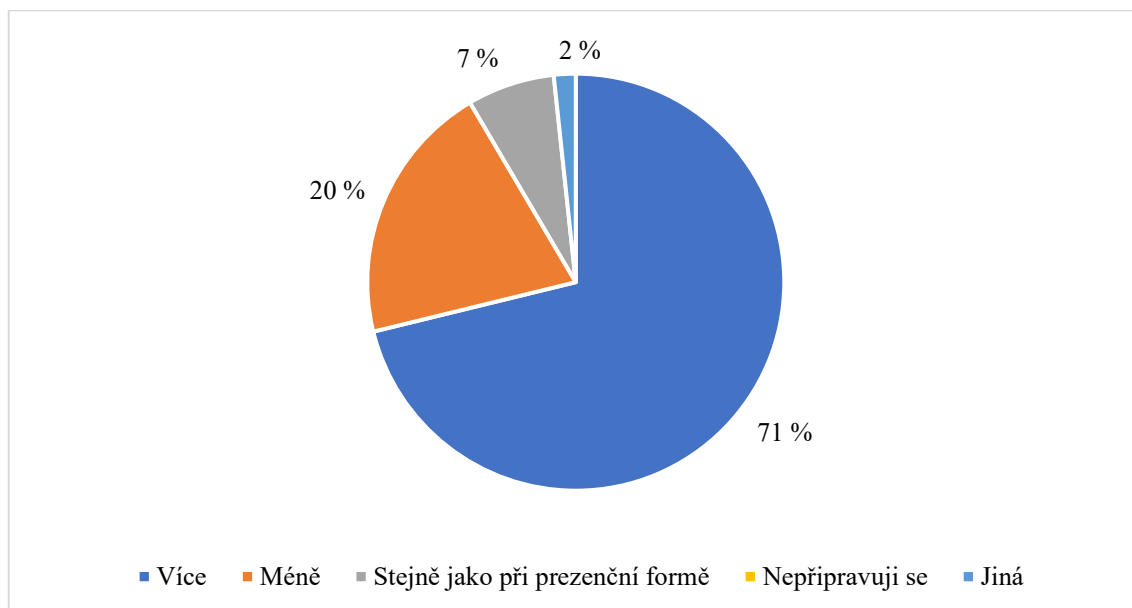
Komentář:

Bylo zjištěno, že se 95 % respondentů (56) nějakým způsobem sebevzdělává. 5 % respondentů (3) uvedlo, že sami sebe nevzdělávají. Díky tomuto zjištění lze říct, že ne všichni učitelé sami sebe vzdělávají v oblasti, ve které pracují, a zároveň jim je cizí, jelikož se s ní u nás v roli učitele na 1. stupni nejspíš nemohli setkat.

Položka č. 18 – Zabírá Vám příprava na vyučování českého jazyka distanční formou více času?

V této položce bylo zacíleno na učitele, kteří se připravují na vyučování českého jazyka distanční formou. Zjišťujeme, jak moc se příprava liší v porovnání s prezenční výukou.

Graf č. 18 – Zabírá Vám příprava na vyučování českého jazyka distanční formou více času?



Zdroj: autor

Komentář:

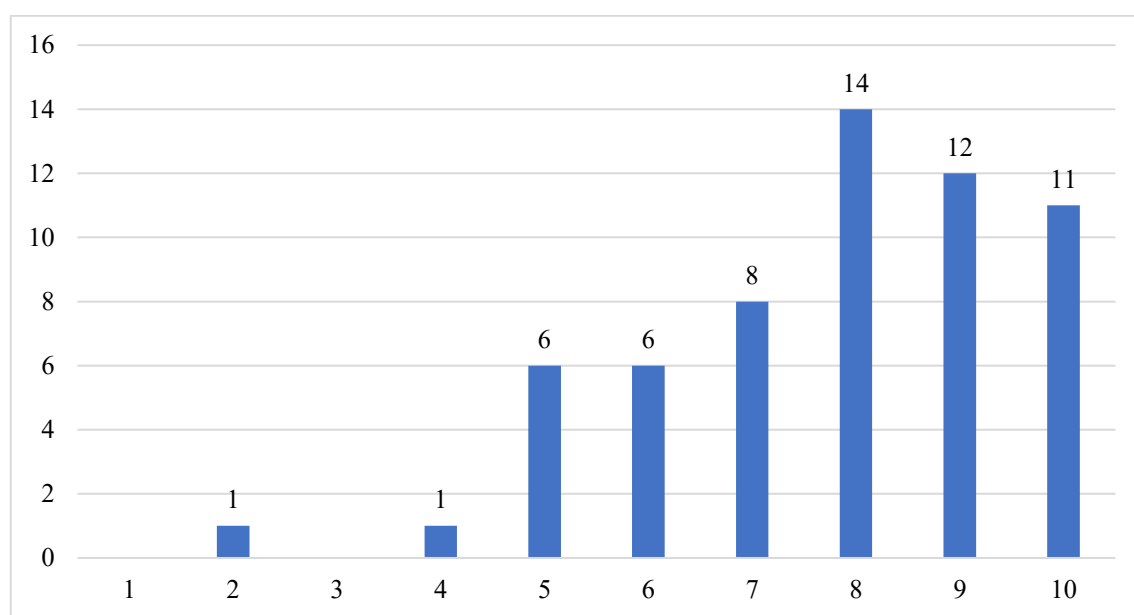
Dle grafu bylo zjištěno, že 71 % dotazovaných respondentů zabírá příprava na výuku českého jazyka více času. 20 % respondentům méně a 7 % stejně jako při prezenční výuce. Z šetření tedy vyplývá, že více než polovina dotazovaných respondentů tráví nad nepřímou pedagogickou činností více času, pokud se vzdělává distanční formou a ne prezenční. Jeden z respondentů, který využil možnost „Jiná“, uvedl, že na tuto otázku nemůže odpovědět, jelikož vyučoval pouze distanční formou a s prezenční formou se zatím nesetkal.

Položka č. 19 – Jak hodnotíte spolupráci a komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci během DiV?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak učitelé hodnotí spolupráci a komunikaci s rodiči. Ti se totiž během DiV částečně ocitli v roli hlavních zprostředkovatelů vzdělávání.

Respondenti volili jeden bod na předem vytvořené škále, kde číslo 1 zobrazuje nejnižší možnou úroveň – nedostačující a číslo 10 nejvyšší úroveň – výborná.

Graf č. 19 – Jak hodnotíte spolupráci a komunikaci s rodiči či zákonnými zástupci během DiV?



Zdroj: autor

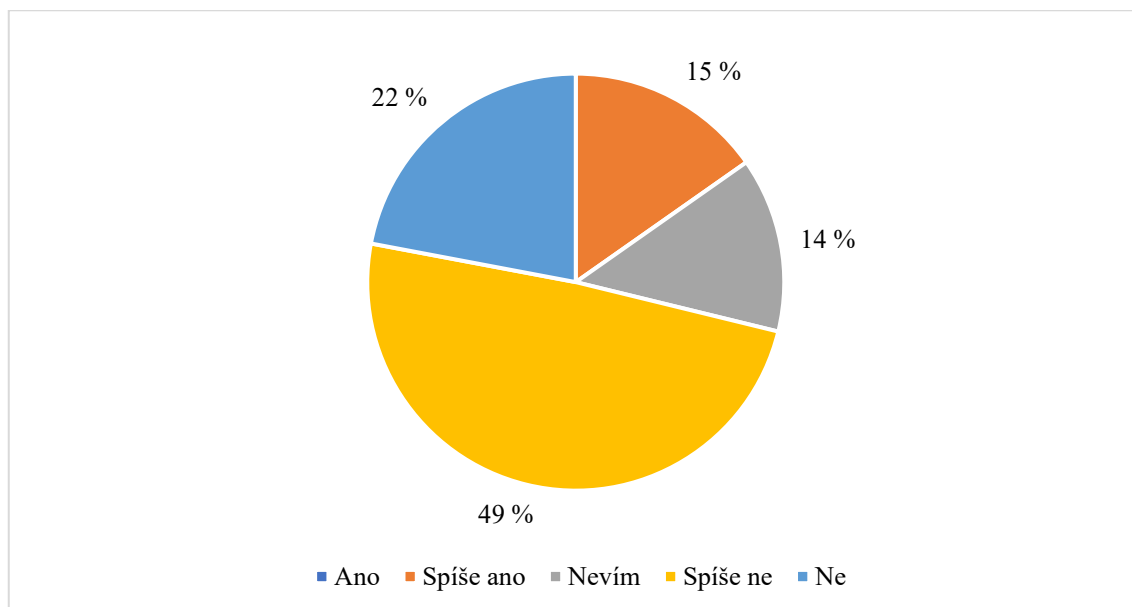
Komentář:

Podle grafu můžeme vidět, že 51 respondentů zhodnotilo spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci na úrovni 6 a výše. Oproti tomu 8 respondentů uvedlo úroveň 5 a níže. Ze získaných výsledků můžeme tedy shrnout, že většina zákonných zástupců se do distančního vzdělávání zapojuje a spolupracuje s učitelem.

Položka č. 20 – Považujete DiV za stejně efektivní jako prezenční vzdělávání?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak učitelé vnímají distanční vzdělávání z hlediska efektivity oproti prezenčnímu vzdělávání.

Graf č. 20 – Považujete DiV za stejně efektivní jako prezenční vzdělávání?



Zdroj: autor

Komentář:

Z výsledků můžeme zjistit, že žádný z respondentů nepovažuje distanční vzdělávání za stejně efektivní jako prezenční. Nejvíce respondentů (29, 49 %) se domnívá, že je DiV spíše méně efektivní než prezenční vzdělávání. Osm respondentů uvedlo, že není schopno posoudit, zda je nebo není DiV stejně efektivní jako prezenční vzdělávání. 13 respondentů (22 %) považuje DiV za méně efektivní oproti prezenčnímu vzdělávání. Devět respondentů (15 %) se domnívá, že je spíše stejně efektivní DiV jako prezenční vzdělávání.

Položka č. 21 – Uveďte jednu výhodu a nevýhodu distančního vzdělávání.

Cílem této položky bylo zjistit, co považují učitelé za výhodné a nevýhodné v distančním vzdělávání, a zároveň sledovat individuální rozdíly mezi odpověďmi respondentů.

Očekáváme, že v této položce budou respondenti nejvíce upozorňovat ve výhodách na zvyšující se znalosti v oblasti digitálních technologií. V nevýhodách bude nejspíše často uveden chybějící sociální kontakt mezi žáky.

Shrnutí

Respondenti nejčastěji uváděli výhody a nevýhody, které se týkaly přímo žáků nebo vzdělávání. Několik z nich také výhody a nevýhody přejali do učitelské profese. Pro lepší přehlednost bude shrnutí rozděleno na výhody a nevýhody, a v každé oblasti poté uvedeme konkrétní výčet, který byl ve výzkumném šetření zjištěn. Zároveň bylo zjištěno, že to, co někteří respondenti považují za výhodu, jiní respondenti vnímají jako nevýhodu.

Výhody

Mezi nejčastější výhodu, kterou respondenti uvedli, patří lepší úroveň počítačové gramotnosti u žáků, ale i u učitelů.

Mezi další výhody, které byly zjištěny, uvádíme následující: výuka z domova, rozdělení do menších skupin a možnost individuálního přístupu, sebevzdělávání učitelů, méně vyučovacích hodin, společná práce na úkolech, rodiče menších žáků vidí, jak jejich děti zvládají/nezvládají výuku, rychlejší práce se třídou, domácí prostředí žáka, žák není rušen ostatními, nové metody, časová flexibilita, vlastní organizace práce, není nutné řešit kázeňské problémy, děti se více učí samostatnosti, individuální plnění zadaných úkolů (časová flexibilita), sdílení obrazovky (virtuální tabule), díky DiV více materiálů v okolí, více času na výuku vlastních dětí, hry, jiné prostředí a možnosti výuky, více volného času a více probraného učiva.

Nevýhody

Mezi nejčastější nevýhody, které respondenti uvedli, patří ztráta sociální a osobního kontaktu a kontrola/ověřování znalostí žáků v probíraném učivu. S tím také často respondenti vyjadřovali nespokojenost, že s žákem nebo za žáka pracuje rodič nebo zákonný zástupce.

Další nevýhody, které respondenti uvedli: on-line komunikace, nepozornost dětí a tudíž neefektivita výuky, nedostatek času, nedostatečné vzdělání a společenský život, hry, horší zpětná vazba, ztráta motivace k učení, náročnost pro učitele, náročné přijímání zodpovědnosti za svou práci (žáci), znemožnění kontroly žáka v on-line hodinách, přílišná práce učitele na PC (až zdravotní problémy), omezená možnost práce v hodinách, zázemí a podmínky dětí (nemají místnost, dělí se o počítač), omezení (u mluvních dovedností, spolupráce, diskuze a peer-to-peer hodnocení), rychlejší žáci nemají možnost pracovat, většina práce z jednoho místa, únava, menší možnost diferenciacce a práce s dětmi s SVP, úroveň písarské gramotnosti žáků, větší časová náročnost ze strany učitele, omezení v používání výukových metod a činností, bezmoc při technických problémech na straně žáka, více práce pro rodiče a více práce při přípravě a opravování.

Položka č. 22 – Uved'te jeden tip, jak udržet pozornost v on-line hodinách českého jazyka.

Cílem této položky bylo zjistit, jaké aktivity/nápady atd. používají učitelé, aby zajistili pozornost při on-line hodinách českého jazyka.

Mezi nejčastější tipy uvedli učitelé střídání aktivit a činností, hry a tělovýchovné chvílky.

Dále respondenti uvedli, že používají tyto činnosti / nástroje: aplikace, pracovní listy, vhodné motivace, menší skupinky a skupinové práce, vyvolávání všech žáků (průběžné dotazování, nevědět, kdo bude vyvolaný), zajímavé úkoly (video, hudba, hádanky, využití místnosti), zapnuté webkamery (i mikrofony v malých skupinách), zapojení všech žáků (vytvoření ankety), hry, kvízy, odpovídání do chatu, sdílení obrazovky, jednodušší úkoly, použití rukou (palce, prsty – hodnocení, odpovědi), neustále přidávat nové prvky, práce s vizuálním materiálem či využití mazacích tabulek.

Položka č. 23 – Prostor pro vlastní komentář

Zde se respondenti mohli individuálně vyjádřit, pokud chtěli něco sdělit nebo dodat.

Několik respondentů uvedlo, že je pro ně distanční vzdělávání nepříjemné a rádi by se vrátili do škol, do kterých se velice těší. Jeden z respondentů sdělil, že by ocenil seminář, který se týká mluvních dovedností, pokud se vzdělává distančně. Zároveň bylo dvěma respondenty uvedeno, že distanční výuka vyhovuje nebo nevyhovuje žákům individuálně. Oba zároveň upozorňují, že u nejmenších dětí se potýkají s nedostatky, konkrétně s nutnou asistencí zákonných zástupců při výuce a s nemožností vyučovat sociálním dovednostem. Jeden z respondentů pracoval zatím pouze krátce distanční formou a uvedl, že pokud bude tato forma trvat déle, bude více používat on-line nástroje. Taktéž jeden z respondentů hlouběji specifikoval svoji třídu, ve které uvedl, že se on-line setkává pouze s malou částí třídy, jelikož některým rodinám nelze nebo ani není vhodné zapůjčit technické vybavení. Ty proto musí individuálně navštěvovat školu a spolupracovat s asistentem pedagoga nebo si vyzvedávat materiály ve škole a pracovat doma.

6.2.4 Závěr

V závěru dotazníkového šetření můžeme shrnout, že dotazníkové šetření bylo vyplňováno i zpracováno velice individuálně, především v položkách, ve kterých bylo možné vybírat z více nabízených variant. Je nutné také podotknout, že někteří respondenti v těchto položkách zaškrtovali varianty špatně a bylo nutné vždy pečlivě a individuálně zpracovat získaná data. Úkolem výzkumného šetření bylo zjistit možnosti, jak vyučovat český jazyk distanční formou. Dotazníkové šetření nám v procentech, komentářích nebo množství ukazuje, jak nejčastěji učitelé pracují, a zároveň také to, jak moc se jejich práce může lišit.

Na základě získaných dat od souboru respondentů můžeme podle příslušných oblastí shrnout tato zjištěná fakta. V první oblasti bylo zjištěno, že převažuje ženské pohlaví v roli učitele na 1. stupni ZŠ, že se dotazníkového šetření zúčastnilo více mladších učitelů, a také, že někteří učitelé vyučují český jazyk ve více ročnících. V druhé oblasti bylo zjištěno, že většina učitelů disponuje dostatečným technickým vybavením pro možnost distanční výuky, že jim bylo nabídnuto školou, a zároveň je jejich úroveň v oblasti výpočetní techniky dostatečná pro to, aby mohli vzdělávat distanční formou. Učitelé nás

také informovali o tom, jaké komunikační nástroje při distanční výuce využívají. Jak bylo předpokládáno, nejvíce se využívají virtuální učební prostředí. Je také nutné podotknout to, že mnoho respondentů používá pro práci a komunikaci více než dva komunikační nástroje. Díky tomu, že učitelé a vzdělávací instituce využívají více komunikačních kanálů, může se pak stát, že je problém při předávání informací a komunikaci s rodiči a žáky. Ve třetí oblasti bylo zjištěno, jak probíhá a vypadá distanční výuka českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Zjistili jsme, že všichni dotazovaní učitelé pracují on-line synchronní formou výuky, pracují s didaktickými materiály jak běžnými, tak méně používanými, nebo že většina žáků disponuje vhodným technickým vybavením, které většinou používá. Zároveň bylo také zjištěno, v jakém množství, jak dlouho a jak často probíhají on-line hodiny českého jazyka. V závěru bylo zkoumáno, jak se snaží učitelé zjišťovat, na jaké úrovni se žáci pohybují v probíraném učivu, jak často dávají učitelé domácí úkoly z českého jazyka a zda je příprava na on-line hodiny českého jazyka delší. Poslední oblast shrnuje zhodnocení učitele samotného. Bylo zjištěno, že se téměř všichni učitelé vzdělávají, aby byla jejich výuka efektivnější, že ve většině případů je komunikace s rodiči na dobré úrovni a že většina z nich považuje DiV za méně efektivní než běžnou prezenční formu vzdělávání. V závěru učitelé uváděli, co dělají pro to, aby byla jejich výuka efektivnější, a jaké má pro ně distanční vzdělávání výhody a nevýhody. Poslední položka sloužila k samostatnému vyjádření každého učitele, který chtěl něco sdělit.

Závěr

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část v úvodu seznamuje s pojmy základní vzdělání a základní vzdělávání, představuje jejich vztah a definuje formy vzdělávání. Poté charakterizuje RVP ZV a stručně popisuje vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. V hlavní části teoretická práce podrobně pojednává o distančním vzdělávání, ve které se zaměřuje na jeho pojetí, vztah k ostatním formám vzdělávání, historii, principy, prvky, výhody a nevýhody, formy, a v závěru stručně definuje eLearning. Dále představuje komunikační nástroje používané ve školství v době distančního vzdělávání i mimo něj. V závěru teoretická práce představuje předmět český jazyk, jeho vyučování a přehled webů a učebnic pro žáky 1. stupně základních škol.

Praktická část je rozdělena do dvou oblastí. V první oblasti výzkumného šetření charakterizuje práci učitele na vybraných základních školách v on-line hodinách českého jazyka. Poté podrobně analyzuje testování žáků ve vybraných školách, kteří se určitou dobu vzdělávali distanční formou. V úvodu první oblasti uvádí, jakou formou probíhala metoda sběru dat a tvorba pracovních listů a představuje soubor respondentů. V závěru první oblasti uvádí, k jakým závěrům výzkumné šetření jsme došli. V druhé oblasti výzkumného šetření praktická část zjišťuje formou dotazníkového šetření, jaké možnosti distanční výuky českého jazyka využívají učitelé na 1. stupni základních škol. V úvodu uvádí, jakou formou probíhala metoda sběru dat, jak vypadala tvorba dotazníkového šetření a představuje soubor respondentů. Závěrem shrnuje, k jakým výsledkům jsme došli.

Prvním cílem diplomové práce bylo analyzovat efektivitu distančního vzdělávání v českém jazyce u žáků 1. stupně na vybraných základních školách. Tento cíl byl úspěšně splněn. Dle výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, na jaké procentuální úrovni probíraného učiva českého jazyka se pohybují žáci, kteří se po určitou dobu vzdělávali distanční formou. Nejlepších dosažených výsledků dosáhl 4. ročník ZŠ Emy Destinové, který získal 90,7 %. Dále výzkumné šetření dokazuje, že všechny ročníky, které byly do výzkumného šetření zapojeny, získaly během testování dostatečný počet bodů, aby splnily očekávanou hranici úspěšnosti, tj. 75 %. Dále bylo ve výzkumném šetření zjištěno,

že výsledky testování mohou být částečně ovlivněny tím, jak pracuje učitel. Výzkumné šetření také ukázalo rozdílnost výsledků při porovnávání dvou stejných ročníků.

Druhým cílem diplomové práce bylo nalezení nejvhodnějších možností vyučování českého jazyka distanční formou vzdělávání. I tento cíl byl úspěšně splněn. V prvním i druhém výzkumném šetření zjišťujeme, jak pracuje učitel, pokud žáky vzdělává distanční formou. Dále výzkumné šetření dokazuje, jaké formy, aktivity, úkoly a metody práce se osvědčily učitelům jako efektivní v distanční výuce. Také bylo zjištěno, že formou distančního vzdělávání dítě strádá po sociální stránce, a že zároveň učitel nemá dostatečnou kontrolu nad reálnou úrovní osvojení učiva žáka.

Přestože výsledky výzkumného šetření č. 1 dokazují, že se distanční vzdělávání zdá být svým způsobem efektivní, není možné říct, že je efektivní dostatečně. I když učitelé pracují při distanční výuce, jak nejlépe umí, shodují se na tom, že prezenční výuka sehrává svoji podstatnou roli ve vzdělávání.

Distanční vzdělávání nám ukázalo, jak je možné vzdělávat žáky. Bohužel nám neukázalo, jak je možné se v této formě podílet na jejich výchově. Zároveň je nutné opodstatnit, že efektivitu prezenční výuky u žáků 1. stupně není možné plně nahradit distanční výukou. Také nám distanční výuka otevřela nové možnosti, kterým se dost možná mnoho učitelů bránilo, vyhýbalo, nebo k nim prostě jen nemělo možnost. Určitě se také zvýšila úroveň v oblasti počítačové gramotnosti u žáků 1. stupně základních škol. Avšak je pravděpodobné, že se díky tomu snížila úroveň gramotnosti písmašské.

Distanční výuku českého jazyka je možné efektivně aplikovat. Je však nutné zdůraznit, že se nemůže stavět dlouhodobě do stejné role jako výuka prezenční.

Seznam používaných zkratk

ČJ – Český jazyk

ČR – Česká republika

DiV – Distanční vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PC – Počítač

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

Použité informační zdroje

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2007. *Jak psát "distančně"*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1681-6.

BĚLECKÝ, Zdeněk, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-07-6.

BOUCHNER, Jan, 2014. Virtuální učebna Google Classroom. *Metodický portál: Spomocník* [online]. [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/19327/VIRTUALNI-UCEBNA-GOOGLE-CLASSROOM.html>>. ISSN 1802-4785.

BRABCOVÁ, Radoslava, 1990. *Didaktika českého jazyka pro studující učitelství na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-24251-0.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK, 1998. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. 2. upr. vyd., v SPN-pedag. nakl. vyd. 1. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 80-85937-47-6.

DOSTÁL, Michal, 2011. *Školní informační systémy* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2021-02-24]. ISBN 978-80-244-2784-3. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1126705-Skolni-informacni-systemy.html>

Edookit [online], 2021. Praha: Edookit s.r.o. [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://edookit.com/cs/about-us>

HÖFLEROVÁ, Eva, 2004. *Didaktika češtiny pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-016-5.

CHAROUZEK, Zdeněk, 1993. *Distanční vzdělávání v České republice*. Praha: Akademie J. A. Komenského.

JAK-SE-PISE.cz: Testy na vyjmenovaná slova [online]. [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.jak-se-pise.cz/vyjmenovana-slova-test/>

- JELÍNEK, Jaroslav, 1980. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. 1. vyd. Praha: SPN. Odborná literatura pro učitele.
- KOLIBAČ, Richard, 2003. *E-Learning - moderní forma vzdělávání: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-970-4.
- KONÁŠOVÁ, Jitka. Cvičení na předložky a předpony. *Pravopis český* [online]. [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.pravopiscesky.cz/cviceni-na-predlozky-a-predpony-pra-1138-10192.html>
- KOPECKÝ, Kamil, 2006. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex. Vzdělávání a informace. ISBN 80-85783-50-9.
- MEHROTRA, Chandra, C. HOLLISTER a Lawrence MCGAHEY, 2001. *Distance Learning: Principles for Effective Design, Delivery, and Evaluation* [online]. 1. United States of America: SAGE Publications, Inc [cit. 2021-02-16]. ISBN 9781452232447. Dostupné z: <https://sk-sagepub-com.ezproxy.is.cuni.cz/books/distance-learning>
- MŠMT, 2020a. Komunikace. *NaDálku* [online]. ČR: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-02-26]. Dostupné z: <https://nadalku.msmt.cz/cs/komunikace>
- MŠMT, 2020b. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/
- NOCAR, David, 2004. *E-learning v distančním vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0802-3.
- NOVÁKOVÁ, Simona, 2012. *VY_32_INOVACE_308_SLOVA_SOUSNAČNÁ* [online]. Podbořany [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <http://dumy.cz/stahnout/120993>
- PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- PLACKOVÁ, Romana, 2012. *EU PENÍZE ŠKOLÁM: Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost* [online]. Olomouc [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: https://www.zs-mozartova.cz/data/projekty_materialy/322/VY_32_INOVACE_17.02.PLA.CJ.3.docx

PODŠKUBKOVÁ, Jaroslava a Jiří POSPÍŠIL, 2006. *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1541-0.

POLANECKÁ, Marie, 1996. Novinka ve vzdělávání – Distanční studium: Deník pro ekonomiku a politiku. *HN. Hospodářské noviny* [online]. **40**(186), 12 [cit. 2021-02-15]. ISSN 0862-9587. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:e48a0120-3b76-11e9-97ee-005056825209?page=uuid:fa86c520-3b8b-11e9-b76a-5ef3fc9ae867&fulltext=Akreditace%20v%20distan%C4%8Dn%C3%ADm%20vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>

POPELÁŘOVÁ, Markéta, 2020. *Jak zvládnout výuku po uzavření škol: tipy na online aplikace* [online]. [cit. 2021-02-26]. Dostupné z: https://perpetuum.cz/2020/03/jak-zvladnout-vyuku-po-uzavreni-skol-tipy-na-online-aplikace/?fbclid=IwAR0J5e92ih15_i0KMkzxNmSN6rO56ikIIKNcNDqOKgET3aD0bn-vaK4Zdjs

Pravopisně.cz: Doplnování bě/bje, pě/pje, vě/vje 4 [online]. [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.pravopisne.cz/2013/03/doplnovani-be-bje-pe-pje-ve-vje-4-18/>

Pravopisně.cz: Souhrnné cvičení s/z/vz 7 [online]. [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: <https://www.pravopisne.cz/2013/01/souhrnne-cviceni-szvz-7-32/>

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

PRŮCHA, Jiří, 2003. *Akreditace v distančním vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0760-4.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], 2017. Praha: MŠMT [cit. 2021-01-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

ROHLÍKOVÁ, Lucie, 2005. *Role vysokoškolského učitele v distančním vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149240/>. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Vedoucí práce Miroslava Váňová.

ŘÍZENÍ ŠKOLY, 2020. Učebnice online, výukové aplikace a další k dispozici zdarma. In: *Řízení školy: Aktuality* [online]. Wolters Kluwer [cit. 2021-03-16]. Dostupné z:

<https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/ucebnice-online-vyukove-aplikace-a-dalsi-k-dispozici-zdarma.a-6479.html>

Schvalovací doložky učebnic - listopad, prosinec 2020: Učebnice pro základní vzdělávání, 2020. In: *Schvalovací doložky učebnic, MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2021-03-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic>

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ, 2011. *Pedagogika pro střední školy*. 1. vyd. Beroun: Machart. ISBN 978-80-87517-22-2.

Školní informační systém, 2020. In: *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0koln%C3%AD_informa%C4%8Dn%C3%AD_s_yst%C3%A9m

TELNAROVÁ, Zdeňka, 2003. *Úvod do problematiky distančního vzdělávání: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-954-2.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2008. In: *Školský zákon*. Praha. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

ZDRAŽILOVÁ, Ladislava, 2012. *Vyjmenovaná slova po B* [online]. Bruntál, 26.5.2012 [cit. 2021-04-18]. Dostupné z: http://test.zsbr.cz/wp-content/uploads/2016/07/VY_32_INOVACE_222.pdf

ZLÁMALOVÁ, Helena, 2006. *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor: jak tvořit distanční studijní text*. Vyd. 1. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, Národní centrum distančního vzdělávání. ISBN 80-86302-39-3.

ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-56-3.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Pracovní list pro 1. ročník ZŠ Pacov	1
Příloha č. 2 – Pracovní list pro 1. ročník ZŠ Emy Destinnové	2
Příloha č. 3 – Pracovní list pro 3. ročník ZŠ Pacov	3
Příloha č. 4 – Pracovní list pro 4. ročník ZŠ Pacov	4
Příloha č. 5 – Pracovní list pro 4. ročník ZŠ Emy Destinnové	5
Příloha č. 6 – Pracovní list pro 5 ročník ZŠ Emy Destinnové	6
Příloha č. 7 – Dotazník	7