

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

KATEDRA PEDAGOGIKY

# **Diplomová práce**

Bc. Lenka Soukupová

## **Komunikace a její role v distančním vzdělávání na základní škole**

Communication and its Role in Distance Education at Primary School

Praha 2022

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

## **Poděkování**

Velice děkuji panu doc. PhDr. Martinu Strouhalovi, Ph.D., za vstřícné a odborné vedení mé diplomové práce, za ochotu, cenné připomínky a podnětné rady, které mi pomohly při realizaci celé práce. Poděkování náleží i mé rodině za morální podporu.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

Lenka Soukupová

## **Klíčová slova**

Komunikace, výuková komunikace, žáci, základní škola, vyučování, výuka, distanční výuka, učitel, on-line vzdělávání.

## **Keywords**

Communication, teaching communication, pupils, primary school, teaching, learning, distance learning, teacher, on-line education.

## **Abstrakt**

Teoretická část práce shromáždí analýzy odborné literatury. Na základě těchto analýz budou vyložena určující pojetí komunikace, výuky, vzdělávání a dalších jevů, která konstituují proces vyučování žáků na základní škole. Dále budou podrobně popsány i postupy a výhody či nevýhody on-line vzdělávání. V praktické části bude využito kvantitativního výzkumu za pomoci dotazníku. Bude se hledat odpověď na otázky, zda učitelé při distanční výuce mají pocit dostatečné komunikace jak se žáky, tak s rodiči žáků. Pozornost bude zaměřena na vhodnost distanční výuky na základních školách, stejně jako na hodnocení osvojení učiva a celkovou spokojenost s distanční formou komunikace z pohledu učitelů. Ze získaných výsledků pak budou vycházet doporučení, která by mohla zlepšit zjištěné nedostatky.

## **Abstract**

The theoretical part of the work gathers analyses of professional literature. On the basis of these analyses, the defining concepts of communication, teaching, education and other phenomena that constitute the process of teaching pupils in primary school will be explained. Furthermore, the procedures and advantages or disadvantages of on-line education will be described in detail. In the practical part, quantitative research will be used with the help of a questionnaire. An answer will be sought to the questions whether teachers in distance learning feel sufficient communication with pupils and pupils' parents. Attention will be focused on the suitability of distance learning in primary schools, as well as on the evaluation of curriculum acquisition and overall satisfaction with the distance form of communication from the perspective of teachers. Recommendations that could improve the identified shortcomings will be based on the obtained results.

# OBSAH

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| <b>1</b>  | <b>ÚVOD</b> .....                                   | <b>7</b>  |
| <b>2</b>  | <b>VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....                             | <b>10</b> |
| 2.1       | Vyučování.....                                      | 12        |
| 2.2       | Učitel.....   | 12        |
| 2.3       | Žák .....   | 14        |
| <b>3</b>  | <b>KOMUNIKACE</b> .....                             | <b>16</b> |
| 3.1       | Funkce komunikace .....                             | 17        |
| 3.2       | Formy komunikace .....                              | 19        |
| 3.3       | Chyby v komunikaci.....                             | 21        |
| <b>4</b>  | <b>PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE</b> .....                 | <b>23</b> |
| 4.1       | Výuková komunikace .....                            | 23        |
| 4.2       | Dialog jako vyučovací metoda .....                  | 26        |
| 4.3       | Zásady dialogického vyučování.....                  | 27        |
| 4.4       | Vhodné prostředí pro vzdělávání .....               | 28        |
| <b>5</b>  | <b>DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....                   | <b>30</b> |
| 5.1       | Využití komunikačních technologií.....              | 31        |
| 5.2       | Specifika distančního vzdělávání.....               | 32        |
| 5.3       | Formy distančního vzdělávání .....                  | 35        |
| 5.4       | Vybavenost škol pro distanční formu vzdělávání..... | 36        |
| <b>6</b>  | <b>CÍL A ZAMĚŘENÍ VÝZKUMU</b> .....                 | <b>39</b> |
| 6.1       | Výzkumný problém .....                              | 39        |
| 6.2       | Metodika a metody výzkumu .....                     | 40        |
| 6.3       | Analýza získaných dat .....                         | 42        |
| <b>7</b>  | <b>DISKUSE</b> .....                                | <b>62</b> |
| <b>8</b>  | <b>ZÁVĚR</b> .....                                  | <b>65</b> |
| <b>9</b>  | <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....                | <b>68</b> |
| <b>10</b> | <b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....                           | <b>72</b> |
| <b>11</b> | <b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....                         | <b>73</b> |
|           | <b>PŘÍLOHA 1</b> .....                              | <b>I</b>  |

## **1 ÚVOD**

Komunikace – slovo latinského původu, jehož podstatou je spojení. Z pohledu lidského konání jde o spojení dvou či více vědomí, která spolu jednají a pomocí sdělování si předávají určitý obsah, sdělení. Právě schopnost komunikovat, ochota domluvit se a najít kompromis je tou jedinou cestou, která může pomoci lidstvu v jeho dalším vývoji. Již od narození se dítě snaží navázat kontakt se svou matkou nebo jinou pečující osobou. Nejdříve pouze oční a neverbální, ale postupně již tyto komunikační kanály přestávají stačit, a proto je pro každého jedince důležitá schopnost verbální komunikace. Současná hektická a turbulentní doba na nás klade stále vyšší nároky, nutí nás překonávat větší a složitější překážky, ale právě správná komunikace nám může pomoci s jejich zdoláním. Neustále dochází k novým objevům na poli vědy, posouvají se hranice možného v mnohých oborech lidského počínání, ale potřebu kontaktu s ostatními, stejně jako potřebu sdílení, jsme stále, naštěstí, nebyli schopni ničím nahradit.

Zde však začíná problém pro další generace, protože nedostatek času na rodinu a děti se odráží právě v problémech s komunikací a schopností domluvit se. Přibývá dětí, které mají vady řeči i při nástupu do první třídy základní školy. Odborníci upozorňují, že to je důsledek nedostatečné verbální komunikace v rodinách. Dříve naprosto samozřejmé vyprávění pohádek či příběhů dnes téměř vymizelo.

Naše školství je nyní často podrobováno kritice, že nereflkuje změny doby dostatečně pružně, neumí se přizpůsobovat požadavkům moderní společnosti, nevychovává jedince pro 21. století. Zároveň narůstá počet rodičů, kteří často očekávají, že škola převezme povinnosti rodiny a naučí děti správně komunikovat či osvojovat si běžné společenské normy. Naopak od 70. let se ve společnosti objevuje myšlenka odinstitucionalizování systému vzdělávání, kdy někteří nespokojení rodiče hledají nové alternativy ve vzdělávání. Díky pokroku v moderních technologiích je pak tato myšlenka velice líbivá. Dochází k otázkám, zda je vůbec ještě potřeba škol a učitelů, když obsah vzdělávání si každý může vyhledat a přizpůsobit podle svého. Také inkluze způsobila značné rozpory jak mezi učiteli, tak veřejností. Dále pak časté problémy spojené s podfinancováním, špatná komunikace škol a mnoho dalšího, přispělo k frustraci stejně jako k hledání nových cest ve vzdělávání.

V takto složité situaci, v prosinci roku 2019, se začaly objevovat zprávy ze světa o rychlém šíření nákazy neznámým virem. Celý svět začal postupně bojovat s pandemií

způsobenou koronavirem SARS-CoV-2. Nemoc, kterou tento vir způsobuje, pak byla pojmenována jako COVID-19. Ušetřena nezůstala žádná země. Odborníci přišli s mnoha doporučeními, ale nejefektivnějším a nejrychleji fungujícím řešením bylo omezení pohybu lidí. Proto poprvé v dějinách naší země, dne 11. 3. 2020, došlo k úplnému uzavření všech škol a školských zařízení. Školní rok 2019/2020 byl poprvé částečně realizován distanční formou vzdělávání ve všech typech škol. Vzhledem k chybějící legislativě bylo toto vzdělávání bráno více jako dobrovolné než povinné. Stejně k tomu přistupovaly některé školy, rodiče žáků i studenti.

V novém školním roce 2020/2021, který již začínal téměř standardně, se ale epidemie vrátila s ještě větší silou a opět došlo k úplnému uzavření škol a školských zařízení. Teprve nyní se naplno ukázaly obrovské rozdíly mezi jednotlivými školami. Školy, které již při první uzavírcce byly schopny zajistit se tak, aby mohly dál kvalitně vzdělávat distanční formou, nyní bez problémů pokračovaly ve výuce. Bohužel se našlo i značné množství škol, které až nyní s opravdovou distanční výukou začínaly. To vedlo nejen k mnoha problémům s technickou stránkou výuky samotné, ale často i s komunikací s rodiči, vedením i učiteli samotnými.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na situaci reagovalo a dne 20. 8. 2020 vydalo zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zde je již zahrnuto povinné distanční vzdělávání pro všechny, kteří mají plnit povinnou školní docházku, ale nebyla jim, díky opatřením, umožněna osobní přítomnost ve škole. Pro školy je zde také povinnost plnit formou distančního vzdělávání příslušný rámcově vzdělávací program i školní vzdělávací program v míře odpovídající okolnostem.

MŠMT uvolnilo finance na nákupy techniky i softwarů, ale ukázalo se, že ne všichni učitelé s nimi umí a chtějí pracovat. Technické potíže vznikaly i na straně žáků a jejich domácností, ať již šlo o chybějící techniku, nedostatečné pokrytí či sílu signálu. Ale všichni se snažili pomoci a překonat tyto obtíže. Žákům byla technika zapůjčená ze škol, některé společnosti a neziskové organizace pomohly se zajištěním dat zdarma a mnoho dalšího. Byla to nádherná ukázka lidské pomoci a solidarity.

Jenže bohužel tento stav trval, pro některé typy škol, téměř celý školní rok. To se projevilo negativně nejen na znalostech, ale i motivaci žáků. Zde se naplno ukázalo, jak důležitou sociální funkci škola stále plní. Mnozí rodiče tak přehodnotili svůj pohled nejen na školu jako instituci, ale i na některé učitele.



Cílem této diplomové práce je zjištění, jaký vliv má verbální komunikace na výuku v době distančního vzdělávání na základní škole a jak hodnotí tuto výuku samotní učitelé.

Cílem teoretické části práce bude na základě analýzy odborné literatury vyložení určujících pojetí jevů, které konstituují proces vyučování žáků. Jedná se především o termíny jako je vzdělávání, vyučování, učitel, žák. Podrobně pak bude popsána především samotná komunikace, zejména její funkce, formy, ale i chyby, které ji komplikují. Dále budou vysvětleny pojmy pedagogická a výuková komunikace a jejich dopad na zlepšení samotné výuky. Je potřeba si uvědomit, že právě výuková komunikace patří mezi základní prostředky, které jsou využívány ve školách k samotnému procesu vyučování a učení. Především díky mluvenému slovu dochází u žáků k osvojování nových vědomostí i prohlubování těch stávajících. Samozřejmostí je také popsání vhodného prostředí, ve kterém má vzdělávání a výuka probíhat. V distanční formě vzdělávání je těžké všechny tyto podmínky důležité pro proces vyučování dodržovat. Právě snaha o zachování přímé verbální komunikace představovala pro školy výzvu, jak co nejlépe tuto situaci zvládnout a zároveň efektivně využít moderní komunikační technologie.

Cílem empirické části práce má být zjištění, jak učitelé základních škol vnímají efektivitu distančního vzdělávání. K tomu bude využito kvantitativního výzkumu a deskriptivního výzkumného problému. Dotazníkovým šetřením bude zjišťováno, zda jsou učitelé spokojeni s komunikací v době distančního vzdělávání, zda měli obavy ze zhoršení osvojování učiva u žáků, jak často byla vedena přímá synchronní výuka a u kterých předmětů, zda byla možnost přímé individuální komunikace se žákem, jaké platformy školy využívaly ke komunikaci atd. Ze získaných výsledků budou vycházet doporučení, která by mohla upozornit na případné nedostatky, nebo naopak na vhodné pojetí distančního vzdělávání na základní škole.

Pandemie nám ukázala nejen křehkost našich životů, ale především sílu lidského odhodlání. Právě schopnost domluvit se, spojit síly a společně čelit této těžké situaci, byla jedinou šancí, jak pandemii překonat. Díky ní jsme tak mohli znovu oprášit téměř zapomenuté hodnoty jako je lidskost, soucit, empatie, stejně jako altruismus a obětavost. Nyní je na každém z nás, jak tu nečekanou a nechtěnou zkušenost dál využije. Snad nás to všechny posune jen tím správným směrem.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ

Jak uvádí Průcha, vzdělání a vzdělávání je v české pedagogické terminologii stále často zaměňováno. Vzdělání je možné chápat jako součást socializace jedince, a je tedy složkou kognitivní vybavenosti osobnosti. Do kognitivní složky patří dovednosti, osvojené vědomosti, normy, postoje a hodnoty, které se zformují právě prostřednictvím vzdělávacích procesů. Takto je možné popsat osobnostní pojetí vzdělávání a vzdělání. Je zde ale i obsahové pojetí, kde „vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce“. Pokud je vzdělání společensky organizovaná činnost, kterou zabezpečuje instituce školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení a další, jedná se o institucionální pojetí vzdělávání. Pokud je vzdělání chápáno jako určitá charakteristika skupiny obyvatelstva nebo společnosti, jde o socioekonomické pojetí. Posledním popsaným významem vzdělávání je procesuální pojetí, kdy je vzdělávání chápáno jako proces, kterým se realizují stavy jedince a společnosti a obsahuje v sobě všechna předchozí pojetí, tedy edukaci, vzdělávací procesy i výuku.<sup>1</sup>

Na základní škole, jak uvádí školský zákon, je vzdělávání uskutečňované v denní formě, tedy výuka je organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku. Pro předškolní, základní, střední, umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Zde je vymezen povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Dále jsou závazné pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, stejně jako pro tvorbu a posuzování učebnic či učebních textů. U základního vzdělání rámcový vzdělávací program stanoví i členění obsahu vzdělávání podle jednotlivých období nebo ročníků. Každá jednotlivá škola a školské zařízení uskutečňuje vzdělávání podle vlastního školního vzdělávací programu.<sup>2</sup>

Díky pandemii a složité epidemiologické situaci, pak došlo k některým úpravám tohoto zákona. Konkrétně zákonem č. 349/2020 Sb. bylo upraveno plnění povinné školní docházky pouze osobní přítomností ve škole. Již dříve byly možné distanční i jiné formy vzdělávání, ale týkalo se to pouze středních, vyšších odborných či

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 361–362. ISBN 978-80-262-0403-9.

<sup>2</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

vysokých škol. A i pro školy je zde povinnost vzdělávat distančním způsobem dle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu. Je nutné zohlednit i ostatní okolnosti a přizpůsobit jim výuku. Pro žáky a studenty je toto vzdělávání povinné. Výjimku mají žáci jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a žáci základních uměleckých škol, ti se distančního způsobu vzdělávání účastnit povinně nemusí.<sup>3</sup>

Jak je patrné, školní rok 2019/2020 i rok následující byly opravdu náročné pro všechny, ale učitelé i žáci museli zvládnout neuvěřitelnou změnu myšlení, postojů i výuky během velice krátké doby. Mnoho škol se potýkalo nejen s nedostatečným vybavením, ale problémy byly i na straně učitelů a žáků. Digitální schopnosti a připravenost učitelů byly na různé úrovni, a to se odráželo i na úrovni distanční výuky.

Na základě této zkušenosti pak MŠMT upravilo i rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Uvádí, že vzdělávání má utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence u žáků, a má být základem všeobecného vzdělávání a orientovat se především na praktické jednání a situace blízké životu. Učivo je chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů. Jejich postupným propojováním má u žáků dojít vytvoření účinného a komplexního využití získaných dovedností a schopností na úrovni klíčových kompetencí. V základním vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a od 1. 9. 2021 je nově přidána i kompetence digitální. Cílem základního vzdělávání je pomoci žákům tyto kompetence utvářet a rozvíjet, motivovat je k celoživotnímu vzdělávání, podněcovat k tvořivému myšlení a logickému uvažování. Dalším cílem je schopnost řešit problémy a umět spolupracovat s ostatními, stejně jako respektovat práci vlastní i cizí, účinně a otevřeně komunikovat, umět uplatňovat svá práva, plnit své povinnosti a dokázat se projevit jako svébytná, svobodná a zodpovědná osobnost. Neméně důležité je i utváření potřeby projevení pozitivních citů, citlivých vztahů k lidem, přírodě i k prostředí, tolerance a ohleduplnost k jiným lidem, rozvíjení schopností a chránění vlastních duševních i fyzických sil. Dále pak v souladu s reálnými možnostmi jejich vědomosti, dovednosti a schopnosti uplatňovat při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. Cílem je i pomoci žákům orientovat se v digitálním prostředí a umět bezpečně využívat digitální technologie při učení, práci i ve volném čase.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Zákon č. 349/2020 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-349>

<sup>4</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56005/>

## 2.1 Vyučování

Termín vyučování lze, dle Vališové, popsat jako formu systematického a cílevědomého vzdělávání a výchovy dětí, mládeže i dospělých. Je potřeba součinnosti učitele i žáků a je ovlivňováno vnitřními vztahy a souvislostmi ve vyučování. Je potřeba znát i vnější společenský kontext, protože i on hraje ve vyučování svou roli. Společensko-historické koncepce vyučování je pak možné rozdělit na čtyři základní koncepce. Nejstarší je koncepce **dogmatická**, jež je svázána se středověkou představou o poznávání. Klade důraz na pojmy a předávání hotových obsahů. Druhou je pak **slovně názorná** koncepce, propracovaná v dílech klasiků jako byl J. F. Herbart či J. A. Komenský, zasazená do počátků novověku. Vychází z empirického zobecňování, pojmy a pravidla pak vyvozuje právě z empirického materiálu. Třetí **problémová** akcentuje moment překonávání obtíží, propojuje školní učení s učením životním. Opírá se o vědecký a společenský kontext počátku 20. století. Projevuje se v pedagogickém myšlení J. Deweye. **Rozvíjející vyučování** je poslední koncepcí. Opírá se o vývojově-psychologické teorie L. S. Vygotského. Prezentuje se zejména v socialistických zemích, jako snaha reagovat na potřeby druhé poloviny 20. století. Hlavním principem byl rozvoj žáka. Každá tato koncepce v sobě nese odraz své doby, stejně jako vědních a společensko-ekonomických podmínek, za kterých vznikala. Je proto nezbytné si uvědomit, že v současné době se využívá při vyučování různých kombinací těchto koncepcí, ale mnohdy bez záměru učitele a bez prospěchu pro žáky.<sup>5</sup>

Je potřeba zmínit, že poznatky dalších oborů jako je psychologie, vývojová psychologie, speciální pedagogika, sociální pedagogika a další, by měly mít své nezastupitelné místo v každém procesu vyučování. Právě ony mohou pomoci zefektivnit předávání nových poznatků mezi vyučujícími a vyučovanými. Jsou také reflektovány v moderních postupech, didaktických metodách a v cílech vzdělávání.

## 2.2 Učitel

Jak je uvedeno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů je profesí pedagogického pracovníka regulovaným povoláním. Pro výkon regulovaného povolání nebo činnosti jsou v České republice předepsány právními předpisy požadavky, bez jejichž splnění

---

<sup>5</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 121–124. ISBN 978-80-247-3357-9.

nemůže osoba toto povolání či činnost vykonávat (kvalifikační požadavky, případně bezúhonnost, zdravotní způsobilost a další). MŠMT pak dále ve své působnosti posuzuje studijní programy, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka. Stejně tak akredituje programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a posuzuje odborné kvalifikace získané v členských státech EU. Učitel je tedy ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost. Na základě zvláštního právního předpisu pak přímým působením na vzdělávaného uskutečňuje výchovu a vzdělávání. Je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy. Může být i zaměstnancem státu, ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.<sup>6</sup>

Jen po splnění těchto podmínek je možné stát se učitelem, ale dobrým učitelem může být jen ten, který na sobě stále pracuje, snaží se posouvat své hranice a má lidský přístup k dětem, žákům či lidem vůbec.

Strouhal ve své knize zmiňuje, že učitel je tím nejdůležitějším článkem, který zajišťuje úspěšné či neúspěšné vzdělávání. Jde o jeho osobnost, mravní profil i charakter. Roli pak hraje i pojetí a způsob výuky každého jednotlivého učitele.<sup>7</sup>

Je nutné, aby každý učitel do svého působení ve třídě promítal moderní poznatky z pedagogiky, didaktiky a dalších oborů, které mohou pomoci nejen zlepšovat proces výuky, ale i samotné klima třídy. Působí totiž na své žáky nejen jako učitel, ale i jako mravní vzor. Měl by být tedy člověkem uvážlivým, ale i odvážným, stojícím si za svými názory, ale zároveň ochotným vést dialog i změnit svůj pohled na danou věc. Je potřeba dostatek vhodných volných vlastností, které dělají z průměrného učitele skvělého pedagoga.

Jak uvádí Vališová, smyslem učitelského působení má být předávání kulturního dědictví, stejně jako uvádění nové generace do světa dospělých. Učitelé často vnímají své povolání jako poslání, a právě to by mělo být tím závazkem, který je motivuje k dalšímu rozvoji a k přebírání odpovědnosti za svět, do kterého uvede svoje žáky. Je tedy jasné, že cílem učitelské přípravy nemá být jen dokonale zvládnuté učivo, ale

---

<sup>6</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/pravni-predpisy>

<sup>7</sup> STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. s. 15–20. ISBN 978-80-246-3465-4.

především osobnost učitele samotného. Osobností je pak ten, kdo stále vychovává i sám sebe, kdo je schopen autentických prožitků, kladení otázek i studování sama sebe. Právě ochota celoživotního vzdělávání, rozvoje a pochybování o sobě samém, sledování vývoje svého oboru, flexibilita v myšlení a vyhledávání i ověřování argumentů a mnoho dalšího by mělo být pro každého učitele samozřejmostí.<sup>8</sup>

Pak bude šance změnit a zlepšit stav našeho školství. Protože jen a pouze změnou myšlení učitele, jeho přístupu k žákům i k rodičům, změnou jeho postojů k modernizaci školství a k využívání nových metod či postupů ve výuce, jen tak bude možné dosáhnout změn, které jsou potřeba. Je nutné si uvědomit, že právě rigidita a formalismus je často vytýkán našim školám i učitelům. Mnoho z nich není ještě schopno ani ochotno nechat žáky více zasahovat jak do samotné výuky, tak do chodu školy. Jenže právě to je potřebné, pokud opravdu škola má připravovat žáky na život v 21. století. Dnes je důraz kladen na flexibilitu, schopnost participovat s ostatními na projektech, schopnost řešit problémy, tedy především na měkké dovednosti (soft skills) a interpersonální vlastnosti vůbec. Ale mnoho škol stále předává hlavně učivo a přesné informace v něm obsažené (hard skills).

### 2.3 Žák

Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání uvádí, že žákem se stává každé dítě, které dosáhne šestého roku věku a v tom kalendářním roce je rodič povinen přihlásit ho do základní školy k plnění povinné školní docházky. Pokud je dítě narozeno až v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato do ZŠ, ale jen za podmínky že je přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a je nutné, aby zákonný zástupce o toto požádal. Dítě narozené v období od září do konce prosince musí mít doporučující vyjádření školského poradenského zařízení. Podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června je pak doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Tato vyjádření společně s žádostí doloží zákonný zástupce při přihlašování dítěte k zápisu do ZŠ. Povinná školní docházka trvá devět školních roků, nejdéle může trvat do školního roku ve kterém dítě dosáhne sedmnácti let. Je povinná pro všechny státní občany České republiky, cizince, kteří mají oprávnění pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů. Je povinná

---

<sup>8</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. s. 15–20. ISBN 978-80-247-3357-9.

i pro občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů, i pro účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. O možnost odložení zahájení školní docházky musí požádat písemně zákonný zástupce dítěte, a to v době zápisu. Pokud je k žádosti přiloženo doporučení příslušného školského poradenského zařízení, odborného lékaře nebo klinického psychologa, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok. Jde o děti, které nejsou přiměřeně duševně nebo tělesně vyspělé. Toto je možné jen do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.<sup>9</sup>

Žákem je tedy myšleno dítě, které navštěvuje základní školu a plní povinnou školní docházku. Jak uvádí školský zákon, je možné plnění povinné školní docházky i v zahraniční škole. Zde je nutné podání žádosti na MŠMT školou, ve které má dojít k plnění povinné školní docházky. Schválení vzdělávání v zahraničí je povoleno na dobu pěti let. Poslední možností plnění povinné školní docházky je individuální vzdělávání žáka, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole. Zákonný zástupce musí podat písemnou žádost o povolení individuálního vzdělávání řediteli školy, kam byl žák přijat. V žádosti je nutné uvést důvody pro individuální vzdělávání, přidat popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání, dále popis podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka, stejně jako doklady osvědčující splnění vzdělání osoby, která bude žáka individuálně vzdělávat. Musí být uveden i seznam učebních textů a učebnic, které budou použity při výuce, stejně jako další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka. Je nutné i vyjádření školského poradenského zařízení.

Plnění povinné školní docházky u žáků s hlubokým mentálním postižením je možné po stanovení způsobu krajským úřadem v místě trvalého bydliště dítěte a se souhlasem zákonného zástupce. Úřad na základě doporučujícího posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení, vybere takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte. Odpovídající pedagogickou a metodickou pomoc při vzdělávání dítěte pak zajistí krajský úřad.

---

<sup>9</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

### 3 KOMUNIKACE

Komunikací je jakékoliv naše chování, protože i když jen přihlížíme, dle Quisové, sdílíme, a tím se také účastníme procesu komunikace. Základ tvoří **komunikátor**, tedy ten, kdo začíná interakci. On je osobou sdělující, proto je označován jako **kodér**. V jeho moci je zakódování informace, kterou chce předat dál. Samotná informace, sdělení, či zpráva se označuje jako **komuniké**. Posledním účastníkem je **komunikant**, jemuž je komuniké určeno. Fáze komunikačního procesu je možné rozdělit do sedmi kroků. Začíná rozmyšlením myšlenky **vysílačem** a následně **emoční reakcí**, která se odehraje v těle vysílače. Vysílač poté musí svoji myšlenku **zakódovat** tak, aby ji mohl **komunikačním kanálem** poslat k příjemci. Právě správné kódování, tedy převedení myšlenky do slov, gest, nebo mimiky, je velice důležité, protože zde již může vzniknout problém, který je následně příčinou špatně pochopeného komuniké příjemcem. Také výběr komunikačního kanálu, tedy vše, co stojí mezi vysílačem a příjemcem, je důležitý. U **přijímače** proběhne pomocí všech smyslů **dekódování** a následně **emoční reakce** na sdělení. Dále následuje rozumové **přijetí sdělení** a porozumění myšlenky přijímačem. Důležitá je závěrečná **zpětná vazba**, která umožní ověření správného pochopení obsahu sdělení vysílače příjemcem. Nejvhodnější zpětnou vazbou je parafrázování sdělení přijímačem.<sup>10</sup>

Je potřeba zmínit hlavní zásady mezilidské komunikace, jak je uvádí Špačková, a to stručnost a výstižnost. Je důležité udržovat vyvážený vztah s posluchačem, protože za komunikační úspěch je vždy zodpovědný mluvčí. Stejně tak vícekanálová informace má větší šanci na zapamatování, proto je dobré využívat různé názorné pomůcky, a i sdělení s využitím emocionálního náboje, bývá efektivnější.<sup>11</sup>

Komunikační akt je ale daleko složitější a je možné ho, dle Janouška, ještě rozdělit do čtyř komunikačních typů. Prvním je **předávání významů mluvčím a jejich přijímáním posluchačem**. Jde o základní typ komunikace, který bývá využíván nejčastěji ve většině výkladů i výuce. Druhým typem je **jednosměrné či vzájemné sebeprojektivování**, kdy podstatu komunikace tvoří sebeprojev. Zde je potřeba nastavit osobní hranice, protože díky otevřenosti vůči druhému se tato komunikace může stát zranitelnou. Třetím typem je **směna významů z hlediska užitečnosti**. Podstatou této

<sup>10</sup> QUISOVÁ, Silvie. *Sociální komunikace v pomáhajících profesích*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. s. 12–20. ISBN 78-80-7248-551-2.

<sup>11</sup> ŠPAČKOVÁ, Alena. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2006. Poradce pro praxi. s. 15–18. ISBN 80-247-1704-2.



komunikace je hledisko zisků a ztrát při takové směně. Posledním typem je **spolupráce na tvorbě významů**, a to souvisí s problémem tvořivosti komunikace.<sup>12</sup>

Jak vyplývá z předchozího, je vždy nutné uvědomit si s kým komunikuji a co je cílem. To pak je potřeba zohlednit při výběru nejvhodnějšího komunikačního typu. Každý jedinec, stejně jako profese či společenské normy vyžadují ten správný druh komunikace, pokud má mít komunikace ten správný efekt. Mnoho problémů je způsobeno právě špatně zvoleným typem, nebo nevhodně pojatým výběrem obsahu sdělení. Všichni účastníci by měli používat stejný jazykový kód, nebo by se o to měli vždy alespoň pokusit. Nedorozumění vznikající ze špatné interpretace, stejně jako ze špatně pochopeného sdělovaného obsahu, často vede k dalším překážkám v komunikaci.

Juklová upozorňuje ještě na zkreslení komunikace **šumem**. Protože vždy k ní dochází v nějakých souvislostech, které mohou přenos ovlivnit. Právě šumy v komunikaci a špatná, nebo nedostatečná zpětná vazba často mohou za nedorozumění a konflikty mezi lidmi.<sup>13</sup>

Předcházet zbytečnému nedorozumění může pomoci metoda **aktivního naslouchání**. Té lze využít, jak uvádí Gordon, vždy, ale právě ve školním prostředí by mohla zlepšit klima třídy i školy. Při dekódování informací od žáků je potřeba vždy reflektovat jejich sdělení zpět. Právě zopakování informace ukáže, zda bylo dekódování obsahu správné. Pokud ne, je možné dalšími otázkami a opětnou zpětnou vazbou dojít k jádru problému a následně společně zkusit najít jeho dobré řešení. Při chybném dekódování informace není bez použití aktivního naslouchání šance, jak tuto špatnou interpretaci sdělení odhalit.<sup>14</sup>

### 3.1 Funkce komunikace

Funkce komunikace jsou děleny, dle Hájkové, podle záměru, se kterým je komunikace realizována. Základní je komunikace **věcná** a dominuje zde funkce referenční. Hlavním záměrem je předání nebo předání určitých věcných informací. Již

---

<sup>12</sup> JANOUŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). s. 21–23. ISBN 978-80-247-4295-3.

<sup>13</sup> JUKLOVÁ, Kateřina, Irena LOUDOVÁ, Radka SKORUNKOVÁ, Eva ŠVARCOVÁ a Jindra VONDROUŠOVÁ. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. s. 120–123. ISBN 978-80-7435-427-4.

<sup>14</sup> GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. s. 77–80. ISBN 978-80-7530-006-5.

na 1. stupni se žáci učí pracovat s učebnicí, odborným textem a vyhledávat, zpracovávat a evidovat věcné informace. U komunikace **praktické (orientující)** jde především o ústní komunikaci. Pokud vystupuje do popředí hlavně snaha o navázání a udržení kontaktu s protějškem, jedná se o **fatickou** funkci. Do praktické se také řadí i funkce **referenční** či **konativní**. Ve škole jde zejména o dvě oblasti praktického ústního dorozumívání. První jsou rozhovory mezi žáky, tedy lidmi na stejné hierarchické úrovni. Druhou oblast tvoří dorozumívání s učitelem či jiným dospělým personálem, a tudíž řízené hierarchickými vztahy. Komunikace **interakční (kritická)** je zaměřena na interakci. Mluvčí vyjadřuje své pocity, názory, osobní stanoviska a příjemce se je snaží dešifrovat a vyhodnotit. Předpokládá se korektní kooperace mezi komunikujícími, proto je důležité naučit žáky těmto aspektům. Obsahem pojmu kritická komunikace je kritické vyhodnocení verbální i neverbální komunikace, ale i kritické naslouchání nebo čtení. K estetické funkci se váže **zážitková** komunikace. Využívá se například v zážitkovém čtení a naslouchání, při tvořivém psaní nebo mluvených projevech.<sup>15</sup>

Na rozvoj prožitkové stránky osobnosti žáka klade velký důraz **komunikativní pedagogika**, jak uvádí Vališová. Právě komunikativní pojetí výchovy, je současným trendem, a to v rodinách i ve škole. Jde o chápání dítěte, co by aktivního tvůrce sebe sama v interakci a komunikaci s druhými. Tento přístup je založen na partnerském a otevřeném vztahu s dospělými. Je vyzdvihován participační charakter výuky, stejně jako respekt a úcta k žákovi.<sup>16</sup>

Fisher ještě upozorňuje na důležitost vytvoření **komunikačního rámce**, protože na něm závisí úspěch v učení žáka. Je nutné dosáhnout určité úrovně myšlení, aby mohlo docházet k postupu na vyšší úroveň porozumění a činnosti. Právě komunikační rámec pomáhá žákům sdílet, co již znají, dosáhnout nového pochopení vyjasňováním svých myšlenek a pomocí verbálního projevu poté reflektovat výsledky svého snažení s ostatními. Právě správná komunikace mezi učitelem a žáky, stejně jako mezi žáky, napomáhá kvalitní výuce a správnému pochopení obsahu vzdělávání.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. s. 50–58. ISBN 978-80-7290-364-1.

<sup>16</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 227. ISBN 978-80-247-3357-9.

<sup>17</sup> FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. s. 106–107. ISBN 80-7178-120-7.

### 3.2 Formy komunikace

Jak píše Sklenářová, různé formy komunikace umožňuje vzájemně sdílený **znakový systém**. Komunikaci tedy můžeme rozdělit do tří základních forem. První je **verbální**, kdy pomocí slov jsme schopni vyjádřit své myšlenky, pocity či jiná sdělení. Sem patří i psaná řeč, protože i ona využívá slova. V případě mimoslovních způsobů komunikace se jedná o **neverbální** formu. Ta využívá ke sdělování projevů řeči celého těla, nebo věcí, které člověk používá, či výsledky lidské tvořivosti. Poslední je **komunikace činem**, kdy jedinec sděluje svým vlastním chováním.<sup>18</sup>

Při verbální komunikaci dochází, jak uvádí Janoušek, nejdříve k jazykovému zafixování nového poznatku jako získaného výsledku. Poté je tento výsledek využit jako východisko nebo prostředek nové fáze této činnosti. V různých variantách a obměnách verbálně komunikační činnosti dochází vždy k tomuto jevu. U písemné komunikace jde o komunikaci mezi pisatelem a čtenářem prostřednictvím písemného textu. Psaný text tedy může být produktem, zároveň i prostředkem, ale i samotným předmětem komunikace. Vždy záleží na záměru tvůrce textu, ale i na přijetí a dekodování čtenářem.<sup>19</sup>

U verbální komunikace je důležitá rychlost a plynulost řeči, délka projevu, tón hlasu a jeho zbarvení, přestávky a pauzy v řeči, přesnost řeči a projevu. Také kladení otázek a jejich zodpovídání je důležitým aspektem pro kvalitní verbální projev. Protože i tyto **paralingvistické aspekty** ovlivňují pochopení a porozumění mluvené řeči. Ve školním prostředí stále přibývá žáků, pro které není český jazyk jazykem mateřským. Učitelé tedy musejí více pracovat nejen s paralingvistickými aspekty, ale je nutné častěji a ve větší míře využívat i neverbální komunikace.

Jak uvádí Kořa: *„Každé setkání dvou lidí začíná neverbálním rituálem. Při setkání s druhými lidmi pohledy, povstáním, sklopením očí, podáním a stiskem ruky, úsměvem, pohlazením, přiblížením a následným oddálením v prostoru, zvolenou*

---

<sup>18</sup> SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. s. 8–10. ISBN isbn978-80-7464-391-0.

<sup>19</sup> JANOUŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada, 2015. s. 170–172. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.

*intonací hlasu dáváme od počátku najevo, jaký typ vztahu tvoří výchozí terén naší další komunikace.*“<sup>20</sup>

Neverbální komunikace, dle Vitáskové, je důležitá nejen pro děti raného věku, ale má nezastupitelnou pozici hlavně ve speciální pedagogice, ať již se týká osob se sluchovým postižením, nebo osob s narušenou komunikační schopností atd.<sup>21</sup>

Vališová uvádí tyto formy sdělování informací bez využití slov, a to pomocí **posturologie**, tedy fyzickými postoji a celkovým rozmístěním všech částí těla. **Gestika** indikuje velice dobře momentální prožitky jedince. Vyjadřuje sdělování kulturně normalizovanými pohyby, postoji a výrazy. U **proxemiky** hraje roli vzdálenost mezi účastníky komunikace, protože blízkost fyzická naznačuje i vzdálenost psychickou. **Haptika** pomáhá sdělovat informační rozsah při přímém kontaktu bezprostředním tělesným dotykem. **Mimika** společně s celkovým výrazem tváře většinou prozrazují emoční prožívání situace dotyčným. Výraz nadšení, šoku, smutku, zděšení, vzteku a dalších je snadno čitelný pro ostatní. Posledním, ale nejdůležitějším je **řeč očí**. Zaměřením a délkou pohledu, četností, úhlem pootevřených víček, tvarem obočí a dalšími lze významně neverbální komunikaci upřesnit a podpořit i beze slov.<sup>22</sup>

Juklová ještě zahrnuje mezi neverbální komunikaci **paralingvistiku**. Ta tvoří určitý přechod mezi verbální a neverbální komunikací, protože se sice vztahuje k řeči, ale nelze ji zapsat. Jedná se o výšku, tón, hlasitost, rychlost, objem, intonaci, plynulost, frázování, výslovnost či chyby v řeči. I **úpravou zevnějšku** je možné komunikovat.<sup>23</sup>

Podle oblečení, účesu a dalších úprav často dochází k ovlivnění prvního dojmu protějšku, a tudíž dochází i k utváření možného chybného názoru na jedince. Udržovaný a perfektně upravený zevnějšek často vzbuzuje u ostatních důvěru v dotyčného, která se ovšem nemusí zakládat na pravdě.

---

<sup>20</sup> JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). s. 127. ISBN 978-80-271-0586-1.

<sup>21</sup> VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi: výsledky partikulárních výzkumných šetření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. s. 5-8. ISBN 978-80-244-3989-1.

<sup>22</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 230–231. ISBN 978-80-247-3357-9.

<sup>23</sup> JUKLOVÁ, Kateřina, Irena LOUDOVÁ, Radka SKORUNKOVÁ, Eva ŠVARCOVÁ a Jindra VONDROUŠOVÁ. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. s. 135–139. ISBN 978-80-7435-427-4.

### 3.3 Chyby v komunikaci

Je samozřejmé, že i přes velkou snahu a správné znalosti dobré komunikace může docházet k mnohým nedorozuměním a problémům. Každý člověk je individualita, a z toho vyplývá i různý přístup ke komunikaci, stejně jako odlišné chápání a vyhodnocování situací. Proto je důležité uvědomovat si nejen tuto různost, ale i případné komunikační bloky a snažit se vyvarovat obtížím s nimi spojených.

Gordon přímo popisuje **dvanáct komunikačních bloků**. Ty jsou příčinou většiny problémů mezi žáky s učiteli. Jde o typy odpovědí, které učitelé často používají při komunikaci se žáky. Nejčastěji jde o vyjádření odmítavého postoje při problémech žáka. Jedná se o **nařizování, rozkazování, nebo příkazování**, kdy učitel čeká, že žák začne ihned pracovat. Dalšími jsou **varovná či výhružná sdělení**, která mají žáky donutit ke splnění pokynů, například vyhrožování špatnou známkou, dalším trestem apod. Také **moralizování a kázání** je v komunikaci s žákem běžné, stejně jako **předkládání návrhů, nabízení řešení a rad**. Patří sem i **kázání, poučování, předkládání faktů a logických argumentů**. Pak jsou zde odpovědi, které vyjadřují hodnocení, nebo soudy a žáky shazují. Jde o **kritizování, odsuzování, nesouhlas, hanlivé označování nálepkami, stereotypizace a vysmívání**. Ani o **analyzování, interpretaci a diagnostikování** nebývá ve špatné komunikaci nouze. Mezi metody, které mají přimět žáky, aby se cítili lépe, ale zároveň jejich problémy nijak neřeší patří **pozitivní hodnocení, souhlas i chvála**. Působí sice navenek jako podpůrné, ale zároveň se jimi učitel snaží žáka donutit problém popřít, nebo opustit. Jedná se i o **uklidňování, utěšování či litování**. Nejčastější používanou překážkou bývají otázky, které mají pomoci učiteli zjistit více informací o problému. Jedná se o **zjišťování, výsledků a doplňující otázky**, které učitel pak použije k návrhu vlastního řešení. Cílem by ale měla být pouze pomoc s vyřešením problému samotným žákem. Posledním blokem je **odvádění pozornosti, použití humoru, nebo sarkasmu či stáhnutí se**. Toto jednání se používá ve snaze odvést pozornost, nebo vyhnout se přímo danému problému. Právě používání těchto běžných typů odpovědí a komunikačních stereotypů způsobuje potíže nejen mezi žáky a učiteli, ale zároveň narušuje příznivé klima třídy i školy. Všechny společně vyjadřují nepřijetí žáka. Naznačují, co by měl žák změnit, nebo udělat jinak,

aby se problém mohl vyřešit. Stejně tak avizují, že mít takové problémy je nepřijatelné, proto s každým, kdo je má, musí být něco v nepořádku.<sup>24</sup>

Je nutné si uvědomit, jak velkou moc má každý učitel. Správně vedená komunikace, ze které žáci cítí přijetí a pochopení, která neodsuzuje ani neponižuje, může jako jediná pomoci zlepšit vzájemné vztahy. Jak ukazují průzkumy a šetření, šikana a agresivita se objevují většinou právě na školách, které tyto formy komunikace nejsou schopny používat. Jedná se i o častý problém českých škol, kdy stále ještě převládá autoritativní pojetí výuky a celého přístupu k žákům. Stejně jako je běžné využívání moderních technologií při výuce, mělo by být samozřejmě využívání i nových moderních vyučovacích metod a přístupů k žákům.

Také Auger uvádí jako častou překážku při naslouchání **direktivní chování**, kdy učitel řídí celý rozhovor bez možnosti vyjádření žáka. Dále pak je snaha o **okamžité výsledky a změny chování**, místo snahy o pochopení chování. To, co brání naslouchání nejvíce je **podrážděná reakce**. Učitel se nechá natolik vyprovokovat jednáním žáka, že již není schopen klidného a racionálního jednání. Riskuje tím, že se stane objektem manipulativního jednání, místo aby našel příčinu jak chování žáka, tak i své podrážděnosti. Poslední překážkou je **neautentičnost** chování učitele, kdy si udržuje odstup a řeší pouze fakta, nikoli to, co žák prožívá.<sup>25</sup>

Jedlička ještě upozorňuje na **disjunktivní komunikaci**, kdy se žák nenechá ovlivnit a dělá jen to, co chce on sám. Další je **rezistentní komunikace**, tedy projev nedůvěry nebo vzdoru ze strany žáka. Žák nepřijímá žádné vnější podněty a nereaguje na žádná sdělení. A samotná **nekomunikace**, která probíhá i když aktéři jsou přítomní a mohou spolu komunikovat, jen chybí slova i gesta.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015. s. 54–69. ISBN 978-80-7530-006-5.

<sup>25</sup> AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. s. 82–84. ISBN 80-7178-907-0.

<sup>26</sup> JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). s. 131–133. ISBN 978-80-271-0586-1.

## 4 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Vališová uvádí, že pedagogická komunikace může být přímá i nepřímá. U přímé komunikace učitel hovoří přímo se žákem, ale v případě nepřímé komunikace využívá jiný prostředek komunikace například učebnici, tištěný materiál atd. Ve vyučovacím procesu převládá verbální komunikace, často v podobě monologu učitele, v diskusi či dialogu. Vždy by škola měla žáky vést k lepší komunikační dovednosti, protože zvládnutí účinných taktik a strategií jednání ve vztazích, jsou důležitými předpoklady sociálního úspěchu. A v případě selhávajícího socializačního prostředí žáků je význam vlivu školy opravdu výrazný.<sup>27</sup>

Helus dále poukazuje na to, že správná komunikace ve vzdělávání má celkový dopad na utváření vztahu žáků ke škole i vzdělávání samotnému. Pokud není funkční, pak postupem času dochází u mnohých žáků k negativnímu vztahu ke škole, rostou pochybnosti o vlastní způsobilosti učit se a být úspěšným<sup>28</sup>.

Je zřejmé, že výukovou komunikaci má plně ve své kompetenci učitel, a jak Svatoš uvádí, je důležité, jaké komunikativní a interaktivní dovednosti daný učitel má. Obě tyto dovednosti ovlivňují celkovou situaci ve třídě a přímo i nepřímě každého žáka. Tvoří také významnou složku učitelské způsobilosti.<sup>29</sup>

### 4.1 Výuková komunikace

Ke správnému pochopení významu výukové komunikace je potřeba si uvědomit, že jde o „*záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace, na jedné straně si zachovává základní společné rysy, zatímco v jiných rysech je specifická*“.<sup>30</sup>

Šeďová pak ve své knize uvádí, že právě výuková komunikace se stává jedním z klíčových témat věd o vzdělání. Začíná převládat názor o silném propojení mezi učením, myšlením a řečí. To samozřejmě klade vyšší nároky na komunikaci učitelů se

<sup>27</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 229–233. ISBN 978-80-247-3357-9.

<sup>28</sup> HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. *Pedagogika (Grada)*. s. 323–325. ISBN 978-80-247-4674-6.

<sup>29</sup> SVATOŠ, Tomáš. *Sociální a pedagogická komunikace. Teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2005. s. 86–89. ISBN 80-7248-292-0.

<sup>30</sup> SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. s. 75. ISBN 978-80-7435-002-3.

žáky. V procesu vyučování jde zejména o verbální komunikaci a její specifické rozdíly od běžné komunikace. Jak ukazují výzkumy, stále převládá špatné rozložení komunikačního času mezi učitelem a žáky ve prospěch učitele. Nová didaktická doporučení se snaží aktivizovat žáky a dát jim více prostoru, ale stále to ještě není běžný jev při výuce.<sup>31</sup>

Sklenářová upozorňuje ještě na specifickou vztahů při výukové komunikaci. **Vztahy asymetrické** jsou dány nadřazeným postavením učitele a podřazeným postavením žáka. Učitel určuje kdo, kdy bude komunikovat, stejně jako rozhoduje o čem, či jak dlouho atd. **Vztahy symetrické** jsou záležitostí žáků samotných. Všichni mají stejné postavení i možnosti. **Vztahy preferenční** se projevují upřednostňováním jednoho žáka, kterého si učitel oblíbí a dává mu přednost před ostatními.<sup>32</sup>

Učitelům ke zlepšení komunikace se žáky mohou pomoci třídnické hodiny, jak popisuje Žanetová. Zde je prostor prezentovat se, možnost domluvit se jako skupina i jako jednotlivec. Další možností je využití počátku vyučovacích hodin. Je důležité rozvíjet komunikační dovednosti žáků a zároveň učit je **naslouchání** druhým. Právě schopnost neagresivního jednání, umění vzájemného ocenění, stejně jako poskytování verbálního prostoru druhým je potřebné nejen ve školním prostředí.<sup>33</sup>

Čapek dále uvádí, že komunikace se žáky by měla být **nestresující**, tedy nechat žáka v klidu domluvit a nepřerušovat ho. Samozřejmostí je **přátelská** a podporující zpětná vazba od učitele bez sarkasmu, a tím získávání důvěry žáka. Také je nutná **korigovanost** a **vyváženost** komunikace, protože každý názor má svoji váhu, ale zároveň každá komunikace má svoje pravidla. Nelze tedy používat nevhodné výrazy a překřikovat ostatní, stejně tak nikdo nesmí být upřednostňován atd. Díky **svobodě** a **nepovýšenosti** v projevu, má každý stejnou možnost se vyjádřit bez obav z negativních reakcí ostatních. Důležitá je pak **rovná** a **nemanipulující** komunikace. Ani učitel by neměl lhát, nebo se vymlouvat a totéž pak má vyžadovat i od žáka.

---

<sup>31</sup> ŠEĐOVÁ, Klára, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Roman ŠVARŤÍČEK, Martin SEDLÁČEK, Martin MAJČÍK a Jana NAVRÁTILOVÁ. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. s. 9–20. ISBN 978-80-210-9529-80

<sup>32</sup> SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. s. 31–35. ISBN 978-80-7464-391-0.

<sup>33</sup> MERTIN, Václav, Zdeňka ŽANETOVÁ, Lenka KREJČOVÁ a Daniela VODÁČKOVÁ. *Jak správně pracovat se třídou. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2011. s. 11–13. ISBN 978-80-87553-26-8.



Samozřejmostí je vyvarování se vynucujících, či citových výlevů, nebo jiných projevů, které mají s žákem manipulovat.<sup>34</sup>

Jak uvádí Vališová, nutné je rozvíjení sociálních dovedností společně s vlastní zkušeností, protože díky nim a společně s rozumovým chápáním, může docházet ke zlepšení v komunikaci mezi lidmi. Pedagogickou komunikaci ještě ovlivňují a limitují například prostorová omezení, časová limitovanost, která se týká délky vyučovací jednotky a daného rozvrhu. Vymezení obsahu a programu komunikace týkající se obsahu vyučování, dále pak omezení komunikace pravidly chování, tedy hierarchií vztahů. Velký vliv má i vybraná vyučovací metoda a například jazyková bariéra.<sup>35</sup>

Na problematiku žáků pocházejících z jiného kulturního prostředí a jejichž mateřským jazykem není český jazyk, upozorňuje Babušová. Problémem je nejen omezená slovní zásoba, ale i jiné chápání neverbální komunikace. Velkou početní skupinu cizinců u nás tvoří Vietnamci. Oba jazyky, čeština a vietnamština, jsou naprosto odlišné nejen po verbální stránce, ale i po stránce neverbální. Vietnamci často spoléhají více na neverbální komunikaci, protože jim pomáhá lépe projevit například úctu a respekt, které jsou považovány za základ mezilidských vztahů. Jiný význam má pro ně i oční kontakt, kterému se snaží vyhnout, protože ve Vietnamu přímý pohled do očí ukazuje hluboké vášně, nebo výzvu. I úsměv má mnoho významů od rozpaků, mírného nesouhlasu, nervozity, nedorozumění, přes snahu úsměvem zmírnit velmi nepříjemnou situaci. Není to tedy projev pro nás obvyklé spokojenosti, potěšení, nebo radosti. Velkou roli vždy hraje věk, délka pobytu v českém prostředí, vzdělání, stejně jako zda pocházejí z venkova či města. Samotnou kapitolou je pak vyjadřování záporu. Přímé vyjadřování je v asijské kultuře chápáno jako nedostatek taktu, stejně jako důležitá zásada pozitivního chování. Proto velice neradi říkají ne a je důležité zohlednit tyto odlišnosti při vzájemné komunikaci.<sup>36</sup>

Každá menšina, která navštěvuje české školy přináší do komunikace svá specifika a odlišnosti. Učitelé by měli umět je nejen rozpoznat, správně dekodovat, ale dále je zohlednit při výuce. Pokud žák neodpovídá, či nepracuje očekávaným způsobem, může to být zapříčiněno právě překážkou v odlišném chápání neverbálních projevů komunikace. Postoj, pohled, tón řeči učitele může být díky tomu špatně

---

<sup>34</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). s. 264–265. ISBN 978-80-247-3450-7.

<sup>35</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 225–230. ISBN 978-80-247-3357-9.

<sup>36</sup> BABUŠOVÁ, Gabriela. *Evoluce komunikačních činností v teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. s. 51–57. ISBN 978-80-7290-774-8.

dekódován, což může vést i výskytu zbytečných problémů, které mohou být příčinou dalších obtíží ve vztahu mezi učitelem a žákem. Je tedy žádoucí, aby učitelé byli vzdělávání a průběžně školeni právě v této problematice.

## 4.2 Dialog jako vyučovací metoda

Jednou z možností, jak zlepšit vzdělávání a výuku je moderní, dialogicky pojaté vyučování. Ve škole je dialog spojen se dvojnásobným významem, a to jako **vyučovací koncepce**, nebo **vyučovací metoda**. Svatoš uvádí, že z didaktického pohledu dialogické vyučovací metody mohou plnit různé záměry. Od motivace ke společné učební činnosti, přes sdělování nových poznatků a informací, jejich procvičování, kontrolu, fixaci a hodnocení až po navození vhodných pracovních podmínek. Dialogické metody můžeme nejčastěji rozdělit na výukový dialog, vyvozovací rozhovor, motivační dialog, rozhovor k opakování a fixaci a výukově orientovaná beseda. Patří sem i katechetický a heuristický rozhovor. Vždy je potřeba navození přátelské atmosféry, která umožní žákům nebát se plně se zapojit. Dialog jako vyučovací koncepce nachází uplatnění v programovém učení, problémovém vyučování, alternativních výchovných koncepcích atd. Podporuje rozmanitost komunikačních forem a rozvoj žáků, protože dialog napomáhá rozvoji dětské osobnosti za pomoci učitele.<sup>37</sup>

Kolář dále uvádí, že chápání vyučování jako dialogu vychází z humanistické koncepce školy. Pro tu je charakteristický **konstruktivistický přístup** k řízení učebních činností žáků. Důležitá je zde podpora autonomie žáka, zhodnocování jeho zkušeností a podpora jeho motivace k učení a učební aktivity. Učení je rekonstrukce a prohlubování toho, co již žáci v nějaké podobě znají. Pokud učitel chce využívat principu dialogu, musí vybírat takové organizační formy, které tento princip podpoří. Mezi podpůrné formy patří **skupinová výuka, párové vyučování žáků, individuálně zaměřená práce, práce kooperativní povahy, dlouhodobé skupinové i individuální úkoly** atd. Vše uvedené má za cíl zlepšit a zefektivnit výuku, a zároveň pěstovat a rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků, které jsou nezbytné pro jejich vlastní proces učení.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> SVATOŠ, Tomáš. *Sociální a pedagogická komunikace. Teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2005. s. 98–101. ISBN 80-7248-292-0.

<sup>38</sup> KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. s. 48–62. ISBN 978-80-247-1541-4.

Pokud má být dialogické vyučování efektivně využíváno, je nutné upravit specifické rozložení moci ve třídě, jak upozorňuje Šeďová. Žákům je ponechán větší komunikační prostor, dochází ke sdílení logistické autority, protože žáci sami mohou určitou mírou ovlivňovat, kdo, kdy a ke komu bude hovořit. V klasickém monologickém vyučování je to výhradně učitel, který má **epistemickou a logistickou autoritu**. Jen on tedy rozhoduje o znalostech, které budou brány jako platné a správné a zároveň má kontrolu nad komunikačními pravidly.<sup>39</sup>

### 4.3 Zásady dialogického vyučování

Z předchozího popisu výhod a možností dialogického vyučování je jasně patrné, že může být ve vyučování velkým přínosem. Je uváděno jako efektivní a žádoucí přístup. Praxe však ukazuje, že jde o velmi náročnou disciplínu, která obsahuje mnohá úskalí.

Jak uvádí Šeďová, aby byly diskuse a dialog efektivní je potřeba dodržet několik zásad. První je **kolektivita**, kdy je potřeba zapojit do komunikace celou třídu. To vyžaduje stejnou učební úlohu pro všechny, ale to může narážet na individuální možnosti jednotlivých žáků. Pokud úloha bude jednoduchá, jde pro nadané a bystré žáky pouze o opakování. Naopak u obtížnějších zadání slabší žáci nemají šanci se zapojit vůbec. **Reciprocita** umožňuje vzájemné naslouchání a sdílení myšlenek a názorů. V dialogickém vyučování jde především o zpětnou vazbu, kdy učitelé musí umět reagovat na žakovské repliky a navazovat na ně. To je často velice obtížné, protože nikdy učitel netuší, kam ho dané odpovědi mohou odchýlit, ale zároveň se snaží držet svého plánu výuky. Právě možnost svobodně vyjádřit své myšlenky a bez obav se zapojit do komunikace, tedy **podpůrné** vyučování, je další důležitou zásadou. Zde pak velkou roli hrají vztahy mezi učitelem a žáky. Mohou se projevit obavy z přílišné autonomie žáků a s tím spojenými kázeňskými problémy. Dosažení **kumulativnosti**, tedy postupného osvojování nových znalostí a dovedností pomocí dialogického vyučování, je pro učitele velice obtížné. Vždy je potřeba po diskusi následná finalizace, závěr, nebo výstup. To klade velké nároky na přípravu učitele, jak v oborových znalostech, tak v didaktických dovednostech. Musí být schopen vytvářet plán postupu výuky, pořadí a strukturaci jednotlivých činností, aby vyučovací hodina vždy končila

---

<sup>39</sup> ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. s. 51–54. ISBN 978-80-210-8462-9.

dosažením nového poznání. Právě zmiňovaná podpůrnost a reciprocita jsou příčinou obtíží s přesnějším plánováním hodin. Poslední zásadou je **účelnost**. Vždy se musí brát zřetel na vzdělávací cíle. Někteří učitelé stále ještě chápou dialogické postupy jako opozici vůči efektivnímu dosažení cílů vzdělávání. Produktivní dialog a diskuse musí být vždy užívány jako metody, které pomáhají k dosažení nového poznání na straně žáků.<sup>40</sup>

#### 4.4 Vhodné prostředí pro vzdělávání

Pokud má škola zajistit vhodné podmínky pro každého žáka, je nutné zajistit především podporující a bezpečné školní prostředí, protože jen v takových podmínkách bude moci probíhat kvalitní a efektivní vzdělávání. V odborné literatuře bývá využíván termín **školní** či **třídní klima**. Pod tímto termínem, jak popisuje Čapek, si lze představit **správné hodnocení**, které je žákům ku prospěchu, **využívání pestrých vyučovacích metod**, nastavení **vhodných pravidel ve třídě** a následně jejich spravedlivé a důsledné vymáhání. Je důležité posilovat správné sociální vazby, stejně jako možnost žáků podílet se na vyučovacím procesu, výběru činností atd. Ale nejdůležitějším bodem je **rovná a otevřená komunikace**. Protože nejen při vyučování je nutné, aby žáci uměli správně komunikovat jak mezi sebou, tak i s vyučujícími. Pouze v prostředí, které je podporující se žáci nebojí mluvit otevřeně a vyjadřovat své názory, myšlenky a postoje.<sup>41</sup>

Pokud má dojít k opravdovému porozumění při vzájemné komunikaci, je důležité dodržení několika zásad. Jak popisuje Vališová, vždy je nutné **mluvit za sebe**, vyjadřovat své pocity, protože každý jedinec může hovořit opravdu jen za sebe, jinak jde o pouhé dohady, nebo domněnky. Je důležité naučit se **odvolávat na konkrétní situaci** v souvislosti s našimi pocity. Vždy je potřeba **vyžádat vysvětlení**, než je možné zaujmout stanovisko ke konkrétní situaci stejně, jako je potřebné uznání, že každý se může kdykoliv mýlit. I **pochválení chování**, které je nám příjemné, umožňuje lepší pochopení jednání ostatních. Především upřímnost k sobě i ostatním je velmi žádoucí, pokud chceme budovat kvalitní vztahy.<sup>42</sup> To je možné trénovat ale jen v interakci s druhými, tedy v prezenční formě výuky. Právě zdokonalování těchto komunikačních

<sup>40</sup> ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. s. 202–205. ISBN 978-80-262-0085-7.

<sup>41</sup> ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2019. s. 25–30. ISBN 978-80-7496-344-5.

<sup>42</sup> VALIŠOVÁ, Alena. *Komunikace a vzájemné porozumění: hry pro dospívající*. Praha: Grada, Výchova a vzdělávání, 2005. s. 41–43. ISBN 80-247-0842-6.

dovedností v každodenním bezpečném školním prostředí má pomoci žákům s osvojováním klíčových kompetencí.

## 5 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Název distanční vzdělávání je odvozen od slova distance značící vzdálenost nebo odstup. Vždy se tato forma týkala převážně starších žáků či dospělých studujících. Příchodem pandemie, a s ní spojených protiepidemických opatření, se tato forma studiu uzákonila jako možnost vzdělávání pro každý stupeň vzdělávání, tedy pro všechny věkové kategorie, které plní povinnou školní docházku i další vzdělání.

Průcha uvádí, že jde o formu studia zprostředkovanou médii. Dříve se využíval rozhlas, televize, nebo telefon, dnes již převažuje počítač, internet a elektronická pošta. Jedná se především o samostatné studium, které probíhá převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií a možné jsou i individuální konzultace.<sup>43</sup>

Jak zmiňuje Rohlíková, název se začal v České republice více používat teprve v devadesátých letech 20. století. Jde o formu studia, kdy vyučující a studující nejsou v přímém kontaktu. Cílem distančního vzdělávání je možnost přiblížení vzdělávací instituce k studujícím. I v ČR má tato forma studia svoji tradici, probíhá tak vzdělávání žáků dlouhodobě nemocných, žáků, kteří s rodiči pobývají delší dobu v zahraničí a také vzdělávání špičkových sportovců, umělců atd.<sup>44</sup>

U distančního vzdělávání existuje řada výhod, které mohou zlepšit vzdělávání. Právě využívání moderních technologií je jednou z nich. Největší nevýhodou je ale špatná možnost výukové komunikace. Jak bylo již zmíněno dříve, na správně nastavené komunikaci často závisí nejen studijní úspěch, ale celkové klima školy i třídy. A to při distanční výuce způsobuje značné komplikace.

Například Kapoun upozorňuje, že možnost reagovat okamžitě na bezprostřední rovinu i typ komunikace je v distančním vzdělávání téměř nemožné. I přes obrovský pokrok a interaktivitu médií umožňujících komunikaci oběma směry jde stejně o mrtvý nástroj, který nikdy nedokáže zcela nahradit či zastoupit učitele.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 55. ISBN 978-80-262-0403-9.

<sup>44</sup> ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. s. 151–162. ISBN 978-80-247-4152-9.

<sup>45</sup> KAPOUN, Pavel. *Média ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra informačních a komunikačních technologií, 2013. s.92–96. ISBN 978-80-7464-399-6.

## 5.1 Využití komunikačních technologií

Jak uvádí Černý, od roku 1960 můžeme sledovat nárůst masových médií i vznik první moderní počítačové sítě. Technologie přestávají být jen nástrojem pro práci, ale zásadním způsobem začínají ovlivňovat komunikaci, prosazování politických cílů, stejně jako svět vzdělávání a zábavy. Vzniká **informační společnost**, která je propojena technologiemi a informacemi. Je samozřejmé, že každá forma komunikace se postupně odráží i v prostředí škol. Od ústního vyučování, společné práce s jedním textem, učební knihy, přes barevné učebnice až po práci s tabletem, počítačem a internetem. Veškeré tyto změny zásadně přetváří nejen formu a obsah vzdělávání, ale i role učitele a žáka v celém edukačním procesu. Je nutné uzpůsobit metody výuky, stejně jako její obsah a cíle. Dochází k orientaci na klíčové kompetence než na samotné konkrétní znalosti.<sup>46</sup>

Frey ve svém článku upozorňuje, že během dvaceti let zanikne přibližně polovina pracovních pozic nebo u nich dojde k výrazným změnám. Poukazuje na fakt, že jde téměř o 47 % zaměstnání, kterým reálně hrozí buď zánik díky automatizaci za pomoci počítačů či robotů, nebo taková míra proměny, která bude vyžadovat od zaměstnanců další vzdělávání. V budoucnu by největší šanci na úspěšné pracovní pozice měli mít lidé, kteří budou kreativní a budou mít dostatečné sociální dovednosti.<sup>47</sup>

Pokud tedy má škola připravovat žáky pro život, bude nutné tyto informace zohlednit i při vzdělávání. Mělo by být samozřejmostí rozvíjení kreativity žáků, podpora a rozšiřování sociálních dovedností stejně jako práce s moderními technologiemi. Velmi důležitá bude i schopnost řešit problémy a komunikační kompetence. Právě období distančního vzdělávání dalo možnost i příležitost vyzkoušet u žáků i učitelů, jak vnímají a orientují se v moderních technologiích.

V distančním vzdělávání se využívá především moderních komunikačních technologií. Díky rozšíření internetu a počítačů, je možné dokonce použít výraz revoluce v mediálních technologiích. Jak uvádí Kapoun, **koncept komunikačně technologického determinismu** je založen na představě příčinné souvislosti mezi nástupem nových médií a změnami ve společnosti. Je však důležité si uvědomit, že bez schopností tato média kvalitně používat není jejich existence pro společnost žádným přínosem. Pokud nedojde k jejich efektivnímu využívání, nemusí vůbec zlepšit

---

<sup>46</sup> ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. s. 7–10. ISBN 978-80-905480-7-7.

<sup>47</sup> FREY, Carl Benedikt a Michael OSBORNE. *The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation?* [on-line]. Oxford, 2013 [cit. 2021-11-21]. Academic publication. University of Oxford. Dostupné z: <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/publications/the-future-of-employment/>

informovanost ani nastolit pozitivní společenské změny. Proti optimistickému komunikačně technologickému determinismu je **teorie vědomostní propasti**. Tato teorie tvrdí, že mediální komunikace nepomáhá rozvoji vrstev s nižší kvalifikací a vzděláním, přímo naopak ještě zvětšuje propast ve společnosti. Roli hrají finanční možnosti, které umožní dostat se rychleji k novým médiím, různá úroveň motivace jejich využívání, a především schopnost dekodovat a správně porozumět informacím šířenými médii.<sup>48</sup>

Právě kvalitní práce s informacemi, a využívání moderních technologií a médií ke vzdělávání, je součástí distančního vzdělávání. Jak upozorňuje Černý, je důležité si uvědomit specifika on-line vzdělávání. Jde především o informační chování, které s ním souvisí. Jedná se zejména o rozdílné způsoby hledání, ale i práci s informacemi. Vždy je nutné myslet na to, že každý jedinec má jiné informační chování a je potřeba s ním ve vzdělávání systematicky pracovat. Informace, které vyučující předává, nesmějí vést k zahlcení nebo přetížení žáků. Cílem je naučit žáky pracovat tak, aby mohlo docházet k propojování učení, samotnému chování i studovanému tématu. Novým problémem, kterému je nutné se věnovat se stává **informační chudoba**. Jedná se o část populace, která není schopná ani ochotná se dostatečně rychle adaptovat na změny provázející informační společnost. Tím, že tito jedinci nejsou schopni efektivně hledat a využívat informace pro vlastní vzdělávání, otevírá se **digitální propast**, která je příčinou informační chudoby.<sup>49</sup>

## 5.2 Specifika distančního vzdělávání

Je potřeba mít na paměti, že nelze pouze překlopit prezenční výuku do distanční formy. Distanční vzdělávání má svá specifika, která by měl vyučující vždy zohlednit. Jak popisuje Černý, výhodou je možnost studovat odkudkoli, ale omezením může být přístupnost technologií a připojení k internetu. Obrovskou výhodou distančního vzdělávání je možnost studia i pro nemocné či jinak znevýhodněné žáky. Nevýhodou je oddělenost učitele, která může způsobovat u žáků nervozitu.

Zejména u žáků základních škol je nutné, aby mohli s učitelem komunikovat přímo. Je tedy vhodnější variantou taková forma distančního vzdělávání, která umožní komunikaci pomocí kamery a mikrofону. Jako krajně nevhodnou se pro tuto skupiny

---

<sup>48</sup> KAPOUN, Pavel. *Média ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra informačních a komunikačních technologií, 2013. s. 82–83. ISBN 978-80-7464-399-6.

<sup>49</sup> ČERNÝ, Michal. *Pedagogicko-psychologické otázky on-line vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. s. 101–106. ISBN 978-80-210-8925-9.



žáků ukazuje metoda, kdy žákům jsou přeposílány pouze materiály či zadávány úkoly v pracovních sešitech, učebnicích a jiných studijních materiálech. Mnoho škol na tuto formu distanční výuky přecházelo na počátku nuceného zavírání základních škol. Na školách často chybělo technické vybavení, které je nutné pro vysílání on-line, stejně jako znalosti potřebné k vedení výuky touto formou. MŠMT reagovalo se zpožděním, proto chyběla i metodika, která by školám mohla pomoci. Postupně ale každá škola dokoupila hardware i software, učitelé měli možnost absolvovat kurzy a školení na práci s těmito aplikacemi a situace se velmi výrazně zlepšila.

MŠMT naopak nyní ve svých metodických manuálech pro distanční výuku podporuje distanční formy výuky, jako funkční a přínosný doplněk prezenční výuce. Jednou z klíčových kompetencí, která byla přidána do RVP od 1. 9. 2021, je právě **kompetence digitální**.<sup>50</sup>

Česká školní inspekce (ČŠI) pak 4. 11. 2021 vydala **desatero pro efektivní distanční výuku**. Největší důraz je kladen na řídicí a koordinační roli vedení školy. Má pomoci učitelům v komunikaci s vedením školy i ostatními učiteli. Komunikace by měla probíhat optimálně přímá, nebo pomocí videohovorů. Za druhé je podpora a kooperace týmů učitelů, a především třídních učitelů. Vzájemná pomoc, sdílení, stejně jako dostatečné znalosti, nástroje a kompetence by měly být samozřejmostí. Jako třetí je uvedena jednoduchá evidence plánovaného rozložení vzdělávacího obsahu. V optimálním případě je vhodné ji sdílet s vedením i ostatními učiteli a je domluven způsob její evidence pro organizování a realizování distanční výuky. Čtvrtým bodem je pak určení jednotné komunikační platformy, se kterou umí všichni uživatelé zacházet. Dále pak učitelé i žáci mají potřebné zařízení k připojení k této platformě. Nutná je i domluva, kdo bude uskutečňovat technickou pomoc a podporu pro všechny a tuto informaci sdělit žákům i učitelům. Pátým bodem je připravenost školy na přechod na distanční výuku, s čímž souvisí také příprava jasného rozvrhu synchronní a asynchronní distanční výuky. Tento rozvrh mají k dispozici žáci, rodiče i učitelé. Šestým a sedmým bodem je doporučení, aby při distanční výuce měl učitel i žáci zapnuté videokamery i mikrofony. Učitel by měl intenzivně komunikovat se žáky a podporovat co nejvíce jejich aktivní zapojení do výuky. Žáci by také měli být ve výuce slyšet i vidět a zapojovat se svými vstupy do výuky. Reagují samozřejmě na pokyny učitele, který organizuje on-line výuku. Osmým bodem je upozornění na vhodnost využití skupinové

---

<sup>50</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodika pro distanční vzdělávání. [on-line]. [cit. 2021-12-07]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

práce žáků při synchronní výuce ve zvolené komunikační platformě. V devátém bodě je kladen důraz na to, aby školy vydávaly jasná a prakticky uplatnitelná kritéria pro hodnocení distanční výuky. Učitelé, žáci i jejich rodiče by měli být informováni, jaká jsou kritéria hodnocení průběhu a výsledku učení žáků. Hlavním smyslem hodnocení je podpora učení žáků. V posledním bodě je zdůrazněna důslednost a intenzita komunikace školy s rodiči žáků. Právě na základě této komunikace mohou učitelé při vzdělávání zohlednit nestejně podmínky svých žáků i odlišné rodinné zázemí. Je dobré při komunikaci s rodiči využívat postupy, které se osvědčily v období dlouhotrvajícího distančního vzdělávání.<sup>51</sup>

Jak tedy uvádí ČŠI ve svém přehledu, mezi nejdůležitější zásadu kvalitní a efektivní distanční výuky patří především **správná komunikace**. Díky ní lze efektivně propojit sborovny s vedením i rodiče a žáky. Právě intenzivní komunikace mezi všemi aktéry umožňuje zvládat výuku a naplňovat její cíle i v době, kdy není možná osobní přítomnost a prezenční výuka. Je třeba také zohlednit možné nevhodné podmínky, které mohou mít žáci doma. V předchozích kapitolách bylo popsáno, jak důležité je vhodné školní prostředí, komunikace s učitelem i spolužáky pro efektivní osvojování učiva a samotný proces učení. A právě moderní metody, jako je například dialogicky pojaté vyučování, je téměř nemožné převést do on-line prostředí.

Čapek uvádí další specifika, která je nutné zohlednit při distanční výuce. Jde především o co největší míru zapojení žáků do činností. Cílem tedy nemá být pouhé memorování, ale především vlastní práce žáka. Je potřeba taky pracovat s emocemi, především využít pozitivní emoce a co nejvíce výuku zpestřit, ale zároveň podporovat žákovu odpovědnost za vlastní volbu a dokončení vybraného úkolu. Doporučuje vynechat z distanční výuky rodiče, protože oni nemají být ani dozorcí ani učiteli. A stejně jako ve škole, i při distančním vzdělávání by měl učitel vždy zohlednit individuální přístup, protože zde ještě navíc hraje roli i vybavenost rodiny nejen samotnou technikou, ale i schopnostmi umět ji plně využít. Výhodou distančního vzdělávání je možnost větší časové flexibility žáků. Poprvé tak často dostanou příležitost vlastního uspořádání času na vypracování úkolů. Tím se učí pracovat nejen s time managementem, ale především se svojí odpovědností za odevzdání práce. Vždy by se učitel měl zamyslet před zadáním práce žákům, zda nejde jen o formalitu ve smyslu stálého procvičování. Je daleko lepší, pokud dané zadání bude mít větší zapojení

---

<sup>51</sup> ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Desatero pro efektivní distanční výuku v době karantény. [on-line]. [cit. 2021-12-21]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/ceska-skolni-inspekce-vydala-desatero-pro-efektivni-distancni-vyuku-v-dobe-karanteny/>

do reálného světa, tím žáci nejen procvičí látku, ale zároveň jim ukáže i smysl celého procvičování. Právě zadávání stejného úkolu všem je sice pro učitele snazší, ale žákům to umožňuje spolupracovat na splnění či přímo opisovat od druhých. Proto je opět kladen důraz na diferenciaci obtížnosti úkolů stejně jako na individualizaci témat, která baví jednotlivé žáky. Častým nešvarem bylo zvyšování objemu učiva v době distanční výuky, kdy se učitelé snažili probrat celé učivo uvedené v ŠVP. Důležité je i nezapomínat na dobré vztahy mezi školou a rodiči žáků, proto je chybou chtít po rodičích nákup pomůcek k distanční výuce. Každá škola by měla být schopná zapůjčit potřebné vybavení žákům, kteří nemají vlastní, právě aby nedocházelo k výpadkům žáků ze vzdělávání jen na základě slabšího socioekonomického statusu rodiny žáka. Je třeba zohlednit i možnost tisku, skeneru a dalších zařízení, které škola může vyžadovat k plnění zadaných úkolů.<sup>52</sup>

Také metodika vydaná MŠMT pro distanční vzdělávání **zdůrazňuje důležitost role správné a dostatečné komunikace** mezi všemi účastníky vzdělávání i rodiči nezletilých žáků.

### 5.3 Formy distančního vzdělávání

Jak uvádí MŠMT ve své metodice, která doplňuje změny školského zákona, je v současné době možné vzdělávat žáky distanční formou studia. Jedná se o formu **on-line** či **off-line výuky**. Škola při výběru formy studia vždy musí zohlednit možnosti své i svých žáků a jejich rodin. Ředitel školy s ohledem na konkrétní situaci může rozhodnout i o výuce smíšené (hybridní), prezenční i distanční. Při přechodu na distanční výuku by vždy měli všichni zúčastnění předem vědět na jaké platformě a v jakém rozsahu bude tato výuka probíhat. Předchází se tím nejistotám ze strany žáků, rodičů i učitelů. Při **on-line výuce** se využívají zejména nejrůznější digitální technologie a softwary umožňující pracovat se žáky prostřednictvím nějaké komunikační platformy. Záleží pak na zvolené způsobu, zda půjde o výuku **synchronní** a učitel bude komunikovat se všemi žáky v reálném čase, nebo o **asynchronní výuku**, kdy žáci pracují na svém úkolu, ve svém čase a nepotkávají se. Při tomto způsobu výuky je možné využití nejrůznějších aplikací, portálů atd., jak k samotnému zadávání práce, tak i k jejímu zpracování a následném poskytnutí zpětné vazby. Je nejvhodnější obě formy navzájem kombinovat. Každá podporuje práci žáků jiným způsobem, ale obě mají i své

---

<sup>52</sup> ČAPEK, Robert. *Uč jako umělec: malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020. s. 144–148. ISBN 978-80-7555-105-4.

nedostatky, které je možné kompenzovat právě využitím obou variant. Při **off-line výuce** není potřeba k realizování internet a většinou ani jiné technologie. Jedná se o zadávání úkolů z učebnic, pracovních sešitů a jiných učebních materiálů. Právě možnost nevyužívat technologie z ní činí vhodnou metodu pro nejmladší děti a žáky, kterým jejich rodinné podmínky neumožňují on-line vzdělávání. Samotné zadávání pak probíhá osobně, telefonicky či jinou předem domluvenou formou. Může být ale i vhodnou kombinací k on-line výuce. Klade však zvýšené nároky na učitele, kteří musí zajistit zapojení všech žáků a následně hodnocení odevzdaných úkolů. Právě u žáků základních škol je nejvhodnější kombinovat všechny metody i možnosti distančního vzdělávání. Je potřeba si uvědomit, že pro žáky 1. stupně je on-line výuka velmi náročná a téměř vždy je nutné zapojit i někoho dospělého. Proto je doporučena maximálně hodina synchronní výuky a u žáků druhého stupně hodiny tři. V žádném případě tedy není možné převést rozvrh z prezenční výuky do distanční formy vzdělávání. Důraz je kladen především na prioritní předměty jako je český a cizí jazyk a matematika. Vždy by ale učitel měl vědět o každém svém žákovi a měl by udělat maximum proto, aby nikdo nezůstal mimo distanční vzdělávání.<sup>53</sup>

Právě komunikace je tím, co pomáhá nejen vzdělávání žáků, ale i jejich duševní pohodě. Zkušenosti s prvním zavřením škol ukázaly, jak velice důležité je zachování možnosti přímé komunikace mezi žáky a učiteli. Žáci též trpí i nedostatkem kontaktů s vrstevníky, proto by učitel měl nechávat možnost společné práce třeba právě na vzdělávacích platformách, kde běžně probíhá distanční výuka. Žáci toto prostředí již znají, jsou schopni se společně připojit a ve skupinách splnit zadané úkoly a zároveň mohou tento čas využít i k osobní komunikaci.

#### **5.4 Vybavenost škol pro distanční formu vzdělávání**

Je potřeba si uvědomit, že na začátku školního roku 2019/2020 byla vybavenost škol technikou na různé úrovni. Velké rozdíly byly jak mezi jednotlivými stupni základních škol, tak i mezi kraji. V době uzavření všech škol a školských zařízení se ukázala nutnost dovybavit školy jak technikou, tak i softwarem.

Usnesením vlády č. 845 ze dne 17. srpna 2020 byl tedy rozpočet kapitoly MŠMT na rok 2020 navýšen o další finanční prostředky. Na posílení rozpočtu

---

<sup>53</sup>MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. [on-line]. [cit. 2021-12-22]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

regionálního školství byla vyčleněna celková částka **1 284,6 mil. Kč**. Jednalo se především o navýšení částky přímo na pořízení digitálních učebních pomůcek pro základní školy a nižší stupně víceletých gymnázií. Cílem bylo uvolnit prostředky na pořízení technického vybavení, které by umožnilo školám realizovat on-line výuku. Zákon č. 284/2020 Sb., kterým se mění školský zákon, pak umožnil MŠMT jednoduchým způsobem poskytnout školám zřizovaným krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí výše uvedené finanční prostředky. Školy z dotace využily částku **1 323 676 181 Kč** a podpořeno bylo **4 100 škol**. Z nich pak **98 %** zakoupilo **62 041 notebooků či ultrabooků** (včetně příslušenství) za **1 080 953 195 Kč** (tj. **82 %** z využitých prostředků celkem). Dále pak **11 844 tabletů** (včetně příslušenství) ve výši **90 133 805 Kč** (tj. **7 %** z celkových prostředků), **216 mobilních telefonů** (včetně příslušenství) za **1 336 604 Kč** (tj. **0,1 %**). Další učební pomůcky (mikrofony, webkamery, reproduktory, bezdrátové myši, headsety apod.) dotaci využilo **1 651 škol** (tj. **40 %**). Tyto pomůcky školy pořídily celkem za **80 549 897 Kč** (tj. **6 %** z celkových prostředků). **Software** si pořídilo **1 799 škol** (tj. **44 %**) celkem za **70 702 680 Kč** (**5 %**). Softwarem ale není myšlen základní operační systém, ale především **kancelářský software**, kde jsou součástí licence pro využití **MS Office, O 365**, atd. Dále pak šlo o **výukové programy**, které umožňují žákům při výuce či samostatné práci procvičovat a získávat nové poznatky. Jedná se například výukový software **Včelka, Techambition**, placené verze **Khan Academy, Duolingo** apod. **Softwarem pro on-line výuku** jsou myšleny licence pro využívání systémů pro řízení výuky a cloudových balíčků dle Metodického doporučení MŠMT pro vzdělávání distančním způsobem. Patří sem například **balíčky G-Suit pro školství, Office 365 Education** nebo **Microsoft Teams** a **Google Classroom**. Dalším typem pořizovaného softwaru z dotací, je **školní informační systém**. Jde o typ licencí umožňujících využívání softwaru zejména pro komunikaci mezi školou, dítětem a rodičem, zadávání a sběr úkolů. Nejčastěji se jedná o Školu On-line, Bakaláři, Edupage, Edookit, iŠkola atp. Školy dále využily možnost dotace i k nákupu dalších licencí například pro antivirové programy a jiné formy zabezpečení svých zařízení.<sup>54</sup>

Je tedy zřejmé, že bez investic do těchto nákupů by školy nebyly schopné kvalitně zvládnout výuku distanční formou. V počátcích ale nebyla ani vhodná

---

<sup>54</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zpráva z mimořádného šetření MŠMT k distanční výuce žáků v základním vzdělávání v souvislosti s poskytnutím finančních prostředků na ICT. [on-line]. [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distancni-vyuce>

metodika ani dostatečná podpora ze strany MŠMT, proto každá škola byla nucena vybrat si svůj způsob výuky i vhodný software.

## 6 CÍL A ZAMĚŘENÍ VÝZKUMU

Cílem výzkumné části diplomové práce je zjištění, jak učitelé hodnotí výukovou komunikaci v době distanční výuky a její efekt na osvojení učiva žáky. Vzhledem k tomu, že povinná distanční forma vzdělávání se nyní týká všech, kteří mají plnit povinnou školní docházku, ale není jim umožněna osobní přítomnost ve škole díky přijatým opatřením, byli učitelé nuceni absolutně změnit své vyučovací metody a často upravit i vzdělávací obsahy. Tato povinnost byla uzákoněna dne 20. 8. 2020, kdy vešel v platnost zákon č. 349/2020 Sb., který mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Právě pro aktuálnost a dopad na všechny školy byla tato problematika vybrána. Nyní, když poslední vlna pandemie opadla a školy se vrátily do svých běžných režimů prezenční výuky, nastal vhodný čas na zjišťování výsledků distančního vzdělávání. Na výzkumu mezi učiteli by mělo být prokázáno, zda je tento způsob výuky vhodný i pro žáky základních škol, popřípadě zda se některé části distanční výuky osvědčily a bylo by vhodné jejich zachování a začlenění do prezenční formy i do budoucna.

Podobný výzkum, ale zaměřený na obavy rodičů žáků 1. stupně základní škol, byl proveden Irenou Smetáčkovou a Stanislavem Štechem v roce 2020. Některé otázky z jejich šetření budou tedy reflektovány i v této práci, ale právě z pohledů učitelů.

### 6.1 Výzkumný problém

V teoretické části práce již bylo vysvětleno, že role komunikace je pro vzdělávání žáků klíčová. Je tedy důležité věnovat se problematice distanční výuky právě z pohledu učitelů, aby případné nedostatky nebo naopak vhodné metody mohly být dále zkoumány a využívány. Proto hlavním výzkumným cílem bude odpověď na výzkumný problém:

**Jak učitelé ZŠ hodnotí efektivitu přímé synchronní on-line výukové komunikace se žáky během distančního vzdělávání?**

Cílem empirické části práce bude dále hledání odpovědí na otázky, zda jsou učitelé spokojeni s komunikací v době distančního vzdělávání, zda měli obavy ze zhoršení osvojování učiva u žáků, jak často byla vedena přímá synchronní výuka, zda byla možnost přímé individuální komunikace se žákem, které platformy školy využívaly

ke komunikaci atd. Získané výsledky by mohly pomoci zlepšit pochopení problémů spojených s distanční formou výuky a zároveň ukázat případné pozitivní prvky. Na základě těchto dat bude možné vytvořit doporučení pro zkvalitnění distanční výuky.

Ministerstvo školství, školy i zřizovatelé investovali do prostředků, které měly umožnit kvalitní výuku i v této složité době, obrovské částky peněz, které by se jinak daly ve školství využít i na jiné potřeby. Je tedy záležitostí nás všech zjistit, jak úspěšná investice do vzdělání to byla.

Pokud se prokáže dostatečná efektivita takového způsobu vzdělávání i u základních škol, mohla by být v budoucnu jistě řešena i otázka rozšíření této možnosti do kompetence ředitelů škol. V době, kdy škola prochází rekonstrukcí, došlo k nenadálé havárii, chybí velký počet pedagogů z důvodu nemoci atd., by povinný přechod na distanční vzdělávání mohl být vhodným řešením. Zajisté se najde i dost ekonomických důvodů, které by bylo možné takto částečně řešit. Budoucnost ukáže, zda bylo toto období jen krátkou epizodou, či dlouhodobou změnou v přístupu ke vzdělávání a plnění povinné školní docházky.

## 6.2 Metodika a metody výzkumu

Pro zpracování výzkumné části práce byl zvolen kvantitativní výzkum a deskriptivní výzkumný problém. Pokud má být práce přínosem pro praxi, bylo nutné oslovit co největší výzkumný vzorek. Jednalo se o učitele základních škol 1. i 2. stupně z různých okresů. Právě požadavek na školy z různých krajů i velikostí byl poměrně zásadní, aby nedošlo ke zkreslení výsledků díky socioekonomické situaci daného kraje či velikosti školy. Základní výzkumný soubor představují všichni učitelé základních škol, což dle statistické ročenky školství za rok 2021/2022 je 88 759 učitelů.<sup>55</sup>

Jak uvádí Gavora, při tak velkém základním souboru je provádění výzkumu časově i finančně velice náročné. Proto byl určen výběrový soubor, který by splňoval zadaná kritéria. Je doporučováno pro základní soubor čítající 10 000 subjektů výzkumu rozsah výběrového souboru v počtu 317 subjektů. Při velikosti základního souboru 1 mil subjektů je pak vhodný rozsah výběrového souboru čítající 384 vybraných

---

<sup>55</sup> *Statistická ročenka školství* [on-line]. [cit. 2022-05-18]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>



subjektů. Vhodnou výzkumnou metodou se tedy jevil dotazník, který je pro takový rozsah sběru dat nejvhodnější.<sup>56</sup>

V následném předvýzkumu vyplnilo dotazník 30 oslovených vybraných učitelů. Dotazník byl distribuován pouze v elektronické verzi, aby respondentům jeho vyplnění nepřinášelo žádné další časově náročné komplikace. Tento systém zajistil i absolutní míru anonymity všech respondentů, která byla přislíbena i v průvodním dopise. Právě možnost vyplnění a odeslání dotazníku z různých elektronických zařízeních se v předvýzkumu ukázala jako problematická. U otázky č. 10 docházelo k technickým problémům na některých zařízeních – došlo tedy k okamžité nápravě. Objevil se ještě dotaz na přidání možnosti „jiné“ u otázky č. 12. Také to se tedy upravilo a tato možnost byla přidána. Jinak dotazník zůstal v původní podobě bez dalších úprav a mohl být rozeslán do vybraných škol.

Vzhledem k počtu 88 759 základního souboru došlo k rozeslání 405 dotazníků učitelům základních škol. Vždy je u dotazníků nutné počítat s jejich návratností, která nikdy není 100 %, proto byl zvolen větší počet respondentů. Jednalo se o velké školy s více než 60 učiteli, malotřídní i středně velké plně organizované školy.

Dotazník byl tvořen 18 položkami. První 3 položky se týkaly délky praxe, upřesňovaly stupeň základní školy, na které respondent pracuje a pohlaví. Následné položky zjišťovaly četnost a spokojenost s hromadnou synchronní výukou, individuální komunikaci se žákem, obavy ze zhoršení výsledků vzdělávání, využívané komunikační technologie a případné problémy při distanční výuce. Z důvodů naplnění cíle výzkumu byly položky směřovány i na rozsah osvojeného učiva žáků, spokojenost s komunikací s rodiči žáků a využívání moderních technologií v prezenční výuce. Pro větší přesnost dat byly všechny položky dotazníku polostrukturované s možností vložení vlastní odpovědi. Pouze poslední otázka byla nestrukturovaná a nebyla povinná. Šlo v ní o zjištění pozitivních věcí z distanční výuky. Právě při nestrukturovaných dotaznicích, jak uvádí Chráska, klesá ochota respondentů vyplnit je. Stejný problém nastává i s anonymitou respondentů, protože pokud není zaručena hrozí vyšší procento nepravdivých, nebo upravených údajů, ale u anonymních zase stoupá riziko nedbalých odpovědí. Je to tedy vždy volba ze dvou možných zkreslování výsledků, ale většinou je

---

<sup>56</sup> GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, s.73–84. ISBN 978-80-7315-185-0.

vždy dána přednost anonymitě, protože je větší šance na návratnost i opravdovost odpovědi.<sup>57</sup>

### Časový harmonogram výzkumu

- Příprava výzkumu: únor–březen 2022
- Předvýzkum: duben 2022
- Samotný výzkum: duben–květen 2022
- Zpracování údajů: červen 2022

### 6.3 Analýza získaných dat

Vracených dotazníků bylo celkem 299, což činí návratnost celkem 73,8 %. Bohužel do výzkumu zasáhl právě probíhající ozbrojený konflikt odehrávající se na Ukrajině, v jehož důsledku do České republiky zamířilo velké množství uprchlíků. Jde především o ženy a děti, které jsou následně umísťovány do školských zařízení. Právě složitost současné situace, kdy po dvou letech omezování výuky z důvodů pandemie, učitelé jsou dále extrémně vytíženi, a tudíž upadá i ochota účasti na výzkumném šetření.

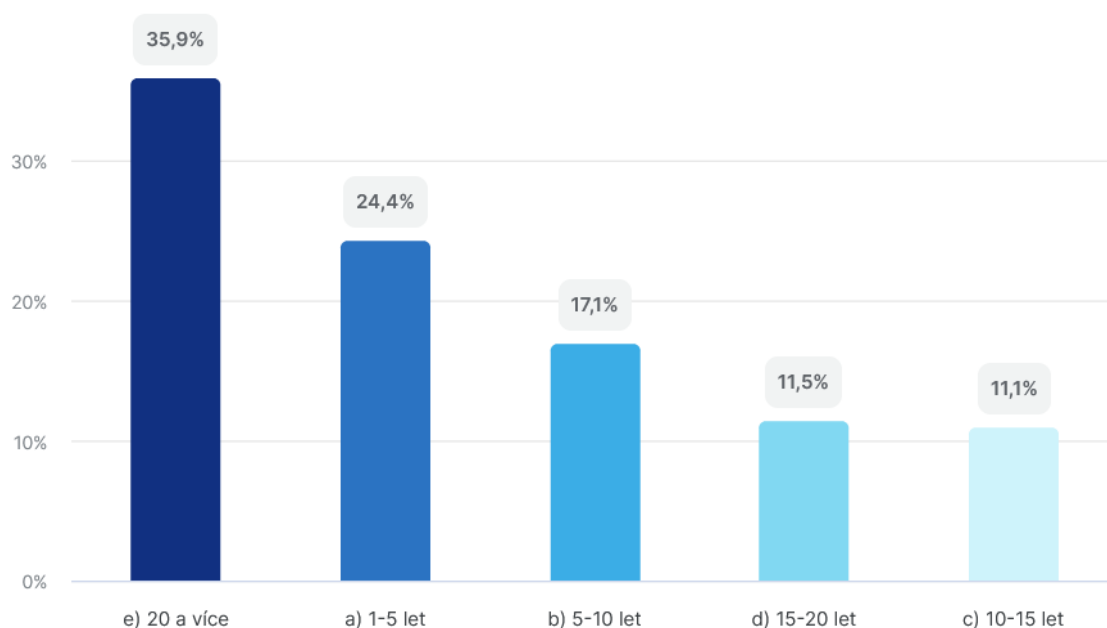
Z časových důvodů bylo nutné ukončit sběr dat i bez naplnění očekávané návratnosti dotazníků. V dotazníku i následném zpracování dat je používáno označení učitel/é, ale vždy jde o muže i ženy, jen pro větší přehlednost bylo ponecháno jednotné označení.

---

<sup>57</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada), s. 158–162. ISBN 978-80-247-5326-3.

První položkou byl dotaz na délku praxe respondentů. Jak je z uvedených odpovědí patrné, největší část tvoří učitelé s délkou praxe 20 a více let. To odpovídá i celorepublikovému průměru, kdy se neustále řeší zvyšování průměrného věku učitelů ve školách. Bohužel předchozí doby z učitelské profese nedokázaly vytvořit ani atraktivní ani finančně zajímavé povolání. V posledních letech se situace začíná postupně zlepšovat a jak napovídá výsledek šetření, kdy začínající a mladí učitelé s praxí do pěti let jsou na druhém místě, dává to naději na postupné omlazování pedagogických sborů. Snad se tedy tento trend bude nadále zvyšovat.

Graf 1: Délka praxe

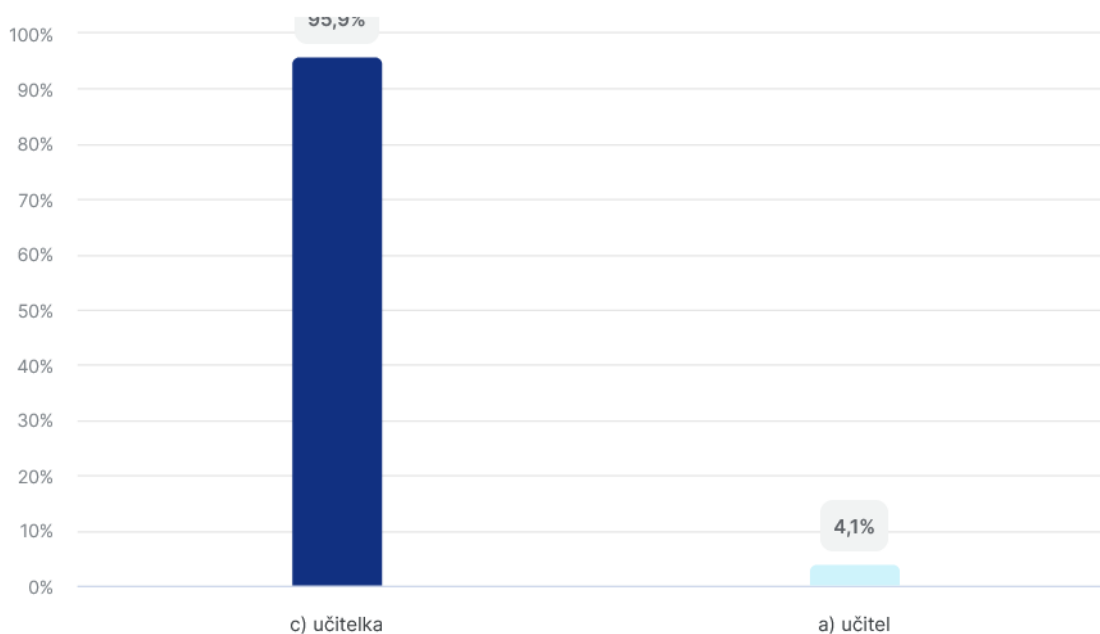


Zdroj<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Jak vyplývá z odpovědí na druhou otázku, většinu respondentů tvořily ženy, což je dlouhodobým problémem celého školství – přílišná feminizace oboru. Na ZŠ je to především 1. stupeň, kde ženy tvoří téměř absolutní převahu. Na dalších stupních vzdělání se tento nepoměr postupně snižuje. Učitelů základních škol je 88 759 a z toho je 73 333 žen což je 82,6 %. Na 1. stupni je 43 189 učitelů a z toho 39 267 žen tedy 90,9 %, na 2. stupni pracuje 45 570 pedagogů a z nich je 34 066 učitelek tedy 74,8 %.<sup>59</sup>

Graf 2: Učitel – učitelka



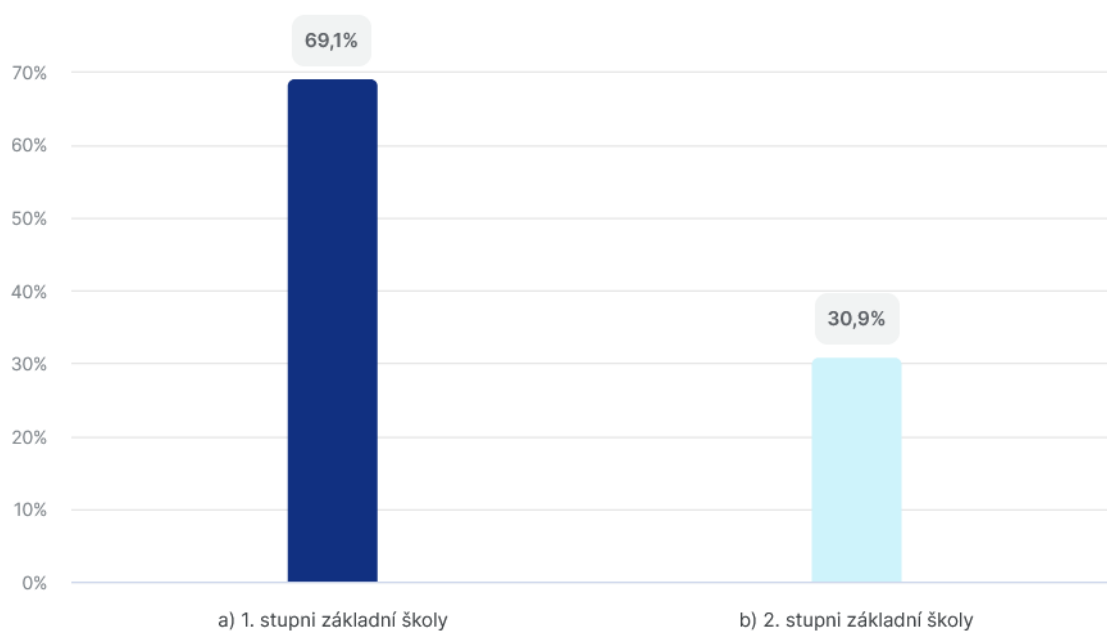
Zdroj<sup>60</sup>

<sup>59</sup> *Statistická ročenka školství* [on-line]. [cit. 2022-05-18]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/ročenka/ročenka.asp>

<sup>60</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Tato položka zjišťovala pracovní působení respondentů, tedy na kterém stupni základní školy pracují. Šlo především o upřesnění získaných dat, protože možnosti distančního vzdělávání se na obou stupních budou lišit. Přesto nebylo cílem zaměřit se jen na první stupeň, a to z důvodů možného přínosu jednotlivých zkušeností právě napříč celým systémem základního vzdělávání. Jak ale vypovídají výsledky šlo ve větší míře primárně o respondenty z 1. stupně.

Graf 3: Pracovní zařazení respondenta

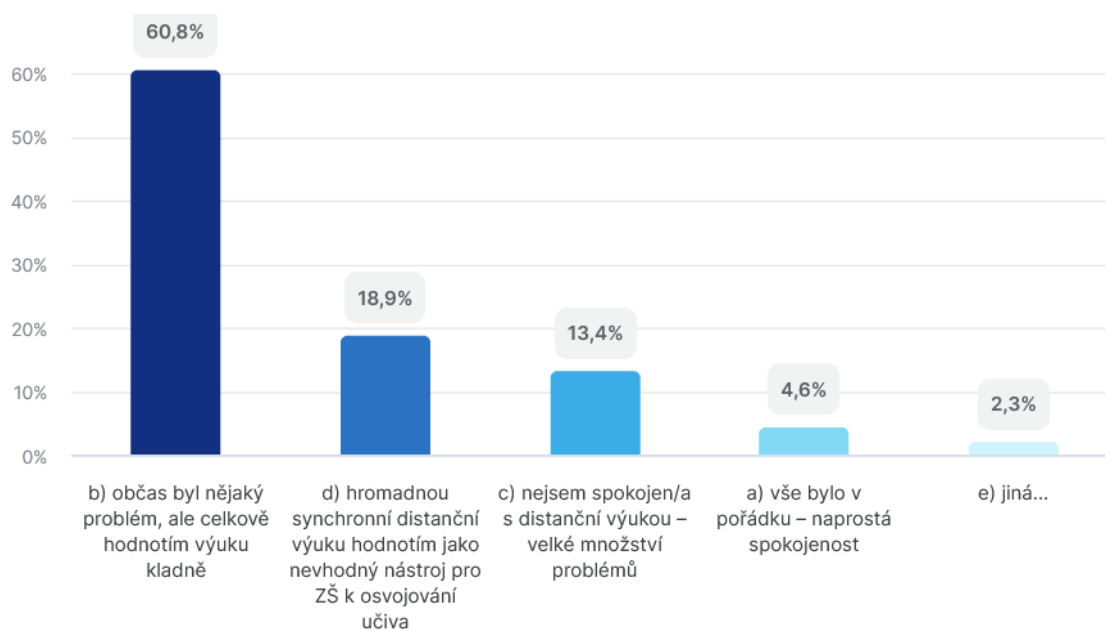


Zdroj<sup>61</sup>

<sup>61</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Další položka zjišťovala spokojenost respondentů s průběhem a zvládnutím distanční výuky. Především šlo o výsledky hromadné synchronní výuky. Je důležité zjišťovat postoje učitelů, protože jak již bylo popsáno v teoretické části, je to právě jejich ochota a schopnost komunikace se žáky i v takto složitém období, co může pomoci ke zvládnutí výuky. Je pozitivní, že přes 60 % respondentů hodnotí kladně tento způsob distanční výuky, i když se samozřejmě vyskytly různé problémy. Naopak překvapivě téměř 19 % tento způsob vnímá jako nevhodný k výuce žáků na ZŠ. Jistě by bylo přínosné dále se těmito pohledy zabývat a šetřit důvody těchto postojů. Velké množství problémů, a tím způsobenou nespokojenost, vyjádřilo 13 %. Pouze 4,6 % respondentů hodnotilo tento způsob vedení distanční výuky naprosto v pořádku. V možnosti vlastní odpovědi se vyjádřilo několik respondentů, že i když byla tato výuka náročná, tak po nezbytně nutnou dobu ji berou jako poměrně vhodný nástroj.

Graf 4: Spokojenost s průběhem a zvládnutím hromadné synchronní výuky

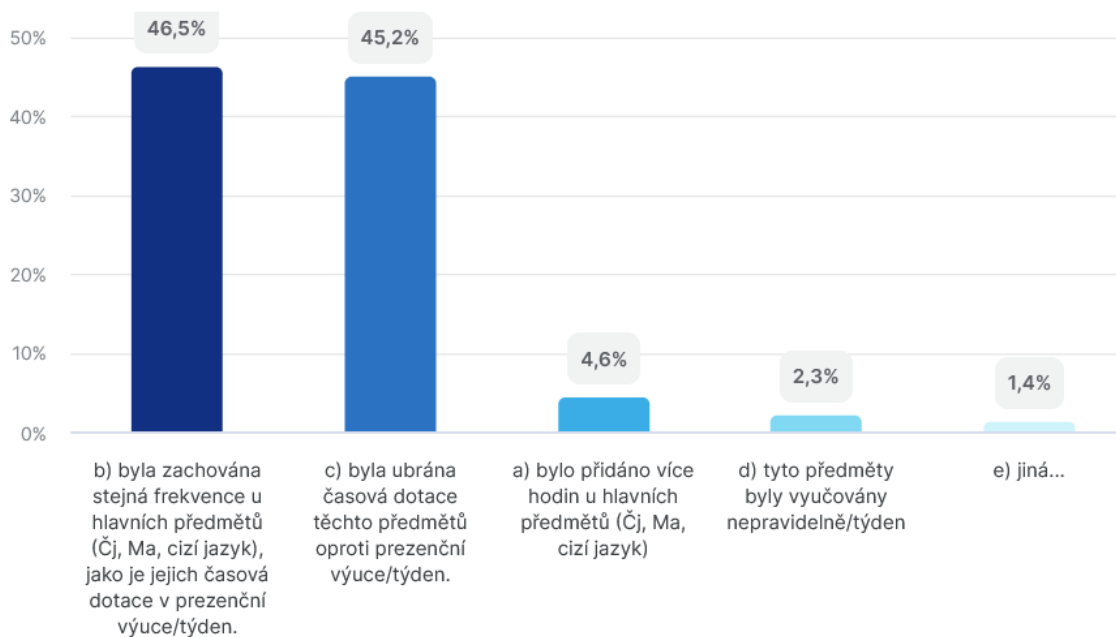


Zdroj<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Následující položka zjišťovala četnost hromadné synchronní výuky u hlavních předmětů. Šlo především o český jazyk, matematiku a cizí jazyk. Cílem bylo zjištění, zda tyto předměty byly vyučovány v rozsahu daném rozvrhem pro prezenční formu studia, nebo zda došlo k navýšení či snížení časové dotace v distančním vzdělávání. Jednalo se o rozsah hodin za týden. MŠMT doporučovalo v metodických pokynech právě zaměření na hlavní předměty. Z odpovědí je patrné, že týdenní frekvenci výuky těchto předmětů dle rozvrhu dodržovalo 46,5 % škol, ale naopak 45,2 % ubralo hodinovou dotaci těchto předmětů. Pouze 4,6 % přidalo u hlavních předmětů více hodin. Překvapivé je i zjištění, že 2,3 % škol tyto předměty vyučovaly nepravidelně. V možnosti další odpovědi se objevila výuka dle vlastního plánu a snížení výuky českého jazyka i matematiky o hodinu, ale cizí jazyk zůstal zachován v původním rozsahu.

Graf 5: Časová dotace synchronní výuky hlavních předmětů

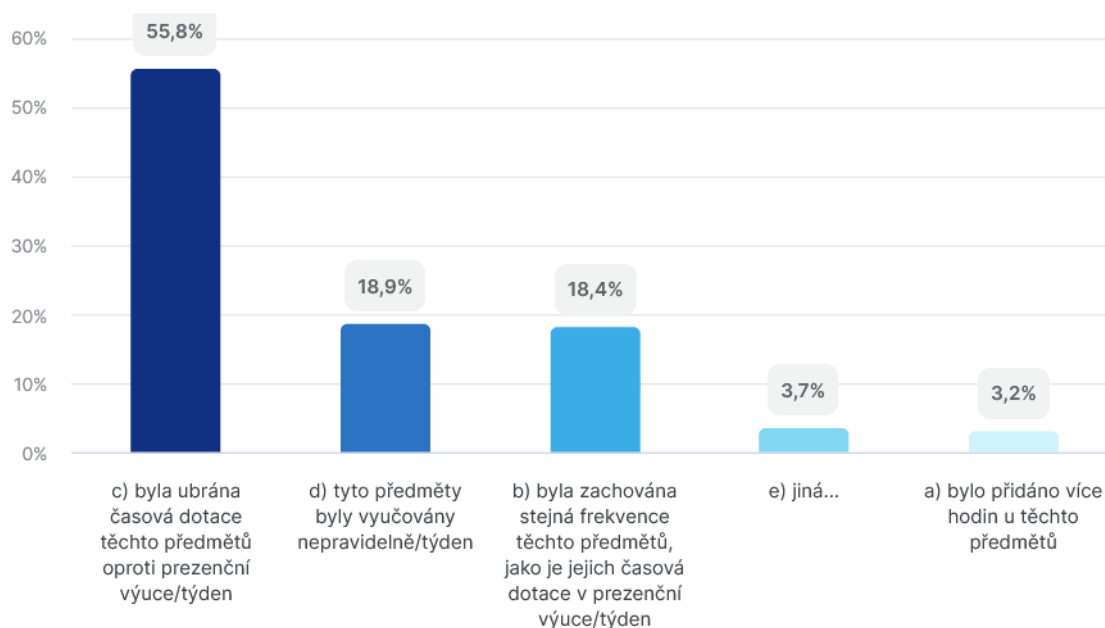


Zdroj<sup>63</sup>

<sup>63</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Další položka navazovala na předchozí a cílila na rozsah vyučovacích hodin u ostatních předmětů. Jak je vidět na grafu, v 55,8 % byla ubrána časová dotace těchto předmětů oproti jejich běžnému rozsahu v prezenční výuce. U 18,9 % dotázaných bylo jejich zařazování nepravidelné, ale 18,4 % ponechalo tyto předměty ve stejném rozsahu jako při běžné výuce. Naopak 3,2 % ještě přidala více hodin u těchto předmětů. V přidaných odpovědích se objevovalo úplné zrušení výuky výchov a omezení ostatních předmětů na jednu hodinu týdně.

Graf 6: Časová dotace synchronní výuky ostatních předmětů



Zdroj<sup>64</sup>

<sup>64</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)



Právě důležitost přímé komunikace mezi žákem a učitelem, která byla opakovaně zmíněna, vedla k další položce dotazníku. Je vždy vhodnější přímá individuální komunikace než hromadná, zvláště u žáků základních škol.

K této možnosti přistoupilo 46,5 % dotázaných, kdy dali možnost žákům domluvit si individuální komunikace v případě potřeby. Nastavená pravidelná možnost to ale nebyla. Zde by bylo jistě přínosné zjištění, jaké důvody vedly téměř polovinu dotázaných k pouhé možnosti, a ne pevně danému času. Jistě se najde dostatek žáků, kteří si sami netroufnou oslovit vyučujícího, ale pokud by tato možnost byla pravidelně zadána, tuto šanci na individuální přístup a následně i pomoc by dostal každý žák, bez ohledu na jeho ostych či zábrany.

Jak uvádí ve svém šetření Štech a Smetáčková: „*Pokud jde o komunikaci individuální, je podíl dětí takto komunikujících s vyučujícími podle rodičů následující: 7 % komunikuje denně, 23 % několikrát týdně, 19 % alespoň jednou týdně. V úhrnu tedy jde o necelou polovinu dětí (49 %) kontaktovaných individuálně alespoň jednou týdně či vícrát. I u této formy komunikace ovšem stojí za pozornost zmínit, že nikdy nebo téměř nikdy prý individuálně nebylo kontaktováno skoro 43 % respondentů, resp. jejich dětí.*“<sup>65</sup>

Zde uvádělo 18,4 % učitelů každodenní individuální komunikaci se žáky. Možnost pravidelné komunikace jednou týdně uvedlo 7,8 %, dvakrát týdně 5,1 %, třikrát týdně 5,1 % a čtyřikrát týdně 3,2 % respondentů. Celkově se tedy individuální komunikace týkala 39,9 % respondentů. V případě šetření mezi rodiči to bylo 49 % žáků.

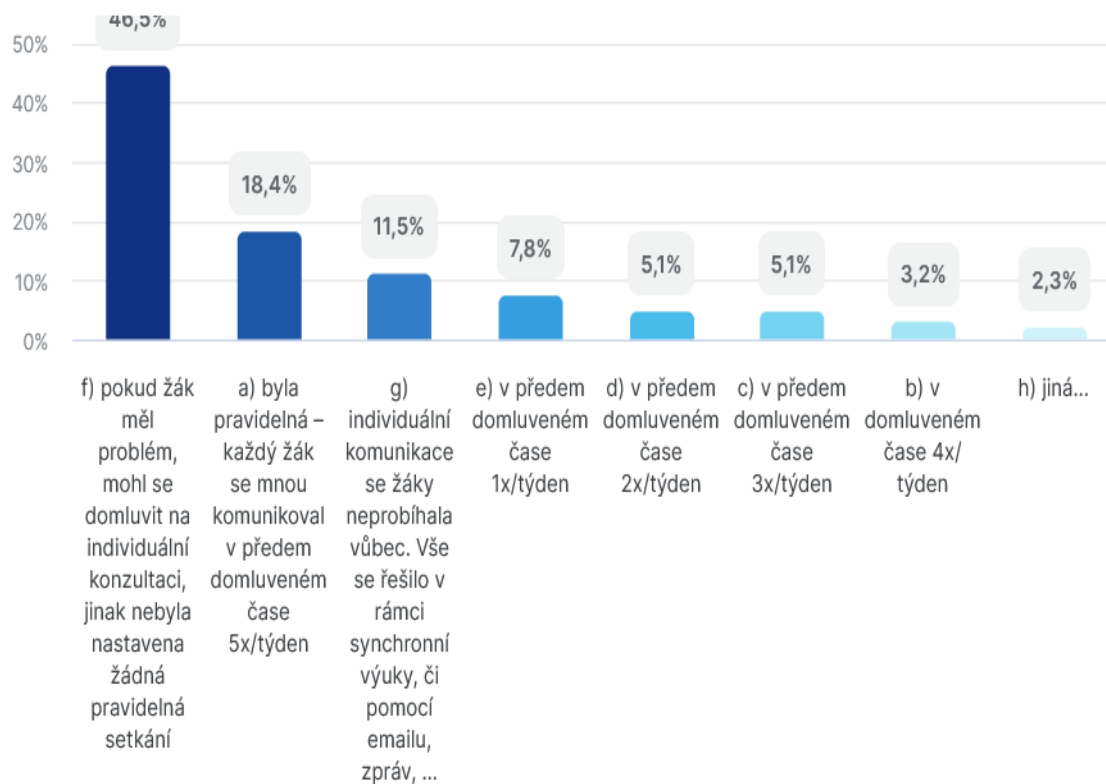
V 11,5 % případech žáci neměli žádnou možnost individuální komunikace s učitelem, vše se řešilo pouze při hromadné výuce. Také tento přístup asi není úplně v pořádku, protože ne každý je ochoten položit dotaz před celou třídou ani když je to v on-line prostředí. Bylo by jistě zajímavé provést další šetření, které by se zaměřilo právě na tyto respondenty odmítající individuální komunikaci.

V přidaných možnostech se objevila pravidelná setkání jednou týdně s celou třídou, ale zde šlo o učitele 2. stupně, kteří ne vždy vyučovali i vlastní třídu. Zazněla i pravidelná pedagogická intervence, ale bez rozepsané další individuální komunikace.

---

<sup>65</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica* [on-line]. 2021, 26(1), 9–38 [cit. 2022-05-22]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.pablikado.cz/dokument/fXCryOYfoxF5b28>

Graf 7: Četnost přímé individuální on-line komunikace se žáky

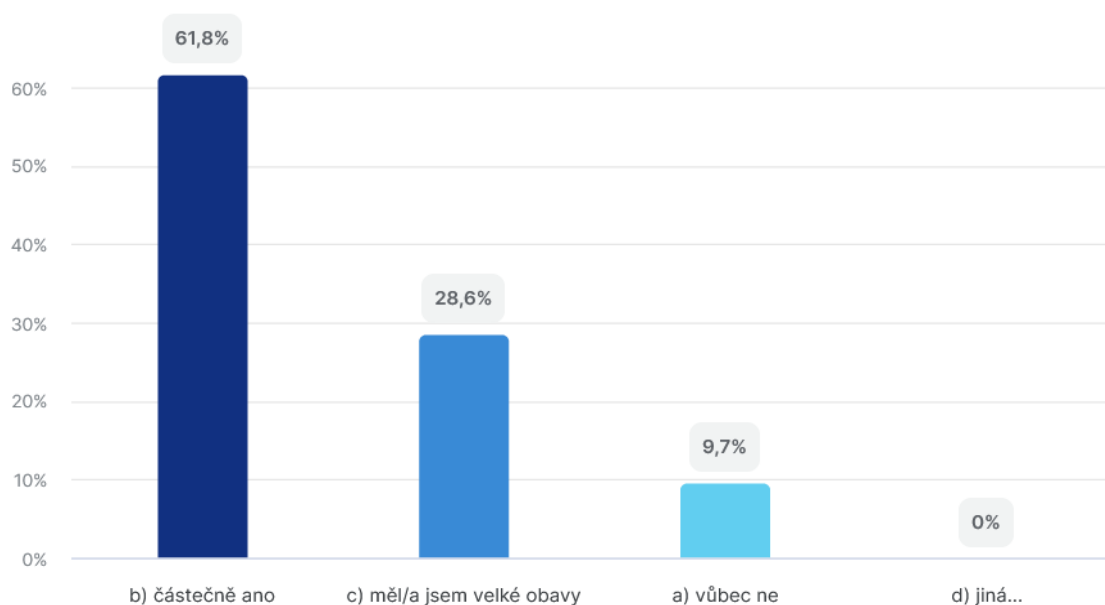


Zdroj<sup>66</sup>

<sup>66</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Následná položka zjišťovala obavy učitelů ze zhoršení studijních výsledků žáků v důsledku distanční výuky. Téměř 62 % uvedlo, že nějaké obavy měli. Velké obavy uvedlo dokonce 28,6 %, žádné pak 9,7 %. Tato položka reflektovala obavy rodičů, z dotazníkového šetření S. Štecha a I. Smetáčkové, kde 18 % rodičů dětí na 1. stupni ZŠ a celých 32 % rodičů dětí na 2. stupni ZŠ vyjádřilo obavy ze zhoršení výsledků vzdělávání svých dětí.<sup>67</sup> Dohromady tedy 50 % rodičů projevilo obavy, ale také 61,8 % učitelů. Zde se také otevírá prostor pro další šetření, zda je tento rozdíl důvodem podceňování samotných učitelů, když většina rodičů projevila důvěru ve zvládnutí situace, nebo zda mají učitelé relevantnější vhled do problematiky, a tudíž reálnější představy o důsledcích.

Graf 8: Obavy ze zhoršení školních výsledků žáků



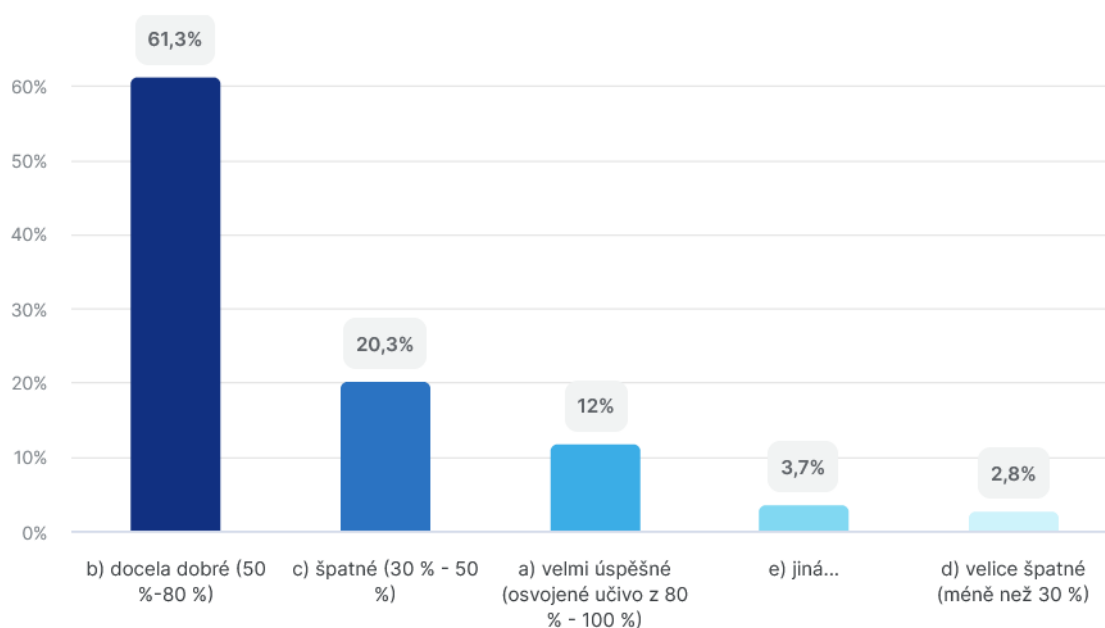
Zdroj<sup>68</sup>

<sup>67</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica* [on-line]. 2021, **26**(1), 9–38 [cit. 2022-05-22]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.pablikado.cz/dokument/fXCryrOYfoxF5b28>

<sup>68</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Navazující položka měla za cíl potvrdit či vyvrátit obavy učitelů. Šlo o hrubé zhodnocení výsledků žáků po návratu k prezenční výuce. Téměř stejné množství učitelů, 61,3 %, kteří měli částečné obavy o osvojení učiva, ohodnotilo toto osvojení jako docela dobré, tedy v rozsahu 50–80 %. Je to zajímavé zjištění, které možná v sobě skrývá riziko Golem efektu, nebo je opravdu postaveno na střízlivém odhadu našich učitelů. Větší upřesnění přinesou až přijímací zkoušky a další testování. Tato práce si ale neklade za cíl přesné měření osvojení učiva žáky. Velmi úspěšně hodnotí osvojení učiva 12 %, jako špatné, v rozsahu 30–50 % osvojení, pak 20,3 %. Opravdu velice špatné výsledky uvádí 2,8 % respondentů. V dalších možných odpovědích bylo uváděno, že primárně osvojení učiva je důsledkem přístupu jednotlivých žáků a jejich rodinného zázemí, tudíž vliv a dopad distanční výuky nevnímají jako ten nejdůležitější pro osvojení učiva.

Graf 9: Hodnocení osvojení učiva během distančního vzdělávání

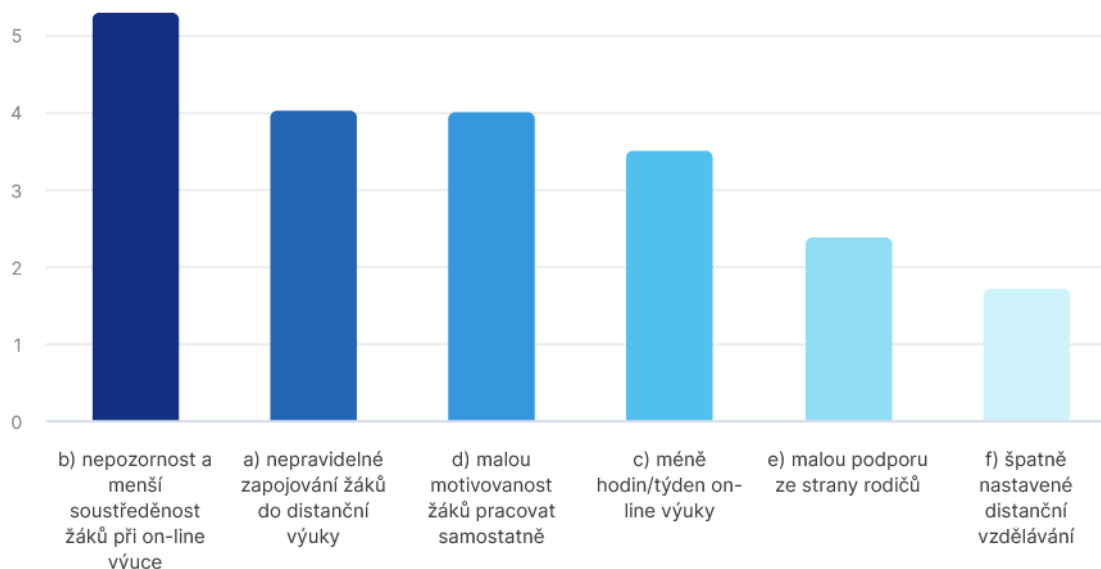


Zdroj<sup>69</sup>

<sup>69</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

V následující položce mělo dojít k seřazení případných důvodů, které mohou vést ke špatnému nebo nedostatečnému osvojení učiva žáky v době distanční výuky. Jako největší problém byla nejčastěji uváděna nepozornost a menší soustředění žáků při on-line vzdělávání. Téměř shodně je vnímáno nepravidelné zapojování žáků a nedostatečná motivovanost žáků pracovat samostatně. Učitelé cítí jako další důležitý problém i méně hodin výuky. Jako nejmenší příčiny vidí malou podporu ze strany rodičů a špatné nastavení distančního vzdělávání. Bylo by tedy vhodné podpořit motivaci žáků a více se zaměřit i na pravidelnost zapojování do výuky, což by mohlo být zlepšeno možná vhodnější komunikací s rodiči žáků.

Graf 10: Seřazení problémů ve vztahu k osvojení učiva

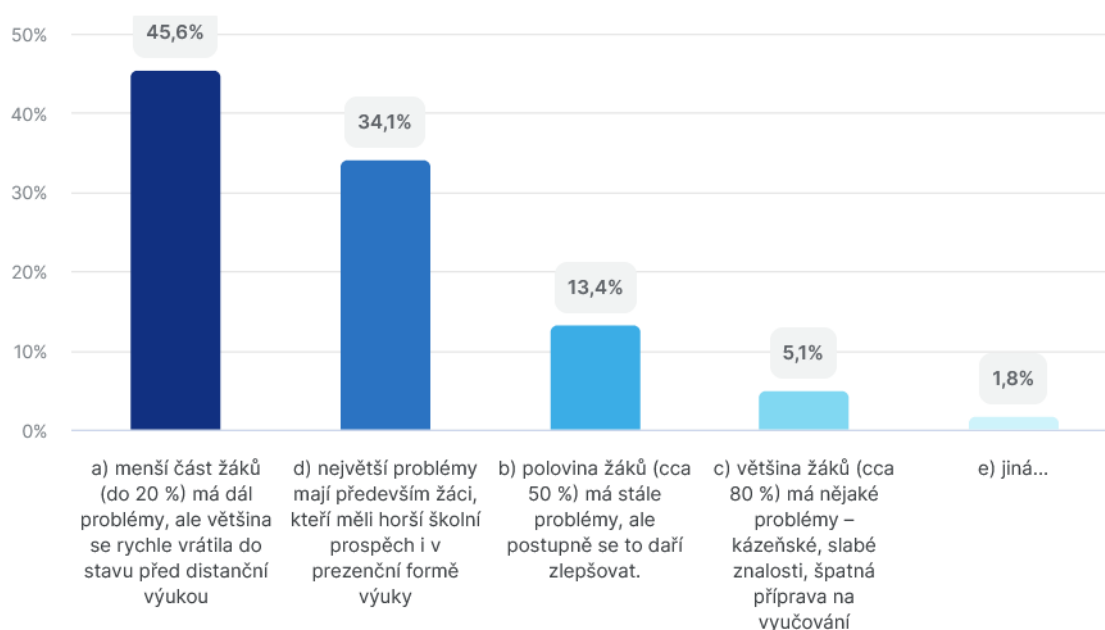


Zdroj<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Další položka zjišťovala, jaká je situace nyní, kdy uběhl delší čas od poslední povinné distanční výuky. Důsledky u menšího počtu žáků vnímá 45,6 %, ale zároveň souhlasí s tvrzením, že většina žáků případné výpadky již dohnala. Což se jeví jako poměrně optimistické. Žáci, kteří měli problémy v prezenční výuce si tyto problémy přenesli i do distanční výuky si myslí 34,1 % respondentů. U poloviny svých žáků vnímají problémy 13,4 % a 5,1 % si dokonce myslí, že většina žáků je negativně poznamenaná proběhlou distanční výukou. Vůbec žádné problémy s distanční výukou, ani z pohledu učitelů ani žáků bylo přidáno jako další odpověď.

Graf 11: Hodnocení situace po návratu k prezenční výuce

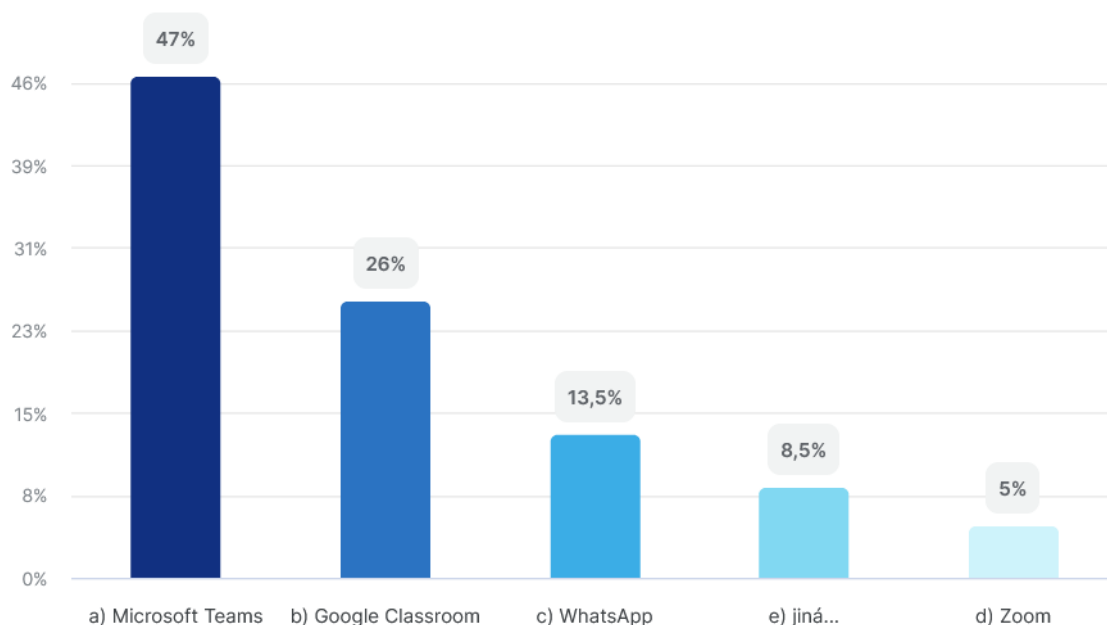


Zdroj<sup>71</sup>

<sup>71</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Důležitým aspektem při probíhajícím on-line vzdělávání je i platforma na které se odehrává. Právě vhodnost zvolené platformy, která má umožnit nejen přímou on-line komunikaci, ale nabídnout i vhodné prostředí k vedení výuky. Na toto šetření se zaměřila tato položka dotazníku. Jak je zřetelně vidět z grafu, nejčastější využívanou platformou byl Microsoft Teams – 47 %. Následoval Google Classroom – 26 % a WhatsApp – 13,5 %. Zoom využívalo pouze 5 % respondentů. Jako jiné byl uveden Skype – 8,5 %.

Graf 12: Nejčastěji využívané platformy k výuce a komunikaci

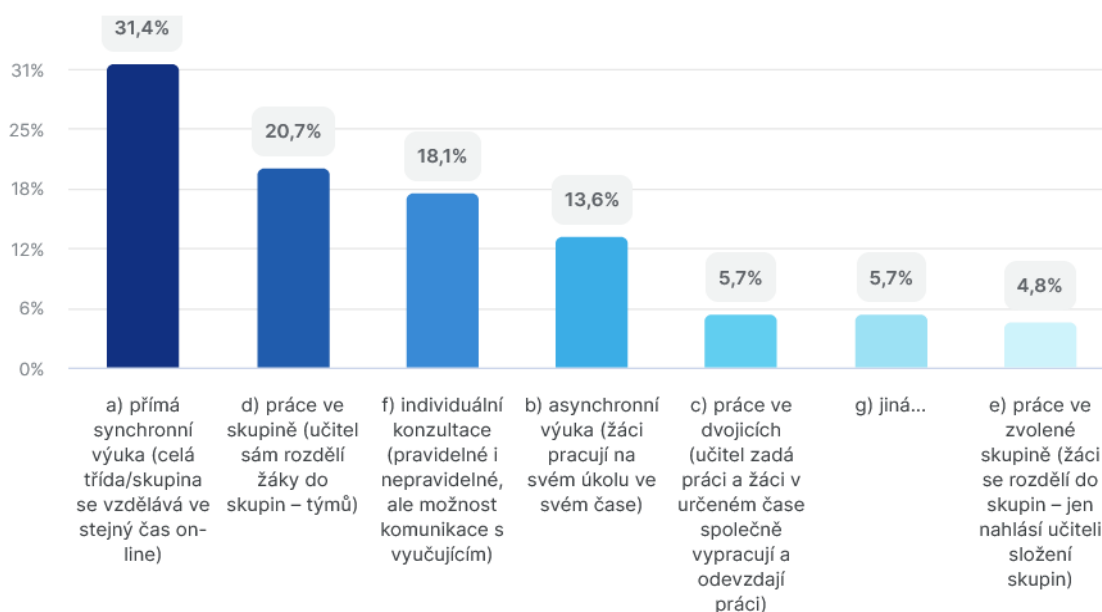


Zdroj<sup>72</sup>

<sup>72</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Jako další byl dotaz na nejefektivnější nástroj distanční výuky. Přes 31 % uvedlo přímou synchronní výuku, následovala práce ve skupině určené učitelem téměř 21 %. Jako nejvhodnější způsob označilo 18,1 % individuální konzultace. Což odpovídá předchozí položce, kdy uvedlo pravidelnou individuální konzultaci 18,4 %. Je tedy pravděpodobné, že ti učitelé, kteří umožnili žákům individuální konzultace hodnotí toto jako nejvhodnější nástroj distanční výuky. Vhodnost asynchronní výuky pro osvojení učiva uvádí jen 13,6 %. Práce ve žáky zvolené skupině bere jako vhodný nástroj na výuku pouze 4,8 %. Shodně 5,7 % zvolilo práci v učitelem zadaných dvojicích a jako jiné byly uvedeny kombinace různých možností.

Graf 13: Nejefektivnější nástroj distančního vzdělávání



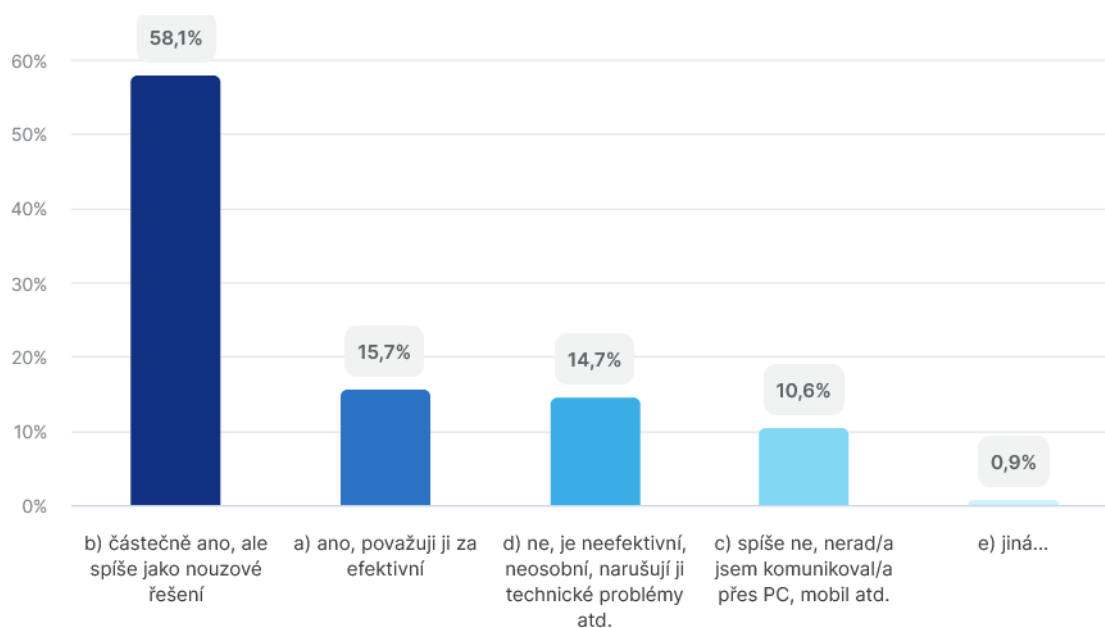
Zdroj<sup>73</sup>

<sup>73</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)



Dotaz na spokojenost s distanční výukou a on-line komunikací byl další položkou. Většina respondentů 58,1 % uvedla, že jsou částečně spokojeni, ale stále to vnímají jen jako nouzové řešení. Pouze 15,7 % považuje distanční výuku i komunikaci za efektivní a vhodnou. Naopak za neefektivní a neosobní ji bere 14,7 % – tedy jen o 1 % méně. Nerado komunikovalo nepřímo 10,6 %, ty tento způsob také neoslovil, ale vnímají ho o něco pozitivněji.

Graf 14: Spokojenost s distanční výukou a on-line komunikací

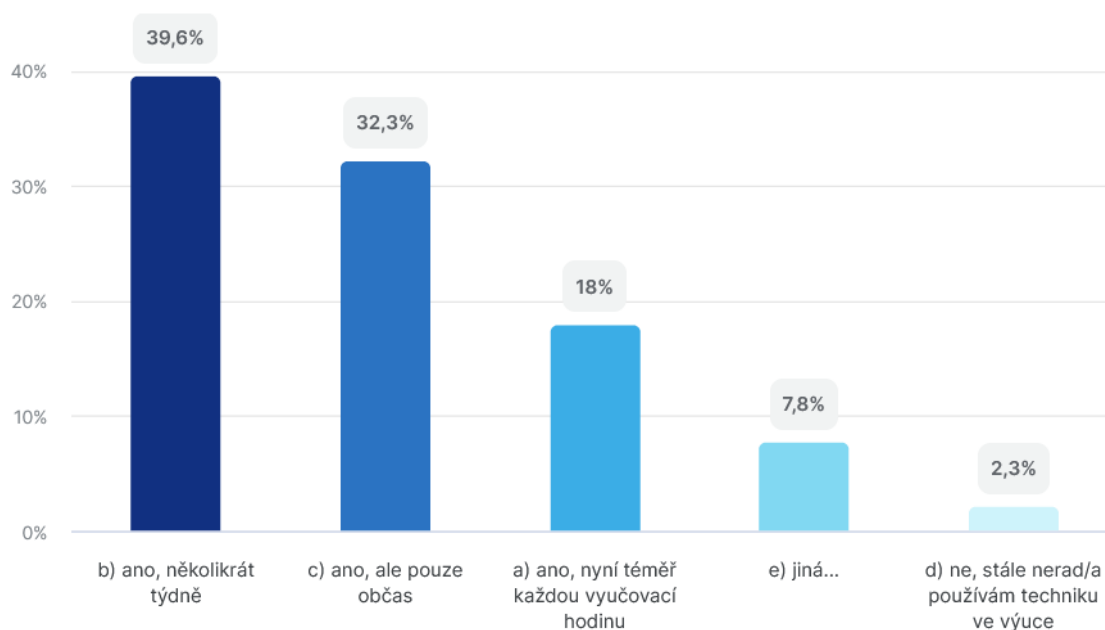


Zdroj<sup>74</sup>

<sup>74</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Právě předchozí položka ve které 58,1 % respondentů uvedlo částečnou spokojenost s distanční výukou i když vnímanou jako nouzové řešení, naznačovala větší ochotu využívání moderních technologií i v prezenční výuce. Zde tedy došlo k lehkému odklonu, protože pouze 39,6 % využívá moderní technologie a vzdělávací programy několikrát týdně. Pouze občas je zařadí 32,3 % dotázaných a jen 18 % je nyní využívá téměř každou vyučovací hodinu. Stále nerado používá techniku ve výuce 2,3 % respondentů. Z uvedených dalších odpovědí zaznělo nejčastěji, že je jich využíváno stejně často jako před distanční výukou. Následovalo ještě špatné internetové připojení a nedostatečné vybavení, které je příčinou menšího využívání moderních technologií.

Graf 15: Četnost využívání moderních technologií v prezenční výuce



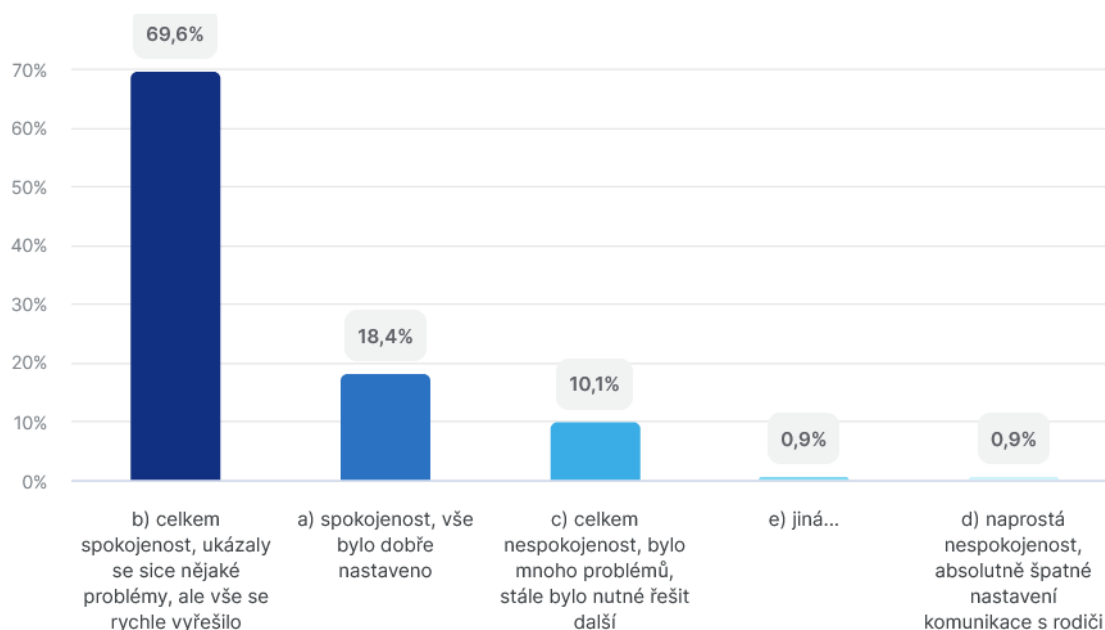
Zdroj<sup>75</sup>

<sup>75</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Tato položka opět navazovala na dotazníkové šetření S. Štecha a I. Smetáčkové a zaměřovala se na vnímání úspěšnosti předávání informací a celkovou komunikaci s rodiči žáků. Celkem spokojenost s jejím průběhem uvedlo 69,6 % a 18,4 % uvedlo naprostou spokojenost s nastavenou komunikací. Naopak nespokojených, kteří vnímali mnoho problémů s komunikací s rodiči bylo 10,1 % a pouze necelé 1 % uvedlo absolutní nespokojenost.

Jak uvádí Štech a Smetáčková: „*Komunikace mezi rodiči a vyučujícími tvoří kontext a mnohdy i podmínku efektivního žákovského učení.*“ Vyšlo jim, že komunikace mezi rodiči a učiteli byla výrazně častější než v době běžné výuky. V součtu 84 % rodičů uvedlo komunikaci a reakci učitelů na své otázky minimálně jednou týdně. Dobrý pocit z komunikace a informovanosti uvedlo celkem 71 % rodičů. Spokojenost spojenou s klidem a jistotou zvládnutí situace deklarovalo 67 % rodičů žáků 1. stupně a 55 % rodičů žáků 2. stupně.<sup>76</sup>

Graf 16: Spokojenost s komunikací s rodiči žáků



Zdroj<sup>77</sup>

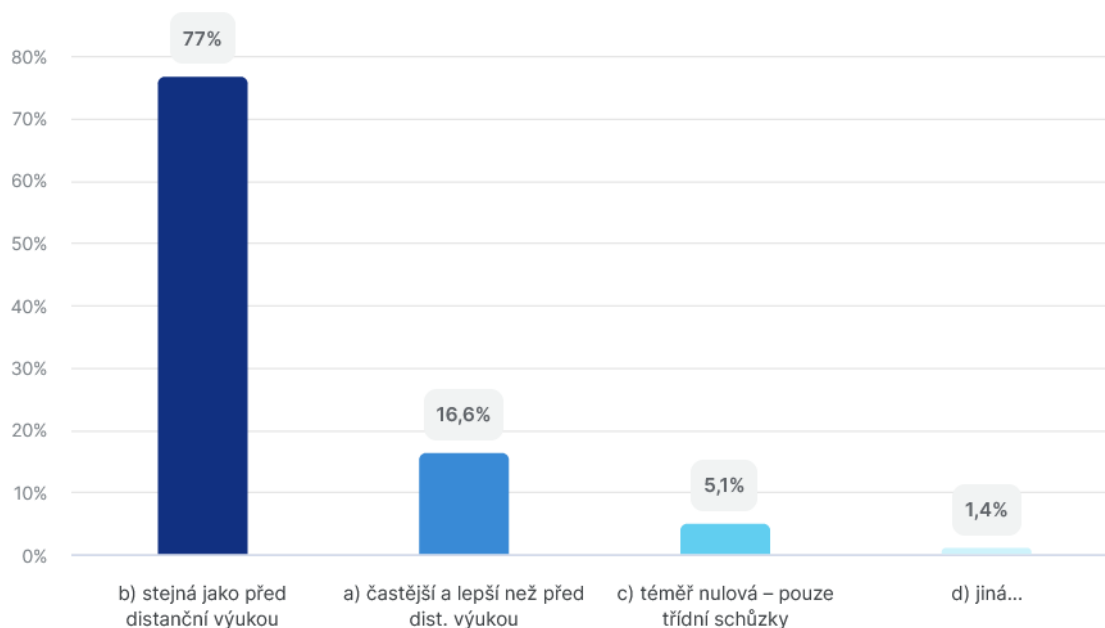
<sup>76</sup> SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica* [on-line]. 2021, 26(1), 9–38 [cit. 2022-05-22]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.pablikado.cz/dokument/fXCryrOYfoxF5b28>

<sup>77</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Předposlední položkou byla hledána odpověď, zda se komunikace s rodiči, která během distanční výuky byla častější a celkově jinak nastavena, nějak promítla i do další běžné prezenční výuky.

Většina respondentů, 77 %, uvedla, že komunikace se vrátila do stejného nastavení jako před distanční výukou. Tedy nenastaly žádné změny. Jako častější i lepší vnímá nyní komunikaci s rodiči 16,6 % učitelů. Což je určitě přínosné, protože na dobré klima i celkové vnímání školy má samozřejmě nezanedbatelný vliv postoj a přístup rodičů žáků. Ti mohou být šířiteli spokojenosti a podporujícího prostředí, ale stejně tak naopak důvodem nejrůznějších sporů probíhajících ve školách. U 5,1 % není nastavena komunikace žádná, pouze povinné svolání třídních schůzek. Zde by mělo začít hledání příčin takového postoje k rodičům. Těžko může škola očekávat podporu rodičů, když s nimi není schopna komunikovat. Jako vlastní odpověď byla přidána nemožnost hodnotit, protože respondent dostal jinou třídu, tudíž nelze porovnat komunikaci v době distanční výuky a po návratu k běžné výuce.

Graf 17: Komunikace s rodiči po návratu k prezenční výuce



Zdroj<sup>78</sup>

<sup>78</sup> Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Poslední položka zjišťovala, zda učitelé našli alespoň něco pozitivního na distanční výuce. Měli uvést 1–3 pozitivní poznatky. Položka nebyla povinná, přesto ji vyplnila více než polovina respondentů 68 %. Vzhledem k nastavení položky jako otevřené následovala úplná kategorizace odpovědí. Bylo zvoleno šest kategorií a kategorie „jiná odpověď“. Do té byly přidány odpovědi, které nic nového již nepřinesly.

Nejčastější odpovědí byl posun v používání moderních technologií a práce s nimi, a to u žáků i u učitelů – 89 %. Následovala větší samostatnost a zodpovědnost žáků – 65 %. V těsném závěsu byla efektivní komunikace s rodiči společně s možností vidět výuku svých dětí – 60 %. Práce z domova, více času na přípravu, klid i pro práci žáků – 47 %. Odpadající kázeňské problémy, soustředění jen na výuku a stoupající počet žáků, kteří se začali těšit do školy – 34 %. Vyskytly se i odpovědi, že distanční výuka nic pozitivního nepřinesla – dohromady 2,4 %.

## 7 DISKUSE

Výsledky práce, která měla za cíl odpovědět na výzkumný problém: „**Jak učitelé ZŠ hodnotí zpětně efektivitu přímé synchronní on-line výukové komunikace se žáky během distančního vzdělávání?**“ byly popsány v předchozí části. Pomocí sloupcového grafu a vyjádřeny v relativních hodnotách. Tento způsob zobrazení výsledků byl vybrán nejen pro větší přehlednost, ale i pro lepší srovnání s výsledky tematické zprávy vydané ČŠI k distančnímu vzdělávání na základních a středních školách. Tato zpráva reflektovala posuny, přístupy a zkušenosti škol rok po nástupu pandemie. Byla vydaná v březnu 2021 a potvrdila zlepšení technického zázemí škol a vybavenosti digitální technikou díky finanční intervenci ze strany státu.

Ve zprávě se uvádí snížení počtu škol, které organizují distanční výuku ve stejném rozsahu jako v prezenční výuce na méně než 10 %. V dotazníkovém šetření k této práci uvedlo přes 45 % snížení časové dotace u hlavních předmětů a u vedlejších předmětů to bylo přes 55 %. U hlavních pak stejnou časovou dotaci ponechalo přes 46 %, ale v dalších předmětech jen 18,4 %. Je tedy zřejmé, že nejčastěji došlo k snížení časové dotace u vedlejších předmětů, ale i zde se objevuje vysoký počet učitelů, kteří ponechali stejný rozsah jako v prezenční formě. Rozdílné výsledky mohou být způsobené jednak velikostí výzkumného vzorku, rozdílným přístupem k zadavateli výzkumu a také časem, ve kterém výzkum proběhl.

ČŠI dále upozorňuje, že jen málo škol systematicky komunikovalo s rodiči žáků o distančním vzdělávání a snažilo se najít nejlepší model pro všechny. Je důležité zmínit, že od počátku pandemie a plošného uzavření všech škol a školských zařízení je vhodná komunikace opravdu středobodem úspěchu. Jde nejen o komunikaci mezi žákem a učitelem, ale i mezi učitelem a rodičem, učiteli a vedením škol. Tady je vždy co zlepšovat, ale v běžné prezenční výuce se dokážou některé nedostatky v komunikaci ještě vykompenzovat neverbální komunikací například pohledem, gestem, mimikou atd. To vše ale distanční výuka a komunikace on-line velmi drasticky omezila. O to víc bylo důležité opravdu hledat možnosti, jak komunikovat, a naopak bylo nutné komunikovat s ostatními účastníky vzdělávání v daleko větší míře. Tady inspekce zjistila, že jen málo škol se zabývalo zpětnou vazbou od rodičů. Stejně tak i nízká kvalita komunikace s rodiči je překážkou v zjišťování případných problémů. Právě díky komunikaci s rodiči bylo upraveno nastavení distančního vzdělávání u více než 50 % ZŠ. Naopak v dotazníku většina učitelů vyjádřila celkem spokojenost a úplnou spokojenost – celkem

88 % s komunikací s rodiči. Možný rozdíl může být způsoben i rozdílným vnímáním pojmu „spokojenost s komunikací“, nebo i posunem ke kterému došlo v průběhu času.

Nečekaným zjištěním inspekce bylo časté nezapínání kamer při výuce, a to jak ze strany žáků, tak i učitelů. Jak bylo popsáno v teoretické části práce, neverbální komunikace i oční kontakt tvoří nedílnou součást pedagogické komunikace. Právě nemožnost vizuálního kontaktu dělá distanční výuku ještě náročnější. Na nedostatečné zvládnutí specifik distančního vzdělávání upozorňuje dále zpráva, ale dle jejich šetření učitelé uvádějí toto zvládnutí jako úspěšné. Také v dotazníku projevilo částečnou spokojenost s distanční výukou přes 58 %. To rozhodně nenaznačuje, že by v současné době vnímali učitelé nějaké velké nedostatky ve svém přístupu k distančnímu vzdělávání.

Zpráva upozorňuje na dosažení výrazného pokroku ve využívání digitálních technologií ze strany učitelů a ke zvýšení jejich digitálních kompetencí. To také uváděli učitelé v dotazníku jako nejčastější pozitivum distančního vzdělávání – 89 %. Stejná shoda nastala i ve výběru platformy nejčastěji využívané k synchronní on-line výuce a komunikaci, v obou šetřeních je to Microsoft Teams – okolo 50 %.

V dotazníku byla jako nejefektivnější nástroj pro osvojení učiva označena přímá synchronní výuka – 31,4 % respondentů. Inspekce naopak uvádí, že problematická aktivizace žáků v distančním vzdělávání je ještě umocněna většinovým využíváním synchronní on-line výuky. Doporučuje práci ve skupinách a ve dvojicích, to se ale dělo jen v průměru v 6 % a 4 % sledovaných hodin. V dotazníku se ale učitelé o práci ve skupině vyjádřili jako o nevhodnějším nástroji – skoro ve 21 %. Individuální komunikaci označilo 18,1 % a asynchronní výuku 13,6 % respondentů. Zde mohlo dojít k posunu právě z důvodu dlouhotrvající distanční výuky a tím k rozšíření povědomí o efektivitě jednotlivých metod a přístupů.

K vytvoření komplexnějšího náhledu na dopady distanční výuky na osvojení učiva u žáků bylo zaměřeno několik dalších položek dotazníku. Šlo především o zjišťování rozsahu obav samotných učitelů. Zde uvedlo celkem 90,4 % respondentů částečné až velké obavy. To naznačuje poměrně vysokou nedůvěru v efektivitu distanční výuky a jistě by bylo přínosné dál zkoumat příčiny vedoucí k těmto postojům. Další položka zjišťovala právě naplnění těchto očekávání po návratu žáků k prezenční výuce. Docela dobré osvojení učiva (50–80 %) uvedlo 61,3 % respondentů, špatné (30–50 %) uvedlo 20,3 %, velmi úspěšné (80–100 %) 12 % a jen pouhých 2,8 % uvedlo velice špatné osvojení učiva. Je tedy patrné, že obavy a negativní očekávání se úplně

nenaplnily. Ani v běžné prezenční výuce nedochází k absolutnímu osvojení učiva každým žákem ve třídě, a proto nelze očekávat, že v distanční výuce k tomu najednou docházet začne.

Největším problémem, který má vliv na horší vzdělávací výsledky žáků v on-line vzdělávání, bylo v dotazníku respondenty uvedeno nepozornost a menší soustředění. To odpovídá i zjištění ČŠI, která upozorňuje právě na malé zapojování a aktivování žáků v synchronní on-line výuce. Zde se naplno ukazuje důležitost přítomnosti učitele i spolužáků, kteří společně vytváří tu správnou sociální podporu, kooperaci i vhodný tlak, který je součástí efektivní pedagogické komunikace i dobrého klima třídy. Určitě by mělo být cílem dalších šetření hledání příčin snížení četnosti komunikace i mezi samotnými učiteli, jak zjistila ČŠI. Právě vzájemná podpora, předávání zkušeností mezi učiteli pomáhá s vytvořením dobrého klima ve sborovnách, a to se následně přenáší i do tříd. Důraz na pravidelnou, přátelskou a podporující komunikaci by mělo klást každé vedení školy. Jedině tak se povede škole nastavit co nejlepší podmínky pro vzdělávání žáků, a to bez ohledu na formu výuky.<sup>79</sup>

V současné době probíhá další dotazníkové šetření, které je součástí probíhající kontrolní akce Nejvyššího kontrolního úřadu. Cílem je zjišťování pohledu učitelů, ředitelů a rodičů žáků na digitální vzdělávání na ZŠ. Mnoho položek z dotazníku koresponduje s položkami vytvořenými pro potřeby výzkumu k této práci. Bude tedy zajímavé porovnání výsledků, k jakým NKÚ dojde po uzavření a zveřejnění závěrů z výzkumu.

Je tedy zřejmé, že stát prostřednictvím svých orgánů má zájem zmonitorovat současnou situaci na základních školách, a to jak z pohledu zvládnutí distanční výuky, tak i efektivnosti využitých finančních prostředků státu i EU. Minulé dva roky posunuly všechny školy neuvěřitelně právě v rozvoji a osvojení digitálních kompetencí, což se vždy uvádělo v dlouhodobých vzdělávacích strategiích státu, ale až do teď se nikdy plošně nedařilo realizovat. V důsledcích pandemických opatření pro školy je tedy možné nalézt i pozitiva, a tím je plošné vybavení všech škol moderními technologiemi i zlepšení úrovně v jejich ovládnutí jak u učitelů, tak i u žáků.

---

<sup>79</sup> PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. *Česká školní inspekce* [on-line]. 2021, 15/03/2021, 2021, 59 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zakladnich>



## 8 ZÁVĚR

V teoretické části práce byli popsáni všichni účastníci vzdělávání na základních školách včetně prostředí, které umožňuje vyučovací proces vhodně a efektivně realizovat. Dále byla podrobně popsána i samotná komunikace, včetně chyb a problémů objevujících se při jejím špatném realizování. Schopnost správně komunikovat nám není vrozená, a je tedy nutné se jí učit stejně, jako jiným dovednostem. Právě jejím zásadním dopadem na výuku se také zabývala teoretická část. Její nedílnou součástí v pedagogické komunikaci je i neverbální složka, která velmi chyběla při přechodu na distanční formu výuky.

V empirické části práce došlo k dotazníkovému šetření ve snaze zjistit přímo od učitelů, jak celou distanční výuku a její dopady na osvojování učiva vnímají. I když většina oslovených učitelů projevila obavy ze zhoršení výsledků žáků, po návratu k prezenční výuce se toto potvrdilo jen u malé části respondentů. Naprostá většina uvedla, že míra osvojení učiva je poměrně dobrá, což je možné srovnat s prezenční výukou, kdy také není samozřejmostí naprosté osvojení učiva u všech žáků.

Samotným cílem práce pak bylo zjištění postojů učitelů k distančnímu vzdělávání a jeho dopadům na osvojení učiva žáky. Již před pandemií se objevovaly snahy o změny v možnostech absolvování povinného základního vzdělávání. Jednak šlo o domácí vzdělávání, které od školního roku 2013/2014 bylo umožněno i žákům druhého stupně ZŠ po splnění podmínek stanovených školským zákonem. Další možností, kromě různých typů alternativních škol, se jevilo jako částečné řešení právě distanční vyučování. I z pohledu ekonomiky, kdy školy ušetří velké částky z rozpočtu za energie, vodu, hygienické potřeby a další vybavení, pokud by se žáci mohli vzdělávat i distanční formou, se tato možnost mohla ukazovat celkem zajímavá. Současná zkušenost s distanční výukou v rozsahu téměř dvou školních let umožnila největší experiment, který byl realizován v našem školství za celou dobu jeho trvání. Nikdy dříve nedošlo k absolutnímu uzavření všech školských zařízení jako v minulých letech. Mateřské školy se vrátily k běžnému režimu dříve, ale i ony se musely zapojit do online vzdělávání předškolních dětí, pro které je poslední školní rok docházky povinný. Učitelé, rodiče i samotní žáci si mohli vyzkoušet co obnáší distanční vzdělávání a drtivá většina dospěla k závěru, že jediná správná cesta je prezenční vzdělávání.

Lze tedy konstatovat, že učitelé se s výukou v distanční formě sice sžili a dokázali ji nastavit tak, aby nedocházelo ke zbytečným problémům při výuce žáků, ale

většina ji vždy brala jen jako nouzové řešení v těžké době. Je však nesporné obrovské zlepšení digitálních kompetencí jak u učitelů, tak samotných žáků, což je možné vnímat jako přínos této složité situace.

Šance využít tuto novou zkušenost, která zatím ještě stále rezonuje ve většině učitelů, byla dalším důvodem k výběru tohoto tématu. Právě ona nelehká doba nastavila zrcadlo celé naší společnosti. Ukázalo se, jak se lidé stále dokážou semknout a pomoci si navzájem, ale bohužel čas, únava a špatná komunikace ze strany vlády, úřadů, škol atd. postupně měnila toto pozitivní klima v naší společnosti. Čím dál častěji se začalo objevovat agresivní jednání, vulgární vyjadřování a napadání všech, kdo projeví odlišný názor. To byl i poslední důvod k výběru tématu – opět připomenout lidem, jak důležité je věcně, slušně a ohleduplně komunikovat nejen mezi sebou, ale i v on-line prostředí. Mnoho lidí se utvrzovalo v dojmu, že moderní technologie nahradí nejen mezilidský kontakt, ale mohou plnit zábavnou a vzdělávací funkci. Právě nucené izolace a lockdown nám ukázaly, jak veliký to byl omyl. Ani jednu z očekávaných funkcí tyto technologie nedokázaly splnit, pokud byl člověk odkázaný jen a pouze na jejich využívání.

Člověk jako tvor společenský může pouze ve společnosti ostatních dosáhnout maximálního rozvoje své osobnosti, je tedy dobré neztrácet tento fakt ze zřetele a brát moderní technologie stále jako „dobrého sluhu“. Nelze zavírat oči před měnícím se světem, je potřeba vychovávat a vzdělávat žáky pro budoucnost, ale stále by všichni, kteří se podílejí na tomto procesu měli mít na paměti, že ta budoucnost nemá být jen vize lukrativního zaměstnání, ale především pohodového soužití všech generací a individualit.

Právě současná situace ovlivněna pandemií a následně ozbrojeným konfliktem na Ukrajině nám ukázala, jak zásadní je lidskost, komunikace, pochopení a tolerance. Stejně tak se do povědomí všech opět připomnělo to, že šťastný a spokojený život nedělá množství zakoupených věcí, ale ty nejzákladnější hodnoty, jako je zdraví a bezpečí. Je tedy zodpovědností nás všech, aby v zájmu zachování žitelné budoucnosti jsme vedli žáky k osvojení těchto hodnot a postojů a dokázali dostat slušnost a respekt i do on-line prostředí. I k tomu měla posloužit celá distanční výuka a komunikace na dálku, protože digitální kompetence neznamená jen schopnost používat moderní technologie, ale i naučit se pohybovat bezpečně a zodpovědně v on-line prostředí.

V současné době se nejaktuálněji řeší situace s příchodem desetitisíců dětských uprchlíků, které bude nutné od září umístit do základních škol. Hledají se možná řešení,

kteřá by umožnila navýšit kapacity škol, ale zároveň je nutné brát ohled i na možnosti učitelů a udržitelnost kvality samotné výuky. Tím, že stát umožnil zakoupení moderních technologií každé škole, která měla do té doby problém s vybavením na výuku informatiky a dalších předmětů, má nyní již každá škola vybavení, které umožní kvalitně provozovat distanční výuku. Je tedy možné, že distanční vzdělávání by se mohlo ukázat jako jedním z možných řešení této složité situace. Právě předchozí zkušenost s tímto typem výuky a kvalitní vybavenost každé školy by mohla v této situaci rychle a efektivně pomoci. Mohlo by jít o částečný přechod v některých předmětech, nebo rotační výuku celých tříd například po týdnech a mnoho dalších možností. Nejsou známa přesná čísla kolik uprchlíků bude chtít v České republice zůstat, a proto lze jen těžko realizovat finančně i časově náročné projekty, jako jsou přestavby či stavby celých školních budov.

Až budoucnost tedy ukáže, zda kapitola zvaná „distanční výuka“ napsala poslední stránku a všichni rádi obrátíme list, nebo zda bude ještě další pokračování. Určitě vzhledem k vynaloženým finančním prostředkům a obrovskému úsilí všech účastníků by bylo jistě přínosem dál využívat moderní technologie v celém jejich možném rozsahu.

## 9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použité literatury

- AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN isbn80-7178-907-0.
- BABUŠOVÁ, Gabriela. *Evoluce komunikačních činností v teorii a praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-774-8.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2019. ISBN 978-80-7496-344-5.
- ČAPEK, Robert. *Uč jako umělec: malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020. ISBN 978-80-7555-105-4.
- ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.
- ČERNÝ, Michal. *Pedagogicko-psychologické otázky on-line vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8925-9.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
- HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-364-1.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANOUŠEK, Jaromír. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4295-3.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

JUKLOVÁ, Kateřina, Irena LOUDOVÁ, Radka SKORUNKOVÁ, Eva ŠVARCOVÁ a Jindra VONDROUŠOVÁ. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-427-4.

KAPOUN, Pavel. *Média ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra informačních a komunikačních technologií, 2013. ISBN 978-80-7464-399-6.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.

MERTIN, Václav, Zdeňka ŽANETOVÁ, Lenka KREJČOVÁ a Daniela VODÁČKOVÁ. *Jak správně pracovat se třídou. Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-87553-26-8.

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

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-391-0.

STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.

SVATOŠ, Tomáš. *Sociální a pedagogická komunikace. Teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2005. ISBN 80-7248-292-0.

SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8462-9.

ŠEĐOVÁ, Klára, Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, Roman ŠVAŘÍČEK, Martin SEDLÁČEK, Martin MAJCÍK a Jana NAVRÁTILOVÁ. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9529-8.

ŠPAČKOVÁ, Alena. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1704-2.

VALIŠOVÁ, Alena. *Komunikace a vzájemné porozumění: hry pro dospívající*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0842-6.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi: výsledky partikulárních výzkumných šetření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3989-1.

### Seznam použitých internetových zdrojů

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Desatero pro efektivní distanční výuku v době karantény. [on-line]. [cit. 2021-12-21]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/ceska-skolni-inspekce-vydala-desatero-pro-efektivni-distanzni-vyuku-v-dobe-karanteny/>

FREY, Carl Benedikt a Michael OSBORNE. *The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation?* [on-line]. Oxford, 2013 [cit. 2021-11-21]. Academic publication. University of Oxford. Dostupné z: <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/publications/the-future-of-employment/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [on-line]. [cit. 2021-08-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/pravni-predpisy>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. [on-line]. [cit. 2021-12-22]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [on-line]. [cit. 2021-08-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [on-line]. [cit. 2021-09-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56005/>

PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. *Česká školní inspekce* [on-line]. 2021, 15/03/2021, **2021**, 59 [cit. 2022-05-28]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distanzni-vzdelavani-v-zakladnich>

SMETÁČKOVÁ, Irena a Stanislav ŠTECH. Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: co ukázalo uzavření škol? *Studia paedagogica* [on-line]. 2021, 26(1), 9-38 [cit. 2022-05-22]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://www.pablikado.cz/dokument/fXCryrOYfoxF5b28>

*Statistická ročenka školství* [on-line]. [cit. 2022-05-18]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/pravni-predpisy>

## 10 SEZNAM GRAFŮ

|   |    |
|---|----|
| Graf 1: Délka praxe.....  | 43 |
| Graf 2: Učitel – učitelka.....  | 44 |
| Graf 3: Pracovní zařazení respondenta .....                               | 45 |
| Graf 4: Spokojenost s průběhem a zvládním hromadné synchronní výuky ..... | 46 |
| Graf 5: Časová dotace synchronní výuky hlavních předmětů .....            | 47 |
| Graf 6: Časová dotace synchronní výuky ostatních předmětů .....           | 48 |
| Graf 7: Četnost přímé individuální on-line komunikace se žáky .....       | 50 |
| Graf 8: Obavy ze zhoršení školních výsledků žáků.....                     | 51 |
| Graf 9: Hodnocení osvojení učiva během distančního vzdělávání.....        | 52 |
| Graf 10: Seřazení problémů ve vztahu k osvojení učiva .....               | 53 |
| Graf 11: Hodnocení situace po návratu k prezenční výuce .....             | 54 |
| Graf 12: Nejčastěji využívané platformy k výuce a komunikaci.....         | 55 |
| Graf 13: Nejefektivnější nástroj distančního vzdělávání .....             | 56 |
| Graf 14: Spokojenost s distanční výukou a on-line komunikací .....        | 57 |
| Graf 15: Četnost využívání moderních technologií v prezenční výuce.....   | 58 |
| Graf 16: Spokojenost s komunikací s rodiči žáků .....                     | 59 |
| Graf 17: Komunikace s rodiči po návratu k prezenční výuce.....            | 60 |



## 11 SEZNAM ZKRATEK

|        |  |
|--------|--|
| ČŠI    | Česká školní inspekce                              |
| EU     | Evropská unie                                      |
| MŠ     | Mateřská škola                                     |
| MŠMT   | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy       |
| NKÚ    | Nejvyšší kontrolní úřad                            |
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| ŠVP    | Školní vzdělávací program                          |
| ZŠ     | Základní škola                                     |

## Příloha 1

### Dotazník pro učitelky a učitele základních škol 1. i 2. stupně

Vážená paní učitelko, pane učiteli,

ráda bych Vás požádala o objektivní a pravdivé vyplnění dotazníku, který tvoří 18 otázek. Většina je polouzavřená z důvodu Vašeho možného vyjádření jiné odpovědi. Cílem je zjištění spokojenosti s distanční formou vzdělávání i její efektivitou na základních školách. Vyhodnocení dotazníku bude použito pouze jako součást mé diplomové práce. Dotazník je samozřejmě zcela anonymní, nebudou zde uváděny žádné identifikační údaje.

Velice si vážím každé odpovědi a předem Vám děkuji za váš čas a ochotu.

Lenka Soukupová

Studentka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy

Obor: Pedagogika

#### 1) Délka praxe:

- a) 1–5 let
- b) 5–10 let
- c) 10–15 let
- d) 15–20 let
- e) 20 a více

#### 2) Vyučujete na:

- a) 1. stupni ZŠ
- b) 2. stupni ZŠ

#### 3) Učitel – učitelka

#### 4) Jaká je Vaše spokojenost s průběhem a zvládnutím distanční výuky na ZŠ?

Jedná se o hromadnou synchronní výuku.

- a) vše bylo v pořádku – naprostá spokojenost
- b) občas byl nějaký problém, ale celkově hodnotím výuku kladně
- c) nejsem spokojen/a s distanční výukou – velké množství problémů
- d) hromadnou synchronní distanční výuku hodnotím jako nevhodný nástroj pro ZŠ k osvojování učiva
- e) jiné

**5) Jak častá byla hromadná synchronní výuka hlavních předmětů (Čj, Ma, cizí jazyk) /týden?**

- a) bylo přidáno více hodin u hlavních předmětů (Čj, Ma, cizí jazyk)
- b) byla zachována stejná frekvence u hlavních předmětů (Čj, Ma, cizí jazyk), jako je jejich časová dotace v prezenční výuce/týden
- c) byla ubrána časová dotace těchto předmětů oproti prezenční výuce/týden
- d) tyto předměty byly vyučovány nepravidelně/týden
- e) jiné

**6) Jak častá byla hromadná synchronní výuka ostatních předmětů (kromě Čj, Ma, cizího jazyka a výchov) /týden?**

- a) bylo přidáno více hodin u těchto předmětů
- b) byla zachována stejná frekvence těchto předmětů, jako je jejich časová dotace v prezenční výuce/týden
- c) byla ubrána časová dotace těchto předmětů oproti prezenční výuce/týden
- d) tyto předměty byly vyučovány nepravidelně/týden
- e) jiné

**7) Jak častá byla přímá individuální komunikace on-line se žáky/týden?**

- a) byla pravidelná – každý žák se mnou komunikoval v předem domluveném čase 5×/týden
- b) v domluveném čase 4×/ týden
- c) v předem domluveném čase 3×/týden
- d) v předem domluveném čase 2×/týden
- e) v předem domluveném čase 1×/týden
- f) pokud žák měl problém, mohl se domluvit na individuální konzultaci, jinak nebyla nastavena žádná pravidelná setkání
- g) individuální komunikace se žáky neprobíhala vůbec, vše se řešilo v rámci synchronní výuky, či pomocí emailu, zpráv
- h) jiné

**8) Měli jste obavy ze zhoršení školních výsledků vašich žáků?**

- a) vůbec ne
- b) částečně ano
- c) měl/a jsem velké obavy
- d) jiné

**9) Jak vnímáte (hodnotíte) osvojení učiva žáky během distančního vzdělávání – jako:**

- a) velmi úspěšné (osvojené učivo z 80–100 %)
- b) docela dobré (50–80 %)
- c) špatné (30–50 %)
- d) velice špatné (méně než 30 %)
- e) jiné

**10) Seřad'te problémy při distanční výuce tak, jak vnímáte jejich dopad na osvojení učiva. Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1. – nejdůležitější, poslední – nejméně důležitá)**

- a) nepravidelné zapojování žáků do distanční výuky
- b) nepozornost a menší soustředěnost žáků při on-line výuce
- c) méně hodin/týden on-line výuky
- d) malou motivovanost žáků pracovat samostatně
- e) špatně nastavené distanční vzdělávání
- f) malou podporu ze strany rodičů
- g) jiné

**11) Jak hodnotíte situaci po delším čase od návratu k prezenční výuce?**

- a) menší část žáků (do 20 %) má dál problémy, ale většina se rychle vrátila do stavu před distanční výukou
- b) polovina žáků (cca 50 %) má stále problémy, ale postupně se to daří zlepšovat
- c) většina žáků (cca 80 %) má nějaké problémy – kázeňské, slabé znalosti, špatná příprava na vyučování
- d) největší problémy mají především žáci, kteří měli horší školní prospěch i v prezenční formě výuky
- e) jiné

**12) Jaké platformy jste využívali při distančním vzdělávání ke komunikaci se žáky a k přímé synchronní on-line výuce:**

- a) Microsoft Teams
- b) Google Classroom
- c) WhatsApp
- d) Zoom
- e) jiné

**13) Jaký je, podle Vás, nejefektivnější nástroj distanční výuky pro osvojení učiva:**

- a) přímá synchronní výuka (celá třída/skupina se vzdělává ve stejný čas on-line)
- b) asynchronní výuka (žáci pracují na svém úkolu ve svém čase)
- c) práce ve dvojicích (učitel zadá práci a žáci v určeném čase společně vypracují a odevzdají práci)
- d) práce ve skupině (učitel sám rozdělí žáky do skupin – týmů)
- e) práce ve zvolené skupině (žáci se rozdělí do skupin – jen nahlásí učiteli složení skupin)
- f) individuální konzultace (pravidelné i nepravidelné, ale možnost komunikace s vyučujícím)
- g) jiné

**14) Vyhovovala Vám komunikace on-line či jiná distanční forma výuky:**

- a) ano, považuji ji za efektivní
- b) částečně ano, ale spíše jako nouzové řešení
- c) spíše ne, nerad/a jsem komunikoval/a přes PC, mobil atd.
- d) ne, je neefektivní, neosobní, narušují ji technické problémy atd.
- e) jiné

**15) Využíváte nyní moderní technologie a programy při prezenční výuce častěji než dříve (pomohla Vám distanční výuka k lepšímu osvojení a využívání těchto technologií ve výuce):**

- a) ano, nyní téměř každou vyučovací hodinu
- b) ano, několikrát týdně
- c) ano, ale pouze občas
- d) ne, stále nerad/a používám techniku ve výuce
- e) jiné

**16) Jak nyní zpětně vnímáte předávání informací a komunikaci s rodiči žáků:**

- a) spokojenost, vše bylo dobře nastaveno
- b) celkem spokojenost, ukázaly se sice nějaké problémy, ale vše se rychle vyřešilo
- c) celkem nespokojenost, bylo mnoho problémů, stále bylo nutné řešit další
- d) naprostá nespokojenost, absolutně špatné nastavení komunikace s rodiči
- e) jiné

**17) Po obnovení prezenční výuky je komunikace s rodiči z Vašeho pohledu:**

- a) častější a lepší než před distanční výukou
- b) stejná jako před distanční výukou
- c) téměř nulová – pouze třídní schůzky
- d) jiné

**18) Můžete napsat 1–3 věci, které vnímáte jako pozitivní z období distanční výuky?**

- a) .....
- b) .....
- c) .....