

# **Distanční výuka z pohledu žáků 2. stupně základních škol**

Bc. Iveta Eliášová

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Iveta Eliášová**  
Osobní číslo: **H190774**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Distanční výuka z pohledu žáků 2. stupně základních škol**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního vzdělávání, metod a forem edukace.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

DVOŘÁČEK, Jiří, 2014. Základy pedagogiky. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-2014-8.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2001. Výukové metody. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

PRŮCHA, Jan, 2017. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

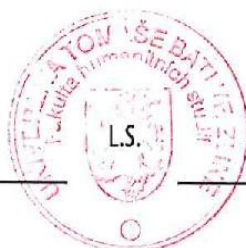
Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **9. prosince 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 9. prosince 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně .....  
21.4.2022



*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajobní práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihledne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá hodnocením distanční výuky z pohledu žáků 2. stupně základních škol. Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části je v první kapitole definována a popsána výuka a další základní pojmy, které s ní úzce souvisí. Dále je zde popsána prezenční a distanční výuka. Druhá kapitola se zabývá obecně žákem druhého stupně základní školy.

Praktická část zahrnuje výsledky kvantitativního výzkumu. Zvolenou metodou sběru dat je dotazník, který byl distribuován žákům druhého stupně základních škol.

Klíčová slova: distanční výuka, žák, základní škola.

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the evaluation of distance learning from the perspective of primary school pupils. The work is divided into two parts. In the theoretical part, the first chapter defines and describes teaching and other basic concepts that are closely related to it. Furthermore, full-time and distance teaching is described here. The second chapter deals with a general primary school student.

The practical part includes the results of quantitative research. The chosen method of data collection is a questionnaire, which was distributed to primary school students.

Keywords: Distance learning, Student, Primary School.

## Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a za poskytnutí cenných rad. Zároveň děkuji všem respondentům, kteří svojí ochotou přispěli k realizaci celého výzkumu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ZÁKLADNÍ POJMY</b> .....	<b>12</b>
1.1    PREZENČNÍ VÝUKA.....	13
1.1.1    Osobnost učitele .....	15
1.1.2    Role žáka.....	18
1.1.3    Učivo .....	19
1.2    DISTANČNÍ VÝUKA .....	21
1.2.1    Mimořádná opatření a vliv na české školství .....	23
1.2.2    E-learning a e-learningové nástroje .....	25
<b>2 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY</b> .....	<b>28</b>
2.1    STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	29
2.1.1    Prepuberta .....	30
2.1.2    Puberta.....	31
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
<b>3 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>34</b>
3.1    VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	34
3.2    VÝZKUMNÉ CÍLE .....	34
3.3    VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	35
3.5    VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....	37
<b>4 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>38</b>
4.1    DEMOGRAFICKÉ POLOŽKY.....	38
4.2    POLOŽKY DOTAZNÍKU NAVAZUJÍCÍ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 1 .....	41
4.3    POLOŽKY DOTAZNÍKU, NAVAZUJÍCÍ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 2 .....	44
4.4    POLOŽKY DOTAZNÍKU, NAVAZUJÍCÍ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 3 .....	47
4.5    POLOŽKY DOTAZNÍKU, NAVAZUJÍCÍ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 4 .....	52
4.6    TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ .....	54
<b>5 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>58</b>
<b>6 ZÁVĚR</b> .....	<b>61</b>
<b>7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>68</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>69</b>



## ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá distanční formou vzdělávání žáků druhého stupně základních škol. Současná doba je plná technologických výtvarků snad ve všech hlediscích života jedince i společnosti. V dnešní době si život zcela bez technologie už nelze ani představit. Nedílnou součástí existence a vývoje člověka je i vzdělávání a technologie implementované právě do této sféry života. Už po několik let je vzdělávání obohaceno i o technologické opory, které školy využívají nejen při kompletní distanční výuce, ale i při prezenční výuce.

Kvůli ještě stále probíhající celosvětové pandemii respiračního onemocnění se najednou všechny školy musely zcela adaptovat na kompletní výuku probíhající pouze v online prostředí. Takle situace se najednou týkala všech typů školy, tím pádem skýtala a zřejmě stále skýtá mnoho otazníků, které se i v této naší diplomové práci pokusíme objasnit.

Pro sociální pedagogiku je toto téma důležité zejména díky tomu, že sociální pedagogika jako hraniční disciplína mezi pedagogikou a sociologií musí umět pružně reagovat na tak razantní změny ve vzdělávání, jako je právě plošně nařízená distanční výuka. Měly by se hledat klady a zápory takového vzdělávání, ale taky i rizika s ním spojená. Ideálně v co největší míře tyto rizika odstraňovat a zajišťovat tak všem žákům vzdělávání co nejvíce pokojné a především dostupné se stejnými podmínkami.

Hlavním výzkumným cílem je tedy zjistit, jak žáci druhého stupně základních škol hodnotí distanční výuku. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabýváme výukou obecně, následně zvlášť prezenční výukou a zvlášť výukou distanční. Obě si krátce shrneme a distanční výuku uvedeme v historickém kontextu s vlivem na současnost. Dále si rozebereme období zhruba od 11 do 15 roku života, což je životní etapa žáků na druhém stupni základních škol. Podrobně si popíšeme jejich psychosociální vývoj v této fázi života a objasníme toto stadium v kontextu vzdělávání potažmo školní docházky.

Druhou část diplomové práce tvoří praktická, tedy výzkumná část. Zde zkoumáme, jakou formu má jejich distanční výuka, co hodnotí jako klady a co jako zápory. Také, jak vnímají svůj přístup k této formě výuky, ale i jak vnímají přístup svých učitelů. Náš výzkum provádíme za pomoci dotazníkového šetření.

V závěru celé práce budou shrnuty veškeré získané poznatky. Nabytá data jsme z dotazníků zpracovali a zaznamenali do grafů, následně jsme ze zpracovaných dat získali odpovědi na hlavní i dílčí výzkumné otázky diplomové práce.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ZÁKLADNÍ POJMY

S pojmy jako jsou: „výchova“, „výuka“, „vzdělání“ nebo „vzdělávání“ se setkáváme zcela běžně. V následující kapitole si všechny tyto pojmy blíže vysvětlíme. Objasníme si i další pojmy, které s nimi úzce souvisejí.

Podle Zormanové je **výchova cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi, sociálními vztahy.** (Zormanová, 2014, s.68). Jedná se tedy o specifickou lidskou činnost s jasně daným záměrem. Kolář toto tvrzení potvrzuje svou definicí výchovy: *jedná se o dlouhodobé i jednorázové záměrné cílevědomé jednání, jehož smyslem je optimální rozvoj člověka, optimalizace člověka, osobnosti, dosažení pozitivních změn v osobnosti.* Dodává také, že *výchova je organickou součástí socializace člověka* (Kolář, 2012, s. 419).

**Výukou** chápeme institucionalizovanou formu výchovy, která se odehrává ve škole či jiném školském zařízení. Je to také forma uspořádaného, účelného vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Výuka je systém zahrnující proces vyučování, cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Výuku chápeme jako širší pojem oproti pojmu „vyučování“ (Čábalová, 2011). *Výuka zahrnuje činnosti žáka, tedy učení, činnosti učitele, tedy vyučování a jejich vzájemný vztah a obsah. Vyučování je zaměřeno především na činnosti učitele, které probíhají v interakci se vzdělávanými subjekty* (Zormanová, 2014, s. 68).

Pojmy vzdělávání i vzdělání jsou velmi úzce spjati s výchovou.

**Vzděláváním** rozumíme organizovaný a realizovaný proces ve speciálních zařízeních a zároveň vzděláváním rozumíme i proces individuální aktivity vzdělávaného. *Cílem je získání poznatků a vědomostí, dovedností, postojů, a rozvíjení schopností vědomostí, dovedností a postojů užívat v konání, chování, jednání a v životě společnosti i jedince plní řadu funkcí: socializační, individuálně rozvíjející, ekonomickou, instrumentální, obecně kultivační, emancipační* (Kolář, 2012, s. 430).

Vzdělávání je také proces, kterým můžeme rozumět činnost učitele a činnost žáka. Je to tedy vyučování a sebevzdělávání. Vyučování se odehrává ve školách nebo ve školních třídách v době vyučování. Když se na tento pojem podíváme z širšího pohledu, za vyučování pak považujeme proces, který se může realizovat v jakémkoliv prostředí (například rodina, atd.). (Janiš, Kraus, Vacek, 2005).

**Vzdělání** můžeme chápat jako konečný stav, ke kterému došlo díky procesům vzdělávání jedince. Vzdělání můžeme také označit za souhrn všech získaných poznatků, znalostí, dovedností a návyků, které jedinec získá specifickou činností, a to zejména učním. (Kolář, 2012)

**Vyučovací proces** chápeme jako proces cílevědomého, záměrného a systematického působení na žáky, které se uskutečňuje pod vedením pedagoga a to v hranicích přesně definovaných forem (Kolář, 2012).

Pojem **metoda** je odvozený z řeckého slova „meta hodos“, což znamená cesta směřující k cíli. Metodou tedy je možno chápat určité prostředky, postupy nebo návody, díky kterým dosáhneme vytyčeného cíle, a to nejen ve školním prostředí, ale v jakékoliv činnosti. (Maňák, 1997).

## 1.1 Prezenční výuka

V prezenční formě výuky je učení realizováno pravidelně, nebo na denní bázi. Učitelé, či jiní vyučující prezentují obsah výuky, tudíž můžeme říci, že jsou jejími zprostředkovateli. Samotný vyučovací proces se provádí ve vzdělávacích institucích, školách.

*„Škola je instituce ve veřejném (státním) nebo soukromém vlastnictví, v níž jsou dětem a mládeži zprostředkovány v systematickém vyučování vědomosti a dovednosti, jež jim umožňují samostatné životní činnosti v rámci státního a společenského uspořádání.“*  
(Průcha, 2002, s. 389.)

Žákům je učivo prezentováno za pomoci nejrůznějších materiálů, které jsou nejčastěji ve formě skript nebo i učebnic. Učební text je v takovém případě rozvržen do jednotlivých částí. Náplň učebních materiálů je žákovi přenášena především čtením, ten pak tyto informace získává pasivně. U prezenční výuky se předpokládá, že žáci mají sami zájem o toto studium a jsou tím k učení dostatečně motivováni.

V této formě výuky mají žáci větší možnost napřímo konzultovat své studijní materiály, výsledky, cíle se svými vyučujícími. Můžeme tedy říci, že učitel je hlavním prvkem tohoto vzdělávacího procesu. Vyučující je v přímém kontaktu s žákem. Učitel žáky provází procesem učení, má taky motivační a podpůrnou funkci. Vyučující má za cíl to, aby žáci v co možná největší míře studovaný materiál pochopili a zapamatovali si dané informace.

Učebnice a jiný studijní materiál slouží zejména jako opora vyučujícímu při procesu tvorby daných znalostí. Učebnice je koncipována tak, aby prezentovala obsah předmětu na aktuální úrovni v dané době a obsahově tak splnila nároky na zvolený předmět.

V prezenční formě studia se prolíná několik organizačních forem ovlivněných různými hledisky. Např. do organizačního hlediska spadají různé přednášky, semináře, kurzy, cviční, laboratorní práce, odborné praxe. Do časového hlediska můžeme zařadit vyučovací hodinu, semestr, učební den. Zkrátka jakýkoli omezený časový úsek. Z hlediska místa realizace je třída, laboratoř, odborná učebna, odborná dílna, provoz, vycházka, exkurze. Zkrátka nachází-li se učitel i žák (potažmo žáci/třídní kolektiv/atd.) ve stejnou chvíli na stejném místě, a provádí se zde jakákoli forma vyučování, jde o hlavní rys prezenční výuky. (Skalková, 1995, s. 83)

Naši pozornost bychom měli zaměřit na organizační formy výuky. Pod tímto pojmem se rozumí uspořádání výuky, tj. organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Každá z organizačních forem vytváří vztahy mezi žákem, vyučujícím, obsahem a prostředky vzdělávání. Pro uspořádání výuky jsou pro učitele důležitá dvě hlediska: za prvé „s kým a jak“ pracujeme, za druhé „kde“ výuka probíhá.

Organizační formy výuky se člení na:

- a) Individuální výuka
- b) Hromadná (frontální) výuka
- c) Individualizovaná výuka
- d) Projektová výuka
- e) Diferenciovaná výuka
- f) Skupinová a kooperativní výuka
- g) Týmová výuka
- h) Otevřené vyučování

(Malach, 2003)

Vliv má i způsob řízení učebního procesu jako je hromadná výuka, skupinová výuka, individuální výuka nebo individualizovaná výuka. Prezenční forma studia je složena nejen z těchto organizačních forem, ale skládá se i z jednotlivých na sebe navazujících článků. Každý jednotlivý článek má ve vyučovacím procesu svoji důležitost, nezastupitelnost a

integritu. Mezi tyto články můžeme zařadit osobnost učitele, žáka, vlastní učivo a didaktické pomůcky. Všechny tyto články na sebe navazují a všechny mají ve vyučovacím procesu nezastupitelné postavení. (Malach, 2003)

V dalších podkapitolách našeho výzkumu vycházíme z Herbartovského trojúhelníku, který je považován za základ výchovně-vzdělávacího procesu. Tento trojúhelník se skládá ze 3 elementů:

- učitel
- žák
- učivo, učební látka

Tyto tři elementy jsou součástí každého edukačního procesu. Kdyby jeden z elementů scházel, nemohli bychom o edukačním procesu hovořit. (Švarcová, 2005)

Nyní si blíže popíšeme každý prvek z výše uvedeného didaktického trojúhelníku.

### 1.1.1 Osobnost učitele

Edukační proces jako celek je dále ovlivněn osobnostními, profilovými vlastnostmi a charakteristikami daného pedagoga. Je zcela jasné, že učitel figuruje na jednom z hlavních vrcholů celého didaktického trojúhelníku. (Maňák, Švec, 2003)

Učitel je základním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu, spoluvytváří edukační prostředí, koordinuje činnost žáků, hodnotí a sleduje proces učení a všechny tyto složky výuky organizuje, plánuje a monitoruje. Práce učitele je i společenským posláním, protože se velkou měrou podílí na formování lidské osobnosti a velmi záleží na jeho pedagogickém myšlení a charakterových vlastnostech.

„Pedagogické myšlení učitele lze charakterizovat jako komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů. Součástí tohoto komplexu je učitelovo pojetí výuky, týkající se toho, jak učitel chápe kurikulum, podle něhož vyučuje, stanovené cíle výuky, obsah učiva, kritéria evoluce žáků.“ (Průcha, 1999, s. 271.)

Průběh celého vyučovacího procesu je závislý na kvalitě, plynulosti a efektivnosti daného pedagoga. Přímou též závisí na tom, jakým způsobem učitel k výuce přistupuje a jakých metod využívá při realizaci samotného edukačního procesu.

„Učitelovo pojetí výuky je obecná strategie učitelova pedagogického myšlení a jednání. Je základem pro učitelovo plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů. Učitelovo pojetí výuky bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, není plně uvědomované.“ (Průcha, 1998, s. 272.)

Z toho vyplývá, že úspěšnost a kvalita prezenční formy studia je zcela závislá na vlastnostech, postojích a činnosti učitele. „Učitelská profese klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky. Od učitele se očekává, že bude žáky: - vzdělávat, zprostředkovávat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého vědního technického, popřípadě uměleckého oboru podle učitelovy aprobace. - vychovávat, rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických a individuálních rozdílů. Nebývá snadné vyváženě sloučit oba momenty.“ (Čáp, 2001, s.265.)

Předpokladem pro úspěšné působení učitele ve vyučovacím procesu jsou různé nároky, které jsou na vyučujícího kladeny, a očekává se, že je bude dobře zvládat. Mezi tyto náročné a psychologicky rozmanité požadavky můžeme zahrnovat mnoho prvků, které mají přímý vliv na osobnost učitele a jeho vliv na své okolí. Motivační prvky zahrnují rozvinutí schopností, potřeba sounáležitosti a porozumění, uspokojení při dosažení stanovaného cíle, vedení žáků k dosažení vzdělávání a další. Motivace a rysy osobnosti vedou učitele k vědomí své odpovědnosti za úspěšnost či neúspěšnost svých žáků. Intelekt ovlivňuje přímo požadavek zvládnutí zvoleného vědního oboru na velmi vysoké odborné úrovni. (Maňák, Švec, 2003)

Dále má vliv na schopnosti řešit složité pedagogické situace, jako je výběr vhodnosti výukových metod, volba posloupností výukových materiálů, řešení problémových situací při výkonu a chování žáků. Učitel na své okolí, a tedy i na žáky, působí i svým zevnějškem - tím jak se stylizuje, jak se obléká, apod. Tato stylizace může být vhodná při výuce předmětu výchov (výtvarná výchova, pracovní činnosti atd.), ale i pro ostatní vyučované předměty. Touto stylizací také nepochybně působí na osobnostní rozvoj žáka. (Maňák, Švec, 2003)

Jedním z veledůležitých předpokladů učitele je schopnost odolat velké zátěži. A to zejména té psychické. Učitel musí umět obratem odpovídat adekvátně na dotazy studujících, měl by umět posoudit třídní klima nebo klima v kolektivu. Také by měl umět



správně vyhodnotit situace a přistoupit k co možná nejsprávnějšímu řešení. (Maňák, Švec, 2003)

Učitel by měl mít rozsáhlý všeobecný přehled. Pro to, aby se učitel stal kvalitním všeobecným učitelem, nestačí, když skvěle ovládá jen jeden předmět a o zbytku nemá ani minimální přehled, tudíž by nebyl schopen reagovat na dotazy. (Maňák, Švec, 2003)

Učivo vyučující nepředává pouze slovy/verbální způsobem. Důležitým aspektem je i neverbální komunikace - schopnost ji vhodně používat, a schopnost používat jí v nějakých mezích normy. Učitel nejčastěji využívá gestikulaci, hlasitost řeči, tón hlasu, komunikaci prostřednictvím mimiky, pohledy. Nemůžeme zapomenout taky na písemnou komunikaci, která je v profesi učitele velmi důležitou částí. Učitel velice často komunikuje nejen s rodiči, ale i se školou (nadřízeným), nebo s jinými orgány (orgánem sociálně-právní ochrany dětí, apod.). Pedagogická komunikace je tedy důležitým projevem osobnostních rysů a sociálních dovedností učitele. (Maňák, Švec, 2003)

Pedagogickým taktům rozumíme dovednosti, tvořící všechny učitelovy sociální schopnosti. Tyto schopnosti jsou dalším nedílným předpokladem pro pedagogické povolání. Pedagogický takt označuje vhodné a brzké rozpoznání žákova postoje, odezvy a přizpůsobení svého chování a jednání na vyvinutou situaci. Správné vyhodnocení okolností, že žáci přestávají rozumět výkladu, jsou vysílení, díky čemuž došlo k poklesu jejich pozornosti. V takovéto situaci je nezbytné operativně změnit výuku, zařadit jiný druh činnosti, tak, aby došlo k obnově žákova soustředění. (Maňák, Švec, 2003)

„Pedagogický takt můžeme chápat jako složitou sociální dovednost (popřípadě soustavu sociálních dovedností a návyků) zformovanou v průběhu vývoje učitelovy osobnosti. Jde o specifickou zpětnou vazbu - učitel zachycuje sociální percepční podstatný signál, zpracovává ho srovnáním ze zkušeností, volí adekvátní reakci, popřípadě modifikuje svou činnost. (Čáp, 2001, s. 269.)

V případě, že učitel je do edukační činnosti zaujatý zejména po citové a informační stránce, toto nadšení pro téma, obor, či jiný učební materiál může předat dále na své žáky.

„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti uvítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi, v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.“ (Čáp, 2001, s. 265.)

### 1.1.2 Role žáka

Druhým prvkem nejen didaktického trojúhelníku je žák a jeho osobnost. Když se na osobnost žáka podíváme z psychologického pohledu, je to velmi komplikovaný a proměnný element edukačního procesu. Žák je celou dobu studia prochází nejrůznějšími fázemi svého vývoje a tím do vyučovacího procesu aktivně vstupuje. Jeho osobnost se mění velmi rychle, zejména ve fázi puberty či adolescence. Učitelé často žáka vnímají jen jako jakéhosi pasivního přijímače informací, které mu chtějí předat. Vyučující by měl mít za cíl předat co nejvíce informací, ale se záměrem kvalitního žákova zpracování předaných informací. Žák by měl být schopen tyto informace nejen pojmout, ale měl by být schopen orientace ve směsi informací. V tuto chvíli žijeme v době, kdy informací máme k dispozici spoustu, učitel by měl správně motivovat své žáky k pochopení učební látky a k pozdějšímu použití naučených informací v případě, že to bude potřeba. (Maňák, Švec, 2003)

Žák vyvíjí a rozvíjí svou osobnost, která pod odborným vedením získává vědomosti a dovednosti, které jsou v souladu s jeho vlastním rozvojem myšlení, schopností a charakterových vlastností. Další rozvoj žáka vychází z procesu vzdělávání z předchozích zkušeností a představ žáků. (Maňák, Švec, 2003)

„Žák si pod vlivem hodnocení postupně vytváří a mění svůj systém hodnot, něco přejímá jako hodnotné a významné, něco odmítá jako nežádoucí, něco je mu lhostejné. Záměrně zaměřuje svoji pozornost, zájem, činnost vědomě a odůvodněně určitým směrem.“ (Kolář, 2009, s. 47.)

Během vyučovacího procesu se žák snaží dosáhnout určitého úspěchu, zpravidla přisuzuje úspěch svým schopnostem, anebo svému úsilí, které věnoval přípravě na výuku. Žákův úspěch či neúspěch také záleží na motivaci, která může být vnějšího či vnitřního charakteru. (Maňák, Švec, 2003)

Mezi vnitřní příčiny můžeme zahrnout žákovy schopnosti, zájem, postoj, píli, psychické rozpoložení, motivaci. Mezi vnější příčiny zahrnujeme učební podmínky, postoj učitele, náročnost zadaných úkolů, ale i štěstí a náhodu. (Maňák, Švec, 2003)

„Školní úspěšnost je vymezena jako soulad vytvořený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé. Školní úspěšnost je definována tím, jak

vyjadřuje uskutečnění nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy.“ (Kolář, 2009, s. 117.)

„Každá činnost žáka by měla vést k cíli, který si žák uvědomuje a jehož se snaží dosáhnout. Každý takový cíl by měl být pro žáka dosažitelný. Každý žák by měl mít možnost sám posoudit, zda se k cíli blíží, nebo se mu vzdaluje. Žák, který se učí, by měl mít pocit, že se k cíli přibližuje. Cíle by měly přesahovat stěny třídy a měly by pro žáka mít význam i mimo školu.“ (Skalková, 2007, s. 128.)

Během vyučovacího procesu žáci získávají nejen vědomosti z jednotlivých oborů, ale i různé dovednosti, které rozvíjí žákovy schopnosti pro řešení životních situací. Žáci se učí plánovat si vlastní práci, zpracovávat nejrůznější úkoly, připravovat si materiály a podklady pro zhotovení práce. Touto aktivní činností, která přímo souvisí s výukou nabývají žáci schopnost představy o životní realitě a životě v dospělosti. „Psychický vývoj dítěte je určován vnitřním zráním, je na učení v podstatě nezávislý, nebo je učení přímo součástí vývoje, důležitý činitel, který působí ve vývoji? Podle prvního názoru by učení a školní vyučování mělo čekat, až jedinec sám dozraje k tomu, aby se mohl učit, v druhém případě učení a vyučování, pokud se realizují vhodným způsobem, mohou stimulovat vývoj, obohacovat ho a urychlovat.“ (Kusák, 2001)

### 1.1.3 Učivo

Učivem rozumíme obsah vzdělávání. Je to poslední ze tří elementů z didaktického trojúhelníku. V následující podkapitole si ho blíže představíme.

Učivo je jakýmsi spojovačem mezi vyučujícím a žákem. Je to nejdůležitější náplň edukačního procesu. „Učivo vzniká zpracováním obsahů představující různé oblasti kultury, vědy a techniky, umění, činností a hodnot do školního vzdělávání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu. V tomto smyslu se hovoří o didaktické transformaci. Tato didaktická transformace se týká všech prvků vzdělávání, tedy jak složky poznatkové a dovednostní, tak oblasti hodnotových vztahů, myšlenkových operací i vlastností člověka.“ (Skalková, 1999, s. 63.)

Učitel je ten, kdo učivo vybírá z nepřeberného množství nabízených informací, poznatků a vědění. Vyučující proveden výběr z toho, co se mu nejvíce shoduje s aktuálně probíranou látkou a tu přeneše žákům. (Maňák, Švec, 2003)

Zároveň je, ale tento výběr je hodně subjektivně zabarven. Učitel je ten finální rozhodčí, který o učebních materiálech rozhoduje. Při takovém výběru mohou hrát roli osobní nebo osobnostní preference. (Maňák, Švec, 2003)

„Učivo ve škole chápeme jako obsah vyučování nebo vzdělávání. Tradičně se uvádí, že má tři složky:

- vědomosti
- dovednosti
- hodnotovou orientaci žáka, jeho zájmy, přesvědčení, postoje.

Každá složka učiva tvoří složitou strukturu, spojenou s ostatními složkami.“ (Kalhoust, 2002, s. 127.)

Vědomosti jsou soustava vzájemně souvisejících pojmů, poznatků, teorií z přírodních, technických a společenských oborů, které si žák osvojuje během učebního procesu. Hlavním těžištěm vědomostí jsou procesy vnímání, paměti, myšlení, poznávání, zapamatování a životních zkušeností. (Maňák, Švec, 2003)

Členit vědomosti můžeme na: představy, pojmy, fakta, vztahy a složité vědomosti. „Dovednost je způsobilost člověka k provádění určité činnosti. Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale dosahuje se jí učením a výcvikem. Např. čtení, řešení úloh určitého typu (dovednosti intelektové), plavání, jízda na kole, obsluha technického zařízení (dovednosti senzomotorické).“ (Průcha, 1998, s. 56.)

Na bázi získaných informací žák vykonává praktické úkoly, a to za pomoci osvojených dovedností. Při osvojování daných dovedností dochází k častému opakování jednoho či více úkonů, později se tento zautomatizovaný úkon stává návykem. Jako příklad můžeme uvést přesné pracovní postupy, nebo postupy matematických úloh. (Maňák, Švec, 2003)

Hodnoty a postoje, které mají žáci v sobě pevně vpraveny, určují nějaké stanovisko, které žák zaujal pro to, aby dosáhl vytyčených cílů. Tyto hodnoty a postoje určují volbu způsobů k seberealizaci. Pro učení jsou podstatné a mají výchovnou hodnotu. (Maňák, Švec, 2003)

Učivo samo o sobě můžeme rozdělit na učivo základní a rozšiřující. Tyto typy učiva vybíráme vzhledem k vzdělávacímu cíli. Základní učivo je minimální množství poznatků, které žáci musí přijmout. Rozšiřující učivo jsou speciální rozšiřující vědomosti dovednosti, které volně navazují na učivo základní. (Maňák, Švec, 2003)

Učivem tedy myslíme všechny didaktické pomůcky, které mohou být učiteli nápomocny k naplnění edukačního procesu. Může se jednat o učebnice, pracovní listy, mapy, obrazy a obrázky, apod.

## 1.2 Distanční výuka

Počítače a další telekomunikační zařízení, které se používají při distanční výuce, obsahují tak velkou knihovnu zdrojů, jakou si lze jen těžko představit. Ovšem bez těchto zařízení je možno se bez nich jen těžko obejít. A to nejen v běžném životě, ale nastává doba, kdy se bez nich nelze obejít ani při výuce ve školách. Za předpokladu, že bychom děti neučili už ve školním věku zacházet nejen s počítači jako takovými, ale i s informacemi, které jsou na internetu dostupné, jen těžko by se mohly připravit na reálný život. Ve svém budoucím zaměstnání budou dosti pravděpodobně obklopeni počítači, e-maily, tabulkami, anebo také internetovým vyhledávačem. Tím, že se děti seznámí s prací na těchto platformách, budou připraveny je prakticky využít i ve své pozdější fázi života.

Dle Zlámalové (2008, s. 30) můžeme říci, že: „Cílem distančního vzdělávání je umožnění se průběžně vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit prezenční či kontaktní formy vzdělávání.“

Distanční výuky jsme si ještě do nedávna spojovali zejména s vysokoškolským stupněm vzdělání. Mohli jsme se zřídka kdy setkat s DiV i u středoškolského vzdělávání, ale pro žáky základní školy jsme toto spojení dosud nevidali. U žáků, kteří navštěvují tak zvané domácí vzdělávání je DiV každodenní činnost již od začátku takového typu studia. Dále do jisté míry zažívali DiV žáci i individuální studijním plánem, či žáci pobývající dlouhodobě za hranicemi České Republiky. V globálním měřídle můžeme říci, že ani ve světě neprobíhá DiV zcela běžně, je spíše velmi výjimečná. (Zlámalová, 2008)

Jeden z hlavních znaků distančního vzdělávání je to, že osoba učitele i osoba žáka se nemusí nacházet v jednom a tom samém prostoru. V určitých formách distančního vzdělávání se spolu nenachází ani ve stejném čase (např. záznam přednášky, vyučovací hodiny, který je možno přehrát zpětně a neomezeně několikrát za sebou, apod.).

Znak, který definujeme jako běžný pro DiV je svoboda a svobodná volba studia. V praxi to znamená, že relativně často se můžeme rozhodnout, v jaké času se výuky zúčastníme, kdy si záznam či dané video přehrajeme, apod. Samozřejmě, jedná-li se o

výuku synchronizovanou, časová svoboda zde není. Studující mohou volit své vlastní tempo, popřípadě se nezávisle na spolužácích vracet k nepochopenému učivu.

Úskalí tohoto svobodného přístupu je takové, že studující musí mít velkou míru zodpovědnosti k plnění všech zadaných úkolů. Neexistuje přesná a přímá kontrola žákovy práce, jako je tomu u prezenční výuky. (Zlámalová, 2008)

Distanční vzdělávání dělíme několika způsoby:

- podle míry – rozeznáváme výuku zcela distanční (výuka probíhá pouze odděleně, student a vyučující se potkávají pouze minimálně) a výuku tzv. kombinovanou, kdy studující je převážnou většinu času vzděláván distančně, musí se ale dostavovat osobně např. na přezkoušení. (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015)
- podle stupně vzdělávání – jak již jistě chápeme, DiV probíhá rozdílnými způsoby na všech stupních školního vzdělávání. S trochu rozdílnou výukou se setkáme v mateřské škole, v ZŠ, na střední či vysoké škole. Diferencujeme mezi distanční výukou pro primární, sekundární, či terciární vzdělávání. Samozřejmě nejčtenější je DiV aplikována v terciárním vzdělávání. (Zlámalová, 2008)
- podle formy a organizace – rozlišujeme, kde a v jakém prostředí se DiV odehrává. Mluvíme tedy buď o off-line nebo on-line prostředí. V on-line prostředí je zapotřebí technika a připojení k internetu. V případě off-line DiV není zapotřebí ani technika, ani internetové připojení. On-line výuku dále dělíme dle toho, zda jsou žáci a pedagogové připojeni na jednom místě ve stejném čase či nikoliv. Za tohoto předpokladu se bavíme o synchronní či asynchronní DiV. (MŠMT, 2020)

Nyní si uvedeme možné modely DiV:

Modely distančního vzdělávání ve světě podle Zlámalové (2007, s. 32)

- Kanadský model – existence univerzitního vzdělávání dospělých distanční formou.
- Britský model – mohutná instituce se všemi typy distančního vzdělávání podporována financemi státu, se studijními centry po celé zemi.

- Německý model – vzdělávání je pouze univerzitního typu, specializované na distanční výuku.
- Francouzský model – ve všech úrovních, je oborově i územně členěno. Je financováno státem a spolupracuje s tradičními vzdělávacími institucemi.
- Irský model – financované státem a úzce spolupracující s dalšími institucemi zabývajícími se distančním vzděláváním.
- Severský model – asociace vzdělávacích institucí zabývající se DiV v zemích, které spolu úzce spolupracují.
- Smíšené modely přejímající různé principy z výše uvedených.

### 1.2.1 Mimořádná opatření a vliv na české školství

Pro kontext náhlých změn nejen v českém školství uvádíme posloupnost vládních nařízení a mimořádných opatření. Data jsou to sice dva roky stará, situace se od té doby opravdu nesčetněkrát změnila. Nicméně považujeme za důležité uvést pro komplexnost co nejbližší posloupnost nastalých změn.

Od 11. března 2020 bylo naše školství ovlivněno celosvětovou pandemií respiračního onemocnění, v důsledku kterého se prakticky ze dne na den uzavřely veškeré školy všech stupňů. I když původní opatření se nevztahovalo na základní umělecké a mateřské školy, ale již 12. března bylo nahrazeno usnesením vlády č. 74 o přijetí krizového opatření, které se vztahovalo i na tyto typy škol (Vláda ČR, 2020).

Během pár dnů díky nařízením Ministerstva zdravotnictví ČR byla zakázána fyzická přítomnost žáků a studentů ve všech školách.

Více než 950 000 žáků našich základních tak zůstalo ze dne na den doma (z toho více než 380 000 na 2. stupni) a bylo na 82 000 učitelích, aby si s náhlou situací, kterou nikdo nečekal a na kterou nebyl nikdo zcela připraven, aby si s distančním vzděláváním poradili. (MŠMT, 2020)

Situace se dne 11. května uklidnila a dostala se do relativního normálu. Byla tedy umožněna fyzická přítomnost na základní škole žákům devátých ročníků proto, aby se mohli připravovat na přijímací zkoušky k přijetí na střední školy. Od 25. května mohli školu fyzicky navštěvovat i žáci prvního stupně. V tuto chvíli výuka nebyla povinná. Pro

žáky, kteří se rozhodli školu osobně nenavštěvovat tak nadále probíhala výuka distanční formou. Od 8. června byla umožněna přítomnost na základní škole i všem ostatním ročníkům. Ke konci školního roku 2020/2021 byla situace klidnější a bylo umožněno předání vysvědčení za osobní účasti. (MŠMT, 2020)

Na konci druhého pololetí školního roku 2019/2020 vydalo MŠMT vyhlášku, ve které uvádí, že vzhledem k tomu, že výuka probíhá zcela nestandardním způsobem, je toto potřeba pečlivě zvážit a zohlednit v hodnocení žáků.

K vyhlášce byla připojena metodika, kde stálo:

- klasifikace na vysvědčení by neměla být horší než v předchozím pololetí,
- problematické situace by měly být vždy řešeny ve prospěch žáků,
- školy by se měly v průběhu výuky soustředit na poskytování zpětné vazby,
- hodnocení v průběhu vzdělávání na dálku nemůže být důvodem pro hodnocení žáka na vysvědčení za druhé pololetí stupněm nedostatečným,
- MŠMT doporučila hodnotit žáky formativně. (MŠMT, 2020)

Velice podobná situace nastala ve stejné době i ve většině zemí světa. Dle organizace UNICEF bylo v dubnu 2020 na DiV přetransformovány školy ve 188 světových státech. Jednalo se celkem o 91 % škol z celkového počtu na celém světě. Asi 83 % zemí mělo možnost využívat připojení k internetu – tudíž on-line formu DiV. Zhruba 31 % žáků nemělo v celosvětovém měřítku přístup k internetu, tudíž je nebylo možno vzdělávat touhle formou výuky. U drtivé většiny to bylo zapříčiněno špatnými sociokulturními podmínkami. (Unicef, 2020) Jediné dva státy na světě, které v roce 2020 nepřešly na DiV, byly: Bělorusko a Turkmenistán. Jemné opatření zavedlo Švédsko, které nechalo základní a střední školy jak je znali dříve, tedy s prezenční výukou. Některé země nahradili prázdniny (Chile, Austrálie), aby vynahradily žákům zameškanou prezenční výuku. Ve většině případů bylo uzavření škol dlouhodobé. Nejkratší dobu trvalo toto omezení 10 týdnů a to ve Finsku. (OECD, 2020)

Od této doby sice pozdě přicházeli další a další Vládní nařízení, jednalo se spíše ale o rozvolňování a návrat žáků do školních lavic – byť zprvu jen částečný, posléze se ale prezenční výuka zcela navrátila. A i když v dalších měsících museli ředitelé školy posílat do karantény celé třídy, třídní kolektivy, apod., většina žáků, učitelů i samotných škol, byla s distanční výukou dosti seznámena a do velké míry i sžita. Navíc se vraceli k výuce,



kterou všichni zúčastnění znali nejlépe – tudíž nepřicházel tak výrazný šok, jak u přechodu z prezenční výuky na DiV.

### 1.2.2 E-learning a e-learningové nástroje

Pravděpodobně se první zmínka o e-learningu objevil v roce 1999 na semináři společnosti CBT Systems v Los Angeles. Původní význam znamenal využívání jakýchkoliv elektronických technologií ve vzdělávacím procesu. Dnes je e-learning chápán jako vzdělávací proces, využívající informační a komunikační technologie k tvorbě kurzů, distribuci učebního obsahu kurzů, k řízení studia, ke komunikaci studentů s pedagogy i k průběžnému a závěrečnému hodnocení, používaný ve všech formách vzdělávání podporovaného technologiemi, jako je distanční vzdělávání, on-line vzdělávání, on-line učení, technologiemi podporovaná výuka, flexibilní učení, flexibilní vzdělávání či IT vzdělávání. (Zormanová, 2017) Základním předpokladem pro realizaci e-learningu je spojení vzdělávacího procesu s využitím informačních a komunikačních technologií

První úroveň je vzdělávání za podpory počítačů. Většinou je tato forma považována pouze za off-line vzdělávání, kdy veškeré programy a kurzy jsou distribuovány na nosičích, jako je např. CD-ROM. Obecně lze ale tento termín používat pro jakoukoliv počítačovou podporu vzdělávacího procesu, výuka se ovšem neodehrává na internetu.

Druhá úroveň elektronického vzdělávání je založena na podpoře webu, neboli jedná se o vzdělávání za podpory webových technologií. Jedná se již vždy o on-line formu vzdělávání, takže programy a kurzy jsou distribuovány přes internet. Internet *spojuje stovky milionů počítačů, umožňuje jim vzájemnou komunikaci a přístup do gigantické a chaotické knihovny, jejíž součástí je „světová pavučina“www (WorldWide Web).* (Petty, 2013, s. 378.)

Materiály na internetu jsou k dispozici většinou zdarma. Některý obsah může být zpoplatněn, není to ale procentuelně příliš významná část.

Připojení k internetu je důležité především pro navázání komunikace mezi studentem a vyučujícím. Studenti se mohou také kontaktovat mezi sebou navzájem, a to jak synchronně skrz online chat, tak asynchronně – e-mailová pošta. Výhodou kurzů podporovaných online zařízeními je také možnost okamžitého zveřejnění jakékoliv informace určené pro studenty daného předmětu či kurzu.

Třetí a v současné době snad nejdokonalejší úroveň elektronického vzdělávání je založena na systémech pro řízení výuky. Takové systémy označujeme jako webové prostředí, kde je umožněna tvorba učiteli, studenty, nebo samotnými správci.

Tyto kurzy jsou rozšiřovány prostřednictvím internetu, což umožňuje odkudkoliv a komukoliv vniknout do tohoto prostředí pomocí běžného internetového prohlížeče. Dalším důležitým znakem LMS jsou nástroje pro hodnocení studijních výsledků a zpětnou vazbu. (Všetulková, Nocar, Urbášková, Dvořáková, 2017)

V dnešní době známe již nepřeberné množství nejrůznějších softwarových e-learningových nástrojů jejichž funkce se mohou často překrývat nebo jejich využití nebylo primárně určeno k edukativním aktivitám (např. YouTube).

Z hlediska formy jejich užívání ve výuce můžeme hovořit o následujících nástrojích:

- komunikační nástroje – využívají se pro online komunikaci. Například: WhatsApp, Padlet, Skype, ZOOM, či např. Google Meet.
- vzdělávací zdroje – jsou to nejrůznější internetové encyklopedie a slovníky Wikipedie, YouTube, apod.
- nástroje pro odevzdávání úkolů a testování – např. Google Forms, Kahoot, Moodle, apod.
- gamifikační nástroje – využívají se prvky hry.
- nástroje pro evaluaci
- školní informační systémy – například se jedná o informační systém Bakaláři. Rodiče zde mohou pohodlně komunikovat se školou, potažmo s učiteli.

(Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015)

R. Zemsky a W.F.Massey popisují implementaci e-learningu do vzdělávacího procesu ve čtyřech postupných krocích – cyklech, z nichž každý vyžaduje určité změny v rámci vzdělávací organizace (Zemsky, Massy, 2004, s. 11).

### 1. cyklus. Vylepšení tradičních konfigurací vzdělávacího programu.

Jedná se o první fázi, kdy škola teprve přechází na nové technologie, které do této doby neměla ve své instituci vpraveny. Probíhá seznamování s technologiemi. Nemění se zde vzdělávací strategie, zhotovují se školní emaily, nebo webové stránky.

### 2. cyklus. Systémy řízení kurzu.

V této fázi se škola začíná přesunovat do online prostoru. Některé části už nahrazují fyzické setkávání. Příklad: Moodle. Školy již tedy používá základní elearningové nástroje.

### 3. cyklus. Importované předměty kurzu.

Škola, potažmo vyučující studentům poskytuje učivo v podobě materiálů volně vložených do kurzů. Materiály mohou mít nejrůznější podobu, může se jednat o dokumenty, obrázky, grafy, videa, audia nahrávky, apod. Poskytování takovýchto materiálů je čistě za účelem hlubšího porozumění daného problému studentem.

### 4. cyklus. Nové nastavení kurzu/programu.

Tento cyklus novým způsobem nastavuje přesah online prostoru do offline. Kombinují se online i offline schůzky, synchronují se interakce. K tomu se ale primárně stále používají technologie a upevňuje se u studentů jejich zapojení do výuky.

(Zemsky, Massy, 2004)

## 2 ŽÁK ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Základní školou rozumíme školu, *kteřa svým programem, vnitřním uspořádáním, kvalifikací učitelů i délkou trvání zajišťuje povinnou školní docházku* (Kolář, 2012, s. 386).

Škola dle Vágnerové nabízí určitou perspektivu a cíl a stimuluje rozvoj schopností, dovedností, i osobních vlastností, které jsou potřeba k jeho dosažení. Výkony a chování dítěte určitým způsobem klasifikuje a toto hodnocení má význam i pro jeho budoucí sociální pozici, protože úspěšnost ve škole představuje základ profesní volby. (Vágnerová, 2021, s. 339)

V českém vzdělávacím prostředí dělíme základní povinnou školní docházku na dva stupně. Prvním stupněm myslíme 1. až 5. ročník základní školy, za žáky druhého stupně základní školy pak máme žáky 6. až 9. ročníku. Podle povahy tématu naší diplomové práce se zde budeme zabývat žáky druhého stupně ZŠ.

Třída v období puberty, střední školní věk - dochází k výraznému posunu ve vývoji třídní skupiny. Silně potřeba rovnocenného partnerství mezi vrstevníky a mezi tím vzrůstá požadavek respektování dospívající osobnosti ze strany dospělých i odpoutání se od nich. Žák je již schopen hájit svůj názor i proti mínění učitele. Do vývoje třídy se promítá individualizace růstu osobnosti, svébytnosti a svéráznosti každého žáka. Třída v tomto období nebývá tak soudržná jako neformální skupiny. Velkou roli zde hraje učitel, do jaké míry využije interpersonálních vztahů a vlastní autority při formování třídy. (Čapek, 2010, s. 20-23)

Ve středním školním věku se též mění vztah ke škole. Škola nabývá pro žáka odlišného významu, než který měla doposud. Žáci v tomto životním období odlišují, co je baví a co je zajímavé méně. Dokážou přesně určit, že je baví matematika, ale nebaví je každodenní časné vstávání, nebo nespravedlivý postoj učitelů vůči určité skupině žáků. Největší obavy mívají žáci často z neúspěchu – a to hlavně ze školního hodnocení, ze špatných známek, nebo z testu či zkoušení. (Vágnerová, 2021)

Tuto změnu postojů ovlivňují 2 faktory: rozvoj kognitivních schopností a vliv zkušeností. Rozvoj kognitivních schopností se vyznačuje sebehodnocením a dokonalejším odhadem. Často se žáci tohoto věku rádi porovnávají mezi sebou. Začínají chápat, že jejich míra úspěchu je přímo úměrná úspěchu celé skupiny či třídy. Dokážou již odhadovat své chování a jeho důsledky, zejména v závislosti na reakci učitele nebo některé z autorit.

Zkušenosti ovlivňují školní práci. Tyto výsledky vedou k vymezení osobního standardu v prospěchu i chování. Takový standard můžeme definovat jako chování či jednání, které je přijatelné jak pro žáka, tak pro dospělého jedince. Když se ho nepodaří přijmout, vytváří se pnutí, které má vést ke změně. Problém nastává v momentě, kdy se žák nechce vzdát svého vzorce chování či jednání, nebo učitelé ani rodiče změnu podle žákovy představy neumožní. Dítě získá nálepku, kterou si s sebou nese další studijní léta. (Vágnerová, 2021)

Třída v období postpubertálním, starší školní věk - vrcholí vývoj třídy jako skupiny. Rosta potřeba autonomie, nezávislosti, sebeprosazení. Žákova emancipace se ještě více prohlubuje. Rozvíjí se jeho logické myšlení a kritičnost vůči okolnímu světu. Žák ihned poznává učitelovy nedostatky. Jeho solidarita se třídou je hlubší, vztahy mezi žáky provázanější a celý kolektiv je již schopen společného postupu a to i proti učiteli. (Čapek, 2010, s. 20-23)

## 2.1 Starší školní věk

V tomto období nastávají výrazné změny jak ve fyzickém i v psychickém vývoji. Změny jsou více rozpoznatelné i díky tomu, bylo dítě v klidnějším stádiu života: mladšího školáka. Starší školní věk je spjat s mnoha životními změnami, a to zejména v oblasti duševna, nebo také se změnami na tělesné chránce – zejména růst těla, hormonální změny, apod. Typickým znakem pro starší školní věk jsou rozdíly ve vývoji mezi děvčaty a chlapci. Ale ani u děvčat či chlapců můžeme nalézt různé odchylky mezi vrstevníky (ať už po fyzické či psychické stránce). V posledních dobách můžeme mluvit o sekundární akceleraci u dětí ve starším školním věku. Znamená to, že se vývoj urychlil, změny v oblasti psychické i fyzické nastupují dříve, než tomu bylo obvyklé. Narůstá i hmotnost a výška dospívajících. (Vilímová, 2002)

Vymezení vývojového období je snadné z hlediska vztahu ke školskému systému. Obtížnější je stanovení z hlediska průběhu pubescentních změn. Nacházíme zde rozdíly i mezi užívanými periodizacemi. (Vilímová, 2002)

Dle Vágnerové se starší školní věk úzce pojí i s postupným odpoutáváním se od své původní rodiny. (Vágnerová, 2000)

S ohledem náš výzkumný vzorek si vymežíme období staršího školního věku zhruba od 11 do 15 let, protože tohle období je pro náš výzkum stěžejní. Tohle období se rozlišuje na dvě fáze:

a) *Fáze prepuberty: začíná známkami pohlavního dospívání, zejména objevením se prvních pohlavních znaků, a i vlnkou urychlení v růstové křivce. Končí nástupem menarche u dívek a analogickým vývojem u chlapců,*

b) *Fáze vlastní puberty: fáze, která trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Období vlastní puberty můžeme vymezit mezi věkem 13-15 let (Lengmeier, Krejčířová, 2006, s. 143).*

### 2.1.1 Prepuberta

Nastupuje u děvčat okolo 10 roku života, u chlapců v 11 letech – do 12,5 let u dívek a u chlapců končí 13 rokem.

Začíná období vytáhlosti – výrazný růst končetin i trupu (chlapci vyrostou až o 22 cm). Nastávají endokrinní změny. Zvyšuje se produkce pohlavních hormonů a následkem toho se pak objevují druhotné pohlavní znaky, startují tak výrazné intersexuální rozdíly ve fyzickém vzhledu. Vlivem těchto biologických změn začíná mít na chování prepubescenta i sexuální pud, který v počátku působí nerovnoměrně a intenzivně. Akcelerace fyzického vývoje je rychlejší a není v souladu s vývojem psychickým. (Šimíčková, 2003)

Rozdíl somatického a psychického vývoje se projeví v úrovni motoriky. V hrubé motorice se objevuje přechodná neobratnost, nekoordinovanost pohybů, klátivost, zvláště u chlapců. V jemné motorice je patrná křečovitost, ta se může projevit ve zhoršeném grafickém výkonu. Zrychlený růst způsobuje i zhoršení fyzické výkonnosti, objevují se silácké, ale krátkodobé fyzické aktivity, které jsou vystřídány pocity únavy až apatie. Působením sexuálního pudu se objevuje rozkolísanost v chování, labilita citů, časté střídání nálad od výbuchu agresivity a hlučnosti až po nezám a apatii. (Macek, 1999)

Emoční rozkolísanost se projeví i v ostatních psychických funkcích. V percepci se zdokonaluje a zpřesňuje vnímavost podnětů, ale přechodně se zhoršuje percepční výkonnost, neboť vlivem emoční lability a zvýšené nepozornosti se může zhoršit registrace podnětů. (Macek, 1999)

V tomto období vzrůstá význam fantazie, stává se pojítkem mezi skutečností a ideálem. Projevuje se formou denního snění, ve kterém se jedinec vidí v ideálním světle, ve kterém má ideální představy o vlastních kvalitách a dovednostech. Přemíra denního snění může blokovat úspěšnost ve školní práci, neboť zhoršuje motivaci a zaměřenost pro školní povinnosti. (Šimíčková, 2003)

V tomto období také začínají kvalitativní i kvantitativní změny myšlení, začíná se projevovat narůstající počet úspěšně řešených problémů novým způsobem, výrazně odlišným od mladšího školáka. Přejít od konkrétních operací k formálním operacím, tedy počátek abstraktního myšlení. Vyvozuje logické závěry, jedná se tedy o rozvoj logické paměti. Začíná se projevovat samostatnost v myšlení a kritičnost vůči dospělým. Může být zpochybňována jejich autorita. (Šimíčková, 2003)

Typický znak pro toto období je i začátek osamostatňování se od rodiny, citové vazby k rodičům se uvolňují, akceptují u rodičů spíše chování, které je racionálnější, dospělejší. Navazují více kontaktů s vrstevníky, sdružují se do skupin podle společného zájmu. Navázané vztahy však nejsou pevné, často střídají kamarády, dochází k rivalitním střetům mezi nimi. (Macek, 1999)

### 2.1.2 Puberta

Puberta začíná od 13 let věku a končí 15 rokem života jedince.

V tomto období vyrovnává rozdíl mezi somatickým a psychickým vývojem. Fyzický růst se zpomaluje a rozvíjí se hlavně psychické funkce. Je to období pohlavního dozrávání. Krize v tomto životní období nastávají pouze tehdy, nastali-li vážnější problémy ve výchově. Rodiče mohli mnohdy být až příliš akceptující – dospívající jedinci neměli možnost se cítit méněcenně. (Vágnerová, 2000)

Co se týká fyziologických změn, probíhá proces srovnávání odchylek v tělesných proporcích. Zastavuje se růst do výšky, chlapci mohutní a nabírají svalstvo. Těmto jedincům také rostou vnitřní orgány. Jejich tvar těla již touto dobou se blíží k podobě dospělého jedince. Dochází zde k akceleraci sportovních výkonů (mnohdy jsou na vrcholu svých fyzických sil). (Vágnerová, 2000)

Sice početně převládá mechanické učení, ale není až tak příliš efektivní. Naopak se rozvíjí logická paměť. Jejich kreativita nabírá na obrátkách, kombinují ji často s fantazií, která jim zůstává z minulých životních fází. Disponují velikou originalitou, vymýšlí nové nápady a řešení. V tomto období je dle Vágnerové časté denní snění – prostředník mezi realitou a fantazií (Vágnerová, 2000)

. Úroveň myšlení ovlivňuje pubescentovu snahu po sebezdokonalování, často je motivace po větších odborných znalostech, než má dospělý v určitém oboru. Inteligenční vývoj končí šestnáctým rokem života, jedinec má rozumovou kapacitu na nabírání nových

informací, ale nedává jí do souvislostí. Chybí zde nepřenositelná životní zkušenost. (Vágnerová, 2000)

. V hodnocení druhých lidí je tendence k zjednodušeným závěrům. Citová labilita již není tak výrazná jako u prepuberty. Objevuje se více pozitivní ladění. Výchovné problémy jsou způsobeny především výchovou v rodině – autoritářství, časté tresty, neakceptování názorů pubescenta, nezájem ze strany rodičů. (Vágnerová, 2000)

Emoční ladění puberty se projevuje hlavně v sociálních vztazích, mluvíme o sociálních citech. Emoční vázanost k rodičům se výrazně uvolňuje, odmítají jejich citové projevy, jejich chování hodnotí více racionálně, neprojevují k nim přílišnou vřelost a spontánnost. Citové odpoutání od rodičů vyvolává potřebu sblížit se citově s někým jiným. Kamarádké vztahy se stávají pevnějšími. (Vágnerová, 2000)

Sociální vývoj je ovlivněn jejich snahou po nezávislosti, která se projeví v tendenci samostatně se rozhodnout, uplatnit vlastní názor v diskuzi s dospělými. V těchto diskuzích často dochází ke konfliktu díky odlišným názorům. Jedinec v tomto období má intenzivní potřebu navazování nových kontaktů, hraní nových rolí v různých skupinách jedinců. V těchto skupinách ztrácí svou individualitu a přijímá skupinové vzory i hodnoty, diskutuje o morálce, zažívá podporu vlastních názorů. Tento skupinový vliv má důležitou roli pro dozrávání osobnosti, neboť se posiluje sebepojetí a sebevědomí. (Vágnerová, 2000)



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část diplomové práce navazuje na předešlou část teoretickou. Pro náš výzkum jsme vybrali kvantitativní design výzkumu. Kvantitativním designem výzkumu chceme zmapovat hodnocení žáků druhého stupně základních škol distanční výuky. Naším cílem je získat co nejvíce respondentů pro co největší možné získání komplexního přehledu o dané problematice. Jako nejvhodnější a nejdostupnější metoda sběru dat se nám jeví dotazníkové šetření.

Z hlediska praktické aplikace a přínosu pro sociální pedagogiku mohou naše výsledky výzkumu přispět učitelům, či jiným pedagogickým pracovníkům, jako forma zpětné vazby k distanční výuce z pohledu žáků. Sociální pedagogika má mimo jiné i adaptační funkci, a měla by tudíž umět reagovat na plošnou změnu ve vzdělávání.

#### 3.1 Výzkumný problém

Praktická část naší diplomové práce se zaměřuje na analýzu hodnocení žáků druhého stupně základních škol distanční výuky.

Zajímalo nás, jak **hodnotí žáci druhého stupně základních škol distanční výuku. Jak k výuce přistupovali oni sami i učitelé. Jak jejich distanční výuka vypadala, a také, co označují za klady či zápory této formy výuky.**

#### 3.2 Výzkumné cíle

Na začátku výzkumu byly určeny hlavní a dílčí výzkumné otázky, na které by měla analýza dat odpovědět.

**Hlavním výzkumným cílem bylo** zjistit, jak žáci druhého stupně základních škol hodnotí distanční výuku.

Tento výzkumný cíl byl doplněn o dílčí výzkumné cíle:

**Dílčí výzkumný cíl 1:** Zjistit, jakou podobu má distanční výuka žáků druhého stupně základních škol.

**Dílčí výzkumný cíl 2:** Zjistit, jak žáci hodnotí přístup učitelů k distanční výuce.

**Dílčí výzkumný cíl 3:** Zjistit, jak žáci hodnotí svůj přístup k distanční výuce.

**Dílčí výzkumný cíl 4:** Zjistit, jaká pozitiva a negativa spatřují respondenti v distanční výuce.

### 3.3 Výzkumné otázky a hypotézy

**Hlavní výzkumná otázka zní:** Jak žáci druhého stupně základních škol hodnotí distanční výuku?

K hlavní výzkumné otázce byly stanoveny následující dílčí výzkumné otázky.

Dílčí výzkumná otázka 1: Jakou podobu má distanční výuka žáků druhého stupně základních škol?

Dílčí výzkumná otázka 2: Jak žáci hodnotí přístup učitelů k distanční výuce?

Dílčí výzkumná otázka 3: Jak žáci hodnotí svůj přístup k distanční výuce?

Dílčí výzkumná otázka 4: Jaká pozitiva a negativa spatřují respondenti v distanční výuce?

#### **Hypotézy:**

Na základě výzkumných otázek jsme vytvořili následující hypotézy, které budou v jedné z následujících kapitol verifikovány pomocí Testu dobré shody  $\chi^2$  – kvadrát.

**H1:** Mezi hodnocením distanční výuky existují významné rozdíly v závislosti na pohlaví žáků.

**H0:** Dívky i chlapci hodnotí distanční výuku totožně.

**HA:** Dívky hodnotí distanční výuku kladněji, oproti chlapcům.

**H2:** Mezi hodnocením distanční výuky existují významné rozdíly v závislosti na ročníku studia.

**H0:** Žáci vyšších ročníků i žáci nižších ročníků hodnotí distanční výuku totožně.

**HA:** Žáci vyšších ročníků hodnotí distanční výuku kladněji, oproti žákům nižších ročníků.

**H3:** Mezi hodnocením distanční výuky existují významné rozdíly v závislosti na prospěchu žáka.

**H0:** Žáci, kteří prospěli, prospěli s vyznamenáním i žáci, kteří neprospěli, hodnotí distanční výuku totožně.

**HA:** Žáci s prospěchem s vyznamenáním hodnotí distanční výuku kladněji, oproti žákům s hodnocením prospěl či neprospěl.

### 3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci, kteří navštěvují druhý stupeň základní školy. Výzkumný vzorek je třeba volit tak, aby korespondoval s cílem výzkumu i výzkumnými otázkami. Z tohoto důvodu jsme oslovili žáky druhého stupně základních škol, protože mohou lépe zhodnotit distanční výuku, nebo také projevit své názory na tuto problematiku – a to vzhledem k době jejich studia. Dále rovněž z důvodu kladení vyššího nároku na učivo a na jeho množství i odbornost učební látky, oproti žákům na první stupni základních škol.

Respondenti byli dotazováni na základě náhodného výběru.

Náš základní soubor tedy tvořil celkem 381 tisíc (MŠMT, 2021) žáků druhého stupně všech základních škol v ČR.

Tento základní soubor jsme si zúžili na Zlínský kraj, tedy všechny základní školy sídlící ve Zlínském kraji. Dotazník jsme zamýšleli distribuovat papírovou formou, a také pomocí osobního kontaktu, proto jsme přistoupili k zúžení výzkumného vzorku na Zlínský kraj. Dle rejstříku škol je na území Zlínského kraje 267 základních škol. (MŠMT, 2022) Z tohoto seznamu škol jsme náhodným losováním vylosovali 10 základních škol, které jsme následně oslovili. Obeslali jsme ředitele těchto škol s průvodním dopisem s žádostí o realizaci dotazníkového šetření na jejich škole. Z těchto 10 základních škol nám 7 odpovědělo na naši žádost o výzkumné šetření v jejich instituci negativně. Ředitelé nejčastěji uváděli důvody, kdy nechtěli zatěžovat učitele ani žáky svých škol, nebo také uváděli časové důvody. Náš výzkum jsme tedy provedli ve 3 základních školách, které na žádost odpověděli kladně. V případě potřeby, která by plynula z nedostatku kladných odpovědí základních škol, bychom využili doplnění výzkumného souboru pomocí dostupného výběru, avšak tato potřeba nenastala.

Náš konečný výběrový soubor činil 226 oslovených respondentů.

### 3.5 Výzkumná technika

Vzhledem k tomu, jaký jsme si stanovili výzkumný problém: zjistit jak hodnotí žáci druhého stupně základních škol distanční výuku. Jak k výuce přistupovali oni sami i učitelé. Jak jejich distanční výuka vypadala, a také, co označují za klady či zápory této formy výuky, jsme se rozhodli pro výzkum kvantitativní.

Pro sběr dat jsme v našem výzkumu zvolili formu zcela anonymního dotazníku. Vytvořili jsme dotazník čítající celkem 15 položek. Tento dotazník jsme distribuovali prezenčně přímo do škol a do jednotlivých tříd. Dotazník se skládal z položek uzavřených, otevřených i škálových. Vyplňování samotného dotazníku trvalo respondentům v průměru 20 minut. Při tvorbě dotazníku jsme konstruovali otázky, které přímo korespondují s výzkumnými cíli.

*Dotazníky vyžadují správnou interpretaci a mají omezenou platnost, na druhou stranu je to poměrně rychlý a úsporný způsob sběru dat od velkého počtu respondentů. (Chráška, Kočvarová, 2015, s. 159)*

Výzkumné šetření probíhalo v březnu 2022. Tudiž oslovení respondenti distanční výuky zažili vícekrát, během všech pandemických vln. Všichni oslovení respondenti by měli disponovat cirka dvouletou zkušeností s DiV, která byla samozřejmě více či méně krát přerušena, a to v závislosti na aktuální situaci v dané škole (jedná se zejména o poslední školní rok 2021/22), kdy školy nebyly uzavírány plošně, nýbrž dle aktuální situace v dané instituci.

V následující části výzkumné práce se zaměříme na verifikaci hypotéz. Byly vytvořeny tři statistické hypotézy na základě výzkumných otázek. Hladinu významnosti jsme určili na 0,05. Testování hypotéz proběhne na základě Testu dobré shody Chí – kvadrát.

## 4 ANALÝZA DAT

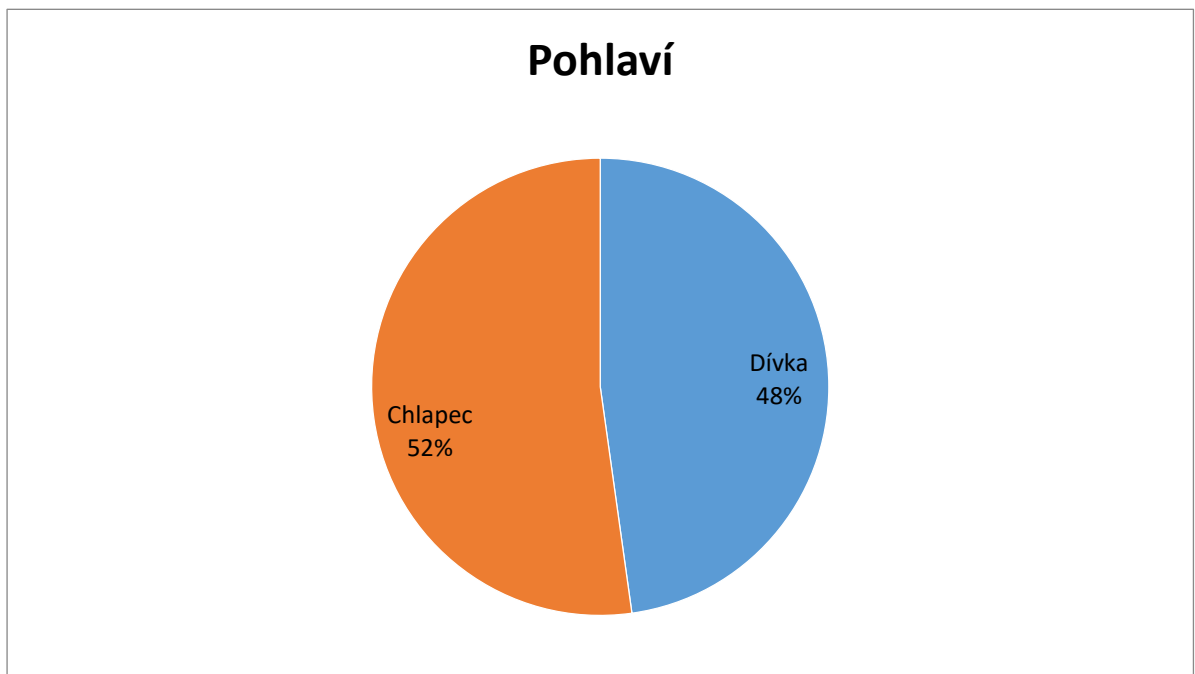
V této kapitole si podrobně a postupně rozepíšeme a zanalyzujeme jednotlivé položky v našem dotazníku. Výsledky graficky znázorníme v grafech, a to zejména pro co největší názornost.

### 4.1 Demografické položky

#### Položka číslo 1:

Jsem: Dívka Chlapec

V případě této otázky se zabýváme složením respondentů v závislosti na pohlaví.



Graf 1 Pohlaví respondentů

Z tohoto grafu vyplývá, že v našem výzkumném vzorku máme vyvážený poměr dívek i chlapců. I tak ovšem jemně převažují chlapci nad děvčaty, a to o 4%, tudíž chlapců máme 52% (118 respondentů) a dívek 48% (108 respondentů).

**Položka číslo 2:**

Navštěvuji:

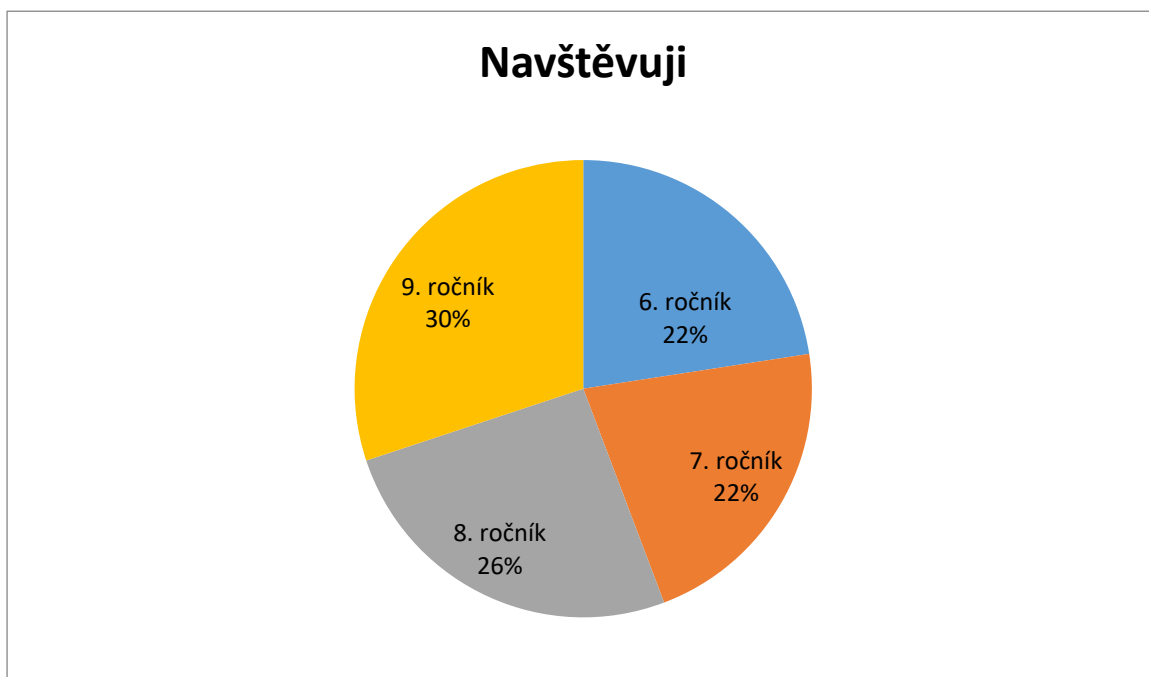
6. ročník

7. ročník

8. ročník

9. ročník

Tato dotazníková položka se zaměřuje na ročník studia každého z respondentů. V našem případě se jedná pouze o třídy 2. stupně ZŠ, jak vyplývá z výzkumu.



Graf 2 Ročník studia

Skupinu respondentů jsme si roztřídili podle aktuálně navštěvovaného ročníku studia. Zastoupen je zde 6. a 7. ročník procentuálně v těsné blízkosti (oba shodně 22% - 6. 53 respondentů, 7. 49 respondentů). Dále je 8. ročník 26% (58 respondentů), a nejvyšší procento respondentů je u žáků 9. ročníku 30% (66 respondentů).

**Položka číslo 3:**

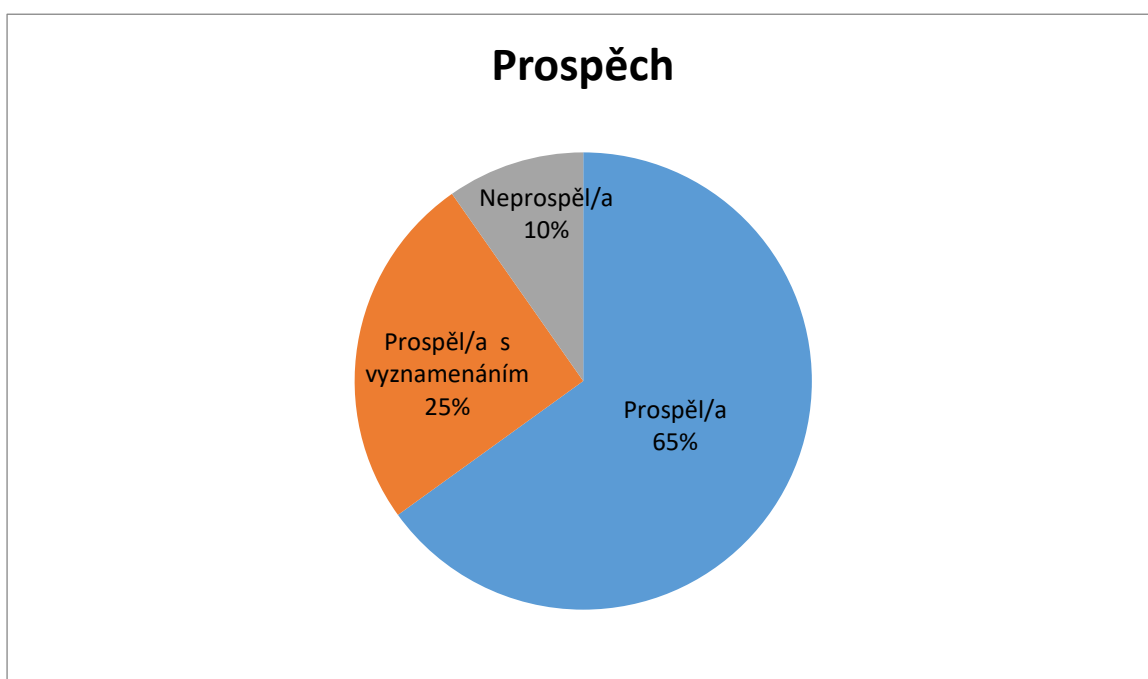
Jaký byl Tvůj prospěch na posledním vysvědčení?

Prospěl/a s vyznamenáním

Prospěl/a

Neprospěl/a

Třetí dotazníková položka se zabývá prospěchem žáků na jejich posledním vysvědčení.



Graf 3 Prospěch

Z grafu je zjevné, že největší podíl výzkumu tvořili žáci, kteří prospěli, a to 65% (147 respondentů). Žáků, kteří prospěli s vyznamenáním, se nám podařilo shromáždit 25% (57 respondentů). 10% bylo žáků, kteří na posledním vysvědčení neprospěli (22 respondentů).



## 4.2 Položky dotazníku navazující na výzkumnou otázku č. 1

Výzkumná otázka číslo jedna zní:

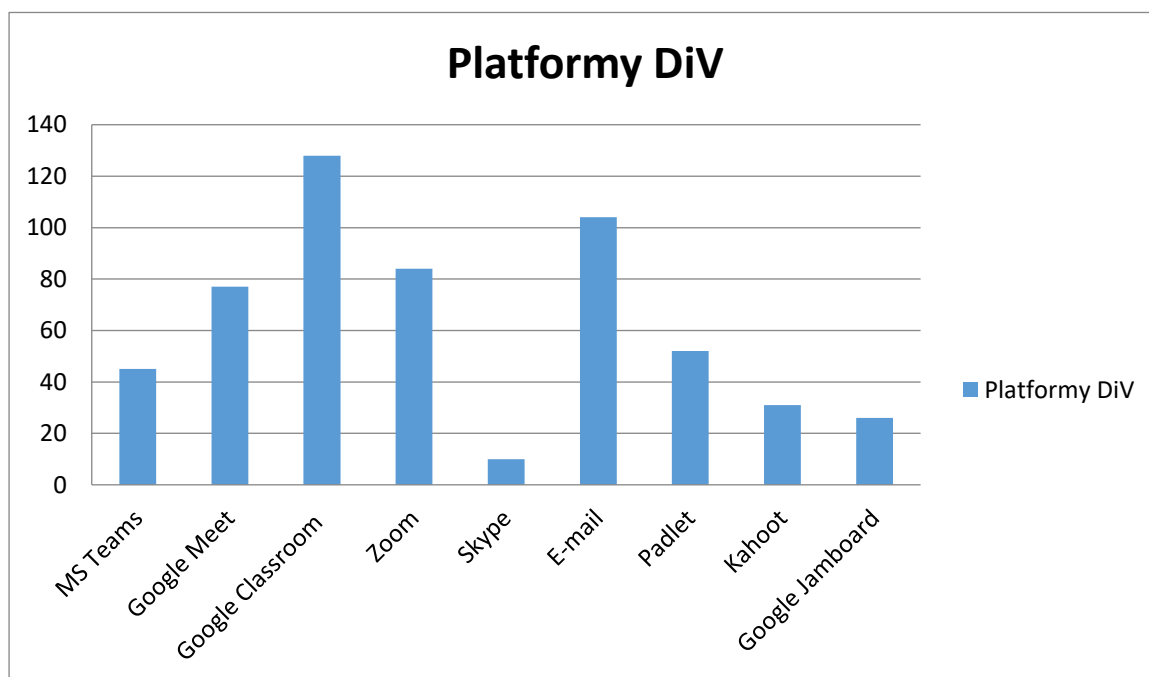
*Jakou podobu má distanční výuka žáků druhého stupně základních škol?*

Dále budeme pokračovat v analýze dotazníku v návaznosti na výzkumné otázky. Postupně si k jednotlivým otázkám přiřadíme jednotlivé položky z dotazníku, krátce si je okomentujeme a zanalyzujeme.

### Položka číslo 4:

*Jakou internetovou aplikaci/platformu používáte nejčastěji při distanční výuce?*

Pro správné vyhodnocení podoby výuky je zapotřebí zkoumat, kde distanční vyučování probíhá nejčastěji. Při přechodu na distanční výuku se vyskytnou nové možnosti, kde taková výuka je schopna probíhat. Můžeme tedy zjistit, jaká z platforem je ve školách více či méně využívána. Jednalo se o otázku, kde bylo možno odpovědět více možnostmi, nebo dopsat platformu, která nebyla uvedena.



Graf 4 Platformy DiV

Z grafu číslo 4 je patrné, že nejvíce používanou internetovou platformou je Google Classroom 23% (128 respondentů), jako druhou respondenti označili e-mail 19% (104 respondentů). V závěsu se dle odpovědí seřadili postupně Zoom 15% (84 respondentů), Google Meet 14% (77 respondentů), následně Padlet 9% (52 respondentů), MS Teams 8% (45 respondentů) a Skype 2% (10 respondentů). V otevřené možnosti pro odpověď se vyskytly pouze 2 odpovědi – Kahoot 5% (31 respondentů) a Google Jamboard 5% (28 respondentů).

### **Položka číslo 5:**

*Online výuka je:*

V této položce dotazníku se měli žáci přiklonit k jednomu z přídavných jmen tak, aby slovo co nejlépe vystihovalo jejich hodnocení online výuky. Respondenti měli k dispozici 6 škálových políček. Sudý počet polí byl v položce koncipován proto, aby nebyla možnost prostřední volby, tudíž možnost nepřiklonit se ani k jednomu z nabízených přídavných jmen.

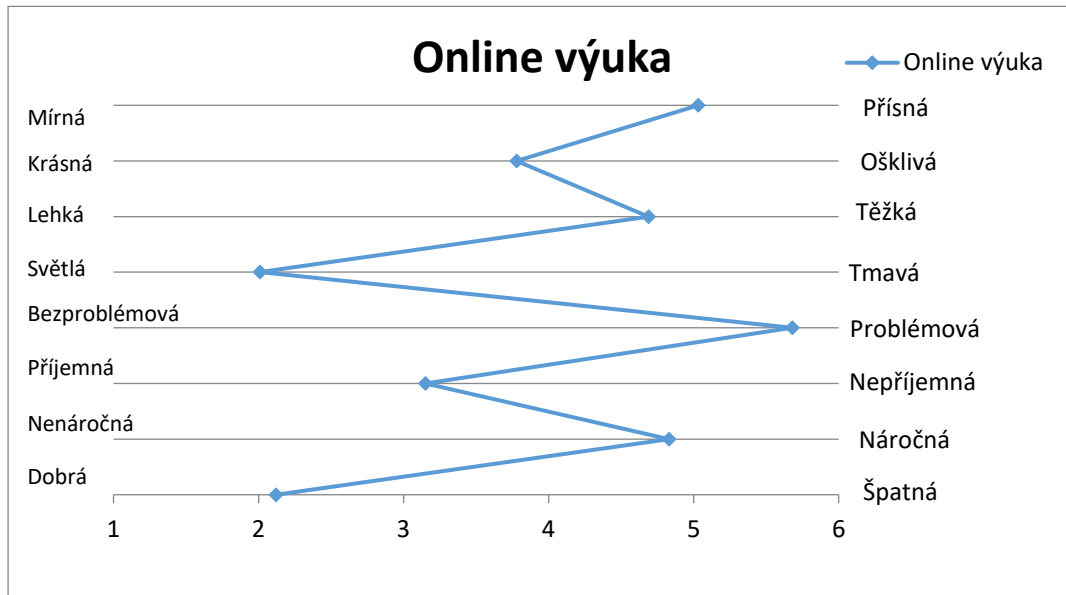
Položku jsme vypracovali za pomoci sémantického diferenciálu. Sémantický diferenciál je založen na nástroji zvaný ATER (Attitude Towards Educational Reality). Vytvořil jej profesor Chráska a principem je měřit postoj či zjišťovat hodnocení respondentů na danou problematiku. Sémantický diferenciál je postaven na dvou dimenzích – dimenze hodnocení a dimenze energie.

ATER obsahuje 10 škálových dvojic, které jsou rozděleny na 2 dimenze (5 dvojic jsou dimenze energie, 5 dvojic jsou dimenze hodnocení). Faktor hodnocení znázorňuje, do jaké míry je ten či onen pojem respondenty vnímán jako „dobrý“ nebo „špatný“. Faktor energie znázorňuje, jak moc respondenti chápou škálové pojmy jako něco, co je spojeno s námahou, aktivitou, či obtížemi. Pro snížení rizika stereotypního posuzování ze strany respondenta je pět škál prezentováno v reverzní podobě. (Chráska, 2007, s. 228)

Škály měřící faktory hodnocení: dobré – špatné, příjemné – nepříjemné, světlé – tmavé, krásné - ošklivé, sladké – kyselé.

Škály měřící faktory energie: náročná – nenáročná, přísná – mírná, obtížná – mírná, problémová – bezproblémová. (Chráska, 2007)

Do našeho dotazníkového šetření a pro potřeby výzkumu jsme vybrali 8 z těchto 10 dvojic. U každé dvojice byla vypočítána průměrná hodnota, která byla převedena do grafu, viz níže.



Graf 5 Sémantický diferenciál online výuky

Podle odpovědí respondentů byl vytvořen sémantický diferenciál. Nejvyšší průměrnou hodnotu dostala online výuka s označením problémová (5,68), přísná (5,03) a následně náročná (4,83). Nejnižší hodnotu získalo tvrzení „světlá“ s naměřenou hodnotou 2,01 a dobrá s hodnotou 2,12. Můžeme říci, že z hlediska faktoru energie je dle respondentů online výuka málo dynamická, spíše statická. Na druhou stranu faktory hodnocení byly spíše kladné.

#### **Položka číslo 15 – interní označení 15d)**

*Doba pro splnění úkolů byla vždy úměrná tomu, jak byl úkol složitý. (Lehce jsem stíhal/a plnit své úkoly).*

V tomto případě se jedná o doplňující tvrzení pro výzkumnou otázku číslo 1. Respondenti jí hodnotili na škále 1-5. Čím víc s tvrzením souhlasili, tím vyšší hodnotu tvrzení dostalo.

Průměrná hodnota činila 4,03. Tudiž můžeme konstatovat, že s plněním úkolu měli žáci problémy, a to z hlediska časové náročnosti zadaných prací.

### 4.3 Položky dotazníku, navazující na výzkumnou otázku č. 2

Výzkumná otázka číslo 2 zní:

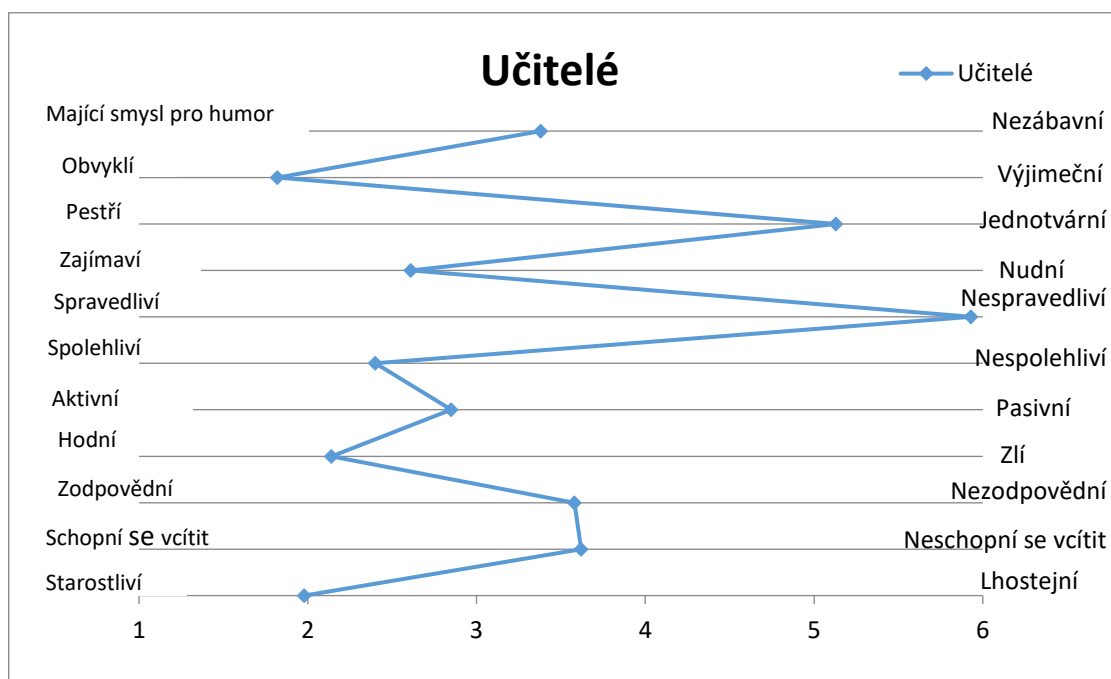
*Jak žáci hodnotí přístup učitelů k distanční výuce?*

Nyní postupujeme k analýze položek v dotazníku, které přímo navazují na výzkumnou otázku číslo 2.

#### Položka číslo 6:

*Učitelé byli v rámci distanční výuky:*

U této položky jsme se opět přiklonili k vyhodnocení pomocí sémantického diferenciálu. Jeví se nám jako nejlepší forma pro respondenty k tomu, aby co nejlépe dokázali zhodnotit práci učitelů, jakožto jejich pravděpodobných autorit. Tato forma se nám jeví jako více názorná a konkrétní nejen pro respondenty, ale i pro výzkumné čtenáře.



Graf 6 Sémantický diferenciál učitelé

Odpověď s nejvyšší průměrnou hodnotou byla označující učitelé jako nespravedlivé – a to s celkovou průměrnou hodnotou 5,93. Dále se v tomto sémantickém diferenciatu projevila vysoká hodnota u přídavného jména „jednotvární“. Toto označení nabylo číselné průměrné hodnoty 5,13. Naopak nízké hodnoty jsme zaznamenali u slov „obvyklí“ (1,82) a „starostliví“ (1,98).

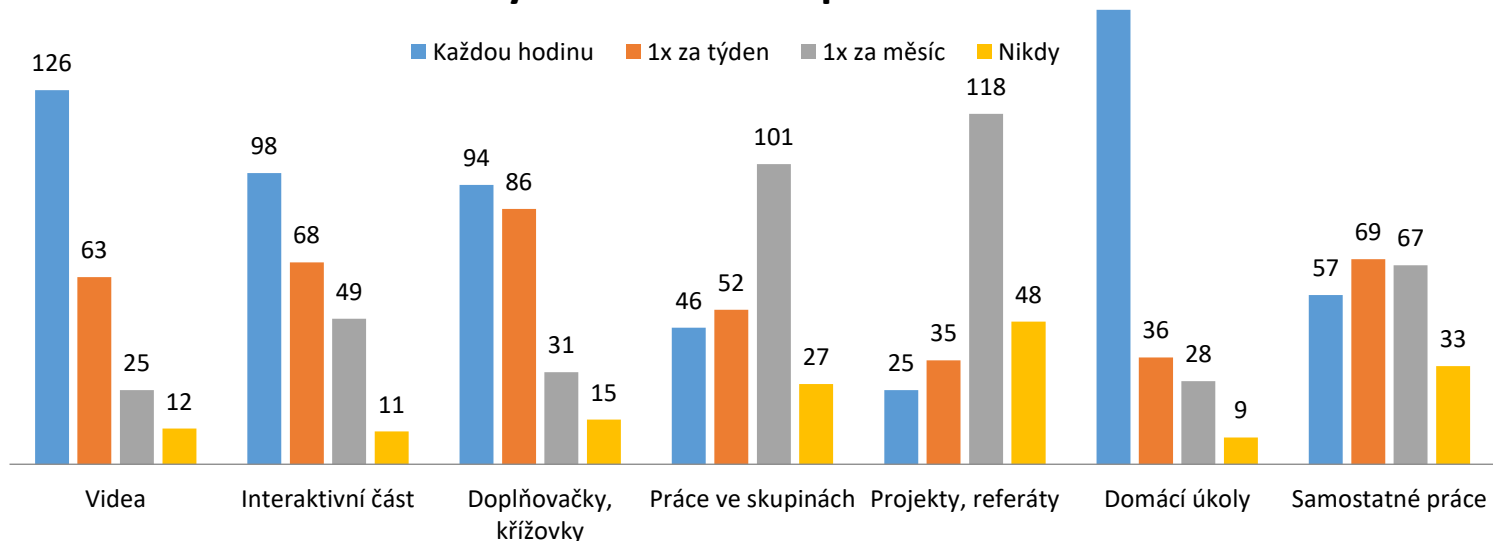
### Položka číslo 7:

*V době distanční výuky byl výklad učitelů doplněn o:*

Následující položku z dotazníku můžeme přiřadit do odpovědi na výzkumnou otázku 2, ale částečně i 1. Přináší odpovědi na náplň online hodin, ovšem vše z pohledu organizačních schopností učitele.

Jak je z grafu zjevné, každou hodinu se žáci zcela nejčastěji setkávali s domácími úkoly, a to ve 153 případech. Hned jako druhou nejčastější variantu výuky žáci měli žáci možnost shlédnout videa (126). Žáci odpověděli, že alespoň jednou za týden jim učitelé připravili doplňovačky či křížovky (86), nebo samostatné práce (69) a v těsném závěsu dle odpovědí zažili i nějakou formou interaktivní část vyučovací hodiny (68). Jednou za měsíc také mnohdy vytvářeli projekty a referáty (118), nebo tvořili práci ve skupinách (101). Někteří respondenti uvedli, že nikdy nedostávali zadané projekty či referáty (48), nebo samostatné práce (33).

### Výklad učitelů doplněn o:



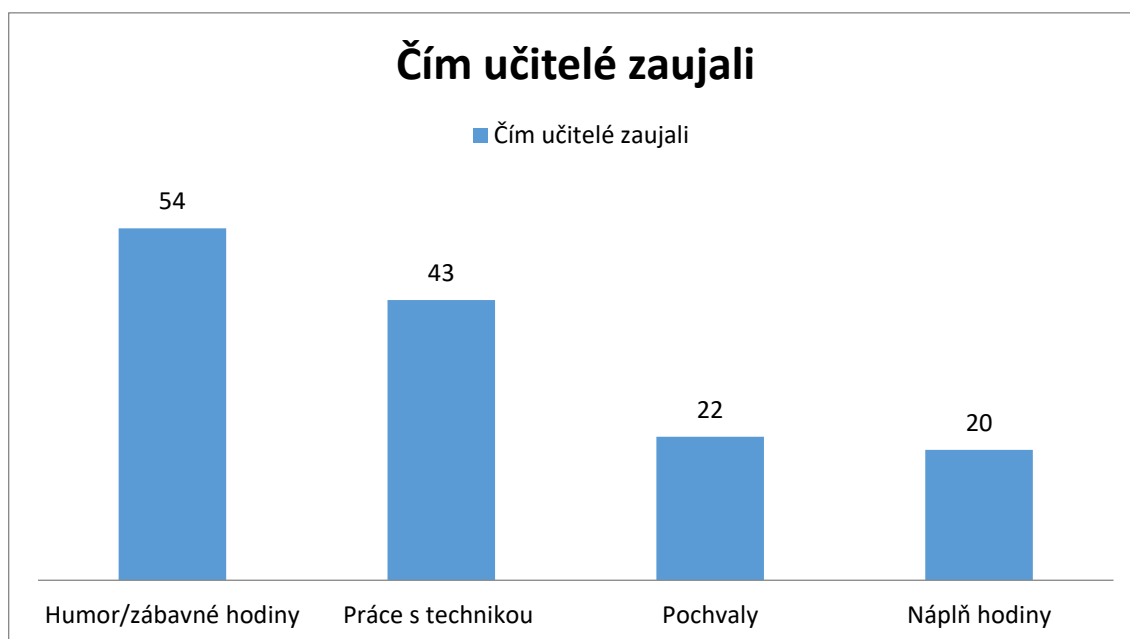
Graf 7 Výklad učitelů

**Položka číslo 8:**

*Vzpomeneš si na některého z učitelů, který Tě během distanční výuky něčím zaujal? Čím?*

Položkou č. 8 jsme chtěli odhalit, zda je něco, co si žáci pamatují ze strany učitelů něco originálního, co by se jim natolik vrylo do paměti. Něco, čím zkrátka učitel dokáže zaujmout své žáky. Bohužel respondenti v 87 případech napsali pouze jméno vyučujícího bez dovětku, čím ho zaujal. Nebo tuto otázku zcela vynechali a vůbec neodpověděli. Z tohoto důvodu máme pro následující otázku pouze 139 platných odpovědí.

Protože byla tato položka otevřená, odpovědi jsme sloučili do 4 kategorií – humor/zábavné hodiny, práce s technikou, pochvaly, náplň hodiny.



Graf 8 Čím učitelé zaujali

Můžeme z grafu vyčíst, že nejvíce se vryli žákům do paměti různé formy humoru nebo zábavy v hodinách (54). V odpovědích se často opakovaly věty jako „Byla sranda.“, „Učitel nám říkal vtipy.“, apod. Často také oceňovali práci učitelů s technikou (43). Zde se objevovaly odpovědi jako „Obdivuji, jak uměli s počítačem.“, „...umí pracovat perfektně

s internetem, také bych to chtěla takhle dobře umět.“, apod. Objevovaly se zde i obdivy nad udělenými pochvalami a to od 22 respondentů.

#### **Položka číslo 15 – interní označení 15k)**

*Online hodiny byly od učitelů vždy zábavně a poutavě zpracované.*

V tomto případě se jedná o doplňující tvrzení pro výzkumnou otázku číslo 2. Respondenti jí hodnotili na škále 1-5. Čím víc s tvrzením souhlasili, tím vyšší hodnotu tvrzení dostalo.

Průměrná hodnota činila 4,28. Dá se říci, že žáci byli obecně schopni ocenit originalitu zpracování různých hodin, a považovali ji za poutavou.

#### **Položka číslo 15 – interní označení 15l)**

*Učitelé byli schopni přijmout kritiku během online výuky (můžu říct, co se mi na její/jeho hodinách nelíbí).*

Zde průměrná hodnota činila 2,98. Z této hodnoty vyplývá, že učitelé spíše nepřijímali kritiku dle očekávání jejich žáků

### **4.4 Položky dotazníku, navazující na výzkumnou otázku č. 3**

Výzkumná otázka číslo 3 zní:

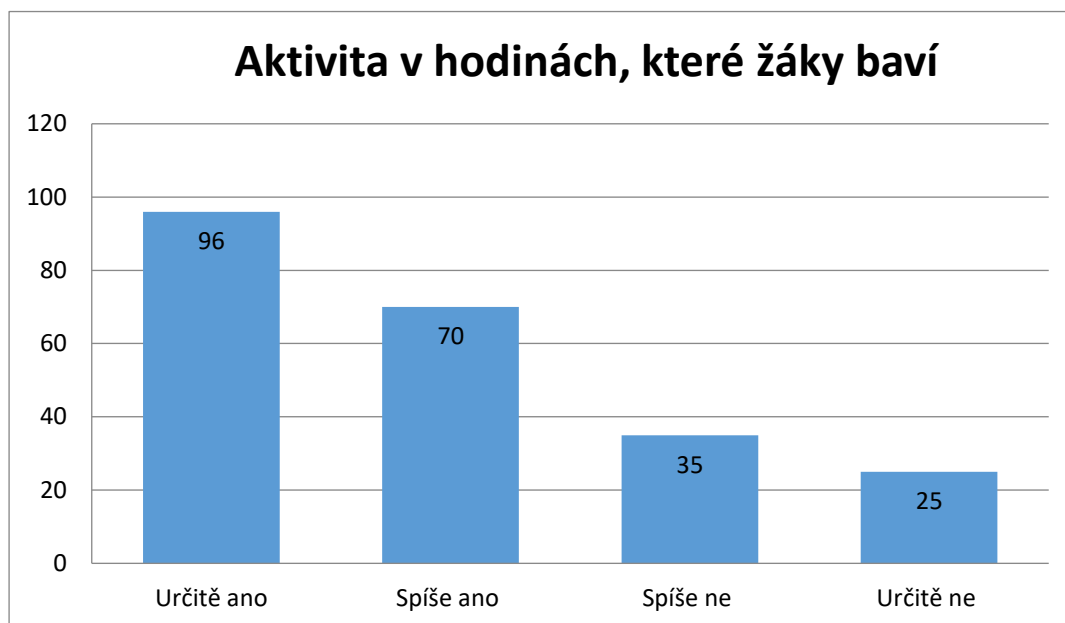
***Jak žáci hodnotí svůj přístup k distanční výuce?***

Nyní budeme analyzovat položky z dotazníku, které přímo navazují na výzkumnou otázku číslo 3. Žáci se měli pokusit sami zhodnotit svou vlastní aktivitu v online výuce.

#### **Položka číslo 9**

*Zapojoval/a jsi se aktivně do online hodin v předmětech, které Tě baví/ které máš rád/a?*

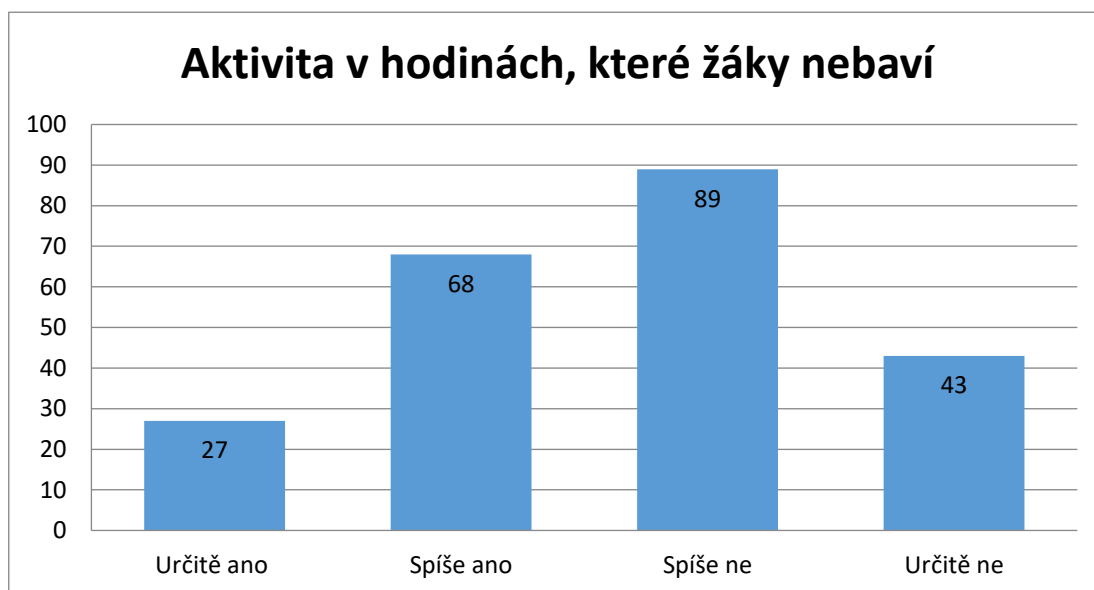
Otázkou č. 9 a následně otázkou č. 10 jsme chtěli zjistit, jestli se žáci aktivně zapojují jen do hodin, které je zajímají a baví, nebo i do hodin, které je z jakéhokoliv důvodu nebaví.



Graf 9 Aktivita v hodinách, které žáky baví

#### **Položka číslo 10**

*Zapojoval/a jsi se aktivně do online hodin v předmětech, které Tě nebaví/které nemáš rád/a?*



Graf 10 Aktivita v hodinách, které žáky nebaví



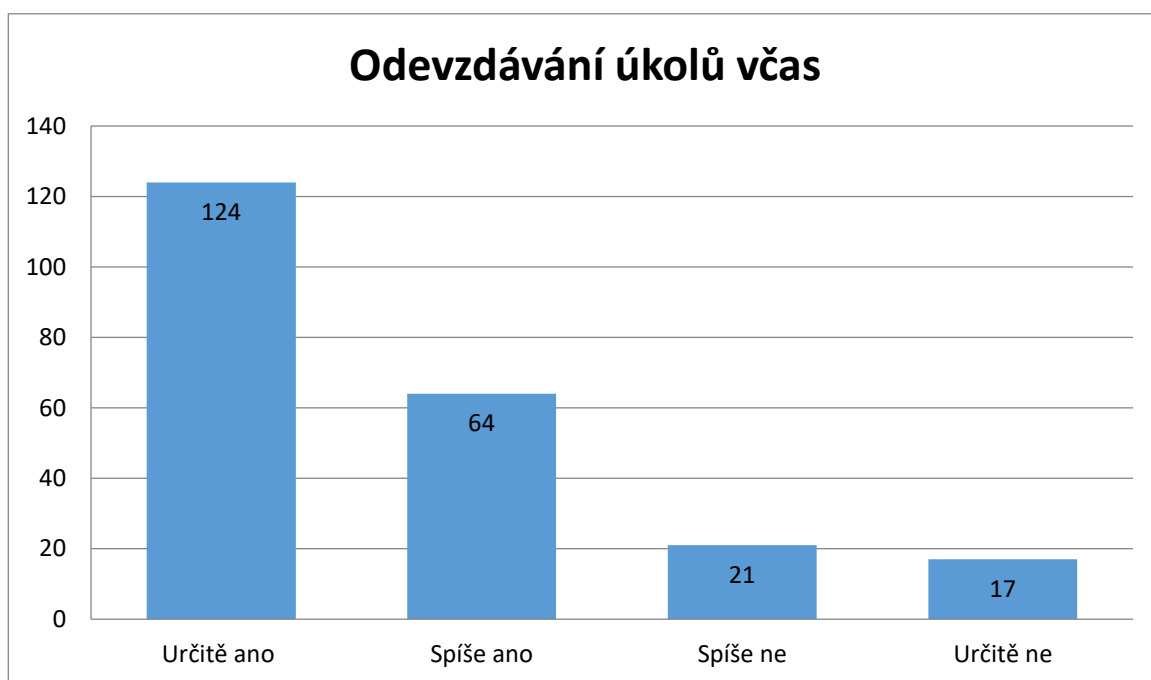
Z obou grafů (č. 9 a č. 10.) můžeme vyčíst, že 96 respondentů se zapojovalo po dobu distanční výuky aktivně do hodin, a to v předmětech, které je bavily. Naproti tomu 25 žáků se nezapojovalo aktivně do hodin, které mají rády.

Co je ale zjevné, je to, že 68 respondentů uvedlo, že i přesto že je předmět jindy nebaví, či jej nemají rádi, zapojovali se nyní do hodin spíše aktivně. Stále je většina žáků, kteří se do hodin, které je nezajímaly, spíše pasivně (89).

### Položka číslo 11

*Odevzdával/a jsi úkoly během online výuky vždy včas?*

Touto položkou v dotazníku zjišťujeme, jestli žáci byli řádně motivováni ke včasnému plnění svých povinností, a zda byli zodpovědní i během distančního vzdělávání.



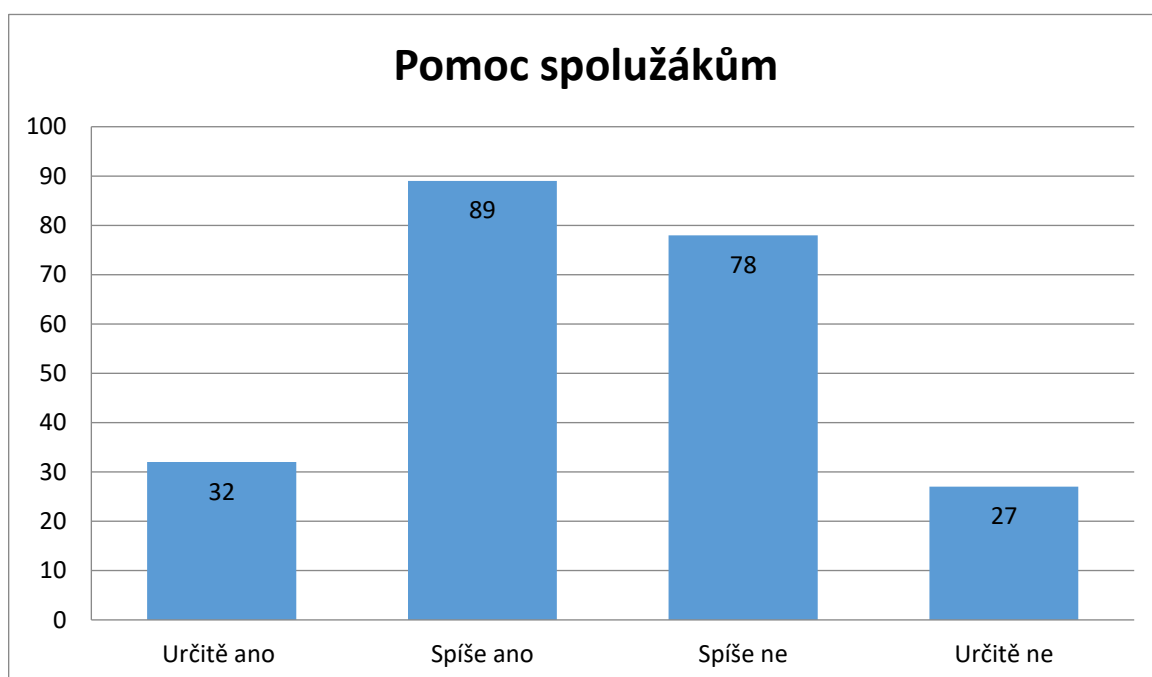
Graf 11 Odevzdávání úkolů včas

Nejvíce respondentů (124) uvedlo, že určitě odevzdávaly své povinné úkoly včas. Že úkoly odevzdává „spíše ano“ uvedlo dalších 64 oslovených respondentů. V součtu to znamená, že 188 respondentů své povinnosti plnili – to činí 83% všech respondentů.

### **Položka číslo 12**

*Pomáhal/a jsi svým spolužákům s úkoly, když si nevěděli rady během online výuky?*

Zde se pokusíme poodhalit, zda se žáci snažili plnit nejen své úkoly, ale zda také pomáhali svým spolužákům během online výuky.



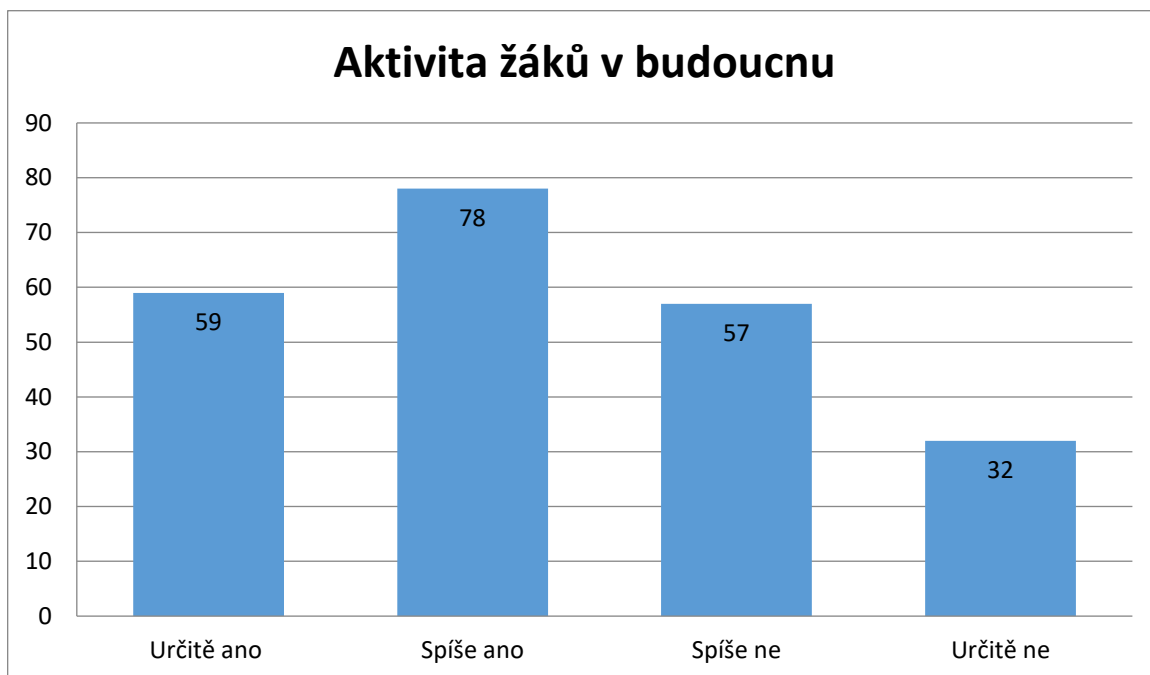
Graf 12 Pomoc spolužákům

Z odpovědí můžeme vyvozovat, že pomoc od spolužáků nebyla až tak častá, jako bychom možná očekávali. Možnost „spíše ano“ označilo 89 respondentů, možnost „spíše ne“ pak 78 respondentů.

### **Položka číslo 13**

*Mohl/a by ses příště zapojovat aktivněji do online hodin?*

Zde chceme prozkoumat, do jaké míry jsou žáci schopni sebekritiky a dokážou zhodnotit svou dosavadní aktivitu a to s výhledem do budoucnosti.



Graf 13 Aktivita žáků v budoucnu

Podle získaných odpovědí respondenti uvedli, že by v příštích hodinách distanční výuky byli aktivnější, než byli doposud (a to konkrétně 139 žáků). Nezanedbatelná část ale uvedla, že by aktivnějšími být nechtěli (89).

#### **Položka číslo 15 – interní označení 15c)**

*Z online výuky dostávám zhruba stejné známky a hodnocení, jako při prezenční výuce.*

Opět zde platí, že čím vyšší bodové vyhodnocení u otázky, tím víc s tvrzením daný žák souhlasil.

Průměrná hodnota byla vypočítána na 4,24. Tyto data můžeme interpretovat tak, že žáci ve většině dostávali stejné známky a hodnocení, nebo jen málo odlišné, jako při běžné prezenční výuce.

#### **Položka číslo 15 – interní označení 15e)**

*Při online výuce jsem se cítil/a nervózně.*

Průměrná hodnota zde činí 4,61. Znamená to, že se respondenti cítili poměrně značně nervózně během distanční výuky.

**Položka číslo 15 – interní označení 15h)**

*V online výuce jsem se vždy naučil/a něco nového, přínosného.*

Průměrná hodnota se u následující otázky rovná hodnotě 2,45. S tímto tvrzením respondenti souhlasí méně často. Avšak rozhodně nemůžeme tvrdit, že by zcela nesouhlasili. Jedná se o střední hodnotu, tudíž se napřímo nemůžeme statisticky přiklonit ani k jedné z variant.

**Položka číslo 15 – interní označení 15ch)**

*Během online výuky jsme jako třídní kolektiv komunikovali velmi dobře.*

Bádaná hodnota, kterou jsme získali, byla 2,01. Lze tedy říci, že často v komunikaci v rámci třídního kolektivu nastávaly jisté problémy.

**Položka číslo 15 – interní označení 15i)**

*Při online výuce jsem se cítil/a více unavená/ý, než při běžné výuce.*

Průměrné bodové hodnocení zde činilo 4,38. Můžeme konstatovat, že respondenti velmi často uváděli, že během online výuky byly více unavení, než při běžné výuce.

**Položka číslo 15 – interní označení 15j)**

*Během online výuky se v naší třídě objevovaly projevy nekázně.*

Zde zprůměrovaná hodnota všech odpovědí byla 2,08. Dle respondentů se ve třídě projevovaly prvky nekázně či nevhodného chování jen zřídka kdy.

**4.5 Položky dotazníku, navazující na výzkumnou otázku č. 4**

Výzkumná otázka číslo 4 zní:

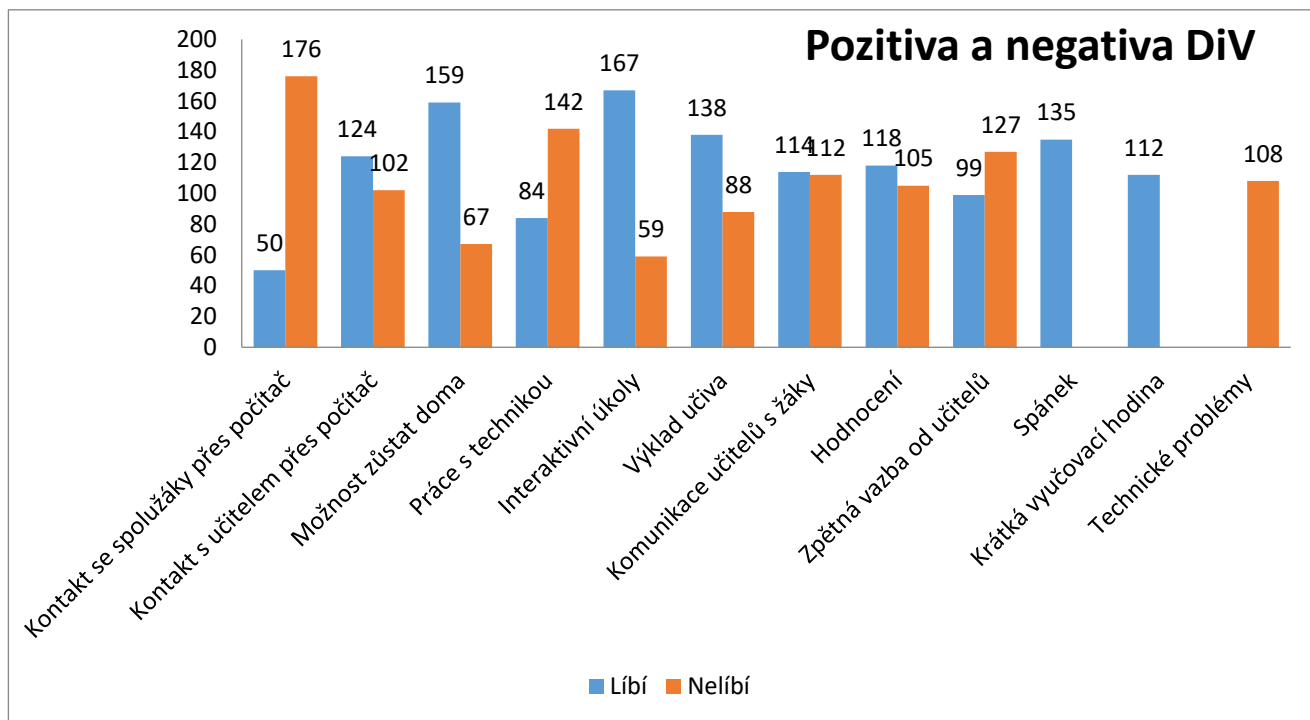
*Jaká pozitiva a negativa spatřují respondenti v distanční výuce?*

Nyní postupujeme k analýze položek v dotazníku, které přímo navazují na výzkumnou otázku číslo 4.

**Položka číslo 14**

Označ ✓ co se Ti z těchto možností na online výuce líbilo. × označ, co se Ti na online výuce nelíbilo

Cílem následující otázky bylo zjistit, jaká respondentů spatřují pozitiva a negativa v online výuce. Respektive co se jim na této výuce líbí, a co nikoliv.



Graf 14 Pozitiva a negativa DiV

Z grafu můžeme zjistit, že nejvíc se respondentům nelíbil kontakt se spolužáky pouze přes počítač, tudíž ho považují za největší negativum (176). Za negativum označují často i práci s technikou (142), a spokojeni nejsou ani se zpětnou vazbu od učitelů (127).

Naopak jako pozitivum nejčastěji spatřují interaktivní úkoly (167), a těsně poté možnost zůstat doma (159). Otázka měla i možnost pro volné doplnění odpovědi. Tuto variantu využilo pouze 156 respondentů. Z toho 135 uvedlo, že výhodou pro ně byl spánek a možnost pozdního vstávání. Dále 112 respondentům uvedlo, že jejich vyučovací hodina probíhala kratší dobu, než při běžné výuce. Naopak jako velkou nevýhodu respondenti vnímají technické problémy, které u nich nastávaly (108).

**Položka číslo 15 – interní označení 15a)**

*Online výuku chci mít častěji.*

Bádaná hodnota, kterou jsme získali, byla 3,98. Lze tedy říci, že by respondenti uvítali online formu výuky více často.

**Položka číslo 15 – interní označení 15b)**

*Výhody online výuky převažují nad nevýhodami.*

Průměrná hodnota zde činí 3,99. Znamená to, že se respondenti výrazně uchylují k názoru, který nadřazuje výhody nad nevýhodami distančního vzdělávání.

**Položka číslo 15 – interní označení 15f)**

*Během online výuky jsem měl/a často technické problémy.*

U této otázky máme průměrnou hodnotu 4,42. Konstatujeme, že technické nedostatky ze strany žáka velmi často ovlivnily chod distančního vzdělávání. I tyto komplikace mohly vést k negativnímu hodnocení jak online výuky jako takové, tak i k negativnímu známkování ve školách při výuce.

**Položka číslo 15 – interní označení 15g)**

*Během online výuky měli učitelé často technické problémy.*

Dle odpovědí průměrná hodnota je zde 3,02. Můžeme odhalit, že častěji mívali problémy s technikou žáci, oproti učitelům. Nicméně i tak je tato hodnota poměrně vysoká, a měli bychom se jí, ale i hodnotou z tvrzení 15f dále zabývat.

## 4.6 Testování hypotéz

V této kapitole si ověříme statistickými testy platnosti tří hypotéz, které jsme si stanovili na začátku praktické části naší diplomové práce.

**H1 zní:** *Mezi hodnocením distanční výuky existují významné rozdíly v závislosti na pohlaví žáků.*

Z této hlavní hypotézy byly odvozeny statistické hypotézy nulová a alternativní:

**H0:** Dívky i chlapci hodnotí distanční výuku totožně.

**HA:** Dívky hodnotí distanční výuku kladněji, oproti chlapcům.

Hypotéza je ověřena testem dobré shody chí-kvadrát. Při ověřování hypotézy číslo jedna jsme vycházeli z položek dotazníku číslo 1 a 15b).

Tabulka 1 skutečná četnost

	Převažují výhody	Výhody = nevýhody	Převažují nevýhody	n*j
Chlapec	48	32	38	118
Dívka	70	19	19	108
n*i	118	51	57	226

Tabulka 2 očekávaná četnost

	Převažují výhody	Výhody = nevýhody	Převažují nevýhody	n*j
Chlapec	61,61	26,63	29,76	118
Dívka	56,39	24,37	27,24	108
n*i	118	51	57	226

Poté co, jsme dosadili do vzorce, bylo vypočítáno testové kritérium

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

G= 13,33.

Kritická hodnota:  $X(1-\alpha)$ ; df = 5,991

Na 5% hladině významnosti tedy **potvrzujeme alternativní hypotézu HA**, která říká, že dívky hodnotí distanční výuku kladněji, oproti chlapcům.

**H2 zní:** Mezi hodnocením distanční výuky existují významné rozdíly v závislosti na ročníku studia.

Z této hlavní hypotézy č. 2 byly odvozeny statistické hypotézy nulová a alternativní:

**H0:** Žáci vyšších ročníků i žáci nižších ročníků hodnotí distanční výuku totožně.

**HA:** Žáci vyšších ročníků hodnotí distanční výuku kladněji, oproti žákům nižších ročníků.

Hypotéza je ověřena testem dobré shody chí-kvadrát. Při ověřování hypotézy číslo dvě jsme vycházeli z položek dotazníku číslo 2 a 15b).

Tabulka 3 skutečná četnost

	Převažují výhody	Výhody = nevýhody	Převažují nevýhody	n*j
6. - 7. ročník	45	30	27	102
8. - 9.ročník	55	34	35	124
n*i	100	64	62	226

Tabulka 4 očekávaná četnost

	Převažují výhody	Výhody = nevýhody	Převažují nevýhody	n*j
6. - 7. ročník	45,13	28,88	27,98	102
8. - 9.ročník	54,87	35,12	34,02	124
n*i	100	64	62	226

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Poté co, jsme dosadili do vzorce, bylo vypočítáno testové kritérium  $G=6,96$ .

Kritická hodnota:  $X(1-\alpha)$ ;  $df=5,991$

Na 5% hladině významnosti tedy **potvrzujeme alternativní hypotézu  $H_A$** , která říká:  
*Žáci vyšších ročníků hodnotí distanční výuku kladněji, oproti žákům nižších ročníků.*

**H3 zní:** Mezi hodnocením distanční výuky existují významné rozdíly v závislosti na prospěchu žáka.

Z této hlavní hypotézy č. 3 byly odvozeny statistické hypotézy nulová a alternativní:  
**H0:** Žáci, kteří prospěli, prospěli s vyznamenáním i žáci, kteří neprospěli, hodnotí distanční výuku totožně.

**H<sub>A</sub>:** Žáci s prospěchem s vyznamenáním hodnotí distanční výuku kladněji, oproti žákům s hodnocením prospěl či neprospěl.

Hypotéza je ověřená testem dobré schody chí-kvadrát. Při ověřování hypotézy číslo dvě jsme vycházeli z položek dotazníku číslo 3 a 15b).

Tabulka 5 skutečná četnost

	Převažují výhody	Výhody = nevýhody	Převažují nevýhody	n*j
Prospěl s vyznamenáním	38	12	7	57
Prospěl	82	39	26	147
Neprospěl	4	12	6	22
n*i	124	63	39	226



Tabulka 6 očekávaná četnost

	Převažují výhody	Výhody = nevýhody	Převažují nevýhody	n*j
Prospěl s vyznamenáním	31,27	15,89	9,84	57
Prospěl	80,65	40,98	25,37	147
Neprospěl	12,07	6,13	3,80	22
n*i	124	63	39	226

Poté co, jsme dosadili do vzorce, bylo vypočítáno testové kritérium

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

G= 15,61.

Kritická hodnota:  $X(1-\alpha)$ ; df = 9,488

Na 5% hladině významnosti tedy **potvrzujeme alternativní hypotézu HA**, která říká: *Žáci s prospěchem s vyznamenáním hodnotí distanční výuku kladněji, oproti žákům s hodnocením prospěl či neprospěl.*

## 5 INTERPRETACE DAT

V předchozích fázích naší práce jsme sesbírali a zanalyzovali data, popsali jsme je v odpovídajících číslech a datech. Nyní v následující kapitole provedeme interpretaci těchto dat a posléze budeme schopni zodpovědět na výzkumné otázky.

První výzkumná otázka se zaměřuje na podobu distanční výuky. Zní: **Jakou podobu má distanční výuka žáků druhého stupně základních škol?** Zde jsme zjišťovali, jakou z platform žáci nejčastěji během online výuky využívali. Dle dat vyplynulo, že nejvíce používanou internetovou platformou je Google Classroom 23% (128 respondentů), jako druhou respondenti označili e-mail 19% (104 respondentů). V otevřené možnosti pro odpověď se vyskytly pouze 2 odpovědi – Kahoot 5% (31 respondentů) a Google Jamboard 5% (28 respondentů). Z odpovědí vyplývá, že nejčastěji DiV probíhala v prostředí Google aplikací, a to zejména Google Classroom, Google Meet či Google Jamboard.

Pro upřesnění toho, jak žáci online výuku vnímají, jsme do výzkumu zařadili sémantický diferenciál. Z tohoto sémantického diferenciálu se ukazuje, že žáci DiV hodnotí jako velmi problémovou (5,68), přísnou (5,03) a následně náročnou (4,83). Nejnižší hodnotu získalo tvrzení „světlá“ s naměřenou hodnotou 2,01 a „dobrá“ s hodnotou 2,12. Zde vidíme do určité míry protikladné tvrzení, kdy žáci sice DiV hodnotí jako problémovou a náročnou, ale zároveň jako dobrou, světlou či příjemnou. Následně jsme ještě doplnili otázku, která se týkala časové náročnosti plnění úkoly. Z odpovědi respondentů vyšlo najevo, že často nastávaly problémy s plněním úkolů včas.

Druhá dílčí výzkumná otázka je zaměřena na přístup učitelů k DiV. Zní: **Jak žáci hodnotí přístup učitelů k distanční výuce?** Od žáků jsme zjišťovali, jak hodnotí práci učitelů po dobu online výuky. Pro lepší názornost jsme se opět rozhodli pro zhotovení sémantického diferenciálu. Respondenti hodnotí učitele jako nespravedlivé - a to s celkovou průměrnou hodnotou 5,93. Dále se v tomto sémantickém diferenciálu projevila vysoká hodnota u přídavného jména „jednotvární“ (5,13). Naopak nízké hodnoty jsme zaznamenali u slov „obvyklí“ (1,82) a „starostliví“ (1,98) Díky našim výsledkům můžeme říci, že většina učitelů byla nespravedlivá a jednotvárná. Na druhou stranu byli ale dle respondentů starostliví a obvyklí.

Dále jsme zkoumali, čím byl doplněn výklad, čili frontální výuka, jednotlivých učitelů nejčastěji. Jak je z výsledků zjevné, každou hodinu se žáci měli za úkol plnit domácí úkoly,

a to ve 153 případech. Velmi často také sledovali nejrůznější videa (126). Alespoň jednou za týden jim učitelé připravili křížovky a doplňovačky (86), nebo samostatné práce (69) a v těsném závěsu dle odpovědí zažili i nějakou formou interaktivní část vyučovací hodiny (68). Jednou za měsíc pak vytvářeli projekty a referáty (118), nebo tvořili práci ve skupinách (101). Někteří respondenti uvedli, že nikdy nedostávali zadané projekty či referáty (48), nebo samostatné práce (33). Díky našim výsledkům můžeme říci, že většina učitelů doplňovala svou výuku o videa, ale také žáci čteněkrát dostávali k vypracování úkoly na doma. Co se týká aktivit, které se konaly alespoň jednou za týden, byly dle odpovědí uvedeny doplňovačky a křížovky. Nejčastější hodnota u nikdy nerealizované aktivity byla naměřena u samostatných prací, projektů nebo referátů. Abychom mohli lépe pochopit, v čem učitelé zaujali žáky nejvíce, přistoupili jsme k otevřené otázce v dotazníkovém šetření č. 8. Zde bylo kvůli neúplnosti platná pouze část výzkumného vzorku, a to konkrétně 139 platných odpovědí. Pro lepší uchopitelnost jsme odpovědi rozkódovali do 4 kategorií. Pro potřeby našeho výzkumu máme tedy tyto kategorie: humor/zábavné hodiny, práce s technikou, pochvaly, náplň hodiny.

Nejvíce respondenti ocenili formu zábavy v hodinách (54). Často také oceňovali práci učitelů s technikou (43). Objevovaly se zde i obdivy nad udělenými pochvalami a to od 22 respondentů. Následně jsme se respondentů ptali, jak moc poutavě zpracované byly vyučovací hodiny, které absolvovali. Průměrná hodnota v tomto případě činila 4,28. Dá se říci, že žáci byli obecně schopni ocenit originalitu zpracování různých hodin, a považovali ji za poutavou. Ze všech odpovědí respondentů vyšlo najevo, nedokázali ocenit přípravu vyučujících a ohodnotili ji jako zábavnou.

Můžeme říci, že žáci byli s přípravou vyučujících na online výuku spokojeni. Hodnotili ji velmi pozitivně. Učitelé tedy dokázali svými přípravami na hodiny ve většině případů zaujmout. Měli připravené aktivity, které při běžné prezenční výuce žáci nezažívali, nebo minimálně ne v takové míře.

Třetí dílčí výzkumná otázka je zaměřena na přístup samotných žáků k DiV. Zní: **Jak žáci hodnotí svůj přístup k distanční výuce?** Zde jsme zjišťovali, jak respondenti dokáží vyhodnotit svůj přístup k vzdělávání během online výuky. U položky č. 9 v dotazníku jsme se ptali, zda se zapojovali do online hodin, které je normálně baví. Velká většina (96) odpovědělo, že ano (166). Žáků, kteří se nezapojovali do hodin, které je jinak baví, bylo 60.

V hodinách, které respondenty jinak nebaví se aktivně spíše nebo vůbec nezapojovali (25).

Dále pak 68 respondentů uvedlo, že i přesto že je předmět jindy nebaví, či jej nemají rádi, zapojovali se nyní do hodin spíše aktivně. Stále je většina žáků, kteří se do hodin, které je nezajímaly, spíše pasivně (89). Dále jsme zkoumali, zda žáci plnili své povinnosti včas a včas také odevzdávali své práce. V součtu jsme odhalili, že 188 respondentů své povinnosti plnili – to činí 83% všech respondentů.

Dále nás zajímalo, jak si žáci mezi sebou byly ochotni během online výuky pomáhat. Odpověď „ano“ či „spíše ano“ zvolilo celkem 121 oslovených respondentů, odpovědi „ne“ či „spíše ne“ označilo 105 respondentů. Tudíž konstatujeme, že pomoc napříč žáky nebyla až tak četná, jako bychom mohli očekávat.

Prvky sebekritiky můžeme nalézt v následující dotazníkové otázce, kde jsme se respondentů tázali, zda by se v budoucnu zapojili aktivněji do hodin. Respektive, jestli si uvědomují, že i když se do teď z jakéhokoli důvodu nezapojovali, nebo zapojovali méně, mohla by budoucí DiV vypadat z jejich strany aktivněji. Toto tvrzení se potvrdilo - a to konkrétně u 139 žáků. Nezanedbatelná část ale uvedla, že by aktivnějšími být nechtěli (89). V dalších částech jsme se tázali na známky a hodnocení během online výuky. Známky se dle výsledků zásadně nelišily, oproti běžné prezenční výuce. Avšak respondenti uvedli, že se mnohokrát cítili během DiV nervózně a unaveně. Uvedli také, že třídní kolektiv nekomunikoval dle normy, spíše se často objevovaly projevy nekázně.

Poslední čtvrtá dílčí výzkumná otázka je zaměřena na vyhledání pozitiv a negativ během distanční výuky. Zní: **Jaká pozitiva a negativa spatřují respondenti v distanční výuce?** Když se podíváme na získaná data, uvidíme, že jako největší klady vnímají respondenti interaktivní prvky zařazené během vyučovacích hodin. Také jako pozitivum vnímají možnost zůstat doma, potažmo delší spánek z důvodu setrvání v domácnosti. Jako negativum spatřují kontakt se spolužáky pouze přes počítač a online prostor (176). Za další negativum označili práci s technikou, potažmo technické problémy a komplikace. Tyto technické potíže mají častěji žáci, ale ani u učitelů nejsou zcela ojedinělé. Také jsou nepřilíš spokojeni se zpětnou vazbou od učitelů. Z následujících dvou položek v dotazníku a jejich výsledcích vyplynulo, že online výuku chtějí mít respondenti častěji a také, že výhody převyšují nad nevýhodami.

Z hlediska hypotéz můžeme říci, že výuku hodnotí kladněji dívky, žáci z vyšších ročníků (8. a 9.) a žáci s vyznamenáním. Jedním z důvodů může být, že žák s vyznamenáním se snadněji adaptuje na odlišný typ výuky. Žáci vyšších ročníků mají zase možnost srovnat DiV a prezenční výuku z dlouhodobějšího hlediska.

## 6 ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali aktuálním tématem – plošnou a náhlou změnou ve vzdělávání, která nás globálně v tak velkém a rozsáhlém měřítku v posledním století nepotkala. Nejen české, ale všechny školské zařízení ze všech koutů světa se prakticky ze dne na den musely připravit jak po technické, tak po materiální stránce na výuku, která doposud nebyla známa. Již nějaký čas se s touto změnou snažíme jako společnost sžít a fungovat.

V naší práci jsme se snažili odhalit, do jaké míry byla adaptace do nového systému úspěšná, či nikoli. Usuzujeme (z výsledků posuzování výhod a nevýhod, kde výhody převážili negativa), že proces adaptace stále probíhá, ale žáci byli schopni přijmout výzvy online výuky. Dokonce ji v mnoha ohledech hodnotí pozitivně, což z naší výzkumné pozice kvitujeme.

Zdá se, že technické problémy jsou jednou z velkých překážek k úspěšnějšímu přizpůsobení se na online výuku. A to jak ze strany vyučujících, tak i žáků.

Velká role v distanční výuce patří jistě vyučujícímu. V našem výzkumu se projevila malá míra zpětné vazby směrem k žákům. I samotní žáci ji označili jako nedostatečnou. Učitelé by zřejmě mohli více zapracovat na správné motivaci k plnění zadaných úkolů, aby se zapojovali i ti, kteří v hodinách nebyli dostatečně aktivní. Na druhou stranu se projevila velká kreativita, co se týká náplně vyučovaných hodin. Žáci oceňují připravené aktivity v online prostoru, vidí je jako velké pozitivum, oproti běžnému vyučování.

Téma diplomové práce jsme si zvolili z důvodu nedostatečně prozkoumané oblasti, se kterou se v pedagogice nyní nově setkáváme. Chceme tímto výzkumem podnítit zájem o problematiku online výuky, její dopad jak na žáky, učitele, tak na celý školní vzdělávací systém.

### **Nedostatky výzkumu**

Jsme si vědomi jistých nedostatků, které naše bádání mohlo obsahovat. Až v průběhu výzkumného šetření jsme zjišťovali nedostatky v dotazníku, kdy ne vždy byla položená otázka chápána respondenty správně. Také by bylo vhodné zjišťovat důvody, proč s daným tvrzením souhlasí či nesouhlasí. Popřípadě zjišťovat důvody, které ho vedli k tomu, aby se např. v hodinách aktivně nezapojoval. Zjišťovat překážky v online výuce. To by ale mohlo být celé další výzkumné šetření. Situace se v podstatě každým měsícem mění, není proto

v našich silách získat další data za stejné situace. Distanční výuka sama o sobě má v povaze být velmi proměnlivou veličinou.

### **Doporučení pro praxi**

Jak už jsme předeslali výše, bylo by vhodné zjišťovat v dalších výzkumech příčiny chování žáků během online výuky.

Se zapojením techniky, technických prvků a internetu do výuky, přichází celá řada jevů, které jsou vedlejším a nezamýšleným efektem distanční výuky. Při nesprávném poučení žáků o bezpečnosti v online prostředí se mohou objevovat prvky netolismu. Bylo by vhodné žáky s tímto fenoménem seznámit, případně je poučit o možných rizicích.

V době, kdy se lidé nemohli setkávat tváří v tvář a byli odkázáni jen na nejbližší rodinu, žáci byli zpravidla odříznuti i od svých kontaktů (spolužáků, vrstevníků) nejen ve škole. Po návratu do školy se mohlo ve třídách zhoršit klima třídního kolektivu. Učitelé nebo i ostatní pedagogičtí pracovníci by měli zvážit, zda výrazněji nepracovat s třídním kolektivem. Problém utužování sociální vazeb (např. přes telekomunikační zařízení) by rovněž mohlo být předmětem zkoumání v některém z dalších výzkumů.

## 7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
2. ČAPEK, R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
3. ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. Distanční vzdělávání pro učitele. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.
4. CHRÁSKA, Miroslav. 2007. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, ISBN 978-80-2471369-4.
5. CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-553-5.
6. JANIŠ, Kamil, KRAUS, Blahoslav a VACEK, Pavel. Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 163 s. ISBN 80-7041-019-1.
7. KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada. 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
8. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: GradaPublishing, 2007. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
9. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
10. MACEK, P. Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
11. MALACH, Josef. Základy didaktiky: studijní obor: Informační technologie ve vzdělávání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN isbn80-7042-266-1.
12. MAŇÁK, Josef. Nárys didaktiky. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-312-3-9.

13. MAŇÁK, Josef. Alternativní metody a postupy. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
14. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
15. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
16. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
17. ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. Psychologie a pedagogika I. Praha: Triton, 2006. 211 s. ISBN 80-7254-746-1.
18. SKALKOVÁ, Jarmila. Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi). Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-11-7.
19. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Přehled vývojové psychologie. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
20. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Základy pedagogiky. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-708-0573-0.
21. VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. 203 s. ISBN 80-7178-970-4.
22. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
23. VILÍMOVÁ, Vlasta. Didaktika tělesné výchovy. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-033-6.
24. VŠETULOVÁ, Monika. Příručka pro tutora. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1641-0.
25. ZLÁMALOVÁ, Helena. Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.



26. ZORMANOVÁ, Lucie. Didaktika dospělých. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.
27. ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

**Další zdroje:**

1. MŠMT, Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, Praha: MŠMT, 2020.
2. VLÁDA ČR, „Usnesení vlády ČR č. 74 o přijetí krizového opatření,“ 3 12 2021. [Online]. Available: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TXkUor5O7L4J:https://www.mvcr.cz/soubor/sbirka-zakonu-ceske-republiky-c-31-z-roku-2020-usneseni-vlady-ceskerekpubliky-ze-dne-12-brezna-2020-o-prijeti-krizovehoopatreni.aspx+&cd=3&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>
3. MŠMT ČR, „msmt.cz,“ 15 Červen 2020. [Online]. Available: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>.
4. MŠMT ČR, „msmt.cz,“ Duben 2020. [Online]. Available: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydalo-vyhlasku-k-hodnoceni-druhehopololeti-2019-2020>
5. UNICEF DATA AND ANALYSIS SECTION, „COVID-19: ARE CHILDREN ABLE TO CONTINUE DURING SCHOOL CLOSURES?,“ UNICEF, New York, 2020.
6. A. SCHLEIDER, The impact of COVID-19 on education – Insights from Education at a Glance 2020, Paříž: OECD Publishing, 2020.
7. M. VŠETULOVÁ, D. NOCAR, L. URBÁŠKOVÁ a M. DVOŘÁKOVÁ, Úvod do distančního vzdělávání a e-learningu, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007.
8. R. ZEMSKY a W. F. MASSY, Thwarted innovation: What happened to e-learning and why, Philadelphia, The Learning Alliance, University of Pennsylvania., 2004.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

apod. a podobně

s. strana

např. například

ZŠ základní škola

DiV Distanční výuka

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Pohlaví respondentů .....	38
Graf 2 Ročník studia .....	39
Graf 3 Prospěch .....	40
Graf 4 Platformy DiV .....	41
Graf 5 Sémantický diferenciál online výuky .....	43
Graf 6 Sémantický diferenciál učitelé .....	44
Graf 7 Výklad učitelů .....	45
Graf 8 Čím učitelé zaujali .....	46
Graf 9 Aktivita v hodinách, které žáky baví .....	48
Graf 10 Aktivita v hodinách, které žáky nebaví .....	48
Graf 11 Odevzdávání úkolů včas .....	49
Graf 12 Pomoc spolužákům.....	50
Graf 13 Aktivita žáků v budoucnu.....	51
Graf 14 Pozitiva a negativa DiV .....	53

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 skutečná četnost .....	55
Tabulka 2 očekávaná četnost .....	55
Tabulka 3 skutečná četnost .....	56
Tabulka 4 <i>očekávaná četnost</i> .....	56
Tabulka 5 skutečná četnost .....	56
Tabulka 6 očekávaná četnost .....	57

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## DOTAZNÍK

Dobrý den, jmenuji se Bc. Iveta Eliášová a jsem studentkou Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosim o vyplnění tohoto dotazníku k mé diplomové práci na téma: Distanční výuka z pohledu žáků druhého stupně základních škol. Dotazník je zcela anonymní a bude použit pouze pro výzkumné účely. Děkuji za Tvůj čas.

1. Jsem: (Zakroužkuj odpověď.)

Dívka                      Chlapec

2. Navštěvuji: (Zakroužkuj odpověď.)

6. ročník                      7. ročník                      8. ročník                      9. ročník

3. Jaký byl Tvůj prospěch na posledním vysvědčení? (Zakroužkuj odpověď.)

Prospěl/a s vyznamenáním                      Prospěl/a                      Neprospěl/a

4. Jakou internetovou aplikaci/platformu používáte nejčastěji při distanční výuce? (Lze označit více možností)

- MS Teams
- Google Meet
- Google Classroom
- Zoom
- Skype
- E-mail
- Padlet
- Jiné: (Doplň) \_\_\_\_\_

5. Online výuka je:

(Přikloň se k jednomu z přidavných jmen, se kterým více souhlasíš – políčko označ křížkem.)

Dobrá							Špatná
Nenáročná							Náročná
Příjemná							Nepříjemná
Bezproblémová							Problémová
Světlá							Tmavá
Lehká							Těžká
Krásná							Ošklivá
Mírná							Přísná

6. Učitelé byli v rámci distanční výuky:  
(přikloň se k jednomu z přídavných jmen, se kterým více souhlasíš – políčko označ křížkem)

Starostliví							Lhostejní
Schopní se vcítit							Neschopní se vcítit
Zodpovědní							Nezodpovědní
Hodní							Zlí
Aktivní							Pasivní
Spolehliví							Nespolehliví
Spravedliví							Nespravedliví
Zajímaví							Nudní
Pestří							Jednotvární
Obvyklí							Výjimeční
Mající smysl pro humor							Nezábavní

7. V době distanční výuky byl výklad učitelů doplněn o:

	Každou hodinu	1x za týden	1x za měsíc	Nikdy
Videa				
Interaktivní část				
Doplňovačky, křížovky,..				
Práci ve skupinách				
Projekty, referáty				
Domácí úkoly				
Samostatné práce				

8. Vzpomeň si na některého z učitelů, který Tě během distanční výuky něčím zaujal? Čím?  
(Doplň)

---



---

9. Zapojoval/a jsi se aktivně do online hodin v předmětech, které Tě **baví**/ které **máš** rád/a?

Určitě ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Určitě ne

10. Zapojoval/a jsi se aktivně do online hodin v předmětech, které Tě **nebaví**/ které **nemáš** rád/a?

Určitě ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Určitě ne

11. Odevzdával/a jsi úkoly během online výuky vždy včas?

Určitě ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Určitě ne

12. Pomáhal/a jsi svým spolužákům s úkoly, když si nevěděli rady během online výuky?

Určitě ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Určitě ne

13. Mohl/a by ses příště zapojovat aktivněji do online hodin?

Určitě ano                      Spíše ano                      Spíše ne                      Určitě ne

14. Označ **✓** co se Ti z těchto možností na online výuce líbilo. **✗** označ, co se Ti na online výuce nelíbilo.

- Kontakt se spolužáky pouze přes počítač
- Kontakt s učitelem pouze přes počítač
- Možnost zůstat doma
- Práce s počítačem a jinou technikou
- Plnění úkolů od učitelů interaktivními způsoby
- Forma výkladu učiva (pomocí videa, apod.)
- Komunikace učitelů s žáky
- Způsob hodnocení, klasifikace
- Zpětná vazba od učitelů
- Jiné, co se Ti líbilo (doplň) \_\_\_\_\_
- Jiné, co se Ti nelíbilo (doplň) \_\_\_\_\_

15. Na škále od 1 – 5 rozhodni, jak moc s danou větou souhlasíš.

(1=rozhodně nesouhlasím, 2= spíše nesouhlasím, 3=nevím, 4= spíše souhlasím 5= rozhodně souhlasím)

	1	2	3	4	5
Online výuku chci mít častěji.					
Výhody online výuky převažují nad nevýhodami.					
Z online výuky dostávám zhruba stejné známky a hodnocení, jako při prezenční výuce.					
Doba pro splnění úkolů byla vždy úměrná tomu, jak byl úkol složitý. (Lehce jsem stíhal/a plnit své úkoly).					
Při online výuce jsem se cítil/a nervózně.					
Během online výuky jsem měl/a často technické problémy.					
Během online výuky měli učitelé často technické problémy.					

V online výuce jsem se vždy naučil/a něco nového, přínosného.					
Během online výuky jsme jako třídní kolektiv komunikovali velmi dobře.					
Při online výuce jsem se cítil/a více unavená/ý, než při běžné výuce.					
Během online výuky se v naší třídě objevovaly projevy nekázně.					
Online hodiny byly od učitelů vždy zábavně a poutavě zpracované.					
Učitelé byli schopni přijmout kritiku během online výuky (můžu říct, co se mi na její/jeho hodinách nelíbí).					