

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

**Možnosti realizace výuky češtiny na druhém stupni
ZŠ v době pandemií**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.

V Olomouci 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem „Možnosti realizace výuky češtiny na druhém stupni ZŠ v době pandemií“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem a s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 6. 12.2022

.....

Veronika Bardová

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat vedoucímu mé práce doc. Mgr. Kamilu Kopeckému, Ph.D. za vedení mé práce, cenné rady a vstřícnost. Dále děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu během celého studia.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Bardová
Katedra nebo ústav:	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Kamil Kopecký, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název závěrečné práce:	Možnosti realizace výuky češtiny na 2. stupni ZŠ v době pandemií
Název závěrečné práce v angličtině:	Possibilities of Czech language and literature teaching at the 2nd level of the elementary school during pandemics
Anotace závěrečné práce:	<p>Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem probíhala distanční výuka češtiny a jak ji vnímali učitelé českého jazyka, jaké přínosy a negativa pro ně tato zkušenost měla a jakým způsobem distanční výuku realizovali.</p> <p>Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část práce popisuje samotné onemocnění Covid-19 a jeho celosvětový dopad s přihlédnutím k situaci ve vzdělávání, která kvůli pandemii nastala. Následuje kapitola, která popisuje samotné formy výuky v době pandemie, blíže je popsána výuka prezenční, distanční a smíšená. Další kapitola se věnuje výukovým a komunikačním nástrojům, prostřednictvím kterých mohla být distanční výuka češtiny realizovaná. Poslední kapitola práce je zaměřena na vyučovací předmět Český jazyk a literatura, na cíle, kterých lze během výuky dosáhnout, na samotného učitele češtiny, který je důležitou složkou výzkumné části práce a na vybrané metody použitelné ve výuce češtiny.</p>

	<p>V rámci výzkumného šetření byla použita metoda kvantitativního výzkumu a proběhlo dotazníkové šetření, jehož výzkumným souborem byli učitelé českého jazyka.</p>
Klíčová slova:	<p>Covid-19, pandemie, distanční výuka, e-learning, metody výuky, učitel</p>
Anotace závěrečné práce v angličtině:	<p>The main aim of the bachelor thesis is to find out how distance learning of the Czech language was carried out and how Czech language teachers perceived it, what benefits and disadvantages this experience brought to them and how they implemented distance learning.</p> <p>The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part of the thesis describes the Covid-19 disease itself and its global impact, particularly with respect to the educational situation that has arisen due to the pandemic. The next chapter describes the actual forms of teaching during the pandemic, with a closer look at full-time, distance and blended learning. Then follows a chapter which deals with the teaching and communication tools available for distance learning of Czech. The last chapter of the thesis focuses on the teaching of Czech language and literature, the goals that can be achieved during the teaching process, the Czech teachers themselves, who are an important component of the research part of the thesis, and the particular methods used in the teaching of Czech.</p> <p>The research was carried out using the quantitative research method and a questionnaire survey was conducted, with the research population being Czech language teachers.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Covid-19, pandemic, distance learning, e-learning, teaching methods, teacher</p>

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – dotazník
Rozsah práce:	80 stran
Jazyk práce:	Český

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	10
1 Pandemie Covid-19.....	10
1.1 Nemoc Covid-19	10
1.2 Šíření nemoci v České republice	10
2 Vzdělávání v době pandemie Covid-19 v České republice	12
2.1 Proměny ve vzdělávání	13
3 Formy výuky v době pandemie	16
3.1 Prezenční výuka	16
3.2 Smíšená výuka.....	16
3.3 Distanční výuka.....	17
3.3.1 E-learning.....	17
3.4 Formy distančního vzdělávání a jejich realizace	18
3.4.1 Off-line výuka	18
3.4.1.1 Realizace off-line výuky.....	18
3.4.2 On-line výuka.....	19
3.4.2.1 Realizace on-line výuky.....	19
4 Výukové a komunikační možnosti distanční výuky	20
4.1 Školní informační systémy	20
4.2 Virtuální učební prostředí.....	21
4.3 Sociální sítě	23
4.4 On-line nástěnky a aplikace pro výuku	25
5 Český jazyk a literatura jako vyučovací předmět	28
5.1 Výuka českého jazyka a literatury.....	28
5.1.1 Cíle vyučování češtiny	28
5.1.2 Učitel českého jazyka	29
5.2 Metody výuky v hodinách českého jazyka.....	30
5.2.1 Volba vyučovacích metod	30
5.2.2 Klasifikace výukových metod	30
5.2.3 Vybrané aktivizační metody ve výuce češtiny.....	31
Empirická část	34
6 Metodologie.....	34
6.1 Cíl výzkumu	34

6.2 Popis výzkumné metody	34
7 Výsledky výzkumu	35
7.1 Výzkumné závěry.....	54
Závěr.....	58
Seznam použité literatury a zdrojů.....	60
Internetové zdroje	61
Seznam grafů	67
Přílohy	77
<i>Příloha č. 1 — Dotazník.....</i>	<i>77</i>

Úvod

Na jaře roku 2020 nastala situace, která byla pro české školství nepředvídatelná a nová. Světem se začal šířit virus, jehož šíření bylo zamezováno různými preventivními opatřeními a nařízeními, mezi které v České republice patřilo omezování mezilidských kontaktů a následně i uzavírání škol a jejich přechod na distanční vzdělávání. Pojem distanční vzdělávání nebyl pojem neznámý, avšak v předchozích letech nedocházelo na většině škol k přípravě na takovou situaci a možnosti přechodu na takový typ vzdělávání nebyla věnována přílišná pozornost. Školy, ředitelé, učitelé i žáci se tak 11. 3. 2020, kdy byly školy kompletně uzavřeny, museli vypořádat s novými metodami a uzpůsobit tomu obsah i formu vzdělávání. Vzhledem k rychlosti přechodu na distanční vzdělávání se objevily problémy s hledáním konkrétních platforem pro vzdělávání, s komunikací se žáky, která byla často chaotická, a celkově s pojetím samotné distanční výuky.

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi realizace výuky vyučovacího předmětu český jazyk a literatura v době pandemie. Vzhledem k tomu, že se jedná o stěžejní vyučovací předmět s větší týdenní dotací hodin, došlo na základě různých omezení souvisejících s doporučeními, která se týkala kombinace on-line a off-line výuky, k redukci určitých témat a změnám v ŠVP.

Práce je rozdělena do dvou částí, přičemž první, teoretická část, se zabývá teoretickým vymezením problematiky onemocnění Covid-19 a jeho dopady na společnost s přihlédnutím k přijatým omezením, která se týkala českého školství. Další kapitola se zabývá konkrétními formami výuky v době pandemie a komunikačními nástroji při distanční výuce. Další část je zaměřena na metody výuky českého jazyka a literatury s přihlédnutím k realizaci distanční výuky.

Druhá část bakalářské práce, tedy empirická část, je zaměřena na dotazníkové šetření mezi učiteli českého jazyka a jejich pohled na distanční vzdělávání. Dotazníkové šetření je zaměřeno jak na pohled učitelů a jejich přístup k distanční výuce a využití metody, tak na přístup žáků a komunikaci mezi učiteli a žáky.

Teoretická část

1 Pandemie Covid-19

1.1 Nemoc Covid-19

Z hlediska biologie se v roce 2019, kdy se objevily první zmínky o novém čínském koronaviru, nestala žádná výjimečná věc. Nová onemocnění způsobená koronavirem nejsou příliš vzácná, objevují se jednou za několik let, např. ebola (1976), virus zika (2016), SARS (2003) a MERS z roku 2012. Ačkoli se u všech zmíněných jednalo o velmi závažná onemocnění, ani jedno z nich nepostilo státy západního světa, maximálně v jednotkách případů (Kubal a kol., 2020). Právě zkušenosti s koronaviry z minulých let nepředstavovaly pro společnost závažnější riziko a nevěnovala se jim ze začátku větší pozornost.

Oproti zmíněným onemocněním však nepostupoval scénář vývoje nemoci u nového koronaviru tak, jak se předpokládalo a počet podobných znaků se v průběhu pandemie neustále snižoval (Kubal a kol., 2020).

Jedná se o onemocnění přenášené kapénkami, které způsobuje koronavirový druh SARS-CoV-2, což je vir uzpůsoben buňkám lidské plicní tkáně, které může po vniknutí poškodit a zabránit buňce v normální činnosti. K nejčastějším příznakům onemocnění pak patří obtížné dýchání, dušnost, kašel a horečka s tím, že některé z příznaků, zejména dušnost a obtížné dýchání, u pacientů přetrvávají i po odeznění nemoci (Carfi, 2020).

Symptomy bývají nejednoznačné, často se podobají sezónním onemocněním a k rozpoznání nemoci Covid-19 často nedochází z tohoto důvodu včas. Onemocnění má vysoký index nakažlivosti a je přenášeno kapénkami (Nencka, 2020). Šíření nemoci je komplikováno dlouhou inkubační dobou a až 40% šancí bezpříznakových pacientů. Závažnost nemoci tkví v tom, že přibližně 50 % nakažených prodělá mírné onemocnění dýchacích cest, dalších 10 % však prodělá velmi závažnou formu nemoci s rizikem smrti (Kubal a kol., 2020).

1.2 Šíření nemoci v České republice

Na základně čínského výzkumu, ve kterém byl virus SARS-CoV-2 porovnáván s RNA sekvencemi jiných virů, byla prokázána příbuznost koronavirů u netopýrů. V rámci dalších výzkumů bylo poukazováno na možnost nákazy od luskounů jako mezihostitelů. Finální shoda však u vědců v tomto ohledu nenastala (Harazim a kol., 2020).

Jak již bylo zmíněno, SARS-CoV-2 byl rozšířen z Číny. Mezi prvními případy mimo její území byly zmínky o nákaze v Japonsku a Thajsku. V Evropě se první případy přenosu z člověka na člověka objevily v lednu 2020. Ve chvíli, kdy se virus začal šířit na jiné kontinenty, vyhlásila WHO stav pandemie a stav globální zdravotní nouze (Kottová a kol., 2020).

V době, kdy se objevily první případy onemocnění v Česku, byla nejpostiženější zemí Evropy Itálie, s čímž šíření nemoci na našem území souviselo. U prvních nakažených se totiž jednalo většinou o turisty, kteří Itálii v nedávné době navštívili. 1. 3. 2020 Ministerstvo zdravotnictví České republiky potvrdilo první tři nakažené v České republice (MZČR, 2020).

Po prvních případech komunitní nákazy byla vyhlášena první protikoronavirová opatření, a to 3. března 2020 (Kubal a kol., 2020).

2 Vzdělávání v době pandemie Covid-19 v České republice

11. března 2020 MZČR v souvislosti s nepříznivým vývojem epidemiologické situace vydalo Mimořádné opatření, v němž zakázalo:

- „*osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů,*
- *osobní přítomnost studentů na studiu na vysoké škole podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů*“ (MZČR, 2020).

V tomto období přešli žáci všech ročníků škol na výuku, která měla být realizována distanční formou. Během této doby doma na distanční výuce zůstalo přes 950 tisíc žáků a výuku realizovalo kolem 80 tisíc učitelů. Vše, co se týkalo výuky, se začalo realizovat prostřednictvím on-line prostředí a s ním spojených metod, přičemž vymizel osobní kontakt mezi vyučujícími a studenty. Výjimku tvořily školy, které zajišťovaly krizovou výuku pro děti zdravotníků a jiných integrovaných složek. Jednalo se o školy předem krajem vymezené a jejich fungování probíhalo v hygienicky bezpečnostním režimu (MŠMT, 2020).

Vzhledem k nepředpokládané situaci začaly školy využívat různé formy realizace výuky. Z počátku v organizaci výuky vznikala nepřehlednost a nejasnost. Některé školy přešly na formu zadávání úkolů prostřednictvím e-mailů, jiné k veškeré komunikaci používaly sociální sítě. V rámci volně dostupných platforem ke vzdělávání začaly školy neorganizovaně využívat více platforem najednou a žáci úkoly museli hledat na více místech, což vedlo často k chaosu.

Česká školní inspekce v dubnu 2020 zmapovala aktivitu žáků v souvislosti s distanční výukou. Ukázalo se, že zapojení žáků a rozsah výuky nebyly jednotné, ale ve většině případů k zapojení v různých formách došlo. Na základní škole nebylo do on-line komunikace se školou zapojeno přibližně 20 % žáků z různých typů škol. Z tohoto procenta však byla většina žáků zapojena jiným než on-line způsobem. Co se týká absolutní absence jakéhokoli spojení a výuky, týkala se asi 9500 žáků. Těmto žákům buď chybělo dostatečné ICT zařízení, připojení k internetu, případně kombinace obojího. Dalším důvodem nezapojení do distančního vzdělávání bylo nedostatečné sociální zázemí a nedostatečná motivace ke studiu ze strany samotného žáka či jeho rodiny (ČŠI, 2021).

S končícím školním rokem 2019/2020 a nutností klasifikace byla MŠMT vydána metodika, která poukazovala na náročnost vzdělávání v pandemii a zabývala se klasifikací žáků ve 2. pololetí školního roku. Bylo doporučeno, aby se klasifikace shodovala s tou v předchozím pololetí a aby se zaměřovala na zpětnou vazbu pro žáka. Zároveň z metodiky vyplývalo, že nelze žáka hodnotit nedostatečnou známkou na základě distanční výuky. Školy se měly zaměřit na formativní složku hodnocení (MŠMT, 2020).

K dalšímu vývoji v ustanovení, které se zabývá vzděláváním v České republice, došlo 25. 8. 2020, tedy po 6 měsících od prvního uzavření škol. Na základě zákona č. 349/2020 Sb. byla upravena pravidla pro vzdělávání žáků distančním způsobem s tím, že s vydáním této novely jsou žáci a studenti povinni se tímto způsobem vzdělávat a povinností školy je jim distanční vzdělání umožnit a zprostředkovat (MŠMT, 2020).

Po předchozích půlročních zkušenostech byl k nově začínajícímu školnímu roku 2020/2021 vydán manuál, který obsahoval doporučení ohledně organizace a hygienických podmínek, za kterých je možno vzdělávání v době pandemie realizovat.

Školní rok 2020/2021 byl pandemií i přes původní optimismus poznamenán zcela zásadně. 2. stupeň základní školy se uzavřel pro prezenční výuku 14. 10. 2020. V listopadu téhož roku začal pro druhý stupeň fungovat model distanční výuky kombinované s výukou prezenční, tzn. rotační výuka. Po vánočních prázdninách se kvůli horšící se epidemiologické situaci do škol žáci nevrátili, opět se školy pro rotační systém výuky otevřely v dubnu a 24. května 2021 se vrátila prezenční výuka v plném rozsahu za přítomnosti hygienických opatření do všech typů vzdělávání (Kubal a kol., 2020).

2.1 Proměny ve vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, školy, zejména pak ředitelé škol, učitelé a studenti, se museli přeorientovat na typ vzdělávání, na který doposud nebyli zvyklí. Přejít na distanční vzdělávání byl realizován velmi rychle a vzhledem k tomu, že tento koncept nebyl v našem školství nikdy vyzkoušen, natož realizován, šlo o přechod nejednotný a chaotický (Rokos a kol, 2020).

Pokud je možné zmínit pozitiva, tím hlavním bude rozvoj spolupráce a solidarity mezi učiteli. Učitelé začali používat rozličné vzdělávací metody a tvořit obsahy dostupné na internetových platformách či sociálních sítích (Mazancová, 2021).

Na různých platformách vznikaly návody, jak s těmito materiály pracovat a jak v průběhu distanční výuky zefektivnit jejich využití. Na základě těchto návodů byl pro učitele i žáky přechod do on-line prostředí snadnější (Kopecký, 2022).

Mezi limity vzdělávání, které se v době pandemií ukázaly jako zásadní, patřila zejména technická vybavenost škol a domácností. Jak zmiňuje Kopecký (2022) na svém blogu, v plném rozsahu je technicky vybaveno jen přibližně 20 % škol. Autor poukazuje i na absenci údržby a obnovy IT techniky ve školách.

Co se týká vybavenosti domácností, hlavním nedostatkem bylo sdílení techniky více členy domácnosti. Přibližně 30 % žáků si notebook nebo jiné technické zařízení muselo půjčit od jiného člena domácnosti. Pouze 23 % žáků mělo k dispozici tiskárnu, která se mnohdy stávala nedílnou součástí distanční výuky, např. tisk pracovních listů nebo poznámek a obrázků určených k nalepení do sešitu (Avast, 2021).

Jednotlivé proměny školství však nebyly plošné. Na e-learning v plném rozsahu přešla jen část škol. Do výuky tyto školy zapojovaly pravidelné videokonference, zaměřovaly se na komunikaci mezi učiteli, žáky a rodiči a poskytovaly adekvátní zpětnou vazbu. Další část škol však v rámci distančního vzdělávání nezaznamenala větší přeměnu a žáky hodnotila na základě odevzdaných pracovních listů a úkolů z učebnic. Druhý zmíněný způsob vzdělávání zaměstnal nejen děti a učitele, ale i rodiče, na kterých byla výuka v mnoha ohledech závislá. Rodiče zmiňovali, že suplování role učitele jim nevyhovuje z hlediska časové náročnosti a nedostatečné kvalifikace, kdy svému dítěti nemohou látku vysvětlit tak, jak by potřebovalo (ČT24, 2021). Jak však uvádí Fendrych (2021), zapojení rodičů do vzdělávání vlastních dětí mohlo přispět ke změně pohledu na práci pedagoga.

Stejná situace jako u vybavenosti škol a domácností nastala v souvislosti s podáváním zpětné vazby. Všechny snahy o převahu formativního hodnocení zůstaly pouze v rovině doporučení, tudíž se tato doporučení neopírala o právní předpisy a povinnost je využívat. Spousta učitelů tak raději hodnocení stále odvíjela od dostatku známek (Kopecký, 2022).

Dopady nejednotného distančního vzdělávání ukázala tisková zpráva České školní inspekce, ze které vyplynulo, že během distančního vzdělávání vznikly velké rozdíly v úrovni znalostí a dovedností jednotlivých žáků. Průzkum probíhal na tisícovce škol, výsledky tak mohou být považovány za relevantní. Rozdíly byly zkoumány mezi žáky, kteří se do distančního vzdělávání zapojovali, a žáky, kteří v různé míře do distančního vzdělávání

zapojení nebyli. Velké rozdíly ve znalostech jednotlivých žáků však nebyly pouze výsledkem distančního vzdělávání, spíše prohloubily předpandemickou situaci (Pavlas a kol, 2021).

Zásadním přínosem pro český školský systém, na který distanční vzdělávání upozornilo, je redukce vzdělávacích plánů a obsahů učiva. Zjistilo se, že spousta učiva je probírána zbytečně a pro komplexní vývoj osobnosti žáka a osvojování důležitých kompetencí není nutná. Došlo tedy k rozřídění informací na ty, které se učit nemusí, a na ty, které se naopak učit musí (Fendrych, 2021).

Ve zprávě Národního pedagogického institutu jsou uvedeny vzdělávací oblasti v RVP ZV¹, které lze redukovat. Jedná se o obsahy:

- *„založené na encyklopedických znalostech,*
- *vyžadující pouze dílčí znalosti a dovednosti,*
- *obtížné pro všechny žáky,*
- *nepřiměřené věku a životním zkušenostem žáků,*
- *duplicitní“ (NPI, 2021).*

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

3 Formy výuky v době pandemie

V této části práce se budeme zabývat zejména formami výuky v době trvání školního roku 2020/2021. Předchozí formy distanční výuky byly méně sjednocené a ustálené, i proto použijeme spíše zkušenosti ze zmíněného roku.

K základnímu vymezení problematiky je nutné na výuku v době pandemií nahlížet komplexně. Vzhledem k neustále se měnícím požadavkům souvisejícím s onemocněním Covid-19 a nestabilní epidemiologické situaci docházelo v průběhu školního roku 2020/2021 k mnoha změnám ve formách výuky, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole. Aby došlo k vymezení celé problematiky, budeme popisovat jednotlivé formy výuky, jež se ve vzdělávání za školní rok vystřídal, s důrazem na výuku distanční a její specifika.

3.1 Prezenční výuka

Jedná se o nejvyužívanější formu výuky na českých základních školách a o výuku, kdy se vyučující přímo setkává s žáky a prostřednictvím svého hlasu, prvků mimiky a různých učebních pomůcek předkládá učební obsahy a podporuje tak osvojování základních kompetencí. Prezenční výuku považujeme za kontaktní, tedy takovou, kdy dochází k vzájemné interakci mezi aktéry vyučovacího procesu (Zlámalová, 2007).

Někteří autoři zmiňují osobní přítomnost při vyučování jako výhodu prezenční výuky. V mnoha případech je přítomnost učitele důležitou složkou vývoje žáka, zejména na základní škole. Nezastupitelnou složkou prezenční výuky je také kontakt mezi vrstevníky, při kterém dochází k utváření sociálních rolí, vlastní identity a k utváření životních hodnot a postojů (Čáp a kol., 2007).

Právě absenci sociálního kontaktu a nepřítomnost v kolektivu považují odborníci za největší negativum nemožnosti využití prezenční výuky během pandemie (ZP, 2020).

3.2 Smíšená výuka

Smíšenou výukou rozumíme takovou výuku, při které dochází souběžně k vykonávání prezenční a distanční výuky. V České republice je smíšená výuka z doby pandemie zažitá zejména pod pojmem hybridní výuka. Systém hybridní výuky byl v českých základních školách využíván z důvodu postupného návratu žáků do škol a podmíněn byl zachováním všech epidemiologických doporučení a zásad. Vzhledem k tomu, že se žáci často ocitali v nařízené karanténě a nemohli se zúčastňovat prezenční výuky, byla využívána právě tato forma vzdělání (MŠMT, 2020).

3.3 Distanční výuka

Distanční vzdělávání je vzdělávání, při kterém není umožněna osobní přítomnost žáků na prezenční výuce, ale výuka probíhá i za těchto podmínek tak, aby se vzdělávání dostalo všem žákům bez ohledu na místo přítomnosti žáka. V České republice nebyl tento způsob vzdělávání do začátku pandemie rozšířený, ač v jiných zemích je to běžná forma výuky (Zlámalová, 2007). S tím souhlasí i Průcha (2009), který uvádí, že distanční výuka nebyla před pandemií v českých školách v plošném měřítku zaváděna.

Vzhledem k tomu, že se jedná o výuku s určitými limity, jako je samostatnost studentů při studiu, je tato forma výuky využívána při vzdělávání dospělých, zejména na vysokých školách (Průcha a kol., 2009).

Popisnými znaky pro distanční vzdělávání jsou individualizace, flexibilita a samostatnost studujících, kdy je důraz kladen na osobní předpoklady jedince a jeho schopnost přizpůsobit se omezenému kontaktu s vyučujícím. Při distančním vzdělávání se předpokládá schopnost využití různých materiálů studentem, např. textu, fotografií, videa. Zásadní roli v distančním vzdělávání hraje podpora studujících, a to jak podpora týkající se učiva a průběhu vzdělávání, tak i podpora psychologická (Zounek, 2009).

3.3.1 E-learning

S distanční výukou se na českých základních školách začal využívat pojem E-Learning, zejména v distanční fázi, ať už při samostatné distanční výuce, kdy byly školy žákům uzavřeny, tak i při rotačním modelu výuky a hybridní výuce.

E-Learningem je vyučování podpořené elektronickými, materiálními a didaktickými prostředky, jejichž využití vede k dosažení předem vytyčeného vzdělávacího cíle. E-Learning je realizovaný zejména prostřednictvím počítačových sítí (Kopecký, 2006).

„E-Learning zahrnuje jak teorii a výzkum, tak i jakýkoliv reálný vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků ICT a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu.“ (Zounek, 2009, str. 34)

I přes to, že na jedné straně byl přechod na distanční výuku vítán, např. z důvodu modernizace výuky, možnosti využití kombinace tištěných a elektronických materiálů (Zounek,

2009), na straně druhé se objevily názory, že dlouhodobé uzavření škol, jako tomu bylo v naší zemi z důvodu vypuknutí pandemie, není v takové rozsáhlé formě účinné a na žáky má negativní vliv (Pišínová, 2020). Největším problémem bylo zapojení všech žáků do výuky, kdy, jak ukazují výzkumy, nebylo do distančního vzdělávání zapojeno přibližně 19 % dětí, které sice měly k dispozici tablet či počítač, nikoli však dostatečné připojení k internetu a klid na práci (UNICEF, 2022).

3.4 Formy distančního vzdělávání a jejich realizace

Distanční výuka může být realizována on-line a off-line formou, on-line výuka se pak může dělit na synchronní a asynchronní (Kopecký, 2006).

3.4.1 Off-line výuka

Jedná se o distanční vzdělávání, při kterém není nutné zapojení digitálních technologií a neprobíhá přes internet. Zadávání práce v off-line výuce bylo realizováno prostřednictvím telefonu, písemně a osobně (MŠMT, 2020).

Výhodu off-line výuky můžeme spatřovat v tom, že jednotliví účastníci k výuce nepotřebují technické vybavení a kvalitní internetové připojení. Mnoho úkolů, které mají plnit, sice může požadovat zpracování na počítači a využití jiných multimediálních prostředků, avšak není nutné využití internetového připojení (Kopecký, 2006).

3.4.1.1 Realizace off-line výuky

Tento způsob výuky je vhodné využívat zejména u mladších žáků v lokalitách s nepřehlednou sociální situací a u žáků mladších. Zároveň byla v době distančního vzdělávání využívána jako doplněk on-line výuky (MŠMT, 2020).

Jako podpůrný materiál k off-line výuce je doporučeno využívat zejména učebnice, pracovní listy a samostatné vytváření projektů. Vhodné je do off-line výuky také zařadit vytváření řemeslných či kreativních prací, které žáci mohou realizovat ve svém přirozeném prostředí a které jsou zaměřeny na rozvíjení klíčových kompetencí prostřednictvím praktické činnosti (MŠMT, 2020).

Může se zdát, že pojem off-line výuka má mnoho společného s výukou asynchronní, ale co se týká rozdílných rysů, tím hlavním je, že off-line výuka není podřízena internetovému připojení (Kopecký, 2006).

3.4.2 On-line výuka

V souvislosti s tzv. virtuálním kontaktem mezi vyučujícím a žákem mluvíme o on-line výuce, která je podřízena využití digitálních technologií a nástrojů potřebných k takovému typu vzdělávání (Zounek, a další, 2012). On-line výuka může být realizována dvěma způsoby – jako výuka synchronní a asynchronní. Během distanční výuky bylo doporučováno, aby se v rámci škol kombinovaly oba způsoby. Tímto způsobem se zajišťovala efektivnější výuka. Oba způsoby on-line výuky mají své charakteristické rysy, které je nutné při jejich realizaci, nebo předpokládané realizaci, zohledňovat. Takovými rysy jsou např. technická vybavenost školy nebo sociální situace jednotlivých žáků (MŠMT, 2020).

a) Synchronní výuka

Tato forma výuky počítá s tím, že se v jednom čase a jednom on-line prostoru propojí všechny složky komunikace, v našem případě tedy učitel a žák, kteří se věnují tomu jednomu a samému řešení problému v reálném čase (MŠMT, 2020).

b) Asynchronní

Je založena na individuálním přístupu k výuce. Samotná práce a plnění úkolů je podřízeno samostatnosti, schopnostem a časovým možnostem u každého žáka zvlášť. Nedochozí k on-line setkávání v reálném čase, ale z různých důvodů, jako je odevzdávání prací nebo konzultace, může k využití on-line platformem dojít (MŠMT, 2020).

3.4.2.1 Realizace on-line výuky

Pokud budeme on-line výuku nadále rozlišovat na asynchronní a synchronní, rozdíly v jejich realizaci pochopitelně najdeme. Nejen, že synchronní výuka je realizována v on-line prostoru v jeden konkrétní čas, ale jejich rozdíl tkví i v následném hodnocení a zpětné vazbě směrem od učitele k žákům, zejména z důvodu nepřehlednosti a větší organizační náročnosti u asynchronní výuky, která je podmíněna zapojením rodinných příslušníků (Zounek a kol., 2012).

Synchronní výuka může probíhat videokonferenčními hovory, a to většinou na základě pevně daného rozvrhu. Výhodou této formy výuky je dohled a kontrolovatelnost výukové situace učitelem – ta je jednotná a má předem vymezený časový limit. Zároveň probíhá interakce mezi studenty a učitelem, což přispívá k lepším zpětnovazebním reakcím a flexibilitě, která se projevuje zejména v přizpůsobení výuky požadavkům skupiny, která se jí účastní (MŠMT, 2020).

4 Výukové a komunikační možnosti distanční výuky

V rámci distanční výuky musely školy najít vhodnou formu komunikace mezi učiteli, žáky a rodiči v on-line prostředí a zároveň vhodnou platformu pro on-line výuku. Vzhledem k tomu, že většina škol neměla s touto formou výuky zkušenost, v prvních měsících docházelo k hledání vhodných platform a komunikačních nástrojů, jejichž volba byla čistě v kompetenci škol. Možností, prostřednictvím kterých mohla on-line výuka probíhat, je velké množství. V následující kapitole bude popsáno jejich rozdělení podle využitelnosti v distanční výuce.

4.1 Školní informační systémy

Vzhledem k digitálnímu vývoji v oblasti komunikace a následnému využití digitálních technologií v různých oblastech se digitální technologie dostaly i do vzdělávacích institucí. Důležité je zabezpečit kvalitní ICT služby všem složkám v dané oblasti, v našem případě tedy mluvíme o žácích, učitelích a rodičích. Jednou z funkcí informačních systémů je zajistit vnější i vnitřní komunikaci mezi těmito složkami a co nejrychlejší přenos informací s potřebným efektem (Dostál, 2011).

Školní informační systémy, jak nazýváme informační systémy ve vzdělávacích institucích, jsou vzájemně propojené, nejedná se o samostatné aplikace. Školní informační systémy zajišťují kompletní agendu vzdělávací instituce, např. školní matriku, klasifikaci, sestavování rozvrhu hodin a jejich znázornění (Dostál, 2011).

Jak uvádí Zatloukal (2021), školní informační systémy v plném rozsahu zajistí výše zmíněné oblasti školní administrativy, co se však týká on-line výuky, chybí u těchto systémů další k ní potřebné nástroje.

Špatně nastavený informační systém může způsobovat velké problémy, proto i pro nastalou distanční výuku měly výhodu ty školy, které školní informační systémy uměly využívat v plném rozsahu.

- **Bakaláři**

Jedná se o nejrozšířenější školní systém u nás, uvádí se, že ho využívá až 60 % škol. Program nezajišťuje pouze management, ale i vnitřní komunikaci mezi učiteli, mezi učiteli a žáky a mezi učiteli a rodiči. Součástí je i evidence žáků a zaměstnanců, elektronická žákovská knížka, třídní kniha a další doplňkové aplikace (Bakaláři, 2022).

- **Škola OnLine**

Stejně jako u předchozích informačních systémů je Škola OnLine určena primárně ke školní administrativě. Je určena mateřským, základním, středním a vyšším odborným školám. Systém a jeho používání není podřízeno samostatné aplikaci, stačí internetové připojení (Škola, 2022).

- **Systém agend pro školy SAS**

Hlavními funkcemi systému agend je vedení školní matriky, evidence žáků a jejich klasifikace a automatizace všech administrativních činností dané školy. Program je určen pro základní, střední a vyšší odborné školy (Dostál, 2011).

- **Gaudeamus**

Ani školní informační systém Gaudeamus není podřízen samostatné aplikaci, ale je možné ho využívat na jakémkoli počítači s připojením k internetu. Systém byl vyvinut s pomocí učitelů základních a středních škol, jeho ovládání je tak přístupné všem bez rozdílu v úrovni technických znalostí (Dostál, 2011).

- **iŠkola.cz**

Jedná se o multifunkční komunikační systém určený pro všechny typy škol, včetně menších vysokých škol. Systém obsahuje vzájemně kompatibilní složky, jako je např. hodnocení, rozvrhy hodin, docházky, testy apod. a lze všechny tyto moduly plně využívat v internetovém prohlížeči (Dostál, 2011).

- **E-třídnice**

Jedná se o jeden z mladších informačních systémů, ale i jej využívá velké množství škol. Má společné funkce s předešlými systémy, navíc má například funkci Deník praxe, která je využitelná na školách, které praxi umožňují (Růžičková, 2018).

- **Edookit**

Edookit je informační systém s přehlednou grafikou, který umožňuje komunikaci mezi školou a rodinou. Kromě samostatného systému je k dispozici také mobilní aplikace dostupná pro všechny operační systémy (Edookit, 2020).

4.2 Virtuální učební prostředí

V předchozí kapitole byly popsány školní informační systémy, které slouží zejména k úkonům spojených s vnitřní administrativou školy. Během distančního vzdělávání byly tyto systémy používány ke komunikaci mezi školou a rodinou, např. k zadávání úkolů nebo

zobrazení učebních plánů na následující vzdělávací období. Jak bylo popsáno výše, těmto systémům chyběly další atributy, jako je možnost synchronní výuky v reálném čase a utváření on-line učeben.

V následující kapitole budou popsána virtuální učební prostředí, která umožňují videokonference pro větší počet účastníků, a další funkce, jako je sdílení obrazovky, zadávání a odevzdávání zadání a úkolů a většinou i možnost chatu.

- **Microsoft Teams**

Microsoft Teams se stal jedním z nejpoužívanějších nástrojů k on-line výuce. Před distanční výukou byl dostupný v rámci placené licence Office 365 a Microsoft 365. Školy, které se rozhodly Microsoft Teams využívat k distanční výuce, ho měly zdarma k dispozici pro všechny účastníky vzdělávání (Zatloukal, 2021).

Microsoft Teams je možné spustit i na jiných operačních systémech, než je Windows. Lze ho používat i na zařízeních, která podporují iOS nebo Android a zároveň je dostupná i webová stránka, která má sice určitá omezení oproti aplikaci, ale pro distanční výuku je využitelná také (Zatloukal, 2021).

V rámci této aplikace lze prostřednictvím složky Kalendář plánovat a spouštět on-line hodiny, u kterých je možné zadat povinné a nepovinné účastníky a propojit tyto on-line hodiny s předem vytvořenými kanály (jednotlivé třídy či skupiny). Umožňuje sdílení obrazovky, sdílení souborů, možnost zadávání úkolů s funkcí odevzdávání prací v předem určeném termínu a nahrávání on-line hodin a jejich následné uložení (Popelářová, 2020).

- **Google Meet**

V bezplatné verzi školy mohly během distanční výuky používat nástroje skupiny G Suite Meet for Education od firmy Google. Právě tato sada obsahuje aplikaci Google Meet s funkcí pořádání videokonferencí s 49 viditelnými videokamerami v jedné obrazovce (Zatloukal, 2021).

Další funkcí, kterou aplikace nabízí a je využitelná v on-line výuce, je např. sdílení obrazovky a chat. Možnost využívat službu Google Meet mohou všichni, kteří obdrží pozvánku rozeslanou organizátorem schůzky. Stejně jako u Microsoft Teams lze během videokonference u služby Google Meet stáhnout prezenční listinu (Edumatik, 2021).

- **Google Classroom**

Jedná se o zdarma dostupnou webovou službu. Umožňuje telefonáty, efektivní komunikaci, zadávání úkolů a jejich známkování. Google Učebna je dostupná pro ty, kteří mají účet Google Apps pro vzdělávání, jenž je zdarma poskytován školám (Bouchner, 2014).

- **Zoom**

Oproti předchozím aplikacím Zoom nenabízí český překlad, pro mnoho pedagogů tak bylo jeho ovládání složitější, alespoň co se týká kombinace jazykové bariéry a ovládání neznámé aplikace. I přesto byl Zoom během distanční výuky hojně využíván. Během videokonference umožňuje promítat obrazovku nebo účastníkům dává možnost hlásit se o slovo (Zatloukal, 2021).

Zoom je zpoplatněn pro videokonference o třech a více účastnících, které jsou delší než 40 minut. V době distanční výuky bylo však školám umožněno tento časový limit bezplatně prodloužit na základě žádosti. K používání aplikace je nezbytné její stažení a pro organizátora, v našem případě tedy školu nebo učitele, nutnost vytvoření účtu (Košíková, 2020).

- **Skype**

Skype umožňuje vytvoření videohovoru až pro 100 účastníků. Není nutné mít nainstalovanou aplikaci, stačí, když je schůzka zahájena prostřednictvím webového prohlížeče, ač aplikace k dispozici je. K hovoru se mohou přihlásit všichni účastníci, kteří mají příslušný odkaz. Ve virtuálním prostředí Skype je také možné sdílet obrazovku (Microsoft, 2022).

Nevýhodou on-line hovorů přes Skype se může stát špatné připojení k internetu jednoho z účastníků, které může ovlivnit kvalitu hovoru u všech, kteří se schůzky účastní (Popelářová, 2020).

4.3 Sociální sítě

Vzhledem k tomu, že sociální sítě jsou dnes běžnou součástí života lidí, je jejich využití v různých oblastech logické. Nejinak je tomu i v oblasti vzdělávání, kdy se školy a učitelé snaží reagovat na technický pokrok a probíhající digitalizaci výuky. Výhodou využití sociálních sítí, nejen během distanční výuky, je snadný přístup k informacím, které si žák může sám vyhledat (Karásková Ulbertová, 2012).

Během distanční výuky nebyly sociální sítě využívány pouze za účelem předávání informací nebo komunikace mezi spolužáky, ale i jako podpůrný didaktický materiál k zefektivnění on-line výuky.

- **Facebook**

Většina sociálních sítí je dostupná pro uživatele, kteří dosáhli určitého věku. Facebook je v České republice dostupný bez omezení od 15 let, do té doby pouze se souhlasem rodičů. Podle podmínek samotného Facebooku je tato hranice 13 let, ale v Česku platí zákon, který tuto hranici o dva roky posouvá (Polesný, 2018). Žáci mohou komunikovat prostřednictvím aplikace Messenger nebo vytvářet skupiny, ve kterých mohou sdílet materiály, informace nebo pracovat na skupinových pracích. Učitelé Facebook umožňuje kontrolu nad zadanými úkoly nebo možnost vkládání materiálů (Zbiejczuk, 2011).

- **Instagram**

Instagram umožňuje sdílet příspěvky v podobě fotografií, které uživatel může opatřit textem a hashtagy. Tajný učitel (2019) na svém blogu uvádí, že využitelnost Instagramu ve výuce je různorodá. Od sdílení příspěvků s příslušným komentářem a hashtagy, přes komentování jinými osobami souvisejícími s tématem příspěvku přímo na Instagramu, až k práci s mustrem Instagramu na papíru a popisování příspěvků z různých pohledů nebo vytváření nástěnky, tedy více příspěvků k danému tématu, např. k životu známé osobnosti.

- **YouTube**

Sociální síť YouTube slouží ke sdílení videí od roku 2005. S videy se často spojuje kromě funkce zábavné i funkce vzdělávací. Právě tato videa mohou být pro žáky vnější motivací (Budínová, 2018). Uživatelé, kteří jsou na YouTube registrovaní, mají k dispozici vlastní kanál, na který mohou nahrávat vlastní obsah a dále s ním pracovat, například ho sdílet s jinými lidmi (Rylich, 2007).

Během on-line výuky se z mnoha učitelů stali pravidelní přispěvatelé obsahu na YouTube. Výuková videa učitelů se stala nedílnou součástí distanční výuky, obsahovala materiál pro domácí přípravu v různých předmětech. Jak uvádí Holíková (2019), při tvorbě výukových videí je důležité nepřesáhnout časový limit, video doplnit dalšími materiály, jako jsou obrázky, prezentace a schémata.

- **TikTok**

Vzdělávací potenciál a možnost přispívání na sociální síť TikTok v rámci výuky mnozí pedagogové objevili již před pandemií a on-line výukou. Vzhledem k tomu, že generace dnešního světa je TikTokem ovlivněna, prostředí této sociální sítě, které znají a je jim blízké, může být pro výuku motivačním (Mašek, 2021).

Jak uvádí Kopecký (2019), TikTok je u českých dětí stále více oblíbený, a to i díky tomu, že jeho veškerý obsah je lehce dostupný a snadno šířitelný.

TikTok se stal nedílnou součástí života mladé generace a přístup, který si během jeho používání osvojila, se přenáší i do reálného života. Mašek (2011) uvádí, že na upoutání pozornosti má tvůrce videa přibližně 2 sekundy. Učitelé, kteří na TikTok přispívají, hledají různé možnosti, jak žákům i široké veřejnosti zprostředkovat to, co umí, a předat vzdělávací obsah v zábavné formě.

Ačkoli se na TikToku objevuje velké množství nevhodného obsahu, např. kybernetická agrese, sexuálně laděná videa týkající se malých dětí, videa zaměřená na poruchy příjmu potravy nebo videa, ve kterých jsou zachyceny postupy, jak nejlépe spáchat sebevraždu (Kopecký, 2019), obsahuje i kreativní obsah, který inspiruje a ukazuje, že TikTok, ač ne přímo srovnatelný s YouTube nebo Khanovou školou, má ve vzdělávání své místo (Mašek, 2021).

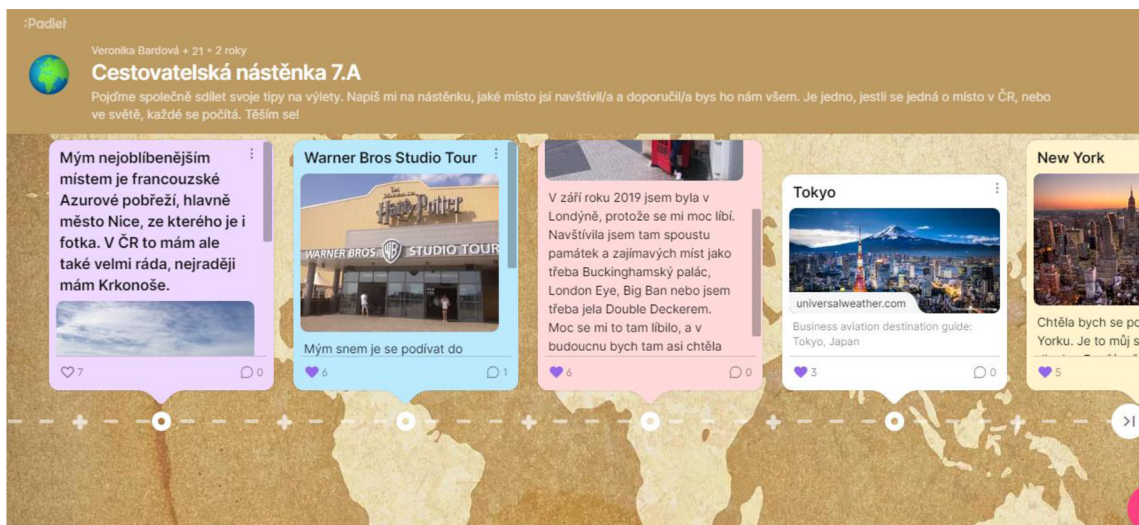
4.4 On-line nástěnky a aplikace pro výuku

Nejen on-line hodiny, které probíhaly v reálném čase, byly součástí distanční výuky v době pandemie. Učitelé byli postaveni před nelehký úkol, který spočíval v tom, aby žákům nejen zprostředkovali informace, ale aby k výuce našli a co nejefektivněji využívali aplikace, které jsou běžně dostupné a pro vzdělávací účely mnohdy přímo určené.

- **Padlet**

On-line nástěnka Padlet umožňuje svým uživatelům vytvářet nástěnky v mnoha rozvrženích a uspořádáních. Na založenou nástěnku lze přidávat příspěvky, které obsahují jak texty a komentáře, tak obrázky, videa a odkazy. Zároveň lze nástěnku sdílet, tudíž do ní mohou přispívat všichni uživatelé, kteří k ní mají přístup. Zdarma může každý vytvořit tři nástěnky, pro další je nutné zakoupit prémiovou verzi. Padlet je možné využívat v průběhu on-line výuky

pro skupinovou práci nebo brainstorming, případně jako virtuální prostor k individuálním projektům (Holec, 2022).



Obrázek 1 Ukázka on-line nástěnky Padlet. Padlet (2022)

- **Collboard**

Jedná se o virtuální tabuli, kterou lze předem připravit a s žáky ji následně sdílet prostřednictvím odkazu přes sociální sítě, např. přes Messenger, WhatsApp. Tabule umožňuje přidání textu, vlastních tabulek nebo kreslení. Součástí aplikace jsou doplňky, jako je časovač a stopky (Collboard, 2022).

- **ThingLing**

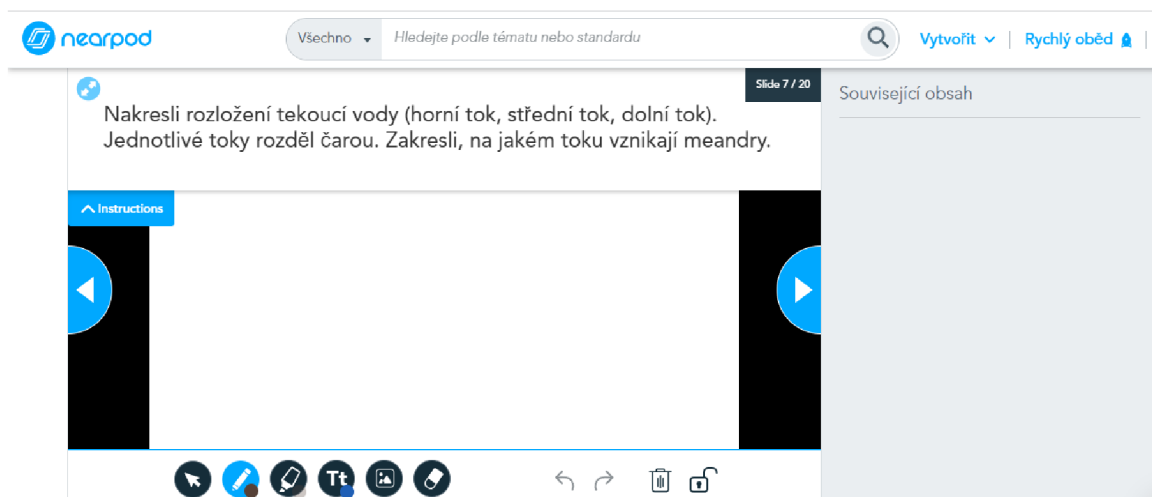
Aplikace umožňuje tvorbu interaktivních materiálů, které je vhodné využívat jako podporu pozornosti žáků během on-line hodin. ThingLing lze využít jako podporu efektivního osvojení znalostí a k doplňování informací probíraného tématu (Holec, 2022).

- **Book Creator**

Během distanční výuky byly také často využívané kreativní nástroje pro oživení výuky. Jedná se o aplikace, které umožňují tvorbu vlastních knih nebo příběhů. Pro výuku češtiny je možné využít zejména Book Creator, díky kterému mohou žáci vytvářet vlastní knihy s obrázky, texty a videy (Holec, 2022).

- **Nearpod**

Prostřednictvím Nearpodu může učitel žákům prezentovat předem vytvořenou lekci, součástí které mohou být prezentace, kvízy, ankety, videa, odkazy a hry. Žáci mohou pracovat vlastním tempem, nebo pracují všichni společně v reálném čase. Každý žák se připojí na svém vlastním zařízení s internetovým připojením po tom, co obdrží odkaz na danou lekci. U každého kvízu nebo ankety učitel sleduje, jakou odpověď žáci zvolí, lze tedy práci skupiny analyzovat a kontrolovat (Holec, 2022).



Obrázek 2 Ukázka možné aktivity v aplikaci Nearpod. Nearpod (2022)

- **Canva**

Canva je dostupná webová aplikace s grafickým editorem, která umožňuje tvorbu materiálů, jako jsou plakáty, letáčky, pozvánky, loga apod. Dostupné jsou šablony, do kterých lze vkládat vlastní grafické prvky (Pliešovská, 2022).

Dalšími aplikacemi, které během on-line výuky měly využití, jsou nástroje, které slouží k získávání zpětné vazby a reakcí žáků. Patří mezi ně například Mentimeter, Slido, Poll Everywhere (Holec, 2022).

5 Český jazyk a literatura jako vyučovací předmět

V předešlých kapitolách byly popsány možnosti realizace distanční výuky jako takové a aplikace, které lze během ní využívat. Následující kapitola bude věnována konkrétně vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura, jenž je pro tuto bakalářskou práci ve spojení s distanční výukou stěžejní, a metodám, které lze ve výuce tohoto předmětu využívat. Vzhledem k tomu, že znalost češtiny a z ní osvojené poznatky pronikají i do jiných sfér, jsou její přínos a podstata nenahraditelnými.

5.1 Výuka českého jazyka a literatury

Český jazyk a literatura je vzdělávací obor patřící do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Literární výchova a Jazyková výchova. Všechny složky jsou na sobě závislé a jejich obsahy se při vyučování prolínají (MŠMT, 2021).

Vzhledem k označení všech tří složek jako výchov je kladen důraz na získávání dovedností. Jazyková výchova směřuje např. ke třídění, zobecňování a porovnávání různých jevů; literární výchova k osvojení čtenářských dovedností, umění pracovat s texty a formulovat vlastní názory; komunikační a slohová výchova pak učí číst s porozuměním, psát a mluvit podle pravidel souvisejících s kultivovaností nebo analyzovat texty (Kosová a kol, 2008) (MŠMT, 2021).

Jak zmiňuje Čechová a Styblík (1998), děti k češtině od narození přistupují jako k jazyku mateřskému, je tedy důležité na tento vývoj reagovat i prostřednictvím vzdělávání, kdy se dítě s nástupem do školy učí komplexnímu přístupu k mateřštině. Právě vnímání jazyka jako mateřského jazyka je základním kamenem pro výuku češtiny na 2. stupni ZŠ, kdy se přechází od pojmů, které jsou žákům nejbližší, k pojmům složitějším, pro které je již stěžejní osvojení základních dovedností souvisejících s češtinou (Hauser a kol., 2019).

5.1.1 Cíle vyučování češtiny

Podle Čechové (1998) je stěžejním cílem, kterého by se výukou českého jazyka mělo dosáhnout, rozvoj komunikačních schopností podpořených znalostí spisovného jazyka. S tím souvisí fakt, že žák jazykové prostředky užívá uvědoměle s ohledem na úroveň svých dovedností, které si ve škole osvojuje soustavně od 1. stupně na ZŠ, přes 2. stupeň na ZŠ, až do střední školy, kde výuka českého jazyka v téhle formě končí. Právě v této oblasti spatřuje

nedostatek Hauser (2019), který zmiňuje, že metody nejsou mnohdy uzpůsobeny psychickému vývoji žáka a dochází tak k nepochopení učiva.

Někteří autoři pohlíží na češtinu jako na jazyk společenský a zužují tak jeho hlavní cíl na spisovné využívání jazyka a dostatečnou znalost všech pravidel, což se projevuje ve vyjadřování jedince ve společnosti jak v psaném, tak i mluveném projevu. Další dovedností, kterou si žáci během výuky osvojují, je oblast rozumová. Pokud žák přemýšlí nad užíváním spisovného jazyka, rozvíjí se i jeho myšlení (Brabcová, 1990).

S předešlými tvrzeními souhlasí i MŠMT (2021) a dodává, že důležitým cílem výuky češtiny je i pěstování kladného vztahu k mateřskému jazyku, jeho historii a tradici, schopnost sdělovat své názory a postoje, získávání sebedůvěry ve vyjadřování a ovládnání práce s texty a jazykovými prostředky.

5.1.2 Učitel českého jazyka

Dovednosti a forma předávání informací žákům by měly vycházet z širokého a hlubokého vzdělání, které se nedotýká pouze znalosti českého jazyka jako takového, ale i všeobecného rozhledu, oborových znalostí, ale i znalostí psychologických, sociologických a filozofických. Důležité je také, aby učitel češtiny sledoval změny a úpravy v jazyce, např. změny v kodifikaci tvarosloví (Čechová a kol., 1998). S tím souhlasí i Červenková (2013), která uvádí, že oborové znalosti získané na vysoké škole jsou sice důležitým aspektem pro práci učitele, ale je potřeba mít komplexnější rozhled.

Jednou z nejdůležitějších dovedností učitele češtiny je schopnost komunikace a tvoření projevů, které by měly být kultivované a na úrovni. Nejedná se jen o komunikaci ve spisovném jazyce, ale i o schopnost učitele předávat prostřednictvím komunikace žákům poznatky tak, aby jim rozuměli a zároveň nedocházelo k nepochopení mezi učiteli a žáky (Čechová a kol., 1998).

Práce učitele s sebou nese spoustu pracovních povinností, jednou z nich je příprava výuky. Stanovení cílů, dodržování stanovených postupů a volba vhodných metod se projektuje do kvality výuky. Pro efektivní přípravu hodiny je důležitá učitelova znalost kurikulárních dokumentů, a to RVP a ŠVP, dále tematických plánů daného vyučovacího předmětu a didaktických podpůrných materiálů, které lze k výuce využít. Takovými materiály jsou učebnice a k nim patřící doplňky, jako jsou pracovní sešity nebo on-line učebnice. Učebnice slouží jako podpora pro přípravu výuky a vyučovací hodinu samotnou, avšak není nutnou podmínkou pro vyučovací proces. Vedle kurikulárních dokumentů a formálních znalostí je

potřeba při přípravě hodiny zohlednit dosavadní znalosti a dovednosti žáků. Podle toho je nutné volit přiměřené metody a postupy (Červenková, 2013).

5.2 Metody výuky v hodinách českého jazyka

Jak je zmíněno výše, aby mohl učitel dosáhnout vytyčených cílů, musí zvolit přiměřené postupy a metody. Jak zmiňují Čechová a Styblík (1998), výuková metoda je v podstatě uvážlivě zvolená a promyšlená cesta, která učiteli pomůže dosáhnout cíle. Maňák a Švec (2003) charakterizují výukovou metodu jako soubor činností ve výuce jak ze strany učitele, tak ze strany žáků. Činnosti, které jsou zvoleny, definují základní strukturní prvky výukové metody a lze tak podle nich konkrétní metodu pojmenovat.

5.2.1 Volba vyučovacích metod

Volba výukových metod musí být úměrná psychickému vývoji dětí a přiměřená jejich věku. Nejde tedy jen o maximální vyčerpání kapacity metod během vyučovací hodiny, ale o jejich efektivní zasazení do výuky (Čechová a kol., 1998). Podle Maňáka a Švece (2003) hraje roli ve volbě výukových metod i znalost a samotná aktivita učitele. Je důležité, aby byl učitel s jednotlivými principy výukových metod seznámen a chápal jejich význam.

Při volbě vhodných metod je potřeba zohlednit i další faktory, např. faktor času, kterému je potřeba přizpůsobit i samotnou organizaci vyučovací hodiny. Dalším faktorem je prostředí, ve kterém je vyučovací hodina realizovaná. Dále např. počet žáků ve třídě nebo efektivita výukové metody (Červenková, 2013).

5.2.2 Klasifikace výukových metod

Čechová a Styblík (1998) vyučovací metody dělí podle jejich využití v průběhu celého procesu s ohledem na fázi, ve které se výuka právě nachází (nové učivo, procvičování, opakování na známky). Rozdělují tedy metody, které seznamují s novým učivem, metody procvičovací a metody opakovací s klasifikací.

Rozdělení výukových metod můžeme vnímat i s ohledem na edukační vazby, jejich složitost a stupňování. Podle tohoto kritéria dělíme metody na:

- klasické,
- aktivizující,
- komplexní (Maňák a kol., 2003).

<p>1. Klasické výukové metody</p> <p>1.1. Metody slovní</p> <p>1.1.1. Vyprávění</p> <p>1.1.2. Vysvětlování</p> <p>1.1.3. Přednáška</p> <p>1.1.4. Práce s textem</p> <p>1.1.5. Rozhovor</p> <p>1.2. Metody názorně-demonstrační</p> <p>1.2.1. Předvádění a pozorování</p> <p>1.2.2. Práce s obrazem</p> <p>1.2.3. Instruktaž</p> <p>1.3. Metody dovednostně-praktické</p> <p>1.3.1. Napodobování</p> <p>1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování</p> <p>1.3.3. Vytváření dovedností</p> <p>1.3.4. Produkční metody</p>
<p>2. Aktivizační metody</p> <p>2.1. Metody diskusní</p> <p>2.2. Metody heuristické, řešení problémů</p> <p>2.3. Metody situační</p> <p>2.4. Metody inscenační</p> <p>2.5. Didaktické hry</p>
<p>3. Komplexní výukové metody</p> <p>3.1. Frontální výuka</p> <p>3.2. Skupinová a kooperativní výuka</p> <p>3.3. Partnerská výuka</p> <p>3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků</p> <p>3.5. Kritické myšlení</p> <p>3.6. Brainstorming</p> <p>3.7. Projektová výuka</p> <p>3.8. Výuka dramatem</p> <p>3.9. Otevřené učení</p> <p>3.10. Učení v životních situacích</p> <p>3.11. Televizní výuka</p> <p>3.12. Výuka podporovaná počítačem</p> <p>3.13. Sugestopedie a superlearning</p> <p>3.14. Hypnopedie</p>

Obrázek 3: Klasifikace výukových metod. Zdroj: Maňák a Švec (2003)

Jednotlivé skupiny výukových metod můžeme rozlišovat podle pohledu na výuku. Klasické metody fungují na principu, kdy má dominantní roli učitel a žák je spíše v roli posluchače, jedná se tedy o metody tradiční. Na druhé straně jsou metody, které vyžadují aktivní účast všech účastníků vyučovacího procesu, tedy učitele i žáků, to jsou metody aktivizační a komplexní. Během využívání inovativních metod ve výuce se z učitele a žáků stávají rovnocenní partneři a každý z nich má ve výuce nezastupitelnou roli (Maňák a kol., 2003).

Jak ukazují výzkumy, učitelé preferují spíše klasické metody, jako je vyprávění nebo vysvětlování, kdežto u žáků se větší oblibě dostává metodám inovativním (Zormanová, 2012).

5.2.3 Vybrané aktivizační metody ve výuce češtiny

Vzhledem k tomu, že aktivizačních metod, které jsou využitelné ve výuce češtiny, je velké množství, nelze v této práci popsat všechny. Následující výčet obsahuje pouze vybrané aktivizační metody.

- **Brainstorming**

Ve středu metody brainstormingu („bouře mozků“) stojí problém, který je potřeba vyřešit. Probíhá prostřednictvím diskuse a aktivního zapojení žáků, kteří vymýšlí co nejvíce nápadů, které jsou zapisovány na tabuli. Roli nehraje kvalita, ale kvantita. Metoda má jasně stanovená pravidla, a to, že nápady musí být zapisované bez toho, aniž by byly hodnoceny a komentovány ostatními členy skupiny a zároveň je povoleno jednotlivé myšlenky ostatních ve vymezeném čase dále rozvíjet. Kvalita na místo kvantity se dostává na řadu ve chvíli, kdy už nedochází k tvorbě nových nápadů, nebo se často opakují. V této chvíli skupina společně diskutuje nad napsanými myšlenkami a eliminuje ty, které jsou neúčinné nebo finančně náročné. Na konci z diskuse vzejdou max. 3 nápady, na kterých se skupina shodla (Červenková, 2013). Metodu brainstormingu lze zařazovat jako skupinovou práci, pokud se jedná o práci s celou třídou, je vhodné ji využít jako vstup do skupinové práce nebo projektové výuky (Maňák a kol., 2003).

- **Projektová výuka**

Metoda projektového vyučování je založena na řešení určitého problému, úkolu nebo situace, který žáci zpracovávají samostatně prostřednictvím projektu. Při projektové výuce se u žáků rozvíjí samostatnost, trpělivost, práce s informačními zdroji, zodpovědnost, schopnost řešit problémy aj. Metoda má i negativa, kterými jsou zejména časové možnosti jak žáka, tak učitele, který projektovou výuku připravuje. Zároveň je ve výuce tato metoda žádaná, hlavně z výše zmíněných důvodů a efektivního osvojování klíčových kompetencí. V dnešní době jsou k projektové výuce využívány i nové zdroje, jako je ICT vybavení nebo internet (Zormanová, 2012). Červenková (2013) zmiňuje, že ač je projektová výuka založená na řešení problému stejně jako jiné metody, je komplexnější.

- **Myšlenkové mapy**

Jedná se o oblíbenou metodu, hojně využívanou během výuky. Užívání myšlenkových map usnadňuje žákům osvojení nových informací, prohlubuje jejich znalosti a zároveň napomáhá uspořádání myšlenek na dané téma do jednoho celku. Mapa může být podpořena obrázky a symboly. Ve výuce češtiny lze mapy používat v tématech literárních žánrů nebo jednotlivých autorů tvořících v určitém období (Černý, 2011).

Tvorba myšlenkových map může být podpořena i počítačovými programy, které nabízí právě možnost jejich tvoření. Takovými programy je např. FreeMind, Kdissert nebo XMind

(Černý, 2011). Dalším programem, který funguje na stejném principu jako myšlenkové a pojmové mapy, je OrgPad. Tato on-line aplikace má však navíc funkci vkládání různých materiálů, obrázků, videí, animací a odkazů. Aplikace je vhodná pro práci ve skupinách a zpracování informací žáky v různých oblastech (Holec, 2022).

- **Kooperativní metoda a kolaborativní metoda skupinové práce**

Pod pojmem skupinová práce si každý představí společnou aktivitu žáků na společném projektu. Kooperativní metoda je sice také práce ve skupině, ale důležitou roli hraje každý člen skupiny, který se věnuje své části práce, důraz je tedy kladen na přínos každého z nich. Celkový výsledek je dílem celé skupiny. Na rozdíl od toho při kolaborativní metodě pracují všichni členové dohromady, práce je tedy založena na spolupráci a schopnosti zorganizovat práci ve skupině (Brdička, 2011).

- **Práce s textem**

Další hojně využívanou metodou v hodinách českého jazyka je práce s textem, která rozvíjí kritické myšlení. Při výběru textu je důležité přihlídnout k věku žáků, schopnostem žáků a časovým možnostem. Práce s textem je metoda, do které spadá mnoho dalších metod, které práci s textem zefektivňují. Takovými metodami je např. metoda Filtr, kdy žák vybírá z textu podstatné informace a jednotlivé myšlenky tak třídí. Další známou metodou pro práci s textem je metoda I.N.S.E.R.T., u které žák označuje tvrzení v textu znaménky podle subjektivního pochopení textu (Kosová a kol., 2008).

Empirická část

6 Metodologie

6.1 Cíl výzkumu

Bakalářská práce na téma „Možnosti realizace výuky češtiny na 2. stupni ZŠ v době pandemie“ je zaměřena na samotný průběh distanční výuky češtiny na základních školách s ohledem na zkušenost učitelů českého jazyka s tímto typem výuky. Cílem práce je tedy zjistit, jak právě zmíněná skupina vnímala distanční výuku, jaké přínosy a negativa pro ně tato zkušenost měla a jakým způsobem distanční výuku realizovali.

Aby byl cíl práce naplněn, je nutné vytyčit jednotlivé oblasti, které budou prostřednictvím praktické části zodpovězeny. S ohledem na stěžejní cíl práce byla stanovena hlavní otázka a několik podotázek.

Hlavní otázka:

- *Jakým způsobem učitelé realizovali výuku češtiny v době pandemie?*

Podotázky:

- *Jaké metody a formy byly k distanční výuce češtiny využívány?*
- *Jak byly pojaty jednotlivé složky češtiny v době pandemie?*
- *Jak probíhala výuka předmětu český jazyk a literatura?*
- *Jaké jsou zkušenosti učitelů s distanční výukou českého jazyka?*

6.2 Popis výzkumné metody

K získání odpovědí na výzkumné otázky byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu. Gavora (2010) uvádí, že tímto druhem výzkumu můžeme sledovat množství jednotlivých jevů.

Data byla zkompletována prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo anonymní. Chráska (2016) charakterizuje dotazník jako jednotnou soustavu otázek, které jsou jasně formulované a respondentovi přístupné. Dotazník byl tvořen celkem z 22 otázek, jejichž forma byla různá. Byly využity otázky otevřené, uzavřené a polootevřené. Položky, které dotazník obsahoval, byly zvoleny uvážlivě s ohledem na téma a časovou vytiženost pedagogů. Jednalo se tedy o srozumitelné otázky, k jejichž odpovědi měla postačit zkušenost pedagogů s distanční výukou češtiny.

Dotazník byl vytvořen prostřednictvím webové aplikace Survio.cz a následně prostřednictvím přímého odkazu rozeslán náhodně vybraným ředitelům základních škol v České republice s prosbou o rozeslání mezi jejich pedagogické pracovníky. Zpětnou vazbu jsem získala jen od několika ředitelů, většinou s tím, že dotazníky mezi kolegy rozeslali, ale za jejich vyplnění neručí. Většina e-mailů byla bez zpětné vazby. Dotazníkového šetření se nakonec zúčastnilo 103 respondentů z různých škol, různých věkových skupin a různých aprobačních kombinací.

Data, která byla prostřednictvím dotazníků získána, byla zpracována do podoby grafu v MS Excel. V tomto programu byly vytvořeny grafy vyjadřující procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí u všech otázek.

7 Výsledky výzkumu

Následující část práce obsahuje interpretaci výsledků z dotazníkového šetření. Každá otázka navíc obsahuje komentář, ve kterém jsou výsledky blíže popsány a zhodnoceny.

Údaje o respondentech

Otázky 1-5 byly zaměřeny na zjištění obecných charakteristických rysů respondentů, které slouží spíše k upřesnění informací o výzkumném vzorku, nikoli k dosažení cíle hlavní výzkumné otázky.

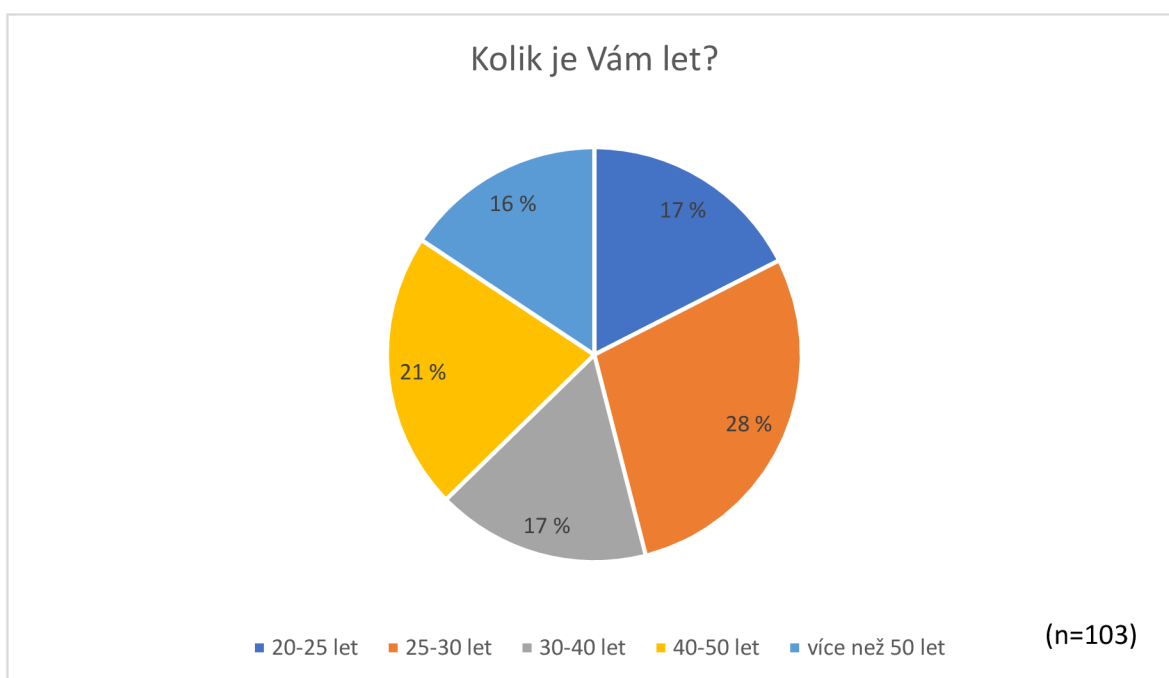
1. Jaké je Vaše pohlaví?



Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

První otázka v dotazníku byla zaměřená na zjištění pohlaví jednotlivých respondentů. Pohlaví těchto respondentů bylo v poměru 90 žen, tj. 87 %, a 13 mužů, tj. 13 %.

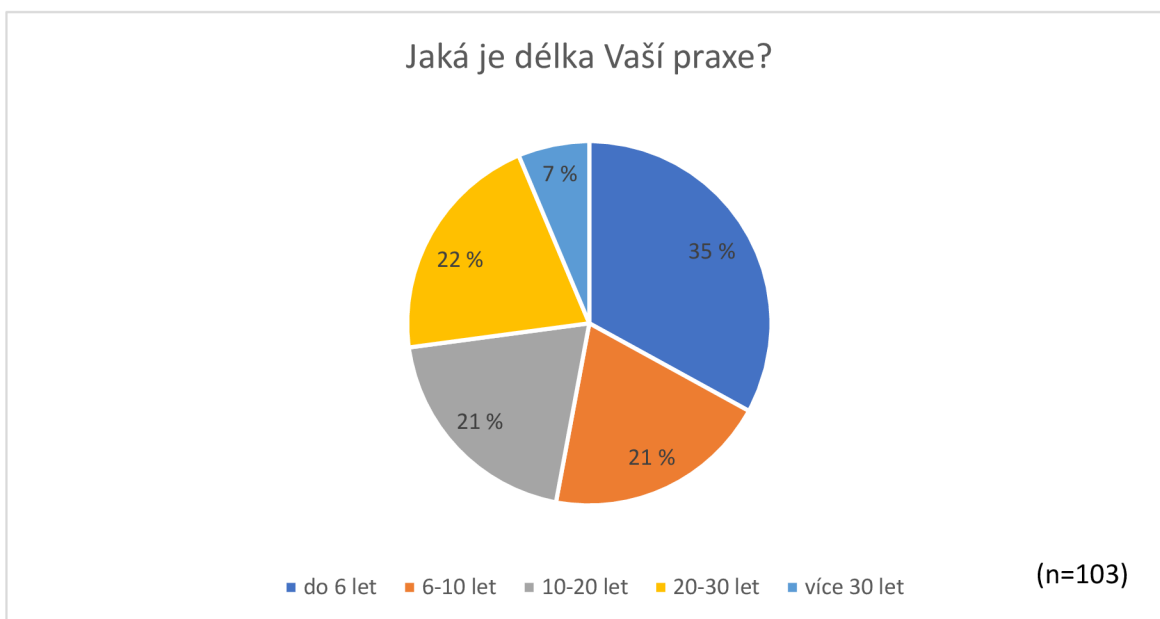
2. Kolik je Vám let?



Graf č.2 – Věk respondentů

Výzkum byl určen pro učitele češtiny na 2. stupni základních škol. Věkové rozmezí respondentů bylo, vzhledem k tomu, že byli vybráni náhodně, velmi široké. Ve věkovém rozpětí 20-25 let bylo 18 respondentů, tedy 17 %. 29 respondentů se pohybovalo v rozmezí 25-30 let, tedy 28 %. Věkovou hranici 30-40 let zvolilo 17 respondentů, což je 17 %. Ve věku 40-50 let se v dotazníkovém šetření objevilo 22 respondentů, tj. 22 %. Respondentů starších 50 let bylo 16, tedy 16 %.

3. Jaká je délka Vaší praxe?



Graf č. 3 – Délka praxe

Třetí otázka byla zaměřena na délku pedagogické praxe. V rámci odpovědí na tuto otázku byly opět zvoleny možnosti v několikaletém rozmezí. 35 z dotázaných, tj. 33 %, uvedlo jako délku své praxe 6 let a méně. 22 respondentů se pohybovalo v rozmezí 6-10 let, tj. 20 %. Délku praxe 10-20 let uvedlo 22 dotázaných, tj. 20 %. Praxi delší než 20 let uvedlo 23 respondentů – 16, tj. 16 %, 20-30 let a 7 dotázaných, tj. 6 %, praxi delší než 30 let.

4. Jakého typu je škola, na které učíte?

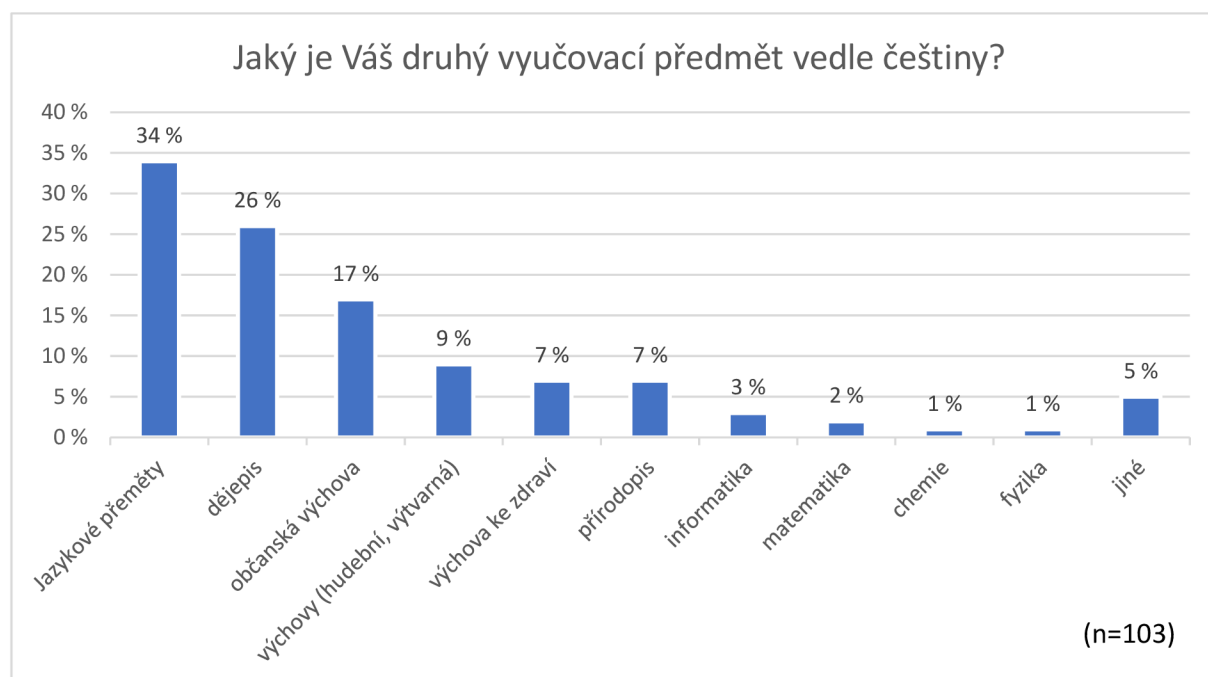


Graf č. 4 – Typ školy

Další otázka byla zaměřena na typ školy, ve které respondenti vykonávají svou pedagogickou činnost. Primárně se dotazníkového šetření zúčastnili učitelé 2. stupně ZŠ, pro širší rozptyl a větší úspěšnost byly zvoleny i odpovědi umožňující účast na dotazníkovém šetření učitelům gymnázií a středních škol.

Nejvíce respondentů, a to 66, tedy 63 %, z celkového počtu 103, vyučuje na veřejných základních školách. Na soukromých školách vyučuje 15 respondentů, tj. 15 % a na víceletém gymnáziu 17 dotázaných, což je 17 %. 4 respondenti zvolili jako typ své školy školu střední, 2 čtyřleté gymnázium a 2 střední odbornou školu, v obou případech tedy po 2 %.

5. Jaký je Váš druhý vyučovací předmět vedle češtiny?

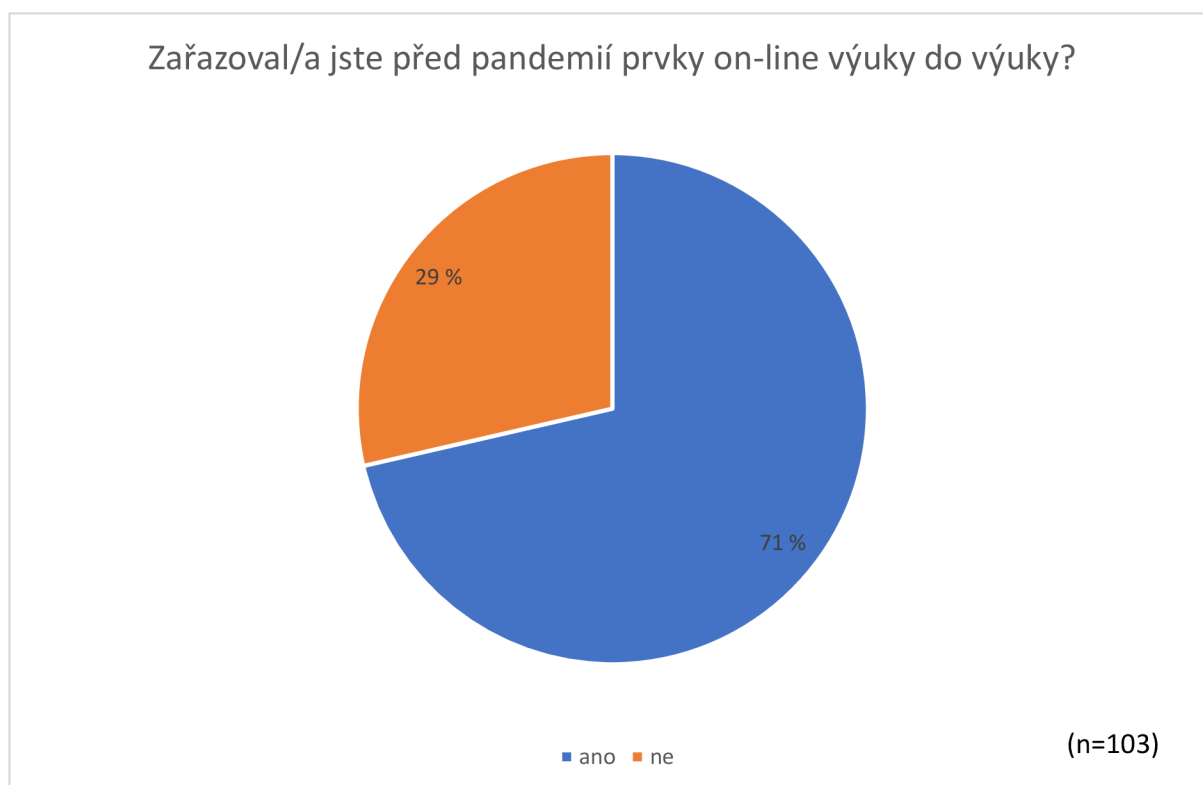


Graf č. 5 – Druhý vyučovací předmět

Poslední otázka zaměřená na obecné informace o respondentech zjišťovala, jaký druhý vyučovací předmět vedle češtiny vyučují. Bylo možné zaškrtnout více odpovědí. 35 respondentů uvedlo, že druhým vyučovacím předmětem vedle češtiny jsou pro ně *jazykové předměty*, celkem je to 34 %. *Dějepis* jako svůj druhý aprobační předmět uvedlo 27 respondentů, tedy 26 %. Dalším více zastoupeným druhým předmětem byla *občanská výchova*, uvedlo ji 18 respondentů, tj. 17 %. V procentuálním zastoupení pod 10 % se potom objevují další předměty. *Výchovy*, jako jsou hudební, výtvarná a tělesná, vyučuje 9 dotázaných, tj. 9 %, *výchovu ke zdraví* pak 7 respondentů, tj. 7 %, *přírodopis* 7 respondentů, taktéž 7 %. Informatiku zvolili 3 respondenti, tj. 3 %, matematiku potom 2 respondenti, tj. 2 %. Chemii a fyziku zvolil vždy 1 respondent s procentuálním zastoupením 1 %. V odpovědích byla zařazena i položka „*jiné*“, u které mohl dotázaný zapsat odpověď, která chybí v možnostech. Tu zvolilo 5 respondentů, tj. 5 %. Většinou se jednalo o předměty středních škol, jako jsou psychologie, technická výchova, případně svět práce apod.

Otázky k dosažení výzkumného cíle

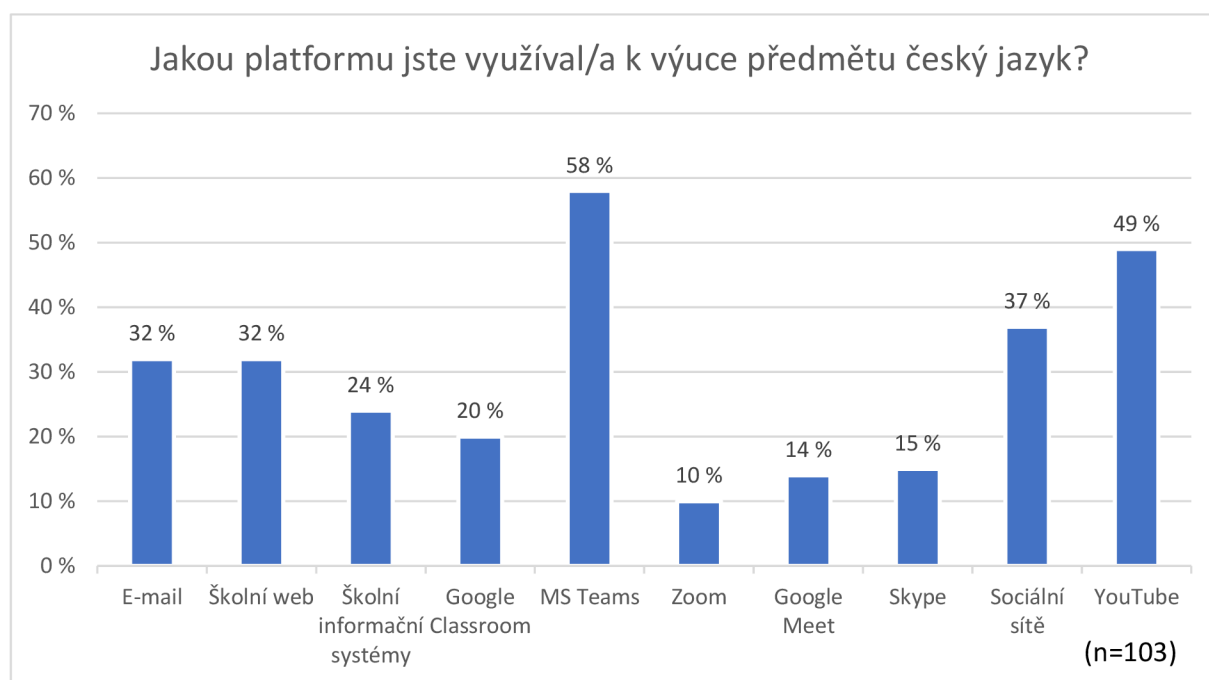
6. Zařazoval/a jste před pandemií prvky on-line výuky do výuky?



Graf č. 6 – Prvky on-line výuky ve výuce před pandemií

První otázka, která byla zaměřená na dosažení cíle výzkumu, se týkala využití prvků e-learningu v době před pandemií. Na výběr měli respondenti ze dvou odpovědí. Odpověď *ano* zvolilo 73 respondentů, tj. 71 %. Odpověď *ne* poté zvolilo 30 respondentů, tedy 29 % z celkového počtu dotázaných.

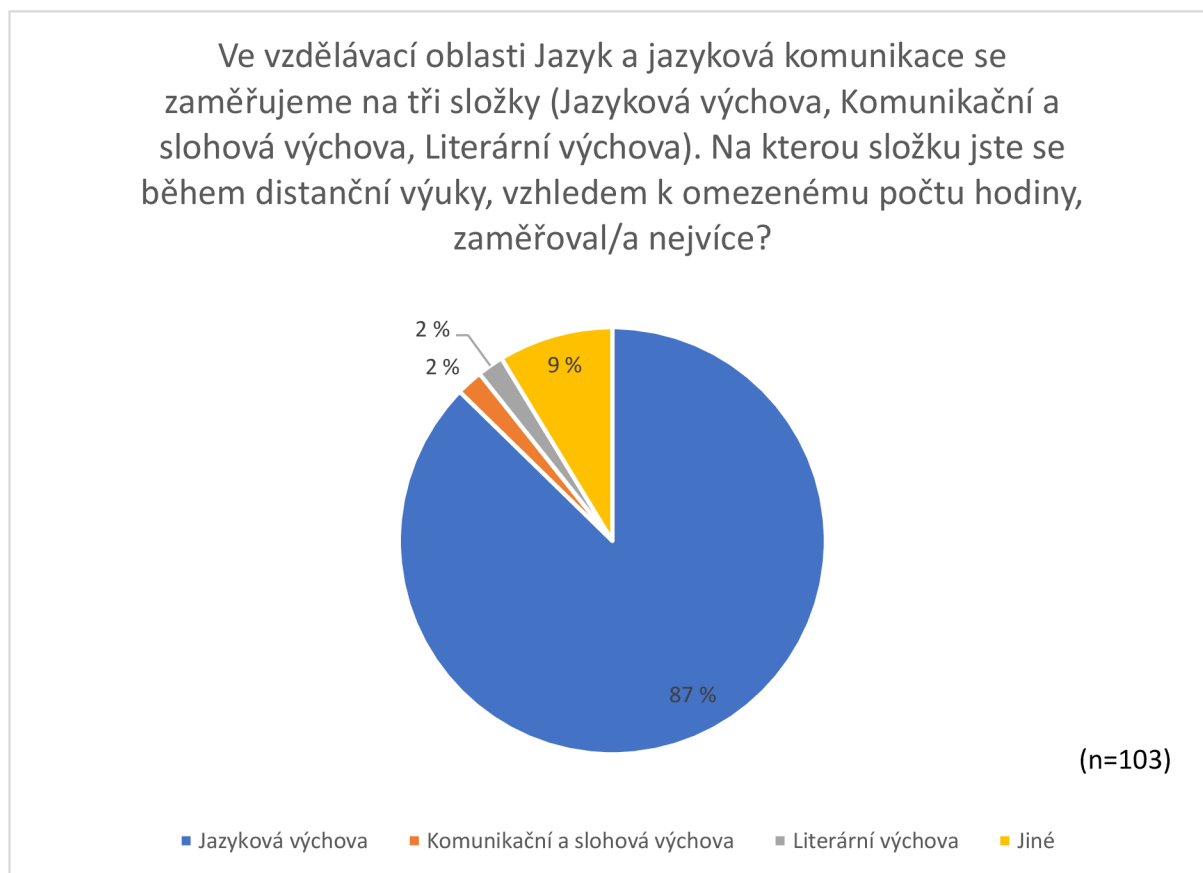
7. Jakou platformu jste využíval/a k výuce předmětu český jazyk?



Graf č. 7 – Platformy k výuce češtiny

Další otázka byla zaměřena na konkrétní realizaci výuky češtiny prostřednictvím jednotlivých platform. Otázka byla položena tak, aby respondenti zodpověděli, kterou z uvedených platform k výuce češtiny využívali. Bylo možné zaškrtnout více odpovědí. Odpověď *E-mail* zvolilo 33 respondentů, tj. 32 %. Výuku prostřednictvím školního webu realizovalo 12 dotázaných, tj. 12 %. Odpověď *Školní informační systémy* zvolilo 25 respondentů, tj. 24 %. Dalších 21 respondentů, 20 %, k výuce češtiny využívalo *Google Classroom*. Nejvíce dotázaných, a to 60, což je 58 %, jako odpověď zvolilo *MS Teams*. *Zoom* uvedlo 10 respondentů, tj. 10 %, a dalších 14 respondentů, tj. 14 %, zvolilo odpověď *Google Meet*, 15 dotázaných uvedlo jako odpověď *Skype*, celkem tedy 15 %. Značná část respondentů uvedla, že k výuce češtiny využívali sociální sítě, celkem 89, tj. 86 %. *Sociální sítě* uvedlo 38 respondentů, tj. 37 %, a samostatnou odpověď *YouTube* 51 respondentů, tj. 49 %. Sociální síť YouTube byla samostatně oddělena od odpovědi *sociální sítě* vzhledem k tomu, že mnoho učitelů vytvářelo vlastní obsah právě na YouTube.

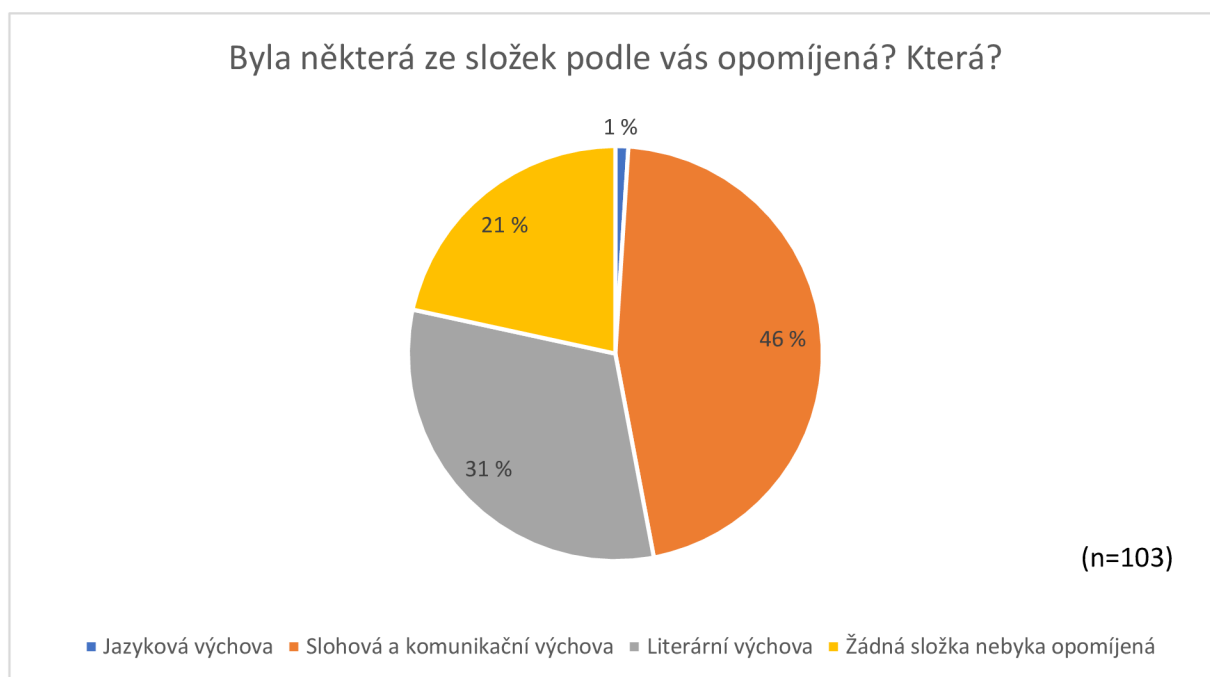
8. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se zaměřujeme na tři složky (Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova, Literární výchova). Na kterou složku jste se během distanční výuky, vzhledem k omezenému počtu hodiny, zaměřoval/a nejvíce?



Graf č. 8 – Složky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace

Osmá otázka dotazníku zjišťovala, zda výuka češtiny a jejích jednotlivých složek probíhala stejně a zda jim byl jednotlivě věnován potřebný čas, případně na jakou složku se respondenti při výuce zaměřovali nejvíce. 90 respondentů, což je 87 %, uvedlo, že se během distanční výuky nejvíce zaměřovali na složku *Jazyková výchova*. 2 respondenti zvolili možnost *Slohová a komunikační výchova*, což jsou 2 %. Stejně tak 2 respondenti zvolili možnost *Literární výchova*. V otázce bylo možné zvolit odpověď *Jiné*, kterou respondenti doplnili o svůj komentář. Tuto odpověď zvolilo 9 respondentů s tím, že se na žádnou složku nezaměřovali vědomě nejvíce a čeština u nich byla vyučovaná v plném rozsahu, většinou na úkor jiných předmětů.

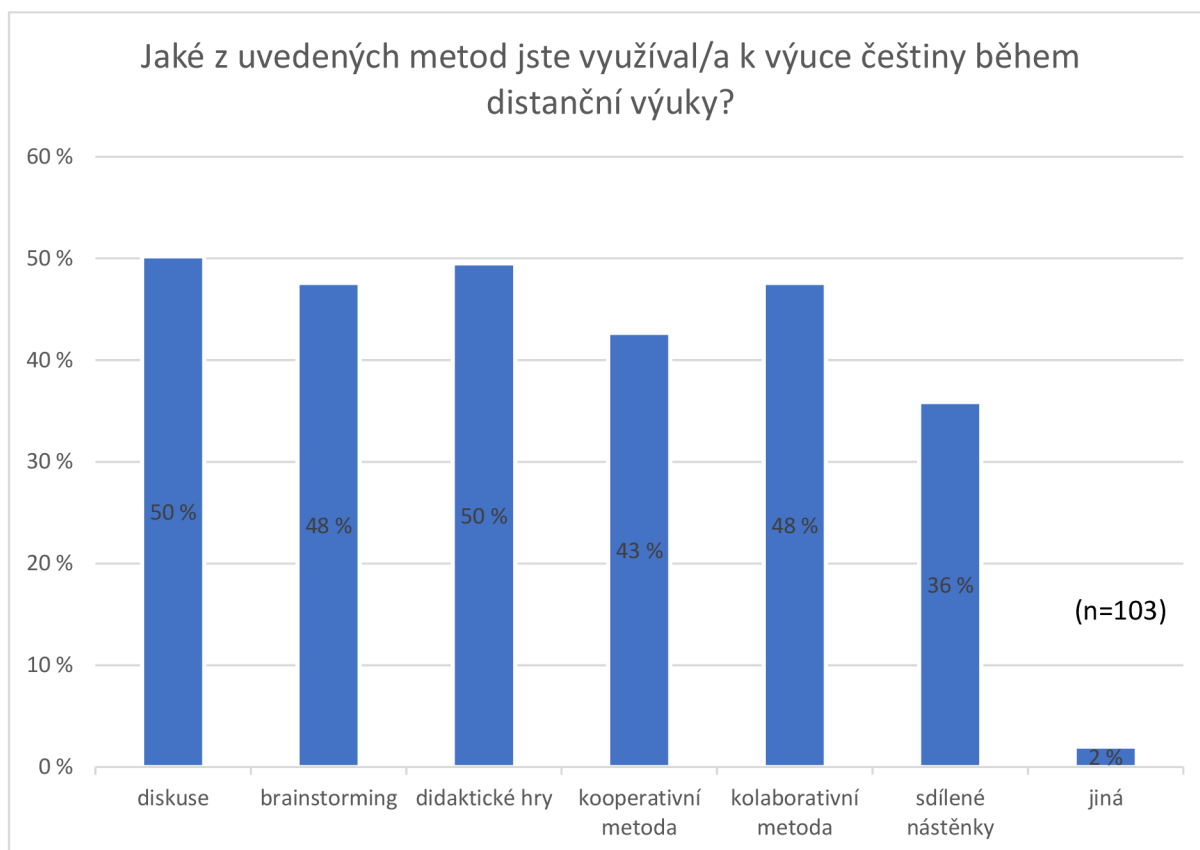
9. Byla některá ze složek opomíjená? Která?



Graf č. 9 – Opomíjené složky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace během distanční výuky

Druhá otázka, která se týkala jednotlivých vyučovacích složek češtiny, byla zaměřena na opomíjené složky během distanční výuky. 47 respondentů uvedlo, že byla opomíjená složka *Slohová a komunikační výchova*, tj. 46 %. Možnost *Literární výchova* uvedlo 32 respondentů, tedy 31 %. Za opomíjenou složku během distanční výuky češtiny považuje jeden respondent *Jazykovou výchovu*, tj. 1 %. Na výběr byla i možnost *Žádná složka nebyla opomíjená*, tu zvolilo 22 respondentů, tj. 22 %.

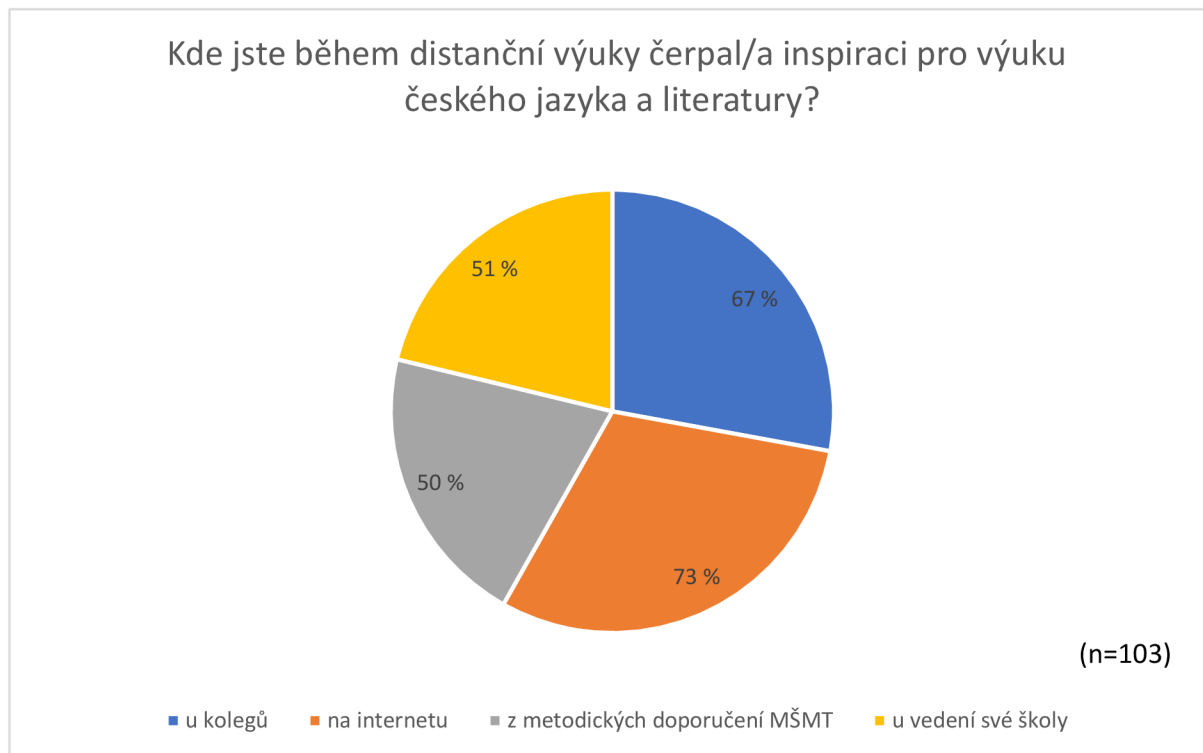
10. Jaké z uvedených metod jste využíval/a k výuce češtiny během distanční výuky?



Graf č. 10 – Metody ve výuce češtiny

Desátá otázka byla zaměřena na metody, které lze využít během prezenční výuky češtiny a záměrem bylo zjistit, které z uvedených metod respondenti využívali i během výuky distanční. Jejich výběr byl zvolen na základě teoretické části práce. Bylo možné zvolit více odpovědí. Nejvíce dotázaných zvolilo metodu *diskuse*, a to 52, tj. 50 %. Možnost *brainstorming* zvolilo 49 dotázaných, tedy 48 %. *Didaktické hry* ve výuce používalo 51 dotázaných, tj. 50 %. Metodu skupinové práce využívalo celkem 93 dotázaných, tedy 90 %. Z toho 43 % zvolilo možnost *kooperativní metoda* a 48 % možnost *kolaborativní metoda*. *Sdílené nástěnky*, které byly do metod distanční výuky také zařazeny, využívalo 37 respondentů, tj. 36 %. Odpověď *jiná* zvolili 3 respondenti a odpověděli, že ve výuce distanční češtiny využívali metodu čtenářských dílen.

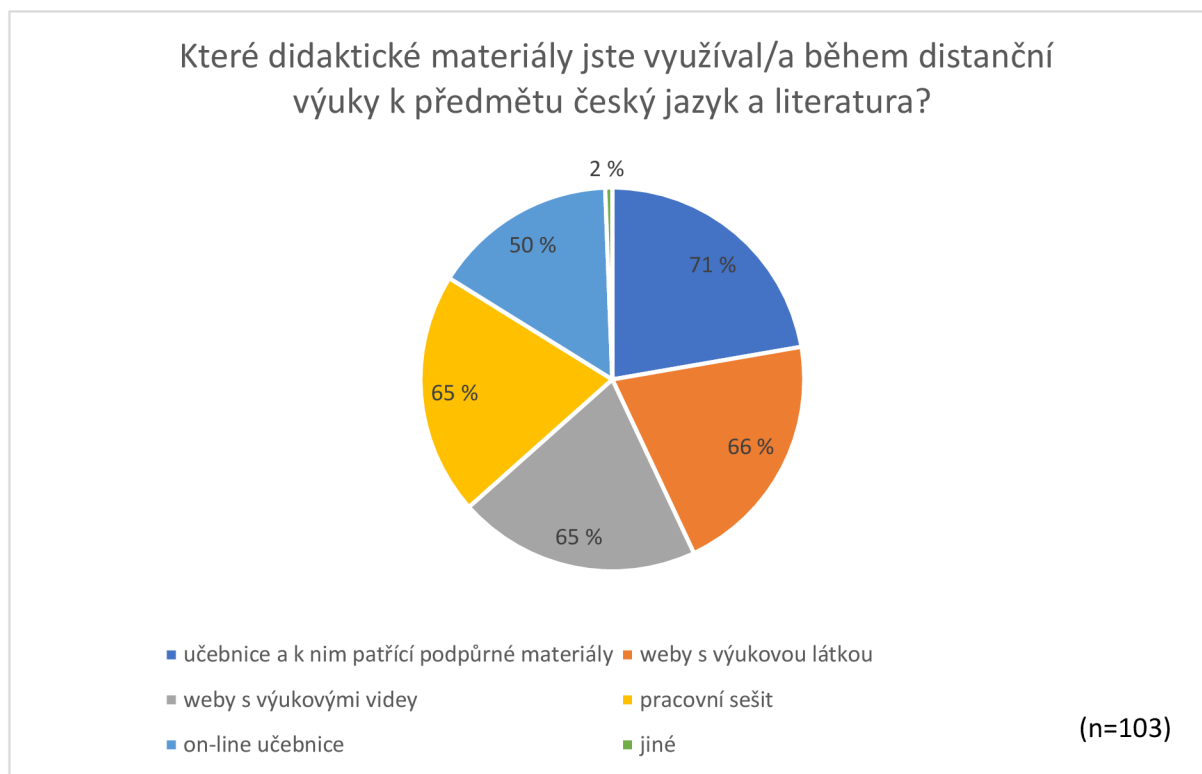
11. Kde jste během distanční výuky čerpal/a inspiraci pro výuku českého jazyka a literatury?



Graf č. 11 – Čerpání inspirace pro výuku

Tato otázka se zaměřovala na zjištění, odkud respondenti získávali inspiraci pro svou distanční výuku češtiny. 69 dotázaných, tj. 67 %, odpovědělo, že se inspirovali *u kolegů*. Odpověď *na internetu* zvolilo 75 respondentů, tj. 73 %. 51 respondentů, 51 %, zvolilo odpověď *u vedení své školy*. Poslední odpověď *z metodických doporučení MŠMT* zvolilo také 50 respondentů, tedy 49 %.

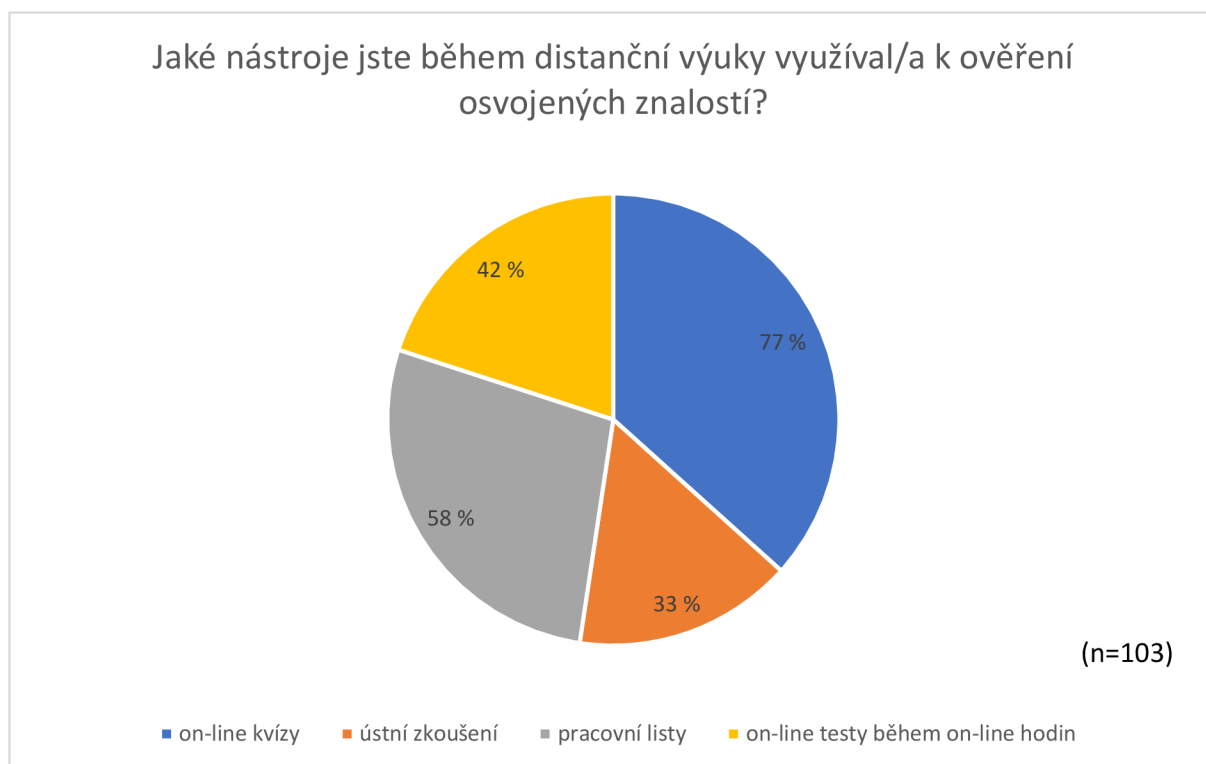
12. Které didaktické materiály jste využíval/a během distanční výuky k předmětu český jazyk a literatura?



Graf č. 12 – Didaktický materiál ve výuce češtiny

Další otázka se zabývala využitím různých didaktických materiálů ve výuce češtiny. 73 respondentů, tj. 71 %, zvolilo odpověď *učebnice a k nim patřící podpůrné materiály*. 68 dotázaných uvedlo, že k výuce využívali *weby s výukovou látkou*. Další položkou v této otázce byly *weby s výukovými videy*. Tuto odpověď zvolilo 67 respondentů, tj. 65 %. Totožný počet dotázaných uvedl, že k distanční výuce češtiny využívali *pracovní sešit*. *On-line učebnice* jako odpověď zvolilo 51 respondentů, tj. 49 %. U této otázky byla možnost zvolit odpověď *jiné*, tu vyplnili 2 respondenti, tedy 2 %, s tím, že dalšími didaktickými materiály v jejich výuce byly různé *zvukové nahrávky, např. k ukázkám jednotlivých nářečí*.

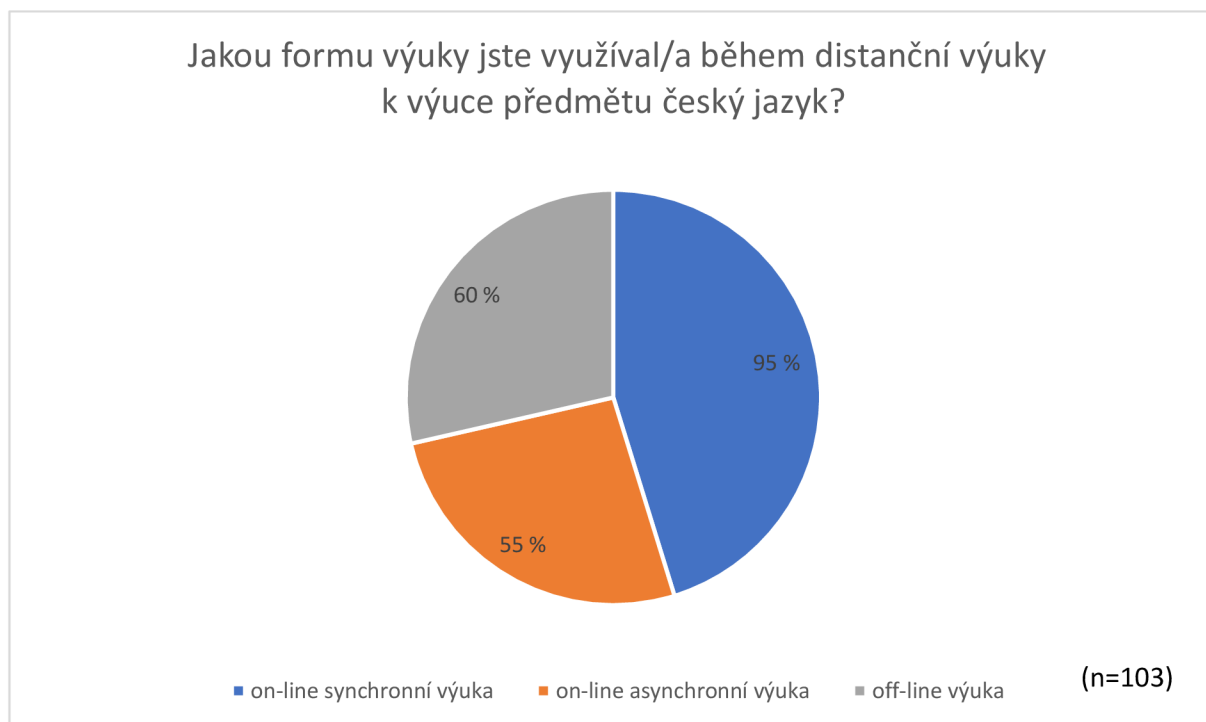
13. Jaké nástroje jste během výuky využíval/a k ověření osvojených znalostí?



Graf č. 13 – Nástroje k ověřování znalostí

Cílem třinácté otázky bylo zjistit, jaké nástroje využívali učitelé češtiny k ověření osvojených znalostí. Nejvíce respondentů, a to 79, což je 77 %, k ověřování znalostí používalo *on-line kvízy*. 60 respondentů, tj. 58 %, zvolilo odpověď *pracovní listy*. *On-line testy během on-line hodin* aplikovalo 43 respondentů, tj. 42 %. Poslední možnost na zvolení byla *ústní zkoušení*. Tuto možnost zvolilo 34 respondentů, tj. 33 %.

14. Jakou formu výuky jste využíval/a během distanční výuky k výuce předmětu český jazyk?

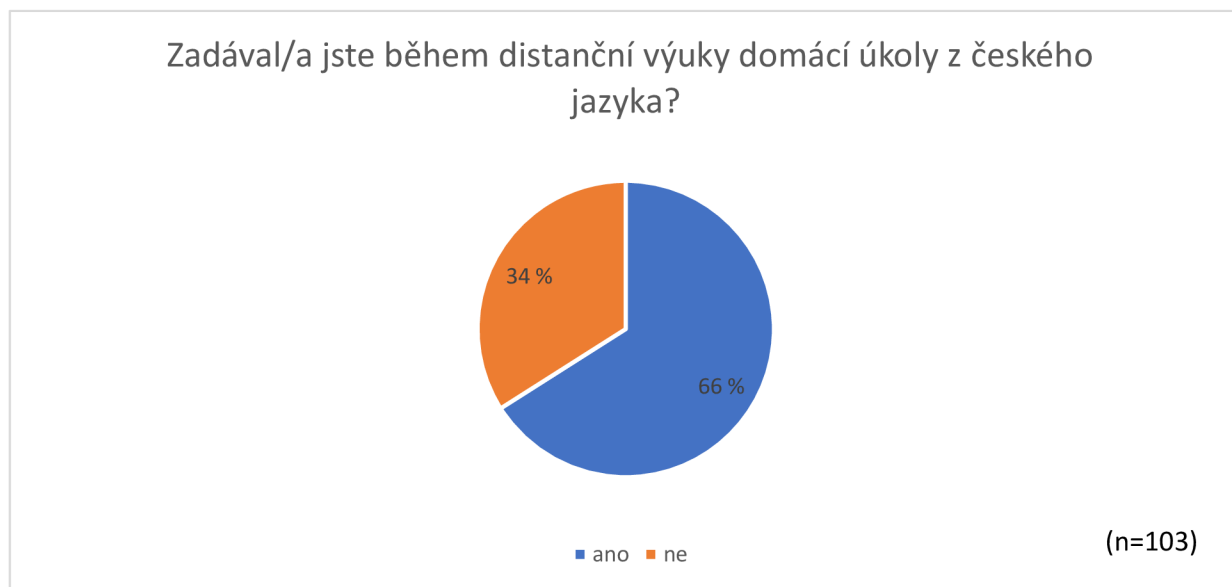


Graf č. 14 – Formy výuky češtiny

Čtrnáctá otázka zjišťovala, jakou formu výuky respondenti k distanční výuce češtiny volili. Na výběr byly tři odpovědi, přičemž bylo možné zvolit odpovědi více. Většina z respondentů zvolila více než jednu odpověď.

98 respondentů, tj. 95 %, zvolilo odpověď *on-line synchronní výuka*. 60 respondentů, tj. 55 %, zvolilo odpověď *on-line asynchronní výuka* a 57 respondentů, tj. 60 %, odpověď *off-line výuka*. Jak již bylo řečeno v teoretické části, off-line výuka byla v době distančního vzdělávání využívána jako doplněk distanční výuky k činnostem, které nevyžadují přítomnost internetového připojení. Byla také zprostředkovávána žákům, kteří neměli internetové připojení nebo technické vybavení, a to osobním nebo písemným zadáváním úkolů.

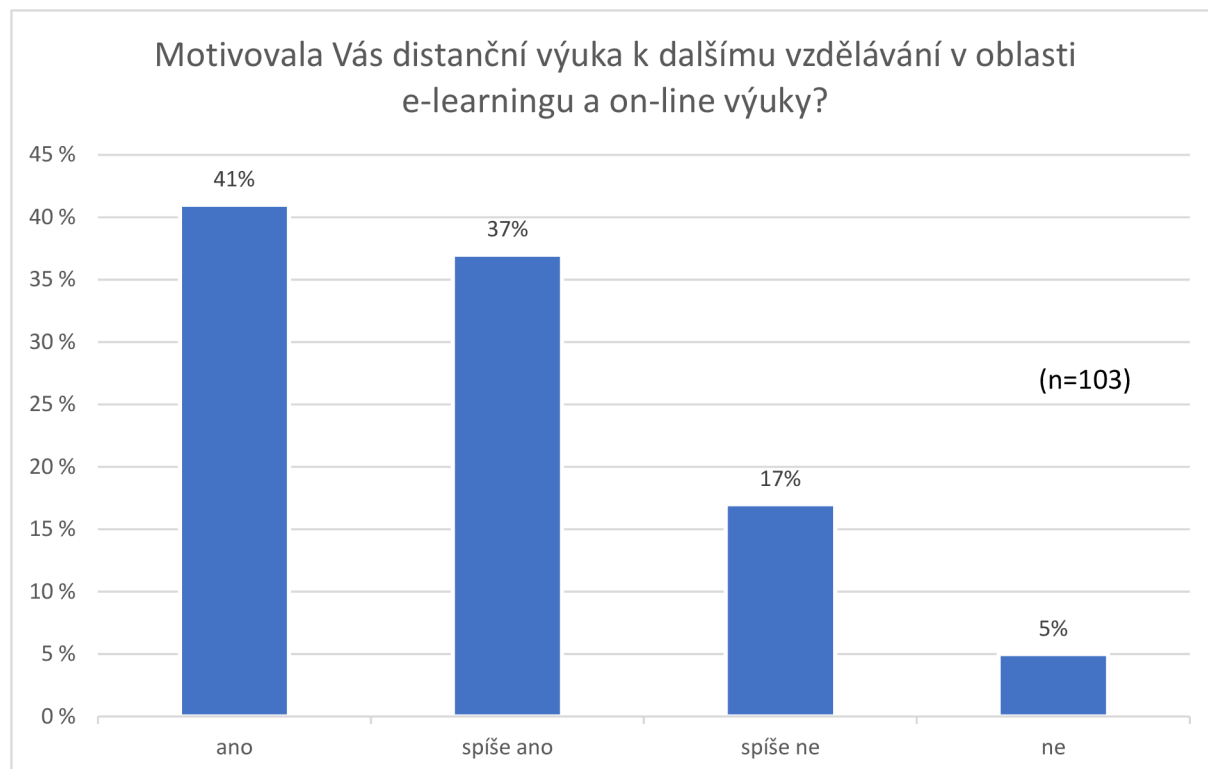
15. *Zadával/a jste během distanční výuky domácí úkoly z českého jazyka?*



Graf č. 15 – Domácí úkoly z češtiny

V této otázce byly na výběr pouze dvě odpovědi a cílem bylo zjistit, jestli učitelé českého jazyka zadávali domácí úkoly. Odpověď *ano* zvolilo 67 respondentů, tj. 66 %, a odpověď *ne* potom 35 respondentů, tj. 34 %.

16. *Motivovala Vás distanční výuka k dalšímu vzdělávání v oblasti e-learningu a on-line výuky?*



Graf č. 16 – Motivace k dalšímu vzdělávání

Další otázka byla zaměřena na zjištění, zda proběhlá distanční výuka pedagogy motivovala k tomu, aby se dále vzdělávali v oblasti e-learningu. 42 respondentů, tj. 41 %, zvolilo odpověď *ano*, 37 respondentů, tj. 37 %, odpověď *spíše ano*. Motivaci k dalšímu vzdělávání nemá 23 respondentů, odpověď *spíše ne* zvolilo 18, tj. 17 %, a odpověď *ne* preferuje 5 respondentů, tj. 5 %.

Další část otázek je tvořena výhradně z otázek otevřených, u kterých byl prostor pro vlastní názory respondentů na distanční výuku češtiny, její výhody a nevýhody a osobní zkušenosti.

17. Které dovednosti, osvojené během distanční výuky, využíváte i nyní při výuce češtiny?

V sedmnácté otázce dotazníky měli respondenti odpovědět, které dovednosti, které využívali během distanční výuky češtiny, využívají i dnes, při prezenční výuce. Ze 103 respondentů 20 odpovědělo *žádné*. U zbylých 83 respondentů, tj. 81 %, se odpovědi shodovaly. Většinou uváděli on-line aplikace, pro ně nově objevené metody, dále např. trvající komunikaci se žáky přes komunikační platformy a zadávání samostatných prací prostřednictvím MS Teams.

18. Jaký největší přínos měla distanční výuka pro výuku češtiny?

Tato otázka měla za cíl zjistit, jaká pozitiva ohledně výuky češtiny respondenti na distanční výuce shledávají a jaký přínos podle nich tato výuka měla. 10 respondentů, tj. 10 % napsalo odpověď *žádný* nebo *nevím*. V odpovědích 32 respondentů, což je 31 %, se objevilo, že za největší přínos distanční výuky považují modernizaci výuky a zavedení techniky a využívání internetu i během výuky prezenční. 41 respondentů, tj. 41 %, uvedlo, že největším přínosem pro výuku je samostatnost dětí a větší důraz na individualitu. Ve zbylých odpovědích se objevovalo, že jako pozitivum respondenti vnímají rozvoj v oblasti osobního rozvoje a sdílení materiálů a nápadů mezi kolegy.

19. Jaké nevýhody měla distanční výuka češtiny?

Na rozdíl od výhod distanční výuky češtiny u nevýhod, na které byla zaměřena devatenáctá otázka v dotazníku, odpověděli všichni respondenti a jejich odpovědi se shodovaly. 84 respondentů, tj. 82 %, uvedlo, že za největší nevýhodu distanční výuky češtiny považují nedostatek kontaktu a nemožnost individuálního přístupu k žákům, nebo nedostatek času na kontrolu cvičení, případně s tím související pomalejší tempo výuky. V dalších odpovědích se objevilo, že nevýhodou distanční výuky češtiny bylo opomíjení literatury a slohu a snaha učitelů dohnat vše v mluvnici. Jako další nevýhodu respondenti uváděli, že žáci si během distanční výuky zvykli na komunikaci v on-line prostředí, což se nyní projevuje při psaní diktátů (malé písmeno na začátku věty apod.).

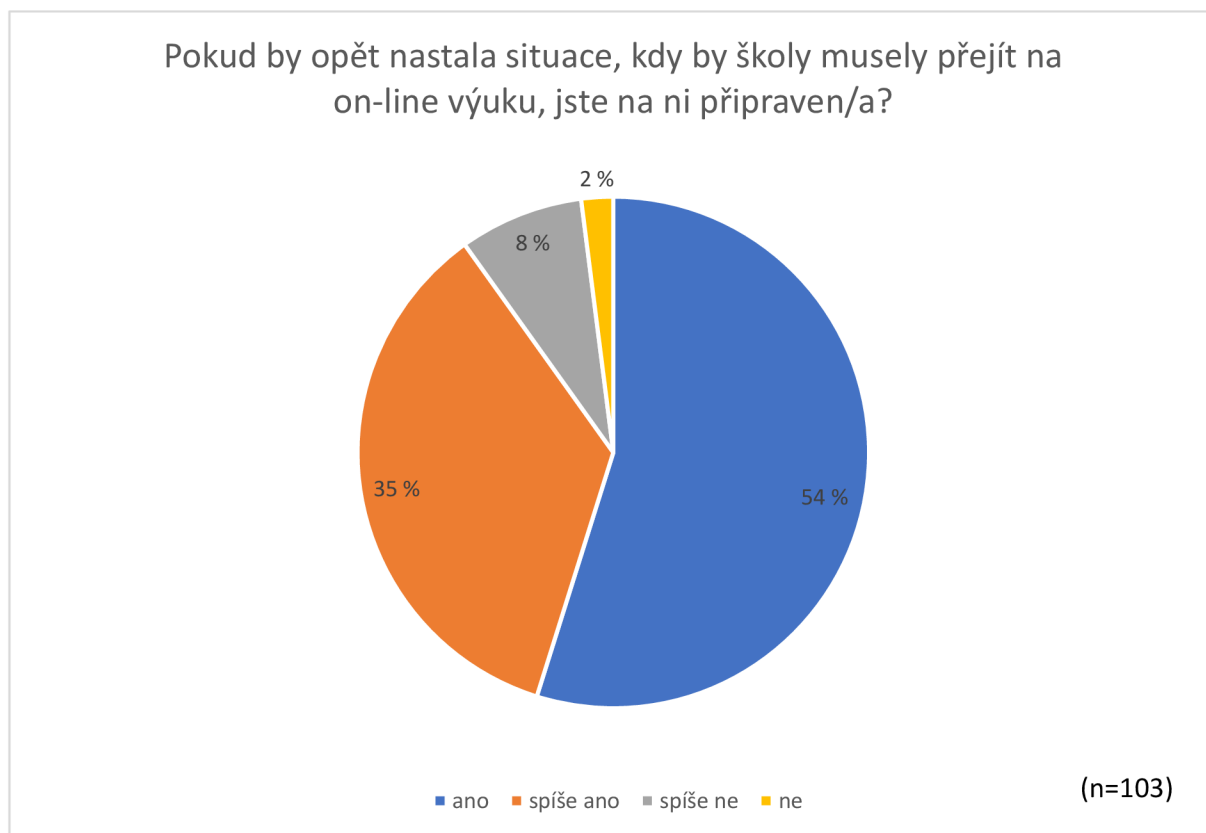
20. Je něco, co se Vám v průběhu distanční výuky neosvědčilo nebo něco, co byste během příští distanční výuky udělal/a jinak?

Tato otázka se zdá být pro respondenty složitá k zodpovězení. 42 respondentů na ni odpovědělo *nic* nebo *nevím*. V dalších odpovědích se často objevoval pojem skupinová práce, ať už v pozitivním smyslu, kdy 25 respondentů, tj. 24 %, uvedlo, že by zadávali více skupinových prací, nebo v tom negativním smyslu, kdy 13 respondentů, tj. 13 %, uvedlo, že by příště skupinové práce nezařazovali, protože jim nefungovala organizace nebo pro ně nebyly efektivní. Někteří respondenti také uváděli, že by se nesnažili za všech okolností využít co nejvíce aplikací a novinek, ale že by se zaměřili spíše na kvalitu než kvantitu.

21. Je naopak něco, co byste doporučil/a ostatním?

V předposlední otázce dotazníku dostali respondenti možnost doporučit cokoli ze svých zkušeností ostatním. Na tuto otázku odpověděl jen někdo, přibližně polovina, tedy 49 respondentů, tj. 48 %, a odpovědi se opět shodovaly. Často se objevovalo doporučení on-line aplikací a různých webových stránek na procvičování. Častější odpovědí bylo také zadávání samostatných prací na přemýšlení a že méně je někdy více. Respondenti také doporučovali využití audioknih a videí a využívání sociálních sítí k výuce.

22. Pokud by opět nastala situace, kdy by školy musely přejít na on-line výuku, jste na ni připraven/a?



Graf č. 17 – Připravenost na další distanční výuku

Poslední otázka v dotazníku si kladla za cíl zjistit, jak se pedagogové cítí být připraveni na případnou další distanční výuku. 56 respondentů, tj. 54 %, preferuje odpověď *ano*. *Spíše ano* převažuje u 36 respondentů, tj. 35 %. Nepřipravení na další distanční výuku se cítí 10 respondentů, 8 zvolilo odpověď *spíše ne* a 2 respondenti, tj. 2 %, odpověď *ne*.

7.1 Výzkumné závěry

Cílem, stanoveným v úvodu praktické části, bylo zjistit, jak probíhala distanční výuka češtiny na 2. stupni základních škol. Před dosažením výzkumného cíle je nutné zodpovědět dílčí otázky, které byly formulovány následovně:

Výzkumná otázka č. 1: *Jaké formy výuky byly k distanční výuce češtiny využívány?*

V dotazníku byly pro zodpovězení této dílčí části zvoleny otázky sedm a čtrnáct. Byly zaměřeny na komunikační platformy a formy výuky s ohledem na distanční výuku češtiny na 2. stupni základních škol.

Na základě odpovědí, které se ve výzkumném šetření v těchto otázkách objevily, můžeme říct, že formy výuky a jednotlivé platformy pro komunikaci měly velký rozsah a ve výuce jich bylo využíváno mnoho.

Z odpovědí jasně vyplynulo, že nejpoužívanější platformou pro výuku českého jazyka byl MS Teams, jehož užívání uvedlo 60 respondentů, tj. 58 %. Naopak Zoom používalo pouze 10, tedy 10 %, z dotázaných a Google Meet 14 respondentů, tj. 14 %. Velké oblibě se mezi respondenty těšily sociální sítě a jejich využití jak přímo ve výuce, tak jako platforma ke komunikaci se žáky, celkem 89 respondentů zvolilo sociální sítě jako svou odpověď, tj. 86 %. Speciálně sociální síť YouTube zvolilo 51 respondentů, tj. 49 %. Myslím, že co se týká využití právě YouTube ve výuce, souvisí to s oblíbeností této sociální sítě u dospívajících a snadným přístupem k ní a vzdělávacímu obsahu zde vytvořenému.

Na základě teoretické části byla zvolena otázka čtrnáct, která se týkala forem distanční výuky. Podle odpovědí respondentů je jasné, že během pandemie v on-line prostředí převažovala on-line synchronní výuka českého jazyka, kterou jako odpověď zvolilo 98 respondentů ze 103, tj. 95 %. Off-line výuka však byla u pedagogů také využívána a zvolilo ji jako odpověď 57 respondentů, tj. 60 %.

Výzkumná otázka č. 2: *Jak byly pojaty jednotlivé složky češtiny v době pandemie?*

Na odpověď na tuto dílčí otázku lze získat odpovědi z otázek osm a devět. Právě tyto dvě otázky se zaměřovaly konkrétně na složky vzdělávacího oboru Jazyk a jazyková komunikace a na jejich postavení v rámci distanční výuky.

Osmá otázka zjišťovala, na jakou složku vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se učitelé českého jazyka zaměřovali nejvíce. 90 respondentů, tj. 87 % uvedlo,

že se nejvíce zaměřovali na složku Jazyková výchova. Oproti tomu větší důraz na Slohovou a komunikační výchovu nebo Literární výchovu zvolil malý zlomek dotázaných, vždy po 2 %.

Předchozí tvrzení potvrzují i výsledky vycházející z otázky devět, jejímž cílem bylo zjistit, která složka byla naopak dle učitelů opomíjená. 47 respondentů opomíjelo složku Slohová a komunikační výchova, dalších 32 respondentů, tj. 31 %, Literární výchovu. Oproti tomu složku Jazyková výchova upozaďoval pouze 1 respondent.

Jak uvádí Holasová (2004), rozdělení na zmíněné tři složky vzdělávacího oboru Jazyk a jazyková komunikace a naplňování jednotlivých kompetencí vede k propojování těchto složek ve výuce češtiny. Může to vést např. k tomu, že požadavky, které jsou na učitele kladeny v rámci příprav reagujících na tuto propojenost, učitele nutí k vyhýbání se právě např. slohové výchově.

Výzkumná otázka č. 4: *Jak probíhala samotná výuka češtiny v době pandemie?*

Ve čtvrté dílčí části bylo naší snahou zjistit, jakými konkrétními způsoby probíhala výuka češtiny během distanční výuky. Na tuto otázku nám odpovědi daly otázky z dotazníku deset, jedenáct, dvanáct, třináct a patnáct.

Abychom mohli zhodnotit konkrétní metody a pomůcky k výuce, je potřeba zjistit, na jakých místech učitelé češtiny získávali inspiraci pro svou výuku, a tak i využití nových metod a didaktických materiálů. Odpovídá nám na to otázka číslo jedenáct. Nejvíce respondentů našeho výzkumu uvedlo, že se nechalo inspirovat na internetu, a to 73 %. Velké procento respondentů svou inspiraci hledalo u kolegů, a to 67 %. Nejmenší zastoupení v počtu odpovědí měla metodická doporučení MŠMT.

71 % respondentů našeho dotazníkového šetření uvedlo, že využívalo při distanční výuce učebnice, 65 % potom využívalo pracovní sešit. Jak zmiňuje Brabcová (1990) a Čechová a Styblík (1998), učebnice je ve výuce češtiny stále považovaná za jednu z nejdůležitějších složek a má stále svůj stěžejní význam. Během distanční výuky učitelé často využívali weby, které obsahovaly výukovou látku k procvičování, a to 67 %, a weby, kde se objevovala výuková videa, v tomto případě 65 %.

Pokud docházelo k vytyčení cílů výuky, musely být voleny adekvátní metody výuky s ohledem na probíhající distanční výuku. Otázka číslo deset byla zaměřena právě na zjištění, jaké metody byly ve výuce distanční češtiny využity. 50 % zařazovalo do výuky

metodu diskuse, 48 % pak brainstorming. Velké oblibě se během distanční výuky češtiny těšila skupinová práce, tu jako svou odpověď zvolilo 90 % z dotázaných. Vzhledem k tomu, že se distanční výuka uskutečňovala v on-line prostředí, své zastoupení v metodách výuky měly i on-line nástěnky, jež využívalo 36 % respondentů.

Vzhledem k tomu, že i během distanční výuky probíhalo hodnocení žáků v různých podobách a ověřování získaných dovedností a znalostí bylo realizováno, zjišťovali jsme, jakým způsobem je učitelé ověřovali. Nejvíce respondentů uvedlo, že využívalo on-line kvízy, a to 77 %. Nejméně dotázaných potom zvolilo ústní zkoušení, bylo to 33 % z dotázaných.

Poslední otázka, která pomůže zkompletovat odpověď na výzkumnou otázku č. 3 je zadávání domácích úkolů z češtiny během distanční výuky. Nadpoloviční množství respondentů, tj. 66 %, uvedlo, že domácí úkoly z českého jazyka během distanční výuky zadávali bez omezení.

Výzkumná otázka č. 4: *Jaké jsou zkušenosti učitelů s distanční výukou českého jazyka?*

Subjektivní zkušenost učitelů českého jazyka nám pomáhají nastínit otázky sedmnáct až dvacet jedna. V těchto položkách měli respondenti možnost popsat, jak vnímali distanční výuku češtiny, jaké přínosy a negativa na tomto typu výuky s ohledem na češtinu shledávají a zda se cítí být připraveni na případnou další distanční výuku s dovednostmi, které si v průběhu osvojili.

78 % respondentů našeho výzkumu uvedlo, že jsou motivovaní k dalšímu vzdělávání v oblasti e-learningu. Naproti tomu zbylých přibližně 20 % tuto potřebu již necítí. Jako nejzásadnější dovednosti, které si respondenti během distanční výuky osvojili a využívají je i nadále jsou komunikační platformy pro odevzdávání samostatných prací, podávání zpětné vazby nebo samotnou administrativní komunikaci. Jako další osvojenou dovednost uváděli používání on-line aplikací v různých částech hodiny nebo nové metody, které začali aplikovat ve výuce právě v době distanční výuky.

Otázky sedmnáct a osmnáct byly zaměřeny na výhody a nevýhody distanční výuky češtiny. Zatímco u výhod byly odpovědi různé, např. modernizace výuky, samostatnost dětí nebo osobní rozvoj pedagogů, u nevýhod se odpovědi často shodovaly a týkaly se zejména omezeného kontaktu a nedostatku času na procvičování probraných jevů. Někteří respondenti

také uváděli, že nevýhodou bylo opomíjení některých složek češtiny a přenos pravopisu do on-line prostředí, což se jeví jako problém u psaní diktátů při prezenční češtině.

Hlavní cíl

Na základě vyhodnocení dotazníků a popsání jednotlivých dílčích výzkumných otázek lze říct, že distanční výuka češtiny byla realizovaná různými způsoby a metody a formy, které učitelé využívaly, se skutečně řídily individuálním přístupem k distančnímu vzdělávání a osobními predispozicemi, např. při využití metod nebo on-line aplikací. Dalo by se říct, že většina učitelů se distanční výuce přizpůsobila a dále se chce v této oblasti vzdělávat, vzhledem k tomu, že situace, kdy školy budou muset opět na distanční výuku přejít, může opět nastat. Mnoho učitelů se ale shoduje, že distanční výuka tu prezenční nenahradí, ač pro sebe vzájemně mohou být velkým přínosem.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala distanční výukou češtiny na 2. stupni základních škol a její realizací. Je rozdělena na teoretickou a empirickou část, přičemž empirická část je zaměřena na dotazníkové šetření mezi učiteli českého jazyka.

První kapitola se nazývá *Pandemie Covid-19*. Předmětem této kapitoly bylo popsat samotné onemocnění, jeho průběh a dopad na společnosti jako celek. V další části kapitoly jsme představili konkrétní dopad celosvětové pandemie na život v České republice.

Další samostatná kapitola je věnovaná vzdělávání a proměnám, které kvůli tomuto onemocnění v českých školách nastaly. V kapitole jsou popsány limity škol a domácností a popsány jednotlivé vývojové části vzdělávání v průběhu pandemie.

Třetí kapitola je již věnovaná konkrétním formám výuky v době pandemie. Vzhledem k tomu, že distanční výuka probíhala v různých časových intervalech ve více školních rocích, vystřídal se více forem výuky. V kapitole jsou jednotlivě popsány výuka prezenční, smíšená a největší prostor je věnován výuce distanční, popsány jsou i formy distančního vzdělávání, on-line a off-line výuka.

Stěžejní částí práce je kapitola s názvem *Výukové a komunikační možnosti distanční výuky*, ve které jsou popsány vybrané možnosti, které napomáhaly distanční výuce. Jsou zde popsány školní informační systémy, virtuální učební prostředí, on-line nástěnky a aplikace a v neposlední řadě sociální sítě, které během distanční výuky měly v komunikaci mezi školou a žáky zásadní úlohu.

Poslední, pátá, kapitola práce je nazvaná *Čeština jako vyučovací předmět*. V kapitole jsou popsány cíle vyučování a učitel českého jazyka a jeho kompetence. Další část je věnovaná metodám výuky, které lze využívat ve výuce českého jazyka a vybrané metody jsou v poslední části práce blíže popsány.

Empirická část začíná stanovením výzkumného cíle a dílčích cílů, kterých chceme prostřednictvím dotazníkového šetření a jeho vyhodnocení dosáhnout. Výzkumných cílů, myslím, se podařilo dosáhnout. Byla použita metoda kvantitativního výzkumu. Respondentům, kterými byli učitelé českého jazyka, byl poslán přímý odkaz na dotazník, který vyplnilo 103 respondentů. K samotnému vyhodnocení byly pro lepší přehlednost využity grafy, do kterých byly jednotlivé otázky a jejich výsledky zpracovány.

Výsledky ukázaly, že distanční výuka češtiny probíhala různými způsoby a během pandemie prošla velkým vývojem, i s ohledem na osobní rozvoj učitelů a jejich přístup k distančnímu vzdělávání, který se v průběhu jistě měnil. Je také patrné, že spousta učitelů se v oblasti e-learningu chce na základě dosavadní zkušenosti nadále vzdělávat pro případnou další distanční výuku.

Věřím, že obsah práce i výsledky výzkumné části poslouží nejen mé potřebě, ale i učitelům českého jazyka jako inspirace v případě, že by nastala situace, kdy budou muset školy přejít opět na distanční výuku.

Seznam použité literatury a zdrojů

1. BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-24251-0.
2. ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7, 656 s.
3. ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN - Pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
4. ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.
5. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0, 261 s.
6. HAUSER, Přemysl, a další. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9489-5.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2016. ISBN 978-802-4753-263.
8. KARÁSKOVÁ ULBERTOVÁ, Zuzana. *Rodič, vychovatel a dítě na internetu*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. ISBN 978-80-904920-3-5.
9. KOPECKÝ, Kamil. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-50-9.
10. KOSOVÁ, Jaroslava; SVOBODOVÁ, Jitka a kol. *Recepty na zajímavé hodiny českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o. , 2008. ISSN 1802-8632.
11. KUBAL, Michal; GIBIŠ, Vojtěch. *Pandemie*. Praha: KNIHA ZLIN, 2020. str. 643. ISBN 978-80-7662-047-6.
12. MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

13. PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
14. ROKOS, Lukáš; VANČURA, Michal. Distanční výuka při opatřeních spojených. *Pedagogická orientace*. 30/2, 2020, s. 120-155.
15. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.
16. ZOUNEK, Jiří; SUDICKÝ, Petr. *E-learning učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-903-6.
17. ZOUNEK, Jiří. *E-learning: jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5123-2.

Internetové zdroje

- AVAST. *Průzkum Škola během koronakrize: Jen 29 % rodičů mělo kontrolu nad online životem dětí během distanční výuky*. [Online] 2021. [Citace: 14. 5. 2022] Dostupné z: <https://press.avast.com/cs-cz/pruzkum-skola-behem-koronakrize-jen-29-rodicu-melo-kontrolu-nad-online-zivotem-deti-behem-distancni-vyuky>.
- BOUCHNER, Jan. *Virtuální učebna Google Classroom*. Metodický portál RVP.CZ. [Online] 2014. [Citace: 4. 11. 2022.] Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/19327/VIRTUALNI-UCEBNA-GOOGLE-CLASSROOM.html>.
- BRDLIČKA, Bořivoj. *Kolaborace, nebo kooperace?* Metodický portál RVP.CZ. [Online] 2011. [Citace: 10. 11. 2022] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14151/kolaborace-nebo-kooperace-.html>.
- BUDÍNOVÁ, Vendula. *VYUŽÍVAJÍ UČITELÉ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY VE VÝUCE VIDEA*. Trendy ve vzdělávání. [Online] 2018. [Citace: 5. 10. 2022] Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2018/01/01.pdf>.
- CARFI, Angelo. *Persistent Symptoms in Patients After Acute COVID-19*. JAMA Network. [Online] 2020. [Citace: 07. 05. 2022] Dostupné z: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2768351>.

- GURU VE ŠKOLE. *Collboard*. [Online] 2022. [Citace: 20. 10. 2022] Dostupné z: <https://www.guruveskole.cz/collboard/>.
- ČERNÝ, Michal. *Myšlenkové mapy v edukačním procesu*. Metodický portál RVP.CZ. [Online] 2011. [Citace: 10. 11. 2022] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/12797/myslenkove-mapy-v-edukacnim-procesu.html>.
- ČŠI. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách*. [Online]. 2021. [Citace: 29. 04. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf.
- ČT24. Česká televize. *168 hodin: Někteří rodiče kritizují on-line výuku. Mění se čas hodin nebo nevidí učitele*. [Online]. 11. 1. 2021. [Citace: 14. 5. 2022] Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3252896-168-hodin-nekteri-rodice-kritizuji-line-vyuku-meni-se-cas-hodin-nebo-nevidi-ucitele>.
- DOSTÁL, Michal. *Školní informační systémy*. [Online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. [Citace: 1. 11. 2022]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1126705-Skolni-informacni-systemy.html>. ISBN 978-80-244-2784-3.
- EDOOKIT. [Online]. 2020. [Citace: 3. 11. 2022] Dostupné z: <https://edookit.com/cs/>.
- EDUMATIK. *Návod na připojení k Videokonferenci přes Google Meet*. [Online]. 2021. [Citace: 3. 11. 2022]. Dostupné z: <https://edumatik.cz/clanky/navod-na-pripojeni-k-video-konferenci-pres-google-meet>.
- FENDRYCH, Martin. *Škola se po covidu může proměnit. Zahodit zbytečnosti a učit děti smysluplně žít*. Aktuálně.cz. [Online]. 30. 8 2021. [Citace: 10. 5. 2022]. Dostupné z: <https://nazory.aktualne.cz/komentare/skola-se-po-covidu-muze-promenit-zahodit-zbytecnosti-a-ucit/r~aeaa7ce8074211ecbc3f0cc47ab5f122/>.
- HARAZIM, Markéta; MARTTINKOVÁ, Natália. *Kde se vzal koronavirus? Vesmír*. [Online]. 2020. [Citace: 6. 5. 2022]. 2020, 99. 348, 2020/6. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2020/cislo-6/kde-se-vzal-koronavirus.html>

- HOLASOVÁ, Táňa. *Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV*. Metodický portál RVP.CZ. [Online] 24. 7. 2004. [Citace: 12. 11. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html>.
- HOLEC, Jakub. *On-line aplikace a nástroje pro výuku*. *Metodický portál RVP.CZ*. [Online] 2022. [Citace: 11. 10. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23076/ON-LINE-APLIKACE-A-NASTROJE-PRO-VYUKU.html>.
- HOLÍKOVÁ, Klára. *Učitel jako tvůrce vzdělávacích videí na YouTube*. Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy. [Online] 2019. [Citace: 6. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/ucitel-jako-tvurce-vzdelavacich-videi-na-youtube>.
- KOPECKÝ, Kamil. *Problém zvaný Tik Tok*. E-Bezpečí, roč. 4, č. 1, s. 5-11. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=1403>
- KOŠÍKOVÁ, Aneta. *Jaký nástroj pro on-line video výuku zvolit pro školu? Než zazvoní*. [Online]. 2020. [Citace: 4. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.nezzazvoni.cz/nastroje-pro-vyuku-online/>.
- KOTTOVÁ, Anna; GÁLOVÁ, Gabriela. *Světová zdravotnická organizace vyhlásila kvůli koronaviru globální stav zdravotní nouze*. 2020. iRozhlas. [Online]. [Citace: 30. 04 2022]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/koronavir-koronavirus-ocemocneni-who-svetova-zdravotnicka-organizace-aktualne_2001302048_ako.
- MAŠEK, Jaroslav. *Učitelé na TikToku*. Metodický portál RVP.CZ. [Online]. 2021. [Citace: 7. 10. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22851/ucitele-na-tiktoku.html>.
- MAZANCOVÁ, Petra. *Učitelé: Po roce distanční výuky lépe spolupracujeme, ale chybí nám osobní kontakt s žáky*. Učitelská platforma. [Online]. 2021. [Citace: 25. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.ucitelskaplatforma.cz/2021/03/10/ucitele-po-roce-distancni-vyuky-lepe-spolupracujeme-ale-chybi-nam-osobni-kontakt-s-zaky/>.

- MICROSOFT. *S funkcí Okamžitá schůzka všechno zvládnete i na dálku!* Microsoft. [Online] 2022. [Citace: 5. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.skype.com/cs/free-conference-call/>.
- MŠMT. *Zákon č. 561/2004, Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.* [Online]. 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.
- MŠMT. *Krizové řízení.* [Online] 2020. [Citace: 29. 04. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/krizove-rizeni>.
- —. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem.* [Online] 2020. [Citace: 2. 5. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/.
- —. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Vyhláška k hodnocení druhého pololetí 2019/2020* [Online]. Duben 2020. [Citace: 30. 04. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydalo-vyhlasku-k-hodnoceni-druheho-pololeti-2019-2020>.
- —. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* edu.cz. [Online]. 2021. [Citace: 7. 11. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
- MZČR. *První potvrzené případy v ČR* [Online]. 1. březen 2020. [Citace: 30. 04 2022]. Dostupné z: <https://koronavirus.mzcr.cz/v-ceske-republice-jsou-prvni-tri-potvrzene-pripady-nakazy-koronavirem/>.
- —. *Mimořádné opatření č.j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN.* 2020.
- NENCKA, Radim. *Terapie nemoci covid-19 z pohledu medicínálního chemika.* Vesmír. [Online].. [Citace: 13. 5. 2022]. *Vesmír.* pp. 340-342, 2020. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/2020/cislo-6/terapie-nemoci-covid-19-z-pohledu-medicinalniho-chemika.html>.
- NPI. *Podrobný přehled redukcí vzdělávacího obsahu.* [Online]. 2021. [Citace: 10. 5. 2022]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/npi-podrobne-vysvetleni-redukci-ocekavanych-vystupu-rvp-zv-03-03-2021.pdf>.

- PAVLAS Tomáš; ZATLOUKAL, Tomáš; ANDRYS, Ondřej. *Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání*. CSICR [Online]. Srpen 2021. [Citace: 13. 5. 2022]. Dostupné z:
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ-Navrat-zaku-k-prezencnimu-vzdelavani-v-ZS-a-SS-24-8-FINAL.pdf.
- PIŠÍNOVÁ, Renáta. *Déle než rok na distanční výuce: Jaký dopad má na děti domácí učení?* KUPI.cz. [Online] 2020. [Citace: 17. 5. 2022]. Dostupné z:
<https://www.kupi.cz/magazin/clanek/13039-dele-nez-rok-na-distanzni-vyuce-jaky-dopad-ma-na-deti-domaci-uceni>.
- PLIEŠOVSKÁ, Nela. *Jak začít s Canvou? Než zazvoní*. [Online]. 2022. [Citace: 6. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.nezzazvoni.cz/jak-zacit-s-canvou/>.
- POLESNÝ, David. *Facebook v Česku až od 15 let: vláda k tomu schválila zákon*. Živě.cz. [Online]. 2018. [Citace: 12. 11. 2022]. Dostupné z:
<https://www.zive.cz/clanky/facebook-v-cesku-az-od-15-let-vlada-k-tomu-schvalila-zakon/sc-3-a-192345/default.aspx>.
- POPELÁŘOVÁ, Markéta. *Jak zvládnout výuku po uzavření škol: tipy na online aplikace*. Perpetuum. [Online]. 2020. [Citace: 3. 11. 2022]. Dostupné z:
<https://perpetuum.cz/2020/03/jak-zvladnout-vyuku-po-uzavreni-skol-tipy-na-online-aplikace/>.
- RŮŽIČKOVÁ, Martina. *Informační systémy pro ZŠ a SŠ*. Medium. [Online] 3. 3. 2018. [Citace: 1. 11. 2022]. Dostupné z: <https://medium.com/edtech-kisk/informa%C4%8Dn%C3%AD-syst%C3%A9my-pro-z%C5%A1-a-s%C5%A1-b861ab00594a>.
- RYLICH, Jan. *YouTube aneb video pro každého*. Lupa. [Online]. 2007. [Citace: 5. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.lupa.cz/clanky/youtube-aneb-video-pro-kazdeho/>.
- ŠKOLA ONLINE. *Uživatelská příručka aplikace Škola OnLine pro pracovníky školy*. [Online]. 13. 6. 2022. [Citace: 2. 11. 2022]. Dostupné z:
<https://aplikace.skolaonline.cz/dokumentace/KS/zamestnanci/prirucka.pdf>.
- TAJNYUCITEL. *Instagram ve výuce*. Tajný učitel. [Online]. 2019. [Citace: 5. 10. 2022]. Dostupné z: <https://tajnyucitel.wordpress.com/2019/02/17/instagram-ve-vyuce/>.

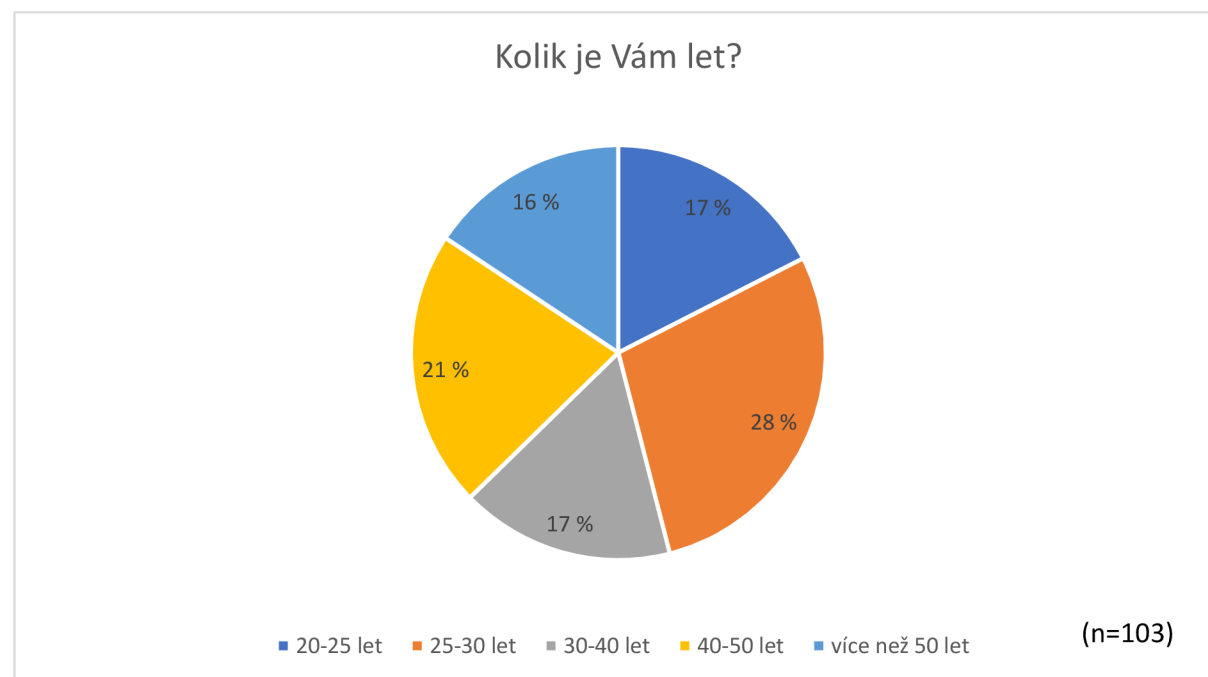
- UNICEF. Mladé hlasy: Děti v pandemii. [Online]. 17. 2 2022. [Citace: 17. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.unicef.cz/mlade-hlasy-deti-v-pandemii/>.
- ZATLOUKAL, Filip. *Srovnání platforem pro distanční výuku: Které jsou pro učitele nejvhodnější?* Deep in it. [Online]. 23. 4. 2021. [Citace: 2. 11. 2022]. Dostupné z: <https://diit.cz/clanek/srovnani-platforem-pro-distancni-vyuku-ktere-jsou-pro-ucitele-nejvhodnejsi>.
- ZBIEJCZUK, Adam. *Facebook: jednodušší, než se zdá.* Časopis pro informační vědy. [Online]. 2011. [Citace: 5. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.slideshare.net/PARTSIP/adam-zbiejczuk-facebook-jednodu-ne-se-zd>.
- ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání - včera, dnes a zítra.* E-pedagogium. [Online]. 2007. [Citace: 5. 10. 2022.]. 2007, roč. 7; č. 3. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/03/04.pdf>.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Projektová výuka.* Metodický portál RVP.CZ. [Online]. 2012. [Citace: 11. 10. 2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>.
- ZP. *Pandemie ohrožuje duševní stav dětí.* Zdravotní pojišťovna ministerstva vnitra ČR. [Online]. 2020. [Citace: 15. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.zpmvcr.cz/o-nas/aktuality/pandemie-ohrozuje-dusevni-stav-deti>.

Seznam grafů

Graf č. 1 – Pohlaví



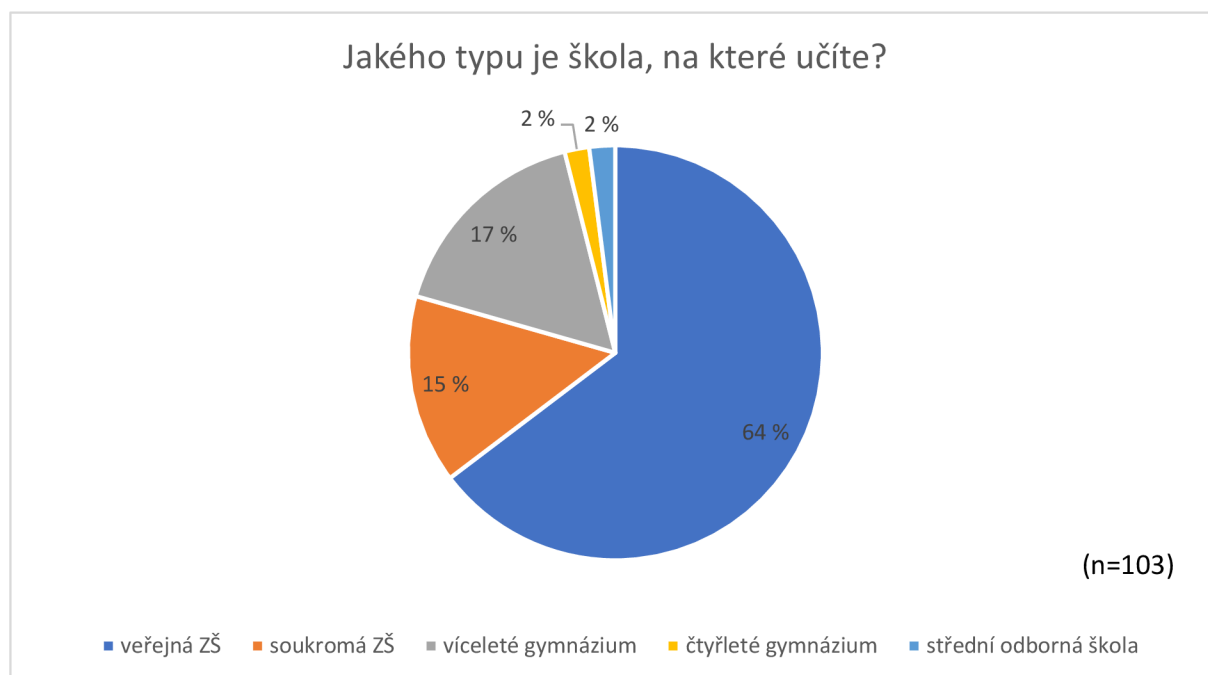
Graf č. 2 – Věk respondentů



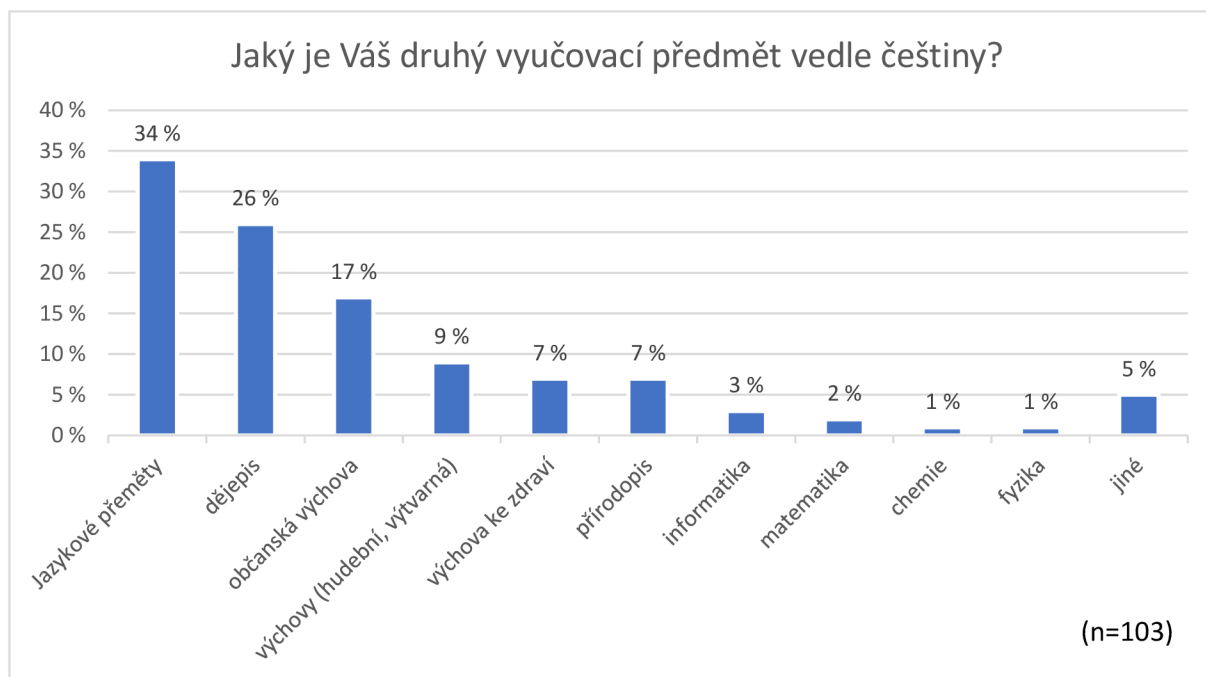
Graf č. 3 – Délka praxe



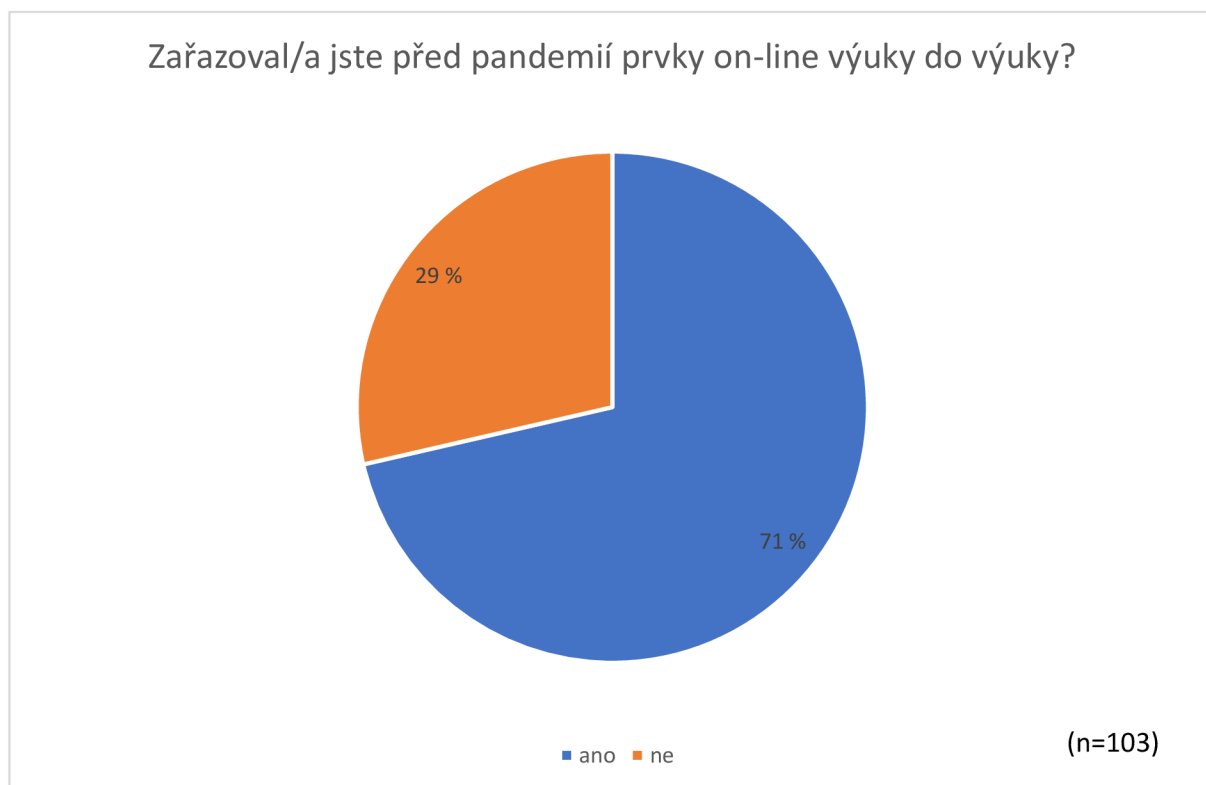
Graf č. 4 – Typ školy



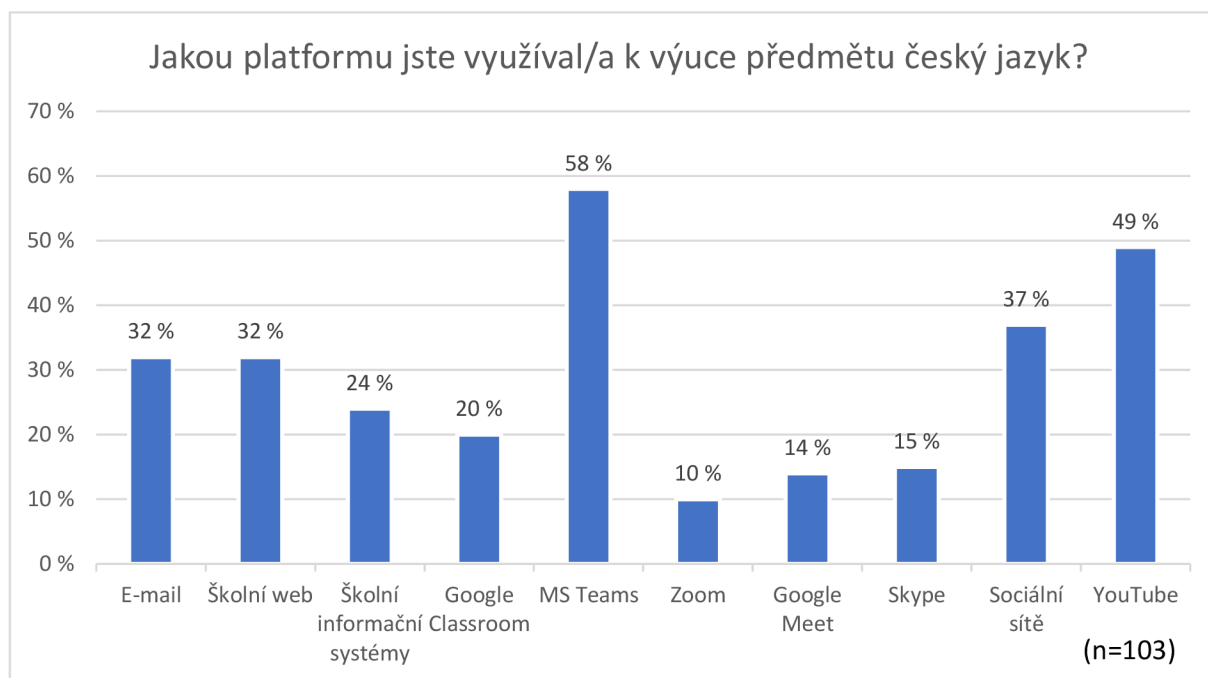
Graf č. 5 – Druhý vyučovací předmět



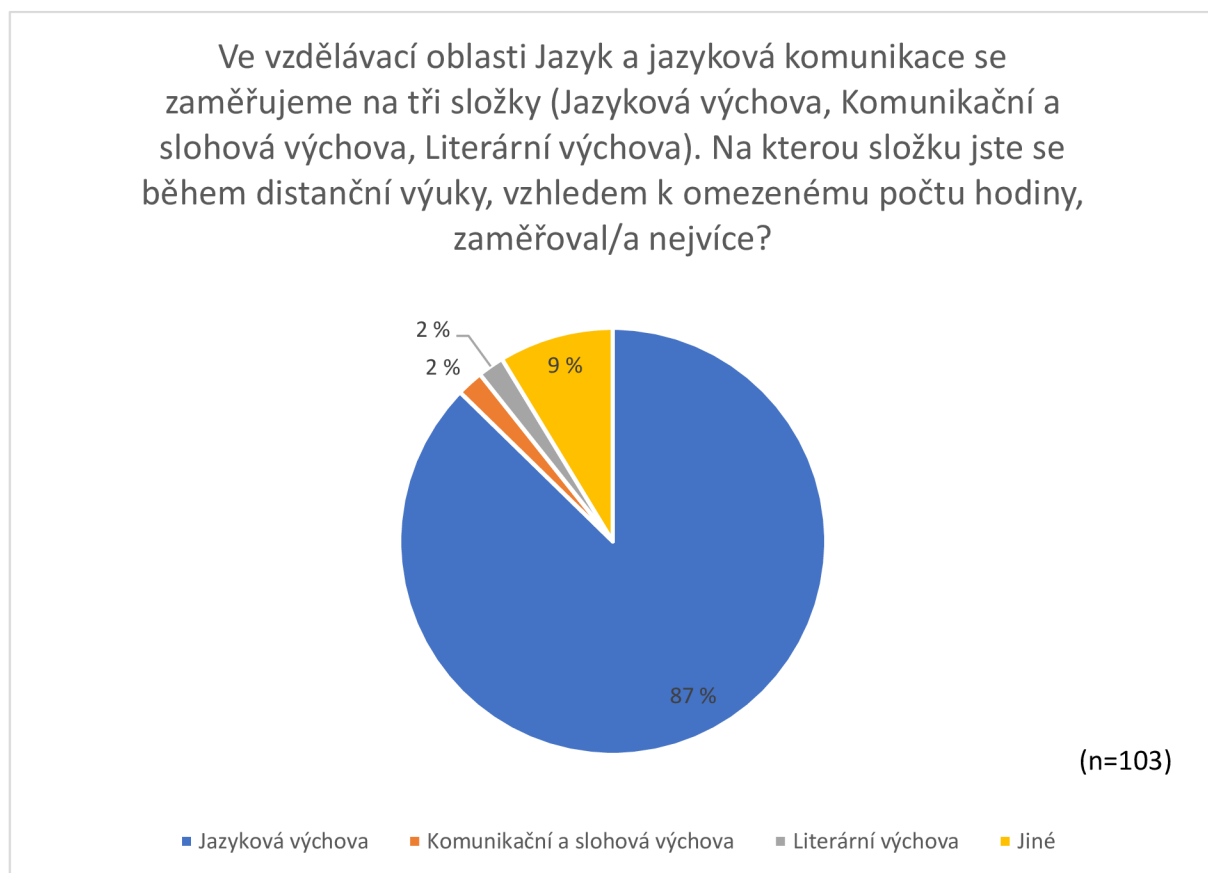
Graf č. 6 – Prvky on-line výuky ve výuce před pandemií



Graf č. 7 – Platformy k výuce češtiny



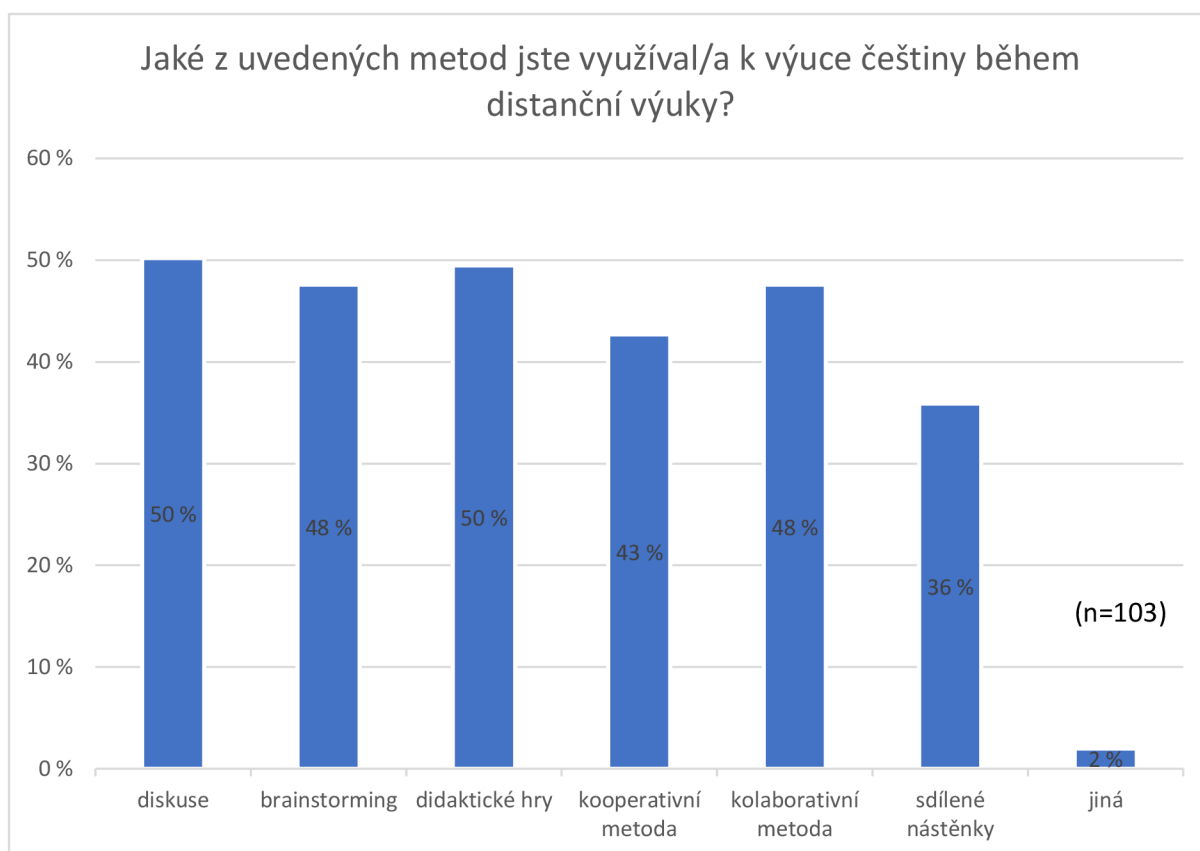
Graf č. 8 – Složky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace



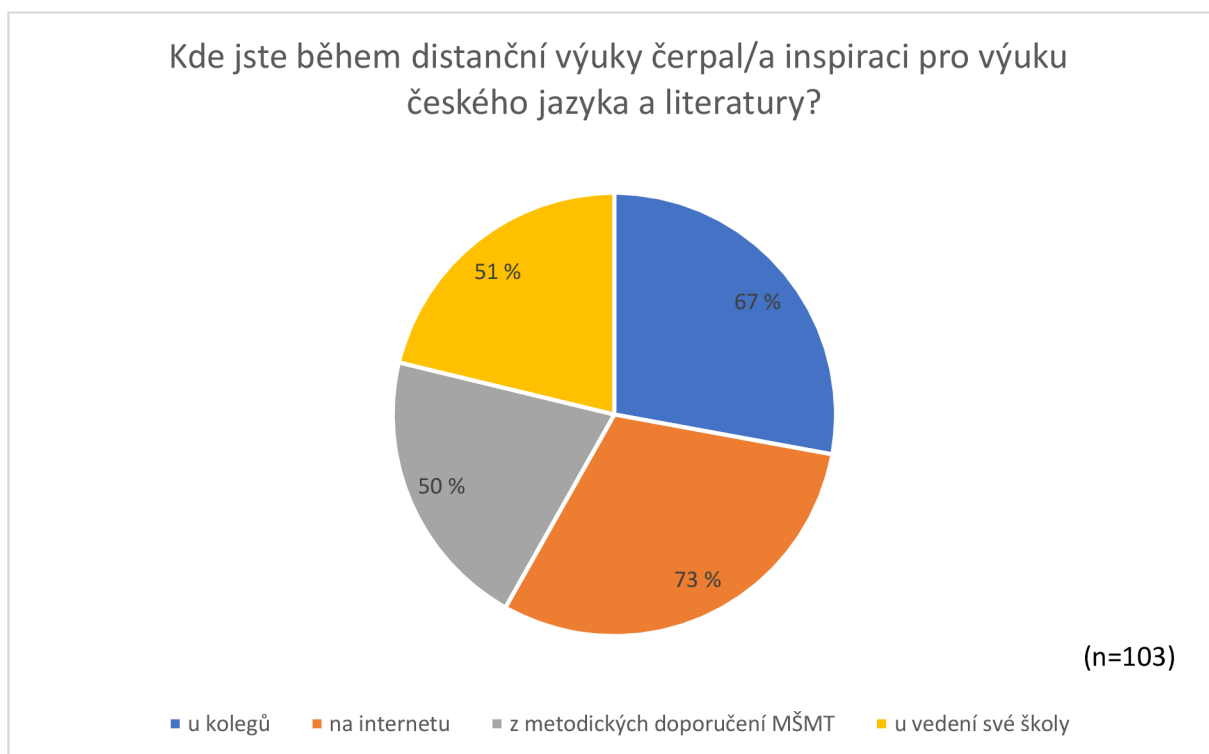
Graf č. 9 – Opomíjené složky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace během distanční výuky



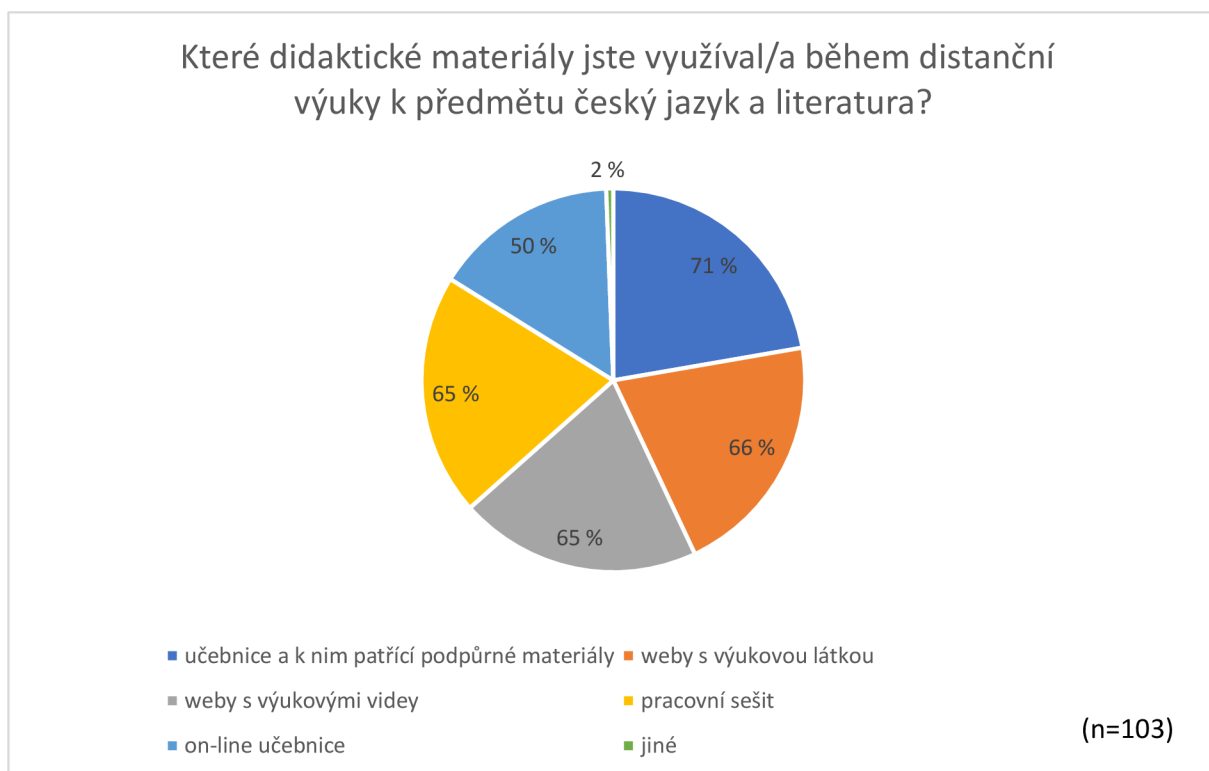
Graf č. 10 – Výukové metody ve výuce češtiny



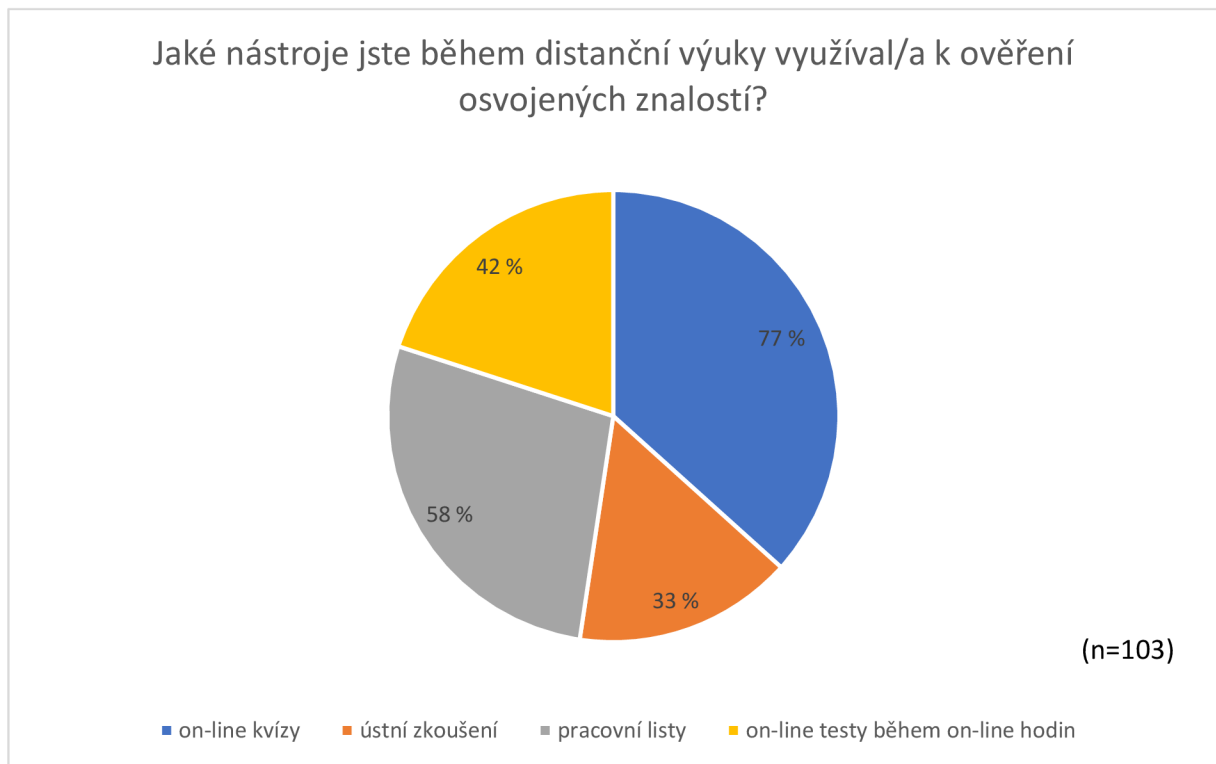
Graf č. 11 – Čerpání inspirace pro výuku



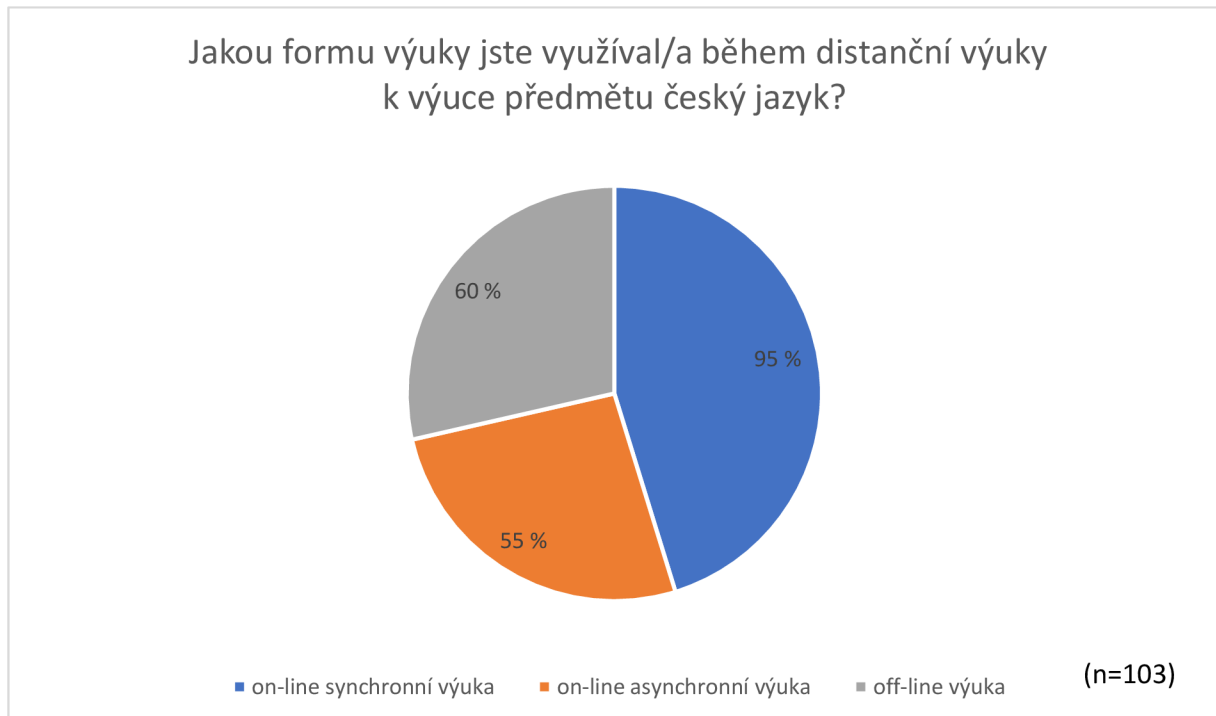
Graf č. 12 – Didaktický materiál ve výuce češtiny



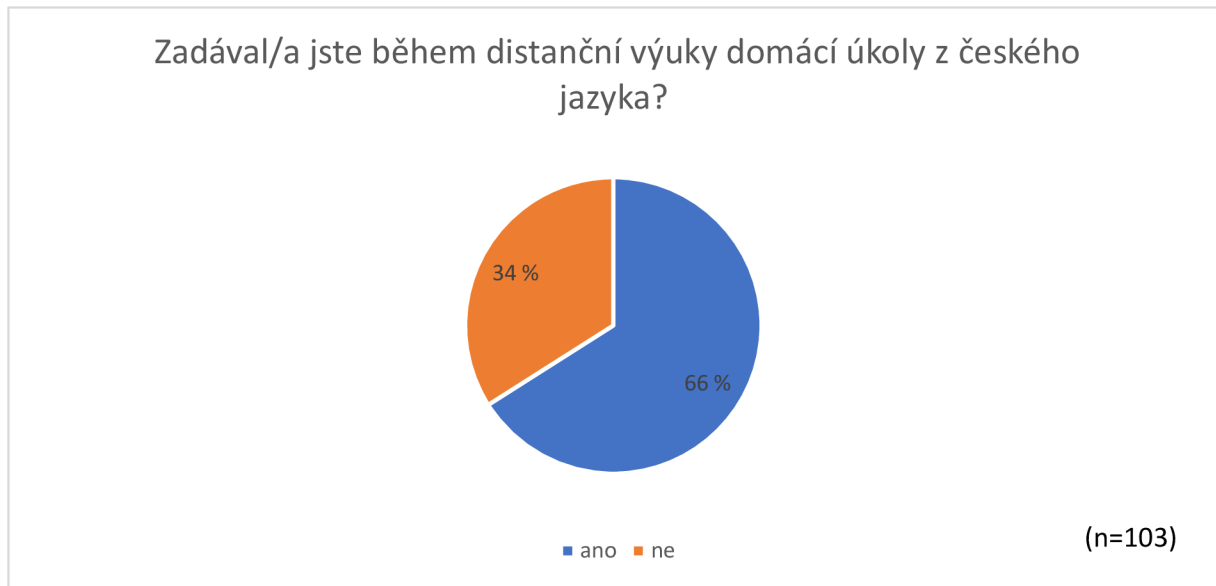
Graf č. 13 – Nástroje k ověřování znalostí



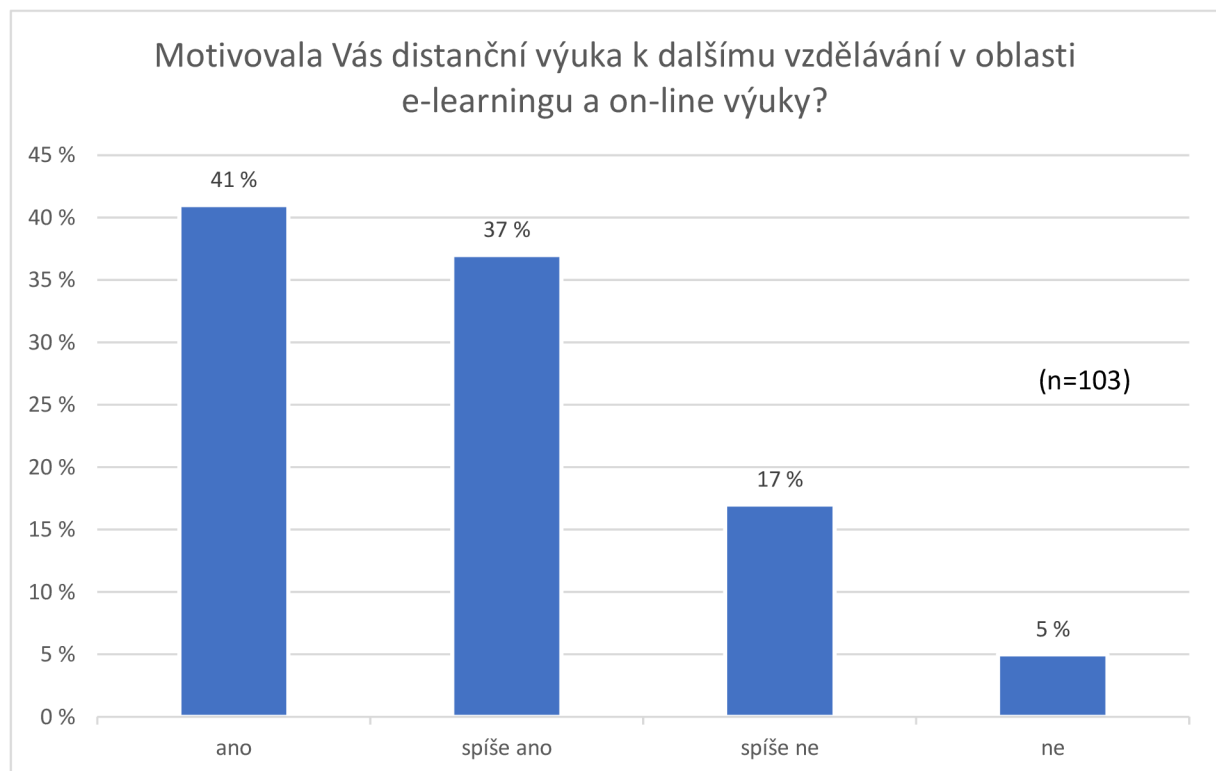
Graf č. 14 – Formy výuky češtiny



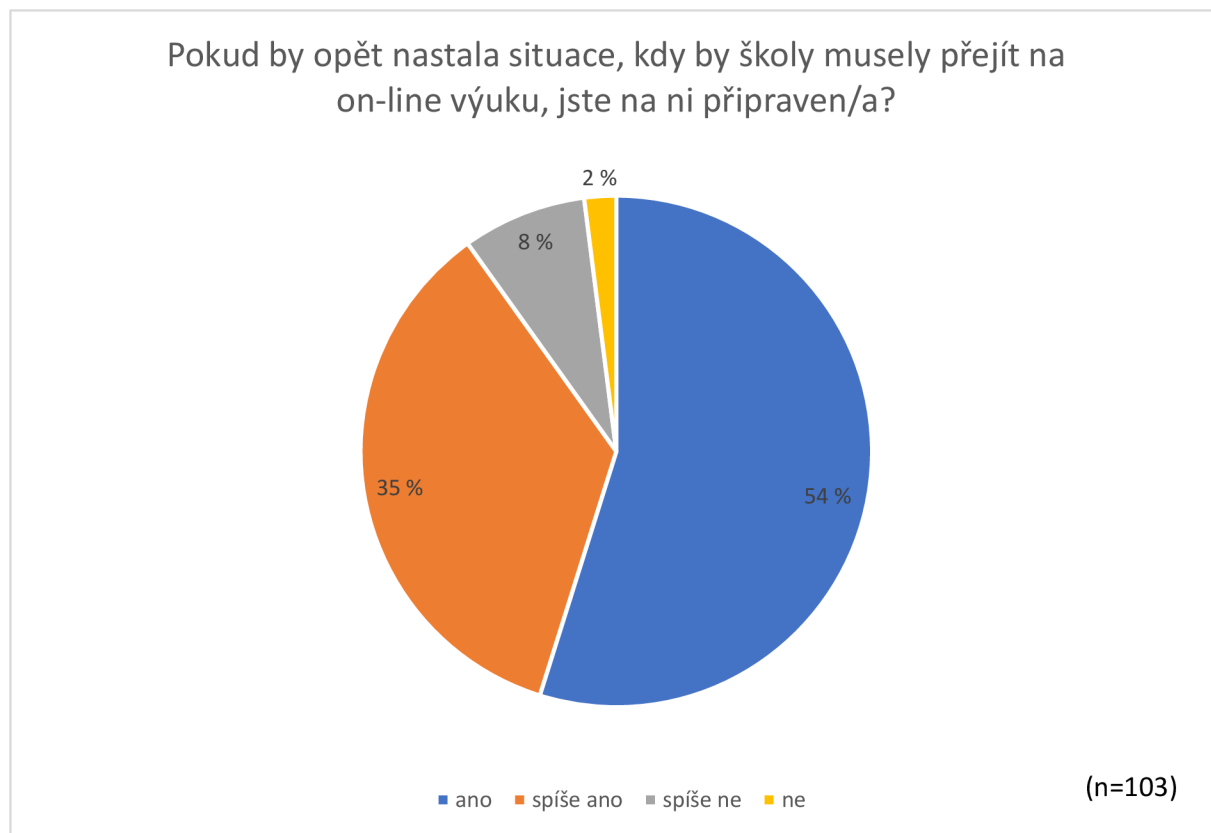
Graf č. 15 – Domácí úkoly z češtiny



Graf č. 16 – Motivace k dalšímu vzdělávání



Graf č. 17 – Přípravenost na další distanční výuku



Seznam obrázků

Obrázek 1 Ukázka on-line nástěnky Padlet. Padlet (2022).....	26
Obrázek 2 Ukázka možné aktivity v aplikaci Nearpod. Nearpod (2022)	27
Obrázek 3: Klasifikace výukových metod. Zdroj: Maňák a Švec (2003)	31

Přílohy

Příloha č. 1 — Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou posledního ročníku bakalářského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci, která se zabývá výukou češtiny na 2. stupni ZŠ v době pandemií. Dotazník je anonymní. Proším Vás o pravdivé a co nejpřesnější zodpovězení otázek.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu.

Veronika Bardová

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- a) muž
- b) žena

2. Kolik je vám let?

- a) 20-25 let
- b) 25-30 let
- c) 30-40 let
- d) 40-50 let
- e) více než 50 let

3. Jaká je délka Vaší praxe?

- a) do 6 let
- b) 6-10 let
- c) 10-20 let
- d) 20-30 let
- e) více než 30 let

4. Jakého typu je škola, na které učíte?

- a) soukromá ZŠ
- b) veřejná ZŠ
- c) víceleté gymnázium
- d) čtyřleté gymnázium
- e) střední odborná škola
- f) jiná

5. Jaký je Váš druhý vyučovací předmět vedle češtiny?

- a) Jazykové předměty (anglický jazyk, německý jazyk, ruský jazyk)
- b) Matematika
- c) Informatika
- d) Dějepis

- e) Občanská výchova
- f) Výchova ke zdraví
- g) Fyzika
- h) Chemie
- i) Přírodopis, biologie
- j) Výchovy (hudební, výtvarná, tělesná)
- k) Předměty na 1. stupni ZŠ
- l) Jiná

6. Zařazoval/a jste před pandemií prvky on-line výuky do výuky? (např. kvízy, komunikace přes komunikační platformy, ...)

- a) ano
- b) ne

7. Jakou platformu jste během distanční výuky využíval/a k výuce předmětu český jazyk?

- a) E-mail
 - b) Školní web
 - c) Školní informační systém (Bakaláři, Škola OnLine, iŠkola, Edookit,...)
 - d) Google Classroom
 - e) MS Teams
 - f) Zoom
 - g) Google Meet
 - h) Skype
 - i) Sociální sítě (Instagram, Facebook, TikTok, WhatsApp,...)
 - j) YouTube
 - k) On-line nástěnky a virtuální tabule (Padlet, CollBoard, Clasflow)
 - l) On-line kvízy a prezentace (Kahoot, Quizizz, Nearpod,...)
 - m) Vlastní webové stránky
- Jiné:

8. Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se zaměřujeme na tři složky (Jazyková výchova, Literární výchova, Komunikační a slohová výchova). Na kterou složku jste se během distanční výuky, vzhledem k omezenému počtu hodin, zaměřoval/a nejvíce?

- a) Jazyková výchova
- b) Literární výchova
- c) Komunikační a slohová výchova

9. Byla některá ze složek podle vás opomíjená? Která?

- a) Jazyková výchova
- b) Literární výchova
- c) Komunikační a slohová výchova

10. Jaké z uvedených metod jste využíval/a k výuce češtiny během distanční výuky?

- a) diskuse

- b) brainstorming
 - c) didaktické hry
 - d) práce s textem
 - e) myšlenkové mapy
 - f) kolaborativní metoda
 - g) kooperativní metoda
 - h) sdílené nástěnky
- Jiné:

11. Kde jste během distanční výuky čerpal/a inspiraci pro výuku českého jazyka a literatury?

- a) u kolegů
- b) na internetu
- c) z metodických doporučení MŠMT
- d) u vedení své školy
- e) jiné

12. Které didaktické materiály jste využíval/a během distanční výuky v předmětu český jazyk?

- a) učebnice a k nim patřící podpůrné materiály
- b) on-line učebnice
- c) pracovní sešit
- d) weby s výukovou látkou
- e) weby s výukovými videy
- f) jiná

13. Jaké nástroje jste během distanční výuky využíval/a k ověření osvojených znalostí?

- a) on-line kvízy
- b) ústní zkoušení
- c) pracovní listy
- d) on-line testy během on-line hodin
- e) jiná

14. Jakou formu výuky jste využíval/a během distanční výuky k výuce předmětu český jazyk? Lze zaškrtnout více odpovědí.

- a) on-line synchronní výuka
- b) on-line asynchronní výuka
- c) off-line výuka
- d) jiná

15. Zadával/a jste během distanční výuky domácí úkoly z českého jazyka?

- a) ano
- b) ne

16. Motivovala Vás distanční výuka k dalšímu vzdělávání v oblasti e-learningu a on-line výuky?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

17. Které dovednosti osvojené během distanční výuky využíváte i nyní při výuce češtiny?

18. Jaký největší přínos podle vás měla distanční výuka pro výuku češtiny?

19. Jaké nevýhody měla podle Vás distanční výuka češtiny?

20. Je něco, co se Vám v průběhu distanční výuky neosvědčilo nebo něco, co byste během příští distanční výuky udělal/a jinak? (konkrétní metoda, rozložení on-line a off-line hodin, využití on-line materiálů, zadávání samostatné práce atd.)

21. Je naopak něco, co byste doporučil/a ostatním?

22. Pokud by ještě nastala situace, kdy by školy opět musely přejít na distanční výuku, jste na ni připraven/a?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne