



Distanční výuka v předmětu český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program:

N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obory:

Učitelství českého jazyka a literatury

Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy

Autor práce:

Lucie Kovářová

Vedoucí práce:

Mgr. Michaela Koteňová

Katedra českého jazyka a literatury





Zadání diplomové práce

Distanční výuka v předmětu český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ

Jméno a příjmení: **Lucie Kovářová**
Osobní číslo: P19000951
Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obory: Učitelství českého jazyka a literatury
Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra českého jazyka a literatury
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

1. Řídit se organizačními a metodickými doporučeními vedoucí práce.
2. Prostudovat základní odbornou literaturu zaměřenou na využití ICT ve výuce ČJL, na problematiku distančního vzdělávání a e-learningu s důrazem na 2. stupeň ZŠ.
3. Charakterizovat základní digitální platformy využívané k distančnímu vzdělávání (s přihlédnutím k výuce ČJL na 2. stupni ZŠ).
4. Popsat vybrané metody a formy práce využívané v rámci distančního vzdělávání (s přihlédnutím k výuce ČJL na 2. stupni ZŠ).
5. Realizovat výzkumnou část práce (výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli ČJL na 2. stupni ZŠ, analýza a interpretace získaných dat).
6. Navrhnout sadu vlastních příprav vhodných pro distanční výuku v předmětu ČJL na 2. stupni ZŠ.
7. Aplikovat navržené postupy v praxi výuky ČJL na 2. stupni ZŠ a provést jejich reflexi.
8. Formulovat závěry a vypracovat text diplomové práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

KVĚTOŇ, K. Základy distančního a online vzdělávání. Praha: ČVUT, 2003.
NOCAR, David. a kol. E-learning v distančním vzdělávání. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 76 s.
ZLÁMALOVÁ, Hana. Distanční vzdělávání a e-learning. Praha: JAK, 2008.
ZLÁMALOVÁ, Hana. Úvod do distančního vzdělávání. Olomouc: Andragogé, 2001. ISBN 80-244-0276-9
ZOUNEK, Jiří. E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
ZOUNEK, Jiří. E-learning a vzdělávání. Několik pohledů na problematiku e-learningu. Pedagogika. 2006, roč. 56, č. 4, s. 335-347. ISSN 0031-3815.

Vedoucí práce:

Mgr. Michaela Kotenová
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání práce:

30. listopadu 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. listopadu 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

27. dubna 2021

Lucie Kovářová

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Michaele Kottenové za cenné rady, připomínky, trpělivost a čas, který mi věnovala při tvorbě diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá distanční výukou českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol během mimořádných opatření v 2. pololetí školního roku 2019/2020 a školního roku 2020/2021. Tato mimořádná opatření přišla v reakci na pandemickou situaci, kvůli které byla zakázána fyzická přítomnost žáků ve školách a školských zařízeních nejen v České republice, ale téměř ve všech zemích světa. Aby mohla výuka alespoň v omezené míře i nadále probíhat, bylo nutné rychle reagovat a nastavit funkční systém distančního vzdělávání.

V teoretické části se práce zaměřuje na charakteristiku distančního vzdělávání, na jeho formy a digitální nástroje, které jsou pro výuku českého jazyka a literatury vhodné, dále na doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a České školní inspekce a nakonec na situaci v zahraničí.

Cílem praktické části této práce bylo zmapovat zkušenosti učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ s distanční výukou a zjistit, jak distanční výuka výuku českého jazyka a literatury ovlivnila. Ke splnění cílů práce jsme zvolili dotazníkové šetření, při kterém jsme získali výsledky od zhruba 200 respondentů. Dalším cílem bylo navrhnout sadu příprav pro distanční výuku a následně je ověřit v praxi.

Klíčová slova

distanční vzdělávání, online výuka, e-learning, Covid-19, digitální nástroje

Abstract

The diploma thesis deals with distance learning of Czech language and literature at the second level of primary schools during the emergency measures in the second half of the school year 2019/2020 and the school year 2020/2021. These emergency measures came in response to the pandemic situation, due to which the physical presence of pupils in schools and educational institutions was banned not only in the Czech Republic, but also in almost all countries of the world. In order for teaching to continue, at least to a limited extent, it was necessary to react quickly and set up a functional system.

The theoretical part of the thesis focuses on the characteristics of distance education, its forms and digital tools that are suitable for teaching Czech language and literature, then on the recommendations of the Ministry of Education, Youth and Sports and the Czech School Inspectorate and finally on the situation abroad.

The aim of the practical part of this thesis was to map the experience of Czech language and literature teachers at the second level of primary school with distance learning and to find out how distance learning has influenced the teaching of Czech language and literature. To meet the objectives of the thesis, we chose a questionnaire survey to obtain results from nearly 200 respondents. Another aim was to design a set of preparations for distance learning and then to test it in practice.

Keywords

distance education, online learning, e-learning, Covid-19, digital tools

Obsah

Seznam grafů.....	9
Seznam tabulek.....	10
Seznam zkratk.....	11
Úvod.....	12
1 Distanční vzdělávání.....	13
1.1 E-learning.....	14
1.2 Online a offline výuka.....	15
2 Základní komunikační platformy využívané k distančnímu vzdělávání.....	17
2.1 Školní informační systémy.....	17
2.2 Systémy pro řízení výuky.....	18
2.3 Cloudové nástroje pro spolupráci a komunikaci.....	19
2.3.1 Aplikace využitelné ve výuce ČJL.....	19
2.4 Videokonference a instantní messengery.....	21
3 Metodická doporučení MŠMT a ČŠI.....	22
3.1 Metodické doporučení MŠMT.....	22
3.2 Doporučení pro organizaci vzdělávání ČŠI.....	24
3.3 Situace v zahraničí.....	25
4 Dotazníkové šetření.....	27
4.1 Výzkumná otázka a hypotézy.....	27
4.2 Metody sběru dat.....	28
4.3 Popis výzkumného vzorku.....	28
4.4 Analýza a interpretace dat.....	34
4.5 Závěrečná sumarizace odpovědí z dotazníku.....	48
4.6 Vyhodnocení výzkumné otázky a hypotéz.....	50
5 Modelové přípravy pro online výuku českého jazyka a literatury.....	61
Závěr.....	79
Použitá literatura.....	81
Seznam příloh:.....	83

Seznam grafů

Graf 1: Věk respondentů.....	29
Graf 2: Region, ze kterého respondent pochází.....	30
Graf 3: Vzdělání respondentů.....	31
Graf 4: Délka pedagogické praxe.....	32
Graf 5: Předměty vyučované v kombinace s ČJL.....	33
Graf 6: Nástroje primárně využívané pro komunikaci s žáky a zadávání úkolů.....	34
Graf 7: Účast na školení/DVPP k práci s platformami.....	35
Graf 8: Potřebné technické vybavení pro distanční výuku.....	36
Graf 9: Forma realizace distanční výuky.....	37
Graf 10: Frekvence online synchronní výuky.....	38
Graf 11: Organizační formy výuky před distančním vzděláváním a během něj.....	39
Graf 12: Výukové metody před distančním vzděláváním a během něj.....	40
Graf 13: Vlastní výukové materiály.....	41
Graf 14: Aplikace a webové stránky využívané před distančním vzděláváním a během něj.....	42
Graf 15: Aplikace a webové stránky nově využitelné v kontaktní výuce.....	43
Graf 16: Rady a inspirace k distanční výuce ČJL.....	44
Graf 17: Chybějící typ podpory.....	45
Graf 18: Proměna způsobu výuky ČJL ve školním roce 20/21 oproti 19/20.....	46
Graf 19: Učebnice používané žáky.....	47

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví respondentů.....	28
Tabulka 2: Tvorba vlastních výukových materiálů.....	41
Tabulka 3: H1 test dobré shody chí-kvadrát, frontální výuka.....	52
Tabulka 4: H1 test dobré shody chí-kvadrát, práce ve dvojicích.....	52
Tabulka 5: H1 test dobré shody chí-kvadrát, skupinová práce.....	53
Tabulka 6: H1 test dobré shody chí-kvadrát, samostatná práce žáků.....	53
Tabulka 7: H1 test dobré shody chí-kvadrát, exkurze.....	54
Tabulka 8: H1 test dobré shody chí-kvadrát, aktivizující metody.....	55
Tabulka 9: H1 test dobré shody chí-kvadrát, slovní metody monologické.....	55
Tabulka 10: H1 test dobré shody chí-kvadrát, slovní metody dialogické.....	56
Tabulka 11: H1 test dobré shody chí-kvadrát, práce s textem.....	56
Tabulka 12: H1 test dobré shody chí-kvadrát, projekce.....	57
Tabulka 13: H1 test dobré shody chí-kvadrát, názorně-demonstrační metody.....	57
Tabulka 14: H1 test dobré shody chí-kvadrát, metody programu RWCT.....	58
Tabulka 15: H1 test dobré shody chí-kvadrát, komplexní metody.....	58
Tabulka 16: H2 test dobré shody chí-kvadrát.....	59

Seznam zkratk

- ČJL (český jazyk a literatura)
- ČŠI (Česká školní inspekce)
- DPS (doplňující pedagogické studium)
- ICT (informační a komunikační technologie)
- LMS (Learning Management System)
- MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy)
- RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)
- ZŠ (základní škola)

Úvod

Virová epidemie Covid-19 zasáhla téměř všechny sféry našeho života. Jednou z nejskloňovanějších oblastí, kterých se protiepidemická opatření dotkla, je bezesporu školství. K uzavření všech vysokých, středních a základních škol došlo ze dne na den, a proto tato situace zastihla školy i pedagogy většinou zcela nepřipravené. Jelikož byla zakázána fyzická přítomnost žáků a studentů ve školách, bylo nutné přejít na výuku distanční. Tento přechod se stal pro učitele velkou výzvou, jelikož většina z nich neměla s takovou formou výuky žádné nebo pouze malé zkušenosti.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a empirickou. V teoretické části se snažíme přiblížit především pojem distanční vzdělávání, jeho historický vývoj a formy, kterými lze distanční výuku realizovat. Od těchto forem se následně odvíjí také základní platformy, přes které lze se žáky komunikovat, a aplikace využitelné ve výuce. Důraz samozřejmě klademe na aplikace využitelné ve výuce předmětu český jazyk a literatura, jenž je tématem této práce.

Po jarní vlně epidemie Covid-19 v roce 2020 bylo nutné přizpůsobit nové situaci také legislativu, konkrétně školský zákon. Před jeho novelizací nebylo vůbec stanoveno, jak a zda vůbec musí být zavedena distanční výuka v takto mimořádných situacích. Nyní je již zákonem stanovena povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání distančním způsobem pro děti, žáky a studenty a také je stanovena povinnost dětí, žáků a studentů se tímto způsobem vzdělávat. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy i Česká školní inspekce vytvořily pro školy doporučení a rady, jak k distanční výuce přistupovat, na které jsme se také zaměřili v teoretické části této diplomové práce. Poslední kapitola teoretické části se snaží zmapovat situaci distančního vzdělávání v zahraničí, konkrétně v Asii a v některých evropských zemích, a následně ji porovnat se situací v České republice.

Praktická část diplomové práce se opírá především o dotazníkové šetření, které jsme online prostřednictvím Google Formuláře prováděli od 4.3.2021 do 4.4.2021. Během této doby se nám podařilo získat necelých 200 responzí. Cílem tohoto výzkumu je získat představu o tom, jak probíhala distanční výuka českého jazyka a literatury na druhém stupni českých základních škol, jak se proměnily metody a formy výuky, zda se rozšířil repertoár využívaných digitálních technologií a nástrojů atd.

Součástí praktické části práce je také navržení sady příprav pro online výuku českého jazyka a literatury v šestém ročníku základní školy, které následně ověříme v praxi na Základní škole T. G. Masaryka v Hodkovicích nad Mohelkou a zreflektujeme jejich funkčnost a efektivitu.

1 Distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání se neustále proměňuje v souvislosti s vývojem digitálních technologií, který je stále rychlejší. Za poslední rok, kdy se stalo nedílnou součástí všech škol od základních až po vysoké, se ve velmi krátkém čase vyvinulo několik platforem či nových funkcí těchto platforem, které mají distanční výuku usnadnit nejen studentům, ale i učitelům.

Distanční vzdělávání se však především na vysokých školách uplatňuje již poměrně dlouho, proto vznikla také definice tohoto pojmu. Telnarová uvádí, že „*distanční vzdělávání je multimediální forma studia, v níž jsou vyučující v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně odděleni od vzdělávaných.*“¹ Multimediálnost v tomto případě vysvětluje jako „*využití velké škály prostředků, kterými lze prezentovat učivo.*“²

Z historického hlediska se určitá podoba distanční výuky začala rozvíjet již kolem poloviny 19. století v Anglii a ve Francii, a to díky vzniku poštovních služeb a výuce těsnopisu, které se následně šířily i do ostatních evropských zemí. Další dva důležité historické milníky představují první a druhá světová válka. Po první světové válce došlo k velké proměně hospodářství, ženy nastoupily do průmyslu a služeb, proto výrazně vzrostly nároky na vzdělání a vzdělávání. Ve dvacátých a třicátých letech se vyvinuly kinematografie a rozhlas, a tak byly v roce 1926 a 1927 odvysílány první vzdělávací pořady v rádiu. Po druhé světové válce se velmi rychle vyvinulo především profesní vzdělávání, jež probíhalo nejprve pouze korespondenčně, ale postupně začala rádia vysílat univerzitní kurzy na svých vlastních vlnových rozsazích. Nové techniky záznamu zvuku a obrazu otevírají roku 1962 novou etapu užívání satelitů a telekomunikací, které pronikly také do vzdělávání. Díky Telstaru³ tak mohla vzniknout první otevřená univerzita ve Velké Británii, na níž mělo studium od začátku distanční formu.⁴

V následujících letech využívaly vyspělé země všechny telematické prostředky pro šíření informací velmi masově, proto se neustále rozšiřovala nabídka nových služeb, a v sedmdesátých letech vzniklo také optické šíření paměti a počítačového vybavení CD-ROM. To poskytlo opět nové možnosti nejen v distančním vzdělávání. Největším technickým vynálezem jsou však bez pochyby počítačové sítě, především internet, který dal základ online výuce.⁵ V České republice můžeme zaznamenat vznik a vývoj distančního vzdělávání na počátku devadesátých let minulého století.

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

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

³ Telstar je název různých komunikačních satelitů, které jako první úspěšně předávaly vesmírem první televizní obrazy, telefonní hovory apod.

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

⁵ PRŮCHA, J. Akreditace v distančním vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. Texty k distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0760-4

Uplatňovalo se především na vysokých školách nebo v podobě kurzů v rámci celoživotního vzdělávání.

1.1 E-learning

Pojem e-learning je ve vzdělávání poměrně novým termínem, na který mají různí autoři také různý názor a představují odlišná pojetí a vymezení. Na stránkách Národního centra distančního vzdělávání můžeme nalézt následující definici: „*E-learning je aktuálním technologickým prvkem pro distanční vzdělávání i pro využití v rámci prezenčního vzdělávání. Představuje multimediální a didaktickou podporu vzdělávacího procesu, využívající informační a komunikační technologie pro dosažení vyšší kvality a efektivity vzdělávání*“⁶

V České republice se tento pojem rozšířil koncem dvacátého století, a to především v oblasti vysokých škol. Kolibáč e-learning definuje jako proces, který vytváří interaktivní multimediální kurzy, jejich distribuci k uživatelům a řízení výuky.⁷ E-learning tedy zprostředkovává vzdělávací obsah v elektronické podobě a podle Kopeckého existuje ve dvou základních formách – offline a online. Jak již z názvu vyplývá, online e-learning vyžaduje počítačovou síť, přes kterou má uživatel k daným vzdělávacím obsahům přístup. Offline e-learning naopak připojení k počítačové síti nepotřebuje, studijní materiály totiž uživatelé získávají přes paměťové nosiče v podobě CD-ROM, DVD-ROM, diskety apod. S touto formou e-learningu se však dnes již téměř nesetkáme.⁸

Spolu s vývojem a rozšířením e-learningu by mělo dojít ke změně přístupu k vyučování i učení u obou aktérů – tedy ze strany učitelů i studentů. Není novinkou, že by se měly znalosti a dovednosti studentů propojovat s jejich zájmy, aby byli motivováni se učit. Učivo by tak mělo být přizpůsobováno potřebám a kultuře studentů. Na to je však potřeba myslet i vzhledem k rozvoji moderních technologií, který výrazně proměňuje a ovlivňuje styl práce i učení studentů. Zahraniční studie se zabývaly postoji, chováním a využíváním ICT žáky, kteří již vyrůstali v „digitálním světě“, tedy ve světě, ve kterém již byly digitální technologie součástí života společnosti. Výsledky této studie ukázaly, že studenti narození v roce 1982 jsou schopni rychle a plynule přecházet od jednoho úkolu ke druhému, snadno čtou vizuální informace, mají dobrou představivost, učí se raději objevováním nebo dávají přednost interaktivním aktivitám. I přesto, že účastníci výzkumu vnímají ICT jako velmi dobrý výukový nástroj, jsou přesvědčeni, že v žádném případě nejsou schopny nahradit učitele. Učitele považují za klíčového aktéra v procesu učení. Mezi slabé stránky této generace však patří krátkodobá soustředěnost, nedostatek reflexe či nekritický přístup ke kvalitě zdrojů. Z výzkumu dále vyplynulo, že ne každý student je zcela nakloněný využívání ICT

⁶ ZLÁMALOVÁ, H. Distanční vzdělávání a eLearning [online]. 2006 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://doczz.cz>

⁷ KOLIBAČ, R. ELearning - moderní forma vzdělávání: [studijní materiály pro distanční kurz] Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-970-4.

⁸ KOPECKÝ, K. E-learning (nejen) pro pedagogy. Olomouc: Hanex, 2006. Vzdělávání a informace. ISBN 80-85783-50-9.

při výuce. Je proto velmi důležité, aby byla věnována pozornost studentům, jejich charakteristikám, zvykům a potřebám či preferovaným stylům práce a učení.⁹

Dalším důležitým aspektem, který tento výzkum zkoumal, je způsob využití moderní technologie studenty. Studie dokumentuje, že studenti využívají ICT ve všech aspektech studia od vyhledávání, organizaci a tvorbu obsahu až po sdílení zdrojů, informování se či radění si navzájem. Studenti pracují velmi interaktivně, nemají problém přejít z využívání moderních technologií k tradičním výukovým zdrojům. To jim poskytuje značnou flexibilitu, jelikož jsou schopni se učit kdykoliv, kdekoliv i z čehokoliv. Změnilo se také vnímání času a prostoru, jelikož se díky ICT velmi změnila a zjednodušila komunikace, studenti očekávají okamžité reakce a zpětné vazby i od učitelů, kteří v tom však tak zblhlí nejsou.¹⁰

Vzhledem k velmi rychlému a dynamickému rozvoji ICT a jejich začleňování do výuky došlo ke změně nejen výuky, ale i profesních nároků na učitele. Podle Černochové by měl mít autor nejen odborné znalosti a dovednosti, pedagogické, didakticko-psychologické a manažerské dovednosti či jazykové nebo sociálně komunikativní kompetence, ale také znalosti a dovednosti v pedagogickém využití ICT.¹¹ Důležité je, aby byl učitel ochoten stále se učit i v oblasti moderních technologií. Podstatou totiž není, aby učitel znal a aktivně používal všechny nejnovější prostředky ICT a přizpůsoboval jim výuku, ale aby byl schopen vzhledem k potřebám studentů a ke kurikulu vybírat vhodné nástroje a efektivně je využívat.¹²

1.2 Online a offline výuka

V průběhu školního roku 2019/2020 a 2020/2021 docházelo na základě usnesení vlády, reagující na epidemiologickou situaci spojenou s onemocněním Covid 19, k uzavírání škol a školských zařízení. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy proto vytvořilo metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, ve kterém také vysvětluje způsoby a formy distanční výuky. Distanční výuku je možné vést dvěma způsoby, a to online nebo offline. Jednu z těchto forem si škola zvolí sama, a to nejen na základě personálních a technických možností školy, ale také v návaznosti na individuální podmínky jednotlivých žáků.

⁹ ZOUNEK, Jiří. E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 58-77

¹⁰ ZOUNEK, Jiří. E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 58-77

¹¹ ČERNOCHOVÁ, Miroslava. *Příprava budoucích e-učitelů na e-instruction*. Praha: AISIS, 2003. 139 s. ISBN 80-239-0938-X.

¹² ZOUNEK, Jiří. E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 58-77

„Pojmem on-line výuka je obecně označován takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji.“¹³ V této formě výuky následně rozlišujeme synchronní a asynchronní výuku.

Synchronní výuka probíhá na některé z vybraných platforem, kde se učitel se žáky setkává ve virtuální učebně ve stejný čas. Hodiny probíhají nejčastěji formou videokonferencí v předem domluveném čase. Takto vedená výuka nejvíce koresponduje s výukou kontaktní, jelikož při ní dochází k přímé interakci učitele a žáka, učitel má přehled o vzdělávání žáků a oba účastníci (tedy učitel i žák) mají okamžitou zpětnou vazbu k probíranému učivu či prováděným činnostem. Tento způsob výuky je však náročný na technické vybavení, internetové připojení a na flexibilitu žáků (například je-li v domácnosti pouze jedno zařízení s připojením k internetu). Dalším problematickým faktorem je, že výuku v online prostředí nelze dostatečně individualizovat a přizpůsobovat tempu jednotlivých žáků. V průběhu synchronně vedené vyučovací hodiny může docházet k poklesu žákovy koncentrace a pokud trvá delší časový úsek, může mít negativní dopad na zdraví žáka kvůli dlouhodobému sledování monitoru (může vést ke zrakovým vadám) či používání počítače v nevhodné poloze.¹⁴

Asynchronní výuka, jak už název vypovídá, je protikladem té synchronní. Žákům jsou prostřednictvím vybrané platformy zadávány úkoly, které zpracovávají samostatně, svým tempem a ve zvoleném čase. Ve společném virtuálním prostoru se tedy žáci s učitelem nesetkávají. Důležité je, aby byl učitel žákům k dispozici pro individuální podporu a konzultace. Tato forma výuky poskytuje možnost individualizace, jelikož ji můžeme zařadit i tam, kde není možné zabezpečit stejné technické podmínky pro všechny žáky. Na druhou stranu však klade vysoké nároky na zodpovědnost žáků a také na časovou flexibilitu učitele, jelikož ten musí k jednotlivým žákům přistupovat individuálně. Žáci zde ztrácí sociální kontakt se spolužáky, což může mít negativní vliv na jejich psychické zdraví.¹⁵

„Pojmem off-line výuka je označován takový způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie.“¹⁶ U této formy výuky je kladen velký důraz na samostatnou práci žáků. Nejčastěji se jedná o samostudium a plnění zadaných úkolů z učebnic, pracovních sešitů či pracovních listů. Zadáním může být také plnění praktických úkolů v domácím prostředí žáka, jako například kreativní, řemeslné či umělecké práce,

¹³ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

¹⁴ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

¹⁵ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

¹⁶ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

aplikace znalostí a dovedností, různé projekty či rozvoj kompetencí (vaření, zahradničení, péče o členy rodiny apod.). Zadávání úkolů probíhá v této formě výuky především telefonicky, písemně, zprostředkovaně nebo osobně. Velmi často si žáci chodí jednou nebo dvakrát týdně do školy pro nakopírované materiály, které jim nechá učitel například ve vestibulu školy, aby nedocházelo ke kontaktu. Velkým pozitivem je, že žáci nepotřebují žádné technické vybavení, a proto se mohou zapojit všichni bez ohledu na socioekonomické podmínky rodiny. Negativem však zůstává, že žáci nedostávají okamžitou zpětnou vazbu, učitel má ztížené podmínky pro kontrolu a monitorování jejich práce a část povinností se tak přesouvá na rodiče.¹⁷

2 Základní komunikační platformy využívané k distančnímu vzdělávání

Po nuceném zavedení distanční výuky ve školách došlo k rapidnímu rozvoji a vývoji všemožných internetových aplikací či platforem. Některé jsou již obecně známé a přizpůsobily pouze své funkce tak, aby byly vhodné pro podmínky distančního vzdělávání, jiné vznikly přímo díky nastalé situaci. Jelikož existuje celá řada platforem, představíme v této kapitole pouze ty nejzákladnější a nejčastěji používané.

Ondřej Neumajer rozdělil užívané systémy do tří kategorií: školní informační systémy, systémy pro řízení výuky a cloudové nástroje pro spolupráci a komunikaci. Jako specifickou subkategorii nástrojů ještě vyčlenil videokonference a instantní messengery. Většina těchto systémů neběží přímo ve škole, ale na počítačových serverech poskytovatele. Jedná se o tzv. cloudové nástroje. Některé služby jsou zdarma pro všechny uživatele, některé částečně zdarma a rozšíření zpoplatněno, jiné zcela zdarma, ale pouze pro školy. Všechny tyto systémy podléhají obecnému nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR), jelikož tam vkládají osobní informace nejen učitelé, ale i žáci či rodiče.¹⁸

2.1 Školní informační systémy

Školní informační systémy jsou platformou, která umožňuje interní komunikaci v rámci školy, komunikaci s rodiči či žáky a bezpečné ukládání důležitých informací souvisejících s činností školy. Již v roce 2010 bylo k dispozici velké množství informačních systémů od různých dodavatelů, které zahrnovaly základní funkce jako evidenci žáků, tisk vysvědčení, tvorbu rozvrhů, suplování, přijímací řízení, zápis do prvních ročníků, knihovnu, plán akcí, docházku, hospodaření

¹⁷ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021-02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

¹⁸ NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>. ISSN 1802-4785.

školní jídelny apod. Jelikož se neustále zvyšují požadavky na vývoj dalších funkcí, vznikly tak například moduly jako třídní kniha, žákovská kniha, učební a tematické plány atp.¹⁹

Mezi nejznámější a nejrozšířenější informační systémy patří Bakaláři, dmSoftware, Škola OnLine, aSc Rozvrhy (EduPage), SAS (Edookit), iŠkola, Etrádnice a další. V poslední době se tyto programy rozšiřují a spolupracují například i s dalšími digitálními zdroji.²⁰

2.2 Systémy pro řízení výuky

Systém pro řízení výuky, z anglického Learning Management System (LMS), vznikl poměrně nedávno, v České republice je však stále atraktivnější. Tento systém umožňuje komunikaci a řízení studia, zahrnuje funkce, jako je nástěnka, diskusní fórum, zadávání úkolů, testování, ale také zprostředkovává studentům učební materiály.²¹

Zcela prvním programem LMS, který byl určený pro veřejnost, se stal již v roce 1990 program pro platformu Macintosh. V roce 2002 vznikl první systém pro řízení výuky s názvem Moodle, který byl jako první volně přístupný pro všechny uživatele. Tento systém je využíván více než 60 000 000 uživateli a rozšířil se do více než 200 zemí. Jelikož je tento server volně přístupný, musí si jej škola nainstalovat a starat se o jeho chod sama, což je méně pohodlné než cloudový systém, jenž funguje jako služba (viz výše). Kromě Moodlu se rozšířily také systémy Blackboard a Canvas, které se však v České republice objevují jen výjimečně.²²

Některé znaky LMS jsou charakteristické také pro platformu Google Classroom, který vznikl zhruba před pěti lety. Jedná se o cloudovou službu, jež je provázaná s dalšími nástroji společnosti Google orientujícími se na školy, jako například G Suite for Education. Společnost Microsoft následně vytvořila platformu Microsoft Classroom, která nikdy neprorazila, proto se stala následně součástí platformy Microsoft Teams (část nástroje Office 365 for Education). Tato platforma byla určena především pro firmy, ale vzhledem k současné situaci se velmi dobře přizpůsobila škole a jejím účelům.²³

¹⁹ NEUMAJER, Ondřej. Školní informační systémy. *Metodický portál: Články* [online]. 17. 03. 2010, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8019/SKOLNI-INFORMACNI-SYSTEMY.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁰ NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>>. ISSN 1802-4785.

²¹ *Školení BOZP.cz* [online]. Praha, 8.3.2018 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: <https://www.skolenibozp.cz/aktuality/historie-lms/>

²² NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>>. ISSN 1802-4785.

²³ NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>>. ISSN 1802-4785.

2.3 Cloudové nástroje pro spolupráci a komunikaci

Cloudové nástroje představují komplexní soubor různorodých online nástrojů, které se neinstalují do systému, ale lze je spustit přímo z webového prohlížeče. To zjednodušuje jejich použití, jelikož jsou dostupné z jakéhokoli počítačového zařízení i operačního systému. V českém školství se nejčastěji používají dva komplexní systémy, které obsahují balíček několika dílčích aplikací. Jedná se o G Suite pro vzdělávání od společnosti Google a Office pro vzdělávací organizace od společnosti Microsoft. Obě tyto vzdělávací verze jsou školám poskytovány zdarma a mají opravdu široké využití. Spolu s těmito dvěma balíčky vzniklo také velké množství jednostranných cloudových aplikací, které mají pouze jednu funkci. Jako příklad Neumajer uvádí aplikaci Padlet, která umožňuje sdílení nástěnek, kam mohou žáci umisťovat své soubory či odkazy a sdílet je s ostatními. Těchto aplikací existuje celá řada, a proto představíme několik vybraných, jež jsou využitelné ve výuce českého jazyka a literatury a které jsou součástí dotazníkového šetření praktické části této práce.²⁴

2.3.1 Aplikace využitelné ve výuce ČJL

Jak jsme již zmínili, aplikací existuje velké množství, proto se je pokusíme rozřadit do několika skupin podle toho, k čemu slouží.

První skupinu tvoří testy a kvízy. Tento typ nástrojů je nejžádanější a nejvyužívanější. Zde považujeme za výhodu především to, že vytvořené kvízy může pedagog zpřístupnit jako veřejné. Ostatní si pak mohou vybrat podle svých preferencí buď již vytvořený kvíz, nebo si vytvořit svůj vlastní.

Jako první aplikaci ze skupiny testů a kvízů představíme Kahoot, který je v poslední době čím dál oblíbenější nejen v kontaktní výuce, ale nyní též i v distanční. Aplikace je zdarma, avšak pouze v omezeném základním režimu, nelze zde tedy využít kompletní nabídku cvičení. Učitel si může vytvořit kvíz zaměřený na libovolný vzdělávací obsah a probíranou látku, kterou chce procvičit či otestovat. V základní verzi má k dispozici dvě cvičení, a to kvíz s volbou ze 4 předložených možností nebo cvičení pravda/nepravda. Na stejné bázi jako Kahoot funguje Quizizz. Obě aplikace mohou žáci využívat samostatně, v asynchronním režimu, aniž by se aktivity musel účastnit učitel. Stačí, když zadá koncový termín pro vypracování cvičení, a následně si vygeneruje odpovědi žáků.

Další zajímavou internetovou aplikací je Flippity. Tento nástroj nabízí širokou škálu her a cvičení, které si může učitel vytvořit podle svých potřeb. Mezi nejoblíbenější funkce patří například šibenice, křížovky, tvorba časových os, honba za pokladem, psaní příběhů či bingo.

²⁴ NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>>. ISSN 1802-4785..

Testy, ale i pracovní listy můžeme vytvořit na stránkách Liveworksheets, které umožňují automatické vyhodnocení žákovských odpovědí, takže pedagog nemá práci s opravou cvičení. Liveworksheets umožňují sdílení mezi pedagogy, což může velmi usnadnit práci nebo přinést alespoň inspiraci ostatním.

Mezi velmi funkční aplikace řadíme také Quizlet. Tento nástroj je používán především ve výuce cizích jazyků. Funguje na bázi dvoustranných kartiček, které žákům napomáhají osvojit si výraz v cizím jazyce: na jedné straně kartičky je slovíčko v cizím jazyce a na druhé straně překlad. Dá se však samozřejmě přizpůsobit podmínkám a obsahu jakéhokoli vyučovacího předmětu včetně českého jazyka (např. z jedné strany pojem či termín a z druhé strany vysvětlení).

Aplikace JeopardyLabs je nástroj k vytvoření znalostní soutěže podobné české verzi Riskuj! Hru je možné připravit a spustit až pro 12 týmů najednou.

Wordwall je multifunkční aplikace, jež umožňuje vytváření nejrůznějších testů a interaktivních cvičení jako spojování slov, přiřazování, anagramy, osmisměrky, pexeso apod. Na podobném principu funguje stránka LearningApps, která také nabízí velké množství interaktivních aktivit včetně pexesa, osmisměrek, přiřazování nebo třeba puzzle.

Pro tvorbu kvízů a testů je určena také online aplikace Socrative, která umožňuje velmi jednoduché vytvoření zadání a okamžité přehledné vyhodnocení odpovědí žáků. Na stejné bázi funguje i Microsoft Forms.

Microsoft Forms však kromě testů nabízí i vytváření průzkumů a hlasování. Tímto se plynule dostáváme ke druhé skupině aplikací vhodných pro výuku: ankety, hlasování, průzkumy. Do této skupiny patří například nástroj Mentimeter, jenž žákům umožňuje anonymně se vyjadřovat k různým typům otázek, poskytovat zpětnou vazbu či hlasovat o tématu apod. Tyto funkce poskytují také Google Formuláře, kde lze vytvořit ankety s velmi rychlým vyhodnocením.

Třetí kategorii tvoří nástroje, jež zprostředkovávají již hotová cvičení, kvízy, pracovní listy apod. Velmi oblíbenou webovou stránkou, která nabízí různá online cvičení s okamžitou zpětnou vazbou a zaměřuje se na několik předmětů včetně českého jazyka, je Škola s nadhledem. Učitel si zde může zvolit cvičení podle příslušného stupně školy a následně si vybere některé z nabízených témat, od gramatiky až po literaturu. Hotová cvičení, většinou ve formě „doplňovaček“, nabízí také webové stránky pravopisne.cz, umimecesky.cz nebo dumy.rvp.cz. Poslední interaktivní aplikací tohoto druhu, kterou zde zmíníme, je Grammar.in, která nabízí nejen doplňovací cvičení na problematice mluvnické a pravopisné jevy, ale můžeme zde najít také nejrůznější hry ušité na míru jednotlivým ročníkům základní školy.

Jako další kategorii vyčleníme sdílenou tabuli a virtuální nástěnku. Google i Microsoft vytvořily nové funkce imitující práci s tabulí, které pomáhají učitelům při distanční výuce. U společnosti Google se jedná o funkci zvanou Google Jamboard, u Microsoft poté o Microsoft Whiteboard. Oba tyto nástroje fungují na stejném principu, tedy nahrazení tabule, na kterou se dá psát, něco na ni promítnout atp. Výhodou je, že s tabulí může pracovat nejen učitel, ale i všichni přihlášení žáci. Pedagog si může tabuli i předem připravit a poté pouze poslat odkaz žákům, kteří zde již mohou zpracovávat různá zadání apod. Do této kategorie bychom začlenili i výše zmíněnou aplikaci Padlet neboli digitální nástěnku, na kterou lze vkládat texty, obrázky, odkazy i videa, díky čemuž lze velmi dobře spolupracovat se všemi žáky.

Za samostatnou a speciální kategorii považujeme server pro sdílení videosouborů Youtube, kde můžeme nalézt a pro výuku češtiny použít nejen písně a videoklipy známých interpretů, ale také krátká videa, trailery k filmům nebo i celé filmy, audioknihy, reklamy či videoblogy. Výjimkou zde nejsou ani výuková videa vztahující se k nejrůznějším tématům včetně těch využitelných ve výuce českého jazyka. Youtube také umožňuje vytvoření vlastního kanálu, na který si uživatel vkládá videa vlastní (např. kanál Čeština na pohodu nebo Tabule pro kebuly).

2.4 Videokonference a instantní messengery

V březnu roku 2020 začaly české školy ze dne na den vzdělávat distančním způsobem. Musely neprodleně reagovat a zvolit nejvhodnější způsob, jakým by kontaktní výuku mohly nahradit. Videokonference se nejen díky jednoduchému nastavení a ovládnutí, ale také díky tomu, že umožňují synchronně propojit žáky a učitele, těší velké oblibě. Tato forma výuky totiž nejvíce koresponduje s výukou kontaktní. Na velmi vysokou poptávku rychle zareagovali softwaroví producenti, kteří začali intenzivně pracovat na zlepšení těchto nástrojů a především na vývoji jejich nových funkcí. Proto vznikly ještě další „upgradované“ verze jednotlivých komunikátorů (např. Google Meet → Google Meet Starter, Google Meet Standard, Google Meet Plus apod.). Vzhledem k vysokému počtu komunikátorů, které se na trhu vyskytují, zmíníme pouze ty nejvyužívanější v základní verzi.²⁵

První dvě příčky zaujímají již výše zmíněný Microsoft Teams a Google, který poskytuje více nástrojů pro komunikaci (Allo, Duo, Hangouts a Meet). Ve školských zařízeních se však nejvíce používá právě Google Meet.²⁶ Oba komunikátory – od Microsoftu i Googlu – jsou k dispozici v češtině, ale rozdíl můžeme vidět již v základních parametrech. K videohovoru na Microsoft

²⁵ NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>>. ISSN 1802-4785..

²⁶ NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>>. ISSN 1802-4785..

Teams se může připojit najednou až 300 účastníků s časově neomezeným limitem. Google Meet však nabízí připojení pouze 100 účastníkům zároveň po dobu maximálně 24 hodin.²⁷

Díky online vzdělávání se velmi rozšířil také Zoom, který má však spoustu omezení. V první řadě je k dispozici pouze v angličtině, což může některé uživatele limitovat. Základní verze je poskytována zdarma, ale je nutné nainstalovat si aplikaci. Stejně jako Google Meet umožňuje připojení 100 účastníků najednou, ale časový limit pro jeden videohovor je pouhých 40 minut. Tento limit byl zatím pro školy odstraněn.²⁸

Z méně známých komunikátorů zmiňuje Neumajer ještě Jitsi Meet, který má sice omezení počtu účastníků na 75, ale oproti ostatním nástrojům je vybaven zajímavějšími funkcemi. Nejen že je zdarma a v českém jazyce, ale také vytváří statistiky zobrazující, jak dlouho každý z účastníků během videohovoru mluvil. Z výsledků testování časopisem dTest také vyplývá, že komunikátor Jitsi nabízí nejkvalitnější přenos hovoru.²⁹

Pro malý počet účastníků je možné využít také některá rozšíření sociálních sítí, jako je WhatsApp, Facebook Messenger, Skype a další. I tyto sítě totiž umožňují malé videohovory, které jsou populární zejména mezi žáky. Důležité je však zmínit, že většina těchto služeb je zpřístupněna až od určitého věku (většinou od 16 let), a proto by museli mít mladší žáci souhlas rodičů.³⁰

3 Metodická doporučení MŠMT a ČŠI

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) i Česká školní inspekce (ČŠI) vytvořily pro školy doporučení a rady, jak k distanční výuce přistupovat. MŠMT se zabývalo konkrétně metodickými doporučeními, ČŠI vytvořila doporučení na základě šetření efektivity v první vlně epidemie (2. pololetí školního roku 2019-2020).

3.1 Metodické doporučení MŠMT

Mezi obecná doporučení k distanční výuce zařadilo MŠMT několik bodů. Jedná se především o přizpůsobení výuky možnostem nejen žáků, ale i pedagogů, aby na žáky nebyly kladeny příliš vysoké nebo příliš nízké nároky, a proto by měl učitel dbát na průběžnou zpětnou vazbu. Dále by měl pedagog podporovat samostatnost žáků, diferencovat obtížnost úkolů podle

²⁷ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

²⁸ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

²⁹ NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/>>

³⁰ NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>>. ISSN 1802-4785.

jejich schopností, poskytnout jim možnost volby a hlavně se ujist'ovat, že žáci zadání rozumí a jsou schopni ho splnit ve stanoveném čase.³¹

Každý stupeň vzdělávání se liší svými potřebami ve výuce, a proto MŠMT konkretizuje svá doporučení pro jednotlivé stupně. Výuka na 2. stupni základní školy by měla probíhat převážně online v kombinaci synchronní a asynchronní formy. Pedagog by měl zařazovat více skupinových aktivit a postupně s věkem žáků podporovat jejich samostatnost (například vyhledáváním vhodných zdrojů informací a prací s nimi, využitím digitálních nástrojů podporujících porozumění učivu apod.). Důležité je zmínit, že synchronní výuka by v žádném případě neměla kopírovat běžný školní rozvrh a neměla by přesáhnout tři vyučovací hodiny za sebou. Z tohoto důvodu je pak nutné vybrat prioritní předměty a volit vhodně témata, aby žáci optimálně rozvíjeli svůj potenciál. MŠMT klade důraz na kontakt žáků s vrstevníky, proto doporučuje využívat prvky týmové práce, projektové výuky nebo vrstevnického učení. Naopak upozorňuje na nevhodnost zkoušení jednotlivce před třídou, povinné fotografování, vystupování před kamerou či požadování informací z žákova soukromí, jelikož to zasahuje do osobní integrity žáka.³²

Jak jsme již zmínili výše, je nutné vybrat dílčí témata a důležité předměty, které se budou synchronně vyučovat. Školy se mají zaměřit zejména na aplikaci znalostí a dovedností tak, aby byli žáci schopni tyto schopnosti a dovednosti využívat při řešení různých situací. Při distančním způsobu vzdělávání není možné ani doporučené vzdělávat žáky v plném souladu s ŠVP, které jsou plánovány pro prezenční výuku.³³

Vzhledem k tomu, že se situace a okolnosti neustále vyvíjí a mění, mohou se některá nastavená pravidla ukázat jako nefunkční. Je velmi důležité, aby se celý proces výuky neustále monitoroval a vyhodnocoval, aby mohlo být distanční vzdělávání efektivní. Pedagog by měl mít přehled nejen o podmínkách a zapojování jednotlivých žáků do výuky, ale také o jejich porozumění, schopnosti osvojit si jednotlivé dovednosti apod. Proto by měl učitel nejen poskytovat zpětnou vazbu žákům, ale také ji od nich či od rodičů požadovat.³⁴

³¹ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-16].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

³² MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-16].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

³³ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-16].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

³⁴ MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-16].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

3.2 Doporučení pro organizaci vzdělávání ČŠI

Česká školní inspekce šetřila průběh distanční výuky během jarní vlny epidemie Covid-19 ve zhruba 5000 škol. Na základě výsledků tohoto šetření následně představila svá doporučení a tipy školským zařízením.³⁵ Z výsledků šetření ČŠI vyplývá, že se velký podíl škol v rámci svých možností úspěšně vypořádal s přechodem na distanční výuku a snaží se o efektivní vzdělávání i v těchto mimořádných podmínkách. Školy si jsou vědomy, jakým způsobem mají k distanční výuce přistupovat (zpětná vazba od žáků, přiměřenost rozsahu učiva apod.), a snaží se, aby to tak do značné míry probíhalo.³⁶ ČŠI následně provedla ještě doplňující šetření mezi žáky i pedagogy, ze kterých vyplývá, že žákům se nedostávalo dostatečné zpětné vazby. Velká skupina učitelů na druhém stupni ZŠ se vůbec nesetkávala s žáky v podobě online konferencí, pouze jim zadávala samostatnou práci. Velká část pedagogů ani nijak nepřizpůsobila nebo neredukovala obsah vzdělávání, což bylo pro žáky extrémně náročné a snižovalo to efektivitu učení.³⁷

ČŠI školám doporučila využít spolupráce učitelů, aby byly obsahové priority pro distanční vzdělávání pedagogům srozumitelné. Školy by se měly poučit z hodnocení žáků při distanční výuce, orientovat se hlavně na pozitivní výsledky žáka a používat více slovní hodnocení. ČŠI také klade důraz na důležitost komunikace školy s rodiči, doporučuje, aby osvědčené způsoby komunikace byly využívány i nadále.³⁸ Z doporučení školám zmíníme ještě přesné stanovení dnů a časů, po kterou bude učitel žákům a rodičům k dispozici, aby byla umožněna také psychohygiena pedagogů. Dalším důležitým doporučením je nahrazení nebo redukce online výuky v celých třídách na menší skupiny v kratším časovém rozsahu. Stejně jako MŠMT, tak i ČŠI zmiňuje význam zpětné vazby nejen žákům od učitelů, ale i učitelům od žáků. Učitelé by měli zařazovat aktivity rozvíjející spolupráci žáků a podporující rozvoj klíčových kompetencí. Online výuka by měla být doplněna praktickými úlohami, které je možné provádět bez počítačových zařízení. Učitel by měl dbát na aktivní zapojování všech žáků do výuky, i přestože to bude znamenat nezvládnutí rozsahu a obsahu vzdělávání.³⁹

Rok po přechodu všech škol a školských zařízení na distanční výuku realizovala Česká školní inspekce šetření na základních a středních školách, při kterém sledovala dopady mimořádných opatření na podmínky a průběh vzdělávání. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, k jakým proměnám během distanční výuky došlo, jak se zapojují digitální technologie do výuky, jak se

³⁵ ČŠI, 2020. Vzdělávání na dálku v základních a středních školách [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

³⁶ ČŠI, 2020. Vzdělávání na dálku v základních a středních školách [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

³⁷ ČŠI, 2020. Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou v 2. pololetí školního roku 2019/2020 [online]. ©2020 [cit. 2020- 02-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

³⁸ ČŠI, 2020. Vzdělávání na dálku v základních a středních školách [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

³⁹ ČŠI, 2020. Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou v 2. pololetí školního roku 2019/2020 [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

proměnil vzdělávací obsah či organizace distanční výuky. Finanční pomoc od státu výrazně zlepšila technické vybavení škol digitální technikou, díky čemuž mohla být distanční výuka realizována na většině škol po celou dobu mimořádných opatření. To významně pomohlo rozvoji digitálních kompetencí učitelů, což Česká školní inspekce hodnotí jako velmi pozitivní dopad pandemické situace.⁴⁰

Z tematické zprávy ČŠI dále vyplývá, že se výrazně zvýšil počet škol, které přizpůsobily vzdělávací obsah a učivo distanční výuce a vhodně jej zredukovaly. Tato redukce se týkala především obsahů výchovných předmětů a některých naukových předmětů jako je zeměpis, dějepis, vlastivěda, chemie apod. V předmětech jako je český jazyk, matematika nebo cizí jazyky došlo k úpravám jen velmi zřídka a u maturitních oborů středních odborných škol nedošlo téměř k žádné úpravě.⁴¹

Stejně jako MŠMT, tak i ČŠI upozorňovala celý rok, kdy probíhala distanční výuka, na neudržitelnost překlápění prezenčního rozvrhu do distanční podoby. I přesto, že se počet základních škol, které organizují distanční výuku podle prezenčního rozvrhu, snížil ze 14 % na méně než 10 %, hodnotí ČŠI těchto 10 % jako stále příliš vysoký podíl.⁴²

„Většině škol se bohužel málo daří respektovat specifika on-line distanční výuky a vedle synchronní on-line výuky nedostatečně využívají další možnosti distančního vzdělávání, což není příliš efektivní. Pro další období tak bude potřeba řešit řadu problémů, které distanční výuka přinesla. Jedním z nich je např. zanedbávání sociálního a psychického rozvoje žáků, a to bez ohledu na jejich věk. Podobně alarmující je i nízký podíl hodin, kdy mají učitel i žáci zapnuté kamery a vidí na sebe nebo kdy je cíleně podporována spolupráce žáků (i když ji technologie již dnes podporují).“⁴³

3.3 Situace v zahraničí

Uzavření škol v souvislosti s pandemií covid-19 a přechod na distanční výuku zasáhly i řadu dalších států. Jejich školské systémy byly na tuto situaci různě připraveny a nastaveny, a proto se při tvoření doporučení pro distanční výuku mohla v zahraničí inspirovat také Česká republika. Rokos a Vančura vytvořili studii zabývající se distanční výukou při současných protipandemických opatřeních a zaměřili se také na zahraniční situaci. Čerpali převážně od asijských autorů, jelikož zde

⁴⁰ ČŠI, 2021. Distanční vzdělávání v základních a středních školách [online]. ©2021 [cit. 2021- 04-27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

⁴¹ ČŠI, 2021. Distanční vzdělávání v základních a středních školách [online]. ©2021 [cit. 2021- 04-27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

⁴² ČŠI, 2021. Distanční vzdělávání v základních a středních školách [online]. ©2021 [cit. 2021- 04-27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

⁴³ ČŠI, 2021. Distanční vzdělávání v základních a středních školách [online]. ©2021 [cit. 2021- 04-27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

mají více zkušeností s pandemickými opatřeními, a tak byli na tuto situaci lépe připraveni. Čínské ministerstvo školství vytvořilo podpůrný program, aby snížilo negativní dopad uzavření škol na výuku, a předložilo sedm podmínek, díky kterým lze výuku na dálku úspěšně zvládnout. Některé z těchto podmínek vydalo také MŠMT jako doporučení.

První podmínkou je zajištění správného vedení žáků při výuce doma. Kladou důraz na vyváženost času aktivně stráveného studiem a odpočinkem. Druhou podmínkou je přizpůsobit online činnosti tak, aby se nezvyšovala pracovní zátěž učitelů a žáků. Učitelé by dále neměli zavádět činnosti a přípravy aplikované při klasické kontaktní výuce, nýbrž zlepšovat vytváření online platforem a neustále do nich doplňovat nové zdroje. Stejně jako MŠMT, tak i čínské ministerstvo klade důraz na zpětnou vazbu, a to nejen k průběhu vyučovacích hodin a ke zvolenému prostředí, ale i k užívání elektronických materiálů. Za samozřejmost považují plné využití bezplatných výukových zdrojů a platforem, které mohou efektivně sloužit žákům i v odlehlých oblastech. Poslední dvě podmínky se týkají zdraví, především zásad prevence epidemie, bezpečnosti, mentálního zdraví a psychohygieny. Učitel by se měl zajímat o fyzický i mentální stav žáků a vést je k tomu, aby neseděli pouze u obrazovky.⁴⁴

Přizpůsobit možnosti vzdělávání nově nastalé situaci se snažila každá postižená země, proto například ve Finsku zpřístupnili portál Koulu.me, který nabízí několik produktů vhodných pro vzdělávání zcela zdarma. V Estonsku se navíc intenzivně věnují digitalizaci výukových materiálů, proto zde instituce Education Nation vytvořila webové stránky, kde jsou k dispozici odkazy na různorodé digitální zdroje použitelné nejen v distanční výuce nebo také manuály pro učitele. V Německu vznikl portál Das Deutsche Schulportal a ve Velké Británii BBC Bitesize, na kterých je možné nalézt výukové materiály pro všechny stupně vzdělávání.⁴⁵

Jak jsme již zmínili výše, ani Česká republika nezůstává pozadu. Snaží se vytvářet nové vzdělávací portály, edukační TV programy a pořady. Jako příklad uveďme Českou televizi, jež se v aktivitách na podporu distančního vzdělávání výrazně angažovala již na jaře roku 2020. Vznikl pořad UčíTelka, v němž se inspirativní pedagogové snaží zprostředkovat učivo vybraných předmětů především žákům prvního stupně. V programu Děčko, jenž je určen zejména divákům předškolního a školního věku, se také objevila edukační videa s informacemi, proč došlo k uzavření škol, co to vůbec je koronavirus, jak provádět správnou hygienu rukou apod.

⁴⁴ ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2020, č. 2, s. 122–155. [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

⁴⁵ ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2020, č. 2, s. 122–155. [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

Praktická část

4 Dotazníkové šetření

S přechodem na distanční způsob vzdělávání, ať už v synchronní, či asynchronní podobě, se museli vyrovnávat všichni pedagogové již od března roku 2020. Jelikož se jednalo o zcela novou situaci, na kterou se nebylo možné předem připravit, museli se učitelé učit za pochodu a přizpůsobovat pojetí výuky její nové formě. Cílem této části práce je zjistit, jakým způsobem se učitelé předmětu český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ vypořádali s přechodem na distanční formu vzdělávání.

4.1 Výzkumná otázka a hypotézy

Výzkumná otázka

Jak distanční výuka ovlivnila výuku předmětu český jazyk a literatura?

Hypotézy

H1: Metody a formy práce používané v distanční výuce se oproti metodám a formám práce využívaným v kontaktní výuce proměnily.

H2: Spektrum digitálních nástrojů, které učitelé ČJL využívají ve výuce, se rozšířilo.

H3: I přes proškolení chyběly učitelům ČJL některé typy podpory.

4.2 Metody sběru dat

Jako metodu sběru dat jsme zvolili online dotazníkové šetření vlastní konstrukce, které bylo vytvořeno přímo pro účely této diplomové práce (příloha A). V úvodu dotazníku jsou uvedeny informace týkající se jeho účelu. Respondenty jsme seznámili s tím, že se jedná o anonymní spolupráci a že získaná data poslouží pouze této diplomové práci. Dotazník obsahoval 24 otázek zjišťovacího charakteru. Respondenti odpovídali na otázky otevřené i uzavřené. První část dotazníku obsahovala otázky zjišťující některé osobní údaje o respondentech, další část se již týkala přímo distanční výuky předmětu český jazyk a literatura. Informace získané od respondentů byly dále zpracovány v programech Microsoft Word a Microsoft Excel. Data jsou pro lepší přehlednost znázorněna ve výšečových nebo sloupcových grafech či tabulkách.

4.3 Popis výzkumného vzorku

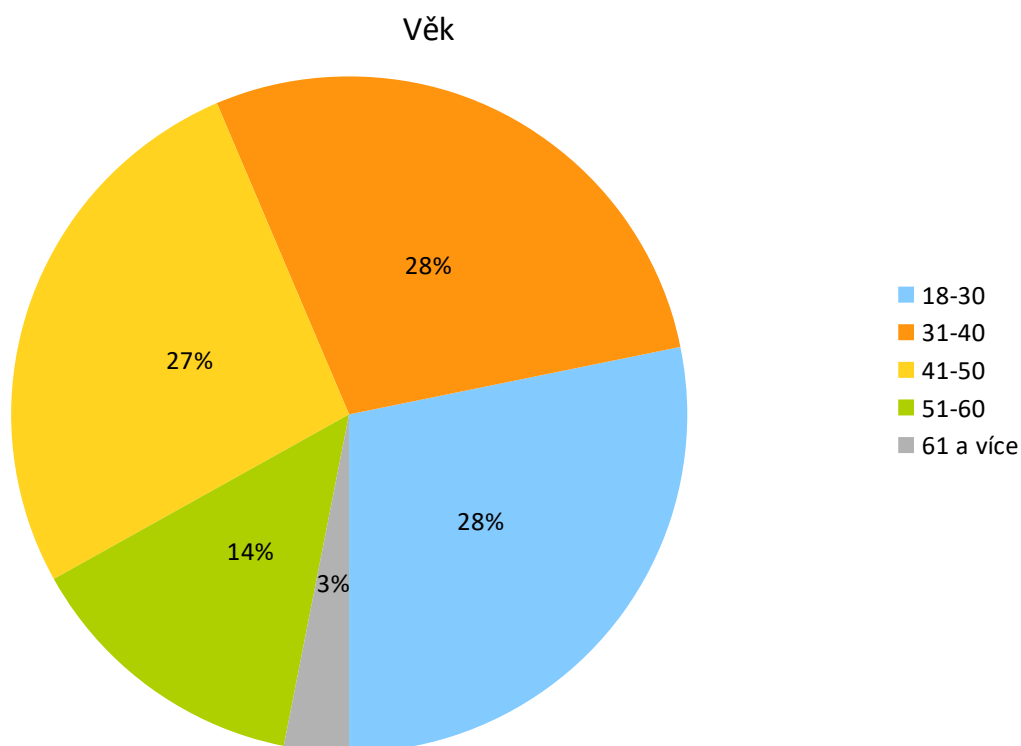
Výzkumný vzorek sestával z učitelů českého jazyka a literatury ze všech krajů České republiky. Účastníci dotazníkového šetření nebyli omezeni věkem ani pohlavím, podmínkou byla pouze skutečnost, že se jedná o praktikující učitele ČJL na 2. stupni ZŠ. Kvůli epidemiologické situaci spojené s nemocí Covid-19 jsme provedli sběr dat online prostřednictvím dotazníku vytvořeného v aplikaci Google Formuláře, který jsme následně sdíleli e-mailem a přes sociální sítě (konkrétně přes Facebook ve skupinách Učitelé + a Učitelé češtiny sobě (PK)). Dotazník vyplnilo celkem 195 učitelů českého jazyka a literatury ze 2. stupně ZŠ. Vzhledem k tomu, že jsme distribuovali dotazník i prostřednictvím profesních skupin na sociálních sítích, v nichž se sdružují především aktivní, angažovaní pedagogové, jsme si vědomi, že tím budou výsledky výzkumu částečně ovlivněny. Položky 1.-6. zjišťují základní informace o respondentech.

Položkou č. 1 jsme zjistili, že z celkového počtu dotazovaných respondentů tvoří 94,4 % žen a 5,6 % mužů. Tento výsledek jsme spíše očekávali, protože je všeobecně známo, že profese učitele je zastoupena ve větší míře ženami.

	Ženy	Muži
Výsledek	94,4 %	5,6 %

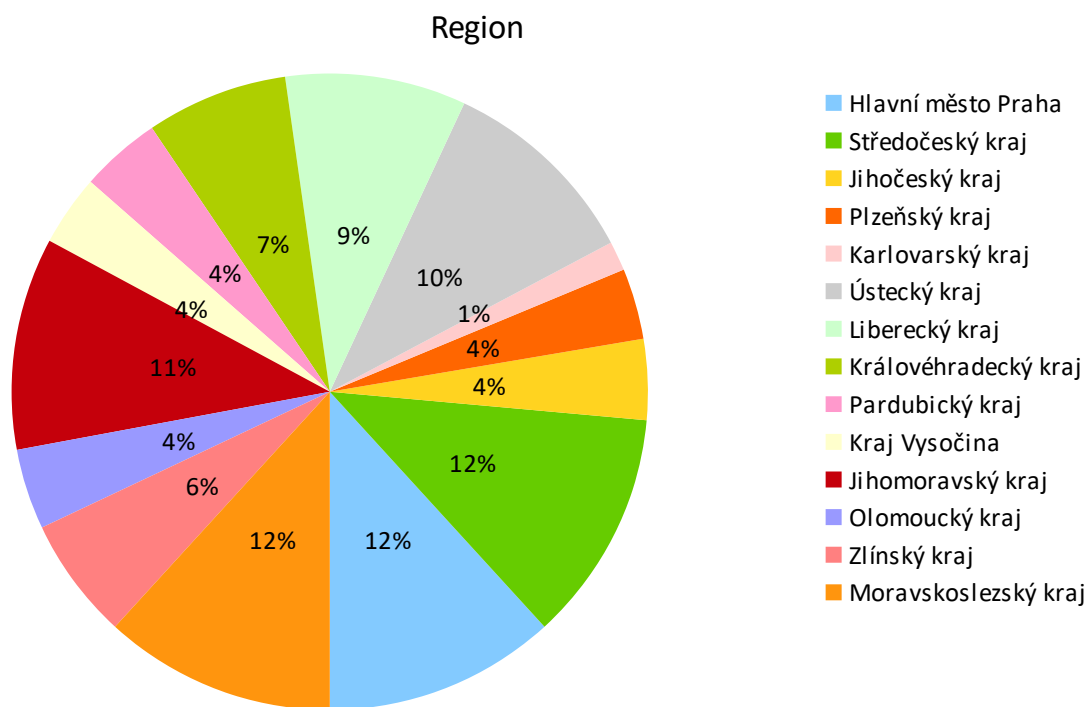
Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Položka č. 2 zjišťuje věk respondentů. Největšími dvěma skupinami z výzkumného vzorku jsou učitelé ve věku 18-30 let (28,2 %) a 31-40 let (28,2 %), dále bezprostředně následují pedagogové ve věku 41-50 let (26,7 %), poté pak 51-60 let (13,8 %). Nejméně početnou skupinou jsou učitelé ve věku 61 let a více (3,1 %). Tento výsledek jsme očekávali, jelikož se v profesních skupinách na sociálních sítích sdružují spíše pedagogové mladšího a středního věku.



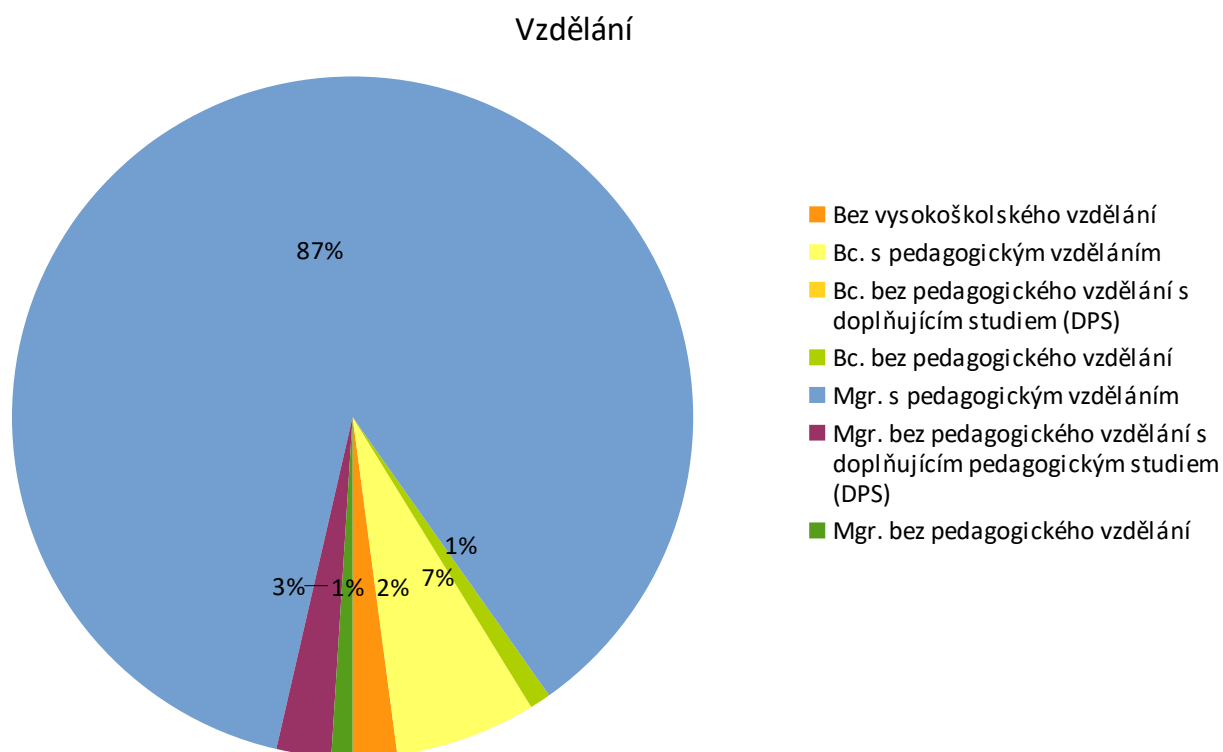
Graf 1: Věk respondentů

Položkou č. 3 jsme zjišťovali, v jakém regionu respondenti vyučují. Nejvíce respondentů pochází z krajů Moravskoslezského, Středočeského a z hlavního města Prahy (11,8 %), další jsou z kraje Jihomoravského (10,8 %), Ústeckého (10,3 %), Libereckého (9,2 %), Královéhradeckého (7,2 %), Zlínského (6,2 %), Jihočeského, Olomouckého a Pardubického (4,1 %), Plzeňského a Kraje Vysočina (3,6 %) a Karlovarského (1,5 %).



Graf 2: Region, ze kterého respondent pochází

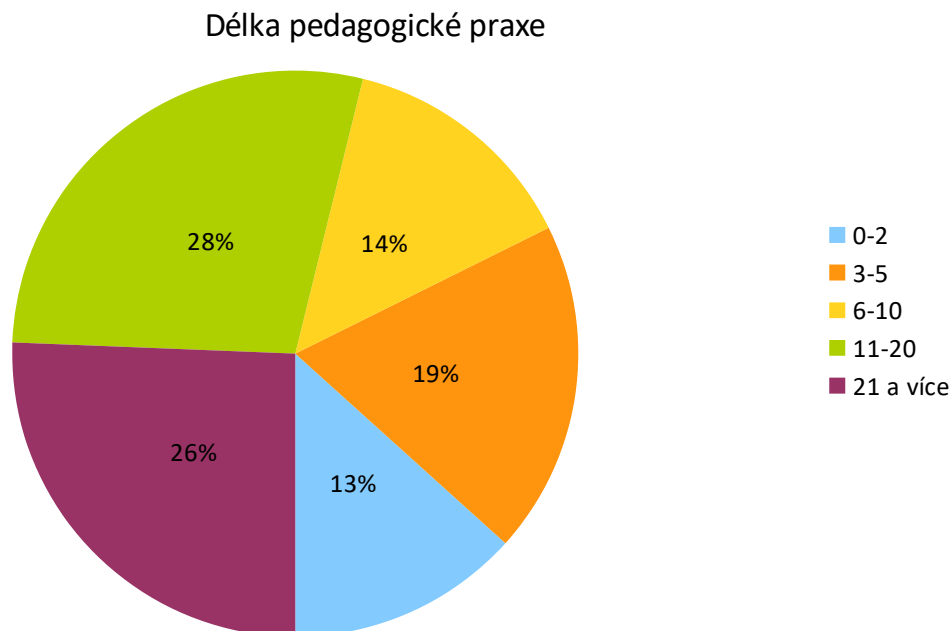
Položka č. 4 nám poskytuje informace o dosaženém vzdělání respondentů. Největší skupinu tvoří respondenti s magisterským pedagogickým vzděláním (86,7 %), dále následuje bakalářské pedagogické vzdělání (6,7 %), magisterské nepedagogické vzdělání s DPS (2,6 %), respondenti bez vysokoškolského vzdělání (2,1 %) a poslední 2 % tvoří respondenti s magisterským nepedagogickým vzděláním a bakalářským nepedagogickým vzděláním. Ani tento výsledek pro nás není překvapivý, jelikož požadované vzdělání pro povolání učitele je stanoveno zákonem.⁴⁶



Graf 3: Vzdělání respondentů

⁴⁶Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014).

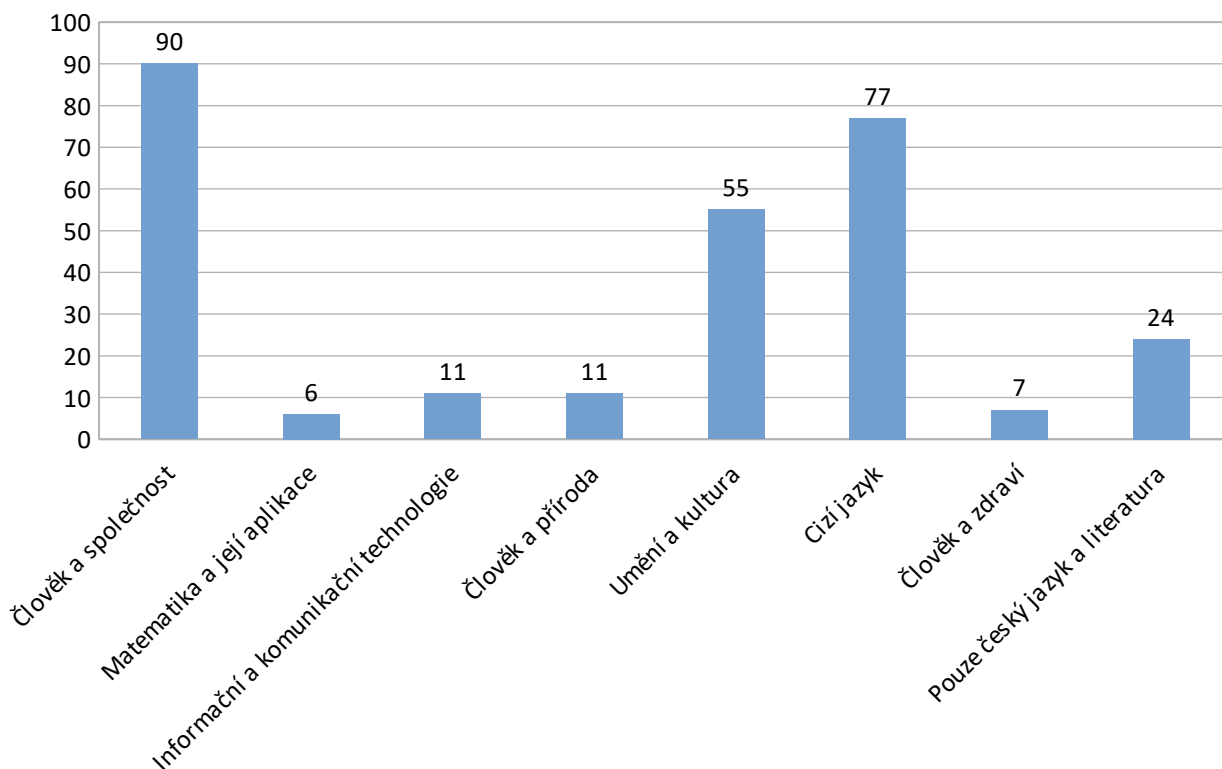
Položka č. 5 se věnuje délce pedagogické praxe respondentů. Nejvíce učitelů, kteří dotazník vyplnili, má za sebou již dlouholetou praxi, tedy 11-20 let (28,2 %), další skupinou jsou učitelé s praxí 21 let a více (25,6 %), poté s praxí 3-5 let (19 %), 6-10 let (13,8 %) a 0-2 roky (13,3 %).



Graf 4: Délka pedagogické praxe

Poslední položkou zaměřující se na základní informace o respondentech byla **položka č. 6**, která se zabývá předměty, jež respondent vyučuje v kombinaci s českým jazykem. Předměty jsme nevyhodnocovali jednotlivě, ale rozdělili jsme je do skupin podle vzdělávacích oblastí RVP ZV. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, do které spadají předměty český jazyk a literatura a cizí jazyk, jsme rozdělili, jelikož jsme se dotazovali pouze učitelů ČJL. Z výsledků výzkumu vyplývá, že respondenti vyučují nejčastěji spolu s českým jazykem ještě předměty z oblasti Člověk a společnost (90), dále Cizí jazyk (77), předměty z oblasti Umění a kultura (55), Informační a komunikační technologie (11), Člověk a příroda (11), Člověk a zdraví (7) a Matematika a její aplikace (6). Pouze český jazyk a literaturu vyučuje 24 respondentů.

Další vyučované předměty



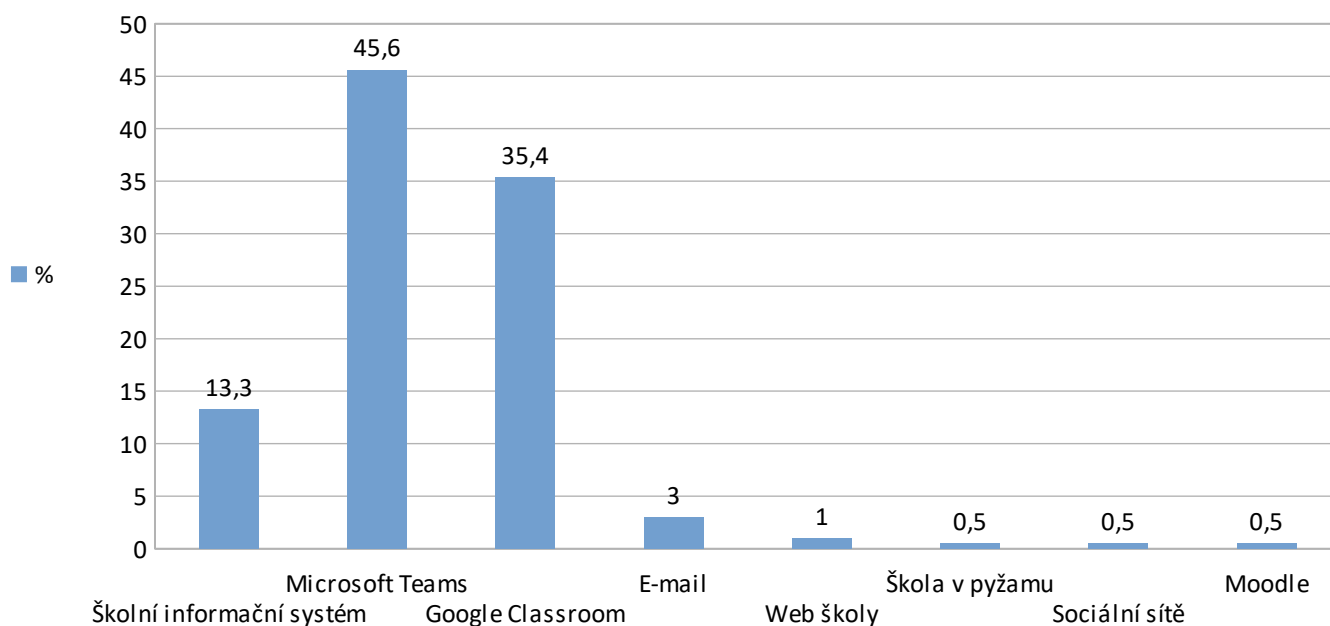
Graf 5: Předměty vyučované v kombinaci s ČJL

4.4 Analýza a interpretace dat

Vyhodnocení položky č. 7. Nástroje primárně využívané pro komunikaci s žáky a zadávání úkolů

Největší část respondentů využívá jako primární nástroj pro komunikaci s žáky a zadávání úkolů platformu Microsoft Teams (45,6 %), druhou nejpoužívanější platformou je Google Classroom (35,4 %), následují školní informační systémy (13,3 %) a poté e-mail (3 %). Někteří pedagogové uváděli i jiné platformy, než jsme měli v nabídce. 1 % využívá pro komunikaci s žáky webové stránky školy a pouze 0,5 % dotazovaných, což odpovídá jednomu respondentu, uvedlo nástroje Škola v pyžamu, sociální sítě nebo Moodle. Tento výsledek jsme očekávali, jelikož platformy Microsoft Teams a Google Classroom jsou v současnosti nejrozšířenějšími platformami, které nabízejí jednoduché a efektivní možnosti komunikace pedagogů s žáky za účelem vzdělávání.

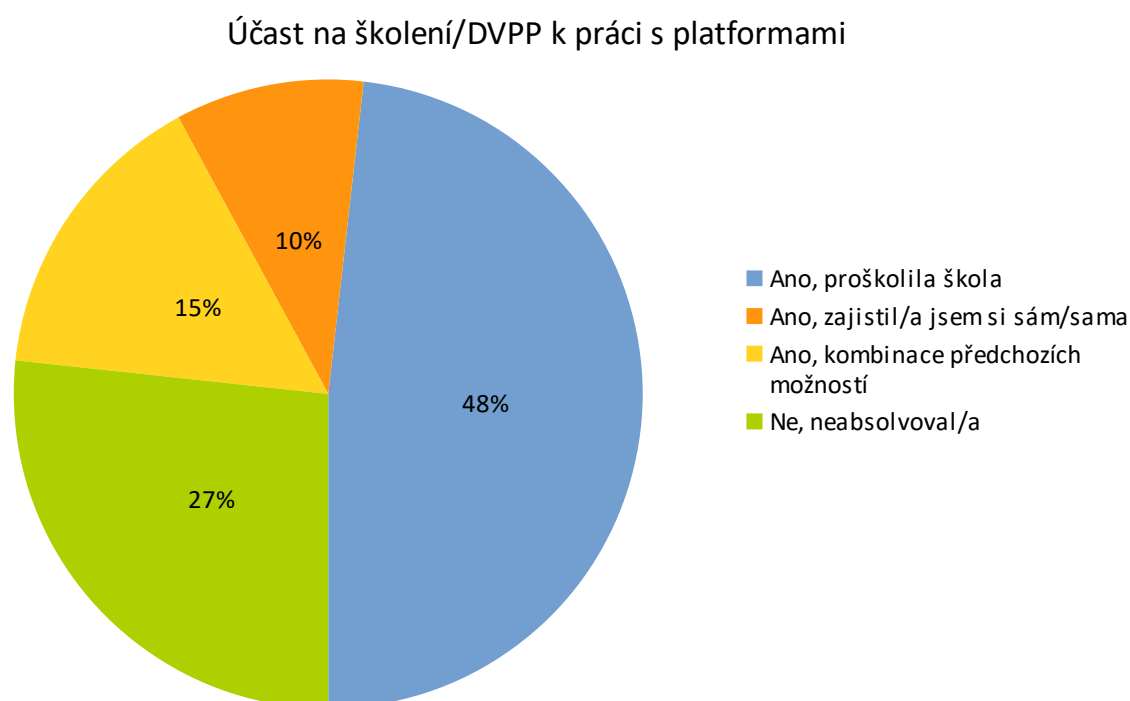
Nejčastěji využívaný nástroj pro komunikaci a zadávání úkolů



Graf 6: Nástroje primárně využívané pro komunikaci s žáky a zadávání úkolů

Vyhodnocení položky č. 8 Účast na školení/DVPP k práci s platformami

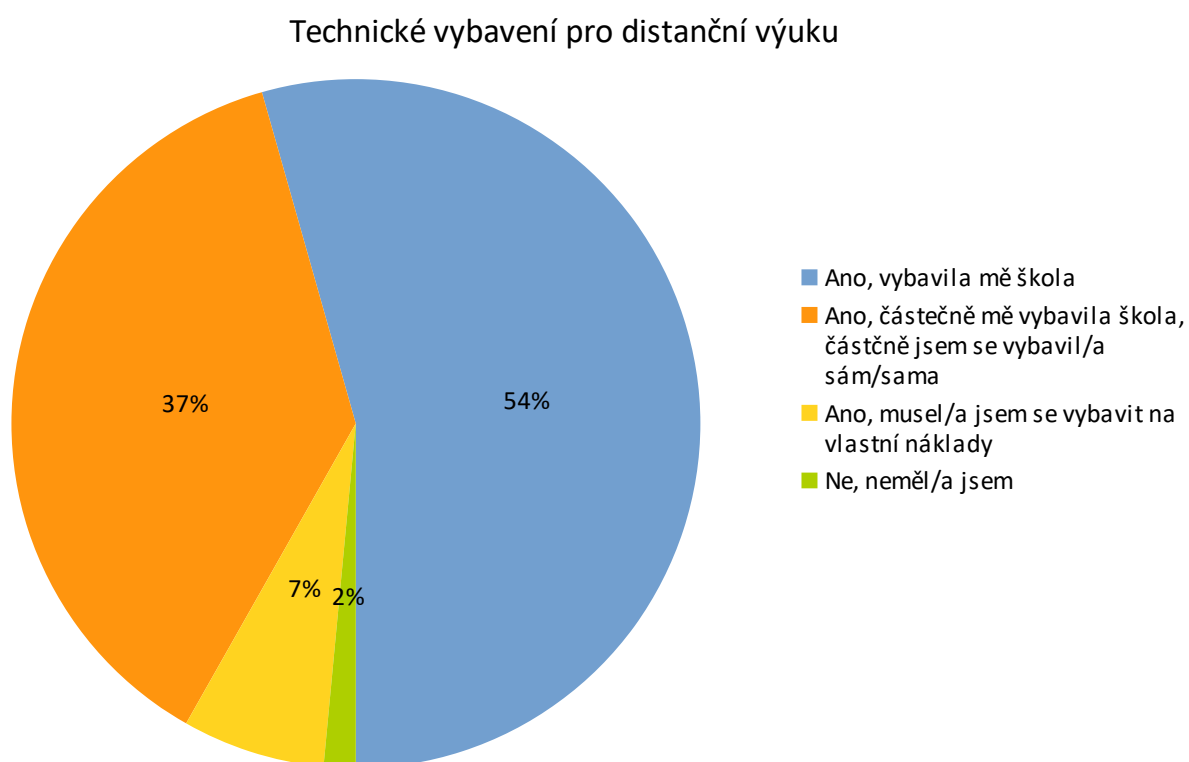
Z odpovědí na otázku č. 8 vyplývá, že většině dotazovaných pedagogů zařídila proškolení k práci s platformami vhodnými k distančnímu vzdělávání škola (48 %). Někteří z respondentů si zajišťovali proškolení sami (10 %) a někteří si ještě vedle proškolení zařízeným školou zajistili doplňující školení (15 %). Za překvapivý výsledek považujeme zjištění, že poměrně velká část respondentů neabsolvovala vůbec žádný kurz či školení k distančnímu vzdělávání (27 %). Vzhledem k tomu, že je distanční vzdělávání na základních školách zcela novou situací, očekávali jsme, že všechny školy zařídí školení svým pedagogům, aby mohli vést výuku efektivně a využívat k tomu vhodné nástroje.



Graf 7: Účast na školení/DVPP k práci s platformami

Vyhodnocení položky č. 9 Technické vybavení pro distanční výuku

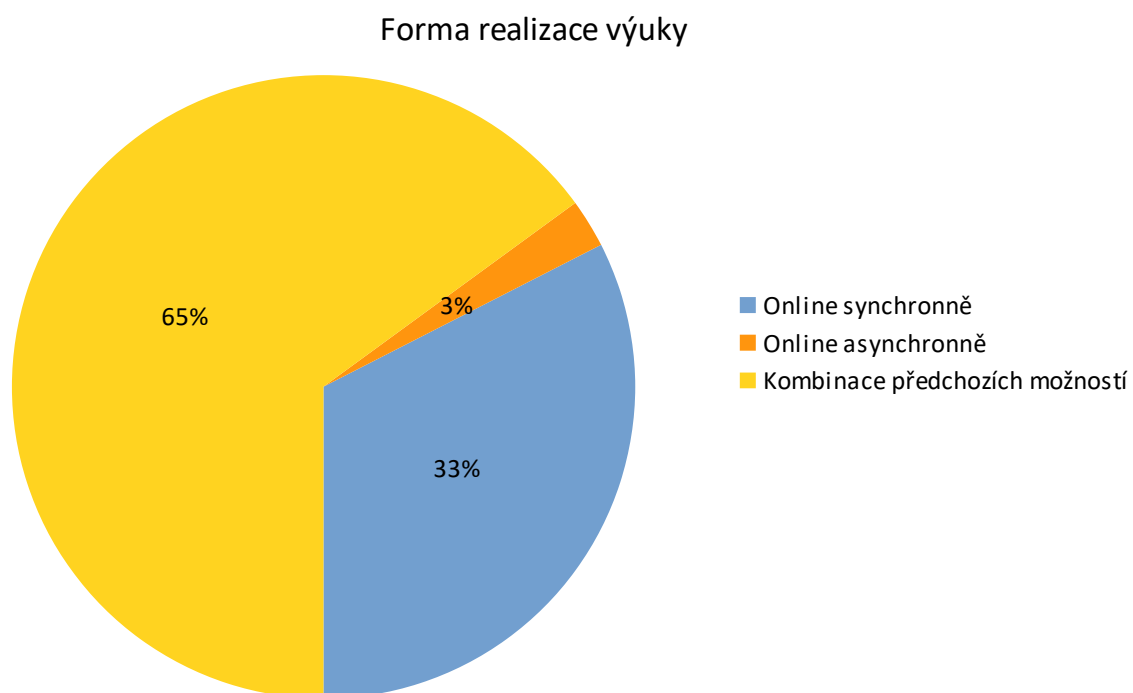
Celkem 54 % respondentů dostalo veškeré technické vybavení od školy. Dalších 37 % dostalo od své školy pouhou část vybavení a částečně se museli (do)vybavit sami, 7 % respondentů se muselo vybavit na vlastní náklady a 2% dotazovaných nemělo technické vybavení vůbec. Tento výsledek nás nijak nepřekvapil. Očekávali jsme, že z větší části vybavila své pedagogy škola, ale předpokládali jsme také, že poměrně velká část pedagogů si musela alespoň část vybavení pořídit na vlastní náklady.



Graf 8: Potřebné technické vybavení pro distanční výuku

Vyhodnocení položky č. 10 Forma realizace distanční výuky

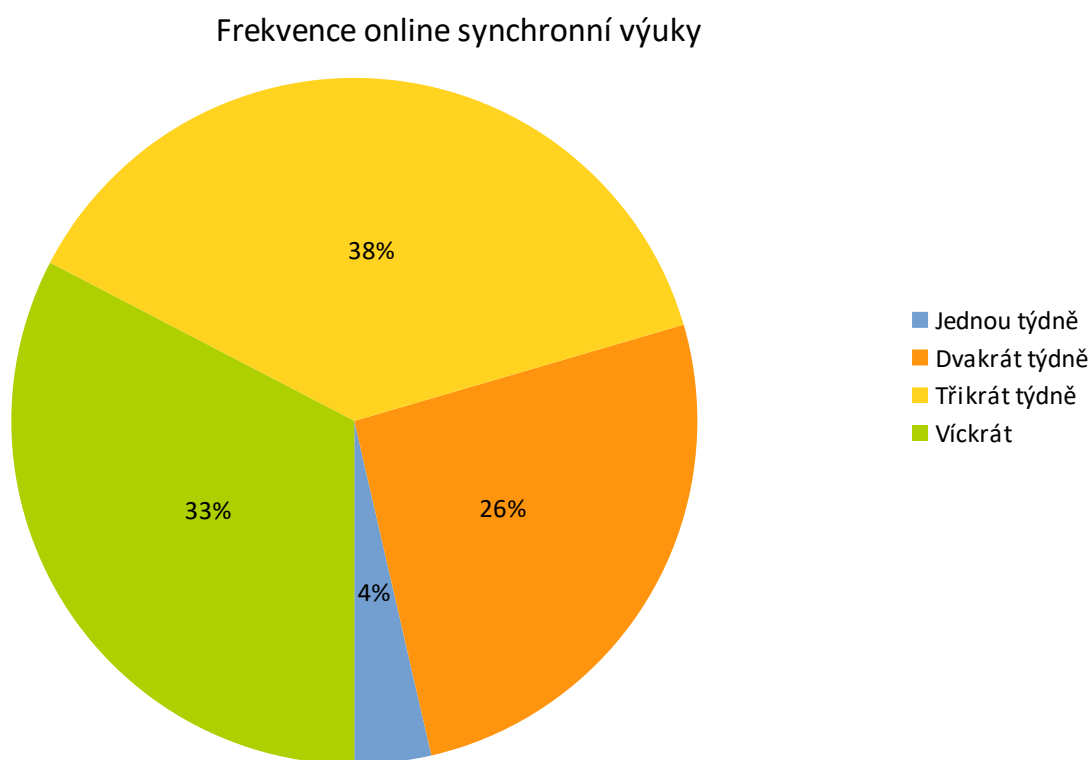
Celkem 65 % pedagogů kombinuje synchronní a asynchronní formu výuky. Tento výsledek nás velmi příjemně překvapil, jelikož jsme nepředpokládali, že se učitelé řídí doporučením MŠMT a ČŠI. Očekávali jsme, že se větší množství škol snaží převést prezenční rozvrh do distanční podoby, a vést tak výuku převážně online synchronně. To však MŠMT nedoporučuje a varuje tak před přetěžováním žáků. Zároveň je potěšující zjištění, že jen minimum dotazovaných realizuje výuku pouze asynchronní formou.



Graf 9: Forma realizace distanční výuky

Vyhodnocení položky č. 11 Frekvence online synchronní výuky

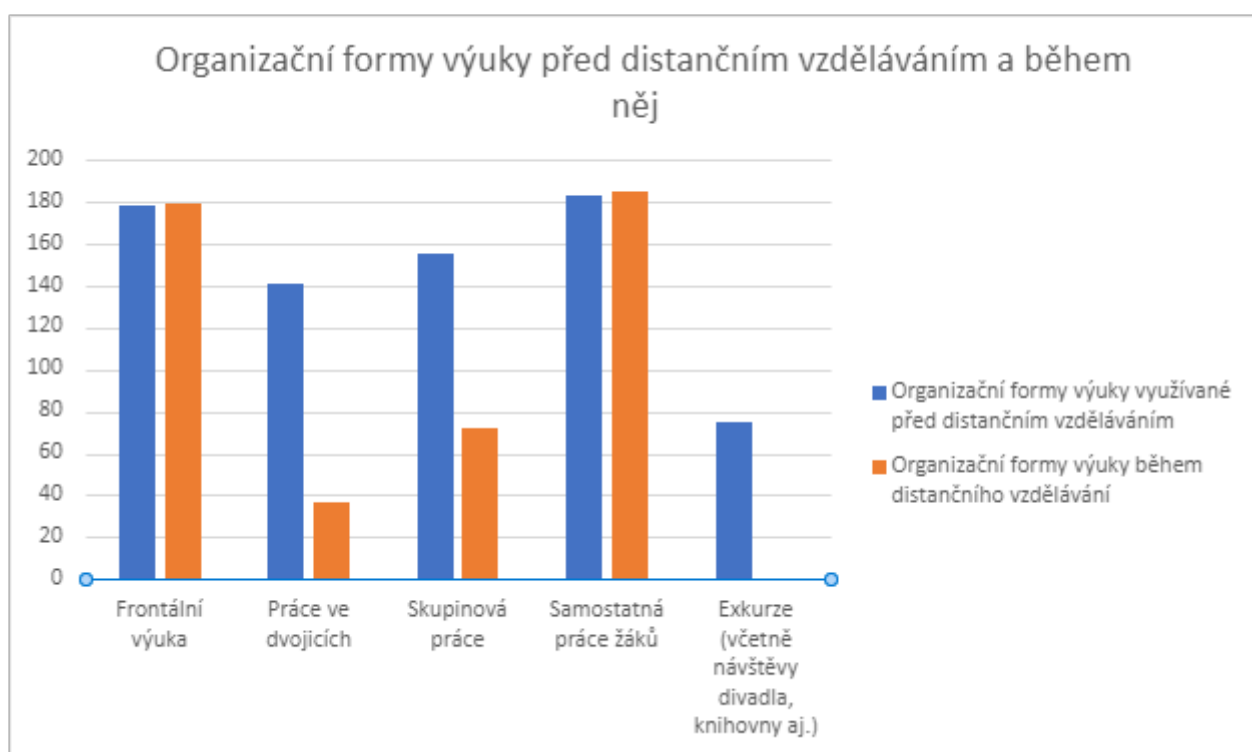
Jak zmiňujeme výše u předchozí položky, očekávali jsme, že se větší množství škol snaží převést prezenční rozvrh do distanční podoby a vést tak výuku převážně online synchronně. Přestože většina respondentů u předchozí položky uvedla, že provádí výuku kombinací forem online synchronní a online asynchronní, výsledky této položky potvrzují převahu online synchronní formy výuky. V grafu můžeme vidět, že celých 38 % pedagogů vyučuje český jazyk a literaturu třikrát týdně a 33 % respondentů dokonce více než třikrát týdně. Bohužel musíme konstatovat, že se školy snaží opravdu převést prezenční rozvrh do distanční podoby, čímž dochází k přetěžování žáků.



Graf 10: Frekvence online synchronní výuky

Vyhodnocení položek č. 12 a č. 14 Organizační formy výuky využívané v ČJL před distančním vzděláváním a během distančního vzdělávání

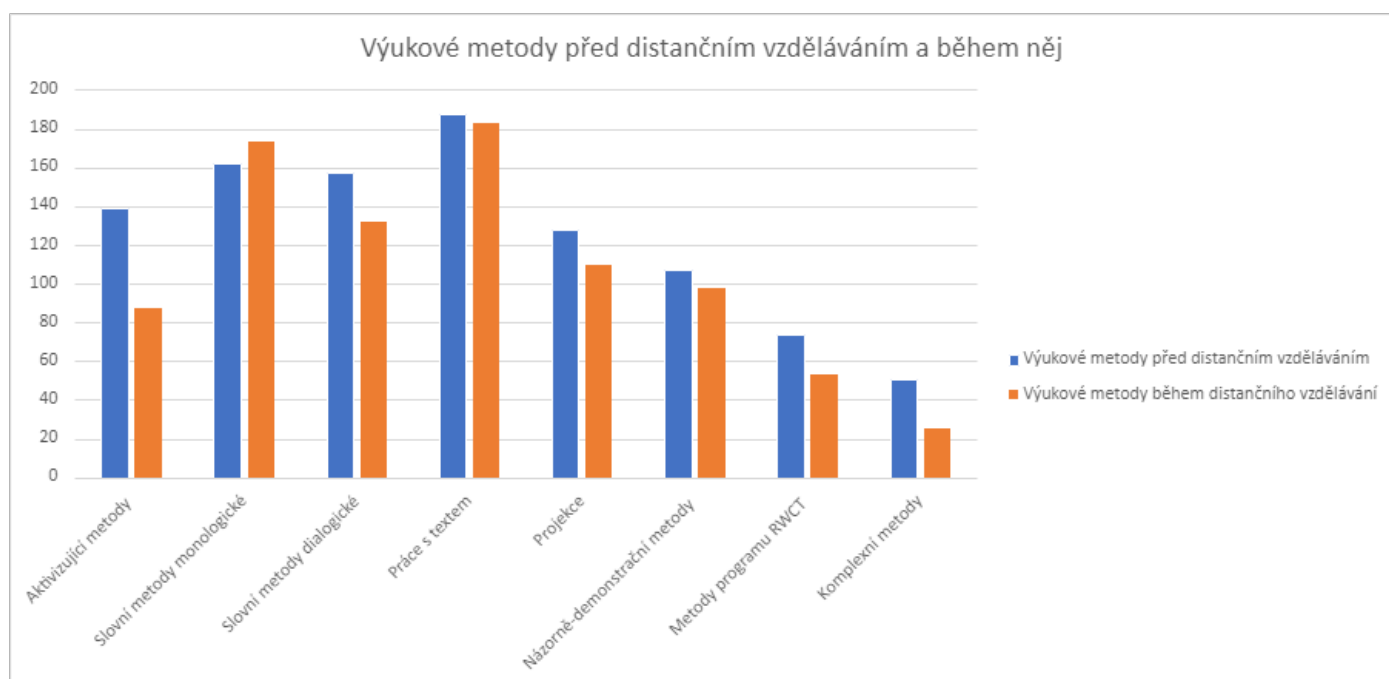
Tyto dvě položky potvrzují hypotézu č.1 a napomáhají také zodpovědět naši výzkumnou otázku. V grafu můžeme vidět porovnání nejčastěji využívaných forem výuky před distanční výukou a během distanční výuky. Zařazení frontální výuky se bohužel téměř nezměnilo a je využíváno skoro stejným množstvím pedagogů i po přechodu na distanční výuku. Podobný výsledek je i u samostatné práce žáků. Tento výsledek nás překvapil, jelikož jsme očekávali, že důraz na samostatnou práci žáků se během distanční výuky zvýší. Práce ve dvojicích, jak jsme předpokládali, musela během distanční výuky ustoupit do pozadí, především kvůli technickým podmínkám. Stejně tak tomu je i u skupinové práce. Na druhou stranu platformy Google Classroom i Microsoft Teams umožňují rozdělit žáky do skupin (dílní paralelní meety, kanály či funkce Breakout Rooms) tak, aby spolu během synchronní výuky spolupracovali a zvýšila se jejich aktivní účast na výuce. Rovněž asynchronní forma výuky nabízí řadu možností a nástrojů, jak žáky nechat na zadaném úkolu či projektu spolupracovat v týmech, skupinách. Forma výuky, která během distančního vzdělávání zcela vymizela, je forma exkurze. Tento výsledek je ovlivněný protiepidemiologickými opatřeními, která tuto formu výuky znemožnily.



Graf 11: Organizační formy výuky před distančním vzděláváním a během něj

Vyhodnocení položek č. 13 a č. 15 Výukové metody nejčastěji využívané v ČJL před distančním vzděláváním a během distančního vzdělávání

Tyto dvě položky také potvrzují hypotézu č.1 a napomáhají zodpovědět naši výzkumnou otázku. Proměna výukových metod nebyla tak markantní jako u organizačních forem výuky. Kromě metod monologických (např. vysvětlování, vyprávění aj.), které učitelé využívali více během distanční výuky, došlo u ostatních metod k mírnému poklesu. Méně se využívají především aktivizující metody (např. didaktické hry, situační a inscenační metody aj.), metody dialogické (např. rozhovor, diskuse aj.). U ostatních metod je pokles tak nízký, že je toto číslo spíše zanedbatelné. Předpokládali jsme, že se výukové metody promění především kvůli technickým možnostem distanční výuky, avšak z grafu můžeme vidět, že došlo k poklesu četnosti výskytu také u metod, které nejsou distanční výukou nijak limitovány.



Graf 12: Výukové metody před distančním vzděláváním a během něj

Vyhodnocení položky č. 16 Tvorba vlastních výukových materiálů

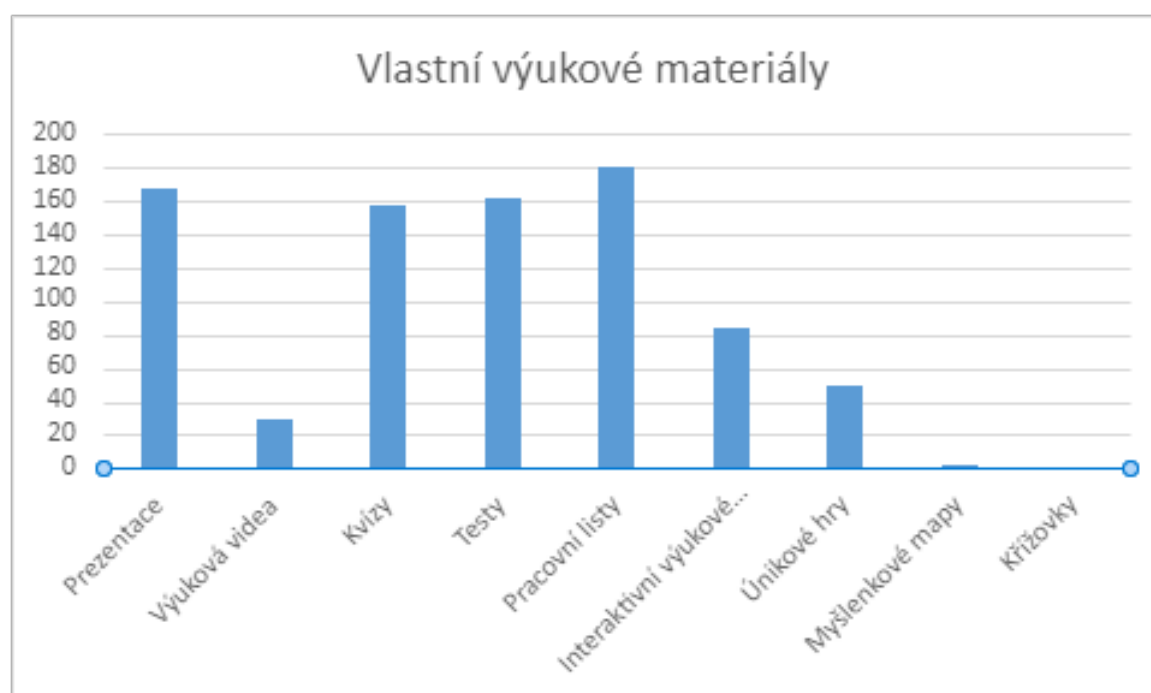
Tato položka nám **potvrzuje hypotézu č. 2.** 97 % dotazovaných učitelů předmětu český jazyk a literatura si vytváří vlastní výukové materiály vhodné pro distanční výuku. Tato odpověď se dala očekávat, jelikož pedagogové tak mohou reagovat na potřeby konkrétních žáků a učiva. Také jsme předpokládali, že učitelé nejsou vždy spokojeni s kvalitou výukových materiálů, které jsou většinou zdarma dostupné na internetu (např. digitální učební materiály na Metodickém portálu RVP).

	ano	ne
Výsledek	97,4 %	2,6 %

Tabulka 2: Tvorba vlastních výukových materiálů

Vyhodnocení položky č. 17 Tvorba vlastních výukových materiálů

Jak můžeme vidět u předchozí položky, z celkového počtu 195 respondentů vytvářelo své vlastní výukové materiály 97,4 % pedagogů. Nejoblíbenějšími jsou pracovní listy, prezentace, testy a kvízy. Méně často vytvářeli interaktivní výukové materiály, únikové hry, výuková videa, výjimečně pak myšlenkové mapy. Křížovky nevytvářel žádný z respondentů.

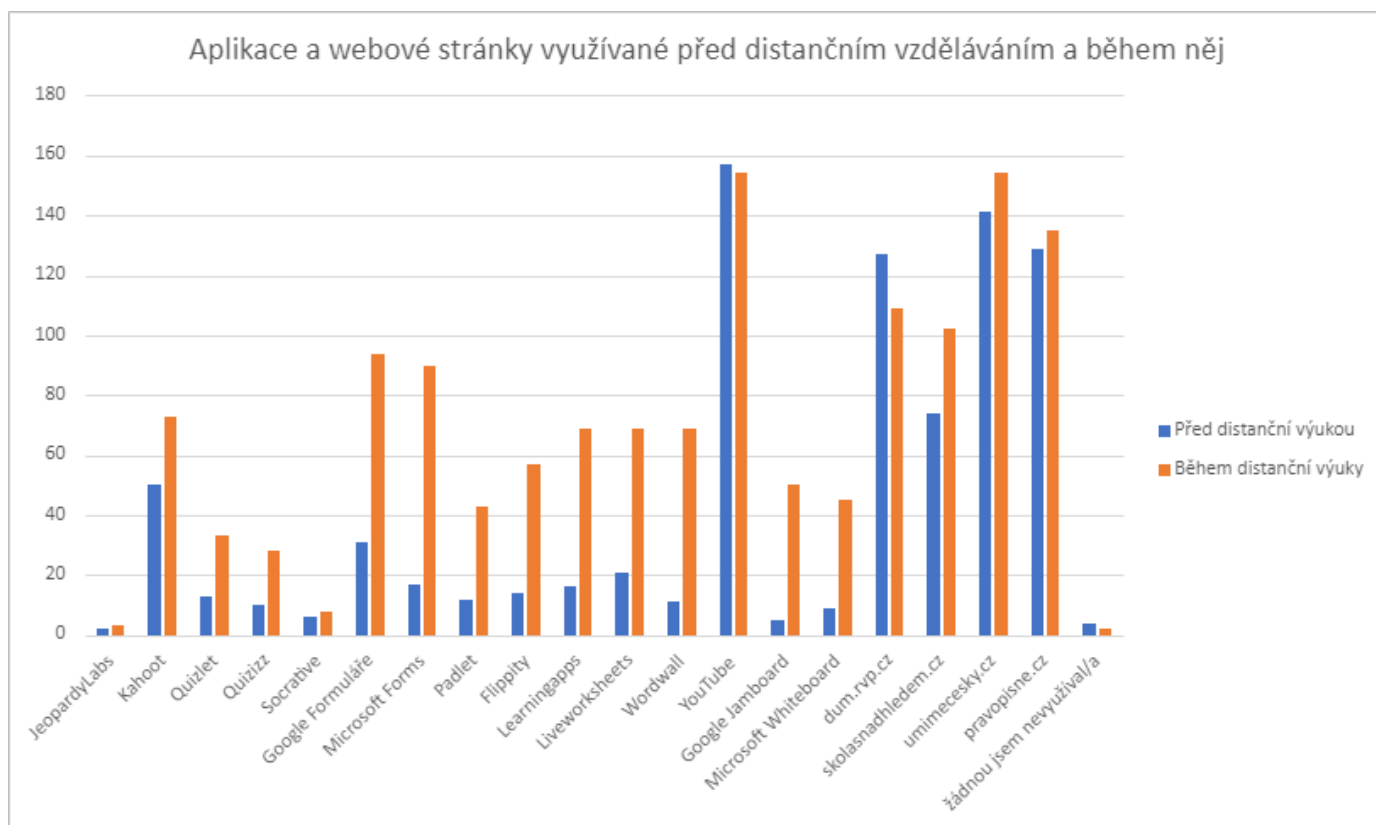


Graf 13: Vlastní výukové materiály

Vyhodnocení položek č. 18 a č. 19 Využívané aplikace a webové stránky před distanční výukou a během distanční výuky

Tyto dvě položky nám potvrzují hypotézu č. 2. Využívání digitálních nástrojů, aplikací a webových stránek ve výuce ČJL se totiž během distanční výuky výrazně rozšířilo. Kromě serveru YouTube a portálu dum.rvp.cz, u kterých je pokles využívání zcela zanedbatelný, došlo u ostatních aplikací a webových stránek k výraznému nárůstu jejich využití za účely vzdělávání. V grafu si můžeme všimnout, že aplikace vyžívané ještě před distanční výukou netratily na oblíbenosti, naopak se počet jejich uživatelů ještě rozšířil. Mezi pedagogy oblíbené nástroje, aplikace a webové stránky se zařadily i ty dosud ne zcela známé.

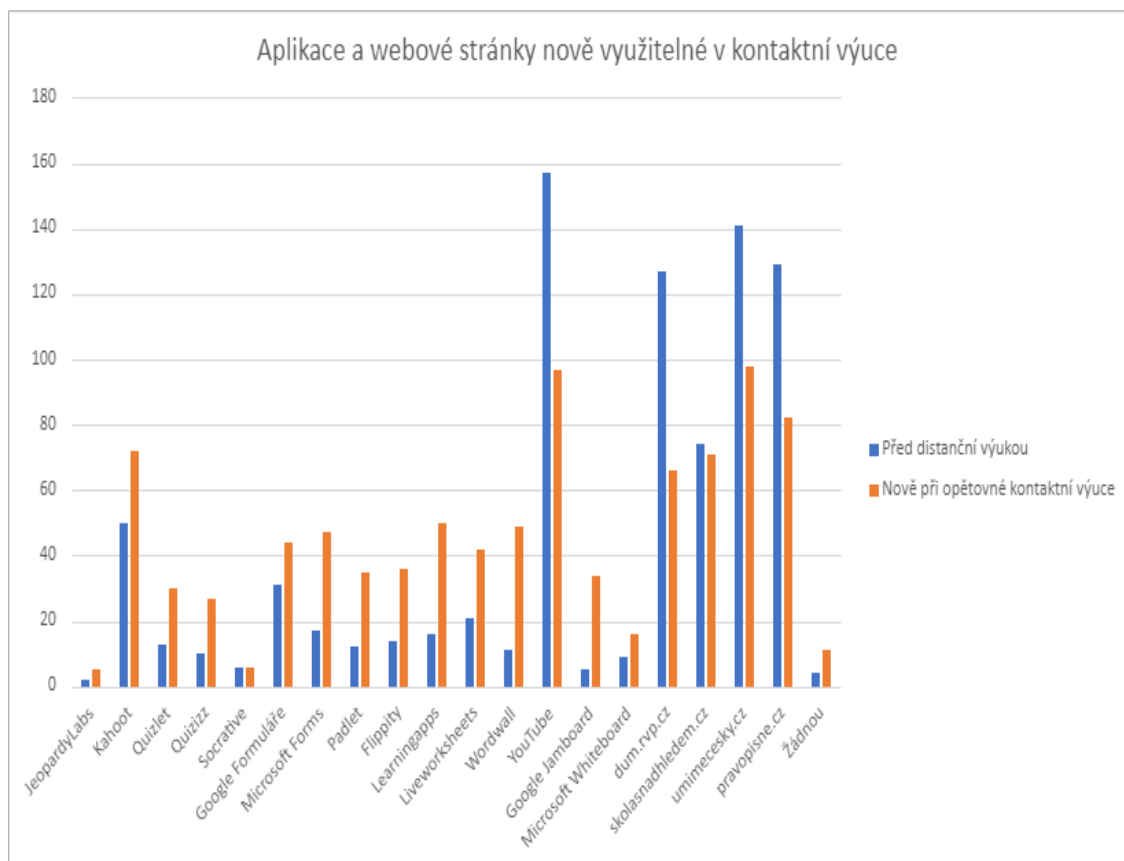
Někteří z respondentů uváděli ještě další aplikace a webové stránky, které nebyly v nabídce možných variant odpovědí. Jelikož se objevily vždy pouze jednou, nezahrnuli jsme je kvůli přehlednosti do grafického znázornění. Mezi tyto aplikace patří: drillandskill.com, mojecestina.cz, ucitelnice.cz, uciteleucitelum.cz, OrgPad, Desmos, Edpuzzle, Storyboard, Alfbook, igestina.cz, vetnecleny.cz, skolaposkole.cz, Bookwidgets, wizer.me, kdeseucit.cz.



Graf 14: Aplikace a webové stránky využívané před distančním vzděláváním a během něj

Vyhodnocení položky č. 20 Aplikace a webové stránky nově využitelné po přechodu zpět na kontaktní výuku

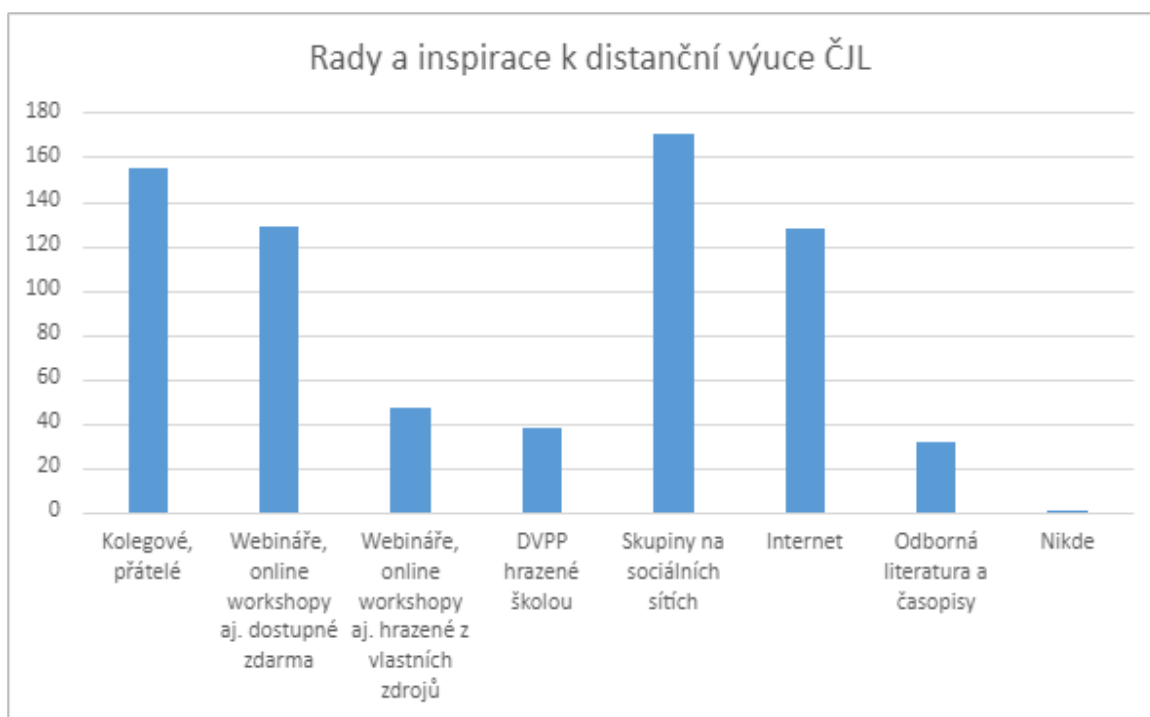
Jak můžeme v tomto grafu vidět, došlo k mírnému nárůstu uživatelů těch aplikací a nástrojů, které ještě před distanční výukou příliš rozšířeny nebyly. Vzhledem k tomu, že došlo pouze k mírnému nárůstu respondentů, kteří žádnou aplikaci během kontaktní výuky využívat nebudou, domníváme se, že učitelé upouští od velmi známých a často využívaných aplikací a raději by využívali aplikace nové, které je během online výuky zaujaly.



Graf 15: Aplikace a webové stránky nově využitelné v kontaktní výuce

Vyhodnocení položky č. 21 Rady a inspirace, jak realizovat distanční výuku, případně ji zefektivnit

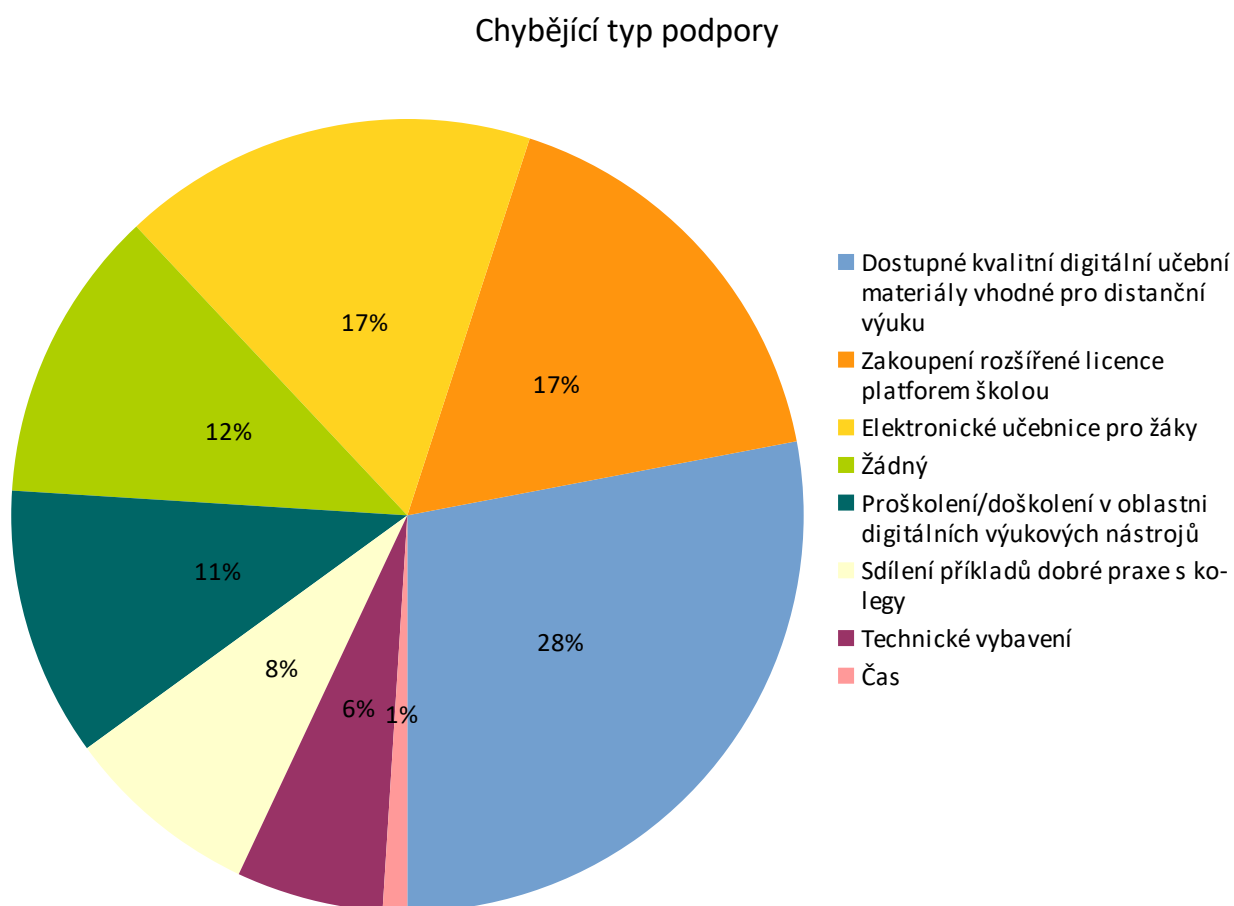
Položka č. 21 zjišťovala, odkud respondenti čerpají inspiraci, jak realizovat distanční výuku a případně ji zefektivnit. Z výsledků vyplývá, že učitelé nejčastěji čerpali z profesních skupin na sociálních sítích, poté od kolegů a přátel, z webinářů realizovaných online, které jsou zdarma, dále z webinářů hrazených z vlastních zdrojů, z DVPP hrazeným školou a nejméně z odborné literatury a periodik. Jelikož jsme se dotazovali převážně učitelů aktivních na sociálních sítích, tento výsledek jsme očekávali.



Graf 16: Rady a inspirace k distanční výuce ČJL

Vyhodnocení položky č. 22 Chybějící typ podpory při distanční výuce

Odpovědi na tuto otázku nám **potvrzují hypotézu č. 3**. Pouze 12 % respondentů nechybí žádný typ podpory při distanční výuce. Ostatní alespoň některý typ podpory postrádají. 28 % pedagogů chybí dostupné kvalitní výukové materiály, které by byly vhodné pro distanční výuku. 17 % respondentů postrádá rozšířené licence výukových platforem či aplikací a elektronické učebnice pro žáky. 17 % chybí proškolení v oblasti digitálních nástrojů, 6 % technické vybavení a 1 % čas.

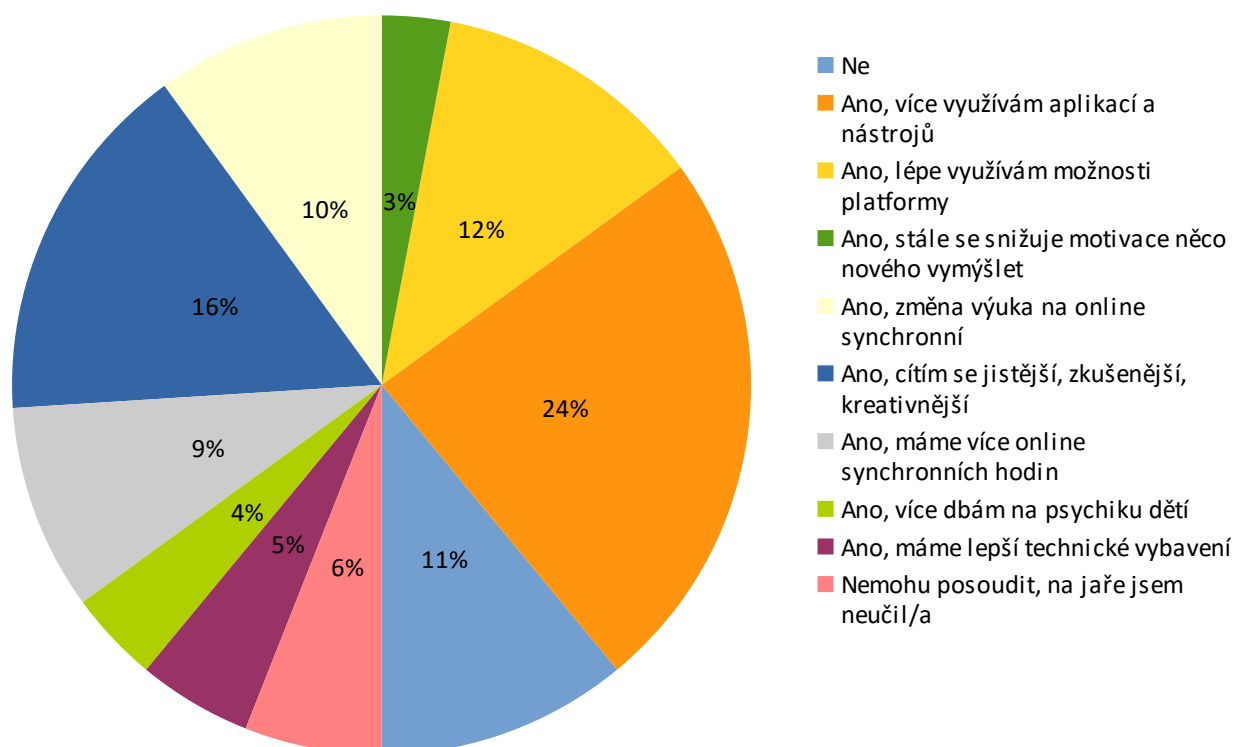


Graf 17: Chybějící typ podpory

Vyhodnocení položky č. 23 Proměna způsobu vedení distanční výuky ČJL ve školním roce 2020/2021 oproti školnímu roku 2019/2020 (jaro)

Tato položka zjišťuje, zda a jakým způsobem se proměnil způsob vedení výuky předmětu ČJL ve školním roce 2020/2021 oproti první vlně epidemie, která vedla k uzavření škol na jaře školního roku 2019/2020. U 11 % respondentů se způsob vedení výuky neproměnil vůbec a 6 % respondentů nemohlo tuto otázku posoudit, jelikož vyučují až od školního roku 2020/2021. Ostatní respondenti (83 %) způsob realizace výuky nějakým způsobem proměnili. 24 % pedagogů využívá více aplikací a digitálních nástrojů vhodných pro distanční výuku, 16 % se cítí jistější, zkušenější, a tedy i kreativnější při práci s těmito nástroji, 12 % lépe využívá možnosti používané výukové platformy. 10 % učitelů odpovědělo, že přešli z offline nebo online asynchronní výuky na výuku online synchronní, u 9 % se zvýšil počet online synchronních hodin. U 5 % respondentů se zlepšilo technické vybavení, 4 % dbají více na psychiku dětí a 3 % hodnotí změnu negativně, jelikož u nich dochází k poklesu motivace vymýšlet a využívat nové aktivity, metody, formy práce aj.

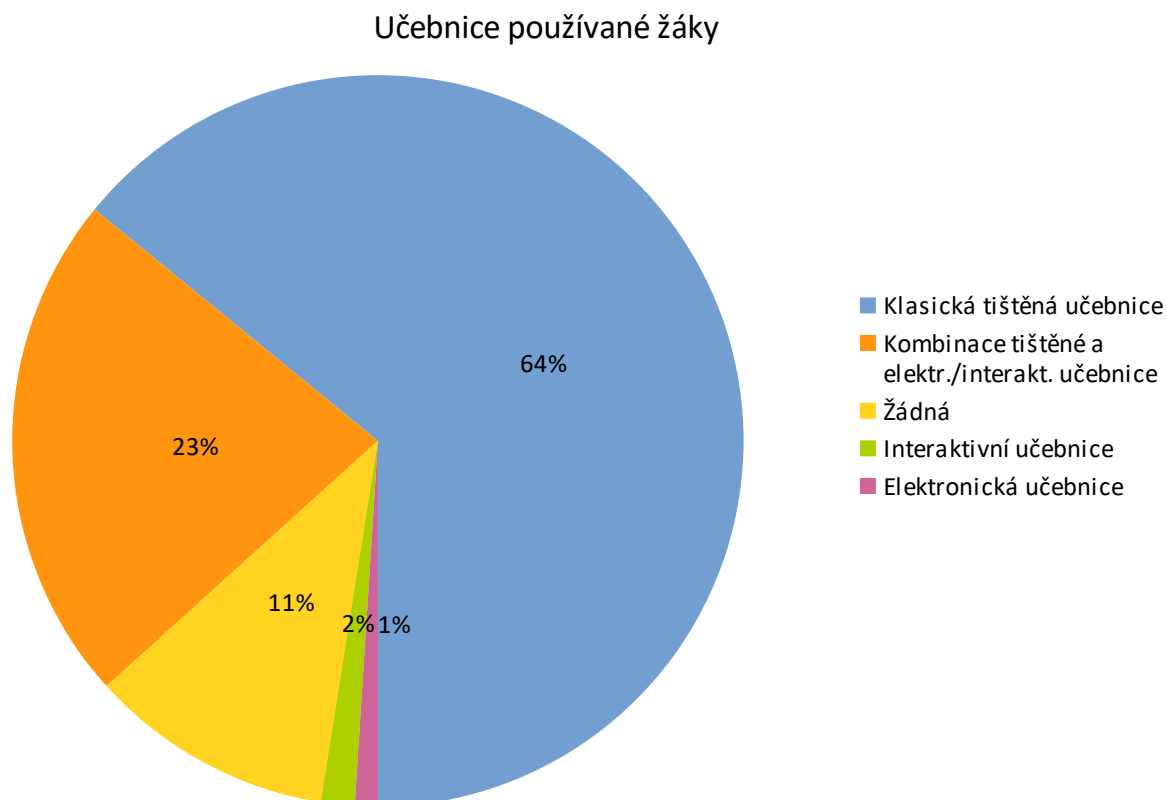
Proměna způsobu výuky ČJL ve šk. roce 20/21 oproti 19/20



Graf 18: Proměna způsobu výuky ČJL ve školním roce 20/21 oproti 19/20

Vyhodnocení položky č. 24 Používané učebnice žáky

Tato položka se zaměřuje na to, s jakými učebnicemi žáci během distanční výuky pracují. 64 % pedagogů uvedlo, že žáci pracují s klasickou tištěnou učebnicí. 23 % respondentů uvedlo kombinaci tištěné učebnice s elektronickou či interaktivní učebnicí, podle 11 % dotazovaných žáci během distanční výuky nepracují s žádnými učebnicemi, ojedinelé pak používají pouze interaktivní učebnici nebo elektronickou učebnici.



Graf 19: Učebnice používané žáky

4.5 Závěrečná sumarizace odpovědí z dotazníku

Nyní se pokusíme shrnout, co výše uvedená data vypovídají o podobě distančního vzdělávání českého jazyka a literatury na našich základních školách. Je třeba zmínit, že výsledky dat potvrdily, že naše školství je ve velké míře homogenní. Jednotlivé odpovědi se totiž zpravidla příliš nelišily, ať už jsme zohlednili věk respondenta, délku jeho praxe či například region, ve kterém působí. Pokud se zaměříme na věk respondentů, nabízí se typické klišé, že mladší pedagogové jsou zpravidla aktivnější a v oblasti digitální gramotnosti zdatnější, zatímco starší jsou zpravidla konzervativnější. Pokud však nahlédneme do výsledků dotazníkového šetření, musíme konstatovat, že tomu tak není. Portfolio nástrojů i metod pro distanční výuku bylo zcela srovnatelné u všech věkových kategorií. Důvodem bude pravděpodobně právě vzorek respondentů, jenž byl získán prostřednictvím profesních skupin pedagogů na sociálních sítích, kde se vyskytují především aktivní, angažovaní a inspirativní učitelé, a to různého věku.

Data získaná výzkumem ukázala, že nejpoužívanějšími platformami pro komunikaci pedagogů se žáky a pro zadávání práce byly Microsoft Teams a Google Classroom, což není žádným překvapením. Jak zmiňujeme v kapitole 2.4 *Videokonference a instantní messenger*, tyto dvě platformy jsou nejvyužívanější nejen ve školství, ale i v dalších oblastech jako například firemní videokonference apod. Jejich oblíbenost plyne především z jednoduchosti ovládání a množství poskytovaných funkcí.

Co se týče proškolení učitelů a jejich technického vybavení, většina respondentů uvádí, že jim vše poskytla škola. Celých 27 % respondentů se však neúčastnilo žádného proškolení k práci s platformami, což považujeme za poměrně znepokojující výsledek. Nabízí se zde otázka, zda v těchto případech mohla být výuka bez řádného proškolení pedagogů dostatečně efektivní.

Výuka je realizována většinou pedagogů kombinací online synchronního a online asynchronního vyučování. Tento výsledek koresponduje s doporučeními MŠMT, které apeluje na to, aby neprobíhaly všechny vyučovací hodiny pouze online synchronně nebo online asynchronně. Podíváme-li se však na frekvenci online synchronních hodin, dojdeme k závěru, že jsou žáci velmi přetěžovaní. Většina respondentů uvedla, že online synchronní výuka probíhá třikrát či vícekrát týdně. Pokud přičteme ještě online asynchronní hodiny, které tedy podle výsledků výzkumu učitelé s online synchronní výukou kombinují, musíme konstatovat, že u českého jazyka a literatury dochází k mechanickému překlápění rozvrhu do online výuky, což je v rozporu s doporučeními MŠMT.

Organizační formy výuky a výukové metody se oproti kontaktní výuce zásadně proměnily. Během distanční výuky nebylo možné pořádat exkurze, různé přednášky či besedy, práce ve dvojicích byla z hlediska technické stránky velmi náročná, a proto od ní také mnoho učitelů upustilo. Z organizačních forem výuky dominovala frontální výuka a samostatná práce žáků.

Bohužel ani tento výsledek nekoresponduje s doporučeními MŠMT a ČŠI, aby pedagogové využívali prvky týmové práce, projektové výuky či vrstevnického učení. Mezi výukovými metodami stály v popředí především práce s textem, metody monologické a metody dialogické. Velký propad oproti kontaktní výuce jsme zaznamenali u aktivizujících metod. Vzhledem k tomu, že podle MŠMT a ČŠI by měli pedagogové dbát na aktivní zapojení žáků do edukačního procesu, nás tento výsledek překvapil.

Jak se dalo předpokládat, během distančního vzdělávání nebylo možné využít přípravy a materiály vytvořené pro kontaktní výuku. Aby byla online výuka efektivní, bylo potřeba připravit nové didaktické materiály a pomůcky, což potvrdila naprostá většina respondentů. Nejvíce pedagogové vytvářeli pracovní listy, prezentace, testy a kvízy, dále pak interaktivní výukové materiály, výuková videa a únikové hry. Téměř vůbec nebo vůbec učitelé nevytvářeli myšlenkové mapy a křížovky. Tyto výsledky potvrzují i data získaná dotazníkovou položkou č. 19. Respondenti využívali během distanční výuky aplikace a webové stránky, jež velmi často slouží k jednodušší tvorbě právě prezentací, pracovních listů, kvízů, testů a dalších interaktivních výukových materiálů. Porovnáme-li využívání aplikací a webových stránek před distanční výukou a během ní, můžeme si všimnout výrazného nárůstu uživatelů jednotlivých aplikací. Poměrně překvapivý je výsledek položky č. 20. O mnoho nástrojů, které respondenti využívali ještě před distanční výukou, ztratil zájem poměrně velký počet uživatelů. Větší oblibě se však mohou těšit aplikace a webové stránky, které dosud známé nebyly, avšak svými funkcemi pedagogy zaujaly.

Jako největší zdroje inspirace a metodiky pro distanční výuku uváděli respondenti našeho šetření profesní skupiny na sociálních sítích, což se dalo předpokládat vzhledem k výzkumnému vzorku získanému především na sociálních sítích. Na druhém místě stojí kolegové a přátelé. Toto zjištění je rovněž poměrně předvídatelné, navíc může predikovat žádoucí stav, že žáci budou pracovat v alespoň relativně sjednoceném edukačním prostředí. Sdílení příkladů dobré praxe a spolupráce s kolegy může navíc rychleji odhalit nedostatky distanční výuky a nalézt jejich řešení. Důležitým zdrojem inspirace byl také pro většinu respondentů internet či webináře a workshopy přístupné zdarma.

I přesto, že se způsob vedení distanční výuky neustále proměňuje různými způsoby (viz položka č. 23), většině respondentů stále chybí některý typ podpory. Nejvíce učitelé postrádají dostupné digitální kvalitní učební materiály, které by byly vhodné pro distanční výuku. Ty by mohly pedagogům velmi usnadnit práci a ušetřit spoustu času, avšak vzhledem k tomu, že je tato situace zcela nová, takové materiály k dispozici bohužel téměř nejsou. Respondentům tedy často nezbývalo nic jiného, než si vytvářet materiály vlastní nebo pracovat s učebnicí. Data šetření u položky č. 24 ukazují, že většina pedagogů používala především tištěné učebnice. Tento výsledek však zdůvodňujeme tím, že elektronické či interaktivní učebnice neměli k dispozici.

4.6 Vyhodnocení výzkumné otázky a hypotéz

Výzkumná otázka

1. Jak distanční výuka ovlivnila výuku český jazyk a literatura?

Výuka českého jazyka a literatury se proměnila kvůli distanční výuce hned v několika směrech. Pro jednodušší vyhodnocení jsme vytvořili 7 kategorií, ve kterých budeme jednotlivé proměny hodnotit. K zodpovězení výzkumné otázky nám slouží odpovědi položek č. 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23 a 24.

Kategorie jsou následující:

- 1) Proměna ve využití forem a metod výuky
- 2) Proměna ve využití digitálních nástrojů
- 3) Proměna ve využívání učebnic
- 4) Frekvence synchronní výuky
- 5) Komunikace s žáky
- 6) Vytváření výukových materiálů
- 7) Proměna výuky ČJL během distanční výuky

Jak můžeme vidět v následujícím vyhodnocení hypotéz 1 a 2, proměna ve využití forem a metod výuky i ve využití digitálních nástrojů je statisticky významná. Položkou č. 20 jsme se však ještě dotazovali na možné využití digitálních nástrojů v opětovné kontaktní výuce. Zde také můžeme zaznamenat výraznou změnu ve využívání digitálních nástrojů oproti kontaktní výuce ještě před epidemií Covid-19. K propadu došlo především u aplikací a webových stránek, které využívala většina pedagogů ještě před distanční výukou. Tento propad však kompenzuje mírný nárůst u ostatních aplikací, které tito učitelé pravděpodobně objevili až během distanční výuky.

Ve využívání učebnic nedošlo k téměř žádné změně. Předpokládali jsme, že před distanční výukou využívali žáci v hodině především tištěnou učebnici nebo kombinaci tištěné a elektronické učebnice. Tento výsledek je stejný i během distanční výuky, tudíž musíme konstatovat, že k proměně ve využívání učebnic nedošlo.

U položky č. 11 odpovědělo 71 % respondentů, že vyučovalo ČJL synchronně třikrát či vícekrát týdně. V klasické kontaktní výuce probíhá synchronní výuka častěji, ale zde musíme brát ohled také na asynchronní výuku, kterou učitelé dle výsledků položky č. 10 se synchronní výukou

kombinují. V kontaktní výuce již asynchronní výuka neprobíhá. Podle RVP je minimální časová dotace pro český jazyk a literaturu 15 hodin týdně pro celý druhý stupeň základní školy, tj. 4 hodiny týdně ve třech ročnících a 3 hodiny týdně v jednom ročníku. Školy však mohou žádat o disponibilní dotace, díky kterým mohou hodiny ČJL navýšit (k tomu ve většině případů u ČJL dochází). U této kategorie můžeme konstatovat, že většina respondentů dodržuje minimální počet hodin ČJL stanovených v RVP ZV, případné chybějící hodiny se nahradily hodinami asynchronními.

Komunikace s žáky probíhala podle výsledků položky č. 7 u 81 % pomocí Microsoft Teams nebo Google Classroom. Pouhých 13,3 % využívalo během distanční výuky školní informační systém a jen 3 % komunikovala pomocí e-mailu. V tomto případě byla tedy distanční výuka ČJL velmi ovlivněna, jelikož se během kontaktní výuky platformy jako Microsoft Teams nebo Google Classroom vůbec nepoužívaly, lépe řečeno to nebylo potřeba. V kontaktní výuce se více využíval e-mail či školní informační systémy.

Podle očekávání si učitelé museli pro distanční vzdělávání vytvářet nové výukové materiály. Celých 97,4 % respondentů tedy odpovědělo, že si výukové materiály vytvářelo. Stejně jako pro výuku kontaktní si učitelé nejčastěji vytvářeli prezentace, pracovní listy a testy. Častěji si vytvářeli kvízy, interaktivní výukové materiály či únikové hry. Křížovky naopak zcela vymizely.

K různým proměnám nedocházelo však jen při porovnání kontaktní a distanční výuky, ale také během distanční výuky samotné. V položce č. 23 jsme se konkrétně ptali na proměnu výuky během 2. pololetí školního roku 2019/2020 a školního roku 2020/2021. U pouhých 11 % respondentů k žádné proměně nedošlo. U ostatních však došlo k několika proměnám, jako například využívání více digitálních nástrojů (viz hypotéza 1), vyučování více online synchronně, lepší technické vybavení nebo lepší využívání možností platform.

Hypotézy

H1: Metody a formy práce používané v distanční výuce se oproti metodám a formám práce využívaným v kontaktní výuce proměnily.

Učitelé vybírali metody a formy práce, které používali před distanční výukou a následně během ní. V grafech č. 17 a 18 můžeme vidět, jak jejich využití proměnilo. Nyní ověříme, zda je tento rozdíl statisticky významný.

Můžeme formulovat následující statistickou a nulovou hypotézu.

H₀: Metody a formy práce používané v distanční a kontaktní výuce zůstaly stejné.

H_A: Metody a formy práce používané v distanční a kontaktní výuce se proměnily.

K ověření statistické významnosti použijeme test dobré shody chí-kvadrát. Test významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,01$.

Test významnosti provedeme pro každou metodu a formu práce zvlášť, abychom mohli určit, zda je tedy tato proměna statisticky významná. V tabulkách níže vidíme pozorovanou četnost P, tedy stav během distanční výuky, a očekávanou četnost O, tedy stav před distanční výukou.

Organizační formy výuky

Frontální výuka	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	179	178	1	1	0.005617978
Učitelé, kteří ji nevyužívali	16	17	-1	1	0.058823529
	Σ 195	Σ 195			0.064441507

Tabulka 3: H1 test dobré shody chí-kvadrát, frontální výuka

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 0.064441507$.

Tabulka četností má v tomto případě $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro frontální výuku nižší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky nevýznamná. Proměnu ve využívání frontální výuky jsme spíše neočekávali, jelikož je tato forma v kontaktní výuce velmi populární a ve výuce distanční je nejjednodušeji realizovatelná.

Práce ve dvojicích	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	37	141	-104	10816	76.70921986
Učitelé, kteří ji nevyužívali	158	54	104	10816	200.2962963
	Σ 195	Σ 195			277.0055162

Tabulka 4: H1 test dobré shody chí-kvadrát, práce ve dvojicích

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 277.0055162$.

Tabulka četností má v tomto případě také $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro práci ve dvojicích vyšší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky významná. Tuto proměnu jsme spíše očekávali, jelikož je velmi technicky náročné zorganizovat práci ve dvojicích. Proto ustoupila tato organizační forma výuky do pozadí.

Skupinová práce	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	72	155	-83	6889	44.44516129
Učitelé, kteří ji nevyužívali	123	40	83	6889	172.225
	Σ 195	Σ 195			216.6701613

Tabulka 5: H1 test dobré shody chí-kvadrát, skupinová práce

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 216.6701613$.

Tabulka četností má v tomto případě také $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. I zde můžeme vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro skupinovou práci vyšší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky významná. Skupinová práce je z hlediska techniky snáze realizovatelná než práce ve dvojicích, ale přesto ji poměrně mnoho učitelů do výuky nezařazuje. Důvodem mohou být časové ztráty při rozdělování žáků a přechodu z hlavní místnosti do dílčích.

Samostatná práce žáků	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	185	183	2	4	0.021857923
Učitelé, kteří ji nevyužívali	10	12	-2	4	0.333333333
	Σ 195	Σ 195			0.355191257

Tabulka 6: H1 test dobré shody chí-kvadrát, samostatná práce žáků

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 0.355191257$.

Tabulka četností má v tomto případě $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro samostatnou práci žáků nižší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky nevýznamná. Vzhledem k tomu, že online výuka probíhá převážně kombinací synchronní a asynchronní výuky, dalo se předpokládat, že samostatná práce žáků bude jednou z nejvyužívanějších forem výuky. Jak můžeme vidět, velmi populární je však i při výuce kontaktní.

Exkurze	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	0	75	-75	5625	75
Učitelé, kteří ji nevyužívali	195	120	75	5625	46.875
	Σ 195	Σ 195			121.875

Tabulka 7: H1 test dobré shody chí-kvadrát, exkurze

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 121.875$.

Tabulka četností má v tomto případě také $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. I zde můžeme vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro skupinovou práci vyšší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky významná. Tento výsledek se dal zcela očekávat, a to z důvodu protiepidemických opatření, která nedovolovala žádné exkurze či jiné hromadné akce.

Metody výuky

Aktivizující metody	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	87	139	-52	2704	19.45323741
Učitelé, kteří ji nevyužívali	108	56	52	2704	48.28571429
	Σ 195	Σ 195			67.7389517

Tabulka 8: H1 test dobré shody chí-kvadrát, aktivizující metody

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 67.7389517$.

Tabulka četností má v tomto případě také $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. I zde můžeme vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro aktivizující metody vyšší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky významná. Vzhledem k tomu, že MŠMT apeluje především na to, aby byli žáci aktivní, je úpadek aktivizujících metod překvapujícím výsledkem (v negativním smyslu).

Slovní metody monologické	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	173	162	11	121	0.74691358
Učitelé, kteří ji nevyužívali	22	33	-11	121	3.666666667
	Σ 195	Σ 195			4.413580247

Tabulka 9: H1 test dobré shody chí-kvadrát, slovní metody monologické

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 4.413580247$.

Tabulka četností má v tomto případě $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro samostatnou práci žáků nižší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky nevýznamná.

Slovní metody dialogické	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	132	157	-25	625	3.98089172
Učitelé, kteří ji nevyužívali	63	38	25	625	16.44736842
	Σ 195	Σ 195			20.42826014

Tabulka 10: H1 test dobré shody chí-kvadrát, slovní metody dialogické

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 20.42826014$.

Tabulka četností má v tomto případě také $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. I zde můžeme vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro aktivizující metody vyšší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky významná. U metody slovní dialogické došlo k poklesu uživatelů během distanční výuky. Tento výsledek jsme spíše neočekávali, jelikož rozhovor s žáky či jejich podněcování k diskuzi považujeme ve výuce za velmi důležité.

Práce s textem	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	183	188	-5	25	0.132978723
Učitelé, kteří ji nevyužívali	12	7	5	25	3.571428571
	Σ 195	Σ 195			3.704407295

Tabulka 11: H1 test dobré shody chí-kvadrát, práce s textem

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 3.704407295$.

Tabulka četností má v tomto případě $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro samostatnou práci žáků nižší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky nevýznamná.

Projekce	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	110	128	-18	324	2.53125
Učitelé, kteří ji nevyužívali	85	67	18	324	4.835820896
	Σ 195	Σ 195			7.367070896

Tabulka 12: H1 test dobré shody chí-kvadrát, projekce

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 7.367070896$.

Tabulka četností má v tomto případě také $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. I zde můžeme vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro aktivizující metody vyšší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky významná. Tento výsledek jsme spíše očekávali. Učitelé se během distanční výuky soustředili především na předávání a vysvětlování nových informací. Film či výukové video si mohou pustit žáci po výuce sami.

Názorně-demonstrační metody	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	98	107	-9	81	0.757009346
Učitelé, kteří ji nevyužívali	97	88	9	81	0.920454545
	Σ 195	Σ 195			1.677463891

Tabulka 13: H1 test dobré shody chí-kvadrát, názorně-demonstrační metody

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 1.677463891$.

Tabulka četností má v tomto případě $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro samostatnou práci žáků nižší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky nevýznamná.

Metody programu RWCT	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	53	74	-21	441	5.959459459
Učitelé, kteří ji nevyužívali	142	121	21	441	3.644628099
	Σ 195	Σ 195			9.604087559

Tabulka 14: H1 test dobré shody chí-kvadrát, metody programu RWCT

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 9.604087559$.

Tabulka četností má v tomto případě také $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. I zde můžeme vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro aktivizující metody vyšší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky významná. Tento výsledek nás velmi překvapil, jelikož metody programu RWCT lze velmi dobře využívat i během distanční výuky.

Komplexní metody	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
Učitelé, kteří ji využívali	25	51	-26	676	13.25490196
Učitelé, kteří ji nevyužívali	170	144	26	676	4.694444444
	Σ 195	Σ 195			17.94934641

Tabulka 15: H1 test dobré shody chí-kvadrát, komplexní metody

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 17.94934641$.

Tabulka četností má v tomto případě také $2 - 1 = 1$ stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(1) = 6,635$. I zde můžeme vidět, že vypočítaná hodnota testového kritéria je pro aktivizující metody vyšší než hodnota kritická, proto je tato změna statisticky významná. Komplexní metody, jako je například projektová výuka, nebyly mezi respondenty zcela rozšířeny ani během kontaktní výuky. Velký propad během výuky distanční se však dal očekávat, jelikož je lze po technické stránce jen velmi těžko realizovat.

Podíváme-li se na výsledky testů dobré shody chí-kvadrát zaměřený na metody a formy výuky, zjistíme, že organizační formy výuky se ve třech případech statisticky významně změnily a ve dvou jsou tyto proměny statisticky zcela bezvýznamné. U výukových metod se významně proměnilo 5 metod a 3 prodělaly pouze minimální, tedy bezvýznamnou, změnu. Vzhledem k tomu, že se významně proměnila většina zkoumaných organizačních forem a výukových metod, můžeme konstatovat, že tato hypotéza **byla potvrzena**.

H2: Spektrum digitálních nástrojů, které učitelé ČJL využívají ve výuce, se rozšířilo.

Učitelé vybírali digitální nástroje, které používali před distanční výukou a následně během ní. V grafu č. 20 vidíme porovnání výsledků, tedy jak se jejich množství a míra využití proměnily. Nyní ověříme, zda je tento rozdíl statisticky významný.

Můžeme formulovat následující statistickou a nulovou hypotézu.

H_0 : Spektrum digitálních nástrojů zůstalo stejné.

H_A : Spektrum digitálních nástrojů se během distanční výuky rozšířilo.

K ověření statistické významnosti použijeme test dobré shody chí-kvadrát. Test významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,01$.

Počet používaných digitálních nástrojů	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
0-3 nástrojů	25	63	-38	1444	22.92063492
4-7 nástrojů	75	113	-38	1444	12.77876106
8-11 nástrojů	69	14	55	3025	216.0714286
11-16 nástrojů	26	5	21	441	88.2
	Σ 195	Σ 195			339.9708246

Tabulka 16: H2 test dobré shody chí-kvadrát

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2 = 339.9708246$.

Tabulka četností má v tomto případě $4 - 1 = 3$ stupně volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,01 je $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, proto musíme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout

hypotézu alternativní. Spektrum digitálních nástrojů se během distanční výuky rozšířilo.

Tato hypotéza **byla potvrzena**.

H3: I přes proškolení chyběly učitelům ČJL některé typy podpory.

Učitelé měli možnost vybrat různé typy podpory, které považovali během distanční výuky za nedostačující. V grafu č. 23 vidíme, že většině učitelů (88 %) chyběl některý z druhů podpory. Pouhým 12 % respondentů nechyběla žádná podpora. Již podle procent vidíme, že tento rozdíl je významný a že je tedy tato **hypotéza potvrzena**. Pro lepší orientaci v problematice jsme se ještě zaměřili na jednotlivé věkové kategorie a zjišťovali jsme, zda existuje spojitost mezi věkem a chybějící podporou. Podle odpovědí respondentů můžeme konstatovat, že ze všech věkových skupin chyběla podpora nejméně pedagogům z věkové skupiny 31-40 let. Tento výsledek se dal očekávat, jelikož jsou to učitelé relativně mladí, ale již s dostatečnou pedagogickou praxí.

5 Modelové přípravy pro online výuku českého jazyka a literatury

V této části diplomové práce předložíme vlastní modelové přípravy pro distanční výuku českého jazyka a literatury, jež doplníme o reflexi průběhu vyučovacích hodin., které jsme s jejich využitím realizovali. Naším cílem je v praxi vyzkoušet nejen různé online aplikace a digitální výukové nástroje, ale také dokázat, že i distanční výuku je možné plánovat a vést v souladu s komunikačním přístupem k předmětu ČJL a s důrazem na aktivizaci a aktivitu žáků.

Tvorbu příprav jsme konzultovali s pedagožkou ze Základní školy T. G. Masaryka v Hodkovicích nad Mohelkou, v jejíž třídě byly následně naplánované hodiny realizovány. Přípravy jsme zpracovali pro žáky šestého ročníku, kde se předmět ČJL vyučuje tři hodiny týdně synchronně a dvě hodiny asynchronně. Tři synchronní hodiny jsou věnovány pouze mluvnici, jedna asynchronní poté slohu a jedna literatuře. Po domluvě jsme však vytvořili a realizovali tři synchronní hodiny mluvnice a také jednu synchronní hodinu literární výchovy. Tématem všech hodin mluvnice byla zájmena. Jelikož se jednalo o nové učivo, šlo především o uvedení žáků do problematiky slovního druhu zájmena, představení jejich druhů a zopakování skloňování zájmena „já“.

Základní škola T. G. Masaryka v Hodkovicích nad Mohelkou v době distanční výuky využívá platformu Microsoft Teams.

1. příprava

Téma: Zájmena – uvedení do tématu

Ročník: 6.

Časová dotace: 45 minut

Prostředí: online (Microsoft Teams)

Pomůcky: pracovní listy, cvičebnice Opakujeme češtinu v 6. ročníku (2.díl)

Vazba na RVP ZV z hlediska očekávaného výstupu a učiva:

a) Očekávaný výstup:

- žák správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci

b) Učivo

- tvarosloví – slovní druhy, mluvnické významy a tvary slov

Výchovně-vzdělávací cíle:

-žák s využitím vhodného textu vyvodí funkci zájmen

-žák rozlišuje funkce jednotlivých druhů zájmen ve vět

Plán výuky:

Úvod: přivítání, zdůvodnění změny vyučující, docházka **Časová dotace:** 5 minut

Žáky přivítám a krátce jim vysvětlím, proč hodinu vedu já a ne jejich paní učitelka. Následně si provedu kontrolu docházky, abych věděla, s jakými žáky mohu spolupracovat. Během toho mají žáci za úkol otevřít si dokument, který jsem vložila do složky Zadání v Microsoft Teams.

Motivace: shrnutí předchozí látky a představení nového tématu **Časová dotace:** 5 minut

Návodnými otázkami se žáky snažím dovést k tomu, co bude tématem dnešní hodiny a v rychlosti zopakovat látku hodin minulých. Dnes budeme probírat další slovní druh. Je to slovní druh, který je třetí v pořadí. Jaké dva slovní druhy jste už probírali? *Podstatná a přídavná jména.* Co vyjadřují podstatná a co přídavná jména? *Podstatná jména označují názvy osob, zvířat a věcí, ale také názvy vlastností či děje. Přídavná jména označují vlastnosti podstatných jmen a vztahy vlastnictví.* Jaký slovní druh tedy následuje po přídavných jménech? *Zájmena.* Co se vám vybaví, když se řekne zájmena? Jakou úlohu ve větě plní? Znáte nějaká zájmena?

Uvědomění: práce s textem **Časová dotace:** 25 minut

Žáci si otevřeli pracovní list (Pracovní list 1) s textem, který obsahuje poměrně velké množství zájmen různého druhu. Jelikož se žáci zájmenům na 2. stupni dosud systematicky nevěnovali, v textu jsme je ztučnili, aby je nemuseli hledat, ale mohli se soustředit čistě na vyvozování funkce zájmen. Žáci tedy dostali za úkol, aby si nejprve text v klidu přečetli a následně přemýšleli o tom, co zájmena „dělají ve větě“. Návodnými otázkami se je snažíme dovést k odpovědi. Popisují zájmena nějakou činností? Označují název nějaké věci či osoby? Vyjadřují místo, kde se něco odehrává? Co tedy zájmeno vyjadřuje? Jakou roli ve větě plní?

Zájmena tam stojí místo některých podstatných jmen. Stojí zde pouze místo jmen podstatných nebo ještě místo jiných? Ještě místo přídavných jmen. Společně si zapíšeme do sešitu nadpis Zájmena a jejich definici: Zájmena zastupují podstatná a přídavná jména nebo je blíže určují.

Žáci mají následně za úkol se ještě jednou podívat na všechna zájmena a zkusit je rozřadit do tabulky v pracovním listě podle jejich funkce. Předpokládáme, že si nebudou vědět zpočátku rady, proto se společně podíváme na první dvě věty, které zní: „**Já vám** dnes povím příběh o **svých** učitelích ve škole. **Oni** jsou totiž celkem zvláštní.“ Jako první vidíme ztučněné zájmeno „já“. Co vyjadřuje to zájmeno „já“? Kdo to asi je? *Je to nějaký kluk/dívka/vypravěč.* Takže zájmeno „já“ zastupuje nějakou konkrétní osobu. Zapište si tedy zájmeno já do prvního sloupečku tabulky. Jak jsme si právě řekli, zájmeno „já“ zastupuje konkrétní osobu. Jak by se taková zájmena mohla jmenovat, když zastupují osobu? *Osobní.* Napište si tedy tento název do modrého řádku u prvního sloupečku. Další zájmeno je „vám“. Kdo to může být? Komu to asi vypráví? Kdo to teď čte? *(Žáci pravděpodobně odpoví, že to teď čtete my).* Takže zájmeno „vám“ bude představovat toho, kdo text teď čte, tedy nějakého čtenáře. Má zájmeno stejnou funkci jako zájmeno „já“? Zastupuje tohle zájmeno také nějakou konkrétní osobu? *(Žáci odpoví, že ano, a zapíše si ho do stejného sloupečku jako zájmeno „já“, k osobním zájmenům).* Dalším zájmenem je „svých“. Zastupuje tohle zájmeno nějakou konkrétní osobu? *Ne.* Tak co to zájmeno vyjadřuje? Na jakou otázku je to odpověď? Na otázku koho? nebo čím? Takže co zájmeno vyjadřuje?

Že někomu něco patří. Tak si to napište do nového sloupečku. Jak by se taková zájmena mohla asi jmenovat? Když vyjadřují, že někomu něco patří? Napovím vám, že se jmenují stejně jako jeden druh přídavných jmen. „*Přivlastňovací*“. Zapište si tento název do modrého řádku u druhého sloupečku.

V druhé větě máme zájmeno „oni“. Co zastupuje zájmeno „oni“? Vyjadřuje to, že někomu něco patří? *Ne.* Tak koho toto zájmeno zastupuje? Kdo jsou oni? *Ti učitelé.* Takže to vyjadřuje nějaké konkrétní osoby? Stejně jako zájmeno já nebo vám? *Ano.* Takže si to napíšeme do stejného sloupečku, k osobním zájmenům. Takhle teď zkuste pokračovat dál v textu a za deset minut si to zkontrolujeme.

Kontrola: kontrola cvičení + výklad

Časová dotace: 10 minut

Nyní, než si cvičení detailně zkontrolujeme, by mě zajímalo, kolik sloupečků máte a podle čeho jste zájmena rozřadili. *(Žáci říkají své nápady).* Nyní si otevřete cvičebnice na straně 14. Na této straně máte vypsány všechny druhy zájmen, které jste teď samostatně

zkoušeli rozřadit podle funkce ve větě. Můžete si všimnout, že rozlišujeme sedm druhů zájmen – osobní, přivlastňovací, ukazovací, tázací, vztažná, neurčitá a záporná. Nyní si je společně přečteme a zapíšeme do vašich tabulek. Která všechna zájmena máte v prvním sloupečku společně se zájmeny „já“, „vám“, a „oni“? Těm se říká osobní zájmena, tak si to napište do modrého řádku tabulky. Která další zájmena máte společně se zájmenem „svých“? Těm se říká přivlastňovací zájmena. Pokud bude něco špatně, necháme žáky vyhledat zájmeno ve cvičebnici v přehledu všech druhů zájmen.

Všimněte si, že zájmena tázací a vztažná jsou úplně stejná. Jediné zájmeno, které je od sebe odlišuje, je u vztažných zájmeno „jenž“. Podíváte-li se na osobní zájmena, vidíte zde na konci zájmeno „se“, „si“. Tomuto zájmenu se říká zvrtné zájmeno a pojí se se slovesem (například sprchuji se, koupu se, беру si, půjčím si). Na to si dejte pozor, protože se v tom velmi často chybuje, považuje se za sloveso, ale je to zvrtné zájmeno. Vyjadřuje nám to opět osobu, protože mi to říká, že koupu sebe, sprchuji sebe, беру sobě, půjčím sobě), proto je to zájmeno osobní. Takovýmto slovesům se říká nepovinně zvrtné, které poznáte podle toho, že zvrtné zájmeno „se, si“ můžete nahradit (například sprchuji psa, koupu dítě,...). Naopak u sloves povinně zvrtných (například smát se, dívat se, stěžovat si) zvrtné zájmeno „se, si“ nahradit nemůžeme, tudíž nám ani nevyjadřuje osobu (nemohu říci smát sebe/sobě, dívat sebe/sobě,...).

Závěr: Co vám dělalo při práci s textem a rozřazování zájmen potíže? Která zájmena vám připadají nejtěžší a proč?

Pracovní list 1

Trestná výprava slečny Wstecklé

Já vám dnes povím příběh o **svých** učitelích ve škole. **Oni** jsou totiž celkem zvláštní. **Někteří** učitelé jsou pořád podráždění, jiní jsou neustále naštvaní. Dokonce jsou **takoví, kteří se** celý den zlobí.

Slečnu Wstecklou ale **nikdo** neviděl jinak než ZUŘIVOU.

Nemělo to **žádný** speciální důvod, ale pro jednou za **to** nemohli žáci. Slečna Wstecklá byla zástupkyní ředitelky v Nakrknuté střední, **co si kdo** pamatoval.

Celá léta žila ve stínu **někoho** jiného. **Někoho, kdo** měl nejvyšší postavení, **kdo** ne a ne odejít do důchodu. **Ten někdo** byla **naše** paní ředitelka, a **ta** vládla v **této** škole už skoro padesát let.

Pět desetiletí! Půl století! Bylo neslýchané, aby **tu** práci **někdo** vykonával tak dlouho. Ale **ona se** možná bála odejít, aby nezůstala **sama**.

Tento příběh začíná ve chvíli, kdy devětadevadesátileté paní Dobbové zbývalo jen pár dnů do oslavy **jejího** padesátého výročí ve funkci ředitelky Nakrknuté střední.

A Wstecklá byla VZTEKLÁ!

No **kdo** by nebyl? Jako zástupkyně ředitelky byla hned druhá po paní Dobbové. **Každý** zástupce sní o **tom**, že **se** jednoho dne stane ředitelem, jenže **tím se** může stát opravdu **kdokoli**. **Nic** není jisté. **Jaká** bude asi **naše** škola, až paní Dobbová odejde? Bude **to** pořád **ta moje** Nakrknutá střední?

Úkol: Rozděl zájmena do sloupečků podle toho, jakou mají funkci ve větě.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.

Reflexe hodiny:

Úvod do hodiny byl poněkud rozpačitý, žáci byli překvapeni, že je bude učit někdo jiný. Vzhledem k tomu, že jsem u těchto žáků vedla i svou souvislou praxi, bylo však jednodušší se hned začít věnovat naplánovanému učivu. Hned z počátku mě překvapilo, jak dlouho trvá administrace docházky. Některým žákům totiž nefunguje mikrofon, takže se nejprve čeká na rychlou odpověď, která nepříjde, následně se tedy musí hlídat chat, jestli se žák hlásí tam, anebo jestli úplně chybí, takže již v této části hodiny došlo ke zpoždění oproti plánovaným pěti minutám. I přesto, že je možné docházkovou listinu stáhnout, paní učitelka preferovala klasickou docházku, abychom zjistili, zda jsou žáci opravdu na hodině nebo jsou jen

připojení, ale nevnímají.

První hodina byla úvodem do problematiky zájmen. Žáci již zájmena probírali v 5. ročníku, ale vycházela jsem z předpokladu, že kvůli distančnímu vzdělávání na jaře předchozí školního roku nebudou mít učivo dostatečně upevněné.

Práci s textem a tabulkou předcházel krátký brainstorming, během něhož měli žáci sami odvodit, jaké téma pravděpodobně budeme probírat, což jim šlo velmi rychle. Další aktivitou byla vlastní práce s textem. Text byl zájmeny hodně nasycen, takže jsem je již předem zvýraznila, aby práce s nimi byla rychlejší a efektivnější. Účelem totiž nebylo, aby žáci jednotlivá zájmena vyhledali, ale aby především odvodili jejich funkci. První odpovědí bylo, že zastupují podstatná jména. Díky návodným otázkám žáci poté zjistili, že zastupují i ta přídavná anebo je blíže určují. Jelikož si žáci z počátku nevěděli rady, jak úkol uchopit, provedli jsme modelové řešení u prvních dvou vět. Následně již žáci pracovali samostatně. Jelikož jsem text s tabulkou vložila do MS Teams jako zadání, které žáci nemusí stahovat, ale rovnou v něm pracovat, mohla jsem během jejich samostatné práce průběžně pozorovat, jestli pracují, jak jsou daleko apod. Po nahlédnutí do těchto dokumentů jsem zjistila, že se jim poměrně dařilo, a tak jsem do jejich samostatné práce nezasahovala. Přesto se však při kontrole cvičení ostýchali spolupracovat, protože si nejspíš nebyli jistí, zda odpoví náležitě. Proto jsem si vzala slovo já a návodnými otázkami jsem se je snažila přimět k odpovědi. Vyjadřuje toto zájmeno, že někomu něco patří? Ukazuje na něco? Označuje osobu? Vždy jsme se společně dobrali správného řešení, ale jelikož čas běžel rychleji, než jsem očekávala, druhou polovinu textu dostali za domácí úkol.

Následně jsme pracovali s cvičebnicí Opakujeme češtinu v 6. ročníku (2. díl), aby žáci získali ucelenou představu o slovním druhu zájmena. Mohli usouvztažnit funkce, které jsme v textu dohledali, s jednotlivými názvy druhů zájmen a upevnit si tak svá zjištění.

Myslím, že tato hodina proběhla velmi dobře, téměř podle plánů, až na časovou ztrátu při práci s textem. Přesto však podle mě tato aktivita splnila svůj účel, žáci sami přišli na funkce zájmen a podařilo se jim rozklíčovat i některé druhy zájmen, což považuji za velmi důležité pro další práci s nimi. Žáci se totiž nemuseli tyto znalosti učit mechanicky, ale logicky je vyvodili z textu.

2. příprava

Téma: Druhy zájmen a jejich procvičení

Ročník: 6.

Časová dotace: 45 minut

Prostředí: online (Microsoft Teams)

Pomůcky: cvičebnice Opakujeme češtinu v 6.ročníku (2.díl), vytvořené aktivity v Learningapps a Wordwall

Vazba na RVP ZV z hlediska očekávaného výstupu a učiva:

a) Očekávaný výstup:

- žák správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci

b) Učivo

- tvarosloví – slovní druhy, mluvnické významy a tvary slov

Výchovně-vzdělávací cíle:

-žák vyvodí na základě napsané funkce druh zájmena

-žák najde zájmeno mezi slovy jiných slovních druhů

-žák identifikuje zájmeno ve větě a určí jeho druh

Plán výuky:

Úvod: přivítání, docházka, seznámení s průběhem hodiny

Časová dotace: 5 minut

S žáky se přivítáme a následně provedu kontrolu docházky. Zeptám se, co jsme probírali minulou hodinu. *Zájmena*. A co to jsou vlastně ta zájmena? Je to věta? Nebo slovo? *Je to slovní druh*. A jakou mají zájmena funkci? Co dělají? *Zájmena zastupují podstatná a přídavná jména nebo je blíže určují*. Dneska budeme pokračovat se zájmeny a pořádně si je procvičíme, abyste je odlišili od ostatních slovních druhů, rozpoznali je ve větě a také abyste byli schopni určit, o jaký druh zájmena se jedná, to jsme si zkoušeli už včera v textu o paní Wstecklé.

Opakování: zopakování druhů zájmen pomocí křížovky

Časová dotace: 7 minut

Nyní vám pošlu do chatu odkaz⁴⁷ na internetovou aplikaci. Odkaz si teď prosím všichni rozklikněte. Co vidíte? *Křížovku*. Jestli vidíte křížovku, je to správně. Tato křížovka je na zopakování druhů zájmen, abyste si připomněli, jaké druhy vlastně máme. Když tedy kliknete na řádek nebo sloupeček, zobrazí se otázka a vaším úkolem bude na ni správně odpovědět. Je tam například otázka „Jak se jmenuje druh zájmena, který zastupuje konkrétní osobu, zvíře, věc? *Osobní*“. Tak to tam napíšete. Víím, že tajenku nejspíš uhodnete dříve, než budete mít vyplněnou celou křížovku, ale chci, abyste ji vyplnili. Nyní si vše zkontrolujeme; první odpověď už jsme zde sdíleli, bylo to zájmeno osobní, tak jaká bude odpověď na otázku číslo 2?...

Procvičování: vyhledávání zájmen mezi ostatními slovními druhy, ve větě a určování druhů zájmen

Časová dotace: 25 minut

Nyní si zahrajeme hru, ve které budete hledat zájmeno mezi ostatními slovními druhy. Tato hra se jmenuje Udeř krtka. Krtci budou vylézat z děr a vždy budou mít na sobě něco napsáno. Buď to bude zájmeno, nebo jiný slovní druh. Vaším úkolem bude kliknout vždy na krtka, který má na sobě napsané zájmeno. Opět posílám odkaz⁴⁸ do chatu, tak si na něj klikněte. Aplikace po vás bude chtít nejdřív jméno, napište ho a poté už budete hrát. Průběžně kontroluji výsledky žáků a v čem chybují. Následně si nejproblematictější slova projdeme a vysvětlíme si, o jaký slovní druh se tedy jedná a proč to nemůže být zájmeno.

Zájmena od ostatních slovních druhů už poznáte, ale poznáte je i v celé větě? To si teď právě vyzkoušíme. Já vám nyní promítnu obrazovku s cvičením⁴⁹, které si uděláme společně. Vaším úkolem bude ve větě najít všechna zájmena a společně si ještě určíme jejich druh. Každý žák dostane jednu větu.

⁴⁷ <https://learningapps.org/display?v=py4wuz57c21>

⁴⁸ <https://wordwall.net/play/10433/421/292>

⁴⁹ <https://www.pravopisne.cz/2017/03/hledani-zajmena-ve-vete-pravocviko-15/>

Výklad a zápis do sešitu:

Časová dotace: 8 minut

Návodnými otázkami žáky navedu, aby důležité charakteristiky zájmen formulovali sami. Byla všechna zájmena, která jsme dnes viděli, v prvním pádě? *Ne, nebyla*. A co dělám s těmi slovy, když je říkám i v jiných pádech, v jiných tvarech? *Skloňuji je*. A jak se říká slovním druhům, které mohou skloňovat? *Ohebné slovní druhy*. A jaké mluvnické kategorie mohou určit u ohebných slovních druhů? *Rod, číslo pád*. Jsou tedy zájmena ohebná? Mohou je skloňovat? *Ano*.

Zápis do sešitu:

Nadpis: Zájmena

Zájmena jsou ohebný slovní druh. Ve větě zastupují podstatná nebo přídavná jména nebo je blíže určují. U zájmen mohou určit rod, číslo, pád⁵⁰, vzor a druh. U zájmen bezrodých (já, ty, my, vy, se) nelze určit rod ani vzor.

Závěr: Co vás bavilo nejvíce? Co se vám dařilo nebo naopak nedařilo?

Rozloučení a poděkování za spolupráci.

Reflexe hodiny:

Druhou hodinu jsme začali opakováním poznatků, které žáci získali v průběhu předchozí výukové jednotky. Připomněli jsme si tedy, co to zájmena jsou, jaké druhy rozlišujeme, a ke každému druhu žáci uvedli příklady. Překvapilo mě, že si toho pamatují poměrně dost.

Aby si žáci názvy jednotlivých druhů zájmen upevnili, měli za úkol vyplnit jednoduchou křížovku v aplikaci Learningapps, kde na základě popisu funkce jednotlivých druhů uváděli jejich název. Tato aktivita byla časově poměrně nenáročná. Když si žáci zopakovali názvy druhů zájmen, zvolila jsem následně aktivitu zaměřenou na rozpoznání zájmen od ostatních slovních druhů. Hráli tedy hru přes aplikaci Wordwall „Udeř krtka“. Tato dynamická hra je velice bavila, psali do chatu své skóre a předháněli se, kdo má více bodů.

Aby žáci procvičili rozpoznávání zájmen ve větě, zvolila jsem následně aktivitu na portálu pravopisne.cz, jejímž cílem bylo identifikovat zájmena ve větě a následně určit jejich druh.

⁵⁰ M. Čechová zdůvodňuje postup při seznamování žáků s mluvnickými kategoriemi, a to v pořadí – rod – číslo – pád. Rod je pro žáky hlavním kritériem pro určení substantiva a pro jeho zařazení k určité tvaroslovné skupině. Pád je kategorie, kterou žáci určují nejhůře. Mluvnické kategorie rodu a čísla jsou k přirozenému rodu a počtu poměrně těsné, méně odtažité než pád. Proto je přirozený postup od rodu, čísla k pádu.

Tuto aktivitu jsem plánovala realizovat společně prostřednictvím sdílení obrazovky. Bohužel jsem při této aktivitě zjistila, že obrazovku sdílet nemohu, jelikož nejsem organizátorem schůzky (tím byla cvičná paní učitelka). Žákům jsem tedy poslala odkaz, aby si věty zobrazovali sami. Cvičení je však postaveno na náhodném zobrazení vět, a tak se každému z žáků otevřelo u jiné věty. Nejprve jsme zkoušeli cvičení dělat společně – jeden z žáků přečetl větu, ostatní určili, kde je zájmeno a jeho druh, ale po chvíli v tom nastal poněkud zmatek: žáci si věty nepamatovali, jelikož je neviděli před sebou. Raději jsem tedy aktivitu ukončila s tím, že si ji mohou zkusit doma sami. Cvičení zabralo kvůli technickým problémům více času, než jsem předpokládala, proto již nezbyl čas na další procvičovací aktivitu.

Hodinu jsem ukončila návodnými otázkami, aby si uvědomili, že zájmena jsou ohebným slovním druhem, na což přišli velmi rychle.

Při této hodině došlo k větším časovým prodlevám kvůli technickým problémům. Nejenže jsem nemohla sdílet obrazovku, což mi zkomplikovalo zadání jednoho celého cvičení, ale také jsem musela častěji opakovat některé informace, zřejmě kvůli horšímu internetovému připojení. Zjistila jsem tedy, že nefunkční technika může výrazně narušit průběh online výuky.

3. příprava

Téma: Procvičení druhů zájmen a skloňování zájmena „já“

Ročník: 6.

Časová dotace: 45 minut

Prostředí: online (Microsoft Teams)

Pomůcky: cvičebnice Opakujeme češtinu v 6.ročníku (2.díl), vytvořené aktivity ve Wordwall

Vazba na RVP ZV z hlediska očekávaného výstupu a učiva:

a) Očekávaný výstup:

- žák správně třídí slovní druhy, tvoří spisovné tvary slov a vědomě jich používá ve vhodné komunikační situaci

b) Učivo

- tvarosloví – slovní druhy, mluvnické významy a tvary slov

Výchovně-vzdělávací cíle:

-žák určí u vybraných zájmen jejich druh a následně je funkčně použije při tvorbě příběhu

-žák dovede náležitě skloňovat zájmeno „já“

-žák náležitě rozlišuje psaní tvarů mě/mně ve větě

Scénář výuky:

Úvod: přivítání, docházka

Časová dotace: 5 minut

Motivace: opakování druhů zájmen

Časová dotace: 20 minut

Žáci si otevřou cvičebnice na straně 14, kde jsou ve čtyřech sloupečcích vypsána různá zájmena. V každém sloupečku je sedm zájmen a úkolem žáků bude určit jejich druh. Při této aktivitě však nebudou určovat všichni žáci všechna zájmena, ale rozdělí se do čtyř skupin po pěti. Každá skupina bude pracovat tedy pouze s jedním sloupečkem. Úkolem žáků je určit druh zájmen v přiřazeném sloupečku a následně vymyslet příběh o sedmi až patnácti větách, kde v každé větě musí být obsaženo minimálně jedno zájmeno ze sloupečku. Tyto čtyři

příběhy nám následně žáci přečtou.

Opakování skloňování zájmena „já“:

Časová dotace: 5 minut

Zkuste nyní najít zájmeno, které se objevuje ve všech sloupečcích, pouze je uvedeno v různých tvarech. *Je to zájmeno já.* Vyskloňujte někdo zájmeno já. Jak jsme teď mohli slyšet, tak téměř všechny tvary zájmena „já“ znějí stejně. Vy už jste se ale učili, že ne všechny tvary se stejně píší. Zkuste mi někdo vysvětlit, jak poznám, kdy se píše „mě“ a kdy „mně“. Používáte nějakou pomůcku? Ukažte mi to na nějakém příkladu.

Procvičení skloňování zájmena „já“:

Časová dotace: 5 minut

Abychom si to nyní procvičili, pošlu vám do chatu odkaz⁵¹. Na začátku musíte opět zadat vaše jméno a následně se vám již spustí cvičení. Jde o jednoduché přetahování vět ke správnému tvaru zájmena „já“.

Druhou aktivitou⁵² na procvičení tvarů zájmena „já“ je hra „Bludiště“, ve které musíte přijít na to, jaký tvar zájmena do věty patří, a k tomuto tvaru v bludišti svým panáčkem dojet.

Závěr: Zástupce každé skupiny zhodnotí práci své skupiny, jak se jim spolupracovalo, co se jim dařilo a co jim dělalo největší potíže.

Reflexe hodiny:

Hodinu jsme na žádost paní učitelky zahájili cvičením v cvičebnici. Obsahovalo různá zájmena a úkolem žáků bylo určit jejich druh. Jelikož jsem nechtěla ponechat cvičení o pouhém určování zájmen v cvičebnici, žáky jsem rozdělila přes Breakout Rooms do skupin po pěti. Každá pětice měla za úkol vypracovat jeden sloupeček a následně měla za úkol vymyslet krátký příběh, kde budou použita všechna zájmena z jejich sloupečku. Tato aktivita byla poměrně časově náročná, jelikož při rozdělování žáků a přechodu z hlavní místnosti do skupin dochází k časovým ztrátám. Každou skupinu jsem jednou navštívila, abych zjistila, zda opravdu rozumí zadání a zda pracují. I přestože žáci nejsou zvyklí pracovat v online prostředí ve skupinách, velmi rychle se zorientovali a výsledné příběhy se podařily (jeden z nich příkládám v příloze B).

⁵¹ <https://wordwall.net/play/6577/575/4656>.

⁵² <https://wordwall.net/play/14099/676/779>

Jelikož bylo v každém sloupečku přítomno zájmeno „já“, pouze v různých tvarech, plynule jsme přešli k problematice zájmena „já“ a jeho skloňování. Toto učivo měli žáci již osvojené ze začátku roku, proto mělo jít o pouhé opakování. Nejprve si však žáci nemohli vzpomenout, jaké pomůcky používají, aby určili a odůvodnili správný pravopis mě x mně, ale nakonec jsme se společně dobrali řešení a dokonce jsem se dozvěděla i nové tipy. Typická pomůcka, která se používá je zájmeno TY (ve 3. a 6. pádě tvar TOBĚ, tudíž píše MNĚ). Žáci však používají ještě Pepíka nebo křečka (ve 3. a 6. pádě je delší tvar Pepíkovi/křečkovi, díky čemuž vědí, že mají napsat MNĚ). Na procvičení jsem měla připraveny 2 aktivity, ale nakonec jsme stihli pouze jednu. Na Wordwall žáci přiřazovali jednotlivé věty ke správnému tvaru zájmena „já“.

4. příprava

Téma: Poezie

Ročník: 6.

Časová dotace: 45 minut

Prostředí: online (Microsoft Teams)

Pomůcky: Čítanka pro 6. ročník, pracovní list – pětilístek, obrázek nepořádku

Vazba na RVP ZV z hlediska očekávaného výstupu a učiva:

a) Očekávaný výstup:

- žák uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla

- žák formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo

- žák tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie

b) Učivo

- zážitkové čtení a naslouchání

Výchovně-vzdělávací cíle:

- žák interpretuje přečtený text a reprodukuje ho vlastními slovy

- žák formuluje dojmy z přečteného textu

- žák s využitím konkrétního textu vysvětlí, co je to poezie a jak ji poznáme

- žák vytvoří vlastní literární text podle zadaných instrukcí

Plán výuky:

Úvod: přivítání, docházka

Časová dotace: 5 minut

Evokace: pětilístek

Časová dotace: 15 minut

Žákům nejprve vysvětlíme, co metoda pětilístku obnáší. Pomocí sdílení obrazovky žákům promítneme dokument se schématem pětilístku, aby viděli, jak vypadá, a vysvětlíme pravidla pro jeho tvorbu. Následně si ukážeme příklad tvorby pětilístku na téma „pes“. Klademe otázky. Jaký může pes být? Co pes dělá? Řekněte mi větu o čtyřech slovech, která vystihuje psa. Napadá vás nějaké synonymum slova ke slovu pes?

Rozumíte, jak tedy pětilístek funguje? Nyní budete mít za úkol napsat vlastní pětilístek, ale bude to o něco obtížnější. Vy totiž vytvoříte pětilístek na téma báseň, básnička. Zkuste si vzpomenout, co jsme se již o básničkách učili, jaké jsou, co dělají apod. Následně čtyři až pět žáků svůj pětilístek přečte.

Motivace: obrázek

Časová dotace: 2 minuty

Ještě než si přečteme společně básničku v čítance, promítnu vám tu takový obrázek. Zkusíte odhadnout podle tohoto obrázku, o čem dnešní básnička bude? *O nepořádku?* Ano, bude o nepořádku. Napadá někoho, jak by se básnička mohla jmenovat, když bude o nepořádku?

Četba:

Časová dotace: 10 minut

Otevřete si prosím čítanku na straně 133 a přečteme si společně básničku *Bordelář* od Shela Silversteina. Nyní vyberu 4 žáky a každý prosím přečte jednu strofu.

Kolik že má básnička strof? A kolik má každá strofa veršů? Najdete v básničce nějaký rým? Co to vlastně ten rým je? Pamatujete si, co je to personifikace? A je v básničce užita nějaká personifikace? Jak se vám básnička líbila? Je tam něco, čemu nerozumíte? Co třeba znamená „halabala“? Víte, kdo jsou to plši? Zkuste schválně najít na internetu, kdo to je. Učitel následně promítně obrázek.

Diskuse:**Časová dotace:** 10 minut

Jak vypadá nejčastěji váš pokoj? Máte tam větší nepořádek teď během distanční výuky, nebo ho máte větší, když chodíte do školy? Proč to tak je? A proč si myslíte, že má kluk z básničky v pokoji takový nepořádek? Co je vlastně na té básničce zvláštní? Není divné, že neví, že je to jeho pokoj? Jak je to možné? Máte doma nějaké zvíře? Má pelech také ve vašem pokoji?

Závěr: Jak se vám dnešní básnička líbila? Co vám dnes dělalo největší potíže? Myslíte si, že je těžké napsat básničku? To si budete moct vyzkoušet na dobrovolném domácím úkolu.

Časová dotace: 3 minuty

Nyní vám nabízím dobrovolný domácí úkol za jedničku, ve kterém musíte sami vymyslet básničku. Nebude to ale jakákoliv básnička. Tato básnička bude o vašem pokoji a bude muset být napsaná podle určitých pravidel podobně jako pětílístek.

Zadání domácího úkolu:

Vymysli básničku o svém pokojíčku podle následujícího zadání:

1. řádek - Název - V mém pokojíčku
2. řádek - 2x-3x přídavné + podstatné jméno
3. řádek - Co dělají ta podstatná jména z druhého řádku (personifikace)
4. řádek - Verš, který se rýmuje se 3. řádkem
5. řádek - Co nedělají ta podstatná jména z 2. řádku
6. řádek - Verš, který se rýmuje s 5. řádkem
7. řádek – Verš, který se rýmuje s 6. řádkem

Pracovní list 2

PĚTILÍSTEK

1. řádek – název tématu
2. řádek – dvě slova o tom, jaké téma je
3. řádek – tři slova popisující, co téma dělá
4. řádek – věta o 4 slovech, která vystihuje to podstatné o tématu
5. řádek – jednoslovný opis tématu (synonymum)

Reflexe hodiny:

Tuto hodinu hodnotím velmi kladně. Žáci pracovali velmi dobře, byli aktivní, hodně komunikovali. Bylo vidět, že jim kontakt s ostatními chybí, a když se mluvilo o obyčejných věcech, jako je jejich pokojíček, nepořádek či domácí zvířata, hodně se zapojovali a opravdu chtěli komunikovat, sdílet své postřehy.

První aktivita – pětílístek – měla úspěch a žáci ji pochopili velmi rychle. Když jsme začali modelováním pětílístku na téma „pes“, aktivně reagovali a sdíleli nápady. Následně zpracovávali vlastní pětílístky na téma báseň. Nejvíce problematické pro ně bylo vymyslet, co báseň dělá. Někteří nevymysleli kompletní pětílístek, někteří se styděli podělit se o své nápady, ale některým se výsledek opravdu povedl. Tato aktivita je tedy vhodně zaktivovala a uvedla do tématu. Zároveň si také zopakovali základní poznatky o poezii, které si osvojili již dříve, aby je mohli využívat při analýze textu.

Podle obrázku uhodli velmi rychle téma básně a vymýšleli pro ni mnohdy vtipné názvy. Následně jsme se zaměřili na čtení básnického textu. Předem jsem vyvolala 4 žáky a každý z nich přečetl jednu strofu. Následně identifikovali v textu verš, rýmy, personifikaci, aby si upevnili poznatky z úvodu hodiny na konkrétních příkladech. Velmi mile mě překvapilo, kolik si toho žáci o poezii pamatují. Očekávala jsem, že si všechny pojmy nevybaví, ale nevzpomněli si pouze na poezii lyrickou.

Nikdo nevěděl, kdo jsou to plši, ale společným pátráním jsme zjistili, že existuje nejen plch, ale také plšík, takže jsme si všichni rozšířili vědomosti z biologie. Žáci samozřejmě našli také hlemýžďe, tak jsme si alespoň vysvětlili, že to je plž s „ž“.

V závěru vyučovací hodiny jsem zadala dobrovolný domácí úkol, který splnilo pouze několik jedinců, zato se jim však velice povedl a jejich výsledné produkty přikládám do přílohy.

Závěr

Cílem našeho výzkumu bylo získat představu o tom, jak probíhala distanční výuka českého jazyka a literatury na druhém stupni českých základních škol, jak se proměnily metody a formy výuky, zda se rozšířilo spektrum využívaných digitálních technologií a nástrojů, co učitelům během distanční výuky chybělo nejvíce apod. Tyto dílčí cíle jsme naplnili pomocí vyhodnocení dotazníkového šetření, které jsme realizovali online prostřednictvím Google Formulářů u učitelů českého jazyka a literatury na základních školách. V rámci tohoto výzkumu jsme stanovili jednu výzkumnou otázku a tři hypotézy. Výzkumná otázka zněla: „Jak distanční výuka ovlivnila výuku český jazyk a literatura?“ Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsme získali dotazováním respondentů výzkumného vzorku čítajícího 195 pedagogů prostřednictvím 24 otázek. Výzkumnou otázku jsme zodpověděli pomocí sedmi vytvořených kategorií (proměna ve využití forem a metod výuky, proměna ve využití digitálních nástrojů, proměna ve využívání učebnic, frekvence synchronní výuky, komunikace s žáky, vytváření výukových materiálů, proměna výuky ČJL během distanční výuky), na jejichž základě můžeme zhodnotit, že u pěti z těchto kategorií došlo k výrazné změně, dvě naopak zůstaly během distanční výuky beze změny.

Stanovené hypotézy zněly následovně: 1. Metody a formy práce používané v distanční výuce se oproti metodám a formám práce využívaným v kontaktní výuce proměnily. 2. Spektrum digitálních nástrojů, které učitelé ČJL využívají ve výuce, se rozšířilo. 3. I přes proškolení chyběly učitelům ČJL některé typy podpory. Všechny tyto hypotézy **byly potvrzeny**.

Součástí této práce byla také tvorba sady příprav pro online výuku českého jazyka a literatury v šestém ročníku základní školy, kterou jsme následně ověřili v praxi na Základní škole T. G. Masaryka v Hodkovicích nad Mohelkou. Praxe během distanční výuky byla velmi cennou zkušeností. Vzhledem k tomu, že je to situace zcela nová, zakusil učitel většinu problematických situací až tzv. za pochodu. I proto bylo velmi obtížné navrhnout přípravy, když s touto formou výuky nemáme žádné zkušenosti. Velkým přínosem je však i zjištění, co například v distanční formě výuky nefunguje. V rámci příprav vyučovacích hodin jsme se snažili použít pokud možno širokou škálu metod a digitálních nástrojů, abychom zjistili, které jsou efektivní a které naopak ne.

Všechny aplikace, jež jsme použili, mají své výhody a nevýhody. Za velkou přednost považujeme u některých her (např. Udeř krtka, Bludiště) jejich dynamičnost, možnost aktivizace žáků, dále jednoduchost zpracování a vyhodnocení. Za velký přínos výukových aplikací považujeme, že učitelé mohou své didaktické materiály sdílet s ostatními, proto se zde mohou ostatní pedagogové nejen inspirovat, ale také tyto již vytvořené materiály použít. Jako nevýhodu spatřujeme fakt, že tyto didaktické hry nevycházejí z řečové praxe žáků, ale jsou založeny jen na pouhém mechanickém určování bez jakéhokoliv komunikačního přesahu. Přesto je však považujeme za efektivnější než mechanické určování týchž či podobných jevů

v učebnici/cvičebnici, a to díky jejich aktivizačnímu potenciálu. Nejen u těchto aplikací, ale u realizace distanční výuky obecně, může také docházet k nemalým technickým obtížím (viz reflexe 2. přípravy). Zpočátku jsou sice tyto online digitální výukové nástroje pro žáky atraktivní a motivují je k práci, ale nemáme bohužel k dispozici tolik různých a pestrých typů cvičení, aby se daly neustále variovat a žáky přiměly k soustavné aktivitě. Přestože jsou tyto aplikace založeny převážně na mechanickém určování, přiřazování, kategorizaci aj., lze je vhodně použít při dalších, navazujících aktivitách (např. tvorba příběhu aj.).

Z využitých aplikací, v nichž jsme zkoušeli cvičení vytvořit, hodnotíme nejlépe aplikaci Wordwall. Tato aplikace totiž nabízí velmi širokou škálu aktivit či her, které jsou uživatelsky komfortní a na tvorbu časově nenáročné. Za další přednost považujeme fakt, že žáci musí zadat na začátku aktivity své jméno, takže po jejím ukončení učitel okamžitě vidí, kolik žáků ji splnilo, s jakými výsledky, jaká byla chybovost u jednotlivých úloh apod.

Po realizaci našich plánů vyučovacích hodin jsme došli k závěru, že žáci potřebují nejvíce komunikovat. Chybí jim sociální kontakt, komunikace se spolužáky, vrstevnické učení apod. Proto považujeme za důležité během distanční výuky častěji zařazovat skupinovou práci, diskuzi, nabídnout žákům možnost sdílet své nápady a řešení. Ve všech případech se tedy jedná o činnosti, k nimž není zapotřebí žádných složitých online nástrojů či aplikací.

Použitá literatura

ČERNOCHOVÁ, Miroslava. *Příprava budoucích e-učitelů na e-instruction*. Praha: AISIS, 2003. 139 s. ISBN 80-239-0938-X.

ČŠI, 2021. Distanční vzdělávání v základních a středních školách [online]. ©2021 [cit. 2021- 04- 27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

ČŠI, 2020. Vzdělávání na dálku v základních a středních školách [online]. ©2020 [cit. 2021- 02- 16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

ČŠI, 2020. Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou v 2. pololetí školního roku 2019/2020 [online]. ©2020 [cit. 2020- 02-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/>

KOLIBAČ, R. ELearning - moderní forma vzdělávání: [studijní materiály pro distanční kurz] Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-970-4.

KOPECKÝ, K. E-learning (nejen) pro pedagogy. Olomouc: Hanex, 2006. Vzdělávání a informace. ISBN 80-85783-50-9.

MŠMT. MŠMT: Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. ©2020 [cit. 2021- 02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

NEUMAJER, Ondřej. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál: Články* [online]. 04. 09. 2020, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>>. ISSN 1802-4785.

NEUMAJER, Ondřej. Školní informační systémy. *Metodický portál: Články* [online]. 17. 03. 2010, [cit. 2021-02-09]. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8019/SKOLNI-INFORMACNI-SYSTEMY.html>>. ISSN 1802-4785.

Školení BOZP.cz [online]. Praha, 8.3.2018 [cit. 2021-02-09]. Dostupné z: <https://www.skolenibozp.cz/aktuality/historie-lms/>

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

ROKOS, Lukáš a Michal VANČURA. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2020, č. 2, s. 122–155. [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>

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

ZLÁMALOVÁ, H. Distanční vzdělávání a eLearning [online]. 2006 [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://doczz.cz>

ZOUNEK, Jiří. E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 58-77

Seznam příloh:

Příloha A: Dotazník

Příloha B: Ukázky z hodin

Příloha A: Dotazník

Distanční výuka v předmětu český jazyk a literatura na 2. stupni ZŠ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Lucie Kovářová a studuji učitelství českého a německého jazyka na Technické univerzitě v Liberci. Dovoluji si Vás oslovit s prosbou o vyplnění dotazníku, jehož účelem je získat data pro vypracování diplomové práce zabývající se distanční výukou českého jazyka na 2. stupni ZŠ ve školním roce 2020-2021.

Děkuji za Váš čas.

1. Vyberte pohlaví.

- Žena
- Muž

2. Věk

- 18-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61 a více

3. Vyberte, ze kterého jste regionu.

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj

- Královéhradecký kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Zlínský kraj
- Moravskoslezský kraj

4. Vyberte svoji pedagogickou způsobilost.

- Bez vysokoškolského vzdělání
- Bc. s pedagogickým vzděláním
- Bc. bez pedagogického vzdělání s doplňujícím pedagogickým studiem (DPS)
- Bc. bez pedagogického vzdělání
- Mgr. s pedagogickým vzděláním
- Mgr. bez pedagogického vzdělání s doplňujícím pedagogickým studiem (DPS)
- Mgr. bez pedagogického vzdělání

5. Délka pedagogické praxe (v letech).

- 0-2
- 3-5
- 6-10
- 11-20
- 21 a více

6. Vyberte všechny předměty, které aktuálně vyučujete. Můžete zaškrtnout více možností.

- Český jazyk a literatura
- Anglický jazyk
- Německý jazyk
- Matematika

- Informatik
- Dějepis
- Občanská výchova
- Fyzika
- Přírodopis
- Zeměpis
- Chemie
- Hudební výchova
- Výtvarná výchova
- Tělesná výchova

7. Jaký nástroj/platformu jste při distanční výuce primárně používal/a pro komunikaci s žáky, zadávání a kontrolu práce?

- Školní informační systém (např. Bakaláři, Škola OnLine, Edookit aj.)
- Google Classroom
- Microsoft Teams
- E-mail

8. Absolvoval/a jste školení/DVPP na práci s platformami a nástroji vhodnými pro distanční výuku?

- Ano, zajistila škola
- Ano, zajistil/a jsem si sám/sama
- Ano, kombinace předchozích možností
- Ne, neabsolvoval/a

9. Měl/a jste potřebné technické vybavení pro distanční výuku?

- Ano, vybavila mě škola
- Ano, částečně mě vybavila škola, částečně jsem se vybavila/ sám/sama
- Ano, musel/a jsem si vybavení pořídit na vlastní náklady
- Ne, neměl/a/ jsem

10. Jakou formou jste realizoval/a distanční výuku v předmětu ČJL?

- Online synchronně
- Online asynchronně
- Kombinace předchozích možností

11. Pokud jste alespoň částečně vyučoval/a předmět ČJL online synchronně, kolikrát týdně probíhala synchronní výuka (alespoň část vyučovací hodiny)?

- Jednou týdně
- Dvakrát týdně
- Třikrát týdně
- Vícekrát

12. Jaké organizační formy výuky jste nejčastěji používal/a v předmětu ČJL před distanční výukou? Můžete zaškrtnout více možností.

- Frontální výuka
- Práce ve dvojicích
- Skupinová práce
- Samostatná práce žáků
- Exkurze (včetně návštěvy divadla, knihovny aj.)

13. Jaké výukové metody jste nejčastěji používal/a v předmětu ČJL před distanční výukou? Můžete zaškrtnout více možností.

- Aktivizující metody (např. didaktické hry, situační a inscenační metody aj.)
- Slovní metody monologické (např. vysvětlování, vyprávění aj.)
- Slovní metody dialogické (např. rozhovor, diskuse aj.)
- Práce s textem
- Projekce (film, výukové video)
- Názorně-demonstrační metody (např. práce s obrazovým materiálem)
- Metody programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení)
- Komplexní metody (např. projektová výuka aj.)

14. Jaké organizační formy výuky jste nejčastěji používal/a v předmětu ČJL v době distanční výuky? Můžete zaškrtnout více možností.

- Frontální výuka
- Práce ve dvojicích
- Skupinová práce
- Samostatná práce žáků
- Exkurze (včetně návštěvy divadla, knihovny aj.)

15. Jaké výukové metody jste nejčastěji používal/a v předmětu ČJL v době distanční výuky? Můžete zaškrtnout více možností.

- Aktivizující metody (např. didaktické hry, situační a inscenační metody aj.)
- Slovní metody monologické (např. vysvětlování, vyprávění aj.)
- Slovní metody dialogické (např. rozhovor, diskuse aj.)
- Práce s textem
- Projekce (film, výukové video)
- Názorně-demonstrační metody (např. práce s obrazovým materiálem)
- Metody programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení)
- Komplexní metody (např. projektová výuka aj.)

16. Vytvářel/a jste si vlastní výukové materiály pro distanční výuku ČJL?

- Ne
- Ano

17. Pokud jste vytvářel/a vlastní výukové materiály pro distanční výuku ČJL, zaškrtněte prosím jaké.

- Prezentace
- Výuková videa
- Kvízy
- Testy
- Pracovní listy

- Interaktivní výukové materiály
- Únikové hry

18. Kterou z následujících aplikací či webových stránek jste v předmětu ČJL využíval/a již před obdobím distanční výuky? Můžete zaškrtnout více možností.

- Jeopardy Labs
- Kahoot
- Quizlet
- Quizizz
- Socrative
- Google Formuláře
- Microsoft Forms
- Padlet
- Flippity
- LearningApps
- Liveworksheets
- Wordwall
- Mentimeter
- YouTube
- Google Jamboard
- Microsoft Whiteboard
- dům.rvp.cz
- skolasnadhledem.cz
- umimecesky.cz
- pravopisne.cz
- Žádnou jsme nevyužíval/a

19. Kterou z následujících aplikací či webových stránek jste v předmětu ČJL využíval/a v období distanční výuky? Můžete zaškrtnout více možností.

- Jeopardy Labs
- Kahoot
- Quizlet
- Quizizz
- Socrative
- Google Formuláře
- Microsoft Forms
- Padlet
- Flippity
- LearningApps
- Liveworksheets
- Wordwall
- Mentimeter
- YouTube
- Google Jamboard
- Microsoft Whiteboard
- dům.rvp.cz
- skolasnadhledem.cz
- umimecesky.cz
- pravopisne.cz
- Žádnou jsme nevyužíval/a

20. Kterou z následujících aplikací či webových stránek byste v předmětu ČJL rád/a nově využíval/a i během kontaktní výuky? Můžete zaškrtnout více možností.

- Jeopardy Labs
- Kahoot

- Quitlet
- Quizizz
- Socrative
- Google Formuláře
- Microsoft Forms
- Padlet
- Flippity
- LearningApps
- Liveworksheets
- Wordwall
- Mentimeter
- YouTube
- Google Jamboard
- Microsoft Whiteboard
- dům.rvp.cz
- skolasnadhledem.cz
- umimecesky.cz
- pravopisne.cz
- Žádnou

21. Odkud jste čerpal/a rady a inspiraci, jak distanční výuku češtiny realizovat či zefektivnit?

Můžete zaškrtnout více možností.

- Kolegové, přátelé
- Webináře, online workshopy aj. dostupné zdarma
- Webináře, online workshopy aj. hrazené z vlastních zdrojů
- DVPP hrazené školou
- Skupiny na sociálních sítích (např. Učitelé +, Učitelé češtiny sobě (PK), Náměty pro český jazyk 2. stupně, Český jazyk a literatura – nápady a inspirace, Fórum Asociace češtinářů,

Únikové hry ve školství aj.)

- Internet (články, blogy, tutoriály aj.)
- Odborná literatura a časopisy
- Nikde

22. Jaký typ podpory jste při distanční výuce ČJL postrádal/a nejvíce?

- Technické vybavení
- Proškolení/doškolení v oblasti digitálních výukových nástrojů
- Elektronické učebnice pro žáky
- Dostupné kvalitní digitální učební materiály vhodné pro distanční výuku
- Zakoupení rozšířené licence výukových platforem/aplikací školou
- Sdílení příkladů dobré praxe z distanční výuky s kolegy
- Žádný

23. Proměnil se způsob Vašeho vedení distanční výuky ČJL ve školním roce 2020-2021 oproti školnímu roku 2019-2020 (jaro)? Pokud ano, uveďte prosím v čem.

24. Jaký typ učebnic(e), včetně pracovních sešitů a čítanek, používali v předmětu ČJL během distanční výuky Vaši žáci?

- Klasická tištěná učebnice
- Elektronická učebnice
- Interaktivní učebnice
- Kombinace tištěné a elektronické/interaktivní učebnice
- Žádnou učebnici nepoužívali

Příloha B: Ukázky z hodin

Druhy zájmen

2021-04-01

Frage 4 (waagerecht):

Která zájmena používáme, když se ptáme na osobu, věc či vlastnost?

Lösungswort:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

Druhy zájmen

2021-04-05

2 P Ř I V L A S T Ň 1 O V A C Í

5 V

7 Z T

4 T Á Z A C Í

6 N E U R Č I T Á

3

8 P Ž

9 O Ň

10 R Á

11 N

12 Á

13 K

14 A

15 Z

16 O

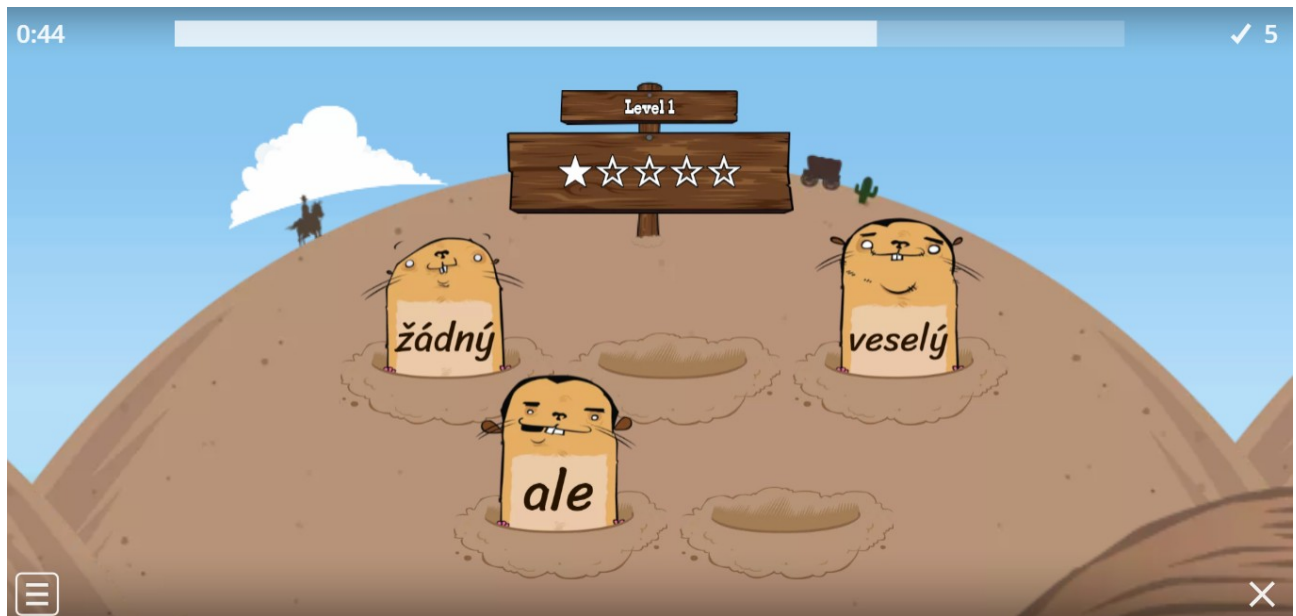
17 V

18 A

19 C

20 í

21 V E L I K O N O C E



0:03

- Zájmeno záporné.
- Zájmeno tázací
- Zájmeno osobní
- Zájmeno ukazovací
- Zájmeno vztahné
- Zájmeno přivlastňovací
- Zájmeno neurčité.

Petr má moc rád tento druh filmů.
 Ona nemá ráda špenát.
 Nic neudělal schválně.
 Kdo stojí za dveřmi?
 Ani nevíš, co je dnes za den.
 Všechno bylo najednou jiné.
 Její kamarádka hraje tenis.



Antworten Absenden



Druhy zájmen

Teilen

Inhalt bearbeiten <> Einbetten Mehr

Příběhy tvořené ve skupinách:

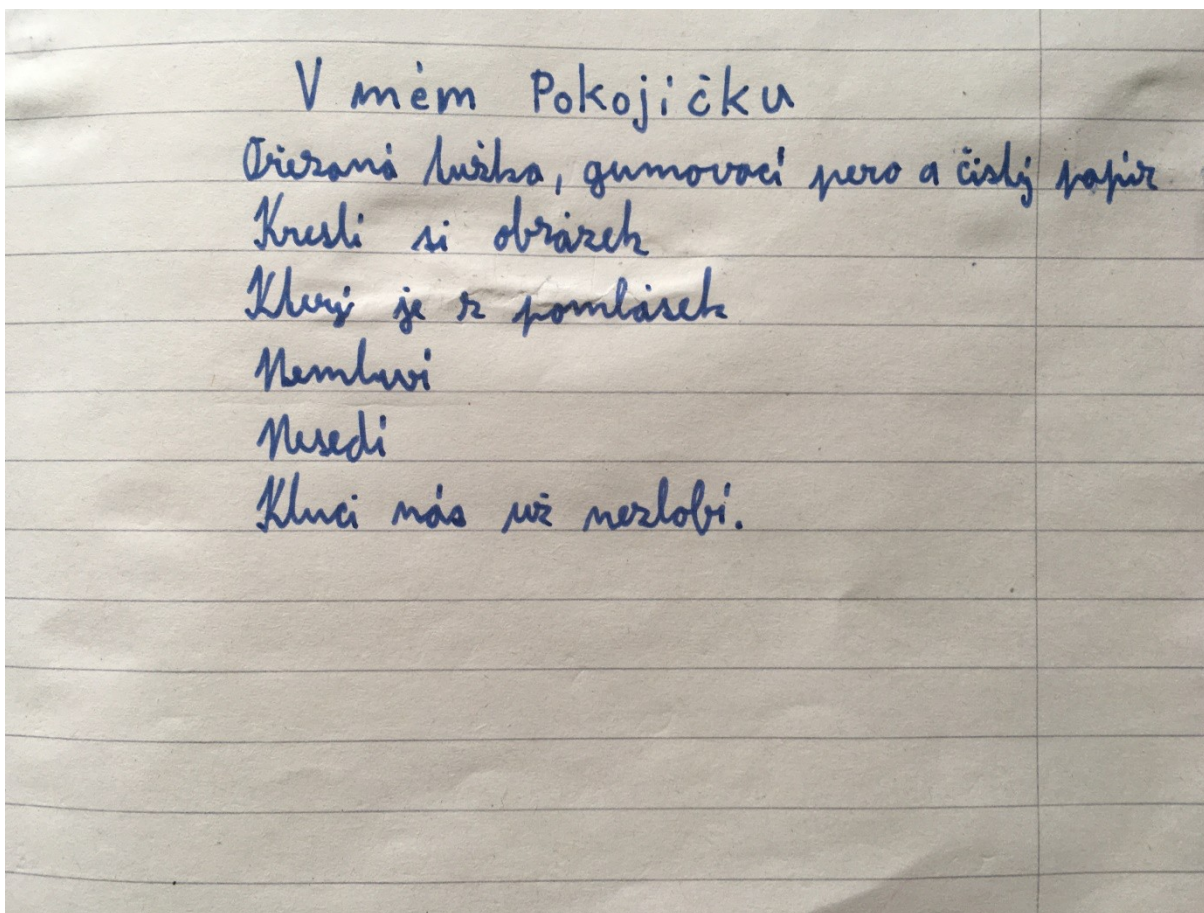
Tomu neuvěříte. Byl jsem celý bez sebe, když jsem najednou nic neviděl. Mně, takovému normálnímu klukovi, se ztratil zrak. Jakou špatnou věc jsem udělal? Proč se mi to stalo? Bez očí je svět úplně nijaký. Snad to dobře dopadne.

Moje maminka odjela do krámu a já jsem zůstal doma sám. Nebylo to teda u nás nic nového, ale tentokrát se něco stalo. Zazvonil u nás muž, tak jsem mu otevřel. Každý přece ví, že otvírat cizím lidem se nemá. Tento muž ale nebyl cizí. Nebyl to žádný zloděj. Byl to jen můj strýček.

Pětílístek tvořený žáky:

BÁSEŇ
HEZKÁ VTIPNÁ
RÝMUJE SE ROZESMĚJE ROZESMUTNÍ
DĚLÍ SE NA LYRICKOU A EPICKOU
POEZIE

Dobrovolný domácí úkol:



V mém pokojíčku

Psací stůl, čisté trenky, zelené autíčko

sledují jak dělám úkoly

chtěly by se mnou do školy

neslyší

jsou bez uší,

ale určitě něco tuší.

