



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Změny v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie

Vypracovala: Sára Hunalová
Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Změny v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 30.3. 2023

.....

Sára Hunalová

Poděkování

Děkuji Mgr. Lukášovi Laibrtovi za vedení a za pomoc při psaní mé bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala žákům a učitelům ZŠ XY, kteří mi umožnili poskytnout data pro výzkum.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá změnami v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie. Pandemie způsobená virem Covid-19 zasáhla v roce 2020 celý svět včetně České republiky. České školy tak v březnu 2020 podlely celorepublikovému nařízení zavření škol a byly nuceny zahájit distanční formu výuky, která vyžadovala naprosto jiný způsob komunikace než ta prezenční. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vysvětluje základní pojmy týkající se mezilidské komunikace, rozebírá komunikaci v pedagogickém prostředí, tedy mezi učiteli a žáky. Dále popisuje vliv koronavirové pandemie na české školství, průběh distanční výuky a s ní spojené druhy digitálních technologií, které byly používány v této době. Praktická část je zaměřena na smíšené výzkumné šetření, které odhalí, k jakým změnám v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie došlo. Zvolenými metodami sběru dat je dotazníkové šetření, které bude realizováno mezi žáky a polostrukturovaný rozhovor s vybranými učiteli.

Klíčová slova

Komunikace; pedagogická komunikace; distanční výuka; online výuka; koronavirová pandemie

Abstract

This bachelor's thesis deals with changes in pedagogical communication between teachers and pupils as a result of the coronavirus pandemic. In 2020, the pandemic caused by the Covid-19 virus affected the entire world, including the Czech Republic. In March 2020, Czech schools succumbed to the nationwide order to close schools and were forced to start distance education, which required a completely different method of communication than face-to-face. The bachelor's thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part explains basic concepts related to interpersonal communication, analyses communication in the pedagogical environment, i.e. between teachers and pupils. It also describes the impact of the coronavirus pandemic on Czech education, the course of distance learning and types of digital technologies that were used at that time. The practical part is focused on a mixed research investigation that will reveal what changes in pedagogical communication between teachers and pupils have occurred as a result of the coronavirus pandemic. The chosen methods of data collection are a questionnaire survey that will be carried out among pupils and a semi-structured interview with selected teachers.

Keywords

Communication; pedagogical communication; distance learning; online learning; coronavirus pandemic

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 8 |
| I Teoretická část..... | 9 |
| 1 Komunikace | 9 |
| 1.1 Vymezení pojmu komunikace | 9 |
| 1.2 Funkce komunikace..... | 10 |
| 1.3 Faktory ovlivňující komunikaci..... | 10 |
| 1.4 Druhy komunikace | 11 |
| 1.4.1 Verbální komunikace | 11 |
| 1.4.2 Neverbální komunikace | 12 |
| 1.5 Efektivní komunikace | 13 |
| 1.5.1 Percepční filtry a jejich vliv na komunikaci..... | 14 |
| 2 Pedagogická komunikace | 16 |
| 2.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace..... | 16 |
| 2.2 Funkce pedagogické komunikace | 16 |
| 2.3 Účastníci pedagogické komunikace | 17 |
| 2.4 Pravidla pedagogické komunikace..... | 19 |
| 2.5 Vliv prostředí, atmosféry a klimatu na pedagogickou komunikaci..... | 20 |
| 3 Výskyt koronaviru v České republice..... | 22 |
| 3.1 Dopad koronavirové pandemie na české školství..... | 22 |
| 4 Distanční výuka..... | 25 |
| 4.1 Pedagogická komunikace v době distanční výuky | 25 |
| 4.2 Změny v obsahu vzdělávání v důsledku distanční výuky | 26 |
| 4.3 Změny v organizaci vzdělávání při distanční výuce..... | 27 |
| 4.4 Druhy digitálních technologií v distanční výuce..... | 28 |
| 4.4.1 Bakaláři | 28 |
| 4.4.2 Microsoft Teams | 28 |
| II Praktická část | 30 |
| 5 Metodologie | 30 |
| 5.1 Cíl výzkumu | 30 |
| 5.2 Výzkumné předpoklady a výzkumné otázky | 30 |
| 5.3 Výzkumné metody | 30 |
| 5.3.1 Kvantitativní výzkum..... | 31 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.3.2 | Kvalitativní výzkum | 31 |
| 5.4 | Charakteristika účastníků výzkumu..... | 32 |
| 5.5 | Analýza dat | 32 |
| 6 | Výsledky výzkumu..... | 33 |
| 6.1 | Výsledky dotazníkového šetření | 33 |
| 6.2 | Výsledky rozhovorů..... | 39 |
| 6.2.1 | Využívání online platforem pro komunikaci a výuku | 39 |
| 6.2.2 | Zpětná vazba při online výuce | 40 |
| 6.2.3 | Vysvětlování látky při online výuce..... | 41 |
| 6.2.4 | Pomoc a psychická podpora žáků..... | 42 |
| 6.2.5 | Hlavní změny v komunikaci při online výuce..... | 43 |
| 7 | Diskuze..... | 45 |
| | Závěr | 50 |
| | Seznam použitých zdrojů | 52 |
| | Seznam zkratk | 55 |
| | Seznam grafů | 55 |
| | Přílohy | 57 |

ÚVOD

Komunikace je neodmyslitelnou součástí každodenního života každého z nás. Aniž bychom si to uvědomovali, používáme ji už od narození. Bez komunikace by lidé nemohli interagovat s ostatními, sdělovat své myšlenky a pocity nebo vyměňovat informace. Zkrátka by svět fungoval zcela jinak a je velmi složité si jej takto představit. Stejně tak je součástí lidského vývoje neustálý proces vzdělávání se. Už od narození se člověk každým dnem učí nové věci a zdokonaluje se. Lidé si díky komunikaci předávají z generace na generaci informace a zkušenosti, což vede k neustálému vývoji lidské rasy.

V dnešní době je vzdělávání na vysoké úrovni a každý jedinec má povinnost absolvovat základní školu, kde si osvojí všechny informace a dovednosti potřebné do života. Základním stavebním kamenem vzdělávání je pedagogická komunikace, která má vymezená svá specifika a pravidla.

Tato bakalářská práce se zabývá pedagogickou komunikací v době koronavirové pandemie a jejími změnami. Koronavirová pandemie značně narušila a pozměnila klasickou komunikaci mezi učiteli a žáky ve škole. Kvůli šíření viru byly školy uzavřeny a výuka probíhala distančně, což přineslo spoustu změn v jejím průběhu.

Téma bylo autorkou vybráno především z toho důvodu, že je zajímavé a pro dnešní dobu stále aktuální. Téma autorku zaujalo z toho důvodu, že se samotná s distanční výukou v době pandemie setkala jak z pohledu žáka, tak z pohledu vyučujícího, a proto byla schopná na problematiku nahlížet z obou stanovisek a díky individuální zkušenosti si utvořila představu, jaké změny v komunikaci při distanční výuce můžou nastat.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Na část teoretickou, kde je definován pojem komunikace, její funkce a druhy. Blíže je představena pedagogická komunikace a její specifika. Poslední dvě kapitoly se zabývají průběhem pedagogické komunikace v době koronavirové pandemie. Praktická část se skládá ze dvou šetření, která byla realizována ve spolupráci s vybranou základní školou. Součástí praktické části je analýza dotazníkového šetření, na kterém se podíleli žáci druhého stupně. Dále praktická část obsahuje polostrukturované rozhovory se třemi vyučujícími téže školy. Autorka obě metody šetření představuje v metodice a dále se snaží zjistit, k jakým změnám došlo v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Komunikace je základním klíčovým slovem této bakalářské práce, proto je důležité tento pojem vymezit, představit hlavní funkce komunikace a její druhy. K efektivní komunikaci patří i aktivní a empatické naslouchání, jehož zásady jsou v této kapitole také představeny.

1.1 Vymezení pojmu komunikace

„Komunikace patří k základním životním potřebám lidí i zvířat. Je to silný potenciál umožňující přežít, být úspěšný, prosadit se, porozumět i pomáhat jiným. Je to nejčastější aktivita člověka. Komunikace je základním nástrojem interakční aktivity, podle něhož si děláme představu o sobě samém i o jiných.“ (Mikuláščík, 2010, s. 15)

Podle Gavory (2005) je komunikace vymezena třemi termíny, a to termínem dorozumívání, které je vysvětlováno jako výměna myšlenek mezi subjekty, u kterých se předpokládá dosažení myšlenkového souladu pomocí stejného jazyka. Dále komunikaci charakterizuje pojmem sdělování, pro něž je typické sdílení postojů, názorů či pocitů s účastníky komunikace. Třetím vymezením pojmu je výměna informací. Pro ni je důležitá zásada obousměrnosti, která se vyznačuje vysíláním a přijímáním komunikačních signálů mezi dvěma a více subjekty (Gavora, 2005).

Komunikací se také zabývá psychologie. Vybíral (2013) vysvětluje, že způsoby komunikace a její porozumění působí na psychiku i vztahy mezi jedinci. V psychologii je důležité pozorovat, jak na sebe vzájemně subjekty při komunikaci reagují a velký význam je kladen i na vyjádřené emoce a kognitivní schémata jedinců při výměně informací. Každý subjekt je při komunikaci ovlivňován dvojitým komunikačním kontextem – psychickým a vnějším. Do psychického kontextu jsou zahrnovány všechny myšlenky a vize jedince, které si uvědomuje. Značnou část kontextu ovládají ale i podvědomé myšlenky, které si jedinec neuvědomuje. Společně s vnějším kontextem, který je tvořen vazbami na ostatní jedince, našimi zvyky či kulturou, dokážou ovlivnit naše pochopení přijatých informací nebo i přímo reakci na druhý subjekt (Vybíral, 2013).

Celý proces komunikace a výměny různých sdělení se odehrává pomocí komunikačního kanálu, jehož hlavní elementy popisuje Klenková (2006). Jedinec, který sděluje danou informaci, se označuje jako komunikátor. Konkrétní informace a její význam se nazývá komuniké. Komunikant naopak vyslanou informaci přijímá a může na ni reagovat (Klenková, 2006).

1.2 Funkce komunikace

Komunikace plní několik důležitých funkcí. Vybíral (2013) je dělí na funkci informativní, instruktážní, pomocí které můžeme udělovat určité pokyny či příkazy, dále funkci přesvědčovací, díky níž může komunikátor pozměnit mínění adresáta, funkci vyjednávací, která se používá především k řešení problému, a funkci zábavní.

Mikuláščík (2010) dále popisuje funkci vzdělávací a výchovnou, socializační, díky které utváříme mezilidské vztahy, funkci osobní identity, poznávací funkci, dále funkci motivující, svěřovací anebo únikovou.

1.3 Faktory ovlivňující komunikaci

Podle Hrdličkové (2014) může v komunikaci docházet i k chybám, a to ať už kvůli nevhodné volbě slov, neudržení pozornosti, špatným dorozumívacím schopnostem anebo kvůli rušivým elementům z okolního prostředí. Nejjednodušší je výměna informací mezi lidmi se stejnými zkušenostmi, minulostí a kulturou, protože mívají podobné názory a reakce. V případě, že nejednáme s rodilými mluvčími našeho jazyka, je vhodné tomu přizpůsobit komunikaci a volbu slov, aby nedošlo k záměně či nepochopení obsahu našeho sdělení (Hrdličková, 2014).

Hrdličková (2014) rozděluje čtyři základní faktory, které ovlivňují komunikaci:

- Hodnoty

Podle Vágnerové (2017) má každý člověk svůj systém hodnot, který se za celý náš život formuje a proměňuje.

„Hodnotu lze definovat jako něco, co má pro daného jedince nějakou cenu. Něco, kvůli čemu je ochoten vynaložit značné úsilí, aby toho dosáhl, případně aby si to udržel. (...) Hodnoty se vytvářejí v průběhu lidského života pod vlivem různých

vnějších faktorů, především sociálních. Zásadní vliv má v tomto směru soubor názorů, hodnocení a požadavků nejbližších lidí.“ (Vágnerová, 2017, s. 357)

Vzhledem k tomu, že se systém hodnot v každé kultuře liší, Hrdličková (2014) upozorňuje, že bychom si při komunikaci měli kulturní rozdíly uvědomovat a snažit se je pochopit.

- Vnímání

U vnímání je podle Hrdličkové (2014) důležité, aby se při komunikaci snažili jedinci pohlížet na danou problematiku nejen svým pohledem, ale i pohledem ostatních osob, a to z toho důvodu, že každý vychází z jiných stanovisek a hodnot.

- Předsudky

V komunikaci „je to tendence vytvářet si vlastní názory dříve, než vyslechneme celou zповěď mluvčího, nebo se rozhodneme nevěřit ničemu, co mluvčí říká, kvůli pocitu podivnosti nebo nepříjemnosti.“ (Mikuláščík, 2010, s. 93)

- Komunikační styl

Komunikační styly jednotlivých kultur či národů se mohou lišit. Gesta používaná v jednom jazyce mohou mít jiný význam v ostatních jazycích a je důležité si tuto problematiku při komunikaci uvědomovat, popřípadě svůj komunikační styl v konkrétní situaci pozměnit. Nepochopení komunikačního stylu komunikátorů pocházejících z rozdílných kultur může vyvolávat pocity nezdvořilosti či nevychovanosti a může také zapříčinit vytvoření předsudků (Hrdličková, 2014).

1.4 Druhy komunikace

Komunikace se dělí na několik druhů. Mezi ně patří osobní komunikace, která se odehrává za přítomnosti komunikátora i komunikanta, telefonický hovor, písemná komunikace, online písemná komunikace přes mobilní telefon nebo například e-mail apod. Primárně se ale komunikace dělí na dva druhy, a to na komunikaci verbální a neverbální (Mikuláščík, 2010).

1.4.1 Verbální komunikace

„Verbální komunikací se rozumí vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka. V širším pojetí se do verbální komunikace zařazuje komunikace ústní i písemná, přímá nebo zprostředkovaná, živá nebo reprodukováná.“ (Vymětal, 2008, s. 112)

Podle Vymětala (2008) je důležité, aby slova, která pro konkrétní situaci zvolíme, byla vhodná a v souladu s kontextem. Rozlišujeme například slova vhodnější pro formální komunikaci, a naopak slova hodící se pro komunikaci neformální. Každý obsah komunikace má dále dvě stránky, a to racionální a emocionální. Racionální stránka zahrnuje určité téma, kterého se v průběhu komunikování držíme. Emocionální stránka doplňuje například to, jaké postoje k danému tématu zaujímáme. Podle účelu sdělení také rozlišujeme různé druhy komunikačních stylů – např. konverzační, vyjednávací, operativní a koncepční (Vymětal, 2008).

Mikuláščík (2010) upozorňuje, že při ústním projevu je nemožné oddělit neverbální složku komunikace, protože verbální komunikaci dotváří a přidává na jejím významu.

1.4.2 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace probíhá pomocí výměny informací bez použití slov, na rozdíl od verbální komunikace, při které je použití slov klíčové. Mezi prvky neverbální komunikace patří vzdálenost mezi komunikujícími jedinci, výrazy jejich obličejů a pohled očí, tělesný postoj, způsoby pohybů a doteků, gesta, ale také hraje roli například i to, jak jsou upravení (Janáčková, 2009).

„Neverbální komunikaci rozdělujeme na neverbální projevy vyjádřené mimikou, gesty a pantomimikou a paraverbální projevy, mezi které patří intonace, rychlost a hlasitost řeči, pauzy v řeči a tón hlasu. Mezi převážně neverbální komunikační dovednosti patří pozorování, naslouchání, empatie, projev zájmu a respekt.“ (Janáčková, 2009, s. 21)

Vymětal (2008) představuje několik příkladů, co lze o člověku z jeho neverbální komunikace vyčíst. Když jsou komunikátorovy pohyby rychlé a prudké, jedná se pravděpodobně o důrazného a temperamentního člověka. Z gest lze také vyčíst to, jaké mají lidé postoje či co si myslí. Překrývání částí obličeje rukama může značit nejistotu, stud nebo chránění se před něčím, co nám je nepříjemné. Zkřížení paží na hrudi vyjadřuje obranné nebo nesouhlasné gesto, skepsi či nelibost, ale i pocit chladu. Dále lze poznat emoce podle toho, jaké obličejové svaly jedinec při reakci aktivuje nebo kam se při komunikaci dívá. Pokud je jeho pohled roztěkaný a nedokáže se dlouho druhému podívat do očí, je pravděpodobně roztržitý, nejistý, neupřímný nebo se snaží konverzaci vyhnout. Pokud se nám ale druhý člověk dívá v klidu přímo do očí bez častého uhýbání

pohledem, má pravděpodobně o komunikaci zájem, je sebejistý, otevřený a vnímavý (Vymětal, 2008).

Gavora (2005) uvádí, že s částí neverbální komunikace se už narodíme – to platí hlavně pro mimiku. Podle něho si ale zbytek neverbálních komunikačních prostředků osvojujeme procesem učení od ostatních jedinců. Dochází k tomu už když se dítě začíná socializovat, tedy když se stává součástí společnosti. Klade důraz na to, že je důležité, jaké kultury je konkrétní jedinec součástí, jelikož významy gest se v různých kulturách liší. Zároveň ale upozorňuje i na to, že ke komunikačním nedorozuměním může docházet i vlivem mezigeneračních rozdílů. Je důležité brát v potaz, že se používání komunikačních prostředků stále vyvíjí, stejně tak se mění i postoje a módní trendy (Gavora, 2005).

1.5 Efektivní komunikace

Podle Špačkové (2011) jsou základními prvky efektivní komunikace pozitivní naladění, asertivní přístup, aktivní naslouchání, argumentace a zdvořilý způsob jednání. Dobré naladění řečníka působí na posluchače velmi pozitivně, dokáže ho lépe vtáhnout do rozhovoru a přesvědčit ho. Řečník působí sebejistě, vyzařuje z něho nadhled a mnohem snadněji získá u posluchače sympatie. Při setkání je důležité zapůsobit dobře hned na první dojem, proto je klíčový přívětivý pozdrav, přátelský výraz a vřelé podání ruky. Pro navození příjemné atmosféry je vhodná úvodní konverzace na neutrální téma – tzv. small talk. Součástí aktivního přístupu ke komunikaci je nepochybně oční kontakt. Partnerovi tak dáváme najevo, že posloucháme a vnímáme jeho sdělení. Dále je vhodné vést rozhovor osobním tónem, je tedy na místě adresáta čas od času oslovit, jelikož oslovení navozuje pocit sounáležitosti a vzbuzuje zájem posluchače. Oba účastníci rozhovoru by si měli být rovni a měli by se snažit jeden druhému v komunikaci přizpůsobit. Nesluší se například používat odborné termíny z oboru, který není pro druhého známý. V rámci zdvořilého jednání není vhodné zívát, jíst či žvýkat (Špačková, 2011). Asertivní chování se podle Vymětala (2008) vyznačuje zdravou sebejistotou, uměním prosadit a obhájit své názory, ale zároveň i nasloucháním partnerovi, přijímáním jeho názorů a dbáním na vzájemnou svobodu. Carnegie (1992) upozorňuje, že součástí efektivní komunikace je také umět se omluvit a uznat svou vlastní chybu.

„Máme-li pravdu, hledme přesvědčit lidi mírně a taktně, a mýlíme-li se – a to, jak si musíme poctivě přiznat, bývá kupodivu často – uznejme, že jsme se zmýlili, uznejme to rychle a ochotně. Budeme překvapeni výsledky a bude to také, věřte či ne, někdy poučnější, než kdybyste se chtěli hájit.“ (Carnegie, 1992, s. 170)

Jak bylo již výše zmíněno, součástí efektivní komunikace je aktivní naslouchání. Díky aktivnímu naslouchání utváří posluchač přívětivé prostředí pro mluvčího. Ten tak pociťuje zájem posluchače, jeho pozornost a sounáležitost. Tím více se v komunikaci cítí bezpečně a sebejistě, a proto bude ve svých výpovědích sdílnější a upřímnější. Cílem posluchače je co nejméně zasahovat do výpovědi komunikačního partnera, osvojit si co nejvíce informací, náležitě je analyzovat a interpretovat a zvolit náležitou reakci na získanou výpověď (Vymětal, 2008). Podle Špačkové (2011) spočívá aktivní naslouchání v tom, abychom si uměli přijatou informaci správně vyložit, případně si ověřit, zda jsme ji správně pochopili a také hraje roli vyjádření odpovídajících emocí. Uvádí tři techniky, které se používají při aktivním naslouchání. První z nich je parafrázování, které se vyznačuje zopakováním přijaté informace nebo pouze její nejpodstatnější části. Zopakováním se můžeme ujistit, že jsme informaci pochopili správně, popřípadě se vyvarujeme nedorozumění. Dáváme tak partnerovi najevo, že jeho sdělení vnímáme a tím ho povzbuzujeme, aby pokračoval v hovoru. Druhým klíčovým prvkem aktivního naslouchání je projevení empatie, díky čemuž vyjádříme svou náklonnost k vypravěči a zájem o jeho sdělení. Důležitou roli v komunikaci hrají také otázky. Nejen že prohloubí dojem opravdového zájmu, ale posluchač díky nim získá další informace, na které může reagovat a dále tak rozvádět rozhovor (Špačková, 2011). Vymětal (2008) ale upozorňuje na problematiku předbírání, při němž posluchač neklade dostatečnou pozornost výpovědi mluvčího z toho důvodu, že předem přemýšlí, jakou otázku dále položí. Efektivní komunikaci zajisté dokáže narušit i to, když posluchač klade partnerovi příliš velké množství otázek, přerušuje jeho řeč nebo když za něho dokončuje jeho výpovědi (Vymětal, 2008).

1.5.1 Percepční filtry a jejich vliv na komunikaci

Špačková (2011) uvádí, že prvním krokem efektivní komunikace je seznámení s partnerem, kterého dosáhneme pomocí aktivního naslouchání. Komunikačního partnera poznáváme mimo to také pomocí neúmyslného pozorování, díky němuž mozek

vyhodnocuje další informace o konkrétní osobě. Znamená to, že partnera vnímáme i ostatními smysly, které dotváří či zkreslují náš první dojem. Důležité je ale umět tyto vjemy správně a nezaujatě zpracovat a posoudit (Špačková, 2011).

Vjemy ovlivňující naši percepci se podle Špačkové (2011) nazývají percepční filtry neboli klíče. Kdybychom tyto filtry při vnímání dokázali vytěsnit, získali bychom objektivní pohled na konkrétního člověka i situaci. Percepční filtry ale každý nezáměrně a nevědomě při kontaktu s jinou osobou využívá a mohou značně ovlivnit vzájemnou komunikaci subjektů. Špačková (2011) popisuje například haló-efekt, kdy si při prvním pohledu na člověka utvoříme svůj názor, který je založen na nějakém dominantním prvku, jenž nás na druhém zaujal. Podle toho pak posuzujeme veškeré informace, které se k nám od něho dostanou. Dále při komunikaci používáme projekci, při níž promítáme svou vlastní osobnost do druhých a usuzujeme, že ostatní mají stejné názory jako my. Do jisté míry naše vnímání ovlivňuje také atribuce. Spočívá v tom, že se ve své mysli snažíme přisuzovat motivy, které druhého vedly ke konkrétnímu jednání, aniž bychom tušili, jaký byl opravdový důvod. Dalším projevem zkreslení přijatých informací je fakt, že lidé raději přijímají pozitivní informace než ty negativní. Velký vliv na vnímání komunikačního partnera má náš citový vztah k němu. Obecně platí, že čím vřelejší vztahy s danou osobou máme, tím více zaujatými se stáváme. To vede k tomu, že nejvíce vnímáme pozitivní stránku sdělených informací. Naše vnímání může být také velmi zkresleno vlivem předsudků a stereotypů, které se projevují předem vytvořenou zaujatostí a mohou se vázat na konkrétního jedince, společenskou skupinu, ale i na celý národ. Nemalou roli v komunikaci hraje i efekt pořadí informací. Nejvíce dominantní jsou pro posluchače informace na začátku a na konci celého sdělení (Špačková, 2011). Vymětal (2008) dále řadí mezi percepční filtry čtení myšlenek, kdy si posluchač sám dotváří myšlenky komunikačního partnera a tím pádem vytváří závěry shodující se s jeho vlastními názory.

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků. (...) Komunikace se uskutečňuje jako sled komunikačních činností, situací a aktů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem.“ (Gavora, 2005, s. 25)

2.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

Mareš a Křivohlavý (1995) přirovnávají pedagogickou komunikaci ke zvláštnímu případu sociální komunikace, která vychovává, vzdělává a je formována pedagogickými cíli. Upozorňují, že pedagogická komunikace neprobíhá pouze mezi učitelem a žákem, ale je díky svému výchovnému charakteru využívána i v rodině a ve volnočasových zařízeních, které působí mimo školu. Ve škole je vystupování aktérů upraveno školním řádem, díky kterému jsou vymezena jasná pravidla komunikace. Pedagogická komunikace ve školním prostředí se netýká pouze samotného vyučování, ale probíhá také před zahájením vyučovací hodiny, po jejím skončení a během přestávek. Komunikace v pedagogickém prostředí má vícero podob, které se odlišují rozdílnými cíli a funkcemi (Mareš & Křivohlavý, 1995). Gavora (2005) dodává, že pedagogická komunikace má své specifické role mezi partnery, cíle, obsahy sdělení, časová a prostorová hlediska. Popisuje komunikaci ve třídě jako koloběh výměny informací mezi učitelem a žáky, kdy jeden aktér hovoří, zatímco ostatní poslouchají a poté si své role vyměňují. Komunikace neprobíhá pouze ústně, ale i písemnou formou, gesty a pohyby (Gavora, 2005).

Komunikace mezi pedagogem a žáky může značně ovlivnit efekt výuky na žáka. Není-li komunikace dostatečná, může vést ke špatnému pochopení a žakově neúspěchu. V případě, že komunikační problémy přetrvávají, bývá většinou negativně ovlivněn prospěch a motivace jedince k učení (Petty, 1996).

2.2 Funkce pedagogické komunikace

Na pojem pedagogické komunikace lze nahlížet z různých úhlů pohledu, a proto se také různí názory autorů na to, jaké funkce plní. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí šest funkcí, které shromáždily z poznatků dalších autorů.

První funkce pedagogické komunikace je podávání instrukcí. Zahrnuje zprostředkování společné činnosti jedinců a určení jednotlivých pracovních postupů dané činnosti (Charaš, 1979, cit. podle Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 25).

Druhá funkce podle Vyskočilové (1991, cit. podle Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 25) zahrnuje sdílení informací, zkušeností a pocitů mezi komunikačními účastníky a také to, jaká stanoviska zaujmají.

Další funkce v komunikaci „zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.“ (A.A. Leontjev, 1979, cit. podle Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 25)

Čtvrtá funkce je socializační, jelikož jsou všichni účastníci komunikace začleňováni do pedagogického procesu, díky kterému si žáci utváří svou osobnost (Helus, 1990, cit. podle Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 25). Gavora ve své publikaci (2005) navazuje, že žáci ve třídě se učí vzájemným vztahům a pochopení druhých, čímž se utváří jejich sociální stránka života.

Pátá funkce představuje zejména výchovu a vzdělávání žáků, které se uskutečňují pomocí určitých metod a postupů a naplňují tak předem stanovené cíle (Gavora et al., 1988, cit. podle Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 25).

Poslední popsanou funkcí pedagogické komunikace je to, že „konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu“ (Kuzmina 1976; Kan-Kalik 1979, cit. podle Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 26).

2.3 Účastníci pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace ve školním prostředí probíhá v základním pojetí mezi dvěma subjekty. Těmito subjekty jsou ti, kteří vychovávají a ti, kteří jsou vychováváni. Na straně vychovávajícího bývá většinou dospělá osoba, která je pedagogicky kvalifikována. V některých případech na této straně může působit i žák samostatně nebo ve skupině s dalšími žáky, anebo celá třída. Na pozici vychovávaných bývají zejména žáci, ať už jako samotní jedinci, skupina nebo třída (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Gavora (2005) dodává, že pedagogická komunikace neprobíhá pouze ve škole mezi vyučujícím a žákem. Velký podíl nese také rodina, v níž žák vyrůstá, a osoby, se kterými

se ve svém životě stýká. Jedná se zejména o volnočasové aktivity žáka, které se odehrávají v mimoškolních zařízeních, jako jsou například činnosti v dětských klubech, sportovní tréninky a jiné volnočasové kroužky (Gavora, 2005).

Každá třída je podle Gavory (2005) typem sociální skupiny, ve které funguje určitý počet lidí, kteří mezi sebou utvářejí vztahy. A právě díky komunikaci mezi členy mezilidské vztahy vznikají, vyvíjejí se nebo se mění. Utvořil proto rozdělení vztahů komunikačních aktérů do osmi úrovní:

1. učitel – žák
2. učitel – skupina žáků
3. učitel – třída
4. žák – žák
5. žák – skupina žáků
6. žák – třída
7. skupina žáků – skupina žáků
8. skupina žáků – třída

Dále Gavora (2005) rozděluje vztahy na symetrické a asymetrické. Jak už napovídá název, asymetrické vztahy představují kontrast mezi komunikačními partnery, kdy učitel je svým postavením žákovi nadřazený, může tedy určovat téma komunikace, její pravidla, účastníky, způsob sdělení nebo dobu trvání. Tento druh vztahů se projevuje zejména v prvních třech výše uvedených úrovních. Ve zbylých pěti úrovních bývá většinou uplatněn symetrický komunikační vztah, vyznačující se rovnocenností mezi jedinci, kteří mají v průběhu komunikace totožná práva. V některých případech se ale může vyskytnout vůdčí postava konkrétní skupiny, díky níž ve skupině vznikne nesouměrnost. Tento aspekt nadřazenosti mezi žáky není ale tak silný jako když působí na žáky učitel (Gavora, 2005). Dochází k tomu z toho důvodu, že při komunikaci musíme dbát na to, abychom dodrželi formálně dané role a splňovali chování, které se od nás v daném postavení očekává. Může se ale ovšem stát, že dojde k osobnímu konfliktu s přidělenou rolí, kdy je jedinec značně omezován ve svých projevech a necítí se být sám sebou (Vybíral, 2013).

2.4 Pravidla pedagogické komunikace

„V základním významu chápeme pojem pravidlo jako předpis či normu pro konkrétní činnost. (...) Komunikační pravidla jsou osobitým druhem sociálních pravidel. Určují přijatelné a nepřijatelné chování účastníků komunikace.“ (Gavora, 2005, s. 33)

Komunikační pravidla se primárně dělí na kodifikovaná a konvenční. Kodifikovaná komunikační pravidla jsou přesně společensky dána a jsou zaznamenána buď ústní nebo písemnou formou. Za jejich porušení následuje ve většině případů sankce. Konvenční pravidla jsou ukotvena na bázi zvyku a týkají se zejména správného postupu při seznamování, oslovení a při zdravení. Pod konvenční pravidla spadají bázová komunikační pravidla, která se týkají základní komunikace ve formě dialogů. Patří mezi ně tato pravidla: posluchač pozorně vnímá svého komunikačního partnera, nepřerušuje slovně jeho řeč, oba partneři nikdy nemluví paralelně, v rozhovoru se pravidelně střídají a nepřerušují konverzaci příliš dlouhými pauzami (Gavora, 2005).

Na chování každého z nás mají nejpodstatnější vliv vžitá společenská pravidla, která se každý jedinec učí již od narození a jejich podoba se může v rozdílných náboženstvích a kulturách lišit. Předpokládá se, že tato pravidla každý zná a je možné na nich dále stavět, proto jsou v různých institucích nastavena další specifická pravidla. Ve školním prostředí jsou základní pravidla upravující chování žáků formálně sepsána ve školním řádu, který odpovídá požadavkům konkrétní školy. Ve školním prostředí se ale vytváří i další druh pravidel, která vznikají neformálním způsobem, a to tak, že žáci v průběhu poznávání učitele dle svých zkušeností zjišťují, jaké chování je pro něho přijatelné a které už nikoliv. To ovšem záleží na autoritě a nastavených hranicích jednotlivých pedagogů (Nelešovská, 2005).

Nejdůležitější pravidla ve školním prostředí se týkají organizace výuky a zajištění dominantní role pedagoga, neboť jsou naprosto klíčová pro správné fungování pedagogické komunikace a také pro udržení dobrých vztahů. Učitel jasně vysvětluje a organizuje práci v hodině, kterou dále rozděluje mezi žáky, zatímco koriguje jejich počínání a koordinuje průběh hodiny. Pro dobrou spolupráci je nezbytné zajistit ve třídě klid na práci, nastavit jasná pravidla a srozumitelně žákům vysvětlit, jaké výkony jsou od nich očekávány a jaké bude za odvedenou práci následovat hodnocení. Učitel má také

právo určovat, kdo bude s kým hovořit, o čem, kdy a jak dlouho. Na rozdíl od žáků není v tomto ohledu nijak omezen. Aby žáci pravidla respektovali, je nezbytné, aby respektovali i vyučujícího, který není nadřazený pouze z hlediska instituce jako formální autorita, ale také v tomto ohledu nesou značný vliv společenské aspekty, jako například to, že je starší, má více zkušeností a odpovídající odborné vzdělání (Gavora, 2005).

2.5 Vliv prostředí, atmosféry a klimatu na pedagogickou komunikaci

V pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky se může odrážet spousta aspektů, které se týkají konkrétní situace či dlouhodobějšího stavu ve třídě. Jedná se o třídní prostředí, atmosféru a klima (Nelešovská, 2005).

Nelešovská (2005) se této tématice věnuje ve své knize a vysvětluje, že třídní prostředí je zejména utvářeno tím, jak je místnost prostorově řešena a jaký se v ní nachází nábytek. U nábytku hraje roli především jeho správné rozmístění a také velikost. Důležitá je i vybavenost třídy učebními pomůckami. Dále má na prostředí bezpochyby vliv vhodná teplota v učebně, osvětlení a přísun čerstvého vzduchu. Kvalitu vyučování ovlivňuje také akustika učebny, která když není správně řešená, odrazy zvuků značně snižují efektivitu výuky.

Atmosféra je definovaná jako kratší časová sekvence, která může trvat v řádech minut až několika dnů. Ovlivňuje ji volba organizace výuky, použité metody, ale i aktuálně probíraná látka. Atmosféra na začátku hodiny, kdy žáky čeká písemná zkouška, bude značně rozdílná od atmosféry v hodině hudební výchovy, kde žáci zpívají své oblíbené písně. Jedná se tedy především o to, jaké pocity žáci a učitelé při výuce mají, což může mít na jejich vzájemnou komunikaci velký dopad (Nelešovská, 2005).

Klima, na rozdíl od atmosféry, se podle Mareše a Křivohlavého (1995) vyznačuje dlouhodobým stavem a trvajícím jevy, které jsou charakteristické pro konkrétní třídu nebo pedagoga. Klima třídy je ovlivňováno nejen klimatem celé školy, ale také pedagogy, jednotlivými žáky nebo jejich skupinami. Je důležité rozlišovat, jak se klima třídy jeví z objektivní stránky a jak ho vnímají samotní aktéři, neboť to, jak si třídní klima sami interpretují, ovlivňuje následně i jejich reakce, uvažování a chování. Z důvodu, že klima má dlouhodobý charakter, hlouběji ovlivňuje situaci, vztahy, komunikaci a morálku ve třídě, aniž by to bylo na první pohled znatelné. Sociální klima ve třídách lze

diagnostikovat, a to pomocí pozorování fungování třídy nezávislým pozorovatelem, jako je například inspektor nebo učitel, který třídu nezná, anebo sběrem dat z dotazníků, které vyplňují samotní členové třídy. Ve výzkumu tak využívají své vlastní zkušenosti, pocity a osobní postoje. Pokud je cílem výzkumu změna trvajících klimatu ve třídě, může být jeho součástí i šetření o preferovaném stavu klimatu, kdy se vyhodnotí jejich rozdíly a pomocí intervenčního programu se začne klima transformovat do žádoucí podoby (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Nelešovská (2005) se věnuje komunikačnímu klimatu hlouběji a rozděluje jej na dva druhy, a to suportivní, kdy si účastníci své myšlenky vyměňují upřímně a s respektem, a komunikační klima defenzivní, při kterém nedochází k upřímné komunikaci, aktéři si nenaslouchají a jejich výměna názorů připomíná spíše souboj.

Mareš a Křivohlavý (1995) dodávají, že přívětivé sociální klima v třídním prostředí je důležité pro pedagogickou komunikaci mezi učiteli a žáky, i mezi žáky samotnými zejména proto, že je nezbytným nástrojem pro prohlubování dobrých vztahů a jejich efektivní spolupráce přináší požadované výsledky.

3 VÝSKYT KORONAVIRU V ČESKÉ REPUBLICCE

V dnešní době plné technických vymožeností a vysoce vyvinutého zdravotnictví je pro každého jen ztěžka představitelné, že by celý svět zasáhl virus, který je velmi náročné porazit a zapříčiní smrt několika milionů jedinců. Toto se ovšem stalo realitou na začátku roku 2020, kdy propukla světová pandemie infekce COVID-19 a začaly se rapidně zvyšovat počty nakažených virem SARS-CoV-2, který onemocnění zapříčinil. Vir pocházející z Číny se vysokou rychlostí začal šířit do celého světa a brzy se ohnisko nákazy přesunulo do Evropy. Dne 1. března 2020 byl vir indikován u prvního pacienta v České republice (Státní zdravotní ústav & Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022). Od 12. března 2020 platil na celém území České republiky nouzový stav, jehož trvání bylo 30 dní (Ministerstvo vnitra, 2020).

Jelikož se nová koronavirová infekce přenášela rychlým tempem a nebyly známy způsoby, jak šíření rychle zabránit, bylo vyhlášení mimořádných opatření nezbytným krokem pro českou vládu. Tato vyhlášení se dotýkala různých odvětví, nejvíce služeb, obchodů, zdravotnictví a samozřejmě i českého školství. Od 11. března 2020 nabývalo účinnosti mimořádné opatření vydané ministerstvem zdravotnictví pod vedením Adama Vojtěcha, které zakazovalo „osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních (...)“¹ a „osobní přítomnost studentů na studiu na vysoké škole (...)“² (Ministerstvo zdravotnictví, 2020)

3.1 Dopad koronavirové pandemie na české školství

V České republice probíhá standardně výuka prezenční formou. S příchodem koronavirové pandemie se ale muselo české školství přizpůsobit novým podmínkám a čekala ho spousta změn, jelikož se výuka přesunula do online prostředí, na které nebyli pedagogové ani žáci připraveni a pro obě skupiny tato změna znamenala velký šok. Dle výzkumů koronavirová pandemie a s ní spojené změny ve výuce zasáhly celkem polovinu celosvětového počtu studentů (de Oliveira Araújo et al., 2020). Jelikož koronavirová nákaza neustupovala a ukázalo se, že bude součástí našich životů po delší dobu, než by

¹ Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

² Podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů

kdo očekával, začaly různé orgány, zejména Ministerstvo zdravotnictví (dále je MZČR, 2020), pracovat na opatřeních pro vzdělávání v době koronavirové pandemie. Dne 25. srpna 2020 nabyla účinnosti novela vyhlášená pod č. 349/2020 Sb., která stanovovala pravidla, podle kterých se budou školní orgány řídit v případě, že by pandemie neustupovala a bylo by nutné v následujícím školním roce dále pokračovat ve výuce distanční formou. Tato novela zajišťovala to, aby se vzdělávání dostávalo všem žákům, pro které je školní docházka povinná, a dále jim udělovala povinnost se distančního vzdělávání účastnit.

Pro podporu učitelů, kteří se ocitli v neočekávané situaci, bylo v den vyhlášení celosvětové pandemie vydáno organizací UNESCO (2020) deset doporučení, podle kterých navrhovala vhodné vedení online výuky. Na začátku školního roku 2020/2021 bylo Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT, 2020a) publikováno Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, které zahrnovalo návody na organizaci a realizaci distančního vzdělávání. Dále MŠMT (2020b) vypracovalo informační portál #NaDálku, který sloužil jako podpora pro pedagogy při online výuce, kde mohou čerpat inspiraci, seznamovat se se zkušenostmi ostatních pedagogů a naleznou zde také nejnovější informace ohledně distanční výuky. Na portálu je k dispozici také velké množství webinářů z projektu SYPO, kurzů, materiálů a tipů nejen pro výuku, ale i pro komunikaci s žáky a učiteli skrz online kanály (MŠMT, 2020b).

Koronavirová pandemie tak způsobila odloučení žáků od učitelů, což velkým způsobem ovlivnilo způsob výuky. Žáci opustili školní prostředí, na které jsou při vzdělávání zvyklí a nahradilo jej prostředí domácí, které se v jednotlivých rodinách může značně lišit, čímž vzniká nerovnost ve vzdělávání. Ne všichni rodiče byli schopni poskytnout dětem ty nejlepší podmínky k online vzdělávání, tudíž vývoj jejich dětí mohl být ohrožen. Role rodičů ve vzdělávání vzrostla, protože se museli do jeho průběhu více zapojovat, poskytnout vhodné zázemí a techniku, kontrolovat své děti, případně jim pomoci s vysvětlením látky. Na děti byla kladena velká zodpovědnost, protože pracující rodiče nemohli ohlídat, zda se jejich potomek online hodin skutečně účastní nebo zda nemá problémy s technikou. Pro děti všechny tyto faktory znamenaly větší psychickou zátěž, než je v jejich věku žádoucí. Učitelé se stejně jako žáci ocitli v doposud neznámé situaci a v nezvyklém prostředí, tudíž bylo nutné přizpůsobit výuku novým podmínkám,

pozměnit kurikulum, využít jiné metody než při prezenční výuce a upravit například systém hodnocení žáků, a to vše v krátkém časovém úseku. Dále se bezesporu změnil styl komunikace mezi učiteli a žáky, ale i s rodiči. Hlavním komunikačním kanálem se staly digitální technologie a školy využívaly internetové vzdělávací platformy. Tím pádem se zvýšilo riziko vzniku kyberšikany (Čermáková et al., 2020).

4 DISTANČNÍ VÝUKA

Distanční výukou se rozumí taková výuka, která probíhá formou samostatného studia, kdy není vyžadována osobní účast žáků a učitelů ve škole. Může probíhat off-line formou, tedy skrz materiály, které mohou být zasílány například poštou, nebo formou online, kdy jsou hlavním nástrojem digitální technologie (Ulrichová & Teplý, 2012).

Distanční výuka v době koronavirové pandemie probíhala zejména v online prostředí. Je to proces spolupráce mezi dvěma subjekty – učiteli a žáky. Důležitým prvkem efektivní online výuky je podílení se žáka na daných vzdělávacích aktivitách. Účast na online výuce a plnění zadaných úkolů a činností probíhá v jeho vlastním zájmu, kdy se předpokládá že žakovým cílem je osvojit si znalosti a udržet kontakt s ostatními (Hrastinski, 2009).

4.1 Pedagogická komunikace v době distanční výuky

Pro učitele je distanční výuka odlišná nejen z hlediska plánování a modifikování probírané látky, ale také z hlediska komunikace, kterou je nutno přizpůsobit tomuto specifickému prostředí. Ukázalo se, že je nutné její objem navýšit v zájmu zachování kvality výuky, což může být pro pedagogické pracovníky vyčerpávající (Čermáková et al., 2020). Učitelé měli k dispozici velké množství komunikačních platforem, které mohli využít. Podle MŠMT (2020c) je důležité, aby vybrané komunikační platformy byly funkční, plně využívané a sjednocené. Také je žádoucí, aby si pedagogové s žáky nastavili jasná pravidla, jakým způsobem a skrz jaké prostředky bude komunikace probíhat. Dále je doporučena častá realizace třídnických hodin, protože je v online prostředí nutné komunikaci navýšit z toho důvodu, že žákům chybí přímý kontakt a je pro ně náročnější informace vstřebávat, neboť se nachází v nezvyklém prostředí. Úkolem pedagoga je také žáka podporovat, motivovat a tolerovat jeho možnosti.

Po roce od prvního uzavření škol vydala Česká školní inspekce (dále jen ČŠI, 2021) tematickou zprávu, která shrnovala hlavní zjištění o distanční výuce v důsledku koronavirové pandemie. Kromě jiných témat se zpráva zabývá změnami, kterým podlehl pedagogická komunikace. Uvádí, že na samém začátku byla klíčová komunikace učitelů s rodiči, která na mnoha školách ovlivnila nastavení výuky. Vzhledem k tomu, že rodiče zčásti přebírali roli pedagoga, bylo žádoucí jejich připomínky vyslechnout, přizpůsobit se a pokusit se najít společnou cestu ke kvalitnímu vzdělávání jejich dětí.

Také komunikace mezi žáky samotnými byla vlivem pandemie narušena. Pro děti základních škol je důležitý a naprosto neodmyslitelný každodenní kontakt se spolužáky. Odloučení od spolužáků a přechod do online prostředí znamená také přerušení socializace s vrstevníky, což může značně ovlivnit dětskou psychiku a může vést k depresím, jelikož mohou pociťovat osamělost. V dnešní době je sice online komunikace mezi žáky ve volném čase běžná, osobní kontakt ale nenahradí. Také samotné online prostředí může dětem navozovat pocit úzkosti a bezmocnosti, protože postrádají pocit bezpečí, učitelovu přítomnost a že je jim vždy na blízku v případě nouze (Čermáková et al., 2020).

4.2 Změny v obsahu vzdělávání v důsledku distanční výuky

Čermáková et al. (2020) upozorňuje na fakt, že samotná změna pracovního prostředí učitelů měla vliv na mnoho dalších faktorů. Zapříčinila změnu komunikačních kanálů, využívaných metod, hodnocení práce žáků, ale dokonce bylo nutné pozměnit i obsah vyučování. Obsahy vzdělávání v době pandemie se zabýval školní inspektor Zatloukal (2020). Ve svém výzkumu zjistil, že se školy řídily dvěma možnými způsoby. Jeden způsob výuky neobsahoval žádné změny v obsahu vyučování a učitelé se při výuce drželi stejných materiálů a vyučovacích metod jako ve škole. Druhý způsob výuky se soustředil pouze na vybraná témata, která byla považována za nejdůležitější, a cílem výuky bylo opakování a procvičování osvojené látky. Došlo tak k redukci tematických okruhů na základě toho, co je pro žáky nejpodstatnější a na co budou v následujícím školním roce navazovat. Učitelé se soustředili také na rozvoj dovedností a znalostí, které žáci využijí v každodenních situacích. Cílem výuky tedy nebylo probrat všechna témata, která by byla probrána při prezenční výuce, ale upevňovat již osvojené znalosti a udržet školní návyky u žáků v době pandemie.

Samotné MŠMT (2020c) doporučilo vedení škol konzultovat vzdělávací obsahy v jednotlivých školách a určit pravidla a priority výuky. Doporučené bylo vybrat taková témata, která jsou pro žáky nejpodstatnější a realizovatelná v online prostředí. Jedním z navrhovaných doporučení bylo přesunutí látky, která je obtížně vysvětlitelná v online výuce, do dalšího ročníku. Hlavní důraz byl kladem především na jazyky a matematiku,

předměty výchovného charakteru byly buď zúženy na nejpodstatnější témata, nebyly z rozvrhu zcela vypuštěny.

4.3 Změny v organizaci vzdělávání při distanční výuce

Přechod škol do online prostředí zapříčinil změnu organizace vzdělávání ze dne na den. Online výuka totiž podle Zatloukala (2020) vyžaduje jiné metody a postupy než prezenční výuka. Narušením přímého kontaktu mezi učiteli a žáky bylo nutné, aby se na vzdělávání více podíleli rodiče, a proto bylo nutné je do samotné organizace vzdělávání také zapojit. Nejdříve bylo nezbytné s jednotlivými rodiči zorganizovat jakým způsobem bude výuka jejich dětí probíhat, jelikož někdo neměl přístup k digitálním technologiím. Tím pádem učitelé museli naplánovat, kdy a jakým způsobem budou skupiny žáků vzdělávat.

Zatloukal (2020) dodává, že více než třetina škol se setkala se selháním organizace ze strany vedení, a proto si jednotliví učitelé sami volili, které komunikační platformy budou využívat a jakým stylem bude výuka probíhat. Někteří využívali videohovory, kde se snažili vést hodiny podobným způsobem jako v prezenční formě. Drželi se striktně daného rozvrhu hodin nebo si sami určovali, kdy se videohovory budou konat. Jiní spíše využívali úkoly, které žáci plnili individuálně do stanoveného termínu. Část učitelů známkovala stejným způsobem, jak byli doposud zvyklí, část známkování přizpůsobila a hodnotila spíše snahu žáků, jelikož online výuka byla pro obě strany zcela nová a neosvojená. Takováto organizace ale začala být nevyhovující, jelikož se během prvních týdnů distanční výuky ukázalo, že jednotlivé hodiny kolidují, žáci mají ve výuce zmatek, učitelé využívají různé komunikační platformy a výuka není přehledná. Proto bylo nutné tento systém přeorganizovat a sjednotit platformy. Podle dokumentu ČŠI (2021) byl pro online výuku v mnoha školách vytvořen specifický rozvrh, který odpovídal možnostem distanční výuky a bral ohled na žáky a jejich sníženou schopnost se v online prostředí soustředit. Z hlediska časové a psychické náročnosti výuky byly z rozvrhu v mnoha případech odstraněny výchovy.

Co se týče organizace náplně hodin, MŠMT (2020c) učitelům doporučuje žáky dále rozvíjet, udržovat jejich znalosti, více opakovat a procvičovat látku. Učitelé by měli do výuky zapojit nové metody, které online prostředí poskytuje a naplno je využívat. Dále je pro efektivní výuku důležité sledovat nejnovější informace, metodiky a tipy pro

vzdělávání. Je doporučeno probraná témata propojit mezi více předměty a rozvíjet tak u dětí další kompetence. Zároveň MŠMT (2020c) upozorňuje, že by žáci neměli být přehlčeni velkým množstvím domácích úkolů a samostatných příprav. Online výuka by pro žáky i učitele neměla být odstrašující, ale naopak by měla být vítána jako nová zkušenost, další prostředek k předávání a získávání kvalitních informací a rozvíjení dovedností.

4.4 Druhy digitálních technologií v distanční výuce

Pod záštitou Národního pedagogického institutu České republiky vznikl projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů) (nedatováno), který poskytuje rady, tipy, zkušenosti a informace pro učitele. V době online výuky nabízel webináře pro podporu učitelů v online prostředí a poskytoval informace a rady, jak používat online platformy pro výuku a které jsou nejvhodnější. Mezi nepoužívanější vzdělávací a komunikační platformy patřil Microsoft Teams, Google Classroom, Bakaláři, Škola OnLine, Fred anebo komunikace skrz email. Základní škola, která poskytla výzkumná data k této bakalářské práci, využívala pro online komunikaci nejvíce systém Bakaláři a Microsoft Teams. Tyto platformy budou rozebrány v následujících kapitolách.

4.4.1 Bakaláři

Školní systém Bakaláři je nejrozšířenější v České republice a využívá ho 60 % českých škol. Každý žák má do systému své vlastní přihlášení a může ho používat odkudkoli, ať už na počítači nebo na telefonu. Jeho hlavní zaměření je administrativa a komunikace mezi školou a žáky a jejich rodiči. Funguje také jako internetové úložiště pro všechny dokumenty týkající se dané školy. Systém obsahuje dále žákovskou knížku, generátor rozvrhu hodin, elektronickou třídní knihu obsahující tematické plány, školní matriku a spoustu doplňkových aplikací, díky nimž si každá škola přizpůsobí tuto platformu podle svých představ a potřeb. Kromě toho systém nabízí možnost posílání zpráv vyučujícím, což usnadňuje rodičům komunikaci například při omlouvání žáků z výuky (Bakaláři s.r.o., 2023).

4.4.2 Microsoft Teams

Aplikace Microsoft Teams byla vytvořena pro spolupráci mezi skupinami či jednotlivci. Ti si mohou posílat soukromé či skupinové zprávy prostřednictvím chatu, nebo mohou

vytvářet týmy a kanály s určitými uživateli. V rámci týmů lze pořádat online schůzky, kde si jednotlivci mohou sdílet informace ve společné konverzaci nebo pomocí videohovoru. V každém týmu je vyhrazený také prostor pro sdílené soubory. Součástí aplikace je například prostor pro zadávání úkolů nebo i kalendář, kam si jednotlivci zapisují důležité informace a plánují zde schůzky. Pro rozšíření funkcí Microsoft Teams je možné využívat přidružené aplikace. Aplikace je dostupná na počítačích i mobilních zařízeních (Microsoft, 2023).

Jednotlivé týmy v aplikaci Microsoft Teams fungují podle Čapkové (2020) jako virtuální třída. Při videokonferencích je možné, aby učitelé přednášeli nerušeně novou látku. V případě potřeby si žáci mohou zapnout mikrofony, popřípadě i webkamery, a může tak dojít ke vzájemné komunikaci. Platforma lze využívat i pro sdílení audio či video nahrávek. Výhodou systému je také možnost rozdělení žáků do menších týmů při skupinové práci.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je zjistit pomocí smíšeného výzkumného šetření, k jakým změnám v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky došlo při online výuce, která nastala v důsledku koronavirové pandemie. Šetření objasní, jak žáci vnímali komunikaci s učiteli v době online výuky a jak ji hodnotí. Také posoudí, jak online komunikaci vnímali učitelé a jaké zásadní změny podle nich přinesla.

5.2 Výzkumné předpoklady a výzkumné otázky

Za účelem splnění této bakalářské práce byly pro kvantitativní výzkum stanoveny tyto výzkumné předpoklady:

1. Většině žáků chyběl při online výuce přímý kontakt s učitelem.
2. Pro většinu žáků byla komunikace v online výuce náročnější než při prezenční výuce.
3. Většina žáků potřebovala vyučovanou látku vysvětlovat více než při prezenční výuce.

Pro kvalitativní výzkum byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jak pracovali učitelé se zpětnou vazbou od žáků při komunikaci v online výuce?
2. Jaké největší změny učitelé pozorovali v komunikaci s žáky při online výuce?

5.3 Výzkumné metody

Pro realizaci výzkumu bylo použito smíšené výzkumné šetření, které obsahuje dvě metody sběru dat. První použitou metodou bylo kvantitativní šetření, které bylo realizováno pomocí dotazníku. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na žáky druhého stupně základní školy. Druhou výzkumnou metodou byl kvalitativní výzkum, který proběhl pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který se týkal stejné problematiky jako dotazník, ale z pohledu učitelů. Pro realizaci rozhovoru byly připraveny otázky, které informanty směřovaly na hlavní téma šetření.

5.3.1 Kvantitativní výzkum

Chráška (2016, s. 11) definuje kvalitativní výzkum v pedagogických vědách jako „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“ Výsledkem výzkumu je vyvrácení nebo potvrzení hypotéz, které byly stanovené na samotném začátku. Výsledky kvantitativního výzkumu lze zobecnit, popřípadě je aplikovat na další výzkumné vzorky a statisticky otestovat jejich významnost (Švaříček & Šedřová, 2010).

Pro realizaci kvantitativního výzkumu byla zvolena forma dotazníku, který byl respondentům dodán v online podobě. Dotazník obsahoval deset uzavřených otázek, na které respondenti odpovídali pomocí škály. Součástí dotazníku byla také jedna otevřená podotázka, která rozvíjela otázku poslední.

Dotazník byl zaměřen pouze na žáky základní školy. Obsahoval otázky, které se soustředily na změny v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie. Cílem dotazníku bylo zmapovat, jaký dopad měla podle žáků distanční výuka na kontakt s učiteli a na průběh jejich vzájemné komunikace. Otázky byly orientovány na odhalení postojů a zkušeností žáků s online komunikací. Žáci pomocí sebereflexe hodnotili, do jaké míry pro ně byla komunikace náročná z hlediska narušeného kontaktu nebo příjmu informací a požadavků. Poslední otevřená podotázka vyzývala žáky, aby v případě potřeby navrhli možné způsoby, jak komunikaci v online výuce zlepšit či zjednodušit.

5.3.2 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se soustředí na sběr dat bez předem stanovených hypotéz či předpokladů. Jeho cílem je daný jev prozkoumat co nejhluběji a shromáždit co nejvíce kvalitních informací. Z těchto informací dále vznikají nové teorie a hypotézy, které ale neplatí obecně, ale jen pro výzkumný vzorek (Švaříček & Šedřová, 2010).

Metoda polostrukturovaného rozhovoru, která byla v rámci kvalitativního šetření u této bakalářské práce použita, je podle Švaříčka a Šedřové (2010) zdrojem detailních a komplexních informací o zkoumaném jevu. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru bylo zjištěno, jak na pedagogickou komunikaci v online prostředí nahlíží samotní učitelé a jaké největší změny oproti prezenční výuce pozorovali. Dále bylo také zkoumáno, jak

hodnotí interakci se žáky, zpětnou vazbu nebo rozdíly ve vysvětlování nové látky přes online platformy.

5.4 Charakteristika účastníků výzkumu

Účastníkem výzkumu byli žáci druhého stupně a vybraní učitelé ze stejné základní školy, kteří působí také na druhém stupni. Pro rozhovory byli vybráni tři učitelé s rozdílnými aprobacemi a několikaletou pedagogickou praxí. Všichni informanti byli ženského pohlaví. Výzkum byl zcela anonymní a učitelům byla přiřazena nová jména: Eva, Hana a Marcela. Základní škola byla pro účely výzkumu pojmenována ZŠ XY.

Za účelem zachování anonymity školy budou popsány pouze její základní charakteristiky bez uvedení zdroje. Škola funguje již od roku 1977 a navštěvuje ji kolem 400 žáků. Organizace se skládá ze dvou propojených budov, kde sídlí zvláště první a druhý stupeň. Součástí školy je školní jídelna, keramická dílna a družina, která nabízí velké množství volnočasových kroužků pro žáky školy. Dříve byla škola specializována na sport, v současné době převládá specializace na cizí jazyky. Na druhém stupni je k dispozici spousta odborných učeben, které jsou moderně vybaveny. Celkem se ve škole nachází 18 kmenových tříd. Pedagogický sbor je tvořen mladými učiteli i učiteli s dlouhou pedagogickou praxí.

5.5 Analýza dat

Dotazník pro žáky byl vytvořen přes online platformu Google Forms. Žáci dostali od pověřeného učitele papírky s vytištěným QR kódem, který po naskenování mobilním telefonem otevřel příslušnou webovou stránku, kde byl dotazník k dispozici. Žáci byli předem požádáni, aby si do vyučování přinesli mobilní telefony a byl jim umožněn přístup k internetovému připojení. Platforma Google Forms nasbíraná data sama vyhodnotila a z tohoto výsledku jsem při kvantitativním šetření vycházela.

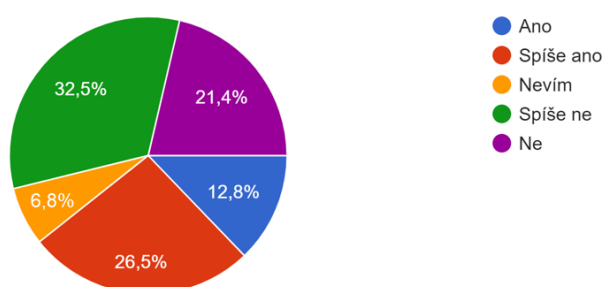
Rozhovory s učiteli byly nahrávány na mobilní telefon. Dále byly přepsány do digitální podoby v programu Microsoft Word. Takto připravené rozhovory byly dále zpracovány pomocí otevřeného kódování, při němž se dle Švaříčka a Šedové (2010) text rozloží na menší jednotky, které představují klíčové informace potřebné k výzkumu. Tyto kódy byly následně zpracovány syntézou dat ze všech rozhovorů.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

6.1 Výsledky dotazníkového šetření

V následující části bakalářské práce budou analyzovány informace, které byly získány pomocí dotazníkového šetření realizovaného s žáky druhého stupně ZŠ XY. Celkem byly dotazníky vyplněny 117 žáky. Ke znázornění výsledků dotazníku použila autorka grafy. Uvedená procenta v grafech byla zaokrouhlena na celá čísla.

Graf 1: Chyběl Ti při online výuce přímý kontakt s učitelem?

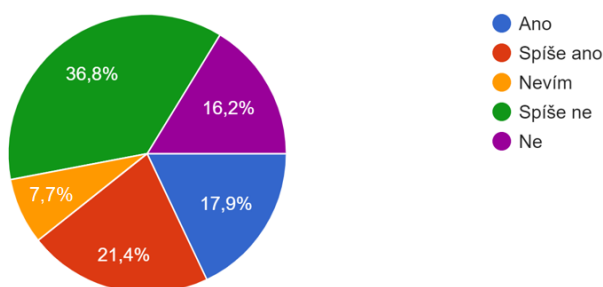


Graf 1 - Kontakt s učitelem

Zdroj: vlastní zpracování

První otázka výzkumu se zaměřovala na kontakt s učitelem. Žáci byli dotázáni, zda jim kontakt s učitelem při výuce chyběl. Nejvíce respondentů (32,5 %, 38 lidí) zvolilo odpověď „spíše ne“. Druhá nejčastější odpověď byla „spíše ano“. Zvolilo ji celkem 26,5 % respondentů, to je 31 lidí. 25 žáků (21,4 %) odpovědělo, že jim kontakt s učitelem při online výuce nechyběl. Odlišný názor má 15 žáků (12,8 %), kterým kontakt chyběl. 8 žáků (6,8 %) zvolilo odpověď „nevím“.

Graf 2: Byla Ti komunikace s učitelem příjemnější při online výuce než při prezenční?

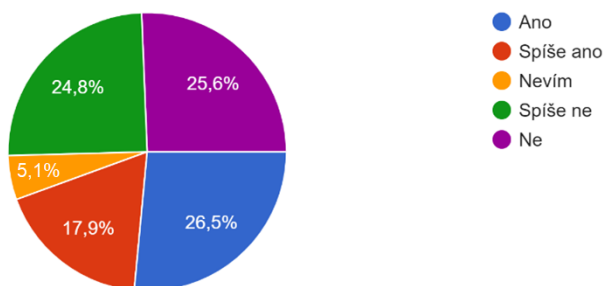


Graf 2 - Příjemnost online komunikace

Zdroj: vlastní zpracování

Ve druhé otázce měli žáci zhodnotit, zda jim byla komunikace s učitelem v online prostředí příjemnější než při osobním kontaktu. Většina respondentů odpověděla „spíše ne“, to je celkem 36,8 % (43 žáků). Odpověď „spíše ano“ zvolilo 21,4 % respondentů (25 žáků). Pro 17,9 % dotazovaných (21 žáků) byla online komunikace příjemnější, zatímco 16,2 % dotazovaných (19 žáků) odpovědělo, že pro ně online komunikace příjemnější nebyla. Zbýlých 7,7 %, tedy 9 žáků, odpovědělo, že neví.

Graf 3: Byla pro Tebe komunikace s učitelem při online výuce náročnější než při prezenční výuce?



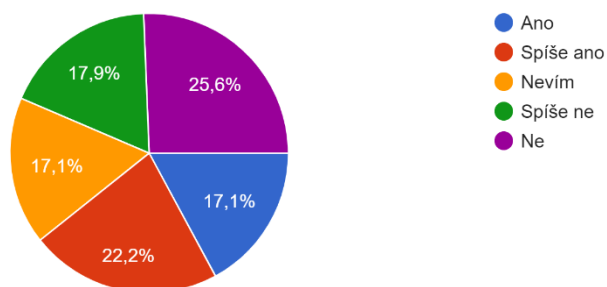
Graf 3 - Náročnost online komunikace

Zdroj: vlastní zpracování

Další otázka byla zaměřena na náročnost online komunikace s učitelem. Žáci měli zhodnotit, zda jim online komunikace dělala větší obtíže než osobní komunikace. Zde odpověděla zhruba čtvrtina respondentů (26,5 %, 31 žáků), že pro ně online komunikace s učitelem byla náročnější. Druhá čtvrtina (25,6 %, 30 žáků) ale odpověděla, že pro ně

online komunikace náročnější nebyla. Třetí čtvrtina respondentů (24,8 %, 29 žáků) zvolilo odpověď „spíše ne“. 17,9 % (21 žáků) odpovědělo „spíše ano“. Varianta „nevím“ byla odpovězena 6 žáky (5,1 % respondentů).

Graf 4: Pociťoval/a jsi v době online výuky větší potřebu pomoci od učitele než při klasické prezenční výuce?

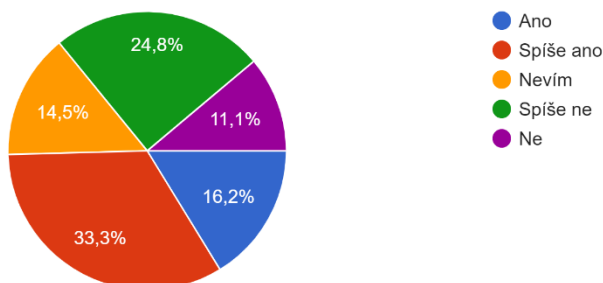


Graf 4 - Pomoc od učitele při výuce

Zdroj: vlastní zpracování

Čtvrtá otázka měla za úkol zjistit, zda žáci potřebovali při online výuce více pomoci od učitele. 25,6 % žáků (30 respondentů) při online výuce více pomoci nepotřebovalo. 22,2 % žáků (26 respondentů) spíše ano. Odpověď „spíše ne“ byla zvolena 17,9 % žáky, tj. 21 respondentů. 17,1 % žáků (celkem 20 respondentů) potřebovalo více pomoci od učitele. Dalších 17,1 % žáků (zbylých 20 respondentů) neví.

Graf 5: Bylo pro Tebe při online výuce snadné spojit se s učitelem, když jsi potřeboval pomoc?

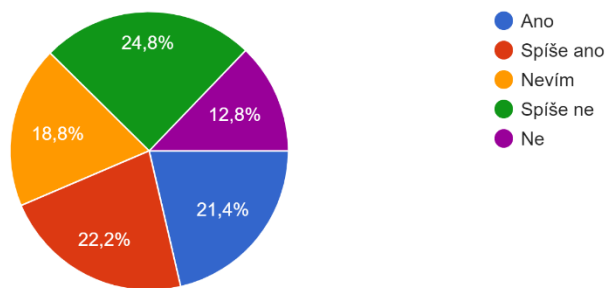


Graf 5 - Spojení s učitelem online

Zdroj: vlastní zpracování

Pátá otázka zjišťovala, zda bylo pro žáky v online prostředí snadné s učitelem navázat kontakt a spojit se v případě, že potřebovali pomoc. Nejčastější odpověď byla „spíše ano“. Celkem ji zvolilo 39 žáků (33,3 %). Dále 29 žáků (24,8 %) odpovědělo „spíše ne“. Pro 19 žáků (16,2 %) bylo snadné se s učitelem spojit. Odpověď „nevím“ byla zvolena 17 žáky (14,5 %). Pro 13 žáků (11,1 %) bylo obtížné s učitelem navázat kontakt.

Graf 6: Byla pro Tebe podpora od učitele při online výuce dostatečná?

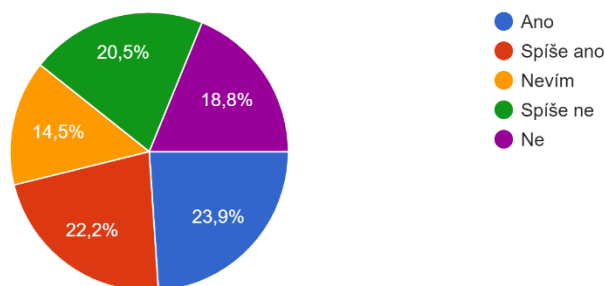


Graf 6 - Podpora od učitele

Zdroj: vlastní zpracování

Následující otázka byla zaměřena na to, zda byla podpora žáků od učitele při výuce dostatečná. Podle 29 žáků (24,8 %) spíše ne. 26 žáků (22,2 %) zvolilo odpověď „spíše ano“. 25 respondentů (21,4 %) hodnotí podporu od učitele jako dostatečnou. Odpověď „nevím“ byla zvolena 22 žáky (18,8 %). Pro 15 žáků (12,8 %) podpora dostatečná nebyla.

Graf 7: Dělal ti obtíže porozumět učitelovým požadavkům oproti klasické prezenční výuce?

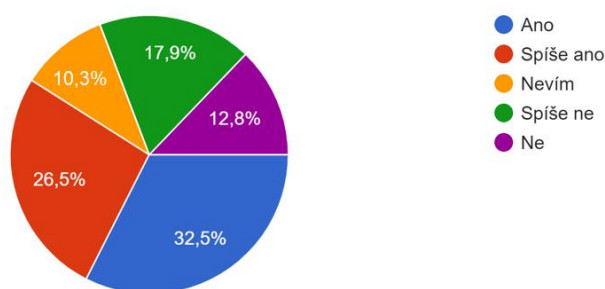


Graf 7 - Porozumění požadavkům

Zdroj: vlastní zpracování

Sedmá otázka zjišťovala, zda bylo pro žáky obtížné porozumět učitelovým požadavkům v online prostředí. Pro nejvíce respondentů (23,9 %, 28 žáků) to bylo obtížné. 22,2 % (26 respondentů) odpovědělo „spíše ano“. 20,5 % respondentů (24 žáků) odpovědělo, že jim porozumění požadavkům spíše obtíže nedělalo. Pro 18,8 % (22 žáků) to nebylo obtížné vůbec. Zbýlých 14,5 % (17 žáků) neví.

Graf 8: Pociťoval/a jsi, že pro Tebe byl výklad látky méně srozumitelný než při prezenční výuce?

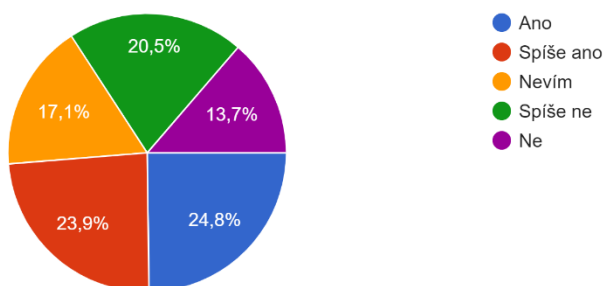


Graf 8 - Srozumitelnost výuky online

Zdroj: vlastní zpracování

V osmé otázce byli respondenti tázáni, zda pro ně byl online výklad látky méně srozumitelný oproti klasické prezenční výuce. Celkem 38 respondentů (32,5 %) odpovědělo, že pro ně online výklad látky méně srozumitelný byl. 31 žáků (26,5 %) odpovědělo „spíše ano“. Odpověď „spíše ne“ byla vybrána 21 žáky (17,9 %). 15 žáků (12,8 %) odpovědělo, že pro ně výklad nebyl méně srozumitelný. Pro odpověď „nevím“ se rozhodlo 12 žáků (10,3 %).

Graf 9: Potřeboval/a jsi při online výuce více vysvětlovat novou látku?

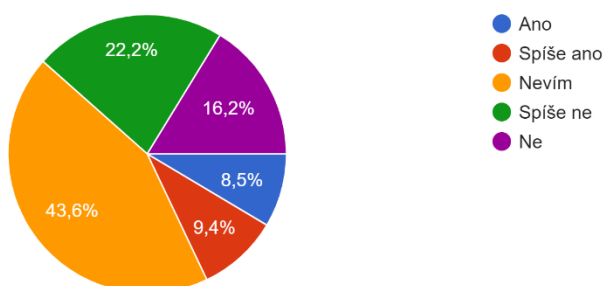


Graf 9 - Vysvětlování nové látky online

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky deváté otázky ukázaly, že čtvrtina dotazovaných žáků (24,8 %, 29 respondentů) potřebovalo probíranou látku skrz online platformy více vysvětlovat, než když jim byla vysvětlována při prezenční výuce. 23,9 % respondentů (28 žáků) zvolila odpověď „spíše ano“, tudíž se také k tomuto názoru spíše přiklání. Naproti tomu 20,5 % (24 žáků) se rozhodlo pro odpověď „spíše ne“. 17,1 % (20 žáků) odpovědělo „nevím“. Zbývající žáci (13,7 %, 16 respondentů) při online výuce nepotřebovali probíranou látku více vysvětlovat.

Graf 10: Myslíš si, že by bylo vhodné komunikaci s učitelem v online prostředí nějak zlepšit či zjednodušit?



Graf 10 - Zlepšení online komunikace

Zdroj: vlastní zpracování

Desátá otázka zjišťovala, zda by bylo podle žáků vhodné komunikaci s učitelem v online prostředí nějak zlepšit či zjednodušit. Největší podíl nese odpověď „nevím“, pro kterou se rozhodlo 51 žáků (43,6 %). 26 dotazovaných (22,2 % žáků) zvolilo odpověď „spíše ne“.

Podle 19 žáků (16,2 %) není potřeba online komunikaci zlepšovat. Naproti tomu si 11 žáků (9,4 %) myslí, že by to spíše vhodné bylo. 10 žáků (8,5 %) zastává názor, že by se online komunikace mezi učiteli a žáky zlepšit či zjednodušit měla.

Poslední otevřená podotázka navazovala na otázku předchozí, a dala tak prostor žákům vyjádřit jejich nápady, jak by bylo možné podle nich zlepšit a zjednodušit online komunikaci s učitelem při výuce. Z tohoto důvodu nelze výsledky otázky znázornit grafem.

Odpovědi žáků byly sepsány do následujících bodů:

- Nenutit žáky zapínat kamery, pokud jim to není příjemné.
- Věnovat více času vysvětlování látky.
- Více si s žáky povídat o nové látce.
- Více si s žáky povídat o běžných věcech.
- Zvolit kreativní způsob výuky a využívat metody, které online technologie nabízí, např. vědomostní hry, naučná videa.
- Více se žáků dotazovat, zda probírané látce porozuměli, popřípadě ji detailněji vysvětlit.
- Lepší technologické vybavení, aby bylo spojení mezi žáky a učiteli kvalitnější.

6.2 Výsledky rozhovorů

Výsledky polostrukturovaných rozhovorů s učiteli ZŠ XY jsou rozděleny do podkapitol. Podkapitoly vznikly na základě kategorií kódů, které se v rozhovorech vyskytovaly. Celkem se v rozhovoru opakovalo pět hlavních témat. Detailně jsou popsány níže.

6.2.1 Využívání online platforem pro komunikaci a výuku

Aby mohla být online výuka a komunikace realizována, bylo nutné používat online platformy, které umožňují alespoň částečně nahradit chybějící osobní kontakt. Informantky byly dotázány, jaké online platformy pro komunikaci a výuku používaly. Všechny pro online komunikaci s žáky používaly zejména Microsoft Teams. Respondentka Eva popisuje postupný vývoj online komunikace:

„Takže na začátku pandemie jsme komunikovali se žáky pouze prostřednictvím emailu, že jsme jim zadávali úkoly, posílali jsme jim pracovní listy, které měli vypracovávat.“

Později naše vedení rozhodlo, že se zapojíme do online výuky prostřednictvím Teamsů, takže tohle se potom stalo v podstatě jediným komunikačním zdrojem při výuce.“ (Eva)

Dále se informantky shodují na používání platformy Bakaláři, emailu anebo klasických telefonních hovorech či zprávách. Hana, vyučující matematiky a chemie, využívala také aplikaci Microsoft Whiteboard, která funguje jako virtuální tabule. „To znamená, že děti věděly, co píšu a do ruky mi diktovaly řešení toho příkladu.“

Na otázku, zda dokázaly online komunikační platformy zcela nahradit prezenční výuku, odpověděly informantky zcela stejně. „Mělo to různá úskalí v komunikaci, děti se bály komunikovat. Bály se přihlásit, nechtěly používat kamery a prostě chyběl osobní kontakt. To v žádném případě nemohlo nahradit ten přímý kontakt,“ (Eva). Hana dodává příklad, že „z matematiky jsou některé věci, co se týče výuky, prostě nepřenositelné, že je potřeba děti třeba kontrolovat při rýsování.“ Marcela souhlasí a dodává: „opravdu ne všechno jde dělat takhle online, takhle když jste na dálku.“

6.2.2 Zpětná vazba při online výuce

Zpětná vazba je neodmyslitelnou součástí výuky. Učitel potřebuje interakci s žákem pro jeho lepší a kvalitnější vzdělávání. Může se tak ujistit, jak vysvětlenou látku pochopil a usoudí, zda je možné pokračovat ve výkladu nové látky, nebo jestli je potřeba se probrané látce ještě více věnovat. Učitelky se v rozhovorech shodly, že od žáků zpětná vazba v online prostředí nebyla skoro žádná.

„Myslím si, že jsem právě ten typ, který potřebuje vidět okamžitě reakce žáků, potřebuje vidět, zda porozuměli učivu, jak reagují a prostě okamžitě reagovat na případné nejasnosti, což tady vůbec nebylo možné, protože i když jsem se několikrát dětí ptala, jestli porozuměly učivu, jestli chtějí něco dovysvětlit, tak v podstatě minimum z nich bylo ochotno poskytnout zpětnou vazbu a vůbec reagovat.“ (Eva)

„Když se z druhé strany ozývá jenom ticho, tak je to hrozně nepříjemný,“ dodává Hana. Také zmiňuje, že bylo žáky obtížné přimět k tomu, aby si zapnuli kamery. Když je měli žáci vypnuté, bylo to pro ni, než si zvykla, velmi nepříjemné. „Protože jako nevím, jestli tam jsou a jenom nechtějí odpovídat, nebo jestli skutečně nevědí,“ vysvětluje Hana. Marcela se také žáky snažila přimět k tomu, aby si kamery zapnuli. Pozorovala, že mladším žákům to problémy nedělalo, ale starší žáci kamery nechtěli používat vůbec.

Informantky byly dotázány, zda se s chybějící zpětnou vazbou snažily pracovat. Hana pracovala pomocí úkolů, kdy se při jejich opravování mohla přesvědčit, zda žáci látku pochopili, nebo se potřebují k některým věcem vrátit. „Právě v důsledku toho, že jsem neměla tu přímou odezvu, jsem vysvětlila látku a na tu druhou hodinu dostávali pracovní listy, prostě zadání úkolu, který jsme potom další hodinu procházeli.“ Stejně tak postupovala Marcela. Žákům zadávala různé projekty, které měli vypracovat. Tím se snažila zpětnou vazbu získávat a dále podle ní pracovat. „Zpětnou vazbu jako máš částečně samozřejmě, není to úplně takový, jako když jsi prostě ve škole ve spojení s těma dětma a přímo v kontaktu,“ hodnotí Marcela. Eva se snažila žáky zapojovat více do výuky, než byla zvyklá. Žákům pokládala dotazy a kontrolní otázky týkající se výuky. „Ale bylo to tedy velice náročné, protože komunikovala možná tak jedna třetina,“ hodnotí Eva.

Marcela kromě toho pozorovala, že děti, které jsou spíše introvertní, se do výuky zapojovali více než při klasické výuce a získávala zpětnou vazbu hlavně od nich. Dokonce u mnohých pozorovala i zlepšení prospěchu.

„Tahle výuka prostě hrozně vyhovovala takovým těm introvertům. Dětem, který se v tom kolektivu jako moc nezapojou a jsou zvyklý, že prostě jdou takovou tou svojí cestou, tou vlastní dráhou, že nepotřebují to publikum, předvádět se jako ty extroverti, (...) ty děti opravdu potom začaly fakt dělat a opravdu jako hodně se vytáhly nahoru.“
(Marcela)

6.2.3 Vysvětlování látky při online výuce

Vysvětlování nové látky bylo podle Evy náročnější z toho důvodu, protože byla online výuka zúžená spíše na teorii a nemohla využívat praktické metody výuky, na které je zvyklá. „Třeba v hodinách přírodopisu mám k dispozici různé modely, můžeme dělat různé pokusy a tady ta názornost byla omezená.“ Jak sama ale popisuje, snažila se online výuku co nejvíce zpestřit a hledala pro žáky různá edukační videa. Aby jim učení zjednodušila a ušetřila čas, kterého bylo málo, vytvořila pro žáky výukové prezentace a písemně zpracovala poznámky. Žáci měli vše k dispozici v Microsoft Teams.

Hana ve své výpovědi potvrdila, že časově byla výuka velmi náročná kvůli malé hodinové dotaci, ke které došlo z důvodu zkrácení rozvrhu. Z toho důvodu nezbývalo tolik času na

praktická cvičení a žáci byli spíše zahlceni teorií. Snažila se ale hledat na internetu další metody výuky. „Našla jsem prostě spoustu zajímavých lidí, který tvoří vynikající přípravy do hodin a využívám to do teď,“ vzpomíná Hana. Dále zmiňuje, že organizace práce žáků byla také trochu pozměněna oproti klasické prezenční výuce: „To bylo hodně jako o spolupráci s dětma, ale musela jsem přímo vyvolávat konkrétní lidi. Jo, že to nebylo o tom, že bych napsala příklad a někdo se přihlaste odpověďte, protože to buď mluvili na ráz všichni anebo nikdo.“

„No jako při té výuce mně přišlo, že to funguje docela dobře. Jakože to chápou, ale když se potom vrátili, tak teprve zpětně člověku došlo, že některý věci nepochopili. Možná i z toho důvodu, že třeba byli v uvozovkách duchem nepřítomní, že byli připojení, aniž by prostě vnímali tu hodinu,“ hodnotí zpětně výuku Hana.

Marcela potvrdila, že výuka pro žáky byla určitě složitější. Například když vysvětlovala novou látku, žáci ji chtěli probírat až ve škole: „někteří mě třeba prosili, ať to necháme, až opravdu budeme ve škole.“ Podle ní ale příliš nezáleželo na tom, zda žáci informace dostávají v prezenční formě výuky nebo v online prostředí. „Kdo chtěl, tak se to mohl naučit úplně stejně jako ve škole,“ dodává Marcela. Chápe ale, že je pro žáky důležité učit se všichni spolu a „je pro ně lepší, když mají takovou tu interakci mezi sebou.“

6.2.4 Pomoc a psychická podpora žáků

Na začátku online výuky nastala složitá situace, jelikož se učitelé i žáci ocitli v prostředí, kde dosud nebyli zvyklí komunikovat a pro obě strany to bylo náročné. Eva vypráví, že musela žáky hodně povzbuzovat, aby se nebáli komunikovat, hlásit se a zapínat si kamery. Také zmiňuje, že samotná přítomnost onemocnění Covid-19 měla na psychiku žáků velký vliv a potřebovali si o něm promluvit.

„Řekla bych, že je to dost stresovalo a jelikož ještě jsem třídni, tak jsem z toho důvodu zavedla i třídnické hodiny, kde jsme si právě o těchto problémech říkali, ale i třeba i o tom, co prožívají v rodině – různé nemoci. Případně i úmrtí bylo, takže i tam potřebovali určitě slyšet něco od někoho jiného než od rodinného příslušníka.“ (Eva)

Také Hana dodává, že u žáků pozorovala velkou potřebu povídat si o běžných věcech a sdílet život s ostatními.

„Vím, že jsem nabízela oběma třídám, co jsem učila vlastně matematiku, tak něco jako doučování. To znamená, kdo chtěl, mohl se připojit a vím, že se jako spousta těch hodin v uvozovkách zvrhla v tom, že jsme si prostě úplně obyčejně povídali o všem možným, jako o filmech a o tom, co hrajou prostě na počítači. (...) Ale že by si vyloženě třeba řekli o pomoc, nebo tak, jsem nezaznamenala.“ (Hana)

Marcela ve výuce také pozorovala, že žáci toužili po povídání více než před začátkem online výuky. Zmiňuje, že ji prosili, aby po skončení hodiny ještě zůstali všichni připojeni a povídali si.

„Takže jsme kolikrát skončili hodinu a ještě jsme tam hodinu drbali. (smích) Protože oni prostě měli potřebu si popovídat jako mezi sebou a se mnou. Jo, takový prostě si sdělit ty zážitky, protože byl každý opravdu separovaný doma. A takový to blbnutí o přestávkách, jo, to jim určitě hrozně moc chybělo.“ (Marcela)

6.2.5 Hlavní změny v komunikaci při online výuce

Značnou změnou pro vyučující bylo bez pochyby samotné online prostředí a jeho specifika. Všechny tři se shodují, že pro ně bylo těžké zvyknout si na to, že žáky nemohou vidět, protože si nechtěli zapínat kamery. „Já sama jsem ji zapnutou měla, ale opravdu ty kamery děti odmítaly striktně používat,“ vzpomíná Eva. Také se ve výpovědích vyskytovalo, že učitelky začaly využívat výukové weby, které jim v online výuce byly velkou oporou. V tomto pro ně byla online výuka přínosná, jelikož z nich i nadále čerpají inspiraci.

Eva pozorovala jako hlavní změnu chybějící kontakt mezi učiteli a žáky. Nejvíce jí chyběla jejich zpětná vazba, protože ta je podle ní pro učitele nejdůležitější. Také pozorovala, že distanční výuka poznamenala komunikaci i po návratu do školy.

„Děti se odnaučily vlastně komunikovat jak s učiteli, tak i mezi sebou. A byly spíše uzavřenější. A velice těžko si myslím, že i dodnes se to vrací zpět. Že spoustu dětí třeba i by se rádo k té výuce vrátilo a uzavřelo se prostě doma.“ (Eva)

Hana souhlasí, že absence zpětné vazby byla jeden z největších problémů, na který nebyla doposud zvyklá. Také ale oproti klasické výuce pozorovala nárůst zájmu o běžnou konverzaci. Potvrzuje, že se v prezenční výuce stávalo, že žáci začali hovořit o něčem, co se výuky netýkalo, ale při online výuce cítila, že si žáci potřebují popovídat o běžných

věcech mnohem více než předtím. „V tom onlinu na to úplně prostor nebyl, na což jsem právě využívala ty hodiny navíc,“ vysvětluje Hana.

Stejný pocit měla i Marcela. Pro ni ale znamenal přesun do online prostředí hlavně absenci interakce a vzájemného kontaktu s dětmi. Také dále pozorovala změnu přístupu k výuce od žáků, kteří jsou introvertní. Ti se při klasické výuce příliš nezapojovali, ale v online prostředí začali mnohem více pracovat a zlepšil se jejich prospěch. „Většinou z nich prostě vyhovovala tahle online výuka, protože byli ve svém pokoji sami, jo, jakoby odděleně.“ Extrovertním žákům podle Marcely zase online výuka spíše nevyhovovala: „Předváděči, který potřebují to publikum a potřebují být slyšet a vidět, tak těm to hrozně nevyhovovalo, protože samozřejmě seděli zavřený doma a jo, jim to chybělo.“

7 DISKUZE

V praktické části této bakalářské práce byla představena metodika výzkumu, kde byly popsány způsoby, pomocí kterých bylo realizováno výzkumné šetření. Dále byly představeny výsledky autorkou provedených výzkumů. V této kapitole budou výsledky šetření porovnány s již existujícími výzkumy a budou provázány s odbornými články, které se týkají odpovídajícího tématu. Takto zpracovaná data zodpoví výzkumné otázky a potvrdí či vyvrátí výzkumné předpoklady.

Výzkumný předpoklad č. 1: Většině žáků chyběl při online výuce přímý kontakt s učitelem.

Tento předpoklad byl autorkou stanoven na základě její vlastní zkušenosti, kdy sama z pohledu žáka postrádala kontakt s učitelem a absence přímého kontaktu pro ni představovala jakousi pomyslnou komunikační bariéru mezi žáky a učitelem. Na základě výsledků dotazníkového šetření lze ale tento předpoklad vyvrátit, jelikož více než polovina respondentů odpověděla záporně.

Tento výsledek mě poněkud překvapil, protože sama jsem měla z online komunikace s učitelem opačný pocit. Je také zajímavé, že v kvalitativním výzkumu, který byl realizován pomocí rozhovorů s učitelem, odpověděli všichni vyučující, že u žáků absenci kontaktu pozorovali. Tento fakt vysvětluje například to, že si dle výpovědí učitelů chtěli žáci s učitelem často povídat o věcech z jejich každodenního života.

Psycholog Marek Preiss, který pro poskytl rozhovor pro Českou tiskovou kancelář (dále jen ČTK, 2020), vysvětluje, že distanční výuka může být vyhovující například pro introvertní žáky, jelikož nepotřebují tolik kontaktu. Je tedy možné, že ve výzkumném vzorku žáků mohli převažovat více uzavření jedinci, pro které není přímý kontakt při výuce klíčový.

MŠMT (2020c) uvádí, že kontakt je pro žáky v tomto věku velice důležitý a je žádoucí efektivně využívat online komunikační platformy, aby co nejvíce dokázaly chybějící kontakt nahradit. Nabízí se tedy pravděpodobné zjištění, že škola, kde byl výzkum realizován, vhodně využívala online platformy a dokázala žákům chybějící přímý kontakt natolik vynahradit, že byli v této oblasti spokojeni.

Výzkumný předpoklad č. 2: Pro většinu žáků byla komunikace v online výuce náročnější než při prezenční výuce.

Autorka předpokládala, že byl samotný přestup do online prostředí pro žáky náročný, jelikož se ze dne na den ocitli v nové situaci. Mnozí neuměli online technologie natolik využívat, aby se mohli přes ně vzdělávat, a proto se domnívá, že pro ně byla náročná i samotná komunikace s učitelem. Výsledky výzkumu ukázaly, že se tento předpoklad vyvrátil.

Podle doporučení MŠMT (2020c) by školy měly nastavit pro komunikaci s žáky jasná pravidla, aby jim vše bylo jasné a nesetkali se s žádnými potížemi. Doporučuje sjednotit komunikační platformy, nabízet žákům neustálou podporu, a hlavně vybízí učitele k respektující komunikaci nejen s žáky, ale i s jejich rodiči. Učitelé v tomto období nesou velkou zodpovědnost, aby bylo zachováno kvalitní vzdělávání i ve ztížených podmínkách a měli by žákům být stále nápomocní v případě potřeby pomoci.

Je tedy možné, že škola při distanční výuce dělala maximum pro podporu žáků při výuce a komunikaci. Učitelé jim pravděpodobně byli i přes online technologie stále nápomocní a snažili se takto těžkou situaci co nejvíce zjednodušit a zpříjemnit.

Výzkumný předpoklad č. 3: Většina žáků potřebovala vyučovanou látku vysvětlovat více než při prezenční výuce.

Prezenční výuka nabízí různé metody, díky kterým si žáci osvojí informace zajímavějšími způsoby, než je pouhé vykládání teorie. Můžou například spolupracovat ve skupinách nebo si informací osvojí pomocí praktického úkolu, kdy získá svou činností zkušenosti. Distanční výuka se v mnoha případech z počátku zúžila na pouhý výklad teorie, jelikož učitelé nebyli na online výuku připraveni. Z tohoto důvodu se autorka domnívá, že pro žáky bylo pochopení nové látky obtížnější v online prostředí než při klasické prezenční výuce. Velký vliv na to také mělo v některých případech nedostatečné technické vybavení a zázemí žáků, které mohlo efektivitu výuky snížit. Výsledky výzkumu tento předpoklad potvrdily. Na otázku, zda byl pro žáky výklad nové látky méně srozumitelný než při prezenční výuce, odpovědělo 32,5 % respondentů „ano“ a 26,5 % respondentů zvolilo odpověď „spíše ano“. To znamená, že se k tomuto názoru přiklání více než polovina všech dotazovaných.

Tento fakt potvrdil i kvalitativní výzkum této práce, který byl realizován s učiteli. Všechny informantky se shodly, že z jejich pohledu byla výuka pro žáky složitější a dělalo jim větší potíže probíranou látku pochopit. Respondentka Hana viděla problém zejména v tom, že se snížila časová dotace na výuku, tudíž bylo velmi málo času látku vysvětlovat a s novými informacemi dále pracovat. Eva viděla problém v tom, že jí při výuce přírodopisu chyběly modely, na kterých se žáci prakticky učí. Podle Marcely bylo pro žáky problematické udržet pozornost, jelikož se doma na online výuku nedokázali plně soustředit.

Výzkum Bicanové et al. (2021) ukázal, že více než třetina (36 %) dotazovaných žáků se nestíhala naučit látku, která byla probírána při online výuce. Dále uvádí, že většina žáků ztratila motivaci učit se a zapojovat se do výuky. Jedním z dalších důvodů, proč byla kvalita vzdělávání snížena, je špatné technické vybavení v některých rodinách. Stávalo se, že v rodině s více dětmi byl k dispozici pouze jeden počítač, tudíž se děti musely střídat, a nebylo tak pro ně možné navštěvovat všechny hodiny. Dalším problémem bylo, že některé děti s technikou nebyly schopné pracovat samy nebo technika nefungovala správně. Výsledky výzkumu také odhalily, že po distanční výuce vzrostl zájem o doučování, jelikož děti ve výuce začaly zaostávat.

Kovaříková (2020) doporučuje zaměřit se při online výuce na různé typy výuky a nezůstávat pouze u prostého výkladu látky. Naprosto souhlasím s jejím názorem, že je důležité žáky aktivizovat a co nejvíce je zapojit do vzdělávacího procesu, jelikož když informace získávají sami, pracují s nimi a předávají je ostatním, lépe si je díky vlastní zkušenosti osvojí. Žáci mohou informace získávat například pozorováním, poslechem nebo čtením. Mohou se zaměřit na témata, která je zaujala, zpracovat je ve skupině a následně představit zbytku třídy. Navrhuje, aby žáci pomocí různých projektů ukázali, jaké informace si osvojili a tím poskytli učiteli zpětnou vazbu, která v online výuce chybí.

Výzkumná otázka č. 1: Jak pracovali učitelé se zpětnou vazbou od žáků při komunikaci v online výuce?

Výsledky rozhovorů odhalily, že všechny tři informantky zpětnou vazbu při online výuce postrádaly. Žáci při výuce příliš nekomunikovali a neodpovídali na položené otázky. Z toho důvodu, že si nechtěli zapínat kamery, nemohly vyučující vidět ani neverbální

komunikaci žáků. Učitelky se snažily žáky přesvědčit, aby si kamery zapínali, ale ti stejně odmítali. Dále se žáků často dotazovaly, zda nemají s něčím problémy, nebo jestli učivu rozumí. Ve výpovědích se opakovalo, že žákům zadávaly úkoly, které měli samostatně vypracovat do určeného data a tímto způsobem zpětnou vazbu vyučující získávaly. Pokud viděly, že žáci v úkolech často chybovali, značilo to, že se k látce musí ještě vrátit a dovysvětlit ji.

Kovaříková (2020) považuje zpětnou vazbu jako klíč k efektivní výuce. Vysvětluje, že pro učitele zpětná vazba slouží nejen k monitorování pokroku žáků, ale i jejich vlastního profesního pokroku. Dále ověřuje, zda výsledky výuky plní stanovené cíle. Jelikož v online prostředí je obtížnější zpětnou vazbu získat, odkazuje na realizaci dotazníků pro žáky, kde mají možnost vyjádřit své pocity z online výuky a navrhnout možná zlepšení.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké největší změny učitelé pozorovali v komunikaci s žáky při online výuce?

Největší změnou pro učitele byl bezesporu přesun do online prostředí, kde probíhala komunikace skrz komunikační platformy, které se učitelé i děti museli naučit používat téměř okamžitě. S touto zásadní změnou je spojený chybějící kontakt s žáky a již zmíněná absence zpětné vazby. Informantky se shodly, že jim chyběla interakce při výuce a také neverbální komunikace. Bylo pro ně obtížné vyučovat žáky, kteří nebyli vidět ani slyšet. Musely tedy pozměnit komunikaci a začaly žákům pokládat více kontrolních otázek, aby se ujistily, že žáci látku chápou. Žáci ale na položené otázky ve většině případů nereagovali, nebo se zapojovala jen část třídy. Vyučující tedy nevěděly, zda se zbytek třídy výuce vůbec věnuje, a proto zadávaly individuální úkoly, aby měly jistotu, že pracuje celá třída.

V důsledku, že byli učitelé i žáci izolovaní doma a chyběl jim kontakt, vzrostl u dětí zájem o běžnou komunikaci ve výuce. Informantky vypověděly, že si žáci chtěli povídat o běžném životě a také chtěli s učiteli probírat problémy spojené s onemocněním Covid-19.

Další zajímavou změnou bylo to, že různé skupiny žáků změnily přístup k výuce. Vzhledem k tomu, že distanční výuka nebyla tolik kontaktní jako prezenční, vyhovovala více introvertním žákům. Učitelé pozorovali, že pro ně byla příjemnější, více se zapojovali

a v mnoha případech si vylepšili známky. Jak bylo již v práci zmíněno, toto přesvědčení zaujímá i český psycholog Preiss v rozhovoru pro ČTK (2020). Naopak žáci, kteří vyžadují pozornost a prezenční výuku narušují, nenaplnili při distanční výuce své potřeby a nemohli se realizovat tak, jak byli zvyklí. Proto převážně s distanční výukou spokojeni nebyli.

ZÁVĚR

Komunikace je klíčovým prvkem úspěšného a efektivního vzdělávání. Žáci skrz komunikaci ve škole získávají důležité informace potřebné do života, ale také navazují sociální vztahy ve skupině se svými vrstevníky a s učiteli. Pro život každého jedince je naprosto neodmyslitelná, přesto ji ale bereme jako samozřejmost. Jak se ukázalo v uplynulých letech, komunikace může být narušena například důsledkem pandemie a může tak dojít ke změnám, které ukážou, že každodenní komunikace, na kterou jsme byli doposud zvyklí, může získat zcela jinou podobu.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, k jakým změnám došlo v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie. Pro provedení výzkumu bylo realizováno dotazníkové šetření, které se zabývalo změnami v komunikaci z pohledu žáků. Výzkum obsahoval také polostrukturované rozhovory zabývající se problematikou z pohledu učitelů a byly díky nim získány detailnější informace, které doplnily výsledky dotazníků.

Hlavním zjištěním výzkumu byl fakt, že učitelé a žáci ŽŠ XY vnímají distanční výuku rozdílně. Dotazníkové šetření odhalilo, že žákům přímý kontakt ve většině případů nechyběl, zatímco všichni učitelé, kteří se zúčastnili rozhovorů, vypověděli, že jim ze všeho nejvíce chyběl kontakt s žáky, jejich reakce a zpětná vazba. Tímto výsledkem byl vyvrácen autorčin předpoklad, že žáci při výuce kontakt postrádali. Učitelé se dle získaných informací snažili zpětnou vazbu získávat pomocí individuálních úkolů, jelikož při hodinách většina žáků na dotazy nereagovala a do vyučování se nijak nezapojovala.

Dále byl vyvrácen předpoklad, že pro žáky byla komunikace v online prostředí náročnější. Dle výpovědí učitelů lze říct, že se snažili udělat maximum, aby se žáci v online prostředí cítili dobře. Kladli důraz na to, aby se všem pracovalo bez problémů a nabízeli žákům pomocnou ruku. Zajímavé zjištění bylo to, že online komunikace více vyhovovala introvertním dětem než extrovertním. Žáci, kteří se při prezenční výuce neprojevovali, začali více spolupracovat s učitelem a potvrdili, že se jim distanční výuka líbí.

Ukázalo se, že vstřebávání nových informací v online prostředí bylo pro žáky náročnější než při klasické výuce. Tímto zjištěním byl potvrzen třetí výzkumný předpoklad. Učitelé

tento problém také vnímali a vysvětlovali ho tím, že distanční výuka byla velmi časově omezená a nepodporovala takové výukové metody, jaké by učitelé potřebovali. Snažili se látku více opakovat a pomocí individuálních úkolů analyzovali, zda byla látka dostatečně probrána a žáky osvojena.

Tento výzkum by mohl být použit jako zpětná vazba pro vyučující, kteří distanční výuku zažili. Obsahuje informace o postupech, které se ukázaly být správné a informuje o případných nedostatcích, které by mohly být napraveny v případě, že bychom se opět ocitli v podobné situaci, kterou vyvolala koronavirová pandemie. Dále by výzkum mohl být použit pro porovnání se stejnými výzkumy realizovanými na jiných základních školách, které by mohly odhalit rozdílné výsledky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použité literatury:

- Carnegie, D. (1992). *Jak získávat přátele a působit na lidi*. Talpress.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Paido.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Janáčková, L. (2009). *Praktická komunikace pro každý den*. Grada.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Grada.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Grada.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Portál.
- Špačková, A. (2011). *Umění dialogu*. Grada.
- Švaříček, R. & Šedová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Vágnerová, M. (2017). *Obecná psychologie*. Karolinum.
- Vybíral, Z. (2013). *Psychologie komunikace*. Portál.
- Vymětal, J. (2008). *Průvodce úspěšnou komunikací*. Grada.

Seznam internetových zdrojů:

- Bakaláři s.r.o. (©2023). <https://www.bakalari.cz/>
- Bicanová et al. (2021). *Dopad pandemie covid-19 na žáky*.
<http://www.pedagogicke.info/2021/07/dopady-pandemie-covid-19-na-zaky-1.html>
- Čapková, H. (2020). *Zkušenosti s výukou online v prostředí MS Teams*.
<https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/14222/11895>
- Čermáková et al. (2020, 14. srpna). *Dopady uzavření škol kvůli pandemii koronaviru: logický model*.

<https://www.eduin.cz/wp->

content/uploads/2020/08/Dopady_uzavreni_skol_pandemie_koronaviru.pdf

Česká školní inspekce (2021, březen). *Distanční vzdělávání na základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19.*

Tematická zpráva.

https://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

Česká tisková kancelář (2020, říjen). *Psycholog: I při výuce na dálku je třeba mít individuální kontakt.*

<https://www.skolaprofi.cz/33/psycholog-i-pri-vyuce-na-dalku-je-treba-mit-individualni-kontakt-uniqueidgOkE4NvrWuPcrNPYrV2y-bQOK0Tw3ivMayX0xicUK50/?ns=1619737309>

de Oliveira Araújo et al (2020). *Impact of Sars-Cov-2 And its reverberation in global higher education and mental health. Psychiatry Research.*

<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977>

Hrastinski, S. (2009). *A theory of online learning as online participation.*

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131508000997>

Hrdličková, L. (2014, 27. května). *Rizikové faktory v komunikaci.*

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUH/18683/RIZIKOVE-FAKTORY-V-KOMUNIKACI.html>

Kovaříková, L. (2020, duben). *Jak učit online.*

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22481/jak-ucit-online.html>

Microsoft (©2023). *Začínáme s aplikací Microsoft Teams.*

<https://support.microsoft.com/cs-cz/office/za%C4%8D%C3%ADn%C3%A1me-s-aplikac%C3%AD-microsoft-teams-b98d533f-118e-4bae-bf44-3df2470c2b12>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020a). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem.* <https://www.edu.cz/methodology/metodika-provzdelavani-distancnimzpůsobem/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020b). *Vzdělávání #NaDálku*.

<https://nadalku.msmt.cz/cs>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020c). *Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku*.

<https://www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-na-dalku>

Ministerstvo vnitra České republiky. (2020, 12. března). *Nouzový stav*.

<https://www.mvcr.cz/clanek/zpravodajstvi-nouzovy-stav.aspx>

Ministerstvo zdravotnictví České republiky. (2020, 10. března). *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*.

[https://www.mzcr.cz/wp-](https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/18696/40547/Mimo%20%20uzav%20z%20kladn%20ch,%20st%20edn%20dch%20a%20vysok%20ch%20kol%20od%2011.%203.%202020.pdf)

[content/uploads/wepub/18696/40547/Mimo%20%20uzav%20z%20kladn%20ch,%20st%20edn%20dch%20a%20vysok%20ch%20kol%20od%2011.%203.%202020.pdf](https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/18696/40547/Mimo%20%20uzav%20z%20kladn%20ch,%20st%20edn%20dch%20a%20vysok%20ch%20kol%20od%2011.%203.%202020.pdf)

[%20uzav%20z%20kladn%20ch,%20st%20edn%20dch%20a%20vysok%20ch%20kol%20od%2011.%203.%202020.pdf](https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/18696/40547/Mimo%20%20uzav%20z%20kladn%20ch,%20st%20edn%20dch%20a%20vysok%20ch%20kol%20od%2011.%203.%202020.pdf)

Státní zdravotní ústav & Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (2022). *COVID-19: úvod, inkubační doba, původce a sezónnost onemocnění*.

<https://www.nzip.cz/clanek/447-covid-19-zakladni-informace>

System podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) (nedatováno). *Platformu pro online výuku je zapotřebí dobře vybrat a správně používat*.

<https://www.projektsypo.cz/blog/51-staticke-stranky/blog/635-platformu-pro-online-vyuku-je-zapotrebi-dobre-vybrat-a-spravne-pouzivat.html>

Ulrichová, H. & Teplý, P. (2012). *Distanční studium: základní pojmy*.

https://www.natur.cuni.cz/chemie/educhem/teply1/vyuka-1/Didaktika-anorganicke-chemie/soubory/ulrychova_teply_DiV.pdf

UNESCO (2020, 12. března). *COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*.

<https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>

Zatloukal, T. (2020, 22. září). *Vzdělávání během pandemie: Učitelé, žáci i rodiče výuku většinou zvládli.*

<https://www.aspi.cz/products/lawText/7/282904/1/2?vtextu=Covid%252BCoronavirus%252BKoronavirus%252B%2522SARS%2520CoV-2%2522%252BSARS-CoV-2%252Bkdo#lema0>

Zákony a vyhlášky:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2021). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů. (2021).

<https://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj2/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>

Zákon č. 349/2020 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. (2020). <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=349&r=2020>

SEZNAM ZKRATEK

ČŠI – Česká školní inspekce

ČTK – Česká tisková kancelář

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MZČR – Ministerstvo zdravotnictví České republiky

SYPO – Systematické podpora pro všechny učitele a ředitele

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|----|
| GRAF 1 - KONTAKT S UČITELEM..... | 33 |
| GRAF 2 - PŘÍJEMNOST ONLINE KOMUNIKACE..... | 34 |
| GRAF 3 - NÁROČNOST ONLINE KOMUNIKACE..... | 34 |
| GRAF 4 - POMOC OD UČITELE PŘI VÝUCE..... | 35 |
| GRAF 5 - SPOJENÍ S UČITELEM ONLINE..... | 35 |

| | |
|---|----|
| GRAF 6 - PODPORA OD UČITELE | 36 |
| GRAF 7 - POROZUMĚNÍ POŽADAVKŮM..... | 36 |
| GRAF 8 - SROZUMITELNOST VÝUKY ONLINE | 37 |
| GRAF 9 - VYSVĚTLOVÁNÍ NOVÉ LÁTKY ONLINE | 38 |
| GRAF 10 - ZLEPŠENÍ ONLINE KOMUNIKACE..... | 38 |

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazníkové šetření

Milí žáci,

v rámci výzkumu ke své bakalářské práci se na Vás obracím s prosbou o vyplnění dotazníku. Výzkum je zaměřen na změny v **komunikaci mezi učiteli a žáky**, které byly způsobeny koronavirovou pandemií. Poprosím Vás, abyste zavzpomínali na dobu online výuky a na to, jak se Vám při online výuce dařilo s učiteli komunikovat. Pomůžete mi tak získat důležité informace pro mou závěrečnou práci. Dotazník je anonymní a jeho výsledky budou použity čistě pro potřeby závěrečné práce.

Děkuji za Vaši ochotu a čas.

Hunalová Sára

1. Chyběl Ti při online výuce přímý kontakt s učitelem?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.
2. Byla Ti komunikace s učitelem **příjemnější** při online výuce než při prezenční?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.
3. Byla pro Tebe komunikace s učitelem při online výuce **náročnější** než při prezenční výuce?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.
4. Pociťoval/a jsi v době online výuky větší potřebu pomoci od učitele než při klasické prezenční výuce?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.
5. Bylo pro Tebe při online výuce snadné spojit se s učitelem, když jsi potřeboval pomoc?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.
6. Byla pro Tebe podpora od učitele při online výuce dostatečná?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.
7. Dělalo Ti obtíže porozumět učitelovým požadavkům oproti klasické prezenční výuce?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.
8. Pociťoval/a jsi, že pro Tebe byl výklad látky méně srozumitelný než při prezenční výuce?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.

9. Potřeboval/a jsi při online výuce více vysvětlovat novou látku?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.
10. Myslíš si, že by bylo vhodné komunikaci s učitelem v online prostředí
nějak zlepšit či zjednodušit?
Ano. - Spíše ano. - Nevím. - Spíše ne. -
Ne.
Pokud ano, jak?
-

Příloha č. 2: Přepis rozhovorů

Rozhovor č. 1: respondentka Eva

S...Sára (tazatelka)

E...Eva (respondentka)

S: Dobrý den, já jsem si pro Vás připravila rozhovor. Je to na téma „změny v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie“. A zaměřuju se teda především na tu komunikaci. Ze začátku bych se Vás chtěla zeptat, jaké online vzdělávací nebo komunikační platformy se při výuce používala.

E: Takže na začátku pandemie jsme komunikovali se žáky pouze prostřednictvím emailu, že jsme jim zadávali úkoly, posílali jsme jim pracovní listy, které měli vypracovávat. Později naše vedení rozhodlo, že se zapojíme do online výuky prostřednictvím Teamsů, takže tohle se potom stalo v podstatě jediným komunikačním zdrojem při výuce.

S: A myslíte si, že tyto platformy dokázaly prezenční výuku plnohodnotně nahradit?

E: Určitě ne, protože mělo to různá úskalí v komunikaci, děti se bály komunikovat. Bály se přihlásit, nechtěly používat kamery a prostě chyběl osobní kontakt. To v žádném případě nemohlo nahradit ten přímý kontakt. Myslím si, že jsem právě ten typ, který potřebuje vidět okamžitě reakce žáků, potřebuje vidět, zda porozuměli učivu, jak reagují a prostě okamžitě reagovat na případné nejasnosti, což tady vůbec nebylo možné, protože i když jsem se několikrát dětí ptala, jestli porozuměly učivu, jestli chtějí něco dovysvětlit, tak v podstatě minimum z nich bylo ochotno poskytnout zpětnou vazbu a vůbec reagovat.

S: No a když tu zpětnou vazbu neposkytovali, snažila jste se pracovat s ní nějak jinak?

E: No tak neustálými dotazy a kontrolními otázkami. Ale bylo to tedy velice náročné, protože komunikovala možná tak jedna třetina.

S: Takže jste se je určitě snažila víc zapojit...?

E: Určitě víc než při prezenční výuce. Určitě jo.

S: A co se týče vysvětlování látky, bylo nutné těm žákům tu látku vysvětlovat víc než při prezenční výuce?

E: No myslím si, že jo. Protože při prezenční výuce, třeba v hodinách přírodopisu, mám k dispozici různé modely, můžeme dělat různé pokusy a tady ta názornost byla omezená. Využívala jsem tedy třeba různá videa dostupná třeba i na sociálních sítích. A dělala jsem si vlastní prezentace, které mohli vidět a zpracovávala jsem i písemně poznámky, které jsem jim právě sdílela prostřednictvím Teams.

S: A pozorovala jste větší potřebu pomoci anebo třeba i psychické podpory u těch žáků?

E: No, řekla bych, že u většiny ano, že zpočátku teda byla nejistota vůbec ty Teamsy používat a vůbec přes ně komunikovat. Postupně bych řekla, že si malinko zvykali, že si na toto prostředí přivykli. Ale bylo nutné určitě je neustále povzbuzovat, ať se nebojí mluvit. Prosit je, jestli by si zapli kamery, že je to pro mě příjemnější. Já sama jsem ji zapnutou měla, ale opravdu ty kamery děti odmítaly striktně používat. A řekla bych, že je to dost stresovalo a jelikož ještě jsem třídni, tak jsem z toho důvodu zavedla i třídnické hodiny, kde jsme si právě o těchto problémech říkali, ale i třeba i o tom, co prožívají v rodině – různé nemoci. Případně i úmrtí bylo, takže i tam potřebovali určitě slyšet něco od někoho jiného než od rodinného příslušníka.

S: Aha, to je určitě dobrý nápad. Takže kdybyste měla shrnout, jaké největší změny v té pedagogické komunikaci nastaly, byl by to teda pravděpodobně ten chybějící kontakt s žáky a zpětná vazba. Nebo ještě něco jiného byste přidala?

E: No tak určitě. Ten chybějící kontakt. Zpětná vazba samozřejmě, to si myslím, že pro učitele je velice důležité. A pozorovala jsem potom i při návratu do školy, že děti se

odnaučily vlastně komunikovat jak s učiteli, tak i mezi sebou. A byly spíše uzavřenější. A velice těžko si myslím, že i dodnes se to vrací zpět. Že spoustu dětí třeba i by se rádo k té výuce vrátilo a uzavřelo se prostě doma.

S: Aha, to je zajímavé, to jsem netušila. Tak já Vám moc děkuji za rozhovor.

Rozhovor č. 2: respondentka Hana

S...Sára (tazatelka)

H...Hana (respondentka)

S: Dobrý den, já jsem si pro Vás připravila rozhovor, jedná se teda o polostrukturovaný rozhovor a je to pro mojí bakalářskou práci, která je na téma změny v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie. Takže je to zaměřený právě na komunikaci v online prostředí. Chtěla bych se Vás zeptat, jaké online vzdělávací či komunikační platformy jste při výuce používala?

H: No tak používala jsem Teamsy, používala jsem klasicky Bakaláře, co máme náš vlastní program pro komunikaci i v běžném prostředí a když bylo potřeba, tak normálně telefon, email.

S: A dokázaly podle vás tyto platformy plnohodnotně nahradit prezenční výuku?

H: Já myslím, že ne, protože v jako podle mě z matematiky jsou některý věci, co se týče výuky, prostě nepřenosný, že je potřeba děti třeba kontrolovat při rýsování. Jo, takže myslím si, že ne. Má to svoje výhody, ale mělo to spoustu nevýhod.

S: A chyběl vám třeba při té komunikaci se žáky přímý kontakt?

H: Chyběl, protože když jsem mluvila do počítače, jo, děti bylo strašně těžké donutit k tomu, aby měly zapnutý kamery. A když se z druhé strany ozývá jenom ticho, tak je to hrozně nepříjemný. A protože jako nevím, jestli tam jsou a jenom nechtějí odpovídat, nebo jestli skutečně nevědí. Bylo to, než jsem si zvykla, hodně nepříjemný.

S: Takže podle Vás určitě ta zpětná vazba nebyla dostatečná, teda. A co jste při té komunikaci ještě nejvíce postrádala? Teda tu zpětnou vazbu určitě, nebo jestli ty žáci odpovídali na položené otázky, nebo jestli jste se snažila je více zapojit?

H: No, jak jsme měli vlastně jenom poloviční rozvrh, tak třeba z chemie velkou část tvořila v podstatě, teď nevím, jak to říct, teď mi chybí, chybí slovo. Vlastně výklad, výklad látky. Právě v důsledku toho, že jsem neměla tu přímou odezvu, jsem vysvětlila látku a na tu druhou hodinu dostávali pracovní listy, prostě zadání úkolu, který jsme potom další hodinu procházeli. Jinak v matematice tam jsem třeba používala to, že jsem používala Whiteboard. To znamená, že děti věděly, co píšu a do ruky mi diktovaly řešení toho příkladu. Jo, takže to byl vlastně takový rozdíl mezi matikou a chemií. Ta chemie byla více výkladová matika. To bylo hodně jako o spolupráci s dětma, ale musela jsem přímo vyvolávat konkrétní lidi. Jo, že to nebylo o tom, že bych napsala příklad a někdo se přihlaste odpovídejte, protože to buď mluvili na ráz všichni anebo nikdo.

S: A bylo nutné těm žákům probíranou látku víc vysvětlovat? Jako když se to porovná oproti té prezenční výuce, jestli třeba pro ně bylo, jestli jste zaznamenala, že by pro ně bylo těžší tu látku pochopit právě přes ten online, nebo jestli jste nepozorovala tohle?

H: No jako při té výuce mně přišlo, že to funguje docela dobře. Jakože to chápou, ale když se potom vrátili, tak teprve zpětně člověku došlo, že některý věci nepochopili. Možná i z toho důvodu, že třeba byli v uvozovkách duchem nepřítomní, že byli připojení, aniž by prostě vnímali tu hodinu.

S: Určitě. A co se třeba týče pomoci nebo psychické podpory, zaznamenala jste, že by ty děti potřebovaly více pomoc nebo podpořit?

H: To nevím, tak to přemejšším. Víím, že jsem nabízela oběma třídám, co jsem učila vlastně matematiku, tak něco jako doučování. To znamená, kdo chtěl, mohl se připojit a víím, že se jako spousta těch hodin v uvozovkách zvrhla v tom, že jsme si prostě úplně obvykle povídali o všem možným, jako o filmech a o tom, co hrajou prostě na počítači. A že možná ta komunikace dětem chyběla, ale že by si vyloženě třeba řekli o pomoc, nebo tak, jsem nezaznamenala.

S: Takže vy jste hlavně zaznamenala teda absenci té zpětné vazby, abych to shrnula.

H: A chybělo jim takový fakt, jako to obyčejný povídání, jo to, co v hodinách není. Protože že jo, v té online výuce v těch přímých hodinách, co jsme byli v kontaktu, tak nebyl čas na to povídat si. Což v hodinách občas je, že jo, když prostě, že jo nějaký téma nadhodí, tak když je čas, člověk zareaguje. Kdežto v tom onlinu na to úplně prostor nebyl, na což jsem právě využívala ty hodiny navíc. Kdežto tam byly opravdu jenom ty, co chtěli.

S: Tak jo, tak to je ode mě takhle všechno. Jestli ještě máte k tomu něco, že byste chtěla dodat, tak budu ráda.

H: No nevím, já jsem jenom ráda, že už to nemusíme absolvovat, protože mně ta online výuka prostě nevyhovovala. Jediný, co mi absolutně vyhovovalo, byl ten Whiteboard, se kterým se prostě úžasně pracovalo, ale to je prostě jenom drobnost. Prostě není nad to mít děti ve třídě.

S: Jo, takže jste se i seznámila vlastně s nějakýma novýma metodama výuky, třeba nějaký multimedialní...

H: Tak to jako člověk se naučil víc hledat třeba i podporu na internetu. Našla jsem prostě spoustu zajímavějších lidí, který tvoří vynikající přípravy do hodin a využívám to do teď.

S: Jo, tak to je super. Aspoň v něčem to bylo přínosný teda. Moc Vám děkuji za rozhovor.

Rozhovor č. 3: respondentka Marcela

S...Sára (tazatelka)

M...Marcela (respondentka)

S: Připravila jsem si anonymní dotazník k mojí bakalářské práci a je zaměřen na změny v pedagogické komunikaci mezi učiteli a žáky v důsledku koronavirové pandemie, takže se soustředí na komunikaci v tom online prostředí. Jako první otázku mám, jaké online vzdělávací či komunikační platformy jste při výuce používala.

M: Tak vlastně my jsme jeli přes Teamsy jo, takže Teams.

S: A ještě něco jiného jste využívala, nebo jenom ty Teamsy?

M: Jako ke komunikaci s dětma, jenom Teams.

S: A chyběl Vám přímý kontakt při té komunikaci se žáky v online výuce?

M: Chyběl.

S: A třeba když se zaměříme na zpětnou vazbu, byla pro Vás dostatečná, nebo Vám chyběla od nich?

M: Jako já jsem jenom zadávala takový různý druhy řekněme, já nevím projektů, nebo to, kde jsem jako dostávala tu zpětnou vazbu jo. Ale spíš mi chyběla taková ta interakce prostě, kdy ty děti už budou po ruce, jsou tam všichni a jo, takový to prostě být spolu. A opravdu ne všechno jde dělat takhle online, takhle když jste na dálku jo. Zpětnou vazbu jako máš částečně samozřejmě, není to úplně takový, jako když jsi prostě ve škole ve spojení s těma dětma a přímo v kontaktu.

S: A odpovídali Vám třeba na položené otázky, nebo jste je jako musela víc zapojovat do té výuky?

M: No hele to hrozně záleží na třídě jo, která přijde. Jedna to zvládala úplně s přehledem, úplně byli fajn. Některý třídy dokonce, který jako moc nekomunikují ve škole, tak naopak na tom onlinu byly úplně skvělý a zase některý prostě jste opravdu musela povzbuzovat. A čím vyšší ročník to byl, tak tím míň. Nechtěli si pouštět kamery a prostě takovýchle věci. Jo, takže ty malý úplně bez problémů, tam zase teda seděli samozřejmě rodiče, protože oni zase tam mají handicap, že oni s tím počítačem neumí jako ty větší. Ale samozřejmě ty větší už se to snažili tak malinko jako obcházet. Jo, rozumíme si, takový to „Pusťte si kamery,“ „ne my nechceme,“ a jo, už to prostě nebylo takový no.

S: No jasně no. A bylo podle Vás nutné žákům probíranou látku víc do detailu vysvětlovat, než při online výuce? Jestli Vám přišlo, že to třeba míň chápou přes ten online?

M: No jako určitě, když potom třeba už se jako blížilo, že půjdeme do školy, tak někteří mě třeba prosili, ať to necháme, až opravdu budeme ve škole. Jo, takže jako takhle, já si myslím, že kdo chtěl, tak se to mohl naučit úplně stejně jako ve škole. Ale prostě i pro

ně takový to být spolu a teď se vlastně učíme všichni to samý, tak je pro ně lepší, když mají takovou tu interakci mezi sebou.

S: Hm, určitě. Pozorovala jste větší potřebu pomoci nebo psychické podpory u žáka?

M: Hmm, jo a viděla jsem, že třeba i jim to chybí, protože kolikrát jsme jako by skončili třeba hodinu, ale prosili: „Buďte tady s námi ještě chvíli, jestli nic nemáte.“ Jo, že opravdu chybělo takový to být spolu a to povídání jako mezi sebou. Takže jsme kolikrát skončili hodinu a ještě jsme tam hodinu drbali. (smích) Protože oni prostě měli potřebu si popovídat jako mezi sebou a se mnou. Jo, takový prostě si sdělit ty zážitky, protože byl každej opravdu separovaný doma. A takový to blbnutí u přestávkách, jo, to jim určitě hrozně moc chybělo. Byli taková nevyprávění a tyhle věci prostě chtěli sdílet.

S: No jasně, potřebovali ten kontakt.

M: Hm, přesně tak.

S: A kdybyste to měla shrnout, tak jaké největší nebo nejzásadnější změny podle vás v té komunikaci teda nastaly?

M: Myslím si, že hodně to pomohlo takovým těm dětem, který se strašně nerady zapojují v kolektivu. To jsme si všimli, jako spousta z nás vyučujících, že takový ty extroverti nebo ty prostě, který se předvádí v tý škole, tak těm to vlastně chybělo to chození do školy, jo. A naopak tahle výuka prostě hrozně vyhovovala takovým těm introvertům. Dětem, který se v tom kolektivu jako moc nezapojují a jsou zvyklý, že prostě jdou takovou tou svojí cestou, tou vlastní dráhou, že nepotřebují to publikum, předvádět se jako ty extroverti. Tak těm hrozně vyhovovalo, nebo většině z nich, prostě vyhovovala tahle online výuka, protože byly ve svém pokoji samy, jo, jakoby odděleně, i když byly odříznutý, ale prostě... Takže spousta dětí, který potom jakoby ve třídě jsou hrozně takový tichý, tak prostě říkaly i samy, že třeba tohle se jim jako líbilo, že prostě jim to vyhovovalo.

S: No, tady to můžu potvrdit i ze svojí zkušenosti teda. (smích)

M: No jo, takže dokonce i jako některý se prostě třeba, jak říkám, ty takový introvertní děti, který jako, ve třídě o nich nevíš a jako ty výsledky nemají úplně nic moc, tak jako mně se stalo spoustu případů, že ty děti opravdu potom začaly fakt dělat a opravdu jako hodně se vytáhly nahoru. Jo, kdežto takový ty předváděči, který potřebují to publikum a potřebují být slyšet a vidět, tak těm to hrozně nevyhovovalo, protože samozřejmě seděli zavřený doma a jo, jim to chybělo.

S: No, to je zajímavý, jak to takhle změní i ten jejich přístup. Tak to je takhle ode mě všechno teda, všechny otázky.

M: Jo, taky takhle. (smích)

S: Jestli chcete ještě něco dodat, tak klidně můžete.

M: Já asi ne, Sáry.

S: Dobře.

M: Určitě pro mě jako pro učitele je určitě lepší, když je mám jakoby pospolu, jo. Takový ty skupinový práce, můžeš je zapojit v týmu nějakým a hlavně vidíš takovou tu zpětnou vazbu okamžitě, víš, takovej... Prostě to máš šmrnc, kdežto ta online výuka, jako taky to má svý, ale prostě ten kontakt tam chybí, no.

S: Určitě, no, s tím souhlasím.

M: Hmm.

S: Tak jo tak to je teda asi takhle všechno, já Vám moc děkuju, že jste že jste se mnou spolupracovala moc mi to pomohlo.