



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

Vzdělávací potřeby pedagogů na prvním stupni ZŠ v distanční výuce

Vypracoval: Michaela Horáková
Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci 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 plném 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, 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

.....

Michaela Horáková

Poděkování

Mé poděkování patří především mému vedoucímu práce PhDr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnoval při zpracovávání bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat všem svým respondentům, za ochotu spolupracovat.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na připravenost pedagogů prvního stupně na distanční výuku. Cílem práce je zmapovat připravenost pedagogů na distanční výuku z jejich pohledu. V teoretické části je práce zaměřená na pojetí klasické i novodobé výuky, na rozdíly mezi různými formami výuky, na distanční výuku ve světě a v České republice, na komunikaci mezi žákem a učitelem. Praktická část práce bude zjišťovat, jak se cítili pedagogové připraveni na distanční výuku, jaké mají zkušenosti a jakou získali podporu.

Klíčová slova: Distanční výuka, forma výuky, připravenost pedagogů, komunikace

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the readiness of first grade teachers for distance learning. The aim of this work is to map the readiness of teachers for distance learning from their point of view. In the theoretical part, the work focuses on the concept of classical and current teaching, on the contrast between various forms of teaching, on distance learning in the world and in the Czech Republic, on communication between student and teacher. The practical part of the work will try to discover how teachers felt prepared for the distance learning. What is their experience and what support they have received.

Key words: Distance learning, forms of learning, readiness of teachers, communication

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 VÝUKA.....	9
1.1 Vymezení pojmu výuka	9
1.2 Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky.....	9
1.2.1 Transmisivní výuka	9
1.2.2 Konstruktivistická výuka.....	11
1.3 Formy vzdělávání	13
1.3.1 Prezenční forma výuky.....	13
1.3.2 Distanční forma výuky.....	14
1.3.3 Kombinovaná forma výuky	14
1.4 Distanční vzdělávání	15
1.4.1 Vymezení pojmu distanční vzdělávání	15
1.4.2 Distanční vzdělávání v Evropě a ve světě.....	16
1.4.3 Distanční vzdělávání v ČR.....	17
1.4.4 Trendy v distančním vzdělávání	17
1.4.5 Online výuka	18
1.4.5.1 Synchronní online výuka.....	18
1.4.5.2 Asynchronní online výuka.....	19
1.4.6 Off-line výuka	19
2 KOMUNIKACE.....	21
2.1 Verbální a neverbální komunikace.....	21
2.1.1 Verbální (slovní) komunikace	22
2.1.2 Neverbální (nonverbální) komunikace.....	22
2.2 Pedagogická komunikace	23
2.2.1 Účastníci pedagogické komunikace	23
2.2.2 Pravidla komunikace mezi učitelem a žákem	23
2.2.3 Činitelé ovlivňující komunikaci ve výuce	24
3 PRAKTICKÁ ČÁST	26

3.1	Cíl výzkumu	26
3.2	Kvantitativní metoda.....	26
3.3	Výzkumný vzorek	27
3.4	Sběr dat.....	27
3.5	Výsledky na základě dotazníkového šetření.....	28
3.6	Odpovědi na výzkumné otázky	49
4	DISKUZE	51
	ZÁVĚR	52
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53
	INTERNETOVÉ ZDROJE	55
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce jsou vzdělávací potřeby pedagogů na prvním stupni základní školy v distanční výuce. Toto téma je velmi aktuální vzhledem k celosvětové situaci s onemocněním Covid-19. Vzhledem k tomu, že sama pracuji ve školství a distanční výuka se mě také dotkla, přišlo mi toto téma vhodné ke zpracování.

Cílem mé bakalářské práce je zhodnotit připravenost pedagogů na distanční výuku, také to, jak byli podporováni ze strany zaměstnavatele, a to, jak jim distanční výuka vyhovuje.

Bakalářská práce je členěna do dvou částí. První část je teoretická a je rozdělena do kapitol a podkapitol. Tato část je zaměřena na vysvětlení pojmů, zmapování situace, formy výuky, komunikaci mezi žákem a učitelem.

Druhá část je praktická. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvantitativního výzkumu. Pro tento výzkum byl použit dotazník, jehož respondenti byli pedagogové prvního stupně základních škol. Na základě výzkumného šetření byly zodpovězeny výzkumné otázky zabývající se tím, jak jsou pedagogové připraveni na distanční výuku, jak tuto výuku vnímají a jaké jsou přínosy distanční výuky.

1 VÝUKA

1.1 Vymezení pojmu výuka

Výuka je institucionalizovaná forma výchovy, která probíhá ve škole. Jedná se o systematické, cílevědomé vzdělávání nejen dětí a mládeže, ale i dospělých. Výuka je systém, který zahrnuje proces vyučování, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, cíle výuky, typy výuky a výsledky výuky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

„Škola je spíše konzervativní institucí, která má tendenci uchovávat dosavadní koncepci výuky a pojetí výuky a osvědčené, zaběhnuté způsoby práce. Změny v našem školství jsou spojeny obvykle s velkými reformami. Ovšem výuková metoda je dynamický prvek, který se mění rychleji nežli výukové koncepce či organizační formy, a je vázána na učitelovo pojetí výuky, celkové pojetí výuky ve společnosti dané doby, koncepci výuky a další didaktické prvky.“ (Zormanová, 2012, s. 8)

1.2 Transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky

Zaměříme se na dvě pojetí výuky, a to transmisivní pojetí výuky a konstruktivistické pojetí výuky. Výuka, kde se snaží učitel předat žákům důležité informace a je spíše aktivní on, se nazývá transmisivní výuka. V tomto pojetí je učitel tím, kdo organizuje celou výuku. V moderním pojetí výuky se učitel snaží co nejvíce zapojit žáky do výuky a jejich aktivita je velmi podstatná pro celou hodinu, toto pojetí nazýváme konstruktivistické pojetí výuky.

1.2.1 Transmisivní výuka

Tři základní předpoklady jsou základem transmisivní školy. Tyto předpoklady jsou:

1. Dítě neumí/neví a škola jej vše naučí
2. Učitel umí/ví a ve škole je proto, aby naučil děti to, co neví a neumí
3. Inteligence je získávána postupně

Na základně těchto předpokladů si můžeme představit celou školní organizaci, a to od nejjednodušších stránek věci, jako je uspořádání nábytku ve třídě, až po komplexnější

stránky, jako jsou učební osnovy a obsahy. Z těchto předpokladů můžeme odvodit některé obecné principy.

- Stejnost – Transmisivní škola se domnívá, že jsou všichni žáci stejní a jsou si rovni. Jsou stejní v tom, že nic neví a na tomto základě jsou postaveny osnovy výuky. Tyto osnovy vedou od nuly k vyšší úrovni. Škola se brání tomu, že by žáci byli různí, a proto je zde zavedena značná homogenita. V minulosti se často objevovaly chlapecké a dívčí třídy, v dnešní době je homogenním znakem například školní uniforma.
- Uzavřenost a separace – Dítě má zakázáno přinést do školy cokoli navíc, ať už se jedná o hračky, či vědomosti. Škola se separuje i od kultury. Za přijatelné považuje pouze to, co lze stoprocentně označit za pravdivé.
- Transmise – Předání poznatků od učitele žákům. Nejtypičtějším druhem transmise je výklad, kdy učitel vysvětluje danou látku a žák má naslouchat, zapamatovat si látku a následně ji zopakovat.
- Skupina – V této škole je jakákoliv horizontální komunikace mezi žáky brána za neúčinnou, proto se této komunikaci snaží zabránit. To můžeme pozorovat například na uspořádání lavic.
- Osnovy – Výuka postupuje od nejjednodušších prvků k těm složitějším. Výuka se nikdy nepřibližuje k dítěti a jeho zkušenostem.
- Učitelství – Učitel je garantem toho, co se děti naučí.
- Hodnocení – Tím, že škola tvrdí, že jsou všichni žáci stejní, mají tedy stejnou možnost se látku naučit. Pokud se tedy někdo špatně naučí, je to tím, že se nechce snažit, nebo k tomu nemá schopnosti, nebo nemá stimulující rodinné prostředí. (Tonucci, 1991)

Transmisivní pojetí výuky je nejstarší způsob vyučování, který se používá snad od počátku výuky. Princip tohoto pojetí spočívá v tom, že pedagog se postaví před žáky a předává žákům informace, které oni přijímají, případně si dělají poznámky. Největší nevýhodou na této formě je velká pasivita žáků. (Kalhous, Obst, 2009)

Transmisivní přístup bývá často označován jako tradiční nebo klasické vyučování. Ten, kdo je v tomto procesu hybnou silou a je nositelem informací je učitel. Vyučovací hodiny mají téměř totožný scénář, na začátku hodiny proběhne opakování látky z hodiny

minulé, následuje nové učivo a hodina většinou končí zhodnocením probírané látky. (Zormanová, 2012)

Každé pojetí výuky má formy a metody výuky, které uplatňuje nejvíce. U tradičního pojetí se nejčastěji objevuje frontální forma výuky, kdy pedagog pracuje se všemi žáky. Vyprávění, výukový rozhovor a přednáška jsou vhodnými slovními metodami. Mezi metody názorně demonstrační můžeme zařadit předvádění a pozorování, práce s obrazem. Metody dovedně praktické mohou být tyto – napodobování, manipulování, vytváření dovedností. Žáci se často předhánějí v tom, kdo bude nejlepší. (Maňák, Švec, 2003)

Pokud se budeme zajímat o charakteristické znaky tradičního vyučování, můžeme se opřít o W. Okoňa (1966), který toto charakterizoval následovně:

1. Pedagog se soustředí na učební osnovy a na obsah vyučování. Potřeby, schopnosti a zvládání učiva z pohledu žáka zůstává v pozadí.
2. Převažuje metoda výkladu. Učitel předkládá žákům již osvojené vědomosti a ti se učí buď z výkladu učitele nebo z učebních textů.
3. Jedním z charakteristických rysů tradičního vyučování je snadný vznik potíže nebo překážky např. učitel použije pro žáky neznámé slovo, žák se chvíli nesoustředí atd.
4. Učitel nepřizpůsobí tempo všem žákům, často je tempo přizpůsobeno průměrným či slabším jedincům.
5. Vědomosti žáků se obtížně kontrolují, protože učitel není schopen diagnostikovat vědomosti všech dětí. (Okoň, 1966)

1.2.2 Konstruktivistická výuka

S teorií konstruktivismu přišel J. Piaget (vývojový psycholog) a G. Bachelard (filozof). Tito dva autoři přišli s tím, že žák má jisté názory a poznatky a učitel by ho měl nasměrovat na správnou cestu a upozornit ho na chybné poznatky. Učitelé by si měli uvědomit, že každý žák vstupuje do výuky s různými znalostmi, a proto by měli být trpělivi a tolerantní.

„Důležitým znakem pedagogického konstruktivismu je práce s prekoncepty, neboť žák si do vzdělávacího procesu přináší určitou představu o tom, jaký je svět. Tato představa do

jisté míry ovlivňuje jeho vnímání, porozumění dalším informacím a učení.“ (Zormanová, 2012, s. 11)

Předpoklady konstruktivistické školy jsou zcela opačné než u školy transmisivní. Toto jsou předpoklady školy konstruktivistické:

1. Dítě ví. Ve škole uplatňuje své poznatky, aby je obohatilo, prohloubilo a rozvinulo ve skupině žáků.
2. Učitel se snaží, aby každý jedinec dosáhl nejvyšší možné úrovně inteligence.
3. Inteligence je oblast, která se upravuje a obohacuje restrukturováním.

Stejně jako u školy transmisivní i zde si popíšeme některé zásady, které vyplývají z výše zmíněných předpokladů.

- Různost – Tato škola věří v různost jedinců a staví na ní. Každé dítě umí/ví něco jiného a škola se snaží integrovat a plánovat výuku na základě těchto skutečností.
- Otevřenost – Škola je otevřená všemu, co si chce dítě donést.
- Skupina – Je žádoucí spolupráce ve skupině a také to, aby každý mohl říct svůj názor na probírané téma.
- Učitel – Z garanta pravdy se stává garant metody. Není osobou, která zná vše a vše umí. Důležité je, že umí hledat, umí vést žáky, umí ověřit pokroky, umí se adaptovat na danou třídu.
- Hodnocení – Vzhledem k tomu, že učební osnovy nejsou plně předvídatelné, ale vytvářejí se na základě reakcí třídy, je i hodnocení jiné než v transmisivní škole. Hodnocení je založeno na pozorování a dokumentaci všech činností, na analýze a interpretaci získaných údajů, kontinuálním ověřování růstu. (Tonucci, 1991)

Cílem této výuky je ze, starých poznatků a informací, vytvořit poznatky nové a lepší. Žáci mají tzv. prekoncepty od rodiny, z médií, od kamarádů atd. Příznivci této metody výuky se rozdělili do dvou směrů. Jeden považuje prekoncepty jako výhodu a chce je dále využít a druhý proti nim bojuje. (Bertrand, 1998)

Důležité je, aby žáci probíranou látku pochopili. Žák je v této metodě aktivní a učitel je pouze průvodcem hodiny. Nejde o soutěživou metodu, žáci jsou na stejné úrovni a využívána je zde práce ve skupině i individuální práce. Učitel chce rozvinout talent žáka, který bývá při tradičním pojetí výuky často přehlédnut. (Maňák, Švec, 2003)

Vybrané směry uvnitř konstruktivismu uvádějí (Kalhous, a Obst, (2002):

- Konstruktivismus, který se zabývá tím, co již žáci znají. Toto vyučování zdůrazňuje rozvoj operačního myšlení.
- Konstruktivismus jako autokonstrukce. Žák buduje svou identitu a to pomocí učení. Chce porozumět sobě samému a svému místu ve společnosti. Nejdůležitějšími poznatky jsou tedy ty, které mu napomáhají poznat a rozvíjet sám sebe, a ty, které mu ukazují jeho místo ve společnosti.
- Konstruktivismus jako sociální aktivismus. Nová levice prosazující toto učení proto, aby změnili dosavadní společnost.
- Konstruktivismus jako poznávací pozice, kdy se žák snaží poznat svět.

Konstruktivistická metoda se snaží využívat poznávací procesy, které vedou především k rozvoji žákovo představivosti, fantazie, logického myšlení, samostatnosti a tvůrčích schopností jeho osobnosti.

Konstruktivismus využívá především tyto výukové metody – dialog, diskuse, brainstorming, didaktické hry, projektová výuka, skupinová a kooperativní výuka, inscenační a situační metody, kritické myšlení, učení v životních situacích, otevření učení, výuka podporovaná počítačem a jinými technologiemi. (Maňák, Švec, 2003)

1.3 Formy vzdělávání

1.3.1 Prezenční forma výuky

Prezenční forma výuky je založena na fyzické přítomnosti žáka i učitele na jednom místě např. učebna. Nejedná se pouze o denní výuku, ale také o večerní či víkendovou. V případě základního vzdělání se jedná o denní formu vzdělávání. (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015)

Díky tomu, že je vyučující v bezprostředním kontaktu s žáky, dochází ke zpětné vazbě, díky které může vyučující upravit způsob výuky a její tempo. Pedagog může využívat různé didaktické pomůcky, vlastní neformální příspěvky k udržení pozornosti. Vyučující má možnost sledovat, jak žáci chápou látku a je jim oporou v případě nejasností. (Hrbáček, 2011)

1.3.2 Distanční forma výuky

Při distanční formě výuky není potřeba, aby byl student a učitel fyzicky přítomen na jednom místě. Tato výuka probíhá prostřednictvím různých informačních technologií, popřípadě může být doplněna individuálními konzultacemi. (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015)

Výuka probíhá za pomoci různých médií (počítač, telefon, televize, internet, elektronická pošta). K výuce jsou využívány speciální učební materiály, jiné metody studijní podpory a hodnocení, které umožňují individuální přístup. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008)

Dle Zlámalové (2007) se k distanční výuce pojí čtyři základní principy:

- Individualizace a flexibilita – Vyučující může relativně jednoduše a pružně aktualizovat (měnit) náplň a rozsah učiva.
- Samostatnost studia – vyučující „dávkuje“ učivo po menších celcích, poté přijde na řadu zpětná vazba od studentů na daný celek.
- Multimediálnost – student má možnost pochopit a zpracovat novou informaci více smysly.
- Podpora studujících – psychologická pomoc a motivace ke studiu (Zlámalová, 2007)

Distanční výuka se využívala spíše v zahraničí a převážně u starších studentů. Tento přístup byl považován spíše za vhodné doplnění běžné výuky. (Simonson et al., 2019)

V českém školském systému přišla změna v 90. letech, kdy učitel mohl realizovat výuku prezenční i distanční formou studia, ale distanční forma se využívala zpravidla při výuce dospělých (viz §25 561/2004 Sb.). V roce 2020 byla vydána novela školského zákona a došlo k zavedení pravidel pro distanční výuku.

1.3.3 Kombinovaná forma výuky

V kombinované formě se prolínají prezenční i distanční forma. Žák může studovat samostatně, ale může být vyžadována jeho přítomnost na různých seminářích apod. (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015)

Kombinovaná forma může probíhat také v jedné třídě, kdy část žáků se může účastnit prezenční výuky a druhá část nemůže. Tato výuka může probíhat například tak, že začátek vyučovací hodiny probíhá společně, je zajištěn přenos výkladu pro žáky

s distanční formou. Žáci jsou společně uvedeni do tématu, ale vypracování následné práce probíhá individuálně či ve skupinkách. Vyučující se může věnovat jak studentům prezenční výuky, tak online výuce. V těchto situacích je velmi nápomocný další pedagogický pracovník (např. asistent pedagoga). Na závěr vyučovacího bloku je vhodné uskutečnit další společné setkání, se všemi studenty zhodnotit vypracovanou práci a odpovědět na dotazy studentů, případně dovysvětlit nepochopenou látku. (MŠMT, 2020b)

1.4 Distanční vzdělávání

1.4.1 Vymezení pojmu distanční vzdělávání

Vymezení pojmu distanční vzdělávání není vůbec jednoduché. Není jednotná definice, která by vystihla všechny možnosti této formy vzdělávání.

„Distanční vzdělávání můžeme vymezit jako formu vzdělávání, při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícím, přičemž toto vzdělávání je z větší míry sebeřízené a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující. Student pracuje ve vytvořeném prostředí, kde pomocí samostudia prochází vyučovanou látku v různých formátech a plní zadané úkoly, úloha učitele spočívá v provádění studiem.“ (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015, s. 34)

Při distanční výuce jsou od sebe student a vyučující separováni. K výměně názorů a informací dochází pomocí různých digitálních technologií či tištěných materiálů. (Burns, 2011)

Evropská komise definuje distanční vzdělávání takto *„Distanční vzdělávání je definováno jako jakákoliv forma studia, kde student není pod stálým a bezprostředním dohledem učitelů, nicméně, využívá plán, vedení a konzultace vzdělávací instituce či jiné podpůrné organizace. Distanční vzdělávání charakterizuje samostudium, a proto je silně závislé na didakticky kvalitním návrhu materiálů, které musí nahradit interaktivitu mezi studentem a vyučujícím, běžnou v prezenční výuce. Samostudium je vždy doplněno podporou tutora a dalším podpůrným servisem, který je v ideálním případě poskytován regionálním studijním centrem a využívá ve sále větší míře moderní komunikační média.“* (Evropské společenství, 1991)

1.4.2 Distanční vzdělávání v Evropě a ve světě

Počátky distančního vzdělávání se objevují již v první polovině 19. století, kdy ve Velké Británii vznikla první korespondenční škola výuky těsnopisu. Svůj přínos měl rozvoj radiokomunikací, telefonu, telegrafu, kinematografie či televizní vysílání nebo družicové systémy pro přenos zvuku a obrazu. Ve druhé polovině 20. století přišel velký technologický rozvoj ať už v informačních či komunikačních technologiích. Tyto vymoženosti začaly být používány pro vzdělávání obecně, ale pro distanční vzdělávání mají velký význam.

V současnosti má distanční vzdělávání místo v každé vyspělé zemi. Můžeme rozlišovat různé modely distančního vzdělávání, čímž se zabýval V. Jochmann a H. Zlámalová ho doplnila. (Zlámalová, 2007)

- *Kanadský model – existují vzdělávací zařízení pro vzdělávání dospělých při univerzitách, kde se realizují vzdělávací aktivity distanční formou studia;*
- *Britský model – celostátní mohutná instituce, finančně podporována státem, která má studijní centra po celé zemi i v zahraničí (např. také v České a Slovenské republice) a specializuje se na distanční vzdělávání všech typů a úrovní. Tento model je nyní realizován také v dalších evropských zemích např. ve Španělsku.*
- *Německý model – specializovaná distanční univerzita střeoevropského typu, zaměřená pouze na univerzitní typ vzdělávání. Obdobný model je v současnosti konstituován také v Portugalsku a Nizozemí.*
- *Francouzský model – státem podporovaná zařízení pro distanční vzdělávání, členěná oborově i územně, úzce spolupracující s tradičními vzdělávacími institucemi, s možností studia ve všech úrovních vzdělávání.*
- *Irský model – státem konstituované a podporované Národní středisko distančního vzdělávání, úzce spolupracující s univerzitami a dalšími vzdělávacími institucemi, které se zabývají distančním vzděláváním.*
- *Severský model – asociace univerzit, případně i dalších vzdělávacích institucí v zemi, většinou vzdělávajících duálním modelem, které se spojily společným řídicím orgánem, mají společná regionální centra, nabízejí graduální studium i různé typy kurzů dalšího vzdělávání dospělých (Švédsko, Finsko, Dánsko, Itálie).*
(Zlámalová, 2007, s. 32-33)

1.4.3 Distanční vzdělávání v ČR

V České republice existovala dlouhá tradice tzv. dálkového studia na vysokých školách a večerního studia na středních a odborných školách. Bohužel toto studium nebylo zdaleka tak úspěšné jako denní studium, proto se školy snažily tuto formu omezit či úplně ukončit. Brzy však vzrostl zájem o studium při zaměstnání, zejména o vysokoškolské studium. To je dané tím, že Česká republika patří na nejvyšší příčky v Evropě, co se týče sekundárního (středoškolského) stupně vzdělání, ale vysokoškolsky vzdělaných lidí je u nás málo. V 90. letech se v České republice začal rozvíjet tzv. duální systém (studující může studovat v distanční i prezenční formě). Vysokoškolské studium se změnilo, když byl přijat zákon o vysokých školách (1998), který říká, že je jedno, zda student studuje prezenčně, distančně nebo tyto dvě formy kombinuje. Středoškolské studium a vyšší odborné vzdělávání se této změny dočkalo až v roce 2004, kdy byl schválen nový školský zákon. Základní školy se dočkaly této změny v roce 2020, kdy byl z důvodu pandemie Covid-19 rozšířen školský zákon o § 184a.

Česká školní inspekce vytvořila na základě pandemie Covid-19 v ČR desatero pro efektivní distanční výuku v době karantény. Toto desatero bylo vytvořeno na základě sledování a vyhodnocování realizované výuky. Mezi toto doporučení spadá například to, že by pedagog měl být při distanční výuce nejen slyšet, ale i vidět, nebo to, že by škola měla využívat pouze jednu komunikační platformu a všichni pedagogové by ji měli umět využívat. (ČŠI, 2021)

Podle studie, kterou provedl Rokos a Vančura (2020) vyšlo najevo, že skoro polovina pedagogů na dané škole je s distančním způsobem výuky spokojena. Ve spolupráci s rodiči nezaznamenali učitelé výraznější problémy. Příprava pedagogů na distanční vyučování je časově náročnější než příprava na prezenční výuku, průměrně se pohybovala mezi dvěma až třemi hodinami. Pouze jeden pedagog (učitel první třídy) uvedl, že jeho příprava trvala cca 5 hodin. Někteří pedagogové uvedli, že problém vidí právě v tom, že mají problém s digitálními technologiemi. (Rokos, Vančura, 2020)

1.4.4 Trendy v distančním vzdělávání

Trendy v distanční výuce velmi blízce souvisí s rozvojem informačních a komunikačních technologií a s rozvojem různých pedagogických teorií.

Technologické trendy můžeme rozdělit na tři oblasti:

- Plná elektronizace – ve výuce a vzdělávání se mnohem častěji využívá E-learning, LSM a internet.
- Interaktivní výukové prvky – ve výuce se více využívají hry, které jsou určené k vzdělání. Dále se do výuky zapojují simulace reálných dějů/postupů.
- Virtuální realita jako učební prostředí – pomocí iluzí skutečného či fiktivního světa vyučující zefektivňují výuku.

Mezi trendy pedagogické můžeme řadit:

- Širší škála strategií učení – mnohem více se uplatňuje konstruktivismus a kognitivismus. Vyučující nepožaduje od žáků pouze memorování, ale učí žáky, jak se orientovat ve větším množství informací a jak tyto informace využívat.
- Efektivní dosahování výukových cílů – širší škály výukových cílů dosáhneme pomocí multimediálních prvků na rozdíl od tištěných materiálů.

K velkému rozvoji distančního vzdělávání došlo i v případě celoživotního vzdělávání, začíná se zde objevovat trend v krátkých kurzech bez obsáhlého učiva. (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015)

1.4.5 Online výuka

Pojmem on-line výuka je obecně označován takový způsob vzdělávání na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. Rozlišujeme synchronní a asynchronní on-line výuku. Obě formy on-line výuky mají své klady i zápory. Nejlepších výsledků je dosahováno, pokud jsou vhodně kombinovány obě formy. (MŠMT, 2020b)

Mezi určité prvky, které jsou zapotřebí k tomu, aby byla distanční výuka dobře zvládnutá, můžeme zařadit provázání synchronní a asynchronní výuky. (ČŠI, 2021)

1.4.5.1 Synchronní online výuka

Synchronní online výuka spočívá v tom, že je vyučující v kontaktu se studenty v reálném čase. Obvykle je toto vyučování realizováno skrze videokonferenční nástroje (MS Teams, Skype, ZOOM, Google Meet atp.), dle předem daného rozvrhu. Výhodou této metody je, že výuka je jednotná, že výuka je jednotná pro všechny studenty a může zde probíhat vzájemná interakce mezi žáky a učitelem. Nevýhodou této výuky je však nutnost technického vybavení. Nevýhodou nejsou jen výše zmíněné potřeby technického

vybavení, ale také problémy týkající se individuálního vzdělávání a přizpůsobování tempa, obsahu a prostředků konkrétním studentům. V synchronní výuce také záleží na věku žáků a s tím spojená schopnost udržet pozornost. Tato výuka může mít také negativní vliv na žáka po zdravotní stránce (dlouhodobé sezení u počítače a dlouhodobé koukání do monitoru). Z tohoto důvodu se nedoporučuje realizovat celou výuku tímto způsobem. Vyučující by měl brát ohledy na volný čas žáků při sestavování distanční výuky. (MŠMT, 2020b)

Jednou z podmínek pro kvalitní synchronní výuku je zajištění bezpečného prostoru v online prostředí. To se dle zprávy České školní inspekce podařilo ve většině uskutečněných online hodinách, kde bylo umožněno se do virtuální třídy připojit pouze žákům a učitelům. (ČŠI, 2021)

1.4.5.2 Asynchronní online výuka

Asynchronní výuka se vyznačuje především individuálním tempem žáků, kteří řeší zadané úkoly samostatně, každý v jimi zvoleném čase a nepotkávají se v online prostředí. Pro tuto výuku mohou být použity různé platformy, portály, aplikace atp., a to nejen ke vzdělávání, ale také k zadávání prací studentům a udělování zpětné vazby. Vyučující většinou zadá žákům nějaký úkol přes předem domluvenou platformu a následně má žák čas a prostor pro vypracování, poté žák úkoly odevzdá v domluveném čase a termínu. Vyučující by měl být dostupný pro konzultace či individuální podporu studenta. Výhodou této výuky je individualizace (ne všichni žáci mají stejné podmínky). Důležité je, aby si studenti uvědomovali zodpovědnost nad jejich úkoly a aby byl vyučující časově flexibilní. Vyučující by měl počítat s větší individuální podporou jednotlivým studentům. Je důležité brát na vědomí, že domácí prostředí je individuální u každého studenta, a také to, že studentům při této výuce může chybět sociální kontakt. Zpravidla platí, že u mladších žáků je důležitější kontakt s pedagogem více než u starších žáků. (MŠMT, 2020b)

1.4.6 Off-line výuka

Pojmem off-line výuka je označován takový způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie. Nejčastěji se jedná o samostudium a plnění úkolů z učebnic a učebních materiálů či pracovních listů. Může se také jednat o plnění praktických úkolů využívajících přirozené podmínky

účastníků v jejich domácím prostředí – kreativní či řemeslné práce, aplikace znalostí a dovedností v praxi, projekty zaměřené na samostatnou práci dítěte/žáka/studenta či na rozvoj kompetencí (příprava jídla, práce na zahradě, péče o členy rodiny, umělecká tvorba, vytváření portfolia atd.). Off-line výuka vyžaduje zvýšené úsilí učitelů při monitorování zapojení všech dětí a žáků a jejich vzdělávacího pokroku, při poskytování studijní podpory a formativní zpětné vazby. Off-line výuka může zároveň sloužit jako prospěšné zpestření on-line výuky. (MŠMT, 2020b)

2 KOMUNIKACE

Komunikace má nejednu definici. Komunikace nejčastěji slouží k předávání informací, sdílení myšlenek, dorozumění, k pochopení. Gavora (2005) vymezil komunikaci do tří hlavních částí:

1. Dorozumívání – V dorozumívání je důležité, aby se zúčastnění pochopili. Je důležité, aby komunikovali stejným jazykem, jedině tak docílí porozumění.
2. Sdělování – Sdělování je vlastně předávání zkušeností, informací apod. Sdělujeme druhému své emoce, postoje k určitým situacím. Z toho plyne, že při sdělování potřebujeme druhou osobu.
3. Výměna informací – Jeden z komunikujících vyšle nějakou informaci a druhý jí přijme a následně si vymění role. Výměnou informací tvoříme naše názory a obohacujeme sebe i druhé. (Gavora, 2005)

Komunikaci můžeme dělit na přímou a nepřímou. Přímá komunikace je „tváří v tvář“ a je součástí běžného života lidí. Nepřímá komunikace je většinou za pomoci nějakého komunikačního prostředku, jako jsou například mobilní telefony, dopisy, počítače apod. Těmto prostředkům se říká médium. Médium je při nepřímé komunikaci odděleno od těch, co komunikují prostorově nebo časově.

Mezi základní prvky, které jsou potřeba k uskutečnění výchovy a vzdělávání, patří komunikace. (Gavora, 2005)

Žáci ve třídě by spolu měli umět dohromady komunikovat, ale komunikace ve třídě je náročná. Každý žák by měl umět prosadit svůj názor, ale také by měl umět naslouchat ostatním. Třída by měla vytvářet žákům bezpečný prostor a to i v online prostředí. (Hayes, 2002)

2.1 Verbální a neverbální komunikace

Přímá komunikace se dělí na komunikaci verbální a neverbální. Pouze 7 % naší komunikace jsou z verbální komunikace. Dalších 38 % získáváme z tónu a barvy hlasu sdělujícího a 55 % z řeči lidského těla. (Nelešovská, 2005)

2.1.1 Verbální (slovní) komunikace

Vyjadřování se za pomoci slov se nazývá verbální komunikace. Sem řadíme jak komunikaci ústní, tak písemnou, živou či reprodukovanou a přímou či nepřímou. K sociálnímu životu neodmyslitelně patří verbální komunikace. Verbální komunikace je vždy doplněná komunikací neverbální. Řeč, jazyk a mluva jsou tři jevy komunikace verbální. (Mikuláščík, 2010)

Verbální komunikace ve vzdělávání má určité fáze. První fáze spočívá v tom, že pedagog chce žákovi něco sdělit. Tento záměr se pak pedagog snaží slovně formulovat. Další fází je samotné sdělení příjemci (žákům). V poslední fázi se příjemce snaží porozumět sdělenému a pochopit jeho smysl. (Nelešovská, 2005)

„Drtivou většinu svého školního dne tráví žáci verbálními komunikačními aktivitami, bez nadsázky lze říci, že ve škole jsou v neustálém zajetí jazyka – hovoří, čtou či píší.“ (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012)

Tureckiová (2004) dělí verbální komunikaci do čtyř kategorií – ústní, psaná, slyšená a čtená. Lidé si nejdéle osvojují ústní formu (5 let), pak čtenou (3 roky), psanou (1 rok) a nejkratší dobu věnují naslouchání. (Tureckiová, 2004)

2.1.2 Neverbální (nonverbální) komunikace

Neverbální komunikaci také můžeme nazvat řečí těla. Jedná se o mimoslovní sdělení, které doplňuje slovní sdělení ať už vědomě či nevědomě. Neverbální komunikace se projevuje určitými signály, které můžeme rozebrat a napodobovat. Tyto signály mohou být vrozené, naučené nebo kombinací obojího. (Leško, 2008)

Signály neverbální komunikace si většina lidí osvojí již ve svém dětství, především od svých rodičů (jedinec má stejná nebo podobná gesta jako rodič atp.) Těchto signálů se jedinec může zbavit, pokud záměrně pracuje na svém neverbálním projevu. (Mikuláščík, 2003)

Mezi nonverbální komunikaci můžeme řadit chronemiku (využití času), mimiku (výraz v obličeji), gestiku, postruriku (držení těla), kineziku (pohyb těla), pohledy, proxemiku (využití prostoru, vzdálenost mezi komunikujícími), teritorium, haptiku (doteky), rekvizitové signály a celkový image, sdělování činy, neurovegetativní akce (fyzilogické změny), parametry prostředí. Tyto prvky ovlivňují neverbální komunikaci.

2.2 Pedagogická komunikace

„Pedagogickou komunikací rozumíme záměrný proces komunikace mezi učitelem a žákem ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Svou podstatou je pedagogická komunikace případem sociální komunikace; na jedné straně si zachovává základní společenské rysy, zatímco v jiných rysech je specifická“ (Svatoš, 2002, s. 57).

Cílem pedagogické komunikace je vychovávat a vzdělávat žáky v souladu s jeho osobností. (Svatoš, 2005)

Komunikační cíl a výchovně vzdělávací cíl mají jisté rozdíly. Komunikační cíl je konkrétnější, přizpůsobuje se aktuální situaci. Určuje dílčí kroky dlouhodobého záměru vzdělávání. Naopak výchovně vzdělávací cíl má souhrnný charakter, je neměnný a určuje záměr vzdělávání. (Sklenářová, 2013)

2.2.1 Účastníci pedagogické komunikace

Komunikace ve škole (třídě) je rozdílná od komunikace v jiných životních situacích či jiných institucích. Rozdíl je zejména v rolích (učitel, žák), ale také v cílech ať už komunikačních či výchovně vzdělávacích nebo v prostoru, kde se komunikace odehrává. Mezi nejčastější zúčastněné pedagogického procesu řadíme učitele a žáky. Učiteli se rozumí všichni, kdo vychovávají a vzdělávají (pedagog, vychovatel, asistent, trenér atd.). Za žáky považujeme všechny ty, kteří jsou vzdělávání či vychovávání (student, posluchač, sportovec atd.). Počet zúčastněných se odvíjí podle typu školy, formě vyučovaného předmětu atd. (Sklenářová, 2013)

2.2.2 Pravidla komunikace mezi učitelem a žákem

Komunikace mezi učitelem a žákem má určitá pravidla proto, aby byla komunikace efektivní, aby se všichni zúčastnění cítili komfortně a aby výuka dosáhla výsledků. Je důležité, aby tyto pravidla byla dodržována i při online výuce. Nejobecnější pravidla jsou bázová komunikační pravidla, které platí nejen ve škole, ale obecně v komunikaci lidí. Mezi tato pravidla řadíme:

- Neskákat hovořícímu do řeči.
- Nevytvářet paralelní hovor s někým dalším.
- Nechat mluvit ostatní, střídat se v roli posluchače a hovořícího.
- Nedělat dlouhé a časté pauzy.

- Posluchač by měl dát najevo hovořícímu to, že věnuje pozornost tomu, co říká.
(Gavora, 2005)

2.2.3 Činitelé ovlivňující komunikaci ve výuce

Vztahy mezi komunikujícími

Při výchovně vzdělávacím procesu dochází k výměně informací mezi učitelem a žáky. Vztahové roviny dělíme do tří kategorií a to symetrické, asymetrické a preferující. Symetrické vztahy jsou mezi žáky, kteří mají stejná práva i možnosti a jejich komunikace probíhá na stejné úrovni. Pokud nastane situace, kdy je dominantní žák, stává se ze symetrického vztahu vztah asymetrický. Asymetrický vztah je ten, kdy má učitel nadřazené postavení a žák podřazené. Pedagog určuje, s kým bude komunikovat, jak dlouho, jakým způsobem atd. Preferující vztahy jsou ty, kdy učitel upřednostňuje konkrétního žáka před ostatními. Typy vztahů dle Gavora (2005):

1. Učitel – žák (asymetrický typ)
2. Učitel – skupina žáků (asymetrický typ)
3. Učitel – třída (asymetrický typ)
4. Žák – žák (symetrický typ)
5. Žák – skupina žáků (symetrický typ)
6. Žák – třída (symetrický typ)
7. Skupina žáků – skupina žáků (symetrický typ)
8. Skupina žáků – třída (symetrický typ)

Sociální role

Role žáka a role učitele se podílejí na charakteristice skupiny. Mají předem stanovená pravidla, která vymezují hranice chování a komunikace. Tyto pravidla je nejlepší zavést na první vyučovací hodině. (Gavora, 2005)

Velikost skupiny

Školní třída spadá do kategorie malých sociálních skupin. Je tvořena učitelem a žáky, kteří jsou v bezprostředním kontaktu a navzájem se ovlivňují.

Směr a obsah komunikace

Pedagogická komunikace může být jednosměrná nebo obousměrná. Jednosměrná probíhá ze strany učitele k žákům (přednáška), zatímco obousměrná probíhá mezi žáky navzájem, nebo žákem a učitelem (diskuse). Obsah komunikace se odvíjí od předem stanovených vzdělávacích cílů.

Pomůcky

K pedagogické komunikaci využíváme učebnice a technické prostředky. Tato komunikace nemusí probíhat pouze v osobním kontaktu, ale často probíhá na dálku. Taktéž nestojí tato komunikace pouze na tom, co nám učitel sdělí ústně, ale také k tomu může využít různé pomůcky – videa, obrázky, zvuky, učebnice, časopisy atd.

Časová ohraničenost a prostorové zázemí

Komunikace ve škole je ohraničená předem stanoveným rozvrhem hodin. Prostorové zázemí je určeno předem a je k tomu předem určené, jedná se o učebny, posluchárny, laboratoře atd.

Skryté kurikulum

Jedná se o sociální chování, které je možné rozvíjet pouze na základě komunikace mezi učitelem a žáky nebo žáky navzájem. Řadíme sem například základy slušného chování – kdy a jak koho pozdravit, jak se hlásit o slovo atd., také to, jak se žáci cítí ve škole, jakou hodnotu pro ně škola má, zda ve škole vládne rivalita apod. (Sklenářová, 2013)

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl výzkumu

Cílem této bakalářské práce je zmapovat, jak hodnotí pedagogové na 1. stupni základní školy svou připravenost na distanční výuku a jak v tomto smyslu zhodnocují své zkušenosti s distanční výukou, která byla zavedena v souvislosti s pandemií Covid-19.

Výzkumné otázky

1. Jaké jsou ve vztahu k distanční výuce vzdělávací potřeby pedagogů na prvním stupni základních škol?
2. Jak vnímají pedagogové svou přípravu na distanční výuku?
3. Do jaké míry hodnotí tuto přípravu jako dostatečnou?
4. Jaká forma výuky je pro pedagogy časově náročnější, a to z hlediska přípravy na vyučování?
5. Jaké perspektivní způsoby vlastní přípravy na distanční výuku vnímají pedagogové jako účinné?
6. Jak zpětně hodnotí distanční výuku a její přínosy v porovnání s prezenčními formami?

3.2 Kvantitativní metoda

Metoda kvantitativního výzkumného šetření byla zvolena vzhledem k povaze práce. Ke sběru dat byl použit dotazník, v němž pedagogové odpovídali na otázky ohledně jejich distanční výuky. Dotazník je nejčastější metodou v kvantitativním výzkumu. Díky dotazníku získáme velké množství odpovídajících respondentů. (Gavora, 2000) Díky dotazníku je zachována anonymita.

Dotazník (viz příloha) byl tvořen formou otevřených i uzavřených otázek. Otevřené otázky umožnily respondentům se více vyjádřit k distanční výuce, která u nich probíhala. Dotazník tvořilo 21 otázek a díky nim bylo možné odpovědět na šest výzkumných otázek. Dotazníkové šetření bylo realizováno elektronicky.

V úvodu byli respondenti stručně seznámeni se záměrem mého dotazníku a byli ujištěni o anonymitě. Následovalo 21 otázek, které byly kladeny od jednodušších po složitější. Pokud se v dotazníku objevila slova, která by respondenti nemuseli znát, byla tato slova

dostatečně vysvětlena. Otázky zjišťovaly, jak pedagogové vnímají distanční výuku, jaký pro ně měla přínos a podobně.

Otázky byly sestavené tak, aby bylo možné odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky.

3.3 Výzkumný vzorek

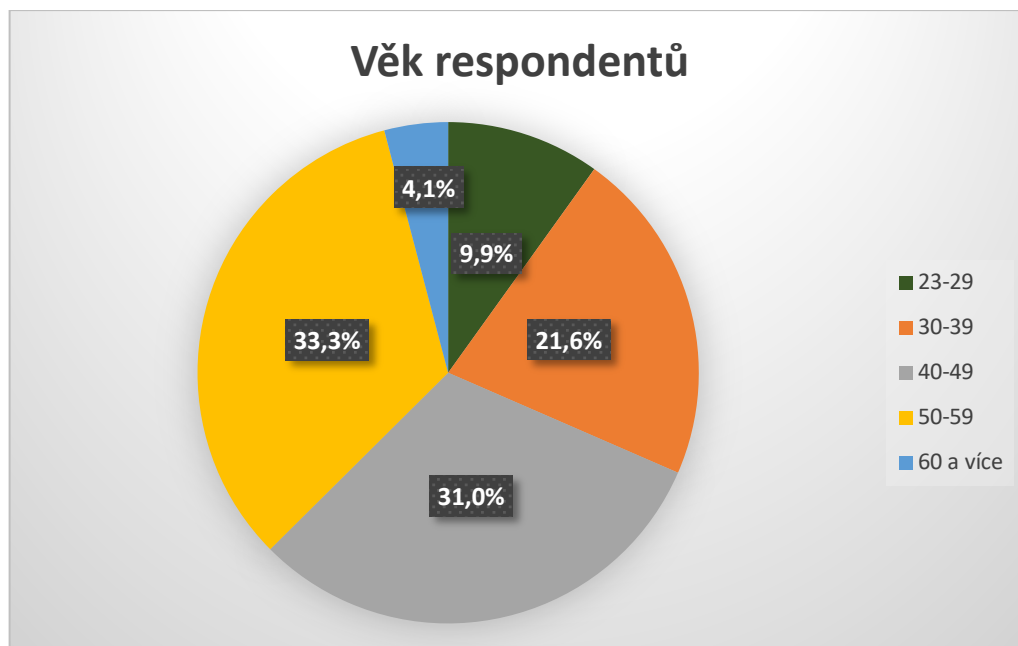
Dotazník byl vypracován pro učitele prvního stupně základních škol, kteří se během posledních dvou let setkali s distanční výukou. Výzkumný vzorek byl bohatý na různé věkové kategorie. Pohlaví jsme v dotazníku nezkoumali, jelikož pro nás nebylo směrodatné.

3.4 Sběr dat

Dotazníkové šetření probíhalo elektronickou formou. Dotazník byl e-mailem rozeslán na různé základní školy v Jihočeském a Ústeckém kraji, také byl vyvěšen na internetové skupiny, které jsou zaměřeny na pedagogy prvního stupně. Celkem jsem obdržela 171 vyplněných a platných dotazníků.

3.5 Výsledky na základě dotazníkového šetření

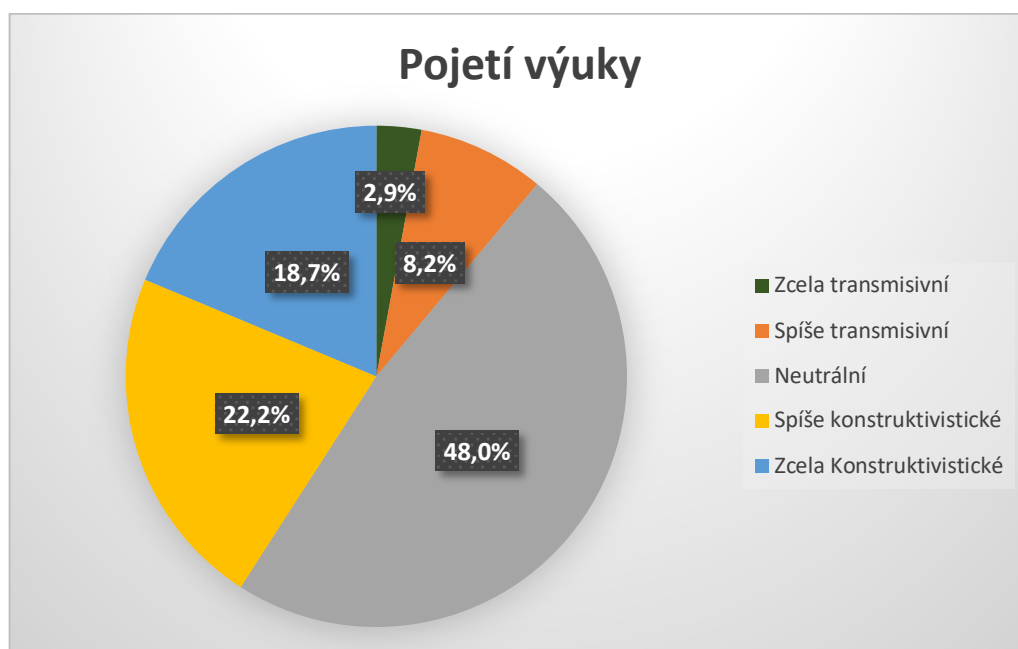
Otázka č. 1: Jaký je Váš věk?



Graf 1: Věk respondentů ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

První graf nám znázorňuje věk pedagogických pracovníků (respondentů). Nejvíce respondentů bylo ve věku 50-59 let a to 33 %. O něco menší byla skupina respondentů ve věku 40-49 let (31 %). Třetí nejpočetnější skupinou byli pedagogové ve věku 30-39 let (21 %). Čtvrtou skupinou v pořadí byli pedagogové ve věku 23-29 (9,9 %). Nejméně respondentů bylo ve věku 60 let a více, pouhé 4 %.

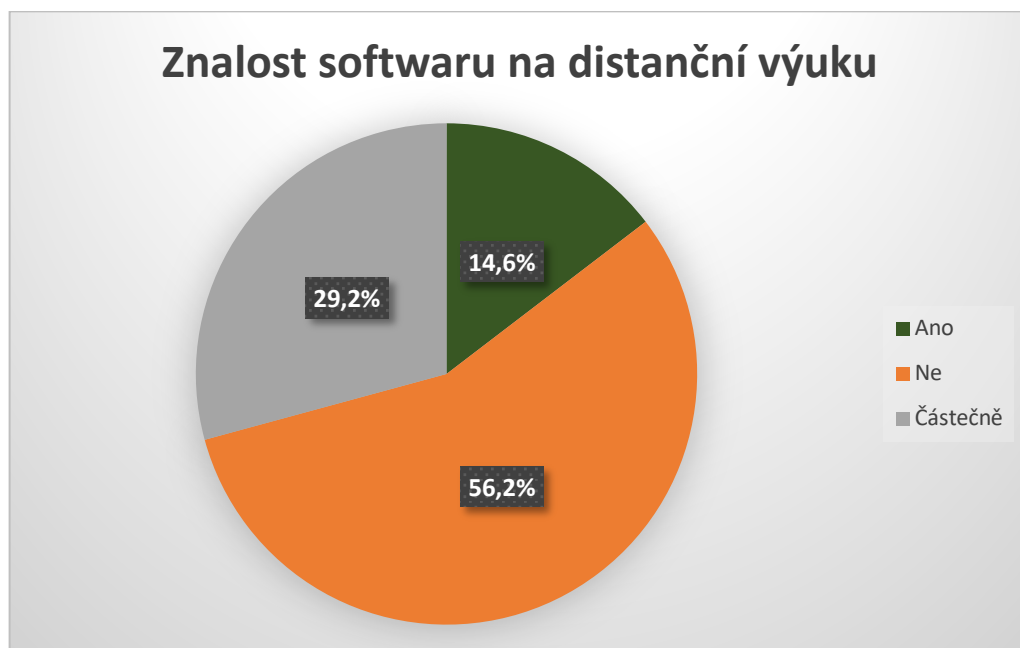
Otázka č. 2: Jaké pojetí výuky preferujete?



Graf 2: Pojetí výuky ($n_i = 171$, $f_i = 100\%$)

Druhý graf nám znázorňuje, jaké pojetí výuky respondenti preferují. Nejvíce respondentů preferuje neutrální pojetí (kombinace obou pojetí) a to 48 %. S odpovědí „spíše konstruktivistické“ se ztotožňuje 22,2 % pedagogů. 18,7 % respondentů preferuje zcela konstruktivistické pojetí výuky. Pouze 8,2 % pedagogů se přiklání k spíše transmisivní výuce. Nejméně (2,9 %) respondentů preferuje zcela transmisivní výuku.

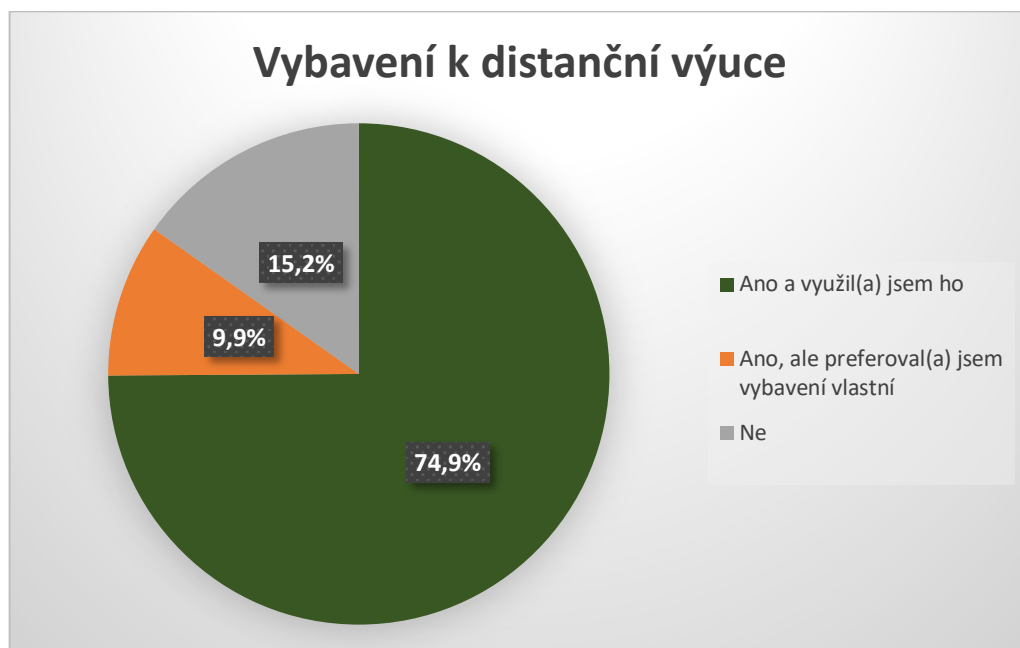
Otázka č. 3: Znal(a) jste softwaru pro realizaci distanční a on-line výuky již před začátkem pandemie Covid-19?



Graf 3: Znalost softwaru na distanční výuku ($n_i=171$, $f_i= 100$ %)

Otázka číslo 3 zkoumá to, zda pedagogové znali různé softwary, které jsou potřeba k realizaci distanční výuky, již před začátkem pandemie Covid-19. Nejvíce respondentů (56,2 %) odpovědělo, že tyto softwary neznali vůbec. Přibližně 30 % respondentů znalo tyto softwary alespoň částečně. Pedagogů, kteří tyto softwary znali, bylo nejméně a to 14,6 %.

Otázka č. 4: Poskytl Vám zaměstnavatel adekvátní vybavení (PC, kamera, mikrofon) k bezproblémové distanční výuce?



Graf 4: Vybavení k distanční výuce ($n_i = 171$, $f_i = 100\%$)

Čtvrtý graf znázorňuje, zda zaměstnavatel poskytl pedagogům adekvátní vybavení na realizaci distanční výuky. Necelých 75 % respondentů uvedlo, že jim zaměstnavatel poskytl vybavení a že ho využili. 15 % zaměstnavatel neposkytl žádné vybavení a 10 % pedagogů uvedlo, že jim sice zaměstnavatel poskytl technické vybavení, ale přesto preferovali vybavení vlastní.

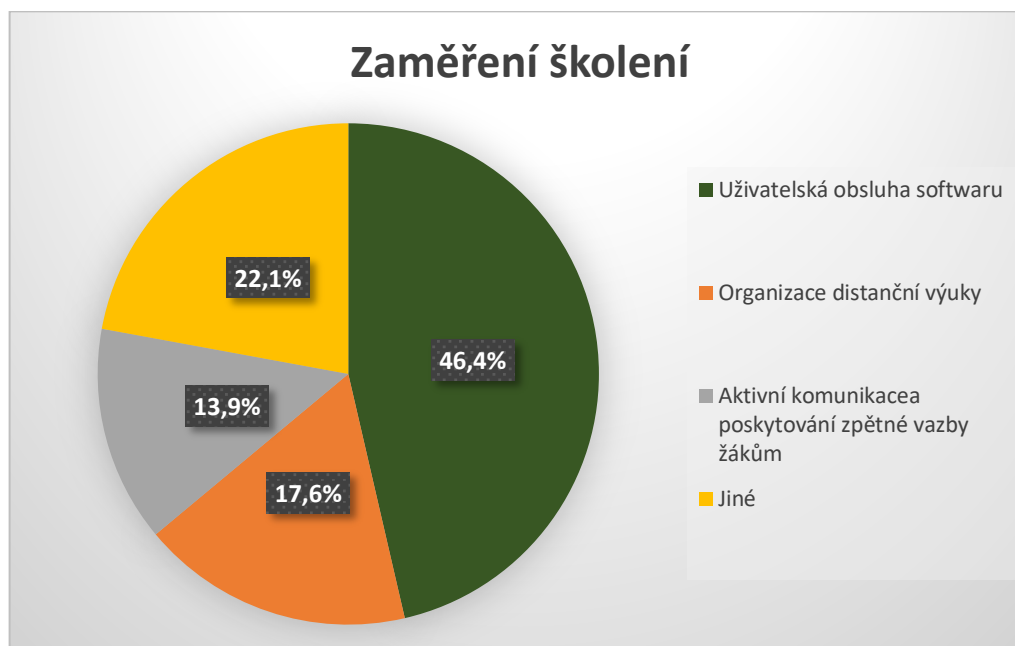
Otázka č. 5: Proběhlo u Vás nějaké školení, které by Vám pomohlo s distanční výukou a vším, co je s ní spojené? (před i během distanční výuky)



Graf 5: Školení ohledně distanční výuky ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

V páté otázce zjišťujeme, zda u pedagogů proběhlo nějaké školení, které by jim pomohlo s distanční výukou. U více jak poloviny (64,3 %) respondentů toto školení proběhlo zbytek respondentů žádné školení neabsolvovalo (35,7 %).

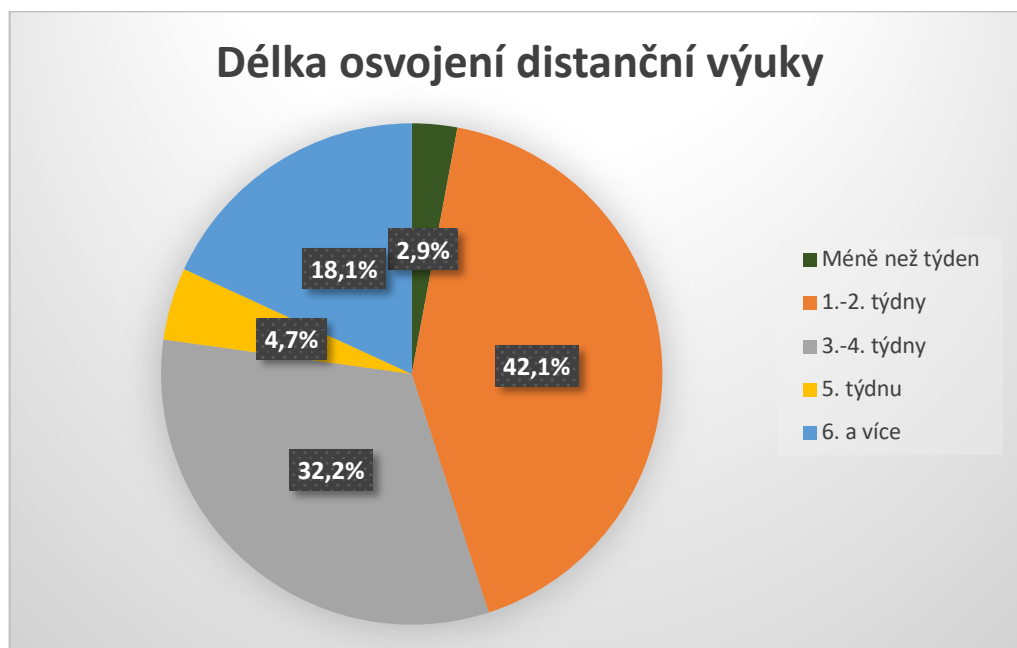
Otázka č. 6: Pokud jste v 5 otázce odpověděl(a) „ANO“, čeho se týkalo výše zmíněné školení?



Graf 6: Zaměření školení ($n_i = 110$, $f_i = 100\%$)

Otázka číslo 6 byla určena pro respondenty, kteří v otázce číslo 5 uvedli, že u nich proběhlo školení na distanční výuku. V této otázce jsme zkoumali, na kterou oblast bylo školení zaměřené. Skoro polovina (46,4 %) respondentů uvedla, že školení, které absolvovali bylo zaměřené na obsluhu softwaru. Druhý nejvyšší počet respondentů (22,1 %) byl proškolen v jiné oblasti, než dotazník nabízel (např. školení o různých on-line aplikacích). Třetí v pořadí byla odpověď „organizace distanční výuky“, ta obdržela 17,6 % respondentů. Nejméně pedagogů bylo proškolen v oblasti aktivní komunikace a poskytování zpětné vazby žákům (13,9 %).

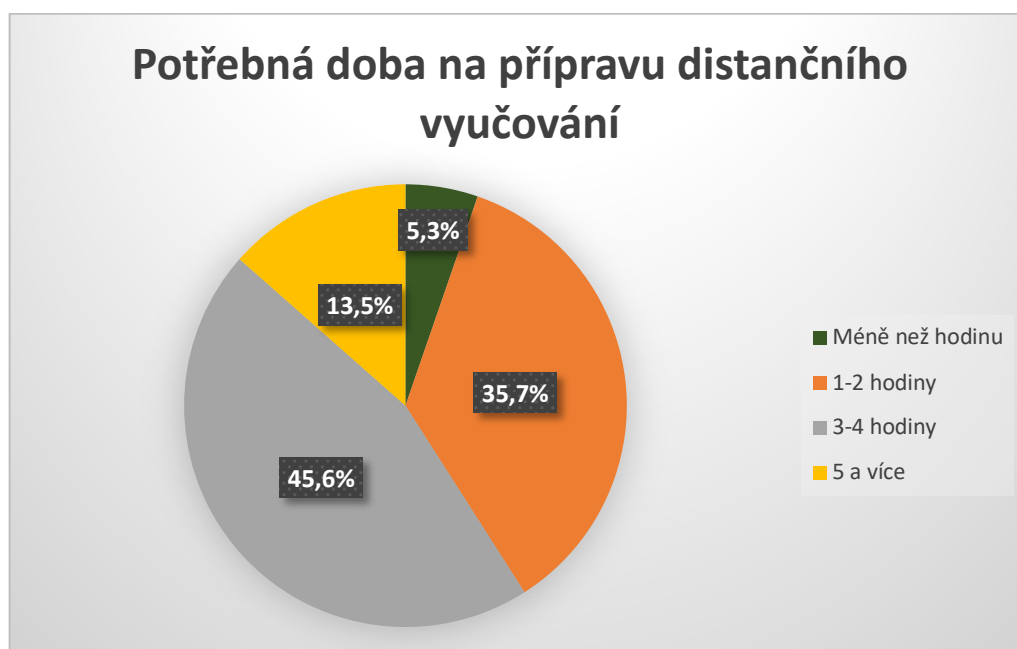
Otázka č. 7: Jak dlouho Vám trvalo, po zavedení první distanční výuky v roce 2020, než jste ji podle sebe uspokojivě zvládl(a)?



Graf 7: Délka osvojení distanční výuky ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

V otázce č. 7 jsme zjišťovali, jak dlouho trvalo pedagogům osvojení distanční výuky. Nejvíce respondentů (42,1 %) uvedlo, že distanční výuku si zvládlo osvojit během jednoho až dvou týdnů. 3.-4. týdny trvalo osvojení distanční výuky přibližně 32 % respondentů. A 18 % pedagogů uvedlo, že jim zvládnutí distanční výuky trvalo 6. týdnů a více, někteří dokonce uvedli, že se s distanční výukou „nesžili“ dodnes. Přibližně 5 % respondentů se s distanční výukou vypořádalo během pěti týdnů. Přibližně 3 % respondentů trvalo osvojení distanční výuky méně než jeden týden.

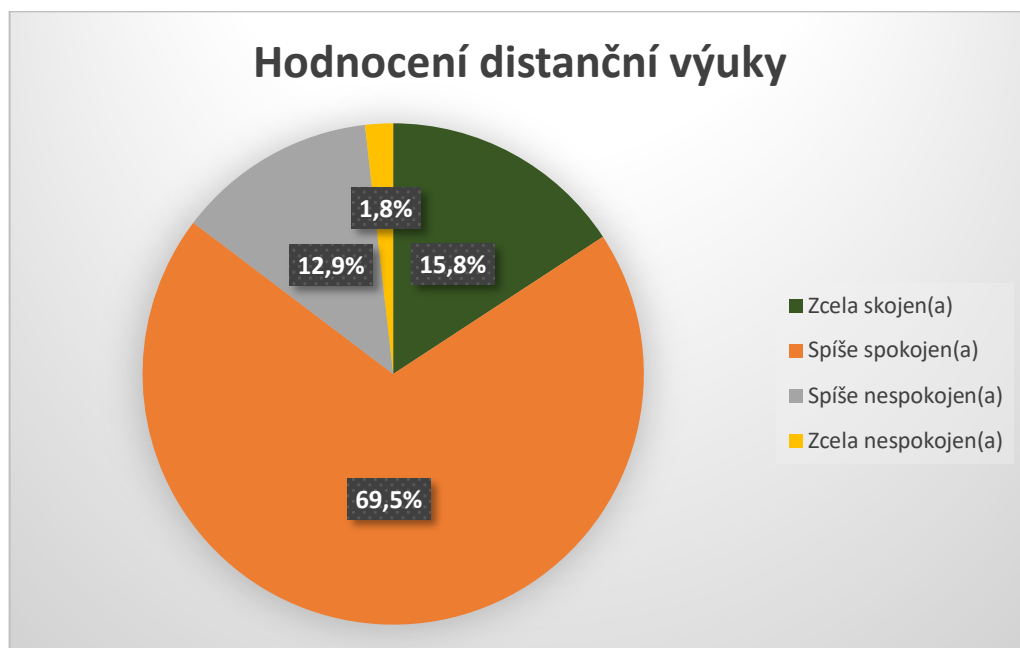
Otázka č. 8: Kolik času Vám denně zabrala příprava na distanční výuku?



Graf 8: Potřebná doba na přípravu distančního vyučování ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Otázka číslo osm zjišťovala, kolik hodin potřebovali pedagogové na přípravu distančního vyučování denně. Nejvíce respondentů (45,6 %) uvedlo, že denně potřebovali na přípravu výuky distanční formou 3-4 hodiny. 35,7 % pedagogům stačilo na přípravu 1-2 hodiny denně. 5 hodin a více potřebovalo na přípravu 13,5 % respondentů. Nejméně respondentů (5,3 %) odpovědělo, že jim stačilo na přípravu distanční výuky méně než hodina denně.

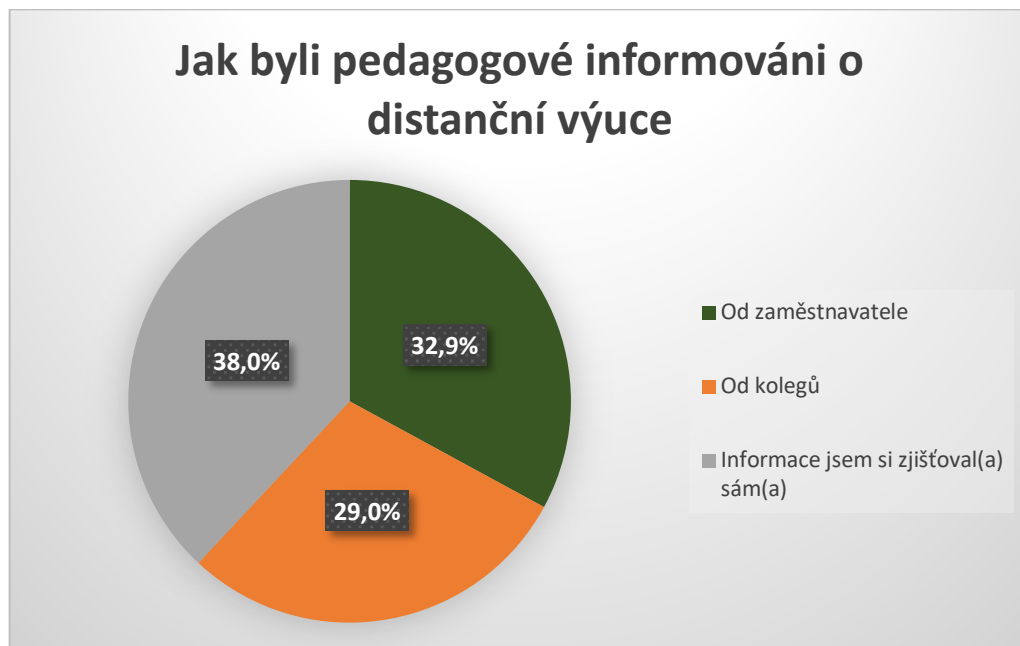
Otázka č. 9: Když byste měl(a) zpětně hodnotit celou distanční výuku, jak jste byl(a) spokojen(a) s Vaší celkovou přípravou na tento typ výuky a komunikací s žáky?



Graf 9: Hodnocení distanční výuky ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Z grafu č. 9 můžeme vyčíst, že nejvíce respondentů (69,5 %) odpovědělo na otázku, jak by zpětně hodnotilo distanční výuku, zda byli spokojeni, spíše ano. S odpovědí zcela spokojen(a) se ztotožnilo 15,9 % respondentů. Přibližně 13 % pedagogů byli s distanční výukou spíše nespokojeni a 1,8 % respondentů byli zcela nespokojeni s celým průběhem distanční výuky a vším s ním spojené.

Otázka č. 10: Kým jste byl(a) v průběhu opakovaných uzávěr škol informován(a) o „novinkách“ distančního vzdělávání?



Graf 10: Jak byli pedagogové informováni o distanční výuce ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Graf č. 10 nám znázorňuje, kdo informoval pedagogy o distanční výuce. Nejčastěji si tyto informace zjišťovali respondenti sami a to celých 38 % respondentů. 32,9 % respondentů informoval o distanční výuce jejich zaměstnavatel. A nejméně respondentů měla odpověď, kde respondenti uvedli, že se informace o distanční výuce dozvěděli od kolegů (29 %).

Otázka č. 11: Byl(a) jste dostatečně připraven(a) na distanční vzdělávání (semináře, školení, předchozí vzdělávání, zaměstnavatel, používání techniky atd.)?

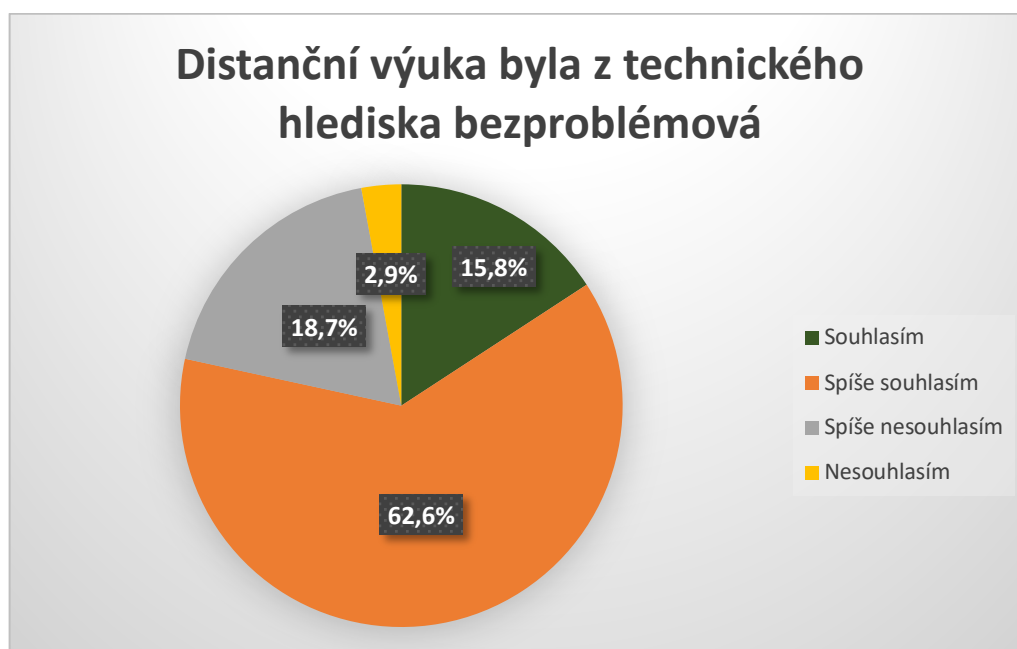


Graf 11: Cíteli se pedagogové dostatečně připraveni na distanční výuku?

($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Graf č. 11 znázorňuje, zda se cítili pedagogové dostatečně připraveni na distanční výuku. Více jak polovina respondentů uvedla, že se na distanční výuku necítili dostatečně připraveni (68,4 %), zbytek respondentů odpověděl, že se cítili připraveni dostatečně (31,6 %).

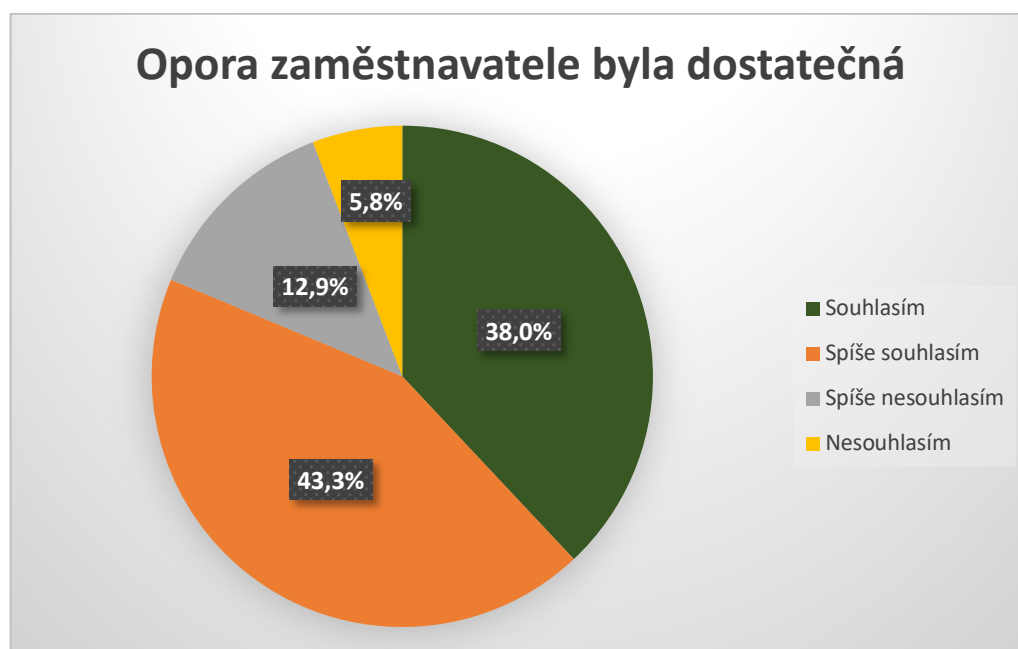
Otázka č. 12: Z technického hlediska pro mě byla distanční výuka bezproblémová.



Graf 12: Distanční výuka byla z technického hlediska bezproblémová ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Graf č. 12 nám znázorňuje, zda u nich byla distanční bezproblémová, co se týká technické stránky věci. Nejvíce respondentů (62,6 %) odpovědělo, že spíše souhlasí s tím, že pro ně byla distanční výuka bezproblémová. 18,7 % respondentů spíše nesouhlasí s tím, že by pro ně byla distanční výuka bezproblémová. S tím, že byla distanční výuka bezproblémová souhlasí 15,8 % pedagogů prvního stupně. Nejméně respondentů (2,9 %) uvedlo, že vůbec nesouhlasí s výrokem, že pro ně byla distanční výuka bezproblémová.

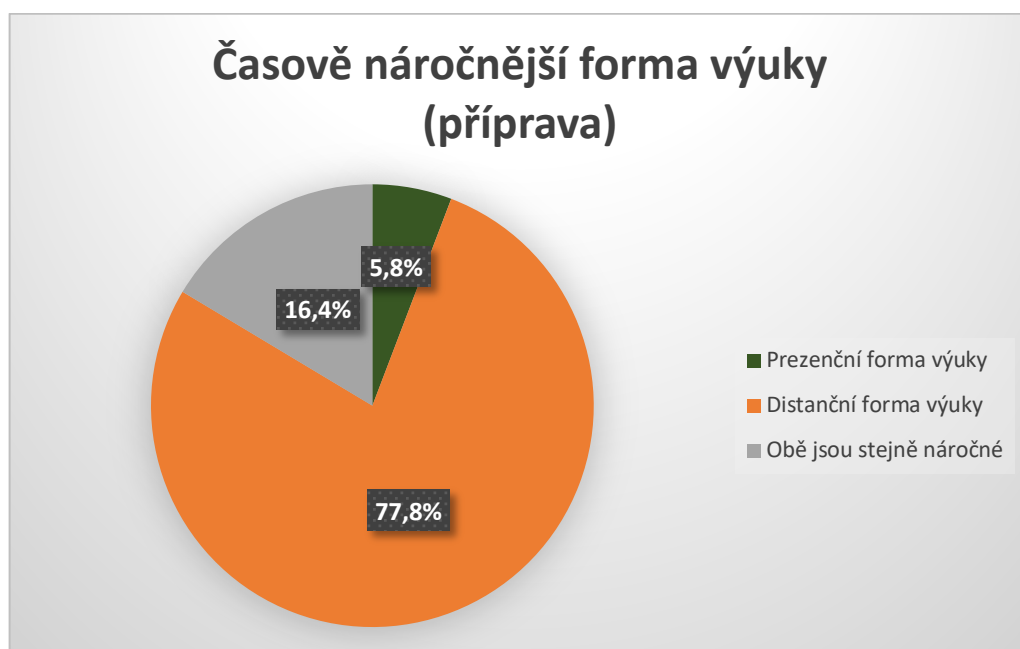
Otázka č. 13: Oporu zaměstnavatele hodnotím jako dostatečnou.



Graf 13: Opora zaměstnavatele byla dostatečná ($n_i=171$, $f_i=100\%$)

Otázka č. 13 zjišťovala, zda respondenti cítili dostatečnou oporu ve svém zaměstnavateli v době, kdy probíhala distanční výuka. Nejvíce pedagogů (43,3 %) uvedlo, že spíše souhlasí s tím, že jim zaměstnavatel byl dostatečnou oporou. Zcela dostatečnou oporu v zaměstnavateli mělo 38 % respondentů. 13 % pedagogů spíše nesouhlasí s tím, že by byla opora zaměstnavatele dostatečná. Pro 5,8 % respondentů nebyla opora zaměstnavatele vůbec dostatečná.

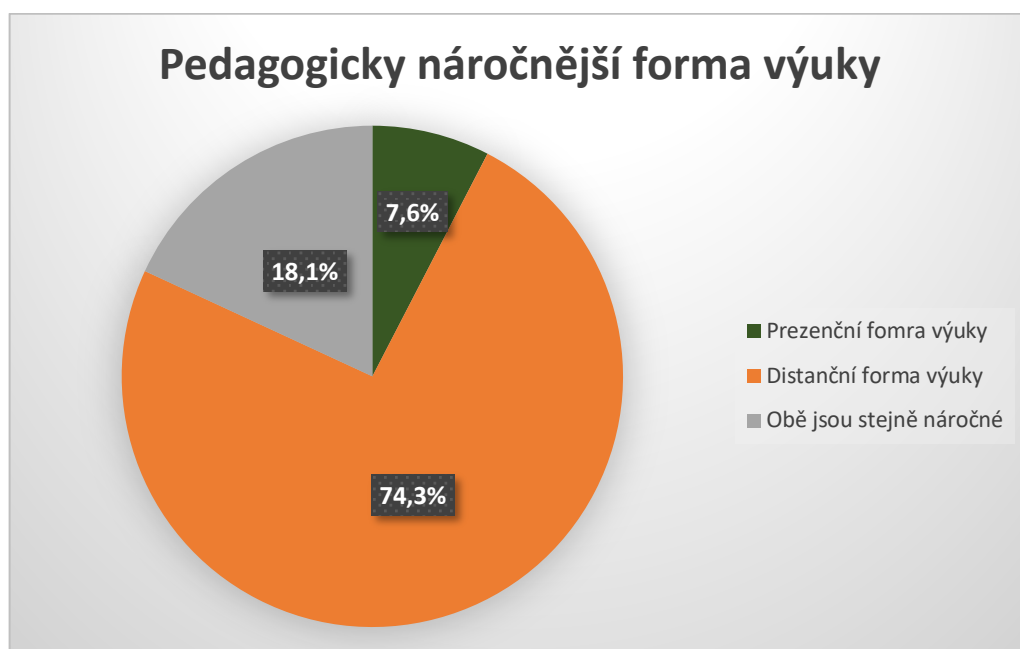
Otázka č. 14: Jaká forma výuky je pro Vás časově náročnější, co se týče přípravy?



Graf 14: Časově náročnější forma výuky (příprava) ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Z grafu č. 14 můžeme vyčíst, která forma výuky je pro pedagogy časově náročnější, co se týče přípravy. Nejvíce respondentů (77,8 %) odpovědělo, že je pro ně časově náročnější distanční forma výuky. Pro 16,4 % pedagogů jsou obě formy výuky stejně náročné a pro 5,8 % respondentů je náročnější na přípravu prezenční forma výuky.

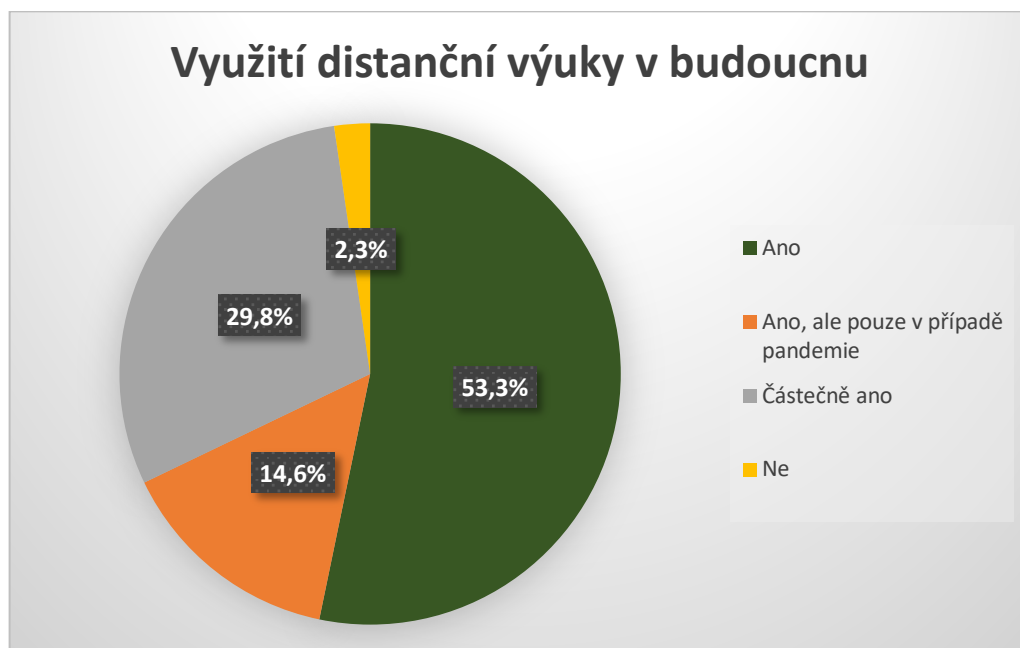
Otázka č. 15: Jaká forma výuky je pro Vás náročnější z pedagogického hlediska?



Graf 15: Pedagogicky náročnější forma výuky ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Graf č. 15 nám znázorňuje, která výuka je pro pedagogy náročnější z hlediska pedagogického. Nejvíce pedagogů (74,3 %) uvedlo, že je pro ně náročnější distanční výuka z pedagogického hlediska. Pro 18 % respondentů jsou obě formy výuky stejně náročné a pro 7,6 % je náročnější prezenční forma výuky.

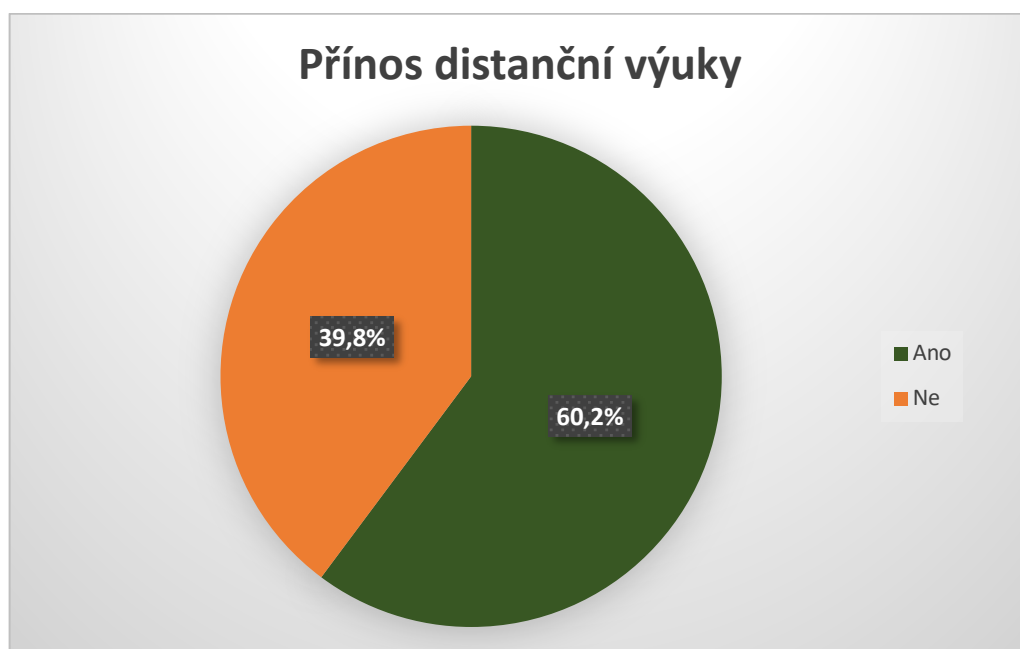
Otázka č. 16: Myslíte si, že v budoucnosti využijete to, čemu jste se v rámci distanční výuky naučil(a)?



Graf 16: Využití distanční výuky v budoucnu ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Otázkou č. 16 jsme zjišťovali, zda si pedagogové myslí, že využijí své zkušenosti s distanční výukou i nadále. Více jak polovina respondentů (53,3 %) si myslí, že využijí své zkušenosti i v budoucnu. 29,8 % respondentů si myslí, že distanční výuku využije i nadále, ale pouze částečně. 14,6 % pedagogů se domnívá, že distanční výuku využije pouze v případě další pandemie. Nejméně respondentů (2,3 %) odpovědělo, že si myslí, že distanční výuku nevyužije v budoucnu.

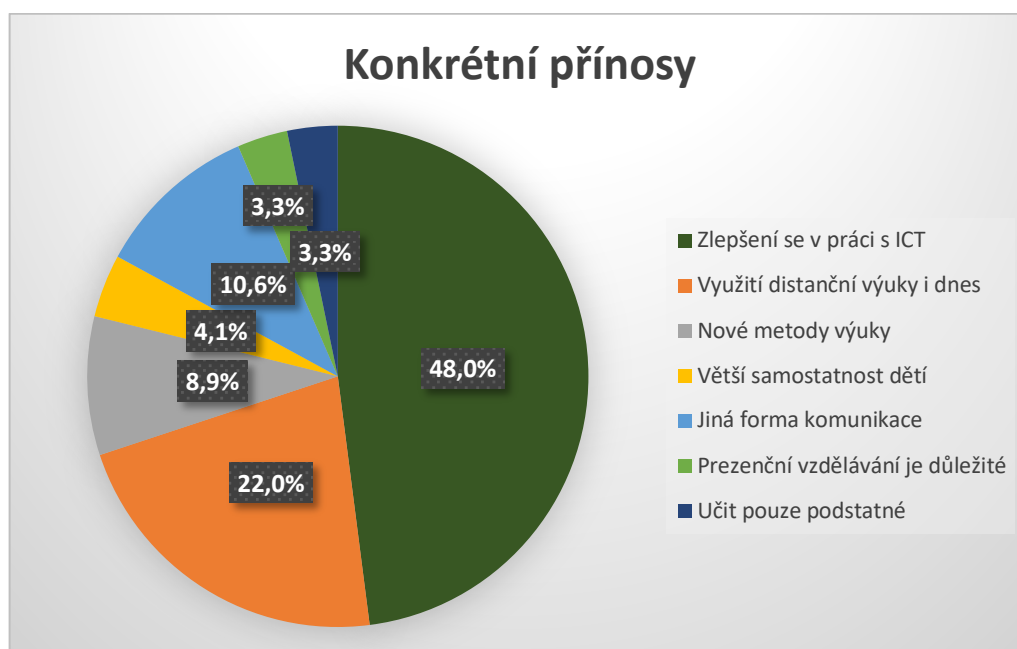
Otázka č. 17: Byla pro Vás distanční výuka celkově spíše přínosem?



Graf 17: Přínos distanční výuky ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Graf č. 17 znázorňuje, zda si pedagogové myslí, že pro ně byla distanční výuka celkově spíše přínosem. Pro 60,2 % pedagogů byla distanční výuka přínosem a pro 39,8 % pedagogů nebyla distanční výuka přínosem.

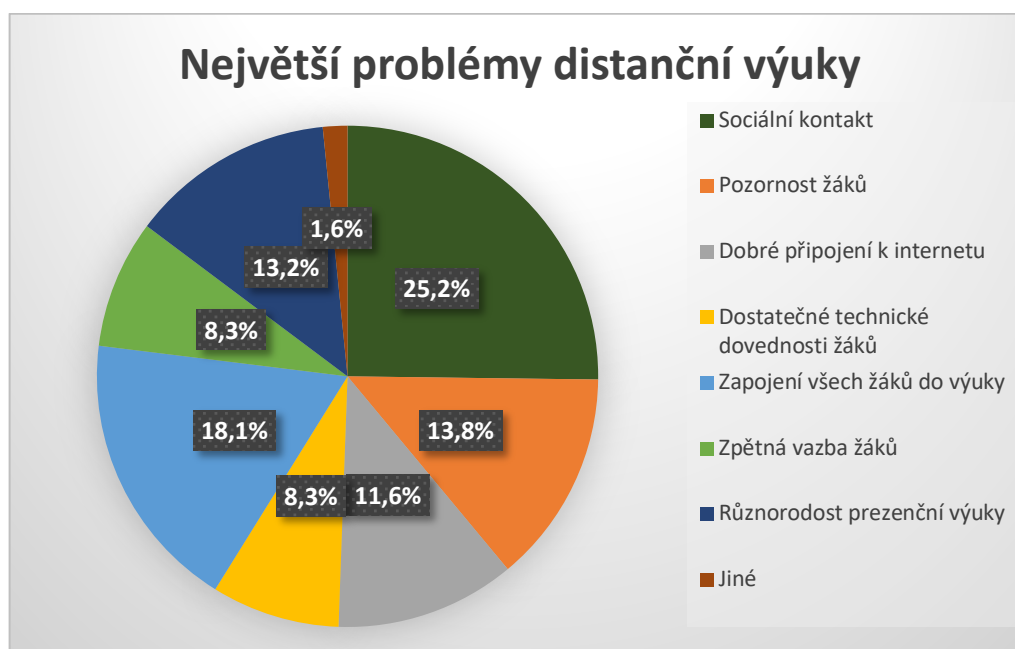
Otázka č. 18: Pokud jste v otázce 17. odpověděl(a) "ANO", napište konkrétní přínosy.



Graf 18: Konkrétní přínosy ($n_i=103$, $f_i=100\%$)

Otázka č. 18. byla určena pro respondenty, kteří v otázce č. 17 uvedli, že pro ně distanční výuka byla přínosem. Nejvíce respondentů (48 %) uvedlo, že největším přínosem pro ně bylo zlepšení se v práci s ICT. Druhým nejčastějším přínosem bylo pro pedagogy využití distanční výuky i dnes a to pro 22 % respondentů. 10,2 % pedagogů uvedlo, že přínosem byla jiná komunikace, než zažívali doted. Pro 8,9 % respondentů byl přínos v tom, že poznali a používali nové metody výuky. 4,1 % pedagogů uvedlo, že přínosem distanční výuky byla samostatnost dětí, která se velmi zlepšila. A 3,3 % pedagogů uvedlo, že přínosem pro ně bylo to, že si uvědomili, že prezenční vzdělávání je velmi důležité a také to, že by se v průběhu distanční výuky mělo učit pouze to podstatné.

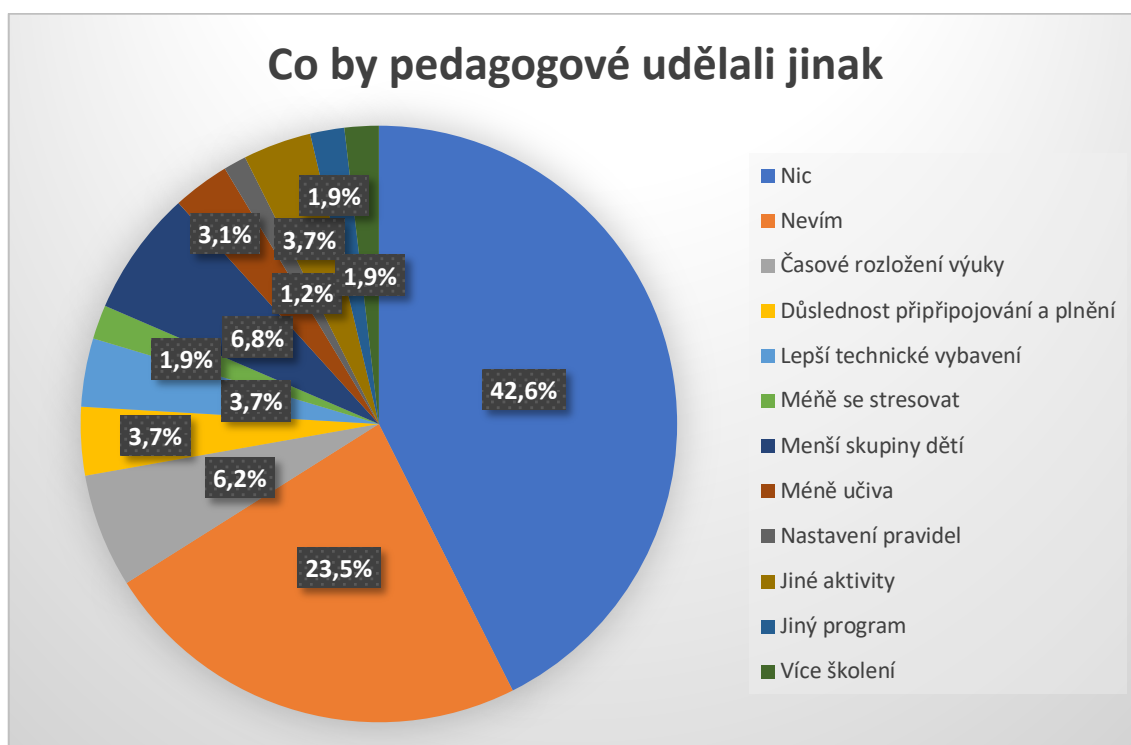
Otázka č. 19: Co byl Váš největší problém a co Vám nejvíce chybělo při distanční výuce?



Graf 19: Největší problémy distanční výuky ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Otázka č. 19 zkoumala co považovali pedagogové za největší problém distanční výuky a co jim v distanční výuce nejvíce chybělo. Nejvíce respondentů (25,2 %) měla odpověď „sociální kontakt“. Přibližně pro 18 % pedagogů bylo největším problémem to, že se nedařilo zapojit všechny žáky do výuky. Dalším nejčastějším (13,8 %) problémem bylo to, že žáci velmi rychle ztráceli pozornost. 13,2 % pedagogů uvedlo, že jim chyběla různorodost prezenční výuky. Dobré připojení k internetu chybělo 11,6 % respondentů. 8,3 % pedagogů uvedlo, že žáci neměli dostatečné technické dovednosti, a proto byla jejich distanční výuka problémová. 8,3 % pedagogů napsalo, že jim při distanční výuce chyběla okamžitá zpětná vazba žáků. Jiné problémy mělo 1,6 % respondentů.

Otázka č. 20: Co byste udělal(a) jinak v distanční výuce?

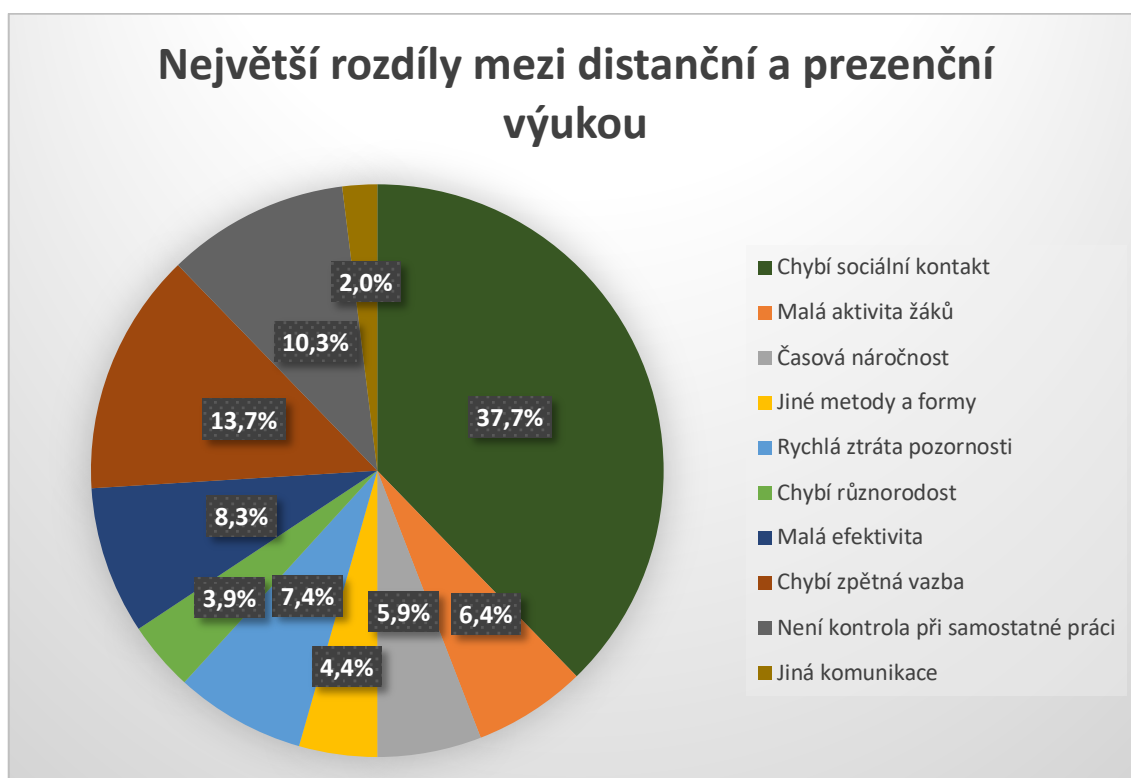


Graf 20: Co by pedagogové udělali jinak ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Z grafu č. 20 můžeme vyčíst, co by pedagogové udělali jinak, v případě, že by se distanční výuka opakovala. 42,6 % respondentů uvedlo, že by neudělalo jinak nic, že byli se svou distanční výukou spokojeni tak, jak ji vedli. 23,5 % pedagogů uvedlo, že neví, co by na své distanční výuce změnilo. 6,2 % respondentů uvedlo, že by si distanční výuku lépe časově rozložili. Stejný počet respondentů (3,7 %) by změnili svou důslednost při připojování k distanční výuce a jejímu plnění, dále také to, že by chtěli lepší technické vybavení jak pro sebe, tak pro žáky a v neposlední řadě by zvolili jiné aktivity vhodné na distanční výuku. 3,1 % pedagogů by zařadila méně učiva v průběhu distanční výuky.

1,9 % respondentů uvedlo, že by se méně stresovalo, kdyby se distanční výuka opakovala. Stejný počet respondentů uvedl, že by použilo jiný software na distanční výuku a také, že by absolvoval více školení k rozvoji distančního vzdělávání. Nejméně respondentů (1,2 %) uvedlo, že by si dříve nastavili pravidla, jak pro žáky, tak pro rodiče.

Otázka č. 21: V čem se podle Vás distanční výuka nejvíce liší od prezenční výuky?



Graf 21: Největší rozdíly mezi distanční a prezenční výukou ($n_i=171$, $f_i=100$ %)

Graf č. 21 nám ukazuje co považují respondenti za největší rozdíly mezi distanční a prezenční výukou. Za největší rozdíl považují respondenti (37,7 %) to, že v distanční výuce chybí žákům i učitelům sociální kontakt. Dalším velkým rozdílem (13,7 %) je fakt, chybí zpětná vazba ať už žáků vůči učiteli či naopak. 10,3 % pedagogů uvedlo, že za největší rozdíl považují to, že nemohou kontrolovat žáky při samostatné práci a docházelo k nadměrné pomoci od rodičů. 8,3 % učitelů vidí největší rozdíl v tom, že distanční výuka je málo efektivní na rozdíl od prezenční. Dalším rozdílem (7,4 %) je to, že děti mnohem rychleji ztratí pozornost při distanční výuce. 6,4 % respondentů uvedlo, že v distanční výuce jsou žáci méně aktivní než při prezenční (jsou schováni za monitorem). Rozdíl v časové náročnosti distanční výuky vidí 5,9 % učitelů. 4,4 % respondentů pociťuje největší rozdíl v metodách a formách výuky. 3,9 % respondentů chybí v distanční výuce různorodost, kterou nabízí prezenční výuka a 2 % odpovídajících uvedla, že největší rozdíl je v komunikaci se žáky a rodiči.

3.6 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaké jsou ve vztahu k distanční výuce vzdělávací potřeby pedagogů na prvním stupni základních škol?

Pedagogové by ocenili více školení pro vlastní přípravu na distanční výuku, a to ať už na obsluhu softwaru, organizaci distanční výuky či aktivní komunikaci, tak na zpětnou vazbu žákům. Většina pedagogů byla se svou distanční výukou spíše spokojena a také by neudělali nic jinak, tudíž nemají žádné vzdělávací potřeby. Spíše uvedli, že by nechtěli, aby se distanční výuka opakovala.

Jak vnímají pedagogové svou přípravu na distanční výuku?

Z dotazníkového šetření vyplývá, že pedagogové prvního stupně ZŠ se necítily být dostatečně připraveni na distanční vzdělávání, které začalo v roce 2020 z důvodu pandemie covid-19. Celkem 68,4 % respondentů nebyli připraveni z předchozího vzdělávání, školení či od zaměstnavatele. Většina respondentů také uvedla, že si informace o distančním vzdělávání musela zjišťovat sama. Pro více jak polovinu pedagogů odpovídajících na dotazník byla distanční výuka z technického hlediska spíše bezproblémová. Oporu v zaměstnavateli hodnotili skoro všichni respondenti jako dostatečnou. Skoro 70 % pedagogů je zpětně se svou distanční výukou spíše spokojeno. 42 % respondentů uvedlo, že by v distanční výuce neudělalo jinak nic, a to i kdyby mohli něco změnit.

Do jaké míry hodnotí tuto přípravu jako dostatečnou?

Více jak polovina respondentů uvedla, že nebyli dostatečně připraveni na distanční výuku. Pokud u respondentů proběhlo školení, které se týkalo distanční výuky, jednalo se většinou (60,2 %) o školení uživatelské obsluhy softwaru.

Jaká forma výuky je pro pedagogy časově náročnější, z hlediska přípravy na vyučování?

Nejvíce respondentů (77,8 %) uvedlo, že je pro ně časově náročnější distanční výuka, co se týče přípravy na vyučování. Tato příprava zabere 45,6 % 3-4 hodiny denně. Zhruba 16 % uvedlo, že jsou pro ně obě formy výuky stejně náročné na přípravu a pouze 5,8 % uvedlo, že je pro ně prezenční forma výuky náročnější.

Celkově tedy můžeme říct, že náročnější na přípravu je distanční forma výuky.

Jaké perspektivní způsoby vlastní přípravy na distanční výuku vnímají pedagogové jako účinné?

Více jak polovina (53,2 %) respondentů uvedla, že v budoucnu využijí to, co si v době distanční výuky osvojili. Pedagogové si osvojili nové metody a formy výuky. U některých se také změnila komunikace s žáky a rodiči. Někteří pedagogové uvedli, že si v době distanční výuky uvědomili důležitost výuky prezenční.

Jak zpětně hodnotí distanční výuku a její přínosy v porovnání s prezenčními formami?

Pro 60 % pedagogů byla distanční výuka přínosem. Dále pak v otevřených otázkách uvedli, že využívají způsoby distanční výuky v době, kdy některý z žáků nemůže být přítomen prezenční výuce, při zadávání úkolů nebo používají v prezenční výuce programy, které „objevili“ při distanční výuce. Dále se pedagogové zlepšili v práci s výpočetní technikou. Někteří pedagogové si také uvědomili, že by měli vyučovat pouze podstatné učivo. Pro některé respondenty je přínosem to, že se žáci více osamostatnili.

Nejvíce respondentů (37,7 %) uvedlo, že největším rozdílem v distanční výuce je absence sociálního kontaktu, ať už mezi dětmi či mezi učitelem a dítětem. Dále pocítili pedagogové absenci zpětné vazby od žáků. Někteří uvedli, že žákům, kteří v době prezenční výuky neměli dobré výsledky, se zlepšily výsledky někdy až o 50 %, tudíž pedagogům chyběla kontrola nad samostatnými pracemi.

4 DISKUZE

Obecně vnímají pedagogové jako největší problém distanční výuky fakt, že chybí sociální kontakt, ať už se jedná o kontakt mezi žáky či mezi žáky a učitelem. To, že je důležité chodit do školy zmiňuje i Vágnerová (2012) např. z důvodu respektování určitých pravidel, které se ve škole dodržují. Děti se domnívají, že vytvořená pravidla nemusí dodržovat, protože jsou „schováni“ za monitorem počítače. Za další velký problém je považována rychlá ztráta pozornosti žáků. Někteří pedagogové zaznamenali velké změny v prospěchu žáků, především u těch, kteří dříve v prezenční výuce neprosplivali. Velkým přínosem distanční výuky je fakt, že se žáci naučili být více samostatní. Čermáková (2020) se naopak domnívá, že v době distanční výuky je požadováno po dítěti, aby bylo samostatné více, než je vhodné, a to ve vztahu k jeho nedostatečné zralosti.

Z mého dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé prvního stupně ZŠ nebyli dostatečně připraveni na distanční výuku. Přestože se necítili dostatečně připraveni, byli se svou realizací distanční výuky spíše spokojeni. Domnívám se tedy, že někteří pedagogové si potřebné informace museli zjistit samy, a tudíž byli se svou prací spokojeni. Většina pedagogů považuje distanční výuku za náročnější, to může být dáno tím, že ne všichni pedagogové ovládali informační technologie již před začátkem této výuky. Více jak polovina pedagogů uvedla, že pro ně byla distanční výuka přínosem pro budoucí práci. Myslím si, že v dnešní době, kdy technologie „hýbou světem“ je důležité, aby i pedagogové „šli s dobou“ v rámci jejich možností.

Můžeme říct, že distanční výuka na základě odpovědí respondentů, byla pro pedagogy spíše přínosem, ale většina jich dává přednost prezenční výuce před distanční. Pedagogové zapojení do výzkumu uvedli, že jsou rádi, že se naučili využívat nové technologie a některé prvky distanční výuky zařazují do výuky i nadále.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala připraveností pedagogů prvního stupně ZŠ na distanční výuku. K získání potřebných informací bylo použito dotazníkové šetření.

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat připravenost pedagogů na distanční výuku. Většina pedagogů uvedla, že na distanční výuku nebyli připraveni skoro vůbec, ale netrvalo tak dlouho, aby se s ní sžili. Nejvíce pedagogů uvedlo, že jim osvojení distanční výuky trvalo 1-4 týdny.

Pedagogové by byli neradi, kdyby se distanční výuka opakovala, avšak pozitivně vnímají její přínosy a nadále využívají nové poznatky, které díky distanční výuce získali. Pro většinu pedagogů byla distanční výuka náročnější než výuka prezenční, ať už z hlediska délky přípravy či z hlediska pedagogického.

Největším přínosem pro pedagogy je to, že se zlepšili v práci s ICT. Velká část respondentů uvedla, že díky zkušenostem s distanční výukou jí nadále využívají při absenci některého žáka. Velkou výhodou pro pedagogy bylo osvojení si nových metod výuky.

Za největší rozdíl mezi distanční a prezenční výukou je považována absence sociálního kontaktu. Pedagogům chyběla při výuce zpětná vazba žáků a také to, že nemohli ihned reagovat na žáky jako při prezenční výuce. Mnoho pedagogů uvedlo, že jim také chyběla kontrola při samostatné práci žáků.

Kdybych měla shrnout výsledky bakalářské práce, myslím si, že pedagogové považují distanční výuku za přínosnou. Některým pedagogům tato změna prospěla a dodala jim energii pro navazující prezenční výuku. Většina pedagogů však uvedlo, že by byli rádi, kdyby se distanční výuka v této míře již neopakovala. Díky otevřeným otázkám v dotazníku jsem se dozvěděla plno zajímavých postojů na distanční výuku.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání* (přeložil Oldřich SELUCKÝ). Praha: Portál.
- Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P. & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Hrbáček, J. (2011), *Využití distančních studijních opor v prezenční výuce*. Brno: MSD
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vydání druhé). Praha: Portál.
- Leško, L. (2008), *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mikuláščík, M. (2010), *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Okoň, W., & Müller, J. (1966). *K základům problémového učení*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Sklenářová, N. (2013), *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*, Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Svatoš, T. (2002). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace* (3. vyd. uprav). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Svatoš, T. (2005), *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita

Šedřová, K., Švařiček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Tonucci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?* (přeložil Stanislav ŠTECH). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.

Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7(3), 29-44

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- MŠMT, (2020b). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem.*
https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/.

- Česká školní inspekce, (2021). *Tematická zpráva: Distanční vzdělávání v základních a středních školách.*

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke%20zpravy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1.: Dotazník

1. Jaký je váš věk?
 - a. 23-29
 - b. 30-39
 - c. 40–49
 - d. 50-59
 - e. 60 a více
2. Jaké pojetí výuky preferujete?
 - a. Transmisivní (Pedagog je aktivní a předává žákům potřebné informace, organizuje celou výuku)
 - b. Spíše transmisivní
 - c. Neutrální (kombinace obou pojetí)
 - d. Spíše konstruktivistické
 - e. Zcela konstruktivistické (Žáci jsou zapojeni do výuky co nejvíce a jejich aktivita je podstatná pro celou výuku)
3. Znal(a) jste softwaru pro realizaci distanční a on-line výuky již před začátkem pandemie Covid-19?
 - a. Ano
 - b. Ne
 - c. Částečně
4. Poskytl Vám zaměstnavatel adekvátní vybavení (PC, kamera, mikrofon) k bezproblémové distanční výuce?
 - a. Ano a využil jsem ho
 - b. Ano, ale preferoval jsem vybavení vlastní
 - c. Ne
5. Proběhlo u Vás nějaké školení, které by Vám pomohlo s distanční výukou a vším s ní spojené?
 - a. Ano
 - b. Ne
6. Pokud jste v 5 otázce odpověděl(a) „ANO“ čeho se týkalo výše zmíněné školení?
 - a. Uživatelské obsluhy softwaru
 - b. Organizace distanční výuky
 - c. Aktivní komunikace a poskytování zpětné vazby žákům

- d. Jiné – doplňte
7. Jak dlouho Vám trvalo po zavedení první distanční výuky v roce 2020, než jste ji podle sebe uspokojivě zvládl(a)? Odpověď uveďte v týdnech.
8. Kolik času Vám zabrala příprava na distanční výuku denně?
- a. 1-2 hodiny
 - b. 3-4 hodin
 - c. 5 a více
9. Když byste měl zpětně hodnotit celou distanční výuku, jak jste spokojen(a) s Vaší celkovou přípravou na tento typ výuky a komunikací s žáky?
- a. Zcela spokojen(a)
 - b. Spíše spokojen(a)
 - c. Spíše nespokojen(a)
 - d. Zcela nespokojen(a)
10. Kým jste byl(a) v průběhu opakovaných uzávěr škol informován(a) o „novinkách“ distančního vzdělávání?
- a. Od zaměstnavatele
 - b. Od kolegů
 - c. Informace jsem si zjišťoval(a) sám(a)
11. Byl(a) jste dostatečně připraven(a) na distanční vzdělávání? (semináře, školení, předchozí vzdělávání, zaměstnavatel atd.)
- a. Ano
 - b. Ne
12. Z technického hlediska pro mě byla distanční výuka bezproblémová.
- a. Souhlasím
 - b. Spíše souhlasím
 - c. Spíše nesouhlasím
 - d. Nesouhlasím
13. Oporu zaměstnavatele hodnotím jako dostatečnou. S výrokem
- a. Souhlasím
 - b. Spíše souhlasím
 - c. Spíše nesouhlasím
 - d. nesouhlasím
14. Jaká forma výuky je pro Vás časově náročnější, co se týče přípravy?
- a. Prezenční forma výuky

- b. Distanční forma výuky
 - c. Obě jsou pro mě stejně náročné
15. Jaká forma výuky je pro Vás náročnější z pedagogického hlediska?
- a. Prezenční forma výuky
 - b. Distanční forma výuky
 - c. Obě jsou pro mě stejně náročné
16. Myslíte si, že využijete to, čemu jste se v rámci distanční výuky naučil/a i v budoucnosti?
- a. Ano
 - b. Ano, ale pouze v případě další pandemie
 - c. Částečně ano
 - d. Ne
17. Byla pro Vás distanční výuka celkově spíše přínosem?
- a. Ano
 - b. Ne
18. Pokud jste v otázce 17. odpověděl(a) „ANO“, napište konkrétní přínosy.
19. Co byl Váš největší problém, co Vám nejvíce chybělo při distanční výuce?
(možnost vybrat více odpovědí)
- a. Sociální kontakt
 - b. Pozornost žáků
 - c. Dobré připojení k internetu
 - d. Dostatečné technické dovednosti žáků
 - e. Zapojení všech žáků do výuky
 - f. Zpětná vazba žáků
 - g. Různorodost prezenční výuky
 - h. Jiný problém – uveďte
20. Co byste udělal(a) jinak v distanční výuce? Doplňte
21. V čem se podle Vás distanční výuka nejvíce liší od prezenční výuky?