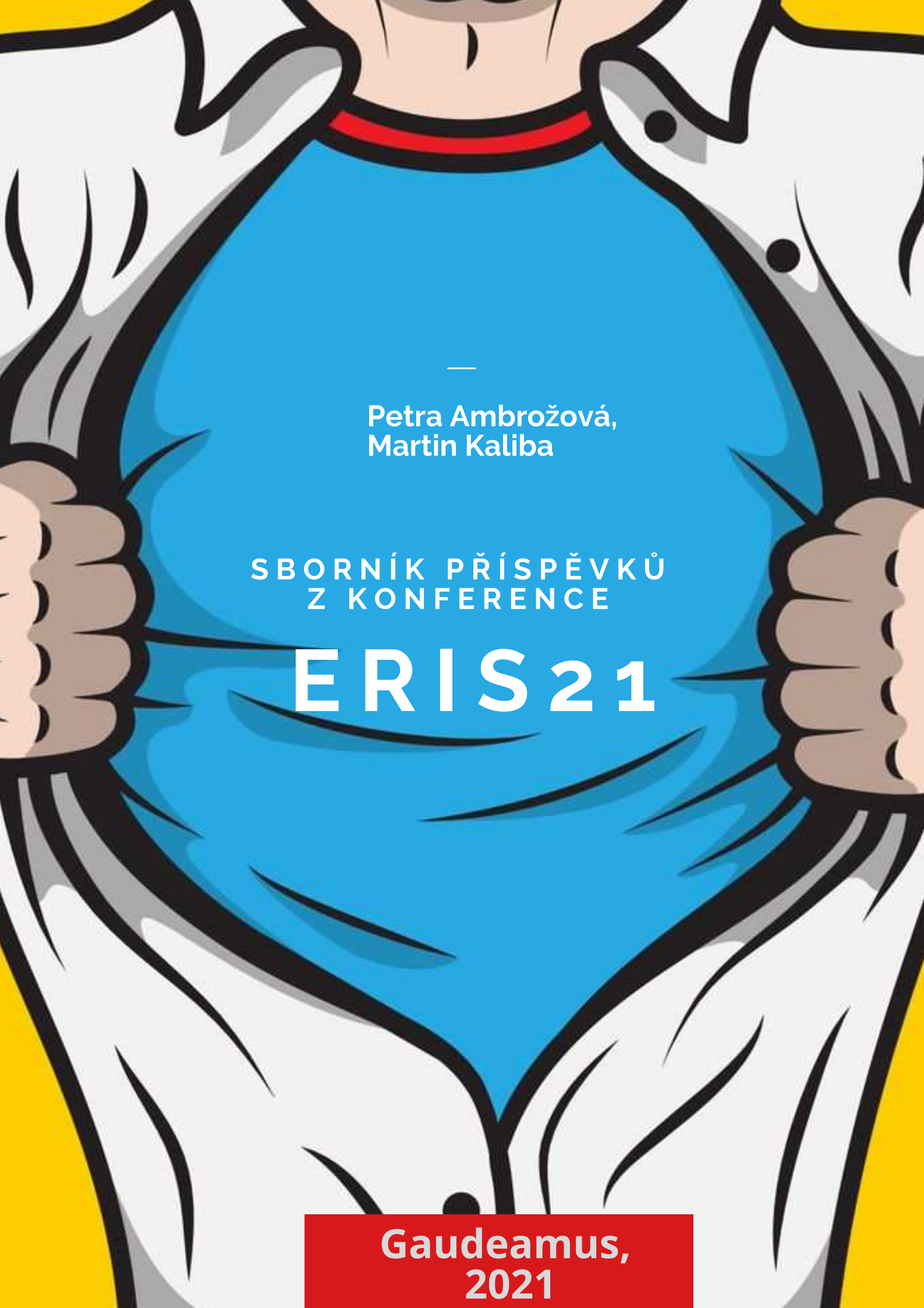




—
Petra Ambrožová,
Martin Kaliba

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ
Z KONFERENCE

ERIS21

Gaudeamus,
2021

Univerzita Hradec
Králové

**Petra Ambrožová,
Martin Kaliba**

**SBORNÍK
PŘÍSPĚVKŮ Z
KONFERENCE**

ERIS 21

**"Aktuální
problémy
distanční výuky"**



Gaudeamus

2021

Recenzovaly:
PhDr. Vladimíra Hladíková, Ph.D.
Mgr. Anna Hurajová, Ph.D.

Publikace neprošla jazykovou korekturou, za
správnost příspěvků odpovídají jejich autoři.

ISBN 978-80-7435-834-0

Obsah

Předmluva	2
Rizikové chování v kyberprostoru v kontextu pandemie	3
Aktuální problémy distanční výuky jako téma současné pedagogiky a jeho multidisciplinární přesahy	3
Excesívne používanie internetu a spokojnosť s voľným časom u žiakov stredných škôl.....	5
Máme se bát internetových predátorů?	13
Nejen inkluzivní aspekty distanční výuky	16
Dištančná výučba ako výzva pre vzdelávanie detí Slovákov žijúcich v zahraničí.....	16
Negativní dopady pandemie na duševní zdraví a vzdělávání žáků.....	22
Proměny základního a středního vzdělávání v době koronavirové krize.....	28
Onticita, nouze a ontologie ve výchově a ve vzdělávání	28
Digitální vzdělávání a myšlení	30
Praktická činnost žáků počas dištančnej výučby	36
Komunikace učitele primární školy v odraze aktuálních podmínek ve vzdělávání	41
Distanční výuka a moderní technologie na I. stupni základní školy	47
Distanční výuka pohledem žáků, exploratorní případová studie	56
Proměny vyššího a celoživotního vzdělávání v době koronavirové krize	63
Jak na interaktivní výuková média – zkušenosti z PedF UK.....	63
Tvorba výskumného nástroja – učitel'ské self-efficacy v oblasti e-learningu.....	72
Člověk ve dvojroli student/učitel v distanční výuce	80
Shrnutí	86
Summary	87

Předmluva

Edukační realita 21. století prochází hlubokými a často velmi dynamickými změnami. Využívání digitálních technologií se stává běžnou součástí výchovy a vzdělávání v prostředí mnoha škol, výchovných institucí i rodin. Kromě široké škály benefitů, které tyto prostředky přináší, se do popředí odborného zájmu dostávají také jejich rizikové aspekty. A právě na nové výzvy pro výchovu a vzdělávání v současné digitalizované společnosti se zaměřuje konference ERIS, která si klade za cíl vytvořit platformu pro multidisciplinární odbornou diskuzi nad nově se vynořujícími edukačními a sociálními problémy v kontextu digitálního vzdělávání.

Její název odkazuje nejen k novým formám e-rizik (E-RISks), ale dá s anglickou výslovností číst také jako „iris“. V řecké mytologii byla Iris dcera mořského boha Thaumanta, bohyně duhy. Tato duha pak může symbolizovat pestrost témat, která se na prvním ročníku konference ERIS 21, diskutovala. Navzdory tomu, že se jednalo teprve o první ročník, měla konference tu čest přivítat nejen zvůcná jména z akademického a výzkumného prostředí, ale také mnoho odborníků ze školské praxe, neziskového sektoru, nebo státního aparátu.

Podtitul první ročníku „Aktuální problémy distanční výuky“ se vlastně nabídnul sám. Poslední dva školní roky byly silně poznamenány celosvětovou pandemií COVID-19 a následnými protiepidemickými resktrikcemi. Masový přechod na distanční formy výuky přinesl nové výzvy, problémy i rizika, takže volba hlavního rámce konference byla vlastně jasná. I když bychom si všichni přáli, aby „doba covidová“ patřila už spíše do učebnic dějepisu, potřeba řešit témata s jejími dopady do edukace stále přetrvává. Konference ERIS ve svém aktuálním ročníku tak nabídla zajímavou platformu pro odbornou diskuzi nad těmito problémy.

Přestože kolegyně a kolegy ze Slovenska chápeme stále spíše jako „naše“, jsme rádi, že díky nim hned úvodní ročník konference získal punc mezinárodního přesahu. Věříme, že stejně inspirativní, jako byly příspěvky a diskuze o nich přímo na konferenci, bude pro vás sborník, který se k vám právě dostává. Přeje vám, milý čtenáři, ať je pro vás čtení následujících stránek stejně příjemné, obohacující a uvolněné, jako byl celý průběh konference a doufáme, že se příští rok všichni potkáme na ERIS 22.

Editori

Aktuální problémy distanční výuky jako téma současné pedagogiky a jeho multidisciplinární přesahy

Petra Ambrožová, Martin Kaliba (ČR)

Abstrakt: Příspěvek se zabývá pohledem na multidisciplinaritu aktuálních problémů spojených s distanční výukou. Spojuje nové pedagogické výzvy např. s inkluzí v době koronavirové krize, prevencí e-rizik nebo inspirativními příklady z praxe.

Klíčová slova: distanční výuka, e-rizika, multidisciplinarita

Tématem prvního ročníku konference ERIS jsou *Aktuální problémy distanční výuky*, což je téma, které rezonuje v kontextu proměn celého světa v posledních měsících. Celosvětová pandemie COVID-19 způsobila obrovské změny v lidském životě. Jednou z nejzasaženějších oblastí, které se dotkla preventivní opatření proti nákaze koronavirem, je jistě oblast školství. V České republice došlo k masivnímu uzavírání škol z preventivních důvodů poprvé na počátku března 2020, od té doby probíhá výuka na základních a středních školách střídavě prezenčně a dvěma základními formami distanční výuky, a to asynchronně a synchronně. Stejnou zkušenost uvádí i další evropské státy (např. Yilmaz Ince, Kabul, Diler, 2020). Vrcholu dosáhlo celosvětové masivní uzavírání škol v prvních dnech dubna 2020, kdy došlo k uzavření škol ve 172 státech světa (UNESCO, 2020).

Online výuka má řadu výhod – dokáže zapojit atraktivní nástroje pro zpestření vyučovacích hodin, studenti se mohou učit z pohodlí domova, v některých ohledech dokáže online výuka stírat rozdíly mezi studenty. Online edukační platformy tak na jedné straně poskytují nové možnosti podpory klasické výuky, rozšiřují portfolio nástrojů využitelných pedagogy na různých stupních a typech škol. Na straně druhé s sebou nesou celou řadu nových problémů a aktuálně se vynořujících otázek.

V rámci konference ERIS 21 na rizika ohrožující současnou generaci dětí a mládeže upozornil Martin Kožíšek (Kožíšek, 2021) v příspěvku „*Sociální inženýrství páchané na dětech*“. Na druhé straně se otevřela diskuze na téma nových výzev pro primární prevenci rizikového chování dětí a mládeže v době uzavření většiny škol. Michal Miovský v příspěvku „*Novinky ve vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování ve školství: Pandemie COVID-19 jako facilitační prvek rozvoje on-line vzdělávání v prevenci*“ například poukázal na fakt, že pandemická krize paradoxně podpořila rozvoj nových forem vzdělávání v oblasti primární prevence.

Hledání nových preventivních přístupů se ukazuje být nezbytným, už jen z hlediska specifik současné mladé generace, kterou můžeme bezesporu označit podle M. Prenskyho jako digitální domorodce. O tom, jak důležité je vnímat rozdílnosti současných dětí v oblasti hodnot, norem, subkultur, vzorů a idolů promluvil poutavě Jan Kolouch ve výstupu „*Děti a jejich (on-line) vzory*“. Je proto na místě se zabývat nejen existencí nových rizik – o jednom z nich, excesivním užíváním internetu pojednává blíže příspěvek doc. Dulovicse, hledající zajímavé vazby na problematiku volného času – ale také hledáním nových, inovativních způsobů, jak tato rizika z edukačního (preventivního) hlediska pokrýt.

Národní úřad pro kybernetickou a informační bezpečnost je příkladem instituce, která se mimo jiné osvětovou a edukační činností v oblasti nových rizik zabývá dlouhodobě. David Kudrna během konference představil nástroje pro vzdělávání v kybernetické bezpečnosti žáků ZŠ, kterým se

NÚKIB aktuálně věnuje a které mohou být pro současné školství velmi cenným materiálem. Dalším příkladem dobré praxe mohou být jistě aktivity, které zaštiťuje program Jeden svět na školách. Vystoupení M. Trnkové seznámilo posluchače s možnostmi Vzdělávání prostřednictvím audiovizuálních materiálů, což je téma aplikovatelné jak v kontextu prevence e-rizik, tak dobře se vážící k možnostem práce v distanční či hybridní formě výuky.

Větší průnik digitálních technologií do výchovy a vzdělávání během koronavirové krize nás nutí věnovat více pozornosti také tématům kybernetické (internetové) kriminality páchané na dětech v době pandemie, jak upozornila ve svém příspěvku L. Hulanová. Před někdy až neuváženým „strašením“ dětí, pedagogů i rodičů na druhou stranu varoval Ondřej Moravčík, který pohledem Policie ČR podotknul, že během pandemie k výraznějšímu nárůstu tohoto typu deliktů nedochází, připomněl však další, nově se vynořující problém: nedostatky v oblasti sociálních kontaktů dětí během uzavření škol a jejich negativní důsledky.

Pandemická krize dopadla na školství velmi tvrdě, podle informací UIZ byla cílová skupina žáků a studentů už na relativním začátku pandemie nejvíce zasaženou skupinou obyvatel (tedy dokonce ještě více, než starobní důchodci). Proměněným vzděláváním v době pandemie se naše konference věnovala také. Ať už pohledem Lukáše Stárka v příspěvku *„Distanční výuka a moderní technologie na I. stupni základní školy“*, v kontextu *Komunikace učitele primární školy v odraze aktuálních podmínek ve vzdělávání* výzkumnou reflexí I. Filípkové a D. Provázkové Stolinské, nebo v zajímavém zamyšlení Jana Karely nad edukačními aspekty situace, kdy je učitel zároveň v roli studenta.

Pozornost byla věnována ale také dalším multidisciplinárním přesahům. Širší pohled nabídnul například Michal Černý prezentací *„Algoritmizace každodennosti: k problematice hledání rovnováhy mezi člověkem a technikou“*, techničtěji představili *„Interaktivní výuková média a možnosti jejich konkrétního praktického využití“* Igor Červený a Martin Bílek. Nesmíme zapomínat ani na právní rozměr, jak připomněla Lucie Obrovská, právnička Kanceláře veřejného ochránce práv, skrze pohled na *„Školství v době pandemie v praxi ombudsmana“*.

Je zřejmé, že různých pohledů nabídla konference mnoho, což ostatně jen odráží obrovskou šíři a složitost celé problematiky. Nejdůležitější ovšem je, že všichni účastníci vytvořili platformu pro odbornou diskuzi, příklady dobré praxe a vzájemnou inspiraci. Jak totiž řekl americký spisovatel Charles Farrar Browne: *„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“*

Použité zdroje:

UNESCO, *“Global monitoring of school closures caused by COVID-19,”*
UNESCO, 2020. Dostupné z: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

E. Yilmaz Ince, A. Kabul, I. Diler, *“Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University,” International Journal of Technology in Education and Science*, vol. 4, no. 4, pp. 343-351, 2020.

Kontakt:

Mgr. et. Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D., Mgr. Martin Kaliba, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62, Hradec Králové, 500 03

e-mail: petra.ambrozova@uhk.cz, martin.kaliba@uhk.cz

Excesívne používanie internetu a spokojnosť s voľným časom u žiakov stredných škôl

Mário Dulovics (SR)

Príspevok je priebežným výstupom projektu *VEGA č. 1/0446/19 Stredoškolská mládež a jej potreby a ohrozenia vo voľnom čase v 21. storočí*.

Abstrakt: Cieľom príspevku je analyzovať vzťah medzi spokojnosťou s voľným časom a excesívnym používaním internetu u stredoškolskej mládeže. Výskumný súbor je tvorený 485 respondentmi. Na základe škály *Internet Addiction Test (IAT)* K. Youngovej sme vo výskumnom súbore identifikovali 53 (10,9%) žiakov, ktorí podľa dosiahnutého skóre vykazovali známky excesívneho používania internetu. Spokojnosť s voľným časom sme zisťovali prostredníctvom škály *Leisure satisfaction Measure (LSM)* (Beard a Ragheb, 1980). V intenciách empirického výskumu sa nepreukázal signifikantný vzťah medzi spokojnosťou, respektíve nespokojnosťou s voľným časom a excesívnym využívaním internetu. Naopak výsledky výskumu preukázali, že spokojnosť s voľným časom je jedným z protektívnych faktorov excesívneho využívania internetu.

Kľúčové slová: žiak, internet, excesívne správanie, voľný čas.

Úvod

Virtuálne prostredie prináša do života dospievajúcich nespočetné množstvo dnes už známych benefitov. Zároveň sa však spája s viacerými rizikami, ktoré sú často skloňované v súvislosti s deťmi a mládežou, a ktorým je v intenciách vedecko-výskumného bádania venovaná značná pozornosť. Ide o riziká ako: kyberšikanovanie (Willard 2007; Domonkos 2014; Šmahaj, 2014; Hollá, 2017), excesívne využívanie online aktivít alebo internetu (Whang a Chang, 2004; DeAngelist 2007; Northrup a Lapierre 2015; Blinka 2015; Griffiths 2021), sexuálne rizikové správanie alebo sexting (Jaishankar 2009; Wolak a Finklehor 2011; Kopecký a Szotkowski 2017), nebezpečné výzvy v online prostredí (Pulido a Clavo, 2012) a mnohé ďalšie.

Predkladaná štúdia je orientovaná na analýzu vzťahu medzi excesívnym využívaním internetu a spokojnosťou s voľným časom mládeže. Podľa webového portálu internetworldstats.com sa celosvetový počet užívateľov internetu blíži k 5,2 miliardám, čo činí 65,6% ľudskej populácie. Je nesporné, že dostupnosť internetu spôsobila reštrukturalizáciu voľného času všetkých vekových kategórií, nevynímajúc mládež a zároveň prispela k nárastu počtu excesívnych užívateľov. Možno predpokladať, že tento jav bol prehĺbený globálnou pandémiou COVID 19. Nútená sociálna izolácia počas pandémie COVID 19 a presun značnej časti voľného času mládeže do virtuálneho priestoru, mohli prispieť k nárastu online rizík a tiež excesívneho využívania internetu.

Caldwell (2005) zdôrazňuje, že voľnočasové aktivity sa vyznačujú protektívnymi charakteristikami, ktoré zvyšujú odolnosť jedinca voči negatívnym životným situáciám. Tükel (2020) vo svojej štúdii poukazuje na prežívanie vyššej úrovne psychickej pohody u respondentov, ktorí sa venovali aktívnym formám trávenia voľného času. Ak jedinec nie je spokojný s voľným časom a voľný čas mu neposkytuje priestor pre odbúranie napätia kumulovaného v dôsledku problémov v živote, môže to viesť k vyhľadávaniu kompenzačných copingových stratégií. Šavrnachová et al. (2020) na základe výskumných zistení uvádzajú, že čím viac trávili respondenti voľný čas pasívnym spôsobom tým vyššie skórovali pri excesívnom používaní internetu. Podľa Caplana (2002) býva internet používaný ako úniková cesta od negatívnych pocitov, čím sa vytvára tolerancia k používaniu internetu na získanie uspokojenia, ktoré jedinec prežíva.

1 Excesívne používanie internetu vo voľnom čase v teoretickej reflexii

Odborníci pri označení fenoménu, ktorý sa týka odchýlky od bežného používania internetu pracujú s rôznorodou terminológiou ako: *závislosť na internete* (Ambrožová, 2020; Pontes, Kuss, Griffiths, 2015; Nábělek, 2007; Young, 2004;); *patologické používanie internetu* (Niemz, Griffiths a Banyard, 2005); *patologické používanie technológií* (Sim, Gentile, Bricolo, Serpelloni a Gulamoydeen, 2012); *problémové používanie internetu* (Davis, Flet a Baser, 2002); *nadmerné využívanie internetu* (Hupková, 2018); *weboholizmus* (Hollá, 2013), *netómánia* (Bělík, Kraus, 2018), *excesívne využívanie internetu* (Holdoš, 2019).

Samotný terminologický rozdiel nie je jediným problémom. Uvedené pojmy sú odlišné aj po stránke obsahovej, teda označujú odlišnú úroveň odchýlenia sa od normality. Možno ich kategorizovať do dvoch množín: *závislosť na internete* (angl. Internet Addiction) a o čosi mladší pojem *excesívne používanie internetu* (Excessive Internet Use). Zároveň sa v teoretickej rovine odlišujú pohľady na samotný koncept závislosti od internetu, ako aj na jeho etiológiu.

Billieux et al. (2017, s. 1723) definujú závislosť od internetu ako „... opakované správanie vedúce k významnému poškodeniu v rôznych oblastiach života a zdravia alebo k distresu. Takéto správanie daná osoba nevie sama redukovať a pretrváva počas významného časového obdobia (napr. najmenej 12 mesiacov), čo vedie k funkčnému poškodeniu denných aktivít“. Odborníci sa zhodujú, že pri závislosti na internete musí byť prítomných 6 znakov, a to: saliencia/významnosť, zmena nálad, tolerancia, abstinenčné príznaky/syndróm z odňatia, konflikt a relaps (Kuss, Griffiths, Binder, 2013). Excesívne používanie internetu charakterizuje Šavrnichová et al. (2020, s. 7) ako „... správanie, pri ktorom dochádza k nadmernému používaniu internetu a u jedinca vedie ku komplikáciám v rôznych sférach jeho života (napr. v telesnej, psychickej, sociálnej, pracovnej alebo školskej oblasti).“ Hlavný rozdiel v týchto javoch spočíva v skutočnosti, že excesívne používanie internetu (možno ho označiť aj ako nadmerné používanie internetu) nespĺňa všetky kritériá závislostí, avšak predstavuje pre jedinca značné riziko v oblasti výchovnej, sociálnej a zdravotnej. Z uvedeného dôvodu považujeme termín excesívne používanie internetu ako vhodnejší vo vzťahu k stredoškolskej mládeži.

Ďalší rozdiel spočíva v náhľade na koncept internetovej závislosti alebo excesívneho používania internetu, kde rozoznávame dva prístupy.

Prvý prístup prezentuje koncept parciálnych online závislostí, pri ktorých je závislosť na internete len zastrešujúcim pojmom. Northrup, Lapierre, Kirk & Rae (2015) uvádzajú, že: termín „závislosť na internete“ je štrukturálne problematický pojem, pretože internet je jednoducho médium, ktoré sa používa na prístup k rôznym návykovým procesom. Autori ďalej tvrdia, že štúdie potvrdzujú, že jednotlivec sa stane závislým na jednej alebo viacerých aktivitách a nie na internete ako celku. V tejto súvislosti stojí za zmienku ponímanie problematiky Griffithsom (2000), ktorý rozoznáva medzi pojmami „*Addiction to the internet*“ a „*Addiction on the internet*“. Prvý pojem znamená, že jedinec do prostredia internetu vstupuje s určitou patológiou, pričom nachádza nový priestor, kde sa môže prejaviť. Druhý pojem v sebe zahŕňa význam, že spúšťačom patologického správania je samotné médium (online hry, sociálne siete, pornografia a pod.). Teda keby jedinec na danú aplikáciu alebo sociálnu sieť nenatrafil, problém by nenastal.

Druhý prístup prezentuje koncept všeobecného patologického používania internetu. Šavrnichová et al. (s. 20, 2020) uvádza, že sa týka „... používania internetu ako takého, nie je zamerané na konkrétnu online aktivitu. Je spojené s nežiaducimi dôsledkami v osobnej, ale aj v pracovnej sfére. Často sa spája so sociálnym aspektom používania internetu (chatovanie s druhými, vedenie virtuálneho sociálneho života). Príznaky generalizovaného patologického používania internetu zahŕňajú maladaptívne myšlienky a správanie spojené s používaním internetu, ktoré nie sú spojené so žiadnym špecifickým obsahom.“

V intenciách empirickej časti štúdie vychádzame z konceptu patologického používania internetu a zároveň sa opierame o prítomnosť salencie alebo dôležitosti pri excesívnom používaní internetu u žiakov. Ide o stav, kedy je daná aktivita v živote človeka výrazne dôležitá či najdôležitejšia. Odsúva iné činnosti a hodnoty na vedľajšiu koľaj. Väčšiu energiu človek investuje do vykonávania danej činnosti alebo myslenia na ňu.

V tejto súvislosti nás zaujímalo, do akej miery sú excesívni užívatelia internetu spokojní s voľným časom, respektíve či u nich nenarastá nespokojnosť s voľným časom v dôsledku excesívneho využívania internetu. Spokojnosť vo voľnom čase možno charakterizovať ako pozitívne vnímanie alebo pocity, ktoré vznikajú ako dôsledok zapojenia sa do voľnočasových aktivít (Joudrey, Wallace, 2009). Autori Spiers a Walker (2009) poukazujú na súvislosť medzi účasťou na voľnočasových aktivitách a spokojnosťou s voľným časom. Pričom možno predpokladať, že práve tento aspekt absentuje u excesívnych používateľov internetu. Pri tejto myšlienke sme vychádzali z predpokladu, že odsúvanie voľnočasových aktivít kvôli aktivitám na internete môže v konečnom dôsledku viesť k nespokojnosti s tým, ako dospievajúci svoj voľný čas trávia.

2 Metodologické východiská empirického výskumu

Výskumný súbor tvorí 485 žiakov stredných škôl od 15 do 21 rokov. Z hľadiska pohlavia sa výskumu zúčastnilo 222 (45,8%) chlapcov a 263 (54,2%) dievčat. Zber empirických dát prebiehal od marca do decembra 2020 na celom území Slovenska prostredníctvom elektronického dotazníka vytvoreného pomocou aplikácie google. Výber respondentov bol dostupný. Do výskumu sa zapojili respondenti z 19 okresov SR.

Využili sme dva výskumné nástroje. „*Internet Addiction Test (IAT)*“ K. Youngovej (1998) a škálu zameranú na spokojnosť vo voľnom čase „*Leisure satisfaction Measure (LSM)*“ od Bearda a Ragheba (1980). Oba výskumné nástroje sme preložili svojpomocne.

Počet žiakov, ktorí v IAT skórovali v bodovom rozhraní excesívneho používania internetu bolo 53 (10,9 %). Zvyšní 432 (89,1%) žiaci boli identifikovaní ako bezproblémoví používatelia internetu. V bodovom rozhraní, ktoré by naznačovalo možnú závislosť neskóroval ani jeden žiak.

Hodnota Cronbachovo alfa pre výskumný nástroj LMS je 0,944. Pôvodná verzia výskumného nástroja pozostávala z 24 položiek. Mieru spokojnosti s voľným časom žiaci mohli vyjadriť na 5 stupňovej škále „1 = tvrdenie nie je takmer nikdy pravdivé, 2 = tvrdenie je zriedka pravdivé, 3 = tvrdenie je trochu pravdivé, 4 = tvrdenie je často pravdivé, 5 = tvrdenie je takmer vždy pravdivé“.

T1 Frekvencia spokojnosti s voľným časom (rotovaná matica faktorových záťaží)

Položky sýtiace faktory	Faktory				
	I.	II.	III.	IV.	V.
(I.) Spokojnosť so psychologickými benefitmi voľného času					
<i>Moje voľnočasové aktivity sú pre mňa veľmi zaujímavé.</i>	,604	,203	,277	,257	,281
<i>Moje voľnočasové aktivity posilňujú moje sebavedomie.</i>	,677	,175	,184	,281	,225
<i>Moje voľnočasové aktivity mi dávajú pocit úspechu.</i>	,686	,219	,149	,290	,250
<i>Používam rôzne zručnosti a schopnosti v mojich voľnočasových aktivitách.</i>	,614	,167	,261	,321	,173
<i>Moje voľnočasové aktivity mi rozširujú vedomosti o veciach okolo mňa.</i>	,701	,115	,249	,214	,233
<i>Moje voľnočasové aktivity mi poskytujú príležitosť na vyskúšanie si nových vecí.</i>	,561	,362	,271	,152	,233
<i>Moje voľnočasové aktivity mi pomáhajú dozvedieť sa o sebe viac.</i>	,564	,301	,284	,095	,247
(II.) Spokojnosť so sociálnymi benefitmi voľného času					
<i>Moje voľnočasové aktivity mi pomáhajú spoznať iných ľudí.</i>	,282	,792	,119	,126	,192
<i>Mám sociálne kontakty s ostatnými prostredníctvom voľnočasových aktivít.</i>	,173	,802	,087	,198	,202
<i>Moje voľnočasové aktivity mi pomáhajú rozvíjať blízke vzťahy s ostatnými ľuďmi.</i>	,094	,803	,147	,263	,168
(III.) Spokojnosť s relaxačnými benefitmi voľného času					
<i>Moje voľnočasové aktivity mi pomáhajú relaxovať.</i>	,165	,180	,753	,087	,275
<i>Moje voľnočasové aktivity mi pomáhajú zmierniť stres.</i>	,290	,050	,766	,148	,105
<i>Moje voľnočasové aktivity prispievajú k mojej emocionálnej pohode.</i>	,303	,168	,737	,085	,244
<i>Venujem sa voľnočasovým aktivitám jednoducho preto, lebo ich rád robím.</i>	,400	,302	,616	,171	,139
(IV.) Spokojnosť s fyzickými benefitmi voľného času					
<i>Moje voľnočasové aktivity sú fyzicky náročné.</i>	,274	,166	-,045	,822	,090
<i>Robím voľnočasové aktivity, ktoré rozvíjajú moju fyzickú zdatnosť.</i>	,240	,234	,138	,845	,157
<i>Robím voľnočasové aktivity, ktoré ma fyzicky obnovujú.</i>	,131	,205	,175	,828	,201
<i>Moje voľnočasové aktivity mi pomáhajú zostať zdravý.</i>	,116	,161	,234	,751	,292
(V.) Spokojnosť s estetickými benefitmi voľného času					
<i>Oblasti alebo miesta, kde sa venujem voľnočasovým aktivitám, sú čisté.</i>	,068	,059	,534	,180	,606
<i>Oblasti alebo miesta, kde sa venujem voľnočasovým aktivitám, sú zaujímavé.</i>	,213	,368	,256	,154	,570
<i>Oblasti alebo miesta, kde sa venujem voľnočasovým aktivitám, sú upravené.</i>	,187	,192	,137	,194	,811
<i>Oblasti alebo miesta, kde sa venujem voľnočasovým aktivitám, sú dobre dizajnované/navrhnuté.</i>	,212	,155	,038	,159	,810

Na overenie výskumného nástroja LMS bola použitá exploračná faktorová analýza. Hodnota Bartlettovho testu Sphericity vyvracia hypotézu, že korelačná matica predstavuje jednotkovú maticu ($0,000 < 0,001$). Hodnota KMO (0,963) ukazuje, že faktorová analýza bola vhodným postupom na analýzu získaných údajov. Minimálna faktorová záťaž položky na jej zaradenie do jedného faktora bola 0,50. Eliminovali sme dve položky, ktoré obsahovým zameraním nespádali do faktora *spokojnosť s relaxačnými benefitmi voľného času* (Ľudia, s ktorými sa stretávam v mojich

voľnočasových aktivitách, sú priateľskí; Vo voľnom čase sa spájam/stretávam s ľuďmi, ktorí sa radi venujú voľnočasovým aktivitám.) Celková vysvetlená variabilita premenných je 71,53 %. Na základe exploračnej faktorovej analýzy sme identifikovali 5 subškál spokojnosti s voľným časom „Spokojnosť so psychologickými benefitmi voľného času“, „Spokojnosť so sociálnymi benefitmi voľného času“, „Spokojnosť s relaxačnými benefitmi voľného času“, „Spokojnosť s fyzickými benefitmi voľného času“, „Spokojnosť s estetickými benefitmi voľného času“.

Hodnota Cronbachovo alfa pre IAT je 0,943. Dotazník pozostáva z 20 položiek. Frekvenciu vykonávania jednotlivých aktivít mohli žiaci vyjadriť na 6 stupňovej škále „0 – nikdy; 1 – zriedka; 2 – príležitostne; 3 – často; 4 – veľmi často; 5 – vždy“.

Vzťah medzi excesívnym používaním internetu a subškálami spokojnosti s voľným časom sme zisťovali prostredníctvom neparametrického Spearmanovho korelačného koeficientu.

3 Analýza výsledkov empirických zistení

V intenciách empirického výskumu sme sa zamerali na analýzu vzťahu medzi excesívnym používaním internetu a spokojnosťou s voľným časom u žiakov stredných škôl.

T2 Vzťah medzi excesívnym využívaním internetu a spokojnosťou s voľným časom u žiakov stredných škôl

Excesívni užívatelia internetu	Spokojnosť so psychologickými benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	0,076	0,591
	3,2	1,1	3,1	1	5		
	Spokojnosť so sociálnymi benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	-0,012	0,933
	3,3	1,2	3,3	1	5		
	Spokojnosť s relaxačnými benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	0,045	0,751
	3,4	1,2	3,7	1	5		
	Spokojnosť s fyzickými benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	0,036	0,798
	2,9	1,2	3	1	5		
	Spokojnosť s estetickými benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	0,126	0,367
	3,2	1,1	3	1	5		

Z výsledkov zistení prezentovaných v tabuľke T2 vyplýva, že neexistuje štatisticky významný vzťah medzi subškálami spokojnosti s voľným časom a excesívnym využívaním internetu u žiakov stredných škôl. Spokojnosť s voľným časom, ktorá vyplýva z aktivít vo voľnom čase, nie je možné spájať s excesívnym využívaním internetu. Pri excesívnych používateľoch internetu neboli zaznamenané výrazné priemerné rozdiely pri jednotlivých subškálach spokojnosti s voľným časom a blížili sa k hodnote na škále: „3 - tvrdenie je trochu pravdivé“.

Následne sme sa zamerali na analýzu spokojnosti s voľným časom u žiakov, ktorí patrili do kategórie bežných používateľov internetu. Výsledky korelačných analýz prezentujeme v tabuľke T3.

T3 Vzťah medzi bežným používaním internetu a spokojnosťou s voľným časom u žiakov stredných škôl

Bežní užívatelia internetu	Spokojnosť so psychologickými benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	0,126	0,367
	3,6	0,9	3,7	1	5		
	Spokojnosť so sociálnymi benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	- 0,004	0,941
	3,6	1,1	4,0	1	5		
	Spokojnosť s relaxačnými benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	-0,104	0,030
	3,8	0,9	4,0	1	5		
	Spokojnosť s fyzickými benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	-0,157	0,001
	3,3	1,1	3,2	1	5		
	Spokojnosť s estetickými benefitmi voľného času					Spearman's Rho	P-Hodnota
	AM	SD	Me	Min	Max	-0,109	0,023
	3,5	0,9	3,5	1	5		

Z výsledkov výskumu vyplýva, že subškály dotazníka LSM „Spokojnosť s relaxačnými benefitmi voľného času“, „Spokojnosť s fyzickými benefitmi voľného času“, „Spokojnosť s estetickými benefitmi voľného času“ negatívne korelujú s dosahovaným skóre v dotazníku IAT u bežných užívateľov internetu. Čím vyššie skórovali žiaci v dotazníku LMS tým menšie skóre mali v dotazníku IAT. Žiaci, ktorí boli bežnými používateľmi internetu boli celkovo spokojnejší s voľným časom ako excesívni používatelia internetu. Na základe uvedeného možno vnímať spokojnosť s voľným časom ako protektívny faktor excesívneho využívania internetu u žiakov. Caldwell (2005) zdôrazňuje, že individuálne a spoločensky prospešné voľnočasové aktivity sa vyznačujú protektívnymi charakteristikami, ktoré zvyšujú odolnosť jedinca voči negatívnym životným situáciám.

Záver

Voľný čas predstavuje významný prostriedok sebarozvíjania mládeže a uspokojovania ich psychologických, sociálnych a kultúrnych potrieb a záujmov. Voľný čas poskytuje pre každého mladého človeka priestor na rozširovanie si vedomostí, zdokonaľovanie zručností a rozvíjanie schopností. Výsledky empirického výskumu naznačujú, že plnohodnotné a spoločensky prospešné trávenie voľného času zohráva úlohu v oblasti prevencie excesívneho používania internetu. Caldwell (2005) zdôrazňuje, že účasť na voľnočasových aktivitách má pozitívny vplyv na psychickú pohodu, ako aj fyzické zdravie. Na druhej strane možná nespokojnosť s voľným časom nie je kľúčová premenná, ktorá by viedla k excesívnemu využívaniu internetu, avšak určitú úlohu v tejto súvislosti, spoločne s inými faktormi, môže zohrať. Priemerné hodnoty a mediány v jednotlivých faktoroch

škály spokojnosti naznačujú nižšiu mieru spokojnosti s voľným časom u excesívnych používateľov internetu, ako u bežných používateľov internetu.

Nami zistené výsledky naznačujú určité súvislosti. Výskum je limitovaný tak počtom respondentov, ako aj dostupným online výberom, ktorý znemožňuje dosiahnuť reprezentatívnosť výskumného súboru. Ďalším limitom bola skutočnosť, že žiaci mohli vnímať čas strávený na internete, ako voľný čas, ktorý im poskytuje možnosť sebarealizácie, relaxu a uspokojenia ich potrieb. Táto skutočnosť mohla prispieť ku skresleniu výsledkov výskumu.

Literatúra

- AMBROŽOVÁ, P. *Nové formy školního podvádění a vyrušování v kontextu digitálního vzdělávání*. Červený Kostelec : Pavel Mervart. 2020. ISBN 978-80-7465-451-0.
- BILLIEUX, J. - VAN ROOIJ, A. J. - HEEREN, A. - SCHIMMENTI, at al. Behavioural Addiction Open Definition 2.0-using the Open Science Framework for collaborative and transparent theoretical development. *Addiction*. 2017. 112(10), 1723–1724. ISSN 0965-2140.
- BLINKA, L. a kol. *Online závislosti*. Praha : Grada Publishing. 2015.
- BEARD, J. G., - RAGHEB, M. G. Measuring leisure satisfaction. *Journal of Leisure Research*, 1980. 12(1), 20-33. ISSN 0022-2216.
- CALDWELL, L.L. Leisure and health: Why is leisure therapeutic? *British Journal of Guidance and Counselling*, 2005. 33, 7–26. ISSN 0306-9885.
- CAPLAN, S. E. Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 2002. 18(5), 553–575. ISSN 0747-5632.
- DAVIS, R. A., FLET, G. L. & BESSER, A. Validation of a New Scale for Measuring Problematic Internet Use: Implications for Pre-employment Screening. *CyberPsychology & Behavior*, 2002. 4(5), 331-345. ISSN 1557-8364.
- DEANGELIS, T. Is Internet Addiction Real? *American Psychological Association*. 2000.
- DOMONKOS, K. Cyberbullying: Zaklatás elektronikus eszközök használatával. In *Alkamazott pszichologia*. Vol. 14. 2014. No. 1. ISSN 1419 – 872 X.
- GRIFFITHS, M. D. 2000. Does Internet and Computer "Addiction" Exist? Some Case Study Evidence. *Cyber Psychology & Behavior*. 3(2), 211-218. ISSN 1557-8364.
- HOLLÁ, K. a kol. *Prevenencia kyberagresie a kyberšikanovania*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2017. ISBN 978-80-558-1210-6.
- HOLLÁ, K. Mediálna výchova ako prevenencia online rizikového správania. *Pedagogické rozhľady*. 2013. 21(4-5):19-21. ISSN 1335-0404.
- HOLDOŠ, J. Závislosť adolescentov študujúcich na vysokých školách od internetu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2013. 2(47), 162 – 175. ISSN 0555-5574.
- JAISHANKAR, J. Sexting: A new form of Victimless Crime? In *Journal of Cyber Criminology*. 2009, 3(1). ISSN 0974 – 2891.
- JOUDREY, A. D. - WALLACE, J. E. Leisure as a coping resource: a test of the job demand-control-support model. *Human Relations*, 2009. 62(2), 195-218. ISSN 1741-282X.
- KOPECKÝ, K. – SZOTKOWSKI, R. Sexting a rizikové seznamování českých dětí v kyberprostoru. 2017. Dostupné na: file:///C:/Users/dulov/Downloads/sexting2017_vyzkumna_zprava_1_5.pdf
- KRAUS, B. - BĚLÍK, V. Nové nežiaduce javy a problémy prevencie. *Sociálna prevencia*. 2018. 13(1), 22-23. ISSN 1336-9679.
- KUSS, D. J. - GRIFFITHS, M. D. - BINDER, J. F. Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*. 2013. 29(3), 959–966. ISSN 0747-5632.
- NIEMZ, K. - GRIFFITHS - BANYARD, P. Prevalence of Pathological Internet Use among University Students and Correlations with Self-Esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and Disinhibition. *CyberPsychology & Behavior*. 2005. 5(8), 562-571. ISSN 1557-8364.
- NÁBĚLEK, L. Kto je ohrozený nelátkovou závislosťou. K problematike nelátkových závislostí. *Sociálna prevencia*. 2007. 2(2), 530-533. ISSN 1336-9679.

- NORTHROP, J. C. - LAPIERRE, C. et al. The Internet Process Addiction Test: Screening for Addictions to Processes Facilitated by the Internet. *Behavioral sciences*. 2015. 5(3), 341-52. ISSN 2076-328X.
- OSTOVAR, S. - BAGHERI, R. - GRIFFITHS, M. Internet Addiction and Maladaptive Schemas: The Potential Role of Disconnection/Rejection and Impaired Autonomy/Achievement. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2021. 1(16). ISSN 1063-3995
- PONTES, H. M. - KUSS, D. J. - GRIFFITHS, M. D. Clinical psychology of Internet addiction: a review of its conceptualization, prevalence, neuronal processes, and implications for treatment. *Neuroscience & Neuroeconomics*. 2015. (4), 11-23. ISSN 2230-3561.
- PULIDO, C. CALVO, S. Challenges and Risks of Internet Use by Children. How to Empower Minors? *Comunicar*. 2012. 20(39):65-72. ISSN 1988-3293
- SIM, T. – GENTILE, D. A. – BRICOLLO, F. – GULAMOYDEENA, F. Conceptual Review of Research on the Pathological Use of Computers, Video Games, and the Internet. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2012. 5(10). ISSN 1557-1882.
- WALKER, G. J. - DENG, J. - SPIERS, A. Leisure, acculturative stress, and immigrants' subjective well-being. Dostupné na: https://prism.ucalgary.ca/bitstream/handle/1880/47468/Leisure_Acculturative_Stress_Walker_Deng_Spiers_2009.pdf?sequence=1
- ŠAVRNOCHOVÁ, M., - HOLDOŠ, J., - ALMÁŠIOVÁ, A. *Excesívne užívanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Banská Bystrica : Belianum. 2020. ISBN 978-80-557-1798-2.
- ŠMAHAJ, J. *Kyberšikana jako společenský problém*. Olomouc : Publisher Vydavatelství Univerzita Palackého v Olomouci. 2014. ISBN 978-80-244-4227.
- TÜKEL, Y. Investigation of the Relationship between Smartphone Addiction and Leisure Satisfaction of University Students. *International Journal of Technology in Education and Science*. 2020. 4(3):218-226. ISSN 2651-5369.
- WILLARD, N. E. *Cyberbullying and cyberthefts : Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL, US : Research Press, 2007. 320 s. ISBN 978-087822-537-8.
- WHANG, L. - CHANG, G. Lifestyles of Virtual World Residents: Living in the On-Line Game "Lineage". In *Cyberpsychology & Behavior*, 2004. 7(5), 592-600.
- WOLAK, J. – FINKLEHOR, D. *Sexting : A Typology*. Durham, NH : Crimes against Children Research Center. 2011. Dostupné na: http://unh.edu/ccrc/pdf/CV231_Sexting%20Typology%20Bulletin_4-6-11_revised.pdf
www.internetworldstats.com
- YOUNG, K. Internet Addiction. A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *American behavioral scientist*, 2004. 48(4), 402-415. ISSN 0002-7642.
- Young, K. *Caught in the Net*. New York: Wiley. 1998. ISBN 978-0-471-19159-9.

Kontakt:

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: mario.dulovics@umb.sk

Máme se bát internetových predátorů?

Ondřej Moravčík (ČR)

Abstrakt: Prevence kybernetické kriminality je v současnosti postavena na narativu, že existuje přísné rozdělení rolí „agresor“ x „oběť“. Za oponou odborných diskuzí a terénních aktivit však číhá mnohem větší problém, který bez přehánění zasahuje do samotné podstaty fungování moderních společností. Článek nazvaný „Máme se bát internetových predátorů?“ se věnuje jednak stručnému popisu současných trendů v oblasti kybernetické kriminality, ale především nabízí vhled do postmoderního světa dětské psychiky, ovlivněné počítačovými algoritmy sociálních sítí. Především ale hledá odpověď na otázku, zda-li hrozí těm nejmladším uživatelům větší riziko z rukou internetového predátora anebo z tlaku mezinárodních společností na monetizaci jakékoliv lidské aktivity?

Klíčová slova: kybernetická kriminalita, prevence, sociální sítě

Cílem internetových predátorů zřídka bývá fyzický útok na oběť, kterou si vyhlédli v prostředí sociálních sítí či internetových komunikačních platforem. V prvotní fázi jde především o psychologický aspekt naprosté dominance a manipulace podpořený virtuálním uspokojením sexuálních pudů. Teprve ve chvíli, kdy agresor vycítí naprostou slabost a neschopnost oběti se bránit, dochází ke změně priorit a posouvání myslitelných hranic. Zkušenosti kriminalistů z posledních let ukazují, že skutečných internetových predátorů s agresivními sexuálními pohnutkami nijak nepřibývá a stále se jedná o okrajový fenomén, který v popředí mediálního a preventivního zájmu udržuje především fakt, že oběťmi často bývají děti. Česká veřejnost však ve světle tohoto poměrně úzce profilovaného preventivního zaměření zapomíná hodnotit působení našich dětí v internetovém prostředí komplexně, tj. s přesahem do jejich reálného života. Jinými slovy: Riziko, že se Vaše dítě stane obětí internetového agresora, který ho bude vydírat a fyzicky mu ublíží, je neporovnatelně menší než to, že neomezené a hlavně dospělými osobami nekontrolované užívání sociálních sítí ovlivní jeho sociální a psychické kompetence.

Preventivních projektů, v rámci kterých je komunikována osobní kybernetická bezpečnost, existuje jich celá řada a slaví mezi dětmi úspěch. Ty povedenější z nich nestaví na piedestal pouze způsoby zabezpečení si vlastního telekomunikačního zařízení, ale též ukazují, jak lehce se dát s dětmi manipulovat v prostředí sociálních sítí. Právě nástup popularity platforem jako je Instagram, Snapchat či Tik Tok (záměrně vynechávám Facebook, protože ten není z pohledu dnešních dětí tolik rizikový ve vztahu k problematice manipulativních predátorských technik) ukázal potřebu společnosti vzdělávat v této oblasti její nejmladší příslušníky. Samotný „trh“ si zkrátka vyžádal nové programy a projekty zacílené na šíření osvěty. Výsledkem je prokazatelně vyšší kybernetická gramotnost dětí a významně vyšší uvědomování si hodnoty vlastního soukromí. Z policejní preventivní praxe jednoznačně vidíme pozitivní posun především v ochotě/neochotě veřejně sdílet své soukromé (intimní) fotografie. Před pěti lety bylo naprosto běžné, že žáci druhých stupňů základních škol umísťovali na své veřejné profily na sociálních sítích fotografie, které byly minimálně z etického hlediska sporné. Naopak v dnešní době byste takové profily u běžných uživatelů hledali mnohem obtížněji. Jedná se nepochybně o velký úspěch kybernetické prevence a nestálého tlaku na hlídání si svého soukromí, kterému jsou děti ze všech stran vystaveni.

Pro samotný boj s jedním výrazným generačním fenoménem jsme však včas nerozpoznali plíživý problém, který se v plné nahotě začíná projevovat až v poslední době. Řeč je pochopitelně o vlivu sociálních sítí a komerčních subjektů na nich se prezentujících na psychologický vývoj dětí. Atraktivní obsah na sociálních sítích musí být buď originální, zajímavý nebo vizuálně líbivý. Měřítkem úspěchu se stává počet lajků a sdílení a jelikož tato forma nekompromisní zpětné vazby, výrazně ovlivněná facebookovými algoritmy, o kterých děti nemají tušení, je často jediným hodnotícím kritériem úspěchu či neúspěchu, kvality a nekvality nebo chcete-li dokonalosti a nedokonalosti, tak se převážně dětské uživatele sociálních sítí stávají obětí této novodobé společenské

hry. Hry, která se stává závislostí a jejíž tragické následky bohužel můžeme sledovat i v České republice při bližší analýze věkové struktury lidí, kteří spáchali sebevraždu.

Jakékoliv úspěšné instagramové portfolio se dnes neobejde bez fotografií zachycujících lidskou krásu v krystalické podobě. Výjimku samozřejmě tvoří účty spadající do kategorií „funny“, „vzdělávací“, „cestovatelský“ apod., nicméně ty nelze považovat za převládající a bez výhrady typické pro tuto síť, protože svým kvalitním obsahem mají bezesporu potenciál uspět na jakékoliv sociální platformě. Hovoříme zde o osobních účtech primárně zaměřených na sebe prezentaci v self-promo režimu. Instagramoví influenceři spadající do této subkategorie jsou velmi populární mezi nejohroženější skupinou dětí ve věku 11-17 let. Vizuální dokonalost, téměř výlučně dosahovaná za pomoci IT nástrojů za jaké lze považovat aplikace využívající fotografické filtry, je v této komunitě prezentovaná jako naprostý standard. Dětský odběratel tohoto obsahu je díky tomu vystaven působení nových společenských vzorců, které logicky přejímá stejně intenzivně, jako generace našich rodičů přejímaly módní výstřelky zástupců americké subkultury hippies. Rozdíl je ovšem markantní, protože zatímco nám, osobám nevyrůstajícím v prostředí sociálních sítí, když někdo pochválil vizáž, tak nás tím zajisté potěšil, ale nepůsobil nám tím tak výraznou fyziologickou reakci v podobě vyšší produkce chemické látky dopamin, která funguje jako neuropřenašeč v mozku a ovlivňuje vznik příjemných pocitů. Dnešní děti přijímají obdobná slova chvály přetransformovaná do IT jazyka v podobě pozitivních lajků a analogických vyjádření z kategorie tzv. „emotikons“ v mnohonásobně větší míře. Zatímco my jsme museli pro pochvalu vyvinout značné úsilí a minimálně navázat nějakou formu sociálního kontaktu, tak dnešním aktivním uživatelům sociálních sítí stačí několik málo minut s mobilním telefonem a kýžený příjemný pocit, který je vyvolaný právě dopaminem, se dostaví. Čím více pocitu štěstí a uspokojení zažíváte, tím více jej chcete a vyžadujete. Čím více obdivných lajků dostáváte, tím více jich chcete a tím spíše po této formě sebeuspokojení sáhnete v situaci, když máte nějaké psychické trápení.

Opakováním tohoto procesu dochází v lidském těle k procesům, které jsou srovnatelné s rozvojem závislosti na jakýchkoliv dalších vnějších stimulantech (především pak drogách). Děti na základních školách bezmezně obdivují současné influencery a snaží se je maximálně napodobovat. Fenomén lidské krásy jako symbolu dokonalosti, úspěchu a obliby nabývá rozměrů výrazně vybočujících z dlouhodobé zkušenosti a bohužel oběťmi toho jsou právě děti, které jsou vystaveny frontálním útokům těchto vlivů. Dnešní děti jsou podstatně více orientované samy na sebe, než tomu bylo u předchozích generací. Mnohem více si propojují lidský vzhled s potenciálem kariérního úspěchu nebo ještě lépe s konceptem „ideal life“. V situaci, kdy jste obklopeni touto filosofií, tak je jen velmi obtížné akceptovat vlastní nedokonalost a smířit se s ní. Výsledkem pak jsou dvě v podstatě vyrovnané skupiny osob – ta první prožívá stavy opojení, vyvolané pozitivními interakcemi, nijak se nelišící od klasických závislostí a ta druhá je vystavena permanentnímu pocitu vlastní nedokonalosti, který graduje rozvojem psychických poruch, typicky pak deprese.

Děti samotné nejsou šťastné. Potvrzují nám to materiály, které analyzujeme v rámci přípravných či trestních řízení (výsledky, záznamy komunikace atp.) a osobní komunikace v průběhu či po skončení preventivních besed. Důvod je ten, že se nedokáží vyrovnat s tlakem, který na ně je kladen už jen tím, že nechtějí vybočovat z řady a být ostrakizováni. Výzkumy ukazují, že dnešní děti páchají statisticky mnohem více sebevražd nebo pokusů o ně nežli předchozí generace. Mnohem méně navazují partnerské vztahy a tím pádem jsou podstatně sexuálně pasivnější nežli jejich předchůdci. Vysvětlení je prosté – z důvodu všudypřítomné a lehce dostupné sexuality kladou často nedosažitelné nároky na své partnery a z těchto nároků neslevují ani za cenu relativní samoty. Nejpřekvapivější ale je zjištění, že děti začínají plnit ordinace dětských psychologů a společnost si přestává vědět rady co s tím.

Existuje nějaké řešení této situace? Lze dětem skutečně pomoci dříve, než se definitivně připraví o dětství? Ano lze, nicméně přináší to tu největší oběť ze strany rodičů – musí s nimi začít komunikovat. Na jedné střední škole v Hradci Králové jsme kdysi s kolegou prováděli šetření mezi žáky prvních a druhých ročníků, v rámci něhož jsme se jich ptali, jaká je dle nich nejefektivnější prevence před nežádoucími jevy na sociálních sítích. 85 % studentů nezávisle na sobě odpovědělo, že by stačilo,

kdyby se jim více věnovali vlastní rodiče a oni tak nemuseli být na těchto sítích a vystavovat se tak jejich vlivům.

Ačkoliv se na první pohled může zdát, že se jedná o jednoduchý úkol, tak ale opak je pravdou. Z vlastní zkušenosti s prací s rodiči žáků základních škol si dovolím neskromně tvrdit, že se dokonce jedná o úkol nesplnitelný. Nezbývá tedy než aktivizovat státní aparát, aby v tomto případě vyplnil úlohu záchranné brzdy a zasáhl. V první řadě navrhuji dva kroky. Zaprvé zatlačit na vývojáře sociálních sítí a jejich management a striktně požadovat označování všech upravených fotografií tak, aby jejich konzument na první pohled viděl, že se nejedná o zachycení reality ale její vytvoření či upravení (to samé platí i o označování reklam). V druhé řadě je třeba vyrazit do škol a začít v dětech budovat sebedůvěru postavenou na jiných hodnotách nežli primárně na vzhledu a fyzické souměrnosti. Prakticky se samozřejmě jedná o velký úkol, nicméně jeho splnění je paradoxně reálnější nežli legislativně jakkoliv omezit fungování masmédií se sídly v zahraničí. Navíc se dá spolehnout na pomoc výrazných osobností z prostředí českého Instagramu, YouTube či TikToku, jejichž primárním zájmem je kultivace prostředí a pozitivní vývoj celé společnosti. Může se to zdát jako naivní představa, ale skutečně takovéto osobnosti u nás máme a co je podstatné – děti je milují, respektují a naslouchají jim.

Rizika sociálních sítí, s jejichž důsledky se poslední roky stále častěji setkáváme, nejsou samozřejmě českým fenoménem. Podobné výše popsané trendy se díky globalizaci a rychlosti přenosu informací vyskytují bez ohledu na státní či geografické hranice a mohlo by se zdát, že existuje společný zájem na ochraně společnosti před těmito patologickými vlivy. Z dosavadní zkušenosti však víme, že tomu tak není a místní (demokratické) vlády jen obtížně zvládají přimět provozovatele sociálních sítí k sebemenším ústupkům. Budeme si tedy pravděpodobně muset pomoci sami. A nečeká nás nic menšího, než zachránit dětem jejich dětství.

Kontakt:

plk. PhDr. Ondřej Moravčík

rada, vedoucí oddělení tisku

Policejní prezidium Policie České republiky

E-mail: pp.tisk@pcr.cz

Dištančná výučba ako výzva pre vzdelávanie detí Slovákov žijúcich v zahraničí

Zuzana Kováčová Švecová (SR)

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme podmienkami vzdelávania detí zahraničných Slovákov, ktoré sa vzdelávajú vo vzdelávacích centrách v zahraničí. Špecifikom vzdelávania týchto detí je to, že väčšiu časť svojho vzdelávania absolvujú na školách v zahraničí v krajine svojho pobytu. V slovenskom jazyku sa môžu vzdelávať individuálne alebo prostredníctvom vzdelávacích centier, ktoré zabezpečujú výučbu slovenského jazyka aj s didaktickou a materiálnou podporou. Prechod na dištančnú formu výučby priniesol nové otázky a aj výzvy pre vzdelávanie v budúcnosti, špeciálne aj pre deti Slovákov vzdelávajúce sa v zahraničí.

Kľúčové slová: vzdelávanie, Slováci v zahraničí, dištančná výučba, Krajina Hláskovo

Vzdelávanie detí Slovákov v zahraničí

Slováci odchádzajú do zahraničia od nepamäti, no v poslednom desaťročí môžeme sledovať nárast počtu Slovákov v zahraničí, predovšetkým v západnej Európe a Zámorí. Neustále sa vytvárajú nové komunity v lokalitách, ktoré pre Slovákov ponúkajú pracovné príležitosti, no aj v tradičných lokalitách, do ktorých Slováci emigrovali už pred desiatkami rokov. Vzniká potreba vzdelávania detí Slovákov žijúcich v zahraničí, a preto sa okrem tradičných miest otvárajú aj nové vzdelávacie centrá, kde sa deti Slovákov vzdelávajú v ich materinskej reči. Aj do budúcnosti možno predpokladať nárast počtu detí, ktoré sa budú vzdelávať v slovenských školách a vzdelávacích centrách v zahraničí, pretože podľa evidencie Ministerstva vnútra SR, v rokoch 2016-2020 bolo vydaných vyše 47000 rodných listov deťom slovenských rodičov žijúcich alebo pracujúcich v cudzine. Tieto deti tvoria veľmi silný potenciál pre ich vzdelávanie v slovenskom jazyku aj vo vzdelávacích centrách a školách v jednotlivých krajinách v západnej Európe a v Zámorí. Dôvodom vzdelávania detí v slovenskom jazyku je jednak zachovanie rodného jazyka niektorého z rodičov a možnosti komunikácie s rodinou žijúcou v Slovenskej republike. Na druhej strane je dôvodom zachovanie občianstva alebo v budúcnosti plánovaný návrat na Slovensko a teda nutnosť absolvovať vzdelávanie v slovenskom jazyku podľa kurikula Slovenskej republiky, s čím súvisí aj potreba realizácie komisionálnych (rozdielových) skúšok v jednotlivých stupňoch a ročníkoch štúdia. Žiaci si plnia povinnú školskú dochádzku osobitným spôsobom mimo územia Slovenskej republiky a vykonávajú komisionálnu skúšku, ktorá sa robí podľa legislatívnych noriem a zákonov Slovenskej republiky. Žiak, ktorý si plní povinnú školskú dochádzku takouto formou mimo územia Slovenskej republiky je z legislatívneho hľadiska školopovinné dieťa žijúce a vzdelávajúce sa v zahraničí. Po absolvovaní komisionálnych skúšok sa pre tieto deti otvárajú aj možnosti pokračovať v štúdiu na strednej a vysokej škole v Slovenskej republike. V súvislosti s narastajúcim počtom detí sledujeme tiež narastajúci počet vzdelávacích centier pre tieto deti. Oproti minulosti sa aj vďaka novým spôsobom komunikácie, novým technológiám a lepšej informovanosti nové vzdelávacie centrá zakladajú oveľa jednoduchšie, centrá medzi sebou môžu lepšie komunikovať, podporovať sa navzájom, spolupracovať pri spoločných aktivitách a projektoch, koordinovať svoje činnosti a združovať sa v prospech zlepšovania kvality vzdelávania v špecifických podmienkach. Tieto sú osobitné nielen pre špecifické jazykové prostredie krajiny, ale aj pre školskú legislatívu krajiny pobytu, ktorá do veľkej miery ovplyvňuje aj spôsoby a možnosti vzdelávania v slovenskom jazyku. Do procesu vzdelávania tiež závažnou mierou vstupuje problematika bilingvalizmu, či multilingvalizmu týchto detí, ktoré aj vzhľadom k rôznym podmienkam vzdelávania v krajine pobytu zažívajú rôzne prístupy k jazykovému vzdelávaniu. Kým niektoré krajiny majú veľmi dobre zvládnutú metodickú a technickú podporu jazykového vzdelávania (vrátane pomôcok a didaktického materiálu, či softvérovej podoby

učebného materiálu), ako napríklad vzdelávanie v anglickom jazyku, či iných svetových jazykoch, niektoré krajiny nemajú ani základné podmienky na realizáciu jazykovej výučby. To môžeme povedať aj o výučbe slovenského jazyka pre deti Slovákov v zahraničí, predovšetkým zo západnej Európy a Zámoria, ktorí tvoria špecifickú skupinu zahraničných Slovákov najmä preto, že krajiny ich pobytu nepatria medzi slovanské jazykové skupiny, ako to je v krajinách južnej a východnej Európy, čím strácajú veľmi dôležitý kontakt a jazykové vzory širokej komunity, možnosť učiť sa rôznym podobám jazyka od príbuzných jazykov a nevidia možnosti používania jazyka v praktickom živote. Slovenský jazyk sa pre mnohých z nich aj z dôvodu nepoužívania v rodine stáva cudzím jazykom, resp. druhým jazykom a je pre nich oveľa náročnejšie vytvárať abstraktné myšlienkové schémy, identifikovať, analyzovať jazykové javy, dedukovať, čím sa znáša samotné porozumenie textu, čo je pochopiteľné, keďže žiaci majú problémy porozumieť základným významom slov a vzťahom medzi nimi. Mnohé problémy vznikajú už na začiatku, pri snahách o identifikáciu pri počúvaní a pokusoch o správnu výslovnosť, kedy pri nedostatku podnetov a správneho rečového vzoru je učenie jazyka oveľa náročnejšie. Náročnejšia je potom aj výučba týchto detí v slovenských vzdelávacích centrách, kde pre zníženú časovú dotáciu oproti klasickej výučbe v školách na Slovensku, aj napriek rôznej jazykovej úrovni detí musia v neštandardných podmienkach pripraviť týchto žiakov na rozdielové/komisionálne skúšky a žiaci musia zvládnuť ten istý objem učiva zo slovenského jazyka, ako žiaci vzdelávajúci sa v školách v Slovenskej republike. Na druhej strane sa však stále častejšie objavujú rodiny, ktoré podporujú vzdelávanie svojich detí v dvoch aj vo viacerých jazykoch, a ako hovorí Trish Molita-Mullaney (2021) práve *rozvíjajúce dvojjazyčné rodiny interagujú so svojimi deťmi jazyky zo svojho prostredia a vytvárajú jedinečné aktivity v oblasti rozvoja gramotnosti, a to ako forma rodinnej angažovanosti*.

Zo strany učiteľov pôsobiacich vo vzdelávacích centrách v západnej Európe a Zámorí, sa aj preto ozývajú najmä v ostatných rokoch čoraz intenzívnejšie požiadavky na skvalitnenie podmienok výučby slovenského jazyka a zabezpečenie takého výučbového a metodického materiálu, ktorý by im umožnil skvalitniť a posilniť nielen výučbu, ale aj precvičovanie jazyka interaktívne, prípadne aj digitálnou formou v škole, v centrách, no zároveň bude významnou podporou budovania národného povedomia aj v domácom prostredí detí. Deficit vzdelávacej podpory sa teda týka nielen výučby slovenského jazyka v centrách, ale aj precvičovania a tréningu v domácom prostredí dieťaťa. Za jeden z mnohých nedostatkov považujú učitelia absenciu kompaktného výučbového materiálu, ktorý by splnil základnú požiadavku výučby a precvičovania atraktívnejšou, či zážitkovou a hravou formou tak, aby si deti pomocou didaktických hier osvojili a prípadne upevnili svoje vedomosti a zručnosti zo stavby jazyka, výslovnosti, gramatiky, či základnej komunikácie v slovenskom jazyku interaktívne, v digitálnej podobe. Vzdelávacie centrá sa dostávajú k učebniciam a pracovným zošitom, ktoré sú aktuálne schválené pre vzdelávanie v slovenských školách na Slovensku, avšak pre špecifiká jednotlivých krajín sú často nevyhovujúce, náročné a učenie prostredníctvom nich je oveľa menej atraktívne v porovnaní s výučbou jazyka krajiny, v ktorej deti zahraničných Slovákov žijú a vzdelávajú sa. O to náročnejšie je učenie slovenského jazyka v domácom prostredí bez podpory učiteľa. Navyše, ako sme už naznačili, väčšina vzdelávania v slovenskom jazyku prebieha len počas víkendu, mimo ich hlavného vzdelávania, s nízkym počtom kontaktných hodín. Z tohto vyplynula potreba pripraviť také vzdelávacie materiály, ktoré by na jednej strane umožnili výučbu slovenského jazyka, na druhej strane rešpektovali požiadavky kurikula slovenskej školy a špecifiká vzdelávania vo vzdelávacích centrách a jazykových školách pre deti Slovákov v zahraničí.

Charakteristika, podmienky a potreby vzdelávacích centier

Deti Slovákov žijúcich v zahraničí za účelom vzdelávania v slovenskom jazyku navštevujú vzdelávacie centrá, ktoré veľmi často zápasia so základnými existenčnými problémami, nedostatočným financovaním, nedostatkom učebníc, kníh, pracovných zošitov, či dokonca aj techniky, ktorá by im pomohla v procese vzdelávania. Koncom septembra 2020 organizácia ISEIA, ktorá združuje zahraničné vzdelávacie centrá a organizácie poskytujúce vzdelávanie v slovenskom jazyku a ktorá robila prieskum medzi vzdelávacími centrami vo svete, zverejnila na sociálnej sieti

správu, v ktorej zadefinovala problémové oblasti, ktoré vzdelávacie centrá potrebujú riešiť prioritne a boli stanovené ciele, ako napríklad komplexné zabezpečenie vyučovacieho procesu tak, aby sa stal konkurencieschopným, no zároveň plnohodnotným pre žiakov a svojou kvalitou a podmienkami motivoval aj ďalšie rodiny s deťmi na návštevy centier za účelom vzdelávania v slovenskom jazyku (viac priamo na stránke ISEIA – iseia.eu/media). V rámci svojej rigorózneho práce sa T. Blažiček (2020) pokúsil zistiť, v akej podobe a prostredníctvom akých technológií, aplikácií, či programov sa zabezpečuje vzdelávanie v centrách v slovenskom jazyku a či sú tieto adekvátne a dostatočné pre potreby vzdelávacích centier. Z jeho zistení okrem iného vyplýva, že:

- pre potreby vzdelávacích centier nejestvuje kvalitná vzdelávacia aplikácia, ktorá by rešpektovala rôzne jazykové úrovne detí
- nie je dostupný program, pomocou ktorého by jednoduchou hrovou formou, prípadne interaktívne učili jazyk a učivo podľa štátneho kurikula SR
- medzi najčastejšie portály, ktoré k výučbe využívajú, aj keď nie sú svojou náročnosťou najvhodnejšie sú portály slova.ee, zborovna.sk, grammar.in/sk, trainbra.in/sk, esko.sk
- slovenské výučbové programy bežne používané v slovenských školách na Slovensku sú pre deti v zahraničí príliš náročné
- školy nepoužívajú učebnice z rôznych dôvodov (závisí to aj od danej krajiny, ďalej vysoká náročnosť z hľadiska jazykovej úrovne, nedostatok učebníc,...), namiesto toho si materiál nachádzajú na internete, prípadne si tvoria vlastný
- centrá pociťujú potrebu viesť učenie a komunikáciu prostredníctvom nejakej/akejkoľvek technológie (podľa Blažiček, 2020, 46-54)

Osobitnou požiadavkou v procese prípravy, tvorby a zabezpečenia materiálu je otázka primeranosti z hľadiska jazykovej úrovne detí, pretože ide najmä o žiakov primárneho stupňa základnej školy a otázka dostupnosti didaktickej podpory pre všetkých bez ohľadu na krajinu, v ktorej žiak aktuálne žije. Zo strany vzdelávacích centier sa ako ďalší z problémov javí dostupnosť centra pre všetky slovenské deti. Pri porovnaní počtov detí, ktoré centrá navštevujú a počtov detí, ktoré oficiálne evidujú organizácie na Slovensku (kmeňové školy, príslušné ministerstvá a matriky, a pod.), je tu stále veľké množstvo detí, ktoré centrá nenavštevujú a jednou z mnohých prekážok môže byť práve vzdialenosť bydliska dieťaťa od vzdelávacieho centra.

Trendom súčasnej školy nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí, je digitalizácia. Žiaci v škole čoraz viac času venujú digitálnym zariadeniam, resp. mobilné zariadenia, počítače a tablety používajú na vyhľadávanie informácií alebo na komunikáciu na sociálnych sieťach. V zahraničí je už bežné, že sa žiaci aj vo svojom voľnom čase venujú precvičovaniu určitých zručností, najmä v materinskom jazyku prostredníctvom interaktívnych hier a rôznych digitálnych aplikácií dostupných kedykoľvek a kdekoľvek, no väčšina sa orientuje na výučbu iných, najmä prírodovedných predmetov a len málo sa využívajú na výučbu všeobecných predmetov, ako napríklad slovenského jazyka. Je to aj z dôvodu, že programov alebo aplikácií je veľmi málo, ale aj preto, že svojím obsahom nenapĺňajú požiadavku kvalitného didaktického materiálu pre výučbu a precvičovanie učiva komplexne. Vzdelávanie detí Slovákov v zahraničí v slovenskom jazyku prebieha úplne inak, ako vzdelávanie v slovenských školách na Slovensku. Najmä v západných krajinách a zámorí často deti cestujú do škôl a slovenských vzdelávacích centier iba raz alebo dvakrát týždenne na niekoľko hodín a väčšinu svojho času určeného na vzdelávanie v centrách ešte musia venovať iným predmetom, napríklad vlastivede (a to najmä z dôvodu konania rozdielových skúšok na Slovensku). Dôležitosť a potreba riešiť oblasť vzdelávania v školách a v zahraničných centrách Slovákov sa odrazili aj vo výskumných zámeroch Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, ktorá sa v predchádzajúcich výskumných projektoch zamerala na dôslednú analýzu stavu a potrieb slovenského školstva v zahraničí a tiež aj na vplyv edukačných a sociokultúrnych faktorov na utváranie národnostnej identity a v súčasnosti sa zameriava na tvorbu didaktických prostriedkov, učebníc a učebných hier ako podporných prostriedkov pre výučbu žiakov primárneho stupňa základnej školy, na metodickú podporu učiteľov v centrách a prípravu vzdelávacích seminárov a workshopov pre pedagógov zo vzdelávacích centier.

Pandémia - spúšťač zmien vo forme vzdelávania

Nielen na Slovensku, ale na celom svete mal mimoriadny vplyv na celkové zmeny vnímania spôsobu vzdelávania prechod na dištančnú formu vzdelávania, tzv. vzdelávanie na diaľku, ktorý spôsobila celosvetová pandémia koronavírusu COVID 19, najmä jej prvá vlna v roku 2020. Školy boli nútené prerušiť prezenčnú výučbu a vzdelávanie sa presunulo do online prostredia prostredníctvom rôznych programov a platforiem – Microsoft Teams, Moodle, Zoom WebEx, Google Classroom a iné. Informačno-komunikačné technológie sa stali kľúčovou a nevyhnutnou súčasťou, ale aj podmienkou vzdelávania v dištančnej forme vzdelávania. Kým na Slovensku sa podporné materiály k takejto forme výučby začali vytvárať, zdieľať a podporovala sa ich tvorba na národnej úrovni tak, aby čo najviac detí a žiakov zvládlo nový typ vzdelávania, učitelia v zahraničných vzdelávacích centrách boli odkázaní viac-menej sami na seba. Aj zo strany učiteľov aj žiakov v zahraničí vyvstala potreba mať k dispozícii vhodný digitálny obsah na výučbu a precvičovanie slovenského jazyka, ktorý by bol dostupný kedykoľvek ako digitálne učivo, či ako plnohodnotný doplnok ku klasickým vzdelávacím materiálom, napr. učebniciam, čiže by pre nich plnil funkciu interaktívnej digitálnej učebnice, ku ktorej má žiak prístup nielen na vyučovaní, ale aj pri precvičovaní v domácom prostredí. Pridanou hodnotou takéhoto spôsobu precvičovania by bola možnosť zosieťovania žiakov z rôznych miest a centier na báze hroveho prostredia, a tak ešte viac motivovať žiakov k dosahovaniu vzdelávacích cieľov. Didaktický vzdelávací obsah, navyše pripravený pedagógmi z učiteľských fakúlt, by navyše pomohol riešiť aj rôzne praktické problémy, ako napr. nedostatok učebníc a kníh v slovenskom jazyku na precvičovanie slovenčiny, komplikovaný prevoz učebníc a kníh do vzdialenejších krajín vo svete, ne/prístupnosť vzdelávania kedykoľvek a kdekoľvek aj mimo vyhradených vyučovacích hodín vo vzdelávacom centre, či škole. Táto potreba je zároveň aj výzvou pre nové tímy na Slovensku, ktoré by sa zapojili do tvorby takéhoto druhu didaktického materiálu.

Ešte pred pandémiou začali pedagógovia z Univerzity Mateja Bela pracovať na dvoch projektoch, ktoré z časti saturujú potreby vzdelávacích centier. Odborný tím z Filozofickej fakulty UMB v Banskej Bystrici vyvinul aplikáciu ESKO, ktorá je orientovaná na žiakov vo veku 10 – 15 rokov a jej ťažisko je v rozvíjaní komunikačnej kompetencie v slovenčine a je výstupom projektu KEGA č. 034UMB-4/2018 Rozvoj komunikačnej kompetencie v slovenčine ako materinskom jazyku v komunitách Slovákov žijúcich v zahraničí (vedúca projektu: Mgr. Lujza Urbancová, PhD.). Projekt z Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici sa oproti tomu zameriava na mladšiu vekovú kategóriu žiakov, na žiakov primárneho stupňa vo veku 6 – 10 rokov. Je riešený ako projekt KEGA 019UMB-4/2020 Príprava interaktívneho prostredia Krajina Hláskovo na podporu výučby slovenského jazyka pre deti Slovákov žijúce v zahraničí (zodpovedná riešiteľka Dr. Zuzana Kováčová Švecová). Výstupom tohto projektu je internetová platforma, ktorá bude dostupná prostredníctvom portálu pre žiakov zo vzdelávacích centier na rôznych typoch zariadení na precvičovanie slovenčiny hrovou formou kedykoľvek doma, aj vo vzdelávacom centre pod vedením učiteľa.

Multimediálna platforma Krajina Hláskovo ako interaktívne vzdelávacie prostredie na podporu výučby slovenského jazyka pre deti Slovákov žijúcich v zahraničí si kladie za cieľ hrovou formou prostredníctvom príbehu a hry zatraktívniť a optimalizovať výučbu pri vzdelávaní v centrách, aj v domácom prostredí. Pri jeho príprave sa snažíme:

- rešpektovať individuálne špecifiká detí s ich potrebami, záujmami a možnosťami
- podporovať aktívnu pozíciu detí v učení sa,
- učiť sa slovenský jazyk na komunikatívnom základe
- realizovať učenie sa individuálne a skupinovo, podporovať spoločné učenie, komunikáciu

- hodnotiť detí pozitívne, s upriamením pozornosti na činnosť, v ktorej dôjde k zlepšeniu, s dôrazom na pozitívne prežívanie učenia sa,
- vytvoriť podporné pracovné listy, učebné materiály
- zamerať sa na správnu výslovnosť a rozvoj počúvania a hovorenia
- pravidelné sebahodnotenie
- tvorivé aktivity a úlohy
- kreatívne riešenie problémov
- možnosť pracovať samostatne alebo pod vedením učiteľa
- možnosť interaktívne sledovať vlastné napredovanie a pokroky v riešení jazykových hier a úloh

Výhodou tohto materiálu je aj to, že bude vznikať v úzkej spolupráci so vzdelávacími centrami v zahraničí a tiež s organizáciou ISEIA, ktorá ich združuje. Už v priebehu procesu tvorby výučbového materiálu bude prebiehať testovanie jeho jednotlivých súčastí v anglicky, nemecky a francúzsky hovoriacom prostredí. Bude sa testovať jeho účinnosť na rozvoj jazykových zručností u detí zahraničných Slovákov priamo vo vzdelávacích centrách, jeho využiteľnosť na domáce aj inštitucionálne vzdelávanie. Na tomto základe sa môže upraviť podľa spätnej väzby z výučby v centrách od učiteľov, žiakov, rodičov tak, aby spĺňala stanovené ciele a požiadavky na vzdelávanie detí zahraničných Slovákov

Záver

Moderné telekomunikačné a multimediálne technológie umožňujú prekonávať prekážky, spájať národné spoločenstvá jednej kultúry a uchovávať kultúrne identity. Snaha o sebaidentifikáciu, o hľadanie vlastnej národnej aj kultúrnej identity, snaha o uchovanie kultúrneho dedičstva a jazyka, je charakteristická aj pre spoločenstvá, ktoré sa vývojovými procesmi ocitli mimo spoločenstva svojich predkov. Uvedomovanie si vlastnej kultúrnej identity vzbudzuje potrebu odovzdávať svoju kultúru ďalším generáciám, čo umožňuje prežitie dedičstva daného spoločenstva. Pre tieto účely si budujú vlastné inštitúcie, ktoré im slúžia pre potrebu podpory, uchovávania a odovzdávania hodnôt, noriem, ideálov a tradícií. Uchovávať si národný jazyk im umožňuje výmena skúseností, názorov a informácií nielen v danej komunite, ale aj prostredníctvom prenosu správ, signálov a informácií modernými komunikačnými a multimediálnymi technológiami. Takýmto spôsobom je možná aj komunikácia s národmi svojich predkov, ku ktorým sa hlásia a zároveň je to výborný prostriedok na zatraktívnenie práce s jazykom, nové možnosti jeho precvičovania.

Zmeny v obsahu a forme vzdelávania nie sú požiadavkou a potrebou iba a jedine vzdelávacích centier v zahraničí – prechod na dištančnú formu výučby ukázal školstvu na Slovensku azda v najväčšej miere to, v akom stave sa vzdelávanie budúcich generácii nachádza a v oveľa väčšej miere sa ozývajú hlasy na potrebu celkovej, hĺbkovej premeny školy na školu budúcnosti. Naplno sa ukázali slabé miesta vo vzdelávaní, v systéme a až teraz je vidieť to, čo odborníci a analytici už dlhodobo diskutujú ako problém pre vzdelávanie budúcnosti. Už nie je možné čakať, zmeny je potrebné uskutočniť čo najskôr, a preto je dobrou správou to, že Štátny pedagogický ústav bol poverený prípravou nového, reformného kurikula a už teraz je zrejmé, že sa zásadným spôsobom dotkne aj vzdelávania detí Slovákov v zahraničí. Jednou z prvých zmien je zmena formy konania komisionálnej skúšky pre žiakov na konci etapy vzdelávania, ktorú doteraz museli absolvovať osobne na Slovensku vo svojej kmeňovej škole, na dištančnú formu už v tomto období. Avšak zmeny sa budú týkať nielen foriem vzdelávania, ale predovšetkým obsahu, ktorý v súčasnej podobe bol pre vzdelávanie detí v zahraničí najväčším problémom. Dištančnou formou sa zároveň otvorili nové možnosti vzdelávať prostredníctvom centier aj tie deti, ktoré z dôvodu veľkej vzdialenosti od centra nemali možnosť navštevovať výučbu osobne, či prepájať centrá prostredníctvom rôznych komunikačných kanálov a sietí pri spoločných témach a projektoch a vymieňať si skúsenosti a zručnosti pri práci so

slovenským jazykom. Aj takouto formou sa môžu budovať nové komunity a priateľstvá medzi žiakmi na základe spoločného slovenského jazyka a príslušnosti k slovenskej komunite detí v zahraničí.

Vo vzťahu k týmto výzvam a zmeneným podmienkam vzdelávania je na mieste realizovať aj ďalšie výskumy a v súvislosti s novými podmienkami vzdelávania skúmať stav slovenského minoritného školstva doma ale i v zahraničí v rýchlo meniacich sa podmienkach dištančného vzdelávania.

Príspevok vznikol ako výstup z projektu KEGA 019UMB-4/2020 Príprava interaktívneho prostredia Krajina Hlaskovo na podporu výučby slovenského jazyka pre deti Slovákov žijúce v zahraničí (zodpovedná riešiteľka Dr. Zuzana Kováčová Švecová).

Literatúra:

BLAŽÍČEK, Tomáš. Multimediálne vzdelávanie učiteľov. /rigorózna práca/ Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2020

KARIKOVÁ, Soňa – DOUŠKOVÁ, Alena – ČILIAKOVÁ, Ružena. Education of Slovaks living in countries of Western Europe, USA and Canada. In ICERI 2018 : 11th international conference of education, research and innovation, 12.-14.11.2018, Seville : conference proceedings [elektronický zdroj]. - 1. vyd. - Valencia : International association of technology, education and development (IATED), 2018. - ISBN 978-84-09-05948-5. - ISSN 2340-1095. - Pp. 9264-9269

KOVÁČOVÁ ŠVECOVÁ, Zuzana – SMALLEY, Dagmara. Bilingual education of Slovak children living abroad: issues and perspective. In ICERI 2020 : transforming education, transforming lives : 13th international conference of education, research and innovation, Valencia, Španielsko, 9. - 10. 11.2020 : conference proceedings. - 1. vyd. - Valencia : International association of technology, education and development (IATED), 2020. - ISBN 978-84-09-24232-0. - ISSN 2340-1095. - Pp. 7401-7405

KVAPIL, Roman a kol. Slovenčina ako cudzí jazyk. Príručka pre učiteľov. Bratislava, Metodicko pedagogické centrum, 2018. ISBN 978-80-565-1440-5

MORITA-MULLANEY, Trish. Multilingual multiliteracies of Emergent Bilingual families: Transforming teacher's perspectives on the "literacies" of family engagement, Theory Into Practice, 2021, 60:1, 83-93, DOI: 10.1080/00405841.2020.1829382

ISEIA. Informácie o činnosti a správy organizácie dostupné online <https://www.iseia.eu/zdruzenie-iseia>

Kontakt:

Mgr. Zuzana Kováčová Švecová, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
zuzana.kovacova@umb.sk

Negativní dopady pandemie na duševní zdraví a vzdělávání žáků

Anna Kubičková (ČR)

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na popis současné situace z pohledu dopadu pandemie na psychiku žáků i společnosti jako takové a představuje přístupy, které pomohou žákům nejen překonávat některé negativní dopady, ale také vybudovat si odolnost pro budoucí zvládání náročných situací. Některé zmapované dopady na chování a prožívání spadají do kategorie negativních zkušeností v dětství, jejichž negativní dopad na oblast chování a zdraví byly potvrzeny studií ACE. Dopady negativních zkušeností jsou však ovlivnitelné mimo jiné osobnostními charakteristikami žáků. Některé těchto charakteristik snižujících riziko negativních dopadů mohou pedagogové a škola vhodně ovlivnit při podpoře žáků v oblasti seberegulace, vyjadřování emocí, sebeprosazování, dobrých vztahů a při podpoře rodiny žáka.

Klíčová slova: duševní zdraví, stres, resilience, odolnost, negativní zkušenosti v dětství, pandemie, COVID-19

Abstract: Text focuses on the description of current situation in terms of the impact of the pandemic on the mental health of pupils and society as such and presents approaches that will help pupils not only overcome some negative impacts, but also build resilience for future difficult situations. Some of the mapped impacts on behavior and experience fall into the category of Adverse Childhood Experiences, the negative impact of which on behavior and health was confirmed by the ACE Study. However, the effects of negative experiences can be influenced, among other things, by the personality characteristics of pupils. Some of the characteristics that reduce the risk of negative impacts can be appropriately influenced by teachers and schools through supporting students in areas of self-regulation, expression of emotions, self-assertion, positive relationships and supporting the student's family.

Keywords: mental health, stress, resilience, Adverse Childhood Experiences, pandemic, COVID-19

Úvod

Pandemie a související opatření bezesporu ovlivnila život nás všech. Časté změny a neznámá situace byly doplněny výrazným omezením zájmových aktivit a sociálního života především dětí a dospívajících. Všechny tyto faktory způsobují stres o různé intenzitě. Žáci se vyrovnávají s působením stresu různě a velký vliv na jejich vnímání, prožívání a chování mají vnitřní i vnější zdroje, které pomáhají stres lépe překonávat. Škola a pedagogové mají v životě žáků důležité místo a jejich intenzivní, dlouhodobé působení výrazně ovlivňuje každodenní život i budoucnost žáků. Pedagogové tedy mohou využít svůj pravidelný kontakt s dětmi k budování pozitivních vztahů, modelaci vhodných přístupů a budování odolnosti například pomocí některých podložených principů představených v tomto textu.

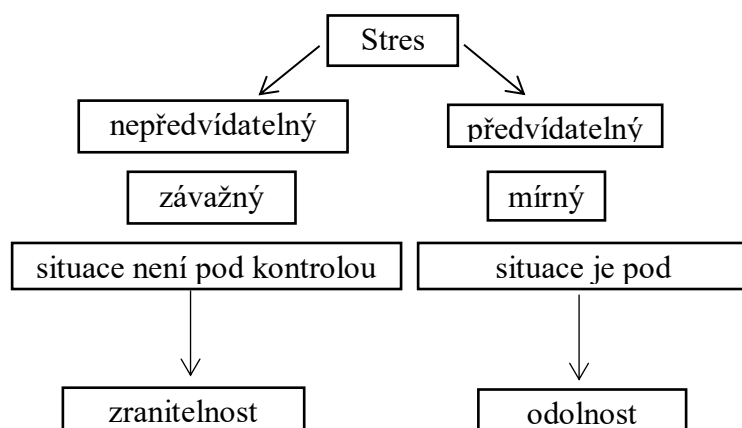
Pandemie COVID-19 ovlivnila psychiku žáků

Pandemie do vnímání a prožívání většiny dětí, žáků a studentů (dále jen žáci) přinesla určitou míru **obav o své blízké, sebe samé i například ekonomickou či vztahovou stabilitu rodiny nebo svou vzdělávací a profesní budoucnost**. V období prvního lockdownu, tedy nové, neznámé situace, byla postupně zaváděna online výuka, jež kladla velké nároky na žáky, učitele i rodiče. Další omezení uplatňovaná na žáky velmi často omezovala jejich osobní vyžití v zájmových kroužcích a sociální vyžití. I přes argument, že online vzděláváním mohlo některým žákům vyhovovat, musíme připustit, že na psychiku měla pandemie a restriktce, alespoň z počátku, výrazně negativní vliv. Znalost některých faktorů, které mohou zvýšit či snížit pravděpodobnost dlouhodobějších či vážnějších

dopadů na duševní zdraví žáků, může pomoci pedagogům překonat nebo snížit negativní dopady a případně také budovat odolnost žáků pomáhající jim překonat náročné životní situace.

Výše zmíněný stres vyvolaný pandemií a izolace negativně ovlivňují duševní zdraví. Nízká **míra předvídatelnosti** událostí přispívá z toho, že stres působí negativně. Uplatňovaná opatření navíc **neměli žáci možnost ovlivnit** a byli jen minimálně vyzíváni k tomu, aby se vyjádřili k nařízením uplatňovaným na oblasti života, jež se jich přímo týkají. To jsou faktory, které přispívají k postupnému **zcitlivění reakce na stres** neboli zranitelnosti, kdy žák ve stejné situaci nebo u podobného stresoru reaguje stále intenzivněji (Perry, 2020). Ovlivnění zranitelnosti a odolnosti charakteristikou stresové situace je znázorněno v grafu 1.

Graf 1: Charakteristika stresu



Zdroj: Perry, 2020

Pedagogové se mohou při svém působení na žáky snažit zvyšovat předvídatelnost a pocit kontroly v situacích, u kterých je to možné. Například při jasném **stanovení očekávaného chování** v dané třídě případně škole a **nácviku** tohoto chování se zlepší orientace v mnoha situacích. Při **jasných a konzistentních reakcích pedagogů** budou žáci lépe vědět, co v situacích očekávat a **pravidelná komunikace** včetně **stanovování realistických cílů** dále pomůže předvídatelnosti školního prostředí (Eber et al., 2020). Pociť kontrolu nad situací je důležitý pro všechny žáky a zvyšuje potenciál lépe se na situaci adaptovat. U žáků traumatizovaných může navíc pocit ztráty kontroly připomenout minulé traumatizující zážitky. Pociť kontrolu může pedagog zvyšovat například **nabízením více řešení a možnosti volby** jak v běžných situacích, tak při řešení konfliktů, **dodržováním běžných** zvyklostí a rutin nebo v případě nutných změn **přípravou žáků na tyto změny** a podrobným vysvětlením, jak dítě tyto změny ovlivní a co může žák dělat, pokud změny vyvolají nepříjemné pocity (NCTSN, 2008).

U některých žáků pandemie zvýšila riziko traumatizace

Negativní vliv pandemie na duševní zdraví populace dokumentují národní i mezinárodní studie, a to především na dospělé populaci z pohledu nárůstu domácího násilí, užívání návykových látek a projevy psychické nepohody v podobě sebepoškozování, úzkostných pocitů apod. (srov. Loiwal, 2020; Winkler et al., 2021; World Health Organization, 2020). Svědectví domácího násilí, stejně tak jako užívání návykových látek rodičem či pečovatelem, patří s dalšími čtyřmi kategoriemi mezi takzvané **negativní zkušenosti v dětství**¹. Negativní zkušenosti v dětství a dysfunkční rodinné prostředí jsou závažnými faktory zvyšující pravděpodobnost **rizikového chování a celoživotních**

¹ Anglicky Adverse Childhood Experiences neboli ACEs. Původní ACE Study se zaměřovala na sedm kategorií negativních zážitků: psychické a fyzické týrání; sexuální zneužívání; násilí vůči matce; soužití s osobami zneužívajícími návykové látky, duševně nemocnými, osobami se sebevražednými sklony nebo osobami v minulosti trestanými (Felitti et al., 1998)

negativních zdravotních a sociálních dopadů na traumatizovaného jedince (Felliti et al., 1998). Kromě pozdějších závažných dopadů na fyzické zdraví v dospělosti je popsáno také zvýšené riziko dopadů negativních zážitků v podobě obtíží ve vzdělávání, v chování a celkovém zdraví žáků, viz tabulka 1 (Sciaraffa, Zeanah & Zeanah, 2018).

Tabulka 1: Příklady obtíží žáků s negativními zkušenostmi v dětství

Vzdělávací obtíže	Náročné chování	Zdravotní obtíže
- Deficity pozornosti	- Obtíže v seberegulaci	- Fyzická zranění
- Jazykové deficity	- Zvýšená impulzivita	- Oslabené zdraví
- Obtíže s řešením problémů	- Opoziční, nestabilní chování	- Změny imunitních funkcí
- Obtíže v nabývání nových dovedností a informací	- Extrémní reakce	- Zvýšení zánětlivých markerů
- Obtíže s uvažováním v následných krocích	- Odmitání, agrese	- Stížnosti na fyzický stav
	- Sebepoškozování, užívání návykových látek, účtky, prostituce	

Zdroj: Sciaraffa, Zeanah & Zeanah, 2018

Negativní zkušenosti v dětství působí **kumulativně**, tedy čím více různých typů negativních zkušeností na dítě působí, tím větší je riziko závažných negativních dopadů na jedince (Felliti et al., 1998). Kumulativní ráz negativních dopadů je možné zvažovat také z pohledu **rizikových faktorů, které mají potenciál zvyšovat nebo snižovat dopad traumatu**.

Osobnostní charakteristiky zvyšující riziko negativních dopadů (zvyšující intenzitu a délku akutní reakce na stres)

- Pohlaví (dívky jsou zranitelnější)
- Věk (mladší dítě je zranitelnější)
- Subjektivní percepce fyzického ublížení
- Vystavení předcházejícím traumatizujícím událostem
- Nedostatečná kulturní nebo náboženská opora
- Nedostatek společných zážitků s vrstevníky (vnímaná samota)
- Nižší IQ
- Existence neuro-psychiatrického onemocnění (především úzkostné poruchy)

Osobnostní charakteristiky snižující riziko negativních dopadů (snižující intenzitu a délku akutní reakce na stres)

- Kognitivní schopnost abstraktních konceptů
- Dovednost využít vhodné copingové strategie
- Pochopení typických post-traumatických reakcí
- Neodkladné post-traumatické intervence
- Pevné vazby s kulturním nebo náboženským systémem (Ungar & Perry, 2012)

Z důvodu zaměření textu na pedagogy a školní prostředí nejsou uvedeny faktory související s traumatickou událostí jako takovou a s rodinnou situací žáka, pouze faktory osobnostního charakteru.

Jak může škola ovlivnit dopady negativních zkušeností na žáky

Ač je škola limitována v možnostech ovlivnit faktory související s prožitou událostí či rodinnou situací, může svým působením pozitivně ovlivňovat žáka v rovině širšího sociálního kontextu, jako jsou **vazby s vrstevníky a kulturním systémem**, může také umožňovat nácvik využití **copingových strategií** a zvyšovat **porozumění vlastním reakcím a emocím**. Dále může škola,

respektive jednotliví pedagogové, budovat resilienci neboli odolnost žáků, která pomáhá nejen překonávat minulé negativní zkušenosti, ale také zmírňuje dopady potenciálních budoucích negativních zkušeností, se kterými se může žák ve svém životě setkat (Masten et al., 2009).

Základním předpokladem zdravého fyzického, kognitivního a socioemočního vývoje žáků je **bezpečné prostředí, vhodná výživa, fyzická aktivita i odpočinek, předvídatelné postupy a zajímavé, stimulující aktivity**. Při nastavení základních vhodných podmínek lze u žáků podporovat resilienci ve školním prostředí v pěti oblastech například způsobem popsáním v tabulce 2 (Sciaraffa, Zeanah & Zeanah, 2018).

Tabulka 2: podpora budování resilience žáků ve školním prostředí

Seberegulace	- Rozpoznat včas známky rozrušení a citlivým způsobem nabídnout zklidnění (například přesměrování pozornosti, obětí nebo ujištění o bezpečí) - Zajistit předvídatelnou strukturu a rutinní postupy (např. zařazením písničky k pravidelnému úklidu pomůcek před přestávkou) - Modelovat na své osobě emoční zklidnění a vyvarování se impulzivním reakcím (např. informováním „potřebuji se na chvíli zamyslet nad tím, co se děje“)
Vyjádření emocí	- Mluvit s žáky o emocích, které mohou prožívat či vyjadřovat - Uvědomovat si specifické reakce dětí a volit adekvátní přístup (např. rozlišením mezi povzbuzením verbálním či gesty, specifikací zadání a podporou při práci) - Pomáhat žákům vyřešit nedorozumění a vzájemné rozdíly pomocí popisu situace a pocitů s následným návrhem řešení (např. „pokud si chceš povídat s Martinou, tak můžeme počkat, až si popovídá s Petrem, když se tak dlouho neviděli nebo si zatím můžeš promluvit s Kristýnou“)
Sebeprorozování	- Nabízet možnosti volby, které jsou v daném kontextu přijatelné (např. místo „jsi připraven napsat si písemku?“ nabídnout „budeš postupovat od prvního nebo posledního příkladu nebo si chceš nejdřív přechíst všechny úkoly?“) - Uspořádat prostředí tak, aby měli žáci možnost zvládat co nejvíce věcí samostatně (např. umístění pomůcek v dosahu nebo dostatečný prostor pro odložení školních potřeb) - Být si vědom vlastních reakcí na samostatnost žáků a rozpoznávat věku-přiměřené možnosti rozvoje samostatnosti
Budování pečujícího vztahu	- Podporovat budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem - Pravidelně včasné a citlivě reagovat na potřeby a známky stresu u žáka (budování důvěry) a modelovat strategie řešení problémů - Oceňovat a upevňovat pozitivní sociální chování, modelovat respektující komunikaci - Trávit čas s žáky při aktivitách a poskytovat pozitivní podporu formou očního kontaktu, verbálně, gesty a zapojováním se do konverzace o zájmech a aktivitách - Sdílet radost z úspěchů a vyjadřovat potěšení
Podpora rodiny	- Demonstrovat rodině důležitost jejího postavení a podpory např. podporou návštěv ve škole, častou komunikací, flexibilitou a respektováním adekvátních přání a postřehů rodičů nebo pečovatelů (dále jen rodiče) - Modelovat pro rodiče podporu sociálního a emočního vývoje žáka - Podporovat přátelské a vzájemně podpůrné vztahy mezi rodinami - Využívat vhodných momentů k upevnění a rozvoji vědomostí rodičů o vývoji žáka a rodičovských dovednostech - Propojovat rodiny se vhodnými službami a příležitostmi - Popisovat a otevřeně diskutovat bez předsudků a obviňování o problémech nebo obavách týkajících se chování nebo emocionálního vývoje žáka

Zdroj: Sciaraffa, Zeanah & Zeanah, 2018

Uvedené příklady k některým bodům jsou orientovány na mladší žáky, ale oblasti i jednotlivá doporučení v tabulce mohou být přenesena na děti, žáky potažmo studenty různého věku, pokud je přístup pedagoga přizpůsoben na odpovídající vývojovou úroveň.

Závěr:

V obtížných životních obdobích vyhledáváme pomoc a podporu v našich blízkých i u lidí, se kterými přicházíme pravidelně do kontaktu. Zvláštností příchodu pandemie COVID-19 byla intenzita, se kterou byl zasažen život prakticky každého člověka. Je tedy na místě snažit se nejen pomoci sobě samým, ale i lidem v našem okolí překonat obtíže, jež pandemie přinesla a vybudovat si odolnost pro budoucí podobně náročné situace. Jelikož žáci tráví většinou kromě rodiny nejvíce času ve škole, pak je přirozené, že by měla škola flexibilně reagovat na aktuální situace, a to nejen v úpravě přístupu ke vzdělávání, ale také v reflektování psychického rozpoložení žáků a zvýšení potřeby vybavit žáky dovednostmi, které jim pomohou se s podobnými situacemi vyrovnávat. Pokud se pedagogové budou orientovat na zvýšení předvídatelnosti školního prostředí a budování pocitu kontroly nad běžnými školními situacemi, pak umožní žákům cítit se bezpečně a sníží jejich citlivost na aktuální stresory. Takové prostředí je pak ideální k budování odolnosti žáků v oblastech seberegulace, vyjadřování emocí, sebeprosazování, vztahů i k podpoře rodinného prostředí. Odolnost žákům pomůže lépe se vyrovnávat s náročnými situacemi, se kterými se budou ve svém životě potkávat dále, ať už přímo ve škole nebo v prostředí mimo ni.

Reference:

- Eber, L., Barrett, S., Scheel, N., Flammini, A., & Pohlman, K. (November, 2020). *Integrating a Trauma-Informed Approach within a PBIS Framework*. Center on PBIS, University of Oregon.
- Loiwal, M. (2020). 20% increase in patients with mental illness since coronavirus outbreak: Survey. *India Today*. <https://www.indiatoday.in/india/story/20-per-cent-increase-in-patients-with-mental-illness-since-coronavirus-outbreak-survey-1661584-2020-03-31>
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E., & Reed, M.-G. J. (2009). Resilience in development. *Oxford handbook of positive psychology* (117–131). New York: Oxford University Press.
- NCTSN. (2008). Child Trauma Toolkit for Educators [Online]. *The National Child Traumatic Stress Network Schools Committee*. Dostupné z: https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//child_trauma_toolkit_educators.pdf
- Perry, B. (2020). Neurosequential Network – Covid 19 series. Dostupné z: <https://www.neurosequential.com/covid-19-resources>
- Sciaraffa, M. A., Zeanah, P. D., & Zeanah, C. H. (2018). Understanding and Promoting Resilience in the Context of Adverse Childhood Experiences [Online]. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 343-353. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0869-3>
- Ungar, M., & Perry, B. D. (2012). Violence, trauma, and resilience. In R. Alaggia & C. Vine (Eds.), *Cruel but not unusual: Violence in Canadian families* (pp. 119–143). Wilfrid Laurier University Press.
- Winkler, P., Mohrova, Z., Mlada, K., Kuklova, M., Kagstrom, A., Mohr, P., & Formanek, T. (2021). Prevalence of current mental disorders before and during the second wave of COVID-19 pandemic: An analysis of repeated nationwide cross-sectional surveys [Online]. *Journal Of Psychiatric Research*, 139, 167-171. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.05.032>
- World Health Organization. (2020). *COVID-19 and violence against women: What the health sector/system can do*. WHO, 26 March 2020. Dostupné z: <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/emergencies/COVID-19-VAW-full-text.pdf>

Kontakt:

Mgr. Anna Kubíčková

Koordinátor expertního týmu, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s.

e-mail: anna.kubickova@cosiv.cz

Onticita, nouze a ontologie ve výchově a ve vzdělávání

Jaroslav Bednář (ČR)

Abstrakt: V příspěvku se věnujeme vymezení pojmů *onticita*, *ontologie* a *nouze* ve výchově na příkladu z oblasti literatury a dále reflektujeme připravované změny revidovaného rámcového vzdělávacího programu v oblasti informatiky a informačních technologií (ICT) v rámci všech vzdělávacích oblastí a připravované redukce a snížení objemu učiva ve vztahu a k celkovému vzájemnému mezipředmětovému provázání, kde vycházíme z návrhu MŠMT ČR v rámci dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. On-line výuka v krizové době koronavirové pandemie (Covid-19).

Klíčová slova: krize, onticita, ontologie, nouze, fenomenologie, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, digitální vzdělávání a myšlení, on-line.

Abstract: This paper deals with the philosophical definition of the concepts of onticity, ontology and privation in education on the example of literature. We also reflect the planned changes to the revised framework educational programme in the area of information and communication technologies (ICT) in reflection on revision in all educational areas and planned reductions of curricula in relation to the overall interdisciplinary interconnection, where we draw from the proposal of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic within the document *Strategy of the educational policy of the Czech Republic until 2030+*. The online learning during the coronavirus pandemic (Covid-19) crisis.

Keywords: crisis, onticity, ontology, privation, phenomenology, Strategy of educational policy of the Czech Republic until 2030+, digital education and thinking, on-line.

Jaký je význam pojmů *onticita*, *ontologie*, *nouze*? Jak je na ně pohlíženo z filozofie? Velice úzkým průřezem se pokusíme učinit vzhled do dané problematiky v proměnách času z pohledu filozofického ve vybraných historických úsecích. K dané problematice existuje nespočet odborných pojednání, studií, knih. Navazujeme na předchozí konference k danému tématu a toto téma níže rozvineme.

Nauce o bytí, tedy ontologii, se začal věnovat jako první řecký filozof Parmenidés z Eleje. V ontologii se vychází z filozofického zamyšlení se a tázání se po podstatě bytí světa, po bytí samém. Hledá se jednota, smysl a pravda bytí. Tážeme se po bytí jsoucna, po podstatě a pohybu, jak tomu bylo například u Hérakleita (Olšovský, 2018, s. 268). Hlubokým ontologickým tázáním se se snažíme nahlížet na různé ontologické úrovně jsoucna a přemýšlet o nich, o vztahu člověka k samotnému bytí a k jsoucnu. Fenomenologie se snaží o zkoumání bytí jsoucího, jež nám ukazuje ontologické struktury určující lidskou existenci. Náš pobyt tady a teď má ontologické a ontické rysy. Immanuel Kant rozlišuje dvě roviny, transcendentální a empirickou. Aby mohlo dojít k dosahování bytí a svobody, je nutné umět rozlišit věc o sobě a jev, přírodu a svobodu (Olšovský, 2018, s. 267).

Ontologii můžeme dělit na formální a materiální. Edmund Husserl označuje formální ontologii vedle formální apofantiky (soudu) jako další základní disciplínu formální logiky. V obecnosti zkoumá specifika formálně-ontologických kategorií jako něco významného, nadřazeného (Etwas-überhaupt), (Ritter, 1984, s. 1189). Kategoriální systém formální ontologie vytváří důležitý rámec pro všechny relevantní (hmotné) ontologie. Materiální ontologii je a priori každá věta (logos). Kategorie mohou vzniknout na straně jedné ontologickým obratem apofantiky (soudu) a na straně druhé formalizací. Utváří se tak systém kategorií formálně ontologických, který tvoří nezbytný rámec pro všechny

„hmotné“ ontologie. Formální ontologie má tedy současně funkci obecného vědeckého poznání. Materiální ontologie jsou buď samy o sobě místními ontologiemi nebo ve svých rámcích stojí jako speciální ontologie (Ritter, 1984, s. 1200).

Se slovem *nouze* se pojí několik jazykových významů, jako je určitá privace v životě (bytí), nedostatek něčeho [latinsky „*penuria*“, „*inopia*“ (Quitt a Kucharský, 1992, s. 345)], bezradnost, opuštění bytím, pocit bezmoci, tísně a ohrožení. Řecký význam slova *nouze* je „*ananké*“ (Nedělka a Zgafas, 2002, s. 54). U předsokratovských filozofů a starořeckých lyrických básníků, jako byli například Archilochos, Xenofanés, Solón, Theognis z Megary (kladl důraz na pěstování a rozvoj ctností), je pojem nouze označen řeckým slovem „*améchanie*“, „*améchaneia*“ (Olšovský, 2018, s. 247).

Abychom porozuměli podstatě našeho bytí, tedy uměli vést zodpovědný a dobrý život na úrovni jedince a celé společnosti (uměli dozrát a zůstat čistými), je třeba mít schopnost rozlišit ontologii od onticity.

Onticita je založena na zkoumání nebytné struktury věcí vycházející z empirické roviny o jsoucnech (Olšovský, 2018, s. 266). Příkladem jsou například empirické vědy, jako je politologie, sociologie a ekonomie.

Na konkrétním příkladu předkládáme rozdíly mezi ontologií a onticitou v literární oblasti, tedy pochopení literárního stylu lyrické prózy. Význam slova *lyrika* vychází „(...) z řeckého *lyrika mele* (z řeckého slova *melos*, tedy píseň) – *lyrou doprovázené verše. Nedějový základ lyriky s sebou nese určitý pohled na skutečnost*“ (VLAŠÍN, 1984, s. 215), kterou G. W. F. Hegel označuje jako subjektivitu. „*Reálná skutečnost je tvořena pohybem a děním*“ (VLAŠÍN, 1984, s. 215). Dítě se vyvíjí, což můžeme sledovat na pochopení obsahu lyrického textu a vnímání děje. Některé dospívající děti jsou na určitém stupni v rámci erudice schopné vnímat i nedějový obsah lyriky, tedy to podstatné. Ostatní jedinci, kteří v rámci výchovy a vzdělávání nedosáhnou požadovaného stupně erudice a vzhledu do podstaty, nacházejí v každém dramatickém a literárním díle pouze složku dějovou.

Co nám přineslo básnictví z archaického období? Rozdíl mezi básnictvím v archaickém období v komparaci s pozdějším básnictvím spočívá v tom, že archaičtí básníci vycházeli z noetické přesažnosti, inspirování prostřednictvím múz.

Jakým způsobem nahlížíme na výchovu? Výchova má být chápána jako probouzení, a ne jako konstruování. Jaroslava Pešková konstatovala, že: „(...) člověk nepřichází na svět určen tím, že je bytostí myslící, mravně odpovědnou atp., ale naopak tím, že je bez rady, bez opory, bez řádu.“, (Pešková, 1998, s. 5). Současná moderní doba a společnost klade jiné nároky na znalosti. Dnešní pedagogové a žáci, studenti, jsou v permanentním vztahu ke kulturnímu dědictví. Pedagog by měl mít základní erudici v oblasti evropské kultury, která je vystavěna na židovsko-křesťanské a na antické kultuře. Nástup digitální doby a požadavky na vzdělávání budoucích generací se v současnosti v oblasti výpočetní techniky odrážejí v několika strategických dokumentech Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR. Máme tím na mysli vládou schválený dokument „*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*“, kde je „(...) *Proměna obsahu vzdělávání zaměřená na digitální gramotnost a informatické myšlení, respektive vůbec využívání digitálních technologií a zdrojů, nesmí být omezena jen na výuku informatiky nebo jí blízké oblasti, ale stane se integrální součástí celé výuky.*“, (Fryč et al., 2020, s. 32).

Z vybrané pasáže shora citovaného dokumentu vyplývá, že v příštích letech bude probíhat implementace revidovaného rámcového vzdělávacího programu v oblasti informatiky a informačních technologií (ICT). V rámci probíhající revize ve všech vzdělávacích oblastech by mělo dojít k redukci a snížení objemu učiva a k celkovému vzájemnému mezipředmětovému provázání (Informační centrum o vzdělávání EDUin, 2021). Napříč mezipředmětovými obory dochází k diskusi o předložených návrzích redukovaného obsahu vyučované látky na základních, středních a odborných školách a učilištích, z pohledu pedagogů a širšího spektra odborné veřejnosti. Například v návrhu dokumentu MŠMT ČR v rámci *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (Fryč et al., 2020), a v doprovodných dokumentech, sledujeme v proměnách času genezi vývoje

podávaných návrhů na redukci učiva ve výuce ve vybraných oblastech u konkrétních předmětů. Například v předmětu fyzika na druhém stupni základních škol je jednou z navrhovaných změn, že se žáci nově seznámí s problematikou např. Ohmova zákona, tedy pouze s definicí, ale nebudou se již věnovat praktickému ověření teoretických znalostí. Tím se z vyučování stane pouhé encyklopedické vzdělávání [Pozn.: Z dopisu adresovaného ministrovi školství, „(...) *pod který se kromě učitelů z Jednoty českých matematiků a fyziků podepsali také zástupci Akademie věd a desítky českých univerzit. „(...) Škrtnutí Newtonových zákonů bereme jako rezignaci na racionální chápání běžných reálných dějů v našem světě.*“], (Informační centrum o vzdělávání EDUin, Hospodářské noviny: Škrty v učivu bolí, ale podle expertů jsou třeba, 2021).

Dochází tak ke střetávání různých názorů na předložené změny mezi odpůrci redukování výuky na straně jedné (např. Jednota českých matematiků a fyziků, zástupci Akademie věd ČR a desítky českých univerzit), a na straně druhé mezi zastánci redukce výuky, kteří podporují snížení objemu učiva (Informační centrum o vzdělávání EDUin, 2021).

Dovoluujeme si odkázat na pasáž z knihy *Kritika čistého rozumu* od Immanuela Kanta. Vzdělávání se podle cizího rozumu je napodobovací schopností, která není plodivá, „(...) *tzn., že poznání u něj nevzniklo z rozumu, a i když to bylo, objektivně vzato, rozumové poznání, přesto je – viděno subjektivně – pouze historické. Dobře vše pochopil a pamatoval si, tj. naučil se to, a je sádrovým odliškem žijícího člověka*“ (Kant, Kuneš & Sobotka, 2020, s. 537). Anna Hogenová konstatuje, že „(...) *opravdové myšlení nevzniká z pochopení formálních souvislostí, že je to jen záležitost logických referencí. Moudrost se nedá urychlit.*“ (Hogenová, 2014, s. 125).

Není pochyb o tom, že by se děti měly na základních školách v nejbližší době, počínaje prvním ročníkem, vzdělávat v oblasti digitální gramotnosti a informatického myšlení, aby byly připraveny na nároky budoucího digitálního věku. Lze zde vážně spekulovat o tom, že připravená „proměna“ dozná v budoucích letech mnohých změn. Nová kurikula a koncepce mají na počátku ušlechtilou vizi, ale měla by být vizí přesahující minimálně jedno volební období zvolených stran. Politické reprezentace zvolené na čtyři roky v konečném důsledku mohou schválit takové změny ve vzdělávání, které významně pozmění školní vzdělávací plány. V praxi se již nyní setkáváme s polarizací názorů, které vyvolávají protichůdné konotace na navrhované změny. Důležité bude podporovat taková kurikula, která budou reflektovat podporu růstového myšlení žáků a studentů, reflektující jejich schopnosti postupného rozvíjení dovedností a schopností v proměnách času. Hodnocení výkonů probandů formou fixního nastavení mysli nemusí přinést verifikantní výsledky ve vyhodnocení výkonu probandů na základě jednoho výsledku (Dweck, 2017, s. 36–38).

Digitální vzdělávání a myšlení

Co je podstatou digitálního vzdělávání a myšlení z pohledu filozofického? Podstatou digitálního vzdělávání a tedy myšlení, je nominalistické myšlení, které se bude opírat jen o ontickou nouzi. V praxi jsme si ověřili a verifikovali, že digitální technologie (tedy z řeckého slova „techné“) na jedné straně pomáhají ve výuce při on-line vzdělávání žáků (máme tím na mysli virtuální výuku, synchronní hlasovou a vizuální komunikaci včetně 3D virtuálního vyučování), ale na druhé straně se setkáváme u některých uživatelů používajících digitální média s negativním vlivem na jedince, konkrétně s počínající digitální demencí, nesoustředěností, poruchami učení, rezignovaností, plochým jednáním a vyjadřováním se. Digitální vzdělávání v době koronavirové krize nám ukázalo nové budoucí možné směry ve výuce, včetně i negativních dopadů na zdraví (např. nadváha) a na psychiku (deprese, úzkosti). Někteří lidé tak začali řešit své problémy z reálného života na sociálních sítích a stali se tak závislými na internetové konektivitě a na mobilních telefonech. *Virtuální* setkávání se a komunikace na sociálních sítích významně omezila verbální komunikaci face to face.

Manfred Spitzer uvádí, že podle studie provedené u dětí ve věku od tří do osmi let, se v digitálním světě (on-line) pravidelně pohybuje kolem 1,3 milionu dotázaných respondentů (Spitzer, 2015, s. 15). V rámci studie mezi šesti až sedmnáctiletými respondenty bylo zjištěno, že v roce 2012 preferovalo tištěnou knihu před elektronickou verzí 60 % respondentů, v roce 2014 to už bylo 65 % (Spitzer, 2015, s. 212).

Jako pedagog na druhém stupni základní školy jsem vyučoval ve školním roce 2020–2021 převážně distanční formou prostřednictvím on-line schůzek v prostředí Microsoft Teams.

Ve dnech 24. 5. – 28. 5. 2021 jsem v 6. a 7. ročnících provedl u sedmdesáti oslovených respondentů kvantitativní dotazníkové šetření a kvalitativní polostrukturované ústní šetření na téma, jaké knihy žáci preferují, zda tištěnou knihu nebo knihu v elektronické verzi. Tištěnou knihu preferovalo 50 respondentů (71,4 %), 10 respondentů preferovalo elektronickou verzi (14,3 %), 3 respondenti nedokázali odpovědět (4,3 %) a 7 respondentů nedalo preferenci žádné z nabídnutých možných odpovědí (10 %). Ze zkušeností a výpovědí žáků vyplynulo, že se jim údajně v době distanční výuky hůře učilo a zapamatovala se látka z elektronických médií (59 respondentů, 84,3 %) a chyběl jim přímý kontakt s učitelem v komparaci s prezenční výukou. Na písemné on-line testování se raději připravovali z učebnic nebo vytištěných pracovních listů, poznámek a domácích příprav. Respondenti uváděli, že elektronické přípravy na vyučovací hodinu a na písemné testy byly v telefonním přístroji méně komfortní (malá písma v textu, zobrazení jen části textu, limitace ve výdrži baterie v přístroji, nedostatečný finanční kredit v případě internetového připojení). Tištěné verze příprav a knih prý byly výhodnější s ohledem na fakt, že respondenti nemuseli být v době příprav na vyučování připojeni stále ke zdroji elektrické energie (např. notebook, osobní počítač) a k internetu, nemuseli řešit slabší internetovou konektivitu. Tištěné knihy, pracovní listy a písemné přípravy prý byly přehlednější a komfortnější. V případě poškození tištěného média nevznikla výrazná škoda oproti poškození telefonu, notebooku (např. pád zařízení na zem, poškození pantů u notebooku atp.). Někteří respondenti uváděli, že ztratili orientaci v elektronických přípravách v rámci několika předmětů, které obdrželi od pedagogů na konkrétní předměty. Někteří nebyli schopni si v MS Teams dohledat poznámky a zadání úkolů s odkazem na fakt, že byli zahlceni mnoha materiály od učitelů z několika předmětů. V praxi jsme tak opakovaně zasílali žákům úkoly, poznámky, pracovní listy a celou problematiku řešili v součinnosti s rodiči a pěstouny. Bylo to náročné pro všechny strany. Cílem bylo, aby žák neztratil kontakt s pedagogem a školou a aktivně se účastnil výuky a školních studijních aktivit.

Vzdálená výuka (on-line) se v proměnách času negativně projevovala na postupné nesoustředěnosti u některých žáků, ztráty motivace se učit, někdy apatií a rezignovaností, postupně i absencí při on-line výuce. Někteří žáci a jejich rodiče neúčast v distanční výuce účelově omlouvali, někteří se ani neomluvili. Z obsahu některých sdělení v omlouvání absence žáků odkazovali na údajné momentální nekvalitní on-line připojení, i když jsme byli se žákem telefonicky a on-line během výuky a po vyučování spojeni a konverzovali jsme v daném prostředí MS Teams, tedy při faktickém potvrzení o vyloučení údajných technických problémů s konektivitou.

Dále byla skupina žáků, kteří měli problémy s konektivitou a bylo nutné stanovit jiný způsob spolupráce formou písemně zadaných úkolů, které si žáci osobně vyzvedávali na základní škole a zpětně odevzdávali vypracované úkoly ke kontrole. Postupem času někteří žáci a jejich rodiče přestali komunikovat se školou i touto formou a neúčastnili se vůbec výuky. Případy pak byly řešeny v součinnosti s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, Policií ČR, s *dětským diagnostickým ústavem a střediskem výchovné péče, školním psychologem atp.*

Faktorů, které negativně ovlivnily u některých žáků (respondentů) jejich studijní výsledky v období distanční výuky, je více a jsou multifaktoriální. Máme tím na mysli problematickou podporu dětí ze strany rodičů v distanční výuce, komplikovanou spolupráci některých rodičů se školou (nepodnětné prostředí), ve kterém vyrůstají (např. osoby ze sociálně vyloučených lokalit, osoby dlouhodobě nezaměstnané, bez vzdělání nebo se základním vzděláním), mnohačetné rodiny (jeden počítač pro několik dětí), absence výpočetní techniky a odmítnutí si ji vypůjčit (nabídka školy), slabší sebekázeň a disciplína, ztráta motivace k učení se i u dětí z bezproblémových rodin. Negativní socioekonomický dopad koronavirové krize se projevil v některých rodinách (např. rozpad manželství a rodiny, ztráta zaměstnání, úmrtí v rodině, nemoci, kriminalita, podezření na domácí násilí, šikanu, existenční problémy). V některých rodinách se tak projevil následky často konzumního způsobu života, kde chybělo ukotvení, uznání noetické přesažnosti, co je smyslem života, že to není pouhé vlastnění hmotného a nehmotného majetku, tedy mít, ale že je důležité být.

Štěstí, blaho a maximální slast není postavena na shromažďování hmotných statků. Člověk si začal uvědomovat svou křehkost, že není pánem nad svým životem (Fromm, 2001, s. 14).

Naproti tomu byla skupina žáků, kteří měli po celou dobu on-line výuky excelentní studijní výsledky.

Někteří žáci a rodiče kritizovali dlouhou dobu čekání mezi jednotlivými vyučovacími hodinami. MŠMT ČR doporučilo, aby vyučovací hodina on-line nepřesáhla délku třiceti minut. Některí žáci si tak krátili danou dobu mezi jednotlivými hodinami a přestávkami (okolo 30 minut) hraním on-line her, což se negativně projevilo u některých žáků (porucha soustředěnosti, absence v on-line výuce, zhoršený studijní prospěch, neschopnost reflexe při vyučování na zadané otázky, včetně opakovaného neodevzdávání domácích příprav).

K významné změně a efektivnější on-line výuce, aktivní účasti žáků v hodinách a jejich zlepšení se ve studijních výsledcích došlo až po zavedení výuky metodou převrácené třídy formou dynamického a interaktivního výukového prostředí, zadáváním témat žákům předem, konzultací a následně prezentování připravených témat žáků v hodinách (aktivní součinnost žáka v hodině a spoluutváření hodiny). Žáci podprůměrní a průměrní začali mít postupem času uspokojivé studijní výsledky. On-line vyučování se začali účastnit i rodiče žáků ze sociálně slabých a marginalizovaných rodin, což pozitivně přispělo k pozitivnímu klimatu ve třídách a k vzájemnému posílení důvěry rodičů, žáků a pedagogů, a především k opětovnému získání sebedůvěry žáků (kladné ohodnocení jejich práce a domácích příprav v hodinách, radost z dosaženého výsledku), formování sebepojetí a zvýšení motivace pro školní činnost, zlepšení pozornosti a soustředěnosti. Zdůrazňuji, že jde o osobní zkušenost, která byla učiněna v rámci výuky předmětů: dějepisu, německého jazyka, hudební výchovy a výchovy k občanství a ke zdraví. Využívali jsme ve výuce různé techniky prezentování, ověřování znalostí a dotazování se. K ověřování znalosti docházelo prostřednictvím digitálních technologií, pracovních listů, odkazováním během výuky na předem vybrané webové stránky a vyhledávání odpovědí na zadané otázky v kombinaci práce s učebnicí. Docházelo tak k propojování různých technik a osvojování si práce na internetu, s připraveným pracovním textem a prezentacemi k dané problematice včetně interaktivních on-line elektronických knih. Žáci odpovídali do chatu a do elektronických dotazníků. Cílem bylo posílit kritické myšlení a podpořit růstové myšlení žáků s pomocí konkrétních příkladů a aktivní účasti žáků a zapojení se do výuky formou prezentací a představení domácích příprav v rámci předem ustanovených žakovských skupin nad danou problematikou (referáty, diskuse nad tématy).

V prezenční výuce po ukončení distanční výuky jsme se často v prvních dnech setkávali u některých žáků s verbální vulgaritou a někdy i s agresivním jednáním některých jedinců, nekázní nejen ve výuce, častým zapomínáním učebních pomůcek, nesoustředěností a demotivací k učení, s plochým jednáním. Jednalo se o jeden z možných důsledků dlouhé distanční výuky, absence možnosti se vzájemně setkávat, určité ztráty seriózní všeobecně uznávané komunikace, oploštělosti v dodržování norem slušného chování se v rámci daného společenství a socializace. Některí z rodičů žáků až do dnešních dnů pracují z domova (home office), což má své výhody, ale též nevýhody (např. možná ztráta sebekázně a pracovních návyků, problematika oddělení pracovního a osobního rodinného života, ztráta kontaktů s kolegy ze zaměstnání atd.).

Na čem je postaveno současné moderní vzdělávání? Odborná veřejnost a někteří pedagogové si opakovaně pokládají otázky typu: Víme, co vlastně chceme v oblasti výchovy a vzdělávání a jakým směrem se budeme ubírat? Kdo má zájem na opravdovém efektivním vzdělávání a výchově?

Moderní vzdělávání současné doby je vystavěno na souboru dovedností, znalostí, kompetencí a postojů. Současný pedagog ovlivňuje ostatní a působí na druhé, což má vliv na něho samotného i na věci. „(...) *Onticita se stala alfou a omegou vědy i kultury. Dnešní člověk se podmiňuje kupováním prožitků, intenzitou prožívání, raušem.*“, (Hogenová, 2019, s. 50).

Jak na ontologickou a ontickou nouzi pohlíží filozofie? Fenomenologové by nám odvětili, že všechna jsoucna vstupují do zjevu, ten je prapůvodním pohybem – je to dění, tento pohyb referent, to je to pozadí, ze kterého se nám věci z pozadí ukazují. Nutno podotknout, že *areté* navzdory veškerému nároku na vědění, není učitelná, musí se u nás narodit. Učitel (paidagog) je ten, kdo vede dítě z Platónovy symbolické jeskyně ven a vypráví mu o tom, co to dítě otevírá (hlad po podstatě

a ukázání cesty). To, co propouští věci do zjevu, to je vstup do fenoménu (fenomenalizace) – tedy problém ukazování. Jsoucná by nebyla, kdyby tu nebylo něco, co je spouští do zjevu – hmotná jsoucná, abstrakce (pravda, zlo, ironie, mikrosvět, vztahy mezi vším).

Závěr

Úlohou učitele, filozofa, je umět žákům, studentům a široké veřejnosti ukázat, že karteziánské myšlení nestačí na osvětlení podstaty planetární zodpovědnosti, která opravdu musí být založena na základě fenoménu občanské společnosti v souladu s asymetrickou zodpovědností za celek.

Současná doba a nové poznatky nám otevírají nové možnosti ve výchově a ve vzdělávání. Setkáváme se s názory, že kombinace prezenční a distanční výuky je jednou z variant, kam by se mohlo nejen české školství v budoucnu ubírat. On-line kurzy a vzdělávání prostřednictvím internetu ve virtuálním prostředí bude v budoucích letech získávat na větší oblibě. Nelze však opomenout nezastupitelnou roli přímé interakce žák (student) a pedagog. Již nyní některé školy a rodiče žáků a studentů zvažují preferenci mixu distanční a prezenční výuky.

Každá krizová situace nás staví na pomyslnou křižovatku, kdy se nám otevírají nové cesty a nová možná řešení a směřování. S pojmem *krize* se lidstvo stále více setkává napříč obory a životními situacemi. V 18. století je pojem *krize* uváděn jako filozoficko-dějinný úzus reflektující danou dobu průmyslové revoluce a různé vědecké teorie. O krizi za vlády Karla Velikého se dozvídáme například u G. W. Leibnize. Richard Rothe v roce 1837 konstatoval, že křesťanské dějiny jsou „(...) *Velkou nepřetržitou krizí našeho rodu*“ (Pechar, 1992, s. 52). Jacob Burckhardt označil jako jednorázovou dějinnou krizi období stěhování národů. Období dějin novověku označil jako trvalou krizi (Pechar, 1992, s. 52).

Ve 20. století americký prezident Franklin D. Roosevelt se vyjádřil ke krizi, jakožto k určité dynamice v pokroku: „(...) *Lidstvo se z každé krize pozvedá s určitým stupněm znalostí, s vyšší mírou slušnosti, s ryzejšími závěry*“ (Pechar, 1992, s. 53). Krizi můžeme definovat, jako změnu z rovnovážného stavu do stavu nerovnovážného nebo do převahy jedněch elementů nad elementy druhými (Bednář, 2018, s. 270).

Paul Ricoeur uvádí ve svém příspěvku na téma „*Je krize jevem specifickým?*“, že moderní společnost vyvstala z tradiční společnosti, která se nacházela v krizi (Pechar, 1992, s. 43), nicméně se stala také místem krize. Frankfurtská škola reprezentovaná Theodorem W. Adornem a Maxem Horkheimerem, dochází k obdobnému závěru, že krize v období osvícenství a nedodržení slibů, zapříčinila krizi modernity samé, s odkazem na fakt, že „(...) *moderní racionalita se stala racionalitou instrumentální, vyčerpala svůj potenciál. Jedině možnou zůstává kritická teorie, která rozvíjí negativní dialektiku, tj. velké odmítání zřůdných účinků racionality.*“ (Pechar, 1992, s. 43).¹

V současnosti se setkáváme s několika životně nebezpečnými fenomény, jako jsou digitální, ekonomická, ekologická krize, krize autority, rodiny, krize akumulace moci, krize ve vzdělání a ve výchově. „*Výchova je ten bod, v němž se rozhodujeme, zda milujeme svět tak, abychom za něj převzali odpovědnost a chránili ho před zkázou, jež se stala nevyhnutelnou, kdyby nebylo obnovy, kdyby nebylo nových a mladých.*“ (Arendt, 2019, s. 199–200).

Celek bez marga se musí rodit v mysli, musí dozrát v toku cogitationes. A tak prodléváme v napětí ontologického tázání ve skrytu našeho nejhlubšího nitra. Max Scheller konstatuje, že se stáváme účastníky na nejvyšším bytí, na bytí jednotlivých věcí a na bytí druhých (Olšovský, 2018, s. 245). Vhledem do podstaty je realistické setkání se s podstatou, která vznikla z věci samé způsobem, který ta věc ze sebe vydala, a my jsme byli bytostmi, které nechaly v sobě dozrát vlastní proces, tedy porozumění a pochopení. Sebepoznání sama sebe nelze nikdy poznat (Patočka, 2014, s. 20). Naše napětí bytostného tázání je cestou od sebe, kdy volíme naše životní směřování. Cílem našeho života je umění dozrát a zůstat čistým.

V minulosti jsem v příspěvcích odkazoval na základní spojení s druhými, kde Anna Hogenová (Hogenová, 2014, s. 70) popisuje životní rozvrh osoby, který je založený na péči o duši na čtyřech ctnostech podle Platóna, které jsou propojené s druhými skrze moudrost (*sofia*), uměřenost (*sofrosýné*), spravedlnost (*dikaíosýné*) a obranu (*boethia*). „(...) *Tato boethia je stanovena rozvrhem, ve kterém se vytvoří jednota nejvyšších aretái v důsledku sofia. Andreia každé nebezpečí klidně*

nahlíží, sofrosýné nestrpí žádnou paniku u sebe ani u druhých, dikaiosýné dává každému to jeho, a proto i strpí nespravedlivý soud společnosti.“, (Hogenová, 2014, s. 70).

Hledáním našeho místa v kosmu, tedy bytostným tázáním, v bytí jakožto celku, které nemá okraje, je základní otázkou a podstatou vzdělávání. „*Jen tam se zrodí napětí, v němž se protiklady sobě navzájem vystavují v neskrytosti a nemohou nic nalhávat druhým ani sobě. Toto tázání je podstatou demokratického způsobu života.*“, (Hogenová, 2014, s. 30).

Naším cílem by mělo být tento problém rozjasnit a hluboce pochopit z hlediska diachronního i synchronního a výsledky implantovat do procesů výchovy a vzdělávání na školách všech stupňů. Fenomenologie uplatňuje metodu analýzy a syntézy základních pojmů, abstrakce a konkréce základních vztahů mezi pojmy, deskripci čistých fenoménů po provedené transcendentální epoché. Je nutné nechat věc, aby se ukázala sama ze sebe. Pokud zvládneme pochopit, co je ontologická a ontická nouze, budeme schopni kvalifikovaně a zodpovědně rozhodovat o správném životě a konsenzuálním směřování českého školství. K tomu je důležitý vzájemný respekt a schopnost si vzájemně naslouchat.

Seznam použitých zdrojů:

ARENDT, Hannah. *Mezi minulostí a budoucností: osm cvičení v politickém myšlení*. Překlad Martin Palouš a Tomáš Suchomel. Vydání druhé, opravené, v nakladatelství OIKOYMENH první. Praha: OIKOYMENH, 2019. 299 stran. Knihovna politického myšlení; svazek 8. ISBN 978-80-7298-368-1.

DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Překlad Kateřina Ešnerová. Vydání druhé, aktualizované. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. 320 stran. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3.

EDUin. Informační centrum o vzdělávání. *Hospodářské noviny: HRONOVÁ, Markéta. Škrty v učivu bolí, ale podle expertů jsou třeba. 23. února 2021* [online]. EDUin, o. p. s., Praha: 2021 [cit. 29. 5. 2021]. Dostupné z: <<https://www.eduin.cz/clanky/hospodarske-noviny-skrty-v-ucivu-boli-ale-podle-expertu-jsou-treba/>>.

EDUin. Informační centrum o vzdělávání. *Tisková zpráva: V příštích měsících čeká české školství řada změn a diskusí. Kterým z nich je třeba věnovat pozornost? 4. ledna 2021*. [online]. EDUin, o. p. s., Praha: 2021 [cit. 29. 5. 2021]. Dostupné z: <<https://eduin.cz/tiskove-zpravy/v-pristich-mesicich-ceka-ceske-skolstvi-rada-zmen-a-diskusi-kterym-z-nich-je-treba-venovat-pozornost/>>.

FROMM, Erich. *Mít nebo být?* Překlad Jan Lusk. Vyd. tohoto překladu 1. Praha: Aurora, 2001. 242 s. ISBN 80-7299-036-5.

FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. 118 stran. ISBN 978-80-87601-46-4.

HOGENOVÁ, Anna. *Čas a sebepoznání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 169 s. ISBN 978-80-7290-781-6.

HOGENOVÁ, Anna. *Ontologická nouze a dnešek*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. 297 stran. ISBN 978-80-7603-013-8.

HOGENOVÁ, Anna. *Ontologie a onticita*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. 181 s. ISBN 978-80-7290-797-7.

KANT, Immanuel, KUNEŠ, Jan, ed. a SOBOTKA, Milan, ed. *Kritika čistého rozumu*. Druhé, opravené vydání. Praha: OIKOYMENH, 2020. 685 stran. Knihovna novověké tradice a současnosti; svazek 36. ISBN 978-80-7298-301-8.

NEDĚLKA, Teodor a ZGAFAS, Ilias, ed. *Novořecko-český slovník*. 2., rozš. vyd. Praha: Asociace řeckých obcí v ČR, 2002. xiii, 807 s. ISBN 80-238-8584-7.

OLŠOVSKÝ, Jiří. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. 4., rozšířené a přepracované vydání. V Praze: Vyšehrad, 2018. 549 stran. ISBN 978-80-7601-001-7.

PATOČKA, Jan et al. *Fenomenologické spisy. III/1, Nitro a svět: nepublikované texty ze 40. let*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2014. 341 s. Sebrané spisy Jana Patočky; sv. 8/1. ISBN 978-80-7298-450-3.

PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1998, ©1997. 140 s. Knižnice Dějin a současnosti; sv. 5. ISBN 80-7106-217-0.

Pojem krize v dnešním myšlení. Překlad Jiří Pechar. Praha: Filozofický ústav Československé akademie věd, 1992. 149 s. ISBN 80-7007-034-X.

QUITT, Zdeněk a KUCHARSKÝ, Pavel. *Česko-latinský slovník = Lexicon bohemo-latinum: příloha*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1993. Střední slovníky jednostranné. ISBN 80-04-26466-2.

RITTER, Joachim. GRÜNDER, Karlfried. GABRIEL, Gottfried. *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 6. Mo–O. Basel: Schwabe & Co AG, Verlag, 1984. ISBN 978-7-7965-0115-9.

SPITZER, Manfred. *Cyberkrank! - Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert zitieren*. München: Droemer Verlag, 2015. 431 s. ISBN 978-3-426-27608-2

VLAŠÍN, Štěpán, ed. *Slovník literární teorie*. Vyd. 2. V Praze: Československý spisovatel, 1984. 468 s.

Kontakt:

Mgr. Jaroslav Bednář, doktorand, PedF UK Praha, obor Filozofie.

Paris 82, 378 06 Suchdol nad Lužnicí

E-mail: BEDNAR.JAR@CENTRUM.CZ

Praktická činnosť žiakov počas dištančnej výučby

Michal Choma (SK)

Abstrakt: V článku autor rozoberá možnosti praktickej činnosti žiakov počas dištančnej výučby. V článku sú popísané niektoré jednoduché pokusy a experimenty prevažne pre prírodovedné zamerané predmety, ktoré vedia doma žiaci sami, pomocou bežne dostupných materiálov realizovať.

Kľúčové slová: experiment, pokus, dištančná výučba

Úvod

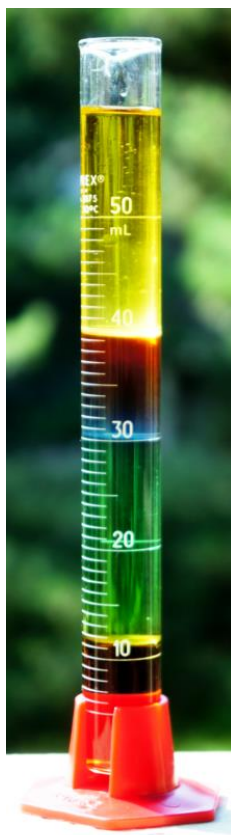
V dôsledku pandemických opatrení žiaci počas dištančnej výučby nemali možnosť realizovať praktickú činnosť klasickým spôsobom pod dohľadom učiteľa a s využitím školských pomôcok. Avšak dobrý experiment sa dá urobiť aj pomocou bežných pomôcok, ktoré sú zároveň cenovo nenáročne. Praktická činnosť žiakov či už doma alebo v škole má viacero pozitívnych faktorov, ktoré vplývajú na rozvoj žiaka:

- experiment má motivačný charakter. Žiaci v prevažnej väčšine sa tešia na pokus, ktorý môžu vyskúšať doma. Pokus, samozrejme, by nemal byť nudný, zložitý a zdĺhavý. Preto nie je vhodné zaradzovať ako motivačný pokus laboratórne cvičenie, ale radšej kratší žiacky demonštračný pokus, najmä u mladších žiakov.
- pri praktickej činnosti žiak využíva vyššie myšlienkové operácie (podľa Bloomovej taxonómie Anderson, Krathwohl, 2001, s. 31). Ide najmä o aplikáciu osvojených poznatkov v nových situáciách, analýzu a hodnotenie myšlienok, prírodných javov, faktov a pod.
- rozvoj motorických zručností žiaka, najmä u mladších vekových kategórií.
- experiment môže mať aj pozitívny vplyv na zapamätania poznatkov, v prípade, keď sa zaradi po prebratí daného učiva.
- v prípade zložitejších experimentov a laboratórnych cvičení, žiak môže využiť IKT k tvorbe grafov a tabuliek, čím dochádza k rozvoju medzipredmetových vzťahov. Väčšina žiakov disponuje smartfónom, ktorým dokáže realizovať zložitejšie kvantitatívne merania (napr. meranie náklonu pomocou senzora v mobile).
- rozvoj tvorivosti u žiaka. Učiteľ môže zadať všeobecný problém, ktorého riešenie vyžaduje realizáciu experimentu alebo inej praktickej činnosti. Každý žiak môže realizovať experiment rôzne, a to na základe dostupných pomôcok a materiálu.

Jednoduché pokusy bez digitálnych technológií

Medzi najjednoduchšie pokusy a experimenty patria tie, ktoré sa dajú realizovať z jednoduchých pomôcok, ktoré nájdeme v domácnosti. Tieto experimenty by mali mať najmä prekvapivý, aha -efekt, ktorý motivuje žiaka k ďalšej činnosti. Tento efekt možno charakterizovať ako náhle pochopenie predtým nezrozumiteľného problému, prípadne sa jedná o subjektívne pocity žiaka (Danek a kol., 2013, s. 659). Tieto pokusy môže urobiť aj učiteľ v rámci dištančnej výučby, prípadne môže zadať žiakom pokyny, ale výsledok pokusu nesmie prezradiť. Tieto pokusy sú vhodné aj pre žiakov 1. stupňa. Iste, učitelia poznajú širokú škálu experimentov, ktoré sa dajú realizovať jednoducho. Uvádzame len niekoľko príkladov, ktoré sa dajú vhodne zaradiť do jednotlivých celkov z fyziky a majú prekvapivý výsledok, u ktorých dochádza k aha-efektu. Medzi jednoduché pokusy s kvapalinou patrí určenie hustoty kvapalín porovnávaním. Žiak využije rôzne kvapaliny z domácnosti (med, voda, olej, čistiaci prostriedok), ktoré postupne nalieva do plastovej fľaše. Jednotlivé kvapaliny sa ustália podľa hustoty, najhustejšia kvapalina bude na dne fľaše. Pokus je jednoduchý a vedie k pochopeniu

pojmu hustota. Ďalší pokus vedie k pochopeniu rozpínavosti teplého vzduchu a môžu ho využiť mladšie alebo staršie ročníky. Pokus spočíva vo využití sklenenej fľaše, ktorej hrdlo oblejeme vodou. Následne na hrdlo fľaše položíme mincu tak, aby sa priestor vo vnútri fľaši vodotesne uzavrel. Tým, že fľašu pevne zovrieme v ruke (prípadne ju opatrne vložíme do teplej vody), vzduch vo vnútri fľaše sa postupne zohrieva, rozpína a tým sa zväčšuje tlak vzduchu. Výsledok bude taký, že minca poskočí v dôsledku veľkého tlaku. Medzi známe pokusy patria aj experimenty súvisiace s tlakom (napr. tupí nôž oveľa horšie krája maslo ako ostrí), elektrostatikou (napr. zelekttrizovaný hrebeň na vlasy priťahuje malé papieriky), magnetizmom (napr. zmagnetizovaná ihla položená na list sa orientuje v smere zemského magnetického poľa) alebo z mechaniky (napr. určovanie ťažiska telies z kartónu určením priesečníka jeho ťažníc).



Obrázok 1: Kvapaliny s rôznou hustotou v odmernom valci

(Zdroj: https://en.wikipedia.org/wiki/Density#/media/File:Artsy_density_column.png)

Experimenty s využitím meracích pomôcok

V rámci prírodovedných predmetov a najmä fyziky žiaci môžu realizovať také experimenty, kde je nutné niečo merať. K meraniu je avšak potrebné merací prístroj prípadne nejaká iná meracia pomôcka. Azda medzi najviac dostupné pomôcky patrí pravítko so stupnicou a stopky (na mobile, hodinkách alebo počítači). S týmito dvomi pomôckami vieme už realizovať niektoré merania, ktoré vyžadujú meranie dĺžky a času:

- meranie doby kmitu kyvadla v závislosti od jeho dĺžky, pričom kyvadlo vieme zostrojiť z bežne dostupných pomôcok v domácnosti a zo šnúry
- zistenie objemu tuhých telies meraním jeho rozmerov. V prípade, že má žiak v domácnosti vhodnú váhu, vie určiť hustotu telesa meraním jeho hmotnosti.

- určenie statického trenia medzi telesom a podložkou pomocou naklonenej roviny. Žiak nakláňa rovinu dovtedy, kým voľné položené teleso sa nezačne pohybovať. Určením uhla medzi rovinou a naklonenou rovinou vie určiť približne koeficient trenia.
- meraním času a výšky, z ktorej padá telesa vieme určiť približne tiažové zrýchlenie.
- určenie rýchlosti pohybujúceho sa telesa meraním vzdialenosti ktorú prejde a času, za ktorý danú vzdialenosť prekoná.

V domácnosti by nemal chýbať teplomer pre meranie teploty ľudského tela. Samozrejme, teplota ľudského tela je rôzna na rôznych častiach tela (teplota rúk, čela a nôh je rozdielna), čo sa dá využiť pri vyučovaní biológie. Pre meranie teploty v rámci fyziky alebo chémie je vhodnejší teplomer s väčším rozsahom. Teplomer pre meranie teploty vzduchu sa dá využiť pre zistenie teploty zmesi ľadu a soli. Je známe, že posypaním ľadu kuchynskou soľou dochádza k znižovaniu teploty tejto zmesi. Príčinou, znižovania teploty spočíva v rozpúšťaní soli vo vode a v topení ľadu. Na rozpúšťanie soli vo vode je nutné rozpustné teplo, ktoré sa odoberá zo soľného roztoku. K topeniu ľadu je potrebné skupenské teplo topenia, ktoré sa odoberá taktiež zo soľného roztoku. Tým, že odoberáme teplo soľného roztoku, sa jeho teplota znižuje až na $-21,2\text{ }^{\circ}\text{C}$ (Hlavička a kol., 1971, s. 484). Tento experiment sa dá využiť ako na hodinách fyziky, tak aj na hodinách chémie.

Využitie dostupných digitálnych technológií

V dnešnej dobe, takmer každé dieťa má smartfón, s ktorým dokáže fotiť, natáčať. Lepšie smartfóny majú aj senzory (napr. senzor náklonu, magnetického poľa), ktorým dokážu realizovať meranie. K samotnému spusteniu je však potrebné, aby dieťa nainštalovalo aplikáciu a aby malo lepší mobil, čo môže byť náročnejšie. Preto je vhodné, aby sa experimenty s digitálnymi technológiami zadávali dobrovoľne.

Mobil sa dá využiť rôzne, keďže má plno rôznych aplikácií a možností:

- s využitím senzora náklonu a zrýchlenia sa dajú merať rôzne závislosti, a merať napr. zrýchlenie pri páde mobilu.
- senzor osvetlenia, ktorý posлúži pre zistenie osvetlenia v miestnosti (v jednotkách 1 lux).
- senzor magnetického poľa, ktorý posлúži na zistenie magnetického poľa v okolí magnetu, vodiča s prúdom
- GPS senzor, ktorým určíme polohu prípadne rýchlosť, trasu pohybu napr. auta.
- Kamera, ktorou vieme natočiť rôzne prírodné javy, alebo posлúži k videomeraniu.

Keďže v domácnosti sú dostupné aj počítače (notebooky, stolné počítače), dajú sa využiť rôzne softvéry (programy) pre spracovanie merania. K známym patria Tracker alebo Coach, ktoré slúžia na analýzu a modelovanie javov vo fyzike (Hockicko, 2012, s.23). Žiak nahrá video pomocou mobilu (napr. pád loptičky) a následne spracuje video (napr. určí rýchlosť pohybu loptičky) pomocou nástrojov v programe. Takáto činnosť je samozrejme najnáročnejšia a vyžaduje si, aby žiak mal dobré znalosti s prácou s programom.

Medzi známe programy patria aj applety, ktoré predstavujú jednoduché simulácie (napr. prírodných javov). Ich výhoda spočíva v jednoduchosti (väčšinou nie je nutné inštalovať žiaden program) a názornosti. Azda najznámejšie applety sú na stránke phet.colorado.edu, ktoré poskytuje applety pre fyziku, chémiu, biológiu a iné.

Vzdialené experimenty

Vzdialené experimenty možno chápať ako experimenty, ktoré je možné reálne pozorovať alebo ovládať pomocou počítača pripojeného na Internet (Kozík a kol., 2012, s.48). Žiak má možnosť naživo sledovať, nastavovať parametre, modifikovať experiment (vrátane aparatury, pomôcok), ktorý sa reálne nachádza niekde inde (napr. na škole, na univerzite). Výhodou týchto experimentov je to, že žiak má prístup k pomôckam takmer kedykoľvek bez nutnosti nakupovať a zháňať drahé prístroje. Medzi známe vzdialené experimenty patrí systém ISES (The Internet School Experimental System), ktorý bol vyvinutý v Českej republike (Lustig, 2000). Tento systém obsahuje experimenty z magnetizmu, elektriny a rádioaktivity, ktoré by žiak len veľmi ťažko realizoval.

Modely vo vzdelávaní

Žiaci v rámci praktickej činnosti môžu realizovať pokusy modelové, ktoré síce nedemonštrujú skutočný jav, ale jeho náhradu (Svoboda a kol., 2006, s.96). K realizácii a tvorbe modelu je však potrebný čas a istá miera zručnosti. Výhodou modelu je možnosť imitovať jav, ktorého povaha nedovoľuje realizáciu v domácich podmienkach (napr. z bezpečnostných dôvodov alebo pre technickú zložitosť). Model je akýmsi zjednodušením reality. V prezenčnej výučbe sa spája tvorba modelov s projektovým vyučovaním, kde žiaci pracujú v skupinách na konkrétnom projekte. V rámci dištančnej výučby každý žiak musí pracovať sám s dostupnými pomôckami. V rámci geografie je známy model sopky, kedy žiak vytvorí malú sopku (napr. z plastelíny, zeminy) a využije sódu bikarbónu zmiešanú s vodou, ktorú vyleje do vnútra sopky. Následne po pridaní octu zmes vypení, čo demonštruje lávu. Pre efekt je vhodné využiť červené farbivo. V rámci fyziky je možnosť vytvoriť model solárnej peci, kedy sa využije alobal a škatuľa. Alobal sa vyformuje tak, aby odrážal slnečné svetlo do jedného bodu a vloží sa do škatule. Následne sa do vnútra vloží pohár s vodou, a pozoruje sa, ako sa mení jeho teplota.



Obrázok 2: Solárna pec

(Zdroj: https://solarcooking.fandom.com/wiki/Aluminum_Roasting_Pan_Solar_Cooker)

Literatúra:

ANDERSON, Lorin W., KRATHWOHL, David R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Boston: Addison Wesley Longman, 2001. ISBN 0-321-08405-5.

DANEK, A.H., FRAPS, T., von MÜLLER, A., GROTHE, B. and ÖLLINGER, M. Aha! experiences leave a mark: facilitated recall of insight solutions. *Psychological research*, 77(5), s. 659-669 (2013).

HLAVIČKA, Alois, BĚLAŘ, Antonín, KRMEŠSKÝ, Július, ŠPELDA, Antonín. Fyzika pro pedagogické fakulty. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

HOCKICKO, Peter. Attractiveness of learning physics by Means of Video Analysis and Modeling Tools. *Physics and Engineering*, s. 23- 26 (2012).

KOZÍK, Tomáš, ŠIMON, Marek, ÖLVECKÝ, Miroslav, KUNA, Peter. Vzdialené experimenty v edukácii. 2016. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína filozofa v Nitre, 2016. ISBN 978-80-558-1026-3

LUSTIG, František. 2000. Laboratorní studio iSES. In: sborník DIDFYZ 2000. Račková Dolina 2000. s 291-296. ISBN 80-8050-387-7.

SVOBODA, Emanuel, KOLÁŘOVÁ, Růžena. Didaktika fyziky základní a střední školy: vybrané kapitoly. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1181-3.

Kontakt:

RNDr. Michal Choma

Ruská Nová Ves 59, 080 05 Prešov

Slovensko

michal.choma@smail.unipo.sk

Komunikace učitele primární školy v odraze aktuálních podmínek ve vzdělávání

Dominika Provázková Stolinská (ČR)

Iveta Filípková (ČR)

Abstrakt: Prostřednictvím příspěvku bychom chtěli poukázat na výrazně omezené podmínky pro realizaci primárního vzdělávání v důsledku řešení pandemické situace v České republice. Stanoviska vycházejí z realizovaného výzkumného šetření pedagogické komunikace učitele. Na komunikaci učitele totiž nahlížíme jako na stavební kámen výchovně vzdělávacího procesu. Zdaleka se nejedná pouze o přenos informací, ale především o utváření a podporu vztahu s žáky. V daném pojetí je také učitel hlavním činitelem implementace vzdělávacích vizí do reálného prostředí praxe školy, které se vlivem pandemie koronaviru covid-19 dynamicky proměňuje, a to v celosvětovém měřítku.

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *Role učitele v pedagogické komunikaci se záměrem rozvíjet žákův potenciál* č. IGA_PdF_2021_011.

Klíčová slova: učitel, primární škola, komunikace a její funkce, vzdělávání, covid-19.

1 Vliv pandemie koronaviru covid-19 na organizaci primárního vzdělávání

Pandemie koronaviru covid-19 výrazně determinovala organizaci i průběh vzdělávání v celosvětovém měřítku. V České republice bylo dne 10. března 2020 vydáno mimořádné opatření zakazující přítomnost žáků v prostorách základních, středních, vyšších odborných a vysokých škol, které vstoupilo v platnost hned následující den.

Dne 18. listopadu 2020 se do škol vrátili aspoň žáci prvních a druhých tříd. Až 30. listopadu t.r. se do škol mohli vrátit všichni žáci základních škol. Následná pandemická situace se však výrazně zhoršila a po vánočních prázdninách se žáci do škol opět nevrátili. Bez přímé docházky do školního prostředí zůstali až do jara 2021.

Zavírání škol výrazně ovlivnilo organizaci vzdělávání, které se přesunulo do domácího prostředí v podobě tzv. distanční výuky. Ta nabídla řadu organizačních forem pro realizaci (např. online, off-line, synchronní, asynchronní atp.). Avšak vždy s tím byly spojené podmínky, které mohly jednotlivé rodiny pro tuto alternativní formu učení vytvořit. Každý žák byl závislý na technickém vybavení domácnosti. Naprosto stěžejní roli v aktivním zapojení žáka do online výuky hrál mobilní telefon, notebook, počítač, webkamera, tiskárna a kvalita internetového připojení. Byl kladen velký důraz na autonomii dětí, kterou by za běžné situace získávaly postupně. Omezeny byly také možnosti individuálního přístupu, protože učitelé neměli dostatečný prostor pro pozorování práce žáků (Kment, 2020).

Z výzkumů na jaře 2020 vyplynulo, že během prvních měsíců distanční výuky celkem 5,8 % domácností s dětmi školního věku nedisponovalo technikou nutnou k účasti na online výuce (Federičová, Korbel, 2020). Analýza České školní inspekce (2021) dokonce uvedla 15 % prvostupňových žáků bez digitální techniky. V březnu 2020 bylo zjištěno přibližně 250 000 žáků bez přístupu k online výuce, ale tyto žáci plnili úkoly a se školou komunikovali jinak. Na jaře 2021 se toto číslo snížilo na pětinu. Přesto se po celou dobu uzavření škol objevovaly případy, kdy rodina nekomunikovala se školou ani přes snahy nabídnout různé způsoby a varianty řešení.

2 Limity distanční výuky a doporučení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky

Důvod uzavření škol byl jasný – ochrana obyvatelstva v celé zemi. Na tuto variantu však nebyl dopředu nikdo připraven. Ani učitelé, dokonce ani zákony, které na úrovni primární školy pojem distanční vzdělávání nijak neupravovaly. Tak téměř „za pochodu“ vznikaly metodiky a doporučení MŠMT ČR.

Realizace distanční výuky poukazovala na řadu problémů, které lze rozdělit na organizační a technické. Andrys (2020) uvádí z obecně organizačních problémů v první řadě celkové omezení všech aktivit, které měli učitelé připraveny a využívali je pro prezenční výuku, ale s přechodem na distanční výuku je nebylo možné využívat – např. pohybové aktivity. S tím souvisely omezené možnosti, jak např. udržet pozornost dětí. Chyběla také názornost a možnost demonstrace. Učitelé byli odkázáni pouze na obrázky a videa. Negativním důsledkem bylo i znemožnění přímé interakce mezi žáky navzájem, která je v mnoha předmětech také žádoucí a nezbytná, například osvědčená práce ve skupinách. Problémy se nevyhýbaly ani předmětovým specifikům – např. základem výuky cizích jazyků je konverzace, která byla často omezena vlivem nekvalitního připojení, kdy učitel nemohl kontrolovat správnou výslovnost. V přírodovědě, vlastivědě a prvouce se učitelé setkávali s nízkou motivací žáků atp.

Na základě řady šetření, která sledovala výše uváděná specifika, vyplynula doporučení pro praxi (MŠMT, 2020). Výběrem:

- Pevný rozvrh distanční výuky
- Redukce vzdělávacího obsahu
- Zvážení zapojení učitelů výchovných předmětů do spolupráce s třídním učitelem
- Pravidelná zpětná vazba od rodičů a žáků

Výše zmiňované reflektuje především organizační zajištění distanční výuky. Jak dokládá výzkumné šetření Gajdová, Srbená (2021) protiepidemická opatření však poznamenala a ohrozila nejen obsah, ale i plynulost edukačního procesu, respektování podmínek vzdělávání s akcentem na organizaci, materiální a hygienická opatření. To se zákonitě začalo projevovat i na způsobu komunikace ve školním prostředí mezi všemi jeho aktéry. Naše výzkumné šetření se zaměřilo na **procesy pedagogické komunikace a její efekty v didaktické struktuře**:

1. Projektování distanční výuky
2. **Podmínky pro učení v prostředí distanční výuky**
3. Podpora učení učitelem v prostředí distanční výuky
4. Poskytování zpětné vazby v distanční výuce
5. Reflexe distanční výuky

V příspěvku se zaměřujeme pouze na dílčí část výzkumu – sledování podmínek pro učení v prostředí distanční výuky.

3 Výzkum komunikace učitele v prostředí distanční výuky na primární škole

Pedagogickou komunikaci považujeme za významnou podmínku realizace výchovně vzdělávacího procesu. Zdaleka se nejedná pouze o přenos informací, ale především o utváření a podporu vztahu s žáky.

Naším záměrem bylo zjistit, **jak pedagogická komunikace v podmínkách distanční výuky probíhá, co umožňuje a jaké procesy blokuje**. Směřujeme k poznání, na co by měl být učitel připraven, s čím by měl počítat, případně k čemu hledat strategie pro eliminaci rizik spojených s realizací distančního vzdělávání. Již dnes se totiž diskutuje téma, že by tato forma mohla zůstat standardem za určitých okolností (např. pro účely vzdělávání žáků dlouhodobě nemocných).

Výzkumné šetření probíhalo formou hloubkových rozhovorů (Hendl, 2008, Švaříček, Šedřová, 2007) se třemi učiteli 1. stupně základní školy s délkou praxe větší než 10 let. Data byla následně zpracována dle metodologických postupů kvalitativní analýzy (Juklová In Skutil a kol., 2011), přičemž metodika byla strukturována do těchto fází – komentovaná transkripce, segmentace, kódování a kategorizace.

Níže uvádíme výsledky výzkumného šetření, které modelují průběh pedagogické komunikace v podmínkách distanční výuky na primární škole:

1. Specifika forem pedagogické komunikace v prostředí distanční výuky

Podpora výuky verbální komunikací – při vyučování verbální projev učitele dominuje. Verbální komunikace je realizována v několika fázích – záměr něco sdělit, vlastní sdělení a dekodování (tedy pochopení a přijetí) sdělení. Jako ideál vnímáme realizaci těchto fází prostřednictvím rozhovoru, případně vyšší úrovní – prostřednictvím dialogu (spíše vyšší ročníky primární školy).

V distanční formě vzdělávání dominuje tato forma nad dalšími dvěma. Přesto se objevují i zde limity. Jsou jimi např. kvalita zvuku, špatně pozorovatelná artikulace, a především nedostatečný prostor pro interaktivní zpětnovazebné reakce v rozhovoru.

Tím může být narušena přiměřenost, srozumitelnost, jednoznačnost, věcná i jazyková správnost či přesnost sdělení.

Podpora výuky neverbální komunikací – přibližně 55 % sdělení je doprovázeno neverbálními projevy. Ve školním prostředí má tato forma komunikace nezastupitelné místo, protože mimoslovní signály obohacují verbální projev o sdělování emocí, zájmu o sblížení, ovlivnění postoje druhých, řízení chodu vzájemného styku.

V distanční výuce je řada neverbálních projevů velmi omezena – např. mimika, řeč očí, gestika, jiné prvky jsou dokonce nemožné – haptika, proxemika, kinezika. Tím je výrazně narušen rozvoj afektivní složky u žáků.

To, že některé prvky neverbální komunikace není možné použít, nebo jen s velkými limity, může působit nedostatečnou interpretaci ze strany učitele, zda žáka učivo a forma jeho předávání aktuálně zajímá, zda žák přemýšlí nebo se nudí, zda je soustředěn na učení nebo se zabývá jinou aktivitou. Ze strany učitele je potom velkým nedostatkem deficit haptických projevů, které mohou sloužit k pochvale poplácáním, plácnutím pěstí, pohlazením atp.

Podpora výuky komunikací činem – tato specifická forma komunikace se zaměřuje na to co kdo dělá a jak to dělá. Jedná se např. o postoj učitele k žákům a jejich specifickým potřebám, či o podporu jejich vzájemného vztahu.

Komunikace činem v distančním prostředí často nahrazovala neverbální komunikaci. Jako příklad můžeme uvést tzv. virtuální šťouchnutí žáka jako výzva k pozornosti.

2. Funkční prvky pedagogické komunikace a možnost jejich užití v prostředí distanční výuky

Kladení otázek – otázka v pedagogické komunikaci nepředstavuje pouze tázací větu. Může být otevřená, uzavřená, řečnická, věcná, osobní atp. V každém případě je jejím účelem formulace problému nebo úkolu, který je třeba vyřešit, či opět podpora vzájemného vztahu sdílením mimovýukových záležitostí.

Při realizaci v distanční výuce převažovala tendence spíše zjednodušovat a zkracovat v domněnku, že se jedná o přechodnou dobu. Otázky při neosobním setkání nebyly realizovány s takovým rozměrem jako při setkání živém.

Dodržování komunikačních pravidel – stanovování komunikačních pravidel je částečně dáno obecně vlivem společnosti, ale částečně jsou formulovány školou. Kvalita jejich dodržování či nedodržování výrazně ovlivňuje procesy střetu zájmů mezi učitelem a žáky. Výslednou podobu pravidel však stanovuje učitel.

Učitelé hodnotili, že celkově byla distanční výuka méně organizována či strukturována. Komunikační pravidla byla často porušována – např. ve chvílích, kdy žák nečekal na výzvu k reakci, kdy jeden přes druhého žáci odpovídali na otázku učitele, nebo dokonce při výtce učitele se sami z hodiny odhlašovali či vypínali učitele. Tyto aktivity nebylo vždy možné postihovat, protože se nedalo jednoznačně dokázat úmysl.

Humor – základním účelem výchovně vzdělávacího procesu je prostřednictvím plnění povinností dosahování výchovně vzdělávacích cílů, které by měly být přípravou pro život v budoucnosti. Avšak humor nutí aktéry tvořivě reagovat na učivo, akcentuje kouzlo okamžiku a vede k vychutnávání přítomného života. Jedna funkce je tlumící, redukuje, druhá povzbuzující, posilující.

Ze začátku implementace distanční výuky byla uplatňována spíše druhá funkce, protože se učitelé domnívali, že se jedná o krátkodobou záležitost. Prvních několik týdnů uzavření škol se odvíjelo v duchu „koronových prázdnin“, takže humor učitelé cílili na psychickou stabilitu žáků, vstřícnost, sebekritičnost atp. Humor směřoval k hledání neobvyklých souvislostí, byl bohatý a oživoval komunikaci. Když však již bylo období uzavření škol delší, přesunuli učitelé pozornost na první kategorii funkce humoru a cílili na psychickou labilitu, submisivnost, nejistotu atp. Humor se tedy projevoval spíše v konvenčních postupech a stereotypních činnostech. Vše s jasným záměrem – žáky podpořit a ještě více neznejistět.

Patologické projevy komunikace – ve školním prostředí se v pedagogické komunikaci běžně objevují patologie jako např. žákovské napovídání, verbální či neverbální odmítání zpracovávání zadaného úkolu atp.

V distančním prostředí se velmi často objevovaly nevhodné aktivity žáků, jako např. ovlivňování hlasitosti zvuku (vlastního, učitele či spolužáků), nevnímali nebo nechápali závažnost své povinnosti zapojit se do výukových aktivit atp. Patologické projevy komunikace se tedy ještě více prohloubily, a to právě vlivem distančního prostředí – žáci měli pocit, že jim „na dálku“ nic nehrozí.

3. Interaktivita a sociální aspekty pedagogické komunikace v prostředí distanční výuky

Směr pedagogické komunikace – pedagogická komunikace se může utvářet v několika směrech – může být jednosměrná, obousměrná či vícesměrná. Každá varianta vytváří podmínky pro aktivitu při samotné výuce. Zatímco jednosměrná komunikace umožňuje komunikaci pouze od jednoho aktéra k druhému (nejčastěji od učitele k žákovi či celé třídě, jindy však také od žáka k učiteli či ke třídě), obousměrná vytváří prostor pro realizaci rozhovoru (jeho význam a rozměry v distančním prostředí jsme diskutovali v kategorii verbální komunikace) a vícesměrná formuje podmínky pro zapojení všech aktérů pedagogické komunikace najednou. Tuto variantu vnímáme pro vzdělávání v primární škole jako velmi důležitou pro procesy učení.

V distančním vzdělávání u žáků primární školy výrazně dominovala jednosměrná komunikace se směrem od učitele k žákům, ale nezřídka se objevovala i ve směru od žáka k učiteli. Spíše se však jednalo o jednorázové položení otázky než o oboustranný rozhovor. Vícesměrná komunikace úplně absentovala.

Další aspekty pedagogické komunikace – vzdělávání směřuje k celkové kultivaci, socializaci a personalizaci žáka a pedagogickou komunikaci vnímáme v tomto procesu jako nezbytný funkční realizační prvek, který kromě prezentace vzdělávací nabídky umožňuje mj.:

- **průběžné sledování žákovy aktivity** – skrze kameru je sice možné sledovat samotného žáka, ale není možné zároveň zachytit jeho aktivitu (např. v pracovním sešitě),
- **reagovat na vzniklé pedagogické situace** – zde se jedná o velký limit, protože situace v online prostředí je dost nepřehledná,
- **podporovat spolupráci** – **zde** se učitelé snažili např. zadávat práci pro skupiny, které mohly pracovat v alternativní virtuální místnosti, ale u žáků mladších se nezdálo, že se třeba již nevrátili do původní výuky a obecně nad nimi neměli učitelé dohled. Při vytváření skupinových prací v off-line režimu zase docházelo k nefunkčnímu plnění vždy části úkolu bez kooperace atp.

Závěr

Prostředí, ve kterém probíhá výuka ovlivňuje charakter interakce, a tím si vynucuje způsob komunikace. Distanční výuka proměnila vzdělávací podmínky, a tím výrazně determinovala a limitovala pedagogickou interakci charakteristickou pro každou třídu a jejího učitele.

Už samotné označení distanční výuka dává tušit, že bude realizována s řadou bariér limitujících pedagogickou komunikaci. Distanční výuka přerušila především způsob mezilidské komunikace mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem. V rámci vzdělávání výrazně omezila spolupráci, názornost i praktickou aplikaci probíraného učiva.

Žáci byli ze začátku sice nadšení z toho, že se učí i nový způsob zacházení s informačními technologiemi a že nemusí do školy. Někteří dokonce cítili jakousi úlevu od povinností. Po nějaké době však začali pociťovat nenaplnění a frustraci z chybějícího společenského kontaktu se spolužáky i učiteli. Z jejich života se vytratilo jasné vedení při učení a pravidelný školní režim.

Učitelé zase spatřovali nedostatek v tom, že nemohou s žáky komunikovat přímo, že nemohou používat řadu neverbálních prvků k náznaku souhlasu, k výzvě k pozornosti, či k pobídce k aktivitě. Tím nechceme říct, že by měli mít žáci strach z postihu při nečinnosti, ale při distanční výuce nebylo možno naplňovat respektování pravidel v takové míře, kterou zajišťuje osobní setkání v prostředí školní třídy.

Důvod volby distanční výuky je zřejmý – cokoli je lepší než nic. Přínos můžeme spatřovat ve vyplnění mezer. Je však důležité si uvědomit, že vzdělávání v primární škole vyžaduje osobní kontakt. Bez něj jsou jen v omezeném měřítku naplňovány výchovně vzdělávací cíle a téměř absentují především afektivní cíle, které souvisejí s rozvojem klíčových kompetencí žáků.

Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu *Role učitele v pedagogické komunikaci se záměrem rozvíjet žákův potenciál* č. IGA_PdF_2021_011.

Literatura

ANDRYS, Ondřej. Vybraná doporučení pro zvýšení efektivity distanční výuky. 2020. Dostupné na: <http://www.pedagogicke.info/2020/12/ondrej-andrys-vybrana-doporuceni-pro.html>

České školní inspekce. Distanční vzdělávání v základních a středních školách : Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. 2021. Dostupné na: http://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&pn=3&locale=CSY

FEDERICOVÁ, Miroslava a Václav KORBEL. Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání. 2020. Dostupné na: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID19_kveten2020_18/IDEA_Nerovnosti_ve_vzdelavani_COVID19_kveten2020_18.html#p=1

GAJDOVÁ, Veronika a Alena SRBENÁ. Preschool Education During the COVID-19 Pandemic in the Czech Republic and Sweden. The International Conference on Education and Educational Psychology. Madrid: Spain, 2021, e-ISSN: 2672-8141.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. [ISBN 978-80-7367-485-4](#).

KMENT, Štěpán. Logický model britských vědců přehledně ukazuje všechny dopady uzavření škol. 2020. Dostupné na: <https://www.eduin.cz/clanky/logicky-model-britskych-vedcu-prehledne-ukazuje-vsechny-dopady-uzavreni-skol/>

MŠMT. Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku. 2020. Dostupné na: <https://www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-na-dalku?highlightWords=uzav%C5%99en%C3%AD+%C5%A1kol>

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. [ISBN 978-80-7367-313-0](#).

Kontakt:

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, Olomouc 771 40, Česká republika

e-mail: dominika.provazkova@upol.cz

Mgr. Iveta Filípková

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, Olomouc 771 40, Česká republika

e-mail: iveta.filipkova01@upol.cz

Distanční výuka a moderní technologie na I. stupni základní školy

Lukáš Stárek (ČR)

Abstrakt: Březen 2020 bude v historii považován za milník pro distanční vzdělávání, protože když byly školy zavřeny, nejen učitelé museli najít způsob, jak učit online. Příspěvek se ptá, jak byly školy technologicky připravené s ohledem na to, aby se každý učitel mohl okamžitě spojit se žáky, jak výuka probíhala a jaké jsou osobní pohledy a pocity pedagogů s ohledem na jejich profesi.

Klíčová slova: distanční výuka, komunikace, moderní technologie, škola, žák

Abstract: March 2020 will be in history seen as a milestone for distance learning because when schools were closed not only teachers needed to find a way how to teach online. The paper asks how the schools were technologically prepared with regard to the fact that each teacher can immediately connect with students, how the teaching took place and what are the personal views and feelings of teachers with regard to their profession.

Key words: distance learning, communication, modern technologies, school, pupil

Úvodem

Moderní technologie představují v současné době stěžejní prostředky nejen ke vzdělávání, ale také v rámci samotného edukačního procesu. Snahám zařadit informační systémy do výuky razantně napomohla pandemie Covid-19 a s tím přechod na distanční výuku. Pedagogové všech stupňů škol poskytovali žákům podklady ke studiu v rámci domova, zadávali jednotlivé úkoly a posílali odkazy na další podpůrné materiály. Díky možnostem internetu a softwaru bylo a je možné učit online, pořádat hodiny s žáky, konzultace, rodičovské schůzky apod.

„Z dlouhodobých výzkumů adolescentů, vycházejících z výsledků testů pomocí magnetické rezonance a dalších prostředků a metod, obecně vyplývá, že se u generace, která vyrostla s informačními technologiemi, prokazatelně snižuje IQ, roste stupidita, klesá schopnost řešit problémy, pod vlivem textování se omezuje schopnost komunikace.“ (Stránský, 2017, s. 5)

Rezniček (2020) pojednává o elektronickém učení a jeho typu rizik. Jedná se o: nerovnosti mezi lidmi; dosažitelnost informačních zdrojů žákům; přináší práce s informacemi nové prostředky; změna pedagogické komunikace, prezentace a sdílení myšlenek; autonomie žáků. Na nerovnost v oblasti moderních technologií upozorňuje ne z pohledu nedostatku materiálního zabezpečení, ale z pohledu, jak je umíme používat, jak s nimi můžeme pracovat a využít jejich potenciál. Za důležité považuje autor rozlišení digitální a informační gramotnosti. Ta digitální je používání prostředků, ale ta informační je nutností pro tu digitální. Jedna bez druhé nemůže fungovat. Uměním vyhledat si informace práce s daty nekončí, je nutné umět kriticky a systémově myslet, aby mohl žák informace zpracovat. Jinak se stane, že žák jen útržkovitě propojí poznatky, ale nedokáže je adekvátně interpretovat a používat v praxi.

S myšlenkou, že expanze informačních, komunikačních technologií a médií posiluje obavu, že by svět mohl být dehumanizován, lidská rozmanitost by byla ohrožena působením médií na chování lidí. S takto expresivní teorií přichází Skalková (2004). Pedagogové dle autorky kritizují televizi, že přináší nejnižšího kulturního jmenovatele, což vede k vulgarizaci citění a vkusu, také ovlivňuje hodnotově orientaci mládeže, podporuje nechuť se důkladně vzdělávat a nenutí k náročnému myšlení. Souhlasně udává, že vhodné použití ICT může bezpochyby zefektivnit vyučování. Je to atraktivní přístup k dovednostem a poznatkům, které byly dříve těžko dostupné. Zároveň s tím přichází potřeba u žáka nastavit kritérium kritického přístupu k médiím. Žák se učí vybírat a třídit velký rozsah informací, hodnotit ho a tvořit si vlastní úsudek. Na základě srovnání si myšlenek ze získaných informací pak žák jedná a vede status k informaci.

Podle zprávy České školní inspekce (Zatloukal, 2020) jsou digitální technologie nejvíce využívány v předmětech se zaměřením přírodovědným, zeměpisu a cizím jazyce. Nejčastěji se jednalo využití

digitální techniky pedagogem k prezentaci učiva, popřípadě k ukázce postupů. Digitální techniku využívá ve většině případů učitel, pouze v 10 % všichni žáci. Digitální technologie byla využita vzhledem k cíli účelně na 54 % hodin.

Návaznost moderních technologií na propojenost rodiny a školy je patrná. Rodič by se měl zajímat o to, jak dítě vnímá školu, zda se mu ve škole daří či nedaří. Rodičům by součinnost se školou měla přinést pocit spolupráce a určité sounáležitosti. (Stárek, 2021) Pro některé rodiče je však komunikace a propojení se školou za současného pandemického stavu diskomfortní. Nejen, že se využívají nástroje, které rodiče znají jen intuitivně – výukové programy, ale též mají v sobě ukotvený jiný styl komunikace s pedagogem.

„Digitální gramotností rozumíme soubor digitálních kompetencí (vědomostí, dovedností, postojů, hodnot), které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života.“ (Národní ústav pro vzdělávání, online)

Digitální kompetence jsou chápány jako průřezové klíčové kompetence. Takovými kompetencemi se rozumí ty, bez kterých není možné rozvíjet u žáků další kompetence. Základem je charakteristická aplikace. Tomu můžeme rozumět tak, že využijeme nejmodernější technologie při činnostech a řešení problémů. Z toho můžeme vyvodit i jejich proměnlivost v čase, jak se mění digitální společnost, vyplývá z Národního ústavu pro vzdělávání (online).

Maněnová (2009) gramotnost používá v přeneseném významu, neznamena to jen číst a psát, ale jsou to dovednosti a schopnosti. Informační gramotnost je chápána jako schopnost pracovat s moderními informačními technologiemi a prostředky. Jak bylo zmíněno, informační technologie jsou hlavně počítače, tablety a mobilní telefony. Jsou určité schopnosti a dovednosti, které je potřeba k práci s informačními technologiemi. Jedná se o schopnost využít počítač a jeho periferie jako pracovní nástroj pro psaní, provedení matematických operací, řešení praktických problémů s použitím kancelářských systémů a schopnost vytisknout si text. Další schopnost je strukturovat texty, tvořit jednoduché dokumenty, grafické záznamy, zvuková spojení. Dále se jedná o schopnost používat počítač připojený k internetu, umět mediálně komunikovat, orientovat se v systému práce se soubory, schopnost hledat informace, orientovat se ve filtrování informací a mnoho dalších.

Kapounová a Pavlíček (2003) rozebírá standardy počítačové a technologické gramotnosti ve vzdělávání. Upozorňuje na mezinárodní společnost pro technologie ve vzdělávání – ISTE5 se sídlem v USA. Na základě této organizace byly sestaveny standardy:

- základní příprava
naučit se používat počítač a další technologie ve výuce,
každý budoucí pedagog by měl projít základy práce s počítačem v oblastech základních pojmů, osobní a profesní používání, uplatnění technologie ve výuce,
- speciální příprava technologie ve vzdělávání
umožnit pedagogům získat dovednosti k výuce počítačových aplikací,
příprava zahrnuje hlediska sociální, etická a lidská při používání počítačů, využívat technologie jako účinné nástroje, umět komunikovat a vytvářet přístup k informacím, provádět výzkum, řešit problémy a tvořit produkty,
- profesní příprava
při profesní přípravě se student učí, jak připravovat počítačovou a technologickou gramotnost ve vzdělávání, jak zapojit metodologii výuky a znalosti o technologiích při učení se.

Česká školní inspekce sleduje rozvoj informační gramotnosti, uvádí Výroční zpráva České školní inspekce (Zatloukal, 2020). Nejdříve je ve zprávě uvedeno, jaké jsou schopnosti informační gramotnosti, jejich výčet souznívá s předešlými výčty. Dále se zpráva zabývá obsahovým rámcem kurikula. V současnosti rámcové vzdělávací programy (RVP) vyžadují rozvoj informační gramotnosti ve velmi malé míře. Soudobé RVP vymezuje vzdělávací obsah Informační a komunikační technologie (RVP pro základní vzdělávání). Vzdělávací obsah z tohoto dokumentu tvoří informační gramotnost, kterou se zabývala Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, nyní je pokračujícím dokumentem Strategie 2030+ vydané MŠMT. Ministerstvo také plánuje aktualizovat právě zmíněné digitální a informační vzdělávání k rozvoji žáků.

„Digitální gramotnost je soubor jednotlivých (digitálních) kompetencí, které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života. Digitální kompetence jsou chápány jako průřezové kompetence, bez nichž není možné rozvíjet u žáků plnohodnotně další kompetence, které jsou potřebné k aktivnímu uplatnění ve společnosti a na trhu práce. Konkrétní kompetence, které tvoří digitální gramotnost, nejsou však stále, trvale platné. Mění se v závislosti na tom, jak se mění způsob a šíře využívání digitálních technologií ve společnosti a v životě člověka.“ (Zatloukal, 2020, s. 56)

S ohledem na zaměření příspěvku je nutno upozornit i na právní problematiku „... novodobé tendence v dějinách demokratických a právních států představují požadavky na aktivní účast občanů na vytváření prostředí právní stability a právní jistoty zejména ve vztahu k ochraně lidských práv a svobod. Jsou vytvářeny velmi komplikované soustavy právních pravidel mající garantovat plný a nerušený výkon lidských práv a svobod a na druhé straně i plnění právních povinností.“ (Víšek, Kroupa, 2020, s. 174)

Metodologie výzkumného šetření

V rámci našeho výzkumného šetření jsme se zaměřili na zjištění tří základních cílů. První oblast byla zaměřena na vztah a význam moderních technologií v profesi pedagogů působících na I. stupni základní školy. Dále jsme zjišťovali jaké vybavení pedagogové I. stupně základních škol mají/měli k dispozici v rámci pandemie Covid-19. A závěrem nás zajímal jejich náhled na roční trvání pandemie Covid-19 ve vztahu k jejich pedagogické profesi.

Zvolená výzkumná strategie

Jako metodu pro výzkumné šetření jsme použili dotazník. Jedná se o často využívanou techniku i v pedagogické, sociologické a psychologické oblasti. K metodě sběru dat, k tomu Hendl (2016, s. 23) uvádí, že „... kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explarovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných. Bývá spojován s hypoteticko-deduktivním modelem vědy.“ Dotazník, to je především získávání informací, stanovisek a smýšlení o dané problematice. Dle Chráska (2016) je dotazník způsobem písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Jedná se o soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba – respondent odpovídá písemně. Vzhledem k epidemiologické situaci pandemie Covid-19, ale také s ohledem na podstatu tématu v oblasti informačních technologií, bylo pro použití distribuce a vyplnění dotazníku zvolen online nástroj Microsoft Forms. Distribuce finální podoby dotazníku byla též v online prostředí. Odkaz byl zveřejněn na platformách (např. Inkluzivní škola.cz), portálech (např. Česká škola, EDUin, Otevřené vzdělávání) a sociálních sítích (např. Facebook), kde se setkávají pedagogové primárního školství a byli vybízeni, aby se zapojili do výzkumného šetření. Jako nevýhodu zde vidíme skutečnost, že neznáme konkrétní číslo oslovených respondentů. Celková podoba dotazníku byla složena z 19 otázek. Z tohoto počtu bylo 17 otázek uzavřených a 2 otázky byly otevřené v rámci volného prostoru respondentů k tématu výzkumného šetření. U otevřených položek bylo použito otevřené kódování a následná kategorizace odpovědí.

Charakteristika respondentů

K cílové skupině respondentů patřili pedagogové I. stupně základních škol, kteří aplikují moderní technologie a nástroje pro online výuku v edukačním procesu. Dle Punche (2008) se na získávání informací od specifické skupiny lidí specializuje dotazník. V plném rozsahu mluvíme o celkové populaci lidí, ale dotazník se zabývá pouze vzorkem z celé populace. Pokud chceme výsledky aplikovat na celou společnost, pak nebudou reprezentativní. Pro toto malé výzkumné šetření bude uplatněn princip „pokud je to možné, vyberte vzorek, který maximalizuje pravděpodobnost, že bude nalezen existující vztah mezi proměnnými.“ (Punch, 2008, s. 53)

Z celkových 149 získaných odpovědí, a to včetně respondentů z pilotního ověření, bylo 145 žen - pedagožek, což je 97,3 % a pouze 4 pedagogové muži, tedy 2,7 %. Věková kategorie je rozmanitá, účastníci výzkumu byli v rozpětí 26 až 69 let. Věkové rozložení více méně koresponduje s výsledky České školní inspekce (Zatloukal, 2020), kdy nejpočetnější kategorií jsou zástupci ve věku 40–49 let a na druhém místě je 50–59 let. Dalším předpokladem bylo, že nejvyšší dosažené vzdělání respondentů bude vysokoškolské magisterské, což 113 respondentů splnilo. Dotazovaní měli možnost uvést kvalifikaci, pokud mají magisterské vzdělání. Tuto možnost splnilo 61 respondentů. Když pomíneme výjimky, tak zhruba jedna třetina má kvalifikaci speciální pedagog a dvě třetiny jsou učitelé I. stupně základních škol. Poslední charakteristickou otázkou je umístění školy. Zde první příčku získalo město 45,6 %, na druhém místě vesnice 26,8 %. Dle Eurostatu (2020) složení pedagogů v Evropské unii v roce 2018 je z celkového počtu 5,2 milionu učitelů tvořeno ženami, celých 72 %. Ve věkové struktuře pouhých 7 % bylo mladších 30 let, ale 39 % bylo ve věku 50 a více let. Feminizace českého školství podle údajů není problémem nebo výhodou pouze u nás, ale potýkají se s těmito hodnotami všechny státy EU.

Výsledky a zjištění

Samotný vztah pedagogů k moderním technologiím - aby vztah mohl být vyjádřen, byla použita škála 1 -5. Přiblížit škálu pedagogovi bylo nejjednodušší hodnotící stupnicí známek, které dnes a denně používají. Znamka 1 znamená výborný postoj k technologiím, tedy rád s nimi pracuje, často, rozumí jim atd. Naopak známka a číslo 5 znamená postoj naprosto nedostatečný, špatný, negativní, nevyužívá technologie, nemá je rád. Průměrná známka ze 149 odpovědí je 1,74. Tato hodnota naznačuje velmi dobrý postoj k moderním technologiím. Obdobně pozitivního výsledku dosáhli výzkumníci v rámci projektu Český učitel ve světě technologií (2020), kde na pestřejším vzorku respondentů pedagogů byly výsledky pohledu učitelů na používání moderních technologií ve výuce hodnoceny poměrně optimisticky, drtivá většina pedagogů (85 %) uvedla, že technologie používají rádi. Většina také tvrdí, že je připravena na účinné využívání vzdělávacích technologií v praxi a souhlasí s tím, že současné školství potřebuje vzdělávací technologie pro podporu výuky.

Další výzkumná otázka se zabývala vhodností používání moderních technologií na primárním stupni základních škol. Opět byla použita stupnice, která se používá ve škole v hodnotícím systému, a to známky na stupnici od 1 do 5. Výsledná průměrná známka 1,57 dokazuje, že pedagogové souhlasí s používáním techniky, evidentně patří moderní vymoženosti již na první stupeň a pedagogové chtějí pracovat moderně, efektivně a motivovat děti k dobrým výsledkům.

Oblast výzkumného šetření digitálních kompetencí u pedagogů v momentě, kdy byly z důvodu pandemie Covid-19 uzavřeny školy, poukazuje, že 76 učitelů mělo dobré znalosti a dovednosti a jen s minimem problémů. Na druhém místě 28 učitelů mělo natolik dobré znalosti a dovednosti, že se nemuseli nic nového učit. Třetí příčku obsadilo místo s odpovědí, že nebyly dostačující kompetence, pedagogové měli větší problémy, nedostatky a neznalosti, těchto pedagogů bylo 27, a v neposlední řadě 15 pedagogů se učilo vše nově, prvně.

Ve studii Český učitel ve světě technologií (2020) byla pedagogům položena otázka k vlastnímu sebehodnocení ve světě technologií. Z celkového počtu 2165 dotazovaných jsou tyto výsledky: „za běžného uživatele digitálních technologií (66,24 %), čtvrtina za pokročilého uživatele (26,19 %) a část dokonce za experta (3,83 %). Pouze 3,51 % se považuje v oblasti používání digitálních technologií za začátečníka.“ (Kopecký & Szotkowski, 2020)

Z dat České školní inspekce (2020) plyne, že při neúčasti žáků ve školách v souvislosti s Covid-19 se v plné míře ukázaly nízké kompetence mnoha učitelů pro práci s digitálními technologiemi. Část učitelů se sice mohla spolehnout na své dosavadní zkušenosti, ale téměř polovina pocítovala potřebu podpory.

Dále jsme se dotazovali, kde a odkud čerpají pedagogové nové vědomosti a znalosti, aby mohli plnohodnotně používat techniku a online nástroje, kterou jim nová doba nabízí. Nyní si vyhodnotíme první čtyři pozice, které mají nejvyšší podíl. Na prvním místě jsou to rady od kolegů a kolegyně a to celých 109 odpovědí, na druhém místě je platforma YouTube, která získala 102 odpovědí. Třetím místem jsou webináře, což jsou vzdělávací semináře probíhající formou online, tedy závislé pouze na

připojení, ty získaly 89 hlasů a prakticky se dělí o stejné místo s Facebookem, který dostal 83 hlasů. K dalším vysoce hodnoceným možnostem patří IT ve škole, IT koordinátor nebo zaměstnavatel zařídil školení pro své pedagogy. Ve srovnání se studií Český učitel ve světě technologií (2020) se však 36 % pedagogů sdružuje v některé z online komunit, tedy sdílí svoje zkušenosti, postoje, hodnocení a informace. K nejrozšířenější komunitě patří u této skupiny dotazovaných Učitelé+.

Mezi moderní technologie, které dotazovaní pedagogové využívají, patří svým prvním místem notebook (127 odpovědí), druhé místo interaktivní tabule (94 odpovědí) třetí místo tiskárna (77 odpovědí). Tyto položky jsou velmi těsně u sebe, k dalším také velmi rozšířeným nástrojům patří stolní počítač, skener, dataprojektor a tablet. Nejméně hlasů získala televize a mobilní telefon. Zajímavostí byly 4 odpovědi ostatní, jenž respondenti uvedli grafický tablet a vizualizér.

Dobrou zprávou je, že podle České školní inspekce (2020) sami ředitelé vyzývají ke zlepšení materiálních investic zejména do odborných učeben. Jako paradox uvádí zpráva, že třetím rokem se snižuje potřeba na vybavení v oblasti ICT (z 60% na 30%). Ovšem v souvislosti s pandemií Covid-19 ukázala data, že je velmi nutné tuto potřebu navýšit a nikoliv snižovat. Školy, které již dříve systematicky vybavovaly své pedagogy adekvátními digitálními technologiemi, často ve spolupráci se zřizovateli na tom byli v březnu 2020 při uzavření škol nejlépe. V návaznosti na technologické zázemí vyvstává otázka, které technologie používají nejčastěji v edukačním procesu. Podle očekávání je nejvyhledávanějším nástrojem notebook, na druhém místě interaktivní tabule, která se stává pomalu standardem školního vybavení a na třetím místě tiskárna. Ve velmi podobných hodnotách se poté spolu shledávají tablet, chytrý telefon, skener a dataprojektor.

Březen 2020 bude již navždy zapsán do historie jako mezník v online distanční výuce, protože při uzavření škol museli hledat nejen pedagogové, jak učit děti na dálku. Otázka se ptá, zda škola byla připravená vybavená technologiemi natolik, aby splnila požadavek, kdy každý pedagog mohl ihned komunikovat se žáky. Zde se ukázalo, že vybavenost byla špatná, protože 94 respondentů ve svých školách nemělo dostatečné vybavení a škola jej pořizovala až v průběhu uzavření. Positivně hodnotíme, že technologie měl každý pedagog anebo ve třídě byl alespoň jeden počítač či notebook byl.

Hardwarové vybavení je jedna věc, ale mozek celé distanční výuky je v softwaru. Zjišťovali jsme, které nástroje a informační systémy používají pedagogové v současné době. Otázka nabídla velkou řadu možností snad nejznámějších platform, byla otevřená pro více odpovědí, aby bylo zjištěno, zda probíhá i kombinace. Ve výsledku se tato teze potvrdila, celkem odpovědí je 672 u 149 dotazovaných. Hranici 70 bodů pokořil Email a nástroj z Microsoft Office pro vzdálenou výuku Microsoft Teams. Třetí místo, ale prvenství v SIS získává program Bakaláři. K dalším velmi výrazným postům se řadí elektronické učebnice, které byly zpřístupněny pro školy zdarma po dobu krize. Dále pak platforma G Suit a YouTube. Svě místo má ještě Facebook, Messenger, Whatsapp, Office 365, Wordwall atd. V sekci ostatní doporučují pedagogové například: Škola v pyžamu, Edupage, Learning Apps, Quizlet, Testmoz, Flippity...

Školní informační systém Bakaláři, který vyšel z vlastního výzkumu jako nejpoužívanější, stejných dat dosahuje i studie Český učitel ve světě technologií (2020), kdy se na prvním místě z 2165 dotazovaných respondentů, celých 1279 označilo systém Bakaláři. Z této studie dále plyne, že na základní škole je nejpoužívanější online nástroj pro výuku Google Classroom, který patří k G Suit, hodnota je zde vysoká 65,39 %. Ovšem ve vlastním výzkumném šetření vyšel na prvním místě vzdělávací systém Microsoft Teams, který patří k nástrojům Office 365, ten získal v průzkumu studie Český učitel ve světě technologií (2020) pouze 19,12 %. Z toho plyne, že tyto údaje se rozcházejí. Důležité je též zmínit informace, zda se učitelé již před uzavřením škol věnovali ve výuce online webům, nástrojům a aplikacím pro vzdělávání. 108 respondentů odpovědělo, že s nástroji pracovali již dříve, pouze 37 muselo začít, aby byli schopni zvládat vzdálenou výuku. V kategorii ostatní se všechny odpovědi shodují, že něco používali, ale nyní se jim škála online nástrojů zvětšila. Z výzkumného šetření také vyplývá, že se pedagogové věnovali moderním technologiím ve svém samostudiu, ale jen do míry, kam to pro ně mělo význam. Ovšem s uzavřením škol museli velmi rychle najít možnosti, jak se vzdělávat i v nástrojích, které doposud nepotřebovali. Na základních škola je pouze 41 % aprobovaných učitelů v informačních a komunikačních technologiích, to se

celkově projevilo na nižší připravenosti do zapojení online výuky v období distančního vzdělávání, uvádí Česká školní inspekce (Zatloukal, 2020). Naprostá většina pedagogů (131 odpovědí se přiznala, že musí vyhledávat informace častěji, vzdělávat se a inspirovat v oblasti moderních technologií.

Prostřednictvím otevřených otázek se pedagogové mohli též vyjádřit či se zamyslet nad tématem „Co nám pandemie Covid-19 dala a zároveň I vzala?“ Poslední oblastí, na kterou se naše výzkumné šetření zaměřilo, bylo zjištění osobního pohledu pedagogů, jak bilancují období pandemie Covid-19, které přetrvává déle než rok. Osobní názory nechceme nikterak bagatelizovat. Cílem bylo spíše zrcadlení osobních pocitů a postojů samotných pedagogů.

Zde přináším některé vybrané odpovědi:

* „Dala mně i mým žákům spoustu nových znalostí v oblasti IT. Distanční výuka více prohloubila vztah učitel-rodíč-žák. Rodiče se mnou byli v užším kontaktu. Dětem však brala sociální kontakt se spolužáky. Měly daleko větší potřebu si spolu povídat alespoň v kyberprostoru. Daleko více se u některých dětí najednou projevila jejich nesamostatnost a tudíž veliká zátěž (zejména časová) pro ostatní členy rodiny, kteří po celou dobu on-line výuky museli sedět se svými dětmi a pomáhat jim. To bohužel často vedlo k napjaté atmosféře. Projevilo se, že děti, které nemají doma režim, mají velké problémy s dodržováním a podřízením se režimu on-line výuky v domácím prostředí. Naopak děti, které jsou vedené k samostatnosti a mají režim a povinnosti z domova, neměly s distanční výukou potíže. A co nám vzala? Díky tomu, že jsem si vše musela nastudovat sama, tak mi bohužel vzala spoustu volného času a času, který bych mohla trávit se svými dětmi doma.“

* „Vzala mi moji práci. To, co teď děláme, mě nenaplnuje. Chybí mi děti, chybí mi různorodé činnosti, aktivita. U počítače trávím většinu dne, přípravami více času, než kdybychom chodili do školy. S IT technologiemi jsem se naučila pracovat lépe, ale žádné jiné pozitivum na tom nevidím.“

* „Dala nám dovednosti k používání IT technologií, vzala nám sociální dovednosti.“

* „Rodiče se více zapojují (nic jiného jim nezbylo), ale dětem chybí sociální kontakt, chybí jim kroužky a během karantény bohužel na naší škole vyvstal problém s kyberšikanou a na 1. stupni se sledováním pornostránek.“

* „Myslím si, že dětem umožnila větší samostatnost a vzala jim prožitkové učení, myslím tím to, že si učivo děti tak neprožijí a "neosahají" jako ve škole a navíc jim omezila prosociální chování.“

* „Zjistili jsme, co dokážeme. Učitelé, žáci i rodiče. Snažíme se všichni pracovat co nejlépe.“

* „Vzala nám svobodu, dala nám i žákům počítačovou gramotnost, samostatnost. Co se týče mé osoby - krční páteř, zánět sedícího nervu, bolesti zad, myšový syndrom, oči ... občas v průměru 10h u počítače.“

S ohledem na výše uvedené odpovědi je patrné, že postoje pedagogů jsou různorodé a to i s ohledem na celkové životní okolnosti, profesní zkušenosti a též i vztah k moderním technologiím.

Závěr

Podpora vyšší míry zapojení informačních a komunikačních technologií nejen na I. stupni základních škol, je nezbytná a to nejen v návaznosti na distanční výuku, která je způsobena v rámci pandemie Covid-19. Tuto podporu, která má být postavena primárně na smýšlení vedení školy, které si je vědomo důležitosti aspektu informačních a komunikačních technologií ve výchově a vzdělávání žáků, ale také i ve vážnosti otázky, zda každý pedagog má tyto schopnosti a dovednosti, aby si jako motivační a didaktický nástroj osvojil právě informační a komunikační technologie. Tato interní podpora ve vztahu vedení školy a pedagogové nezávisí na finančních prostředcích, ale na strategii školy, která myšlenku efektivního využití informačních a komunikačních technologií musí umět předat a zapojit pedagogické pracovníky, aby ji přijali za svou. Tento prvek by měl být přenesen i na samotné žáky a jejich rodiče. Distanční výuka nám tento proces měla jen urychlit. Ale i zde narážíme na otázku času, který není vždy na straně vedení školy, které by mohla intenzivněji podporovat propojenost učebních osnov s využíváním informačních a komunikačních technologií.

Z našeho výzkumného šetření je patrné, že pedagogové I. stupně základních škol, s ohledem na demografické rozložení, mají pozitivní vztah k moderním technologiím. Tato skutečnost tedy indikuje další možnou myšlenku výzkumu a to jak se k moderním technologiím staví vedení školy –

z pohledu podpory pedagogů a určité strategie v rámci informačních a komunikačních technologií. S ohledem na současný stav pandemie Covid-19 je i vysoká míra významu využitelnosti moderních technologií, ze strany pedagogů patrná. Samotné materiální zajištění distanční výuky nebo techniky v běžné frontální výuce není nikterak jako překvapivé. Pedagogové ve velké míře používají techniku, která je obecně známá a využívána i v jiných profesích nebo každodenních činnostech/aktivitách běžného obyvatele. Jedná se především o notebook a tiskárnu.

Dle výzkumu finských kolegů Ifinedo, Rikala & Hämäläinen (2020) však stále dochází v mezinárodním měřítku k posunu v oblasti tématu, jak pedagogové přistupují, pracují a využívají moderní technologie v rámci výuky. I zde je upozorňováno na aspekt nedostatku času, který neumožňuje intenzivnější experimenty v oblasti pedagog a informační a komunikační technologie. Tento čas, kdy je důležitá podpora ze strany vedení školy, pak urychlí nástup a plnohodnotné využívání moderních technologií v edukačním procesu dítěte. Pedagog je v této oblasti jako žák, oba musí rozvíjet své schopnosti, znalosti a dovednosti.

Problematika moderních technologií a online nástrojů je velmi složitá, protože se jedná o zcela novou éru, kterou si současná populace prochází. Vývoj technologií jde velmi intenzivně dopředu, budou (ať už chceme nebo ne) součástí každodenního života ještě více než v současnosti. Ve vztahu k digitální gramotnosti je potřeba myslet nejen na současnou generaci, ale i tu, která bude nastupovat v dalších desetiletích. Prohlubovat znalosti a dovednosti nyní musí právě pedagogové, kteří vedou současné žáky základním vzděláním a dávají jim základ digitálních a informačních technologií. Bohužel technika vede k sedavému stylu života, který je za současné pandemie Covid-19 ještě ohroženější. Nesmíme zapomínat, kolik pozitiv a negativ právě tato nová doba přináší. Umět v životě pedagoga rozdělit čas, aby fyzické tělo neničilo sedavé zaměstnání a tvoření u počítače či grafického tabletu.

Škola by měla být institucí, která nejen edukuje děti/žáky, ale která chce být sama inovativní a vzdělávat se ... s ohledem na téma tohoto příspěvku je tou danou oblastí, v které by se měla škola komplexně rozvíjet, právě oblast informačních a komunikačních technologií. Nesmíme však zapomínat, že moderní technologie jsou jen pomůcky, které pomáhají učitelům dosáhnout výukových cílů. Záleží hlavně na didaktických dovednostech učitele, aby se opravdu výuka stala interaktivní a tím pomáhala žákům jednodušeji pochopit dané učivo. S takto rychlým rozvojem je více než pravděpodobné, že do budoucna bude svět intenzivněji digitalizován, než byly naše myšlenky a představy před pandemií.

Literatura:

Česká školní inspekce (2018). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-5326-3.

Dexter, S., Anderson, R. E., & Becker, H. J. (1999). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (2), 221–239.

Eurostat. *Učitelé v EU*. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/edn-20201005-1?redirect=%2Feurostat%2Fweb%2Feducation-and-training%2Fpublications>

Galanouli, D., Murphy, C., & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 43 (1), 63–79.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN: 978-80-7315- 185-0.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-485-4.

Ifinedo, E., Rikala, J., & Hämäläinen, T. (2020). Factors affecting Nigerian teacher educators' technology integration: Considering characteristics, knowledge constructs, ICT practices and beliefs. *Computers & Education*, 146, 103760.

- Kapounová, J., & Pavlíček, J. (2003). *Počítače ve výuce a učení: studijní obor: informační technologie ve vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-265-3.
- Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2020). *Český učitel ve světě technologií (výzkumná zpráva)*. Olomouc/Praha: Centrum prevence rizikové virtuální komunikace. Dostupné z: <https://e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/135-2020-cesky-ucitel-ve-svete-technologii/file>
- Koubková Pavlů, M. (2021). *Moderní technologie v edukačním procesu pohledem pedagogů 1. stupně ZŠ se zaměřením na e-learning*. Praha (Diplomová práce).
- Kozma, R. B. (2003). Technology, innovation and educational change: A global perspective. Eugene, OR: Information Society for Technology in Education. ISTE Publications.
- Maněnová, M. (2009). *ICT a učitel 1. stupně základní školy*. Brno: Computer Press. ISBN: 978-80-251-2802-2.
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR (2014). *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR (2020). *Strategie 2030+*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>
- Národní ústav pro vzdělávání. *Stručné vymezení digitální gramotnosti a informatického myšlení*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/strucne-vymezeni-digitalni-gramotnosti-a-informatickeho>
- Punch, K. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2018). *European framework for the digital competence of educators*. Dostupné z: <https://doi.org/10.2760/159770>
- Řezníček, V. (2020). Komputelizace vzdělávání v kontextu současné koronavirové krize. *Media4u Magazine [online]*, 2020 (3), 5-11. Dostupné z: <http://www.media4u.cz/mm032020.pdf>
- 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.
- Sak, P. et al. (2007). *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-230-0.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-060-3.
- Stárek, L., et al. (2020). *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.. ISBN 978-80-7452-203-1.
- Stránský, M. J. (2017). Budou dějiny informačních technologií dějinami úpadku lidstva? Scénáře si píše lidstvo samo. *TECH EDU Věda, technika a vzdělávání zblízka*. 2017 (4), 4-6. Dostupné z: https://antecom.cz/upload/techedu/Tech_Edu_2017_12.pdf
- Víšek, J. & Kroupa, P. (2020). Moderní právní stát, stabilita práva a právní jistota. KRZYŽANKOVÁ (EDS.), Katarzyna Żák. *Právo jako multidimenzionální fenomén: Pocta Aleši Gerlochovi k 65. narozeninám*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-797-9.
- Všetulová, M., Nocar, D., Urbášková, L., & Dvořáková, M. (2007). *Průručka pro tutora*. Olomouc: Akademie distančního vzdělávání. ISBN 978-80-244-1641-0.
- William, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A., & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: Current use and future needs. *British Journal of Educational Technology*, 31 (5), 307–320.
- Zatloukal, T. & et al. (2020). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. *Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-43-4.
- Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7 (3), 29–44.
- Zpěvák, A. (2019). Recentní aspekty podnikatelské činnosti v oblasti sociálních služeb. In *Quo Vadis, sociální práce v ČR II* (kolektivní monografie). Praha: Institut pro veřejnou správu. ISBN 978-80-86976-49-5.

Kontakt:

Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA

Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o. – Katedra speciální pedagogiky

Roháčova 63

130 00 Praha 3

Email: starek.lukas@ujak.cz

ORCID iD - 0000-0002-6068-215X

Scopus Author ID: 57222578369

Distanční výuka pohledem žáků, exploratorní případová studie

Jaroslava Ševčíková (ČR)

Abstrakt: Cílem zde prezentované empirické studie v kvalitativním designu je explorace žákovských poznatků o distanční výuce, jak ji vnímají a hodnotí ve vazbě na (dis)komfort svého učení v době koronavirové pandemie a uzavření škol. Případem je distanční výuka. Data byla získána od sedmačtyřiceti žáků metodami autonomního psaní a hloubkových rozhovorů zaměřených na problém, zpracována kódováním. Výsledkem je žákův pohled na tento fenomén. Realizovaná výzkumná studie odkrývá jevy, které mohou být námětem pro další pedagogický výzkum.

Klíčová slova: distanční výuka, distanční vzdělávání, žák, učení

Školství, a to nejen české, prošlo v souvislosti s koronavirovou pandemií bleskovou, bouřlivou a nepředvídatelnou proměnou. V roce 2020 zasáhla významně do oblasti života lidí na celém světě pandemie covid-19 a ovlivnila citelně také oblast výchovy a vzdělávání (UNESCO, 2020; WHO, 2020). Jedním z opatření bylo i uzavření škol pro prezenční vzdělávání a nařízení distančního vzdělávání. V rámci České republiky se tak stalo v břenu 2020, kdy 11. 3. 2020 vyhlásila Vláda České republiky nouzový stav (Vláda ČR, 2020) spojený s uzavřením všech stupňů i typů škol. Tato situace byla doprovázena chaosem, nejistotou a stresem jak na straně zřizovatelů, managementu, i pedagogických pracovníků škol, tak i na straně žáků a jejich rodičů (Duschinská, High, 2020). V této studii se budeme zabývat problematikou škol středních. Střední školy zůstaly uzavřené až do konce školního roku 2019-2020. Následující školní rok započal optimisticky, ale koronavirová nákaza se vrátila v takzvané druhé vlně, a v říjnu 2020 došlo k opětovnému uzavření středních škol. Od té doby do 24. 5. 2021 byly střední školy nuceny realizovat výchovně vzdělávací proces formu distančního vzdělávání. Na tuto situaci nebyl nikdo připraven (MŠMT, 2020a, b, c).

Distanční vzdělávání považujeme za fenomén, který zahrnuje a) **výuku**, tedy společnou interakci žáků a učitele, ať už realizovanou synchronně či asynchronně, b) **vyučování**, tedy činnosti učitele a c) **učení**, činnosti žáka, respektive žáků, ale i d) **přípravu, organizaci** a zabezpečení této formy vzdělávání (Kalhous, Obst, 2005).

Cílem této empirické studie v kvalitativním designu je explorace, zviditelnění a interpretace bezprostředních žákovských poznatků o distanční výuce, tedy toho, jak ji oni sami vnímají a hodnotí v kontextu reálného života ve vazbě na (dis)komfort svého učení. Jedná se o odkrytí žákova pohledu na distanční výuku. Poznatky i názory žáků považujeme za důležitý zdroj informací pro hodnocení a distančního vzdělávání, ale také pro reflexi učitelů a managementů škol, ale i pro reflexi distančního vzdělávání obecně.

Aktuální stav poznání a terminologie

Po nastolení nouzového stavu a uzavření škol byli učitele postaveni před povinnost okamžitě přejít k distančnímu vzdělávání (Duschinská, High, 2020). Distanční vzdělávání je Pedagogickým slovníkem (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 46) definováno jako: *Forma studia zprostředkovaného médií (telefon, rozhlas, televize, počítač, zvl. internet a elektronická pošta aj). Je založeno na samostatném studiu účastníků, řízeném specializovanou institucí, bez prezenčního kontaktu studujících s vyučujícími.* Tato forma vzdělávání je zde doporučována zejména ve vzdělávání dospělých či v rámci výuky vysokých škol. O její aplikaci do středních škol, bylo uvažováno pouze ve výjimečných, ojedinělých případech, nikoliv jako o standardní formě vzdělávání. Ve školském

zákoně, v § 25 je uvedeno: *...distanční formou vzdělávání (se rozumí) samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi. Denní formou vzdělávání se zde rozumí...výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku (Školský zákon, 2004).* Denní forma vzdělávání je realizována prezenční výukou, každodenní fyzickou přítomností žáků a učitelů na stejném místě.

Na distanční výuku je v této empirické studii nahlíženo jako na fenomén, interaktivní proces mezi žáky a učitelem, plynoucí z distanční formy vzdělávání. Fenomén distanční výuky není dostatečně prozkoumán ve vazbě na aktuálně doznívající situaci ve školství. Máme za to, že je nutné tento fenomén popsat, analyzovat a vysvětlit z nejrůznějších pohledů a aspektů. Naši studii je řešen pohled žáků, prostřednictvím jejich spontánních individuálních poznatků o distanční výuce a jejím hodnocení. Výukou zde rozumíme společný interaktivní proces probíhající mezi učitelem a žáky, kdy *učitel vyučuje a žák se učí* (Kalhous, Obst, 2005, s. 10). Distanční výuka je realizována v několika formách, a to jako výuka synchronní, tedy v konkrétní čas pro celou třídu či jednotlivce, se zachováním spojení s učitelem, a to buď v takzvané online konferenci prostřednictvím určité online platformy, v námi řešené škole jde o MS teams, či je udržováno spojení mezi učitelem a žáky v konkrétním čase pomocí chatu či e-mailu, bez obrazu a zvuku. Učitel je bezprostředně k dispozici při žákově učení. Výuka asynchronní je pak definována jako zadání úkolů včetně pokynů k jejich plnění, které žáci plní samostatně, v čase, který si určí sami (upraveno dle ČŠI, 2021).

Metodologie výzkumu

Předkládáme zde výstupy exploratorní případové studie, jak ji definuje Mareš (2015). Studie čerpá data přímo ze školní praxe. Výzkum byl realizován v kvalitativním designu v období dvou školních roků, v čase vládou nařízené distanční vzdělávání, tedy od března 2020 do května 2021.

Předmětem výzkumu (případem) je distanční výuka v rámci distančního vzdělávání, pohledem žáků střední školy. Případ je řešen v přirozeném prostředí, ex post facto. Jedná se o průzkumnou studii k problému, který dosud není prozkoumán dostatečně. Položili jsme si tyto výzkumné otázky: *Jak žáci střední školy v praxi vnímají a reflektují distanční výuku? Je pro ně zátěží či výzvou? Je přínosem pro jejich učení, je tedy formou výuky, se kterou jsou schopni si poradit a využít její možnosti naplno či naopak?* A následně nás zajímalo, zda jsou tito žáci ve věku 15 – 18 let schopni své poznatky analyzovat, formulovat a interpretovat. Otázkou bylo, které problémy distanční výuky obecně, se zviditelní.

Výzkumný vzorek tvořilo sedmačtyřicet žáků prvního až třetího ročníku střední školy se čtyřmi vyučovanými obory: Gymnázium, Pedagogické lyceum, Ekonomika a podnikání a Předškolní a mimoškolní pedagogika. Žáci byli osloveni učitelem, a na základě dobrovolnosti se zapojili tím, že zaslali autonomní výpověď (Švaříček, Šedřová, 2014) na písemné zadání: *Zhodnot' distanční výuku. Zamysli se nad klady, přínosy i záporné této formy výuky realizované od března 2020 do května 2021 (s krátkým přerušením v září 2021) pro tebe osobně a tvé učení. Hodnot' (dis)komfort pro své učení a vše případně srovnávej s prezenční výukou probíhající dřív ve škole.* Respondenti byli požádáni o zcela volné a podrobné vyjádření k problému. V návaznosti na metodu autonomního psaní byla ke sběru dat použita metoda hloubkových rozhovorů zaměřených na problém, s písemným záznamem pořízeným na místě, s úkolem dovysvětlit výroky žáků k tématu. Sběr dat probíhal graduálně, do teoretického nasycení. Bylo získáno stodvacet osm normostran textů. Data byla zpracovávána obsahovou analýzou orientovanou na proměnné v případě distanční výuky (Hendl, 2016) a následně kódována a kategorizována (Strauss, Corbinová, 1999). Za kód byl považován každý smysluplný ucelený výrok o problému. Kódy byly sdružovány do kategorií. Následovala komparace poznatků a vyhledávány byly také situace shody a rozporů mezi oběma formami výuky, tedy distanční a

prezenční. Snahou bylo porozumět dynamice žákova učení v rámci distanční výuky, z pohledu samotných žáků, a zviditelnit vztahy a vazby mezi jevy (proměnnými) této formy výuky. Interpretace dat zachovává autentický charakter s respektem k propojení mezi interpretovanými tvrzeními a zdroji dat, tedy žáky.

Výsledky a diskuse

Distanční výuka je žáky většinou hodnocena jako forma výuky, která byla nařízena, a proto ji nelze odmítnout, je nutné ji přijmout jako fakt. Část žáků ji spontánně hodnotí jako příležitost, nikoliv pouze jako obtíž. Někteří v ní nalézají jistou atraktivitu a možnost seberozvoje, jiní naopak. Z dat bylo otevřeným kódováním získáno téměř čtyři sta smysluplných výroků (kódů) o distanční výuce, mnohé byly duplicitní. Protože cílem studie bylo vyhledání nových informací, explorace spontánních žakovských poznatků o distanční výuce, byly zpracovány všechny části výpovědí respondentů, i ty, které se nejevily k danému problému relevantní.

Poznátky žáků byly sdruženy do čtyř kategorií a šesti subkategorií, a to:

1. Kategorie: materiální a technické zajištění distanční výuky.
2. Kategorie: organizační zajištění distanční výuky.
 - 2.1. Subkategorie: organizace výuky školou/ vyučování učitelem.
 - 2.2. Subkategorie: organizace výuky/učení žákem;
 - 2.2.1. organizace přípravy na výuku/učení;
 - 2.2.2. organizace samotného učení.
3. Kategorie: hodnocení výsledků/výstupu učení žáka.
 - 3.1. Subkategorie: hodnocení výsledků výuky/žákova učení školou/ učitelem.
 - 3.2. Subkategorie: hodnocení výsledků výuky/žákova učení žákem.
4. Kategorie: další okolnosti distanční výuky s přímou vazbou na žákovo učení.
5. Kategorie: okolnosti distanční výuky bez přímé vazby na žákovo učení.

V kategorii technického zajištění distanční výuky žáci upozorňovali na (ne)přístup k počítačům, online připojení a aplikacím, které jsou v distanční výuce využívány, což se shoduje se zprávou ČŠI (2020), kde jsou komunikovány podobné problémy. Upozornili na občasné problematické spojení v čase výuky (přístup k internetu), přenos dat atd., a to bylo hodnoceno jako stresující jev, který se v prezenční výuce nevyskytuje. Žáci v naší studii hodnotili přístup školy i své podmínky doma jako příznivé, neohrožující významně jejich učení ani procesy distanční výuky, co zaznívalo v těchto výrocích: *...škola nám nabídla použití školního vybavení, notebooků, ...vyškolil nás, v informatice a pak učitel byl na příjmu a radil nám, ale nemohl vždycky a hned, a taky řešit problémy s technikou mejlem byla pruda.*

V kategorii organizačního zajištění distanční výuky hodnotili žáci příznivě, pokud jim učitel poskytl dlouhodobější plán výuky pro jejich učení a zároveň aktualizoval zadání v pravidelných intervalech, například týdně, a naopak negativně hodnotili, pokud tak nečinil: *... učitelka nám poslala svůj tematický plán, je to přehledné a víme, co bude dál, až do konce roku,...každý týden nám posílají nové zadání s termínem plnění, který se zobrazuje v kalendáři sám, automaticky, to mi moc pomáhá organizovat svoji práci, je to skoro lepší, než když jsme byli ve škole, vím víc...* Žáci deklarovali, že

pokud učitel (škola, všichni učitelé) organizuje jejich distanční výuku strukturovaně, smyslně, předvídatelně a opakovaně stejnými postupy, mohou na tuto organizaci oni sami navázat organizací svého učení. Poukazovali i na to, že z jejich pohledu nebyly některé úkoly (zadání) učitelem dostatečně vysvětleny

Oblast poznatků o organizaci výuky či učení samotným žákem, se jevila přímo provázaná na problematiku výše, tedy organizaci výuky učitelem. Zviditelnila se jako rozdělená do dvou oblastí, a to žákova organizace přípravy na výuku a učení a samotná organizace a realizace učení. Někteří žáci necítili dostatečnou motivaci k učení a přisuzovali to mimo jiné znemožnění vzájemné spolupráce v třídním kolektivu. Přiznávali, že organizovat si sám své učení je obtížné, vyžaduje to kázeň, systém a řád, které u sebe někteří nacházeli, jiní ne. Uvítali by podporu učitele (školy, spolužáků) v této oblasti.

Při hodnocení výsledků učení žáka učitelem poukazovali na potřebu mít (z)hodnocen každý splněný úkol, uvědomovali si, že je to pro učitele náročné, ale pro svou další motivaci k učení cítili potřebu znát učitelovo hodnocení každého úkolu. Pokud hodnotili sami své výkony v učení, pak zaznívaly výroky na škále od: *...naučila jsem se mnohem víc, musela jsem to sama hledat, sedí mi to v hlavě víc než v prezenční výuce...* až po: *...neumím nic, sepíšu to, odešlu, vymažu a jdu na další úkol.*

Žáci vypovídali také o dalších oblastech svázaných s distanční výukou, a to například o úspoře času, díky tomu, že nebyli nuceni se přesunovat do školy: *...stačilo zapnout počítač.* Hodnotili také rozložení synchronní a asynchronní výuky, kdy asynchronní výuka, vyhovovala zejména žákům, kteří byli schopni organizovat si práci a pracovat samostatně, naopak synchronní výuka a přímou okamžitou podporou učitele v čase dle školního rozvrhu, vyhovovala žákům, kteří tuto schopnost u sebe nenacházeli. Výuka prostřednictvím videokonferencí byla hodnocena jako přínosná v případě, že se zaměřila na opakování osvojeného učiva a vyjasňování, ale jako nepříjemná, pokud sloužila ke zkoušení a hodnocení žákova výkonu. Žáci oceňovali, pokud byla využita k náhradě sociálního kontaktu a rozhovoru se spolužáky, který učitel moderoval.

Kategorie a subkategorie žákovských poznatků jsou seřazeny v pořadí, jak se *vynořily* z dat, nikoliv dle četnosti zastoupení.

Žáci dále vypovídají o tom, že pokud jsou splněny jisté podmínky, příčinné a intervenující v kontextu distanční výuky, pak ji hodnotí, jako přínosnou, jako příležitost a výzvu k rozvoji svého poznávání a učení. Zásadní podmínkou pro toto hodnocení je garance zvenku (učitelem, školou, vládou, společností), že distanční výuka bude realizovaná jen jistý čas, nikoliv trvale.

Na srovnání distanční výuky a výuky prezenční bylo žáky nahlíženo tak, že distanční výuka je povinná, proto je nutné ji realizovat, protože není jiná volba. Výroky ukazují, že ji žáci vnímají jednak jako přínos a příležitost, naučili se a stále učí, lépe a efektivněji pracovat s informačními technologiemi, organizovat si práci a nést větší odpovědnost za svůj výkon, na druhou stranu skupina žáků toto vnímá jako zátěž. Ti pak hodnotí prezenční výuku jako příznivější. A to zejména proto, že nemusí *...nic řešit, vše je jasné, učitel dává pokyny, makám ve škole a doma mám klid.*

Část těchto zjištění koresponduje s výstupy Sekundární analýzy ČŠI (2021) i empirické studie Rokose a Vančury (2020), ale část jevů je nová, rozšiřující výstupy těchto studií, zejména pak výčet jednotlivých kategorií a subkategorií shrnující žákovy poznatky a hodnocení distanční výuky.

Závěr

Distanční výuka je žáky vnímána a hodnocena v kontextu aktuální reality živé praxe, zde konkrétní střední školy. Žáci střední školy jsou schopni vyjádřit své poznatky o distanční výuce jednoznačně a jasně a jsou schopni ji srovnávat s výukou prezenční. Jejich výroky, popisy vnímání a hodnocení

distanční výuky, odkryly jevy a problémy, které je možné diskutovat jak v rámci dalších výzkumů, tak v konkrétní živé praxi distanční výuky, s cílem zvýšit komfort žákovu učení v této formě výuky.

Mezi jednotlivými popsány jevy existují příčinné vztahy a vazby, jedná se například o (ne)splnění těchto podmínek:

- technické vybavení pro distanční výuku: počítač, připojení, programy, aplikace atd.;
- zázemí, klid, vhodné prostředí pro distanční výuku realizovanou doma;
- podmínky pro učení žáka ze strany školy, a každého učitele:
 - o jasné, přesné a jednoznačné pokyny pro výuku;
 - o komunikace prostřednictvím pokud možno jedné platformy;
 - o komentovaná zadání výuky;
 - o individuální či individualizovaná podpora při učení;
 - o relevantní zpětná vazba výkonu žáka, hodnocení jeho práce;
 - o podpora a pomoc žákovi při organizaci jeho učení;
 - o podpora a pomoc žákovi při motivaci k jeho učení;
 - o množství úkolů;
 - o vyvážený poměr mezi synchronní a asynchronní výukou.

Pokud jsou tyto podmínky plněny ke spokojenosti žáka, hodnotí distanční výuku jako přijatelnou, až dostatečně komfortní, byť v kontextu jejího omezeného trvání (s vírou, že distanční výuka jednou skončí). Naopak, pokud nejsou plněny, považuje žák distanční výuku za zátěž, která ho omezuje v učení či mu ho dokonce znemožňuje.

Tato případová studie dosáhla cíle, došlo k exploraci, rozkrytí, analýze a interpretaci žákovských poznatků o distanční výuce, toho, jak ji oni sami vnímají a hodnotí v kontextu žité praxe, ve vazbě na (dis)komfort svého učení. Ukázalo se, že pokud existuje předpoklad omezené doby trvání této formy výuky, část žáků ji akceptuje jako přijatelnou při naplnění jistých podmínek. Tyto podmínky, prezentované jako požadavky žáka na distanční výuku nejsou ničím novým či překvapivým, jedná se o naplňování a respektování didaktických zásad, například srozumitelnosti zadání, názornosti, aktivní spolupráce a komunikace mezi učitelem a žákem včetně zpětné vazby k práci obou aktérů výuky, o individualizovaný přístup k žákovi atd. K novým požadavkům patří vyvážený poměr mezi synchronní a asynchronní výukou. Výsledky této studie mohou být námětem pro další pedagogický výzkum.

Literatura:

ČŠI. *Sekundární analýza - Podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnání.* Praha: Česká školní inspekce, 2021. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Sekundarni-analyza-Podminky-pro-distancni-vyuku-ce>.

ČŠI. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva.* Praha:

Česká školní inspekce, 2020. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_

el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SSTematicka-zprava.pdf.

DUSCHINSKÁ, Karolina, HIGH, Radka. Reflexe nouzové výuky: distanční přednášky předmětu základy didaktiky. *Pedagogická orientace*, 2020, roč. 30, č. 2, s. 266–281. ISSN: 1211-4669.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0599-7.

MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 2015, roč. 65, č. 2, s. 113-142. ISSN 0031-3815.

MŠMT. *Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku*. Praha: MŠMT, 2020a. Dostupné z <https://>

www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-na-dalku.

MŠMT. *Vzdělávání #NaDálku*. Praha: MŠMT, 2020b. Dostupné z <https://nadalku.msmt.cz/cs>.

MŠMT. Soubor pedagogicko-organizačních informací na školní rok 2020/2021. Praha: MŠMT, 2020c. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/soubor-pedagogicko-organizacnich-informaci-na-skolni-rok-4?highlightWords=opat%C5%99en%C3%AD>

Průcha, Jan, Walterová, Eliška, Mareš Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ROKOS, Lukáš, VANČURA, Michal. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáku a jejich rodičů.

STRAUSS, Anselm, Corbinová, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834.60-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

UNESCO. *COVID-19 educational disruption and response*. Paris: UNESCO, 2020. Dostupné z <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Vláda ČR. *Usnesení vlády České republiky ze dne 12. března 2020, č. 194*. Dostupné z <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Usneseni-vlady-k-yhleninouzoveho-stavu.pdf>.

WHO. *Director-General's opening remarks at the Mission briefing on COVID-19 – 12 March 2020*. Geneva: World Health Organisation (WHO). Dostupné z <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mission-briefing-oncovid-19---12-march-2020>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ze dne 24. září 2004. In *Sbírka zákonů České republiky, částka 103*. ISSN 1211-1244.

Kontakt:

PhDr. Jaroslava Ševčíková

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo náměstí 5, Olomouc, ČR

e-mail: jaroslava.sevcikova01@upol.cz

Jak na interaktivní výuková média – zkušenosti z PedF UK

Igor Červený, Martin Bílek (ČR)

Abstrakt: Cílem článku je deskripce interaktivních výukových médií (IVM) a jejich dílčích komponentů pro jejich lepší uplatnění ve vzdělávání. Představuje optimální formu interaktivního výukového média a typologizaci jeho základních prvků s konkrétními přínosy pro uživatele v roli žáků či studentů. Zaměřuje se i na metodiku tvorby elektronických IVM s příklady zkušeností s jejich praktickým využitím na akademické půdě PedF UK.

Abstract: The aim of this paper is to describe interactive educational media (IEM) and its sub-components for their better application in education. It presents the optimal form of interactive learning media and a typology of its basic components with specific benefits for users as learners. It also focuses on the methodology of creating electronic IEM with examples of experience with their practical use on the academic grounds of Faculty of Education, Charles University.

Klíčová slova: Interaktivní výuková média (IVM); Elektronické informační zdroje (EIZ); Otevřené vzdělávací zdroje (OVZ); Distanční vzdělávání.

Keywords: Interactive educational media (IEM); Electronic information resources (EIR); Open Educational Resources (OER); Distance learning.

Úvod:

V posledních letech jsme svědky vzrůstajících požadavků na osvojování si množství a rozmanitosti znalostí, tak i rychlosti jejich vývoje a proměny. Tento proces ještě navíc uspíšila probíhající celosvětová pandemie COVID-19, jež viditelně upozornila na nevyužité kapacity všeobecného i odborného vzdělávání.

Jak uvedl filozof Lévy již v před pandemickým období, „přibližně polovina společnosti je ve škole, nebo by tam chtěla být“ (Lévy, 2000).

Tuto skutečnost navíc podtrhuje fakt, aby mohl být jedinec v dnešní době přínosný pro sebe, své okolí a společnost, je nutné mu poskytnout možnost osvojit si potřebné znalosti, tj. vědomosti, dovednosti a postoje. Jinými slovy kultivovat jeho osobnost a rozšiřovat jeho obzory (Plamínek, 2014).

Z určitého úhlu pohledu by se mohlo jevit jako dostatečně efektivní řešení rozšíření aplikace distančního vzdělávání, jež by mohlo ulevit školské infrastruktuře a „znásobit pedagogické úsilí vyučujících“. K tomu je možné využít audiovizuálních pomůcek, interaktivních multimédií a výuky pomocí moderních technologií ...“ (Lévy, 2000).

Nicméně převedení prezenční formy výuky do distanční formy obzvláště za nynější pandemické situace spjaté s COVID-19 klade na učitele (autory výukových médií) nemalé nároky. Ti se nemohou spolehnout jen na psaný text s obrázky, ale jsou víceméně nuceni vytvořit ucelené dílo, které svou formou i obsahem aktivizuje žáky/studenty a podnítl jejich úsilí k nabití i ověření nových znalostí.

Jak můžeme definovat interaktivní výuková média?

Před vymezením jednotné definice interaktivního výukového média (IVM) je nutné zaměřit se nejprve na rozličné deskripce médií „vyplývající z neustálého rozvoje technologií a internetu, jež vnáší na pole terminologie určitou dynamiku, protože je třeba tuto oblast stále revidovat“ (Pavela, 2014).

Z pohledu pedagogiky můžeme za IVM považovat jen ty digitální zdroje, které jsou primárně vytvořeny a sdíleny za účelem vzdělávacího procesu, od vyučování až po učení a „jako učební pomůcky jsou přímo spojené s obsahem výuky, reprezentují ho či ilustrují“ (Zieleniecová, 2015) a „při správném metodickém zakomponování do edukačního procesu umožňují efektivněji dosahovat vzdělávacích cílů“ (Dostál, 2008).

V případě definice přívlastku „interaktivní“ je situace ovšem složitější, neboť se nad významem tohoto adjektiva vedou rozsáhlé diskuze. Pro potřeby našeho sdělení využijeme deskripce pramenící od autorů, kteří vidí „interaktivitu“ výhradně jako vlastnost digitálních médií.

Dle francouzsko-kanadského filosofa a informačního vědce Lévyho (2000) „poskytuje interaktivita lepší poznávání světa než teoretická abstrakce ... sama o sobě nenahrazuje lidské uvažování, ale prodlužuje a proměňuje schopnost imaginace a myšlení.“

Lévyho tézi je nutné částečně doplnit i o poznání britského teoretika kulturních a vizuálních studií Listera (2013), který „interaktivitu“ vnímá jako přidanou hodnotu nových médií, jež poskytuje uživateli možnost manipulace s médiem, tedy specifickou formu komunikace, „ve které jsou výstupy programu závislé na vstupech uživatele a vstupy uživatele zase ovlivňují výstupy programu“ (Dhir, 2014-2019).

Jiná definice IVM tuto podobu vzdělávacích zdrojů popisuje jako „technologické produkty vytvořené pro širší obecnost, které umožňují uživateli určitou úroveň vstupu a / nebo kontroly nad akcí nebo obsahem a které reagují na vstup uživatele slovními i neverbálními informacemi“ (Glaubke, 2007).

Zkrátka „interaktivní provedení umožňuje vzájemnou komunikaci, tj. přímý vstup do činnosti stroje nebo programu“ (scs.abz.cz, 2005-2021), a to jak po stránce obsahové, tak i provedením (formou) samotného média, které by mělo uživateli umožnit patřičnou interakci.

V oblasti edukace lze interaktivitu vymezit pomocí definic Maňáka (2011), jenž pojem vnímá jako metodu aktivizace žáka/studenta, která „klade důraz na bezprostřední účast (aktivitu) uživatele ve výukovém procesu, v jeho angažovaném zapojení do výukových aktivit, na vlastních učebních aktivitách, na myšlení a na řešení problémů“. Zjednodušeně se má interaktivita stát nástrojem, jenž přispívá „k trvalému růstu zdokonalování osobnosti“ (Maňák, 2011) i k intelektuální a emocionální stimulaci a k samostatnosti ze strany uživatele.

Na základě uvedených přístupů se můžeme pokusit o shrnující definici IVM: „Za IVM lze považovat jen ta vzdělávací média, která obsahují kromě klasických elementů (texty, obrázky, fotografie, animace, videa, grafy či odkazy) i vrstvu interaktivních prvků, s nimiž uživatelé mohou plnohodnotně pracovat a jež zabezpečují jejich motivaci k učení, lepší porozumění probírané látce, případně i ověření nově nabytých znalostí (Červený, 2020).

Podoby interaktivních výukových médií

Rozčlenění IVM podle jejich podoby je složitější. Dle proklamace bývalého Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV, 2016) sice existuje celá řada pokusů o jejich přehledné uspořádání či klasifikaci, ale poněvadž se na „trhu“ za poslední tři desítky let vyskytuje nespočet různých forem digitálních vzdělávacích zdrojů (od profesionálních děl vzdělávacích agentur nebo pedagogických nakladatelství až po výukové prezentace pedagogických pracovníků sloužících primárně k vysvětlení určitých pojmů či situací/problematic – viz např. portál rvp.cz), je samotná kategorizace podoby provedení IVM těžko uchopitelná. Navíc lze očekávat, že s neustávajícím rozvojem ICT bude různorodost formátů nejspíše přibývat.

Budeme-li vycházet z výše uvedené definice IVM a dokumentu MŠMT (NÚV) v podobě „Kritéria kvality digitálních vzdělávacích zdrojů podpořených z veřejných rozpočtů“ (RVP, 2016), který byl předložen v dubnu 2016 k veřejné i odborné diskuzi na Metodickém portálu RVP.CZ a následně doplněn o relevantní připomínky, můžeme předložit základní soupis požadavků, které je nutno dodržovat jak při samotné tvorbě, tak následné implementaci IVM:

- Interoperabilita (neboli multiplatformní SW, který zpřístupní IVM na většinu dostupných platform – Android, iOS, Windows, macOS);
- Otevřenost (Open Educational Resources – OER);

- Dostupnost (online i offline);
- Uživatelská přívětivost (intuitivní a snadno použitelné, nabízející standardní uživatelské nástroje – vyhledávání, poznámky, podtrhávání, citace).

Jednotlivé prvky interaktivních výukových médií

„Struktura výukových médií je tvořena dílčími komponenty, které vytváří ucelený systém, jež určuje jejich kvalitu a podmiňuje úspěšnost učících se jedinců. Existují různě podrobné taxonomie strukturních komponentů interaktivních výukových médií“ (Janko, 2017). V našich podmínkách vycházíme při klasifikaci jednotlivých prvků IVM z běžných standardů (zvyklostí) a strukturu rozlišujeme na verbální, vizuální a interaktivní složku, tedy na (Červený, 2020):

- Text;
- Vizuální prvky;
- Mluvené slovo a hudební i zvukové (nehudební) prvky;
- Interaktivní prvky;
- Auto-evaluační nástroje.

Text

„Textová úprava díla vychází ze základní, tj. jeho sdělovací funkce, a má tedy účelnou formou co nejvíce přiblížit její obsah čtenáři.“ (upraveno dle Tomanová, 2016). Obdobně tomu je u vzdělávacích médií, kde by měl autor svůj text/záměr obsahu uzpůsobit dle třech „základních stavebních kamenů“ v podobě srozumitelnosti a koheze (Čáp a Mareš, 2001), odbornosti (RVP, 2016) a struktury (Pistorius a Olšanská, 2019) textu, včetně zabezpečení dostatečné typografické a estetické úpravy.

Vizuální prvky

Vizuální prvky, někdy též skryté pod označením nonverbální prvky, lze definovat jako prostředky, které poměrně věrně zobrazují skutečnost (fotografie, sekvence filmu, realistická kresba, 3D objekt, prostředí ve virtuální realitě), případně zobecňují abstraktní vyjádření reality (zjednodušený obrázek, kresba, mapa, schéma, diagram, graf) (Mareš, 1995).

Ač by se mohlo na první dojem jevit, že vizuální prvky mají plnit především estetickou či interpretační funkci, je jejich aplikace ve vzdělávacím procesu ceněna především pro svoji schopnost rozvoje psychických schopností a vlastností u žáků i studentů, které zprostředkovávají uživateli názor ve výchově a vzdělávání (Spousta, 2001).

Dle Spousty (2001) můžeme pedagogické a didaktické funkce vizuálních prvků rozdělit podle způsobu uplatnění až na osmnáct kategorií. Pro snadnější interpretaci uplatnění vizuálních prvků v IVM je možno využít i méně diferencovanou klasifikaci (Svatoš, 2002), která také dokáže nasměrovat autory IVM k volbě vhodných prvků sloužících k aktivizaci uživatelů i k pochopení vzdělávacího obsahu. Konkrétně lze funkce vizuálních prvků stránce rozdělit na (citace):

- Dekorativní;
- Reprezentující;
- Transformující;
- Interpretující;
- Organizující;

Dále je nutné posoudit míru propracovanosti a strukturovanosti vizuálních prvků dle uměleckého přístupu ke zobrazení reality. Jakkoli lze deklarovat, že výukový obsah by měl jít ruku v ruce s estetickou formou, z dosud provedených analýz vyplývá, že bychom měli umělecký přístup rozdělit na racionální a emocionální vyobrazení. Toto rozdělení ale představuje protikladné póly uměleckého ztvárnění výukového obsahu vizuálních prvků. Zatímco racionální obsah se vyznačuje logickým a přehledným uspořádáním, srozumitelným a jednoznačným výkladem pojmů, což usnadňuje orientaci ve vizuálním prvku a pochopení jeho smyslu, emocionální obsah naproti tomu poskytuje působivý dojem, citový vztah, poddajnost formy, či silný zážitek iluze reality (Macek, 1988).

Mluvené slovo a hudební i zvukové (nehudební) prvky

Mluvené slovo nemusí být jen nápomocným prvkem v IVM auditivní skupině žáků/studentů, ale všem uživatelům může být nápomocno například i s náslechem výslovnosti cizího jazyka, procvičováním gramatiky či rychlosti psaní při diktátu (NÚV, 2011-2021), případně „očitým svědkem“ určité události (například proslov prezidenta T.G.M. apod.). Navíc je vhodné zmínit, že mluvené slovo podporuje kognitivní schopnosti pomocí abstrakce slov k jejich snadnějšímu zpracování, porozumění a zapamatování (Rodriguez, 2018). Specifickou formou zpracování mluveného slova jsou například učební texty/média pro nevidomé (viz např. portál KTN.cz).

Dle probíhajících revizí RVP ze strany NPI „tkví úloha hudby zejména v její nenahraditelné a ve vzdělávacím procesu nezastupitelné schopnosti působit na citovou sféru rozvíjející se osobnosti žáka/studenta“ (Pastorová, 2019). Z pohledu samotného procesu vzdělávání však přináší ještě mnohem důležitější jev v podobě tzv. kognitivního transferu: „Principem tohoto jevu je fakt, že posílením části neurálního centra jedné hemisféry mozku se symetricky posiluje také stejná část druhé hemisféry. A protože jednotlivé hemisféry nejsou funkčně identické (každá obsahuje rozdílná centra neurálních aktivit), je příslušný dopad vidět na posílení příslušných paralelních center mozku“ (Pastorová, 2019). Což například vede ke zlepšení celkových studijních výsledků, a to i v oblasti matematiky, jak uvádí britská studie „Jak zlepšit školní výsledky: ne matematikou navíc, ale hudbou“ (Halliday, 2017). V IVM může autor výše uvedené podpořit implementací ukázky skladby, písně, případně celého díla.

Mezi zvukové (nehudební) prvky můžeme zařadit elementy v podobě hluku (rány, hřmoty, šelesty, vrzání apod.), které vznikají jako složité nepravidelné kmitání rozličných těles (Sedlák a Váňová, 2013). Ve výuce se jejich zapojení hodí například při upozornění (uživatel neučinil něco správně, nebo má svoji pozornost zaměřit na konkrétní vjem), nebo je autor IVM může využít k záměrnému rozpoznání stavu pomocí náslechu (správně zapojená součástka/špatně zapojená součástka apod.).

Interaktivní prvky

Interaktivní obsah je sám o sobě odvislý především od záměru autora a od technických možností daného formátu média. Zvolí-li autor provedení IVM pomocí HTML5, má téměř „bezmeznou studnici“ nástrojů a diferenciaci jejich provedení. Pomocí nich si uživatel může nastavit vlastní cestu za poznáním i získat zpětnou vazbu svých nově nabytých vědomostí/znalostí (RVP, 2016).

Dle Maňáka (2011) klade aktivizace žáka/studenta jako „metoda důraz na bezprostřední účast (aktivitu) uživatele na výukovém procesu, na jeho angažovaném zapojení do výukových aktivit, na vlastní učební aktivity, na myšlení a na řešení problémů“.

„Aktivitou žáků/studentů se v tomto případě rozumí zvýšená a intenzivní činnost, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek i životních potřeb, dále na základě uvědomělého úsilí“ (Maňák a Lacina, 1998).

Aktivita uživatelů by však neměla být sama o sobě cílem vzdělání, „poněvadž by mohlo jít jen o aktivitu vnější nebo zdánlivou, která nepřispívá k dosažení vyššího stupně osobnostního rozvoje ... aktivizace nemá být finálním výsledkem edukace, ale má se stát prostředkem k trvalému růstu a procesem zdokonalování osobnosti“ (Maňák, 2011).

Nicméně najít optimální formu zapojení uživatele je ve své podstatě náročné, neboť k činnosti je nutné spíše citlivě podněcovat a inspirovat, než ji vyvolat direktivními pokyny (Maňák, 2011). Aktivizující prvky by tudíž měly zejména „nenucenou a radostnou formou“ podpořit u uživatele samotný proces vzdělávání, namísto toho, aby jej přetěžovaly, nebo mu aktivitu svým rozsahem a eventuálně formou znechutily.

Autoři IVM by v případě zpracování prvků tohoto druhu měli postupovat dle níže uvedených kroků, jež vychází z implementace aktivizačních metod výuky (Pecina a Zormanová, 2009):

- 1) *Stanovit cíl a na jeho základě zvolit konkrétní prvky s objasnění této volby.*
- 2) *Ověřit, je-li náročnost zpracování prvku přiměřená věku, znalostem a zkušenostem zamýšlených uživatelů.*
- 3) *Určit formu provedení, se kterou by měli být uživatelé obeznámeni (ať již na základě své předchozí zkušenosti, nebo krátkým popisem, jak mají postupovat)*
- 4) *Vymezit způsob hodnocení a stanovení časové náročnosti.*

Jednotlivé prvky IVM lze následně rozčlenit na základě kritéria uplatnitelnosti do dvou skupin. První v podobě prostých elementů či složitějších simulací je vhodnější aplikovat v případě seznamování se s učební látkou (interakce, simulace), druhou při procvičování nabytých znalostí/vědomostí (cvičení, test) (Červený, 2020).

Při přípravě "scénáře" interaktivních prvků je nutné ze strany autorů předem uvážit, pro koho je prvek zamýšlen, co má být jeho cílem, jak dosáhnout kýženého výsledku a jaký bude mít prvek/prvky důsledek v návaznosti dané části/celku učiva. Následně by měl autor zhodnotit, zdali jsou prvky atraktivní, intuitivní a svým způsobem "zábavné" a jestli při jejich realizaci nedošlo ke komplikaci, která by mohla zapříčinit matoucí/nesmyslné provedení, případně nedochází-li k nadbytečné aktivitě, jež bezúčelně odvádí uživatelskou pozornost od učební látky (Interactive Science Ltd, 2021).

Auto-evaluační nástroje

Auto-evaluační (didaktický) test je nástroj pro systematické a objektivní zjišťování (měření) výsledků vzdělávání, tj. v rozsahu a kvalitě znalostí. Je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých předem stanovených pravidel (Havlíková, 2011, Byčkovský, 1982).

Každý didaktický test má své specifické vlastnosti a liší se tím, jaké informace lze jeho prostřednictvím získat. Testy lze rozdělit podle následujících hledisek (Havlíková, 2011, Byčkovský, 1982):

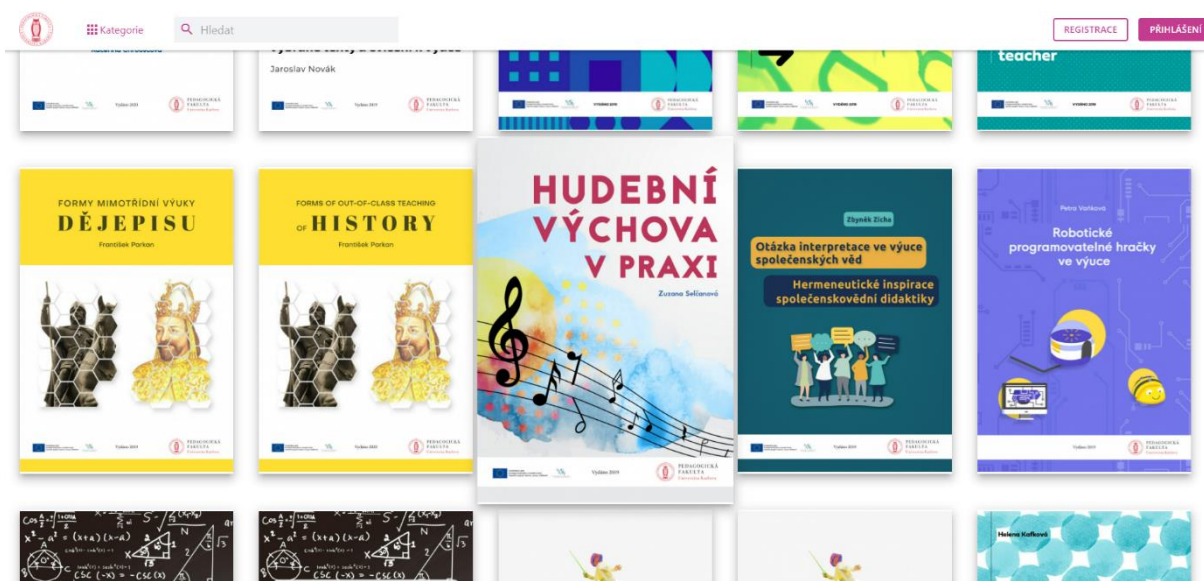
- Měřená charakteristika výkonu (rychlost/úroveň);
- Míra specifčnosti učení (výsledky výuky/studijní předpoklady);
- Interpretace výkonu (rozlišující/ověřující);
- Tematický rozsah (monotematické/polytematické);
- Časové zařazení do výuky (vstupní/průběžné/výstupní).

Implementace IVM (FutureBooks) na Pedagogické fakultě UK

Aby byla Pedagogická fakulta UK schopna naplnit výše uvedené parametry interaktivních výukových médií, podílí se společně s komerční sférou na rozvoji elektronického publikačního systému FutureBooks.

Ten neumožňuje pouze tvorbu nových dokumentů v HTML5, ale zabezpečuje rovněž i distribuci zdrojů (médii) jiných formátů (od PDF, přes EPUB apod.), (Červený, 2020). Samotný systém se skládá z několika serverů (např. mediálního, publikačního, autentizačního apod.) s odlišnými funkcemi, jež zabezpečují tvorbu, ochranu a distribuci médií, a to včetně zohlednění sociálně odpovědného přístupu, například pomocí metodiky Blind Friendly Web, i udržitelného rozvoje formou snížení uhlíkové stopy prostřednictvím optimalizace dat médií a jejich komponent (FutureBooks, 2021).

Jeden z prvních projektů, během něhož fakulta využila možnosti systému FutureBooks, byl přímo zaměřen na „Podporu rozvoje oborově didaktických magisterských studijních programů“ (CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002362) s cílem vytvoření podmínek pro zvýšení kvality vzdělávání, jenž maximálně zefektivní a zkvalitní procesy probíhající během magisterského studia zaměřeného na profesní přípravu budoucích učitelů. Toho je dosahováno pomocí tvorby elektronického prostředí pro výuku teoretických a praktických disciplín a na jejich propojení v učitelské pregraduální přípravě.



Obr. č.1. Knihovna UK PedF v systému FutureBooks: <https://cuni.futurebooks.cz/>

Dále se fakulta nyní spolupodílí na tvorbě vzorových elektronických učebnic určených základním školám včetně metodik pro učitele (vhodných i pro studenty VŠ – budoucí učitele). Záměrem projektu „Tvorby inovativních digitálních vzdělávacích zdrojů“ (CZ.02.3.68/0.0/0.0/18_067/0012276) podpořeného z výzvy MŠMT „č. 02-18-067 Implementace strategie digitálního vzdělávání II.“ je především rozvoj a zkvalitnění digitálního vzdělávání, informatického myšlení a digitální gramotnosti dětí a žáků, které zajistí každému jedinci výbavu digitálními kompetencemi. Toho bude dosaženo pomocí tvorby a zpřístupnění zcela nových inovativních digitálních vzdělávacích zdrojů s interaktivním vzdělávacím obsahem.



Obr. č.2. Knihovna UK PedF pro ZŠ v systému FutureBooks (zatím veřejně nepublikováno).

Závěr

V textu jsme se snažili rekapitulovat souvislosti tvorby a implementace interaktivních výukových medií a jejich základních atributů, které by měly poskytovat svým uživatelům (žákům/studentům). Pokusili jsme se dohledat a propojit dílčí poznatky, které odborníci získali za posledních více jak 50 let z jednotlivých oblastí (od jazykovědy přes informační vědu až po vybrané pedagogické disciplíny, zejména obecnou didaktiku) s cílem, aby se autoři IVM vždy pokoušeli ve svých dílech o tvorbu a implementaci různorodých prvků, které pomohou jejich uživatelům si lépe osvojit, tedy porozumět edukačnímu obsahu. IVM mají mít za cíl pomoci s efektivním osvojováním informací, tj. s jejich správným přetavením ve znalosti a především, aby se snažili udržet pozornost uživatelů a možná i jejich nadšení z „objevování nového“ zejména pomocí interaktivních prvků. Zajímavé výsledky, potvrzující naše záměry a zkušenosti, můžeme opřít i o studii, která uskutečnila ve Švédsku a na Litvě, kde se vysokoškolští studenti (účastníci on-line dotazníkového šetření) jasně vyjádřili, že od IVM typu eBook již v dnešní době očekávají prvky, které jim poskytnou poutavější zážitek, na rozdíl od „prostého“ elektronického textu (Maceviciute, Wilson, Gudavičius, Šuminas, 2017).

Poděkování

Autoři děkují všem akademickým pracovníkům PedF UK, kteří se zapojili do tvorby interaktivních výukových medií, a to v projektech financovaných z Evropských strukturálních fondů (MŠMT – OP VVV), či interních rozvojových projektů (CRP, IP, IRP apod.). Bez jejich úsilí, které věnovali tvorbě IVM, by nemohly vzniknout materiály, které obzvláště v nelehké době posledních měsíců (pandemie COVID-19) přispěly k úspěšné realizaci „vynucené“ distanční výuky.

Referenční seznam

BYČKOVSKÝ, Petr. Základy měření výsledků výuky: Tvorba didaktického testu. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 1982.

Creative Commons [online]. Praha: Creative Commons Česká republika, 2020 [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: <https://www.creativecommons.cz/>

ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele / Jan Čáp, Jiří Mareš. 2007. ISBN 9788073672737.

ČERVENÝ, Igor. Interaktivní výuková média (IVM). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví, 2020. 128 s., přílohy. Vedoucí bakalářské práce Barbora Drobíková.

Dhir. Primary resources [online]. [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: <https://www.pearsonschoolsandcolleges.co.uk/Primary/Primary.aspx>

DOSTÁL, Jiří. Učební pomůcky a zásada názornosti. Učební pomůcky a zásada názornosti / Jiří Dostál [online]. 2008 [cit. 2021-07-22].

GLAUBKE, Christina Romano. The Effects of Interactive Media on Preschoolers' Learning:: A Review of the Research and Recommendations for the Future [online]. 2007, , 13-17 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: http://s78640.gridserver.com/uploads/documents/prek_interactive_learning_2007.pdf

HALLIDAY, Josh. How to improve the school results: not extra maths but music, loads of it. The Guardian: [online]. 3. 10. 2017 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/education/2017/oct/03/school-results-music-bradford>

HAVLÍNOVÁ, Hana. Didaktické testy. In: Metodický portál RVP [online]. 2011 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Didaktick%C3%A9_testy

Inovace VOV: portál inovace vyššího odborného vzdělávání [online]. Praha: ČVUT v Praze, Fakulta elektrotechnická, Katedra telekomunikační techniky, 2019 [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: <https://www.vovcr.cz/>

JANKO, Tomáš. Učebnice: druhy, funkce, práce s učebnicí. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2017.

LÉVY, Pierre P. Kyberkultura: zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu "Nové technologie. 2000. ISBN 8024601095.

LISTER, Martin a kol. New Media: A Critical Introduction. London – New York, Routledge 2003.

MACEVICIUTE, Elena, T.D. WILSON, Arunas GUDINAVIČIUS a Andrius ŠUMINAS, 2017. E-books in academic libraries: results of a survey carried out in Sweden and Lithuania. Information Research [online]. 22(3) [cit. 2018-10-09]. Dostupné z: <http://www.informationr.net/ir/22-3/paper762.html>

MAŇÁK, Josef. Metodický portál RVP: Aktivizující výukové metody [online]. 2011 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

MAŇÁK, Josef a Lubor LACINA. Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků: příručka moderního pedagoga. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.

MAREŠ, Jiří. Učení z obrazového materiálu. Pedagogika. 1995, 45(4), 318-328.

Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání: Diskuse ke Standardu digitálních vzdělávacích zdrojů [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/di>

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi: příručka moderního pedagoga. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 978-80-210-4834-8.

PISTORIUS, Vladimír. Jak se dělá kniha: příručka pro nakladatele / Vladimír Pistorius. 2019. ISBN 9788075790590

PLAMÍNEK, Jiří. Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

SPOUSTA, Vladimír. Proč rozvíjet vizuální gramotnost? Pedagogická orientace. Brno: Československá pedagogická společnost, 2001, 86-93. ISSN 1211-4669.

SVATOŠ, Tomáš. Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace. Hradec Králové: Gaudeamus (nakladatelství), 2002. ISBN 80-7041-604-1

TOMANOVÁ, Dagmar Jana. TYPOGRAFIE II: Kniha a knižní edice. 2017.

ZIELENIECOVÁ, Pavla. PEDAGOGIKA: Učitel a jeho pedagogická činnost [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/ZS/6%20Role%20a%20profese%20ucitele.%20Ucitel%20a%20skola.pdf>

Kontakt:

Bc. Igor Červený, prof. PhDr. Martin Bílek, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

e-mail: igor.cerveny@pedf.cuni.cz, martin.bilek@pedf.cuni.cz

Tvorba výskumného nástroja – učiteľské self-efficacy v oblasti e-learningu

Martin Fico (ČR)

Abstrakt: Cieľom príspevku je čitateľom priblížiť tvorbu výskumného nástroja na skúmanie self-efficacy v oblasti e-learningu u učiteľov a študentov učiteľstva. Text pojednáva o výskume v pedagogických vedách a v oblasti e-learningu, o kvantitatívnom prístupe vo výskume a tvorbe výskumných nástrojov v ňom využívaných. Empirická časť textu predstavuje postup tvorby škály a jej následnej štatistickej analýzy v softvéri SPSS. KMO a Bartlettov test potvrdil vhodnosť dát k faktorovej analýze a tá preukázala tri dimenzie, pričom každá je sýtená tromi položkami a spoločne popisujú 69,5 % variability ($n=146$). Všetky tri dimenzie sa ukázali byť reliabilné ($\alpha > 0,7$) a tak je možné s výskumným nástrojom pracovať v ďalšom výskume.

Kľúčové slová: self-efficacy, výskumný nástroj, e-learning, pedagogický výskum, faktorová analýza

1.1 Veda a výskum v pedagogike

Veda a vedecký výskum predstavuje základy vzdelanostnej spoločnosti už od nepamäti. Vedecký výskum posúva hranice ľudského poznania a mení nemožné na reálne. Mnohé vedecké disciplíny vznikali už od čias gréckych filozofov, posúvali ľudstvo vpred a vyvíjali sa do podob, ktoré majú dnes. Výnimku netvorí ani pedagogika – ako vedecká disciplína, ktorá stále čelí kritike a svoje miesto v sústave vied musí obhajovať. Hlad' o (2011 str. 8-9) uvádza ako dôvod to, že v pedagogike sa syntetizujú poznatky iných vied a teda nemá vlastný predmet skúmania. Ďalší z dôvodov môže byť podľa Štveráka (in Hlad' o, 2011 str. 8-9) aj to, že pedagogikou sa zaoberajú laici bez príslušného vzdelania iba na základe svojich skúseností alebo prevzatých informácií. Takýto nevedecký prístup v pedagogike, je žiaľ stále aj u nás bežný a vo svete býva často označovaný ako Folk Pedagogy. Folk Pedagogy, alebo teda nejaká ľudová pedagogika predstavuje pedagogiku, ktorá nie je založená na vedeckých poznatkoch a hĺbkovom štúdiu, ale na ľudovej skúsenosti, sedliackom rozume a intuícii (Wiliam, 2020). Legitimizovanie folkovej pedagogiky má za následky spoločenské vnímanie učiteľov ako nevzdelaných a nekvalifikovaných strážcov detí, ktorých prácu by mohol vykonávať každý kto má sám deti, alebo ich má rád, či aspoň s nimi vydrží pár hodín v triede. Vo výskume Smak a Walczak (2017), v ktorom skúmali prestíž učiteľského povolania zaznievalo, že učiteľa môže robiť každý. Legitimizovanie folkovej pedagogiky teda nie len že podporuje nekvalifikovanú prácu učiteľov, ale aj napomáha deprofesionalizácii učiteľského povolania (Spilková & Wildová, 2014) a teda umocňuje pocit, že učiteľa môže robiť každý (alebo skoro každý) a každému záujemcovi to treba umožniť.

Opačný prístup, teda cesta k profesionalizácii učiteľského povolania vedie cez hĺbkové vzdelanie v oblasti pedagogiky (a psychológie), ktoré je založené na vedeckom poznaní. Takzvaná evidence based pedagogy, teda na dôkazoch založená pedagogika, alebo pedagogická prax. Na dôkazoch založená pedagogika sa opiera o vedecké poznatky, ktoré rozširuje, overuje a uplatňuje v praxi (Hendl, 2017), čo vyžaduje nielen hĺbkové porozumenie pedagogickým skutočnostiam a ich štúdium, ale aj prijatie pedagogiky ako svojbytnej samostatnej vedeckej disciplíny.

Vedecké disciplíny a teda aj pedagogiku tvoria dva hlavné piliere a to teória a empirická evidencia (Hendl, 2017). Výskumom rozširujeme teóriu, overujeme ju, či prípadne vytvárame novú. Podľa cieľov, ktoré si vo výskume kladieme sa rozhodujeme pre kvantitatívne, alebo kvalitatívne orientovaný výskum (Gavora, 2000). Rozdiely v týchto dvoch orientáciách vo výskume sa zjednodušene označujú ako čísla verzus slová (Gavora, 2000), alebo povrchový verzus hĺbkový výskum, prípadne málo informácií o veľkej vzorke verzus veľa informácií o malej vzorke. Silverman (2005) polemizuje výhody a nevýhody kvalitatívneho verzus kvantitatívneho výskumu a hovorí

o tom, že pozeráť sa na tieto dva výskumné smery hodnotiac, ktorý je lepší či horší, nie je úplne správne a pri rozhodovaní treba brať v úvahu najmä výskumný problém. V zhode so Silvermanom je aj Gavora (2000), ktorý uvádza tri základné typy (deskriptívne, relačné a kauzálne) výskumných problémov od ktorých sa následne odvíja ako výskum autor nadizajnuje a aké metódy v ňom použije.

1.2 E-learning ako oblasť výskumu v pedagogike

Pomerne nová, aj keď za posledných 20 rokov veľmi rozšírená oblasť pedagogického výskumu predstavuje oblasť e-learningu. Výskum v oblasti e-learningu by podľa Švecovho (1998) delenia spadal do interdisciplinárneho výskumu, ktorý spája pedagogické vedy a technológie. Tieto dve oblasti v e-learningu rozdeľuje aj Zounek et al. (2016), ktorý hovorí o dvoch prístupoch v e-learningu – pedagogickom a technologickom. Oba prístupy sú podľa neho v e-learningu prítomné a viac či menej neoddeliteľné. Hammad (2020) dokonca tieto dva prístupy nerozlišuje, práve naopak vníma tzv. hybridný pedagogický prístup, ktorý nutne pozostáva jak z ovládania e-learningových nástrojov, tak z práce so vzdelávanými (študentami). Digitalizácia preniká do vzdelávania už dlhé roky a e-learning sa dostáva z úzadia a role akéhosi pomocníka na pozíciu kedy už predstavuje plnohodnotné vzdelávanie. E-learning sa vo svojich rôznych podobách dostáva aj na české školy a zmena zapríčinená pandemiou COVID-19 tento proces iba urýchlila. Dôkazom toho, že sa e-learning dostáva stále viac do pozornosti odbornej spoločnosti sú výskumy a publikácie z celého sveta (Zounek et al., 2016; Kapp & Defelice, 2019; Sumardi, 2021; Jurík, 2021; Hammad, 2020; Berocoso et al., 2020; Mechlova & Malcik, 2012).

1.3 Kvantitatívny prístup vo výskume

Jedna z možností ako pristupovať k pedagogickému výskumu v oblasti e-learningu je kvantitatívne. Tento prístup rovnako ako jeho náprotivok (kvalitatívny) so sebou nesie výhody aj nevýhody, ktoré treba pred voľbou zvážiť. V skratke, kvantitatívny prístup pracuje s kvantifikovateľnými dátami, ktoré sú merateľné a následne ich štatistickými metódami vyhodnocuje (Reichel, 2009). Zber dát v kvantitatívnych výskumoch prebieha prostredníctvom výskumných nástrojov – dotazníkov, testov, či škál (napr. Hendl & Remr, 2017; Gavora, 2000; Chráska, 2007; Reichel, 2009; Punch, 2008; Švec et al. 1998).

V tomto príspevku je dôležitý výskumný nástroj – škála, pretože s ňou budem ďalej v texte pracovať a preto vám priblížim práve túto metódu zberu dát. Posudzovacia škála, ako ju definuje Gavora (2000, str. 88) je nástroj ktorý umožňuje zisťovať mieru vlastnosti javu, alebo jeho intenzitu. Posudzovacie škály sa využívajú pri pozorovaní nejakých javov, ale aj pri sebahodnotení. Škála predstavuje často mieru súhlasu/ nesúhlasu s nejakým stanoviskom či názorom, prípadne stupňuje vlastný postoj k nejakému stanovisku (Likertove škály). Medzi hlavné výhody takto konštruovaných výskumných nástrojov Gavora (2000) uvádza jednoduchosť pri tvorbe a vyhodnocovaní. Príklady využitia Likertovej škály v praxi sú napríklad výskumy self-efficacy, ktoré spomeniem ďalej v texte.

Pokiaľ chce výskumník využiť škálu vo svojom výskume, tak má v zásade dve možnosti. Buď adaptuje už existujúcu a overenú škálu, alebo si vytvorí svoju vlastnú. Adaptácia už overeného výskumného nástroja má tú výhodu, že je už overený a pri správne nastavených podmienkach (kultúrnych, jazykových a iných špecifikách) je predpoklad, že bude pri opätovnom použití reliabilný a validný. Výhoda tvorby vlastnej škály spočíva najmä v originalite a v istote, že nástroj naozaj meria to, čo chce výskumník aby meral. Naopak, nevýhoda adaptácie je neistá opakovateľnosť pri iných podmienkach (napr. adaptácia z inej krajiny, kde prevláda iná kultúra) a nevýhoda tvorby vlastného nástroja potreba dlhého času na tvorbu a pilotáž (často opakovanú). Pri tvorbe vlastnej škály sa postupuje podobne ako pri tvorbe iného výskumného nástroja v kvantitatívnom výskume a to pomocou operacionalizácie (viac o operacionalizácii napr. v Reichel, 2009).

Zhrnutie

Veda a výskum posúva hranice poznania v každom odbore a výnimkou nie je ani pedagogika a oblasť e-learningu. Vo svete sa výskumníci zameriavajú na preskúmanie tejto oblasti, pričom využívajú rôzne prístupy, či dizajny, ktoré odrážajú ich nastavené výskumné ciele. Kvantitatívne prístupy často vyžadujú tvorbu vlastného výskumného nástroja, čo so sebou nesie množstvo výhod, ale aj nevýhod. Tvorba výskumného nástroja by mala byť teoreticky ukotvená a transparentne popísaná vo výskumných správach či iných textoch, v ktorých sa zverejňujú výsledky z daného výskumu. Jednotlivé položky do výskumného nástroja (napr. škála) by mali byť riadne operacionalizované a overené v pilotáži počas ktorej sa za pomoci štatistických metód overí funkčnosť celého nástroja.

2. Empirická časť

2.1 Kontext výskumu

Výskumný nástroj vznikol pre účely kvantitatívnej časti výskumu, ktorá nasledovala po kvalitatívnej. Kvalitatívna časť výskumu pozostávala z analýzy dát, získaných prostredníctvom ohniskovej skupiny, ktorú tvorili študenti posledných ročníkov učiteľských programov z Pedagogickej fakulty MU, ktorý sa aktívne podieľali na online výuke v rámci svojich povinných praxí. Ohnisková skupina predstavuje dôkladne pripravený rozhovor v skupine, ktorý je známy aj pod názvom skupinové interview a medzi jej hlavné výhody sa radí skupinovú dynamiku a stimulácia k diskusii (Hendl & Remr, 2017). Na základe analýzy dát z ohniskovej skupiny som identifikoval oblasti online výuky a e-learningu, ktoré považovali účastníci za dôležité pre ich učiteľskú prax. Jednalo sa o oblasti: Práca s digitálnymi nástrojmi, Stratégia a príprava e-learningových kurzov, Práca so študentami prostredníctvom e-learningu a Práca s online zdrojmi. Tieto štyri oblasti tvorili základ pre tvorbu výskumného nástroja pre kvantitatívnu časť, ktorá by mala zistiť self-efficacy v týchto oblastiach u študentov učiteľstva a slúžiť tak ako podklad pre identifikáciu vzdelávacích potrieb týchto študentov.

2.2 Základné východisko – self-efficacy

Pre tento výskum som sa rozhodol merať výkonnosť podľa subjektívneho vnímania respondentov, teda nimi subjektívne vnímané schopnosti (self-efficacy). Self-efficacy nie je nový koncept, pochádza už zo sedemdesiatych rokov minulého storočia a jeho autorom je Bandura. Bandura považoval self-efficacy za dôležitú premennú v zmene správania sa človeka (Gavora et al. 2020, s. 13). Self-efficacy podľa Banduru (1997), predstavuje (subjektívne) vnímanie určitých schopností a toto presvedčenie o svojich schopnostiach ovplyvňuje aj reálnu výkonnosť jednotlivcov či skupín.

V pedagogickom prostredí sa self-efficacy meria už dlhé roky a to najmä kvantitatívne pomocou výskumných nástrojov – škál, ale aj kvalitatívne ako uvádza Gavora et al. (2020). Tieto výskumy sú zamerané na niektoré konkrétne oblasti pedagogiky.

Aj sám Bandura sa pokúsil o vytvorenie self-efficacy nástroja, ktorý by meral učiteľmi vnímané pedagogické schopnosti, ale príliš neuspel. Dôvody neúspechu Bandurovej škály mali byť nejasná reliabilita a opomenutie dôležitých aspektov učiteľského povolania (Smetáčková et al. 2017, s. 31). Napriek tomuto nie veľkému úspechu Bandura inšpiroval mnohých výskumníkov, ktorí následne dodržiujúc jeho princípy a odporúčania konštruovali ďalšie nástroje na meranie učiteľského self-efficacy. Pri tvorbe self-efficacy škály Bandura (2006) odporúča formulovať položky „Ja som schopný/á...“, alebo „Ja dokážem...“ a mieru súhlasu s tvrdením majú mať respondenti možnosť vyjadriť na desaťmiestnej Likertovej škále. Ďalšie odporúčanie Banduru, ktoré diskutuje Smetáčková et al. (2017), je tvorba viac-faktorových škál, pričom faktory pomôžu výskumníkom odpovedať na

to, či skúma naozaj to, čo skúmať chcel (Gavora, 2013). Zároveň nám faktory redukovávajú počet premenných, ktoré majú navzájom niečo spoločného a ktoré je vhodné sledovať spojito (Chráška, 2007 str. 141).

2.3 Tvorba položiek

Ako som spomínal v texte vyššie, tak základ pre tvorbu celého nástroja a teda aj položiek v ňom tvorili štyri oblasti identifikované analýzou výsledkov z ohniskovej skupiny. Práve vychádzanie z ohniskovej skupiny pri tvorbe položiek do dotazníka (v tomto prípade škály) prispieva podľa Hendla k Validite celého nástroja. Pri tvorbe jednotlivých položiek som vychádzal nie len z výsledkov z ohniskovej skupiny, ale aj z princípov formulovaných Bandurom (2006). Keďže výskum prebiehal na českej univerzite, tak som položky preložil do češtiny, aby som minimalizoval riziko nepochopenia jednotlivých otázok.

Položky v self-efficacy škále:

Dokážu vyhľadávať vhodné online zdroje pro žáky
Dokážu kriticky uvažovat o online zdrojích a vybírat ty důvěryhodné
Dokážu tvořit a upravovat výuková videa
Dokážu vytvořit celý e-learningový kurz prostřednictvím LMS
Dokážu zařazovat ICT do výuky tak, aby byly pro žáky přínosem
Dokážu poradit žákům s používáním digitálních nástrojů
Dokážu pomoci žákům s učením se během online výuky
Dokážu žáky motivovat během online výuky
Dokážu plánovat a dizajnovat e-learningový kurz tak, aby respektoval výukové cíle a postupy
Dokážu efektivně využívat principy micro-learningu
Dokážu efektivně využívat principy blended-learningu
Dokážu využívat široké spektrum e-learningových nástrojů
Dokážu aktivizovat žáky během online výuky
Dokážu využívat prvky gamifikace při tvorbě e-learningových kurzů
Dokážu ověřovat znalosti žáků během online výuky

2.4 Výskumný súbor

Konstruovaný nástroj mal primárne slúžiť výskumu, ktorý bol zameraný na študentov učiteľstva na Pedagogickej fakulte MU a tomuto cieľu bol prispôsobený aj výber vzorky. Prvé kritérium teda bolo, aby to bol študent Pedf MU s učiteľským zameraním. Aby bol výskum výpovedný a zachytával self-efficacy u študentov, ktorí prišli s online vyučovaním do styku, tak som vyradil študentov prvých a druhých ročníkov, ktorí ešte nemuseli mať v tom čase absolvovanú prax na školách a tak neboli nútený s online vyučovaním pracovať z pozície vyučujúceho. Výber bol teda náhodný a pozostával z budúcich učiteľov, ktorí mali za sebou už nejakú prax na školách a to v čase pandémie (študenti 3.-5. ročníkov).

Prístup do terénu som mal prostredníctvom informačného systému, kde som som mohol kontaktovať študentov, ktorí vyhovovali kritériám priamo cez hromadné maily. So selekciou a následným kontaktovaním mi pomohli kolegovia, ktorí mi udelili prístup do vyučovaných kurzov, kde sa nachádzali študenti spadajúci do mojej cieľovej skupiny. Zber dát prebiehal prostredníctvom google formulára, ktorý bol s respondentami zdieľaný online pomocou mailu. Spolu bolo oslovených viac ako 400 potenciálnych respondentov, pričom návratnosť bola necelých 40 %.

Veľkosť vzorku nebola dopredu stanovená, avšak pre potreby faktorovej analýzy som sa držal odporúčania Rabušica, Soukupa a Mareša (2019), ktorí uvádzajú ako vhodný počet 10-15

respondentov na jednu položku v nástroji. V tomto prípade som teda vedel, že potrebujem ideálne 150 respondentov. Ako však hovoria tí istí autori (Rabušic et al., 2019), tak aj toto pravidlo nebýva dodržiavané a vo vedeckých prácach sa pomerne často stretneme aj s menšími vzorkami na faktorovú analýzu (napr. Gavora & Majerčíková, 2012). Nakoniec môj výskumný súbor tvorilo 146 respondentov.

2.5 Postup analýzy

Vybierané dáta som podrobil analýze v softvéri SPSS, v ktorom prebiehal celý proces od čistenia dát až po samotnú analýzu. Najskôr som sa pozrel na či sú dáta normálne rozložené a okrem jednej položky sa dáta dali považovať za normálne rozložené. Pri všetkých položkách respondenti využili celú škálu (1-5). Po nahliadnutí na dáta bolo potrebné vyradiť položky ktoré s ostatnými nekorelovali a tým pádom neboli vhodné na faktorovú analýzu. Zo základnej matice som týmto postupom vyradil tri položky.

Následne som v SPSS prešiel na exploračnú faktorovú analýzu. V skutočnosti sa jednalo o analýzu hlavných komponentov (PCA), ale ako uvádzajú Rabušic et al. (2019), táto metóda je často výskumníkmi označovaná ako faktorová analýza a nepovažuje sa to za výraznú chybu. KMO vyšlo 0.776 a Bartlettov test ako signifikantný (0.000), čo podľa Rabušica et al. (2019) značí, že zozbierané dáta sú vhodné pre faktorovú analýzu.

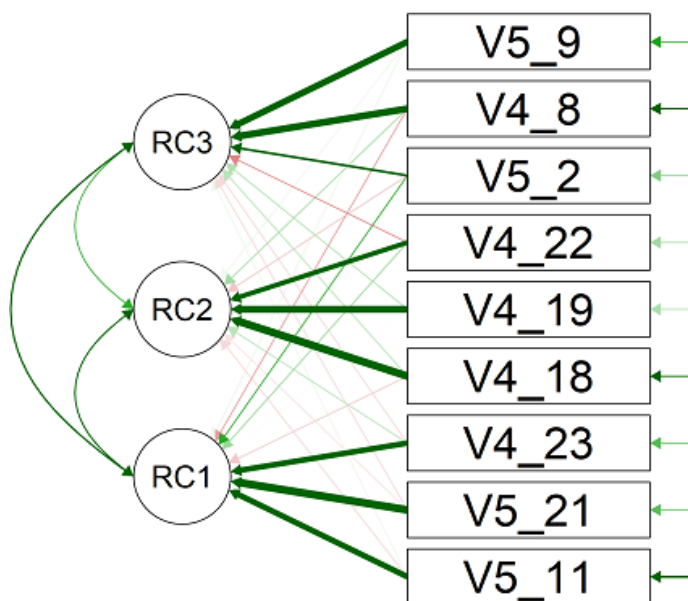
Tá následne ukázala ako vhodné riešenie s tromi faktormi (komponentami), pričom bolo potrebné vyradiť ďalšie tri položky z matice, ktoré významovo nezapadali do žiadneho objavených faktorov. Trojfaktorový model, ktorý obsahoval tri položky v každom faktore spolu vysvetľoval až 69,5 % variability, čo sa v sociálnych vedách dá považovať za slušný výsledok s ktorým sa dá ďalej pracovať (Rabušic et al., 2019). Trojfaktorové riešenie podporuje aj Kaiserovo kritérium, ktoré predpokladá eigenvalue každého faktoru vyššie ako 1 a zároveň priemernú komunalitu vyššiu ako 0.6 (v tomto prípade 0,695). Uvedené tvrdenia možno pozrieť aj v prehľadnej tabuľke nižšie (Tab. č. 1).

Tab. č. [1]: Total Variance Explained

Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3,942	43,802	43,802	3,942	43,802	43,802	2,944
2	1,238	13,753	57,556	1,238	13,753	57,556	2,920
3	1,078	11,980	69,536	1,078	11,980	69,536	2,692

Prvý, najsilnejší faktor sýtia položky o sile 0.778, 0.937, 0.769 s reliabilitou $\alpha=0.770$ a vysvetľuje až 43,8 % variability. Druhý faktor sýtia tri položky o sile 0.926, 0.876 a 0.702 s reliabilitou $\alpha=0.812$ a vysvetľuje 13.8 % variability. Posledný faktor je sýtený taktiež tromi položkami o sile 0.511, 0.868 a 0.831 s reliabilitou $\alpha=0.707$. Všetky položky dostatočne sýtia jednotlivé faktory a zároveň reliabilita nad 0.7 predstavuje podľa Rabušica et al. (2019) dostatočnú hodnotu. Faktory navyše spolu korelujú 0.432, 0.436 a 0.342, čo je aj graficky znázornené nižšie (Obr. č. 1).

Obr. č. [1]: Path diagram



2.6 Pomenovanie faktorov (komponentov)

Explorované faktory zodpovedali z veľkej časti pôvodným predpokladom a predstavujú tri z pôvodne zamýšľaných štyroch oblastí. Práca s digitálnymi nástrojmi, Stratégia a príprava e-learningových kurzov, Práca so žiakmi prostredníctvom e-learningu. Finálnu škálu s jednotlivými položkami pripájam v tabuľkách nižšie (Tab. č. 2; č. 3; č. 4).

Tab. č. [2]: Práca so žiakmi prostredníctvom e-learningu

Názov položky/ faktor	RC1
V5_11	Dokážu žáky motivovať během online výuky
V5_21	Dokážu aktivizovať žáky během online výuky
V4_23	Dokážu ověřovat znalosti žáků během online výuky

Tab. č. [3]: Práca s digitálnymi nástrojmi

Názov položky/ faktor	RC2
V4_18	Dokážu vyhledávat vhodné online zdroje pro žáky
V4_19	Dokážu zařazovat ICT do výuky tak, aby byly pro žáky přínosem
V4_22	Dokážu poradit žákům s používáním digitálních nástrojů

Tab. č. [4]: Stratégia a príprava e-learningových kurzov

Názov položky/ faktor	RC3
V5_2	Dokážu využívat prvky gamifikace při tvorbě e-learningových kurzů

V5_9	Dokážu efektívne využívať princípy blended-learningu
V4_8	Dokážu efektívne využívať princípy micro-learningu

Záver

Napriek krátkemu časovému priestoru na tvorbu nástroja, ktorý bol spôsobený projektovou výzvou, ktorá bola na dvanásť mesiacov vrátane výstupov, sa výskumný nástroj ukázal ako reliabilný a to aj ako celok, aj v jednotlivých faktoroch ktoré sa v ňom objavili. Validita nástroja sa preukazuje faktorovou analýzou a transparentným zverejnením výsledkov z nej, čo je podľa Gavoru (2013) jeden z možných spôsobov preukázania validity nástroja (príp. merania). Exploračná faktorová analýza odhalila tri faktory miesto predpokladaných štyroch, pričom každý z nich sýtil práve tri položky. Ostatné položky boli z nástroja vylúčené pre ich nízke korelácie, alebo obsahovú nevhodnosť. Skonstruovaný výskumný nástroj bude slúžiť v tomto výskume spoľahlivo a bude možné na základe výsledkov získaných pomocou neho interpretovať skúmaný jav. Silne sýtené spolu korelujúce faktory vytvárajú priestor pre využitie nástroja aj do budúcnosti a to po rozšírení a opätovnom odpilotovaní. Tento text vznikol vďaka podporenému projektu MUNI/IGA/1204/2020.

Zdroje

BANDURA, Albert, 1995. Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

BANDURA, Albert, c1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman.

BANDURA, Albert, URDAN, Tim a Frank PAJARES, ed., 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.

Gavora, P. & Majerčíková, J. (2012). *Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi*. Pedagogická orientace.

Gavora, P. (2013). *Validita a reliabilita výskumných nástrojov: princípy a reálna prax*. Pedagogická orientace.

Gavora, P., & Jůva, V. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.

Gavora, P., Mareš, J., Svatoš T., Wiegerová, A. (2020). Self efficacy v edukačních souvislostech II. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Hammad, R., Khan, Z., Safieddine, F., & Ahmed, A. (2020). *A review of learning theories and models underpinning technology-enhanced learning artefacts*. World Journal of Science, Technology and Sustainable Development.

Haythornthwaite, C., Andrews, R. N. L., Fransman, J., & Meyers, E. M. (2016). *The SAGE Handbook of E-learning Research (Second ed.)*. SAGE Publications Ltd.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.

Hlad'ó, P. (2011). *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Mendlova Univerzita v Brně.

Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Grada.

Izquierdo I, Olea J, Abad FJ. *Exploratory factor analysis in validation studies: uses and recommendations*. Psicothema.

- Kapp, K. M., & Defelice, R. A. (2019). *Microlearning: Short and Sweet*. Association for Talent Development.
- Mechlova, E., Malcik, M. (2012). *ICT in changes of learning theories*. ICETA 2012.
- Punch, K. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Portál.
- RABUŠIC, Ladislav, Petr SOUKUP a Petr MAREŠ, 2019. Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS). 2., přepracované vydání. Brno: Masarykova univerzita.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Silverman, D., & Štulrajter, M. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Ikar.
- Smak, M. & Walczak, D. (2017). The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. *Edukacja. An interdisciplinary approach* 2017, 22–40.
- SMETÁČKOVÁ, Irena, Petra TOPKOVÁ a Anna VOZKOVÁ, 2017. Vývoj a pilotáž škály učitelské self-efficacy. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* [online].
- Spilková, V., & Wildová, R. (2014). *Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele?*. Pedagogická orientace.
- Sumardi, S., & Nugrahani, D. (2021). *Adaptation to emergency remote teaching: pedagogical strategy for pre-service language teachers amid covid-19 pandemic*. Turkish online journal of distance education.
- Švec, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Iris.
- Valverde-Berrocso, J., Garrido-Arroyo, M. D. C., Burgos-Videla, C., & Morales-Cevallos, M. B. (2020). *Trends in Educational Research about e-Learning: A Systematic Literature Review (2009–2018)*. Sustainability.
- Wiliam, D. (2020). *Creating the Schools Our Children Need: Why What We're Doing Now Won't Help Much (And What We Can Do Instead)*. Learning Sciences International.
- Zounek, J. ř., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. ř. (2016). *E-learning učení (se) s digitálními technologiemi*. Wolters Kluwer.

Kontakt:

Mgr. Martin Fico
 Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta MU
 Poříčí 31, 639 00 Brno, Česká republika
 fico@ped.muni.cz

Člověk ve dvojroli student/učitel v distanční výuce

Jan Karela (ČR)

Abstrakt: Práce se zabývá tématem distanční výuky. Autor využil své aktuální zkušenosti v roli studenta v distanční výuce, aby v roli učitele aktivizoval studenty. Zajímavým prvkem je i zapojení kolegiálního sdílení a supervize, jakožto prevence, či snížení, projevů stresových faktorů v distanční výuce. Pohled na výuku je tedy popsán z pozice zkušenosti autora, jakožto studenta, kolegy studenta, pedagoga, kolegy pedagoga. Tam, kde to považuje autor za vhodné, přidává i své zkušenosti s distanční výukou v andragogice.

Klíčová slova: Distanční výuka, role učitele, stres, supervize, učitelské sdílení, vyhoření

Úvod

V mém příspěvku se budu věnovat distanční výuce z pohledu učitele, který je zároveň i studentem. Učím na Pedagogické katedře, Husitské teologické fakulty UK a zároveň studuji na Pedagogické fakultě UK v doktorském programu obor Filozofie. Zkušenosti z distanční výuky v roli studenta jsem se pokusil aplikovat při své vlastní výuce. Pro výuku jsem mimo jiné použil z mého pohledu zajímavý prvek kolegiálního sdílení a supervize, s jejímž postupem bych vás rád v následujícím textu seznámil.

Na poli andragogiky mám praxi více jak 20 let, nicméně na počátku pandemické krize v roce 2020 jsem se shodou okolností poprvé postavil i za katedru na vysoké škole. Premiéra to byla poměrně krátká, po prvních dvou přednáškách takzvaně „naživo“ byly školy uzavřeny a začaly experimenty s plošnou distanční výukou. Podařilo se mi společně se studenty, které jsem tehdy všechny znal osobně, nalézt platformu, na které jsme ve vzájemné aktivní spolupráci semestr zdárně dokončili.

Naprosto odlišná zkušenost přišla až ve školním roce 2020/2021. V rámci změny akreditace byl nově mnou vyučovaný předmět zařazený do povinného penza studentů prvních ročníků, tedy studentů, kteří na vysoké škole teprve začínají, a přitom dosud nikdy nevstoupili fyzicky na půdu fakulty. Tito studenti neznají prostředí, ani způsob výuky na vysoké škole. Byla jim odepřena možnost sociální interakce, a tak nejen, že spolu nemohou fyzicky komunikovat, oni se navzájem ani neznají. Stejně tak jsem neznal já je. Výjimku tvořily tři studentky, které shodou okolností byly v obdobné situaci dvojrole jako já, tedy již učily, a zároveň byly studentkami. Sám jsem studentem doktorského programu, mohl jsem tedy srovnávat a vyhodnocovat, jak působí distanční výuka na mne, jako na studenta, a následně se pokusit na základě této zkušenosti korigovat svoji činnost v roli učitele. Tato dvojrole student/učitel, která mně, ani mým kolegytím za běžné výuky nepřipadala nijak zvláštní, se v období distanční výuky stala tématem našeho sociálního sdílení.

Role učitele v distanční výuce

Distanční výuka není novým objevem výhradně spadajícím do období pandemie. Pandemie jen způsobila nutnost jejího masivního rozšíření. Původně se o distanční výuce hovořilo především v souvislosti s kombinovanou výukou na vysokých školách. Pojem distanční výuky zná i andragogika, která také využívala různé e-learningové kurzy, jako alternativu prezenčního způsobu vzdělávání již před vznikem pandemie. Ovšem rozsah takové výuky nebyl nikterak masivní v

andragogice ani v pedagogice. Pro pedagogiku primárního, či sekundárního vzdělávání byl pojem distančního vzdělávání v praxi využíváný minimálně.

Boom distančního vzdělávání ve všech pedagogických oborech, který přinesla pandemie s sebou nese i nové role pro učitele samotné. Dříve byla základní role učitele běžně zjednodušeně označovaná jako role vzdělávací a role výchovná, mohli jsme tedy společně s R. Svobodovou (Role učitele, 2013) říci, učitel: „*v roli vzdělávací informuje, podněcuje, předává, motivuje, inspiruje, kontroluje, řídí...v roli výchovné by měl být empatickým, naslouchajícím, podporujícím, ale také kontrolujícím a trestajícím.*“ Nic z těchto rolí pandemická situace nesmazala, ale učiteli se spektrum rolí rozrostlo. Jak uvádí J. Mareš (Pedagogika, roč. 66, č. 2, 2016, s.180): „*Už v roce 2004 prohlásili Bennet a Lockyer, že je čas redefinovat roli edukátora pro specifický případ, kdy výuka studentů probíhá ve virtuálním prostředí.*“ Výčet nových rolí učitele v distanční výuce z přehledové studie J. Mareše (volně podle Pedagogika, roč. 66, č. 2, 2016) je poměrně rozsáhlý. Role lze třídit podle různých kritérií, různých úhlů pohledu, já však zmíním shrnutí Marešovi studie (tamtéž s. 195/196): „*naše analýza zjistila, že – oproti tradiční výuce – se role učitele v e-learningu posouvají k rolím typu: aktér změny, tvůrce pozitivního klimatu výuky, facilitátor učení, kouč, poradce, dokonce i spolu studující; do pozadí ustupuje dominantní role člověka řídícího průběh výuky; nově se objevují role projektanta, vývojáře, experta na technologie, technika reagujícího na technické problémy;*“

Uvádí-li R. Svobodová (Role učitele, 2013), jako dovětek ke svému základnímu rozdělení rolí učitele v běžné výuce, že: „*role učitele je již svým vnitřním obsahem nejen náročná, ale i rozporuplná*“, pak se nemohu nezeptat, jak se takové značné rozšíření rolí v distanční výuce promítne na psychice učitele. Již na první pohled je zřejmé, že distanční výuka, minimálně z pohledu rolí učitele, je mnohem náročnější než výuka běžná. Potvrzuje to i J. Mareš (Pedagogika, roč. 66, č. 2, 2016, s. 196), ve své přehledové studii, kde uvádí toto: „*oproti tradiční výuce musí učitel v e-learningu zřejmě zastávat více rolí najednou, což zvyšuje jeho psychickou zátěž; zdá se, že metafora Američanů S. Ashtona, T. Robertse a L. Telese z roku 1999, že být on-line učitelem je vlastně totéž jako mít čtyři zaměstnání (tj. být pedagogem, odborníkem na sociální problematiku, manažerem a technikem), je do jisté míry pravdivá.*“ Já jsem však byl nejen adeptem na výše uvedené role, ovšem jako student jsem všechny učitelské role mohl sám na sobě zažívat takřkajíc z druhé strany.

Dvojrole učitele v praxi distanční výuky

Skutečnosti na počátku semestru:

- 1) 28 studentů 1. ročníku bakalářského oboru Specializace v pedagogice
- 2) studenti neznají prostředí VŠ, neznají ani sebe navzájem
- 3) mezi studenty jsou 3 lidé, kteří již učí a mají praxi s distanční výukou, mimo to se osobně známe
- 4) já osobně mám minimální zkušenosti s distanční výukou

Výše popsané body byly výchozím stavem pro mé úvahy, jak výuku vést. Mohl jsem využít různé technické pomůcky, na konferenci ERIS 21 (konference ERIS 21, 2021), o nich zajímavě hovořil kolega I. Červený. Já jsem však při plánování výuky vycházel i ze svých zkušeností z prostředí andragogiky. Naše andragogické pracoviště disponuje mimo jiné i mediální učebnou, kde kamera sleduje sama pohyb lektora. Edukanty přenáší jejich kamery na velkoplošnou obrazovku do učebny. Výuka v této podobě je vcelku realistická a umožňuje výtečnou interakci. Běžná realita technického vybavení v pedagogice je však poněkud strohá. K dispozici mám pouze notebook a studenti někdy jen telefon, někteří se dokonce připojovali ze stolních počítačů bez kamer a mikrofonů.

Další technickou pomůckou jsou interaktivní texty, tedy texty, s nimiž student pracuje. Výhodou je aktivní zapojení každého studenta - nelze se skrýt „v zadní lavici“. Nevýhodou je omezení přímé, byť jen online, interakce učitel-student. I zde mi zkušenost z andragogiky napovídá, že někteří edukanti svou aktivitu zredukovávají na pouhou „proklikávačku“. Touto cestou jsem tedy jít nechtěl. Rozhodl jsem se pro klasickou přednášku už proto, že podle mého názoru stále ještě má svůj význam myšlenka Sergeje Gessena: „*Ovládnouti metodu vědeckého poznání lze jen tím, že ji pozorujeme uprostřed živé práce. Metodu nelze tradovat prostřednictvím knih, nýbrž jen duševní „nákazou“, bezprostředním předáváním od člověka k člověku.*“ (H. Nykl 2020, s. 527)

Sám jsem však ze své role studenta věděl, že se člověku doma u počítače mnohdy nechce zapojit do diskuze. Chybí i oční kontakt a jiné neverbální stimuly, tedy člověk se v online výuce častěji takzvaně ztrácí. Člověk se cítí nepříjemně. V běžné praxi distanční výuky jsou obvykle vypnuty kamery i mikrofony. Zapnutou kameru a mikrofon má pouze učitel a pouze ten student, který právě hovoří. Řečník z řad studentů, chce-li se zapojit do diskuze musí zapnout kameru s vědomím, že neví, ke komu hovoří, a jak se ostatní tváří na to co říká, dále musí čelit pohledu na sebe samého v rohu obrazovky s vědomím, že ostatní vidí jeho „zjev“ na celé obrazovce. Klima takové třídy, které je rozhodující pro chuť, či nechuť spolupracovat s vyučujícím je za takové situace pro studenta, ale i vyučujícího více než nečitelné.

Dalším stresorem pro mne v roli studenta je stav, kdy je vyučovací hodina nahrávána. V takové chvíli se vám při připojování objeví v pc hláška „Schůzka je nahrávána, připojením souhlasíte s nahráváním.“ Pokud se chcete vyučování zúčastnit, musíte souhlasit, není jiná šance. Je pak logické v kumulaci s předchozími stresory, že v roli studenta se snažíte aktivitu v hodině minimalizovat. Rozhodl jsem se tedy, že mé hodiny se nahrávat nebudou, abych minimalizoval zbytečné stresory působící na studenty.

Ovšem ani role učitele z hlediska stresu není snadná. Obecně stres na učitele působí ve vysoké míře i za běžné výuky. Jak uvádí I. Smetáčková, podle zprávy OECD z roku 2018, přiznává vysokou míru stresu 41 % učitelů v Austrálii a 46 % v USA (volně podle Smetáčková a kol., 2020, s. 97). Ve Velké Británii dokonce v roce 2014 uvedlo 81 % učitelů, že v souvislosti se svou prací zažívají úzkost deprese a stres (volně podle Smetáčková a kol., 2020, s. 97). V tomto kontextu je naprosto zřejmé, jak působí na učitele situace, kdy sedí před svým počítačem a po straně obrazovky mu svítí 28 červených teček signalizujících přítomnost studentů a v rohu obrazovky vidí sám sebe.

Vše výše uvedené bylo výchozí pro mou úvahu, jak výuku v tomto distančním prostředí vést.

Distanční výuka v modu kolegiálního sdílení

Ve chvíli, kdy jsem promýšlel způsob vedení distanční výuky, vycházel jsem ze všech výše uvedených skutečností. Výuku jsem chtěl vést způsobem přednášek, ovšem nechtěl jsem látku jen odpřednášet, chtěl jsem do výuky zapojit v rámci možností určitou část studentů v diskuzi. Výtku, že bych měl zapojit všechny studenty odmítám, obecně je koncepce přednášek taková, že se zapojí do diskuze jen ti, kteří mají zájem, ovšem tento reprezentativní vzorek vždy pokládá dotazy i za ty introvertní studenty, kteří raději svou potřebu zeptat se potlačí. Šlo mi spíše o to, abych usnadnil překonání strachu těm, kteří by se za normální výuky do diskuze zapojili, ovšem v kyberprostoru raději zůstanou, z výše popsanych důvodů, skryti za svou červenou tečkou.

Rozhodl jsem se při výuce využít pomoci tří kolegyně z řad mých studentů, které již sami učí, jsou tedy ve stejné dvojroli jako já. Dvě z nich učí kratší dobu, jejich praxe je do tří let. Jedna na střední a jedna na základní škole. Třetí kolegyně má za sebou dlouhou praxi na střední škole, učí již 23 let. Seznámil jsem kolegyně se svým plánem a požádal je o spolupráci. Všechny souhlasily.

Jejich prvním úkolem bylo pomoci mi zvládnout záludnosti MS-teams. Uskutečnili jsme v již založené třídě v kyberprostoru zkušební vyučovací hodinu, abych se naučil s MS-teams pracovat. Dalším úkolem mých kolegyně bylo v roli studentek pokládat dotazy častěji, než by za běžné výuky pokládaly. Vycházel jsem z předpokladu, že pokud se najde někdo, kdo se nebude bát diskutovat podnítit to i další studenty, aby se osmělili a do diskuze zapojili. A třetím úkolem bylo sledovat mou výuku a následně po skončení přednášky se mnou provést vyhodnocení aktuální hodiny. Domluvili jsme tedy jistou formu supervize během mé výuky, přičemž učitelky s krátkou praxí měli více za úkol sledovat dění v hodině z pozice studentů a úkolem učitelky s delší praxí bylo sledovat mne z pohledu zkušené pedagožky.

Celkem jednoduché zadání narazilo hned v první hodině na malý faux-pas z mé strany. Přestal mi fungovat notebook a rychle zakoupený nový přístroj měl zakrývací kameru, nicméně i při otevřeném zákrytu kamery se na obrazovce zjevovala jen mlha. Odvysílal jsem tedy v mlze v domněnku, že jde o technickou závadu. Při následném rozboru hodiny mi kolegyně řekly, že oko kamery bývá z výroby přelepeno páskou. Mlha byla odstraněna, ovšem nedošlo k dotazům, přikládal jsem to právě skutečnosti, že mne kolegyně nechtěly znervózňovat v situaci, do které jsem se vlastní nešikovností přivedl.

Ovšem ani v druhé hodině nedošlo k výraznému posunu a otázky taktéž skoro nepřišly. V následném rozboru hodiny však krom připomínek k mé výuce, jako takové, začaly padat dotazy i k obsahu látky. Zde jsem se zeptal, proč tyto dotazy nepoložily v hodině, když jim to není jasné a odpovědi bylo krom „sladkého mlčení“ ve stylu „tobě to tak šlo, že jsme tě nechtěly brzdit“, také přiznání, a to od učitelky s nejdelší praxí: „Jsem zvyklá celý den v online výuce učit, jsem v tvé roli, snažím se, aby se mnou moji studenti mluvili. Ve chvíli, kdy jsem na druhé straně a mám se zeptat, mám najednou svíravý pocit, že řeknu blbost, vím že o nic nejde, ale je to nepříjemné.“

Od této hodiny jsem zavedl nový prvek, na konci přednášky jsem všem poděkoval a oznámil že zůstanu připojený po skončení hodiny, kdo má dotaz, o kterém si myslí, že by ostatní nezajímal, ať se zeptá v tomto čase. Zabralo to, zůstali 3 studenti, v dalších hodinách se počet zvyšoval a zajímavé bylo, že nakonec vždy zůstala studentka s nejzajímavějšími dotazy, která látku promýšlela. Další novinku, kterou jsem zavedl, bylo zopakování a vysvětlení dotazů v následující hodině s poděkováním za ně tazatelům. Později jsem požádal tuto studentku o spolupráci, vysvětlil jsem jí, že právě její dotazy jsou podnětné a jistě mají potřebu se na ně zeptat i ostatní a poprosil jí, zda by se ptala již o hodině. Ujistil jsem jí, že i já mám nepříjemné pocity, že i já se umím plést a ona se umí zeptat právě ve chvíli, kdy já nechápu, že mé vysvětlení není zcela pochopitelné.

Povzbuzení z mé strany pomohlo a studentka se postupně začala ptát přímo v hodinách, a to se stalo zlomovým bodem pro výuku, od této chvíle se mi podařilo, technicky řečeno, „odbrzdit“ zábrany studentů a začala fungovat diskuze. Samozřejmě to nebylo vítězství, ale bod na cestě. Zde nelze než souhlasit s C. Dweckovou, není podstatné zaměření mysli na cíl, jako jedinou metu úspěchu. Orientace na cíl nás brzdí, cílem může být sama cesta a dílčí neúspěchy nám jen říkají, kam až jsme došli, co už jsme se naučili, a co ještě ne (volně podle Dwecková, 2017). Proto jsem přidal ještě jeden prvek, nabídl jsem konzultace na víc v určitých časech. Formuloval jsem to tak, že mne o to požádala jedna z mých kolegyně, které již samy učí, ale pokud se někdo chce přidat, bude vítán, počet bude však omezen abychom mohli lépe látku probrat. Měl jsem v plánu, pokud by se přihlásilo více studentů, rozdělit je na A, B, ovšem počet přihlášených odpovídal možností online výuky, v níž se dá dobře vzájemně komunikovat.

Konzultace byly posledním krokem, který jsem učinil a z mého pohledu se klima v kybertřídě poté dostalo do maximální možné pozitivní polohy, jež bylo za okolností daných v tomto semestru skladbou studentů, pandemickou situací a distanční výukou možné dosáhnout. Zpětnou vazbu, kromě

pozitivních ohlasů studentů osobně, tak i v univerzitní anketě týkající se výuky, posiluje též konstatování mého garanta, že studenti vykazovali při zkouškách vysokou míru pochopení podstaty. To považuji za velmi pozitivní hodnocení, dílčí namentorované znalosti lze zapomenout, ale pokud člověk chápe podstatu věci, její danost v kontextech pak nemá problém se orientovat a rozhodovat.

Velmi přínosná se ukázala kooperace s kolegyněmi a studentkami, které shodou okolností také učí. Tato spolupráce by se dala nazvat kolegiálním sdílením. Pojem v této podobě používá I. Smetáčková z katedry Psychologie, Pedagogické fakulty UK v Praze, při svém výzkumu učitelského vyhoření. V rámci tohoto výzkumu vyšla zajímavá publikace pod názvem „Učitelské vyhoření“ (volně podle Smetáčková, 2020) a v roce 2021 proběhla i konference pod názvem „Když spolu vyučující mluví o práci“ (TEKOS konf., 2021). Mottem této konference bylo heslo „supervize není sprosté slovo“. Ačkoli jsem sám k vyhoření nesměřoval, ukázalo se, že to s čím I. Smetáčková pracuje, řekněme ve velkém, jsem já aplikoval v malém, poněkud upraveném modu při svých vyučovacích hodinách. Z pohledu snížení stresu, jež na mne během distanční výuky působil, mohu zpětně konstatovat, že kolegiální sdílení fungovalo skvěle. Přičemž, ačkoli by se zdálo, že šlo výhradně o asymetrický vztah, tedy především o sdílení mých hodin, nebylo tomu tak. Při každém vyhodnocení průběhu mých hodin došlo ke sdílení i zkušeností o průběhů hodin mých „supervizorek“, sdílení bylo tedy vzájemné, byť spouštěcím faktorem bylo mé vyučování.

Závěr

V praxi se ukázala dvojrole učitele i studenta pro mou roli učitele přínosná. Z mého retrospektivního pohledu mohu konstatovat, že pro roli studenta (o ní jsem se podrobněji nezmiňoval) zkušenost z role učitele žádný zásadní posun nepřinesla. Byť jsem lépe chápal pocity učitele před kamerou, v roli studenta, jsem zůstal studentem, a to i s nectnostmi, které distanční výuka studentovi umožňuje. Obráceně, tedy zkušenost studenta pro roli učitele přínosná byla, dařilo se mi lépe chápat pocity těch „za obrazovkou“ a nesoustředit se jen sám na výuku a svůj stres z ní. To považuji za přínosné, protože by se učiteli mohlo stát, že se příliš soustřeďuje na své starosti ve výuce, případně na látku samu a neuvědomí si možné starosti a pocity studentů na druhé straně počítačového spojení. V tomto kontextu jistě není bez zajímavosti ani zjištění u mých kolegyň, které ač samy učily, a to i s velmi dlouhou praxí, v roli studentek měly stejně nepříjemné pocity jako já, či jako moji ostatní studenti. Je tedy zřejmé, že v prostoru distanční výuky i dlouhá praxe za katedrou nezajistí imunitu vůči stresovým faktorům, stane-li učitel v roli studenta.

Co se týče kolegiálního sdílení, ačkoli nelze hovořit o čistě kolegiálním sdílení, či supervizi, protože všechny kolegyně byly u mne v roli studentek a to skutečných, ukázalo se, že možnost sdílení pro psychiku učitele je pozitivní prvek. Sdílení a supervize mi pomáhaly nejen zvládnout stres z výuky, ale i lépe vysvětlit látku.

Věřím, že se distanční výuka nestane naším trvalým každodenním chlebem. Určitě výzkumy, které toto masivní vynucené používání distanční výuky v praxi umožnilo, přinesou mnoho zajímavých poznatků, přesto bych raději zůstal se svými studenty v přímé, osobní, doslova živé interakci klasické prezenční výuky.

Zdroje:

DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Přeložil Kateřina EŠNEROVÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3

NYKL, Hanuš, ed. *Vybrané kapitoly z ruského myšlení 20. století: N.O. Losskij, I.A. Iljin, S.I. Gessen, L.N. Gumiljov*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3898-0.

SMETÁČKOVÁ, Irena, Stanislav ŠTECH, Ida VIKTOROVÁ, Veronika MARTANOVÁ, Anna PÁCHOVÁ a Veronika FRANCOVÁ. *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1668-1.

Online zdroje:

Pedagogika, roč. 66, č. 2, 2016, s. 179–205 [online]. Copyright © [cit. 28.07.2021]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/326>

Role učitele, limity role, míchání rolí. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html/>

Konference ERIS 21 - Univerzita Hradec Králové. *Univerzita Hradec Králové* [online]. Copyright © [cit. 28.07.2021]. Dostupné z: <https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-primarni-preprimarni-a-specialni-pedagogiky/novinky-a-udalosti/konference-eris-21>

<http://kps.pedf.cuni.cz/wp-content/uploads/2021/05/pozvanka TEKOS 09062021-3.pdf>

TEKOS konf - YouTube. *YouTube* [online]. Copyright © 2021 Google LLC [cit. 30.07.2021]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=ytDU9Tzjp9Q&ab_channel=KatedrapsychologiePedFUK

Wordpress a webový hosting PedF [online]. Copyright © [cit. 28.07.2021]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/files/2021/06/TEKOS METODIKA final-1.pdf>

Kontakt:

Mgr. Jan Karela

Husitská teologická fakulta

Univerzita Karlova

Pacovská 350/4

140 21 Praha 4

e-mail: karelahonza@seznam.cz

Shrnutí

První ročník mezinárodní konference ERIS (E-Risk) s podtitulem Aktuální problémy distanční výuky se konal 28. 6. 2021 za účasti odborníků z České republiky a Slovenské republiky. Diskutována byla témata související zejména s aktuální situací v edukačním systému České republiky a Slovenské republiky v důsledky protiepidemických restrikcí v kontextu pandemie COVID-19. Edukační realita 21. století prochází hlubokými a často velmi dynamickými změnami. Využívání digitálních technologií se stává běžnou součástí výchovy a vzdělávání v prostředí mnoha škol, výchovných institucí i rodin. Kromě široké škály benefitů, které tyto prostředky přináší, se do popředí odborného zájmu dostávají také jejich rizikové aspekty. A právě na nové výzvy pro výchovu a vzdělávání v současné digitalizované společnosti se zaměřuje konference ERIS, která si klade za cíl vytvořit platformu pro multidisciplinární odbornou diskuzi nad nově se vynořujícími edukačními a sociálními problémy v kontextu digitálního vzdělávání.

Online výuka má řadu výhod – dokáže zapojit atraktivní nástroje pro zpestření vyučovacích hodin, studenti se mohou učit z pohodlí domova, v některých ohledech dokáže online výuka stírat rozdíly mezi studenty. Online edukační platformy tak na jedné straně poskytují nové možnosti podpory klasické výuky, rozšiřují portfolio nástrojů využitelných pedagogů na různých stupních a typech škol. Na straně druhé s sebou nesou celou řadu nových problémů a aktuálně se vynořujících otázek.

Tato publikace nabízí vybrané příspěvky z konference v textové podobě. Čtenář se tak mimo jiné seznámí s aktuálními tématy z oblasti rizikového chování dětí a mládeže na internetu, změn ve školním vzdělávání, vztahu člověka k digitálním technologiím, komunikace v distanční výuce a mnoha dalších témat. Jejich obsah nabízí pohled na aktuální problémy distanční výuky nejen z pohledu pedagogiky, ale také dalších oborů.

Summary

The first year of the international conference ERIS (E-Risk) with the subtitle Current problems of distance learning took place on 28. 6. 2021 with the participation of experts from the Czech Republic and the Slovak Republic. Topics related to the current situation in the educational system of the Czech Republic and the Slovak Republic as a result of anti-epidemic restrictions in the context of the COVID-19 pandemic were discussed. The educational reality of the 21st century is undergoing profound and often very dynamic changes. The use of digital technologies is becoming a common part of education in the environment of many schools, educational institutions and families. In addition to the wide range of benefits that these funds bring, their risk aspects also come to the forefront of professional interest. And it is the new challenges for education in today's digital society that the ERIS conference focuses on, which aims to create a platform for multidisciplinary professional discussion on emerging educational and social issues in the context of digital education.

Online teaching has a number of advantages - it can involve attractive tools to diversify lessons, students can learn from the comfort of home, in some respects online teaching can blur the differences between students. On the one hand, online educational platforms provide new possibilities for supporting classical teaching, expanding the portfolio of tools usable by teachers at various levels and types of schools. On the other hand, they bring with them a number of new problems and emerging issues.

This publication offers selected papers from the conference session. Among other things, the reader will get acquainted with current topics in the field of risky behavior of children and youth on the Internet, changes in school education, the relationship of man to digital technologies, communication in distance learning and many other topics. Their content offers a look at the current problems of distance learning not only in terms of pedagogy, but also other disciplines.

—

Název publikace: Sborník příspěvků z konference ERIS 21:
Aktuální problémy distanční výuky
Autor: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D., Mgr. Martin Kaliba,
Ph.D.
Obálka: Mgr. et Mgr. Petra Ambrožová, Ph.D.
Rok a místo vydání: 2021, Hradec Králové, Gaudeamus
Vydání: první
Vydalo nakladatelství GAUDEAMUS, Univerzita Hradec Králové
jako svou 1768. publikaci.
ISBN 978-80-7435-834-0