

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Vliv distančního vzdělávání na motivaci žáků 8. a 9. tříd

**Influence of distance education on students motivation in 8.
and 9. class of elementary school.**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:
doc. Pavlína Janošová, Ph.D.

Autor:
Lenka Řezáčová

Praha 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Vliv distančního vzdělávání na motivaci žáků 8. a 9. tříd.“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Lenka Řezáčová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí práce doc. Pavlíně Janošové, PhD. za trpělivost a cenné rady v průběhu psaní bakalářské práce. Velké díky patří též Bc. Oskarovi Burianovi a mé rodině za podporu během celého studia. V neposlední řadě bych ráda poděkovala respondentům, bez kterých by se výzkum nemohl uskutečnit.

Anotace

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké faktory ovlivnily motivaci žáků k učení během distančního vzdělávání. Práce vznikla jako reakce na novou situaci v českém školství. Teoretická část se zabývá distančním vzděláváním, motivací obecně a následně motivací k učení a jejími problémy ve školním prostředí. Praktická část je pojatá ve formě kvalitativního výzkumu s žáky 8. a 9. tříd.

Klíčová slova:

motivace, učení, distanční vzdělávání, COVID-19, základní škola, rozhovor, kvalitativní výzkum.

Annotation

The purpose of this Bachelor thesis is to find out which factors influenced students motivation during distance education. The thesis was written as a reaction to a new situation in czech education. The theoretical part focus on distance education, general motivation and motivation conected with learning as well as its problems in the school process of education. The practical part consist of qualitative survey with students of 8. and 9. classes of elementary school.

Keywords:

motivation, learning, distance learning, COVID-19, elementary school, interview, qualitative research.

Obsah

Úvod	7
1 Distanční vzdělávání	8
1.1 Vymezení pojmu distanční vzdělávání	8
1.2 Principy distančního vzdělávání	8
1.3 Klady a zápory distančního vzdělávání	9
1.3.1 Nevýhody.....	9
1.3.2 Výhody.....	10
1.4 Z historie distančního vzdělávání do současnosti	10
1.5 Distanční vzdělávání během pandemie COVID -19	11
2 E-learning.....	14
2.1 Základní formy e-learningu	14
3 Motivace.....	16
3.1 Zdroje motivace.....	17
3.2 Hierarchická teorie potřeb	17
4 Motivace k učení	19
4.1 Vnitřní motivace	19
4.1.1 Flow motivace	19
4.2 Vnější motivace	20
4.3 Ovlivňování školní motivace.....	21
4.3.1 Poznávací potřeby	21
4.3.2 Sociální potřeby.....	21
4.3.3 Výkonové potřeby	22
4.4 Problémy s motivací u žáků.....	24
4.4.1 Nuda	24
4.4.2 Úzkost a strach	25
4.4.3 Problematika odměn a trestů.....	27
5 Metodologie výzkumu	31

5.1	Cíl výzkumu.....	31
5.2	Výzkumný vzorek.....	31
5.3	Výzkumná metoda.....	32
5.4	Způsob provedení výzkumu	32
5.5	Metoda vyhodnocení dat	34
6	Výsledky výzkumného šetření	35
	Diskuse	46
	Závěr	49
	Seznam použitých informačních zdrojů	50
	Seznam tabulek	53
	Seznam obrázků	53
	Seznam příloh.....	53

Úvod

Distanční vzdělávání, pojem, který před rokem 2020 znala jen hrstka lidí. Po příchodu pandemie COVID – 19 se společnost musela vypořádat s úplně novou situací. Školy se zavřely během jednoho dne a začalo se hovořit o nové formě vzdělávání. Žáky, učitele ale i rodiče čekaly nové výzvy, jen malá část populace měla nějaké předchozí zkušenosti s distanční formou. První půl rok byl takový seznamovací a všichni se snažili nějak pokračovat ve vzdělávání. Kvalitnější distanční výuka proběhla až od září 2020, která poté probíhala skoro celý školní rok. K větší účasti na online výuce přispělo přidání distančního vzdělávání do školského zákona. Jako studentka a sestra mladších sourozenců jsem mohla pozorovat vývoj a pokroky v distanční formě.

V teoretické části bakalářské práce se snažím objasnit pojem distanční vzdělávání, jeho minulost i novější poznatky z doby pandemie. Dále se zaměřuji na e-learning a jeho rozdělení na online a off-line verzi. Teoretická část pokračuje motivací obecně a jejím vlivu ve školním prostředí. V závěru práce pojednává o problémech motivace, se kterými se žáci setkávají v době studia. Část práce věnována distanční tematice vychází z velké části z publikací Zlámalové a teoretická východiska spojené s motivací čerpám u Pavelkové, Hrabala a dalších významných autorů.

Jako cíl práce v empirické části jsem zvolila prozkoumat faktory, které vnímali žáci v době uzavření škol. A následně se zaměřit, jak tyto faktory ovlivnily motivaci žáků k učení. Na základě cíle výzkumu jsem si stanovila dvě výzkumné otázky, a to jaké faktory ovlivnily motivaci žáků ke studiu v době pandemie a jaké problémy spojené s distanční výukou vnímají žáci. S ohledem na cíl práce jsem zvolila v praktické části kvalitativní přístup získávání dat. K relevantním výsledkům jsem dospěla formou rozhovorů se sedmi žáky dvou základních škol.

1 Distanční vzdělávání

První kapitola bakalářské práce bude objasňovat pojem distanční vzdělávání, jeho definice, hlavní principy, pozitivní i negativní stránky a v neposlední řadě bude stručně popsána jeho historie a současnost.

1.1 Vymezení pojmu distanční vzdělávání

Jedná se o jednu z možných alternativ prezenčního studia. Distanční vzdělávání umožňuje studovat i těm, kteří z nějakého důvodu nemohou studovat v denní formě. Během studia se jedinec nemusí starat o zpracování materiálů, jelikož všechny materiály získává od instituce. Důležitým byl hlavním objektem distančního vzdělávání dospělý jedinec, který je většinou časově vytížený a snaží se získat další vzdělávání. V odborné literatuře lze distanční vzdělávání najít pod zkratkou DiV a Dis. (Zlámalová, 2008, s.16).

Jako jedna z nejpoužívanějších definic DiV je definice od Podškubové et al. (2006, s.10) „*Jedná se tedy o vzdělání, které je založeno na samostudiu (řízeném sebevzdělání), při němž jsou studující a „vyučující“ (tutoři/konzultanti) trvale nebo převážně fyzicky odděleni a které využívá jak pro prezentaci učiva, tak pro komunikaci se studujícími multimédia*“.

V pedagogickém slovníku nalezneme definici, která zdůrazňuje samostatnosti studujícího, fyzickou oddělenost a výuku prostřednictvím médií: „*Forma studia zprostředkovaného médiem (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.*“ (Průcha et al. 2003, s. 47)

Černý et al. (2015, s.34) zase poukazují na to, že distanční vzdělávání není žádnou novinkou. „*Distanční vzdělávání je typ vzdělávání, jehož historie spadá do doby, kdy neexistoval internet.*“

1.2 Principy distančního vzdělávání

Základní principy distančního vzdělávání jsou podle Zlámalové (2008): individualizace a flexibilita, samostatnost, multimediálnost a podpora studujících. Níže si je podrobněji představíme.

Individualizace a flexibilita studia jsou ústřední podstatou a umožňují velké množství studijních příležitostí, které se přizpůsobují do značné míry studujícímu a jeho možnostem. *Samostatnost studia* je charakteristická tím, že studující získává malé množství učiva, po kterém následuje zpětná vazba o tom, zda danou látku zvládnul. Student si rozvrhne studium podle svých možností. *Multimediálnost* se podílí na účinném pochopení učiva pomocí smyslů. Komunikace pomocí e-mailů, videohovorů nebo

telefonu umožňují nahradit prezenční kontakt s učitelem. Zvláště dnes, v době rozvoje moderních technologií má DiV pestré možnosti, například v podobě interaktivních programů. *Podpora studujících* spočívá v profesionální pomoci při řešení zátěžových situací během studia. Principem distančního vzdělávání je pomoci všem, kteří jsou motivováni ke studiu (Zlámalová, 2008).

1.3 Klady a zápory distančního vzdělávání

Distanční vzdělávání má celou řadu výhod, ale i nevýhod, se kterými je dobré počítat. Nelze obecně říci, zda je distanční vhodné či nikoliv, jelikož záleží na individuální preferenci. Pro ty, kteří uvažují o této formě vzdělání píše, Zlámalová (2008) ve své publikaci *Distanční vzdělávání a e-Learning* přikládá zkušební dotazník pro zájemce o DiS a zde si zájemci mohou uvědomit, jak jsou na tom s motivací ke studiu touto formou, časovými možnostmi a osobnostními předpoklady.

1.3.1 Nevýhody

Nejčastějším problémem distančního vzdělávání se stává motivace ke studiu. Stává se, že jedinec postupně ztrácí smysl vlastního snažení, jelikož studium je náročné. Lidé, kteří se rozhodnou touto formou studovat si nejdříve musí uvědomit, zdali to opravdu vážně chtějí. Dle autorky je zapotřebí velká vnitřní motivace, kterou ne každý nalezne (Zlámalová, 2008).

Jako další nevýhoda může být sociální izolace, která se projevuje tím, že studující nemá přirozený kontakt s dalšími, kteří též studují. Může se projevovat pocity osamění se sníženou sebedůvěrou a nejistotou, přičemž hrozí riziko nadměrného podceňování či nadceňování. Studující většinou potřebují vědět, že dané problémy neřeší jen oni, ale i ostatní. V dnešní moderní době je možné navázat kontakt pomocí digitálních technologií, takže lze negativní pocity eliminovat (Podškubková et al., 2006).

Dále distanční vzdělávání nelze využívat na všechny studijní obory nebo na některé jejich části. Například praktické nácviky zátěžových situací či vedení rozhovoru je velmi obtížné až nemožné převést do online formy (Zlámalová, 2008). Určité praktické dovednosti týkající se studia by se podle mého názoru měly kombinovat s formou *face to face* neboli prezenční.

V neposlední řadě je na místě zmínit náročnost z finanční stránky. Studující, kteří si vyberou možnost studovat pomocí digitálních technologií, platí vysoké částky (Zlámalová, 2006).

1.3.2 Výhody

A nyní se se podíváme, jaká pozitiva nám může distanční vzdělávání nabídnout.

Velkou výhodou je bezpochyby studium z doma. Student si volí podle svých časových možností, kdy má čas se věnovat škole. S touto výhodou se ale pojí nevýhoda toho, že když člověku chybí dostatečná motivace, je těžké se po náročném dni ještě věnovat studiu (Zlámalová, 2008).

Positivem je též, že účast na distančním vzdělávání je vhodná i pro znevýhodněné osoby, zvláště pro tělesně, zrakově a sluchově znevýhodněné. Lidem tím pádem odpadá starost s dopravou do zařízení a tím též šetří čas strávený na cestě (Podškubková et al., 2006).

Mezi další klady lze zařadit docházení do zaměstnání a teoretické poznatky z distanční výuky aplikovat ihned do praxe. Distanční forma nabízí rozsáhlý výběr studijních programů. Nejvhodnější jsou technické a přírodovědné obory (Zlámalová, 2006). Ale jak nám ukázala pandemie COVID-19, lze distanční formu aplikovat i na předškolní, základní a střední vzdělání.

1.4 Z historie distančního vzdělávání do současnosti

První zmínky se objevují v polovině 19. století, kdy se především v Anglii a ve Francii začaly využívat poštovní služby. Z těchto zemí nová služba postupně pronikala do celé Evropy. Průkopníkem pokrokové formy studia se stal Izaak Pitman, který zahájil první kurz pomocí dopisů. Pitman posílal podklady ke vzdělání těsnopisu za podpory železnice. Na konci 19. století prvotní známky distančního vzdělávání pronikají do Ameriky, Kanady a Austrálie. První světová válka pomohla k rychlému technickému pokroku, rozvoji služeb, které vedly ke změně požadavků na vzdělání. Vzdělávání nabylo jiných rozměrů po nástupu rozhlasového vysílání. V roce 1926 jsou zařazeny do přenosu vzdělávací programy. Řada univerzit po celé Evropě se zapojila do vysílání univerzitních kurzů. Rozmach korespondenční formy nastupuje po druhé světové válce, kdy se objevuje více požadavků na rekvalifikační kurzy (Podškubková et al., 2006).

Díky rostoucímu zájmu se National Home Study Council rozhodl vydat pokyny, jak má distanční vzdělávání vypadat. Tvůrci začali postupně uplatňovat nové formy komunikace a v polovině 20. století vzniká první distanční univerzita Open University ve Velké Británii (Černý et al., 2018).

Sídlo univerzity začalo vznikat v trojúhelníku mezi největšími britskými univerzitami – Oxford, Cambridge a Londýn. Během dvou let odborníci pracovali na tvorbě prvních distančních studijních programů a zároveň budovali studijní střediska po celé zemi. První studenti nastoupili v roce 1971. Tento typ vzdělávání se rozšířil do dalších zemí a začaly vznikat Open univerzity po celém světě. Velký impuls nastal po příchodu internetu (Zlámalová, 2008).

1.5 Distanční vzdělávání během pandemie COVID -19

Na jaře 2020, kdy se poprvé uzavřely školy, se muselo přejít na distanční formu, která byla do té doby pouze pro dospělé. Školy a zvláště učitelé se dostali do nelehké situace. Museli co nejplynuleji přejít z prezenční výuky do úplně nové formy. Česká školní inspekce (ČŠI) sledovala netradiční školní rok 2019/2020 a zaměřila se na pár hlavních bodů. Nejzásadnější pro ně v této souvislosti bylo zapojení žáku do nového procesu studia. Následně sledovala i dostatečné využití technologií při distanční výuce, komunikaci mezi školou a žákem a také jeho rodiči. Podstatné hlavně ke konci pololetí bylo hodnocení žáků (Pavlas et al., 2021).

Prvotní problém byl s aktivním zapojením žáků do distanční výuky. Nějakou dobu trvalo, než učitelé našli metody, jak motivovat žáky k práci. K většímu zapojení žáků do tohoto typu výuky přispělo připojení distančního vzdělávání do školského zákona č.349/2006 Sb. jako součást povinné školní docházky. Podle ČŠI bylo na jaře 2020 zapojení žáků do výuky 43 % a v lednu 2021 68 %. A co zbylých 32 % žáků? Jednalo se o žáky, kteří měli buď problém s technikou, nebo jim chyběla dostatečná motivace ze strany rodičů. V případě nedostatečného technického zázemí pomáhaly školy tím, že žákům buď půjčily vybavení, nebo si žáci chodili pro tištěné materiály do školy (Pavlas et al., 2021).

Nyní když se zaměříme na digitální platformy, tak zjistíme, že v dubnu 2020 převládá využití Google Meet, ale v únoru 2021 už velká část základních škol využívá Microsoft Teams. Učitelé též na jaře 2020 využívali komunikační prostředky jako WhatsApp, Skype a Facebook Messenger (Pavlas et al., 2021).

Hodnocení v době distanční výuky bylo klíčově hlavně z hlediska motivace dětí ke studiu. Většina učitelů zůstala u formativního hodnocení a zaměřili se na kvalitu zpracování úkolu a včasné odevzdání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo slovní hodnocení, které využilo jen nepatrné množství škol (Pavlas et al., 2021).

Významné pro tuto oblast bylo výzkumné šetření Ráchel Mazúchové, které proběhlo v červnu 2021, kdy se žáci vrátili po distančním vzdělávání zpět do školních lavic. Jako cíl výzkumu byl zvolen pohled žáků 2. stupně na distanční výuku. Sběr dat proběhl od 86 žáků ve věku od 11-15 let (Mazúchová, 2022).

Z výzkumu bylo zjištěno, že žáci se nejvíce těšili do školy na spolužáky či kamarády. Byly zjištěny rozporuplné odpovědi respondentů, kteří byli rádi, že jsou ve škole kvůli sociálnímu kontaktu, ale na druhou stranu by jim nevadilo pokračovat v distančním vzděláváním. Též byla odhalena větší motivace ke studiu v prezenční podobě, jelikož učitelé lépe vysvětlují látku v přímém kontaktu. Jako velmi zásadní vnímali žáci časovou náročnost studia během DiV. Z výsledků vyplývá, že byli respondenti zahlceni online výukou, úkoly a přípravou na předměty, kdy i celé dny dělali pouze školní povinnosti. Naproti tomu v prezenční výuce uvádí, že jim škola zabere méně času. Jako stresující a obtěžující

vnímali žáci technické záležitosti, jako například nestabilní internetové připojení a počítačové komplikace spojené s kamerou a mikrofonem. Naopak kladně hodnotí možnost pozdější ranní výuky, tudíž možnost déle spát. Žáci dále vzpomínají na online hodiny učitelů, kteří měli pestrý výklad s aktivizujícími metodami. I při online výuce však zažívali podobné nepříjemné situace jako ve školním prostředí, např. při pouhém výkladu teorie, psaní si dlouhých poznámek apod. Některé předměty by dokonce vůbec do distanční výuky nezařazovali. Jednalo se především o výchovy, přírodopis a dějepis, jelikož výklad učitelů těchto předmětů nebyl pro respondenty záživný. Ve výzkumu byl dán prostor pro nápady a rady žáků, jak má vypadat zajímavá online hodina. Pro žáky bylo klíčové dostatečné vysvětlení bez zbytečného spěchání k další látce a následné interaktivní procvičení. Dále by zařadili více aplikací, různých programů a her pro lepší pochopení výkladu. Poslední doporučení, které z výzkumu vyšlo se týkalo velkého množství domácích úkolů, které při prezenční výuce není (Mazúchová, 2022).

Další z důležitých výzkumů spojeným s distančním vzděláním byl Projekt Dopady pandemie COVID-19 na žáky, kterou uskutečnili společnosti PAQ Research a Kalibro. Výzkumu se zúčastnilo 2243 žáků z 1. až 9. ročníků základních škol společně se zákonnými zástupci. Prvním zjištěním v závislosti na vztahu ke škole bylo prokázání, že žáci chodí raději do školy. Žáci během distančního vzdělávání byli ve zvýšené nepohodě, která se projevovala podrážděností nebo poruchami spánku. Výskyt psychických onemocnění se objevilo více u neúplných a sociálně slabších rodin. Též lze pozorovat sníženou psychickou odolnost u dívek vyššího věku. Následně se výzkumníci dotazovali na ambice k dalšímu vzdělávání. 70 % dívek v 9. ročníku uvažuje o získání vysokoškolského diplomu. U chlapců bylo zjištěno, že jim dělá větší problém studium v distanční formě a ztrácejí více motivaci k učení. Poslední otázka se týkala vztahů k vrstevníkům, rodině a učitelům. Respondenti uvedli, že jejich sociální vztahy se nijak výrazně nezměnily. Konflikty se objevily u sourozenců, kteří sdíleli stejné prostředky k distanční výuce. Vztahy s učiteli též neprošly nijak velkou změnou. Rodiče ale uvádí, že se jejich rodinné soužití mírně zhoršilo (Bicanová et al., 2021).

Další pohled na názory žáků přinesla společnost Scio, jenž provedla šetření pouze na žácích 9. tříd, učitelích a rodičích, kde se zajímala o jejich pohled na distanční výuku. Z výzkumného šetření vyplývá, že žáci vnímají jako největší problém velké množství úkolů, o kterých vypovídá i výzkum Mazúchové (2022). Žáci se též potýkali se sníženou motivací ke studiu, kterou pociťovalo 43 % z nich. Další negativa vnímali v podobě nedostatečného sociálního kontaktu a neuspokojivým výkladem látky ze strany učitelů. Technické problémy zmiňuje jen malá část respondentů, které nejvíce trápila nestabilita internetového připojení. Žáci by si přáli zapojit nějaké prvky z DiV do prezenční podoby, uvítali by více práce ve skupinách a zavedení moderních technologií do běžných vyučovacích hodin (Scio, 2021).

Rodiče vesměs vnímali DiV podobně jako žáci. Jako hlavní přínos považují větší samostatnost jejich dětí při studiu. Dále poukazují na lepší práci s moderními technologiemi a nalezení individuálního tempa při učení. Též jako žáci vnímají rodiče nedostatek sociálního kontaktu s vrstevníky i s učiteli. Rodiče si také všimli, že distanční výuka od září 2020 je méně chaotická a na lepší úrovni než jarní výuka téhož roku. Dotazovaní učitelé pocítují, že je distanční výuka pro ně více časově náročná než prezenční. Až 61 % učitelů se přiznalo, že přípravou na online hodiny trávili i 8 hodin denně. (Scio, 2021)

Podobné zkušenosti měli s distanční výukou i respondenti ze zahraničí. Za zmínku stojí například studie z Číny pojednávající o nedostatečné soustředěnosti studentů v době distančního vzdělávání. Výzkumné šetření proběhlo v dubnu 2020 a zúčastnilo se jí 279 studentů z provincie Jiangsu. Relevantní data byla získána od 251 respondentů, z toho 95 mužů (37,8 %) a 156 žen (62,2 %) ve věku v rozmezí 15 až 18 let. Studie vycházela z kognitivních teorií o soustředěnosti a byla uskutečněna na popud zavření škol ve více než 130 zemích. Sběr dat proběhl formou dotazníku se škálami v rozmezí od 1-5, kdy 1 byla zcela souhlasí a 5 úplně nesouhlasí. Z výsledků vyplynulo, že online vzdělávání je kognitivně velmi náročné a díky tomu se žáci nedokáží zcela koncentrovat. Nedostatečná koncentrace souvisí s psychickým vyčerpáním a monotónností dnů. Respondenti uvedli, že až 71-80 % času v distanční podobě by měli i v prezenční formě. Dále bylo zkoumáno kolik času respondenti věnují školním povinnostem. Výsledky byly velmi různorodé, v rozmezí 2 až 6 hodin denně. Méně, než 2 hodiny uvedlo 15,5 % studentů, skoro polovina (49,8 %) stráví při distanční výuce 2-4 hodiny školní prací a zbylých 24,3 % uvádí, že až 6 hodin (Hong et al., 2022).

2 E-learning

V době uzavření škol v rámci pandemie COVID-19 řada škol realizovala distanční výuku ve formě E – learningu. A co vlastně E-learning je? Není to náhodou totéž, co distanční výuka? Následující kapitola objasní předchozí otázky.

V první řadě je na místě vysvětlit termín E-learning. Slovo se skládá ze dvou částí „E“ jako elektronické a „learning“ neboli učení. V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy E-Learning nebo eLearning.

Průcha et al. (2003, s.7) v Pedagogickém slovníku charakterizuje e-learning takto: *„Termín se u nás používá v této anglické podobě, nebo v překladu jako „elektronické vzdělávání“. Označuje různé druhy učení podporovaného počítačem, zpravidla s využitím moderních technologických prostředků, především CD-ROM.“*

Definice Průchy má určité nedostatky, jelikož se jedná o starší vyjádření pojmu, který je dynamický. V dnešní době je E-learning založen hlavně na připojení k internetu.

Velmi výstižnou definici nalezneme u Kopeckého (2006, s.7), který popsal e-learning takto: *„E-learning chápeme jako multimediální podporu vzdělávacího procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií, které je zpravidla realizováno prostřednictvím počítačových sítí. Jeho základním úkolem je v čase i prostoru svobodný a neomezený přístup ke vzdělávání.“*

Z již zmíněných definic vyplývá, že rozdíl oproti distanční formě výuky je ten, že e-learning je určitá forma/možnost při distanční výuce. Tudíž hlavním rozlišením těchto dvou pojmů, je ten, že distanční výuka probíhá bez účasti studentů na určitém místě a čase. A k tomu e-learning lze využít i v prezenční výuce, kdy se používá ICT technologie.

V dnešní době spolu distanční výuka a e-learning vzájemně spolupracují a jsou pro sebe inspirací. Jejich vzájemná kooperace spočívá v tvorbě interaktivních materiálů ke studiu a zlepšování technických možností. Distanční výuka díky digitálním technologiím umožňuje kvalitně studovat i z domova.

2.1 Základní formy e-learningu

Zlámalová (2008) a Kopecký (2006) rozdělují e-learning podle možností připojení na síť. Jedná se o online a off-line formu.

Online e-learning podporuje vzdělávání za pomoci připojení k počítačové síti. Studující mají přístup k digitálním materiálům. Online e-learning se dále dělí na synchronní a asynchronní verzi. *Synchronní* podoba se vyznačuje neomezeným připojením k internetu, studující a učitel se mohou setkat prostřednictvím technologie v určitém čase. Výhodou je bezprostřední kontakt, kdy se může z části

nahradiť osobný kontakt. Dnešní moderní technika je tak vyspělá, že se lidé kvalitně slyší i vidí. Druhá verze online e-learningu, *asynchronní* není vázaná na přesně stanovený čas připojení. Jedná se hlavně o komunikaci prostřednictvím zpráv přes různé platformy. Patří sem komunikace pomocí e-mailů, chatů a ve školství méně používaná diskusní fóra (Zlámalová, 2008).

Offline e-learning, jak už název napovídá, je typem, který nepotřebuje připojení k internetu. Výuka probíhá za pomoci paměťových nosičů (CD-ROMů a DVD-ROMů). Forma se hojně užívá k domácí přípravě a procvičování. (tamtéž)

V začátcích uzavření škol se většinou učitelé přesunuli k asynchronní verzi. Komunikovali prostřednictvím chatu na různých platformách a zadáváním práce prostřednictvím emailů. Synchronní verze se rozšířila po delší nepřítomnosti žáků ve školách. Učitelé si postupně našli cestu k programům umožňujícím kontakt v konkrétním čase. Dnes již skoro každý žák či student dokáže díky distančnímu vzdělávání komunikovat prostřednictvím Microsoft Teams, Google Classroom nebo Zoom.

3 Motivace

Za jedno z klíčových pojmů mé bakalářské práce považuji motivaci. V psychologii je toto téma velmi zkoumané, ale nejednotně formulované. Jednou z možných příčin nesouladu teorií, je fakt, že se motivace nepříliš dobře pozoruje. V následující kapitole je potřebné vysvětlit základní pojmy, které jsou spjaté s motivací a následně zjistit, odkud motivace pramení a jak motivace souvisí s Maslowou pyramidou potřeb. Dle mého názoru je možné pojetí motivace z pohledu Maslowa snadněji aplikovat na školní prostředí, a z tohoto důvodu byla vybrána právě jeho koncepce.

První zmíněná definice je od Nakonečného (1997, s.101), který sleduje původ slova motivace: „*Termín motivace je odvozen z latinského slova moveo, hýbám, a vyjadřuje přenesené hybné síly chování, jeho činitele.*“

Hrabal, Man a Pavelková (1989, s.16) spíše popisují motivaci v širším smyslu jako: „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“

Termínem motivace se zabývá i Mareš (2013, s.252): „*motivací rozumíme soubor vnitřních a vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání.*“ Dále Mareš doplňuje, že motivace:

1. podněcuje k jednání
2. navozuje určité očekávání
3. povzbuzuje k záměrnému jednání
4. dodává energii ke zvolenému cíli
5. působí na prožívání úspěchů a neúspěchů a též na hodnocení sebe i ostatních lidí (Mareš, 2013).

S motivací souvisí pojmy, kterými jsou motiv a potřeba, jež ovlivňují jednání člověka a navzájem se prolínají. Obecnějším pojmem, který též zahrnuje potřebu, označujeme motiv. Motiv je typický svou záměrností k dosažení cíle. Naproti tomu potřebou rozumíme vnitřní stavy organismu, které se projevují pocity nedostatku nebo přebytku. Pro lepší znázornění je možné uvést příklad, kdy pociťujeme hlad (potřeba), následují představy o jídle (cíl naší potřeby) a následuje směřování (motiv) sníst potravu a tím upokojit potřebu (Panajotis, 2012).

3.1 Zdroje motivace

„Motivace chování člověka má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační dispozice jedince tvoří především jeho **potřeby**, vnější motivační zdroje jsou **popudy-incentivy**.“ (Pavelková, 2002, s.12).

Hrabal et al. (1989) a Pavelková (2002) považují potřeby za motivační činitele, které se projevují pocity nedostatku či přebytku, jak již bylo zmíněno.

Incentivy, nebo též vnější podněty, mají za cíl aktivovat potřeby. Když se podaří aktivovat potřebu vzniká motiv k dalšímu skutku. Incentivy mají jak pozitivní, tak negativní charakter, řadíme sem odměny, pochvaly, ale i hrozby a tresty (Průcha et.al, 2009).

Potřebou rozumíme nějaký nedostatek, který je buď biologického nebo sociokulturního charakteru. Při tomto stavu postrádání, prožíváme specifické pocity, které se mohou projevit i psychicky. (Nakonečný, 2014)

J. W. Atkinson in M. Nakonečný (2014, s.107) formuloval vztah mezi motivací a chováním následujícím vzorcem. Schéma poukazuje na to, že motivace nemůže být funkční, bez toho, aniž by byl člověk přesvědčen o reálnosti úspěšného cíle, který má pro něj hodnotu.

$$B = f(M_n, P_s, H_c)$$

B= chování

P_s = osobní zhodnocení získání cíle

M_n = potřeba

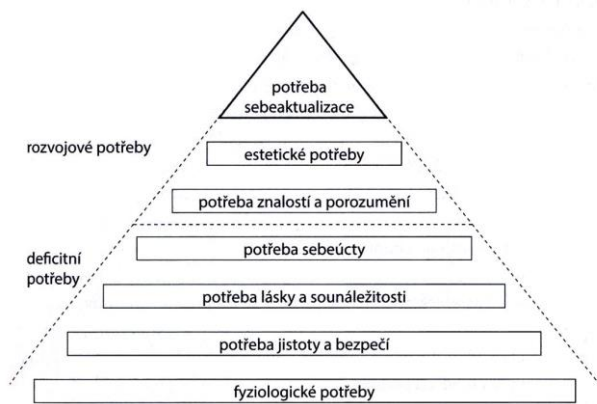
H_c = hodnota cíle, incentiva

Chování jedince se tedy rovná jeho potřebám, individuálním cílům a incentivy.

3.2 Hierarchická teorie potřeb

Nejnámějším konceptem lidských potřeb se zabýval psycholog Abraham Maslow, který rozdělil základní typy potřeb do pyramidy. Maslow odlišil ve své teorii *deficitní* a *rozvojové potřeby*. Deficitní potřeby dále rozdělil na *potřeby fyziologické*, které jsou nezbytné k přežití člověka. Řadíme sem jídlo, pití, spánek a mnohé další. Ve chvíli, kdy jsou fyziologické potřeby uspokojeny, přichází na řadu *potřeby jistoty a bezpečí*, které se vyznačují tím, že pociťujeme nutkání být emočně v bezpečí, získat stabilní práci a mít kde bydlet. Jestliže jsou splněny první dvě deficitní potřeby, následuje *potřeba lásky a sounáležitosti*, která se projevuje sociálním přijetím druhými, získání přátel, milujícího partnera a harmonie v rodinných vztazích. A následné pocity osamění a úzkosti vznikají při nenaplnění těchto potřeb. *Potřeba sebeúcty*, jak již název napovídá, se vztahuje k přijetí sama sebe, získání uznání a respektu od ostatních, potřeby cítit se užitečně a potřebně. Druhým typem jsou *rozvojové potřeby*, které jsou podmíněny učením. Spadají sem *potřeba znalostí a porozumění*, *estetické potřeby* a nejvýše nalezneme *potřebu sebeaktualizace* (Mareš, 2013).

Maslow je často kritizován za přísnou kategorizaci potřeb, která nepočítá s individualitou člověka. Dále je hlavním problémem to, že některé potřeby mohou patřit do více kategorií zároveň a nelze je jednoduše rozřídít (Nakonečný, 2014).



Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb

Zdroj: (Mareš, 2013, s.253)

4 Motivace k učení

Motivace hraje důležitou roli, jak k učení, tak k navazování sociálních kontaktů, ale i k vlastnímu seberozvoji. Většina autorů se shoduje na rozdělení motivace na *vnitřní* a *vnější* (Pavelková 2002, Mareš 2013, Hrabal et al. 1989).

4.1 Vnitřní motivace

„Vnitřní motivace bývá definována jako tendence angažovat se v určitých činnostech ze zájmu, kvůli nim samotným.“ (Mareš, 2013, s. 287).

Ve školním prostředí je vnitřní motivace důležitou součástí školní úspěšnosti. Vnitřně motivovaný žák se projevuje tím, že ho učivo baví, rád prohlubuje a dává do souvislostí své znalosti a více si zapamatuje. Též u nich můžeme poukázat na rozhodnutí studovat náročnější programy. Žák neočekává za svoje výsledky vnější odměny, ale získává vlastní vnitřní uspokojení (Pavelková, 2002). Podle zkušeností z mého okolí, vnitřně motivovaných žáků rapidně ubývá. Je možné, že je to tím, jak je společnost orientovaná na výkon. A známá věta „chybami se člověk učí“ již v praxi moc neplatí.

Naděje neboli vnitřní přesvědčení o lepších zítřkách je velmi důležitá součást vnitřní motivace. Teorie C.R. Snydera se poukazuje na to, že žák by měl mít naději i v případě, že se mu aktuálně nedaří a tím se ukáže, zda je vnitřně motivován. Žáci, kteří mají naději, se dokáží i povzbudit, umí odolat lákavějším činnostem, jsou odolnější vůči negativním emocím, mají lepší školní výsledky a dokáží přijmout zpětnou vazbu (Mareš, 2013).

4.1.1 Flow motivace

Flow motivace je stav vnitřní motivace, kdy je člověk pohlcen činností, která ho zajímá, baví a prožívá pozitivní pocity. Člověk nevnímá čas, není stresován a věří si v každém kroku. Hluboké zaujetí neboli flow je možné charakterizovat pomocí šesti znaků.

1. Jedinec ve své činnosti ví jak postupovat, nemusí hlouběji přemýšlet o podrobnostech. Věřící ve správné dokončení.
2. I přes těžší úkoly neztrácí kontrolu a optimismus.
3. V průběhu činnosti neztácí víru, postupuje systematicky a kroky na sebe bezproblému navazují.
4. Člověk ve stavu flow, dokáže vytěsnit nepotřebné myšlenky a přirozeně se koncentrovat.
5. Pro člověka se mění i pojetí času, kdy hodiny vnímá jen jako minuty.
6. Prováděná činnost a vědomí člověka se propojuje (Csikszentmihalyi, 1975, Rheinberg, 2006 podle Mareše, 2013).

Ve školním prostředí se stav flow vyskytuje velmi výjimečně. Flow lze navodit při zpestření vyučovací hodiny, může to být skupinová i individuální práce, kreativní činnost při hodinách výtvarné výchovy nebo pohybová hra v průběhu tělesné výchovy. Jedná se o čistě individuální stav, kdy záleží na jedinci, co ho baví a do čeho se dokáže vžít (Pavelková, 2002).

4.2 Vnější motivace

Vnější motivace se projevuje tím, že jedinec vykonává činnost kvůli odměně nebo vyhnutí se nepříjemnostem. Jedinec není vnitřně uspokojen činností a často bývá ve velké míře ovlivněn vlivem okolí. Za odměnu pramenící z vnější motivace lze považovat známku, slovní hodnocení nebo klidnou rodinnou atmosféru (Mareš, 2013).

Pavelková (2002, s.20-21) ve své publikaci uvádí čtyři podoby vnější motivace podle míry zvnitřnění:

1. *Externí regulace* - Jde o motivaci, kdy hlavním motivem k jednání je osoba, která motivuje pomocí odměny a trestu. Jako příklad ze školního prostředí lze uvést situaci, kdy žák dělá domácí úkoly pouze pod hrozbou a nebo v kladném případě očekává pochvalu od učitele/rodiče.
2. *Introjektová regulace* - Žák dodržuje obecná pravidla a povinnosti, které ale nedokáže vnitřně přijmout.
3. *Identifikovaná regulace* - Jedná se o případ, kdy se již jedinec ztotožňuje z pravidly a začíná se z vlastního přesvědčení jimi řídit. Žák již nedělá úkoly, že musí, ale sám chápe, proč jsou důležité.
4. *Integrovaná regulace* – Typ motivace, který se již podobá vnitřní motivaci, ale chybí jí zájem o činnost. Integrovaná regulace spojuje potřeby, zájmy a hodnoty jedince. Pro jedince je stále důležitý výsledek, a proto se nejedná o vnitřní motivaci.

Jak již poslední podoba vnější motivace naznačuje, nelze postavit vnější a vnitřní motivaci přímo proti sobě, jelikož se mohou dokonce i doplňovat. Proto je rozdělení výše pouze orientační a ukazuje nám hlavní charakteristiky. Učitelé a rodiče by měli dbát na rozvoj vnitřní motivace dětí, jelikož ve většině školních prostředí převládá orientace na vnější motivaci pomocí známek, výhod a sankcionání.

4.3 Ovlivňování školní motivace

Žáka při školní práci ovlivňují potřeby. Jedná se o potřeby poznávací, výkonové a sociální (Pavelková, 2002). Jednotlivé druhy si blíže charakterizujeme, ale je zapotřebí zmínit, že též jako rozdělení vnitřní a vnější motivace, existuje propojení a mnohdy i dokonce překrytí těchto potřeb.

4.3.1 Poznávací potřeby

Aby se poznávací potřeby mohly plynule rozvinout, musí být nejdříve splněny primární a deficitní potřeby. Potřeby poznání řadíme tedy podle Maslowovy pyramidy do sekundárních neboli rozvojových potřeb. Rozvoj těchto potřeb závisí na vývoji rozumových schopností, na rodinném a školním vlivu a též na poznávacích procesech, ve kterých se využívají metody objevování (Pavelková, 2002).

Jestliže má jedinec v dětství podnětné prostředí k rozvoji, dokáže se ve školním prostředí lépe soustředit a více vnímat učivo. Ve škole hrají klíčovou roli nadšení učitelé, kteří dokáží své potěšení z poznání přenést i na žáky. Každý z nás měl jistě nejméně jednoho zapáleného učitele, na jehož hodiny jsme se těšili a učební látka se nám snáze učila (tamtéž).

Z pedagogického hlediska sem řadíme *potřebu získat nové poznatky a potřebu vyhledání a řešení problémů*. Jedná se buď o žáky orientované na dosažení, co nejvíce vědomostí, nebo žáky s cílem vyřešit složité úkoly i klidně mimo prostředí školy. V průběhu školního věku nelze u dětí přesně vymezit jaká potřeba převažuje (Hrabal et al., 1989).

Jednou z metod, kterou lze využít k rozvoji poznávacích potřeb, je tzv. *problémové vyučování*. Jedná se o typ výuky, kdy žáci mají samostatně vyřešit nějaký problém k vlastnímu intelektuálnímu rozvoji (Průcha et al., 2009).

4.3.2 Sociální potřeby

Již v raném dětství můžeme pozorovat sociální potřeby v podobě připoutání k pečující osobě. Jedná se o první krok k rozvoji pozitivních vztahů. Jestliže nedojde k uspokojení potřeby, dítě nezískává kladnou zkušenost s interakcí a v budoucnu má problémy v kontaktu s druhými. K budování mezilidských vztahů je zapotřebí *potřeby identifikace*. Jedná se o prvotní ztotožnění s rodiči a ve školním věku díky této potřebě učitel lépe působí na dítě. Dítě, díky identifikaci přijímá různé druhy chování (Hrabal et al., 1989).

Ve středním školním věku je upozaděn vliv rodičů i učitelů a na jedince začínou více působit vrstevníci. Klíčovou potřebou se stává *afiliace*.

„Potřeba pozitivních vztahů (afiliace) je uspokojování touhy po mezilidských kontaktem s jinými lidmi, shodou v mezilidských vztazích (vzájemnou důvěrou, akceptací), vřelými a přátelskými vztahy, přátelstvím, nekonfliktní harmonickou atmosférou“ (Pavelková, 2002, s.38).

S potřebou afiliace se pojí i obava z odmítnutí a nepřijetí. Míra afiliace ovlivňuje školní motivaci. Když u jedince převládá potřeba pozitivních vztahů před obavami, je žák více společenský, pracuje rád ve skupinách, vnímá sílu přátelství a je méně úzkostný. Opakem jsou žáci s vyšší obavou z odmítnutí, chování tohoto dítěte je negativní, vyhýbající se soutěží a negativním reakcím okolí (Pavelková, 2002).

Pod sociální potřeby ve smyslu začlenění spadá také *inkluze*. Jedná o nezbytnost patřit do skupiny. Sociální izolaci pociťují jedinci, kteří nemohou být z nějakého důvodu součástí skupiny (Mareš, 2013).

Jako sekundární sociální potřebu vnímáme *potřebu vlivu*. O vlivu lze mluvit pouze v případě je-li ovlivněno jednání jedince důsledkem působení druhého člověka. Jde jak o pozitivní formování k dosažení vytyčených cílů, tak i negativní. Tento vliv se zakládá na polaritě lidí – dominance a submise. (Hrabal et al., 1989) Lidé, kteří mají moc ovládat druhé, by svého postavení neměli zneužívat a spíše se snažit využít svého vlivu ke zlepšení situace.

Učitel svým chováním a organizací hodin ovlivňuje sociální potřeby žáků. Může zlepšit klima třídy, pomocí své pozitivní afiliace. Žáci získávají hodnoty jako jsou tolerance, respekt, opora a přátelství. Naopak jako velmi problémová se ukazuje nepřiměřená dominance učitele, která nebere v úvahu jedinečnost žáka. K sociálnímu rozvoji též přispívá soutěživost, zde je potřeba zajistit dodržování podmínek, které umožní každému někdy vyhrát. Špatně zorganizované soutěže se mohou stát zdrojem stresu a neúspěchu pro méně motivované žáky (Pavelková, 2002).

4.3.3 Výkonové potřeby

Kdybychom měli charakterizovat požadavky dnešní společnosti, objevili bychom důraz na výkon. Většina si představí, že se od něj očekává soutěživost, vytrvalost a úspěch.

Výkonové potřeby hrají klíčovou roli v osamostatňování, uvědomění si sebe sama a ve školním prostředí se jedná o prostředek k učení. Proces osamostatňování se u dítěte projevuje kolem třetího roku, kdy dítě potřebuje samo objevovat svět, všechno si vyzkoušet, umět a porozumět situaci. Výkonová motivace se projevuje v situacích, kde očekáváme nějaké hodnocení od druhých lidí. Nároky rodičů ve výkonových situacích hrají roli na prožitky dítěte, jedná se buď o přiměřené či přetěžující nároky. Dítě, na které jsou kladeny přiměřené požadavky se více zabývá úspěchem. Naproti tomu

v přetěžovaném dítěti narůstá potřeba vyhnout se neúspěchu za každou cenu (Hrabal a Pavelková, 2010).

Již do školy přichází dítě s určitým typem výkonové motivace. Školy jsou místem, kde je kladen velký důraz na výsledky z výkonu, a proto se stávají zdrojem motivace (Hrabal et al., 1989).

Jak uvádí Mareš (2013) základními složkami výkonové motivace jsou naděje na úspěch a strach z neúspěchu. Obě potřeby se projevují v momentu, kdy je druhá osoba hodnotí.

Hrabal et al. (1989) rozdělili typy žáků podle výkonového zaměření:

- a) *Žáci s převahou potřeby úspěšného výkonu* jsou orientovaní na cíl, jsou pracovití a dokáží vytrvat i přes nepříznivé podmínky. K soutěžím si vybírají rovnocenné partnery, neúspěch berou sportovně a vnímají ho jako zkušenost. Snaží se o uznání a úspěch, pomocí středně těžkých úkolů, neboť lehké úkoly pro ně nejsou poutavé. U žáků, kteří mají méně rozvinuté sociální potřeby, je zapotřebí rozvíjet schopnosti kooperace a omezit soutěživost.
- b) *Žáci, kteří se vyhýbají neúspěchu* mají jako motiv strach. Snaží se výkonovým situacím vyhýbat, nemají rádi soutěžení a vybírají si nereálnou obtížnost úkolů. Při hrozícím neúspěchu mají větší tendenci k podvádění. Když uspějí, připisují to náhodě (vnějším příčinám) a naopak neúspěch vnitřním faktorům, které jsou důsledek těžce změnitelných schopností.

Při školní práci se ale můžeme setkat i s žáky, kteří nemají rozvinutou ani jednu výkonovou potřebu nebo dokonce se chtějí vyhnout úspěchu. Zřejmě se nejedná přímo o potřebu, ale o způsob chování, kdy žákova úspěšnost může mít negativní dopad na vztah s vrstevníky (Hrabal a Pavelková, 2010).

Z osobní zkušenosti vím, o jak obtížnou situaci jde. Například, když se úspěšný žák kamarádí s prospěchově slabšími spolužáky, může to mít negativní důsledky na jejich přátelství. U úspěšného žáka lze pozorovat slabší výkon, z obavy ztráty přátelství.

Ve spojení s výkonovou motivací nesmíme opomenout tzv. aspirační úroveň. Podle Mareše (2013, s.270) se aspirační úroveň rozumí „úroveň cílů, které si jedinec vytyčuje a jejichž dosažení očekává. To vše je provázáno emocemi: jedinec v sobě žije nadějí na úspěch a současně má obavy z případného neúspěchu“. Jak pro učitele, tak pro žáky je důležité, aby dokázali odhadnout své schopnosti. V praxi narazíme na jedince, kteří z nějakého důvodu nedokáží odhadnout své síly. Jedná se buď o přeceňování, podceňování nebo zde hraje roli strach. V tradičních školách je zajištěn systém, který nepodporuje rozvoj aspirační úrovně. Učitel víceméně využívá dva způsoby zadávání, buď je úloha stejná pro všechny žáky, nebo úroveň obtížnosti zvolí sám na konkrétního žáka. Jako jiná možnost,

kteřá napomáhá žákům k získání informací o svém výkonu je, když učitel nabídne několik obtížností úkolů. Žák si následně vybere úroveň podle svých možností. (tamtéž)

4.4 Problémy s motivací u žáků

V předchozích částech kapitoly jsme se věnovali rozdělení motivace na vnější a vnitřní. Následně jsme prozkoumali rozdíly mezi poznávacími, sociálními a výkonovými potřebami, které působí na jedince. V tomto úseku se podíváme na negativní aspekty, které ovlivňují žákovu motivaci. Zjistíme, jak se projevuje nuda, strach a také prozkoumáme zásady odměňování a trestů.

4.4.1 Nuda

V pedagogickém slovníku (Průcha, 2009) se setkáme s vysvětlením nudy, jako negativním emocionálním prožitkem, který je výsledkem frustrace, zvláště poznávacích potřeb. Nejčastější příčinou nudy se stává učitel a jeho nezajímavý výklad.

Vystihující jsou tři pohledy, jak žáci vnímají nudu. Nuda nastává když: 1. *nemají co dělat*, 2. *to, co dělají je nebaví nebo se jim to nechce dělat*, 3. *ve škole není zábava* (Pavelková, 2010, podle Mareše, 2013, s.281).

Hrabal (2010, s.163) vnímá jako prioritní rozdělení nudy na *situační* a *existenciální*. *Situační nuda* je zapříčiněna jasným důvodem. Můžeme sem zařadit jednotvárný výklad učitele, který žáky nezapojuje do hodiny. *Existenciální nuda* nemá úplně přesnou příčinu, většinou se jedná o vnitřní rozpoložení žáka. Žákovi nedává smysl daná aktivita, předmět či mu je nesympatický učitel.

Při nudě žáci reagují mnohdy třemi způsoby:

- *Stažení se do sebe* – žáci přemýšlí nad svými věcmi místo nad výukou. Čejková (2015) tento jev popisuje jako denní snění.
- *Agresivní chování* – reakce, která je zaměřená na učitele. Lze pozorovat nepřátelství, záměrné rušení hodiny, které jsou pravděpodobně zdrojem učitelovy frustrace.
- *Rozptýlená aktivita* – nejspíše nejčastější projev nudy. Žáci si často kreslí, hrají různé hry, povídají si nebo pozorují dění za oknem (Hrabal et al. 1989).

Čejková (2015) vytvořila empirický výzkum, který se věnoval nudě z pohledu středoškolských studentů. Studenti měli napsat dva příběhy, jeden o nudě a druhý o zábavě ve škole. Jako hlavní zjištění ohledně nudy bylo to, že se odehrávalo při typicky frontální výuce. Dále se zde ukazoval negativní vztah k vyučovanému předmětu a učiteli. Roli též hrála jejich neúspěšnost a rychlost pochopení látky. Zábavné dny se ve výzkumném vzorku odehrávaly mimo školní vyučování. Studenti vzpomínali na exkurze, výlety a pojitkem těchto dnů byla rozhodovací role na straně studentů. Ukazují též na dobrou

náladu a přístup učitelů. Výzkum ukázal, že studenti mají rádi netradiční a zajímavé věci, o kterých můžou z části rozhodnout sami.

4.4.2 Úzkost a strach

Prvním průkopníkem termínu úzkosti se stal Sigmund Freud. Freud vnímal úzkost jako nebezpečnou libidinózní představu, která se často týkala tělesných potřeb, kterou jedinec potlačil. Po letech zkoumání ke své teorii úzkosti přidal i pojetí strachu. Strach formuluje jako část úzkosti, která má vnější i vnitřní spouštěče a je spojena s potlačením impulzů (Hartl a Hartlová, 2010).

Úzkost a strach doprovází podobné stavy a pocity, a proto je velmi těžké oba termíny od sebe rozlišit. Podle mého nalezneme nejvýstižnější definici úzkosti a strachu u Vágnerové, (2004, s.400) která definuje úzkost jako „*nepříjemný citový stav, v němž převažují pocity napětí a obav neurčitého obsahu. Za normálních okolností funguje jako signál potencionálního a dosud nejasného nebezpečí, které člověk ještě nedovede přesněji vymezit.*” Následně vymezuje strach jako konkrétní obavu z něčeho známého. Jedinec ví přesně, čeho se obává a co ho trápí. Jestliže máme dlouhodobě zvýšenou míru úzkosti a strachu, jsou jimi nějak ovlivněny naše fyziologické potřeby, chování i vnímání (Vágnerová, 2004, s.400).

Již v kojeneckém věku si dítě uvědomí, že není součástí matky a začne pociťovat strach z její ztráty. Klíčové je zajistit tzv. bezpečnou vazbu mezi dítětem a pečující osobou. Za bezpečnou vazbu považujeme tu, kdy dítě vyrůstá v bezpečném prostředí a je mu dána dostatečná pozornost a láska. Když se ale nevytvoří bezpečné pouto, dítě zažívá tzv. separační úzkost. Projevy pečující osoby nejsou pro dítě přehledné a dítě emočně strádá (Vágnerová, 2012).

U předškolních dětí pozorujeme projevy strachu ve větší míře. Jedná se o pokračování separační úzkosti, která je spojená s odloučením někoho blízkého. Dítě se obává, že již rodiče neuvidí nebo že na něj zapomněli. Nejúčinnějším řešením separační úzkosti se zdá prevence. Rodiče by svému dítěti měli dopřát dostatek lásky, společně stráveného času a také zajistit bezpečné prostředí pro osobnostní rozvoj (Vymětal, 2004). Děti se nebojí pouze odloučení, ale jejich strachy jsou ovlivněny i fantazií. Lze se setkat se strachem ze tmy, z cizích lidí, zvířat, bouřky nebo strašidel pod postelí (Mlčák, 1999).

Při nástupu do školy se žáci často potýkají se školní fobií. Žák, který trpí školní fobií má nepřiměřený strach ze všeho, co se vztahuje ke škole. Žák se může bát špatné známky, posměchu nebo ubližování ze strany spolužáků či učitele. Mezi hlavní projevy řadíme poruchy spánku, jídla, chování i bolesti různých částí těla. Děti se mohou vyhýbat nepříjemným situacím tak, že utečou. Zajímavostí je, že v době prázdnin a víkendů dítě trpící školní fobií nemá žádné potíže (Vágnerová, 2004).

Jestliže dítě ve školním věku vykazuje známky strachu z lidí, zvláště cizích, lze předpokládat, že se u něj rozvinula sociální fobie. Při standardním vývoji by obava z neznámých lidí měla vymizet v předškolním věku. Děti, u kterých se projeví sociální fobie, se cítí méněcenné, jejich sebehodnocení je nízké, mají vegetativní obtíže v podobě pocení, červenání pokožky a nejisté mluvy. Ve škole se nejvíce obávají vystupování před ostatními, tj. zkoušení, přednesu referátu apod. Děti se mohou vyhýbat kontaktu s okolím a hrozí jim i selektivní mutismus, který se projevuje ztrátou řeči v určitých situacích nebo se specifickými jedinci důsledku strachu. V krajním případě se komunikace omezuje pouze na rodinu (tamtéž).

V předcházející části jsme zjistili, jaké úzkostné poruchy mohou děti trápit a nyní bychom pokračovali s tím, jak těmto dětem pomoci.

Jestliže se již jedná o úzkostnou poruchu, Vágnerová (2004) uvádí čtyři možnosti léčby: *farmakologickou léčbu, psychoterapii, socioterapii a terapeutickou práci s rodinou*. Při léčení těchto poruch se nevyužívá pouze jedna možnost, ale lze je individuálně kombinovat.

Jedná-li se o krátkodobou úzkost či strach, lze použít dva principy pomoci od Matějčka (Vymětal, 2004). Jedná se o *princip poznání* a *princip konání*. Prvním krokem k zvládnutí strachu nebo úzkosti, je zapotřebí zjistit spouštěče. V praxi to znamená, že nám dítě popíše své obavy, v jaké situaci se vyskytují a jakou mírou na dítě působí (tamtéž). Princip poznání upravujeme podle potřeb a věku jedince, u mladších dětí je vhodné zvolit metodu kresby, kdy dítě vyjádří pomocí obrázku, co ho trápí.

Nyní již víme, co dítě trápí, takže přichází na řadu princip konání. Dítě se přirozeně vyhýbá situacím, kterých se bojí. Ale tím se jeho úzkost nebo strach zvyšuje. Dítě by společně s dospělým měli eliminovat negativní pocity. K překonání jak úzkosti nebo strachu, existují čtyři základní zásady (tamtéž).

Když si vzpomeneme na Maslowovu pyramidu potřeb, tak na druhém místě nalezneme *potřebu jistoty a bezpečí*. Jestliže zajistíme dítěti tuto potřebu, sníží se jeho obavy a uklidníme ho. Roli zde hrají i pozitivní vztahy, které pomáhají k citové jistotě dítěte.

Při splnění první zásady je zapotřebí *zvýšit sebedůvěru a sebevědomí dítěte*. Zásady vychází ze zjištění, že každý jedinec je v něčem dobrý. Dospělý zde musí zjistit, co dítě baví, kde vyniká a dostatečně ho v tom podporovat. Jedna z možností je přihlásit dítě do zájmového kroužku, kde bude ve společnosti dětí se společnou zálibou.

Třetí zásada již pracuje s *přímým překonáním úzkosti a nadměrného strachu*. Dospělý i dítě ví, co konkrétně je potřeba řešit. Dítěti je důležité opakovat, že jestli se to nebude řešit, jeho strach se bude stupňovat. Zvláště rodiče dělají chybu, když dítě nadměrně chrání. Rodič i dítě by měli postupně po

malých krocích postupovat k odstranění. K překonání strachu by měl rodič zjistit, čeho se dítě bojí a následně mu od jeho strachu pomoci. Může se jednat například o situaci, kdy ho někam doprovodí a počká na něj. Dítě tím získá potřebnou jistotu, že mu rodič ihned pomůže.

Poslední zásadou od Vymětala (2004) je již *zhodnocení výsledků a snahy dítěte*. Zvládnutím úzkosti nebo strachu dítě překonalo velkou překážku, za kterou si zaslouží ocenění. Jestliže se z nějakého důvodu nepovedlo zdolat úzkost vlastními silami je na místě vyhledat odbornou pomoc.

Článek Isabelly Pavelkové (2020) se věnuje strachu, úzkosti a jeho vlivu na školní výkon. Dělí úzkost podle toho, v jaké výkonové situaci se projeví, ale oba typy ovlivňují pojetí strachu ve škole. Máme úzkost sociální, která je typická svou specifičností a projevuje se v různých situacích jinak. Jedinec, který očekává, že bude za svůj výkon hodnocen, prožívá úzkost testovou. Pavelková odpovídá na velmi častou otázku, zdali strach do školy patří. Na strach ve školním prostředí se lze dívat ze dvou úhlů. První pohled vnímá strach jako motivační činitel k lepšímu výkonu, kdy si vytvoříme obranné strategie, jak na strach reagovat. A následně nesmíme opomínat negativní stránku, že u citlivějších jedinců může strach z neúspěchu snižovat jejich školní výkon. Pavelková poukazuje na úzkostnější žáky, kteří již v době příprav na stresovou situaci (zkoušení) mají v hlavě pochybnosti o svém výkonu a myslí jen na neúspěch. Další nevýhoda se ukazuje, že žáci pod vlivem úzkosti těžko rozeznávají, jaké informace jsou důležité a jaké nikoliv.

4.4.3 Problematika odměn a trestů

Za prostředky vnější motivace považujeme odměny a tresty. Učitelé je využívají k hodnocení žáků, kteří nejsou vnitřně motivováni ke školní práci. Všeobecně je odměna vnímána jako něco pozitivního a trest působí spíše negativně (Mešková, 2012).

Odměna je „jedna z forem vnějšího motivačního působení na žáka ve škole i doma, zpravidla s pozitivním účinkem.“ (Průcha et al., 2009, s.179).

Hrabal et al. (1989) uvádí, že nejčastější formou odměny ve škole je pochvala. Čapek (2014) ještě přidává k projevům odměny úsměv, průběžné hodnocení práce v hodině, kladnou zpětnou vazbu, ocenění za výkon v podobě diplomu, poháru a také povolení či uskutečnění činnosti, kterou si žáci přejí. Čapek (tamtéž) též poukazuje na odměnu v podobě nejlepší známky.

Jak bylo zmíněno výše, ve školním prostředí nejčastěji nalezneme odměny formou pochval. Pochvaly splní svou funkci pouze, když je budeme správně používat. Máme určité zásady, které musíme plnit, jestliže chceme, aby pochvala správně fungovala a nebyla kontraproduktivní. Čapek (2014, s.52) formuluje tři zásady, jedná se o *četnost pochval*, *intenzitu pochval* a *spojení pochvaly s činem*.

Optimální se zdá, když intenzita pochval postupně klesá. Intenzita závisí na náročnosti splněného úkolu. A v neposlední řadě je důležité, aby pochvala přišla co nejdříve od dané události. Jestliže využíváme pochvaly ve svém hodnocení, nesmíme opomenout individualitu jedince, měli bychom znát potřeby žáků a podle nich se též řídit.

Nováčková (2000, s.8) ještě dodává, že když žáka chválíme, poukazujeme na naše dominantní postavení a říkáme tím: „*děláš věci k mé spokojenosti.*“ Jako vhodnější odměnu považuje uznání. Uznání lze vyjádřit například slovy: „*vážím si tě, vážím si toho, co děláš.*“ Podobně znějící věta je ovšem rozdílná právě ve specifickém kontextu, kdy při uznání žáka nevyjadřuje vyučující dominantní postavení.

Při odměňování musíme počítat i s riziky, na které by měl správný učitel brát zřetel. Kopřiva et al. (2008) zmiňuje hlavní nedostatky. Prvně bychom si měli dát pozor na to, aby *žáci nedělali činnost pouze kvůli odměně.* Zde mají větší možnost ovlivnění rodiče, kteří by se měli vyvarovat materiálnímu odměňování za známky. Žáci v tomto případě ztrácí vnitřní motivaci a snaží se pouze kvůli odměně. Druhým, opačným problémem se stává, když *žák není vůbec odměňován za svoje výsledky.* Z mého pohledu každý, ať je to dítě nebo dospělý, si zaslouží za dobře odvedenou práci pochvalu. Pochvala zde slouží jako povzbuzení k další aktivitě. Další případ, který můžeme uvést je, když je *mezi chválicím a chváleným nerovnoměrný vztah.* Jedná se o využívání moci a následné kupování druhého prostředkem odměny. Pomocí odměny přimějeme druhého, aby splnil to, co my chceme. Jako poslední riziko lze uvést *závislost na odměnách.* Jedná se o situaci, kdy lidé nejsou schopni kvalitně plnit své povinnosti bez vnějšího dohledu v podobě odměn a trestů. Lidem chybí vnitřní motivace k dobře odvedené práci (tamtéž).

Jak pedagogika, tak psychologie se problematikou trestů ve školním i domácím prostředí zabývají. Tresty souvisí jak s motivací ke školní úspěšnosti, tak i se zdravým vývojem osobnosti. Níže se podíváme na definice trestů z obou zmíněných pohledů.

Průcha et al. (2009) považuje trest za negativní formu motivace. Jako hlavní podstatu trestů uvádí jejich dvě funkce: informovanost o společensky nevhodném chování a aspekt negativní motivace.

Psychologický pohled na trest uvádí Čáp a Mareš (2001, s. 252): „*Trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které 1. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto jednání nebo chování 2. přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.*“

Kopřiva et al. (2008) zmiňuje důvody, proč využíváme tresty. Do trestání se prolínají naše zkušenosti a návyky převzaté z původní rodiny. Trestáme také proto, že chceme eliminovat nežádoucí chování

dítěte nebo nezvládneme projevy naší špatné nálady. Ve chvíli, kdy jsme emočně rozladění, jednáme v afektu, převládají emoce před racionálním uvažováním. Jeden z posledních důvodů, proč se lidé nevyvarují trestání je ten, že neznají jiné možnosti řešení. Trest vnímají jako rychlé a účinné východisko.

Nováčková (2000) též uvádí podobné důvody trestání, ale i vysvětluje, že když využíváme trest učíme tím děti, že vyšší postavení a moc znamená i možnost negativně ovlivnit život ostatním. Též navrhuje, aby rodiče/učitelé hledali s dětmi společná řešení problému a také jim dávali možnost nápravy.

Bendl (2004) Čáp a Mareš (2001) se shodují na hlavních dvou typech trestů. Jedná se o tresty *fyzické* a *psychické*, které se ve skutečnosti mnohdy doplňují. Čáp a Mareš (2001) ještě přidávají *potrestání zákazem oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti*. Toto rozdělení nalezneme v podobné verzi i u Průchy et al. (2009), který třetí typ nazval *trest prací, zákaz*, což je vlastně totéž.

Podle Mezinárodní úmluvy o právech dětí, je každé dítě chráněno před násilím a ponižováním, tudíž před fyzickými a psychickými tresty. Fyzické tresty mají v naší kultuře hluboké kořeny, které stále rozdělují společnost. U jedné skupiny přetrvává názor, který tvrdí, že jedna výchovná facka je často lepší než složité vysvětlování. Vše tedy raději řeší s tresty. Díky větší informovanosti je naštěstí tento postoj v posledních letech na ústupu. Opačná strana vnímá tělesné tresty za zcela nežádoucí s nepříznivými důsledky. Psychické týrání, které nemá viditelné příznaky, se projevuje nejčastěji v podobě chladného chování, odepřením pozitivních emočních projevů, výčitkami, dokonce i vyhrožováním (tamtéž).

Když se podíváme na tresty, které využívají učitelé ve školním prostředí, nalezneme zde několik skupin. Volně převzato podle Bendla (2004):

- *Administrativní opatření k posílení kázně*: nejtypičtější jsou poznámky do žákovské knížky, různé druhy napomenutí a důtek, u mladších žáků se objevují například černé puntíky a záporné body.
- *Tresty založené na nadávkách, zesměšování a ironii*: učitel v těchto případech jedná neprofesionálně a používá nejrůznější slovní vyjádření k ponižení žáků.
- *Omezení volného času žáků*: trest spočívá v neumožnění si odpočinout během přestávky a přetrváváním vyučování buď před začátkem nebo po skončení školy.
- *Pracovní trest*: zde učitel využívá jako potrestání úkol nebo referát navíc, nějakou formu vyzkoušení žáka z probíraného učiva a v minulých letech bylo oblíbenou metodou opisování buď školního řádu nebo toho, co mu učitel nadiktuje.

- *Vtipné tresty*: řadíme do pracovních trestů, jelikož se jedná o zpracování trestu formou literárního útvaru, obrázku či křížovky. Jedná se o velmi kreativní způsob potrestání, který není tak často k vidění.
- *Hromadný trest*: slouží k potrestání celé skupiny, za nepřiznání se viníka. Jedná se o nespravedlivý trest, kdy učitel předpokládá, že viníka potrestá kolektiv. Učitel musí dobře znát prostředí a vztahy v kolektivu, aby byl hromadný trest účinný. Některé skupiny totiž nemusí viníka potrestat, stačí když ví, kdo to zavinil.
- *Odebrání věci*: z mé zkušenosti učitelé zabavují například míče, se kterými si žáci hrají o přestávkách nebo mobilní telefony.
- *Vyloučení z kolektivu*: podle závažnosti se jedná buď o krátké vyloučení například za dveře a z dlouhodobého hlediska vyloučení ze třídy nebo školy.
- *Přirozený trest*: trest, kdy žák nahradí škodu, kterou napáchal.

Výše jsme zjistili, že používání odměn a trestů ve výuce není nic jednoduchého a je potřeba znát jak rizika používání, tak i osobnost žáků. Též zde hraje roli motivace, zdali žáci jsou motivováni vnitřními nebo vnějšími vlivy. Odměny a tresty rovněž ovlivňují žákův výkon a jeho vztah ke škole.

5 Metodologie výzkumu

Problematika motivace v době distanční výuky se mi zdá jako velmi aktuální téma, které může být přínosné jednak jako reflexe žáků na změnu formy vyučování, ale může sloužit jako informace pro učitele, jak zlepšit motivovanost žáků. Neztrácet motivaci k učení v době, kdy nikdo nevěděl, jakým způsobem bude výuka probíhat další den, bylo dle mého názoru velmi náročné.

5.1 Cíl výzkumu

Praktická část se věnuje vlivu distančního vzdělávání na motivaci žáků posledních dvou ročníků základních škol. Cílem výzkumu je zjistit a prozkoumat faktory, které vnímali žáci v době uzavření škol. Následně se zaměřuje, jak tyto faktory ovlivnily motivaci žáků k učení.

Na základě cíle výzkumu byly zvoleny výzkumné otázky, na něž byly v rámci kvalitativního výzkumu hledány odpovědi.

- Jaké faktory ovlivnily motivaci ke studiu žáky v době pandemie?
- Jaké problémy spojené s distanční výukou žáci vnímají?

5.2 Výzkumný vzorek

S ohledem na naplnění cílů bakalářské práce byl zvolen kvalitativní přístup, který umožňuje získání, co nejdetailejších slovních dat. Při výběru vzorku se výzkum zaměřil na žáky 8. a 9. tříd základních škol. Výhodou tohoto kritéria bylo to, že se žáci věkově moc nelišili a zároveň i měli dostatečné zkušenosti s prezenční formou vzdělávání. Výzkumný vzorek tvořil sedm respondentů, z toho dva z 8. ročníků a zbylých pět z 9. ročníku. Následné rozdělení dle pohlaví viz. tabulka 1.

	CHLAPCI	DÍVKY
8. ročník	2 (Vojta, Matěj)	0
9. ročník	2 (Jakub, Tomáš)	3 (Klára, Julie, Petra)

Tabulka 1 Rozdělení respondentů

(Zdroj: vlastní)

Respondenti z 8. ročníku navštěvovali Základní školu v Berouně a byli osloveni na základě osobní známosti z volnočasové instituce, kterou navštěvovali. Oslovení respondentů proběhlo ústní formou po skončení zájmové činnosti, kde jim byl popsán záměr výzkumu. Respondenti souhlasili s uskutečněním rozhovoru a následně dostali Informovaný souhlas, (viz Příloha 1) který nechali

potvrdit zákonnými zástupci. Oba respondenti přinesli podepsaný tento souhlas a domluvili jsme se na termínu konání rozhovorů. Rozhovory se uskutečnily pro žáky v dobře známém prostředí, tzn. v budově volnočasové instituce, kterou oba pravidelně navštěvují. Respondenti navštěvují stejnou třídu, takže měli podobné informace k realizaci distančního vzdělávání na jejich škole.

Respondenti z 9. ročníku byli osloveni prostřednictvím známého učitele, který vyučuje na Základní škole v Praze. Učiteli byly vysvětleny záměry výzkumu a následně mu byl poslán Informovaný souhlas (viz Příloha 1), který rozdal žákům. Respondenti byli vybráni na základě jejich otevřenosti a stylu komunikace, který posoudil učitel.

5.3 Výzkumná metoda

K naplnění cílů práce byla zvolena metoda rozhovor neboli interview. U kvalitativního pojetí rozhovoru se můžeme setkat se třemi podobami, jedná se o rozhovor volný, polostrukturovaný a strukturovaný. V práci byl zvolen strukturovaný typ rozhovoru, který se vyznačuje tím, že si výzkumník připraví přesnou podobu otázek, které chce respondentům položit. Výhodou strukturované podoby je jistě snadnější vyhodnocení odpovědí s možností porovnání. Naopak má nevýhodu v tom, že respondenti mají stručnější a méně osobní odpovědi (Reichel, 2009).

Vybrané otázky k rozhovorům:

1. *Co je podle tebe motivace?*
2. *Co konkrétně tě dokáže namotivovat ve školním prostředí?*
3. *Z jakého důvodu se učíš?*
4. *Co vnímáš jako odměnu a co jako trest ve škole?*
5. *Vnímáš nějaký rozdíl v tvém snažení ve škole teď a před pandemií?*
6. *Vnímáš zlepšení/ zhoršení svého prospěchu během distančního vzdělávání?*
7. *Měl jsi nějaké zdravotní problémy v době DiV? (bolesti hlavy, zad, očí, úzkosti, nespavost,...)*
8. *Jak jsi strávil den, když bylo DiV?*
9. *Jak probíhala na tvé škole výuka v době uzavření škol? Jak ti posílali učitelé úkoly a jak s tebou komunikovali?*
10. *Dával jsi stejně pozor při DiV jako při prezenční ?*
11. *Co na distanční výuce ti vyhovovalo a co naopak zase ne?*
12. *Myslíš, že ses toho během DiV naučil stejně jako ve škole?*
13. *Myslíš, že DiV byla lehčí/ srovnatelná/ těžší než prezenční výuka?*

Při realizaci výzkumu jsem využila formu tykání za účelem dosažení neformální atmosféry, a tudíž vyšší pravděpodobnosti získání relevantních dat.

5.4 Způsob provedení výzkumu

Rozhovory byly provedeny ve dvou dnech v závislosti na ročníku respondentů. S respondenty z 8. ročníku se rozhovory uskutečnily ve volnočasové instituci, kterou oba respondenti navštěvují. Rozhovory byly provedeny se souhlasem zákonných zástupců a se souhlasem účastníků. Oba rozhovory se nahrávaly na záznamník pomocí mobilního telefonu. Rozhovory probíhaly individuálně v klidném a nerušeném prostředí.

V první fázi rozhovoru jim bylo připomenuto na co budou otázky zaměřeny a byli ujisti o zachování anonymity, možnosti neodpovídat na otázky a následně jim byl dán prostor na zodpovězení dotazů. Délka rozhovoru byla okolo 15-20 minut v závislosti na detailních odpovědích respondentů. Celý rozhovor probíhal v příjemné a uvolněné atmosféře. Po skončení rozhovorů byl znovu dán prostor na otázky či doplnění odpovědí a následně jim bylo poděkováno za účast na výzkumu.

Rozhovory s žáky 9.ročníků probíhaly v prostředí školy během volných hodin a následně i po skončení vyučování. Celkový čas rozhovorů byl podobný jako u respondentů z 8. tříd, který proběhl jiný den. S těmito žáky jsem se osobně vůbec neznala a byli vybráni nahodile.

Po potvrzení informovaného souhlasu rodiči, jsem se s žáky seznámila a podrobně jim vysvětlila, jak bude rozhovor probíhat a čeho se bude týkat. Též jsem je ujistila o zachování jejich anonymity a možnosti se vyhnout odpovědi na otázku. Během rozhovorů se bohužel občas stalo, že nás omylem někdo vyrušil. Pro větší klid proběhly poslední dva rozhovory v odlehlejší učebně. Po skončení jim byl dán opět čas na dotazy. Dotazy byly různé, ptali se na moje zkušenosti s distanční výukou nebo na to co přesně je můj studijní obor. Celkově hodnotím atmosféru proběhlých rozhovorů velmi kladně, překvapilo mě, jak si někteří promýšlí odpovědi, aby řekli to, co opravdu chtějí. Následně i když jsme se ten den poznali poprvé, převládla spíše neformální atmosféra a někteří respondenti se nebáli více otevřít a sdělit mi citlivější informace.

5.5 Metoda vyhodnocení dat

Po provedení všech rozhovorů bylo mou prací přepsat nahrané rozhovory pro další zpracování. Rozhovory se přepisují z několika důvodů. Jednak umožňují provést kódování a následně si můžeme v textu vyznačovat důležité pasáže a hledat souvislosti. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

Po doslovném přepsání rozhovorů následovalo vytištění a následné kódování textu. Otevřené kódování je základní technika, která se využívá při zpracování dat v kvalitativních výzkumech. Jedná se o způsob analýzy textu, kdy si přepsaný rozhovor rozdělíme na tzv. jednotky. Jednotkou se může stát různě dlouhý textový obsah s podobným významem, buď slovo, věta či dokonce odstavec. Každé jednotce je přidělen kód (označení), který přesně vystihuje všechny podobné jednotky. Jednotlivé kódy určují různé kategorie jejichž pomocí získáváme souvislosti mezi pozorovanými jevy. V návaznosti na otevřené kódování byla v práci použita související technika, tzv. axiálního kódování, která vycházela z výzkumných otázek (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

6 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola bude zaměřena na výsledky výzkumného šetření, čímž zjistíme odpovědi na výzkumné otázky. Nejdříve se podíváme na faktory, které ovlivnily motivaci k učení u žáků v době distančního vzdělávání. V druhé části odhalíme problémy, se kterými se žáci během distanční výuky potýkali. Žákům byla přidělena fiktivní jména pro dosažení přehlednosti ve výsledcích.

Jednotky	Kódy
Ranní povinnosti	Spánek, doprava do školy, vstávání těsně před online hodinou
Samostatnost	Rozvržení studia, sebepoznání
Budoucnost	Přijetí na SŠ, změna povolání
Prostředí	Vliv rodiny, soustředění, aktivity v průběhu online hodin, technické komplikace
Prospěch	Časová náročnost, obtížnost studia

Tabulka 2 Faktory, ovlivňující motivaci u žáků v době distančního vzdělávání

(Zdroj: vlastní)

První zjištěný faktor ve spojitosti s distanční výukou, který žáci vnímají, je více volnosti spojené s méně povinnostmi. Žákům vyhovovalo, že mohli spát déle, vstávat těsně před online hodinou a též jim ubyly starosti s ranní dopravou do školy.

„Tak vyhovovalo mi to, že jsem vstával později, než když chodím do školy. Vlastně, když jsem měl hlad nebo něco podobného, tak jsem se mohl najíst při hodině, když nebyly povinné kamery. A vlastně to bylo i pohodlnější, že jsme nemuseli nikam jako chodit.“ (Matěj)

Následně s tímto tvrzením souhlasí i Vojta: *„Distančka mi vyhovovala tím, že jsem nemusel jezdit do školy a z domova to bylo takový jednodušší a vše jsem měl po ruce, když jsem něco potřeboval.“ (Vojta)*

Klára ještě dodává, že první online hodiny, nebyly pro ni tolik přínosné a nedokázala se soustředit na výklad. *„Takže jsem se vzbudila, většinou jsem si to jen zapla a nic nedělala, protože to nemělo cenu.“ (Klára)*

Z několika rozhovorů vyplynulo, že někteří respondenti zůstávali na první hodiny v posteli, jelikož jim připadalo zbytečné vstávat. Možná právě z tohoto důvodu se mnozí nedokázali naladit na výklad

a zdálo se jim to nepotřebné. Následně z rozhovorů vyplývá, že ranní hygienu a snídani respondenti odkládali na dobu po online vyučování nebo to stihli v průběhu hodiny.

„Vstala jsem tak akorát na 8 hodinu, na první hodinu. A až po první hodině jsem si šla vyčistit zuby, nasnídat atd.“ (Julie)

Samostatnost ve smyslu rozvržení učiva a školních povinností podle možností a preferencí žáků. Respondenti se naučili lépe si organizovat svůj čas věnovaný studiu. Měli příležitost poznat sami sebe v jiných situacích. Což se v období pubescence může jevit jako pozitivum v cestě hledání vlastní identity.

„Ale skvělý na tom bylo, jak to bylo dlouhý, tak se člověk naučil být sám se sebou. A možná to někomu otevřelo nový pohled na studium.“ (Klára)

Rozplánování učiva vedlo u tří dívek (Klára, Julie, Petra) k většímu zájmu o studiu. Dívky si na distanční výuku zvykly a dokázaly si učivo zorganizovat tak, aby měly čas i na sebe.

„Jakože toho učení bylo stejně, ale měla jsem více času a mohla jsem si to více rozplánovat.“ (Julie)

„Před distančkou jsem byla velký extrovertní člověk a pak se to seklo. Naučila jsem se být pořádně sama a vyhovovalo mi to strašně moc a vlastně jsem počítala, že do konce devítky bude distančka, protože to nevypadalo, že to skončí.“ (Klára)

Petry výpověď dodává, že byla raději, když si mohla trochu přispat, což nám spojuje s prvním zmíněným faktorem – méně ranních povinností. Následně uvádí, že se následně mohla lépe věnovat školním povinnostem.

„Bylo lepší, když byly hodiny od 10, tak jsem se na to, lépe soustředila a mohla jsem si rozvrhnout ty věci.“ (Petra)

Mocným motivem k učení byla pro respondenty vidina lepší budoucnosti. Také to, že byli v ročníku, kde výsledné známky na vysvědčení ovlivňují jejich možnosti přijetí na vybranou střední školou.

„Protože mi v nějakým jako bodě života došlo, že mě baví řešit důležitá témata, pro který by můj názor měl nějakou váhu pro lidi, tak to bohužel musím mít potvrzený nějakým vzděláním. Nestačí jen moje iniciativa k té věci, ale i chci být trochu vzdělaná.“ (Klára)

„Asi nejvíc mě před přijímačkama motivovala škola, na kterou jsem chtěla jít. I když to nevyšlo, motivovalo mě to hodně po zdravotní stránce.“ (Petra)

„Hlavně abych se někam dostal v budoucnu. Kdybych se neučil, tak se těžko někam dostanu, takže se učím kvůli budoucnosti.“ (Vojta)

V rámci faktoru budoucnost jsem zařadila i změny v budoucím povolání, které se objevily u dvou respondentů. (Petra, Klára) Dvě respondentky přiznaly, že si během pobytu více ve svém domově uvědomily, že vlastně nechtějí dělat to, co původně před distančním vzděláváním.

„Kvůli covidu hodně, předtím jsem chtěla být psycholožka, ale potom, co jsem byla doma zavřená, tak mi začlo docházet, že mi ti lidé můžou říkat, fakt špatný věci a že se to může odrazit na mojí psychice.“ (Petra)

Kláře dokonce distanční výuka pomohla k uvědomění si, že když zvolí jiný přístup k učení, může se snažit i o náročnější střední školu. Kláře se nakonec její nalezená schopnost se lépe učit vyplatila a od září nastupuje na obor právní administrativa.

“Distančka mi otevřela oči v tom, že jsem schopná se zlepšit ve studijních výsledcích, a tudíž zvýšit své nároky na budoucí školu.“ (Klára)

Pod faktorem prostředí se skrývají dílčí okolnosti, které souvisí s podmínkami, jaké měli žáci doma. Jedná se o vliv rodiny, dostatečné soustředění, aktivity v průběhu online hodin a stabilní internetové připojení.

Z výpovědi respondentu vyplynulo, že většina měla vhodné rodinné prostředí k plnění školních povinností. Pouze Petra uvedla, že vlivem rozdílné domácnosti rodičů, měla u jednoho z rodičů horší podmínky. Petra též přiznává, že prostředí u matky nebylo uzpůsobeno na její distanční výuku.

„Ne, nikdo mě nerušil, měla jsem vhodné podmínky na učení.“ (Julie)

„Já mám rozvedené rodiče a mám ještě dvojče, takže u táty to bylo dobrý, se segrou jsme se míň hádaly a pomáhaly jsme si. A u mamky jsme neměly stabilní internet a neměly jsme klid, a to bylo fakt strašný. Byl tam pořád hluk a prostředí fakt nebylo dobrý.“ (Petra)

Další složkou ve faktoru prostředí bylo internetové připojení. Pět respondentů se nepotýkalo s žádnými problémy ze strany internetového připojení. Pouze Petra, když byla u matky neměla stabilní internet a následně i Matěj vnímá internet jako nedostatečný. Oba respondenti (Petra, Matěj) mají sourozence, kteří byli ve stejnou dobu též připojení na online hodiny. Tudíž se domnívám, že komplikace s internetovým připojením mohly být způsobeny přetížením sítě.

„Moc jsem se nedokázal soustředit, protože jsem byl doma, bylo to takový divný. Jinak doma jsem měl dobré podmínky a ani se mi moc nesekal internet.“ (Jakub)

„S internetem to bylo horší, protože můj bratr byl připojený vždycky taky, takže jsme byli jako často připojeni ve dvou najednou připojení a internet to moc nezvládal. Ale jinak jako klidné prostředí jsem měl.“ (Matěj)

Z výzkumu vychází, že čtyři respondenti (Matěj, Klára, Jakub, Vojta) měli problémy týkající se soustředění na výuku. Další respondenti tento fakt uvádí nepřímo tím, že během online hodin dělali jiné věci, takže se též nedokázali plně věnovat hodinám. Klára se dokonce přiznává, že si z online hodin neodnesla žádné vědomosti a vzpomíná pouze na falšování testů.

„Myslím, že to bylo horší a méně jsem se soustředil.“ (Matěj)

„To jsem vůbec nedávala pozor, ale myslím, že s tím ti učitelé počítali trošku. Ale ty distanční hodiny, já si nic nepamatuju. Jako fakt, hlavně ten první půl rok, jsme vůbec neměli distančku jako volání, a pak ten rok a půl jo, ale pamatuji si takový ty rychlý věci, jako když jsme rychle podváděli nebo takhle. Ale náplň tý hodiny si nepamatuju.“ (Klára)

Tomáš naopak konstatuje, že se lépe soustředil, ale při další položené otázce přiznává jiné aktivity během online hodin. Tím si trochu odporuje, takže se možná často soustředil spíše na hraní her než na výuku.

„Dokázal jsem se docela soustředit a okolí mě nerušilo.“ (Tomáš)

„Většinou jsem dělal něco jiného a většinou jsem hrál hry.“ (Tomáš)

Vojta dodává, že záleželo na povinnosti mít zapnutou webkameru. I když tento fakt ostatní nezmínili, troufám si říci, že to bylo zásadní pro částečné soustředění žáků. Respondenti, kteří měli během online hodin vypnuté kamery, byly zlákáni pro ně atraktivnějšími činnostmi.

„Když jsem měl vyplout kameru, tak jsem dělal blbosti na mobilu. Ve škole dávám pozor furt.“ (Vojta)

Zajímavým zjištěním bylo, že všech sedm respondentů se přiznalo, že během online hodin dělali jiné věci. Při výkladu učitele, žáci vnímali pouze sluchem, jelikož další smysly věnovali jiné činnosti. Jejich aktivity se lišily, ale někteří respondenti se ve svých odpovědích shodovali. Nikoho jistě nepřekvapí, že žáci svůj čas věnovali mobilnímu telefonu. Používali ho k běžnému „surfování“ po internetu, ale také k tomu, aby neztratili kontakt se svými kamarády. Chlapci většinou hráli různé počítačové hry a dívky se věnovaly domácím pracem. Též Vojta, Petra a Jakub dodali, že v hodinách, které pro ně byly důležité, se snažili věnovat výkladu učitele.

„Většinou jsem dělal něco na telefonu nebo volal s kámošema. Nebo jsem si uklízel pokoj nebo tak.“

„Samozřejmě když byla nějaká důležitější hodina, tak jsem dával pozor.“ (Vojta)

„Když učitel vysvětloval něco co už vím, tak jsem byla většinou na mobilu.“ (Matěj)

„Jako když se mi nic nechtělo, tak jsem trochu dávala pozor. To jsem si k tomu dokonce sedla, ale jinak jsem uklízela a vařila. Měla jsem to jako takový podcast.“ (Klára)

„Většinou jsem se věnovala pouze výkladu plus jsme si občas volaly s kamarádkama.“ (Julie)

„Jak kdy. Někdy jsem u toho vařila nebo jsme šly s A. na zmrzlinu a u toho jsem ty hodiny měla. Ale samozřejmě u předmětech, kdy jsem věděla, že je to fakt nutný jsem u toho seděla a snažila se dávat pozor.“ (Petra)

„Většinou jsem hrál s kámošema hry. Záleželo na důležitosti hodiny, ale tak ob hodinu jsem dělal něco jiného.“ (Jakub)

Při zjišťování, zdali nehrála nějakou roli časová náročnost ve vztahu k motivaci žáků k učení, byly výsledky nejisté. Tři respondenti trávili více času se školními povinnostmi během distančního vzdělávání. Časové rozpětí se velmi lišilo, od jedné hodiny až k šesti hodinám denně. Z tohoto zjištění též vyšlo, že dívky se věnovaly více plnění úkolů.

„Při distančce tak okolo hodiny a teď tak maximálně půl hodiny denně.“ (Matěj)

„To bylo hodně různý, ale v průměru asi 4. Teď před přijímačkama to bylo podobné, ale v běžným režimu se věnuji škole méně.“ (Klára)

„Tak 5-6 hodin. A teď když nejsem ve škole tak maximálně 2 hodky. Když nejsou nějaké prezentace jako teď, kdy je dělám až 7 hodin.“ (Petra)

Jak již bylo zmíněno výše, odpovědi respondentů byly rozdílné. Čtyři respondenti, tudíž o jednoho respondenta více se buď nevěnovali skoro vůbec přípravě nebo mnohem méně než při prezenční výuce. Některým distanční výuka připadala více časově náročná na přípravu a někteří se spíše připravují více při prezenční výuce. Můžeme tudíž usoudit, že tento faktor je velmi individuální a nelze ho plošně zobecnit.

Ze všech rozhovorů též vyplynulo, že se žáci museli hodně připravovat na přijímací zkoušky na střední školy, která jim zabrala více času než povinnosti do prezenční výuky.

„Při distančce jsme měli zadaný ty úkoly, a to jsem si udělala hnedka a odpoledne jsem se moc neučila. A teď se učím i odpoledne abych vše stíhala.“ (Julie)

„Rozhodně více času strávím se školou teď.“ (Tomáš)

„Ted' už se škole moc nevěnuju, po přímáčkách. Ale při normální škole mi stačí tak hodina, hodina a půl a při distančce nic, vůbec nic.“ (Jakub)

*„O distančce skoro nic, maximálně 20minut a ted' tak hodku. Když mi něco nejde, tak se podívám dýl.“
(Vojta)*

Jelikož většina žáků byla společně s rodiči více doma, mohli mít rodiče větší vliv na to, aby se respondenti více věnovali studiu. Z rozhovorů vyšlo, že šest ze sedmi respondentů zažívají minimálně slovní motivaci ze strany rodičů. Rodiče Vojty dokonce zvolili motivaci zážitky a společně tráveného času. Respondenti (Klára, Vojta) přiznávají, že rodiče hrají důležitou roli při jejich školním snažení.

„Hodně mě motivují rodiče. Oni o mě moc hezky mluví ohledně toho studia, a to je vlastně na tom to nejlepší, protože moji rodiče pracují v uměleckém odvětví a školu moc nehrotili. Takže mě hodně chválí a motivují a jsem za ně moc vděčná.“ (Klára)

„Někdy se snaží, říkají ať se učím. A máma mi pomáhá třeba s chemií, když to vyloženě potřebuju.“ (Tomáš)

„Většinou říkají, ať se učím a jdu na vysokou, hlavně babička.“ (Jakub)

„Motivují mě zážitkami, že řeknou, že někam pojedeme, něco zažijeme atd.“ (Vojta)

Motivace ze strany Petřiny rodičů nejspíš hodně chybí, lze předpokládat, že to bude tím, že jsou rozvedení. A jak Petra uvádí dříve, u mamky neměla vhodné prostředí pro online studiu. Při položení otázky týkající se motivace ze strany rodičů, bylo vidět, že je to něco, co úplně nechce rozebírat.

„Vůbec.“ (Petra)

Při položení otázky „Co konkrétně tě dokáže namotivovat?“ zaznívaly odpovědi jako známky, rodiče, kamarádi či budoucí škola. Jelikož velká část respondentů vnímala známky jako hlavní motiv k učení, tak moje další zkoumání bylo to, jak to měli během distanční výuky.

„Prospěch, rozhodně ten.“ (Julie)

„Dobrá známka z hodně těžkého testu.“ (Jakub)

Během distanční výuky, hlavně první půl rok jejich motivace založená na známkách selhávala, jelikož dobré známky získávali snadněji než při prezenční výuce. I když se úroveň online výuky později zlepšila, žáci to stále vnímali za ulehčenou verzi vzdělávání.

„...Třeba učitelé občas dávali test, aby to měli za sebou a měli nějaké známky. Bylo to celkově divný. Vůbec jsem se na to neučil a vyhledával výsledky jinde.“ (Jakub)

Obtížnost online studia odůvodňují hlavně tím, že mohli lépe podvádět, tudíž se jim látka nechtěla učit. Všechna sedm respondentů se shodlo, že distanční výuka byla rozhodně lehčí. Z tohoto kritéria lze vyvodit, že i když se někteří učitelé snažili a dávali testy ohraničené časem, žáci si našli způsoby, jak si pomoci buď společnou spoluprací nebo rychlým hledáním v zápiskách či na internetu.

„Byla lehčí tím, že nás učitelé nemohli tolik kontrolovat.“ (Tomáš)

„Byla lehčí, protože byl internet a dalo se opisovat a bylo to celkově jednodušší.“ (Matěj)

„Jednodušší byla ta triviálnost toho podvádění. A když se tomu nějaký učitel snažil zabránit tomu podvádění, tak to bylo spíše směšný než účinný. Asi jednodušší to bylo, hlavně víc času, ale zase tady víc víme z té hodiny. Víc si pamatuji věci z prezenční výuky než z distanční.“ (Klára)

„Přišlo mi, že byla lehčí. Jakože toho učení bylo stejně ale měla jsem na to více času a mohla jsem si to více rozplánovat.“ (Julie)

„Hodně lehčí, tím, že jsme mohli podvádět a brali lehčí věci. Některé věci např. v matice jsme přeskakovali nebo tak. Před přijímačkama jsem musel hodně dohánět, hlavně geometrii, to moc nešlo online.“ (Jakub)

„Byla lehčí, podle mě, jak jsme byli doma, tak jsme se cejtli líp. Dokážu si představit takhle studovat dýl, ale na ty důležité ročníky je lepší škola.“ (Vojta)

Jakub potvrzuje to, že byla podle něj distanční výuka lehčí a dodává, že znalosti, které si neosvojil během DiV musel před přijímačkami na střední školu dostudovat. Lze tudíž přepokládat, že chybějící znalosti se žáci museli stejně naučit ve volném čase po skončení DiV. Je možné uvažovat nad tím, zdali by se žáci lépe připravovali na online testy, kdyby věděli, že danou látku budou v budoucnu opravdu potřebovat, což si myslím, že hlavně v závěrečných ročnících může nastat. Situace s distančním vzděláváním byla pro každého nová a domnívám se, že nyní si již všichni účastníci vzdělávacího procesu na tuto skutečnost zvykli a při podobné situaci by došlo k výraznému zlepšení.

Druhá výzkumná otázka se zabývá problémy distanční výuky z pohledu žáků. Zjištěné informace se do nějaké části překrývají s první výzkumnou otázkou. Odpovědi respondentů na druhou výzkumnou otázku jsem rozdělila do tří kategorií. Jedná se o kategorie: sociální, zdravotní a vzdělávací.

Jednotky	Kódy
Sociální	Nedostatek sociálního kontaktu, skupinová pravidla
Zdravotní	Zrak, psychika, únava, imunita
Vzdělávací	Vysvětlení látky, nečinnost během online, podvádění, soustředění

Tabulka 3 Problémy spojené s distančním vzděláváním z pohledu žáků

(Zdroj: vlastní)

Jako první část nedostatků, spojená s distanční výukou je zde rozepsána oblast v sociální kategorii. Hlavní roli zde hraje nedostatečný sociální kontakt s vrstevníky. Šest respondentů uvedlo, že do školy se těší hlavně kvůli spolužákům/kamarádům. Jelikož právě sociální kontakt je pro žáky motiv k těšení se do školy, v období DiV tento motiv ztratili.

„No, asi na spolužáky.“ (Matěj)

„Jinak samozřejmě na kamarády, mám dobrou partu ve třídě.“ (Vojta)

Respondenti vnímali právě jako jednu z nevýhod DiV nedostatečný kontakt se spolužáky. Někteří se rozhodli neztratit kontakt s vrstevníky a využívali mobilní telefony nebo různé platformy k tomu, aby si alespoň popovídali. Když byla epidemiologická situace lepší, tak se někteří viděli i osobně, ale pravidelný kontakt ve škole jim to nevynahradilo.

„Moc jsme se nescházeli se třídou.“ (Julie)

„...ale na druhou mi nevyhovovalo to, že jsem se nemohl setkávat s těma lidma ze třídy.“ (Vojta)

Následně když se v září vrátili na delší čas do školních lavic, čekalo na ně mnoho stresorů. Nejenže byl pro ně přestup z DiV na prezenční náročný, ale museli se vypořádat i s jiným časovým rozvržením dne. Jak uvádí Klára, museli si znovu zvyknout na společnost během celého školního dne, následně měli problém se vzájemnou komunikací. Přeci jen komunikace face to face je rozdílná než přes obrazovky.

„Tak jsme se vrátili a ten první půl rok byl na tu psychiku hroznej, právě nějaké projevy, nějaký vyjádření nebo když se četli známky kór nahlas, tak to byly hrozný perdy. Jako když jsme neuměli mezi

sebou komunikovat, protože jsme se znali, když nám bylo 12 a teďka dva roky jsme se neviděli. Takže, to bylo zajímavý.“ (Klára)

Klára též poukazuje na to, že nedokázala rozlišit školu a domov. Vnímá rozdíl mezi prezenční výukou v tom, že si po škole dokázala odpočinout, ale když byla distanční výuka, měla celý den ve stejném prostředí zaměřený na školní povinnosti. Z Kláry výpovědi tedy vychází, že nedokázala odpočívat doma, když věděla, že nemá nějakou změnu prostředí.

„Nevyhovovala mně monotónnost těch dní, která pak byla dost ubíjející a neustálá únava, protože tam nebylo takový to, že bych přišla domu a dala si volno a šla dělat úkoly. Ale ta škola byla furt.“

(Klára)

Další kategorie nevýhod jsou zdravotní komplikace. Ty zahrnují ve spojení s distančním vzděláváním zrakové problémy, psychické vyčerpání, neustálou únavu a sníženou imunitu. Respondenti tyto faktory vnímají ve spojitosti s distanční výukou, jelikož jindy je nezažívají. První zmíněné obtíže jsou zrakové problémy, které uvádějí tři respondenti (Matěj, Jakub, Tomáš). Jednalo se o bolesti očí z dlouhého pozorování obrazovky. Dále bylo zjištěno, že Jakub a Tomáš se po skončení online výuky věnují počítačovým hrám. Lze tedy usoudit, že problémy spojené se zrakem nebudou zapříčiněné pouze distančním vzděláváním.

„Skončil jsem v nemocnici kvůli fotbalu, protože se mi furt motala hlava a nezjistili proč. Jinak když jsem koukal do obrazovky tak mě bolely občas oči.“ (Jakub)

„Ráno jsem měl menší problém s očima, když jsem musel hned koukat do obrazovky.“ (Tomáš)

Dokonce Matěj sděluje, že po skončení distančního vzdělávání musel začít nosit brýle. V odpovědi nespécifikuje, jak moc se mu zrak zhoršil, ale za příčinu vnímá distanční vzdělávání.

„Tak myslím si, že se mi zhoršil zrak, protože po konci distanční výuky jsem začal nosit brýle.“ (Matěj)

Vojta zase ve své odpovědi poukazuje na to, že nechodil tak často ven. Vnímá pouze oslabenou imunitu, ale určitě se k tomu může připojit slabší fyzická síla, jelikož přes den nedělal většinou nic fyzicky náročného.

„Možná mi zeslábla imunita, jak jsem nechodil ven.“ (Vojta)

S psychickými problémy se mi svěřily dvě dívky (Klára, Petra). Tyto dívky se v rozhovoru celkově více otevřely a jejich odpovědi jsou více rozsáhlé. Klára spíše pociťovala nejistotu, která pramenila z množství změn spojených s pandemií. U Kláry se též projevovala velká únava, při které musela chodit spát i během dne.

„Tělesné ne, ale psychicky to bylo náročný, jelikož jsme nevěděli, co se děje a ani nám to nikdo nedokázal vysvětlit.“ (Klára)

„Nevyhovovala mně monotónnost těch dní, která pak byla dost ubíjející a neustálá únava... Po obědě jsem šla většinou spát a dělat úkoly, pak jsem byla s rodinou“ (Klára)

Petra, která neměla úplně optimální podmínky pro DiV hlavně u matky, začala trpět úzkostmi a objevily se u ní i deprese. Podle odpovědi se lze domnívat, že úzkosti v menší míře měla i před DiV, ale během online studia se více rozvinuly. Petra se dále svěřila, že teď rok po distančním vzděláváním musí dále užívat léky.

„Já jsem měla jakoby úzkosti a jak jsem se vrátila do školy, tak jsem trávila hodně času v nemocnicích a brala nějaké léky jak na úzkosti, tak na nějaké deprese mi našli. Ale nakonec mi nechali jen nějaké léky na úzkosti a nějaké vitamíny. Nejvíce se právě projevíly o distančce. Léky na úzkost beru jen při potřebě a jsem schopná to zvládnout i bez nich, ale furt to není dobrý.“ (Petra)

Třetí oblast je nazvána vzdělávací a sjednocuje problémy, které mají určitý vliv na získání vědomostí v době DiV. Jedná se o faktory, které v určité míře měly souvislost i s motivovaností žáků k učení.

O nedostatečném vysvětlení probírané látky svědčí výpověď Petry. Vzpomíná na to, že byly časté technické problémy, které rušily celý chod online hodiny. Petra též vnímá, že učitelům vzdělávací aktivita moc nešla.

„... učitele, kteří látku tolik nedokázali vysvětlit, když se to každou chvilku seká a půlce to vypadává.“ (Petra)

Jakub zase vnímá problém týkající se omezenosti učiva. Dodává, že učitelé s nimi neprobírali látku, kterou potřeboval k přijetí na střední školu. Dále ještě poukazuje na omezenost v některých oblastech, kde učitelé nevěděli, jak je dané téma naučit distančně.

„Hodně lehčí, tím, že jsme mohli podvádět a brali lehčí věci. Některé věci např. v matice jsme přeskakovali nebo tak. Před přijímačkama jsem musel hodně dohánět, hlavně geometrii, to moc nešlo online.“ (Jakub)

V další odpovědi Petry lze zjistit, že někteří učitelé jim probíranou látku ani nevysvětlili. Tudíž si ji žáci museli dostudovat sami.

„Bylo to horší, hodně věcí jsem zapomněla a některé věci nešly se naučit bez toho učitele. A pak se nám střídali učitelé na matiku, takže to bylo taky těžký.“ (Petra)

Jakub poukazuje na učitele, kteří posílali testy pouze k tomu, aby měli alespoň nějaké známky k uzavření kvalifikace. Právě i tento fakt, lze vnímat jako něco, co žáky nemotivovalo k učení. Chyběla jim jak vnitřní, tak vnější motivace. Vnější motivace v podobě známek pro ně ztrácela smysl.

„Ne, míň. Třeba učitelé občas dávali test aby to měli za sebou a měli nějaké známky. Bylo to celkově divný. Vůbec jsem se na to neučil a vyhledával výsledky jinde.“ (Jakub)

Tomáš připouští fakt, že informace týkající se studia hledal na internetu. Výhodou tohoto počínání, je to, že se studenti naučili více vyhledávat a prozkoumávat věci na internetu. Otázkou ale zůstává, zdali si informace, které našli, alespoň částečně pamatují.

„Vyhovovalo mi to, že jsme si ty informace mohli najít na internetu...“ (Tomáš)

Matěj zase komentuje svou nečinnost ve spojitosti se školními povinnostmi. Následně jako Jakub dodává, že mu chybí znalosti z období distančního vzdělávání. Jeho snížená školní aktivita může být způsobena nedostatečnou motivací ke studiu.

„Ale nevyhovovala mi to, že jsem na učení vykašlal, jako skoro nic jsem doma nedělal, jenom nějaký povinný, pro práci, co jsme měli, jakože odevzdat, takže vlastně jako mi to celkem chybí ten rok, rok a půl, co jsme jako nic nedělali.“ (Matěj)

Se vzdělávacími problémy je spjatá i soustředěnost žáků na obsah online výuky. Respondenti sdělují, že nedokázali tolik vnímat učitele a často se u výkladu nudili. Neschopnost koncentrace dávají do souvislostí s prostředím domova, jelikož jim přijde přirozenější se více soustředit ve škole.

*„Žáci možná u toho nedávají tolik pozor, když jsou v pokoji, ale jinak nevidím nějaké nevýhody.“
(Tomáš)*

„Když učitel vysvětloval něco, co už vím, tak jsem byl většinou na mobilu.“ (Matěj)

*„Jo, při distačce jsem se míň snažil než teď. Ve škole je to takové přirozenější se snažit.“
(Jakub)*

*„Podle mě ne, protože jsem nedával tolik pozor. Myslím, že jsem se toho naučil více ve škole.“
(Vojta)*

Diskuse

V diskusní části budou shrnuty hlavní poznatky z výzkumného šetření a budou porovnány s jinými zdroji. První výzkumná otázka hledala odpovědi na faktory, které ovlivnily motivaci žáků k učení.

Jako jedno z hlavních zjištění lze uvést snížení ranních povinností žáků. Respondenti vnímali tento faktor, velmi pozitivně, jelikož nemuseli ráno cestovat do školy, mohli vstávat později a tím pádem se i déle vyspat. Dále měli ve svém domácím prostředí všechny potřebné materiály k výuce, a nemohlo se tedy stát, že by něco zapomněli. Na tento faktor lze však i nahlížet z jiného úhlu, a sice z toho, že mají žáci z cesty a příprav do školy určitý rituál, který může spočívat i například v tom, že se žáci při cestě do školy mohou alespoň částečně probudit. V době distančního vzdělávání jim tedy chyběl tento čas na probuzení a stávalo se, že žáci první hodiny ještě pospávali a nevnímali výklad. Při prezenčním vzdělávání mají tedy určitou hranici mezi soukromým a školním životem, která byla v průběhu distančního vyučování smývána. Dále má i učitel ve škole více možností k aktivizaci žáků, než když je žáci viděli přes monitor. Byla samozřejmě možnost ze strany učitelů stanovit pravidlo zapnuté kamery, ale bylo zde riziko nedostatečného internetového připojení, který mohl zhoršovat výklad. Žákům, tedy chyběla dostatečná motivace dávat pozor a v online hodinách věnovali tento čas jiným aktivitám. Česká školní inspekce sledovala zapojení žáků do distanční výuky, kdy zjistila, že na jaře 2020 jich bylo 43 % a následující rok již 68 % žáků (Pavlas et al., 2021). Ve výzkumu Mazúchové (2022) lze potvrdit pozitivum v podobě redukce ranních starostí a větší volnosti v období DiV.

S nástupem plošného distančního vzdělávání byli žáci vyučováni odděleně, tudíž se byli více než předtím nuceni osamostatnit. Samostatnost je faktor, který přispěl k vyšší motivovanosti žáků, kteří mají své učení založené na vnitřní motivaci. Žák, který je vnitřně motivován se vyznačuje tím, že si rád vyhledává témata, prohlubuje tím svoje vědomosti a učivo ho tedy více baví (Pavelková, 2002). Respondenti měli více volnosti v tom smyslu, že si mohli naplánovat a rozvrhnout učivo podle svých možností. Tato příležitost vedla k většímu zájmu o studium u třech respondentek (Klára, Julie, Petra) které, pravděpodobně svou vnitřní motivaci díky DiV prohloubily. Lepší sebepoznání se tedy kladně projevilo v efektivním učení. Žáci měli možnost se více zabývat individuálními potřebami v důsledku dlouhodobějšího odloučení a izolace od přátel, učitelů i širší rodiny.

K značnému rozvoji motivace k učení napomohl faktor, který ovlivňuje motivaci i v prezenční výuce. Jedná se o motiv profesního uplatnění v budoucnosti. Jelikož se výsledky z 8. a prvního pololetí 9. ročníků zasílají na vybrané střední školy, žáci se během distančního vzdělávání snažili i kvůli tomuto faktoru. Hlavní rozhodování o budoucí škole museli žáci udělat během distančního režimu. Vliv DiV na jejich změnu se prokázal u dvou respondentek. Zbýlých pět respondentů svůj názor buď nezměnilo

nebo se rozhodovali až v období DiV. Vidina prestižnější střední školy se zdá, jako značný vnější motiv ke snažení v průběhu studia.

Činitel, který hrál významnou roli v distanční výuce bylo prostředí, ve kterém žáci trávili většinu svého času. Na žáky působili jejich rodiče a sourozenci, celková rodinná atmosféra i prostorové možnosti a technické zázemí. Většina respondentů podle výpovědí měla vhodné prostředí k realizaci online hodin. Ale i když byla jejich rodinná situace z velké části dobrá, stejně se dlouhodobě nedokázali soustředit na výklad v online podobě. Žáci vnímali monotónnost dní a postupně ztráceli koncentraci na online výklad. Z mého výzkumného šetření lze zmínit, že všichni respondenti uvedli, že dělali během online hodin často jiné aktivity. Následně dodávají, že když se jednalo o důležitější předměty, tak se snažili udržet pozornost. Výzkum Mazúchové (2022) doplňuje v jakých situacích se žáci nejvíce nudili. Jednalo se o stejné situace jako při prezenční výuce, tedy pouze teoretický výklad, kdy se učitelé nesnažili interaktivně předat látku.

Dále bylo zjišťováno, zdali nemělo vliv na motivaci internetové připojení. Mazúchová (2022) uvádí, že nestabilní internetové připojení bylo pro žáky stresující a měli tedy obtížnější podmínky pro koncentraci, která je důležitou složkou k pochopení učiva. Můj výzkum odhalil, že pět respondentů mělo minimální technické problémy. Potíže pociťovali respondenti se sourozenci školního věku, jelikož internetové připojení bylo přetížené. Výsledky mého výzkumu tedy odpovídají šetření provedenému společností Scio (2021), podle něž jen malá část respondentů se potýkala s nějakými technologickými nedostatky.

Faktor, který ovlivnil respondenty i z výzkumů Mazúchové (2022) a společnosti Scio (2021) je časová náročnost online studia. U těchto dvou šetření byly výsledky jasné. Žáci byli přetížení povinnostmi, které na ně učitelé hrnuli, a jejich motivace ke studiu tak klesala. Z mého výzkumu toto zjištění nelze potvrdit, jelikož tři respondenti se věnovali po skončení online hodin více školním záležitostem. A naproti tomu zbylí čtyři žáci nevynaložili takové úsilí jako při prezenční výuce. Ukázalo se že, dívky se dokázaly více soustředit a věnovat více času úkolům, ale následně se u nich objevily psychické problémy. Časová náročnost distančního studia se objevuje i ve výzkumu Hong et al. (2022) kde 49,8 % dotazovaných studentů z Číny strávili povinnostmi mimo online vyučování 2-4 hodiny denně a 24,3 % dokonce i 6 hodin. Jelikož jsou ovšem čínské děti při prezenční formě vzdělávání více zatěžovány školními povinnostmi a jejich systém školství se do značné míry liší oproti zbylému školství v Evropě a Americe, není komparace těchto studií příliš relevantní.

Důvodem, proč žákům klesala vnější motivace ke studiu je nedostatečná objektivita známek. Respondenti se přiznali, že většinou hledali výsledky k testům na internetu a učili se jen výjimečně,

tudíž dobrý pocit a hnací motor k lepším studijním výsledkům nefungoval. I pro žáky s vnitřní motivací byla distanční výuka obtížnější, jelikož byli vystaveni situacím, kdy bylo jednodušší výsledky nalézt jinde, než se je pracně učit.

Druhá výzkumná otázka se věnovala problémům, které vnímali žáci v průběhu distančního vzdělávání. Jako nejzásadnější se ukázal sociální problém. Respondentům chyběl sociální kontakt s vrstevníky i s učiteli. Žáci se částečně snažili komunikovat s přáteli online formou, ale i tak to pro ně nebylo dostačující. Jelikož se žáci naučili více komunikovat přes nějaké zařízení, nastala komplikace, když se vrátili znovu do školy. Podle výpovědí chvíli trvalo, než se žáci naučili znovu společně komunikovat. Jak uvádí Klára, bylo pro ni velmi stresující prezentovat svůj názor před třídou, když je dva roky neviděla. I ve všech třech výzkumech (Mazúchová, 2022, Bicanová, 2021, Scio 2021) byl nedostatek sociálního kontaktu uveden.

V souvislosti s delší distanční výukou se objevily i zdravotní komplikace. Nejčastěji se jednalo o zrakové problémy, které zmínili tři respondenti. Následně se u dvou dívek projevily psychické potíže, které respondentky spojovaly s přetížeností během distanční výuky. Monotónnost dní se podle respondentů projevila neustálou únavou a nedostatečný pohyb přičítali snížené imunitě.

Problém, který se ukázal částečně spojený s nedostatečnou motivovaností žáků k učení se pojí se vzdělávacím faktorem. Respondentům většinou nevyhovovala podoba online hodin, kdy jim učitelé omezeně vysvětlili látku a více si museli dostudovat sami, což ne každý dělal. Při vypnuté kameře bylo pro žáky lákavější dělat jiné, zábavnější činnosti. Jelikož při většině případů mohli jednodušeji podvádět, jak tomu nebylo ve škole, nepocítovali důležitost se na výklad soustředit. Výzkum Mazúchové (2022) zjistil, že žáci jsou lépe motivovaní a dokáží se více soustředit v prezenční výuce, díky lepšímu výkladu ze strany učitele.

Celkově bylo zjištěno, že budoucnost, rodiče a větší míra samostatnosti lze považovat za kladné motivační faktory. Naopak neobjektivita známek, nedostatečné soustředění a chybějící sociální kontakt působil na motivaci žáků spíše negativně.

Závěr

Bakalářská práce se věnovala distančnímu vzdělávání, jelikož se tato forma stala z ničeho nic součástí celého školství. V první kapitole bylo zjištěno, že distanční vzdělávání nachází své kořeny již v 19. století, kde byla využívána v podobě poštovní služby. Druhá kapitola se zabývala e-learningem, jako formou DiV, s možností využití online či offline verze. Následující část byla věnována motivaci, která ovlivňuje školní úspěšnost žáků. V posledním úseku teoretické části jsem se podívala na problémy, které mají vliv na motivaci u žáků. Nejčastěji se jednalo o nudu, která je zapříčiněná nezajímavým výkladem nebo potížemi v osobním životě žáků. Též hrají roli úzkost a strach, který lze považovat za motivační činitel ke školnímu výkonu. Za prostředky vnější motivace, které také ovlivňují výkonnost žáků jistě patří odměny a tresty. Bylo zde poukázáno na rizika odměňování a využití trestů k eliminaci nežádoucího chování.

Praktická část je postavena na kvalitativním výzkumném šetření. Zjišťování odpovědí na výzkumné otázky proběhlo formou strukturovaných rozhovorů s žáky 8. a 9. tříd. Motivaci žáků k učení v době distanční výuky ovlivnilo hned několik faktorů. Mezi hlavní zjištění patří, že prostředí, kde žáci trávili čas, mělo vliv na soustředění. V distanční formě pociťovali nedostatečnou kontrolu ze strany učitelů a bylo pro ně jednodušší při testech opisovat, proto nemusel být jejich prospěch vzhledem k vynaloženému úsilí naučit a osvojit si látku reálný. Ve výzkumu se objevilo, že respondentky se naučily více plánovat a organizovat školní povinnosti. Z výpovědí na otázku, jaké problémy spojené s distanční výukou žáci vnímají, vyšly tři hlavní oblasti problémů, tj. sociální, vzdělávací a zdravotní. Jako sociální problém vnímají žáci sociální izolaci od vrstevníků a učitelů. Též žáci uváděli i zdravotní komplikace v podobě přetrvávající únavy, zrakových obtíží a psychických problémů. Poslední oblast problémů se týkala vzdělávání, která se propojuje s motivací v DiV. Jedná se o nedostatečnou koncentraci, triviálnost podvádění a nedostatečné vysvětlení učební látky. Celkově mě překvapilo, že všichni zúčastnění respondenti se přiznali k tomu, že při méně důležitých hodinách věnovali svoji pozornost jiným činnostem.

Za limit této práce lze považovat menší výzkumný vzorek. Zkušenosti sedmi žáků nemohou pokrýt rozmanitost zkušeností všech žáků podobného věku s DiV. Práce je pouze zaměřena na žáky posledních dvou ročníků základních škol a lze tedy přepokládat, že mladší žáci mají rozdílné zkušenosti. Jako další limit lze uvést, že respondenti podílející se na výzkumu byli vybráni pouze ze dvou škol a v daných ročnících (8., 9. třída) navštěvovali stejné třídy.

Myslím, že práce má potenciál do budoucna, jelikož není vyloučen přesun opět do distanční podoby vzdělávání. Nejvíce se domnívám, že bude přínosem pro učitele, kteří mohou zjistit, co žáci prožívali.

Seznam použitých informačních zdrojů

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni aneb Kázeňské prostředky*. Praha: ISV (nakladatelství), 2004. ISBN 80-86642-14-3.

BICANOVÁ, Jana, et al. Dopady pandemie na žáky: Pokles wellbeingu, nárůst problémů v duševním zdraví i vyšší motivace chodit do školy. *PAQ Research* [online]. 31.08.2021 [cit. 5.7.2022]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/dopady-pandemie-covid-19-na-wellbeing-zaku>

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

ČEJKOVÁ, Ingrid. Nuda ve škole. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. Olomouc: Jan Havelka, 1873-, **139**(4), 18-24. ISSN 0323-0449.

ČERNÝ, Michal. *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8925-9.

DRTINA, René. *Možnosti a omezení elektronické podpory kvality vzdělávání*. Praha: Extrasystem Praha, 2011. ISBN 978-80-87570-01-2.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HONG, Jon-Chao, et al. Effects of Self-Efficacy and Online Learning Mind States on Learning Ineffectiveness during the COVID-19 Lockdown. *Educational Technology & Society* [online].01.2022, 25(1), 142–154. [cit. 6.7.2022]. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/48647036>

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole. 2.*, uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

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

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál (vydavatelství), 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

- MAZÚCHOVÁ, Ráchel. Distanční výuka z pohledu žáků 2. stupně základní školy. *Pedagogika* [online]. 25.6.2022, 72(2), 255-278. [cit. 5.7.2022]. Dostupné z <https://www.ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/2069>
- MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál (vydavatelství), 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MLČÁK, Zdeněk. *Psychická zátěž u dětí základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Č. 126. ISBN 80-7042-543-1.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř.. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. Praha: Nakladatelství Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. Tresty, pochvaly a odměny. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, 2000, 6(4), 8. ISSN 1211-6858.
- PAVELKOVÁ, Isabella, Kateřina KUBÍKOVÁ a Aneta BOHÁČOVÁ. Strach a školní výkon: Fear and school achievement. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2020, 70(2), 139-156. ISSN 0031-3815.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVLAS, Tomáš, Tomáš ZATLOUKAL, Ondřej ANDRYS a Ondřej NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19 : tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2021.
- PODŠKUBKOVÁ, Jaroslava a Jiří POSPÍŠIL. *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Monografie. ISBN 80-244-1541-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- SCIO. Skoro 4000 žáků zhodnotilo distanční výuku. *Řízení školy online* [online]. 8.1.2021 [cit. 5.7.2022]. Dostupné z: [Skoro 4000 žáků zhodnotilo distanční výuku | rizeniskoly.cz](https://www.rizeniskoly.cz)

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3., rozšířené vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum (nakladatelství), 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí: jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál (vydavatelství), 2004. ISBN 80-7178-830-9.

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor: jak tvořit distanční studijní text*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2006. ISBN 80-86302-39-3.

ZOUNEK, Jiří. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Filozofická fakulta, č. 386. ISBN 978-80-210-5123-2.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozdělení respondentů.....	31
Tabulka 2 Faktory, ovlivňující motivaci u žáků v době distančního vzdělávání.....	35
Tabulka 3 Problémy spojené s distančním vzděláváním z pohledu žáků.....	42

Seznam obrázků

Obrázek 1: Maslowa pyramida potřeb.....	18
---	----

Seznam příloh

Příloha č.1 Souhlas se zpracováním osobních údajů

Příloha č.2 Ukázka přepisu rozhovoru



Souhlas se zpracováním osobních údajů pro účely bakalářské práce

Dobrý den,

jsme studentka Sociální pedagogiky na Husitské teologické fakultě Karlovy univerzity a píši bakalářskou práci s názvem “Vliv distančního vzdělávání na motivaci žáků 8. a 9. tříd”, která je zaměřena na osobní zkušenosti žáků v době uzavření škol v rámci pandemie COVID–19. Cílem práce je zjistit, jak žáci reagovali na změnu ve vzdělávání a jak je tato zkušenost ovlivnila.

Při rozhovoru s žáky bude pořízen audiozáznam, který bude sloužit pouze k potřebám bakalářské práce. Po následném přepisu nahrávky, bude záznam vymazán a k zachování anonymity budou osobní údaje žáků změněny.

Podle zákona č.101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, uděluji Lence Řezáčové souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů ke studijním a vědeckým účelům, poskytnutých v rozhovoru v rámci bakalářské práce.

Jméno zákonného zástupce.....

Vdne.....

Podpis

Příloha č.2 Ukázka přepisu rozhovoru

Na co nebo na koho se do školy nejvíc těšíš?

Já jsem hodně člověk, i když to není dobře. Tak na nějakým jako. Studijním prospěchu a úspěchu. Nevím, nějak mě to ujišťuje ty lepším způsobem mojí existenci, takže je mi příjemné, když je to rozpětí těch známek takhle malé vlastně, takže to určuje jasnou message toho, jak je to moje práce dobrá, i když to je české školství neodpovídá často tak. Nevím, tohle mě hodně baví. Pak asi. No jazyky mám ráda, takže ve škole hodně jazyky. No asi mě baví nějak jako analyzovat, ten kolektiv, který tady máme, ty 4 roky.

Co tě ve škole jako nejvíc stresuje nebo čeho se obáváš?

No poté distančně to byly určitě veřejné projevy nebo veřejný v uvozovkách veřejný, kdy no prostě před třídou. Ono vlastně při té distanční to bylo tak, že přepnout se na tu obrazovku, kde všichni mají vyplý mikrofony a kamery, tak to bylo dost stresující. Takže se začátku roku určitě to. Ale, teď nějak nevím, no po těch přijímačkách už to vlastně volnější. Takže no moc mě nebaví vlastně, ale to je celkově ve školství vlastně ty autority, jakým způsobem jsou nastavené, že jakmile to autorita, že nemůže nic říct, jako že já jim nemůžu nic říct no. Já si taky

Co si představíš pod pojmem motivace?

Určitě nějaká jako forma, když to není určitě o tom, ale nějaké sebevědomí. Toho, že vím, že, to dělám dobře určitě motivace, když se něco povede a ten pedagog mi řekne, v čem se mi to povedlo. Tak to je motivace. Pak určitě jako nějaký respekt od rodiny. Respekt je asi špatný slovo nějaké no prostě lehké uznání/díky od rodiny.

Co konkrétně tě dokáže namotivovat?

No prospěch určitě motivuje. Ale není vždy úplně fér, právě. Takže to je takový, že určitě motivuje. Hlavně teďka jak to funguje v bakaláři, že jo že tam jsou úplně přesně na ten průměr, taky tam motivuje hodně. A je to i hezké se podívat na ty hezké známky. Ale snažím se něco dělat s tím, abych neměla celou mojí motivaci založenou jako na známce.

Z jakého důvodu se učíš?

Protože mi v nějakém jako bodě života došlo, že mě baví řešit důležitá témata. Pro který můj názor měl nějakou váhu pro lidi, tak to bohužel musím mít potvrzený nějakým vzděláním. Nestačí jen moje iniciativa k té věci ale i chci být i trochu vzdělaná.

Jakým způsobem tě motivují rodiče?

Hodně mě motivují rodiče. Oni o mě moc hezky mluví ohledně toho studia, a to je vlastně na tom to nejlepší, protože moji rodiče pracují v uměleckém odvětví a školu moc nehrotili. Takže mě hodně chválí a motivují a jsem za ně moc vděčná.

Co ti na distanční výuce vyhovovalo a co zase ne?

Nevyhovovala mě monotónnost těch dní, která pak byla dost ubíjející a neustálá únava, protože tam nebylo takový to, že bych přišla domu a dala si volno a šla dělat úkoly. Ale ta škola byla furt.

Ale skvělý na tom bylo, jak to bylo dlouhý, tak se člověk naučil být sám se sebou. A možná to někomu otevřelo nový pohled na studium.

Jaké podmínky jsi měla doma k učení?

Měla jsem to štěstí, že ano.

Vnímáš nějaký rozdíl v tvém snažení ve škole teď a před pandemií?

Určitě, před pandemií jsem byla dost průměrná, jako vyznamenání ale kousek, jako, že jsem měla šest dvojek. Ale pak v té osmé třídě, první půl rok distančního vzdělávání jsem měla vážně hezké vysvědčení, jelikož to bylo triviální, že ani učitelé nevěděli, jak to dělat. Takže nám dávali jedničky za všechno. A další půlrok jsem se snažila kvůli přijímacím zkouškám. Teď to mám najetý s tý distančky tak, že se snažím stejně.

Měla jsi nějaké zdravotní problémy v době Div?

Tělesné ne, ale psychicky to bylo náročný, jelikož jsme nevěděli, co se děje a ani nám to nikdo nedokázal vysvětlit. A pak když už to bylo svým způsobem v pohodě, že jsem se naučila sama. Protože jsem před distanční výukou jsem byla velký extrovertní člověk a teďka se to hodně seklo. Takže jsem se naučila být pořádně sama a vyhovovalo mi to strašně moc a vlastně jsem počítala, že dokonce devítky bude distančka protože to nevypadalo, že to skončí. Tak jsme se vrátili a ten první půl rok byl na tu psychiku hrozně, právě nějaké projevy, nějaký vyjádření nebo když se četli známky kor nahlas, tak to byli hrozný

perdy. Jako když jsme neuměli mezi sebou komunikovat, protože jsme se znali, když nám bylo 12 a teďka dva roky jsme se neviděli. Takže to bylo zajímavý.

Jak jsi strávila den, když byla Div?

No, záleželo na tom, kdy mi začínala první hodina. Takže jsem se vzbudila, většinou jsem si to jen zapla a nic nedělala, protože to nemělo cenu. Pak jsem tak nějak strávila ten den, že jsem polo něco dělala a polo ne. A většinu úkolů jsem si nechávala na odpoledne. Po obědě jsem šla většinou spát a dělat úkoly, pak jsem byla s rodinou.

Během div jsi ve výuce dávala stejně pozor jako dáváš při prezenční?

Vůbec. To jsem vůbec nedávala pozor, ale myslím, že s tím ti učitelé počítali trošku. Ale ty distanční hodiny ...já si nic nepamatuju. Jako fakt, hlavně ten první půl rok, jsme vůbec neměli distančku jako volání a pak ten rok a půl jo, ale pamatuji si takový ty rychlý věci jako když jsme rychle podváděli nebo takhle. Ale náplň tý hodiny si nepamatuju.

Jakým aktivitám ses při online výuce věnovala?

Jako když se mi nic nechtělo, tak jsem trochu dávala pozor. To jsem si k tomu dokonce sedla, ale jinak jsem uklízela a vařila. Měla jsem to jako takový podcast.

Myslíš, že ses toho naučila stejně jako kdybyste byli ve škole?

Těžko říct, protože ty věci, co mě baví se naučím tak nějak sama. A ty si pamatuji i s tý distančky i odsud. Ale když jsou nějaký závěrečky z chemie, tak to si nepamatuji ani tady ani tam.

Kolik času cca denně jsi věnovala škole? Je to srovnatelné s běžným dnem ve škole?

To bylo hodně různý, ale v průměru asi 4. Teď před přijímačkama to bylo podobné, ale v běžným režimu se věnuji škole méně.

Myslíš, že div lehčí/srovnatelná/těžší než prezenční výuka?

Jednodušší byla ta triviálnost toho podvádění. A když se tomu nějaký učitel snažil zabránit tomu podvádění, tak to bylo spíše směšný než účinný. Asi jednodušší to bylo, hlavně víc času, ale zase tady víc víme s tý hodiny. Víc si pamatuji věci s prezenční výuky než s distanční.

Jaké máš plány do budoucna? Změnily se nějak tvoje plány?

Přihlášku jsem si dala na právní administrativu a na knižní kulturu a rozhodla jsem se, že půjdu na právní administrativu. Distančka mi otevřela oči v tom, že jsem schopná se zlepšit ve studijních výsledcích, a tudíž zvýšit své nároky na budoucí školu.