



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra informatiky

Bakalářská práce

# Online technologie při distanční výuce anglického jazyka

*Online technologies in distance teaching of English language*

Vypracoval: Martin Kůrka

Vedoucí práce: Mgr. Šimandl Václav, Ph.D.

České Budějovice 2022

# JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta  
Akademický rok: 2020/2021

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martin KÚRKA**  
Osobní číslo: **P19801**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání**  
**Informační technologie se zaměřením na vzdělávání**  
Téma práce: **Online technologie při distanční výuce anglického jazyka**  
Zadávací katedra: **Katedra informatiky**

### Zásady pro vypracování

Cílem bakalářské práce je zmapovat distanční výuku anglického jazyka na středních školách s důrazem na roli online technologií při této výuce. Student realizuje vícečetnou případovou studii, jejímž základem budou polostrukturované hloubkové rozhovory s vytípanými učiteli anglického jazyka. Ti budou vybráni na základě dotazníkového šetření mezi studenty vysoké školy, kteří maturovali z anglického jazyka v době distanční výuky. Student dále zrealizuje rozhovory se žáky uvedených učitelů tak, aby byla zajištěna triangulace získaných dat. Student během výzkumu zmapuje, jaké nástroje jsou používány při distanční výuce anglického jazyka a zjistí, jakým způsobem učitelé získávali informace o těchto nástrojích a práci s nimi. Student objasní rozsah, metody a cíle synchronní i asynchronní části distanční výuky, proměnu cílů a metod distanční výuky oproti prezenční výuce a porovná efektivitu distanční výuky oproti prezenční výuce. Student zjistí, jaká jsou negativa a případná pozitiva distanční výuky a jaké překážky brání efektivní distanční výuce. Student objasní, zda a případně v jakém ohledu může mít učitelova zkušenost z realizované distanční výuky vliv na jeho další výuku anglického jazyka. V teoretické části student popíše online nástroje, které lze využít při distanční výuce na střední škole.

Rozsah pracovní zprávy: **40**  
Rozsah grafických prací: **CD ROM**  
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

### Seznam doporučené literatury:

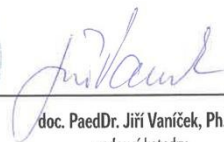
1. BADGER, Richard. Teaching and learning the English language: a problem-solving approach. London: Bloomsbury Academic, 2018. ISBN 978-1-4742-9042-5.
2. ČERNÝ, Michal. Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8925-9.
3. ČT edu [online]. 2020. Dostupné z [www.edu.ceskatelevize.cz/](http://www.edu.ceskatelevize.cz/)
4. DOČEKAL, Daniel, Jan MÜLLER, Anastázie HARRIS a Luboš HEGER. Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace. Praha: Mladá fronta, 2019. Flowee. ISBN 978-80-204-5145-3.
5. FERJENČÍK, Ján. Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 255 s. ISBN 978-807-3678-159.
6. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
7. ŠVARÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ et al. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
8. Učíme online [online]. 2020. Dostupné z [www.youtube.com/ucimeonline/](http://www.youtube.com/ucimeonline/)
9. ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ. E-learning: učení (se) s online technologiemi. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-903-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Václav Šimandl, Ph.D.**  
Katedra informatiky

Datum zadání bakalářské práce: **27. listopadu 2020**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2022**



doc. RNDr. Helena Koldová, Ph.D.  
děkanka



doc. PaedDr. Jiří Vaníček, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Českých Budějovicích dne 27. listopadu 2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Online technologie při distanční výuce anglického jazyka jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích 20. 4. 2022

Martin Kůrka

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá zmapováním distanční výuky anglického jazyka na středních školách s důrazem na roli online technologií při této výuce. Realizoval jsem šest polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s vytipovanými učiteli anglického jazyka. Vybral jsem je na základě dotazníkového šetření mezi studenty prvního ročníku vysoké školy, kteří maturovali z anglického jazyka a měli možnost mi poskytnout kontakt na jejich bývalého učitele. Dále jsem vedl pro triangulaci získaných dat rozhovory se žáky, jež v době výzkumu byli studenty těchto učitelů.

Během rozhovorů mě zajímalo, jaké nástroje učitelé při distanční výuce používali, jak se s nimi seznamovali a jakým způsobem o těchto nástrojích dostávali informace. Dále jsem objasnil rozsah a metody při synchronní a asynchronní výuce, jakým způsobem se jednotlivé metody a cíle změnily vlivem distanční výuky. Také jsem se zaměřil na porovnání efektivity distanční výuky oproti prezenční výuce a na překážky bránící efektivní distanční výuce. Rovněž jsem zjišťoval pozitiva a negativa distanční výuky. V poslední řadě jsem zjistil, jaký vliv bude mít zkušenost dotazovaných na budoucí výuku anglického jazyka.

V teoretické části této bakalářské práce popisují online nástroje vhodné pro distanční výuku anglického jazyka.

## **Klíčová slova**

Škola, online technologie, distanční výuka, efektivita, učitel, anglický jazyk

## **Abstract**

This bachelor thesis focuses on the mapping of distance teaching of the English language in high schools with an emphasis on the role of online technologies in this teaching. I conducted six semi-structured in-depth interviews with selected English language teachers. I chose these based on a questionnaire survey of first-year students in university who were graduating from English and had the opportunity to provide me with a contact on their former English teacher. I also conducted interviews with students who were students of these teachers at the time of the research to triangulate the data.

During the interviews, I was interested in what online tools the teachers used in their distance teaching, how they became familiar with them, and how they received information about these tools. Furthermore, I explained the scope and methods in synchronous and asynchronous teaching and how each method and goal changed due to distance learning. I also focused on the comparison of the effectiveness of distance teaching versus face-to-face teaching, as well as what are the positives and negatives of distance teaching and the barriers to effective distance teaching. Lastly, I found out how the respondents' experience will affect the future of English language teaching.

The theoretical part of this bachelor thesis describes online tools suitable for distance teaching of the English language.

## **Keywords**

School, online technologies, distance teaching, efficiency, teacher, English language

## **Poděkování**

Chtěl bych poděkovat svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Václavu Šimandlovi, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce. Také děkuji všem účastníkům výzkumu.

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod.....</b>	<b>11</b>
1.1	Cíle práce .....	12
1.2	Metody práce.....	12
<b>2</b>	<b>Distanční výuka.....</b>	<b>15</b>
2.1	Synchronní online výuka .....	15
2.2	Asynchronní online výuka .....	16
2.3	Výhody a nevýhody.....	16
<b>3</b>	<b>Online nástroje.....</b>	<b>18</b>
3.1	Learning Management System.....	18
3.2	Microsoft Teams .....	18
3.3	Google Meet.....	19
3.4	Zoom.....	20
3.5	Moodle.....	21
3.6	ČT edu .....	21
3.7	Učíme online.....	22
<b>4</b>	<b>Výzkum.....</b>	<b>23</b>
4.1	Kvalitativní a kvantitativní výzkum.....	23
4.1.1	Kvalitativní výzkum .....	23
4.1.2	Kvantitativní výzkum .....	24
4.1.3	Rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem.....	25
4.2	Dotazník.....	25
4.3	Rozhovor.....	26
4.3.1	Hlubkový rozhovor.....	26
4.3.2	Příprava rozhovoru .....	26
4.3.3	Záznam rozhovoru.....	26
4.3.4	Řízení rozhovoru .....	27
4.4	Analýza dat .....	28
4.4.1	Uspořádání dat.....	28
4.4.2	Otevřené kódování.....	28
4.4.3	Technika „vyložení karet“ .....	29



4.4.4	Technika kontrastování.....	29
<b>5</b>	<b>Způsob řešení .....</b>	<b>31</b>
5.1	Výběr účastníků výzkumu .....	31
5.2	Informovaný souhlas .....	32
5.3	Tvorba otázek pro učitele a žáky .....	33
5.4	Průběh rozhovorů s učiteli .....	33
5.5	Průběh rozhovorů se žáky.....	34
5.6	Analýza rozhovorů .....	34
<b>6</b>	<b>Zjištěné výsledky .....</b>	<b>35</b>
6.1	Používané nástroje.....	35
6.1.1	Hlavní používané nástroje.....	35
6.1.2	Nástroje používané na začátku.....	35
6.1.3	Další používané nástroje.....	36
6.2	Jak se dotazované s nástroji seznamovaly .....	36
6.2.1	Jak se o programu dozvěděly .....	37
6.2.2	Jakým způsobem se s nástrojem seznamovaly.....	38
6.2.3	Sebevzdělávání.....	39
6.2.4	Seznámení žáků.....	39
6.3	Rozsah a metody distanční výuky .....	40
6.3.1	Rozsah distanční výuky .....	40
6.3.2	Asynchronní výuka.....	41
6.3.3	Synchronní výuka.....	42
6.3.4	Aktivita žáků při hodině .....	43
6.3.5	Ověřování znalostí a dovedností žáků .....	44
6.4	Proměna cílů a metod .....	45
6.4.1	Shrnutí proměn cílů a metod.....	49
6.5	Efektivita distanční výuky a její překážky.....	50
6.5.1	Efektivita distanční výuky .....	50
6.5.2	Překážky bránící efektivní distanční výuce .....	51
6.6	Negativa a pozitiva distanční výuky anglického jazyka.....	52
6.6.1	Negativa .....	52
6.6.2	Pozitiva .....	53

6.7	Vliv na prezenční výuku.....	54
6.7.1	Nástroje.....	54
<b>7</b>	<b>Diskuse.....</b>	<b>56</b>
<b>8</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>59</b>
	<b>Seznam citované literatury .....</b>	<b>61</b>
	<b>Přílohy.....</b>	<b>64</b>

# 1 Úvod

Na jaře roku 2020 zasáhla Českou republiku pandemie virové choroby covid-19, která zapříčinila uzavření všech základních, středních i vysokých škol. Učitelé a studenti byli nuceni přejít na distanční výuku, kterou mnozí z nich nikdy nezažili. Téma bakalářské práce spojuje dva předměty, jež studuji a chci vyučovat, a to anglický jazyk a informační technologie. Pro zkoumání jsem si vybral učitele na středních školách, protože tento stupeň vzdělávání je mi nejbližší a rád bych se mu věnoval i v budoucnu. Distanční výuka je v době psaní této bakalářské práce minimálně zmapovaným tématem, což je dalším důvodem, proč jsem si toto téma zvolil.

V souvislosti s pandemií covidu-19 byly školy uzavřené téměř jeden rok. Z vlastní zkušenosti jsem předpokládal, že tato událost ovlivní další výuku cizích jazyků, jen jsem nevěděl, jakým způsobem a v jaké míře. Zároveň mě zajímalo, jak si s distanční výukou poradili učitelé na středních školách. V čem měli učitelé největší problémy? Co jim distanční výuka přinesla pozitivního a negativního? Jaké překážky těmto učitelům brání v efektivní výuce?

Odpovědi na tyto otázky mohou pomoci dalším učitelům, jež chtějí svou distanční nebo i prezenční výuku zefektivnit. Přispět může také pohled žáků, kteří se stali nedílnou součástí distanční výuky.

## **1.1 Cíle práce**

V teoretické části práce popisuji online nástroje, které mohou učitelé při distanční výuce používat. Také se věnuji samotným programům a jejich funkcím.

Cílem praktické části, jejímž základem jsou rozhovory s učiteli anglického jazyka na středních školách, je zmapování online nástrojů, jež učitelé při distanční výuce používali. Popřípadě uvádím, jakým způsobem se s těmito programy učili a jak to pro ně bylo náročné.

Dílčím cílem je poukázání na jednotlivé klady a zápory distanční výuky nebo také popsání překážek bránících efektivní výuce, s nimiž se učitelé setkali. Dále v praktické části představuji, jaké metody učitelé při distanční výuce anglického jazyka používali a na jaký způsob výuky (například poslech, čtení, konverzace nebo gramatická cvičení) se při synchronní i asynchronní výuce zaměřovali. Popřípadě, zda nějaký způsob upřednostňovali vzhledem k distanční výuce a proč tomu tak bylo. Praktická část také obsahuje porovnání distanční výuky s výukou prezenční. Zde porovnávám metody, cíle nebo rozdíly v efektivitě a objasňuji, zda měla distanční výuka vliv na učitelovu budoucí výuku anglického jazyka a jakým způsobem.

## **1.2 Metody práce**

Před realizací výzkumu bylo potřeba nastudovat související literaturu. Jednalo se například o literaturu týkající se výzkumu v pedagogických vědách, metodologii psychologického výzkumu nebo literaturu o online vzdělávání a online technologiích ve vzdělávání.

Nejpodstatnějším zdrojem informací této práce jsou polostrukturované hloubkové rozhovory s učiteli angličtiny na středních školách. V první řadě jsem vytvořil dotazník pro studenty prvního ročníku vysoké školy s oborem anglický jazyk. Dotazník jsem sestavil tak, abych získal jména učitelů a základní informace o tom, jak si podle respondentů vedli během distanční výuky. Podle těchto informací jsem poté vybíral jednotlivé učitele vhodné pro rozhovor. Při volbě těchto kandidátů jsem dbal na různorodost hodnocení od respondentů i různorodost v používaných nástrojích při distanční výuce.

Následovala příprava na rozhovory. Sestavil jsem si osnovu témat vycházejících ze zadání a z cílů, kterých jsem chtěl v bakalářské práci dosáhnout. K jednotlivým tématům jsem poté vytvořil několik otázek. Tímto vznikla sada otázek vhodná pro rozhovory.

Vytipovaným učitelům jsem rozeslal e-mail a domluvil s nimi rozhovor. Komunikaci jsem se snažil vést zaprvé co nejvíce formálně a za druhé především vyhovět druhé straně. Ve většině případů probíhal rozhovor ve škole, v níž učitel pracoval. Všechny rozhovory byly nahrávány na záznamové zařízení s vědomím učitele. Rozhovor jsem řídil podle své sady otázek. Pokud mě zajímalo něco mimo sadu otázek, poznámku jsem si zapsal a učitele se zeptal teprve, až dokončil myšlenku k aktuální otázce.

Po rozhovoru s učitelem následoval rozhovor s jeho aktuálními žáky, kteří měli téměř celý školní rok v distančním režimu. Pro tyto rozhovory jsem měl připravenou krátkou sadu otázek určenou pro ověření získaných dat od učitele a získání pohledu žáka. Rozhovory se žáky jsem již nenahrával, pouze jsem si jejich odpovědi zapisoval do počítače, nebo na papír. Rozhovor se žáky už také neprobíhal na takové formální úrovni jako s učitelem. Tento postup jsem zvolil proto, abych získal od žáků co nejuvěrohodnější odpovědi.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Distanční výuka

Distanční vzdělávání může probíhat buďto offline způsobem, nebo online způsobem (MŠMT, 2020). Škola volí způsob vyhovující individuálním podmínkám žáků, technickým a personálním možnostem školy.

Jako online výuka se označuje výuka probíhající na dálku prostřednictvím internetu. Zpravidla jsou do ní zapojeny různé digitální technologie nebo softwarové nástroje. Online výuka se dále dělí na výuku synchronní a asynchronní (MŠMT, 2020).

Offline výuka stejně jako online výuka probíhá na dálku, avšak již není realizována prostřednictvím internetu a k jejímu průběhu nejsou potřeba digitální technologie. Ve většině případů se jedná o samostudium z učebnic a jiných učebních materiálů. Offline výuka také může probíhat jako plnění praktických úloh v domácím prostředí – příprava jídla, práce na zahradě, péče o rodinu. Tyto dovednosti jsou zaměřené na samostatnou práci žáka nebo na rozvoj kompetencí. Zadávaní pak probíhá písemně, telefonicky nebo osobně (MŠMT, 2020).

Offline výuka je vhodná pro školy nedisponující dostatkem technického vybavení. Nejvhodnější je pro mladší žáky, u nichž socioekonomické podmínky neumožňují online výuku, nebo tam, kde je lepší zaměřit se na praktickou výuku. Offline výuka je náročnější pro učitele při monitorování zapojení všech žáků pro pozdější podporu a poskytnutí zpětné vazby (MŠMT, 2020).

### 2.1 Synchronní online výuka

Synchronní online výuka propojuje žáky a učitele prostřednictvím komunikačního nástroje v reálném čase (Hrastinski, 2008). Učitel se žáky pak pracuje na stejné úloze ve stejném čase na stejném virtuálním místě. Pro synchronní výuku často existuje nějaký rozvrh, jímž se žáci a učitel řídí. Výhodou synchronního online vzdělávání je jednodušnost a časová vymezenost výuky, o které má učitel přehled. Synchronní online vzdělávání je také podporováno aktivní interakcí mezi žákem a učitelem (MŠMT, 2020).

Základem pro fungující synchronní online vzdělávání je vhodný výukový nástroj. Využití nástrojů umožňujících pouze textovou komunikaci není příliš vhodné. Tato metoda má dvě hlavní nevýhody – časovou náročnost a absenci neverbální komunikace.

Vhodnější než použití chatu je použití nástroje, při kterém se mohou žáci aktivně zapojovat pomocí videokonferencí, což mírně zvyšuje jejich výkon (Clark, Strudler a Grove, 2015).

Ideální velikost skupiny umožňující diskusi se ukázala být závislá na typu komunikace. Pro synchronní komunikaci, skupiny po dvou až třech žácích jsou považovány za nejvíce efektivní (Clark, Strudler a Grove, 2015).

## **2.2 Asynchronní online výuka**

Při asynchronní výuce žáci pracují na zadaných úkolech v jiném čase. Při řešení úloh si volí své tempo a ve virtuálním prostoru se nesetkávají (Hrastinski, 2008). Pro tento druh výuky mohou být využity nejrůznější nástroje, jelikož nevyžadují funkci videokonferencí nebo chatu, jako je tomu v případě synchronní výuky. V případě asynchronní výuky je potřeba pouze platforma, pomocí které může učitel úlohy zadávat a poté přijímat zpětnou vazbu (MŠMT, 2020).

Zadání úloh může fungovat v různých časových intervalech. Učitel může úlohy zadávat každý den nebo na týden dopředu. Žáci na úlohách pracují vlastním tempem v jiný čas a předem domluveným způsobem úlohy ve stanoveném termínu odevzdávají. Učitel by měl být k dispozici pro konzultace a individuální podporu (MŠMT, 2020).

Za ideální velikost skupiny pro asynchronní výuku jsou považovány skupiny po třech až šesti žácích. Tato velikost skupin je dle Clarka, Strudlera a Grova (2015) nejefektivnější.

## **2.3 Výhody a nevýhody**

Výhodou asynchronní výuky je, že umožňuje žákům se kdykoliv připojit do vzdělávací platformy a pracovat na úlohách nebo komunikovat s učitelem nebo dalšími žáky. Žáci také mají možnost strávit více času na vylepšování svých příspěvků, což se považuje za promyšlenější než při synchronní výuce (Hrastinski, 2008).

Asynchronní online výuka je vhodná pro výuku skupin, u nichž není možné zabezpečit všem žákům stejné podmínky. Na druhou stranu musí učitel počítat se zvýšenou individuální podporou. Dále má na asynchronní výuku rovněž významný vliv domácí prostředí a podpora ze strany rodičů (MŠMT, 2020).



Nevýhodou asynchronní online výuky je možný nedostatek sociálního kontaktu se spolužáky (Clark, Strudler a Grove, 2015). U mladších žáků může být důležitější kontakt s učitelem než s ostatními žáky, zatímco u starších žáků to může být naopak (MŠMT, 2020).

Setkávání ve stejném čase může podpořit motivaci k učení a snížit negativní vlivy sociální izolace a pomoci při překonávání obtíží, které sociální izolace způsobila. Podle MŠMT (2020) může mít delší trvání synchronní online výuky negativní vliv na zdraví žáka. Jako důvod uvádí dlouhodobou práci s počítačem v nevhodné poloze. Doporučuje proto při sestavování rozvrhu respektovat volnočasové aktivity žáků.

### 3 Online nástroje

Hlavním tématem bakalářské práce jsou online nástroje používané při distanční výuce anglického jazyka. Bez těchto nástrojů by bylo nemožné vyučovat distančně. V této kapitole popisují dostupné nástroje, které jsou vhodné pro distanční výuku anglického jazyka.

#### 3.1 Learning Management System

Learning Management System (LMS) v překladu systém pro řízení výuky je systémem určeným pro online vzdělávání, který je založený na kurzech. LMS umožňuje jak žákům, tak učitelům různé možnosti jako například videohovory, sdílení materiálů, elektronickou komunikaci nebo evidenci studijních výsledků a další (Zounek, 2012). Základem pro LMS je jednoduché ovládání poměrně složitých operací, které zvládne jak učitel, tak i žák. Učitelé a žáci se tedy mohou co nejvíce soustředit na výuku a studium bez nutnosti řešit složité technické otázky (Švaříček a Zounek, 2008).

LMS je systémem vhodným pro více podob studia. Můžeme ho využít v distanční, prezenční nebo v kombinované výuce. Komplexnost LMS nám také umožňuje rozmanitost výukových aktivit (Zounek, 2012).

#### 3.2 Microsoft Teams

Prvním příkladem LMS je Microsoft Teams. Platforma nabízí mnoho možností, jak se co nejvíce přiblížit prezenční výuce. Microsoft Teams má buďto bezplatnou verzi, anebo je součástí balíčku Office 365. Základem Microsoft Teams jsou takzvané *Týmy*, jež mohou využít učitelé různě. Jeden *Tým* může učitel chápat jako jednu třídu nebo jako jeden předmět. V *Týmech* se pak odehrává všechna komunikace (Microsoft, 2022a).

První funkcí je *Zadání*. Tuto funkci může učitel využít pro zadávání úkolů nebo testů. Učitel může do zadání nahrát až pět souborů, které mohou žáci upravovat. Dohromady pak může do zadání vložit deset zdrojů (Microsoft, 2022a).

Další nedílnou součástí platformy Microsoft Teams jsou videokonference, při nichž se může v bezplatné verzi sejít až 100 účastníků a v placené verzi až 300 (Microsoft, 2022b). Samozřejmostí videokonferencí je možnost sdílet zvuk a svou obrazovku, což je pro učitele nezbytné. Díky této funkci může učitel sdílet obraz svého počítače s poznámkami, prezentací nebo jiným učebním materiálem, jako je například

učebnice. Po celou dobu hovoru umožňuje platforma sdílet video z kamery. Hovory může nahrávat jakýkoliv účastník s tím, že se upozornění o nahrávání objeví všem aktuálním účastníkům hovoru. Na nahrávce jsou pak vidět sdílené materiály, obrázky nebo kamery. Samotný záznam se ukládá na cloudové úložiště Microsoft OneDrive a všichni, kteří jsou součástí *Týmu*, v němž hovor probíhal, k němu mají přístup (Microsoft, 2022a).

Microsoft Teams také umožňuje učiteli rozdělit hovor na tzv. skupinové místnosti (Microsoft, 2022b). To je vhodné pro žákovskou práci ve skupinkách. Učitel může do jednotlivých skupinek vstupovat a kontrolovat, jak žáci pracují, nebo žákům s prací pomoci.

Díky chatu v Microsoft Teams se může učitel nebo žák spojit s kýmkoliv, kdo má také vytvořený účet ve stejné nebo i jiné organizaci. To velice usnadňuje komunikaci mezi žákem a učitelem. Microsoft Teams umožňuje vytvářet i skupinové konverzace, jež mohou být vhodné jak pro učitele, tak pro žáky. Díky mobilní aplikaci dostupné na systému Android a iOS dostane uživatel notifikaci o nové zprávě nebo jiné aktivitě v jeho *Týmech* přímo do svého telefonu (Microsoft, 2022a).

Microsoft Teams umožňuje uchovávat studijní výsledky, ale pouze z úloh zadaných prostřednictvím funkce *Zadání*. Pokud by chtěl učitel vložit i jiné známky, není to v tuto chvíli možné (Microsoft, 2022a). K evidenci studijních výsledků je možné využít jiné školní informační systémy, těmi je například systém Bakaláři, který je podle jejich webových stránek nejrozšířenějším v České republice (Bakaláři, 2022). Používání jiného školního systému paralelně s LMS by neměl být problém, protože téměř všechny školy již nějaký školní informační systém na bázi Bakalářů používají.

Nevýhodou Microsoft Teams je potřeba desktopové verze pro využití všech funkcí, webová verze totiž nepodporuje všechny internetové prohlížeče.

### **3.3 Google Meet**

Google Meet je jednoduchým nástrojem pro vytváření videokonferencí. Hlavní výhodou Google Meet je jeho jednoduchost. V bezplatné verzi musí mít Google účet pouze ten, kdo schůzku zakládá. Ve verzi pro vzdělávání pak musí mít z bezpečnostních důvodů všichni účastníci založený Google účet. Po vytvoření nebo naplánování videokonference stačí rozeslat účastníkům odkaz, ti se následně jednoduše připojí skrz svůj internetový prohlížeč (Google, 2022).

Stejně jako Microsoft Teams i Google Meet poskytuje ve své bezplatné verzi videokonference pro maximální počet 100 účastníků na dobu maximálně 60 minut. V rámci Google pro vzdělávání nebo Google Workspace nabízí videokonference bez časového omezení až pro 500 účastníků (Google, 2022).

Google Meet pak nabízí funkce jako sdílení obrazovky a zvuku. Je zde také možnost rozdělení účastníků do menších skupin. Na rozdíl od Microsoft Teams může nahrávání zahájit pouze moderátor schůzky, kterým se stává ten, kdo schůzku vytvoří. Videozáznam se pak ukládá na cloudové úložiště Google Drive (Google, 2022).

Jak již bylo zmíněno, Google Meet je velice jednoduchý a při použití s platformou Google Classroom je možné získat mnoho dalších funkcí, jako je například zadávání úkolů a testů nebo sdílení vzdělávacích dokumentů se žáky (Google, 2022).

### **3.4 Zoom**

Platforma Zoom patří společně s Microsoft Teams mezi nejpopulárnější platformy pro videokonference. V bezplatné verzi lze využívat neomezený počet videokonferencí do 100 účastníků s maximální délkou hovoru 40 minut. V placených verzích se počet účastníků postupně zvyšuje. Jeden Zoom hovor dokáže maximálně pojmout až 1 000 účastníků po maximální dobu 30 hodin (Zoom, 2021).

Zoom dále nabízí funkce jako sdílení obrazovky, obrazu z kamery, společnou virtuální tabuli, rozdělení účastníků do menších skupin, soukromý chat a cloudové úložiště pro sdílení materiálů se žáky (Zoom, 2021).

Zoom dále poskytuje funkci zvanou *Čekárna*. Pokud je tato funkce zapnuta, účastníci čekají v dané virtuální místnosti na vpuštění do hovoru organizátorem. Toto mohou učitelé využívat například pro zkoušení nebo individuální konzultace, aniž by museli každému účastníkovi psát nebo volat odděleně (Zoom, 2021).

Další zajímavou funkcí platformy Zoom je integrace aplikací třetích stran, které vytváří jiné společnosti nebo vývojáři. Tyto aplikace rozšiřují platformu Zoom o další funkce. Mezi aplikace patří například Evernote, Google Drive for Zoom nebo Kahoot! (Robinson, 2022).

### 3.5 Moodle

Moodle je zcela bezplatný LMS určený pro správu a tvorbu e-learningových kurzů. Hlavní výhodou je jednoduchý přístup, k němuž je potřeba pouze běžný webový prohlížeč a není potřeba nic stahovat a instalovat. Učitel může skrze LMS Moodle vytvářet kurzy, upravovat jejich obsah, zadávat úkoly a testy nebo komunikovat se žáky. Moodle také umožňuje úkoly a testy automaticky vyhodnocovat a uchovávat jejich výsledky (Oliva, 2012). Moodle také nabízí pro snadný přístup z chytrého telefonu mobilní aplikaci.

Jak jsem již zmínil, LMS Moodle lze rozdělit do takzvaných kurzů, které slouží k jednodušší a přehlednější organizaci výuky. Jednotlivé kurzy mohou být zaměřeny na specifické předměty, třídy nebo témata. Samotné kurzy pak lze dále rozdělit. Moodle je vhodný pro podporu distanční i prezenční výuky (Oliva, 2012).

### 3.6 ČT edu

Vzdělávací web ČT edu vytvořený Českou televizí obsahuje několik tisíc vzdělávacích videí rozdělených podle předmětů, stupňů vzdělávání a témat. Videá jsou určena pro předškoláky i žáky od prvního stupně základního vzdělávání až po žáky středních škol. Nyní pokrývá přes 30 oblastí a témat. Jak samotná Česká televize píše na svých stránkách, některé oblasti a témata chybí, protože web stále není ve finální podobě a bude dále doplňován a rozšiřován (Česká televize, 2021).

Videa pro ČT edu vybírají a kontrolují učitelé s odpovídající aprobační z různých regionů i škol. Východiskem pro celý projekt je české kurikulum. Stopáž videí je přizpůsobena tak, aby sledující udrželi pozornost a také aby byla délka videí vhodná pro použití v jedné vyučovací hodině. Sledující má samozřejmě možnost zhlédnout i nezkrácenou verzi pořadu (Česká televize, 2021).

Pro střední školy ČT edu poskytuje 19 oblastí obsahujících 5 830 videí pokrývajících 256 různých témat (Česká televize, 2021). Web ČT edu ale nenabízí pouze streamování videí, můžeme zde najít i rubriku Náměty do výuky. V této části webu najdeme náměty do výuky na různá aktuální i neaktuální témata. Zmíněné náměty mimo videí obsahují i pracovní listy dostupné ke stažení zcela zdarma. V další části webu najdeme i sekci obsahující pouze pracovní listy. Pro menší děti ČT edu nabízí i různé interaktivní hry (Česká televize, 2021).

Učitel může pomocí ČT edu doplňovat svou výuku. Pokud právě probírá nějaké téma, může se podívat na tento web, jestli zde není téma zpracováno. Žákům může pak videa spojené s tímto tématem zaslat a zadat jim, aby z videa vypsali to, co jim přijde nejdůležitější. Zopakují si tak dané téma a také se naučí pracovat s informacemi (Česká televize, 2021).

### 3.7 Učíme online

Tento projekt byl vytvořen na jaře roku 2020 neziskovou organizací Česko.Digital ve spolupráci s více než 15 organizacemi. Projekt má vlastní YouTube kanál obsahující v tuto chvíli 870 videí souvisejících s online výukou. Projekt zcela zdarma nabízí webináře, jež obsahují specifické tipy a zkušenosti učitelů z distanční výuky. Na samotné webové stránce projektu pak můžeme najít záznamy těchto vzdělávacích webinářů (Česko.Digital, 2020).

Projekt dále pomohl více než 600 školám v proškolení učitelů a zprovoznění vybraných technologií potřebných pro online výuku. Projekt také zrealizoval *Sbírku počítačů*, která se přesunula pod křídla Člověka v tísni. Sbírka propojuje neziskové organizace a školní instituce mající možnost darovat nové počítače nebo přispět vyrazenými technologiemi (Česko.Digital, 2020).

Na YouTube kanále projektu nebo na webových stránkách projektu můžeme najít mnoho videí na téma Microsoft Teams. Video obsahují jak úplné začátky, například jak vytvořit *Tým*, tak i pokročilé funkce, jako je *Zadání* nebo *Známky*. Můžeme zde najít i webináře věnující se například pouze zadávání písemek nebo organizací třídnických hodin online. Jsou zde videonávody i pro další online nástroje jako třeba Google Meet. Video jsou srozumitelná, přehledná a vhodná pro samostudium (Česko.Digital, 2021).

## 4 Výzkum

V této bakalářské práci využívám výzkum pedagogický, jenž má dvě formy, a to kvalitativní a kvantitativní. Existují dvě vymezení pedagogického výzkumu. Prvním je zkoumání výchovných a vzdělávacích procesů. Druhé vymezení vychází ze sociálních věd. Jde o nemožnost vyhnout se hodnotovým soudům (Švaříček, 2007).

### 4.1 Kvalitativní a kvantitativní výzkum

Na kvalitativní a kvantitativní výzkum je nyní nahlíženo jako na dvě různé strategie, nikoliv jako na dvě soupeřící metody, jak tomu bylo dříve. Oba postupy jsou velice odlišné – vycházejí z odlišných paradigmat, řeší jiné problémy, využívají jiných postupů a vzešlé výsledky se také liší. Jak jsem již zmínil, kvalitativní a kvantitativní výzkum nejsou soupeřícími metodologiemi, nemůžeme tedy na některé závěry nahlížet jako na lepší, kvalitnější. Avšak při kombinaci obou přístupů výzkumu může badatel získat hlubší náhled do výzkumné otázky (Švaříček, 2007).

Při výběru, jaký přístup badatel využije, se řídí dle svého výzkumného záměru. Nejprve si tedy určí výzkumný záměr a až potom přemýšlí, jak ho bude řešit (Švaříček, 2007).

#### 4.1.1 Kvalitativní výzkum

Podle Hendla (2005) se chápání kvalitativního výzkumu liší podle různých metodologií. Někteří ho berou jako doplněk kvantitativního výzkumu nebo jako jeho přesný opak.

Pro kvalitativní výzkum jsou typická předem připravená témata se základními otázkami. Kvalitativní výzkum se považuje za pružný typ výzkumu, protože během něj se mohou otázky upravovat nebo přidávat. Při kvalitativním výzkumu se může měnit i samotný výzkumný plán (Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkumník pracuje v terénu s lidmi v jejich přirozeném prostředí a využívá jakýchkoliv informací objasňujících výzkumné otázky. Kvalitativní přístup vychází z toho, jak jsou různé situace, jevy nebo zkušenosti chápány z pohledu dotazovaných (Hendl, 2005). Dotazovaní se stávají naivními vědci a cílem výzkumníka je porozumět tomu, jak situace chápou právě samotní aktéři (Denzin a Lincoln, 2005).

K porozumění je potřeba spolupráce mezi výzkumníkem a dotazovaným. Ti se pak různými způsoby podílejí na závěrečných výsledcích výzkumu (Švaříček, 2007).

Dalším úkolem výzkumníka je mimo jiné vypátrat z jakého důvodu dotazovaní jednají tak, jak jednají. Podle Švaříčka (2007) je důležité, aby výzkumník odlišil manifestní a latentní význam jednání. „*Manifestní význam. Je obsah či smysl jednání chápaný z pohledu aktéra, zatímco latentní význam znamená překročení perspektivy jednajících a udržení kritického odstupů badatelem.*“ (Švaříček, 2007, s. 20)

#### **4.1.2 Kvantitativní výzkum**

U kvantitativního výzkumu se předpokládá jistá měřitelnost a předvídatost lidského chování. „*Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování.*“ (Hendl, 2005, s. 46) Tato data se poté analyzují pomocí statistických metod s cílem je popsat, objevovat nebo ověřovat pravdivost předpovědí výzkumníka.

Tradiční kvantitativní výzkum se pak dělí na výzkum experimentální a neexperimentální. Základní vlastností experimentu je aktivní a úmyslné ovlivňování situace a okolností. Výzkumník potom sleduje vztah mezi změnami prostředí a změnami jedince. Pro experiment je důležité, aby byl pečlivě připraven. Díky důkladné přípravě zamezíme vlivu rušivých proměnných na závěry (Hendl, 2005).

Neexperimentální výzkum je podobný, jediný rozdíl spočívá v tom, že výzkumník neovlivňuje aktivně a úmyslně situaci nebo okolnosti. Stejně jako u experimentálního výzkumu je důležitá pečlivá příprava (Hendl, 2005).

Výhody kvantitativního výzkumu podle Hendla (2005):

- zobecnění závěrů na populaci,
- konstruování situací podle výzkumníka,
- rychlost sběru dat,
- rychlost analýzy dat,
- přesná numerická data,
- užitečnost při zkoumání mnoha jedinců.

Nevýhody jsou podle Hendla (2005) následující:

- teorie, kterou si výzkumník předem nastudoval, musí odpovídat místním proměnným,
- výzkumník se může příliš soustředit na již existující teorii a ne na její rozvoj,



- získané znalosti z teorie mohou být příliš abstraktní a obecné pro použití v lokálních podmínkách.

### 4.1.3 Rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem

Prvním rozdílem mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem je vztah výzkumníka k jedinci. Zatímco v kvantitativním výzkumu je mezi oběma subjekty odstup, u kvalitativního výzkumu je vztah těsný. U kvalitativního výzkumu potřebujeme pro výzkum spolupráci, proto musí být vztah bližší než u výzkumu kvantitativního, kde zkoumáme větší vzorek jedinců pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Dalším rozdílem je postoj výzkumníka vůči výzkumu. U kvantitativního výzkumu se výzkumník nachází vně, protože výzkum pouze pozoruje nebo mění podmínky, ale přímo nevstupuje do zkoumaného terénu. Na druhou stranu výzkumník se v kvalitativním výzkumu nachází uvnitř situace. Důvodem je opět spolupráce mezi ním a zkoumaným jedincem (Hendl, 2005).

U obou výzkumů se liší i vztah mezi výzkumem a teorií. U kvantitativního výzkumu se teorie buďto ověřuje, nebo vyvrací. Naopak u kvalitativního výzkumu teorie často vzniká. Rozdíl se objevuje i u výzkumné strategie. U kvantitativního výzkumu je důležité mít strategii silně strukturovanou, jelikož se výzkum nemůže příliš ovlivňovat v jeho průběhu. Kvalitativnímu výzkumu stačí strategie slabě strukturovaná, jelikož se jedná o výzkum pružný a některé otázky vznikají až při samotném výzkumu (Hendl, 2005).

Rozdílnost mezi výzkumy je dále patrná u sebraných dat. Data z kvantitativního výzkumu jsou spolehlivá a přímočará. Data získaná kvalitativní metodou jsou bohatá a hloubková (Hendl, 2005).

Další rozdíl lze nalézt u výsledků. Výsledky a závěry kvantitativního výzkumu zobecnujeme, zatímco výsledkům a závěrům u kvalitativního výzkumu je potřeba kontextuálně porozumět (Hendl, 2005).

## 4.2 Dotazník

Dotazník je oproti rozhovoru vhodnější, pokud chce badatel zadat stejnou sadu otázek většímu počtu lidí. Velkou výhodou je tedy úspora času, jelikož se může dotazník zadat simultánně – najednou všem dotazovaným. Dotazník má i své nevýhody. Formulace otázek musí být co nejpřesnější, aby se předešlo nepochopení významu. Příprava dotazníku by měla být pečlivější než příprava rozhovoru, kde může badatel případné

nedorozumění okamžitě vyřešit. Další nevýhodou je, že badatel nemůže jít více do hloubky. Tím, že je omezen na otázky v dotazníku, nemůže klást žádné doplňující otázky (Ferjenčík, 2000).

Někdy se můžeme setkat s označením anketa, jež má stejný význam jako dotazník. Ve většině případů se ale oba pojmy rozlišují tím, že do ankety se dotazovaní přihlašují sami z vlastní iniciativy (Chráška, 2016).

### **4.3 Rozhovor**

#### **4.3.1 Hlubkový rozhovor**

Základním zdrojem této bakalářské práce jsou polostrukturované hlubkové rozhovory. Hlubkový rozhovor je nejčastěji používanou metodou v kvalitativním výzkumu. Ten se dělí na dva hlavní typy – polostrukturovaný a nestrukturovaný. Základem pro polostrukturovaný rozhovor jsou předem připravené otázky a témata. Nestrukturovaný rozhovor může vycházet z jedné otázky, kterou badatel rozvíjí podle dotazovaného (Švaříček, 2007). Pomocí otevřených otázek může badatel zachytit odpovědi dotazovaných v jejich přirozené podobě. Přirozená podoba odpovědí je totiž jedním z primárních principů kvalitativního výzkumu (Patton, 2002).

#### **4.3.2 Příprava rozhovoru**

Jak jsem zmínil již v předchozí podkapitole, příprava polostrukturovaného rozhovoru je velice důležitá. V první řadě by měl badatel znát teorii zkoumané oblasti. Nastudováním teorie se snižuje šance, že by dotazovaný zaskočil badatele například neznámým výrazem. Dále by si měl badatel vytvořit schéma základních témat, které vychází z hlavní výzkumné otázky. K jednotlivým tématům pak vytvoří základní otázky, jež může při rozhovoru použít (Švaříček, 2007).

#### **4.3.3 Záznam rozhovoru**

Podle Švaříčka (2007) nemá rozhovor bez audiozáznamu smysl. Ulehčuje nám totiž práci a díky němu se můžeme plně soustředit na rozhovor. Při přepisu pak máme k dispozici rozhovor v jeho syrové podobě. Bez záznamu by musel badatel přepisovat odpovědi dotazovaných rovnou nebo až zpětně, což by nám zcela jistě ubralo na objektivitě a přesnosti. Než začne badatel rozhovor nahrávat, musí účastníkovi výzkumu tuto skutečnost sdělit. Také by ho měl ujistit o anonymitě a důvěrnosti (Švaříček, 2007).

#### 4.3.4 Řízení rozhovoru

Mezi dotazovaným a badatelem je podle Švaříčka (2007) nesouměrná moc. Badatel se totiž objevuje v neznámém prostředí, aby provedl výzkum, a setkává se s dotazovaným, který mu poskytuje informace. Role dotazovaného a badatele se tedy liší – badatel rozhovor řídí, určuje otázky a také rozhovor ukončuje.

V hloubkovém rozhovoru rozlišujeme několik typů otázek. Na úvod pokládáme otázky úvodní pomáhající badateli navodit spontánní vyprávění dotazovaného. Tyto otázky přispívají k uvolnění napětí a vyjádření empatie s dotazovaným. (Švaříček, 2007).

Nejdůležitějším typem otázek jsou pak otázky hlavní. Cílem kladení hlavních otázek je navést dotazovaného k vyprávění o tématech nezbytných pro výzkum. Hlavní otázky by měly být srozumitelnou verzí otázek vědeckých. Vědecké otázky jsou totiž často příliš abstraktní, aby badatel získal smysluplné odpovědi. Jelikož jsou hlavní otázky nejdůležitější, musí být sestavovány s vysokou pečlivostí. Nesmí omezovat nebo předurčovat odpovědi a zároveň musí pokrýt cíle výzkumu (Švaříček, 2007). „*Cílem je povzbudit jedince, aby hovořili o svých zážitcích, dojmech a přesvědčeních, spíše než aby podívali „správné odpovědi“, tedy odpovědi v souladu s názorem vedení organizace nebo odpovědi v souladu s odbornými publikacemi.*“ (Švaříček, 2007, s. 164)

Navazující otázky doplňují otázky hlavní. Badatel se pomocí navazujících otázek snaží pochopit význam řečených odpovědí. Díky navazujícím otázkám získá hlubší náhled do výpovědi dotazovaných. Navazující otázky by měl badatel klást u nejdůležitějších témat. Pokud by je kladl u každého tématu, rozhovor by se značně časově prodloužil (Švaříček, 2007).

Obtížně interpretovatelné jsou otázky nepřímé. Mají podobu projektivních otázek a dostávají dotazovaného do jiné role. Tím výzkumník získává pohled o těchto jiných rolích a dalších lidech a zároveň sbírá další data o dotazovaném. Nepřímá otázka může vypadat následovně: „*Popište celý svůj den. Třeba od probuzení. Všechno, co děláte, jaké jsou vaše rutiny. Můžete zmínit všechno, na co pomyslíte. Jde mi o všechno, co během dne děláte.*“ (Švaříček, 2007, s. 169)

Dynamické otázky pomáhají udržet rozhovor ve stylu vyprávění a snižovat emocionální napětí (Švaříček, 2007). Kvale (1996) doporučuje vytvořit si dynamické otázky

předem spolu s otázkami hlavními. Dynamické otázky by měly být navrženy tak, aby odvedly pozornost od zdroje rozrušení.

Posledním typem otázek jsou podle Švaříčka (2007) ukončovací otázky, které rozhovor ukončují. Samotné ukončení by mělo být klidné a neodbyté.

#### **4.4 Analýza dat**

Pro zpracování sebraných dat je dobré mít data v textové podobě. Samozřejmě je možné analyzovat data přímo z audiálního či vizuálního záznamu, je to ale neobvyklé a náročnější. Cílem zpracování není pouze poukázat na zajímavosti, ale zpracovat materiál hlouběji (Švaříček, 2007).

##### **4.4.1 Uspořádání dat**

Dalším krokem je organizace materiálu. Předtím jsou data totiž nestrukturovaná. Pro strukturalizaci se používají dvě strategie. Jako první můžeme materiál parafrázovat, sumarizovat a kategorizovat. Tato strategie nám zužuje datový materiál. Naopak druhá strategie – rozkrytí a interpretace skrytých významů nám datový materiál rozšiřuje. Tyto strategie provádíme současně a na konci nám vznikne organizovaný materiál zredukovaný na klíčové pojmy a rozšířený o různé interpretace (Flick, 2006).

##### **4.4.2 Otevřené kódování**

Kódování je postup, při kterém rozebíráme údaje, poté je shrneme a nakonec je skládáme do nových jednotek. Prvním krokem je tedy rozdělení do jednotek. Jednotka nemá určenou hranici. Může to být slovo, spojení slov, věta nebo více vět. Důležité je dělit materiál na jednotky podle významu. Toto způsobí, že se nám mohou hranice některých jednotek překrývat. Následně přiřadíme každé jednotce kód. Kód je nějaké označení, které nám vystihuje daný jev a odlišuje jej od ostatních. Při vytváření kódů se ptáme, jakou výzkumnou otázku, situaci, jev či téma kód vystihuje (Švaříček, 2007).

Flick (2006) vytvořil návodné otázky pro kódování. Ty slouží jako nástroj pro určení názvu kódu. Pokud se nám stane, že nějaká pasáž reprezentuje více jevů, označíme ji více kódy. K otevřenému kódování můžeme využívat různé softwary (ATLAS.ti) nebo je kódovat ručně. Při ručním kódování vepisujeme jednotlivé hranice jednotek a k tomu jména jednotlivých kódů (Švaříček, 2007). Dle Švaříčka (2007) je vepisování hranic potřeba pouze na začátku výzkumu, po získání zkušeností již stačí zapisovat pouze kódy.

Kódy vytváříme postupně pro jednotlivé situace. Po nějaké době se nám budou jevy opakovat a můžeme je začít označovat kódy, které jsme již přiřadili jiné jednotce. Celý materiál pak procházíme znovu, kódy kontrolujeme, upravujeme nebo libovolně přejmenováváme. Pro snazší organizaci můžeme k jednotlivým kódům psát poznámky. Tyto poznámky mohou být náhlými nápady, které později mohou pomoci formulovat výsledky výzkumu. Pro přehlednost, lepší organizaci a ušetření času můžeme využívat softwaru určené pro kódování dat (Švaříček, 2007).

Po dokončení kódování celého materiálu můžeme začít kategorizovat kódy. Vytváříme skupiny spolu souvisejících kódů. Tento systém už můžeme vytvářet během samotného kódování (Švaříček, 2007).

#### **4.4.3 Technika „vyložení karet“**

Podle Švaříčka (2007) je technika „vyložení karet“ nejjednodušší nadstavbou k otevřenému kódování. Badatel si vezme kategorizovaný seznam kódů a z těchto vzniklých kategorií sestaví obrazec či linku. Na základě této linky nebo obrazce v podstatě převyprávíme obsah jednotlivých kategorií. Do výsledné zprávy nemusí vstoupit všechny kategorie, stačí kategorie odpovídající na výzkumné otázky (Švaříček, 2007).

Dalším efektem této techniky je, že jednotlivé názvy kategorií kódů se stávají názvy jednotlivých kapitol či podkapitol. Jejich obsahem se pak stává interpretace těchto kódů patřících do konkrétní kategorie (Švaříček, 2007).

#### **4.4.4 Technika kontrastování**

Při použití techniky kontrastování vybere badatel dva případy, které se od sebe na první pohled liší nejvíce. Výzkumník postupně nachází kódy, u nichž k odlišnostem dochází. Po tomto vzniknou dvě sady protilehlých vlastností. Do dané škály se pak dosadí zbylé případy a tím by měla vzniknout škála postihující výzkumný problém (Švaříček, 2007).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 Způsob řešení

V této části popisuji způsoby, kterými jsem prováděl výzkum. Uvedu, jakým způsobem jsem vybíral účastníky výzkumu. V dalších částech vysvětluji, jak jsem postupoval při tvorbě otázek pro hloubkový rozhovor, jakým způsobem rozhovory probíhaly a jak jsem hotové rozhovory analyzoval.

### 5.1 Výběr účastníků výzkumu

Pro získání kontaktů na učitele, s nimiž jsem později vedl hloubkové rozhovory, jsem využil dotazník. V dotazníku mě zajímal průběh distanční výuky před maturitou, například jak často se setkávali, na jaký okruh podle nich kladl vyučující největší důraz nebo jaký software při distanční výuce využívali. Nejdůležitější částí bylo samozřejmě získání kontaktu na učitele. V dotazníku jsem se tedy také ptal na jméno vyučujícího a na jméno školy, na níž student skládal maturitní zkoušku.

Dotazník jsem rozeslal všem studentům prvního ročníku oboru anglický jazyk na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Na dotazník mi odpovědělo 56 studentů z 32 různých středních škol.

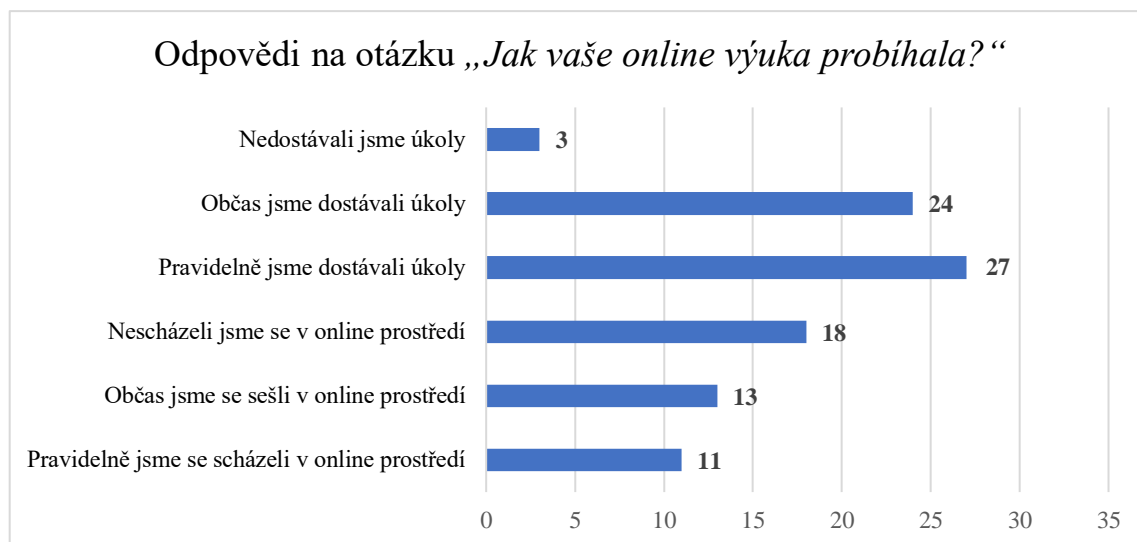
V jedné konkrétní otázce jsem se ptal „Jak vaše distanční výuka probíhala?“. V nabídce pak bylo šest odpovědí a respondent mohl vybrat více možností:

- Pravidelně jsme se scházeli v online prostředí
- Občas jsme se sešli v online prostředí
- Nescházeli jsme se v online prostředí
- Pravidelně jsme dostávali úkoly
- Občas jsme dostávali úkoly
- Nedostávali jsme úkoly

Graf můžeme rozdělit na dvě oblasti – online setkávání a zadané úlohy. V oblasti online setkávání dotazovaní nejvíce vybírali odpověď: *Nescházeli jsme se v online prostředí*. Na druhém místě je odpověď: *Občas jsme se sešli v online prostředí* a dotazovaní studenti nejméně odpovídali: *Pravidelně jsme se scházeli v online prostředí*.

V oblasti domácích úkolů studenti nejvíce hlasovali pro odpověď: *Pravidelně jsme dostávali úkoly*, poté nejvíce vybírali odpověď: *Občas jsme dostávali úkoly* a nejméně volili odpověď: *Nedostávali jsme úkoly*.

Z těchto výsledků můžeme pozorovat, že ve většině případů se při distanční výuce v prosinci roku 2020 spíše zadávaly domácí úlohy, než aby se žáci s učiteli setkávali online.



Graf 1 - Odpovědi na otázku „Jak vaše online výuka probíhala?“

Potenciální účastníky výzkumu jsem vybíral na základě odpovědí v dotazníku. Při výběru jsem se snažil pokrýt všechny odpovědi. Volil jsem tedy jak učitele, kteří online výuku nerealizovali, tak i učitele realizující ji pravidelně. V potaz jsem bral i další odpovědi jako například, jaký software při distanční výuce používali. Nakonec jsem vybral 19 potencionálních účastníků výzkumu, ale pouze na 13 z nich jsem našel kontakt. Všem 13 učitelům jsem napsal e-mail, v němž jsem představil svou práci a vysvětlil, proč jsem je kontaktoval a žádal je o setkání a rozhovor.

Na e-mail odpovědělo šest učitelek, což bylo pro moji práci dostačující. Ostatních sedm potencionálních dotazovaných neodpovědělo vůbec. Nakonec jsem tedy dotazoval dvě učitelky z gymnázia a čtyři učitelky ze středních odborných škol. Všechny školy se nacházejí v Jihočeském kraji.

## 5.2 Informovaný souhlas

V souladu se zásadami etické realizace výzkumu a opatření děkanky č. 10/2018, o etice výzkumu a o etické komisi ve znění změn provedených opatřením děkanky č. 8/2019 jsem byl povinen seznámit všechny účastníky výzkumu s dokumentem zvaným Informovaný souhlas účastníka výzkumu, který je uveden v příloze bakalářské práce.



### **5.3 Tvorba otázek pro učitele a žáky**

Tvorba otázek je nedílnou součástí přípravy na rozhovor (Švaříček, 2007). Nejprve jsem vytvořil sadu otázek pro učitele. Vypracoval jsem si seznam základních témat, který vychází ze zadání této bakalářské práce. K těmto jednotlivým tématům jsem si pak vytvořil několik otázek, které jsem dotazovaným při rozhovoru pokládal. Z této sady otázek jsem pak vycházel při tvorbě sady otázek pro žáky, jelikož tyto rozhovory se žáky mají sloužit pro triangulaci dat. Zde jsem postupoval stejným způsobem. Zpracoval jsem základní témata, u kterých je triangulace dat důležitá a k těm jsem pak vymyslel několik otázek. Obě sady otázek jsou v příloze bakalářské práce.

### **5.4 Průběh rozhovorů s učiteli**

V pěti případech jsem se setkal s učiteli osobně, čtyřikrát ve škole, kde učitelé pracují, a v jednom případě v kavárně. Jeden rozhovor byl uskutečněn online z důvodu nepříznivé epidemiologické situace. Na osobní schůzky jsem si nosil dvě kopie otázek. Jednu jsem vždy předal dotazované a druhou kopii jsem používal já.

Ještě před zahájením nahrávání jsem dotazovaným znovu představil svoji bakalářskou práci a položil pár úvodních otázek, jejichž úkolem bylo rozprout konverzaci a dát najevo mou empatii (Švaříček, 2007).

Jako záznamové zařízení jsem používal záznamník na mobilním telefonu. Kvalita záznamu byla dostačující. Dotazované jsem vždy požádal o svolení k nahrávání. Také jsem je ujišťoval o účelu nahrávání – záznam je pouze pro mě a slouží k tomu, aby byla analýza co nejkvalitnější. V jednom případě jsem se i přes opakované ujišťování setkal s odmítnutím nahrávání. Jako důvod dotazovaná uvedla, že si není jista, zda bude její výpověď dávat smysl. V tomto případě jsem byl nucen si odpovědi na otázky zaznamenávat v reálném čase do notebooku pro zachování co nejvyšší kvality výpovědi. I přesto jsem se nemohl věnovat plně rozhovoru, a proto rozhovor pak trval déle.

Následovaly hlavní otázky, jež jsem si předem připravil. Hlavní otázky jsem doplňoval navazujícími, které mi poskytly hlubší pohled do výpovědi (Švaříček, 2007). Všechny rozhovory, až na jeden, trvaly maximálně 30 minut. První rozhovor, který jsem uskutečnil, trval přes jednu hodinu. Často jsme odbočovali od hlavního tématu a dostávali se k nepotřebným detailům. Na konci všech rozhovorů jsem použil ukončovací otázky (Švaříček, 2007) a za rozhovor jsem poděkoval. Poté jsem se ještě domluvil na rozhovoru se žáky dotazovaných.

## 5.5 Průběh rozhovorů se žáky

Po rozhovoru s dotazovanými jsem vedl rozhovor se žáky pro triangulaci dat. Na tento rozhovor jsem také měl předem připravené otázky. Většinou jsem mluvil se třemi až čtyřmi žáky najednou. Dohromady jsem uskutečnil rozhovor s 20 žáky. Výběr žáků jsem pak prováděl sám ve třídě. Buďto se přihlásili dobrovolníci, nebo jsem žáky náhodně vybral. Rozhovory probíhaly v prázdné třídě, nebo na školní chodbě a již jsem rozhovory nenahrával, pouze jsem si zapisoval odpovědi.

U dvou dotazovaných jsem nemohl rozhovory s jejich žáky uskutečnit z důvodu nepříznivé epidemiologické situace. Žáci těchto učitelek dostali stejnou sadu otázek zaslánou online. U těchto žáků se ale na rozdíl od těch, které jsem potkal osobně, neobjevily téměř žádné negativní ohlasy na výuku anglického jazyka. Negativně buďto hodnotili jiné vyučující, nebo distanční výuku obecně. Žáci, s nimiž jsem hovořil osobně, byli více kritičtí ke svému vyučujícímu.

Dle mého názoru je to způsobeno právě použitou výzkumnou metodou. Může to být způsobeno i tím, že žáky, kteří odpovídali na otázky online, vybíraly dotazované učitelky, nikoli já.

## 5.6 Analýza rozhovorů

Nahrávky rozhovorů mají dohromady 201 minut. Rozhovory bylo potřeba následně přepsat. Nejprve jsem je přepisoval ručně, později jsem použil program Happy Scribe převádějící mluvené slovo na text. Poté jsem přepsané rozhovory ještě prošel a opravil chybně přepsané části. Přestože Happy Scribe není bezchybný, věřím, že mi ušetřil mnoho času. Přepisem všech rozhovorů a jejich kontrolou jsem takto strávil přibližně 800 minut.

Pro analýzu rozhovorů jsem použil metodu otevřeného kódování, kdy jsem postupně přiřazoval jednotkám textu kódy (Švaříček, 2007). Ke kódování jsem využil software ATLAS.ti. Celkově jsem vytvořil devět kategorií, 26 kódů a 197 citací. Vygenerovaný report z ATLAS.ti s kategoriemi, kódy a počtem citací je v příloze bakalářské práce.

Při psaní praktické části jsem postupoval podle hlavních cílů této bakalářské práce. Spolu s jednotlivými tématy jsem postupně procházel jednotlivé kódy, jež s tématem souvisely. Z kategorií kódy pak většinou vznikaly názvy kapitol.

## 6 Zjištěné výsledky

### 6.1 Používané nástroje

Následují výsledky výzkumu, ve kterých popisují, jaké nástroje dotazované používaly během distanční výuky anglického jazyka.

#### 6.1.1 Hlavní používané nástroje

Hlavním používaným nástrojem se rozumí takový nástroj, který dotazované používaly při ustálení distanční výuky pro hlavní komunikaci se žáky a výuku. Všechny dotazované uvedly, že jako hlavní nástroj používaly Microsoft Teams. Jedna vyučující také mimo jiné uvedla jako druhý hlavní nástroj Headway online – aplikace dodávána k učebnici New Headway, kterou škola využívá. Dotazované samozřejmě využívaly i další nástroje, kterým se budu věnovat v části 6.1.3 Další používané nástroje.

#### 6.1.2 Nástroje používané na začátku

Při dotazování jednotlivých učitelek mě také zajímalo, jaký program používaly na začátku distanční výuky. Tímto mám na mysli prvních pár měsíců v režimu distanční výuky v první polovině roku 2020. Pět ze šesti dotazovaných učitelek používalo nejprve pouze e-mailové zadání. Buďto žákům posílaly zadání e-mailem, nebo od žáků přijímaly vypracované úkoly. Ty, které e-mailem přijímaly hotové úkoly, využívaly pro zadávání jiné platformy. Jedna z dotazovaných učitelek například sdílela zadání na Microsoft OneDrive. Žáci pak z tohoto cloudového úložiště úkoly stahovali: „*Zadání jsme měli na OneDrive. Vždycky na každé týden dostali úkoly, a to bylo prostě, že nám to měli posílat na mail...*“ Dotazované také uvedly, že mimo e-mailové zadání používaly Moodle nebo Bakaláře: „*Když jsme úplně začali na jaře, tak jsme byli všichni tady trošku zmatení, takže jsme používali e-mail a Bakaláře.*“

Jedna z respondentek využívala místo e-mailového zadání platformu Google Classroom. Zde ale dotazovaná zmínila podstatnou překážku ve výuce s touto platformou. Google Classroom měl omezenou kapacitu účastníků, a proto musela rozdělit třídu do více skupin a učit je zvlášť: „*Google Classroom byly teda jednodušší, ale tam byla nevýhoda, že tam mohlo pouze 12 lidí. Takže jsem učila navícrát.*“

Další z dotazovaných vyzkoušela před celoškolním přechodem na Microsoft Teams platformu Zoom: „*S tím Zoomem to bylo vlastně vyloženě jenom se sejít a jenom se třeba vidět.*“ Respondentky jsem se také zeptal, zda jí vyhovoval spíše Zoom, nebo

Microsoft Teams. Řekla, že určitě Microsoft Teams. Zoom označila jako improvizované řešení.

### **6.1.3 Další používané nástroje**

Dotazované při výzkumu uvedly několik dalších nástrojů využívaných při distanční výuce anglického jazyka.

Všechny zmíněné učitelky používaly při distanční výuce online učebnice. Mezi tyto učebnice patří New Headway, Oxford Solutions a English File. Dvě respondentky také využívaly online verzi časopisu Bridge, který na počátku distanční výuky všechny své časopisy zdigitalizoval: *„Strašně bych chtěla pochválit časopis Bridge, který když jsme si zaplatili a žáci ho tady odebírali, tak on všechny ty časopisy digitalizoval a všechno to vlastně dával k dispozici.“*

Dotazované učitelky dále při distanční výuce anglického jazyka použily webové stránky YouTube, Kahoot!, Wheel of Names nebo platformu Socrative a HelloSmart: *„Dobry jsou například CloudNames. To dám na začátku hodiny a ty děti to baví. To bylo přes HelloSmart nebo Socrative.“* Výrazem CloudNames měla dotazovaná na mysli interaktivní výukový nástroj, v němž žáci prostřednictvím školního počítače nebo jiného mobilního zařízení odpovídají na nějakou otázku. Z odpovědi žáků se pak vytvořil obraz, který můžeme přirovnat k mraku.

Jedna odborná škola měla k dispozici software k jazykovým laboratořím SmartLab, do něhož se mohli žáci přihlásit z domova. Tento software však plně nesouhlasí s učebnicí, již škola používá: *„Jak tady máme jazykové laboratoře a tam teda ten software se ted'ka aktualizoval. Máme k tomu vlastně učebnici taky, kde jsou cvičení na různých úrovních. Tam je vlastně vypracována učebnice a ta zase je prostě rozdělená na ty procvičování různých dovedností a k tomu jsou cvičení. Akorát že to nekoresponduje s naší učebnicí. Takže tam musíš jako si najít, co se ti hodí.“*

## **6.2 Jak se dotazované s nástroji seznamovaly**

V této části popíšu, kde se o daných nástrojích dotazované učitelky dozvěděly a jakým způsobem se seznamovaly s prostředím a funkcemi těchto programů používaných při distanční výuce anglického jazyka. Zaměřím se především na nejpoužívanější nástroje, jako je Microsoft Teams. V poslední části budu soustředit i na to, co si dotazované myslely o tom, jak se s nástroji seznamovali jejich žáci.

### 6.2.1 Jak se o programu dozvěděly

Žádná z respondentek aktivně nevyužívala online nástroje při výuce před distanční výukou. Výjimku tvořily online učebnice používané dvěma dotazovanými učitelkami v jazykových učebnách.

Jedna z nich se dozvěděla o nástroji díky kolegyni: „...*kamarádka má doma syna, který používá ve firmě MS Teams. Tak jsme tak nějak přešli na MS Teams.*“ Dotazovaná dále uvádí, že ze začátku bylo uživatelů Microsoft Teams na škole málo, ale časem na tuto platformu přešla celá škola i přes minimální podporu od vedení školy: „*Bylo nás tam poměrně málo na začátku. Bylo to i tak trochu nepodporovaný vedením, protože ředitel měl pocit, že rodiče volali, že každý používá něco jiného a děti nejsou schopný sehnat úkoly od všech kantorů najednou. Jeden to má přes Bakaláře, jeden přes mail a jeden přes MS Teams. Takže to bylo špatný, ale naštěstí jsme se všichni rychle shodli, že asi nejlepší variantou bude platforma MS Teams.*“ Důvodem nepodpory od vedení školy mohla být neznalost programu. Vedení si mohlo myslet, že platforma Microsoft Teams slouží pouze pro videohovory a že úkoly se budou muset stále zadávat prostřednictvím jiných platforem.

Jedna z učitelek vedla výuku na odborné střední škole a zároveň na gymnáziu. Ta se s programem Microsoft Teams seznámila na gymnáziu a přenesla ho na odbornou střední školu, kde ho později začala používat celá škola: „*A na gymplu tam už vlastně jeli ty MS Teams od začátku, takže tam já jsem vlastně začala používat ty MS Teams. O MS Teams jsem se dozvěděla na gymnáziu a tam to vlastně oni měli už zaběhlý, že teda s tím pracovali, uměli to s tím.*“

Další respondentka sdělila, že vyučujícím byl nástroj Microsoft Teams doporučen školním informatikem, vedení školy naopak doporučilo práci v programu Moodle: „*Ze začátku nás do toho úplně hodili. Aťák nám po chvíli Teamsy doporučil, ale jinak nám nic neurčila. Jen nám doporučili i Moodle, ale mně to přijde nepřehledný a nemůžeme se tam scházet.*“

Dvě dotazované využívající při distanční výuce software SmartClass ho znaly ještě před distanční výukou. Používaly jej v jazykových laboratořích a účastnily se několika školení: „*Ano, na to je vypsáný projekt, který v podstatě vede firma AV media a která dodávala vlastně software do těch laboratoří a zastřešuje to Gymnázium. A v podstatě postupně se střídáme, učitelé angličtiny a vždycky zhruba půl roku, pololetí trávíme*

*jakoby různými konzultacemi. “ Tyto dotazované se účastnily před distanční výukou i školení ohledně platformy Microsoft Teams: „Na nějakém školení, my jsme měli školení. Kdysi, ale to v podstatě ještě nebylo vůbec nic, o distanční výuce to bylo před x lety. Takže když jsem si zapla MS Teams, tak jsem zjistila, že tam mám skupinu vytvořenou. Takže na školení, ale už kdysi dávno. “*

### **6.2.2 Jakým způsobem se s nástrojem seznamovaly**

Ve čtyřech ze šesti případů dostaly dotazované nejméně jedno školení k distanční výuce. Ve zbylých dvou případech se dotazované musely spolehnout samy na sebe nebo na pomoc od svého blízkého okolí.

V jednom případě dotazovaná dostala pouze doporučení na práci v programu Bakaláři: *„Žádné školení neproběhlo, vše jsme si museli zjišťovat sami. Nejdříve někdo používal i e-mail, škola doporučovala Bakaláře, nebylo to vůbec sjednocené. “*

Ve druhém případě získala dotazovaná podporu pouze od školního informatika, jež se ale nezdála příliš efektivní, protože se respondentka i přes obdržené školení musela s programem učit především sama. Neznalost programu způsobila dle dotazované také to, že někteří učitelé na této škole vůbec neučili: *„To jsme se učili horkotěžko. Každá se to musela naučit úplně sama, protože jsme neměli žádné školení. Spousta učitelů teda vůbec neučila. Až teda při druhé vlně, když jsme už věděli, že se blíží další problém, tak nastoupil školní ajťák, který tam teda něco dělal, ale úplně k ničemu prostě, takže já si pouštím z YouTube videa. “*

Ostatní dotazované se účastnily různých oficiálních školení: *„...škola nám pak zařídila dvě školení od Microsoftu přímo na MS Teams a pak ještě nějaké webináře. “*

Další učitelky měly podporu od svých kolegů: *„Máme mladého zástupce, který začal učit v MS Teams jako jeden z prvních. Takže já jsem za ním mohla chodit a on mi poradil. “*

Respondentky se setkaly i s pomocí od jejich žáků, kteří jim ukazovali různé funkce nebo pomáhali při potížích: *„Leckteří mi dokázali i poradit nebo byli ochotní mi poradit, co mám dělat, aby mně něco fungovalo. Takže ty postupy, jsou takoví vynalézaví, že najdou i takové jako vychytávky v tom programu. Třeba co člověk nevidí nebo se nedozvěděl jakoby tady od metodika, který nás to má proškolit, takže studenti si s tím poradili velice dobře. To určitě. “* Někteří žáci pomáhali i se samotným vytvořením

virtuálních schůzek v platformě Zoom: „*Někteří byli tak skvělí, že oni sami vlastně to všechno zorganizovali a mně poslali už jen ten odkaz...*“

Mezi tím, jakým způsobem se učitelky s nástroji seznamovaly, a tím, jak byla jejich výuka hodnocena, jsem nenašel při mém výzkumu žádnou pravidelnost.

### 6.2.3 Sebevzdělávání

Všechny dotazované pak uvedly, že si informace o nástrojích vyhledávaly samy. Většina sdělila, že si zjišťovala informace spíše o pokročilejších programech, jako je například Microsoft Teams: „*Tak já jsem se musela sama doučit vlastně ze začátku ovládat právě MS Teams. Takové technické základní věci, jako když jsem potřebovala sdílet prezentace, sdílet soubory...*“

Ve dvou odpovědích se objevuje internetový server pro sdílení videí YouTube. Dotazované se zde snažily najít například, jak zadávat testy na Microsoft Teams:

- „*...vše jsem se naučila z tutoriálů na YouTube.*“
- „*...takže já si použítím z YouTube videa. Vyhledám si Teams – jak zadávat testy a dívám se na to třeba pětkrát.*“

### 6.2.4 Seznámení žáků

Všech dotazovaných jsem se také zeptal na to, jak se s používanými nástroji seznamovali jejich žáci.

První dotazovaná sdělila, že neví, jak se žáci s nástroji seznamovali. Řekla, že se s nimi nějak seznámit museli, ale bez jakékoliv pomoci. Těchto žáků jsem se později optal na to, jak se s programem učili pracovat a zda s tím měli problémy. Žáci odpověděli, že to pro ně bylo velice jednoduché: „*Ono je to dělaný jak pro blbce, takže to bylo hodně jednoduchý.*“

Další respondentka uvedla, že její žáci měli problém se seznámit s programem Microsoft Teams: „*Některý děti v tom lítají, mám jednu holčinu, která to dělá jen na telefonu. Protože jsou tři a nevyšel na ni počítač. Škola ale půjčovala počítače. Ona si ale z nějakého důvodu nepřišla. Problém je, že jí něco na tom telefonu nejde.*“ Sama dotazovaná předtím odpověděla, že jí platforma Microsoft Teams činí problémy a je nepřehledná.

Další dotazovaná řekla, že nepovažuje platformu Microsoft Teams jako „*user friendly*“. Tato respondentka vyučuje na víceletém gymnáziu, měla tedy zkušenost i s menšími dětmi. O těch dodala, že měly největší problémy: „*Samozřejmě problém byl u menších dětí, protože ty malé děti nejsou s tou technologií tak spjatý. S těma to do teď občas drhne, protože když se jim něco pokazí nebo neví, co by, tak musí počkat na dospělého, kdo by jim to udělal.*“

Na jedné odborné střední škole se podle výpovědi dotazované žáci s programy seznamovali v rámci výuky: „*Pravděpodobně jsem pochopila, že v hodinách IT byli seznamováni s programem, takže je to na informatice učili.*“ Žáci z této školy poté sdělili, že s programem žádný problém neměli a vše zvládali.

Ostatní dotazované pak uvedly, že neměly pocit, že by žáci měli s orientací v programu problémy: „*Já si myslím, že ne, já si myslím, že s tím vůbec problém neměli, protože jak každý z nich používá smartphone. Takže to bylo pro ně úplně jednoduchý a myslím si, že jen minimum z nich mělo problém.*“

### **6.3 Rozsah a metody distanční výuky**

V následující části objasňuji rozsah a metody synchronní a asynchronní výuky používané při distanční výuce anglického jazyka. Dále se také zaměřuji na to, jakým způsobem dotazované učitelky ověřovaly znalosti a dovednosti svých žáků.

#### **6.3.1 Rozsah distanční výuky**

Ve všech případech dotazované učitelky řekly, že se hodinová dotace anglického jazyka snížila. Pravidelné online schůzky ale nefungovaly hned od začátku, jak jsem uvedl v části 6.1.2 Nástroje používané na začátku. Pět ze šesti učitelek nejprve realizovalo pouze asynchronní výuku. K virtuálnímu setkávání se dostaly až později.

Na jedné odborné střední škole a na jednom gymnáziu se z původních tří hodin staly dvě hodiny. V těchto dvou hodinách se učitelé se žáky setkávali online. Dotazovaná z gymnázia poté uvedla, že záleží na preferencích třídy. Tam, kde žáci raději pracují online, vyučuje všechny tři hodiny: „*Zase záleží na preferencích té třídy, jestli chtějí dělat pracovní listy a něco doma sami nebo jestli radši pracují online.*“ Žáci této dotazované učitelky pravidelné schůzky potvrdili.

Další respondentka používala ze začátku pouze e-mailové zadání, a to jednou týdně. V průběhu týdne poslala e-mail se zadáním a dala žákům čas do příštího týdne vše



vypracovat. To se změnilo s příchodem Microsoft Teams. Vedení poté určovalo, kolikrát se mají uskutečňovat online setkávání a kolik hodin mají mít žáci jako samostudium: „*Takže potom, až když jsme teda měli tady ty MS Teams, tak jsme už měli od vedení určený přesný hodiny, kolik máme distanční výuku a kolik oni mají samostudium...*“ Žáci dotazované uvedli, že měli přesně určený rozvrh, ale při odpovědi na jinou otázku řekli, že se ze začátku k online hodině připojilo minimum žáků: „*Ze začátku Zoom, ale na ten se připojili třeba jen tři lidi.*“

Dvě respondentky měly od vedení určené minimálně jedno online setkání podle rozvrhu pro prezenční výuku. Zbylé hodiny byly stanoveny pro vypracování úkolů formou samostudia. Tyto učitelky si také zvolily hodiny podle jednotlivých tříd. Jedna například upřednostňovala maturitní ročníky a těm poskytovala více online schůzek: „*Třeba čtvrtáky jsem preferovala, maturanty, tak jsem si tam dala třeba týdně dvě hodiny.*“ Žáci dotazované pravidelné online schůzky potvrdili.

Další učitelka si určovala online hodiny podle právě probírané látky: „*...já osobně jsem si určovala podle toho, co jsem potřebovala probírat. Když jsem potřebovala zadávat asynchronně, takže jsem ten týden měla jenom jednu hodinu, a když jsem potřebovala, tak jsem měla třeba tři, takže neměla jsem to pravidelně a nebylo to třeba.*“ Žáci dotazované uvedli, že se někdy setkávali a jindy dostávali pouze úkoly.

Poslední z vyučujících sdělila, že se scházejí podle rozvrhu a počet hodin nemá vedením určen. Uvádí, že u tříd, u nichž v minulosti nahradila online schůzku samostudiem, došlo k tomu, že jsou žáci nyní pozadu. Při určování počtu hodin také zohledňuje celkový rozvrh třídy, aby žáky nepřetěžovala: „*Scházíme se podle rozvrhu. Já učím všechny hodiny. Ze začátku jsem některé hodiny v jedné třídě zrušila, že jim dám jen úkol. Ale teď jsme tak pozadu, že jsem všechny hodiny musela vrátit. V jiné třídě jsem od začátku byla poctivá. Samozřejmě koukám i na celkové rozvrhy, abych je nepřetěžovala. Upravuju to podle dalších hodin atd. Takže u těch větších hodiny zkracuju, tam to stíháme.*“ Také řekla, že s menšími žáky je nyní v učivu pozadu: „*U těch malých jsem si myslela, že to zvládneme, ale jsme pozadu.*“ Žáci dotazované odpověděli, že se pravidelně scházeli.

### **6.3.2 Asynchronní výuka**

Téměř všechny dotazované vyučovaly při první vlně pandemie, tedy na začátku distanční výuky, pouze asynchronně. Zadávaly žákům domácí práce prostřednictvím

různých platformech jako například e-mailem nebo pomocí cloudových úložišť. Žáci si pak sami určovali, v jaký čas a jak intenzivně budou na úlohách pracovat.

Po přechodu na platformu Microsoft Teams asynchronní výuka nevytlačila. Všechny dotazované zadávaly domácí úlohy po celou dobu distanční výuky. Pro asynchronní výuku používaly vyučující také platformu Microsoft Teams. Nahrávaly sem pracovní listy na gramatiku, čtení nebo také nahrávky pro domácí práci. Jako další nástroje používaly programy dodávané k učebnicím nebo jiné webové stránky. Jeden žák dokonce uvedl používání internetových cvičení jako pozitivum distanční výuky: *„Jediné pozitivum, které mne teď napadá, je dostávání internetových aj cvičení, dříve jsme moc cvičení na internetu nedělali, teď jich máme určitě o dost víc.“*

Software dodávaný k učebnici Headway umožňoval žákům nahrát mluvený projev a ten poslat učitelce ke kontrole: *„...je tam i třeba speaking. Takže studenti mají osnovu, o čem mají povídat, jak dlouho, nahrajou se, já si to poslechnu a ohodnotím jako speaking.“*

Při rozhovorech se žáky se několikrát objevila odpověď, že dostávali příliš mnoho úkolů. Jedna žákyně by byla raději, kdyby úkoly mohla plnit při výuce a nedostávat je jako domácí práce. Uvádí, že je dostávali jen jeden den před plánovanou výukou a poté je nestíhali plnit: *„Byla bych raději, kdybychom dělali ty úkoly ve škole. Vždy nám někdo poslal úkol den před, a pak jsme to nestíhali.“*

### **6.3.3 Synchronní výuka**

Díky platformám pro online setkávání mohly školy začít znovu vyučovat synchronně. Všechny dotazované využívaly při synchronní výuce sdílení svých učebnic a většina pak sdílela i zvukové nahrávky dodávané s učebnicí.

Respondentek jsem se také ptal, zda při online výuce používaly webkamery. Žádná z vyučujících zapnutí webkamer nevyžadovala. Tři dotazované odpověděly, že žáci nechtějí webkamery využívat z osobních důvodů. Například kvůli neupravenosti: *„Webkamery si nezapnou. Já ji mám celou dobu a říkám jim to, že je to slušný, ať si je zapnou. Když jim teda řeknu, ať si je zapnou, tak to je, že nejsou učesaný, naličený, kamery nefungují.“* Dalším důvodem byly technické potíže: *„Děti si moc ty kamery zapínat nechtějí, ono se to pak seká a říkají, že jim to nejde. Často jsou třeba na telefonu a já nevím, jak to oni vidí na tom telefonu. Kamery jsem teda nevyžadovala a věřila jsem jim, že jim něco nefunguje.“*

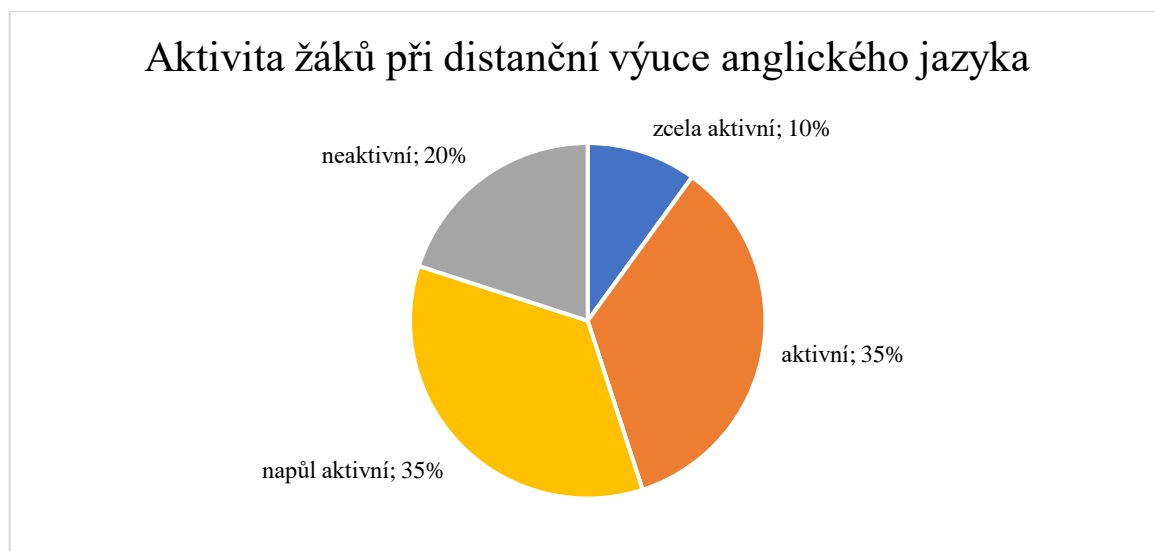
Žáci pak uvedli, že kamery používali například pouze při zkoušení, nebo vůbec. Jedna žákyně mimo technické problémy sdělila, že kamery snižují soukromí. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020) ve svém Metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem nedoporučuje požadovat po žácích vystupovat před kamerou z důvodu zásahu do osobní integrity. Toto doporučení ale vydala pouze pro 2. stupeň základních škol, v doporučení pro střední školy se o používání kamer nezmiňují.

Na druhou stranu Česká školní inspekce ve své tematické zprávě o distančním vzdělávání v základních a středních školách píše, že vizuální kontakt mezi žákem a učitelem je velice důležitý až nezbytný pro komunikaci. „*Jeho absence zvyšuje nároky na soustředění a snižuje úroveň psychické pohody nutné pro efektivní učení*“ (ČŠI, 2021, s. 45)

Pro zajímavost jsem se žáků, s nimiž jsem měl možnost vést rozhovor, osobně zeptal, zda se někdy vymluvili na technické potíže. Ze třinácti žáků, kterým jsem tuto otázku položil, jedenáct uvedlo, že se na technické potíže minimálně jednou vymluvili, aniž by je opravdu měli.

#### 6.3.4 Aktivita žáků při hodině

Při rozhovoru se žáky jsem se ptal na jejich aktivitu v hodině. Měli se ohodnotit na stupnici od 1 (zcela aktivní) do 5 (zcela neaktivní). Z dvaceti dotazovaných žáků nikdo neuvedl stupeň 5 (zcela neaktivní). Čtyři žáci zvolili stupeň 4 (neaktivní), sedm žáků stupeň 3 (napůl aktivní), dalších sedm žáků vybralo stupeň 2 (aktivní) a dva žáci stupeň 1 (zcela aktivní).



Graf 2 - aktivita žáků při distanční výuce anglického jazyka

Několika učitelek jsem se ptal na aktivitu jejich žáků. Jedna dotazovaná sdělila, že její žáci zlenivěli. Také uvedla, že záleží na domácím prostředí: „*Hodně zlenivěli, ale chodili včas a byli šikovný. Záleželo i na domácím prostředí, často jsem slyšela třeba jejich sourozence.*“ Další respondentka odpověděla, že musí žáky neustále vyvolávat, aby byli aktivní.

### **6.3.5 Ověřování znalostí a dovedností žáků**

Všech dotazovaných jsem se zeptal na ověřování znalostí a dovedností žáků – jak ověřování probíhá a zda mají nějaké problémy. Čtyři učitelky sdělily problémy spojené s podváděním žáků při testech. Respondentky se snažily testy přizpůsobit tak, aby žáci měli co nejmenší prostor pro vyhledávání odpovědí na internetu nebo spolupráci se svými spolužáky.

Jedna svým žákům testové otázky diktovala, aby neměli čas si odpovědi vyhledat: „*Když jsem dělala testy, zkoušela jsem nějaký fígle, aby neopisovali, například jsem jim říkala postupně otázky a oni hned psali odpověď, aby neměli čas na opisování, ale oni jsou rychlí, takže to i tak stíhali.*“ Tato vyučující poté udělovala známky pouze z konverzace a dále již písemné testy nerealizovala.

Další z učitelek upravila své testy tak, aby došlo k minimalizaci opisování. Testy nebyly pouze na překlad slov z češtiny do angličtiny, ale žáci museli domýšlet věty podle sebe: „*Snažím se je vymýšlet, aby v podstatě to nebylo jenom na nějaký slovíčka, který si vygooglí. Dělán jim, že musí dokončovat věty podle sebe.*“ Jeden žák této dotazované odpověděl, že je pro něj těžké psát testy při distanční výuce.

Podobný názor zastává další učitelka uvádějící, že testy na slovní zásobu ztratily výpovědní hodnotu. Proto začala využívat standardizované testy dle učebnice. Díky zpětné vazbě od žáků nastavila vyučující i dostatečný časový limit pro eliminaci vyhledávání odpovědí. Po této úpravě již učitelka sdělila, že výpovědní hodnota zůstala stejná jako při prezenční výuce: „*Pak jsem psala pořád ty testy, které máme ty standardizované, které máme vlastně v učebnici. Tak to jsem s nimi psala, a to jsem si i potom zjistila zpětnou vazbu, že byly dostatečně dlouhé na to, že neměly čas dohledávat. Takže to docela jako ta výpovědní hodnota zůstávala stejná jako dobrá.*“

Další vyučující zvolila pro testování jinou platformu. Ze začátku distanční výuky test žákům poslala, ti jej vyplnili, vyfotili a zaslali zpět. Toto považuje vyučující za velice časově náročné a také to podle ní neřeší problém podvádění: „*Já jsem to ze začátku*

*dělala stejně, ale zaprvé to byl žrout času a za druhý. Samozřejmě ty děti si ty odpovědi daly, v moment, kdy to vypracoval, jeden šikovný to rozeslal ostatním, že jo.*“ Dotyčná tedy přešla na platformu Kahoot!. Testy k jednotlivým lekcím měla zpracované díky učebnici English File. Vyučující již vytvořené testy pouze zkontrolovala, zda neobsahují chyby a žákům následně odkaz na stránku s testem odeslala. Dotazované to usnadnilo práci a žáky to dle její výpovědi bavilo: *„Tak já jsem jim posílala ty testy na Kahoot, takže vlastně podle toho jsem známkovala. Takže mi to hrozně ulehčilo práci a je to bavilo. Takže ty testy jsme řešili takhle. Takže vždycky po lekci já jsem jim poslala test na lekci v Kahootu.“*

Následující vyučující nejprve použila pro testování poznámkový blok. Do něj zkopírovala test a tento soubor žákům zaslala. Žáci si soubor otevřeli a test přímo upravovali v poznámkovém bloku. Tento soubor poté zaslali učitelce zpět. Dotazovaná uvádí, že tento způsob byl velice náročný na opravu a znovu ho nepoužila: *„Jednou jsem zkusila, protože nás pak trošku tedy nabádali, že máme používat ten poznámkový blok. A já jsem říkala dobře, tak já zkusím teda zkopírovat ten test do poznámkovýho bloku a oni budou teda klasicky vyplňovat, budou to klasicky do toho psát a já to pak opravím. Časově to bylo teda mnohem náročnější a už jsem to v životě neudělala...“* Následně vyučující přešla k zadávání testů pomocí Microsoft Forms. Ten si učitelka chválila a řekla, že je sice náročnější na přípravu, ale při opravě se čas ušetřila.

Poslední z respondentek řekla, že mají standardizované testy od vydavatele učebnice. Tyto testy jsou přístupné pouze na CD a ve škole již není počítač s CD mechanikou. Musela si tedy testy přetáhnout do svého notebooku a poté je přepisovala do textového editoru, jenž potom vložila do *Zadání* v Microsoft Teams. Žáci si kopii stáhli a upravili ji: *„Testy tam teda nejsou, ty máme na CD, ale máme nový počítače bez mechaniky. Takže já si je všechny přetáhla na plochu a upravuju je. Do Wordu si ho přepíšu a dám do Teamsů do Zadání. On si to otevře a může to upravovat. Každý si upravuje vlastní kopii.“*

#### **6.4 Proměna cílů a metod**

V této kapitole popisují, jak se změnily cíle a metody distanční výuky oproti prezenční výuce. Konkrétně jsem se ptal vyučujících, zda upřednostňovaly jednu oblast učiva před jinou vlivem distanční výuky. Oblastí se myslí čtení, psaní, poslech, konverzace nebo procvičování gramatiky.

Zde věnuji každé dotazované vlastní podkapitolu z důvodu přehlednosti při porovnání s rozhovory se žáky. Na konci kapitoly proměny cílů a metod krátce shrnu.

### **Dotazovaná 1**

Pro tuto dotazovanou byla nejtěžší oblastí při distanční výuce konverzace, a to z důvodu, že nevěděla, co dělat se zbytkem třídy: *„Konverzace je přes ty Teamsy těžká. Nevíte, co dělat s těma ostatníma 14 dětma.“* Dotazovaná situaci vyřešila tak, že vyhradila jednu vyučovací hodinu pro konverzaci a se žáky mluvila individuálně, nebo po skupinkách.

Také se snažila žáky vyvolávat při hodině a mluvit s nimi. Žáci při rozhovoru řekli, že největší důraz kladla jejich vyučující právě na konverzaci: *„Asi na všechno, ale nejvíc na mluvení. Brala si nás po jednom a mluvila s námi o každodenních věcech.“* Při dotazu na oblast psaní slohových prací dotazovaná sdělila, že to vyzkoušela za celou dobu distanční výuky jednou. Žáci při dotazu na negativa distanční výuky odpověděli následovně. *„V tý angličtině jsme se vůbec neposunuli. Nedělali jsme writing.“*

### **Dotazovaná 2**

Druhá z vyučujících uvedla, že díky plné digitalizaci používaných učebnic mohou fungovat jako při prezenční výuce: *„...takže můžeme v podstatě fungovat, jako když jsme ve škole.“*

Dotazovaná řekla, že po aktualizaci Microsoft Teams v prosinci 2020 začala využívat možnosti rozdělení žáků do menších skupin. Skupinám zadala aktivitu, tu pak žáci v menších skupinách řešili a při tom konverzovali. Učitelka pak do skupinek postupně vstupovala a konverzaci korigovala. Podle dotazované tato možnost rozdělení do skupinek pomohla k tomu, že žáci při výuce začali více konverzovat: *„...využívám poměrně hojně pro ten speaking, že jim zadávám to, co je v učebnici, rozdělím je do skupin a prostě hovoří a já jim vstupuju do těch jednotlivých skupin a koriguju si to. Řekla bych, že teď mluví daleko víc...“*

Při distanční výuce dotazovaná pro poslech využívala nahrávky dodané k učebnici: *„...mají tam poslechy ve workbooku i ve student's booku. Takže tam jim třeba zadávám poslech z toho workbooku k té lekci.“* Pro procvičování gramatiky využívala různé internetové stránky: *„...já dost využívám i internetové zdroje, takže když děláme nějakou gramatiku, tak procvičujeme na různých webových stránkách gramatiku, takže jim odešlu odkazy.“* Pro procvičování čtení zvolila webovou stránku

ReadTheory. Na webu se nachází různé články, za jejichž přečtení a splnění různých čtecích cvičení dostanou žáci body. Podle těchto bodů vyučující kontroluje, zda splnili určený týdenní limit: „*Využívám ReadTheory, to je takový portál, kde vlastně mám jednotlivé třídy uložené, a dávám jim na každý týden čtení, který si vyhodnocujou, nebo jim to vyhodnocuje ta aplikace a já jen zkontroluju, jestli načetli ty počty bodů, který jim zadám. Takže tím je trochu trápím, protože když to nenačtou, tak jim nasekám pětky a je hotovo.*“

Jeden žák uvedl používání internetových cvičení jako pozitivum distanční výuky: „*Jediné pozitivum, které mne teď napadá, je dostávání internetových aj cvičení, dříve jsme moc cvičení na internetu nedělali, teď jich máme určitě o dost víc.*“

Respondentka také uvedla, že anglický jazyk není problém učit online. Jedinou obtíž vidí v konverzaci: „*Angličtina zrovna je jeden z předmětů, který není problém učit online, i když to mluvení tam není úplně ideální, protože se nedostanou tak často k tomu, aby mi něco řekli.*“

Téměř to samé řekl jeden její žák: „*Určitě jsou tu velká negativa, protože nemáme přímý kontakt s učitelem a při hodinách angličtiny toho namluvíme každý mnohem méně než ve třídě.*“ Na druhou stranu jiný žák této učitelky uvedl, že díky distanční výuce mluví více: „*Více mluvíme a děláme originálnější cvičení.*“

### **Dotazovaná 3**

Třetí učitelka uvedla, že cvičení na čtení, poslech i gramatiku zadávala jako domácí práce: „*No a ta domácí práce teda to byly poslechy, čtení. Práce s pracovními sešity. Ale samozřejmě jsem jim dávala i odkazy. Odkazy na různý procvičování gramatický. Možný i nemožný.*“ Dávala žákům na výběr, mohli si práci vyplnit v čase výuky nebo ve svém volném čase po výuce. Někdy dotazovaná zadávala i domácí práci navíc kvůli delším rozstupům mezi hodinami: „*Domácí práce jsem ještě měla rozdělené na tu hodinovou práci. Některý to tak totiž dělali, že si fakt sedli během té hodiny a udělali to a odeslali to, že si ten rozvrh sami řídili a některý to nechávali na odpoledne na večer a tak, ale měli tam danou dobu, dokdy to měli udělat.*“ Dotazovaná řekla, že tyto práce žáci plnili zhruba na devadesát procent.

Online schůzky věnovala pouze konverzaci, což potvrdili i žáci, s nimiž jsem vedl rozhovor. Ti přímo řekli, že největší důraz byl kladen na konverzaci. Žáci také odpověděli, že oblastí psaní se zabývali až po návratu do školy.

#### **Dotazovaná 4**

Čtvrtá dotazovaná při rozhovoru řekla, že žádný okruh nepreferuje a snaží se držet učebnic: „*To jsem se snažila, aby jednak abychom šli podle učebnice. Takže podle mě se to tak střídalo pravidelně. Nic jsem nepreferovala.*“

Žáci této dotazované při dotazu „Na co váš učitel dával největší důraz?“ odpověděli, že největší důraz kladla na konverzaci ve skupinkách, poslech a prezentace: „*Hodně jsme mluvili ve skupinkách, pak jsme dělali poslech a prezentace.*“ Prezentací je myšlen žakovský přednes na předem určené téma v angličtině.

Jedna žákyně této dotazované sdělila, že se při distanční výuce nic nenaučila.

#### **Dotazovaná 5**

Pátá vyučující odpověděla, že v době, kdy probíhal rozhovor, už distanční výuka probíhala stejně jako prezenční výuka vyjma práce ve skupinkách. Dotazovaná o funkci rozdělení do skupinek v Microsoft Teams ví, ale řekla, že práci ve skupinkách nechá až na výuku prezenční. Důvodem byly technické problémy a příliš dlouhé prodlevy v načítání: „*...úplně mi to nešlo. Protože půlku hodiny jsem zabila tou technologií, co a jak. Takže jsem si řekla, že si tohle opravdu tu práci ve skupinkách nechám prostě do školy.*“

Ze začátku distanční výuky se vyučované oblasti anglického jazyka lišily. Nejdříve používala dotazovaná spolu s e-mailem platformu Zoom, kde sdílela pouze obraz. Cvičení na poslech tedy zadávala asynchronně. Při přechodu na Microsoft Teams začala dotazovaná sdílet i zvuk ze softwaru iTools dodávanému k učebnici: „*...já jsem si stáhla už ty MS Teams na počítač a už tam byla možnost sdílet i zvuk, což bylo skvělý a já vlastně rovnou z těch iTools jsem klikla a už normálně hrál poslech. Oni to slyšeli, což bylo super.*“

Žáci dotazované potvrdili, že učitelka kladla důraz na všechny oblasti a žádnou nepřednostňovala. Navzdory tomu, že učitelka uvedla, že distanční výuka probíhá stejně jako prezenční, jedna žákyně sdělila, že se v anglickém jazyce nezlepšila.

#### **Dotazovaná 6**

Poslední vyučující řekla, že při distanční výuce volí metody, jež by při klasické prezenční výuce nevyužívala. Následující přístup používala pro nahrazení konverzace při



distanční výuce. Dotazovaná žákům rozdělila text, který si během deseti minut přeložili a připravili, následně ho četli nahlas. Tyto texty se týkaly reálií anglicky mluvících zemí. Dotazovaná jim potom na dané téma připravila kvíz, aby si obsah textu zapamatovali.

Pouze jeden žák uvedl, že největší důraz byl kladen na konverzaci. Tři ze čtyř žáků sdělili, že dotazovaná kladla největší důraz na procvičování gramatiky. Tito žáci také řekli, že by uvítali větší prostor pro konverzaci:

- „Větší zaměření na konverzaci mezi studenty...“
- „Dal bych větší prostor pro konverzaci a poslechy.“
- „Také bych uvítal větší důraz na konverzace.“

#### **6.4.1 Shrnutí proměn cílů a metod**

Všechny dotazované uvedly, že se snažily oblasti střídát, pouze jedna řekla, že se obsah distanční výuky rovná obsahu prezenční výuky: „...*takže můžeme v podstatě fungovat, jako když jsme ve škole.*“

Je jasně vidět, že všem respondentkám činilo největší problém realizovat procvičování konverzace. Nejprve jsem předpokládal, že díky tomuto faktu se konverzace přesune do pozadí. Dle mého výzkumu se stal spíše opak, protože dotazované učitelky se začaly na konverzaci více soustředit a začaly ji upřednostňovat. Toto nám potvrzují i rozhovory se žáky, jež často uváděli konverzaci jako upřednostňovaný okruh. Jako druhý okruh, který tyto učitelky upřednostňovaly, žáci uváděli poslech, poté čtení a jako předposlední skončilo procvičování gramatiky. Do pozadí naprosto přešel okruh psaní slohových prací. Ten jako upřednostňovaný okruh v rozhovoru označil pouze jeden žák.

Změny cílů a metod si můžeme všimnout i mezi začátkem distanční výuky a distanční výukou po několika měsíčním fungování. Jak uvádí jedna dotazovaná, ze začátku distanční výuky šlo především o snahu aspoň něco vyučovat. Nebyl kladen důraz na plnění tematických plánů. Časem začalo být učitelům zřejmé, že se k prezenční výuce jen tak nevrátí a vynechané učivo se jen tak nedožene: „...*jsou samozřejmě tlaky vyvíjený na to, aby ty děti toho co nejmíň promeškaly. Tím pádem na tom jaře to bylo celkem jedno, hlavně že se učilo. Teď bychom řekli, že máme naplánovaný lekce, který člověk má jakoby probrat za to pololetí, takže se snažíme, abychom to probrali a nemuseli nic vypouštět.*“

## 6.5 Efektivita distanční výuky a její překážky

Zajímal mě pohled dotazovaných učitelek na změnu efektivity distanční výuky oproti výuce prezenční. Také jsem se dotazoval jednak na překážky bránící co nejvyšší efektivitě distanční výuky a jednak na možnosti vylepšení efektivity při distanční výuce.

### 6.5.1 Efektivita distanční výuky

Pouze v jednom případě vyučující sdělila, že je při distanční výuce více efektivní. V tomto případě uvádí, že odvedla mnohem více práce než ve škole. Při distanční výuce byla dotazovaná podle svých slov na hodinu vždy připravena a hodina podle ní začínala přesně na čas: *„Efektivita práce byla při té online hodině stokrát, přeháním, ale vyšší. Protože přesně s úderem 12:45 začíná vyučovací hodina... já jsem na těch 12:45 měla všechno připravené, měla jsem i nastahovaný věci, co jim budu jakoby sdílet.“* Dotazovaná také řekla, že byla její zvýšená efektivita způsobena nižší aktivitou žáků. Ti při hodině nerozvíjeli diskusi a učitelka se tak u témat nepozastavovala: *„To ti nikdo nic neřekne. Celý půl rok se na nic nikdo nechtěl zeptat, takže to šlo rychle. Takže to mi přišlo, že bylo efektivnější než tady.“* U této vyučující je důležité si uvědomit rozdíl mezi efektivitou práce a efektivitou učení. Podle pedagogického slovníku je efektivní učení *„Poměr mezi vynaloženými prostředky, časem, úsilím, intenzitou nasazení psychických procesů v učebních činnostech a dosaženými výsledky učebních činností (zvládnuté vědomosti, použitelné pracovní postupy, přijatý postoj).“* (Průcha, 2009, s. 404) Dotazovaná tedy mluví o své efektivitě práce, jak rychle zvládne látku probrat. V tomto výkladu nebere ohled na to, co žákům předala za dovednosti a znalosti. Jedna žákyně při rozhovoru sdělila, že se při distanční výuce nic nenaučila. Tedy i přestože vyučující díky distanční výuce využila všech 45 minut, můžeme říci, že se efektivita snížila, protože žákům nebylo předáno takové množství znalostí a dovedností jako při prezenční výuce. Později v rozhovoru sama učitelka řekla, že se efektivita učení snížila. Jako důvod uvedla, že se někteří žáci při synchronní výuce věnují i jiným činnostem.

V rozhovorech s vyučujícími jsem se setkal především s názorem, že se efektivita výuky po přechodu na distanční výuku rapidně snížila. Dotazované uvádí pokles ve výkonu jak žáků, tak výkonu svém. Jedna dotazovaná například řekla, že toho při distanční výuce udělá mnohem méně než při prezenční výuce: *„Za prvé toho udělám mnohem méně než za normálního stavu. V hodině tam člověk vletí a má to za hodinu hotovo. Kdežto tady to děláte tři hodiny.“* Podle této respondentky je na vině pomalejší

příprava jak žáků, tak příprava její a také pomalejší konverzace: „*Je to pomalejší a samozřejmě jak říkám to mluvení je daleko intenzivnější ve škole. I s tím, že si můžu ty děti dávat do skupin. Tak stejně, než já to připravím, než oni se připraví, než se zase vrátí, tak se to všechno strašně protahuje, všechno. Samozřejmě, že normální prezenční výuka je na jazyk daleko efektivnější.*“

Podle další vyučující byla nižší efektivita při distanční výuce způsobena nemožností kontroly nad žáky: „*Určitě nižší, protože jak jsem je neměla pod kontrolou, tak to mi bylo jasné, že někteří při té online hodině nepracují celou hodinu...*“.

### **6.5.2 Překážky bránící efektivní distanční výuce**

Překážek bránících efektivní distanční výuce je mnoho, ač postupem času se jejich vliv zmenšoval, nebo zcela mizel. Některé dotazované uváděly jako překážku nepozornost žáků při online schůzkách. Byli pouze připojeni a nedávali pozor nebo se věnovali jiným činnostem. Toto může být způsobeno tím, že žáci jsou doma u digitálního zařízení více rozptýleni a snadno ztratí pozornost. Tuto překážku považuji za nejproblémovější, protože její vliv se zmenšuje jen velice těžko. Jedna dotazovaná uvádí, že pro efektivní distanční výuku je potřeba žákovská sebekázeň.

Velkou překážkou narušující efektivitu je ověřování znalostí a dovedností žáků. Žáci mají velkou tendenci při ověřování v průběhu distanční výuky podvádět. Toto může přispívat k jejich nepozornosti při hodinách, protože mají pocit, že při testu z probírané látky mají velký prostor si informace dohledat. Další překážkou v oblasti testování je oprava testů. Dotazované uváděly, že jim opravování testů zabíralo mnoho času. Jedna z nich by uvítala software, který by testy automaticky a bezchybně opravoval: „*No tak asi to by asi ulehčilo práci nějaký vyhodnocování těch testů a tak dále. Což je při té angličtině opravdu problém.*“ Problémem zde respondentka myslí automatickou opravu slohových prací a automatické opravování zkrácených, či nezkrácených tvarů v anglickém jazyce.

Za další překážku můžeme považovat nepoužívání webkamer, které by naopak mohly zvýšit efektivitu výuky. Žáci by mohli být více motivováni dávat pozor a vyučující by měl možnost využít neverbální komunikace. Používání webkamer by přiblížilo distanční výuku k té prezenční: „*Chtěla bych je teda donutit, motivovat, aby si ty kamery zapínali, že to je lepší, že to je příjemnější pro všechny a tak dále. A to se mi nedaří a nemám k tomu asi žádnou vlastně jakoby... nemůžu je nutit.*“

Na začátku distanční výuky bylo hlavním problémem nesjednocené používání platforem. Žáci se tedy setkávali s tím, že učitelé vyučovali a zadávali domácí práce na různých platformách.

Poslední překážku, kterou dotazované uváděly, představují technické potíže. Objevovaly se nejen na straně učitelek, ale i žáků. Některé technické problémy způsobily i zrušení výuky: „*Samozřejmě vypadává připojení, a to neovlivní nikdo. A teď těžko se posuzovalo, jestli se vymlouval ten student, že je blbý připojení nebo opravdu má špatný připojení, protože i mně se stávalo, že mi vypadla Wi-Fi, že jsem třeba musela i rušit schůzku.*“

## **6.6 Negativa a pozitiva distanční výuky anglického jazyka**

V této kapitole se věnuji negativním a pozitivním aspektům distanční výuky, které uvedly dotazované učitelky anglického jazyka a jejich žáci. U několika negativních aspektů se pak pokusím najít řešení, jež by negativum eliminovalo a tím se zvýšila i efektivita distanční výuky.

### **6.6.1 Negativa**

Dvě dotazované uvádí, že žáci, kteří měli při prezenční výuce slabší výsledky, se nyní zhoršili ještě více. Naopak žáci s dobrými výsledky si úroveň udrželi, nebo se zlepšili: „*Určitě, že se slabší žáci hodně zhoršili, mají v té angličtině obrovskou mezeru. Ty, co byli šikovni před distanční výukou, to zvládli a jsou šikovný pořád, ale ty pomalejší, se ještě bohužel zhoršili.*“ Tomu odpovídá názor další respondentky: „*Takže vlastně takoví ti, co byli motivovaní ve škole, byli motivovaní víc a ti, kteří byli ve škole málo motivovaní, tak byli motivovaní míň. Ty nůžky se otevřely víc.*“

Další dotazovaná uvedla zvýšenou časovou náročnost pro vyučující při přípravě výuky a při opravování testů: „*Negativa pro učitele. Zvýšená náročnost, časová náročnost nejenom přípravou, protože ze začátku jsem si musela všechno sehnat elektronicky, nebo sehnat, prostě doplnit. Já jsem toho měla třeba docela dost, ale doplnit určitě a opravit všechno.*“

Podobně se vyjádřila ještě jedna z učitelek. Ta zdůraznila časovou náročnost při opravování testů: „*Hrozný je opravování, opravdu hrozný. ...zkontroluju, oboduju a pošlu zpátky. Ale je to zdlouhavý a hrozně namáhavý na oči.*“ Toto negativum se nyní dá vyřešit například použitím funkce *Zadání* v Microsoft Teams. Funkce nabízí automatické opravování, jež může časovou náročnost výrazně zmenšit.

Jedna dotazovaná uvedla jako negativum nedostatek interakce mezi žáky ve výuce. Žáci neměli tolik možností pracovat ve skupinách a učitelka neměla prostor pro výuku hrou: „*Tak určitě to, že tam chyběla nějaká ta týmová spolupráce, tam prostě nebylo moc prostoru jako pro tu hru.*“ Microsoft Teams nabízí funkci rozdělení hovoru na takzvané skupinové místnosti, již mohla dotazovaná využít pro spolupráci žáků. Projekt Učíme online pak například v jednom webináři popisuje únikové hry, které se mohou realizovat v Microsoft Teams (Česko.Digital, 2020).

Dotazovaná také sdělila, že za negativum považuje nemožnost žáky kontrolovat při prezentacích. Při distanční výuce totiž nemohla vidět, zda žáci čtou prezentaci z poznámek nebo jaký mají postoj. Toto při prezenční výuce kontroluje a žáky učí, jakým způsobem správně prezentovat: „*Oni, když sdíleli prezentaci, tak já jsem na ně neviděla a nevěděla jsem, jestli to čtou, jak u toho stojí. Ale samozřejmě v té třídě trénuju, jak mají stát, jak mají mluvit, co mají prostě jako říkat, jak mají působit a to nešlo.*“ Kontrolu postoje a další neverbální komunikace lze vyřešit pomocí sdílení obrazovky společně s obrazem z kamery.

Několik žáků uvedlo, že se kvůli distanční výuce v anglickém jazyce nikam neposunulo: „*Nepřijde mi, že bych se v angličtině zlepšila.*“ nebo „*V tý angličtině jsme se vůbec neposunuli.*“ Žáci dále uváděli jako negativum nedostatek sociálního kontaktu s učiteli a vrstevníky nebo náročné psaní testů a opakující se problémy s připojením.

Dále také uváděli jako negativum nesjednocené používání nástrojů pro distanční výuku: „*Ze začátku každý učitel učil jinde.*“ Žák řekl, že se situaci již zlepšila, ale stále se najdou vyučující posílající zadání pouze e-mailem.

### **6.6.2 Pozitiva**

Všechny dotazované uvedly jako pozitivum nové zkušenosti s online technologiemi. Díky distanční výuce se naučily více pracovat s počítačem a objevily mnoho nových nástrojů, které mohou, a některé uvedly, že i budou, používat při prezenční výuce.

Jedna respondentka sdělila, že jí sociální odloučení od žáků při distanční výuce psychicky pomohlo: „*Že to, že jsem je pořád neviděla, mně jakoby psychicky pomohlo. Takovej ten ruch a to odpadlo, já jsem v klidu doma udělala tu pauzu, takže mně to nechybělo, ale jako že bych se úplně těšila na prezenční to taky ne. Brala jsem to jako prostě pokračování toho, co nastává.*“

Další vyučující hodnotila jako pozitivum možnost poznat žáky z jiné stránky – z té jací jsou žáci v domácím prostředí.

Více než polovina žáků při dotazu na pozitiva distanční výuky sdělila to, že si mohla řídit svůj čas a měla více času na osobní život. Díky nahrazení hodin samostudiem dostali žáci možnost si sestavit vlastní harmonogram a pracovat na svých povinnostech dle svého uvážení:

- *„Bylo fajn si uspořádat ten den, jak chceme.“*
- *„Myslím, že mám více času, než když jsme měli školu prezenčně.“*
- *„Určitě ano, mohu se více věnovat věcem, které mě zajímají. Celkově mám mnohem více volného času.“*

## **6.7 Vliv na prezenční výuku**

V této kapitole objasním, zda a pokud ano, tak jakým způsobem a v jaké míře mohou ovlivnit zkušenosti z realizované distanční výuky budoucí prezenční výuku anglického jazyka.

### **6.7.1 Nástroje**

Jak jsem již uvedl v podkapitole 6.6.2 Pozitiva, velkým pozitivem distanční výuky jsou zkušenosti s novými nástroji. Tyto zkušenosti budou mít vliv na budoucí prezenční výuku anglického jazyka, jak uvedlo několik dotazovaných.

S několika respondentkami jsem vedl rozhovor již po otevření škol a navrácení k prezenční výuce. Tyto učitelky stále Microsoft Teams využívají například pro snazší komunikaci se žáky. „... samozřejmě pak takovýto snadnější kontaktování žáka po škole, že si můžete vybrat žáka, kterému chcete něco sdělit ohledně zkoušky atd. a můžete mu to prostě napsat skrze MS Teams.“ Tato dotazovaná říká, že dříve musela žáka kontaktovat skrze třídního učitele nebo dohledávat žáky přes školní informační systém: „Já jsem asi e-mail, jakože neměla nebo nevěděla jsem, jako jaký oni mají ty e-maily. Takže vlastně jsem kontaktovala většinou třídního učitele. Složitě jsem hledala v Bakalářích, do jaký třídy chodí, nebo jsem se ptala prostě kolegy a takhle je to opravdu jednodušší, že tam je celá ta databáze všech žáků, takže najdu si napíšu a je to.“

Toto potvrzuje i jeden ze žáků, který odpověděl, že nyní je komunikace s učitelem lepší a rychlejší než dříve při používání e-mailu: „Je teď lepší komunikace s učitelem. Píšeme si přes MS Teams, místo mailu a odpověď dostaneme rychle.“

Jako další důvody pro používání Microsoft Teams při prezenční výuce uvedla jedna dotazovaná jednodušší zadávání domácích úloh, ukládání vyučovacích materiálů nebo také přípravu projektů ve skupinách: „...*ty MS Teams budou stále součástí. Dají se tam dávat domácí úkoly, zpracovávat věci dohromady. Prezentace ve dvojici, ve trojici. Nebo projekt, připravovat si materiály.*“ Dotazovaná dodala, že bude používat Microsoft Teams i nadále: „*Určitě je tam spousta možností a jen tak to nepustíme.*“

Další z učitelek také využívá Microsoft Teams při prezenční výuce pro snazší sdílení materiálů se žáky. Dotazovaná vyučuje kurz připravující na mezinárodní zkoušky z anglického jazyka na více úrovních. Microsoft Teams jí tedy usnadňuje rozdělení žáků do různých Týmů i poskytnutí příslušných materiálů správným skupinám: „*Potom další skvělá věc jsou vlastně ty MS Teams, který já ještě používám dál. Takže já vlastně ještě u nás ve škole vedu kurz na přípravu na mezinárodní zkoušky a tam je to vlastně složitý v tom, že vlastně my tam máme různé úrovně. Takže já vlastně v jednom kurzu mám třeba tři úrovně a já takhle skrz ty MS Teams mám možnost jim tam ty materiály nasypat každé skupince zvlášť a aby si to oni dělali sami.*“

Několik dotazovaných bude při prezenční výuce používat i nově nalezené zdroje. Vliv na prezenční výuku budou mít i nově nabitě zkušenosti s používáním technologií.

## 7 Diskuse

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydalo v dubnu 2021 zprávu z mimořádného šetření k distanční výuce v základním vzdělávání (MŠMT, 2021). Šetření probíhalo v únoru 2021, tedy krátce před realizací mého výzkumu. V tomto dokumentu MŠMT uvádí, že 78 % všech dotazovaných škol využívá pro zadávání a sběr vypracovaných úloh platformy, jako jsou Microsoft Teams nebo Moodle. V mém případě všechny dotazované používaly Microsoft Teams. Na druhém místě s 37 % je zadávání a sběr vypracovaných úloh e-mailem. Z tohoto výzkumu vyplývá, že používání e-mailového zadání s příchodem Microsoft Teams téměř vymizelo, pro žáky i vyučující bylo používání e-mailu již zbytečné. Na třetím místě s 27 % je zadávání a sběr domácích úloh prostřednictvím školního informačního systému. V mém výzkumu uvedly používání školních informačních systémů pro zadávání domácích úloh čtyři respondentky z celkových šesti. Zde ale spíše hovoříme o začátku distanční výuky. Používání těchto platforem pro zadávání úkolů se snížilo s příchodem Microsoft Teams, podobně jako tomu bylo u e-mailového zadání. Na čtvrtém místě je používání tzv. messengerů (WhatsApp, Facebook, Messenger apod.). V mém výzkumu se žádná z těchto aplikací neobjevila. Stejně tak v případě se zveřejňováním úloh na webu školy, který používalo 12 % škol dle zprávy MŠMT. Jiné způsoby sdělilo 12 % ze všech dotazovaných škol. MŠMT poukazuje na příklady nástrojů, které školy uváděly jako jiný způsob, ale ani v jednom případě se způsoby, které sdělovaly mnou dotazované.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky vydalo v září roku 2020 Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Dle doporučení pro střední školy se nedoporučuje dodržovat standardní rozvrh, ale sdružit hodiny do tematických celků (MŠMT, 2020). Všechny mnou dotazované sdělily, že nedodržovaly standardní rozvrh. Avšak nový rozvrh byl spíše zkrácený než sjednocený do tematických celků.

MŠMT (2020) v tomto dokumentu dále doporučuje sjednotit komunikační platformu. Školy by měly zajistit tři následující funkcionality:

- synchronní způsob online komunikace (typicky individuální a skupinový chat, videohovory),



- úložiště dokumentů a výukových materiálů s možností sdílení pro žáky i učitele (například pro vkládání podkladů a vypracovaných úkolů),
- interaktivita a zpětná vazba (například online testy, formuláře, ankety, diskusní fóra, interaktivní prvky v rámci předávání obsahu učiva, gamifikace apod.).

Pro první a druhou funkcionalitu využívaly všechny respondentky Microsoft Teams. Třetí funkcionalita již nebyla tolik sjednocená. Některé dotazované používaly jiné platformy k získávání zpětné vazby.

Česká středoškolská unie v listopadu 2020 zkoumala kvalitu distanční výuky na středních školách (Česká středoškolská unie, 2021). Do výzkumu se zapojilo 9 199 žáků. Dle zprávy jedna čtvrtina dotazovaných žáků preferuje výuku distančním způsobem. Tito žáci pak často uváděli, že preferují distanční výuku z toho důvodu, že si mohou organizovat svůj čas podle sebe. Stejně tak odpovídalo mnoho dotazovaných žáků uvádějících jako pozitivum distanční výuky možnost řídit si svůj čas nebo více času na osobní zájmy. Naopak jedna polovina dotazovaných preferujících prezenční výuku uvedla nejčastěji jako důvod absenci řádu. S touto odpovědí jsem se ve svém výzkumu nesetkal. Nejčastějším negativem distanční výuky, jež se mezi mnou dotazovanými žáky objevovalo, byl nedostatek sociálních kontaktů a minimální nebo žádný posun v anglickém jazyce.

V závěru zprávy ČSU uvádí, že na otázku „Chtěl/a bys, aby škola využívala technologie a online nástroje více i v běžné výuce?“ odpověděla kladně více než polovina dotazovaných žáků (Česká středoškolská unie, 2021). V mém výzkumu můžeme vidět, že dotazovaní učitelé budou jistě využívat nebo již nyní využívají nástroje z distanční výuky.

Česká školní inspekce vydala v březnu roku 2021 tematickou zprávu zabývající se distančním vzděláváním v základních a středních školách. Zpráva je výsledkem inspekční činnosti a dalších aktivit úřadu zaměřených na distanční vzdělávání od září 2020 do konce února 2021. Největší podíl zjištění je z ledna a února 2021 na vzorku 385 základních a středních škol na základě 3 154 rozhovorů s učiteli (ČŠI, 2021). Česká školní inspekce ve své tematické zprávě o distančním vzdělávání v základních a středních školách (2021) uvádí jako velmi negativní zjištění, že žáci ve velkém podílu nepoužívali kameru. V mém výzkumu se ukázalo, že kameru opravdu žáci používali minimálně i přesto, že by to učitel ocenil a zvýšilo by to efektivitu výuky.

Česká školní inspekce (2021) v tomto dokumentu také ukazuje, jaké videokonferenční systémy školy při online synchronní výuce využívaly. Microsoft Teams se na gymnáziích využíval v 65 % a na středních školách s maturitním oborem se využíval ve 49 %. Na druhém místě se pak v obou případech objevuje Google Meet a na třetím se také v obou případech umístil Zoom. V mém výzkumu jsem se setkal s platformou Google Meet a Zoom pouze párkrát, a to na začátku před přechodem na Microsoft Teams. Microsoft Teams se pak používal na všech školách, kde jsem prováděl rozhovor jako hlavní nástroj pro distanční výuku.

Ve zprávě pak ČŠI (2021) uvádí, že na gymnáziích mělo přes 75 % učitelů k dispozici správce ICT, který jim poskytoval technickou podporu, a pouze 40 % ICT metodika pomáhajícího s didaktickými aspekty výuky. Na středních školách s maturitními obory byl pak ICT správce k dispozici v téměř 80 % a metodik ICT byl k dispozici v téměř 50 %. Tento fakt můj výzkum potvrzuje. Mnou dotazované učitelky se během výuky naučily velice dobře ovládat digitální technologie, ale podle nich i přesto byla efektivita distanční výuky nízká. Může to být způsobeno právě tím, že jim chyběla podpora z hlediska didaktických aspektů výuky.

Ze stejné zprávy (ČŠI, 2021) můžeme vyčíst, že na gymnáziích využilo vzdělávání či podporu k distanční výuce mimo školu přes 40 % učitelů a na středních školách s maturitním oborem téměř 30 % učitelů. V mém případě uvedly všechny dotazované, že vyhledaly podporu na internetových stránkách. Využívaly k tomu například tutoriály na YouTube.

## 8 Závěr

Vedl jsem hloubkové rozhovory se šesti učitelkami, pomocí kterých jsem zmapoval distanční výuku anglického jazyka na dvou gymnáziích a čtyřech středních odborných školách.

Z výsledků mé práce je patrné, že dotazované učitelky získaly velice dobré zkušenosti s online technologiemi, jež při distanční výuce používaly. Avšak stále jim chybí příklady z praxe, jak tyto znalosti co nejlépe využít a distanční výuku tak zefektivnit. Překážky a negativa uvedené dotazovanými učitelkami byly ve většině případů řešitelné. Možná to bylo způsobeno tím, že učitelé dostávali spíše technickou podporu než podporu ze strany výuky. Nízká efektivita by se tedy dala s dostatečnou podporou jak z technické strany, tak ze strany didaktické výrazně zvýšit.

Oblast výuky, s níž měly učitelky největší potíže, konkrétněji konverzace v anglickém jazyce se paradoxně dostala nejvíce do popředí a ve všech případech převažovala. Jiné oblasti se pak dostaly do pozadí (čtení, poslech, gramatická cvičení) nebo se v nějakých případech z výuky naprosto vypustily (slohové práce).

Významným závěrem je také vliv distanční výuky na další výuku anglického jazyka. Zkušenosti s digitálními technologiemi všem zúčastněným učitelům již zůstanou. Učitelé si vyzkoušeli technologie, na něž by s velkou pravděpodobností nikdy nenarazili. Dle mého názoru je to velký skok pro postupné zapojování digitálních technologií do výuky nejen anglického jazyka.

Za limit výzkumu lze považovat, že jsem neměl možnost vést rozhovor s učitelem přímo odmítajícím distanční výuku. Pohled takového učitele by pomohl více objasnit některé překážky v efektivitě distanční výuky.

Na tuto bakalářskou práci by mohlo navázat mnoho dalších prací, které by zkoumaly dopady distanční výuky na prezenční výuku s odstupem času. Další práce by se mohly zabírat porovnáním výsledků této bakalářské práce s jinými pracemi zkoumajícími online technologie při distanční výuce v jiném předmětu.

Má možná budoucí diplomová práce by také mohla řešit efektivitu distanční výuky anglického jazyka více do hloubky. V práci bych se zaměřil na nejvhodnější nástroje pro distanční výuku na středních školách a vysvětlil, jak s pomocí těchto nástrojů co

nejefektivněji naplnit cíle výuky. V praktické části by se navržené metody mohly otestovat v praxi. Výstupem diplomové práce by byl jakýsi návod pro učitele anglického jazyka, jak plně využít potenciál online technologií při distanční výuce anglického jazyka.

## Seznam citované literatury

*Bakaláři* [online]. 2022 [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <https://bakalari.cz>

CLARK, C., STRUDLER, N., GROVE, K. Comparing asynchronous and synchronous video vs. text based discussions in an online teacher education course. In: *Online Learning*. 2015, vol. 19, no. 3. DOI = <https://doi.org/10.24059/olj.v19i3.668>

Česká středoškolská unie. *Zpráva z průzkumu kvality distanční výuky na středních školách* [online]. Praha: Česká středoškolská unie, 2021 [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: <https://stredoskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2021/01/Zprava-z-pruzkumu-distanzni-vyuka-na-SS.pdf>

Česká školní inspekce. Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. In: *Edu.cz* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-04-01]. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/TZ\\_Distanzni-vzdelavani-v-ZS-a-SS\\_brezen-2021.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/TZ_Distanzni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf)

Česká Televize. *ČT edu* [online]. 2021 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz>

Česko.Digital. *Učíme online* [online]. 2020 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.ucimeonline.cz>

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE, 2005. ISBN 0761927573.

FERJENČÍK, J. Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8367-6.

FLICK, U. *An Intriduction to Qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE, 2006. ISBN 141291146X.

Google. *Google Meet* [online]. 2022 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <https://apps.google.com/meet/>

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005 ISBN 80-736-7040-2.

HRASTINSKI, S. Asynchronous and synchronous e-learning. In: *Educause quarterly*. 2008, vol. 31, no. 4. Dostupné z: <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0848.pdf>

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-802-4753-263.

KVALE, S. *InterViews An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE, 1996. ISBN 080395820X.

Microsoft. *Teams pro vzdělávání* [online]. 2022a [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://www.microsoft.com/cs-CZ/education/products/teams>

Microsoft. *Teams Videokonference* [online]. 2022b [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://www.microsoft.com/cs-cz/microsoft-teams/free-video-conferencing>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. In: *Edu.cz* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zpráva z mimořádného šetření k distanční výuce* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/msmt-vydalo-zpravu-z-mimoradneho-setreni-k-distancni-vyuce>

OLIVA, J. *Distanční vzdělávání s pomocí Moodle*. Brno, 2012. Diplomová práce. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Alena Hyprová. [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/py7ocm/>

PATTON, M. Q. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: SAGE, 2002. ISBN 0761919716.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROBINSON, A. Zoom Apps For Work: 26 BEST in 2022. In: *teambuilding.com* [online]. 2022 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://teambuilding.com/blog/zoom-apps>

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, R., ZOUNEK, J. E-learning ve vysokoškolské výuce pohledem empirického výzkumu. In: *Studia paedagogica: Škola a místa*. [online]. roč. 13, č. 1, s. 101-126. 2008 [cit. 2022-03-17] Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18747>

Zoom. *Zoom for education* [online]. 2021 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://explore.zoom.us/docs/en-us/education.html>

ZOUNEK, J., SUDICKÝ P. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-807-3579-036.

## **Přílohy**

Celé znění bakalářské práce a přepisy rozhovorů v PDF na CD



## **Příloha – Sada otázek pro učitele**

### **Nástroje**

Co používáte k výuce distančně? Jaký nástroj? Jak se vám s ním pracuje?

Jak jste se o tomto nástroji dověděl? Určila vám škola, že s ním máte pracovat?

Jak jste se s tímto programem naučil pracovat?

Co studenti a seznámení se s novým programem?

### **Metody a cíle**

Jak vyučujete při distanční výuce? Scházíte se pravidelně? Jak taková hodina probíhá?

Preferujete výuku poslechem/konverzací/čtením? Jak moc toto ovlivňuje distanční výuka?

Zadáváte domácí práce? Na co se soustřeďují?

Jak to vyhovuje studentům? Jak jsou při hodině aktivní?

### **Porovnání s prezenční výukou**

Liší se efektivita prezenční a distanční výuky anglického jazyka? Pokud ano, jak moc a proč?

Až se vrátíme k prezenční výuce, změní se Vaše metody výuky? Oproti prezenční výuce předtím?

Pokud ano, co vás k tomu vedlo?

Jak se změnila motivace studentů?

### **Negativa a pozitiva**

Vidíte v distanční výuce nějaká pozitiva? Pomohla Vám k něčemu?

Jaká jsou negativa distanční výuky?

### **Překážky, bránící efektivní distanční výuce**

Co je potřeba k tomu, aby distanční výuka probíhala efektivně? Co byste změnila?

## **Příloha – Sada otázek pro žáky**

### **Nástroje**

Jaký nástroj jste při distanční výuce používali?

Bylo pro vás obtížné se s tímto nástrojem naučit? Nebo naopak jednoduché?

### **Výuka**

Scházeli jste se pravidelně? Jak taková online hodina vypadala?

Na co váš učitel dával na online hodinách největší důraz?

Dostávali jste domácí úkoly?

Na co váš učitel dával v domácích úkolech největší důraz?

Jak vás učitel testoval?

### **Aktivita**

Jak hodnotíte vaši aktivitu při online hodině?

Jak hodnotíte celkovou aktivitu třídy při online hodině?

### **Negativa a pozitiva**

Vidíte na distanční výuce nějaká pozitiva?

Vidíte na distanční výuce nějaká negativa?

# Příloha – Informovaný souhlas



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Etická komise Pedagogické fakulty

Ethics Board of the Faculty of Education

## Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu<sup>1</sup> Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce.

**Název projektu:** Online technologie při distanční výuce anglického jazyka

**Řešitel projektu:** Martin Kůrka – email: kurka.722@gmail.com

**Název pracoviště:** Katedra informatiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

**Vedoucí práce:** Mgr. Václav Šimandl, Ph.D. – email: simandl@pf.jcu.cz

**Cíl výzkumu:** Cílem výzkumu je zmapovat distanční výuku anglického jazyka na středních školách s důrazem na roli online technologií při této výuce.

**Popis výzkumu:** Student realizuje vícečetnou případovou studii, jejímž základem budou rozhovory s vytipovanými učiteli anglického jazyka. Student dále zrealizuje dotazníkové šetření mezi žáky uvedených učitelů tak, aby byla zajištěna triangulace získaných dat. Student během výzkumu zmapuje, jaké nástroje jsou používány při distanční výuce anglického jazyka a zjistí, jakým způsobem učitelé získávali informace o těchto nástrojích a práci s nimi. Student objasní rozsah, metody a cíle distanční výuky, proměnu cílů a metod distanční výuky oproti prezenční výuce a porovná efektivitu distanční výuky oproti prezenční výuce. Student zjistí, jaká jsou negativa a případná pozitiva distanční výuky a jaké překážky brání efektivní distanční výuce.

Všem účastníkům dotazníkového šetření je zaručena anonymita. V práci nebudou uvedeny jejich jména ani jména škol, na které dotazovaný studuje nebo učí. Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná, účastník výzkumu má právo kdykoliv bez udání důvodu odmítnout účast v dotazníku, popřípadě rozhovor ukončit.

.....  
datum a podpis řešitele projektu

<sup>1</sup> Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).

# Příloha – Report z ATLAS.ti

## ATLAS.ti Report

Informační technologie při distanční výuce anglického jazyka

9 Code groups, 26 Codes, 197 Quotations

Report created by Martin Kurka on 4. 4. 2022

---

### ◆ 1 Používané nástroje

3 Codes:

- **nástroj-další** – 19 quotations
  - **nástroj-hlavní** – 10 quotations
  - **nástroj-zacátek** – 10 quotations
- 

### ◆ 2 Seznamování s nástroji

5 Codes:

- **jak se o programu dozvěděli** – 3 quotations
  - **pomoc od kolegy** – 8 quotations
  - **samoučení** – 10 quotations
  - **seznámení studentů** – 7 quotations
  - **školení** – 7 quotations
- 

### ◆ 3 Rozsah, metody a cíle

5 Codes:

- **asynchronní metoda** – 14 quotations
  - **kamery** – 5 quotations
  - **rozsah** – 8 quotations
  - **synchronní metoda** – 16 quotations
  - **testování** – 9 quotations
-

### ◆ 3.1 Žáci - rozsah, metody

#### 3 Codes:

- **Ž - aktivita** – 8 quotations
  - **Ž - asynchronní** – 4 quotations
  - **Ž - synchronní** – 4 quotations
- 

### ◆ 5 Efektivita

#### 3 Codes:

- **efektivita** – 4 quotations
  - **překážka** – 5 quotations
  - **vylepšení efektivity** – 4 quotations
- 

### ◆ 6 Negativa a pozitiva

#### 2 Codes:

- **negativa** – 11 quotations
  - **pozitiva** – 14 quotations
- 

### ◆ 6.1 Žáci - negativa a pozitiva

#### 2 Codes:

- **Ž - negativa** – 4 quotations
  - **Ž - pozitiva** – 4 quotations
- 

### ◆ 7 Vliv na prezenční výuky

#### 2 Codes:

- **Vliv - metody** – 2 quotations
  - **Vliv - nástroje** – 7 quotations
- 

### ◆ 8 Aktivita žáků

#### 1 Codes:

- **aktivita žáků** – 5 quotations