

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra geografie

Bc. Lukáš Polčák

**Distanční výuka během epidemie
covid-19 pohledem studentů
Univerzity Palackého**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jan Hercik, Ph.D.

Olomouc 2022

Bibliografický záznam

- Autor (osobní číslo):** Lukáš Polčák (R200006)
- Studijní obor:** Učitelství geografie pro střední školy maior,
Anglická filologie minor mezifakultní
- Název práce:** Distanční výuka během epidemie covid-19 pohledem studentů Univerzity Palackého
- Title of thesis:** Palacký University Students' Perception of Emergency Online Learning during the Covid-19 Pandemic
- Vedoucí práce:** Mgr. Jan Hercik, Ph.D.
- Rozsah práce:** 94 stran, 18 stran příloh
- Abstrakt:** Cílem diplomové práce je zjistit, jak studenti Univerzity Palackého v Olomouci vnímali a jak je ovlivnila nouzová distanční výuka. Kromě toho je cílem práce navrhnout kroky, které by mohly vést ke zlepšení budoucí distanční výuky. Výzkum využívá metod dotazníkového šetření mezi studenty Univerzity Palackého v Olomouci pro sběr kvantitativních i kvalitativních dat.
- Klíčová slova:** nouzová distanční výuka, distanční výuka, covid-19, online výuka, Univerzita Palackého
- Abstract:** The aim of this thesis is to explore Palacký University students' perception of emergency online learning and its perceived impact on them. Apart from that, the thesis also aims to come up with suggestions on how to improve distance learning in the future. The study uses a questionnaire to collect both quantitative and qualitative data.
- Key words:** emergency distance learning, distance learning, covid-19, online learning, Palacký University, perception

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Lukáš POLČÁK
Osobní číslo: R200006
Studijní program: N0114A330001 Učitelství geografie pro střední školy
Studijní obor: Učitelství geografie pro střední školy maior
Anglická filologie minor mezifakultní
Téma práce: Distanční výuka během epidemie covid-19 pohledem studentů Univerzity Palackého
Zadávací katedra: Katedra geografie

Zásady pro vypracování

Cílem diplomové práce je zjistit, jak byla studenty vnímána a jak je ovlivnila povinná distanční výuka během epidemie covid-19. Použitou metodou bude dotazníkové šetření mezi studenty Univerzity Palackého.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

Appanna, Subhashni. (2008). A Review of Benefits and Limitations of Online Learning in the Context of the Student, the Instructor and the Tenured Faculty. *International Journal on E-Learning*. 7.
Harting, Kathleen {& Erthal, Margaret. (2005). History of Distance Learning. *Information Technology – IT*.
Park, Hyejin {& Shea, Peter. (2020). A Review of Ten-Year Research through Co-citation Analysis: Online Learning, Distance Learning, and Blended Learning. 24. 225-244.
Schlosser, L. A, Simonson, M. (2006). Distance education: Definition and glossary of terms. Greenwich: IAP.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jan Hercik, Ph.D.**
Katedra geografie

Datum zadání diplomové práce: 27. ledna 2021
Termin odevzdání diplomové práce: 10. dubna 2022

LS.

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.
děkan

prof. RNDr. Marián Halás, Ph.D.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 27. ledna 2021

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně pod vedením Mgr. Jana Hercika, Ph.D.

Všechny použité materiály a zdroje jsou citovány s ohledem na vědeckou etiku, autorská práva a zákony na ochranu duševního vlastnictví.

V Olomouci 9. 4. 2022.

Rád bych poděkoval vedoucímu práce Mgr. Janu Hercikovi, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce.

Poděkování patří také A. Patricia Aguilera-Hermida, D.Ed., za poskytnutí jejího dotazníku i celému projektovému týmu GEOSKOP, kteří se podíleli na distribuci dotazníku na dílčí fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

OBSAH

1. Úvod	9
2. Rešerše literatury.....	10
2.1 Vymezení klíčových pojmů.....	10
2.1.1 Distanční výuka.....	10
2.1.2 Kognitivní angažovanost.....	11
2.1.3 Sebedůvěra ve vlastní schopnosti (self-efficacy).....	11
2.1.4 Akcesibilita	12
2.2 Kořeny distanční výuky	12
2.3 Vybraná teoretická východiska v oblasti distančního vzdělávání.....	13
2.4 Potřeby studentů v online vzdělávání.....	16
2.5 Efektivita distanční výuky	18
2.6 Nouzová distanční výuka pohledem studentů	18
3. Cíle.....	23
4. Metodika	25
4.1 Kvantitativní a kvalitativní výzkum	25
4.2 Dotazník.....	26
4.3 Sběr dat.....	29
4.4 Analýza dat a prezentace výsledků	29
4.5 Charakteristika respondentů	30
5. Výsledky kvantitativně orientované části dotazníku.....	34
5.1 Postoje k nouzové distanční výuce	34
5.2 Prostředí ke vzdělávání a využívané digitální technologie	36
5.3 Používání nástrojů k výuce a samostatné úkoly	39
5.4 Kognitivní angažovanost	42
5.5 Sebedůvěra ve vlastní schopnosti.....	44
5.6 Emoce	46
5.7 Změny v osobním životě a volnočasových aktivitách.....	49
5.8 Motivace	52

5.9 Konzultace před a během nouzové distanční výuky.....	56
6. Výsledky kvalitativně orientované části dotazníku	58
6.1 Negativní aspekty nouzové distanční výuky	58
6.2 Pozitivní aspekty nouzové distanční výuky.....	64
6.3 Kroky směřující ke zlepšení distanční výuky.....	68
7. Diskuse.....	74
8. Závěr.....	79
9. Limity výzkumu	82
10. Summary.....	83
Seznam zkratk	85
Seznam literatury.....	86
Seznam obrázků	92
Seznam tabulek	94
Přílohy.....	95

1. Úvod

Začátkem roku 2020 zasáhla svět pandemie nemoci covid-19 a státy na šířící se nákazu reagovaly různými restriktivními opatřeními za účelem zpomalení šíření infekce. Restriktivní opatření se nevyhnula ani sektoru školství, který byl jedním z výrazně zasažených sektorů ekonomiky. Česká republika navíc patřila mezi státy s nejdéle uzavřenými školami. Šlo o opatření poměrně snadné pro zavedení, otázkou je, jaké mělo toto opatření dopady na studenty, a to jak v krátkodobém, střednědobém i dlouhodobém horizontu. V médiích se pozornost soustředila zejména na školy základní a střední. Když došlo na otázku znovuotevření škol, diskuse se opět týkala právě těchto stupňů školské soustavy. Nebyly to však pouze základní školy, jež byly zásadně omezeny, restrikce se týkaly i škol vysokých, které se musely rovněž vypořádat s nouzovou distanční výukou.

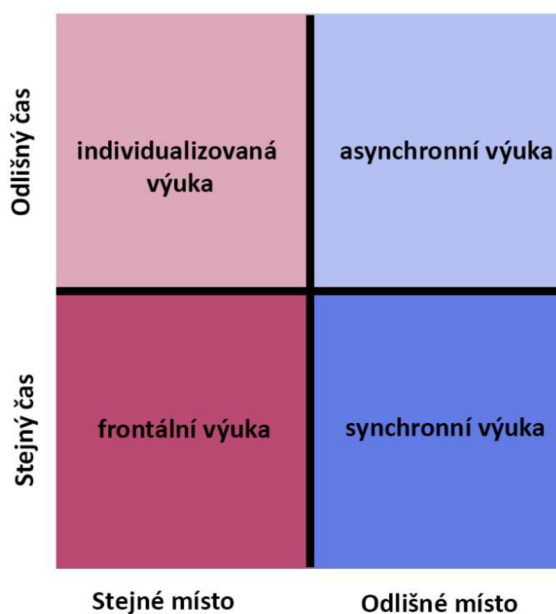
Přestože není distanční výuka jako taková něco, co vzniklo během této pandemie, největší prominenci získala právě v tomto období pro její plošné a povinné zavedení. S ohledem na to, že se o vysokých školách v médiích příliš nemluvalo, vnímali jsme potřebu studia dopadů uzávěry vysokých škol. Nápad na realizaci tohoto výzkumu vznikl s počátkem povinné distanční výuky na vysokých školách a měl být reakcí na chybějící výzkum v této oblasti. Hlavní motivací pro realizaci tohoto výzkumu bylo zjistit, jak toto období vnímali studenti, a to po různých stránkách od vzdělávacích výsledků až po dopady na jejich psychiku a volnočasové aktivity. Výzkum nám pomůže zodpovědět, za jakou cenu jsme zpomalili šíření viru v případě uzávěry vysokých škol a také zda můžeme toto období brát jako příležitost, z níž se můžeme poučit, nebo pouze jako krizi, ze které se musíme zotavit. Zároveň věříme, že výzkum může posloužit jako zdroj podnětů pro zlepšení budoucí distanční výuky. Je také možné, že se ukáže, že vybrané zkušenosti z tohoto období lze implementovat i do našeho běžného fungování. Přestože očekáváme objevení řady negativních dopadů, věříme, že distanční výuka by nás mohla vést k zamyšlení a k inovacím některých aspektů našeho školství.

2. Rešerše literatury

2.1 Vymezení klíčových pojmů

2.1.1 Distanční výuka

Pojem distanční vzdělávání se užívá v různých kontextech, a bývá tak označováno vzdělávání zprostředkované různými médii, jež může využívat tištěných médií, internetu, případně obojí (Simonson et al., 2000). Distančním vzděláváním může být tedy chápáno vše, co se nekoná fyzicky ve škole. Distanční vzdělávání má však více podob. Pro účely následující výzkumu je důležité vymezit, kterým se zde zabýváme. Jistý obecný rámec pro chápání výuky poskytuje Simonson et al. (2000), v němž autoři stanovují dvě klíčové proměnné: čas a místo, jejichž kombinací vzniknou čtyři odlišné formy vzdělávání. Jmenovitě jde o stejný čas a stejné místo (SČ–SM); odlišný čas a stejné místo (OČ–SM); stejný čas a odlišné místo (SČ–OM); a odlišné místo a odlišný čas (OČ–OM). Vizualizovat je lze pomocí kvadrantu, který je znám pod pojmem *Coldewayův kvadrant*, jež znázorníme v obr. 1 (Simonson et al., 2000).



Obr. 1: Coldewayův kvadrant

zdroj: vlastní tvorba, založeno na textu od Simonson et al. (2000)

Výuka, jež se označuje tradičně jako hromadná nebo frontální výuka, spadá pod rámec SČ–SM. Pokud výuka probíhá ve stejném místě, ale žáci se učí odlišné věci v různém čase, dospějeme k individualizované výuce. To, co můžeme chápat jako distanční vzdělávání, jsou zbylé dvě kategorie, které označují vzdělávání probíhající v odlišném

místě. Nejčistší formou distančního vzdělávání je rámec OČ–OM, jenž je znám veřejnosti spíše pod pojmem *asynchronní distanční vzdělávání*, při kterém si studenti vybírají, kdy a kde se budou učit. Kategorie SČ–OM byla rovněž uplatňována během uzávěry škol v České republice s pomocí technologií jako Teams nebo Zoom a pojem, jenž ji označuje, je *synchronní distanční vzdělávání* (Simonson et al., 2000).

Pojem, který se dále objevuje, je *online výuka* nebo online vzdělávání. Ten se používá pro takový typ výuky, při níž je interakce mezi studentem a vyučujícím zprostředkována technologiemi (Wang et al., 2013). Problémem, který nastal během pandemie, je, že hodnotící soudy o online výuce se v očích veřejnosti ve skutečnosti vztahují k něčemu, co Hodges et al. (2020) nově nazývají jako *nouzová distanční výuka*, jež je odlišná od *online výuky*, jelikož kvalitní online výuka je podle nich výsledkem promyšlené vzdělávací koncepce a pečlivého plánování. Nouzová distanční výuka podle nich tuto přípravu ve většině případů postrádá. Takové kurzy tudíž podle autorů nikdy nebyly zamýšleny jako online kurzy a za normálních okolností by byly realizovány prezenčně nebo formou *blended learning*. Hlavním cílem tedy podle nich nebylo plně nahradit dosavadní formát výuky, nýbrž poskytnou dočasný přístup k vyučování, který je možno snadno zavést a ke kterému je snadný přístup (Hodges et al., 2020).

Dalším pojmem, jenž se v literatuře vyskytuje, je *blended learning*. Graham (2019) podotýká, že jde o pojem, jehož definice není jednotná, nicméně snaží se přijít s nějakou zastřešující charakteristikou a *blended learning* proto definuje jako formu výuky, která kombinuje prezenční a online výuku.

2.1.2 Kognitivní angažovanost

Kognitivní angažovanost je pojmem, který se v české literatuře příliš nevyskytuje. V českém prostředí s ním pracují například Wolfová et al. (2021). Zahraniční literatura, včetně citované studie od Aguilera-Hermida (2020), pracuje s pojmem *cognitive engament*, jenž zde překládáme jako kognitivní angažovanost. Jedná se o míru, do jaké jsou studenti ochotni a schopni věnovat se učení a učebním úlohám (Corno a Mandinach, 1983).

2.1.3 Sebedůvěra ve vlastní schopnosti (self-efficacy)

Ve výzkumu distanční výuky se rovněž pracuje s pojmem *self-efficacy*, který pro účely této práce nazýváme jako sebedůvěra ve vlastní schopnosti. Bandura (1977) definuje tento pojem jako víru jednotlivce v jeho vlastní schopnosti, jež mu umožňuje dosahovat konkrétních cílů.

2.1.4 Akcesibilita

Dalším pojmem, s nímž v této studii pracujeme, je *akcesibilita*. Aguilera-Hermida (2020) ji používá ve specifickém kontextu distančního vzdělávání, a proto zde chceme upřednostnit tento pojem před českým termínem dostupnost. Autorka jej chápe jako míru, do jaké se daná osoba domnívá, že má přístup ke všem potřebným vzdělávacím technologiím (Aguilera-Hermida, 2020). Přístupem ke vzdělávacím technologiím se zde rozumí, jak hardware, tak i potřebný software.

2.2 Kořeny distanční výuky

Distanční výuku si spojujeme nyní zejména v souvislosti s nouzovou distanční výukou během uzávěry škol v průběhu epidemie nemoci covid-19. Distanční výuka je však mnohem starší záležitostí a jeden z prvních důkazů distanční výuky se datuje na rok 1728 (Verduin a Clark, 1991). Bozkurt (2019) pak rozděluje vývoj distančního vzdělávání do tří období. Jmenovitě jde o korespondenční distanční vzdělávání, vizuálně–poslechové distanční vzdělávání a distanční vzdělávání zprostředkované počítačem.

Jak již bylo zmíněno výše, nejdříve měla distanční výuka podobu korespondenční výuky, jež se objevila v Německu díky iniciativě Charlese Toussainta a Gustava Langenscheidta (Simonson et al., 2000). Thomas J. Foster začal v roce 1891 nabízet korespondenční kurzy, které se týkaly těžby a předcházení nehodám v dolech. Tyto kurzy si později získaly velký úspěch (Simonson et al., 2000). Korespondenční výuka se později rozšířila i na vybrané univerzity. Příkladem může být Univerzita v Chicagu založená v roce 1890, jež nabízela právě i korespondenční výuku. Později však pedagogický sbor o tuto formu ztratil zájem (Simonson et al., 2000).

Korespondenční výuky využívala například i instituce Moody Correspondence School v Chicagu, která byla založena v roce 1901 za účelem poskytování výuky lidem, již si to ať už z finančních, nebo jiných důvodů nemohli dovolit. Tato instituce funguje dodnes a korespondenční kurzy jsou nyní nazývány jako „*Independent Studies*“ a škola je nabízí zájemcům pro osobní obohacení nebo za účelem získání kreditů směřujících k udělení akademického titulu. Od roku 2012 instituce nabízí i plně online magisterský titul v biblických studiích (Moody Institute, 2021).

Druhou fází bylo období vizuálně–poslechové, jež využívalo rádia a televize. Korespondenční výuka postupně zmizela, jelikož po nástupu rádia ztrácela smysl (Bozkurt, 2019). Ve srovnání s korespondenční výukou bylo možné prostřednictvím rádia zapojit s tímto médiem mnohem více studentů (Bozkurt, 2019).

S pomocí rádia například v roce 1925 Iowa State University zahájila první hodiny přes rádio za pět kreditů (Pittman, 1986). S příchodem televize se pak možnosti ještě rozšířily a například Coastline Community College byla v roce 1970 první, jež realizovala vyučovací hodinu kompletně přes televizi (Casey, 2008).

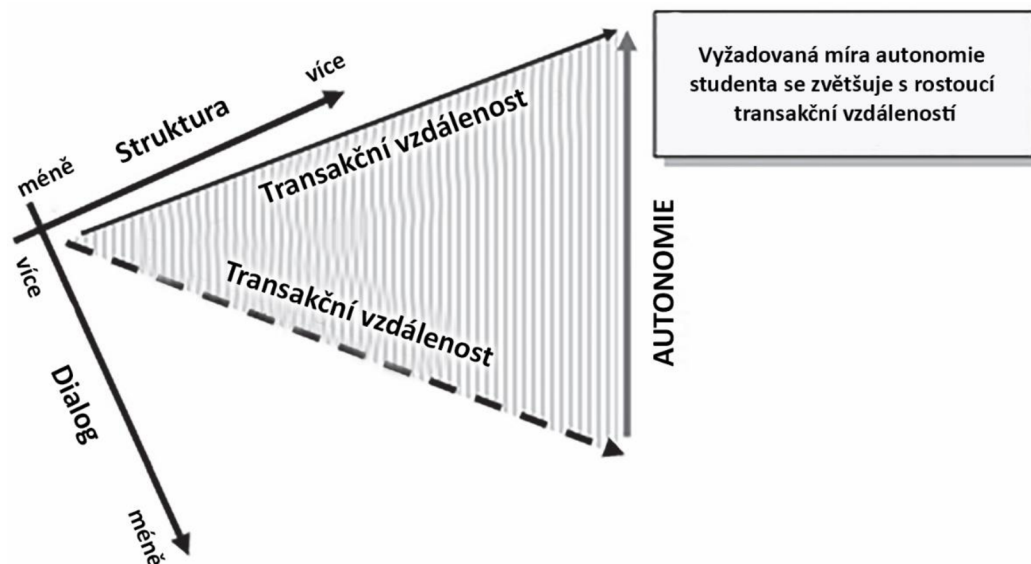
Třetí fází byl příchod počítače. Bozkurt (2019) podotýká, že v této fázi rovněž došlo k posunutí významu slova „distanční“, jelikož internet a počítač umožňuje spojení v reálném čase, a tak koncepty času a prostoru ztratily význam. Zhruba od poloviny osmdesátých let dvacátého století je poskytována řada kurzů za kredity přes online sítě (Bozkurt, 2019). Nyní vyvstává otázka, zda nás pandemie nemoci covid-19 neposunuje do pomyslné čtvrté fáze, která bude charakterizována masivním nasazením a výrazným zdokonalením již existujících technologií. Do budoucna můžeme očekávat další vývoj, například využití virtuální reality, jež může výuku posunout ještě blíže prezenční výuce.

2.3 Vybraná teoretická východiska v oblasti distančního vzdělávání

Jeden z prvních akademiků, který se věnoval výzkumu distančního vzdělávání byl John S. Noffsinger, jenž v roce 1926 zpracoval první systematický popis amerického korespondenčního studia (Black, 2019). Významně do této disciplíny přispěl i Charles A. Wedemayer, který se na distanční vzdělávání díval jako na způsob poskytování vzdělávání pro dospělé studenty a kladl důraz na učení orientované na žáka, jež viděl jako způsob rozvíjení schopností samostatného učení, které je pro studenty nezbytné, tak, aby mohli být účastníky celoživotního vzdělávání (Diehl a Cano, 2019).

První a jednou z velmi vlivných teorií v oblasti výzkumu distančního vzdělávání je *teorie transakční vzdálenosti*, již představil v roce 1972 Michael G. Moore (Keegan, 1993). U této teorie je důležitá myšlenka, že speciální charakteristikou distančního vzdělávání je oddělení studenta od vyučujícího, jež zásadně ovlivňuje vyučování a učení. Samotný koncept transakční vzdálenosti je charakterizován jako psychologický a komunikační prostor, který má být překonán, a je to tedy prostor možných nedorozumění mezi vyučujícím a žákem. Teorie pracuje se třemi proměnnými, jimiž je dialog, struktura a autonomie (Keegan, 1993). Dialogem se rozumí interakce, která je účelná, konstruktivní a ceněná každou zúčastněnou stranou. Strukturou pak rigidita nebo naopak flexibilita vzdělávacích cílů, vyučovacích a evaluačních metod, jež popisuje rozsah, do jakého může vzdělávací program reagovat na individuální potřeby studenta (Keegan, 1993). Autonomie studenta pak označuje situaci, v níž je to spíše student než učitel, kdo určuje cíle, způsoby učení a kdo poskytuje kroky k evaluaci učebního

programu (Keegan, 1993). Boyd (1966) popisuje prototypického autonomního studenta jako někoho, kdo je emočně nezávislý na vyučujícím, tedy osoba, jež může přistupovat ke vzdělávacímu obsahu bez přítomnosti dospělého, který by měl roli mediátora mezi studentem a vzdělávacím obsahem.



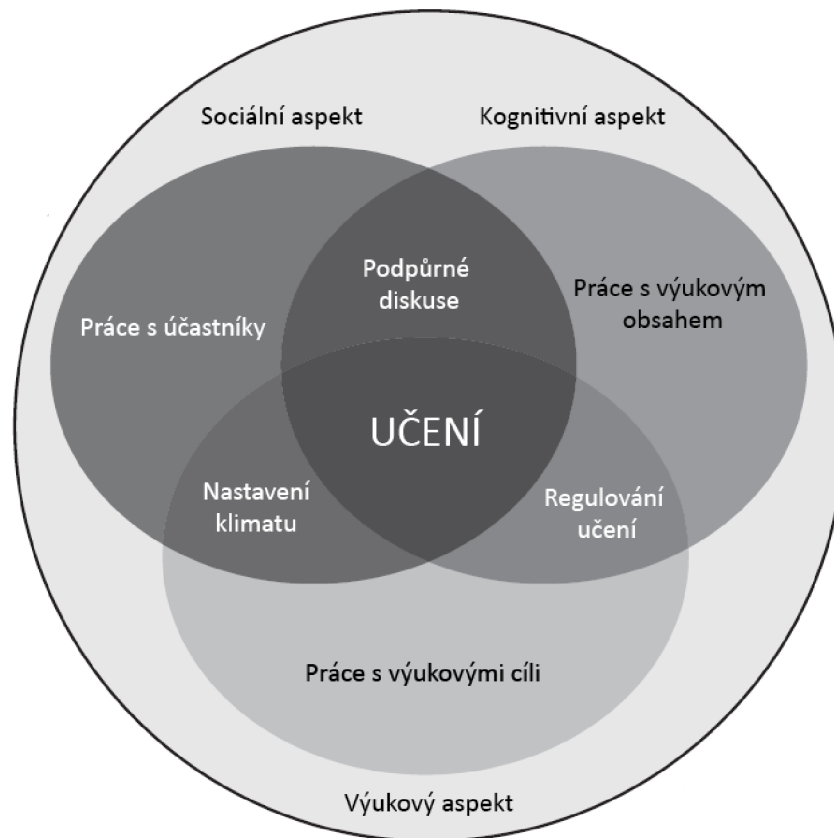
Obr. 2: Schéma teorie transakční vzdálenosti
přeloženo z anglického originálu; zdroj: Moore (2019)

Jak je patrné ze schématu v obr. 2, čím více struktury, tím větší je transakční vzdálenost. Čím větší je pak míra dialogu, tím menší je transakční vzdálenost. Pokud zahrneme do našeho uvažování proměnnou autonomie, je zřejmé, že s rostoucí transakční vzdáleností je nutná vyšší míra autonomie studenta. Kurz, jenž má nižší míru transakční vzdálenosti, bude pravděpodobně atraktivnější pro studenty, kteří jsou méně sebevědomí ve zvládnání jejich vlastního učení (Moore, 2019). Naproti tomu více autonomní studenti nepotřebují tolik dialogu a postačí jim, když obdrží instrukce přes vysoce strukturované výukové materiály, a nemají následně problém si vyhledávat informace samostatně a rozhodovat se kdy, kde, v jakém rozsahu a jakým způsobem se učit (Moore, 2019). Jinými slovy čím větší transakční vzdálenost, tím větší příležitosti (a nutnost) pro autonomii studenta (Moore, 2019).

Distančním vzděláváním se dále zabýval Börje Holmberg, jenž přišel s teorií zvanou řízená didaktická konverzace (Amundsen, 1993). Holmberg podle Amundsen (1993) věřil, že přítomnost empatie a přátelská atmosféra v prezenční výuce by měla být přenesena i do výuky distanční. Jeho teorie tak umísťuje studenta a jejich komunikaci s vyučujícím do centra vzdělávacího procesu (Amundsen, 1993). Podobně se na distanční vzdělávání díval i Keegan, který se rovněž domníval, že intersubjektivita učitele a studenta musí být uměle obnovena (Keegan, 1986). Amundsen (1993)

interpretuje Keeganovo pojetí distančního vzdělávání jako něco, co odděluje žáka od učitele, a tedy že distanční výuka se musí přiblížit mezilidským aspektům tradičního vyučování a učení (Amundsen, 1993).

Zvláštní pozornost si ve výzkumu distančního vzdělávání získal teoretický rámec *Community of Inquiry* (dále jen CoI), jehož zjednodušené schéma zobrazuje obr. 3.



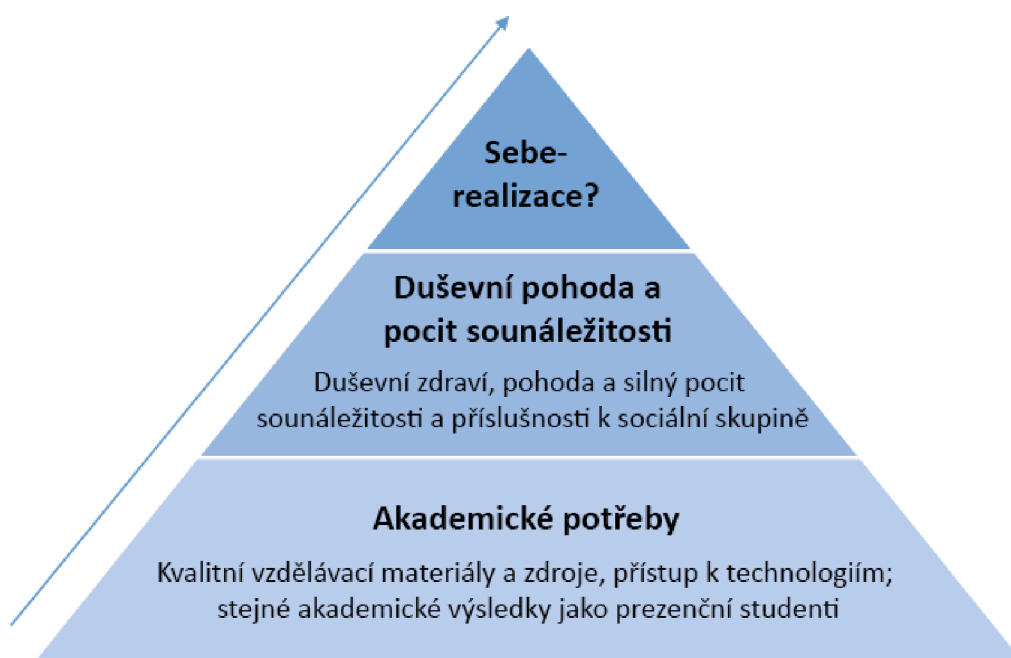
Obr. 3: Teoretický rámec Community of Inquiry (CoI)
Přeloženo z anglického originálu; zdroj: Garrison (2017)

Rámec CoI vychází z práce pragmatického filozofa Johna Deweyho a zakládá se na filozofickém uchopení učení z pohledu konstruktivismu, konkrétně konstruktivismu sociálního stojícího na myšlence, že učení probíhá v sociálním prostředí, a tedy předpokládá neoddělitelný vztah mezi sociálním prostředím a osobním konstruováním poznatků (Garrison, 2017). Teoretický rámec CoI se skládá ze tří vzájemně provázaných elementů: sociálního aspektu, kognitivního aspektu a výukového aspektu. Sociální aspekt tohoto rámce představuje schopnost účastníků identifikovat se se skupinou, otevřeně komunikovat v důvěrném prostředí a vytvářet osobní vztahy mezi sebou (Garrison, 2017). Garrison (2017) podotýká, že v distanční výuce, kde je médium čistě psané, je zejména obtížné naplnit tento předpoklad. Kognitivní aspekt je definován jako rozsah, v němž jsou studenti schopni konstruovat poznatky díky reflexi

a diskusi v učící se komunitě (Garrison, 2017). Posledním aspektem je výukový aspekt, jenž je chápán jako design a organizace online prostředí spolu s facilitací diskuse a přímé výukové činnosti vyučujícího za účelem naplnění smysluplných a edukačně přínosných vzdělávacích cílů (Stavredes a Herder, 2019).

2.4 Potřeby studentů v online vzdělávání

U online výuky stejně jako u prezenčního studia se někteří autoři snaží identifikovat faktory, které by vedly k větší spokojenosti studentů s výukou. Podle McKenzie a Chung (2020) kvalitní online vzdělávání vyžaduje poskytování vysoce kvalitních akademických zdrojů a efektivní využívání nejmodernějších technologií. Kromě tohoto však zmiňují i další kritéria pro optimální fungování online vzdělávání, která se stávají důležitými teprve v poslední době, kdy se online vzdělávání výrazně rozšiřuje. Konkrétně mluví o potřebě duševní pohody studentů a potřebě pocitu sounáležitosti. McKenzie a Chung (2020) uvádí, že zatímco během prezenční výuky se studenti snadno stávají součástí komunity studentů, jelikož mají k dispozici velké množství příležitostí se účastnit společenských a neakademických aktivit, jež přispívají k jejich duševní pohodě. Díky síti kontaktů může také docházet k vrstevnickému učení a vzájemné podpoře studentů mezi sebou. Autoři podotýkají, že právě těmto aspektům nebyla věnována pozornost a navrhují, že je na čase vytvořit *hierarchii potřeb studentů v online vzdělávání*. Jejich hierarchie vychází z Maslowovy hierarchie potřeb. Její pracovní podobu vizualizuje obr. 4. Autoři vidí základní tělesné a fyziologické potřeby jako ekvivalent k vysoce kvalitním studijním materiálům a dalším akademickým hlediskům, která jsou základními potřebami online studentů. Tento první stupeň potřeb se dle nich už v řadě případů daří plnit a je třeba ubírat pozornost k dalšímu hierarchickému stupni, kterým je výše zmíněná duševní pohoda a potřeba pocitu sounáležitosti.



Obr. 4: Hierarchie potřeb studentů v online vzdělávání
přeloženo z anglického originálu; zdroj: McKenzie a Chung (2020)

Podle Allen et al. (2019) řada zdrojů pracuje s pojmem *social presence*, jenž zde překládáme jako *sociální aspekt výuky*. Jedná se o podobnou myšlenku jako druhý stupeň výše zmíněné hierarchie od McKenzie a Chung (2020). V užším významu tento pojem chápe výše představený teoretický rámec CoI. Allen et al. (2019) spekuluje, že právě tento sociální aspekt výuky může být tím klíčovým pro spokojenost studentů v distančním vzdělávání. Uvádí, že zatímco během prezenční výuky se mohou studenti socializovat na přednáškách, při distanční výuce to není příliš snadné. Podobný názor zastává Tu a McIsaac (2002), již se domnívají, že pocit začlenění do komunity významně ovlivňuje spokojenost studentů s distančním vzděláváním. Je třeba podotknout, že výše prezentovaná hierarchie zatím není kompletní, proto nejvyšší stupeň zatím zůstává zakončen otazníkem.

Problematikou spokojeností studentů se zabýval i Cole (2016), jehož studie naznačila, že nejdůležitějším prediktorem spokojenosti studentů s online vzděláváním je komunikace mezi studentem a vyučujícím. Allen et al. (2019) rovněž upozorňují na význam komunikace se studentem, konkrétně kladou důraz na to, aby vyučující reagoval a poskytl zpětnou vazbu v případě, že se student zeptá na otázku nebo odevzdá vypracovaný úkol. Tinterri et al. (2021) provedli výzkum s celkem 619 respondenty a zkoumali, které faktory mohou být spojeny se spokojeností studentů s nouzovou distanční výukou. Slabé korelace našla mezi digitálními kompetencemi studentů a kvalitou internetového připojení. Nejsilnější pozitivní korelace však našli mezi

spokojeností a kvalitou organizace kurzů v univerzitním portálu a vysokou mírou interakce s učitelem a kvalitní interakcí se spolužáky.

2.5 Efektivita distanční výuky

Studium distanční výuky také vede k myšlence, zda je nebo může být distanční výuka srovnatelná po stránce vzdělávacích výsledků s výukou prezenční. Russell (1999) provedl meta-analýzu a nashromáždil celkem 248 studií, na základě kterých došel k závěru, že neexistuje žádný zásadní rozdíl v efektivitě prezenční a distanční výuky po stránce vzdělávacích výsledků. K podobným výsledkům došel stejnou metodou i Simonson et al. (1999). Allen et al. (2004) rovněž potvrzují, že distanční výuka může být stejně efektivní jako prezenční výuka po stránce dosaženého skóre v testech. Upozorňuje zároveň však zároveň na skutečnost, že výsledky studií naznačují, že u některých kurikulárních oblastí vede distanční vzdělávání ke zhoršení kvality. Allen et al. (2004) nicméně podotýká, že všechny tyto výsledky by měly být interpretovány s obezřetností. Podobné upozornění vydává i Clark (1983), jenž napsal, že je problematické konstatovat, že vzdělávací výstupy jsou důsledkem využití daného média, jelikož do celého procesu vstupuje celá řada dalších proměnných, a proto by měly být výsledky těchto meta-analýz brány s rezervou. Z výsledků těchto představených meta-analýz si však můžeme odnést poznatek, že neexistuje žádný přesvědčivý důkaz, že by distanční výuka nemohla přinášet ve vybraných oblastech srovnatelné výsledky jako výuka prezenční.

2.6 Nouzová distanční výuka pohledem studentů

Přestože pandemie přišla v roce 2020, již v tomto roce začaly vycházet první studie týkající se vnímání této nově plošně zavedené nouzové distanční výuky. Aguilera-Hermida (2020) polemizuje, že existuje mnoho studií věnujících se distančnímu vzdělávání, počet studií zabývajících se pohledem studentů na nouzovou distanční výuku však považuje za nedostatečný. Většina výzkumů v tomto období probíhala lokálně na menším počtu respondentů, ale všechny navrhují témata, která je možno dále studovat. V mnohých aspektech jsou si výsledky studií provedených v tomto období podobné a zdá se, že odkrývají některé silné a slabé stránky této formy výuky během pandemie. Studie týkající se distanční výuky v obecné rovině byly prezentovány v předchozím textu, tato část se zaměřuje primárně na nouzovou distanční výuku v roce 2020 a 2021.

Co se týče preference formátu výuky, již před pandemií se objevila studie, jež zjišťovala, zda studenti preferují online nebo prezenční formu výuky. Tato studia naznačila, že

studenti preferovali ve větší míře prezenční výuku (Tichavsky et al., 2015). Další studie publikované během období nouzové distanční výuky toto zjištění potvrzují i během nouzové distanční výuky a dochází k závěru, že většina studentů preferovala prezenční výuku (Mariia a Strzelecky, 2020; Radha et al., 2020; Wargadinata et al., 2020; Hermida–Aguilera, 2020; Gruzdev et al. 2022). Na základě výsledků studie od Aguilera-Hermida (2020) se zdá, že postoj k online výuce může souviset s vybranými proměnnými, jako je obtížnost adaptace na online výuku, kognitivní angažovanost a sebedůvěra ve vlastní schopnosti. Aguilera-Hermida (2020) našla středně silnou korelaci $r_{(249)} = 0,539, p < ,001$ mezi preferencí pro prezenční výuku a obtížností adaptace na online výuku. Mezi preferencí pro prezenční výuku a kognitivní angažovaností zjistila naopak středně silnou negativní korelaci $r_{(249)} = -0,390, p < ,001$. Podobně silná korelace byla nalezena i mezi preferencí pro prezenční výuku a sebedůvěrou ve vlastní schopnosti ($r_{(249)} = -0,314, p < ,001$). V případě studentů preferujících online výuku měly korelace podobné hodnoty s opačnou polaritou. Kim a Frick (2011) rovněž studovali možné faktory ovlivňující spokojenost a motivaci studentů v e-learningových kurzech. Výsledky jejich studie naznačují, že postoj studenta k e-learningu jakožto formě výuky je velmi důležitý. Respondent, který se v jejich studii domníval, že e-learning pro něj není vhodná forma výuky, měl nižší motivaci ke studiu a menší spokojenost se studiem.

Jako jeden z nejčastěji objevujících se problémů během nouzové distanční výuky byl nedostatek motivace ke studiu. V národní studii ve Spojených státech amerických od Means a Neisler (2020) vnímalo svou motivaci jako horší 79 % respondentů. Studie měla 1008 respondentů a sbírala data od května do června 2020. K podobným závěrům dochází i další studie (Besser et al., 2020; Radu et al., 2020; Aguilera-Hermida, 2020). Všechny tyto studie poukazují na to, že se v nouzové distanční výuce nedařilo studenty stejně silně motivovat jako v prezenční výuce.

Motivace však není jediným identifikovaným problémem tohoto období a objevují se i další negativní efekty. Mezi nejčastěji diskutované výzvy nouzové online výuky patří prostředí ke studiu, problémy týkající se duševního zdraví, nedostatek vzdělávacích materiálů a nedostatek základních potřeb (Mseleku, 2020). Radu et al. (2020) shrnují několik negativních aspektů plynoucích z jejich šetření. Jmenovitě jde o neefektivní komunikaci, nemožnost provádět praktická cvičení, nedostatek motivace, neefektivní online zkoušení, nedostatek socializace a také dopady na duševní a fyzické zdraví.

Aguilera-Hermida (2020) se rovněž snažila identifikovat negativní aspekty nouzové distanční výuky. Využila k tomu otevřenou otázku v dotazníku, přičemž odpovědi autorka následně seskupila do širokých tematických skupin. Co se týče těchto

náročných aspektů online výuky, nejčastěji zmiňovaným negativním aspektem online výuky byly záležitosti týkající se studia a prostředí ke vzdělávání. Studenti nejčastěji zmiňovali, že největší obtíží byla koncentrace v prostředí domova. V tomto kontextu studenti často uváděli, že v domácím prostředí se nacházelo velké množství rozptylujících faktorů, jako jsou rodinní příslušníci, hluk a domácí práce. O nevhodném prostředí pro vzdělávání pojednává i studie od Baticulon et al. (2020), jež zmiňuje, že učení z domova bylo náročné pro studenty, kteří neměli k dispozici samostatný pokoj a museli čelit různým rušivým elementům. Druhým zmiňovaným problémem v této širší kategorii ve studii Aguilera-Hermida (2020) byla problematika balancování aktivit mezi osobním životem, prací a školou. Dalšími zmiňovanými záležitostmi byl nedostatek interakce a náhlé změny v jejich životech. Druhou tematickou skupinou byly výzvy týkající se samotného online vzdělávání. Zmiňováno zde bylo, že samotné online prostředí představovalo výzvu, jelikož bylo pro mnohé respondenty únavné. Dále byly zmiňovány problémy s porozuměním materiálům a skutečnost, že někteří studenti přišli o různé stáže nebo praxe. Následujícím tématem byl nedostatek podpůrných materiálů pro dokončení školních úloh. Tito studenti zmiňovali v této souvislosti také problémy v komunikaci s vyučujícími. Kromě výše zmíněného, respondenti také podotýkali, že se kvalita vzdělávacího procesu po zavedení nouzové distanční výuky celkově zhoršila, a zároveň kritizovali vyšší pracovní vytížení, jelikož vyučující zadávali více úkolů než v období před pandemií. Poslední širokou tematickou skupinou byly emoční problémy, z nichž nejčastějším tématem byl nedostatek motivace, různé negativní emoce a psychologické problémy.

Ve studii od Gruzdev et al. (2022) reportovali studenti jako problém nedostatek komunikace se spolužáky a vyučujícími a také problémy s koncentrací na výuku. Mezi nejméně časté problémy pak patřily obtíže technického charakteru, jako je připojení k internetu, případně dostupnost vhodných zařízení k online výuce. Toto zjištění podporují i výsledky studie Aguilera-Hermida (2020), jež došla k závěru, že akcesibilita byla na velmi dobré úrovni a studenti měli přístup ke všem potřebným nástrojům vždy nebo většinu času. Výsledky studie od Gruzdev et al. (2022) naznačují, že největší problémy s nedostatkem komunikace se spolužáky pociťovali studenti uměleckých a kulturních oborů a nejmenší problémy naopak studenti informatiky.

Dle výzkumu od Aguilera-Hermida (2020) došlo celkově ke snížení kognitivní angažovanosti studentů. Ke snížení došlo konkrétně u pěti sledovaných aspektů. Jmenovitě šlo o zhoršení koncentrace, aktivity ve výuce, docházky, zájmu a nadšení, znalostí a dovedností spojených se školou. Ke změnám naopak nedošlo u známek, které zůstaly takřka stejné. V oblasti sebedůvěry ve vlastní dovednosti výsledky ukázaly

snížení ve čtyřech z pěti položek v dotazníku. Ke zlepšení došlo pouze u znalosti nových učebních pomůcek.

Vybrané negativní dopady zejména v oblasti duševního zdraví identifikuje izraelská studie od (Besser et al., 2020), jež došla na základě empirického výzkumu k závěru, že studenti celkově hodnotí jejich synchronní online výuku jako horší ve srovnání s prezenční výukou v celé řadě aspektů. Signifikantní byla zejména vyšší hladina stresu, osamělosti, špatné nálady, a naopak menší míra koncentrace, motivace a horší studijní výkon. Tyto problémy spojené s duševním zdravím získaly pozornost i dalších výzkumů a lze na ně najít odkazy i v literatuře (Son et al., 2020; Cao et al., 2020; Baticulon et al., 2020). Stres, úzkost a deprese ve sledovaném období byly také předmětem vybraných studií (Son et al., 2020; Cao et al., 2020; Baticulon et al., 2020). V případě čínských vysokoškolských studentů ve výzkumu uvádí Cao et al. (2020), že 24,9 % respondentů zažívalo během studovaného období úzkost. Studie také naznačuje, že větší pravděpodobnost úzkosti měli studenti, již žili sami nebo žili na venkově. Pohlaví a region původu nemělo na úzkost zásadní vliv. V případě studie od Baticulon et al. (2020) zaměřené na studenty medicíny ve Filipínách přiznalo 86 % respondentů, že zažilo během tohoto období problémy v oblasti duševního zdraví, přibližně 20 % je označilo jako kontinuální, dalších 30 % jako časté. Na zhoršení duševního zdraví poukazuje i Aguilera-Hermida (2020).

Ammar et al. (2020) ve své studii nesledovali duševní zdraví, ale naopak zdraví tělesné. Došli k závěru, že období nouzové distanční výuky mělo negativní efekt na fyzickou aktivitu a stravování studentů. V tomto aspektu však studie nejsou jednotné. Výsledky studií od Romero–Blanco et al. (2020) a Ammar et al. (2020) se sice shodují v tom, že studenti vedli více sedavý způsob života, nicméně v případě studie od Ammar et al. (2020) je zjevné, že studenti strávili více času sportováním. Vysvětlením této diskrepance může být vzorek, na němž byly studie provedeny. Ammar et al. (2020) prováděli výzkum na studentech zdravotnických oborů, kteří jsou vzhledem k zaměření jejich studia pravděpodobně lépe informováni o zdravotních benefitech tělesné aktivity.

Období nepřineslo však pouze negativa, Aguilera-Hermida (2020) identifikovala prostřednictvím otevřených otázek i několik pozitivních aspektů nouzové distanční výuky. Vnímaná pozitiva autorka seskupila do tří širokých tematických oblastí. Nejčastěji zmiňovaným pozitivním aspektem bylo větší množství času stráveného s rodinou. Druhým nejčastěji zmiňovaným aspektem byly nové aktivity, na něž měli nově respondenti čas. Šlo například o nové koníčky, dohnání povinností z minulosti, získání nových dovedností, zejména pak osvojení si technologických nástrojů jako je

Zoom. Třetí tematickou skupinou byla absence pozitivních aspektů, jinými slovy výpovědi, jež žádné pozitivní aspekty online výuky nevnímaly.

3. Cíle

Naše motivace a teoretická východiska k provedení tohoto výzkumu byla představena v předchozích kapitolách a v této kapitole představujeme konkrétní cíle výzkumu. Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jak ovlivnila nouzová distanční výuka, která probíhala v roce 2020 a 2021, studenty Univerzity Palackého v Olomouci a jaké byly jejich postoje k této formě výuky. Kromě toho má práce zjistit, jak na ni byli studenti připraveni po technologické stránce. Práce jako celek má pak navrhnout konkrétní kroky pro zlepšení budoucí distanční výuky. Tyto cíle jsou poměrně široké a obecné, proto si stanovujeme několik konkrétních dílčích cílů.

- 1) Zjistit, zda studenti Univerzity Palackého v Olomouci preferovali více nouzovou distanční výuku nebo prezenční výuku.
- 2) Zjistit, jaký měla nouzová distanční výuka dopad na kognitivní angažovanost studentů. Vymezení tohoto pojmu se nachází v kapitole 2. Konkrétně budou sledovány známky, znalosti a vědomosti ve vztahu ke škole, koncentrace, aktivita ve výuce, docházka a zájem či nadšení.
- 3) Zjistit, jak se během nouzové distanční výuky změnil vybrané aspekty jejich života, jako jsou koníčky, sport, spánek, kvalita společenských vztahů, spiritualita, čas strávený doma, tělesná hmotnost, požívání návykových látek, sledování filmů a seriálů nebo surfování na internetu.
- 4) Zjistit, jak se během nouzové distanční výuky změnila sebedůvěra ve vlastní schopnosti. Konkrétně schopnosti dokončit úkoly včas, znalosti nových učebních pomůcek, schopnosti být úspěšný ve výuce, schopnosti pracovat na skupinových projektech, schopnosti diskutovat různá témata se spolužáky a učiteli a také schopnosti managementu času.
- 5) Zjistit, zda proběhly nějaké změny v duševní pohodě studentů. Konkrétně bude sledováno, jak se změnila jejich životní spokojenost, štěstí, pocit osobní naplněnosti, společenské kontakty, stres, úzkost a apatie.
- 6) Zjistit, jak často měli studenti k dispozici spolehlivé digitální zařízení, internetové připojení, komunikační software a technickou podporu při řešení problémů.
- 7) Zjistit, jak často byly využívány vybrané technologie a samostatné projekty. Sledována bude míra využívání online vzdělávacích platforem, online komunikační nástrojů, sociálních médií pro vzdělávací účely, asynchronní videa, synchronní online výuka a samostatné projekty.

- 8) Zjistit, do jaké míry vybrané faktory motivovaly studenty ke studiu v období před začátkem a v průběhu nouzové distanční výuky. Jmenovitě půjde o mluvení se spolužáky, interakce s vyučujícími, mimoškolní aktivity, školní aktivity, zájem o studovaný obor, zájem o probíraná témata, dokončení studijního programu a podpora rodiny.
- 9) Zjistit, jak se změnil průběh konzultací s vyučujícími. Konkrétně bude sledován čas konzultací a využití technologie pro komunikaci
- 10) Zjistit, jaké pozitivní a negativní aspekty online výuky studenti vnímali.
- 11) Posledním dílčím cílem je představit konkrétní kroky, jež mohou dle studentů Univerzity Palackého v Olomouci vést ke zlepšení případné budoucí distanční výuky.

Některé předešlé studie na podobné téma se pokusily výzkumný problém posunout v některých aspektech do roviny relační, což se pokusíme v některých ohledech i v tomto výzkumu a pokusíme se ověřit, zda dojdeme ke stejným závěrům. Pro tento výzkum si stanovujeme následující výzkumné otázky:

- 1) Existuje korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a ročníkem studia?
- 2) Existuje korelace mezi změnou v množství času stráveného surfováním na internetu a změnou v koncentraci na výuku?
- 3) Existuje korelace mezi společenskými kontakty a vybranými emocemi, tj. pocitem osobní naplněnosti, životní spojeností a štěstím?

Na základě rešerše literatury si pak stanovujeme několik dílčích hypotéz:

- 1) Existuje pozitivní korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a obtížností adaptace na online výuku.
- 2) Existuje negativní korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a vybranými emocemi, tj. pocitem osobní naplněnosti, životní spokojeností a štěstím.
- 3) Existuje negativní korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a jednotlivými položkami kognitivní angažovanosti, tj. koncentrací, docházkou, zájmem a nadšením, úrovní aktivity ve výuce a také znalostmi a vědomostmi.
- 4) Existuje negativní korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a jednotlivými položkami sebedůvěry ve vlastní schopnosti, tj. pocitem osobní naplněnosti, životní spojeností a štěstím.

Závěrem je třeba zdůraznit, co cílem práce není. Práce se nesnaží dělat jakékoliv závěry o online nebo distanční výuce jakožto formátu výuky. Tímto se v obecné rovině zabývaly jiné práce (Clark 1983; Russell, 1999; Allen et al., 2004). Předmětem této studie je pouze nouzová distanční výuka, jejíž vymezení se nachází v kapitole 2.

4. Metodika

Následující kapitola popisuje metodiku tohoto výzkumu. První fází výzkumu bylo stanovení výzkumného problému. Před samotným výzkumem bylo nutné provést základní rešerši literatury zabývající se distanční výukou za účelem pochopení teoretických východisek problematiky. Následovala konkretizace dílčích cílů výzkumu a také zvolení vhodné metodiky pro výzkum. Naším záměrem bylo provést výzkum, který by byl porovnatelný s nějakým předchozím podobně orientovaným výzkumem z jiného kulturního prostředí, a proto jsme se pokusili najít studii, jejíž metodologii bychom mohli částečně převzít. Výzkum, jenž zkoumal stejné věci a naplňoval tyto předpoklady, byl článek „*College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19*“ publikovaný v roce 2020 v periodiku *International Journal of Educational Research Open* (Aguilera-Hermida, 2020). Výsledky tohoto výzkumu jsou prezentovány v kapitole 2 a následně diskutovány v kapitole 7.

4.1 Kvantitativní a kvalitativní výzkum

Problémem, jímž se musí každý výzkumník zabývat, je volba orientace výzkumu, tedy zda půjde o výzkum kvantitativně nebo kvalitativně orientovaný. Je proto nutné si ujasnit filozofická východiska, zda bude východiskem pozitivismus nebo fenomenologie a zda bude cílem výzkumu vysvětlení jevů a ověřování teorie nebo porozumění smyslu jevů a budování nové teorie (Gavora, 2000). Gavora (2000) charakterizuje kvantitativní výzkum jako výzkum, který pracuje s číselnými údaji, drží se nestrannosti, vybírá zkoumané osoby tak, aby reprezentovaly danou populaci, a snaží se ověřovat již existující teorie. Kvalitativní výzkum naproti tomu pracuje se slovy, snaží se o vcítění se do zkoumaných osob a porozumění člověku tak, aby chápal, jak vidí věci on, zajímá se spíše o konkrétní případy a snaží se vytvářet nové teorie (Gavora, 2000).

Otázka, již vyvstává, je, zda lze tyto přístupy kombinovat. Podle Gavora (2000) existují radikálnější výzkumníci, kteří považují tyto dva odlišné přístupy za tak zásadně odlišné, že jsou neslučitelné, naproti tomu ale stojí umírnění výzkumníci, již tvrdí, že kombinací lze vyvážit jejich slabé a silné stránky. Pro účely našeho výzkumu jsme se rozhodli pro kombinaci těchto přístupů k výzkumu. Značná část našeho výzkumu má kvantitativní charakter, pro naplnění některých cílů jsme považovali za vhodné jej doplnit i o některé aspekty výzkumu kvalitativního.

4.2 Dotazník

K získání dat byl v tomto výzkumu využit dotazník, který umožnil sesbírat data, jejichž následná analýza umožnila zodpovědět stanovené výzkumné otázky. Dotazník Gavora (2000) charakterizuje jako písemný způsob kladení otázek, jenž nám umožňuje získávat velké množství informací s malou časovou investicí. Základem našeho dotazníku je dotazník, který použila Aguilera-Hermida (2020) ve svém výzkumu. S autorkou jsme se spojili a ta nám následně poskytla její originální dotazník pro účely naší studie. Dotazník jsme však v některých aspektech upravili tak, aby sledoval všechny námi zamýšlené záležitosti a došlo k naplnění všech vymezených cílů.

Jelikož byl dotazník od Aguilera-Hermida (2020) navržen pro prostředí Spojených států amerických, vyřadili jsme v oddílu demografie položku zjišťující etnikum respondenta, jež jsme v českém prostředí nepovažovali za natolik významné. Některé položky bylo potřeba naopak do dotazníku přidat. S ohledem na závěry výzkumu od Cao et al. (2020) jsme přidali v oddílu demografie položku zjišťující velikostní kategorii obce, v níž respondent bydlí a také počet členů domácnosti, kteří se účastnili online výuky. Položku zjišťující počet aktuálně studovaných předmětů jsme ponechali v původní podobě, lze však očekávat, že v českém prostředí bude vysoké zastoupení odpovědi šesti a více předmětů, jelikož v anglicky mluvících zemích je časté menší množství předmětů za vyšší počet kreditů. V oddílu motivace jsme přidali motivační faktor podpory rodiny, v oddílu používaných nástrojů míru využívání samostatných projektů a úkolů, v oddílu prostředí ke vzdělávání otázky týkající se typu pokoje, jenž měl respondent k dispozici, a otázku zjišťující, odkud se respondent účastnil online výuky. V oddílu sebedůvěry ve vlastní schopnosti jsme přidali položku týkající se schopnosti porozumění učivu. Dále jsme do našeho dotazníku přidali tři kompletně nové otázky, které se týkaly konzultací s vyučujícími. Šlo o otázky zjišťující čas realizace konzultací před a v průběhu nouzové distanční výuky a také používaný nástroj ke komunikaci s vyučujícím, jenž byl zjišťován rovněž v obou sledovaných obdobích. Otázky týkající se konzultací jsme ponechali vzhledem k délce dotazníku jako dobrovolné. návratnost byla navzdory tomu však vysoká. V kvalitativní části dotazníku pak byla přidána otázka, jejímž cílem bylo nalézt kroky ke zlepšení případné budoucí online výuky.

Dotazník se skládá z několika oddílů reflektujících jednotlivé cíle výzkumu. Některé tematicky odlišné otázky jsou integrovány v dotazníku do jednoho oddílu pro zdánlivé zkrácení dotazníku pro respondenty. Jmenovitě se v dotazníku nachází tyto oddíly: demografické údaje, emoce, kognitivní angažovanost, prostředí ke vzdělávání, motivace

a postoje, sebeovládání, sebedůvěra ve vlastní schopnosti a přístup ke vzdělávání, používání nástrojů a oddíl otevřených otázek. Jelikož se práce se zabývá měřením postojů studentů, využíváme v dotazníku tzv. Likertovy škály. Svoji míru souhlasu nebo nesouhlasu na této škále respondent vyjadřuje na stupnici od plně souhlasím, souhlasím, nemám vyhraněný názor, nesouhlasím a plně nesouhlasím (Gavora, 2000). Dle charakteru otázky používáme různé formulace položek na škále.

V oddílu demografických údajů bylo zjišťováno pohlaví, věk, studovaná fakulta, ročník studia, studijní obor, počet zapsaných předmětů, okres bydliště, velikostní kategorie obce, počet osob ve stejné domácnosti a počet osob, jež se účastnily online výuky v rámci jedné domácnosti.

Další oddíl se týkal emocí a konkrétně byla sledována životní spokojenost, štěstí, pocit osobní naplněnosti, společenské kontakty, stres, úzkost a apatie. Všechny tyto položky byly měřeny na následující škále:

výrazně se zvýšilo – mírně se zvýšilo – stejně jako dříve – mírně se snížilo – výrazně se snížilo.

Třetí oddíl sledoval konstrukty týkající se kognitivní angažovanosti. Zjišťována byla změna ve známkách, znalostech a vědomostech spojených se školou, koncentrace, úroveň aktivity ve výuce, docházka a také zájem a nadšení. Dílčí položky byly hodnoceny na následující škále:

mnohem lepší – mírně lepší – zhruba stejné – mírně horší – mnohem horší.

Čtvrtý oddíl se týkal prostředí ke vzdělávání a změn v osobním životě. Cílem tohoto oddílu bylo zjistit, jaký typ pokoje měli respondenti k dispozici, odkud se účastnili online výuky a také popsat změny v jejich osobním životě. V rovině osobního života byl sledován čas strávený doma, čas věnovaný koníčkům, úroveň fyzické aktivity, cvičení a sport, spánek, kvalitní rodinné vztahy, kvalita vztahu s partnerem/partnerkou, užívání drog, požívání alkoholu, kouření, sledování televize, filmů a seriálů, surfování na internetu, váha, spiritualita, množství času stráveného prací nebo školou. Všechny zmíněné položky byly hodnoceny na stejné škále jako oddíl emocí.

Pátý oddíl sledoval postoje k online výuce a změny v oblasti motivace. Co se týče zmíněných postojů, cílem bylo zjistit, zda respondenti preferovali prezenční nebo online výuku, zda byla pro ně adaptace na online výuku náročná, zda byla distanční výuka adekvátní náhradou prezenční výuky a zda byli studenti celkově spokojeni se studovanými předměty. Postoje k online výuce byly měřeny na následující škále:

*rozhodně nesouhlasím – spíše souhlasím – ani souhlas, ani nesouhlas – spíše
nesouhlasím – rozhodně souhlasím.*

Oddíl motivace byl samostatně hodnocen pro dvě odlišná časová období: před začátkem nouzové distanční výuky a v průběhu nouzové distanční výuky. Hodnocení pak probíhalo na následující škále:

velmi motivující – motivující – trochu motivující – nemotivující.

Pátý oddíl sledoval sebedůvěru ve vlastní schopnosti a přístup ke vzdělávání. Oddíl sebedůvěry ve vlastní schopnosti měl několik dílčích položek: schopnost dokončit úkoly včas, znalost nových učebních pomůcek, schopnost být úspěšný ve výuce, schopnost porozumění učivu, schopnost zvládat skupinové projekty, schopnost diskutovat o různých tématech a time management. Tyto položky byly hodnoceny na stejné škále jako oddíl kognitivní angažovanosti. Otázky týkající se přístupu ke vzdělávání zjišťovaly, jak často měli respondenti k dispozici spolehlivé digitální zařízení, připojení k internetu, komunikační software a podporu pro řešení technických potíží. Hodnocení probíhalo na následující škále:

vždy – většinu času – občas – nikdy – nepotřebuji to ke svému studiu.

Dále bylo v rámci tohoto oddílu zjišťováno, jaké zařízení respondenti využívali pro účely online výuky. Hodnocení probíhalo na podobné škále jako předchozí položky:

vždy – většinu času – občas – nikdy.

Předposlední oddíl dotazníku se věnoval konzultacím a používání nástrojů v období před zavedením nouzové distanční výuky a v průběhu nouzové distanční výuky. Pro každé období respondenti hodnotili, jak často využívali online vzdělávací platformy, komunikační nástroje, sociální sítě, asynchronní videa, synchronní online výuku a samostatné či skupinové projekty. Hodnocení pak probíhalo na následující škále:

*velmi často – často (jednou týdně) – příležitostně (jedenkrát až dvakrát za měsíc) –
zřídka, výjimečně – nikdy.*

Co se týče konzultací, hodnotila se míra využívání osobního kontaktu, e-mailové komunikace, telefonu, komunikačních platforem a sociálních sítí. Hodnocení probíhalo na stejné škále jako v případě položek týkajících se používání nástrojů.

Poslední oddíl dotazníku má kvalitativní charakter a je tvořen otevřenými otázkami. Konkrétně oddíl zjišťuje, co bylo dále pro studenty obtížné v období povinné distanční výuky, zda studenti vnímali nějaké pozitivní aspekty tohoto období a závěrem sbírá návrhy na budoucí zlepšení online výuky.

4.3 Sběr dat

Data byla sbírána online s pomocí nástroje Google Forms. Před samotným zahájením sběru dat proběhla fáze předtestování na studentech učitelství geografie, která měla za úkol doladit strukturu dotazníku. Toto předtestování pomohlo odhalit drobné nedostatky dotazníku zejména týkající se formulace některých otázek a mohla následovat testovací fáze na studentech geografických oborů Univerzity Palackého v Olomouci, jejichž odpovědi jsou již zahrnuty do výzkumu, jelikož v té době již nedocházelo k žádným dalším změnám ve struktuře dotazníku. Sběr dat probíhal v období od 13. 4. 2021 do 8. 9. 2021. S propagací byly nápomocny některé fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, jež dotazník sdílely na svých webových stránkách a sociálních sítích. Kromě toho jsme umístili dotazník i do vybraných studentských skupin na sociálních sítích.

4.4 Analýza dat a prezentace výsledků

Co se týče použitých nástrojů pro analýzu a vizualizaci dat, výzkum využívá programů Microsoft Excel a Statistica. Výsledky jsou prezentovány s pomocí tabulek, grafů a slovního komentáře.

Dříve představené škály bylo potřeba vyhodnotit a zvolit si metodu, jak takové vyhodnocení provést. K vyhodnocování škál navrhuje Gavora (2000) dva možné přístupy. Jedním je samotná prezentace procentuálního zastoupení jednotlivých odpovědí na škále. Druhou možností je pak použití koeficientů. Tyto koeficienty nabývají hodnot 1 až 5. Nejméně příznivé položce, v našem případě „rozhodně nesouhlasím“, přisoudíme hodnotu jedna, naproti tomu nejvíce příznivé položce hodnotu pět. Frekvence voleb jednotlivých odpovědí vynásobíme těmito koeficienty a získáme jejich násobky. Součet jejich násobků následně dělíme počtem respondentů a získáme hodnotu, která nám říká, které odpovědi na škále se nejvíce blíží v průměru odpovědi (Gavora, 2000). Pro účely tohoto výzkumu kombinujeme oba postupy a výsledky jsou vizualizovány jak pomocí grafu zobrazujícího četnosti jednotlivých odpovědí, tak i pomocí této průměrné hodnoty pro základní orientaci.

Tento výzkum se kromě výše zmíněného pokouší zjistit, zda existují korelace mezi vybranými proměnnými. Pro ordinální znaky s větším množstvím kategorií doporučuje De Vaus (2002) využít Spearmanovo rho raději než Kendallovo tau. Jelikož se námi stanovené výzkumné otázky a hypotézy týkají ordinálních dat, využíváme právě Spearmanův koeficient. Co se týče interpretace zjištěných korelací, je nutno

podotknout, že zjištěné korelace neznamení kauzalitu (De Vaus, 2002). Význam a slovní popis hodnot korelačního koeficientu zobrazuje tab. 1.

Tab. 1: Hodnoty korelačního koeficientu a jejich význam

Koeficient	Síla
0,00	žádná závislost (korelace)
0,01–0,09	triviální závislost (korelace)
0,10–0,29	slabá závislost (korelace)
0,30–0,49	středně silná závislost (korelace)
0,50–0,69	podstatná závislost (korelace)
0,70–0,89	velmi silná závislost (korelace)
0,90–0,99	téměř perfektní (korelace)
1,0	perfektní korelace

zdroj: De Vaus (2002, str. 258), přeloženo z anglického originálu.

K analýze otevřených otázek jsme zvolili metodu obsahové analýzy textu. Dle Gavora (2000) lze přistoupit k této analýze buď nekvantitativním, nebo kvantitativním způsobem. V této práci jsme zvolili kvantitativní analýzu otevřených odpovědí, abychom mohli zjistit, které problémy, pozitiva a doporučení se vyskytovaly nejčastěji. Odpovědi jsme vyhodnocovali dle četnosti výskytu daného tématu. Z toho důvodu je nutné podotknout, že některé odpovědi zmiňovaly více témat, proto se suma těchto četností nerovná počtu respondentů. Provedenou kvantitativní obsahovou analýzu doplňujeme komentářem a vybranými reprezentativními výpověďmi respondentů.

4.5 Charakteristika respondentů

Náš výzkum sesbíral 349 odpovědí, platných bylo 347, jelikož dvě byly během čištění dat vyřazeny pro duplicitu. Věkový průměr respondentů byl 22,6 let. Většina respondentů žila s několika lidmi (1–2, 21,3 %; 3–4 dalších lidí 60,8 %). Samostatně bydlelo 2,6 % respondentů a 15,3 % žilo s pěti a více lidmi. Pregraduální studenti (studenti bakalářského studia a nižší ročníky souvislého magisterského studia) tvořili 54 % a postgraduální studenti (navazující magisterské a doktorské studium) tvořili 46 %. Studenti doktorského studia samostatně představovali 2,59 % všech respondentů. V roce 2021 studovalo na Univerzitě Palackého v Olomouci 67,7 % studentů v bakalářském studijním programu, 24,1 % v souvislém nebo navazujícím magisterském programu a 8,1 % v doktorském studijním programu (Univerzita

Palackého v Olomouci, 2021). Náš výzkum má tedy na první pohled vyšší zastoupení studentů magisterského studia, což ale může být pouze zdánlivé, jelikož náš dotazník zjišťuje pouze ročník studia a nerozlišuje, zda jde o konkrétní ročník bakalářského nebo souvislého magisterského studia. Muži v našem výzkumu tvořili 30,0 %, ženy 69,7 % a pohlaví jiné uvedl pouze jeden respondent. Z hlediska pohlaví má náš výzkum téměř dokonalé rozložení respondentů, jelikož ženy tvořily v roce 2021 na Univerzitě Palackého v Olomouci 68,7 % všech studentů (Univerzita Palackého v Olomouci, 2021).

Co se týče studované fakulty, tab. 2 a tab. 3 ukazují, že náš výzkum má v relativních hodnotách téměř ideální zastoupení studentů fakulty zdravotnických věd. Vyšší zastoupení v našem výzkumu mají na první pohled studenti přírodovědecké a filozofické fakulty, a naopak nižší zastoupení mají studenti fakulty tělesné kultury a také studenti lékařské, právnické, cyrilometodějské teologické a pedagogické fakulty. Je však nutno podotknout, že pokud zohledníme mezifakultní studia, pedagogická fakulta a fakulta tělesné kultury se více přiblíží skutečnému zastoupení. Podrobnější údaje o respondentech poskytuje tab. 2 a tab. 3.

Tab. 2: Relativní četnosti studentů Univerzity Palackého v Olomouci dle studované fakulty a studijního programu v roce 2021

Fakulta	Celkem	Bc.	Mgr. + nMgr.	Ph.D.
CMTF ¹	6,14	68,89	26,65	4,46
FF ¹	23,34	69,99	23,12	6,90
FTK ¹	7,98	64,39	32,06	3,54
FZV ¹	4,59	70,24	28,44	1,33
LF ¹	10,55	-	81,64	18,36
PdF ¹	24,29	54,37	42,94	2,69
PF ¹	7,13	9,46	85,30	5,25
PřF ¹	15,99	67,72	24,14	8,14

Zdroj: <https://strategie.upol.cz/index.php?id=3701>

¹ Vysvětlení zkratk použitých v tabulce se nachází v seznamu zkratk

Tab. 3: Základní informace o respondentech

		Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Pohlaví	Muž	104	30,0
	Žena	242	69,7
	Jiné	1	0,3
Ročník studia	1. ročník	110	31,70
	2. ročník	77	22,19
	3. ročník	57	16,43
	4. ročník	53	15,27
	5. ročník	38	10,95
	6. ročník	3	0,86
	Doktorské studium	9	2,59
Fakulta	Přírodovědecká fakulta	114	32,85
	Filozofická fakulta	113	32,56
	Pedagogická fakulta	35	10,09
	Lékařská fakulta	6	1,73
	Fakulta zdravotnických věd	17	4,90
	Cyrilometodějská teologická fakulta	3	0,86
	Právnická fakulta	8	2,31
	Fakulta tělesné kultury	6	1,73
	Přírodovědecká fakulta a Fakulta tělesné kultury	16	4,61
	Přírodovědecká a Pedagogická fakulta	17	4,90
	Přírodovědecká a Filozofická fakulta	5	1,44
	Ostatní kombinace fakult	7	0,29

		Absolutní četnosti	Relativní četnosti
Věk	Neznámý ²	1	0,29
	19	19	5,48
	20	61	17,58
	21	64	18,44
	22	66	19,02
	23	38	10,95
	24	44	12,68
	25	17	4,90
	26	14	4,03
	27	8	2,31
	28 a více	15	4,32
Počet zapsaných předmětů	1	8	2,31
	2	7	2,02
	3	5	1,44
	4	21	6,05
	5	20	5,76
	6 a více	286	82,42
Počet osob ve stejné domácnosti	1 (pouze já)	9	2,59
	2	74	21,33
	3	90	25,94
	4	121	34,87
	5	44	12,68
	6 a více	9	2,59
Velikostní kategorie obce	Do 1 000 obyvatel	46	13,26
	1 001 až 5 000 obyvatel	66	19,02
	10 001 až 20 000 obyvatel	46	13,26
	20 000 až 50 000 obyvatel	43	12,39
	5 001 až 10 000 obyvatel	21	6,05
	50 000 až 100 000 obyvatel	53	15,27
	Nad 100 000 obyvatel	72	20,75

² Respondent uvedl věk „2“. Šlo zřejmě o překlep, jelikož v ostatních ohledech včetně otevřených otázek byla odpověď zcela v pořádku, a proto jsme odpověď při čištění dat nevyřadili.

5. Výsledky kvantitativně orientované části dotazníku

Následující kapitola prezentuje výsledky kvantitativně orientované části dotazníku. Výsledky prezentujeme v osmi samostatných podkapitolách, jež reflektují jednotlivé oddíly dotazníku. Každá podkapitola obsahuje tabulku průměrných hodnot každé ze sledovaných charakteristik pro základní vyhodnocení výsledků dle metody od Gavora (2000). Kromě toho jsou výsledky vizualizovány s pomocí grafů pro účely zobrazení rozložení jednotlivých odpovědí. Hodnoty uvedené v grafech jsou vyjádřené relativně a za účelem větší přehlednosti jsou zaokrouhlené. Mezi vybranými proměnnými rovněž prezentujeme hodnoty vybraných korelačních koeficientů, jež jsou všechny uváděny na hladině významnosti $p < ,050$. Zasazení našich výsledků do kontextu širší literatury diskutujeme v kapitole 7., konkrétní doporučení do praxi poté představujeme v kapitole 8.

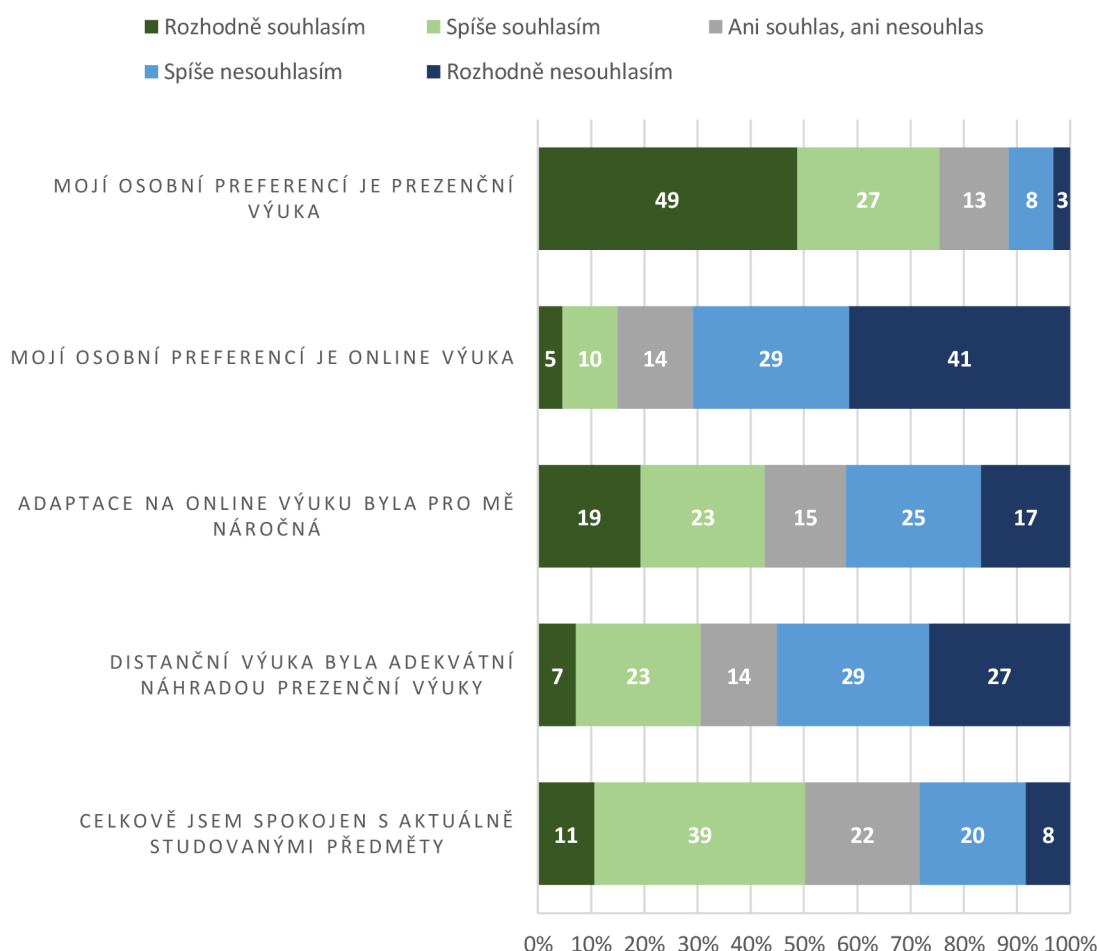
5.1 Postoje k nouzové distanční výuce

Jak je patrné z tab. 4 a obr. 5, většina respondentů (75,5 %) preferovala prezenční výuku. Nouzovou distanční výuku upřednostňovalo pouze 15,0 % respondentů. Nadpoloviční většina (55,0 %) nepovažovala nouzovou distanční výuku za adekvátní náhradu prezenční výuky. Přestože směřují preference studentů jednoznačně ve prospěch prezenční výuky, neznamenalo to stejnou míru nespokojenosti se studovanými předměty, jelikož spokojenost se studovanými předměty vyjádřilo 50,1 % respondentů. Adaptace na nouzovou online výuku byla náročná pro 42,6 % respondentů a nenáročná pro 42,1 % dotázaných.

Tab. 4: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu postojů k distanční výuce

PREFERENCE	PRŮMĚRNÁ HODNOTA
Mojí osobní preferencí je prezenční výuka	4,10
Mojí osobní preferencí je online výuka	2,07
Distanční výuka byla adekvátní náhradou prezenční výuky	2,56
Celkově jsem spokojen s aktuálně studovanými předměty	3,24
Adaptace na online výuku byla náročná	3,03

Zdroj: vlastní tvorba



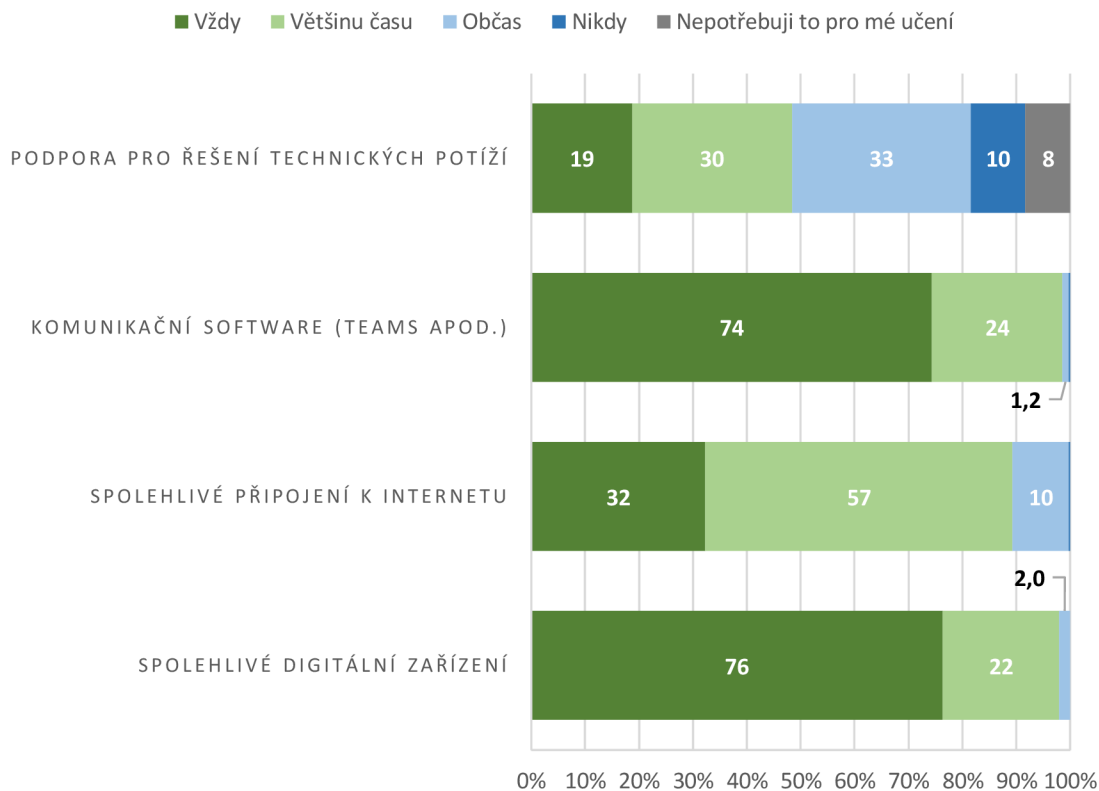
Obr. 5: Postoje respondentů k nouzové distanční výuce v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba)

Co se týče korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a obtížností adaptace na online výuku, byla zjištěna podstatná pozitivní korelace $r = 0,55$. Nulovou hypotézu proto zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu. Potvrdila se tak naše první hypotéza, že mezi preferencí pro prezenční výuku a obtížností adaptace na online výuku existuje statisticky významná pozitivní korelace. Byla rovněž zjištěna statisticky významná

negativní korelace -0,45 u preference pro prezenční výuku a hodnocení online výuky jako adekvátní náhrady. V případě korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a ročníkem studia byla zjištěna korelace $r = -0,099$, jež při dané hladině spolehlivosti nebyla statisticky významná. Nulovou hypotézu proto nezamítáme a odpovědí na naši otázku je, že neexistuje statisticky významná korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a ročníkem studia.

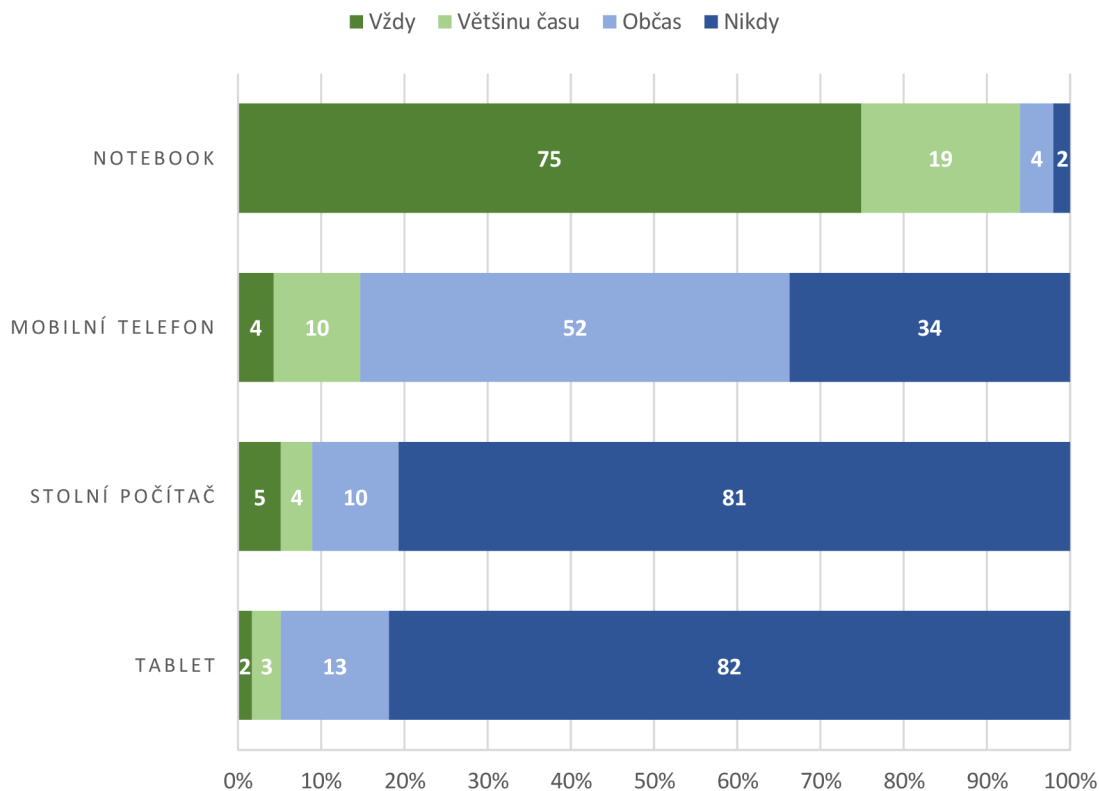
5.2 Prostředí ke vzdělávání a využívané digitální technologie

Nouzová distanční výuka znamenala zásadní změny ve formátu výuky a v následující kapitole shrneme výsledky šetření týkající se prostředí ke vzdělávání a používaných digitálních zařízení pro účely nouzové online výuky. Jak je patrné z obr. 6, respondenti byli na online výuku dobře technicky vybaveni. Spolehlivý přístup ke sledovaným položkám dotazníku měla většina respondentů. Nejlepší přístup měli respondenti ke spolehlivému digitálnímu zařízení, které vždy nebo většinu času mělo k dispozici 98,0 % z nich. Ke komunikačnímu softwaru mělo vždy nebo většinu času přístup 98,6 % respondentů a spolehlivé připojení k internetu mělo vždy nebo většinu času 89,4 % dotázaných. V případě podpory pro řešení technických potíží uvedlo 8,4 % respondentů, že ji ke studiu nepotřebují, vždy nebo většinu času mělo k dispozici technickou podporu 48,4 % respondentů, občas 33,1 % a nikdy 10,1 %.



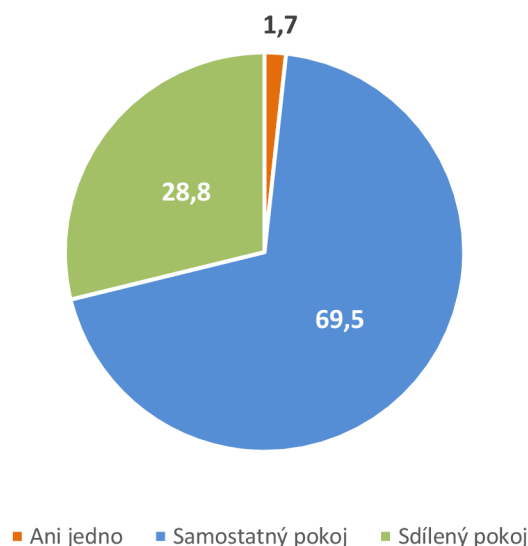
Obr. 6: Přístup respondentů k vybraným potřebám pro účely nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba)

Pokud se podíváme na používaná digitální zařízení, obr. 7 ukazuje, že nejpoužívanějším z nich byl mezi respondenty jednoznačně notebook, jenž používalo pro účely online výuky vždy nebo většinu času 94,0 % respondentů. Druhým nejčastěji využívaným zařízením byl mobilní telefon, který sice vždy nebo většinu času využívalo pouze 14,7 % dotázaných, avšak občas jej využívala přibližně polovina respondentů (51,6 %). Zajímavým zjištěním je, že příliš často nebyly využívány pro účely online výuky stolní počítače a tablety. Stolní počítač vždy nebo většinu času používalo pouze 8,9 %, naproti tomu nikdy 80,7 %. Tablet byl využíván ještě o něco méně a vždy nebo velmi často jej využívalo pouze 5,2 % respondentů. Naproti tomu nikdy tablet k online výuce nepoužívalo 81,84 % respondentů.



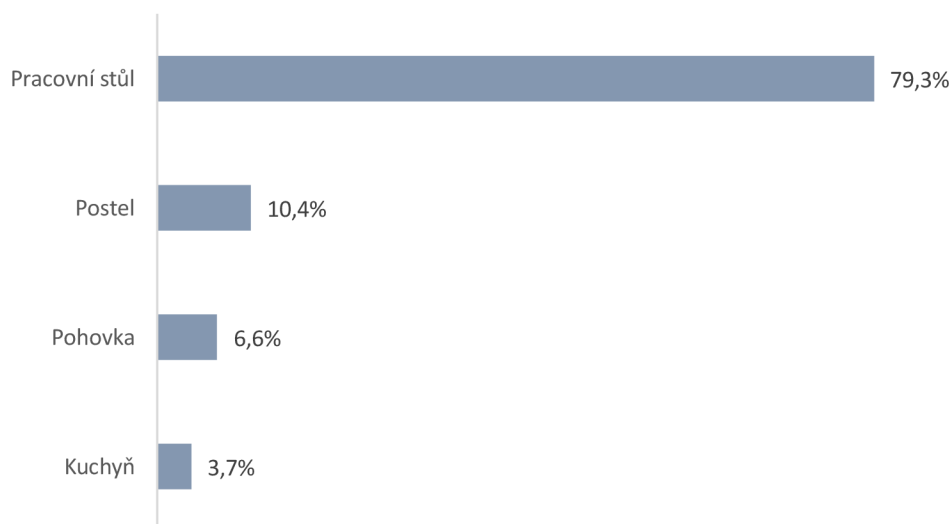
Obr. 7: Používaná digitální zařízení respondenty pro účely nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba)

Co se týče prostředí ke vzdělávání, jak je patrné z obr. 8, většina respondentů měla k dispozici samostatný pokoj (69,5 %), přibližně třetina (28,8 %) měla k dispozici sdílený pokoj a 1,7 % respondentů nemělo k dispozici ani samostatný, ani sdílený pokoj.



Obr. 8: Typ pokoje, který měli respondenti k dispozici pro účely nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba)

Obr. 9 ukazuje, že respondenti se nejčastěji účastnili online výuky od pracovního stolu, konkrétně šlo o 79,3 % respondentů. Přibližně desetina (10,4 %) respondentů uvedla, že se online výuky účastnila z postele. Na pohovku připadalo 6,6 % a na kuchyň 3,7 % odpovědí.



Obr. 9: Místo, odkud se respondenti účastnili nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 (zdroj: vlastní tvorba)

5.3 Používání nástrojů k výuce a samostatné úkoly

V další části dotazníku jsme zjišťovali, jak se změnila míra využívání různých online vzdělávacích nástrojů a samostatných či skupinových projektů a úkolů. Nejvýraznější

změnou oproti běžné prezenční výuce byla míra používání online komunikačních nástrojů. Jak je patrné z tab. 5 a obr. 11, komunikační nástroje během nouzové distanční výuky zažily dramatický nárůst v používání. Zatímco v období před nouzovou distanční výukou tyto technologie často nebo velmi často využívalo pouze 7,2 % dotázaných, v průběhu online výuky je využívalo často nebo velmi často již 98,6 % respondentů.

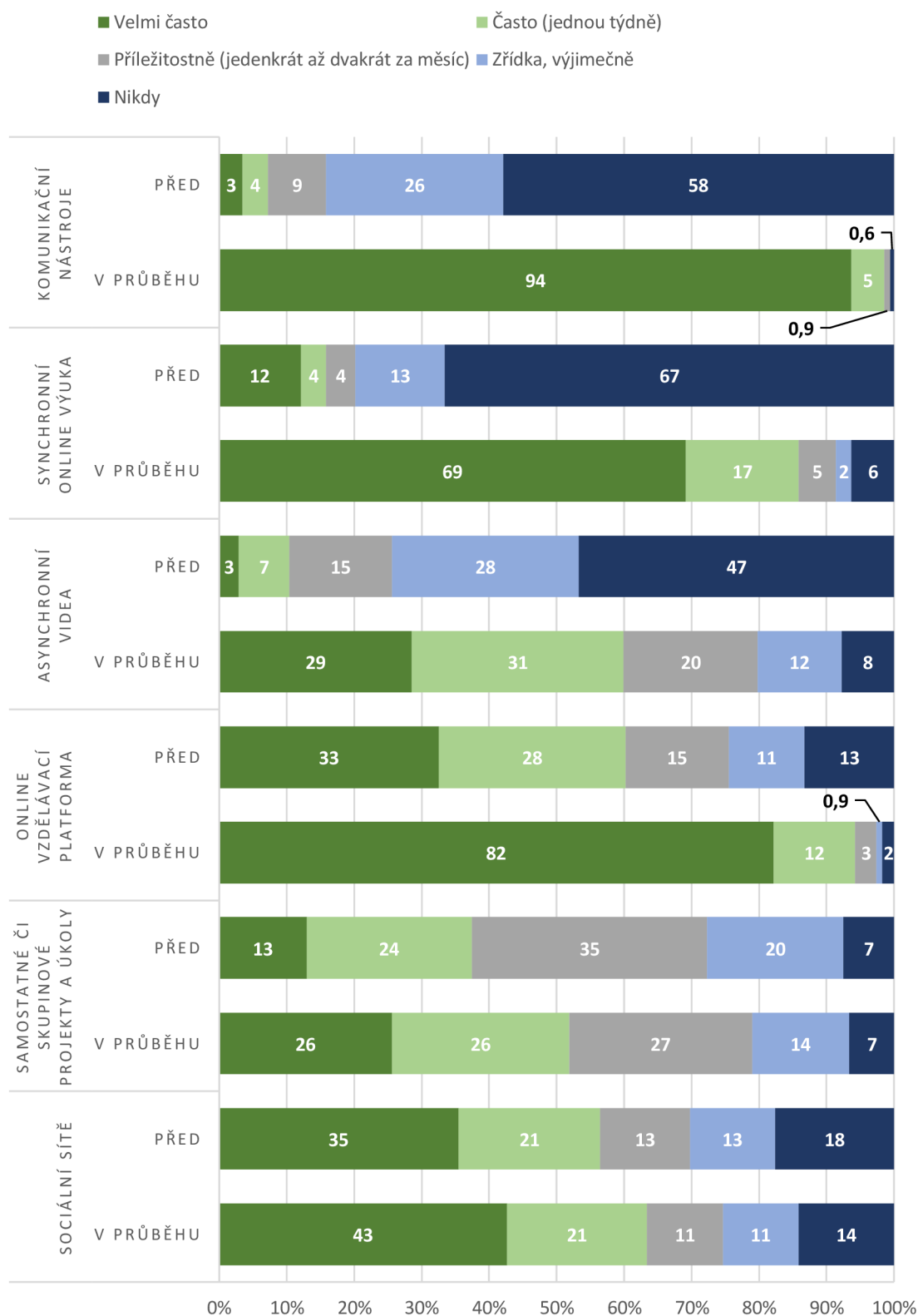
Tab. 5: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu používaných nástrojů a metod výuky před a během nouzové distanční výuky

	PŘED NOUZOVOU DISTANČNÍ VÝUKOU	V PRŮBĚHU NOUZOVÉ DISTANČNÍ VÝUKY
Komunikační nástroje	1,69	4,91
Synchronní online výuka	1,82	4,40
Asynchronní videa	1,92	3,61
Online vzdělávací platforma	3,55	4,72
Samostatné či skupinové projekty a úkoly	3,15	3,50
Sociální síť	3,44	3,67

Zdroj: vlastní tvorba

Druhou nejvýraznější změnou byla míra využívání synchronní online výuky. Zatímco v období před pandemií ji nikdy nevyužívalo 66,6 % respondentů, ve sledovaném období to bylo již jen 6,3 %. Naproti tomu velmi často nebo často ji využívalo před pandemií 15,9 % a během pandemie už 85,9 % dotazovaných. Velmi výrazný je i nárůst ve využívání asynchronního videa. V období před nouzovou distanční výukou jej využívalo často nebo velmi často pouze 10,4 % respondentů, během nouzové distanční výuky to bylo již 59,9 %. Nárůst je patrný i ve využívání online vzdělávacích platform. Online vzdělávací platformy, jako je například Moodle, využívalo velmi často nebo často před nouzovou distanční výukou 60,2 % respondentů, během online výuky to bylo již 94,2 % dotazovaných.

Nárůst byl zaznamenán i u množství samostatných či skupinových projektů a úkolů. Samostatné úkoly před pandemií zpracovávalo často nebo velmi často 37,5 % respondentů, během pandemie pak 51,9 %. V případě využívání sociálních sítí pro vzdělávací účely není nárůst natolik výrazný ve srovnání s předchozími sledovanými nástroji. V období před nouzovou distanční výukou je využívalo často nebo velmi často pro vzdělávací účely 56,5 % respondentů, ve sledovaném období pak 63,4 % dotázaných.



Obr. 10: Změny v používání vybraných nástrojů a metod výuky před a během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 (vlastní tvorba)

5.4 Kognitivní angažovanost

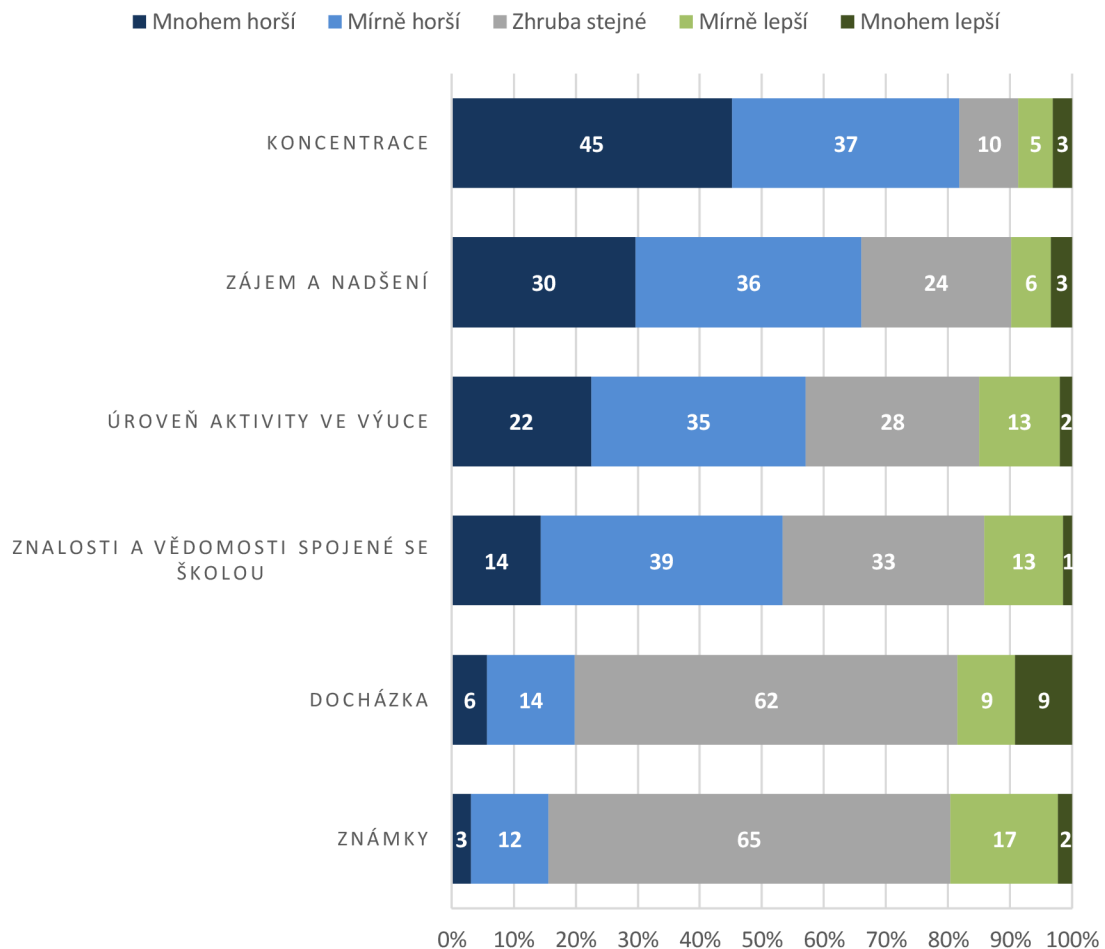
V následující podkapitole sledujeme změny kognitivní angažovanosti studentů během nouzové distanční výuky. Zajímala nás tedy míra, do jaké jsou studenti ochotni a schopni věnovat se učení a učebním úlohám. Jak je patrné z tab. 6, která vizualizuje střední hodnoty odpovědí, ve všech sledovaných aspektech kognitivní angažovanosti s výjimkou známek a docházky došlo ke zhoršení.

Tab. 6: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu kognitivní angažovanosti

POLOŽKA	PRŮMĚRNÁ HODNOTA
Známky	3,03
Docházka	3,02
Znalosti a vědomosti spojené se školou	2,48
Úroveň aktivity ve výuce	2,37
Zájem a nadšení	2,18
Koncentrace	1,85

Zdroj: vlastní tvorba

Nejvýraznější pokles jsme zaznamenali u schopnosti koncentrace na výuku. Jak je patrné z obr. 12, v období pandemie svou koncentraci označilo 81,8 % respondentů za horší. Svou koncentraci vnímalo jako lepší pouze 8,6 % respondentů a zbylých 9,5 % respondentů nepozorovalo ve své koncentraci na výuku žádné změny.



Obr. 11: Změny v oblasti kognitivní angažovanosti pohledem respondentů v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba)

Významné změny jsme našli i v oblasti zájmu a nadšení, úrovni aktivity ve výuce a také ve znalostech a vědomostech spojených se školou. U nadpoloviční většiny respondentů se snížil zájem a nadšení (66,0 %), stejný zůstal u 24,0 % a vyšší zájem reportovalo 9,8 % respondentů. Úroveň aktivity ve výuce byla horší podle 57,1 % respondentů a znalosti a vědomosti spojené se školou byly horší podle 53,3 % dotazovaných. Naopak nejmenší změny pozorujeme v docházce a známkách, které zůstaly v tomto pořadí stejné pro 62 % a 65 % respondentů. Pozoruhodný je rozpor mezi reportovanými znalostmi a známkami. Přestože bychom zde očekávali podobná čísla, 84 % respondentů mělo v tomto období stejné nebo lepší známky. Je tedy otázkou, jaká byla reliabilita hodnocení ve sledovaném období.

Co se týče korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a jednotlivými položkami kognitivní angažovanosti, byly zjištěny statisticky významné středně silné korelace. Nulovou hypotézu proto zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu. Potvrdila se tak naše druhá hypotéza, že mezi preferencí pro prezenční výuku a jednotlivými

položkami kognitivní angažovanosti existuje statisticky významná negativní korelace, přičemž nejvyšších hodnot dosahují korelace s koncentrací, úrovní aktivity ve výuce a zájmem a nadšením. V případě preference online výuky jsou hodnoty Spearmanova koeficientu podobné, pouze polarita je opačná. Hodnoty korelačních koeficientů se nachází v tab. 7.

Tab. 7: Korelace mezi preferencí pro daný formát výuky a položkami kognitivní angažovanosti

POLOŽKA	PREFERENCE PREZENČNÍ VÝUKA	PREFERENCE ONLINE VÝUKA
Koncentrace	-0,39	0,36
Zájem a nadšení	-0,39	0,36
Úroveň aktivity ve výuce	-0,33	0,30
Znalosti a vědomosti	-0,33	0,31
Docházka	-0,23	0,25
Známky	-0,17	0,24

Zdroj: vlastní tvorba

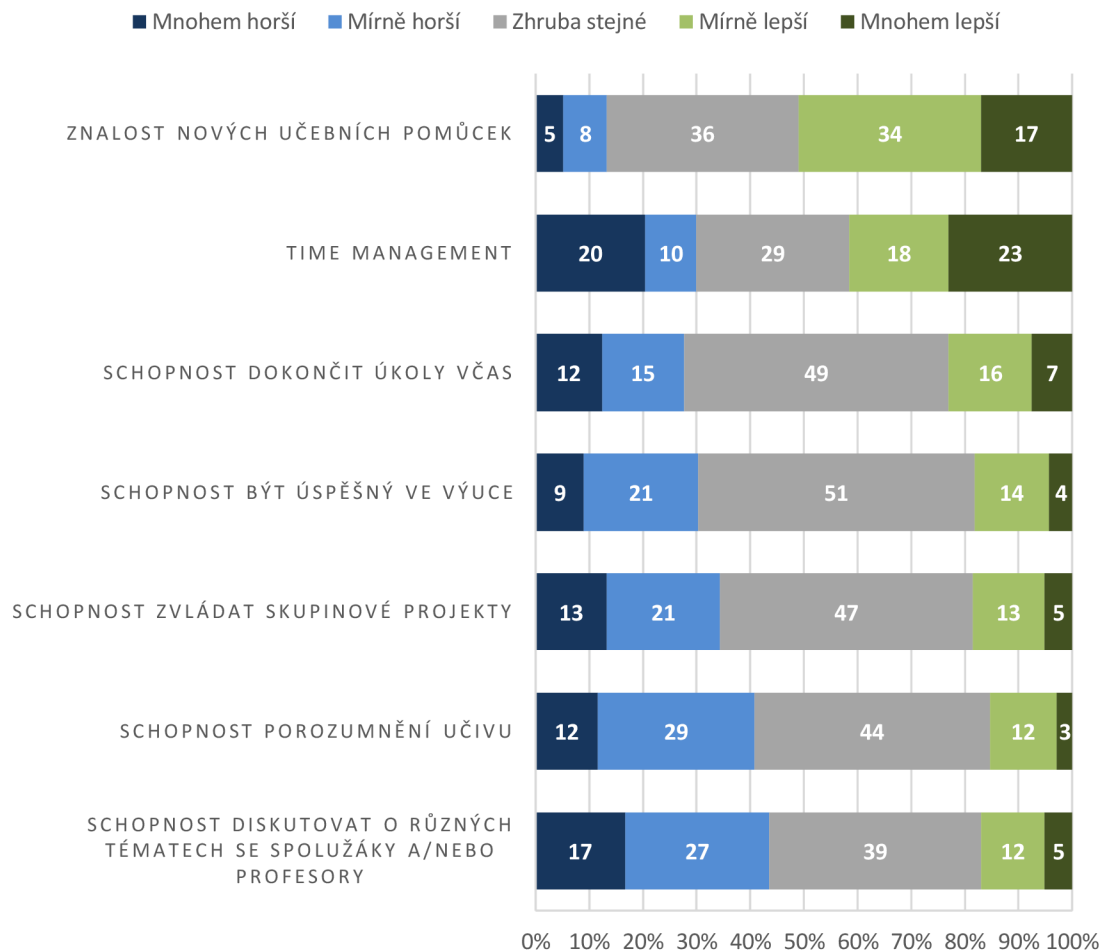
5.5 Sebedůvěra ve vlastní schopnosti

Nouzová distanční výuka znamenala pro studenty používání nástrojů, jež dříve neznali a museli si jejich používání osvojit. Tab. 8 zobrazuje průměrné hodnoty a ukazuje, že v průměru došlo ke zhoršení u šesti ze sedmi sledovaných položek. Ke zlepšení sebedůvěry ve vlastní schopnosti došlo pouze u znalosti nových učebních pomůcek. Jak je patrné z obr. 13, přibližně polovina respondentů (51,0 %) uvedla, že u nich došlo ke zlepšení znalosti nových učebních pomůcek. Beze změny však znalost nových učebních pomůcek zůstala přibližně u třetiny respondentů (35,7 %).

Tab. 8: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu sebedůvěra ve vlastní schopnosti

POLOŽKA	PRŮMĚRNÁ HODNOTA
Schopnost diskutovat o různých tématech	2,62
Schopnost porozumění učivu	2,65
Schopnost zvládat skupinové projekty	2,75
Schopnost být úspěšný ve výuce	2,82
Schopnost dokončit úkoly včas	2,90
Time management	2,75
Znalost nových učebních pomůcek	3,50

Zdroj: vlastní tvorba



Obr. 12: Změny v oblasti sebedůvěry ve vlastní schopnosti během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 pohledem respondentů v procentech odpovědí (vlastní tvorba)

Pokud se podíváme na obr. 13, vidíme, že ve srovnání s kognitivní angažovaností zde má u většiny položek velké zastoupení odpověď zhruba stejná. V případě time managementu došlo ke zlepšení u 41,5 % respondentů, ke zhoršení pak u 30,0 % a téměř třetina respondentů (28,5 %) nevnímala v této schopnosti žádné změny. Schopnost dokončit úkoly včas, schopnost být úspěšný ve výuce a schopnost zvládat skupinové projekty mají velmi podobné výsledky. Přibližně polovina respondentů (49,3 %) uvádí, že jsou jejich schopnosti v těchto uvedených oblastech stejné jako dříve, přibližně třetina (27,7 %) reportuje zhoršení a téměř pětina (23,1 %) hlásila zlepšení. Mírně výraznější zhoršení oproti předcházející skupině schopností evidujeme u schopnosti porozumění učivu a schopnosti diskutovat o různých tématech se spolužáky a profesory. Zhoršení schopnosti porozumění učiva uvedlo 40,6 % respondentů, absenci změn 43,8 % a zlepšení 15,3 % respondentů. V případě schopnosti diskutovat je míra zhoršení mírně vyšší, uvedlo ji 43,5 % respondentů, zároveň se ale mírně zvýšil podíl respondentů vnímajících zlepšení (16,9 %). Stejnou schopnost diskuse se spolužáky a profesory uvedlo 39,8 % respondentů.

Co se týče korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a položkami sebedůvěry ve vlastní schopnosti, byly zjištěny středně silné negativní korelace, jež byly statisticky významné. Hodnoty korelačních koeficientů se nachází v tab. 9. Nulovou hypotézu proto zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu. Potvrdila se tak naše třetí hypotéza, že mezi preferencí pro prezenční výuku a jednotlivými položkami sebedůvěry ve vlastní schopnosti existují při dané hladině významnosti negativní korelace. Nejsilnější korelace $r = -0,40$ byla identifikována u schopnosti porozumění učivu. Nejnižší $r = -0,17$ v případě znalosti nových učebních pomůcek. V případě preference online výuky jsou hodnoty korelací podobné, pouze s opačnou polaritou.

Tab. 9: Korelace mezi preferencí pro daný formát výuky a změnou u vybraných aspektů sebedůvěry ve vlastní schopnosti

VNÍMANÁ SCHOPNOST	PREFERENCE PREZENČNÍ	PREFERENCE ONLINE
Schopnost diskutovat o různých tématech	-0,34	0,30
Schopnost porozumění učivu	-0,40	0,36
Schopnost zvládat skupinové projekty	-0,26	0,27
Schopnost být úspěšný ve výuce	-0,35	0,36
Schopnost dokončit úkoly včas	-0,27	0,31
Time management	-0,36	0,35
Znalost nových učebních pomůcek	-0,17	0,18

Zdroj: vlastní tvorba

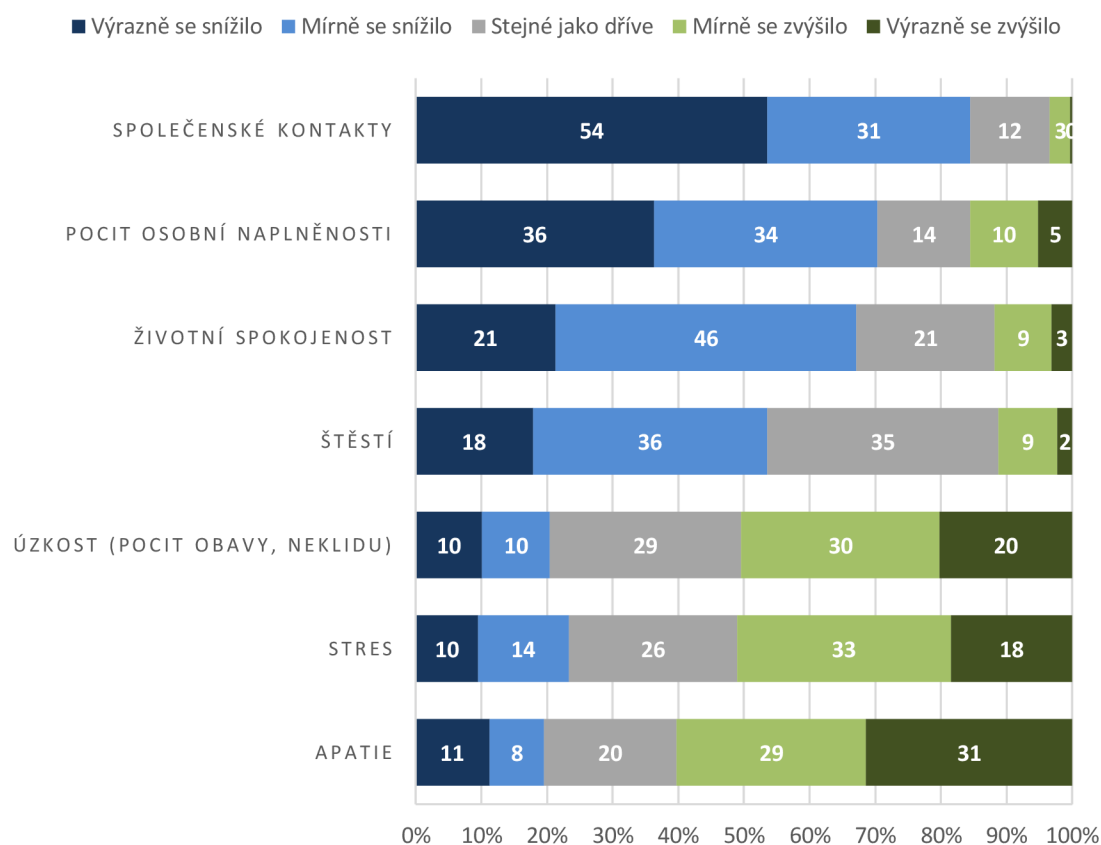
5.6 Emoce

Oddíl týkající se emocí si kladl za cíl zjistit, jak se změnil duševní stav studentů během nouzové distanční výuky. V tab. 10 jsou prezentovány průměrné hodnoty odpovědí k jednotlivým položkám. V obr. 14 je potom vizualizováno rozložení jednotlivých odpovědí.

Tab. 10: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu emocí

EMOCE	PRŮMĚRNÁ HODNOTA
Apatie	3,61
Úzkost	3,40
Stres	3,37
Štěstí	2,42
Životní spokojenost	2,27
Pocit osobní naplněnosti	2,14
Společenské kontakty	1,66

Zdroj: vlastní tvorba



Obr. 13: Změny v oblasti emocí během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 pohledem respondentů v procentech odpovědí (vlastní tvorba)

Jak je patrné z obr. 14, nejvíce se snížily společenské kontakty. 84,4 % respondentů označilo své kontakty za nižší, 12,1 % uvedlo, že jejich společenské kontakty byly stejné jako před nouzovou distanční výukou, a 3,5 % respondentů uvedlo, že se jejich společenské kontakty zvýšily. V oblasti emocí je zjevné snížení v pocitu osobní naplněnosti, životní spokojenosti, štěstí, a naopak zvýšení v míře apatie, stresu a úzkosti. Pocit osobní naplněnosti se ve sledovaném období snížil u 70,3 %

respondentů, životní spokojenost se snížila u 67,1 % respondentů a pocit štěstí se snížil u 53,6 % respondentů. V případě míry apatie bylo zaznamenáno zvýšení u 60,2 % dotazovaných. Hladiny úzkosti a stresu se rovněž zvýšily. Úzkost se zvýšila u 50,4 % respondentů, stres potom u 51,0 % respondentů. Nižší hladinu stresu hlásilo 23,3 % a nižší míru úzkosti 20,5 % dotázaných. Stejnou míru stresu a úzkosti jako před pandemií reportovala necelá třetina respondentů, v případě stresu 25,6 % a v případě úzkosti 29,1 % z nich.

Co se týče korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a vybranými emocemi, byly zjištěny středně silné statisticky významné negativní korelace. Hodnoty jednotlivých korelačních koeficientů se nachází v tab. 11. Nulovou hypotézu proto zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu. Potvrdila se tak naše čtvrtá hypotéza, že mezi preferencí pro prezenční výuku vybranými emocemi existují při dané hladině významnosti statisticky významné negativní korelace. Nejsilnější korelace $r = -0,49$ byla identifikována u životní spokojenosti. Naopak nejnižší korelace $r = 0,21$ v případě znalosti nových učebních pomůcek. V případě preference online výuky jsou hodnoty korelací podobné, pouze s opačnou polaritou.

Tab. 11: Korelace mezi preferencí pro daný formát výuky a změnou u vybraných emocí

EMOCE	PREFERENCE PREZENČNÍ	PREFERENCE ONLINE
Životní spokojenost	-0,49	0,47
Pocit osobní naplněnosti	-0,42	0,37
Štěstí	-0,37	0,33
Stres	0,23	-0,16
Úzkost	0,21	-0,20
Apatie	0,21	-0,18

Zdroj: vlastní tvorba

V cílech práce jsme si rovněž stanovili výzkumnou otázku, zda existuje korelace mezi společenskými kontakty a vybranými emocemi. Domnívali jsme se, že míra společenských kontaktů může ovlivňovat duševní stav. Hodnoty Spearmanova koeficientu v tab. 12 ukazují, že mezi společenskými kontakty a vybranými emocemi skutečně existují statisticky významné korelace při dané hladině významnosti.

Tab. 12: Korelace mezi změnou v míře společenských kontaktů a změnou u vybraných emocí

EMOCE	SPOLEČENSKÉ KONTAKTY
Životní spokojenost	0,43
Pocit osobní naplněnosti	0,40
Štěstí	0,40
Stres	-0,16
Úzkost	-0,16

Zdroj: vlastní tvorba

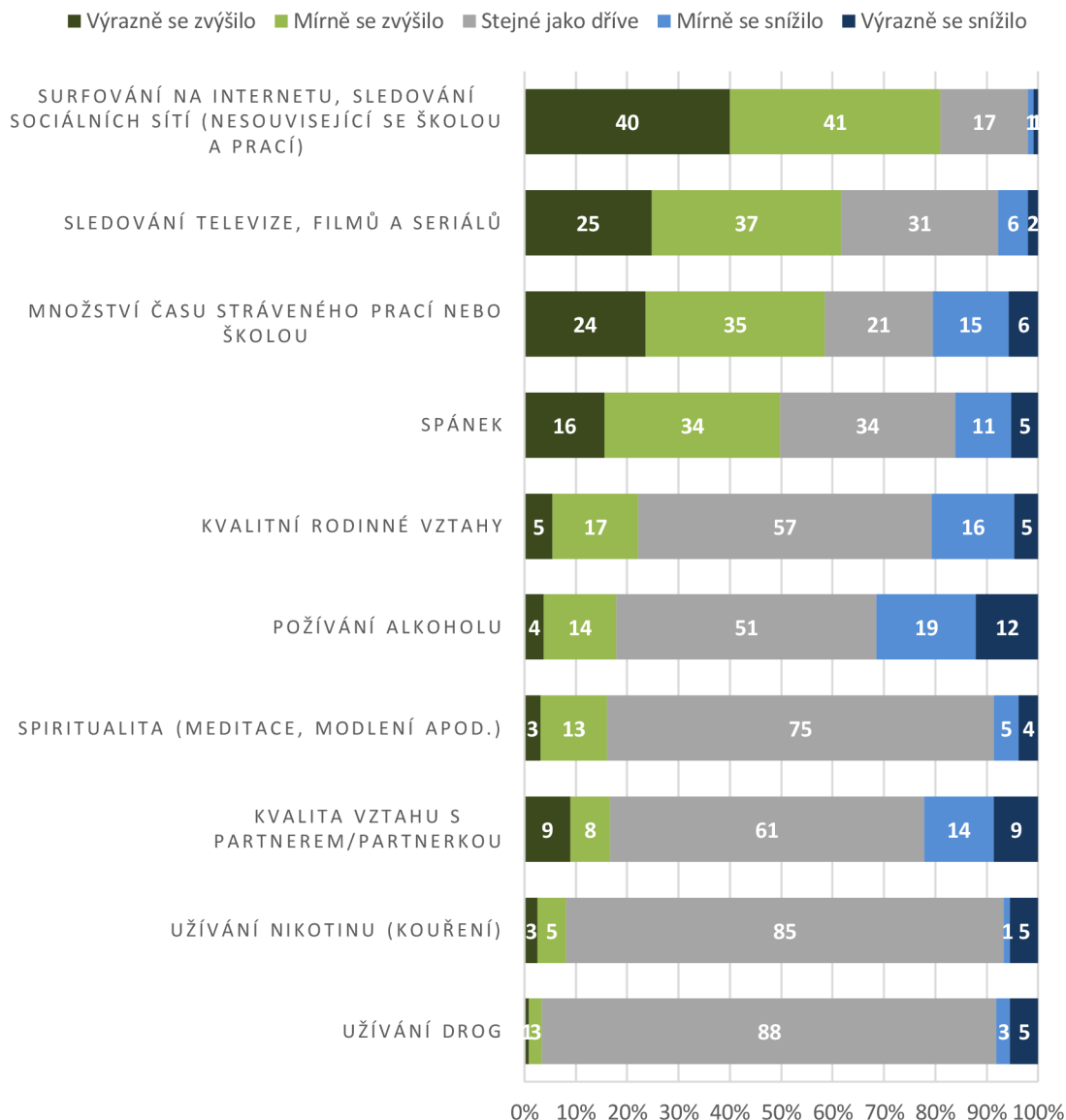
5.7 Změny v osobním životě a volnočasových aktivitách

Následující podkapitola sleduje změny v oblasti volného času a osobního života. Nárůst byl v různé míře zaznamenán u surfování na internetu, sledování filmů a seriálů, množství času stráveného prací a školou a spánku. Jak je patrné z průměrných hodnot v tab. 11, takřka beze změn byla v průměru spiritualita, kvalita vztahu s partnerem a kvalitní rodinné vztahy, užívání nikotinu a užívání drog, jejichž hodnoty se nejvíce blíží hodnotě 3, která označuje „stejně jako dříve“. Nepatrný pokles jsme našli u požívání alkoholu. Podrobnější rozdělení odpovědí je vizualizováno v obr. 14.

Tab. 13: Průměrné hodnoty v oddílu změn v osobním životě a volnočasových aktivitách

POLOŽKA	PRŮMĚRNÁ HODNOTA
Surfování na internetu, sledování sociálních sítí (nesouvisející se školou a prací)	4,18
Sledování televize, filmů a seriálů	3,77
Množství času stráveného prací nebo školou	3,56
Spánek	3,44
Spiritualita (meditace, modlení apod.)	3,07
Kvalita vztahu s partnerem/partnerkou	3,05
Kvalitní rodinné vztahy	3,02
Užívání nikotinu (kouření)	2,99
Užívání drog	2,91
Požívání alkoholu	2,78

Zdroj: vlastní tvorba



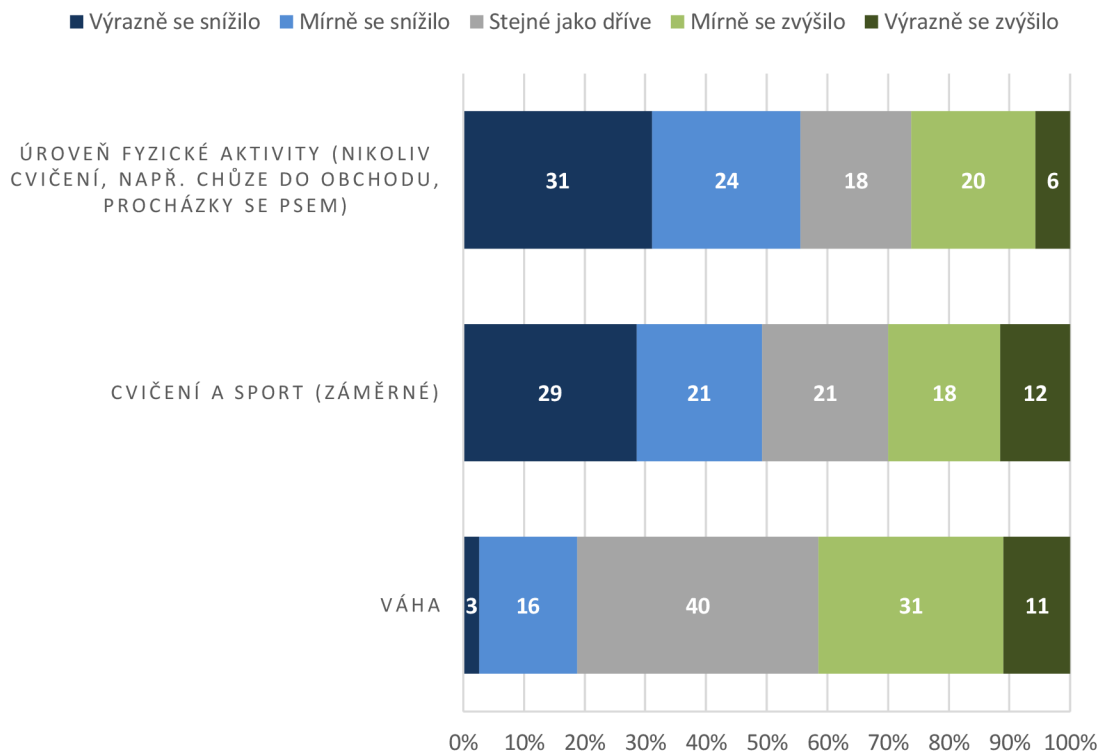
Obř. 14: Změny v osobním životě během nouzové distanční výuky v roce 2020 pohledem respondentů v procentech odpovědí (vlastní tvorba)

Nejvýrazněji se ze všech sledovaných aspektů zvýšilo surfování na internetu a sledování sociálních sítí. U této položky uvedlo 81,0 % respondentů zvýšení. Ke snížení došlo pouze u 2,0 % dotázaných. Se surfováním na internetu často souvisí i sledování filmů a seriálů, přičemž výsledky tohoto výzkumu naznačují, že respondenti věnovali více času i sledování filmů a seriálů. Zvýšení množství času věnovaného filmům a seriálům uvedlo 61,7 % respondentů a naproti tomu snížení uvedlo pouze 7,8 % respondentů. Překvapivým zjištěním je do jisté míry uvedené množství času stráveného prací nebo školou, jež se u nadpoloviční většiny respondentů (58,5 %) během pandemie zvýšilo. Nižší byl tento čas pro 20,5 % respondentů.

Během období nouzové distanční výuky odpadla nutnost dojíždění do školy, a to zřejmě přineslo jeden pozitivní aspekt, a tím je čas věnovaný spánku, který se zvýšil u 49,9 % respondentů a snížil pouze u 16,1 % respondentů. Jak bylo uvedeno výše, několik sledovaných aspektů zůstalo beze změn. V případě spirituality nedošlo k žádným změnám u 75,2 % respondentů, užívání drog bylo beze změny u 85,3 % respondentů a kouření bylo beze změny u 85,3 %. Snížení konzumace alkoholu uvedlo 31,4 % dotázaných, u 50,7 % zůstalo beze změn a k nárůstu došlo pouze u 17,9 % respondentů. U nadpoloviční většiny respondentů rovněž zůstala beze změn kvalita vztahu s partnerem (61,1 %) a kvalita rodinných vztahů (57,1 %).

Další výzkumnou otázkou bylo, zda existuje korelace mezi změnou v míře surfování na internetu a změnou v koncentraci. Při dané hladině významnosti můžeme konstatovat, že korelace mezi těmito proměnnými skutečně existuje. Spearmanův koeficient nabývá při dané hladině významnosti u těchto proměnných hodnoty $r = -0,344$.

Co se týče fyzické aktivity respondentů, rozložení odpovědí prezentujeme v obr. 16. Je zřejmé, že nadpoloviční většina (56,6 %) uvedla snížení úrovně fyzické aktivity, 18,2 % hlásilo, že k žádným změnám nedošlo, a 26,2 % uvedlo zvýšení. V případě záměrného cvičení a sportu došlo ke snížení u 49,3 % respondentů. U 20,7 % zůstalo cvičení a sport beze změny a u 30,0 % došlo ke zvýšení. Váha se zvýšila u 41,5 % respondentů, stejná zůstala u 39,8 % a snížila se u 18,7 %. Středně silná negativní korelace $-0,313$ při dané hladině významnosti byla nalezena mezi proměnnými váha a sport.



Obr. 15: Změny ve fyzické aktivitě a váze respondentů během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (vlastní tvorba)

5.8 Motivace

V následující podkapitole jsou prezentována zjištění týkající se motivace. V úvodu práce jsme představili závěry vybraných studií, které poukazyvaly na pokles motivace během období nouzové distanční výuky. K podobným závěrům jsme došli i my. Jak je patrné z tab. 12 a obr. 16, je zřejmé, že během nouzové distanční výuky došlo k poklesu v motivaci u všech sledovaných motivačních faktorů. Před pandemií bylo v průměru nejsilnějším motivačním faktorem dokončení studijního programu, následované v sestupném pořadí zájmem o studovaný obor, zájmem o probíraná témata, mluvením se spolužáky, mimoškolními aktivitami, interakcí s vyučujícími, podporou rodiny a školními aktivitami.

K nejvýraznějšímu poklesu v síle motivačního faktoru došlo u školních a mimoškolních aktivit, jež během nouzové distanční výuky měly výrazně odlišný charakter nebo zcela chyběly. V průběhu nouzové distanční výuky zůstaly první tři nejsilnější motivační faktory stejné: dokončení studijního programu, zájem o studovaný obor a zájem o probíraná témata. Následovaly je v sestupném pořadí podpora rodiny, interakce s vyučujícími, mluvení s kamarády, mimoškolní aktivity a školní aktivity. Průměrné

hodnoty vztahující se k motivačním faktorům prezentujeme v tabulce 14. Podrobnější rozložení odpovědí se pak nachází v obr. 17.

Tab. 14: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu motivace před a během nouzové distanční výuky

MOTIVAČNÍ FAKTOR	PŘED NOUZOVOU DISTANČNÍ VÝUKOU	V PRŮBĚHU NOUZOVÉ DISTANČNÍ VÝUKY
mluvení s kamarády	3,04	2,18
interakce s vyučujícími	2,95	2,19
mimoškolní aktivity	3,03	1,67
školní aktivity	2,64	1,60
zájem o probíraná témata	3,23	2,60
zájem o studovaný obor	3,36	2,76
dokončení studijního programu	3,48	3,13
podpora rodiny	2,69	2,56

Zdroj: vlastní tvorba

V následující pasáži jsou rozebrány jednotlivé motivační faktory seřazené podle jejich významnosti v období před zavedením nouzové distanční výuky. Nejsilnějším motivačním faktorem bylo dokončení studijního programu, které hodnotilo před pandemií jako velmi motivující nebo motivující takřka 90,2 % respondentů a pokles jeho významnosti je ze všech motivačních faktorů jedním z nejnižších. Tento faktor zůstal silným motivačním faktorem i během nouzové distanční výuky. V průběhu nouzové distanční výuky jej takto hodnotilo už pouze 77,2 % z nich a jako nemotivující jej hodnotilo o 6,7 procentních bodů více respondentů.

Druhým nejsilnějším motivačním faktorem byl v období před vypuknutím pandemie zájem o studovaný obor, jehož za velmi motivující nebo motivující označovalo 89,9 % respondentů. Během pandemie jej takto označovalo již jen 63,4 % respondentů. Za nemotivující tento faktor tedy označilo během pandemie o 8,7 procentních bodů více respondentů, celkem 10,1 %.

Třetím nejsilnějším motivačním faktorem byl s předchozím faktorem úzce související zájem o probíraná témata. Za velmi motivující nebo motivující jej označilo před pandemií 85,3 % respondentů, v průběhu pandemie jsme zaznamenali pokles o 30,9 procentních bodů na 54,4 % respondentů. Za nemotivující jej označilo 12,7 % respondentů, o 10,7 procentních bodů více než v období před pandemií.

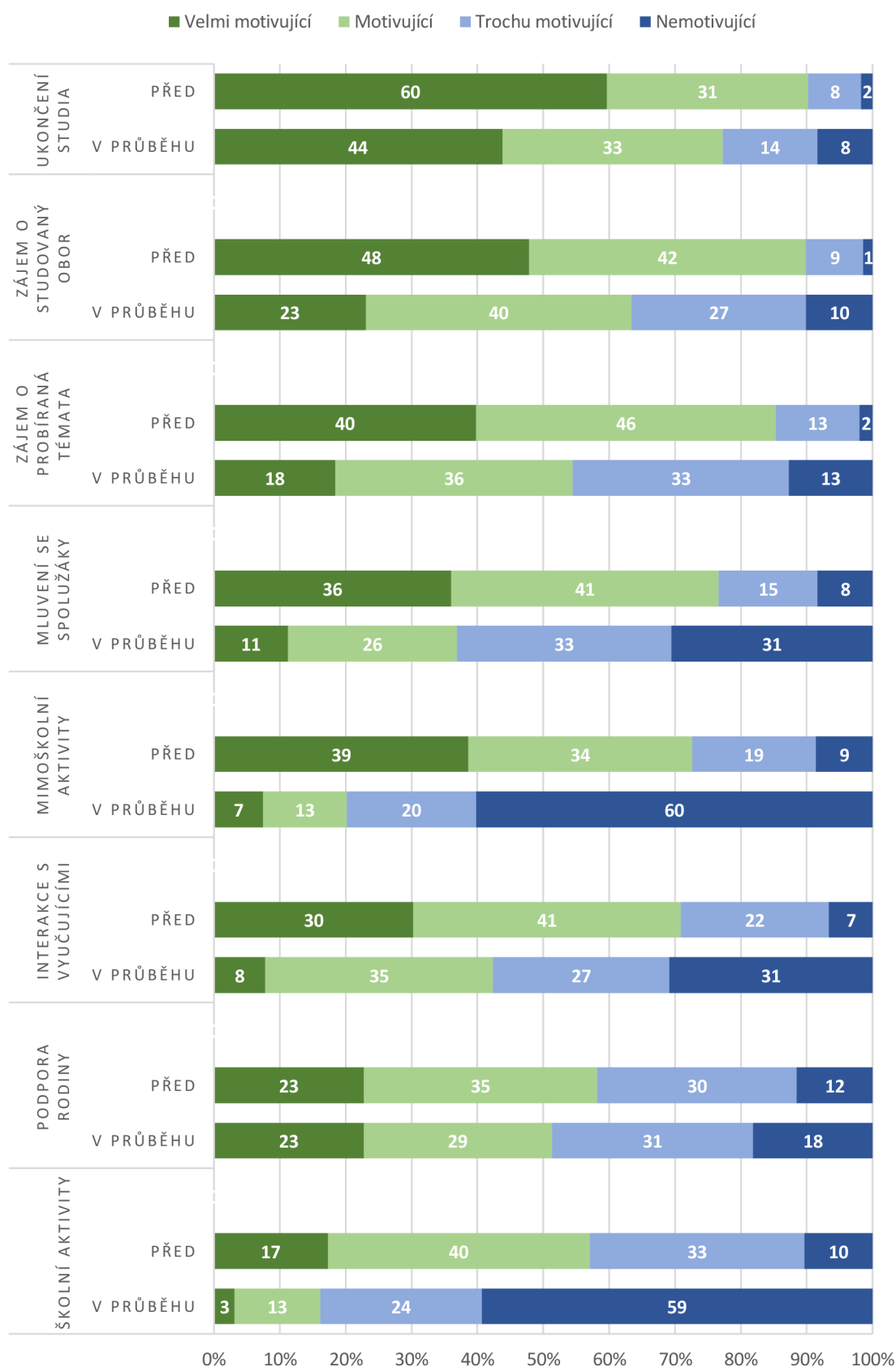
Čtvrtým motivačním faktorem ve stanoveném pořadí je mluvení se spolužáky, které bylo před pandemií dle výsledků šetření pro respondenty významným motivačním faktorem. Za velmi motivující nebo motivující jej tehdy označilo 76,6 % respondentů. V průběhu pandemie jej takto hodnotilo již pouze 35,8 % respondentů, tedy pokles o 40,8 procentních bodů. Za nemotivující jej označilo v průběhu pandemie 30,5 % respondentů, celkem o 22,1 procentních bodů více než před pandemií.

Pátým motivačním faktorem v daném pořadí byly mimoškolní aktivity. Před začátkem nouzové distanční výuky je hodnotilo 72,6 % respondentů jako velmi motivující nebo motivující. Během pandemie jej stejně hodnotilo už pouze 20,2 % respondentů. Za nemotivující je v období pandemie označilo 60,2 % respondentů, celkem o 51,6 procentních bodů více.

Šestým motivačním faktorem v daném pořadí byla interakce s vyučujícími. Velmi motivující nebo motivující byl před pandemií tento faktor pro 70,9 % respondentů. Během pandemie šlo o 42,4 % respondentů. Za nemotivující jej během pandemie označilo 30,8 % respondentů, celkem o 24,2 procentních bodů více.

Sedmým motivačním faktorem v daném pořadí byla podpora rodiny, jež se ze všech motivačních faktorů změnila nejméně. Zatímco před pandemií ji za motivující nebo velmi motivující označilo 58,2 % respondentů, v průběhu pandemie to bylo 51,3 %. Za nemotivující ji během pandemie označilo 18,2 % respondentů, o 6,7 procentních bodů více než před pandemií.

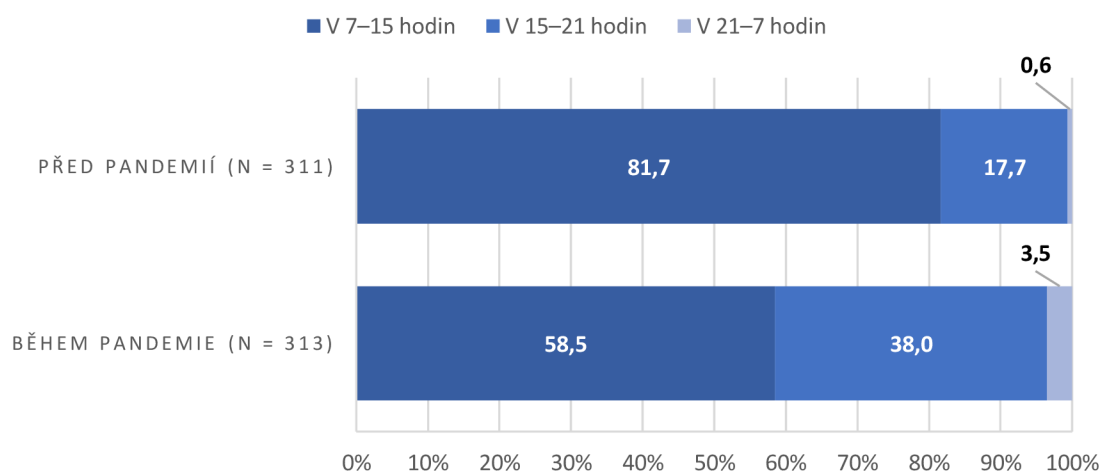
Posledním motivačním faktorem v daném pořadí jsou školní aktivity, které byly nejméně silným motivačním faktorem před i v průběhu nouzové distanční výuky. Za velmi motivující nebo motivující je označilo v době před pandemií 57,1 % respondentů, v průběhu pandemie volilo stejné možnosti pouze 16,2 % z nich. Zatímco před pandemií byly školní aktivity nemotivující pro 10,4 % respondentů, během pandemie to bylo již 59,4 %.



Obr. 16: Síla motivačních faktorů před a během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 pohledem respondentů v procentech odpovědí (vlastní tvorba).

5.9 Konzultace před a během nouzové distanční výuky

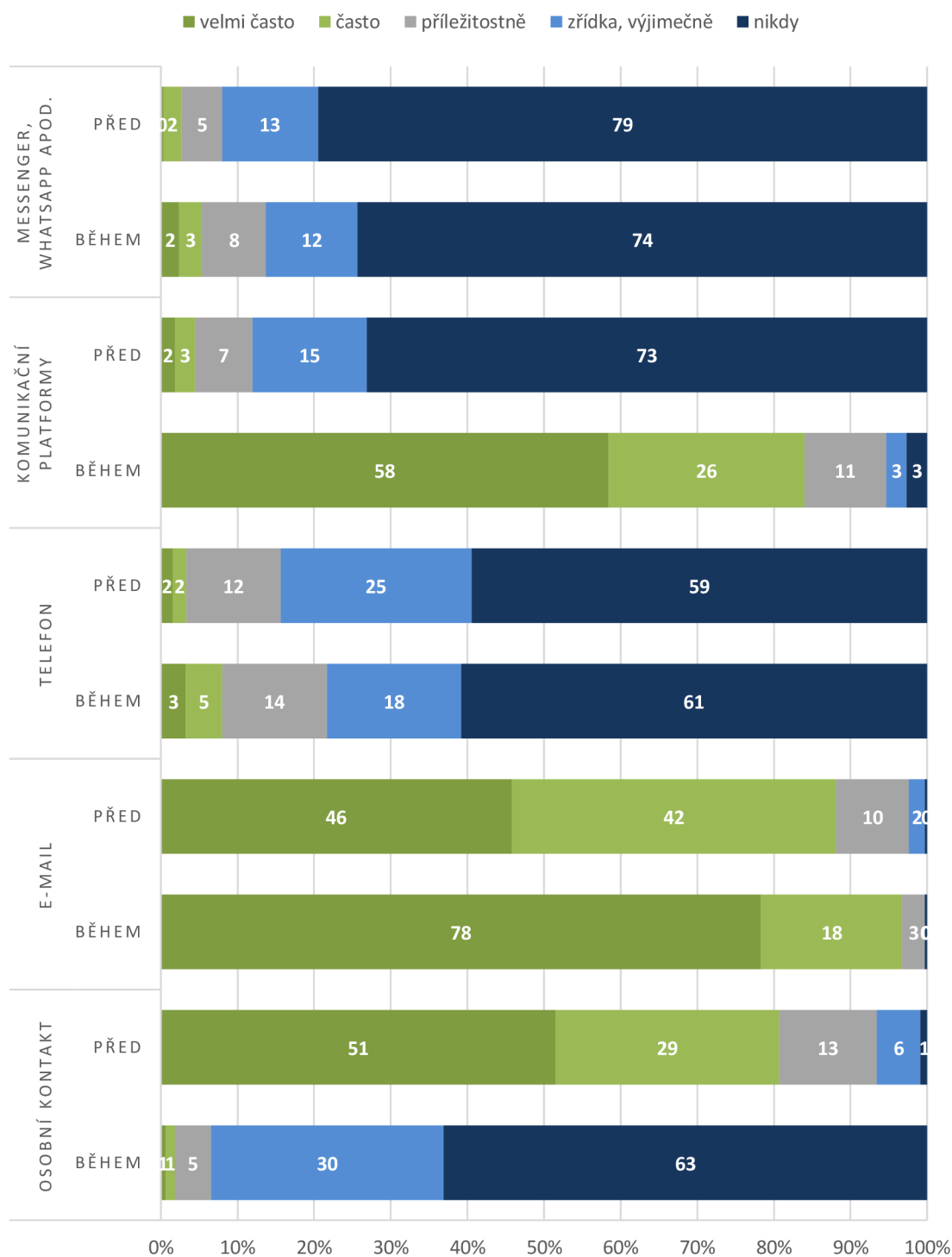
Následující podkapitola sleduje změny ve formě a čase konzultací mezi studenty a vyučujícími. Je důležité připomenout, že tato část dotazníku byla nepovinná, proto je třeba dbát zvýšené pozornosti počtu respondentů u každé otázky, která je nicméně velice podobná povinným položkám dotazníku. Jak je patrné z obr. 18, během pandemie došlo u našich respondentů ke zvýšení četnosti konzultací v odpoledních hodinách. Zatímco před pandemií probíhaly konzultace v odpoledních nebo večerních hodinách pouze v případě 18,3 % respondentů, během pandemie se frekvence těchto odpoledních a večerních konzultací zvýšila a uvedlo ji jako nejčastější čas konzultací již 41,5 % respondentů.



Obr. 17: Čas realizace konzultací respondentů před a v průběhu nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 (zdroj: vlastní tvorba)

Co se týče formy těchto konzultací, rozložení jednotlivých odpovědí prezentujeme v obr. 19. Podobně jako u používání nástrojů v kapitole 5.3 jsme zpozorovali velmi výrazný nárůst ve využívání komunikačních platforem, jež před pandemií nikdy nevyužívalo 73,1 % respondentů. V průběhu pandemie je naopak využívalo často nebo velmi často již 84,0 % respondentů. Technologií, která byla intenzivně využívána i před pandemií, je e-mail, jehož používalo před pandemií velmi často nebo často 88,1 % respondentů. V průběhu nouzové distanční výuky se tohle číslo ještě zvýšilo na 96,7 %, přičemž během pandemie mnohem více respondentů využívalo e-mail velmi často. Nepatrný nárůst jsme našli i u platforem pro zasílání zpráv, jako je Messenger, a také ve využívání mobilního telefonu. Vzhledem k důrazu na omezení mezilidských kontaktů na minimum se dalo očekávat zásadní snížení konzultací formou osobního kontaktu. Během nouzové distanční výuky probíhaly formou osobního kontaktu konzultace velmi často nebo často pouze u 1,8 % respondentů. K nepatrnému nárůstu

došlo i v míře využívání mobilního telefonu a využívání aplikací jako je Messenger a WhatsApp.



Obr. 18: Forma realizace konzultací respondentů před a během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 (vlastní tvorba)

6. Výsledky kvalitativně orientované části dotazníku

V předchozích podkapitolách jsme prezentovali výsledky kvantitativních položek dotazníkového šetření. Následující kapitola je rozdělena na tři podkapitoly a prezentuje výsledky kvalitativně orientované části dotazníku. Kvalitativně orientovanými položkami byly poslední tři otázky dotazníku. První z těchto otázek vyžadovala po respondentech uvést, co pro ně bylo dále obtížné v období nouzové distanční výuky. Druhá otázka vyzvala respondenty k uvedení pozitivních aspektů nebo změn, jež zažili během tohoto období, a poslední otázkou jsme se snažili zjistit, jak by šlo online výuku zlepšit, a proto jsme požádali respondenty ve finální části dotazníku o uvedení konkrétních kroků, které by mohly směřovat ke zlepšení případné budoucí online výuky.

Zpracování odpovědí proběhlo formou kvantitativní obsahové analýzy textu, přičemž jsme zjišťovali četnosti výskytu vybraných témat v odpovědích. Do této analýzy jsme zahrnuli pouze témata, jež se tematicky opakovala a měla četnost alespoň 4. Mimo tyto tematické kategorie jsme uvedli i některé tematicky jedinečné, ale zajímavé odpovědi. Tato část dotazníku významně doplňuje předchozí kvalitativní část, nabízí prostor k zamyšlení a identifikuje oblasti pro další výzkum. Je třeba podotknout, že některé výpovědi obsahovaly více než jedno téma. Naproti tomu odpovědi, které neměly žádný obsah, ve výsledcích nezohledňujeme.

6.1 Negativní aspekty nouzové distanční výuky

Po důkladné analýze otevřených odpovědí na otázku zaměřenou na negativní aspekty nouzové distanční výuky jsme vypožorovali některé opakující se myšlenky, jež jsme následně seskupili do celkem 16 kategorií dle jejich obsahu. Tabulka 15 zobrazuje absolutní a relativní četnosti výskytu jednotlivých témat. V textu v závorkách uvádíme absolutní četnosti výskytu daného tématu.

Tab. 15: Negativní aspekty nouzové distanční výuky pohledem respondentů dle četnosti výskytu daného tématu

TÉMA	ABSOLUTNÍ ČETNOSTI	RELATIVNÍ ČETNOSTI
Horší koncentrace	107	30,84
Nedostatek motivace	83	23,92
Chybějící sociální kontakt	80	23,05
Time management	36	10,37
Příliš velké množství času u počítače	35	10,08
Množství úkolů a požadavků	25	7,20
Psychologické problémy	22	6,34
Špatná komunikace s vyučujícími nebo organizace výuky	21	6,05
Absence praktické výuky	16	4,61
Nic	15	4,32
Technické problémy	10	2,88
Špatná dostupnost zdrojů	10	2,88
Nutnost být pořád doma	9	2,59
Horší chápání látky	7	2,02
Přechod do online prostředí, neznalost platforem	6	1,73
Roztříštěnost platforem	4	1,15

Zdroj: vlastní tvorba

Jak je patrné z tab. 15, nejčastěji zmiňované téma (107) byl problém koncentrace na výuku. Kvalitativní část dotazníku odhalila, že v oblasti kognitivní angažovanosti to byla právě koncentrace, jež se nejvíce snížila během sledovaného období. Následující výpovědi nám umožňují lépe pochopit, co za ztrátou koncentrace mohlo stát. Jedním z faktorů, který se v odpovědích vyskytoval, byl nedostatek klidu na výuku vzhledem k přítomnosti rodinných příslušníků, již představovali rušivý element. Studentka magisterského studia přírodovědecké fakulty uvedla: *„Najít v bytě místo, kde mě nikdo nebude rušit a budu se moci alespoň 30 minut v kuse soustředit,“* studentka 1. ročníku filozofické fakulty pak uvedla: *„Především nějaké psychické sebeudržení, motivace k plnění úkolů. Mám samostatný pokoj, ale velmi často mě vyrušovala mamka, která v neuzavíratelné pracovně vyučovala online v kuse celé dny.“* V některých případech nebyli problémem rodinní příslušníci, ale domácí prostředí samotné, protože někteří studenti mají zřejmě rádi oddělení prostoru ke studiu a k relaxaci. O takové preferenci mluvila studentka magisterského studia přírodovědecké fakulty: *„Za sebe můžu říct, že nejtěžší bylo zvyknout si dělat veškeré školní věci a přesunout učení do domácího prostředí. To je pro mě věc, která je velmi nepříjemná. Veškeré školní věci v normální době dělám ve škole, knihovně, kavárně apod. Raději jsem v knihovně do desíti večer, než abych si tahala školu domů. To se také pojí s řešením úkolů, témat atd.“*

se spolužáky. Bez toho se mi pracovalo zase o něco hůře. Rozpovídat by se ale dalo mnohem šířeji a těch větších i menších negativ by se objevilo víc.“

Druhým faktorem byl samotný počítač, jehož někteří vnímali jako unavující a rozptylující s ohledem na to, kolik věcí nesouvisejících se studiem se dá na počítači dělat. V tomto duchu odpověděl student 2. ročníku filozofické fakulty: *„Udržet pozornost při probíhající online výuce i při vypracovávání různých úkolů – na počítači je tolik možností, co dělat, i kdyby to měla být jen prokrastinace na sociálních sítích, ...“*

Druhým nejčastěji zmiňovaným tématem byl pokles motivace ke studiu (83). Pro studentku magisterského studia filozofické fakulty znamenala nouzová distanční výuka zhoršení psychického stavu i demotivaci: *„Chuť do života, soustředění, zhoršení agorafobie, úzkostí a depresí, totální demotivace.“* Studentka 1. ročníku filozofické fakulty popsala pokles motivace spolu s koncentrací a time managementem: *„Donutit se pracovat a soustředit. Najít motivaci vstát ráno z postele. Dělat úkoly včas a nenechávat to na poslední chvíli. Je to těžké, když víte, že to můžete jakýkoliv den, protože stejně sedíte doma a nemáte moc co na práci.“* Pro studentku 3. ročníku přírodovědecké fakulty bylo problémem, že v distanční výuce nepociťovala pocit uznání za vykonanou práci, a to vedlo k její demotivaci: *„Motivácia sa učiť. Keďže som v treťom ročníku (sic) tak sa na mňa navalili povinnosti a času je pritom veľmi málo. V čase dištančnej výuky som mala pocit (sic) že stále niečo musím dokončiť, stále som mala len povinnosti (sic) ale nakoniec som nezískala odmenu v podobe oddychu s kamarátmi alebo uznania. Z toho človek získa depresie, že musí každý deň stále len sedieť doma a robiť niečo do školy a nevidí koniec tejto dištančnej doby.“*

Třetí nejčastější téma výpovědi se týkalo chybějícího sociálního kontaktu (80). Studenti psali, že nemohli poznat své spolužáky, a to v nich vyvolávalo pocit samoty a absenci vzájemné podpory mezi spolužáky. Konkrétně zmiňovali, že problémem bylo, že si nemohli vytvořit síť kontaktů se spolužáky, na něž by se mohli obrátit v případě potřeby. O nemožnosti poznat své spolužáky mluvila například studentka 1. ročníku filozofické fakulty: *„Skoro jsme neměli možnost poznat ostatní spolužáky, z neustálého koukání (sic) do obrazovky mě boli (sic) oči (sic), připadám si distancovane (sic), nebaví mě to, donutit se koukat na přednášky (sic) bylo tezke (sic).“* Podobně mluvila i studentka 1. ročníku přírodovědecké fakulty: *„Jelikož jsem v prváku, tak bylo obtížné seznámit se se spolužáky, se kterými bychom si pomáhali.“* Osamělost zmínila i další studentka 1. ročníku filozofické fakulty: *„Studium je osamělé, jen sezení celý den u počítače a koukání se na jména neznámých lidí.“*

Někteří studenti 1. ročníků uvedli, že vůbec nevěděli, jak vysoká škola funguje vzhledem k tomu, že tam nikdy neměli příležitost fyzicky být: *„Donutit se při výuce opravdu vnímat vyučujícího a nedělat nic dalšího. Nemožnost se jakkoli uvolnit a na chvíli si od školy oddychnout. Jako studentka 1. ročníku ani nevím, jak vysoká škola prezenčně funguje.“*

Podobné problémy se ale netýkaly pouze studentů prvních ročníků, podobná výpověď se objevila například i u studenta prodlužujícího studium: *„Jelikož prodlužuji studium, dostal jsem se do nového ročníku mezi lidi, které neznám. Velmi mě zasáhlo, že jsem se kvůli epidemii nemohl za celý rok s novými spolužáky setkat, poznat a začlenit se do kolektivu. Dále ztráta motivace plynoucí z absence ‚studentského života‘ a ztráta pevného denního režimu, protože jsem najednou nemusel být v určeném čase nutně ve škole, stačilo být doma u notebooku.“*

Samotná online výuka pro některé studenty vůbec nenavozovala dojem, že jsou účastníky nějakého formálního vzdělávání: *„Neměla jsme pocit, že chodím do školy“*. Podobný názor vyjádřila studentka 3. ročníku filozofické fakulty: *„Najít motivaci. Škola se zdála jako ‚vzdálený‘ koncept, byl tam takový pocit nereálnosti toho, že studuji.“*

Další témata měla již nižší četnost výskytu. Čtvrtým nejčastěji zmiňovaným problémem byla organizace vlastního času neboli time management (36). Většina respondentů ve své výpovědi nevysvětlovala příčiny, nicméně studentka 1. ročníku uvedla, že absence nějaké struktury a vědomí, že má neustále volno, ji vedlo k odkládání úkolů na poslední chvíli: *„Donutit se pracovat a soustředit. Najít motivaci vstát ráno z postele. Dělat úkoly včas a nenechávat to na poslední chvíli. Je to těžké, když víte, že to můžete jakýkoliv den, protože stejně sedíte doma a nemáte moc co na práci.“* Pro některé studenty bylo tedy náročné efektivně zorganizovat velké množství zdánlivě volného času. Některí respondenti pak uvádí, že z důvodu neustálého pobytu doma jim splývala práce a volný čas, jenž se jim nedařilo efektivně oddělovat. Studentka 3. ročníku filozofické fakulty uvedla: *„Oddělit práci od odpočinku i co se prostoru týče“*. Podobný názor měla i studentka 3. ročníku fakulty zdravotnických studií: *„Ztráta sociálního kontaktu, nadmíra času strávená (sic) doma, ztráta rutiny (v tom dobrém slova smyslu), život rozdělený na práci a učení x relax (nikoliv zábavu).“*

Pátou nejčastěji diskutovanou oblastí bylo dlouhé sezení u počítače, které ve své odpovědi zmínilo 35 respondentů a týkalo se zejména únavy vycházejícího z obrovského množství času stráveného u počítače. Studentka 2. ročníku filozofické fakulty uvedla: *„Neustále sedenie za počítačom - (sic) žiarenie, chrbtica, nedostatok kontaktu s ľuďmi, malo odreagovania.“* Zdravotní problémy plynoucí z dlouhého

sezení, konkrétně bolest krku zmínila studentka 1. ročníku fakulty zdravotnických věd: „*Udržet pozornost po celém dni u počítače, často mě od výuky odpoutávala bolest krku a zad a už jsem nevěděla, jak si sednout.*“ Zdravotní problémy zmínila i studentka 1. ročníku filozofické fakulty: „*Nájsť a udržať aspoň nejakú motiváciu tráviť dlhé hodiny pri počítači. Veľmi ťažké bolo udržať pozornosť počas hodín, najmä pri nahraných prednáškach. Tiež obrovská absencia sociálnych kontaktov ťažko vplývala na psychiku. Neustále pozeranie do obrazovky počítača malo aj veľmi negatívny vplyv na zrak a chrbticu.*“

Šiestym najčastejším tématom bola kritika nadmerného množstva úkolů a požadavků ze strany vyučujících (25), jichž bylo dle výpovědí některých studentů více než v době prezenční výuky: „*Mnoho zadaných úkolů a výuka nad rámec, než by probíhala prezenčně, tudíž celý den u PC a téměř žádný volný čas.*“ Podobnou zkušenosti popsala i studentka 2. ročníku filozofické fakulty: „*Neustálý příliv úkolů, který nemá konce - (sic) na konci dne se vždy cítím provinile, že jsem ten den nebyla dost produktivní, ať už toho udělám jakékoliv množství, a počítám, co mi ještě zbývá vypracovat. Nevídám přátele/spolužáky.*“ Někteří studenti poukazovali na domněnku některých vyučujících, že vzhledem k online výuce mají studenti hodně volného času, a proto zvýšili množství úkolů. Studentka 2. ročníku přírodovědecké fakulty v této souvislosti uvedla: „*Motivace; navíc mám pocit, že si vyučující myslí (sic), že (sic) když máme všechno od počítače, tak máme spoustu času, což ústí v obrovské množství úkolů na doma, spánkové derivaci a pocitů beznaděje v kombinaci se vším ostatním.*“

Sedmým nejčastejším tématem (22) byly psychologické problémy. Psychologické problémy ve výpovědích měly různou intenzitu od pocitů samoty až po výraznější potíže. Některé problémy pramenily z nového formátu zkoušek, jak uvedla studentka 1. ročníku přírodovědecké fakulty: „*Online zkoušky/zápočty jsou více stresující (sic) protože je na ně málo času, u některých se nejde vrátet k otázkám. Chybí mi sociální kontakt.*“ Na jiných studentech se podepsala izolace a vliv médií, jak uvedla studentka 1. ročníku filozofické fakulty: „*Nemožnost běžné komunikace s ostatními a běžné vyžití - (sic) odreagování, neustálém (sic) stresování médií neinformativní téměř o ničem jiném než o COVIDU (sic).*“ U jedné studentky pedagogické fakulty došlo k poměrně závažným psychologickým problémům: „*Objevila se u mě úzkostná panická porucha a deprese se mi ještě více prohloubily. Nebyla jsem schopná věnovat se práci ani škole. Z práce mě vyhodili a nyní si podávám přihlášku na nový obor - (sic) již potřetí (předchozí studium mi po třech letech kvůli zdravotním problémům rovněž nevyšlo). Paranoia mi narušila všechny kontakty s přáteli a vztah s rodinou. Nedokážu se z ničeho radovat a nemám žádnou motivaci cokoli dělat. Bojuji s neustálou únavou.*“

Kvůli strachu z uzavřenosti jsem se začala sebepoškozovat. Mám tak sevřený žaludek, až nemohu pořádně jíst. Ráno se probudím a srdce mi bije jako o závod. Vyučujícím samotným nevyhovuje online výuka (sic) a tak nám jen zadávali zbytečné úkoly nebo s výukou spěchali, aby to měli co nejdříve z krku, takže nebylo možné stíhat psaní (sic) zápisků. Hodně jsem zlenivěla. Každý předmět byl na jiné platformě a v průběhu roku se to několikrát změnilo, takže strašný chaos. Na (sic) testech, aby zabránily podvádění, upravily úlohy tak, že bylo méně času na každou otázku, což bylo složitější i pro ty, co se poctivě připravovali nebo byli ze Slovenska a mohlo jim tak déle trvat (sic) než pochopili českou větu. Když si studenti na tento fakt stěžovali, nebylo jim vyhověno.“ Pro některé studenty měly v době před pandemií relaxační účinek i některé každodenní aktivity, jak uvedla studentka 2. ročníku přírodovědecké fakulty: „Sociální distanc, nižší efektivita práce v důsledku přetěžování se a nedostatečného relaxu (chybějící přirozený odpočinek při chůzi do školy, do kavárny, setkání s přáteli), nemožnost měnit při studiu prostředí (výuka doma, zavřené knihovny a kavárny).“

Osmým tématem v pořadí byla špatná komunikace s vyučujícími nebo špatná organizace jejich výuky (21). Vyučující dle některých respondentů nereagovali na e-maily ani další komunikační kanály, což některé studenty významně frustrovalo: „Naprostě mě frustrovala úroveň (ne)komunikace ze strany mnoha vyučujících a jejich (ne)pochopení a nezájem vůči celkové situaci. Mnozí zavedly (sic) těžší/hůře proveditelné podmínky pro splnění předmětů bez jakéhokoliv věcného významu (nic speciálního jsem vědomostně nezískal, ale náročnost se zvýšila snad pro dosažení hodinové dotace předmětu). A při snaze o komunikaci byli častokrát až nedosažitelní. Kvůli tomuto se některé předměty staly až nesplnitelné a zároveň k nám přistupují (sic) tak, že jako studenti a uchazeči o titul je to čistě náš problém. Dále skupinové práce a jakákoliv komunikace online pro účely výuky jsou výrazně náročnější; je těžké se domluvit se spolužáky, kteří zkrátka mikrofon ani zapínat nehodlají.“ Další respondenti kritizovali celkově špatnou organizaci předmětů, jež neměly jasné požadavky, organizaci a zakončení: „Nejhorší je častá nekomunikace ze strany učitelů, dále neinformovanost a rychlé změny, které ne moc dobře snáším. Velké množství úkolů a seminárek.“

Devátým tématem v daném pořadí byla absence praktické výuky (16), kterou zejména studenti přírodovědně orientovaných oborů postrádali. Studentka 2. ročníku přírodovědecké fakulty uvedla: „Studuji obor, ve kterém je důležitá praxe v laboratoři, v období distanční výuky nebyla praktická výuka možná, ale musela být nahrazena v rozvolňujícím období, které se vždy sešlo se zkouškovým obdobím, takže ve finále nestíhám učení se na zkoušky a dohánět praktickou výuku za celý semestr.“ Netýkalo

se však výhradně studentů přírodovědecké fakulty. Podobné téma zaznělo i od studentky 3. ročníku filozofické fakulty týkající se prakticky orientovaného předmětu: „*U praktičtějších předmětů (sic) jako je např. výuka korejštiny (sic) dochází k určité ztrátě možnosti pořádné konverzace v jazyce (tréninku). Vše samozřejmě záleží i na přístupu jednotlivých vyučujících.*“

Za tématem absence praktické výuky následovala absence negativních aspektů (15), se shodnou četností pak následovalo téma technických problémů (10) a špatné dostupnosti zdrojů (10). Špatné dostupnosti zdrojů se týkala například výpověď studentky 2. ročníku filozofické fakulty: „*Naprostá nemožnost dostat se k literatuře (sic) a získat tak tolik potřebné zkušenosti s prací se zdroji. Cizí jazyky se online naučit nelze (kor (sic) když se v nich píše jiným písmem než latinkou).*“

Zbývajícimi vnímanými problémy byla nutnost být pořád doma (9), zdravotní problémy způsobené dlouhým sezením u počítače (7), horší chápání látky (7), náročnost přechodu do online prostředí a neznalost platform (6) a také roztržitost platform (4).

6.2 Pozitivní aspekty nouzové distanční výuky

Předešlá podkapitola se snažila zjistit, co bylo pro studenty dále obtížné během nouzové distanční výuky. V této podkapitole se naopak snažíme identifikovat možné pozitivní aspekty nouzové distanční výuky, jež kvantitativní část dotazníku nedokázala zachytit. Stejně jako u předchozí podkapitoly jsme tematicky podobné opakující se výpovědi shromáždili do širších tematických skupin. Celkem šlo v tomto případě o 16 tematických skupin. Tab. 16 znázorňuje, kolik výpovědí obsahovalo dané téma. V textu v závorkách uvádíme absolutní četnosti výskytu daného tématu.

Nejvíce se ve výpovědích týkajících se pozitivních aspektů nouzové distanční výuky vyskytovalo téma většího množství volného času (63) a odpadnutí nutnosti dojíždět a s tím související ušetření na dopravě (62). Student 2. ročníku přírodovědecké fakulty uvedl: „*Nemusím lítat pořád do školy a zpět, můžu v klidu sedět domu a přednášky stíhat (sic) stihám (sic) víc věcí naráz (například můžu sledovat přednášku a u toho se nasnídat) (sic) někteří učitelé nahrávají svoje přednášky, což je super, protože se na to například před zkouškou můžu kdykoliv znovu podívat.*“ Obě témata ve svém příspěvku zmiňuje i studentka 1. ročníku přírodovědecké fakulty: „*Odpadla nutnost dojíždění, to znamená více času na jiné věci. A nemusím chodit na úplně všechny předměty, protože máme materiály, ze kterých se mi někdy učí líp. Naopak, (sic) když přednášky potřebuju, můžu si ty (sic) co jsou nahrané (sic) pouštět opakovaně.*“

Tab. 16: Pozitivní aspekty nouzové distanční výuky pohledem respondentů dle četnosti výskytu daného tématu

TÉMA	ABSOLUTNÍ ČETNOSTI	RELATIVNÍ ČETNOSTI
Větší množství volného času	63	18,16
Nemusím dojíždět a ušetření na dopravě	62	17,87
Větší samostatnost ve studiu a flexibilita studia	41	11,82
Zdokonalení práce s počítačem a softwarem	34	9,80
Větší množství času s rodinou nebo partnerem	34	9,80
Více spánku	31	8,93
Absence pozitivních aspektů	29	8,36
Záznam z přednášek	26	7,49
Větší množství výukových materiálů	19	5,48
Přístup učitelů	14	4,03
Lepší životní styl	11	3,17
Více času na kvalifikační a další práce	11	3,17
Ušetřené finanční prostředky na ubytování	9	2,59
Stíhání více předmětů nebo věcí zároveň	9	2,59
Snazší práce online pro vybrané typy lidí	5	1,44
Přednášky online	4	1,15

Zdroj: vlastní tvorba

Větší množství volného času však nutně neznamenalo pro všechny respondenty větší množství efektivně využitého času s ohledem na skutečnost, že v tomto období nebylo možné využívat řadu služeb a volnočasových aktivit jako za běžných okolností. Toto demonstruje například odpověď respondenta: „*mnohem víc času na sebe, avšak nevyužitý*“.

Třetím nejčastějším tématem (41) byla větší samostatnost ve studiu a flexibilita studia. Respondenti vyzdvihovali skutečnost, že se mohli učit, kdy chtěli a co chtěli. Zdá se tedy, že některým studentům se během tohoto období zvedla míra jejich studijní autonomie. Studentka posledního ročníku magisterského studia přírodovědecké fakulty uvedla: „*Naučila jsem se lépe pracovat a vyhledávat informace samostatně.*“

Čtvrtým nejčastěji zmiňovaným tématem (34) bylo zdokonalení práce s počítačem a různými programy. Přestože společnost považuje dnešní generaci studentů za digitálně velmi gramotnou, období povinné distanční výuky zřejmě některé studenty

posunulo ještě dále v programech, jež do té doby nepoužívali. Stejný počet zmínek jako předchozí téma (34) mělo i více času s rodinou. Tento pozitivní aspekt si chválí studentka 1. ročníku přírodovědecké fakulty: *„Více času na rodinu, přátele a mazlíčky, zlepšení vztahů, odpadlo unavující cestování do školy, domácí pohoda (sdílený byt nám moc nevyhovuje).“*

Již kvantitativní část dotazníku ukázala, že téměř polovina respondentů (49,86 %) měla během nouzové distanční výuky více spánku. Výše zmíněná témata většího množství volného času, větší flexibility studia a odpadnutí nutnosti dojíždět znamenala, že studenti měli možnost mít více spánku, a právě toto téma bylo pátým nejčastěji zmíněným pozitivem (31).

Šesté téma v daném pořadí není pozitivním aspektem, ale vzhledem k četnosti výskytu tohoto typu odpovědi považujeme za důležité ho zde zahrnout. Šlo o absenci pozitivních aspektů, již zmiňovalo 29 odpovědí. Student 3. ročníku filozofické fakulty uvedl: *„Žádné (sic) pozitiva to nemělo, zhoršilo se mi fyzické i psychické zdraví. Zhoršil se i můj výkon ve škole.“*

Co se objevovalo ve výpovědích často, jsou nahrané přednášky. Na některých zahraničních univerzitách jsou záznamy přednášek běžnou praxí i během prezenční výuky a někteří respondenti by rádi záznamy zachovali i do budoucna v prezenční výuce. Zmiňovalo je ve svých výpovědích 26 respondentů. Student 3. ročníku přírodovědecké fakulty explicitně uvedl, že jde o jedinou věc, která by měla přetrvat i do doby „post-covidové“: *„Obzvláště u předmluvených prezentací se stala výuka u některých předmětů velice flexibilní. V případě, kdy vyučující ukládal záznamy z výuky a kdy já jsem se nemohl účastnit, bylo velice efektivní mít tyto záznamy (sic) a nepřijít tak o potřebné materiály. Pokud by mělo něco setrvat z této doby do doby post-covidové, přál bych si, aby to byly právě takovéto záznamy.“*

Ještě větší význam v nahraných přednáškách viděli někteří studenti kombinovaného studia. Jeden student kombinovaného studia uvedl: *„Jsem kombinovaný student (sic) a v jednom předmětu jsme tak měli přístup k přednáškám pro prezenční studenty, což byla neskutečná výhoda. Bylo by fajn to zvážit do budoucna, kombinované studium by bylo lakavejší (sic), protože by se studenti dozvěděli stejné množství informací jako ti prezenční.“*

Přestože v předchozí podkapitole byla zmiňována nedostupnost zdrojů, nebylo to zřejmě pravidlem a velkou roli sehrál přístup konkrétního vyučujícího. Osmým nejčastějším tématem v pozitivních aspektech (19) totiž bylo naopak větší množství výukových materiálů. Studentka 6. ročníku lékařské fakulty uvedla: *„Vyučující také*

kladou větší důraz na poskytované materiály k samostudiu, oceňují také variantu zpřístupnění přednášek/kurzů pro shlédnutí (sic) v osobně preferovaném čase.“

Stejně jako u dostupnosti zdrojů, v předchozí kapitole byla kritizována komunikace vyučujících, v pozitivních aspektech se u jiných respondentů objevily naopak zmínky o dobrém přístupu vyučujících (14). Tyto příspěvky se však týkaly zejména toho, že nouzová distanční výuka donutila některé vyučující experimentovat s novými výukovými nástroji, což demonstruje výpověď studentky 2. ročníku přírodovědecké a pedagogické fakulty: *„Naučila jsem se ovládat spoustu IT vychytávek. Práce v MS Teams, Zoom, nejrůznější aktivity pro žáky. Rozvoj kreativity z pohledu vyučujícího.“* Některé příspěvky se týkaly vstřícnosti vyučujících a jejich pochopení. Studentka 2. ročníku filozofické fakulty uvedla: *„Povzbudivé bylo vidět, jak se někteří vyučující poprali se změnou způsobu výuky a vytěžili z ní co nejvíc, snažili se kompenzovat nedostatek přímého kontaktu různými aktivitami a celkově byli vstřícní a měli pochopení. Bylo příjemné mít minimální docházkový čas ‚do školy‘ - (sic) než se zapnul počítač - (sic) a moci vstávat později. V některých předmětech pomohlo pracovat na jednom počítači a nemuset si nosit dokumenty na flash mezi vlastním a školním počítačem.“*

Mírně nižší četnost (11) mělo téma zlepšení životního stylu. Z výpovědí plyne, že stálý pobyt doma zřejmě vedl některé studenty k zamyšlení nad svým životním stylem a větší množství volného času vedlo některé respondenty k realizaci vybraných změn v jejich životě. Studentka 1. ročníku filozofické fakulty uvedla: *„Život jsem si dala do kupy - (sic) více sportu, lepší spánek a strava, lepší time-management (sic),“* další studentka stejného ročníku a fakulty uvedla: *„Začala jsem cvičit, (sic) spíš z nutnosti, abych dala svým dnům řád.“* Podobný názor vyjádřila i studentka 2. ročníku pedagogické fakulty: *„Díky času, který trávím doma, jsem se začala líp stravovat.“* Stejnou četnost výskytu (11) měla tematická skupina, jež by se dala chápat jako podskupina množství volného času, vymezili jsme ji však jako samostatnou skupinu, jelikož respondenti velmi specificky zmiňovali, že měli konečně více volného času na kvalifikační a další práce související se studiem.

Dle četnosti výskytu poté následovaly ušetřené finanční prostředky na ubytování a další výdaje související se studiem (9) a také skutečnost, že mohli někteří respondenti nově stíhat více věcí nebo předmětů najednou (9). Studentka 3. ročníku přírodovědecké fakulty uvedla: *„Více času, možnost dělat více věcí najednou, odskočit si na chvíli, napít se, najíst se, pohodlně se usadit.“* Toto téma se zdá být důležité pro studenty více fakult, což demonstruje výpověď mezifakultního studenta 1. ročníku navazujícího magisterského studia: *„Stíhám v čas předměty, na které bych jinak potřeboval čas*

z důvodu přesunu mezi fakultami.“ V podobném duchu mluvila i studentka dvouoborového studia na pedagogické fakultě: „Dostatečný spánek, menší stres (během prezenční výuky jsem neustále přebíhala mezi katedrami v Olomouci, kryly se mi předměty, často jsem nestíhala přestávku na oběd).“

Zajímavým zjištěním je možný vztah povahových vlastností studentů a postojem k distanční výuce. Ačkoliv nejsou natolik četné, ve výpovědích se objevují názory studentů, již se považují za introvertně založené, případně trpící různou mírou sociální fobie nebo formou nesmělosti. Tito studenti zmiňují, že online výuka pro ně byla méně stresující vzhledem k tomu, že se cítili více anonymně a nebyla na nich bezprostřední pozornost fyzicky přítomných spolužáků. Toto jim dle některých odpovědí umožnilo více se zapojovat do diskusí. Tuto skutečnost zmiňuje student magisterského studia na filozofické fakultě: *„Pro mě jako nesmělého člověka je snažší (sic) skupinová práce online. Zároveň se mi lépe připravuje na jednotlivé semináře.“* Podobně mluvila i studentka 1. ročníku pedagogické fakulty: *„Lépe se mi pracuje doma; vyhovuje mi jistá anonymita v hodinách, nebojím se díky ní zkoušet odpovídat na různé otázky, na které bych si ve třídě netroufla kvůli strachu, že odpovídám špatně.“*

6.3 Kroky směřující ke zlepšení distanční výuky

Studenti předložili celou řadu návrhů vedoucích ke zlepšení online výuky. Tematicky řada návrhů vychází z nápravy vnímaných negativních aspektů online výuky, a naopak další z posílení zmíněných pozitivních aspektů. Celkem jsme opakující se výpovědi seskupili do dvaceti tematických skupin. V závorkách v textu uvádíme absolutní četnosti výskytu daného tématu.

Tab. 17: Návrhy respondentů na zlepšení distanční výuky dle četnosti výskytu daného tématu

TÉMA	ABSOLUTNÍ ČETNOSTI	RELATIVNÍ ČETNOSTI
Větší interaktivita hodin a pestrost výukových metod	53	15,27
Sjednocení platforem	47	13,54
Lepší komunikace a přístup vyučujících	38	10,95
Žádná online výuka	36	10,37
Nahrávání přednášek	28	8,07
Nevím	27	7,78
Méně úkolů a požadavků	23	5,76
Nic	19	5,48
Synchronní výuka spíše než samostudium	17	4,90
Zapnuté kamery	16	4,61
Méně online výuky, kratší hodiny a více přestávek	16	4,61
Lepší přístup ke zdrojům	15	4,32
Vylepšení techniky	8	2,31
Zlepšení znalostí a dovedností učitelů v technice	8	2,31
Jiná forma zkoušek, sjednocení formátu zkoušek	8	2,31
Dodržování rozvrhu	8	2,31
Praktické předměty by měly zůstat prezenčně	7	2,02
Lepší komunikační platformy	6	1,73
Více asynchronní výuky	4	1,15
Socializace	4	1,15

Zdroj: vlastní tvorba

Největší množství příspěvků (53) s návrhy na zlepšení případné budoucí online výuky zmiňovalo větší interaktivitu hodin a větší pestrost výukových metod při online výuce. Z předchozích kapitol vyplynulo, že online výuka je pro mnohé studenty náročnější na koncentraci, o to důležitější je pak využívání aktivizačních metod výuky, které by posílily schopnost koncentrace. Student 2. ročníku přírodovědecké fakulty uvedl: „Snažit se více komunikovat se studenty a dělat hodiny záživnější. I při kontaktní výuce je někdy těžké udržet pozornost 2hodiny (sic), při online výuce je to ještě těžší.“ Někteří studenti kritizovali nedostatečné vysvětlení učiva ze strany vyučujícího: „Někteří učitelé jen poslali prezentace a pak to na hodině velice rychle proletěli s tím,

že si to přece umíme přečíst. To by chtělo změnit a hezky to vysvětlit. Něco jiného je to přečíst a něco jiného slyšet to vysvětlené.“

Druhým nejčastěji zmiňovaným návrhem (47) byla nutnost sjednocení platforem. Studenti ve svých výpovědích kritizovali roztržitost platforem a zmiňovali, že jejich vyučující často používali různé platformy a mnohdy nevěděli, který předmět zrovna využívá kterou. S tím souvisely problémy s hledáním studijních materiálů příslušného předmětu a přípravou na zkoušky. Studentka 2. ročníku přírodovědecké fakulty uvedla: *„V rámci univerzity nebo alespoň fakulty používat pouze jednu platformu pro distanční výuku. Je opravdu velmi špatné, když každý používá jinou (sic) a někteří vyučující to dokonce mění v průběhu výuky. Stanovení pravidel na začátku semestru pro daný předmět. Nahrávání přednášek by mohlo být běžnou součástí výuky, protože je opravdu škoda přijít o část kvůli technickým problémům.“*

Třetím nejčastěji zmiňovaným podnětem (38) je zlepšení komunikace vyučujících se studenty a zlepšení celkového přístupu vyučujících. Studenti by uvítali, kdyby vyučující reagovali na e-maily v rozumném časovém horizontu a také aby stanovili na začátku semestru jasné požadavky pro úspěšné zakončení předmětu a tyto požadavky už dále neměnili. Student 1. ročníku přírodovědecké fakulty uvedl: *„Ideálně bych zůstal u vidiny zrušení této formy a nevrácení se k ní. Pokud ale mám mluvit reálně, tak bych zejména apeloval na razantní zlepšení komunikace ze strany vyučujících.“* O jasnosti požadavků k zakončení předmětu a přístupu učitelů hovořil student 1. ročníku filozofické fakulty: *„Uvádění přesných požadavků od učitelů. Neměnit tyhle požadavky. Přátelštější a tolerantnější přístup, protože všichni to máme těžké.“* V souvislosti s tímto problémem uvedlo osm studentů potřebu, aby hodiny probíhaly pravidelně dle řádného rozvrhu: *„Vyučující by mohli přesně dodržovat rozvrh tak (sic) jak byl daný za prezenční výuky, někteří to tak nedělají, a pak se to kryje s ostatními předmět (sic).“*

Čtvrtým nejčastěji zmiňovaným názorem, ačkoliv se nejedná o konkrétní návrh ke zlepšení, bylo konstatování, že online výuka již nelze vylepšit a že nemůže nahradit prezenční výuku (36). Student 1. ročníku přírodovědecké fakulty uvedl: *„Online výuka nejde zlepšit, člověk potřebuje osobní kontakt k tomu, aby byl v dobrém psychickém rozpoložení.“* Dle některých výpovědí vybrané studijní programy nejsou příliš vhodné pro distanční formu vzdělávání. V tomto duchu mluvil student 2. ročníku lékařské fakulty: *„V rámci specifiky (sic) oboru, který studuji (sic) nevidím zmysel (sic) pokračovat v online výuce (sic) protože kontaktní a praktická výuka je nenahraditelná.“*

Někteří studenti uvedli podobný návrh, jenž ale spíše trval na možnosti zachování alespoň prakticky orientované výuky prezenčně (7). Student 2. ročníku přírodovědecké fakulty uvedl: *„Online výuka je pro mě extrémně nepříjemná. Jediné (sic) co mě napadá kromě jejího nezavedení (sic) je možnost hybridní výuky pro laboratorní cvičení, exkurze apod.“* O formě hybridního modelu mluvila i studentka 2. ročníku filozofické fakulty, jež připustila možnost hybridní formy výuky, ale osobní kontakt považovala jako takový za nenahraditelný: *„Dle mého názoru by mohla fungovat kombinace on-line a prezenční výuky. Jak zlepšit samotnou on-line výuku, to bohužel nemám ponětí. Myslím si, že ke studiu osobní kontakt, chození na přednášky a celkově studentský život patří.“*

V pořadí pátým nejčastěji zmiňovaným návrhem, jenž se vyskytoval i v předchozí kapitole o pozitivních aspektech online výuky, bylo nahrávání všech přednášek (28). Mnozí studenti uvedli, že pro ně mají záznamy z přednášek zásadní význam pro studium, jelikož nebylo vždy možné se synchronní online výuky účastnit vzhledem k výpadkům internetu nebo časové kolizi vyučovaných předmětů. Podobně smýšlející respondenti také uváděli, že jim to výrazně pomohlo s přípravou na zkoušku z daného předmětu a ocenili by, kdyby záznamy přednášek byly zachovány i u výuky prezenční, což je na některých zahraničních univerzitách běžnou praxí. Student 1. ročníku přírodovědecké fakulty chápe online výuku jako doplněk a jako doporučení dal právě záznamy z přednášek: *„Online výuka by měla sloužit pouze jako doplněk výuky prezenční. Potenciál vidím v online konzultacích. Nahrávání přednášek by podle mého také nebylo špatné ani v prezenční formě. Zcela nahradit prezenční výuku ale v online prostoru nelze.“* Studentka 2. ročníku filozofické fakulty navrhla: *„Přednášky nahrávat, aby si je student mohl pustit kdykoli, zbytek hodin normálně online, snaha o komunikaci se studenty, ne pouze monolog, ptát se na to, jak se mají, vždy zapnuté kamery.“*

Šestým nejčastějším návrhem ke zlepšení byla redukce množství požadavků a úkolů (20). Množství úkolů a požadavků bylo zmiňováno rovněž jako pátá nejčastější obtíž online výuky. Studenti navrhovali, aby nebyli přetěžováni takovým množstvím samostatných prací, jejichž zadání někteří zdůvodňovali učitelovým přesvědčením o množství volného času, jehož přinesla nouzová distanční výuka. Student 3. ročníku filozofické fakulty uvedl: *„Snižít počet zadaných úkolů, někteří vyučující zneužívali toho, že studenti při online výuce zdánlivě mají více času na děláni úkolů. Naopak, (sic) online výuka je mnohem náročnější než prezenční a dokáže vyčerpat takovým způsobem, že student pomalu vyhoří.“* O lepší organizaci a menším množství úkolů mluvila i studentka 3. ročníku pedagogické fakulty: *„Lepší organizace předmětů.“*

zajímavější (sic) výklady, méně úkolů (do každého předmětu jsme měli vypracovat v podstatě každý týden něco (sic) a když má člověk 10+ předmětů, nedá se to stíhat).“

V některých případech byli studenti se vším spokojeni a nebyli schopni identifikovat žádné další možné oblasti pro zlepšení. Právě tento typ tvrzení byl sedmým nejčastějším (19). Některá z těchto tvrzení dávala online výuku do kontextu s kombinovanou nebo dálkovou formou studia. Studentka 2. ročníku pedagogické fakulty uvedla: *„U kombinovaného studia by to tak mohlo zůstat, výuka byla kvalitní.“* Podobný návrh předložila i studentka 3. ročníku filozofické fakulty: *„Mohla by být využita k dálkovému studiu nebo k výuce některých předmětů ve večerních hodinách.“*

Osmým nejčastěji se opakujícím návrhem bylo širší nasazení synchronní online výuky spíše než samostudia. Student 1. ročníku přírodovědecké fakulty uvedl: *„Preferuji synchronní online konzultace a hodiny, (sic) než předem nahrávané přednášky a myslím si, že jedině tato výuka může jaksi konkurovat prezenční formě.“*

V souvislosti s tímto návrhem se i vyskytoval i návrh mít po dobu online výuky zapnuté kamery, což zmínilo ve svém příspěvku 16 respondentů. Student 2. ročníku přírodovědecké fakulty uvedl: *„Výuku bych měl rád vždy synchronní s rozvrhem. A veškerá výuka by probíhala prostřednictvím on-line konferencí s (sic) zapnutými kamerami i mých spolužáků.“*

Stejný počet respondentů jako předchozí návrh (16) uvedl, že by mělo dojít k redukcí objemu online výuky, případně ke zkrácení hodin nebo zavedení více přestávek. Všechny tyto příspěvky se shodují, že nelze jednoduše přenést ve stejném časovém rozsahu prezenční výuku do online formy. Přesně o tomto mluvil student 2. ročníku filozofické fakulty: *„Nesnažit se překlomit klasickou výuku do distanční 1:1. Obětovat některé věci, které v takové formě nedávají tolik smysl, a naopak se zaměřit na účelné využívání nástrojů a možností, které internet nabízí. Vztít situaci jako příležitost, jak se znovu a jinak zamyslet nad cíli výuky. Zvláště v seminářích s velkou účastí se více zaměřit na práci v menších týmech - (sic) namísto otevřených diskusí, které v online prostoru vážnou ještě mnohem víc než za běžné situace.“* Zkrácení doby přednášek podpořil i student 1. ročníku přírodovědecké fakulty: *„Zkrácení doby přednášek, cvičení (bolí oči z hledění do počítače, nepohodlné sezení, čím delší doba = menší pozornost). Zadávání méně úkolů (především časově náročných).“*

Desátým návrhem v pořadí (15), jenž rovněž vychází z vnímaných negativ z předchozí kapitoly, je lepší přístup ke zdrojům a výukovým materiálům. Někteří studenti uvedli, že učitelé by jich měli dát k dispozici více a také že by se univerzita měla zasadit o zpřístupnění veškerých možných online zdrojů pro studenty. Studentka 2. ročníku

filozofické fakulty kritizovala nedostupnost zdrojů v jejím případě: „*Již nikdy neorganizovat online výuku. Mimochodem eseje (kterými se vyučující tak často snažili nahradit jiné formy snažení ve výuce) se píše (sic) dost těžko (sic) když nemáte přístup ke zdrojům.*“

Stejně četnosti výskytu (8) měly návrhy týkající se tematicky vylepšení techniky, přístupu k technice, zlepšení znalostí a dovedností učitelů ve využívání technologií a změna, případně sjednocení formátu zkoušek. Zbývající návrhy, jež se opakovaly s menší četností, byly využívání lepších platforem (6), snaha o socializaci i v online prostředí (4) a větší množství asynchronní výuky (4). V případě příspěvků týkajících se využívání lepších platforem byla kritizována v těchto příspěvcích zejména platforma Big Blue Button. Studentka 1. ročníku filozofické fakulty uvedla: „*Zakázat využívání platformy BBB. Znovu proškolit všechny kantory ohledně používání online platforem. Trochu studentům důvěřovat. Pokud opisují, je to jejich chyba, že školu nedodělají. Ale uvažovat nad možností, že jim bude zaslán program, který projde prakticky celý počítač, aby zkontroloval taháky, mi přijde trochu přes čáru. Pro upřesnění, nakonec k použití tohoto programu nedošlo.*“

O větší snaze vyučujících nahradit sociální kontakt a výukových metodách mluvila studentka 2. ročníku filozofické fakulty: „*Snaha o komunikaci se studenty, ne pouze monolog, ptát se na to, jak se mají, vždy zapnuté kamery.*“ Socializaci zmínil i student 1. ročníku filozofické fakulty, jenž sdílel příklad dobré praxe: „*Snaha o socializaci i online (KMKSŽ z FF UP dělala online večery, kde se žáci navzájem poznali víc neformálně - (sic) skvělý nápad!!!). Důraz na téma psychohygieny. Spolupráce s odborníky v této oblasti - (sic) moc oceňuji funkční krizovou linku.*“

7. Diskuse

Příchod epidemie nemoci covid-19 znamenal pro vysoké školy v České republice náhlý přechod na nouzovou distanční výuku. Výsledky výzkumu naznačují, že v tomto období došlo ke změnám v různých aspektech jejich života. Pokud srovnáme výzkumný vzorek našeho výzkumu a výzkumu od Aguilera-Hermida (2020), její výzkum měl o 77 respondentů méně a věkový průměr byl v jejím výzkumu o 0,7 let nižší. Co se týče složení respondentů, její výzkum vykazuje větší homogenitu respondentů, jelikož většina z nich (89 %) byla z fakulty behaviorálních věd a vzdělávání, kde působí autorka. Ve srovnání s našim výzkumem měla autorka výrazně vyšší zastoupení studentů pregraduálního stupně studia, již představovali 86 % všech respondentů, zatímco studenti postgraduálního cyklu 14 %. Oba dotazníky, náš i její, měly podobu internetového dotazníku. Navzdory výše prezentovaným odlišnostem ve výzkumném vzorku a odlišném kulturním prostředí jsou výsledky studie Aguilera–Hermida (2020) i našeho výzkumu velmi podobné a zdá se, že nouzová distanční výuka byla vnímána podobně studenty Univerzity Palackého v Olomouci i studenty Pennsylvania State University.

Pokud se stručně podíváme na to, jak nouzová distanční výuka na Univerzitě Palackého v Olomouci probíhala z hlediska používaných nástrojů a prostředí ke vzdělávání, dojdeme k závěru, že našimi respondenty nejpoužívanějším digitálním zařízením pro účely online výuky byl v naší studii jednoznačně notebook následovaný mobilním telefonem. Překvapivým zjištěním bylo, že přibližně polovina studentů využívala občas pro online výuku i mobilní telefon, z čehož plyne, že vývojáři výukových aplikací by se měli zaměřit na kompatibilitu výukového softwaru s mobilními telefony. K největšímu nárůstu v míře využívání vybraných nástrojů došlo u komunikačních nástrojů typu Teams a synchronní online výuky, již před pandemií respondenti ve většinově nikdy nevyužívali nebo pouze zřídka. Během nouzové distanční výuky se celkově z těchto nástrojů staly velmi často využívané nástroje. Respondenti v našem výzkumu měli nejčastěji k dispozici samostatný pokoj a ve většině případů se účastnili online výuky od pracovního stolu. Akcesibilita byla vysoká a zdá se, že naši respondenti i respondenti ve výzkumu od Hermida-Aguilera (2020) byli technologicky na distanční výuku dobře vybaveni. Náš výzkum ukazuje, že respondenti měli k dispozici vždy nebo po většinu času veškerý software a hardware. K podobným zjištěním týkajících se akcesibility došla i Hermida–Aguilera (2020) ve svém výzkumu ve Spojených státech amerických. Obtíže technického charakteru se nevyskytovaly často v našem výzkumu ani ve studii od Hermida–Aguilera (2020). Tyto obtíže byly nejméně častými problémy i ve výzkumu

od Gruzdeva et al. (2022). V ekonomicky vyspělých zemích jsou takové výsledky týkající se technologické vybavenosti pochopitelné. Domníváme se proto, že nouzová distanční výuka i distanční výuka obecně je ve vyspělých zemích výzva zejména didaktická a pedagogická. Nicméně je možné, že pokud by se naše šetření konalo v ekonomicky méně vyspělé zemi, dostupnost technologií a internetu by sehrála významnější roli.

Výzkum dále ukazuje, že přibližně tři čtvrtiny respondentů preferovaly prezenční výuku před nouzovou distanční výukou. Toto zjištění je v souladu se závěry podobně orientovaných studií (Mariia a Strzelecky, 2020; Radha et al., 2020; Wargadinata et al., 2020; Hermida–Aguilera, 2020; Gruzdev et al., 2022). K této preferenci mohla respondenty vést absence některých potřeb vycházejících z hierarchie potřeb studentů v online vzdělávání od Chung a McKenzie (2020). Výsledky našeho výzkumu naznačují, že mohlo chybět v některých případech naplnění jak 1. stupně hierarchie, jímž jsou různé akademické potřeby, tak i 2. stupně, který předpokládá duševní pohodu, pocit sounáležitosti a příslušnosti k sociální skupině. V souvislosti s druhým stupněm hierarchie se lze zamyslet i nad možnou absencí sociálního aspektu výuky. Tento aspekt předpokládá teoretický rámec CoI, ale i další autoři, jejichž zjištění podporují význam začlenění studenta do komunity (Tu a McIsaac, 2002; Allen et al., 2019). Význam komunikace a mezilidských vztahů v distanční výuce podporovali i teoretici Börje Holmerg a Desmond Keegan (Amundsen, 1993). Možný význam společenských kontaktů pro studenty podporují i výsledky našeho výzkumu, jelikož se nám podařilo demonstrovat, že existuje statisticky významná středně silná korelace mezi změnou v míře společenských kontaktů a změnou v životní spokojenosti, pocitem osobní naplněnosti a štěstím. Kromě absence sociálního aspektu výuky mohla být pro méně autonomní studenty i příliš vysoká transakční vzdálenost, jíž vyučující vytvářeli ve chvíli, kdy neposkytovali vysokou míru dialogu a zadávali pevně strukturované samostatné úkoly, na což výsledky kvalitativní části našeho výzkumu v některých případech poukazují.

Na základě výsledků našeho šetření i studií od Hermida–Aguilera (2020) a Kim a Frick (2011) se zdá, že postoj k dané formě výuky může souviset s vybranými proměnnými. Zjistili jsme stejně jako Hermida–Aguilera (2020), že středně silná korelace existuje mezi preferencí pro prezenční výuku a kognitivní angažovaností, sebedůvěrou ve vlastní schopnosti a obtížností adaptace na online výuku. Jak uvádí Kim a Frick (2011), je možné, že pokud se student domnívá, že distanční výuka není pro něj vhodný formát výuky, je méně motivovaný a následně dosahuje horších studijních výsledků. Ve výzkumu jsme také zjišťovali, zda v preferenci může hrát roli i ročník studia. Ve vztahu k této výzkumné otázce jsme zjistili, že mezi preferencí

pro prezenční výuku a ročníkem studia při dané hladině významnosti neexistuje statisticky významná korelace a naše data naznačují, že ročník studia nesouvisí s preferencí pro daný formát výuky.

V případě kognitivní angažovanosti došlo v naší studii ke zhoršení ve všech sledovaných ukazatelích s výjimkou známek a docházky, jež zůstaly ve většině případů beze změn. Hermida–Aguilera (2020) ve svém šetření došla k podobnému závěru a zaznamenala pokles ve všech sledovaných aspektech s výjimkou známek. Naše výzkumy se rozcházejí tedy pouze v otázce docházky, jež se v případě studie Hermida–Aguilera (2020) snížila, zatímco v našem výzkumu zůstala stejná. Na základě provedeného výzkumu nejsme schopni konstatovat, čím je tento rozdíl způsoben, nicméně může jít o náhodu vycházející ze struktury výzkumného vzorku nebo specifikum vycházející z povahy studia na dané fakultě, jelikož účastníci studie Hermida-Aguilera (2020) pochází z 89 % z jedné fakulty, konkrétně fakulty behaviorálních věd a vzdělávání. V naší studii je heterogenita respondentů z hlediska fakulty mnohem vyšší.

Vůbec největší pokles v oddílu kognitivní angažovanosti jsme zaznamenali v případě koncentrace, která byla i nejčastěji zmiňovaným tématem v kvalitativní části výzkumu. Problém koncentrace byl obsažen přibližně ve třetině výpovědí týkajících se negativních aspektů online výuky. O zhoršení koncentrace během nouzové distanční výuky hovořil ve své studii provedené v Rusku i Gruzdev et al. (2022), ale i další výzkumy (Baticulon et al., 2020; Aguilera-Hermida, 2020). Jelikož došlo k nárůstu množství času stráveného na internetu, jenž jsme chápali jako jeden z možných faktorů zhoršujících koncentraci, zajímalo nás, zda existuje pozitivní korelace mezi změnou v času stráveném surfování na internetu a změnou v koncentraci na výuku. Při dané hladině významnosti se ukázalo, že skutečně existuje středně silná korelace mezi těmito proměnnými, což naznačuje, že tento faktor mohl přispívat k poklesu koncentrace studentů. Vysvětlení ale můžeme hledat i v kvalitativní části našeho výzkumu. Často svou horší koncentraci vysvětlovali studenti i rušivým domácím prostředím, kdy je od studia rozptylovala rodina. Problém najít doma klidné místo pro studium uvedlo přibližně 55 % respondentů i ve výzkumu od Means a Neisler (2020).

Co se týče motivace, náš výzkum poukazuje na ztrátu motivace během období nouzové distanční výuky, přičemž k poklesu došlo u všech sledovaných motivačních faktorů. Nejvýznamnějšími motivačními faktory byly před i během nouzové distanční výuky dokončení studijního programu, zájem o studovaný obor a zájem o probíraná témata. Největší pokles byl pak zaznamenán u školních a mimoškolních aktivit, což je pochopitelné, jelikož běžné školní a mimoškolní aktivity ve většině případů pravděpodobně neprobíhaly vůbec nebo probíhaly výrazně odlišným způsobem.

Celkový pokles motivace je v souladu s literaturou zabývající se nouzovou distanční výukou. Pokles motivace v tomto období zaznamenala Hermida–Aguilera (2020), ale i další studie (Means a Neisler, 2020; Besser et al., 2020; Radu et al., 2020).

Náš výzkum dále naznačuje, že během nouzové distanční výuky dále došlo ke zhoršení duševní pohody respondentů. Přechod na tento formát výuky znamenal v naprosté většině případů zásadní snížení společenských kontaktů a u nadpoloviční většiny respondentů došlo ke snížení životní spokojnosti, štěstí a pocitu osobní naplněnosti. Přibližně u poloviny respondentů se pak zvýšil pocit apatie, úzkosti a hladiny stresu. Téma psychologických problémů se vyskytovalo i v kvalitativní části výzkumu a zmiňovalo jej 6,34 % výpovědí. Hermida–Aguilera (2020) ve své studii měla podobné zastoupení tohoto tématu (8,7 %) v kvalitativní části její práce. Dle některých kvalitativních výpovědí v našem výzkumu přispívala k horšímu duševnímu rozpoložení nemožnost běžné komunikace s ostatními a osamocení. Naše zjištění týkající se zhoršení duševního zdraví jsou v souladu se širší existující literaturou (Cao et al., 2020; Besser et al., 2020; Baticulon et al., 2020). Výsledky našeho výzkumu naznačují, že existuje statisticky významná středně silná negativní korelace mezi preferencí pro prezenční výuku a životní spokojeností, pocitem osobní naplněnosti a štěstím. Je otázkou, zda jde o korelaci náhodnou, zda k této preferenci respondenty vedl zhoršený duševní stav, nebo naopak zda jsou z nějakého důvodu studenti preferující prezenční výuku náchylnější k těmto problémům.

V oblasti sebedůvěry ve vlastní schopnosti naznačuje výzkum v průměru mírné zhoršení ve všech sledovaných aspektech kromě znalosti nových učebních pomůcek. Je třeba však podotknout, že v této oblasti je poměrně silné zastoupení respondentů, kteří hodnotili své dovednosti jako zhruba stejné ve srovnání s obdobím před pandemií. Aguilera–Hermida (2020) má v této oblasti podobné výsledky a rovněž zjistila mírné zhoršení v oblasti sebedůvěry ve vlastní schopnosti ve všech ukazatelích s výjimkou znalosti nových učebních pomůcek.

Během nouzové distanční výuky však nedošlo pouze ke změnám v oblastech úzce souvisejících s výukou. Náš výzkum zaznamenal i změny v osobním životě a volnočasových aktivitách. Nejvýraznější změnou bylo zvýšení množství času stráveného surfváním na internetu a sledováním televize, filmů a seriálů. K významnému nárůstu došlo i u množství času stráveného prací nebo školou. Vysvětlením nárůstu množství času stráveného školou nebo prací mohlo být velké množství úkolů, které bylo diskutováno ve výsledcích kvalitativní části výzkumu. Pozitivní změnou bylo větší množství spánku přibližně u poloviny respondentů, k němuž dle kvalitativních výpovědí přispívala skutečnost, že nebylo potřeba do školy

fyzicky docházet. Celkem tohle téma bylo zmíněno v necelých devíti procentech výpovědí. Ve většině případů bylo beze změny kouření, užívání drog a spiritualita. V nadpoloviční většině případů byly beze změn i rodinné vztahy a kvalita vztahu s partnerem. Konzumace alkoholu zůstala u přibližně poloviny respondentů stejná, ale v případě této položky již lze celkově hovořit o mírném poklesu, který může souviset se snížením společenských kontaktů a menším množstvím různých studentských společenských událostí. Fyzická aktivita se snížila přibližně u poloviny respondentů a přibližně 42 % respondentů přibralo na váze. S ohledem na zjištěnou středně silnou negativní korelaci mezi sportem a váhou se zdá, že respondenti, kteří se snažili sportovat, tak nepřibrali tak často na váze a dařilo se jim výrazněji předcházet tomuto negativnímu aspektu nouzové distanční výuky.

Co se týče konzultací v období nouzové distanční výuky, respondenti častěji využívali odpoledních hodin než před pandemií. Nejčastěji pro konzultace využívali komunikační platformy a e-mail. Naopak osobní kontakt během pandemie nebyl využíván často, to však je s ohledem na restriktivní opatření v souvislosti s epidemií nemoci covid-19 pochopitelné.

8. Závěr

Nouzová distanční výuka s sebou přinesla celou řadu obtíží pro studenty. Jistým způsobem lze proto chápat toto období jako krizi, jež napáchala jisté škody. Nicméně v této závěrečné pasáži se chceme zaměřit na to, jak se můžeme z této krize poučit do budoucna, tedy jak vybraná negativa co nejvíce eliminovat a jak diskutovaná pozitiva nadále posilovat. Z prezentovaného výzkumu, zejména pak z jeho kvalitativní části, plyne řada konkrétních doporučení pro praxi. Ačkoliv výzkum naznačuje, že tři čtvrtiny studentů preferovaly prezenční výuku, neměli bychom na základě tohoto zjištění na distanční výuku jako formát výuky plně rezignovat, jelikož studenti byli účastníky nouzové distanční výuky, jejíž cílem bylo rychle zpřístupnit vzdělávání v mimořádné situaci pandemie. Nešlo tedy nutně o pečlivě plánovanou distanční výuku.

Pokud se nyní podíváme na konkrétní doporučení, v otevřených otázkách silně rezonovalo téma sjednocení platform. To je dle našeho názoru něco, co lze poměrně snadno realizovat. Univerzity by měly být pro podobné krizové situace připraveny a již nyní řešit, jakou jednotnou platformu by budoucí nouzová distanční výuka měla využívat. Za zvážení stojí zřízení kvalitní jednotné univerzitní platformy, jež by byla uplatňována nejen pro krizové situace, ale i pro běžné distanční nebo kombinované formy studia.

Co se týče doporučení pro vyučující v distanční výuce, výsledky výzkumu naznačují, že by měli vzít v potaz hierarchii potřeb studentů v online vzdělávání od Chung a McKenzie (2020), jelikož na některé potřeby obsažené v této hierarchii jsme naráželi i v kvalitativní části našeho šetření. Z našeho šetření konkrétně plyne, že by se vyučující měli zaměřit na větší interaktivitu výuky a celkově na výukové metody, jelikož se zdá, že v distanční výuce je koncentrace pro studenty náročnější než v běžné prezenční výuce, proto je potřeba zařazovat do výuky více aktivizačních metod, aby se tento pokles dařilo alespoň částečně kompenzovat. Zlepšit by se měla v distanční výuce také komunikace vyučujících se studenty. Konkrétně by se měli vyučující snažit se studenty komunikovat a reagovat na e-mailovou komunikaci v rozumném časovém horizontu. Také by měli na začátku semestru stanovit jasné požadavky, jež by se již dále neměnily.

Dále je třeba podotknout, že diskuse okolo zlepšení distanční výuky by v žádném případě neměly skončit optimalizací technologií. Přípravenost by měla být nejen po stránce technologické, ale zejména pak metodické, jelikož výzkum ukazuje, že ve vyspělých zemích, jako jsou Spojené státy americké a Česká republika, jsou

v dnešní době technologie studentům dostupné a nejsou tou největší výzvou distanční výuky. Vyučující by proto měli být podporováni v dalším vzdělávání, aby byli schopni využívat vybraný software efektivně a aby byli schopni volit vhodné výukové metody v této formě vzdělávání. Kromě toho by měla univerzita budovat digitální formu knihovny, aby měli studenti v krizových situacích přístup ke všem zdrojům, které ke studiu potřebují. Úkoly by měli vyučující zadávat takové, které naplňují očekávané výstupy daného předmětu, a především je zadávat v přiměřeném množství, jelikož se studenti se mnohdy cítili samostatnými úkoly přehlceni.

Nemělo by se také zapomínat na sociální aspekt výuky, jenž vychází z teoretického rámce CoI i výše zmíněné hierarchie potřeb studentů v distančním vzdělávání od McKenzieho a Chunga (2020). Lze tedy doporučit zasazení o budování skupinové koheze, aby se studenti cítili být součástí komunity. Lze k tomu přistoupit například zařazením krátké neformální diskuse na začátku online hodiny nebo širším uplatňováním skupinové práce, kterou již dnes technologie umožňují. Pokud by to situace dovolila, vhodná by mohla být i například realizace úvodní hodiny v prezenční formě nebo uspořádání teambuildingové aktivity. Přiblížit distanční výuku prezenční formě může rovněž pomoci využití synchronní online výuky se zapnutými kamerami. Je však důležité zde upozornit, že dlouhé sezení u počítače může být pro studenty vyčerpávající, proto je důležité pečlivě vybírat, co by mělo být synchronně odučeno a v jak dlouhých vyučovacích blocích. Z výzkumu též v této souvislosti plyne, že by studenti ocenili, kdyby byl z přednášek pořizován záznam, aby nemuseli sedět hodiny v kuse u počítače a mohli si je pustit kdykoliv budou chtít. Právě tato nově vzniklá flexibilita studia byla některými studenty ve výzkumu vyzdvihována. Za zvážení dle některých výpovědí stojí i pořizování záznamu z přednášek v prezenční formě studia, jež je na některých zahraničních univerzitách běžné.

S ohledem na zhoršení duševní pohody studentů lze univerzitám doporučit v případě distanční výuky rozšiřování psychologické podpory pro studenty a také realizaci různé formy programů prevence těchto problémů. Vzhledem k tomu, že distanční výuka klade vyšší nároky na autonomii studenta, měli by být rovněž školeni v tom, jak pracovat efektivně s časem, a již během studia se snažit postupně studenty vést k vyšší míře autonomie. Důležitá je však i osvěta v péči o své fyzické i duševní zdraví.

Závěrem je třeba podotknout, že tento výzkum není vyčerpávající a je žádoucí, aby probíhal další navazující výzkum. Pokud se podíváme na konkrétní oblasti, jimiž by se měl výzkum dále zabývat, je to rozhodně problematika koncentrace a motivace. V období nouzové distanční výuky byl pokles koncentrace a motivace markantní, a proto by se další výzkum měl zaměřit na to, jak lze motivaci a koncentraci

v distančním vzdělávání posilovat, ideálně výzkum relační a kauzální. Vhodným doplňujícím výzkumem by bylo i provedení obdobné studie, jež by analyzovala změny po návratu k běžné prezenční výuce, jinými slovy zda některé změny přetrvávají nebo zda se vše rychle vrátilo do situace před pandemií.

9. Limity výzkumu

Přestože výzkum nabízí zajímavá zjištění, celkově je nutno výsledky prezentovaného výzkumu interpretovat opatrně. Výzkum má omezené množství respondentů a všichni pochází z jedné univerzity, tudíž je zobecnění výsledků problematické. Zastoupení některých fakult, zejména fakulty právnické a lékařské, mohlo být ve výzkumu vyšší. Jako další slabinu tohoto výzkumu vnímáme absenci položky dotazníku, která by zjišťovala, zda jde o studenta prezenčního, kombinovaného nebo dálkového studia. Kromě výše zmíněného je nutno podotknout, že dotazníkové šetření probíhalo s ohledem na epidemickou situaci online, a proto zůstává otázkou, do jaké míry byli v šetření zapojeni studenti, již nejsou aktivní na sociálních sítích fakult a kateder, které byly primárním distribučním kanálem.

10. Summary

In 2020, universities across the world adopted emergency online learning, which suddenly supplanted traditional face-to-face learning. This research explored Palacký University students' perception of the emergency online learning in 2020 and 2021. The aim of this research was to explore their attitude towards online learning, describe how the new format of teaching influenced their lives and come up with strategies that could improve online learning in the future. We used an online questionnaire to collect both quantitative and qualitative data. In chapter 5 we present the results of the quantitative part of the questionnaire and in chapter 6 the results of qualitative part of the questionnaire.

The data were collected from the 13th of April 2021 to the 8th of September 2021. A total of 349 students responded to our questionnaire, of which 347 were valid answers. As regards the gender of participants, there were 104 men and 242 women. Only 1 person chose the option "other". The mean age was 22.6. Undergraduate students comprised 54 % and postgraduate students 46 %. Doctoral students accounted for 2.59 %. All participants were students at Palacký University in Olomouc in the Czech Republic. 33.85 % of participants were from the Faculty of Science; 32.56 % from the Faculty of Arts, 10.09 % from the Pedagogical Faculty; 4.90 % from the Faculty of Health Sciences, 2.31 % from the Faculty of Law, 1.73 % from the Faculty of Medicine and Dentistry; 1.73 % from the Faculty of Physical Culture and 0.86 % from the Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology. The remaining participants were studying at more than one faculty at the same time.

Overall, the results are consistent with broader literature. Three fourths of participants indicated that they preferred face-to-face learning over emergency online learning. The most significant decrease was found in concentration. Concentration was worse according to 81.8 % participants. Attendance did not change according to 62 % and grades did not change according to 65 % of participants. The most frequently used digital device was a laptop, but there was a significant number of participants who sometimes used their smart phone to attend online classes. The participants also reported an overall decrease in motivation.

The data suggest that the attitude towards online learning could be related to emotions and the level of cognitive engagement and self-efficacy. To explore relationships between variables, we used *Spearman's rho*. A substantial correlation exists between preference for face-to-face learning and struggling to adapt to online learning

($r_{347} = 0.55$, $p < .050$). Moreover, we found moderate correlations between preference for face-to-face learning and cognitive engagement, emotions and self-efficacy.

We hypothesized that surfing the internet could be related to the level of concentration. The data support this idea since a moderate correlation ($r_{347} = 0.344$, $p < .050$) exists between the change in amount of time spent surfing the internet and the change in concentration. Also, we speculated that the number of people an individual met, i.e. the level of social connection, could be related to their emotional state. Again, the data support this hypothesis since moderate positive correlations exist between the change in the number of people an individual met and life satisfaction, happiness and feeling competent ($r_{347} = 0.43$, $r_{347} = 0.40$, $r_{347} = 0.40$, $p < .050$ respectively). Our hypothesis that a correlation exists between the year of study and preference for face-to-face learning was rejected since there is no statistically significant correlation between these variables at the $p < .05$ level.

In the qualitative part, we grouped the answers according to the theme they mentioned. The most frequent negative aspects of online learning were poor concentration, low motivation, absence of social connection, problems with time management, too much time spent in front of the screen, amount of homework, worse mental health, poor organisation of courses and absence of practical seminars and laboratories. The most frequent positive aspects were amount of free time, no commuting, increased autonomy in learning, improved digital competencies, the amount of time spent with family or partner, more sleep, absence of positive aspects, recorded lectures. As regards the recommendations that the participants gave on how to improve online learning, the most frequent themes were making the classes more interactive, using only one learning platform, better communication and organisation of courses, no distance education again, recording lectures, less homework, employing synchronous online learning rather than self-study, turning on webcams, shorter online classes with breaks and better access to resources.

Seznam zkratk

CoI – Community of Inquiry Framework

SIC – sīc erat scriptum, „tak bylo napsáno“.

CMTF – Cyrilometodějská teologická fakulta

FF – Filozofická fakulta

FTK – Fakulta tělesné kultury

FZV – Fakulta zdravotnických věd

LF – Lékařská fakulta

PdF – Pedagogická fakulta

PF – Právnická fakulta

PřF – Přírodovědecká fakulta

Seznam literatury

- AGUILERA-HERMIDA A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1.
- ALLEN, M., MABRY, E., MATTREY, M., et al. (2004). Evaluating the Effectiveness of Distance Learning: A Comparison Using Meta-Analysis. *Journal of Communication*, 54(3), 402–420.
- ALLEN, M., OMORI, K., COLE, A. W., BURRELL, N. (2019). Distance Learning and Student Satisfaction. In Moore, Michael G. a William C. DIEHL, *Handbook of Distance Education*. Vyd: 4. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 122–132.
- AMMAR, A., BRACH, M., TRABELSI, K., et al. (2020). Effects of COVID-19 home confinement on eating behaviour and physical activity: Results of the ECLB-COVID19 international online survey, *Nutrients*, 12.
- AMUNDSEN, C. (2005). The Evolution of Theory in Distance Education. In: D. Keegan, *Theoretical Principles of Distance Education*, ed. 2. New York: Taylor & Francis Group, 55–71.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- BATICULON, R.E., SY, J.J., ALBERTO, N.R.I. et al. (2021). Barriers to Online Learning in the Time of COVID-19: A National Survey of Medical Students in the Philippines. *Med.Sci.Educ.* 31, 615–626.
- BESSER, A., FLETT, G. L a V. ZEIGLER-HILL. (2020). Adaptability to a Sudden Transition to Online Learning During the COVID-19 Pandemic: Understanding the Challenges for Students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*.
- BLACK, M. L. (2019). A History of Scholarship. In Moore, Michael G. a William C. DIEHL, *Handbook of Distance Education*. Vyd: 4. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 3–18.

- BOYD, R.A. (1966). Psychological definition of adult education. *Adult Leadership*, 13, 160–81.
- BOZKURT, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In SISMAN-UGUR, S. a KURUBACAK, G. (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism*. Hershey, PA: IGI Global, 252-273.
- CAO, W., FANG, Z., HOU, G., et al. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287.
- CASEY, D. M. (2008). The Historical Development of Distance Education through Technology. *TechTrends*, 52(2), 45–51.
- CLARK, R. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445–459.
- COLE, A. (2016). Testing the Impact of Student Preference for Face-to-Face Communication on Online Course Satisfaction. *Western Journal of Communication*, 80(5), 619–637.
- CORNO L., MANDINACH E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2): 88–108.
- DE VAUS, D. (2002). *Surveys in Social Research*. Vyd: 5. Londýn: Routledge.
- DIEHL, C. W., CANO, L. (2019). Charles A. Wedemeyer and the First Theorists. In Moore, Michael G. a William C. DIEHL, *Handbook of Distance Education*. Vyd: 4. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 19–31.
- GARRISON, D. R. (2017). *E-learning in the 21st Century: a Community of Inquiry Framework for Research and Practice*. Third edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- GARRISON, D. R. (2009). Communities of Inquiry in Online Learning. In P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice & K. Schenk et al. (Eds.), *Encyclopedia of distance learning*, 2nd ed. Hershey: IGI Global, 352–355.
- GAVORA, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

GRAHAM, CH. R. (2019). Current Research in Blended Learning. In Moore, Michael G. a William C. DIEHL, *Handbook of Distance Education*. Vyd: 4. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 173–188.

GRUZDEV, I. a SHMELEVA, E. (2022). Suddenly Online How Russian Students Switched to Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. In CHAN, R., BISTA, K., ALLEN, M.R. (Eds). *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19*. New York: Routledge, 134–149.

HART, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19–42.

History of Moody Bible Institute. *Moody Bible Institute* [online]. [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: <https://www.moody.edu/about/our-bold-legacy/history-of-moody-bible-institute/>

HODGES, CH., MOORE, S., LOCKEE, et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review* [online]. [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

KEEGAN, D. (1986). *The Foundations of Distance Education*. London: Croom Helm.

KEEGAN, D. (1993). *Theoretical Principles of Distance Education*. New York: Routledge.

KIM, K. a FRICK, T., 2011. Changes in Student Motivation During Online Learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1–23.

MARIIA, R. a A. STRZELECKI. (2020). Students' Acceptance of the COVID-19 Impact on Shifting Higher Education to Distance Learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18).

MCKENZIE, S. a CHUNG. J. (2020). Is It Time to Create a Hierarchy of Online Student Needs? In MCKENZIE, S., GARIVALDIS, F., DYER, K. R. (eds), *Tertiary Online Teaching and Learning: TOTAL Perspectives and Resources for Digital Education*. Vyd: 1. Singapore: Springer. 207–215.

- MEANS, B., and J. NEISLER. (2020). Suddenly Online: A National Survey of Undergraduates During the COVID-19 Pandemic. San Mateo: Digital Promise.
- MOORE, M. G. a W. C. DIEHL, ed. (2019). *Handbook of Distance Education*. Vyd: 4. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- MSELEKU, Z. (2020). A Literature Review of E-Learning and E-Teaching in the Era of Covid-19 Pandemic. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(10), 588–597.
- PITTMAN, V. V. (1986). Pioneering Instructional Radio in the US: Five Years of Frustration at the University of Iowa, 1925-1930.
- RADHA, R., K. MAHALAKSHMI, V., KUMAR, S., SARAVANAKUMAR, A. R. (2020). E-learning during lockdown of Covid-19 pandemic: a global perspective. *International journal of control and automation*,13(4).
- RADU M. C., SCHNAKOVSKY, C., HERGHELEGIU, E., et al. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Educational Process: A Student Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21).
- ROMERO-BLANCO C., RODRÍGUEZ-ALMAGRO J., ONIEVA-ZAFRA M. D., et al. (2020). Physical Activity and Sedentary Lifestyle in University Students: Changes during Confinement Due to the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18).
- RUSSELL, T. (1999). *The No Significant Difference Phenomenon as Reported in 355 Research Reports, Summaries and Papers*. North Carolina State University.
- SIMONSON, M., 1999. Equivalency theory and distance education. *TechTrends*, 43(5), 5–8.
- SIMONSON, M., SMALDINO, S. a ZVACEK, S. (2000). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.

SON C., HEGDE S., SMITH A., et al. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9).

Statistické tabulky. (2021). *Univerzita Palackého v Olomouci: Oddělení strategie a kvality* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: <https://strategie.upol.cz/index.php?id=3701>

STAVREDES, M. T. a T. M. HERDER (2019). Instructional Strategies to Support Student Persistence. In Moore, Michael G. a William C. DIEHL, *Handbook of Distance Education*. Vyd: 4. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 133–144.

TICHAVSKY, L., HUNT, A., DRISCOLL, A. and JICHA, K., 2015. It's Just Nice Having a Real Teacher: Student Perceptions of Online versus Face-to-Face Instruction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2).

TINTERRI, A., ERADZE, M., LIMONE, P., DIPACE, A. (2021). Students' Coping and Study Strategies: Did Emergency Remote Teaching Support the Students During the Pandemic?. In *International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, 117-128. Springer, Cham.

TU, C-H. a M. MCISAAC. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16, 131–150.

VERDUIN, J. R. a T. A. CLARK, (1991). *Distance Education: The Foundations of Effective Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

WANG, C. H., SHANNON, D. M. a M. E. ROSS. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302–323.

WARGADINATA, W., MAIMUNAH, I. DEWI, E., et al. (2020). Student's Responses on Learning in the Early COVID-19 Pandemic. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 5(1), 141-153.

WOLFOVÁ, K., LACKO, D. a Z. SLOVÁČKOVÁ (2021). Vybrané psychologické aspekty pracovní angažovanosti u středoškolských učitelů. In Blatný M., Květon P., Jelínek M., *Sociální procesy a osobnost 2020*. Brno: Masarykova univerzita, 221–227.

Seznam obrázků

Obr. 1: Coldewayův kvadrant zdroj: vlastní tvorba, založeno na textu od Simonson et al. (2000).....	10
Obr. 2: Schéma teorie transakční vzdálenosti přeloženo z anglického originálu; zdroj: Moore (2019).....	14
Obr. 3: Teoretický rámec Community of Inquiry (CoI) Přeloženo z anglického originálu; zdroj: Garrison (2017).....	15
Obr. 4: Hierarchie potřeb studentů v online vzdělávání přeloženo z anglického originálu; zdroj: McKenzie a Chung (2020).....	17
Obr. 5: Postoje respondentů k nouzové distanční výuce v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba)	35
Obr. 6: Přístup respondentů k vybraným potřebám pro účely nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba).....	37
Obr. 7: Používaná digitální zařízení respondenty pro účely nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba).....	38
Obr. 8: Typ pokoje, který měli respondenti k dispozici pro účely nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba).....	39
Obr. 9: Místo, odkud se respondenti účastnili nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 (zdroj: vlastní tvorba).....	39
Obr. 10: Změny v používání vybraných nástrojů a metod výuky před a během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 (vlastní tvorba)	41
Obr. 11: Změny v oblasti kognitivní angažovanosti pohledem respondentů v procentech odpovědí (zdroj: vlastní tvorba)	43
Obr. 12: Změny v oblasti sebedůvěry ve vlastní schopnosti během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 pohledem respondentů v procentech odpovědí (vlastní tvorba).....	45
Obr. 13: Změny v oblasti emocí během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 pohledem respondentů v procentech odpovědí (vlastní tvorba)	47
Obr. 14: Změny v osobním životě během nouzové distanční výuky v roce 2020 pohledem respondentů v procentech odpovědí (vlastní tvorba)	50
Obr. 15: Změny ve fyzické aktivitě a váze respondentů během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 v procentech odpovědí (vlastní tvorba)	52
Obr. 16: Síla motivačních faktorů před a během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 pohledem respondentů v procentech odpovědí (vlastní tvorba).....	55
Obr. 17: Čas realizace konzultací respondentů před a v průběhu nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 (zdroj: vlastní tvorba).....	56

Obr. 18: Forma realizace konzultací respondentů před a během nouzové distanční výuky v roce 2020 a 2021 (vlastní tvorba) 57

Seznam tabulek

Tab. 1: Hodnoty korelačního koeficientu a jejich význam.....	30
Tab. 2: Relativní četnosti studentů Univerzity Palackého v Olomouci dle studované fakulty a studijního programu v roce 2021	31
Tab. 3: Základní informace o respondentech	32
Tab. 4: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu postojů k distanční výuce	35
Tab. 5: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu používaných nástrojů a metod výuky před a během nouzové distanční výuky	40
Tab. 6: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu kognitivní angažovanosti.....	42
Tab. 7: Korelace mezi preferencí pro daný formát výuky a položkami kognitivní angažovanosti.....	44
Tab. 8: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu sebedůvěra ve vlastní schopnosti.....	44
Tab. 9: Korelace mezi preferencí pro daný formát výuky a změnou u vybraných aspektů sebedůvěry ve vlastní schopnosti.....	46
Tab. 10: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu emocí	47
Tab. 11: Korelace mezi preferencí pro daný formát výuky a změnou u vybraných emocí	48
Tab. 12: Korelace mezi změnou v míře společenských kontaktů a změnou u vybraných emocí.....	49
Tab. 13: Průměrné hodnoty v oddílu změn v osobním životě a volnočasových aktivitách	49
Tab. 14: Průměrné hodnoty odpovědí v oddílu motivace před a během nouzové distanční výuky.....	53
Tab. 15: Negativní aspekty nouzové distanční výuky pohledem respondentů dle četnosti výskytu daného tématu.....	59
Tab. 16: Pozitivní aspekty nouzové distanční výuky pohledem respondentů dle četnosti výskytu daného tématu.....	65
Tab. 17: Návrhy respondentů na zlepšení distanční výuky dle četnosti výskytu daného tématu	69

Přílohy

Příloha 1 – dotazník

2. Na jaké fakultě/fakultách momentálně studujete? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Filozofická fakulta
- Přírodovědecká fakulta
- Pedagogická fakulta
- Lékařská fakulta
- Cyrilometodějská fakulta
- Fakulta tělesné kultury
- Fakulta zdravotnických věd
- Právnická fakulta

3. V jakém jste ročníku? *

Označte jen jednu elipsu.

- 1. ročník bakalářského studia / 1. ročník souvislého magisterského studia
- 2. ročník bakalářského studia / 2. ročník souvislého magisterského studia
- 3. ročník bakalářského studia / 3. ročník souvislého magisterského studia (včetně prodlužujících studentů/studentek)
- 1. ročník navazujícího magisterského studia / 4. ročník souvislého magisterského studia
- 2. ročník navazujícího magisterského studia / 5. ročník souvislého magisterského studia (včetně prodlužujících studentů/studentek)
- 6. ročník souvislého magisterského studia (včetně prodlužujících studentů)
- Doktorské studium

4. Jaký je Váš studijní obor? (napište přesný název oboru) *

5. Kolik máte momentálně zapsaných předmětů? *

Označte jen jednu elipsu.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6+

6. Jaké je Vaše pohlaví? *

Označte jen jednu elipsu.

- Žena
- Muž
- Jiné

7. Jaký je Váš věk? (napište pouze číslo) *

8. V jakém okrese bydlíte? (studenti/studentky ze zahraničí zvolte okres Olomouc) *

Označte jen jednu elipsu.

- Hl. m. Praha
- Benešov
- Beroun
- Blansko
- Břeclav
- Brno-město
- Brno-venkov
- Bruntál
- Česká Lípa
- České Budějovice
- Český Krumlov
- Cheb
- Chomutov
- Chrudim
- Děčín
- Domažlice
- Frýdek-Místek
- Havlíčkův Brod
- Hodonín
- Hradec Králové
- Jablonec nad Nisou
- Jeseník
- Jičín
- Jihlava
- Jindřichův Hradec
- Karlovy Vary
- Karviná
- Kladno
- Klatovy
- Kolín
- Kroměříž
- Kutná Hora

-
- Liberec
 - Litoměřice
 - Louny
 - Mělník
 - Mladá Boleslav
 - Most
 - Náchod
 - Nový Jičín
 - Nymburk
 - Olomouc
 - Opava
 - Ostrava-město
 - Pardubice
 - Pelhřimov
 - Písek
 - Plzeň-jih
 - Plzeň-město
 - Plzeň-sever
 - Prachatice
 - Praha-východ
 - Praha-západ
 - Přerov
 - Příbram
 - Prostějov
 - Rakovník
 - Rokycany
 - Rychnov nad Kněžnou
 - Semily
 - Sokolov
 - Strakonice
 - Šumperk
 - Svitavy
 - Tábor
 - Tachov
 - Teplice

- Třebíč
- Trutnov
- Uherské Hradiště
- Ústí nad Labem
- Ústí nad Orlicí
- Vsetín
- Vyškov
- Žďár nad Sázavou
- Zlín
- Znojmo

9. Jaká je velikostní kategorie obce, ve které bydlíte? *

Označte jen jednu elipsu.

- Do 1 000 obyvatel
- 1 001 až 5 000 obyvatel
- 5 001 až 10 000 obyvatel
- 10 001 až 20 000 obyvatel
- 20 000 až 50 000 obyvatel
- 50 000 až 100 000 obyvatel
- Nad 100 000 obyvatel

10. Kolik osob žije ve stejné domácnosti jako vy? (celkový počet lidí v domácnosti včetně vás) *

Označte jen jednu elipsu.

- 1 (pouze já)
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6+

11. Kolik osob ve stejné domácnosti se účastnilo online výuky nebo pracovalo z domu? (nezávisle na tom, zda jde o částečný home office) *

Označte jen jednu elipsu.

- 1 (já)
 2
 3
 4
 5
 6+

Emoce

12. Popište, jak se změnil Váš duševní stav po zavedení povinné online výuky související s epidemií COVID-19 *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Výrazně se zvýšilo	Mírně se zvýšilo	Stejně jako dříve	Mírně se snížilo	Výrazně se snížilo
Životní spokojenost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Štěstí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pocit osobní naplněnosti (schopný dělat různé věci)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Společenské kontakty (míra zapojení do společnosti, tudíž absence pocitu samoty apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Úzkost (pocit obavy, neklidu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apatie (nedostatek zájmu nebo nadšení)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kognitivní angažmá

13. Popište změny ve vašem učení ve srovnání s obdobím před začátkem povinné online výuky: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Mnohem lepší	Mírně lepší	Zhruba stejné	Mírně horší	Mnohem horší
Známky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Znalosti a vědomosti (spojené se školou)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koncentrace (soustředění)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Úroveň aktivity ve výuce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Docházka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zájem a nadšení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prostředí ke vzdělávání

14. Prosim popište, jak Vás ovlivnila epidemie COVID-19: (u drog se zjišťuje pouze změna, nikoliv, zda užíváte či neužíváte drogy) *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Výrazně se zvýšilo	Mírně se zvýšilo	Stejně jako dříve	Mírně se snížilo	Výrazně se snížilo
Čas doma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Věnování se koníčkům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Úroveň fyzické aktivity (nikoliv cvičení, např. chůze do obchodu, procházky se psem)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cvičení a sport (záměrné)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spánek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kvalitní rodinné vztahy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kvalita vztahu s partnerem/partnerkou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Užívání drog	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Požívání alkoholu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Užívání nikotinu (kouření)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sledování televize, filmů a seriálů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Surfování na internetu, sledování sociálních sítí (nesouvisející se školou a prací)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Váha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spiritualita (meditace, modlení apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Množství času stráveného prací nebo školou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. K účasti na online výuce mám k dispozici: *

Označte jen jednu elipsu.

Samostatný pokoj

Sdílený pokoj

Ani jedno

16. Kde se nejčastěji účastníte online výuky? *

Označte jen jednu elipsu.

Postel

Pracovní stůl

Kuchyň

Pohovka

Zahrada

Mimo domov

17. Do jaké míry souhlasíte s následujícími výroky? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlas ani nesouhlas	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Mojí osobní preferencí je prezenční výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adaptace na online výuku byla pro mě náročná	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moje osobní preferencí je online výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celkově jsem spokojen s aktuálně studovanými předměty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distanční výuka byla adekvátní náhradou prezenční výuky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Do jaké míry Vás následující faktory motivovaly věnovat se škole PŘED ZAČÁTKEM povinné distanční výuky: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi motivující	Motivující	Trochu motivující	Nemotivující
Mluvení se spolužáky/spolužačkami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interakce s vyučujícími	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mimoškolní aktivity (např. trávení času s kamarády, jídlo s kamarády)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Školní aktivity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zájem o probíraná témata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zájem o studovaný obor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dokončení studijního program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpora rodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Do jaké míry Vás následující faktory motivovaly věnovat se škole V RÁMCI povinné distanční výuky: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi motivující	Motivující	Trochu motivující	Nemotivující
Mluvení se spolužáky/spolužačkami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interakce s vyučujícími	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mimoškolní aktivity (např. trávení času s kamarády, jídlo s kamarády)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Školní aktivity	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zájem o probíraná témata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zájem o studovaný obor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dokončení studijního program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpora rodiny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sebeovládání, sebedůvěra ve vlastní schopnosti a přístup ke vzdělávání

20. Popište, jak se Vaše dovednosti změnily od začátku povinné online výuky.

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Mnohem lepší	Mírně lepší	Zhruba stejné	Mírně horší	Mnohem horší
Schopnost dokončit úkoly včas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Znalost nových učebních pomůcek (analýzování/vytváření videí, online kvízů, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schopnost být úspěšný ve výuce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schopnost porozumění učivu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schopnost zvládat skupinové projekty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schopnost diskutovat o různých tématech se spolužáky a/nebo profesory	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Time management dovednosti (řízení/organizace vašeho času)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Máte přístup k: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Vždy	Většinu času	Občas	Nikdy	Nepotřebuji to pro mé učení
Spolehlivé digitální zařízení (např. počítač, tablet, mobilní telefon)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolehlivé připojení k internetu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikační software/nástroje (e.g. Skype, Zoom, Teams, Classroom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podpora pro řešení technických potíží	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Jak často dané zařízení využíváte pro účely online výuky? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Vždy	Většinu času	Občas	Nikdy
Stolní počítač	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Notebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mobilní telefon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Jak často jste PŘED ZAVEDENÍM povinné online výuky používal pro VZDĚLÁVACÍ účely (výuka, skupinové projekty, apod.) následující nástroje? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi často	Často (jednou týdně)	Příležitostně (jedenkrát až dvakrát za měsíc)	Zřídka, výjimečně	Nikdy
Online vzdělávací platforma (Moodle, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikační nástroje (Zoom, Teams, Google)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociální sítě (TikTok, LinkedIn, Twitter, Facebook, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asynchronní videa (zadané nebo nahrané učitelem)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synchronní online výuka (v reálném čase)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samostatné či skupinové projekty a úkoly	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Jak často jste V RÁMCI povinné online výuky používal pro VZDĚLÁVACÍ účely (výuka, skupinové projekty, apod.) následující nástroje? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi často	Často (jednou týdně)	Příležitostně (jedenkrát až dvakrát za měsíc)	Zřídka, výjimečně	Nikdy
Online vzdělávací platforma (Moodle, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikační nástroje (Zoom, Teams, Google)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociální sítě (TikTok, LinkedIn, Twitter, Facebook, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asynchronní videa (zadané nebo nahrané vyučujícími)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Synchronní online výuka (v reálném čase)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samostatné či skupinové projekty a úkoly	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Jakým způsobem byla řešena komunikace s vyučujícími PŘED ZAVEDENÍM povinné distanční výuky (v prezenční výuce před pandemií COVID-19)? (nepovinné)

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi často	Často	Příležitostně	Zřídka, výjimečně	Nikdy
Osobní kontakt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telefon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikační platformy (MS Teams, ZOOM, Google Meet, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messenger, WhatsApp, Instagram, apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Jakým způsobem byla řešena komunikace s vyučujícími V RÁMCI povinné distanční výuky? (nepovinné)

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Velmi často	Často	Příležitostně	Zřídka, výjimečně	Nikdy
Osobní kontakt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telefon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikační platformy (MS Teams, ZOOM, Google Meet, apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messenger, WhatsApp, Instagram, apod.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Kdy jste nejčastěji komunikovali (konzultovali) s vyučujícími PŘED ZAVEDENÍM povinné online výuky? (nepovinné)

Označte jen jednu elipsu.

- V 7–15 hodin
 V 15–21 hodin
 V 21–7 hodin

28. Kdy nejčastěji komunikujete (konzultujete) s vyučujícími V RÁMCI povinné online výuky? (nepovinné)

Označte jen jednu elipsu.

- V 7–15 hodin
 V 15–21 hodin
 V 21–7 hodin

Další
komentáře

Následující sekce obsahuje tři otevřené otázky. Vaše komentáře jsou velmi důležité, proto odpovídejte prosím otevřeně.

29. Popište, co bylo pro Vás dále obtížné v období povinné distanční výuky. *

30. Popište pozitivní aspekty/nebo změny, které jste zažil/a od začátku povinné online výuky nařízené z důvodu epidemie COVID-19 *

31. Na základě vlastní zkušenosti navrhnete kroky směřující ke zlepšení budoucí online výuky: *
