

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

POSTOJE A ZKUŠENOSTI ČESKÝCH UČITELŮ S KONCEPTEM BLENDED LEARNING

ATTITUDES AND EXPERIENCE OF CZECH TEACHERS
WITH BLENDED LEARNING



Bakalářská práce

Autor: **Mgr. Natálie Mikolášová**

Vedoucí práce: **Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.**

Olomouc

2023

Mé velké díky patří především vedoucí této práce Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, trpělivost a především vstřícnost. Děkuji všem respondentům, že věnovali svůj čas vyplnění dotazníkového šetření, a také svým kamarádům, kteří přispěli radou při řešení problematických otázek. Moje největší díky jde rodině za neutuchající podporu nejen při psaní této práce, ale i v průběhu celého studia, a příteli za jeho podporu a trpělivost s mnoha zrušenými víkendovými plány.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Postoje a zkušenosti českých učitelů s konceptem Blended learning“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 28.3.2023

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Blended learning	7
1.1	Vymezení pojmu blended learning.....	8
1.1.1	E-learning a blended learning	10
1.1.2	Flipped Classroom.....	10
1.1.3	Online výuka	12
1.1.4	Off-line výuka	13
1.1.5	Hybridní výuka.....	13
1.2	Modely blended learningu.....	13
1.3	Podmínky úspěšné implementace.....	14
1.3.1	Technická stránka.....	15
1.3.2	Organizační stránka	15
1.3.3	Koncepce vzdělávání.....	16
1.4	Výhody využití konceptu a jeho silné stránky	16
1.5	Rizika blended learningu a jeho slabé stránky	18
2	Postoje	19
2.1	Charakteristika postojů.....	19
2.2	Struktura postoje.....	20
2.3	Utváření a změna postojů	21
2.4	Měření postojů.....	22
2.4.1	Přímé metody měření postojů	22
2.4.2	Nepřímé metody měření postojů	24
3	Zkušenosti učitelů s konceptem blended learning	25
3.1	Zahraniční zkušenosti a studie.....	25
3.2	Zkušenosti učitelů během pandemie COVID-19	26
3.3	Studie provedené v ČR.....	27
4	Výzkumný problém a cíle	30
5	Typ výzkumu a použité metody	32
5.1	Dotazníkové šetření	32
6	Sběr dat a výzkumný soubor	34
6.1	Proces sběru dat.....	34
6.2	Etické hledisko a ochrana soukromí.....	34
6.3	Výzkumný soubor a jeho charakteristika	35

7	Práce s daty a její výsledky	40
7.1	Metody zpracování dat	40
7.2	Výsledky postojové části dotazníku	41
7.2.1	Postoje vůči online výuce	41
7.2.2	Postoje vůči synchronní online výuce	45
7.2.3	Postoje vůči asynchronní online výuce	46
7.2.4	Postoje vůči distanční výuce obecně	47
7.3	Zhodnocení zkušeností učitelů	48
7.4	Identifikace překážek	51
7.5	Explorační faktorová analýza dotazníku	53
8	Diskuze	58
9	Závěr	64
10	Souhrn	66
	LITERATURA.....	69
	PŘÍLOHY.....	77

ÚVOD

Před dvěma lety byla celá společnost, a spolu s ní i učitelé, vystavena ze dne na den naprosto nové a bezprecedentní situaci. Pandemie COVID-19 a bezpečnostní opatření s ní spojená vedla k uzavření škol a přechodu na distanční vzdělávání. Výuka na dálku vyžadovala od učitelů využití forem výuky, se kterými doposud neměli zkušenosti. Zároveň si museli narychlo osvojit mnoho nových kompetencí zejména z oblasti digitální gramotnosti.

Ač se v českém školství operovalo s pojmy distanční výuka, online výuka či synchronní a asynchronní výuka, podobu vzdělávání, které zde probíhalo, by se dalo označit zahraničním termínem blended learning, především pak v jeho podobě tzv. flipped classroom. Koncept se vyznačuje různými druhy kombinací prezenční výuky a výuky za pomoci digitálních technologií. Jak bylo řečeno, v rámci České republiky se do propuknutí pandemie jednalo o výjimečný přístup aplikovaný maximálně v terciárním vzdělávání.

Řada pedagogů během distančního vzdělávání vyjadřovala obavy, že žáci v učivu budou zaostávat, že získané znalosti nedosáhnou úrovně znalostí získané běžnou, čistě prezenční výukou a že tento „deficit“ již žáci nedoženou. Zmíněné obavy bychom mohli interpretovat jako nedůvěru v tuto formu výuky. Zároveň však pro úspěšnou a efektivní aplikaci nového vzdělávacího přístupu jsou klíčové kladné postoje pedagoga.

Tato práce se proto bude zabývat konceptem zvaným blended learning a postoji českých učitelů k němu. Zároveň budeme zkoumat, jak jejich stávající zkušenosti souvisí s jejich postoji. Mapovány budou i z pohledu učitelů přetrvávající překážky, které by bránily budoucí aplikaci přístupu.

Téma jsem si vybrala kvůli svému profesnímu uplatnění ve školské sféře a z toho vycházejícího zájmu o problematiku distanční výuky a online vzdělávání. Osobně jsem neměla možnost tuto formu vzdělávání vyzkoušet, avšak mezi pedagogy se stále jedná o aktuální téma spojené se silnými emocemi a postoji.

TEORETICKÁ ČÁST

1 BLENDED LEARNING

Současné informační a komunikační technologie ovlivňují a mění podobu téměř všech oblastí našeho života. Rozvíjející se technologie nabízejí mnoho alternativ souvisejících se vzdělávacím prostředím, jeho metodách a prostředcích. V důsledku toho se objevily i snahy k navržení technicky vybaveného vzdělávacího prostředí, které bude poskytovat efektivní studium. Tyto snahy vedly k zaměření se na koncept zvaný blended learning (Gecer & Dag, 2012).

Při příležitosti výroční konference online vzdělávání zvané „Sloan-C“ konané v Orlando na Floridě roku 2002, se sešli reprezentanti několika amerických univerzit. Skupina akademických pracovníků debatovala o tehdy novém fenoménu – vyučující na vysokých školách začali mísit a kombinovat face-to-face výuku s metodami online learningu. S postupem diskuze vyplynula vzájemná shoda – byli svědky vzniku nového přístupu ke trendu ve vzdělávání, jež se kvalitativně významně odlišoval od obou komponentů, z nichž se skládal. Pozorovali také absenci jakéhokoliv modelu či vzorce, dle kterého by se přístupy kombinovaly, což vedlo k značné variabilitě obrazu blended learningu. Výsledkem debaty bylo sestavení odborné skupiny, jež bude projednávat zákonitosti tohoto konceptu a jeho důsledky ve vzdělání (Picciano et al., 2014).

V závislosti na tom byly každý rok pod hlavičkou Sloan Foundation pořádány další konference a workshopy, které se soustředily na definování blended learningu a na momentálně probíhající výzkumy a reálnou praxi, jež se ve vzdělávacích institucích odehrávala (Mayadas & Picciano, 2007).

Bonk a Graham (2006) následně vydali publikaci, která byla sestavena z příspěvků vědců výše zmíněné odborné skupiny. Sdíleli zde výsledky svých výzkumů a prací týkajících se blended learningu. Autoři hned v úvodu zmiňují zvyšující se frekvenci užívání termínu blended learning a potvrzují příchod tohoto trendu do vzdělávání.

V důsledku rychlého rozvoje technologií a forem digitálních komunikací se vyvinuly i nové modely blended learningu, jež poskytovaly stále více možností. Proto byli v roce 2012 při příležitosti konání další, již zmíněné „Sloan – C“, konference opět osloveni přední výzkumníci oblasti blended learningu. Shromážděním výsledků jejich bádání tak vznikla další významná publikace popisující tento trend (Picciano et al., 2014).

Allen a Seaman (2013) stanovují, že již v akademickém roce 2011/2012 se 32 % amerických vysokoškolských studentů vzdělávalo v minimálně jednom cyklu přednášek, jež byl veden plně online. I přes to, že nám toto číslo neukazuje procento výuky, kterou bychom označili jako blended learning, je možné z něj vidět širší užívání online technologií. Picciano et al. (2014) doplňují, že je zde množství důvodů, proč je téměř nemožné získat přesná číselná data o rozšíření tohoto konceptu. Prvním z nich je, že mnoho fakult neidentifikuje své kurzy jako blended learning, i přes to, že ve skutečnosti požadavky pro toto označení splňují. Dalším důvodem je neexistence záznamů forem výuky jednotlivých kurzů.

Pandemie COVID-19 hluboce zasáhla všechny stupně vzdělávání napříč celým světem. Vynucené uzavření univerzit a škol vedlo k hledání cest optimálního vzdělávání. V tomto důsledku se forma vzdělávání v mnoha případech diametrálně změnila a vedla k přesunu k online výuce, hybridní výuce, či k blended learning modelům (J. Singh et al., 2021).

V této kapitole je předložena podrobnější deskripce a vymezení pojmu blended learning, jehož podobu vzdělávání převzala většina škol České republiky během pandemie COVID-19 a jehož principy využívali, vědomě i nevědomě, učitelé při výuce.

1.1 Vymezení pojmu blended learning

Ač byly první principy blended learningu aplikovány již v 60. letech ve vyšších stupních vzdělávání, termín samotný byl poprvé použit v roce 1999 při příležitosti spuštění programu navrženého k výuce přes internet (Fedorova, 2020). Brzkou snahou o vymezení pojmu blended learning se stala definice Singha a Reeda (2001), kteří jej popsali jako vzdělávací program, jež se zaměřuje na optimalizaci výsledků učení aplikováním odpovídajících vzdělávacích technologií. A to vzhledem k individuálnímu stylu učení s cílem předat kýžené dovednosti ve správný čas.

Driscoll (2002) udává, že se obsah pojmu blended learning začal oproti původnímu vymezení užívat k označení čtyř různých konceptů:

- kombinování různých webových technologií k naplnění edukačního cíle;
- kombinování různých pedagogických přístupů k dosažení optimálního výsledku výuky bez nutnosti využití technologie;
- kombinování jakékoliv formy výukové technologie s výukou „face-to-face“;
- kombinování výukové technologie se skutečnými pracovními úkoly.

V kontrastu k otázce rozštěpení významu konceptu zmiňují Bonk a Graham (2006) tři nejčastěji zmiňované definice, které zdokumentoval Graham et al. (2003). Jedná se o:

- kombinaci výukových modalit/medií, skrz která je obsah přenášen;
- kombinaci výukových metod;
- kombinaci online výuky a výuky „face-to-face“.

Sami autoři se k vymezení blended learningu staví ve prospěch třetí definice, která nejvíce odpovídá historickému vzniku blended learning systémů. Taktéž Tayebinik a Puteh (2013) uvádějí, že mezi odbornou veřejností je nejvíce akceptována definice třetí. Stubbs et al. (2006) koncept blended learning konkretizují jako kombinaci „face-to-face“ výuky s výukou pomocí technologií, k čemuž se přiklánějí i Akkoyunlu a Soylu (2006).

V českém vzdělávání je dle Egera (2004) nutnost odlišit širší a užší vymezení pojmu. Širší chápe blended learning jako synonymum kombinované výuky, tzn. kombinaci rozličných forem výuky a studia. Užší naopak jako kombinaci prezenčních forem výuky a e-learningu.

Dlouhá řada různých definic a vymezení pojmu blended learning je zjevná a zároveň nepřínosná. Širší interpretací pojmů má za následek chybné označení, co lze a nelze ještě za blended learning považovat, a zároveň nepomáhá k porozumění při diskuzích o tomto konceptu. (Oliver & Trigwell, 2005)

K rozmanité podobě blended learningu a následným složitostem v jeho definování vede samozřejmě i velký rozsah různých typů online služeb a digitálních vzdělávacích zdrojů, které se při implementaci tohoto modelu dají užívat. Nabízí se například:

- systémy řízení výuky (Moodle, LMS, atd.);
- digitální sbírky vzdělávacích obsahů;
- online školicí kurzy;
- nástroje pro tvorbu a publikování vzdělávacích obsahů a náplní výuky;
- nástroje komunikace a zpětné vazby (Skype, MS Teams, atd.);
- nástroje k plánování vzdělávacích aktivit (Fedorova, 2020).

Veteška a Vacínová (2011) stanovují, že pro pojem neexistuje doslovný český překlad. Variantami překladů by mohlo být „smíšené učení“ či „kombinovaná výuka“, avšak ani jedna varianta se nepoužívá a není vhodná.

1.1.1 E-learning a blended learning

Termínu e-learning, podobně jako blended learning, není vzhledem k jeho neustálému vývoji doposud stanovena jednotná definice. Pojem s sebou nese různé nuance i v závislosti na prostředí, kde je uplatňován. Jednoduchá, avšak výstižná definice byla předložena britskou institucí ODL QC, která e-learning popisuje jako efektivní proces učení vytvořený kombinací digitálně přenosného obsahu se studijní podporou (Mason & Rennie, 2006). Kopecký (2006, s. 7), vycházející ze společných atributů definic jiných autorů, tento pojem obecně vymezuje jako „*multimediální podporu vzdělávacího procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií, které je zpravidla realizováno prostřednictvím počítačových sítí*“.

Popis vztahu, který vůči sobě tyto termíny mají, je závislý na tom, jak jednotliví autoři vnímají vymezení obou pojmů. Průcha et al. (2009) se přiklání k nadřazenosti pojmu e-learning. Blended learning považují za variantu e-learningu. V rozporu s tímto Mason a Rennie (2006) naopak nadřazují pojem blended learning, jelikož dle nich zahrnuje e-learning a face-to-face výuku. Ke stejnému stanovisku se přiklání i Eger (2004), který pouze pojem „face-to-face“ nahrazuje pojmem prezenční výuka.

V rámci konceptu e-learning rozdělujeme a porovnáváme jeho dva základní typy – synchronní a asynchronní e-learning. Asynchronní typ běžně užívá media jako je e-mail, diskuzní tabule a podporuje pracovní vztahy mezi studenty a učiteli i v momentě, kdy participant nemohou být online ve stejný čas. Umožňuje studentům časovou nezávislost činností spojených se vzděláváním. Oproti tomu synchronní typ užívá media jako je videokonference a chat. Díky jeho sociálnímu charakteru má potenciál rozvíjet vzdělávací komunitu a umožňuje podávat otázky a odpovědi v reálném čase, čímž zamezuje frustraci a pocitu izolace (Hrastinski, 2008).

1.1.2 Flipped Classroom

Zrození konceptu se datuje k roku 2008, kdy dva učitelé SŠ v Coloradu přemýšleli nad způsobem, jak nahradit výuku chybějícím studentům. Vytvořili software, který jim umožnil nahrávat lekce a zveřejňovat je online. Překvapivě na jejich počín pozitivně nereagovali pouze studenti chybějící, ale jejich iniciativu ocenili i studenti v hodinách přítomní, kteří materiály využili k zopakování a upevnění látky. To učitele vedlo k radikálnímu přehodnocení způsobu využití času ve třídě (Tucker, 2012).

Flipped classroom, inverted classroom nebo také flipped learning, vychází ze slova „flip“. To v překladu a v přeneseném významu můžeme vyložit jako způsob, jakým je v tomto konceptu obsah a čas určený k učení naopak, převrácený „vzhůru nohama“ (Capone et al., 2017). V tomto populárním výukovém modelu se aktivity tradičně probíhající ve třídě, např. přednesení obsahu výuky, stávají aktivitou na doma. Naopak aktivity, které by byly běžně součástí domácí přípravy se přesouvají do vyučovacích hodin (Akçayır & Akçayır, 2018).

Bishop & Verleger (2013) jej popisují jako novou pedagogickou metodu, která využívá kombinace asynchronních přednášek na videozáznamu, nácvik řešení problémů v rámci domácích úkolů a živé, skupinové aktivity přímo ve třídě. Představuje dle nich jedinečnou kombinaci metod vzdělávání, které byly dříve vnímány jako neslučitelné.

Zároveň se flipped learning úzce spojuje s termínem blended learning, protože flipped classroom představuje prostředí, kde se nejlépe koncept blended learning užívá a aplikuje. V rámci flipped classroom totiž dochází k přesunu odpovědnosti za vzdělávací proces směrem k žákovi. Ten má přímý přístup k obsahu vyučovací jednotky ještě před jejím uskutečněním. V tomto kontextu se tak stává pedagog facilitátorem a podporou žákům při procesu přechodu od znalostí k zisku dovedností a kompetencí (Capone et al., 2017). Díky tomu, že cílem hodiny není prosté předání vědomostí studentům, čas může být využit věnování se jiným aktivitám, jako je např. diskuze či praktické aktivity (Hao, 2016). Tucker (2012) upozorňuje, že však nestačí pouhé pasivní shlédnutí videí s probíranou látkou. Studenti by si například měli dělat poznámky a do hodin pak přijít alespoň s jednou otázkou, jež vyvstala během domácí přípravy.

Flipped classroom s sebou přináší mnoho výhod. Studenti mají možnost se posouvat svým vlastním tempem. V rámci aktivit v hodinách mohou učitelé lépe identifikovat studentovy obtíže i styly učení. Navíc i učitelé hlásí zvýšení zájmu studentů a jejich aktivnější zapojení do hodiny (Fulton, 2012). Tucker (2012) doplňuje, že koncept přináší více času pracovat se studenty individuálně, a především více interaktivně.

Mimo to, že flipped model umožňuje učiteli strávit více času na činnostech zaměřených přímo na studenty, vyvstávají z něho další pozitivní důsledky. Patří mezi ně zlepšení komunikačních schopností studenta, vyšší nezávislost žáků či změna učebních návyků, jako je například procházení online materiálů před testováním (Lo & Hew, 2017).

Flipped learning modely vyučování s sebou nesou jak nové příležitosti a možnosti, tak zároveň i vlastní výzvy. Zatímco některé studie indikují, že flipped classroom modely přináší

mnoho pozitivních výsledků ve vzdělávání, jiné studie upozorňují na jeho limity (Akçayır & Akçayır, 2018). U studentů s nízkou mírou seberegulace mohou nastat obtíže s nenastudováním výukových materiálů z důvodu neschopnosti rozplánování samostudia. Zároveň také při samostudiu může dojít k nepochopení látky (Lai & Hwang, 2016). Capone et al. (2017) zmiňují nezbytnou podmínku k úspěšné flipped classroom – pravidelné povzbuzení a motivace k převzetí aktivní role.

Předešlé studie zaměřené na porovnání s tradičním vzděláváním naznačují, že flipped classroom přístup má za následek buď zlepšení výkonu studenta, nebo při nejhorším neubližují jeho vzdělávání (Lai & Hwang, 2016).

Stöhr et al. (2020) ale upozorňují na polarizující efekt v případě zavedení flipped classroom do online prostředí. Jejich studie analyzovala práci studentů v asynchronních a synchronních vzdělávacích aktivitách i to, jak transformace z „prezenčního“ formátu flipped classroom do online podoby ovlivnila jejich výkon. Výsledky sice neodhalily významný rozdíl mezi průměrnými výkony studentů při online flipped formátu a flipped classroom realizované na akademické půdě, avšak online formát vedl k signifikantně vyšší polarizaci ve výkonech.

1.1.3 Online výuka

Online learning je v posledních dvou dekadách stálým středem pozornosti výzkumů pedagogické sféry. Pojem autoři definují jako vzdělávání probíhající pomocí internetu. Studenti tak nejsou závislí na jejich vzájemné místní či virtuální lokaci. Obsah studia je přenášen online a vyučující buduje vzdělávací moduly, které posilují učení a interakci v synchronním či asynchronním prostředí (Singh & Thurman, 2019). Odlišuje se tedy od e-learningu, který užívá více nástrojů a technologií a jeho průběh není vázán na online prostředí (Dudeney & Hockly, 2008).

V českém prostředí probíhala během pandemie COVID-19 distanční výuka formou online nebo off-line. Online výuku dělí na dva typy:

- synchronní, kdy je „učitel propojen s dětmi/žáky/studenty zpravidla prostřednictvím nějaké komunikační platformy a ve stejný čas pracují na stejném virtuálním místě na podobném úkolu“;
- asynchronní, kdy „děti/žáci/studenti pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na jim zadaných úkolech, využívají nejrůznější platformy, portály a aplikace“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, 8-9).

1.1.4 Off-line výuka

Druhou formou distančního vzdělávání byla off-line výuka. Označováno tak bylo vzdělávání, které nevyžaduje digitální technologie a neprobíhá tedy přes internet. V rámci off-line výuky žáci nejčastěji ve formě samostudia plní nejrůznější pracovní listy, zadání z učebnic, či pracují na praktických úkolech. Mezi pozitivní aspekty off-line výuky patří absence nutnosti technického vybavení a digitální gramotnosti všech participantů (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

1.1.5 Hybridní výuka

Pojem „hybridní výuka“ se vlivem pandemie odchýlil od svého původního významu. Před vypuknutím onemocnění byl často užíván jako synonymum pojmu blended learning. Označoval systémy, při kterém se kombinovaly prvky prezenční výuky, e-learningu či prvky výuky distanční (Zounek et al., 2021). Zavedení protiepidemických opatření v rámci sektoru školství vedlo k posunu a změně významu pojmu (Neumajer, 2020). Pojmem hybridní výuka dnes označujeme případy, kdy je skupina žáků či studentů rozdělena na dvě skupiny. Jedna vzdělává prezenčním způsobem ve třídě a zároveň se výuky účastní i druhá skupina distančně (Zounek et al., 2021). Neumajer (2020, 16) ji konkrétně popisuje jako situaci, kdy je *„část žáků připojena ze svého počítače, tabletu či chytrého mobilu z domova prostřednictvím videokonferenčního systému s počítačem, který je umístěn v učebně, ve které se zároveň prezenčně nacházejí další spolužáci“*.

1.2 Modely blended learningu

Dle definice blended learningu se kombinuje element prezenční výuky a obsah zprostředkovaný přes počítačové technologie. Způsoby využití jednotlivých elementů a jejich vzájemná rovnováha však mohou být odlišné, což umožňuje vznik několika modelů vzdělávání, které zároveň budou stále naplňovat podmínky pro označení blended learning (Bryan et al., 2016).

Valiathan (2002) kategorizuje blended learning na tři různé přístupy. Skill-Driven model mísí studium ve svém vlastním tempu s podporou vyučujícího k osvojení specifických znalostí a dovedností. Attitude-Driven model kombinuje různé aktivity a média přenosu informací k rozvoji specifického typu chování. Třetí Competency Driven model spojuje

nástroje zlepšující výsledky studenta s mentorováním a zdroji informací k rozvoji pracovních kompetencí.

Bryan et al. (2016) však zmiňují, že Valiathanova typologie byla kritizována pro míchání dvou hledisek – vzdělávacích cílů s pedagogickými metodami. Nejčastěji užívanou taxonomií blended learningu se tak stalo rozdělení Stakera a Horna (2012) na čtyři základní modely – Rotation model, Flex model, Self-Blend model a Enriched-Virtual model. Ten je, dle autorů, schopný zahrnout většinu blended learning programů.

- Rotation model se vyznačuje fixně stanovenou rotací studentů mezi různými způsoby vzdělávání např.: skupinovými projekty, individuální či skupinovou výukou apod. Z nich alespoň jeden musí mít formu online vzdělávání. Jedním z podtypů tohoto modelu je výše popsáný koncept flipped classroom.
- Flex model je typický přenosem obsahu a instrukcí primárně přes internet. Studenti ve vzdělávání postupují individuálně, v plánu sestaveném na míru. K dispozici je jim vyučující jako podpora a vedení skupinových aktivit a projektů.
- Self-Blend model charakterizuje možnost, kdy si student vybírá jeden nebo více kurzů vedených čistě v online formě. Přidává si je k tradičně vedeným kurzům, které navštěvuje prezenčně.
- Enriched-Virtual model popisuje organizační typ, při němž v rámci každého kurzu či předmětu student částečně navštěvuje prezenční výuku a částečně se vzdělává dálkově, online zprostředkovaným obsahem (Bryan et al., 2016; Staker & Horn, 2012).

Zounek et al. (2021) užívají pro označení modelů české ekvivalenty – rotační model, flexibilní model, obohacený virtuální model a model „volné nabídky“.

1.3 Podmínky úspěšné implementace

Ač je blended learning všeobecně vnímaný jako přístup, který kombinuje výhody face-to-face výuky s výhodami online výuky, vzbudil koncept v minulosti obavy. Několik studií zdůrazňovalo výzvy a problémy, které v rámci jeho užití a zavedení vyvstávají (Rasheed et al., 2020). Fedorova (2020), zabývající se ve své práci taktéž těžkostmi a risky implementace konceptu blended learning, stanovuje, že mezi hlavní problémy se řadí právě rigidita formy vyučování. Učitel bývá „rukojmím“ stávajícího vyučovacího systému – i přes to, že si uvědomuje nutnost změny, je nucen naplňovat stanovené plány.

Moskal et al. (2013) zaznamenali šestnáct let trvající evoluci blended learningu na Univerzitě na Floridě a stanovili podmínky úspěšné implementace. Dle autorů vedl proces k pozitivní institucionální transformaci, avšak upozorňují na nutnost výstavby reliabilní a robustní infrastruktury, která bude sloužit jako podpora studentům a vyučujícím.

1.3.1 Technická stránka

Kopecký (2006) se domníval, že největším rizikem a nevýhodou e-learningu je jeho absolutní nezbytnost adekvátně zajištěné technologické podpory. Zároveň však toto nevnímá jako zásadní problém vzhledem k tomu, že zajištění internetového připojení je dnes všem finančně dostupné. V rozporu s ním ale Fedorova (2020) vnímá jako signifikantní faktor, který zpomaluje a brání implementaci, právě závislost na technologii a stabilním internetovém online přenosu. Blended learning vyžaduje technickou podporu a finanční investici k adekvátnímu vybavení učebních místností.

Hofmann (2011) již nevnímá primárně problém v samotném zajištění fungujících technologií – ač je to první a důležitý krok. Problematické se spíše stává zajištění správného užívání technologií samotnými účastníky a zabránění nadužívání technologií pouze proto, že jsou dostupné.

V kontrastu s nadšením a vnímanými benefity konceptu inkluze zároveň technologií do vyučování přináší určitou míru starostí studentům, vyučujícím a vzdělávacím institucím. Od studentů se například očekávají určité technické kompetence a schopnost seberegulace potřebné k jejich samostudiu mimo face-to-face setkávání. Zároveň i vyučující musí být kompetentní v užívání technologií, aby je efektivně užívali ve výuce a vytvářeli kvalitní učební materiály studentům. Vzdělávací instituce se staly zodpovědnými za poskytování potřebného tréninku učitelům a za technologickou podporu učitelům i studentům. Zajišťují efektivní užívání moderních technologií, které budou dostupné a funkční a navíc se snaží o účinné užití online složek (Rasheed et al., 2020). To kvituje i Fedorova (2020), která kvůli nízké míře dovedností učitelů v oblasti informačních technologiích apeluje na nutnost zařazovat školení vyučujících k práci s jednotlivými technologiemi a platformami.

1.3.2 Organizační stránka

Vedení institucí se převážně shoduje na faktu, že blended learning je správnou volbou vzdělávání, avšak dochází k podcenění komplexnosti celého procesu, který musí být promyšlen dál, než sahá pouze samotný jeden kurz. Participanti by měli překonat

přesvědčení o menší efektivitě blended learningu v porovnání s tradiční výukou. Pozornost by měla být také věnována vedení a monitorování pokroků participantů tak, aby nedocházelo k nedokončování zadaných úkolů (Hofmann, 2011).

1.3.3 Koncepce vzdělávání

Při vytváření koncepce vzdělávání blended learning je třeba zvážit několik zásadních otázek k zajištění úspěšného nastavení a k naplnění kýžených výsledků. Boelense et al. (2017) popisují při vytváření koncepce čtyři klíčové výzvy:

- začlenění flexibility, při které mají studenti určitý stupeň kontroly nad časem, místem, způsobem a rychlostí učení;
- stimulace interakcí, které mohou být vzájemnou vzdáleností participantů při online práci oslabeny;
- facilitace procesu učení studentů, kteří zatím neoplývají schopností vysoké seberegulace, sebedisciplíny, časového managementu učení, a nepatří k premiantům;
- pěstování afektivního vzdělávacího klimatu, které vede k snížení pocitu izolace způsobeného nespontánní online komunikací a zároveň snižuje počty neúspěšných studentů.

Hofmann (2011) doplňuje, že je třeba se zaměřit na to, jak učit, a ne pouze, co učit. Přípravě designu výuky by měla předcházet analýza učiva a stanovení, které části budou vyžadovat čas při prezenční výuce, které části studenti zvládnou samostatně, a pro které je žádoucí zvolit model skupinové spolupráce. Volba konkrétního média či technologie by měla být až posledním krokem při tvorbě konceptu. Při online aktivitách doporučuje radši než frontální formu výuku volit interaktivnější formy přednesu, které aktivizují studenta při časově delších blocích. Jako poslední upozorňuje na finální kontrolu všech elementů blended learningu a jejich vzájemnou koordinaci.

1.4 Výhody využití konceptu a jeho silné stránky

Stále se rozšiřující možnosti webových aplikací a informačních technologií i vzestup blended learning modelů, které kombinují online a face-to-face výuku, zvýšili očekávanou efektivitu online learningu (Means et al., 2013). Blended learning je dnes považován za nejefektivnější a nejpopulárnější způsob vyučování díky své nabízené flexibilitě a možnosti včasného a průběžného učení (Rasheed et al., 2020).

Driscoll (2002) viděl potenciál blended learningu v postupném přesunu studentů z lavic k e-learningu. Malé kroky ke změně by zajistily jednodušší přechod. Práce v blended learning systému umožnila vyučujícím pozvolné osvojení digitálních dovedností.

Blended learning přístup je zároveň efektivní a nízkorizikovou strategií vzdělávání (Kaur, 2013). Oproti prezenční výuce, kde je většina času strávěna dosahování vzdělávacích cílů a zajišťování disciplíny, blended learning dává důraz na formování dovednosti samostatné práce, spolupráce, vzájemné podpory a rozvoj komunikačních kompetencí (Fedorova, 2020). Toto kvitují i Means et al. (2013), kteří při analýze studií zjistili, že blended learning obvykle zahrnuje elementy výuky podporující interakci mezi studenty, přidává dodatečný čas ke studiu či poskytuje více materiálů a zdrojů informací. Tyto skutečnosti zvláště či společně mohou mít za efekt pozitivní výsledky blended learningu.

Podstata blended learningu a možnosti, které nabízí, umožňují tomuto konceptu předat studentům to nejlepší z obou původních systémů, tj. síla a efektivita výuky face-to-face a flexibilita e-learningu. K tomuto tvrzení se přidávají i Mason a Rennie (2006) dle nichž metoda umožňuje individuálnější přístup k žákovi. Materiály v elektronické podobě lze studentům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, jednoduše upravit a přizpůsobit. Zlámalová (2008) dodává, že koncepty umožňující distanční vzdělávání jsou přínosné právě pro tyto žáky, pro které je z důvodu určitého handicapu obtížné účastnit se výuky vedené prezenční formou. Kopecký (2006) tvrdí, že k vyšší flexibilitě přispívá i možnost jednoduché aktualizace informačních zdrojů a studijních materiálů, které jsou nutné z důvodu neustálého posunu vědy a poznání.

Stein a Graham (2014) tvrdí, že implementace online prostředí do prezenční výuky může být prospěšná díky již zmiňované získané flexibilitě a využití automatizovaných a asynchronních online nástrojů.

Eger (2004) uvádí, že cesta blended learningu se osvědčuje jako účinnější forma výuky, než je to v případě výuky čistě e-learningové. Největší rozdíl v efektivitě je dosažen v oblastech, kde je cílem vzdělávání nejen získání znalostí, ale i osvojení dovedností a zkušeností.

V souladu s tímto výrokem je i Fedorova (2020), která uvádí, že pokud je koncept blended learning náležitě a zcela aplikován, formuje cenné osobnostní rysy, které jsou známé také jako dovednosti 21. století. Konkrétně mezi ně řadí schopnost komplexně řešit problémy s přihlédnutím ke všem aspektům problému a kritické myšlení neboli schopnost vybrat informace potřebné k vyřešení problému, které jsou zároveň ze spolehlivého zdroje. Jako

další dovednosti jmenuje kreativitu, schopnost spolupráce, schopnost a chuť se učit po celý život i schopnost činit rozhodnutí, za které je následně nesena odpovědnost. Kaur (2013) dodává, že koncept přináší do výuky lidský rozměr. Interaktivní obsah umožňuje vyučujícímu vytvářet prostředí s vysokou mírou zájmu a odpovědnosti.

1.5 Rizika blended learningu a jeho slabé stránky

Raes et al. (2020) se ve své studii zaměřili na nejpalcivější výzvy synchronní hybridní výuky neboli případ, kdy se v jednom momentu výuky účastní studenti prezenčně i distančně skrz online platformu. Výzvy rozdělili na dva typy, výzvy technologické a výzvy pedagogické, které zahrnují hledisko studentů a pedagogů. V rámci pedagogických výzev zmiňují vysoké nároky na organizovanost vyučujícího, zvýšenou míru psychické zátěže spojenou s řízením komunikační platformy a kontrolou obou skupin studentů. Huang et al. (2017) zmiňují pocity odloučenosti distančně vzdělávajících žáků, které vedou k pasivitě a nižšímu zapojení do výuky. Pro pedagoga toto přináší náročný úkol organizovat a plánovat výuku tak, aby se tyto studenti aktivněji zapojovali, a aby pedagog rovnoměrně dělil svou pozornost mezi obě skupiny studentů. Do druhé skupiny technologických výzev pak Raes et al. (2020) řadí výše zmíněnou nutnost zajistit kvalitní technologického vybavení a internetové připojení, ale i určitou úroveň digitálních kompetencí vyučujících nutných k hladké obsluze jednotlivých nástrojů.

Mali a Lim (2021) zkoumali postoje studentů vůči výuce face-to-face a blended learningu v souvislosti s jejich vzděláváním během pandemie COVID-19. Výsledky demonstrují, že blended learning je studenty přijímán více pozitivně během pandemie, mimo ni preferují výuku face-to-face. U blended learningu vnímají jeho limity v interakci s vyučujícím, ve skupinové práci a v zapojení spolužáků do hodin. Studie zjistila, že výuka face-to-face je vnímána jako nadřazená díky jejím sociálním aspektům, které od ní studenti očekávají. Autoři proto nabádají k zařazování sociálních prvků, které zlepší prožitky studentů a povedou tak ke změně a minimalizaci negativních postojů při přesunu z prezenční výuky na blended learning.

Zlámalová (2008) souhlasí, že v případě domácí přípravy a domácího studia může klesat motivace ke studiu, což následně ovlivňuje soustředění a produktivitu studentů při plnění úkolů. Upozorňuje na omezenou možnost konzultovat problémy či neporozumění obsahu výuky, které při studiu nastanou. Dodává také, že při distanční fázi studenti od vyučujícího nedostávají okamžitě dostatečně kvalitní zpětnou vazbu tak jako v prezenční výuce.

2 POSTOJE

Studie postojů stojí ve středu sociální psychologie. Postoje odkazují k našemu hodnocení lidí, skupin a nejrůznějších věcí v našem sociálním světě. Jsou také důležitou oblastí výzkumů, jelikož ovlivňují, jak vnímáme svět, i jak se v něm pohybujeme a konáme (Haddock & Maio, 2008). Postoje jsou nástroje, které užíváme k vypořádávání se s okolní realitou (Hayes, 1996).

Tak jako v jiných oblastech psychologie osobnosti, ani v definici tohoto pojmu nejsou psychologové zajedno (Nakonečný, 2009a) a existují stovky definic (Albarracin et al., 2014). Častou chybou bývá vnímání postoje jako určitého druhu motivů, to ale není přesné. Pojem by měl být chápán jako hodnotící vztah, který lze zaujmout vůči čemukoliv – osobě, věci, události či myšlence (Nakonečný, 2009a). Při definici postoje dávají důraz na jeho hodnotící rozměr také Eagly & Chaiken (1993), kteří dle Albarracin et al. (2014) poskytli v současnosti nejvíce obecně užívané vymezení postojů. Definiují je jako psychologickou tendenci, která je vyjádřena evaluací určitého subjektu s určitou mírou náklonnosti či nelibosti. Dle Nakonečného (2009) hodnocení osciluje v dimenzi od ryze pozitivního vztahu k objektu po vztah naprosto negativní.

Hartl & Hartlová (2015) se při jeho vymezení obracejí spíše ke složce reakční. Popisují totiž postoj jako tendenci reagovat na osoby, věci a situace stabilním způsobem. V souladu s nimi se vyslovuje i Jandourek (2001, 189), který z pohledu sociologie konstrukt definuje jako „*naučenou dispozici jedince reagovat pozitivně nebo negativně na nějaký objekt určitými pocity, představami, hodnocením a chováním*“.

2.1 Charakteristika postojů

Postoje lze vystihnout několika vlastnostmi. Atribut komplexnosti postoje bude popsán níže. Další mírou, kterou lze postoje charakterizovat, je jejich konzistentnost. V případě, že se komponenty afektivní, kognitivní a konativní vzájemně v soudržnosti podporují, mluvíme o postoji konzistentním. U postojů inkonzistentních či disonantních existují rozpory ve vnitřní konzistenci, kdy například přes výrazně negativně pocíťované emoce zároveň cítíme a projevujeme úctu. Postoje jsou také charakteristické jejich rezistencí vůči změně. Platí, že čím centrálněji uložený a extrémněji laděný postoj je, tím odolnější vůči změně bývá

(Nakonečný, 2009a). Houston a Fazio (1989) navíc ve své studii poukázali na jev, že lidé věnují více pozornosti informaci, která je relevantní vůči objektu silného postoje oproti objektu se slabě vyhraněným postojem. Poslední atribut intenzity postoje ukazuje umístění na pomyslné škále od pólu extrémně negativně laděnému hodnocení přes neutrální postoj až po hodnocení extrémně kladné (Nakonečný, 2009a).

Katz (1960) předkládá čtyři funkce postojů rozdělené dle jejich motivační báze:

- funkce instrumentální, adjustační či užitková, jež je vyvozena ze zásady vytvářet příznivé postoje vůči objektům spojených s odměnou a negativní postoje k objektům přinášející tresty;
- ego-defenzivní funkce, které chrání jedince před uvědoměním si základních pravd o sobě samém či před krutou realitou vnějšího světa;
- hodnotově-expresivní funkce, které zajišťují uspokojení jedince skrz vyjadřování vlastních postojů a jejich realizaci;
- povědomí zajišťující funkce, jež jsou založeny na potřebě jedince dávat strukturu vnějšímu světu, potřebě porozumění, potřebě lepší organizace věcí a přesvědčení k zajištění srozumitelnosti a konzistentnosti.

Podobně jako to je i u jiných psychologických fenoménů, i postoje lze kategorizovat dle různých hledisek. Dělíme je na postoje skryté a zjevné, postoje vědomé a nevědomé, postoje kladné a záporné, či implicitní a explicitní (Hewstone & Stroebe, 2006; Hartl & Hartlová, 2015; Výrost & Slaměnik, 2008).

2.2 Struktura postoje

Postoj, jakožto komplexní fenomén, se sestavuje z více komponent. Klasická teorie postojů dělí koncept na tři komponenty – kognitivní neboli poznávací, afektivní neboli emocionální, citovou a behaviorální neboli konativní (Výrost et al., 2019). Do kognitivní složky řadíme přesvědčení o daném objektu, názory na objekt a myšlenky s objektem spojené. Druhá složka, afektivní neboli emocionální, obsahuje emoční odezvu vyvolanou objektem a emoce, jež se k objektu pojí. Poslední, behaviorální dimenze, v sobě zahrnuje chování, které můžeme pozorovat vůči objektu (Hayes, 1996).

V rozporu s koncepcí tříložkového modelu stojí model dvousložkový. Jako jeho autor bývá označován Bagozzi, který stanovil, že postoj obsahuje pouze složku emocionální a kognitivní. Vyčlenil z něj tak složku konativní v návaznosti na studii LaPierra provedené

roku 1934 (Řehan, 2007). Ta jako první zveřejnila důkaz, který vyvracel předpoklad úzkého vztahu mezi chováním a postoji. Později se během šedesátých let tento argument začal označovat jako „LaPierrův paradox“ (Výrost et al., 2019).

Na zpochybnění souvislosti verbálního a zjevného chování s postoji se zaměřil také Wicker (1969). Ten si vysvětluje velký zájem o koncept postojů ze strany sociálních psychologů právě tímto přesvědčením. Ve své práci analyzoval 47 studií, které vykazaly nulový, či pouze slabý vliv postojů jedince na jeho verbální expresi a jeho jednání. Předpoklad, že aktuálně prožívané pocity jsou bezprostředně vyjádřeny jednáním, nebyl prokázán. Naopak jmenuje dvě primární příčiny zjevného chování lidí. První skupinou jsou osobní faktory, neboli faktory individuálně variabilní, kam řadí ostatní postoje jedince, protichůdné motivy, verbální, intelektuální a sociální dovednosti a míra aktivity. Pod druhou skupinu situačních faktorů, které vyvstávají z okolního prostředí, řadí přítomnost určitých lidí, normativy předepsané řádnému chování, přístupnost alternativního jednání, specifická postojů, neočekávané události, či očekávané důsledky jednání.

Také Nakonečný (2009a) zmiňuje, že i další studie potvrzují pozitivní míru korelace mezi chováním a postoji jako poměrně nízkou. Důležitým faktorem je stupeň hrozby sankcí, která je spojena s vyjádřením postoje.

2.3 Utváření a změna postojů

Jak již bylo zmíněno, postoje umožňují jedinci lepší orientaci ve světě, proto není překvapením, že se hodnotová orientace utváří již v raném věku dítěte v rámci primární socializace, kdy se díky získané zkušenosti stávají produktem učení (Nakonečný, 2009b). Postoje jsou tedy naučené a získáváme je prostřednictvím běžného sociálního života – částečně v rodině v dětském věku a dospívání, částečně pak prostřednictvím lidí, se kterými se stýkáme (citováno v Hayes, 1996). Skrz zkušenosti se nejprve dítě a pak dospělý učí hodnotit objekty ve dvou rovinách. První rovina společensko-normativní bere v úvahu co je dobré a co špatné jeho sociálnímu prostředí. Druhá, subjektivní rovina, hodnotí subjekty ve smyslu co je dobré a co špatné z pohledu subjektivní zkušenosti (Nakonečný, 2009b).

Nakonečný (2009a) stanovuje, že postoje si člověk vytváří a mění během celého svého života až po smrt. Vliv má jakákoliv životní zkušenost, která se klasickým či operantním podmiňováním ukládá a přehodnocuje tak původně formovaný postoj. Mimo to působí také

již zmíněný vliv skupiny a přátel. Při interakci probíhá proces imitačního učení, kdy se identifikací či napodobováním modelu přijímají některé jejich postoje.

Ač by se zdálo, že ke změně postoje je třeba důkladné přesvědčování, či promýšlení, není tomu tak. Cooper & Croyle (1984) identifikovali dvě cesty změny postoje – cestu centrální a periferní. O centrální cestě mluví v případě, že je jedinec motivován a schopen nad věcí přemýšlet. Vyžaduje důkladné zvážení postoje. Periferní cesta nastává v případě, kdy je buď tato schopnost, či motivace snížena. Jedná se například o situace, kdy je daná věc zmíněna pouze okrajově. Nakonečný (2009a) zmiňuje příklady obou skupin. Do centrálních postojů řadí např. postoje vůči rodičům a zaměstnání a do okrajových postojů např. postoje vůči zahraniční politice Indie.

Mezi faktory, které ovlivňují úspěšnost změny postoje, řadíme charakteristiku zdroje informace. Identifikovány byly 3 kategorie a to: kredibilita neboli úroveň expertizy a věrohodnosti zdroje, atraktivita zdroje informace a moc (Cooper & Croyle, 1984). Důležitý je také samotný obsah informace, která například působí silněji, je-li emocionálně zbarvená a informační kanál informace. Prožitek člověka může na postoje působit velice intenzivně, avšak informace podaná psanou formou naopak vede k lepšímu porozumění dané problematice (Výrost & Slaměnik, 2008).

2.4 Měření postojů

V rámci měření postojů je důležité zmínit rozdíl postojů explicitními neboli přímými a implicitními neboli nepřímými. Greenwald a Banaji (1995) implicitní postoj definují jako introspektivně neidentifikovaný či chybně identifikovaný záznam minulých zkušeností, který zprostředkoval pozitivní či negativní pocit, myšlenku či chování vůči sociálnímu objektu. Skupina explicitních vyžaduje respondentovu vědomou pozornost vůči objektu, k němuž postoj je měřen. Při jejich měření respondent přemýšlí nad objektem a je přímo vyzván k zaznamenání postoje. Oproti tomu při měření implicitních postojů není respondentům pokládána přímá otázka vedoucí k verbálnímu vyjádření, nevyžadují vědomou pozornost (Haddock & Maio, 2008).

2.4.1 Přímé metody měření postojů

Experté dělí metody zjišťující postoje na metody přímé a nepřímé. Přímé metody popisují jako ty, při nichž si jsou respondenti vědomi, že jsou jejich postoje měřeny, nebo si toho jsou

vědomi díky samotné podstatě měřícího nástroje (F. Antonak & Livneh, 2000). Ve většině případů užití přímých metod se jedná o dotazníky, ve kterých jsou respondenti přímo dotazováni na názor na daný objekt (Haddock & Maio, 2008).

Metoda stejně se jevících intervalů

Jedná se o metodu zdánlivě stejných intervalů postojů, která byla vytvořena Louistem Leonem Thurstonem (1929). Ten předpokládá, že existuje psychologické kontinuum neboli škála, kterou lze vyjádřit intenzitu i polaritu postoje. Škálu vnímá jako konstrukt, jež byl uměle vytvořen, a položky, které škálu definují, nejsou stabilní. Řehan (2007) však upozorňuje, že proces tvorby postojové škály je velice náročný ve všech fázích. Sběr rozličných výroků vůči předmětu, ke kterému se postoj pojí, vyžaduje totiž velké množství respondentů. Fabrigar et al. (2006) tvrdí, že i přes to, že spousta studií vypovídá o kvalitní reliabilitě postojů změřených touto metodou, spousta výzkumníků se ji vyhýbá z důvodu časové náročnosti.

Metoda sumovaných odhadů

Metoda sumovaných odhadů, též známá jako Likertova škála, byla navržena Rensinem Likertem roku 1932. V porovnání s Thurstonovou metodou nevyžaduje stejný náročný postup konstrukce škály. Metoda se snaží jednotlivé indikátory postoje verbálně ohodnotit (Janoušek et al., 1988). Po stanovení objektu postoje následuje generování výroků, které stejnou měrou vyjadřují silně pozitivní či silně negativní postoj. Míru shody postoje s daným výrokiem respondent vyjadřuje pomocí pětistupňové škály v rozmezí od „naprosto souhlasím“ po „naprosto nesouhlasím“ (Fabrigar et al., 2006).

Metoda sémantické diferenciacce

Sémantický diferencál nabízí možnost nahlédnout na psychologické významy pojmů. Jeden objekt může být totiž vnímán různými posuzovateli odlišně, protože mimo kulturní význam, který je společný, obsahuje pojem i význam konotativní. Metodu měření právě těchto psychologických významů vytvořil v roce 1957 Charles Osgood. Užívá číselné škály, které jsou v extrémech vyjádřeny antonymy. Pomocí škály respondent udává intenzitu a způsob vnímání daného pojmu. Výhoda metody spočívá v odhalování jemnějších rozdílů a v užívání trojrozměrného sémantického prostoru, který mapuje faktor hodnocení, faktor potence a faktor aktivity (Chráska, 2016).

2.4.2 Nepřímé metody měření postojů

U nepřímých metod zjišťování postojů si respondent neuvědomuje, že je jeho postoj měřen (Haddock & Maio, 2008). Byly navrženy pro případy, kdy je třeba eliminovat hrozby, které by vedly k nižší validitě dat. Výkon respondenta v zdánlivě jasném úkolu odhalí latentní psychosociální konstrukty, které jsou interpretovány jako postoje (F. Antonak & Livneh, 2000). Tato vodítka zpravidla respondent vědomě nezpracovává. Jedná se například o délku reakční latence na objekt či fyziologické ukazatele (Nakonečný, 2009b). Potenciálními problémy přímých metod mohou být sociální desirabilita, která vede respondenty k neupřímné odpovědi, nebo neuvědomění si opravdového postoje. Nepřímé metody tyto problémy eliminují (Fabrigar et al., 2006).

Implicitní asociační test

Implicitní asociační test patří mezi nejvíce užívané implicitní metody zjišťování postojů. V rámci testu se měří asociace dvou konceptů s pozitivní a negativní evaluací. Metoda je založena na předpokladu, že pokud má jedinec pozitivní postoj vůči určitému objektu, asociuje s ním pozitivní slova mnohem rychleji a jednodušeji. Nejčastěji je využíván k výzkumům zjišťování implicitních postojů k rasám a etnikům (Greenwald et al., 1998).

3 ZKUŠENOSTI UČITELŮ S KONCEPTEM BLENDED LEARNING

3.1 Zahraniční zkušenosti a studie

Zahraničních studií, které zjišťovaly efekt zavedení blended learningu, jehož se během pandemie COVID-19 dotkla de facto většina vzdělávacích institucí, bylo provedeno mnoho. Kian et al. (2016) ve své studii zjistili pozitivní efekt blended learningu na výkon vysokoškolských studentů oboru strojní inženýrství. Byl prokázán jak snížením počtu neúspěšných studentů, tak i signifikantním zlepšením průměrné známky v porovnání s průměrem předchozího ročníku. Ke stejnému závěru dospěli i Liu et al. (2016) ve zdravotnických oborech a Sáiz-Manzanares et al. (2020) v oboru ošetrovatelství. Na studenty primární pedagogiky se zaměřili Rachmadtullah et al. (2020). Jejich studie zjišťovala, jak efektivně byl zaveden blended learning model s užitím systému Moodle na čtyřech indonéských univerzitách během pandemie COVID-19. Výsledky indikují, že se užití konceptu ukázalo jako efektivní a lze jej využít jako účinná možnost online learningu.

Chen (2022) ve své studii porovnával v rámci tradičního a blended learning prostředí studijní výsledky studentů VŠ, zkoumal genderové rozdíly a popisoval afektivní faktory. Stejně jako předchozí studie potvrzuje pozitivní vliv na počet úspěšných studentů v porovnání s běžnou výukou. Studijní výsledky nevykázaly signifikantní rozdíl mezi skupinou žen a skupinou mužů. Potvrzena byla také jejich hypotéza o vlivu blended learningu na zvýšení motivace a sebedůvěry, na tvorbu pozitivnějších postojů a snížení úzkosti.

Výše uvedené výzkumy se týkají studentů terciárního vzdělávání, od kterých se očekává vysoká míra samostatnosti a osvojených digitálních kompetencí. Lin et al. (2016) se zaměřili na efekt blended learningu ve výuce matematiky na školách ekvivalentních českému 2. stupni ZŠ. Analýza prokázala nejen pozitivní efekt na výsledky učení, ale i na postoje studentů vůči matematice jako oboru. Na stejnou věkovou skupinu se zaměřili i (Ceylan & Kecisi, 2017), kteří taktéž zkoumali účinky blended learningu na studijní výsledky. Experimentální skupina studující v blended learning prostředí dosahovala signifikantně lepších výsledků.

Studie Browna (2016) informuje o výzvách, které vnímají učitelé při užívání blended learning přístupů. Výsledky studie upozorňují na přítomnost úzkosti učitelů způsobenou užíváním technologií, která je způsobena přílišnou komplexností a složitostí systémů a nízkou digitální gramotností učitelů. Autor zároveň identifikoval faktory ovlivňující adaptaci pedagogů na užití online nástrojů. Řadí mezi ně například postoje vyučujícího a jeho přesvědčení o tomto vzdělávání, příležitosti profesionálního rozvoje, interakci se studenty a klima instituce.

3.2 Zkušenosti učitelů během pandemie COVID-19

Jak již bylo řečeno, blended learning je pojem užívaný především v zahraničních odborných kruzích. Podobu blended learning vzdělávání měli učitelé v ČR možnost plošně vyzkoušet až v souvislosti s propuknutím pandemie COVID-19.

Žáci, pedagogové i rodiče byli 10. března 2020 vystaveni naprosto nové a neočekávané situaci. Ze dne na den došlo v rámci protiepidemiologických opatření k uzavření základních, středních i vysokých škol. Výuka měla dále probíhat doma a rodiče byli proto nuceni si osvojit zcela novou roli – roli pedagoga. Učitelé se museli stát na dálku jejich průvodci (Švaříček et al., 2020).

Zpráva o dopadech pandemie COVID-19 na vzdělávání, vydaná Vládou ČR 7. prosince 2021 uvádí, kolik dní distanční výuky bylo během školních let 2019/20 a 2020/21 na jednotlivých stupních škol uskutečněno. Počet dní osciluje mezi nejnižším počtem 94 dnů na 1. stupni ZŠ až po 155 dní na středních školách. Zpráva uvádí, že pokud vezmeme v úvahu, že školní rok má celkem 196 dní, čeští žáci a studenti strávili od března 2020 do června 2021 v režimu distanční výuky více než polovinu vzdělávání.

Federičová a Korbek (2020) zmiňují, že jen malé procento škol bylo připraveno svým technickým vybavením na přechod na distanční výuku. Pouze 19 % základních škol mělo před vypuknutí pandemie zavedený online dostupný informační systém školy a z nich pouhá polovina využívala nějaký typ online platformy. Důležitým faktorem byla dle autorů také nízká digitální gramotnost učitelů, o kterou se pedagogové nemohli opřít během rychle nastalých změn a přechodu na distanční výuku. Učitelé také museli pracovat s určitým procentem žáků, kteří doma neměli dostatečné technické vybavení. Těžkosti při distanční výuce nastaly především u žáků, kteří neměli dostatečnou podporu ze strany rodičů. Jednalo se až o 16 % všech žáků, především z rodin s nízkým socioekonomickým statusem.

Mimo otázku technického zázemí byli učitelé postaveni před dvě klíčové otázky – co vyučovat a jak vyučovat, jinými slovy jaký obsah učiva vybrat a jakou formou ho předat (Krátká & Zemanová, 2020). Kvalita výuky učitele tak mohla být ovlivněna rychlým přesunem na online výuku bez předchozí praxe (Fritzová, 2020), ztíženou o fakt, že většina protipandemických opatření byla zaváděna ze dne na den s minimální příležitostí příprav distančního vzdělávání (Daniel, 2020). Je proto pochopitelné, že školy nereagovaly jednotně vzhledem k absenci pokynů ze strany zřizovatele a MŠMT (Švaříček et al., 2020).

Navzdory přetrvávajícímu názoru, že lockdown, nařízený v souvislosti s pandemií COVID-19, přinesl pouze negativní důsledky, je také nutno jasně stanovit i pozitivní důsledky uzavření škol, univerzit a dalších vzdělávacích institucí. Nová realita a bezprecedentní okolnosti vzbudily silnou potřebu rapidně zavést a užívat všechny dostupné technologie a nástroje k distanční práci a komunikaci. Tyto změny přinesly mnoho benefitů jak studentům samotným, tak i učitelům, kteří společně byli vystaveni novým formám aktivit a metodám učení v zajímavější a atraktivnější podobě, která je bližší současné, dynamicky se proměňující realitě (Ozadowicz, 2020).

3.3 Studie provedené v ČR

Česká školní inspekce (Pavlas, Pražáková, et al., 2020) zveřejnila v květnu 2020 rozsáhlou studii mapující vzdělávání na dálku v základních a středních školách. V rozdílnosti náročnosti výuky na dálku oproti standardní prezenční výuce odhaduje více jak 60 % učitelů mnohem vyšší náročnost. Vyjádřili se tak učitelé napříč všemi stupni vzdělání. Pouze malé množství učitelů, pohybující se pod 8 %, vnímá náročnost výuky jako srovnatelnou. Zvýšenou náročnost spatřují v potřebě promýšlení vzdělávacího obsahu, v hledání vhodných úloh a v nutnosti individualizace výuky dle možností žáků. Dle výzkumu organizace Kalibro Projekt (*12 otázek ke koronavirové výuce - Učitelé*, 2020) pocívalo neustálé či časté vyčerpání 45 % dotazovaných pedagogů. Zvýšená náročnost a nové výzvy ohrožovali učitele zvýšeným rizikem rozvinutí syndromu vyhoření, což potvrdila i studie Amri et al. (2020), která se zaměřovala na toto riziko u prvostupňových učitelů. K podobným závěrům dospěli i Bicanová et al. (2021), kteří ve výzkumu zjistili, že pro ¾ učitelů bylo oproti prezenční výuce více stresující zajistit distanční výuku. V porovnání se závěry české školní inspekce výše reportují, že dokonce 79 % učitelů vnímá vyšší časovou zátěž při zajištění výuky na dálku.

Studie ČŠI (Pavlas, Pražáková, et al., 2020) také zjišťovala zkušenosti se vzděláváním pomocí digitálních technologií před pandemií. Nejmenší zkušenosti zaznamenali učitelé 1. stupně ZŠ, u nichž přes 50 % technologie nevyužívalo vůbec či pouze ojediněle. V porovnání s nimi byli učitelé SŠ v těchto kategoriích zastoupeni přibližně 30 %. V souvislosti s tím studie uvádí, že po přechodu na distanční výuku byly zaznamenané výrazné posuny digitálních kompetencí učitelů. Zpráva dále uvádí i informaci, že dle jejich šetření je 85 % učitelů ochotných využívat digitální výuku a to napříč všemi stupni vzdělávání.

Zpráva stanovuje, že spíše než nedostatečné technické vybavení učitelů, byla problémem zastaralost zařízení a kvalita připojení. Další překážkou byl také nedostatek digitální techniky žáků, na 1. stupni ZŠ jich bylo okolo 25 %.

Další zpráva ČŠI (Pavlas, Zatloukal, et al., 2020) vydaná v listopadu 2020 již pokrývá otázku efektivity distanční výuky z pohledu zvládnutí rozsahu vzdělávání. Zde polovina učitelů popisuje, že do výuky školního roku 2020/21 je nucena zahrnout i vzdělávací obsahy roku minulého, které nebyly probrány z důvodu uzavření škol. Zároveň však 96 % pedagogů za 1. stupeň a 91 % za 2. stupeň neočekává podobné problémy ve zvládnutí rozsahu.

Výzkum Kalibro Projekt (*12 otázek ke koronavirové výuce - Učitelé*, 2020) identifikoval jako nejčastější překážku online vzdělávání nedostatečné technické vybavení žáků (77%) a nedostatečnou motivaci žáků (53%). Zároveň 66 % pedagogů vyjádřilo obavu z nedostatečného procvičení látky, 61 % z nich z nedostatečného pochopení látky a 44 % se obává nestihnouti probrání učiva. Společnost Člověk s tísní zveřejnila výsledky průzkumu realizovaného agenturou Focus, v rámci kterého 72 % učitelů spatřuje příčinu obtíží žáků v nedostatečné motivaci a 39 % z nich v nedostatečné podpoře rodiny. Naopak špatné připojení k internetu a nedostatečné technické vybavení zmínilo pouze 41 % a 35 % z nich (Vzdělávací program JSSN, 2021).

Z oblasti podpory učitelům zmíníme výzkum Bicanové et al. (2021), který uvádí, že respondenti vnímali jako největší podporu během výuky na dálku sdílení a spolupráci s kolegy z vlastní školy. Ke stejným výsledkům došlo i šetření Focusu, které navíc zjistilo, že podporu vedení školy cítila na počátku distanční výuky polovina učitelů. Šetření zároveň stanovilo, že 70 % pedagogů by uvítalo nějakou formu pomoci, ať už v rovině pedagogicko-didaktické, nebo technologicko-logistické (Vzdělávací program JSSN, 2021).

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE

Z teoretické části je patrné, že blended learning výuka a její nejrozličnější formy se staly během pandemie COVID-19 klíčovým tématem školské sféry. Od prvotního zajišťování adekvátního technického vybavení škol, přes hledání softwarových nástrojů a online platforem a učení se práci s nimi, až po tvorbu koncepce samotné výuky. Před tyto a spoustu dalších otázek byly školy postaveny. Stěžejním článkem školství, jež byl touto problematikou zasažen, byli samotní učitelé, na jejichž bedra byla naložena zodpovědnost v těchto bezprecedentních podmínkách pokračovat ve výuce co nejkvalitněji.

Řada učitelů přitom vyjádřila obavy, že při distanční výuce budou žáci zaostávat a deficit již nedoženou. Toto ostatně dokládá i studie Kalibro Projekt (*12 otázek ke koronavirové výuce - Učitelé*, 2020). Obavy můžeme interpretovat také jako nedůvěru v tuto formu výuky. Přitom však pro efektivní aplikaci jakéhokoliv vzdělávacího přístupu jsou kladné postoje jeho aktérů, tj. především učitelů, naprosto stěžejní.

Významné studie, které jsou zmíněny v předchozí kapitole, a které byly provedené na vzorku českých učitelů, probíhaly především během distanční výuky. Učitelé se tedy často vyjadřovali v kontextu sociální izolace žáků i jich samotných a při vzdělávání, které probíhalo čistě „na dálku“. Koncept blended learning se však vyznačuje kombinací prezenční výuky face-to-face se vzděláváním za užití digitálních technologií.

Předmětem této práce jsou proto postoje učitelů, které zaujímají vůči blended learningu po roce a půl zkušeností. Vzhledem k tomu, že povědomí o tomto pojmu není v českém školství rozšířeno, bude při sbírání dat od respondentů užíváno pojmů z českého prostředí. Jedná se o pojmy jako je distanční výuka, online výuka, synchronní či asynchronní výuka, tedy jednotlivé elementy blended learningu, vůči kterým budou vyjadřovat své postoje.

V empirické části nás zajímá, jaké formy distanční výuky učitelé využili a jaký postoj vůči jednotlivým typům výuky zaujímají. Vůči formám vzdělávání se budou učitelé vyjadřovat z hlediska jejich efektivity a z hlediska schopnosti naplňovat v rámci nich plánované cíle. Budou hodnotit úroveň vlastní kompetence k užití jednotlivých typů výuky a také míru dobrovolnosti, se kterou formu vzdělávání využívali ve své praxi. Pedagogové se budou vyjadřovat i vůči faktorům, které ovlivňují úspěšnost žáka. Dále se zaměříme na zkušenosti učitelů s distanční výukou a vnímanou míru její prospěšnosti pro žáky.

Zjišťovány budou také stávající překážky aplikace blended learning přístupu do vzdělávání, které učitelé pocítují.

S ohledem na výzkumný problém bude pro sběr dat využito dotazníkové šetření vlastní konstrukce. Data budou zpracována prostřednictvím metod deskriptivní a inferenční statistiky. Užita bude také metoda explorační faktorové analýzy.

V návaznosti na výzkumný problém jsou stanoveny tyto výzkumné cíle:

- Zmapovat postoje a zkušenosti učitelů s konceptem blended learning.
- Identifikovat překážky v tomto přístupu.

5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

V následující kapitole bude vysvětlen postup sběru dat a postup jejich následného zpracování a provedených analýz. Pro výzkum postojů učitelů vůči konceptu blended learning bylo možné zvolit přístup kvalitativní i kvantitativní, proto byl zvažován smíšený design výzkumu. Nicméně z důvodu komplexnosti tématu byl nakonec zvolen kvantitativní výzkum. Data byla sesbírána dotazníkovým šetřením. Výzkum má povahu deskriptivní studie.

5.1 Dotazníkové šetření

Jak bylo řečeno, výzkumná data byla shromážděna formou nestandardizovaného strukturovaného dotazníku vlastní konstrukce. Před samotným sestavením dotazníku proběhla rešerše již proběhlých výzkumů zabývajících se podobnou problematikou. Na jejím základě byla identifikována témata a otázky, jež v šetřeních doposud nebyly zkoumány a jsou v souladu s výzkumnými cíli. Původní baterie otázek byla podrobená pilotní studii, které se zúčastnilo sedm respondentů. Následné rozhovory s pilotními respondenty vedly k reformulaci některých otázek tak, aby byly pro respondenty lépe pochopitelné. Došlo také k přidání odpovědí u třech položek. Jeho finální podoba je k nahlédnutí v příloze práce.

Vytvořeny a následně i použity byly formy jak online dotazníku, tak papírové tištěné verze. Dotazník má celkem šest stran formátu A4 a obsahuje 43 otázek. Na úvodní straně respondenti naleznou účel a cíle studie, krátké vysvětlení významu pojmu blended learning, informace o anonymitě a dobrovolnosti spolu s rozsahem dotazníku a předpokládanou časovou dotací na vyplnění dotazníku.

Vzhledem k nízkému povědomí učitelů o konceptu blended learning byly v dotazníkovém šetření dále užity pojmy užívané během nařizené distanční výuky – prezenční výuka, offline výuka, online výuka, synchronní a asynchronní typ online výuky a individuální konzultace. Všechny tyto formy vzdělávání jsou zároveň součástí blended learningu.

Strana první obsahuje sedm položek zachycující sociodemografické údaje spolu s položkami zjišťujícími využití formy distanční výuky. Třetí a čtvrtá strana dotazníku je věnovaná položkám zjišťující postoje k distanční výuce pomocí metody sumovaných odhadů, neboli pomocí Likertovy škály. Respondenti mají možnost výběru na čtyřstupňové škále:

„Rozhodně souhlasím“, „Spíše souhlasím“, „Spíše nesouhlasím“ a „Rozhodně nesouhlasím“ s dodatečnou možností „Nedokážu odpovědět“. Celkový počet tvrzení čítá celkem 29 otázek. Nejprve jsou představeny respondentům položky vyjadřující výroky o online výuce, následně o synchronním typu online výuky a asynchronním typu online výuky. Nakonec jsou zařazeny výroky týkající se individuálních konzultací. Pátá a šestá strana dotazníku obsahuje položky mapující zkušenosti učitelů s distanční výukou a stávající překážky online výuky, potažmo překážky efektivnímu užití blended learningu. Ty čítají celkem sedm otázek. Nakonec je respondentům dána možnost sdílet jakýkoliv další poznatek.

Obsah i samotná formulace otázek byly konzultovány s více, na sobě nezávislými, poradci. Charakter otázek je různorodý, vyskytují se položky s uzavřenou možností odpovědi (č. 1, 3, 5, 6, 7, 37, 38), otázky s polootevřenou možností odpovědi (č. 39, 41, 42, 43) i otevřenou možností odpovědi (č. 40 a 44) a otevřenou číselnou možností odpovědi (č. 2 a 4). Součástí jsou také, již zmíněné, Likertovy škály (č. 8-36) se sudým počtem stupňů doplněné o stupeň „nedokážu odpovědět“. Tato možnost byla přidána pro participanty, jež nezařadili do své praxe určitý typ výuky a nedokážou tedy k němu vyjádřit svůj postoj a zkušenost s ním.

6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

V následující kapitole bude popsán proces sběru dat a etika výzkumu. Zaměříme se též na výzkumný soubor, se kterým tato bakalářská práce pracuje, a jeho charakteristiku.

6.1 Proces sběru dat

Jak již bylo zmíněno, sběr dat probíhal formou dotazníku s názvem „*Dotazníková studie postojů a zkušeností českých učitelů s konceptem Blended learning*“. Dotazník byl vytvořen na základě rešerše a výzkumných cílů. K šíření byla zvolena elektronická cesta z důvodu její rychlosti, efektivity a dosahu. Data byla sbírána za použití nástroje Survio. K dispozici byla nabídnuta i forma tištěná v případě, že by někdo z participantů upřednostnil tuto formu. Tištěnou formu dotazníků nakonec využili čtyři respondenti.

Proces sběru dat probíhal od října 2022 do února 2023, celkem tedy pět měsíců. Dotazník byl nejprve šířen pomocí sociálních sítí, konkrétně na sociální síti Facebook ve skupinách sdružující pedagogy. Tento způsob však při sběru respondentů nebyl úspěšný, a proto byly následně e-mailem oslovovány jednotlivé školy, respektive její vedoucí pracovníci. Osloveno bylo celkem 109 základních škol, 15 škol zřízených podle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., 60 gymnázií a 14 škol středních napříč všemi kraji České republiky. Na emailovou korespondenci a žádost o spolupráci na výzkumném šetření reagovalo kladně 38 škol. Vzhledem k zanechaným kontaktním informacím některých respondentů je ale zřejmé, že dotazníky pedagogům poskytly i školy, které na původní emailovou prosbu nereagovaly. Z tohoto důvodu nemůžeme určit přesné číslo zúčastněných škol.

Při procesu sběru dat bylo užito několika nepravděpodobnostních metod výběru vzorku, konkrétně metoda sněhové koule, metoda příležitostného výběru a metoda samovýběrového souboru. Jedná se tedy o soubor nereprezentativní.

6.2 Etické hledisko a ochrana soukromí

Dotazník byl určen a distribuován pouze osobám starším 18 let, tudíž nebylo třeba zajišťovat souhlasy zákonných zástupců. Účast v dotazníkovém šetření byla zcela dobrovolná a byla i zajištěna možnost kdykoliv odstoupit od šetření. Vzhledem k úvodnímu se seznámení

s důvody realizace výzkumu bylo zamezeno jakémukoliv klamání účastníků. Bylo tím tedy dodrženo právo účastníků výzkumného šetření na informace související s cíli a záměry výzkumu. Respondenti byli samozřejmě oslovováni s úctou a respektem.

Etické hledisko se týkalo hlavně zachování anonymity účastníků. Ta byla zachována tím, že bylo dotazníkové šetření anonymní a nepožadovalo identifikační údaje. V případě vyplnění emailové adresy byl údaj zajištěn proti zneužití cizími osobami tak, že byl odstraněn z datové matice.

6.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Celková populace tohoto výzkumu je tvořena učiteli, kteří vykonávají povolání pedagoga v ČR a zároveň mají zkušenost s výukou během pandemie COVID-19 (tzn. březen 2020-červen 2021) na základním či středním vzdělávání.

V reprezentativnosti vzorku bylo částečně splněno zajištění rovnoměrného rozdělení učitelů vzdělávajících určitou věkovou skupinu dětí. Dotazníkové studie se zúčastnilo 87 učitelů vzdělávajících žáky 1. stupně, učitelů vzdělávajících žáky 2. stupně a nižšího gymnázia se zúčastnilo 111 a pedagogů vzdělávajících studenty středních škol a vyšších gymnázií bylo 110. Skupinou, která nenaplnila takto vysoká čísla respondentů, byli učitelé škol speciálních, případně škol zřízených dle §16 školského zákona. Tato skupina čítající 26 respondentů však zahrnuje učitelé se žáky a studenty různých věkových kategorií a jsou očekávány odlišné postoje související se specifickými požadavky a možnostmi žáků. zpracoval studii, ve které stanovuje, že v roce 2021 počet učitelů – mužů, je necelá pětina z celkových 149,2 tisíc pedagogů. Výběrový vzorek čítá 16,5 % mužů, čímž byla reprezentativnost vzorku z pohledu pohlaví téměř zajištěna.

Výběrový soubor se skládá z 339 respondentů. Vyřazeno bylo celkem pět respondentů. Dva byli vyřazeni, jelikož u otázky zjišťující velikost školy, na které působí, uvedli číslo 3 a 4000, což bylo vyhodnoceno jako extrémní pozorování. Tři zbývající respondenti sice uvedli, že mají zkušenosti s online výukou, ale následně nevyplnili, jakou formu online výuky využili (synchronní či asynchronní typ). Výzkumný soubor tak po vyřazení neplatných dat čítá 334 jedinců.

Nyní budou blíže představeny charakteristiky výzkumného souboru, konkrétně jeho složení z hlediska pohlaví, věku, stupně vzdělávání a velikosti školy, na které pedagog působí. Popsána bude i délka praxe respondentů a jejich zkušenosti s jednotlivými typy distanční

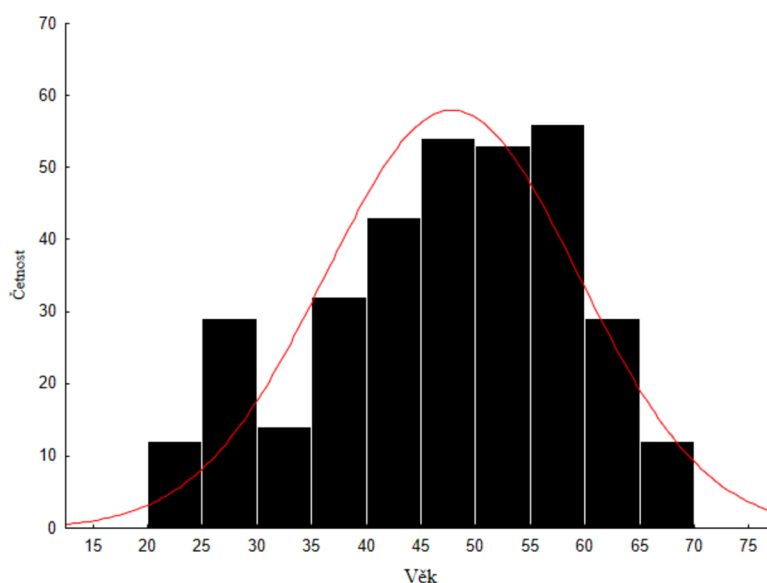
výuky. Pro jednodušší orientaci budou předloženy tabulky a grafy zachycující podrobnější informace.

Z celkového počtu 334 respondentů zastupuje 83,2 % (N = 278) žen a 16,47 % (N = 55) mužů. Jeden respondent zvolil v rámci pohlaví „Jiné“ a tato položka tak zaujímá 0,3 % celého souboru. Charakteristiky vzorku (věk a pohlaví) zobrazuje tabulka 1, na obrázku 1 lze vidět rozložení věkových kategorií vzorku.

Tabulka 1: Deskriptivní charakteristiky souboru mužů a žen z hlediska věku

Skupina	Četnost	Průměrný věk	SD	Medián	Minimum	Maximum
Ženy	278	48,01	11,38	50	23	70
Muži	55	46,04	12,06	44	25	68
Jiné	1	38,00		38	38	38
Celkem	334	47,66	11,49	49	23	70

Obrázek 1: Rozložení věkových kategorií ve výzkumném souboru

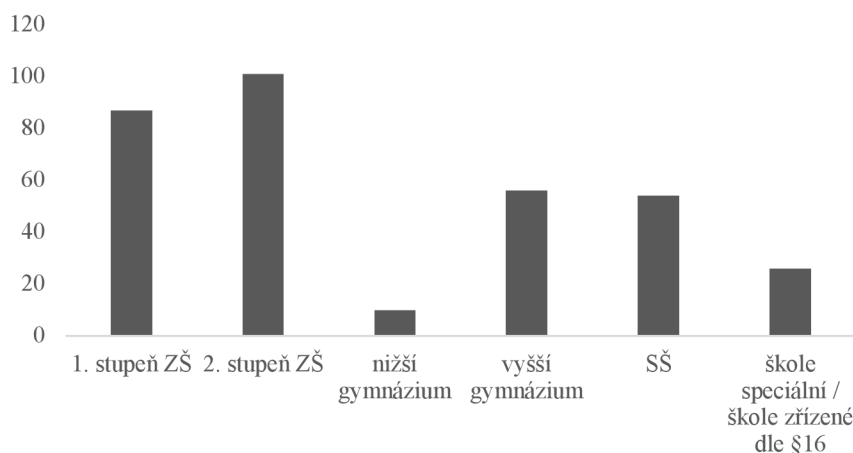


Dle výsledků Mimořádného šetření (Maršíková & Jelen, 2019), které bylo realizováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, je průměrný věk učitelů 1. stupně ZŠ 47,2, učitelů 2. stupně ZŠ 46,3 a učitelů SŠ 49,4. Vzhledem k tomu, že průměrný věk výzkumného souboru činí 47,66, byla reprezentativnost z pohledu věku zajištěna.

Dále byli respondenti dotazováni na stupeň vzdělávání, na kterém působí jako učitelé. Jejich rozložení dle této charakteristiky lze vidět na obrázku 2. Na 1. stupni ZŠ působí 26,05 % respondentů (N = 87), na 2. stupni ZŠ 30,24 % (N = 101). Učitelé nižšího gymnázia čítají

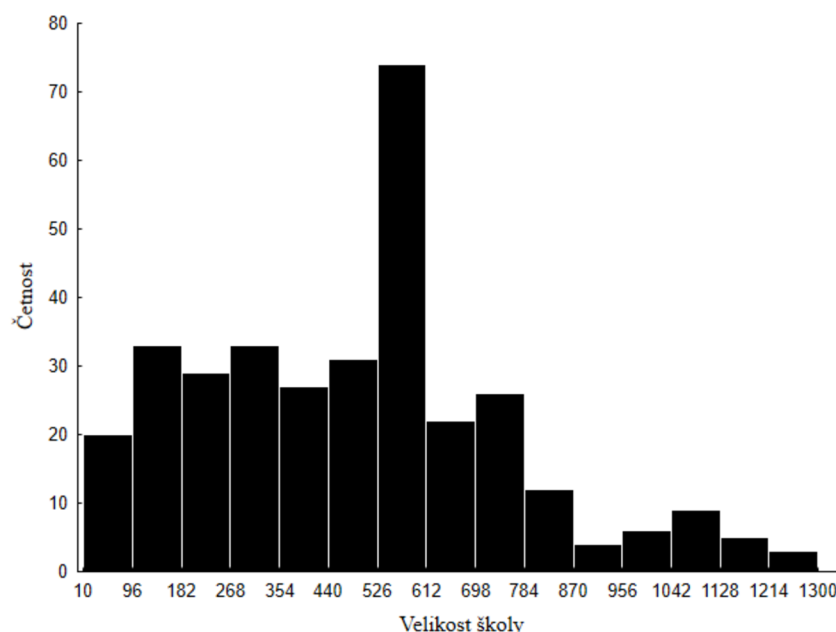
necelá 3 % (N = 10). Pedagogové, kteří vyučují na vyšším gymnáziu, dosáhli 16,77 % (N = 56), podobnou hodnotu dosáhli i pedagogové středních škol s 16,17 % (N = 54). Učitelů škol speciálních a škol zřízených dle §16 se zúčastnilo 26, což odpovídá 7,78 % výzkumného souboru.

Obrázek 2: Rozložení respondentů dle stupně a typu vzdělávání



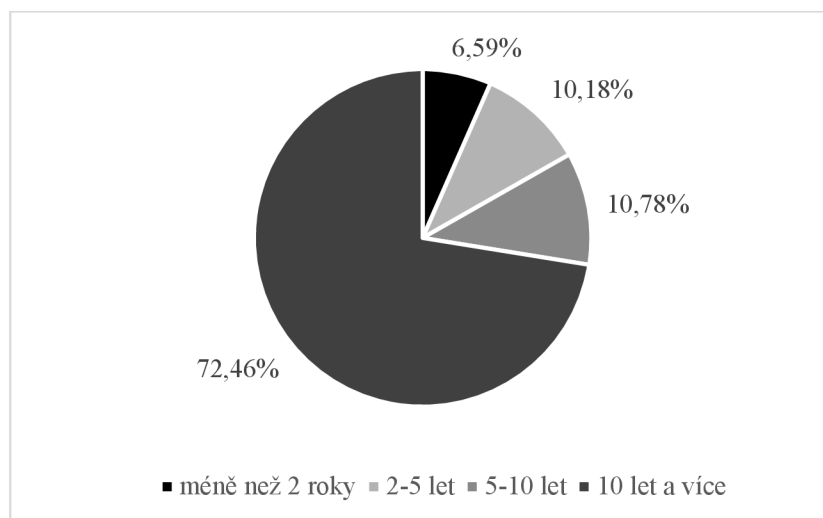
Důležitá charakteristika týkající se výzkumného souboru je velikost školy, na které učitelé pracují. Průměrně v souboru danou školu navštěvuje 492,93 žáků se směrodatnou odchylkou 272,37. Medián byl stanoven na 500 žáků. S nejvyšší četností (N = 53) byla zaznamenána odpověď o škole s 600 žáky či studenty. Respondent s nejnižším počtem žáků na škole se stal pedagog s 10 žáky ve škole spadající do kategorie škol speciálních, či škol zřízených dle §16. Druhou krajní hodnotu, školu o 1300 žácích, vyplnili tři respondenti vyučující na střední škole. Podrobnější obraz o rozložení velikosti škol lze vidět na obrázku 3.

Obrázek 3: Velikostní rozložení škol



Následující charakteristika zachycující délku praxe respondentů je vyobrazena obrázkem 4. Byly použity kategorie užívané ve výzkumech pedagogických pracovníků. Učitelé s praxí méně než dva roky, které můžeme označit také jako začínající učitele, byli skupinou nejmenší (N = 22). Skupina pedagogů vyučujících 2-5 let (N = 34) dosáhla podobné velikosti jako pedagogové s praxí 5-10 let (N = 36). Téměř tři čtvrtiny respondentů (N = 242) však spadá do kategorie „matadorů“ s praxí 10 let a více.

Obrázek 4: Rozložení respondentů z hlediska délky praxe



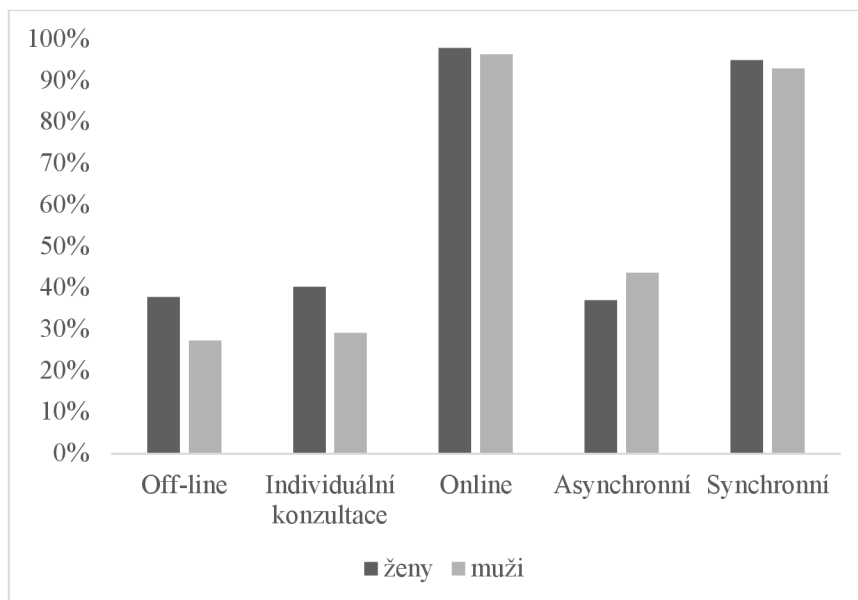
Posledním parametrem, který byl u výzkumného vzorku zjišťován, byly zkušenosti s jednotlivými formami distanční výuky. V tabulce 2 je vyjádřeno početní a procentuální zastoupení učitelů, kteří danou formu ve své výuce využili.

Tabulka 2: Zkušenosti učitelů s jednotlivými formami distanční výuky

Typ výuky	Počet žen	Procent	Počet mužů	Procent	Celkem	Procent
Off-line	105	38 %	15	27 %	120	36 %
Individuální konzultace	112	40 %	16	29 %	128	38 %
Online	272	98 %	54	96 %	326	98 %
Asynchronní	102	37 %	24	44 %	126	38 %
Synchronní	265	95 %	51	93 %	316	95 %

Tyto výsledky jsou zároveň i v rozporu s obecným předsudkem, že jsou ženy méně zdatné v práci s digitálními technologiemi, a proto s nimi budou mít menší vůli pracovat a využívat ji. Obrázek 5 názorně ukazuje, že procentuálně využívaly většinu forem výuky více ženy.

Obrázek 5: Procentuální zastoupení učitelů zobrazující zkušenostmi s jednotlivými formami výuky z hlediska pohlaví



Z celkového souboru nezařadilo do své praxe online výuku pouze osm respondentů. Pět z nich uvedlo, že využívali pouze off-line výuku, dva z nich pouze individuální konzultace a jeden z nich kombinaci obojího.

7 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

7.1 Metody zpracování dat

Sociodemografické údaje respondentů a bližší charakteristika výzkumného souboru, který bude předmětem dalšího statistického zpracování, byly pomocí deskriptivní analýzy představeny v předchozí kapitole.

Ke zpracování dat souboru byl použit program MS Excel. Zde došlo k doplnění elektronických dotazníků o dotazníky papírové formy a k překódování dat do kvantitativní podoby. Proběhlo také čištění dat, při kterém byli vyřazeni respondenti s outliery, které byli interpretovány jako chyby při vyplňování. Vyřazeny byly také neúplně vyplněné dotazníky.

Statistické operace a další analýza následně probíhaly jak v programu MS Excel, tak za pomoci programu Statistica 14. I přes možnost zvolit v rámci měření postojů položku „Nedokážu odpovědět“ v případech, kdy respondent danou formu výuky nevyužil, tak někteří neučinili. Pro zvýšení validity byla většina analýz provedena s užitím zredukovaného počtu respondentů v závislosti na obsahu položky. Respondenti byli rozřazeni do skupin dle užitých forem výuky a další práce s daty měřící postoje pak byla prováděna pouze v dané skupině. Osm respondentů například uvedlo, že ve výuce nevyužili online formy výuky. Jejich odpovědi proto nebyly zařazeny do analýzy daných otázek. Totožný postup redukce respondentů byl užit i u dalších otázek.

Otevřené otázky, kterých bylo celkem šest (mimo číselné otevřené otázky zachycující sociodemografické údaje respondentů), byly zpracovány pomocí frekvenční analýzy. Položky prošly čištěním, při kterém byla upravena data. Někteří respondenti totiž využili slovní odpověď „Jiné“ pro vyjádření totožného obsahu jako nabídnuté odpovědi. V těchto případech tak byla jejich slovní odpověď nahrazena adekvátní možností. Výpovědi respondentů byly následně analyzovány a dle společných znaků, které se v nich vyskytovaly, byly rozřazeny do kategorií. Byla také zaznamenána četnost výskytu jednotlivých znaků.

Postojová část dotazníku byla nakonec podrobena explorační faktorové analýze. Soubor byl pro její potřeby upraven dvojitým způsobem. Nejprve došlo k přesunutí odpovědi „Nedokážu odpovědět“ doprostřed škály tak, aby zaujímala neutrální hodnotu a data byla připravená pro práci s faktorem. Dále proběhlo reverzování vybraných položek, které postojem vyjadřovali

antipatie vůči konceptu blended learning. Jednalo se o položky č. 9, č. 10, č. 14, č. 16, č. 17, č. 22, č.23 , č. 26 a č. 30.

Poslední část, která se zabývala hledáním korelací mezi faktory a vybranými charakteristikami respondentů, proběhla pomocí inferenční statistiky. Jedná se však pouze o popis pouze předběžných, potenciálních vztahů. Hodnota faktoru byla vypočítána sumou hodnot položek, které byly vyhodnoceny jako položky sytící daný faktor. Položky, které faktor sytily negativně, byly před sečtením hodnot reverzovány.

7.2 Výsledky postojové části dotazníku

Následující kapitola proto představuje shrnutí obsahové analýzy u postojových otázek vůči jednotlivým formám distanční výuky. Výroky byly kumulovány společně dle typu výuky, ke kterému se vyjadřují. Zároveň bylo respektováno původní pořadí položek v dotazníku. Výsledky jsou demonstrovány pomocí 100% skládaných pruhových grafů.

7.2.1 Postoje vůči online výuce

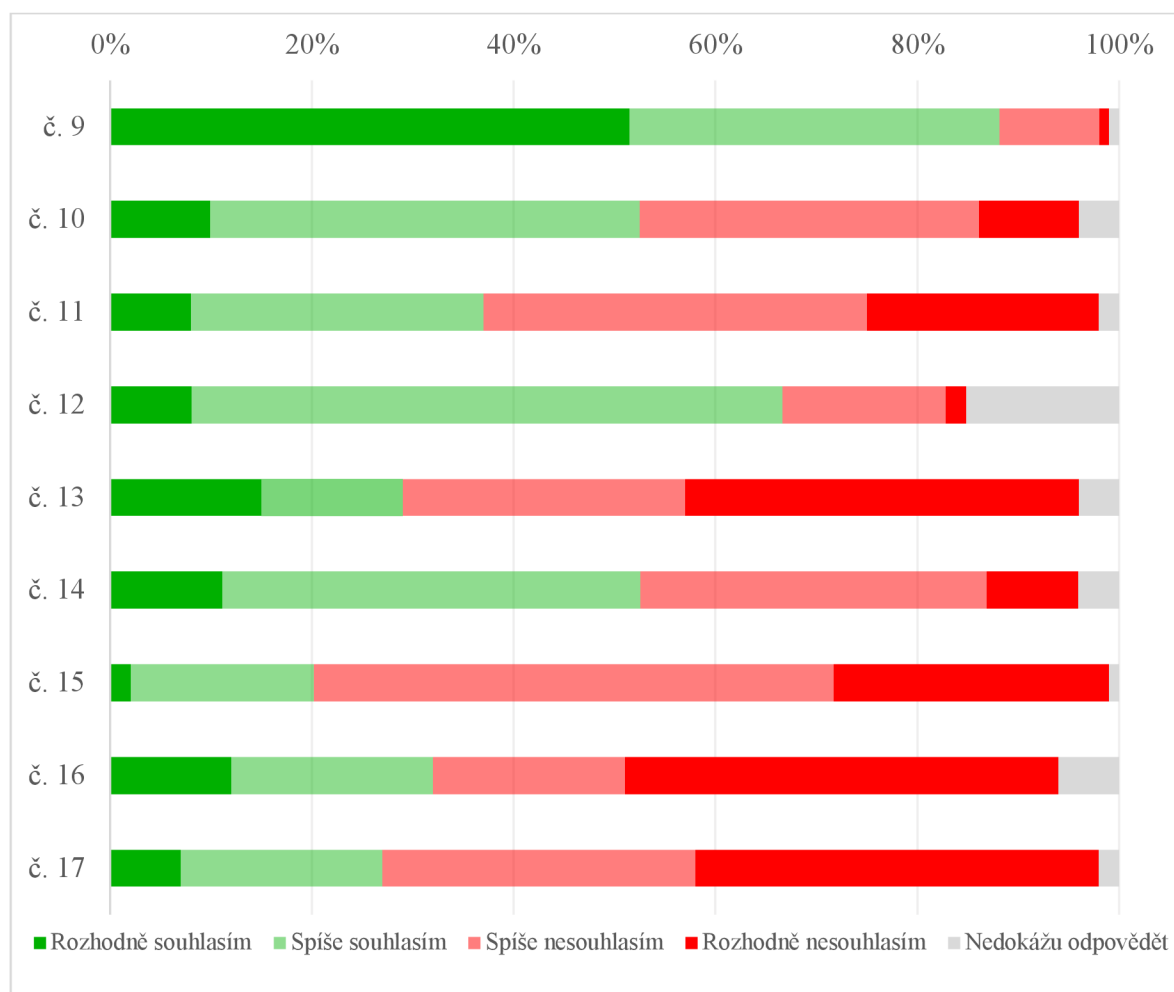
Nejprve byl proveden rozbor postojů vůči výroky týkajících se online výuky. K analýze byl užit redukovaný výzkumný soubor (N = 326). Zařazeni jsou pouze respondenti, kteří v položce č. 6 zaznamenali kladnou odpověď o využívání online formy distanční výuky. Z důvodu vysokého počtu výroky v dotazníkovém šetření byly položky pro větší přehlednost rozděleny na dvě skupiny. Jedná o následující výroky:

- č. 9 „*Příprava na výuku v online režimu byla výrazně náročnější.*“;
- č. 10 „*Online výuka se u mých žáků neosvědčila jako efektivní.*“;
- č. 11 „*Žákům jsem schopen/na předat stejné množství učiva online formou jako prezenčně.*“;
- č. 12 „*Své žáky jsem během online výuky dokázal/a zaujmout.*“;
- č. 13 „*I přes časovou náročnost je online výuka efektivnější než off-line.*“;
- č. 14 „*Možnosti online výuky mi přijdou nedostačující.*“;
- č. 15 „*Žáci si byli schopni osvojit znalosti a dovednosti na stejné úrovni jako při prezenční výuce.*“;
- č. 16 „*K výuce online jsem byl/a donucen/a ze strany vedení školy.*“;
- č. 17 „*Na počátku online výuky jsem věřil/a, že toto nezvládnou.*“.

Zastoupení jednotlivých odpovědí na výše vypsané výroky je zobrazeno na obrázku 6. Pro necelých 90 % pedagogů byla příprava na online výuku znatelně obtížnější a pouze 44 % ji u svých žáků shledalo jako efektivní nástroj vzdělávání. Pro 52 % učitelů nejsou možnosti online formy dostačující. Vyjádření se vůči výroku, zda učitel dokázal v online režimu své žáky zaujmout, bylo pro respondenty ze všech výroků nejobtížnější. Možnost „Nedokážu odpovědět“ zvolilo 15 % z nich.

Zajímavé porovnání nabízí výsledky otázek č. 11 a č. 15. Přes 61 % učitelů vypovědělo, že není schopno prostřednictvím online formy předat stejné množství látky jako při prezenční výuce. Při zhodnocení množství nabytých znalostí a dovedností žáků však byli ještě kritičtější. Více jak tři čtvrtiny učitelů vyjádřilo nesouhlas s tím, že by u žáků úroveň znalostí prostřednictvím online výuky dosahovala úroveň znalostí při prezenční výuce. Naproti tomu velká část z učitelů, konkrétně 62 %, vypovídá o jejich dobrovolné volbě online výuky jako prostředku vzdělávání. Z výzkumného vzorku navíc 71 % pedagogů vyjádřilo určitou míru nesouhlasu s tím, že by na počátku online výuky věřili, že ji nebudou schopni zvládnout.

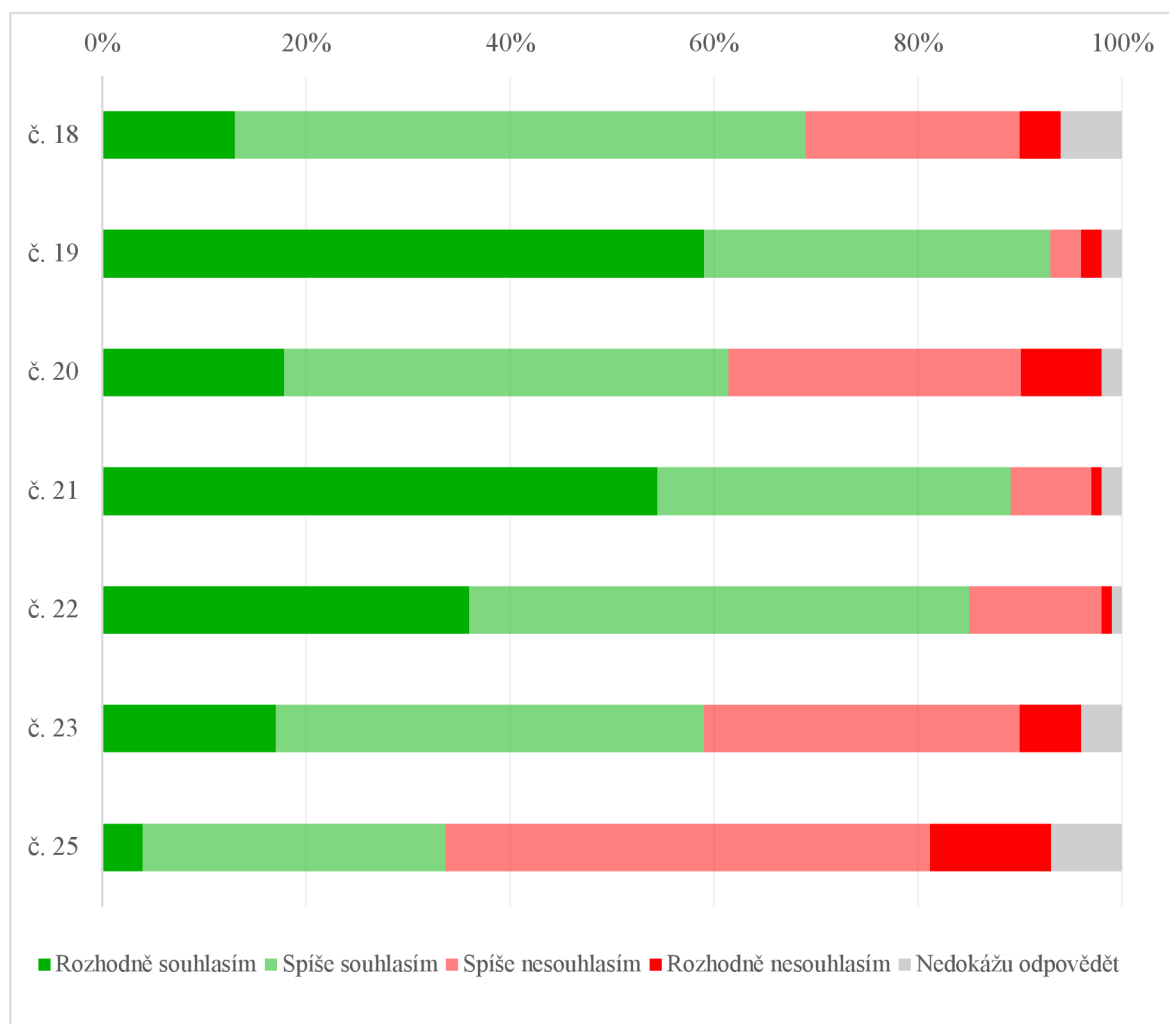
Obrázek 6: *Postoje učitelů vůči výroky týkajících se online výuky, I. Část*



Druhá skupina obsahuje následující výroky:

- č. 18 „Cítím se nyní plně kompetentní k vyučování online formou.“;
- č. 19 „Online výuka mi umožnila získat nové dovednosti a kompetence.“;
- č. 20 „Přechod na online výuku mi nečinil problém.“;
- č. 21 „Čím méně žáků ve skupinové online výuce, tím efektivnější hodina.“;
- č. 22 „Jeden z problémů online výuky tkví v omezených možnostech motivace žáka.“;
- č. 23 „Online výuka je efektivní pouze pro samostatné žáky.“;
- č. 25 „Rozsah znalostí a dovedností žáků osvojený během online výuky předčil má očekávání.“.

Obrázek 7: Postoje učitelů vůči výroky týkajících se online výuky, II. část



Zastoupení jednotlivých odpovědí u výše vypsanych výroků lze vidět na obrázku 7. Téměř 70 % pedagogů hodnotilo kladně vlastní kompetence k výuce online formou a dokonce 93 % respondentů stanovuje, že jim online výuka přinesla nové dovednosti. Zároveň se

z velké části 90 % shodují, že nižší počet žáků v online výuce má pozitivní vliv na efektivitu hodiny. Shoda mezi učiteli panuje i v identifikaci problému online vzdělávání v limitovaných možnostech motivování žáka. S tímto nesouhlasilo pouhých 10 % učitelů. Téměř 60 % respondentů vnímá samostatnost žáka jako faktor působící na konečný efekt online výuky v jeho vzdělávání.

Do dotazníku byly zařazeny položky, které ověřovaly konzistentnost výpovědí respondentů. Dvojice souvisejících výroků byly obsahově stejné či opačné. Konkrétní výsledky těchto položek jsou zaznamenány v tabulce 3. První výrok č. 20: „*Přechod na online výuku mi nečinil problém.*“ sloužil jako protikladný výrok položce č. 17: „*Na počátku online výuky jsem věřil/a, že toto nezvládnou.*“. S cílem umožnit porovnání výsledků těchto položek byla data u otázky č. 17 invertována. Na výsledcích lze vidět relativně konzistentní odpovědi respondentů jak v postojích souhlasných, tak i nesouhlasných.

Tabulka 3: Konzistentnost odpovědí obsahově souvisejících položek

POSTOJ	č. 17	č. 20	rozdíl	č. 15	č. 25	rozdíl
Rozhodně souhlasím	40 %	18 %	22 %	2 %	4 %	1 %
Spíše souhlasím	31 %	44 %	13 %	18 %	30 %	12 %
Celkem souhlasných	71 %	62 %	9 %	20 %	34 %	14 %
Spíše nesouhlasím	20 %	29 %	9 %	51 %	48 %	3 %
Rozhodně nesouhlasím	7 %	8 %	1 %	27 %	12 %	15 %
Celkem nesouhlasných	27 %	36 %	9 %	79 %	60 %	19 %
Nedokážu odpovědět	2 %	2 %	0 %	1 %	7 %	6 %

Jako další výrok testující konzistentnost odpovědí byl zařazen výrok č. 25: „*Rozsah znalostí a dovedností žáků osvojený během online výuky předčil má očekávání.*“ Obsahem odpovídá totožnému výroku č. 15: „*Žáci si byli schopni osvojit znalosti a dovednosti na stejné úrovni jako při prezenční výuce.*“. Na výsledcích obou položek lze vidět menší konzistence volby odpovědí respondentů než u předchozí dvojice. V procentuálním zastoupení souhlasných odpovědí dělá rozdíl mezi položkami 14 %. U nesouhlasných odpovědí je rozdíl dokonce 19 %. Jiné volby respondentů mezi těmito položkami lze vysvětlit rozdílnou formulací výroků, která následně vedla k odlišnému pochopení významu výroku respondenty. U výroku č. 25 totiž operujeme se slovním spojením „předčit má očekávání“. Pokud očekávání od výsledků online výuky byla od pedagoga na počátku velice nízká, bude tuto položku pravděpodobně hodnotit kladněji než při pouhém porovnávání množství osvojených znalostí skrz online výuku.

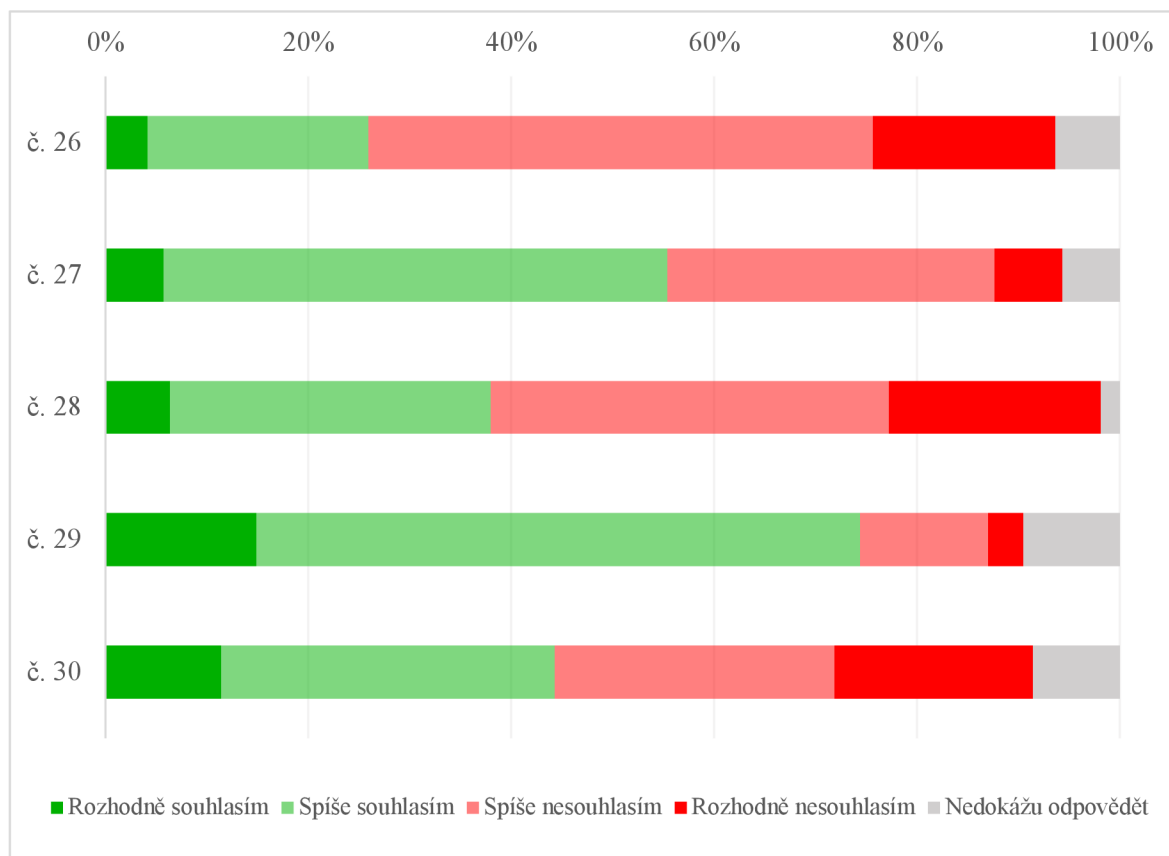
7.2.2 Postoje vůči synchronní online výuce

Jako další byl proveden rozbor postojů vůči výroky týkajících se synchronní online výuky. K analýze byl použit redukovaný soubor respondentů (N = 316), kteří v položce č. 7 zaznamenali zkušenost s využíváním tohoto typu vyučování. V rámci dotazníku se synchronní online výuky týkaly následující výroky:

- č. 26 „*Forma synchronní výuky se mi neosvědčila.*“;
- č. 27 „*Při synchronním vyučování se cítím komfortně.*“;
- č. 28 „*Prostřednictvím synchronní výuky obsáhnou stejně množství učiva jako při běžné prezenční výuce.*“;
- č. 29 „*Vnímám významný posun v dovednostech při užívání prostředků umožňujících synchronní výuku.*“;
- č. 30 „*Kdybych nemusel/a, synchronní výuku bych nevyužil/a.*“.

Výsledky zobrazené obrázkem 8 u otázky č. 26 ukazují, že forma synchronní výuky se osvědčila 68 % pedagogů a komfortně se při něm cítí 56 % z nich. Výsledky také ukazují, že 44 % z nich by tuto formu nevyužilo, pokud by nemuselo.

Obrázek 8: Postoje učitelů vůči výroky týkajících se synchronní online výuky



7.2.3 Postoje vůči asynchronní online výuce

Další skupina výroků se vztahovala k asynchronnímu typu online výuky. Stejně jako v předešlých analýzách dat, i zde byl užit redukovaný výzkumný soubor (N = 126) respondentů, kteří v položce č. 7 uvedli, že mají zkušenost s asynchronním online vyučováním. Do dotazníku byly zařazeny tři výroky zachycující postoje učitelů vůči této výuce:

- č. 31 „*Forma asynchronní výuky je mi příjemnější.*“;
- č. 32 „*Užití pouze asynchronní formy výuky by bylo pro mé žáky dostačující.*“;
- č. 33 „*Vnímám významný posun v dovednostech při užívání prostředků umožňujících asynchronní výuku.*“.

Na obrázku 9 je viditelné, že vůči tvrzení, že by asynchronní forma online výuky byla dostačující, se s určitou mírou nesouhlasu vyjádřilo 80 % respondentů. Oproti výuce synchronní vnímá asynchronní formu příjemněji 43 % učitelů.

Obrázek 9: Postoje učitelů vůči výroky týkajících se asynchronní online výuky



Atypická položka vyžadující zkušenosti s oběma typy online výuky, byla analyzována na redukovaném výzkumném souboru (N = 116). Zařazení do něj byli pouze respondenti, jež využili synchronní i asynchronní výuku. Na obrázku 9 lze vidět postoje vůči výroku č. 34: „*Kombinaci synchronní a asynchronní výuky vnímám jako nejefektivnější postup.*“.

U této položky vyjádřilo 83 % pedagogů určitou míru souhlasu s tvrzením, že kombinování obou typů online výuky je dle nich nejefektivnějším řešením.

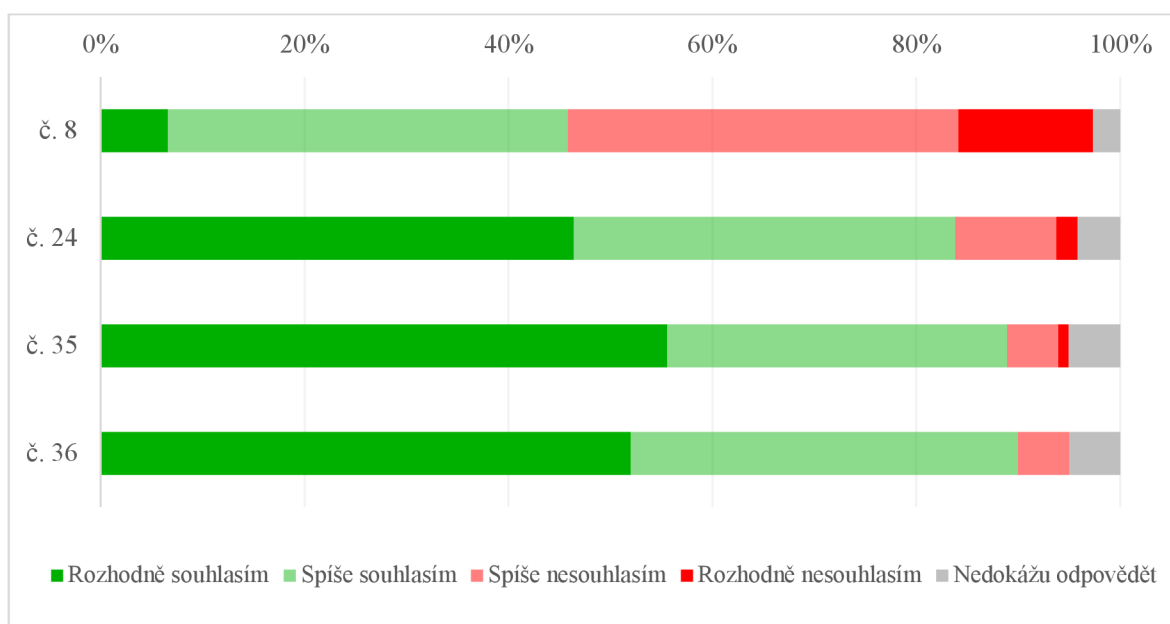
7.2.4 Postoje vůči distanční výuce obecně

Při provádění rozboru následujících položek byl analyzován celý výzkumný soubor (N = 334), jelikož všichni respondenti mají zkušenost s distanční výukou a využili alespoň jednu její formu. V dotazníkovém šetření se jedná o následující výroky:

- č. 8 „*Žáci během distanční výuky v plánovaném učivu nezaostali.*“;
- č. 24 „*Vedení školy mi poskytlo plnou podporu při rozvoji mých digitálních dovedností.*“;
- č. 35 „*Umožnění individuálních konzultací žákům vnímám při distanční výuce jako přínosné.*“;
- č. 36 „*Možnosti individuálních konzultací se žáky jsem při distanční výuce nakloněn/a.*“.

Procentuální rozložení jednotlivých postojů lze vidět na obrázku 10. Polovina učitelů vyjádřila určitou míru nesouhlasu s tím, že by žáci během distanční výuky v učivu nezaostali. Naopak podporu od vedení školy v rozvoji digitální gramotnosti pocíťovalo 84 % pedagogů. Individuální konzultace jako přínosné vnímá většina pedagogů, konkrétně 88 %. Zajímavé je i porovnání postojů se skupinou pedagogů, kteří uvedli, že konzultace ve své praxi využívali (N = 128). Zde se souhlasně vyjádřilo dokonce 95 % respondentů.

Obrázek 10: Postoje učitelů vůči výrokům týkajících se distanční výuky

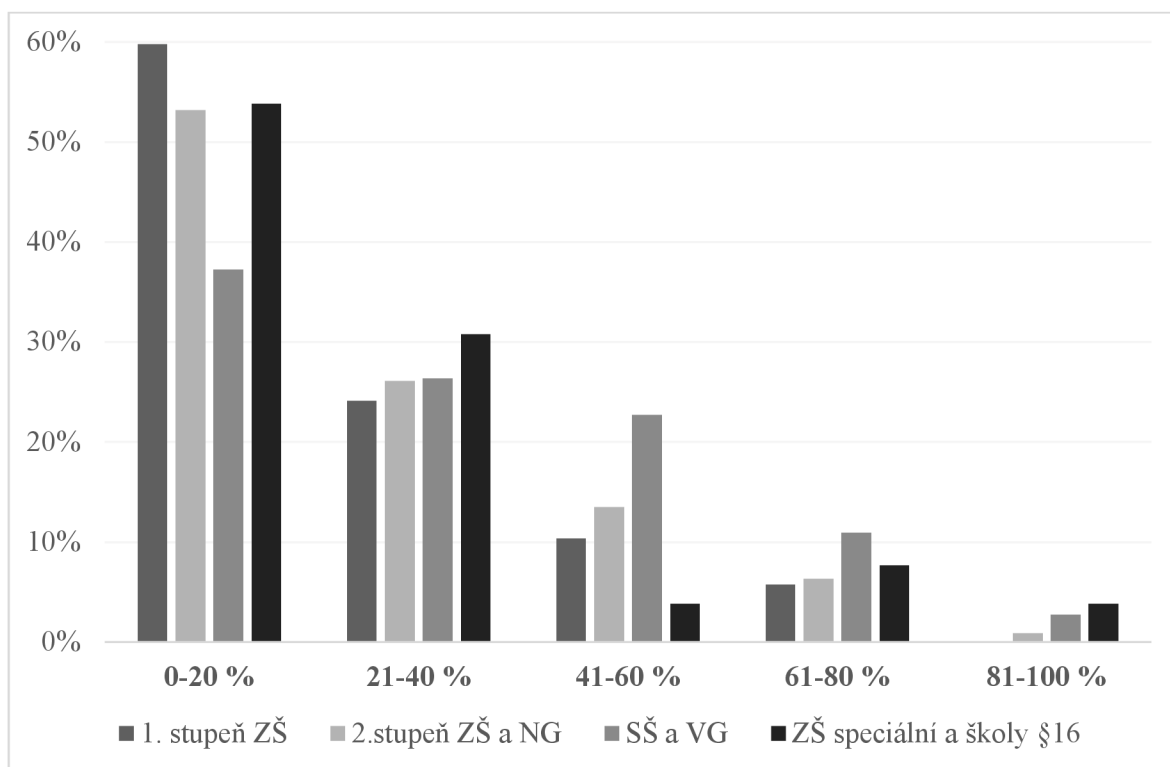


7.3 Zhodnocení zkušeností učitelů

V této kapitole budou představeny výsledky položek, ve kterých učitelé hodnotili stávající zkušenosti s distanční výukou. Položky č. 37 až 39 zjišťovaly učitelé vnímanou míru prospěšnosti distančního vzdělávání pro žáky a zároveň faktory, které dle učitelů o prospěšnosti rozhodují. K vyhodnocení byl použit kompletní výzkumný soubor (N = 334).

U položky č. 37 učitelé hodnotili kolika procentům žáků vyhovovala distanční výuka **více než** prezenční. S cílem zajistit možnost porovnání odpovědí mezi jednotlivými skupinami, které se rozsahem liší, byly četnosti převedeny na procenta. Školám speciálním a školám zřízeným dle §16 byla z důvodu jejich specifčnosti zachována samostatná kategorie. Procentuální vyjádření četností jednotlivých odpovědí z hlediska věku žáků je ukázáno na obrázku 11. Nejvyšší četnost odpovědí získala možnost poměru 0-20 % žáků profitujících z distančního vzdělávání. Stalo se tak napříč všemi stupni vzdělávání, u prvostupňových učitelů dokonce se 60% zastoupením. Téměř čtvrtina učitelů SŠ a VG však vyjádřila, že 41-60 % jejich studentů se dařilo lépe. Učitelé druhého stupně procentuální četností skórovali vždy mezi procenty učitelů 1. stupně a učitelů SŠ a VG.

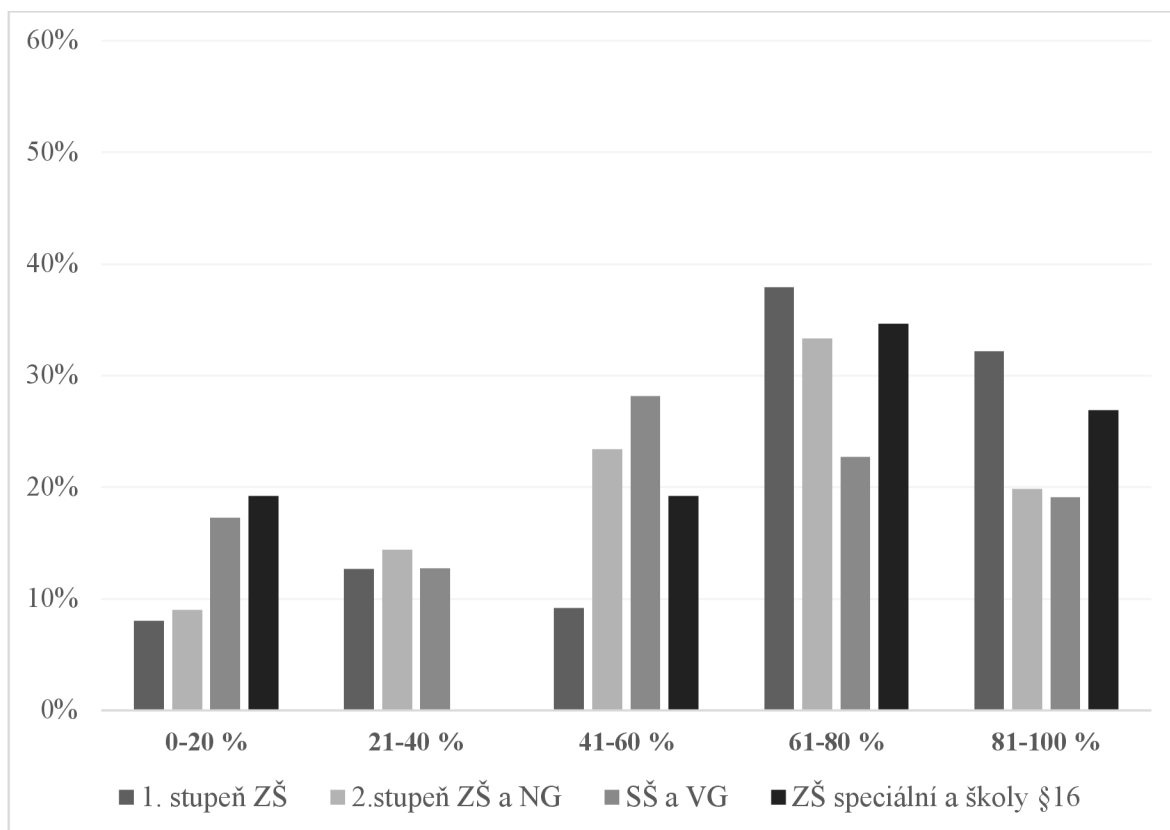
Obrázek 11: Poměr zastoupení žáků, kteří profitovali z distanční výuky z hlediska jejich věku



V rámci položky č. 38 naopak učitelé hodnotili, kolika procentům žáků vyhovovala distanční výuka **méně než** prezenční. Procentuální vyjádření četností jednotlivých odpovědí

z hlediska věku žáků je ukázáno na obrázku 12. Při porovnání s výsledky předchozí otázky bylo zastoupení jednotlivých možností více rovnoměrné. Nejvyšší četnost odpovědí získala možnost poměru 61-80 % žáků neprofitujících z distančního vzdělávání. Tentokrát ale nebyla nejvíce volena učiteli všech stupňů vzdělávání. U učitelů SŠ a VG byla nejčastěji volená možnost 41-60 %.

Obrázek 12: Poměr zastoupení žáků, kterým distanční výuka vyhovovala méně než prezenční z hlediska jejich věku



Položka č. 39, jejíž četnosti odpovědí lze vidět na tabulce 4, se tázala respondentů na hlavní rozdíly, které rozhodovaly o míře prospěšnosti distanční výuky u jednotlivých žáků. Z celkového souboru (N = 334) vnímá 77,54 % pedagogů jako ovlivňující faktor míru samostatnosti žáka. Naopak nejméně frekventovaný faktor, s procentuální četností necelých 36 %, byl volen intelekt žáka. Pět pedagogů v rámci možnosti „Jiný“ uvedlo jako faktor osobnostní nastavení žáka, tři z nich jako další rozhodující faktor zmiňují míru aktivity žáka. Dále byly jako faktory uvedeny např.: věk žáka, přítomnost SVP, nižší možnost kontroly a přímého kontaktu, učební styl žáka, uzpůsobení prostředí k učení. Dva učitelé SŠ upozorňují na nemožnost „osahání“ si jednotlivých technologií a znemožnění tak výuky praktických oborů.

Tabulka 4: Faktory ovlivňující míru prospěšnosti distanční výuky u žáka

Faktor	Počet osob	Procent
Úroveň technického zázemí žáka	205	61,38 %
Míra podpory ze strany rodiny	175	52,40 %
Míra samostatnosti žáka	259	77,54 %
Výška intelektu žáka	120	35,93 %
Motivovanost žáka	208	62,28 %
Jiný	22	6,59 %

Otevřená otázka č. 40 zjišťovala, jaké byly pro respondenty nejčastější důvody, kvůli kterým během online výuky nestihli projít plánovaný rozsah látky. Vzhledem k jejímu charakteru byla k vyhodnocení provedena frekvenční analýza redukováného výzkumného souboru (N = 326) s respondenty, kteří využili online výuku ve své praxi. Odpovědi byly rozřazeny do dvanácti kategorií dle obsahu výroku respondenta.

Do oblasti „Technické problémy“ spadaly veškeré odpovědi, ve kterých bylo zmiňováno slabé či kolísavé připojení, technické obtíže, nekvalitní zvuk, ozvěny, vypadávání obrazu apod. Kategorie „Psychologické aspekty žáka“ zahrnují odpovědi učitelů zmiňující problémy s motivací žáka jeho koncentrací pozornosti a soustředěním, problémy s vůlí, či jeho nízká samostatnost. Do oblasti „Kázeňské problémy“ byly řazeny odpovědi o věnování se jiné činnosti během výuky, vyrušování hodiny, absence a opožděné připojování se do hodin, neochota pracovat či časté rozptýlení způsobené domácím prostředím. Do kategorie „Nedostatečná zpětná vazba“ byly zařazeny nejen výroky o absenci informací o míře pochopení látky žákem a jeho pracovním tempu, ale i výroky o malých možnostech kontroly práce studenta. Oblast „Nízká flexibilita komunikace“ obsahuje odpovědi vypovídající o ztíženém způsobu komunikace, o prodlevách reakce žáků a všeobecně pomalého tempa interakcí. Další vymezená oblast byla nazvána „Specifika předmětu“. Četnost možnosti naplňovaly výroky o nemožnosti realizace praktických předmětů na SŠ a výuky prvopočátečního čtení a psaní v 1. ročníku, výroky o problémech s praxemi, nemožnost naplňování klíčových kompetencí, či neschopnost užívat potřebné pomůcky v daném předmětu. Další zavedené kategorie lze vidět v tabulce 5, která zároveň zobrazuje frekvenci výskytu odpovědí. Nejfrekventovaněji zmiňovanou příčinou se stala kategorie „Technické problémy“, kterou ve své odpovědi zmínila téměř polovina respondentů.

Tabulka 5: Příčiny nestihnutí plánovaného rozsahu látky

Příčiny	Počet osob	Procenta
Technické problémy	155	47,55 %
Psychologické aspekty žáka	81	24,85 %
Kázeňské problémy	32	9,82 %
Nedostatečná zpětná vazba	50	15,34 %
Nízká flexibilita komunikace	53	16,26 %
Specifika předmětu	28	8,59 %
Nižší možnost individuálního přístupu	20	6,13 %
Nedostatečné digitální dovednosti žáka/učitele	13	3,99 %
Snížená časová dotace předmětů během DV	17	5,21 %
Plánovaný rozsah splněn, ale s nízkou mírou upevnění učiva	34	10,43 %
Plánovaný rozsah vždy splněn	18	5,52 %
Nedokázu odpovědět	11	3,37 %

7.4 Identifikace překážek

Následující část bude věnována otázkám mapujícím stávající překážky aplikace blended learning konceptu ve vzdělávání. Vzhledem k samotné podstatě tohoto konceptu bude pro analýzu užit redukovaný výzkumný soubor (N = 226), neboli respondenti, kteří ve své praxi užili výuku online.

Položka č. 41 se respondentů tázala na přetrvávající překážku v online výuce a její výsledky jsou představeny v tabulce 6. S nejvyšší procentuální četností byla s téměř 60 % volena možnost nedostatečného technického zázemí na straně žáka. Dále potom přibližně polovina respondentů jako překážku označila špatnou spolupráci ze strany žáka či rodiče. Při frekvenční analýze slovních odpovědí v rámci možnosti „Jiné“ se odpovědi týkaly třech hlavních oblastí. Jedenáct pedagogů zmiňovalo problém s motivací, nízkou aktivitou a nesoustředěností žáků při online výuce. Další oblast se týkala omezených možností interakce se žáky a absence fyzického kontaktu tváří v tvář, ke které se přiklonilo deset učitelů. Poslední oblast je možné pojmenovat jako „nechť k online výuce ze strany učitelů“, kterou zmínilo různými způsoby sedm z nich.

Tabulka 6: Přetrvávající překážky pro učitele v online výuce

Typ překážky	Počet osob	Procent
Nedostatečné technické zázemí školy	38	11,66 %
Nedostatečné technické zázemí žáka	194	59,51 %
Nedostatečná znalost digitálního a online prostředí	82	25,15 %
Nedostatečná podpora ze strany rodiny	8	2,45 %
Neschopnost rozplánovat synchronní a asynchronní výuku	25	7,67 %
Špatná spolupráce ze strany žáka/rodiče	159	48,77 %
Přetrvávající překážka není	64	19,63 %
Jiná	30	9,20 %

Následující položka č. 42: „*Uvítal/a bych pro realizaci výuky obdržení následujících zařízení od školy:*“ měla za cíl zaznamenat, zda přetrvává absence technického vybavení, které učitelé vnímají pro realizaci online výuky jako potřebné. Její výsledky byly shrnuty v tabulce 7. 44 % pedagogů vyjádřilo, že žádná další zařízení k výuce nepotřebují, 34 % z nich by uvítalo kvalitní internet v budově školy. V rámci analýzy otevřené možnosti „Jiné“ učitelé nejčastěji vyplňovali, že jim vše zmíněné bylo a je k dispozici (N = 7). Sedm učitelů by také uvítalo grafický tablet či elektronickou tužku. Mezi další odpovědi, které byly zaznamenány patří např.: potřeba softwarového vybavení, menší přetížení systému, oprava či náhrada stávajícího vybavení za kvalitnější.

Tabulka 6: Potřebná zařízení k realizaci online výuky

Zařízení	Počet osob	Procent
Notebook / PC	69	21,17 %
Mobilní telefon + SIM	31	9,51 %
Kvalitní webkamera s mikrofonom	71	21,78 %
Tablet	26	7,98 %
Kvalitní internet v budově školy	110	33,74 %
Žádné další zařízení k realizaci nepotřebuji	145	44,48 %
Jiné	21	6,44 %

Poslední oblast, kterou mapovala položka č. 43 se týkala potřebné podpory ohledně online výuky od vedení školy. Otázka tentokrát místo materiální podpory cílila na podporu

pedagogického rázu. Výsledky této položky jsou shrnuty tabulkou 8. S nejvyšší četností byla volena možnost společného setkávání učitelského sboru s cílem vzájemného sdílení nápadů apod. Položku „Jiné“ respondenti nejčastěji využili k vyjádření spokojenosti s podporou od vedení školy s informací, že veškerou zmíněnou podporu měli (N = 12). Pět respondentů znovu uvedlo, že nic nepotřebují. Zmíněn byl také požadavek na školení o pokročilejších digitálních prostředcích pro výuku.

Tabulka 7: *Potřebná podpora od vedení školy týkající se online výuky*

Podpora od vedení školy	Počet osob	Procent
Semináře digitální gramotnosti	86	26,38 %
Organizovaná vzájemná podpora kolegů "na dálku"	54	16,56 %
Semináře o možnostech platform	108	33,13 %
Zajištění supervize	39	11,96 %
Setkávání učitelského sboru za účelem sdílení nápadů, podnětů, problémů	117	35,89 %
Podporu ze strany vedení školy nepotřebuji	95	29,14 %
Jiný	19	5,83 %

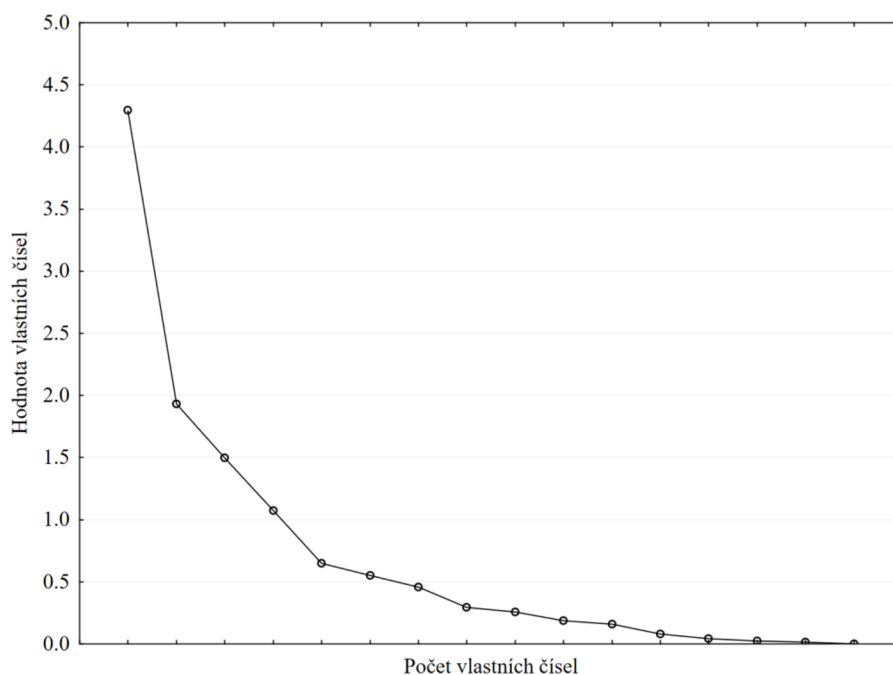
7.5 Explorační faktorová analýza dotazníku

Dotazníkové šetření, konkrétně jeho část měřící postoje učitelů vůči konceptu blended learning, bylo podrobena explorační faktorové analýze. Konkrétně byla zvolena metoda hlavních os s normalizovanou rotací varimax. Na základě obsahu jednotlivých výroků, které se většinou vztahují k online výuce a jejím typům, byl k analýze užit redukován vzorek respondentů (N = 326), kteří zaznamenali zkušenost s online vzděláváním.

Na základě sutinového grafu na obrázku 13 byl identifikován jeden hlavní faktor. Ten však vyčerpával pouze 14,81 % variance. Proto byly k extrakci zvažovány i další tři faktory, které hodnotou vlastního čísla splňují podmínku, že eigenvalue > 1. Následně byly analyzovány faktorové náboje a skupiny položek sytící jednotlivé faktory, které bylo možné z psychologického hlediska interpretovat. Extrahovány byly proto celkem čtyři faktory.

Po provedení rotace první faktor F1 vysvětluje 11,96 % variability mezi odpověďmi, faktor F2 7,45 % variability, faktor F3 5,78 % a faktor F4 5,15 % variability. Čtyřfaktorovým řešením tedy vysvětlujeme celkem 30,34 % variability.

Obrázek 13: Sutinový graf postojových položek



Faktorové náboje získané analýzou společně s komunalitou jsou prezentovány v tabulce 8. K identifikaci souvislostí položek s jednotlivými faktory byl nastaven práh 0,50. Dle znění nábojových položek byly pojmenovány faktory. Položka s nejslabší komunalitou = 0,15 se prokázala položka č. 16 („K výuce online jsem byl/a domčen/a ze strany vedení školy.“).

Tabulka 8: Faktorové náboje a komunalita

Položka číslo	Faktor 1 = Vnímaná efektivita online výuky	Faktor 2 = Náklonnost individuálním konzultacím	Faktor 3 = Preference synchronní výuky	Faktor 4 = Přechod na online bez problému	Komunalita
8	0,65	0,08	0,06	-0,07	0,40
9	-0,01	-0,10	0,08	0,30	0,16
10	0,67	0,05	0,01	0,03	0,45
11	0,53	-0,08	0,12	0,29	0,45
12	0,41	0,18	-0,01	-0,01	0,23
13	0,26	0,09	0,15	-0,04	0,16
14	0,32	0,10	0,08	0,23	0,22
15	0,69	0,05	0,07	0,15	0,47
16	0,09	0,17	0,13	0,16	0,15
17	-0,06	0,09	0,03	0,58	0,32
18	0,32	0,28	0,02	0,27	0,29
19	0,27	0,41	0,05	-0,16	0,29

20	0,15	0,16	0,04	0,60	0,42
21	-0,20	0,19	0,07	-0,28	0,18
22	0,45	-0,06	0,01	0,17	0,28
23	0,37	0,02	0,05	0,18	0,26
24	0,08	0,08	-0,05	0,02	0,06
25	0,62	0,14	0,03	-0,14	0,39
26	0,27	0,07	0,43	0,11	0,29
27	0,24	0,18	0,45	0,18	0,34
28	0,49	0,03	0,29	0,30	0,47
29	-0,24	-0,24	-0,12	0,02	0,28
30	0,25	0,17	0,40	0,30	0,36
31	-0,07	0,18	-0,68	0,01	0,42
32	0,10	-0,09	-0,62	0,00	0,32
33	0,13	0,33	-0,29	-0,04	0,34
34	0,10	0,43	0,12	0,11	0,31
35	-0,03	0,80	-0,01	0,04	0,64
36	-0,09	0,77	0,03	0,02	0,62
Prp. celkem	11,96 %	7,45 %	5,78 %	5,15 %	

Poznámka: Tučně vyznačeny jsou faktorové náboje s hodnotou $> 0,50$.

První faktor byl pojmenován „Vnímaná efektivita online výuky“. Sytila jej nejvíce položka č. 15: „*Žáci si byli schopni osvojit znalosti a dovednosti na stejné úrovni jako při prezenční výuce*“, jejíž hodnota faktorového náboje dosahovala 0,69. Mezi další položky naplňující faktor 1 patřily výroky č. 8 („*Žáci během distanční výuky v plánovaném učivu nezaostali*“), č. 11 („*Žákům jsem schopen/na předat stejné množství učiva online formou jako prezenčně*“), č. 25 („*Rozsah znalostí a dovedností žáků osvojený během online výuky předčil má očekávání*“). Faktor také sytil reverzovaná položka č. 10, v původním znění „*Online výuka se u mých žáků neosvědčila jako efektivní*“.

Druhý faktor „Náklonost k individuálním konzultacím“ nejvíce sytila s faktorovým nábojem 0,80 položka č. 35: „*Umožnění individuálních konzultací žákům vnímám při distanční výuce jako přínosné*“. Dále jej sytila položka č. 36 (*Možnosti individuálních konzultací se žáky jsem při distanční výuce nakloněn/a*“).

Faktor třetí sdružoval výroky vyjadřující „Preference synchronní výuky“. Tento faktor nejvíce sytil položky s negativními náboji a to položky č. 31 „*Forma asynchronní výuky je*

mi příjemnější.“ a č. 32 „Užití pouze asynchronní formy výuky by bylo pro mé žáky dostačující“. Položky s kladným nábojem nepřesáhly hodnotu 0,50, proto u F3 byla užitá kritická hodnota 0,40. Faktor následně sytila položka č. 27 („Při synchronním vyučování se cítím komfortně.“) a v původním znění uvedené reverzované položky č. 26 („Forma synchronní výuky se mi neosvědčila.“) a č. 30 („Kdybych nemusel/a, synchronní výuku bych nevyužil/a“).

Poslední faktor „Přechod na online bez problému“ sytí položka č. 20 („Přechod na online výuku mi nečinil problém.“) a reverzovaná položka č. 17 v původním znění: „Na počátku online výuky jsem věřil/a, že toto nezvládnou.“

Zjišťována byla i reliabilita všech faktorů dotazníkového šetření pomocí Cronbachovy alfy. Reliabilita faktoru Vnímaná efektivita online výuky vyšla $\alpha = 0,77$, Náklonnost k individuálním konzultacím $\alpha = 0,86$, Preference synchronní výuky $\alpha = 0,71$. Pouze poslední faktor Přechod na online bez problému s hodnotou $\alpha = 0,67$ nepřesáhl hranici požadovanou hranici $\alpha = 0,7$. Další deskriptivní statistiky faktorů jsou představeny tabulkou 9.

Tabulka 9: Deskriptivní statistické hodnoty faktorů dotazníku

Faktor	Průměr	Minimum	Maximum	SD
F1: Vnímaná efektivita online výuky	16,75	6	25	4,37
F 2: Náklonnost k individuálním konzultacím	3,22	2	10	1,57
F 3: Preference synchronní výuky	16,36	6	28	4,59
F 4: Přechod na online bez problému	4,85	2	10	2,27

Následně byla provedena analýza korelací vybraných proměnných s jednotlivými faktory. V případě proměnných byly vybrány charakteristiky respondentů popisující jejich věk, velikost školy, kde působí a délku jejich praxe. U faktorů byly použity skóry sestavené součtem položek, které faktor sytí. V případě záporných nábojů byla před provedením součtu provedena reverze hodnot.

Vzhledem ke zvýšenému riziku falešně pozitivních výsledků důsledkem dalších statistických testů byla statistická významnost hodnocena na hladině $\alpha = 0,001$. Tabulka

č. 10 zobrazuje výsledné p hodnoty. Je z ní patrné, že mezi žádnou proměnnou a faktorem nebyla změřena p-hodnota, jež by splňovala námi stanovenou hladinu významnosti. Nejmenší nalezená p-hodnota = -0,010 byla nalezena mezi faktorem „Vnímaná efektivita online výuky“ a proměnnou „Velikost školy. Podobně nízké p-hodnoty = 0,013 dosáhl i faktor „Přechod na online bez problému“ s proměnnou „Velikost školy“.

Tabulka 10: Korelační matice faktorů a vybraných proměnných

Faktor	Věk	Velikost školy	Délka praxe
F1: Vnímaná efektivita online výuky	-0,089	-0,010	-0,079
F 2: Náklonnost k individuálním konzultacím	0,041	0,036	0,015
F 3: Preference synchronní výuky	0,060	0,088	0,023
F 4: Přechod na online bez problému	0,170	0,013	0,169

8 DISKUZE

Tato práce se zabývala postoji českých učitelů ke konceptu blended learning po roce a půl zkušeností s distanční výukou, zmapováním zkušeností a stávajících překážek bránící úspěšnému blended learningu. Vzhledem k nízkému povědomí o blended learningu mezi českými učiteli byla při získávání dat užívaná česká terminologie, která zároveň dílčími částmi zastupuje celý koncept blended learning. Mohla také teoreticky být faktorem, který ovlivnil výsledky.

Závěry české školní inspekce (Pavlas, Pražáková, et al., 2020) provedené v květnu roku 2020 uvedly, že 60 % učitelů při porovnávání náročnosti výuky na dálku s náročností prezenční výuky odhaduje náročnost mnohem vyšší. Pouze 8 % respondentů vnímá náročnost srovnatelnou. Výsledky ČŠI odpovídají výsledkům našeho šetření, jelikož s tím, že je příprava na výuku online režimu výrazně náročnější, naprosto souhlasí 53 % respondentů a celkově s tímto výrokiem souhlasilo 90 % z nich. Komponentu online výuky tedy učitelé v porovnání s komponentou kontaktní výuky face-to-face vnímají jako tu náročnější.

V souladu s tvrzením Ożadowicze (2020), že COVID-19 a vzdělávání na dálku vedlo i k pozitivním důsledkům ve vzdělávání, konkrétně k zavedení a zapojení nových technologií a nástrojů a osvojení si práce s nimi, jsou i naše výsledky. Naprostá většina (93 %) učitelů souhlasila s tím, že jim online výuka umožnila získání nových dovedností a kompetencí. Při porovnání obou typů online výuky tři čtvrtiny učitelů vnímá výrazný posun ve svých dovednostech užívat prostředky synchronní výuky, 58 % vnímá tento posun u prostředků asynchronní výuky. Po roce a půl zkušeností se plně kompetentní k online výuce cítí 70 % z nich. Přípravenost a pocíťovanou kompetentnost k výuce v blended learning vzdělávání hodnotíme z našeho pohledu jako uspokojující.

V souvislosti s posunem kompetencí je třeba zmínit i jejich počáteční stav, míru pocíťované připravenosti na online výuku a také míru dobrovolnosti užívání typů výuky. Důležitým zjištěním je, že pouze 27 % námi dotazovaných učitelů na počátku online výuky věřilo, že jí nezvládne, a 62 % z nich vyjádřila, že přechod na online výuku jim až takový problém nečinil. To shledáváme, vzhledem ke studii Pavlase et al. (2020), kteří zaznamenali u učitelů malé zkušenosti se vzděláváním pomocí digitálních technologií před pandemií, poměrně překvapující. Na pováženou je i to, že třetina respondentů vyjádřila, že k online výuce byli

z jejich pohledu donuceni ze strany školy, a téměř polovina učitelů by nevyužila synchronní typ výuky, pokud by nemusela.

Podpora při rozvoji digitálních dovedností byla poskytnuta ze strany vedení školy většině (83 %) respondentů. Při porovnání s šetřením agentury Focus (Vzdělávací program JSSN, 2021), ve které na počátku distanční podporu vedení školy cítila polovina učitelů, jsou naše výsledky o poznání příznivější.

Zjištění studie ČŠI (Pavlas, Zatloukal, et al., 2020) předeslala, že na začátku školního roku 2020/21 většina učitelů neočekávala problémy se zvládnutím rozsahu učiva. V rozporu s tím však polovina našich respondentů vyjádřila, že žáci během distanční výuky zaostali a online výuka se jim neosvědčila jako efektivní. Pouhá pětina učitelů vnímá úroveň znalostí a dovedností osvojených online prostředky srovnatelnou s úrovní znalostí z výuky prezenční. Vysvětlením může být fakt, že 61 % učitelů vyjádřilo, že nejsou schopni předat stejný rozsah učiva online jako prezenční formou.

Shodné procento učitelů vyjádřilo nesouhlas s tím, že by rozsah dovedností a znalostí osvojených online předčil jejich očekávání. Výsledek lze v této skupině interpretovat jako nízká očekávání a nevíra v efektivitu ze strany učitelů, která se následně i naplnila. Třetina učitelů ale vyjádřila konečnou efektivitu online vzdělávání jako „nad očekávání“ lepší.

Při porovnávání efektivy výuky online a off-line pouze necelá třetina učitelů jako efektivnější označovala online formu. S přihlédnutím na ostatní výsledky zde takto početné negativní postoje přisuzujeme obvyklé záměně pojmu off-line výuka a prezenční výuka na straně respondentů. V případě porovnání synchronní formy a prezenční výuky nestihá probrat stejný obsah učiva nadpoloviční většina dotazovaných.

Při interpretaci výše zmíněných výsledků v kontextu efektivy blended learningu je třeba mít na paměti, že učitelé se vyjadřují pouze k jeho „digitální“ složce. Z výsledků je však patrné, že větší část účastníků ji vnímá, co se rozsahu předaného učiva týče, jako méně efektivní.

Polovina učitelů spatřuje možnosti online výuky jako nedostačující. V návaznosti na to byly zjišťovány postoje vůči faktorům ovlivňující efektivitu online výuky. Výsledky dotazníkového šetření potvrdily, že mezi vnímaný faktor patří počet žáků účastnících se online přenosu. Respondenti z naprosté většiny souhlasili, že čím méně je žáků ve skupinové online výuce, tím efektivnější hodina je. Potvrzen byl i faktor míry samostatnosti žáka, jelikož většina respondentů hodnotí online výuku jako efektivní pouze pro samostatné žáky.

Na toto riziko upozorňují i Akçayır a Akçayır (2018). Capone et al. (2017) zmiňují jako nezbytnou podmínku k úspěšné implementaci pravidelné povzbuzení a motivace k převzetí aktivní role. Výsledky však ukazují, že 85 % pedagogů identifikuje jako jeden z problémů online výuky omezené možnosti motivace žáka. Ale že by žáky v průběhu online výuky nedokázala zaujmout, tvrdí pouze šestina z nich.

Shrnutí vnímané efektivity jednotlivých typů výuky ze strany učitelů již bylo předloženo. Šetření však zjišťovalo i další aspekty postoje ke komponentům blended learningu – synchronní a asynchronní výuce. Dvě třetiny učitelů se vyjádřily, že se jim synchronní výuka osvědčila, avšak komfortně se při ní cítí pouze nadpoloviční většina. Zároveň však je naprostá většina učitelů přesvědčena, že pouze asynchronní výuka by pro jejich žáky nebyla dostačující, a jako nejefektivnější vzdělávací přístup vnímají kombinaci synchronní a asynchronní výuky.

Vzhledem k tomu, že blended learning kombinuje vzdělávání pomocí digitálních technologií se vzděláváním face-to-face, byl tento rozměr alespoň částečně zajištěn zjišťováním postojů k individuálním konzultacím, které během distanční výuky byly součástí vzdělávání. Ze všech postojových položek se respondenti nejvíce shodně a souhlasně vyjadřovali k položkám vyjadřujícím právě náklonnost a vnímanou prospěšnost individuálních konzultací. Toto interpretujeme jako potřebu „osobního“ rozměru, který zajišťuje v konceptu blended learningu prezenční výuka.

Zkušenosti

Učitelé byli také požádáni o odhad, kolika procentům žáků dle nich více vyhovovalo vzdělávání na dálku více než výuka běžná. Nejčastěji učitelé volili možnost, že pouze pro 0 – 20 % žáků byla distanční výuka více vyhovující. Panovala zde shoda nehledě na stupeň vzdělávání. Nejvyšší prospěšnost pro žáky pak byla vnímána učiteli SŠ a vyšších gymnázií. Přibližně čtvrtina z nich zvolila možnost „pro 21-40 % prospěšnější“ a necelá čtvrtina pro „41-60% prospěšnější“. Naopak při odhadu „Kolika procentům žáků vyhovovalo distanční vzdělávání méně?“ odpovídali učitelé rozličněji. Učitelé 1. stupně ZŠ, 2. stupně a nižšího gymnázia a školy speciální nejvíce volili možnost menší prospěšnosti pro 61-80 % žáků. Tentokrát však byla procentuální četnost zřetelně nižší. Učitelé SŠ a VG nejčastěji volili možnost pro 41-60 % žáků.

Výsledky ukazují, že učitelé nevnímají formy výuky na dálku jako příliš prospěšné. To částí reprezentuje i vnímanou prospěšnost blended learningu. Je však třeba znovu připomenout,

že učitelé vypovídají v kontextu distančního vzdělávání, kdy bylo zamezeno prezenčnímu setkávání a kontaktní výuce. Pokud se podíváme na výsledky optikou „Kolik žáků profitovalo i přes to, že komponenta prezenční výuky chyběla?“, výsledky lze interpretovat příznivěji.

Tři čtvrtiny pedagogů jako rozhodující aspekt výše zmíněné profitability vnímají míru motivovanosti žáka. Druhým, nejvíce voleným faktorem, se stalo technické zázemí žáka. Naopak úroveň intelektu žáka jako faktoru vnímá pouze třetina z nich.

V návaznosti na efektivitu online výuky respondenti sdělovali důvody, kvůli kterým plánovaný rozsah online výuky nestihnou. Nejčastěji zmiňovali technické problémy a nekvalitní spojení, za kterými následovaly psychologické aspekty žáků, tzn. míra motivace a pozornosti, samostatnost či vůle ke studiu.

Stávající překážky

Při zavádění nových přístupů ve vzdělávání je důležité znát současný stav a možnosti všech účastníků vzdělávání - žáka, učitele, rodičů i školy. Jedním z cílů práce bylo i zmapování stávajících překážek, které by případné aplikaci konceptu blended learning bránily. Nadpoloviční většina učitelů označila jako překážku online výuky technické nedostatky na straně žáka a polovina z nich jako překážku vnímá nedostatečnou spolupráci ze strany žáka či rodiče. Výsledky odpovídají zjištěným překážkám výzkumu (*12 otázek ke koronavirové výuce - Učitelé*, 2020), u něhož nedostatečné technické vybavení brání online výuce ještě o 10 % více učitelům.

Příznivým zjištěním je také fakt, že polovina učitelů již nepotřebuje k realizaci žádné další technické vybavení. Třetina z nich by ale ocenila kvalitní internetové připojení v budově školy. Pětina učitelů také vyjádřila potřebu notebooku či PC, kvalitní webkamery a mikrofonu.

Z oblasti podpory v rámci realizace online výuky by nejvíce učitelů uvítalo setkávání učitelského sboru za účelem sdílení nápadů, podnětů, problémů. Zjištění koresponduje se zjištěními Bicanové et al. (2021), kteří uvádějí, že respondenti vnímali jako největší podporu během výuky na dálku sdílení a spolupráci s kolegy z vlastní školy.

Třetina tázaných učitelů již necítí potřebu podpory. To zcela odpovídá šetření Focusu (Vzdělávací program JSSN, 2021), které zjistilo, že 70 % pedagogů by uvítalo nějakou formu pomoci.

Faktorová analýza postojové části dotazníkového šetření vlastní tvorby extrahovala čtyři faktory, které byly pojmenovány Vnímaná efektivita online výuky, Náklonnost k individuálním konzultacím, Preference synchronní výuky a Přechod na online bez problému. Prvním třem zmíněným faktorům byla prokázána vnitřní reliabilita, avšak faktor čtvrtý hodnotou stanovený limit nenaplnil. Provedena bylo také analýza potenciálních vztahů mezi faktory a vybranými proměnnými, které se typově přinejmenším řadili mezi ordinální proměnné. Naše analýza korelací nezjistila signifikantně významné souvislosti proměnných věku, velikosti školy a délky praxe s jednotlivými faktory. Je však možné, že korelace bude mezi proměnou Velikost školy a faktory Vnímaná efektivita výuky a Přechod na online bez problému, což však momentálně nemůžeme potvrdit. Vzhledem k explorační podstatě této studie doporučujeme tyto poznatky prozkoumat dále, ideálně na větším výzkumném vzorku.

Limity výzkumu

Na místě je také zmínit určité limity této bakalářské práce. Jedním z nich je volba elektronické podoby dotazníku. Vzhledem k obtížnému navázání kontaktu s respondenty existuje možnost potenciálního nepochopení otázek. Respondenti neměli možnost se na případné nejasnosti doptat. Dotazník kromě toho operuje v jeho postojové části střídavě s termíny online výuka, synchronní výuka a asynchronní výuka, což pro některé respondenty mohlo být matoucí. Riziko internetového sběru dat také spočívá v možnosti, že respondenti nezvolí adekvátní prostředí a čas pro vyplnění dotazníku, tudíž jejich pozornost a soustředění mohou být narušeny, což ještě více zesiluje možnost nesprávné interpretace otázky. Položky ověřující konzistentnost odpovědí obsahově souvisejících otázek však dopadla uspokojivě.

Další nevýhodou volby sběru dat pomocí internetu může být možnost, že dotazník osloví především mladé lidi. Toto riziko však bylo eliminováno přímým oslovením vedoucích pracovníků škol, kteří dotazníkové šetření distribuovali svým zaměstnancům. To zajistilo výzkumný soubor odpovídající věkovému rozložení pedagogických pracovníků v českém školství a jeho reprezentativnost z hlediska věku. Pozitivně také hodnotíme reprezentativnost souboru z hlediska pohlaví. Poměrového zastoupení mužů a žen, kteří se výzkumu zúčastnili, relativně odpovídá zastoupení mužů a žen na pozicích učitele.

Limitem práce se stalo málo jasné zadání pokynů vyplňování postojových položek. Respondenti nejprve zodpovídali otázky zjišťující, s jakými typy výuky mají zkušenost. Spoustu z nich se ale následně při vyjadřování postojů vůči výuce, kterou nezkusili, rozhodlo

nevolit možnost „Nedokážu odpovědět“. Toto bylo ošetřeno redukcí výzkumného vzorku dle obsahu výroku.

Zdůvodnění jevu existuje dvojí. Prvním je nepozornost respondentů při vyplňování otázek mapující zkušenost s určitým typem výuky, kde přehlédli možnost volit více možností a následně se vyjadřovali i k výrokům vztahujícím se k typu výuky zdánlivě nevyzkoušené. V tomto případě by byly výsledky výzkumu ovlivněny redukcí výzkumného souboru, která nemusela být tak velká.

Druhá možnost vysvětlení, proč respondenti vyplňovali postoje i vůči výuce, se kterou učitelé neměli praxi, spočívá v chybném zadání dotazníku. Doporučení volit možnost „Nedokážu odpovědět“ u položek nevyzkoušených typů výuky totiž nebylo explicitně sděleno.

Záměrem práce bylo hodnotit postoje k elementům blended learningu, které učitelé mají vyzkoušené v praxi. Jejich postoj je tak založen na zkušenosti. Po vyhodnocení jednotlivých položek však shledáváme, že by bylo vhodné zařadit do dotazníkového šetření i položku vyjadřující postoj k hypotetickému užití přímo tohoto konceptu i přes to, že je českým učitelům neznámý.

Při tvorbě kategorií v rámci frekvenční analýzy mohlo také dojít k chybnému zařazení výpovědi do kategorie. Výhodou by bylo mít k dispozici spolupracovníky, se kterými by bylo možné diskutovat o zařazení a tvorbě kategorií k zajištění nižší subjektivity.

Studie může být přínosná prozkoumáním postojů k dílčím částem konceptu blended learning. Ten není v českém školství dostatečně známý ani probádaný, avšak pravděpodobně bude, vzhledem k rozmachu užití digitálních technologií ve vzdělávání, aktuální. Podařilo se prozkoumat postoje českých učitelů k jednotlivým typům a formám vzdělávání, které byly během distanční výuky užívány, a které jsou zároveň i součástí konceptu blended learning. Zmapovány byly také zkušenosti učitelů s distančním vzděláváním včetně vnímané prospěšnosti. Studie identifikovala z pohledu učitelů přetrvávající překážky, jež brání budoucímu užití či implementaci konceptu blended learning do vzdělávání. Díky zjištěným výsledkům lze postoj učitelů k formám distanční výuky lépe uchopit a výsledky mohou pomoci dalším studiím věnujícím se konceptu blended learning.

Do budoucna vnímáme jako přínosné rozšířit tuto studii o kvalitativní výzkum, který by vedl k hlubšímu pochopení faktorů ovlivňujících volbu užívání určitého typu výuky a objasnění konkrétních postojů.

9 ZÁVĚR

Práce se zaměřovala na postoje českých učitelů vůči konceptu blended learning. Cílem bylo také zmapovat jejich zkušenosti a identifikovat překážky v tomto přístupu. Došli jsme k následujícím výzkumným zjištěním:

- většina učitelů se cítí kompetentní k výuce v blended learning vzdělávání;
- učitelé kvitují výrazný posun jejich digitálních dovedností a kompetencí při užívání prostředků online výuky, ze strany školy byla poskytnuta podpora jejich rozvoje;
- většině učitelů přechod na online režim takový problém nečinil, donucena se cítila pouze třetina z nich;
- v rámci konceptu blended learning vnímá většina učitelů komponentu online výuky v porovnání s komponentou kontaktní výuky face-to-face jako tu výrazně náročnější;
- při porovnávání efektivity jednotlivých komponent blended learningu, konkrétně složek online a kontaktní výuky, učitelé vnímají jako méně efektivní složku online, mezi faktory ovlivňující míru její efektivity řadí počet žáků;
- velká část učitelů nepředá stejné množství učiva online jako prezenční formou, důvody nižší efektivity online výuky jsou nejčastěji technické problémy, špatné spojení a nízká míra samostatnosti, motivace či pozornosti žáků;
- učitelé jako nejefektivnější vzdělávací přístup vnímají kombinaci synchronní a asynchronní výuky;
- učitelé jsou nakloněni individuálním konzultacím a vnímají je jako prospěšné;
- učitelé hodnotí čistě distanční výuku jako méně vyhovující pro většinu jejich žáků, vyšší míra prospěšnosti pro žáky byla zaznamenána na SŠ a vyšších gymnáziích a jako rozhodující faktory profitability byly identifikovány míra samostatnosti žáka a jeho technické zázemí;
- nejvíce vítaná podpora ze strany školy je setkávání učitelského sboru se záměrem sdílet rady, tipy a nápady ohledně online výuky;
- v případě aplikace blended learning přístupu pro učitele zůstává překážkou nedostatečné technické vybavení žáků a nedostatečná spolupráce žáků či jeho rodiny;

- kompletně technicky vybavená je polovina učitelů, další by nejvíce k realizaci online výuky potřebovali kvalitní připojení v budově školy, notebook/PC a kvalitní mikrofon a kameru;
- předběžnou analýzou korelací nebyly zjištěny signifikantně významné souvislosti proměnných věku, velikosti školy a délky praxe s faktory získanými faktorovou analýzou.

10 SOUHRN

Předmětem předkládané práce jsou postoje učitelů, které zaujímají ke konceptu blended learning po roce a půl zkušeností s distanční výukou. Nejčastěji je blended learning definován jako vzdělávací přístup, který kombinuje online výuku a výuku face-to-face (Graham et al., 2003), nebo přístup využívající face-to-face výuku s výukou pomocí technologií (Stubbs et al., 2006). Jednotlivé elementy lze využít v různé míře, což umožňuje vznik několika modelů blended learning vzdělávání (Bryan et al., 2016). I přes to, že je všeobecně koncept vnímán jako přístup kombinující výhody obou forem výuk, vzbudil v minulosti obavy a k jeho užití a zavedení je třeba počítat s určitými výzvami. Díky své nabízené flexibilitě a možnosti průběžného učení je však i přes to dnes považován za jeden z nejefektivnějších způsobů vyučování (Rasheed et al., 2020).

V důsledku protiepidemiologických opatření, která uzavřela školy, byli pedagogové vystaveni ze dne na den naprosto nové situaci, kdy měli na dále vést výuku dětí „na dálku“ (Švaříček et al., 2020). Zároveň však většina z nich před přesunem na online výuku neměla předchozí praxi (Fritzová, 2020) a řada učitelů vyjádřila obavy, že při distanční výuce budou žáci zaostávat či dojde k nedostatečnému pochopení látky (*12 otázek ke koronavirové výuce - Učitelé*, 2020). Tyto obavy je možné interpretovat i jako nedůvěru v efektivitu této formy výuky, přičemž k úspěšné aplikaci nového vzdělávacího přístupu jsou pozitivní postoje klíčové. Haddock a Maio (2008) stanovují, že ovlivňují, jak vnímáme svět, i jak se v něm pohybujeme a konáme. Postoje chápeme jako hodnotící vztah, který lze zaujmout vůči osobě, věci, události i myšlence. Vytváříme je a měníme během celého života, přičemž vliv na ně má jakákoliv životní zkušenost, která se podmiňováním ukládá a přehodnocuje postoj původní (Nakonečný, 2009a).

Naším cílem proto bylo zmapovat postoje a zkušenosti učitelů s konceptem blended learning. Z důvodu nízkého povědomí o blended learningu mezi učiteli byla při získávání dat užívána terminologie v českém školství. Zjišťovali jsme, jaké formy distanční výuky učitelé využívali, a jaký postoj vůči jednotlivým typům zaujímají. Vůči formám vzdělávání se učitelé vymezovali z hlediska jejich efektivity, vnímané kompetence k užití jednotlivých typů a k míře dobrovolnosti jejich využívání. Zjišťována byla také vnímaná míra prospěšnosti distanční výuky pro žáky a faktory, které ji ovlivňovaly. Nakonec byly

zmapovány stávající překážky aplikace blended learning přístupu. Předběžně byly také zkoumány souvislosti mezi vybranými proměnnými a faktory zjištěnými faktorovou analýzou dotazníku, které se v závěru neukázaly jako signifikantně významné.

Pro vyhodnocování výsledků jsme použili metody deskriptivní statistiky, inferenční statistiky a explorační faktorové analýzy. Jednalo se o kvantitativní výzkum, jehož metodou získávání dat byl dotazník vlastní konstrukce. Ten obsahoval celkem 43 položek uzavřeného, polootevřeného či otevřeného typu. Sběr dat probíhal od října 2022 do února 2023 především elektronickou cestou za použití nástroje Survio. Primárně byli respondenti shromažďováni prostřednictvím vedoucích pracovníků škol, které byly osloveny. Data byla následně analyzována v programu Excel a Statistica 14.

Výzkumný soubor byl tvořen učiteli, kteří vykonávají povolání pedagoga v ČR a zároveň měli zkušenost s výukou během pandemie COVID-19. Celkově dotazník vyplnilo 339 respondentů, avšak pět z nich bylo z důvodu nesprávného vyplnění vyřazeno. Nakonec tedy výzkumný soubor čítal 334 účastníků. Reprezentativnost vzorku z pohledu věku a pohlaví byla vzhledem k charakteristice učitelské populace zajištěna.

Při provedení faktorové analýzy dotazníku jsme zjistili, že obsahuje čtyři faktory. Každý z faktorů prošel také kontrolou reliability pomocí Cronbachovy alfy. Bylo zjištěno, že první tři faktory požadovanou reliabilitu naplňují, faktor čtvrtý však nikoliv. Pomocí předběžné inferenční statistiky nebyly zjištěny signifikantní souvislosti mezi faktory a vybranými proměnnými.

Z výsledků postojových položek vyplývá, že učitelé komponentu online výuky v porovnání s komponentou kontaktní výuky face-to-face vnímají jako tu výrazně náročnější. I přes to se většina učitelů cítí po roce a půl zkušeností kompetentní k výuce online. To může být zapříčiněno i skutečností, že tři čtvrtiny učitelů souhlasily, že vnímá výrazný posun svých dovedností při užívání prostředků synchronní výuky. Přípravenost a pocíťovaná kompetentnost k výuce v blended learning vzdělávání tudíž byla hodnocena jako uspokojující.

I přes nízké zkušenosti učitelů se vzděláváním pomocí digitálních technologií před pandemií (Pavlas, Pražáková, et al., 2020) se ukázalo, že dvěma třetinám učitelů nečinil přechod na online výuku významný problém. Donucena k vyučování online výukou se však cítila třetina respondentů.

Při zjišťování vnímané efektivity blended learningu polovina učitelů vyjádřila, že jejich žáci během distanční výuky zaostali, a komponenta online výuky se jim neosvědčila jako efektivní. Tyto výsledky pravděpodobně souvisí i s faktem, že 61 % učitelů vyjádřilo, že nejsou schopni předat stejný rozsah učiva online jako prezenční formou. Stejné výsledky byly zjištěny i při porovnání formy synchronní a prezenční. Učitelé jako důvody nižší efektivity online výuky nejčastěji zmiňují technické problémy, špatné spojení a nízkou míru samostatnosti, motivace či pozornosti žáků v souladu s akcentovanými riziky Akçayıra a Akçayıra (2018). Při interpretaci těchto výsledků v kontextu efektivity blended learningu je důležité připomenout, že učitelé se vyjadřují pouze k jeho „digitální“ složce.

Rozměr face-to-face výuky, která je součástí konceptu blended learning, byl částečně zajištěn zjišťováním postojů vůči individuálním konzultacím, které byly součástí distanční výuky. Právě vůči položkám, vyjadřujícím náklonnost a prospěšnost individuálních konzultací, se respondenti vyjadřovali souhlasně v největším zastoupením. To lze interpretovat jako potřebu „osobního“ přesahu, jež v konceptu blended learning zajišťuje právě prezenční výuka.

Učitelé hodnotili čistě distanční výuku jako méně vyhovující pro většinu jejich žáků. Vyšší míra prospěšnosti pro žáky byla zaznamenána na SŠ a vyšších gymnáziích. Jako rozhodující faktory profitability byly identifikovány míra samostatnosti žáka a jeho technické zázemí.

V souladu s cílem práce byly identifikovány stávající překážky bránící případné aplikaci konceptu blended learning. Nadpoloviční většina učitelů označila jako překážku online výuky technické nedostatky na straně žáka a polovina z nich jako překážku vnímá nedostatečnou spolupráci ze strany žáka či rodiče. Jako příznivé hodnotíme, že polovina učitelů je kompletně technicky vybavená. Další učitelé by pak nejvíce k realizaci online výuky ocenili kvalitní připojení v budově školy, notebook/PC a kvalitní mikrofon a kameru. V oblasti podpory nejvíce učitelů vítá setkávání učitelského sboru za sdílením nápadů, rad a tipů.

Studie může být přínosná prozkoumáním postojů vůči dílčím částem konceptu blended learning, o němž v českém školství není dostatečné povědomí. Vzhledem k rozmachu užití digitálních technologií ve vzdělávání však předpokládáme, že se tato skutečnost změní.

LITERATURA

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126*, 334–345.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2006). A Study on Students' Views On Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education, 7*(3).
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (Ed.). (2014). *The Handbook of Attitudes* (0 vyd.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410612823>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). *Changing Course Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z., & Ahami, A. O. T. (2020). Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: Case of the Kenitra. *The Pan African Medical Journal, 35* (Supp 2).
<https://doi.org/10.11604/pamj.supp.2020.35.2.24345>
- Antonak, F. R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation, 22*(5), 211–224.
<https://doi.org/10.1080/096382800296782>
- Bicanová, J., Gargulák, K., & Prokop, D. (2021). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou*. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o.
<https://www.ucitelnazivo.cz/files/zkusenosti-ucitelupaq.pdf>
- Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *2013 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings, 23.1200.1-23.1200.18*.
<https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review, 22*, 1–18.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>

- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Ed.). (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (1st ed). Pfeiffer.
- Brown, M. G. (2016). Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *The Internet and Higher Education*, 31, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.001>
- Bryan, A., Volchenkova, K. N., & South Ural State University, Chelyabinsk, Russian Federation. (2016). Blended Learning: Definition, Models, Implications for Higher Education. *Bulletin of the South Ural State University series „Education. Education Sciences”*, 8(2), 24–30. <https://doi.org/10.14529/ped160204>
- Capone, R., De Caterina, P., & Mazza, G. A. G. (2017). *Blended Learning, Flipped Classroom and Virtual Environment: Challenges and Opportunities for the 21st Century Students*. 10478–10482. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.0985>
- Ceylan, V. K., & Kecisi, A. E. (2017). Effect of blended learning to academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 308–320.
- Cooper, J., & Croyle, R. T. (1984). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 35(1), 395–426. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.35.020184.002143>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 49(1–2), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1(4), 1–4.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2008). *How to teach English with technology* (3. impression). Pearson Education.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eger, L. (2004). *Blended learning*. <http://www.csvs.cz/aula/clanky/06-2004-3-blended-learning.pdf>
- Fabrigar, L. R., Krosnick, J. A., & MacDougall, B. L. (2006). Attitude Measurement: Techniques for Measuring the Unobservable. In *Persuasion: Psychological insights and perspectives* (s. 17–40). Sage Publications, Inc.
- Federičová, M., & Korbel, V. (2020). *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání*. Národohospodářský ústav AV ČR, v.v.i.

- Fedorova, A. (2020). Application of blended education models in teaching students of non-language universities a foreign language (English): Problems and prospects for implementing didactic goals. *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.3750648>
- Fritzová, M. (2020). Kvalita distanční výuky na katedrách a ústavěch historie v době covid-19. *Pedagogická orientace*, 30(2), 255–265. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-255>
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning Technology*, 39(8), 12–17.
- Gecer, A., & Dag, F. (2012). A Blended Learning Experience. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 438–442.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2003). *Blended learning environments: A review of the research literature*.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.1.4>
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464–1480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464>
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2008). Attitudes: Content, structure and functions. In *Introduction to social psychology* (s. 112–133).
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82–92.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Portál.
- Hayes, N. (1996). *Principles of social psychology* (Repr. in paperback). Psychology Press.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie: Moderní učebnice sociální psychologie* (Vyd. 1). Portál.
- Hofmann, J. (2011). Top 10 challenges of blended learning. *Training*, 48(2), 12–13.

- Houston, D. A., & Fazio, R. H. (1989). Biased Processing as a Function of Attitude Accessibility: Making Objective Judgments Subjectively. *Social Cognition*, 7(1), 51–66. <https://doi.org/10.1521/soco.1989.7.1.51>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51–55.
- Huang, Y., Zhao, C., Shu, F., & Huang, J. (2017). Investigating and Analyzing Teaching Effect of Blended Synchronous Classroom. *2017 International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT)*, 134–135. <https://doi.org/10.1109/EITT.2017.40>
- Chen, W. (2022). How to Optimize the Students' Engagement in Blended Learning. *OALib*, 09(02), 1–15. <https://doi.org/10.4236/oalib.1108399>
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník* (Vyd. 1). Portál.
- Janoušek, J., Kačáni, V., Oliverius, R., & Hermochová, S. (1988). *Sociální psychologie* (1. vyd.). Státní pedagogické nakladatelství.
- Katz, D. (1960). The Functional Approach to the Study of Attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163–204.
- Kaur, M. (2013). Blended Learning—Its Challenges and Future. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 612–617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.248>
- Kian, S. J., Poh, K. N., & Sin, T. L. (2016). The Effectiveness of Blended Learning: A Case Study among Undergraduate Engineering Students in a Private University. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 10(3), 46–51.
- Kopecký, K. (2006). *E-learning (nejen) pro pedagogy* (1. vyd). Hanex.
- Krátká, J., & Zemanová, L. (2020). Distanční výuka na druhou. *Pedagogická orientace*, 30(2), 249–254. <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-249>
- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126–140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>

- Lin, Y.-W., Tseng, C.-L., & Chiang, P.-J. (2016). The Effect of Blended Learning in Mathematics Course. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00641a>
- Liu, Q., Peng, W., Zhang, F., Hu, R., Li, Y., & Yan, W. (2016). The Effectiveness of Blended Learning in Health Professions: Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 18(1), e2. <https://doi.org/10.2196/jmir.4807>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Mali, D., & Lim, H. (2021). How do students perceive face-to-face/blended learning as a result of the Covid-19 pandemic? *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100552. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100552>
- Maršíková, M., & Jelen, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* (s. 89). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/file/50371_1_1/
- Mason, R., & Rennie, F. (2006). *Elearning: The key concepts*. Routledge.
- Mayadas, F. A., & Picciano, A. G. (2007). Blended Learning and Localness: The Means and the End. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11, 3–7.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 115(3), 1–47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Získáno 10. září 2022 z <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem-2/>
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 18, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.001>
- Nakonečný, M. (2009a). *Psychologie osobnosti* (Vyd. 2., rozš. a přeprac). Academia.
- Nakonečný, M. (2009b). *Sociální psychologie* (Vyd. 2., rozš. a přeprac). Academia.

- Neumajer, O. (2020). Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. *Řízení školy. Praha: Wolters Kluwer*, 17(11), 15–17.
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can ‘Blended Learning’ Be Redeemed? *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 17–26. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>
- Ożadowicz, A. (2020). Modified Blended Learning in Engineering Higher Education during the COVID-19 Lockdown—Building Automation Courses Case Study. *Education Sciences*, 10(10), 292. <https://doi.org/10.3390/educsci10100292>
- Pavlas, T., Pražáková, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., Folwarczný, R., Borkovcová, I., Modráček, Z., & Chovancová, K. (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách* (s. 33) [Tematická zpráva]. Česká školní inspekce.
- Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., Pražáková, D., & Šlajchová, L. (2020). *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. Pololetí školního roku 2019/2020* (s. 32). Česká školní inspekce. Získáno 15. února 2023 z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distancni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf
- Picciano, A. G., Dziuban, C., & Graham, C. R. (Ed.). (2014). *Blended learning: Research perspectives*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Průcha, J., Průcha, J., & Janík, T. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie* (Vyd. 1). Portál.
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: Gaps identified. *Learning Environments Research*, 23(3), 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>
- Rachmadtullah, R., Subandowo, M., Rasmitadila, Humaira, M. A., Aliyyah, R. R., Samsudin, A., & Nurtanto, M. (2020). Use of Blended Learning with Moodle: Study Effectiveness in Elementary School Teacher Education Students during The COVID-19 pandemic. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3272–3277.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Řehan, V. (2007). *Sociální psychologie: Studijní texty pro distanční studium* (1. vyd). Univerzita Palackého v Olomouci.

- Sáiz-Manzanares, M. C., Escolar-Llamazares, M.-C., & Arnaiz González, Á. (2020). Effectiveness of Blended Learning in Nursing Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1589.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17051589>
- Singh, H., & Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra software*, 1–11.
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140–171.
<https://doi.org/10.1177/00472395211047865>
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306.
<https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute, Inc.
- Stein, J., & Graham, C. R. (2014). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. Routledge.
- Stöhr, C., Demazière, C., & Adawi, T. (2020). The polarizing effect of the online flipped classroom. *Computers & Education*, 147, 103789.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103789>
- Stubbs, M., Martin, I., & Endlar, L. (2006). The structuration of blended learning: Putting holistic design principles into practice. *British Journal of Educational Technology*, 37(2), 163–175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00530.x>
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>
- Tayebnik, M., & Puteh, M. (2013). *Blended Learning or E-learning?* (arXiv:1306.4085). arXiv. <http://arxiv.org/abs/1306.4085>
- Thurstone, L. L. (1929). Theory of attitude measurement. *Psychological Review*, 36(3), 222–241. <https://doi.org/10.1037/h0070922>

- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education next*, 12(1), 82–83.
- Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning circuits*, 3(8), 50–59.
- Veteška, J., & Vacínová, T. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: Andragogika na prahu 21. století* (1. vyd.). Univerzita Jana Amose Komenského.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd). Grada.
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Ed.). (2019). *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace* (Vydání 1). Grada.
- Vzdělávací program JSSN. (2021). *Vyučující v epidemii COVID-19* (s. 91). Člověk v tísni, o.p.s. Získáno 15. února 2023 z https://www.jsns.cz/nove/projekty/pruzkumy-setreni/vyucujici_v_epidemii_covid_19_zz_jsns.pdf?_ga=2.87265304.1473311251.1679743143-2109386468.1679743143
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41–78.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x>
- Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a eLearning: Učební text pro distanční studium* (Vyd. 1). Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2021). *E-learning – učení (se) s digitálními technologiemi* (2., aktualizované, Roč. 2021). Wolters Kluwer ČR.
- 12 otázek ke koronavirové výuce - Učitelé.* (2020). Kalibro Projekt. Získáno 14. února 2023 z <https://www.nadacecs.cz/data/documents/4b/kalibro-12-otazek-ucitele-2020-04-30-1.pdf>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt kvalifikační práce v českém jazyce
2. Abstrakt kvalifikační práce v anglickém jazyce
3. Dotazník vlastní konstrukce

Příloha 1: Abstrakt v českém jazyce

ABSTRAKT BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Postoje a zkušenosti českých učitelů s konceptem blended learning

Autor práce: Mgr. Natálie Mikolášová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 76 stran, 135 845 znaků

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 92

Abstrakt:

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat postoje a zkušenosti českých učitelů s konceptem blended learning a identifikovat překážky spojené s případnou aplikací tohoto přístupu do vzdělávání. Teoretická část se věnuje vymezení blended learningu včetně jeho výhod, využití a rizik. Dále se zaměřuje na definici postojů a na dosavadní zkušenosti učitelů s blended learningem. V empirické části byla realizována deskriptivní studie pomocí kvantitativního dotazníkového šetření vlastní konstrukce. Primárně byli respondenti získáváni oslovováním vedoucích pracovníků škol, kteří dotazníky distribuovali svým zaměstnancům. Výzkumný soubor tvořil 334 jedinců, jejichž data byla analyzována metodou deskriptivní a inferenční analýzy. Využita byla i faktorová analýza. Z výsledků práce vyplývá, že většina učitelů se cítí kompetentní k výuce v blended learning vzdělávání, vnímá výrazný posun jejich digitálních dovedností a přechod na online režim jim významný problém nečinil. Velká část učitelů však nepředá online formou stejné množství učiva jako formou prezenční, což vede i k nižšímu hodnocení efektivity online komponenty blended learningu. V případě aplikace blended learning přístupu do vzdělávání zůstává pro učitele překážkou nedostatečné technické vybavení žáků a nedostatečná spolupráce žáků či jeho rodiny.

Klíčová slova: blended learning, postoje, zkušenosti, učitelé, vzdělávání, distanční vzdělávání

Příloha 2: Abstrakt v anglickém jazyce

ABSTRACT OF BACHELOR THESIS

Title: Attitudes and Experience of Czech Teachers with Blended Learning

Author: Mgr. Natálie Mikolášová

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 76 pages, 135 845 characters

Number of appendices: 3

Number of references: 92

Abstract:

The aim of this bachelor's thesis was to survey Czech teacher's attitudes and experiences with blended learning and identify any obstacles associated with application of this approach. The theoretical part of the study outlines the definition of blended learning, including its benefits and risks. Additionally, it focuses on defining attitudes and the teacher's experience with blended learning. In the empirical section, the author conducted a descriptive study using a quantitative questionnaire survey. The research sample of 334 participants was obtained primarily by addressing the leadership of individual schools, who subsequently distributed the questionnaires to their employees. The data were analysed using descriptive, inferential and factor analysis methods. The results of the study indicate that the majority of teachers feel competent to teach in blended learning education, and they perceive a significant improvement in their digital skills. The transition to online learning did not pose significant problems for them. However, a substantial number of teachers do not deliver the same amount of curriculum online as in face-to-face classes, which leads to a lower score of effectiveness for the online component of blended learning. The pupils' lack of technological equipment and insufficient cooperation from students or their families were identified as the primary obstacles to blended learning's application in education.

Key words: blended learning, attitudes, experience, teachers, education, distance learning

DOTAZNÍKOVÁ STUDIE

POSTOJŮ A ZKUŠENOSTÍ ČESKÝCH UČITELŮ S KONCEPTEM BLENDED LEARNING

Vážená paní učitelko / Vážený pane učiteli,

Jmenuji se Natálie Mikolášová a jsem studentkou 3.ročníku oboru psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci na projektu výzkumu postojů a zkušeností českých učitelů s konceptem Blended Learning. Cílem tohoto dotazníkového šetření je pokusit se zmapovat postoje a zkušenosti učitelů s metodou Blended Learning a identifikovat překážky v tomto přístupu.

Opatření nastolená v souvislosti s pandemií COVID-19 vedla většinu učitelů – dobrovolně či nedobrovolně - k přechodu na online či hybridní formu výuky. Tímto se prakticky dotkli konceptu Blended Learning. Jedná se o styl výuky, která propojuje e-learning či samostudium za pomoci digitálních technologií s kontaktní výukou a konzultacemi s vyučujícím. Ačkoliv je tento koncept v zahraničí již dlouho známý, pro české školství byl doposud užívaný pouze výjimečně.

Tímto bych Vás chtěla poprosit o vyplnění následujícího dotazníku. Účast v dotazníkovém šetření je **anonymní** a **dobrovolná**. Vaše odpovědi jsou považovány za důvěrné a budou použity pouze pro účely tohoto šetření. Má-li být toto šetření úspěšné, je důležité odpovídat upřímně a otevřeně, dle Vašeho osobního názoru a zkušeností.

Dotazník obsahuje celkem **43 otázek** a je rozdělen do 3 tematických oddílů. Jeho vyplnění vám zabere maximálně **20 minut**.

Velice Vám děkuji za Váš čas a ochotu k vyplnění dotazníku. V případě jakýchkoliv nejasností či dotazů se na mne neváhejte obrátit.

Kontakt na autora dotazníku:

Mgr. Natálie Mikolášová
Katedra psychologie Filozofické fakulty UP
Vodární 6, 771 80 Olomouc
email: natalie.mikolasova@gmail.com
tel. číslo: +420774973137

Instrukce pro vyplnění dotazníku:

Na otázky, prosím, odpovídejte následujícím způsobem:

Pokud není uvedeno jinak, označte vždy pouze jednu odpověď křížkem v příslušném rámečku: .

Pokud chcete odpověď změnit, označte ji křížkem a ten celý ještě zakroužkujte: .

Pokud chcete znovu odpověď změnit, označte novou ještě podtržením příslušného rámečku: .

ČÁST I. SOCIODEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

1. Pohlaví:

1 žena

2 muž

3 jiné

2. Věk:

(Vepište číslem.) _____

3. Momentálně působím jako vyučující na:

1 1.stupni ZŠ

2 2. stupni ZŠ

3 nižším stupni gymnázia

4 vyšším stupni gymnázia

5 SŠ

6 škole speciální / škole zřízené podle §16

4. Kolik přibližně žáků navštěvuje školu, ve které působíte?

(Vepište číslem.) _____

5. Jak dlouho již působíte na pozici učitele?

1 méně než 2 roky

2 2 – 5 let

3 5 – 10 let

4 10 let a více

6. Jaké formy distanční výuky jste během pandemie COVID využil/a?

(Označte všechny odpovídající odpovědi.)

1 OFF-LINE výuka (tj. vzdělávání neprobíhající přes internet, např. samostudium žáků a plnění úkolů z učebnic a učebních materiálů, předávání úkolů písemně/telefonicky)

2 ONLINE výuka (tj. vzdělávání probíhající prostřednictvím internetu, podporováno digitálními technologiemi a softwarovými nástroji)

3 Individuální konzultace

7. Pokud jste zaškrtl/a odpověď ONLINE, zvolte prosím Vámi využívané typy.

1 asynchronní (tj. žáci pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na úkolech)

2 synchronní (tj. učitel je propojen s žáky prostřednictvím komunikační platformy v reálném čase, skupina ve stejný čas na stejném místě pracuje na podobném úkolu)

ČÁST II. POSTOJ K DISTANČNÍ VÝUCE

U každého z následujících výroků křížkem označte míru, nakolik s ním souhlasíte.

Před vyplněním si tvrzení, prosím, nejprve pečlivě přečtěte.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nedokážu odpovědět
8. Žáci během distanční výuky v plánovaném učivu nezaostali.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Příprava na výuku v online režimu byla výrazně náročnější.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Online výuka se u mých žáků neosvědčila jako efektivní.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Žákům jsem schopen/na předat stejné množství učiva online formou jako prezenčně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Svě žáky jsem během online výuky dokázal/a zaujmout.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I přes časovou náročnost je online výuka efektivnější než off-line.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Možnosti online výuky mi přijdou nedostačující.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Žáci si byli schopni osvojit znalosti a dovednosti na stejné úrovni jako při prezenční výuce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. K výuce online jsem byl/a donucen/a ze strany vedení školy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Na počátku online výuky jsem věřil/a, že toto nezvládnou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Cítím se nyní plně kompetentní k vyučování online formou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Online výuka mi umožnila získat nové dovednosti a kompetence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Přechod na online výuku mi nečinil problém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Čím méně žáků ve skupinové online výuce, tím efektivnější hodina.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeden z problémů online výuky tkví v omezených možnostech motivace žáka.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Online výuka je efektivní pouze pro samostatné žáky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Vedení školy mi poskytlo plnou podporu při rozvoji mých digitálních dovedností.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Rozsah znalostí a dovedností žáků osvojený během online výuky předčil má očekávání.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Forma synchronní výuky se mi neosvědčila.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Při synchronním vyučování se cítím komfortně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Prostřednictvím synchronní výuky obsáhnu stejné množství učiva jako při běžné prezenční výuce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Vnímám významný posun v dovednostech při užívání prostředků umožňujících synchronní výuku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Kdybych nemusel/a, synchronní výuku bych nevyužil/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Forma asynchronní výuky je mi příjemnější.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Užití pouze asynchronní formy výuky by bylo pro mé žáky dostačující.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Vnímám významný posun v dovednostech při užívání prostředků umožňujících asynchronní výuku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Kombinaci synchronní a asynchronní výuky vnímám jako nejefektivnější postup.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Umožnění individuálních konzultací žákům vnímám při distanční výuce jako přínosné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Možnosti individuálních konzultací se žáky jsem při distanční výuce nakloněn/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ČÁST III. PŘEKÁŽKY A ZKUŠENOSTI

37. Zkuste prosím odhadnout, kolika procentům Vašich žáků vyhovovala distanční výuka více než prezenční výuka.

- 1 0 – 20 %
- 2 21 – 40 %
- 3 41 – 60 %
- 4 61 – 80 %
- 5 81 - 100%

38. Zkuste prosím odhadnout, kolika procentům Vašich žáků vyhovovala distanční výuka méně než prezenční výuka.

- 1 0 – 20 %
- 2 21 – 40 %
- 3 41 – 60 %
- 4 61 – 80 %
- 5 81 - 100%

39. Hlavní rozdíl/y, zda byl přístup pro žáka více vyhovující či nikoliv, spatřujete v:

(Označte všechny odpovídající odpovědi.)

- 1 úrovni technického zázemí žáka
- 2 míře podpory ze strany rodiny
- 3 míře samostatnosti žáka
- 4 výši intelektu žáka
- 5 motivovanosti žáka
- 6 jiný (Vypište) _____

40. Co jsou nejčastější důvody, proč během online výuky nestihnete projít plánovaný rozsah látky? _____

41. Přetrvávající překážkou v online výuce je pro mne:

(Označte všechny odpovídající odpovědi.)

- 1 nedostatečné technické zázemí na straně školy
- 2 nedostatečné technické zázemí na straně žáků
- 3 nedostatečné znalosti digitálního a online prostředí
- 4 nedostatečná podpora ze strany školy
- 5 neschopnost rozplánovat efektivně synchronní a asynchronní výuku
- 6 špatná spolupráce ze strany žáků/rodičů

7 žádná přetrvávající překážka již u mne není

8 jiná (Vypište) _____

42. Uvítal/a bych pro realizaci výuky obdržení následujících zařízení od školy:

(Označte všechny odpovědi, které nemáte a pro výuku byste využil/a.)

1 notebook / PC

2 mobilní telefon s předplacenou SIM kartou

3 kvalitní webkamera s mikrofonem

4 tablet

5 zajištění kvalitního internetového připojení v budově školy

6 žádná další zařízení k realizaci výuky nepotřebuji

7 jiné (Vypište) _____

43. Uvítal/a bych ohledně online výuky následující podporu od vedení školy:

(Označte všechny odpovědi, které byste ocenil/a.)

1 semináře digitální gramotnosti

2 organizovanou vzájemnou podporu kolegů „na dálku“

3 semináře o možnostech jednotlivých komunikačních platform

4 zajištění supervize

5 setkávání učitelského sboru za účelem sdílení nápadů, podnětů, problémů,...

6 podporu ze strany vedení školy nepotřebuji

7 jiný (Vypište) _____

44. Napadá Vás nějaký další poznatek, který byste chtěl/a sdílet?

Zkontrolujte, prosím, zda jste odpověděl/a na všechny otázky. V případě zájmu o výsledky šetření mne kontaktujte na adrese: natalie.mikolasova@gmail.com.

Děkuji za Váš čas strávený nad tímto dotazníkem.

Místo pro zanechání e-mailové adresy zde: