

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

**Distanční vzdělávání na malotřídních a
plnoorganizovaných školách**

**Distance learning in Incomplete and Full
organized school**

Diplomová práce

Gabriela Martinková

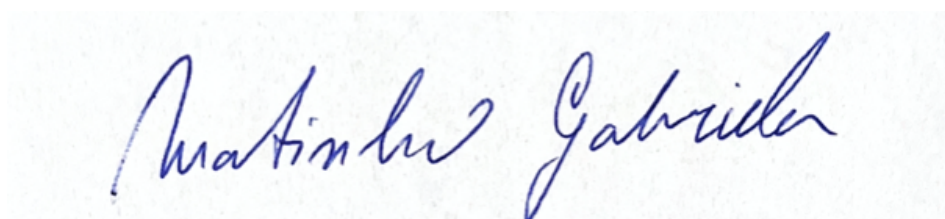
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Vedoucí diplomové práce: doc. PaedDr. Ph.D. Miluše Rašková

Olomouc, 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Distanční vzdělávání na malotřídních a plnoorganizovaných školách vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne 18.4.2023

A handwritten signature in blue ink that reads "Martin Gabriel". The signature is written in a cursive style and is centered on a light-colored rectangular background.

Poděkování

V této části bych ráda vyjádřila poděkování své vedoucí doc. PaedDr. Ph.D. Miluši Raškové, za ochotu, za vedení a odbornou pomoc. Také bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za pomoc a podporu během studia.

Obsah

| | |
|------------------|----------|
| ÚVOD..... | 6 |
|------------------|----------|

| | |
|---|-----------|
| TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 VLASTNOSTI TRADIČNÍHO A MODERNÍHO PŘÍSTUPU K VÝUCE | 8 |
| 1.1 VZDĚLÁVACÍ PROCES | 8 |
| 1.2 TRADIČNÍ PŘÍSTUP K VÝUCE..... | 10 |
| 1.3 SOUČASNÉ POJETÍ VÝUKY | 11 |
| 1.3.1 ROLE MÉDIÍ V MODERNÍ VÝUCE | 11 |
| 1.4 SOUČASNÁ VÝUKA | 12 |
| 1.4.1 PŘEHLED TERMINOLOGIE SPOJENÉ S MODERNÍMI PŘÍSTUPY K UČENÍ..... | 13 |
| 1.4.2 E- LEARNING | 14 |
| 1.4.3 VÝUKA NA DÁLKU | 16 |
| 1.4.4 ZÁKLADNÍ ROZDÍLY MEZI E-LEARNINGEM A DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍM ... | 17 |
| 1.4.5 VÝHODY A NEVÝHODY E-LEARNINGU A DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 18 |
| 1.5 ZÁVĚREČNÉ SROVNÁNÍ TRADIČNÍHO PŘÍSTUPU S PŘÍSTUPY MODERNÍMI..... | 19 |
| 2 NOVÁ ROLE UČITELŮ V DOBĚ PANDEMIE | 20 |
| 2.1 PLÁNOVÁNÍ VYUČOVÁNÍ | 22 |
| 2.2 PLÁNOVÁNÍ DISTANČNÍHO VYUČOVÁNÍ..... | 23 |
| 2.3 METODICKÉ DOPORUČENÍ MŠMT A ČŠI..... | 24 |
| 2.3.1 METODICKÉ DOPORUČENÍ MŠMT | 24 |
| 2.3.2 DOPORUČENÍ PRO ORGANIZACI VZDĚLÁVÁNÍ ČŠI | 24 |
| 3 HODNOCENÍ VE VIRTUÁLNÍM PROSTŘEDÍ | 25 |
| 3.1.1 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ..... | 26 |
| 3.1.2 SUMATIVNÍ HODNOCENÍ..... | 27 |
| 3.1.3 SEBEHODNOCENÍ..... | 27 |
| 4 PRACOVNÍ PODMÍNKY UČITELŮ V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ..... | 28 |
| 4.1 MOŽNÉ KOMPLIKACE PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ..... | 28 |
| 4.2 VYTÍŽENÍ UČITELE | 28 |
| 4.2.1 STRES BĚHEM DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 31 |
| 4.3 PODMÍNKY PRO ORGANIZACI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ | 31 |
| 5 APLIKACE PRO DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 33 |
| 5.1 SYSTÉMY ŘÍZENÍ VÝUKY | 34 |
| 5.2 KOMUNIKAČNÍ APLIKACE | 34 |
| 5.3 APLIKACE PRO SPRÁVU TÝMŮ..... | 35 |
| 5.4 POMOCNÉ APLIKACE | 35 |
| 5.4.1 NAHRÁVACÍ APLIKACE | 35 |
| 5.4.2 APLIKACE PRO TVOŘENÍ KVÍZŮ A ÚKOLŮ..... | 35 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 5.4.3 | APLIKACE PRO SDÍLENÍ MATERIÁLŮ..... | 36 |
| 5.4.4 | VIRTUÁLNÍ SEŠIT | 36 |
| 6 | ONLINE PLATFORMY | 36 |
| 6.1 | MOODLE | 36 |
| 6.2 | GOOGLE CLASSROOM (GOOGLE UČEBNA) | 37 |
| 6.3 | MICROSOFT TEAMS | 38 |
| 6.4 | ZOOM | 39 |
| 6.5 | GOOGLE MEET | 40 |
| 6.6 | VIBER | 41 |
| 6.7 | WHATSAPP | 43 |
| 6.8 | MESSANGER..... | 43 |
| 6.9 | WORDWALL..... | 44 |
| 6.10 | KAHOOT! | 45 |
| 6.11 | JAMBOARD | 46 |
| 6.12 | BIG BLUE BUTTON..... | 47 |
| | PRAKTICKÁ ČÁST | 48 |
| 7 | METODOLOGIE VÝZKUMU | 48 |
| 7.1 | CÍL VÝZKUMU..... | 48 |
| 7.2 | VÝZKUMNÉ METODY A SBĚR DAT | 48 |
| 8 | VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 50 |
| 9 | DISKUZE..... | 78 |
| 10 | ZÁVĚR..... | 82 |
| | RESUMÉ | 84 |
| | SUMARRY | 85 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 86 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK | 94 |
| | SEZNAM TABULEK..... | 94 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ..... | 94 |
| | SEZNAM GRAFŮ | 95 |
| | SEZNAM PŘÍLOH | 96 |

ÚVOD

Učení a vyučování jako činnosti existují od počátku člověka. S rozvojem člověka se vyvíjely i formy a techniky učení a vyučování a byly zakládány i instituce, kde se vyučovalo. V polovině 15. století přinesl vynález knihtisku revoluci v psaní a čtení, protože před tímto přelomem byly hlavními materiály pro učení obyčejná hlína a papyrus. Od vynálezu trvalo téměř 150 let, než světlo světa spatřily první vědecké texty o výuce. V polovině 17. století shrnuly základy o vyučování Ratke a Komenský. Vytvořili tehdy hodinový systém výuky, který na většině škol používá dodnes a je založen na přednáškách učitele, který je hlavním zdrojem poznání a všech informací.

Dnes ovšem žijeme v době, která je velmi odlišná 17. století. Žijeme v době globalizace, která zmodernizovala svět a přinesla spoustu technologických řešení. Rychlý pokrok technologií změnil naše životní prostředí, náš každodenní život a tím i vzdělávací systém.

S technologiemi se změnili i lidé, kteří dnes mají úplně jiné potřeby, zájmy a preference. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že dnešní žáci potřebují více zkoumat, přemýšlet a tvořit, zatímco dříve žáci hlavně naslouchali, pamatovali si a opakovali.

Začátkem roku 2020 byl vzdělávací systém v České republice, stejně jako v dalších zemích světa, nucen „přes noc“ zavést online vzdělávání. Evropu i svět totiž na začátku tohoto roku zasáhla pandemie onemocnění COVID – 19 způsobené virem SARS-CoV-2. Od 11. března 2020 byly uzavřeny všechny školy v České republice a platil zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů ve všech školských zařízeních. Všechny vzdělávací instituce na všech úrovních vzdělávacího systému, bez ohledu na to, zda byly na online výuku připraveny či nikoli, tak musely uplatňovat nová technologická řešení, která řada studentů a učitelů neznala.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit více o tom, jak se učitelé prvního stupně základní školy staví k distančnímu vzdělávání a jeho různým formám.

V první části práce budou popsána teoretická východiska vyučovacího procesu. Tradiční výukový přístup bude porovnán s moderními výukovými přístupy, mezi které patří distanční vzdělávání. Představeny také budou výhody a nevýhody moderních přístupů a bude podán stručný přehled distančního vzdělávání prostřednictvím historie.

Druhá část, tedy praktická, se bude týkat výzkumu, který byl zaměřen na učitele základních škol ve všech předmětech vyučovacího procesu. Presentovány budou výsledky online průzkumu, ve kterých byly identifikovány používané aplikace, dále preference učitelů ohledně využívání aplikací a také jejich názory na online výuku.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VLASTNOSTI TRADIČNÍHO A MODERNÍHO PŘÍSTUPU K VÝUCE

1.1 VZDĚLÁVACÍ PROCES

Výchovně vzdělávací proces nám odkrývá aktivity a interakce mezi učitelem a žákem, které vedou k osvojení dovedností a vědomostí žáka. Osvojování dovedností a vědomostí a formování osobnostních vlastností jedince není jednorázový akt, ale probíhá v čase, což je příčinou zainteresování slova proces (Maňák 2003).

Jelavić (1994) definuje vyučování jako emergentní formu organizovaného učení, které probíhá v rámci instituce (školy), jejímž cílem je vzdělávat účastníky vzdělávacího procesu. Tentýž autor pojmem učení rozumí činnosti jedince, které dosahují relativně trvalé změny chování. Vzdělávání je v tomto kontextu považováno za užší pojem než učení a zahrnuje záměrné, systematicky organizované (v rámci vzdělávací instituce) a pedagogicky koncipované učení, které se projevuje v růstu znalostí a dovedností a rozvoji schopností. Se vzděláváním úzce souvisí pojem výchova, který Jelavić označuje jako působení na mladého člověka s cílem udělat z něj úplného člověka. Ve vzdělávání hrají velmi důležitou roli vztahy mezi studenty, o kterých bude pojednáno dále v této práci.

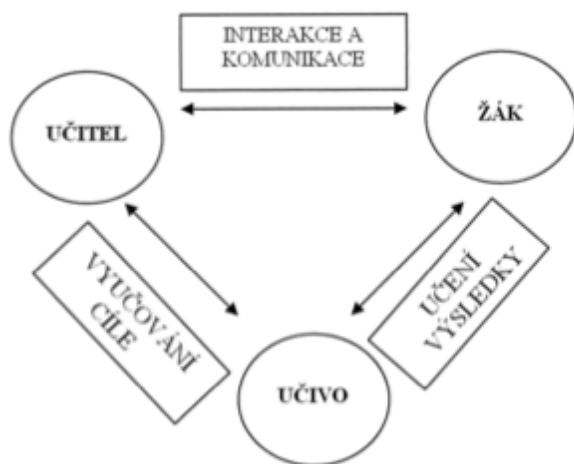
V závislosti na místě mohou být vyučovací hodiny ve třídě (tradiční), mimo třídu a na dálku (moderní). Třídní výuka probíhá v prostorovém kontextu třídy, přičemž mimoškolní výuka je realizována v rámci návštěv muzeí, galerií, podniků, divadel apod. distanční výuka je charakteristická využíváním moderních médií jako je televize, telefon, rádio, e-mail atd. (Bognar & Matijević, 2005).

Na vyučovacím procesu se podílejí tzv. subjekty vzdělávacího procesu: učitel, žák a obsah výuky.

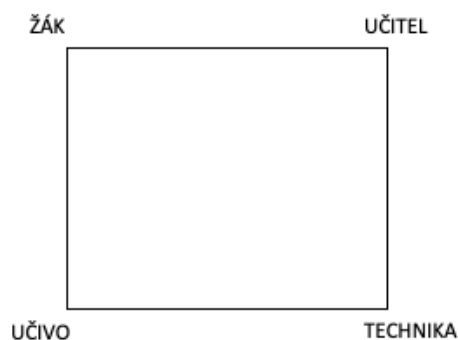
Mezi základní didaktické kategorie patří výukové metody. Podle J. Maňáka (2003) lze definovat jako uspořádaný systém činností učitele a aktivit žáka, které

vedou k dosahování výchovně – vzdělávacích cílů. Metoda působí komplexně a ovlivňuje celkový chod a výsledek výuky. (Vališová, A., Kasíková, H., a kol., 2007, s. 189)

Toto členění subjektů vyučovacího procesu se nazývá didaktický trojúhelník, který je v poslední době rozšířen na didaktický čtyřúhelník, tedy didaktický polygon, kde se k němu přidávají média, rodiče, prostředí apod. (Jelavič, 1994; Bognar & Matijević, 2005). Všechny výše uvedené subjekty vyučovacího procesu v didaktické trojúhelníku/čtyřúhelníku/polygonu jsou rovnocenné a vzájemně se ovlivňují. Smyslem každého subjektu ve vyučovacím procesu je dosáhnout stanovených výsledků učení během konkrétní vyučovací jednotky.



Obrázek 1 – Schéma didaktického trojúhelníku



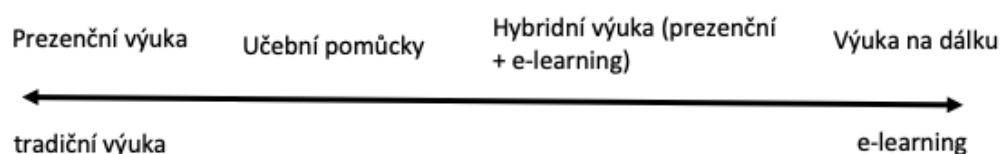
Obrázek 2 – Schéma didaktického čtyřúhelníku

1.2 TRADIČNÍ PŘÍSTUP K VÝUCE

Tradiční výuka označuje výuku, která je vyučována prezenční formou. Bates a Poole (2003) uvádějí, že existuje několik forem výuky a že jednou z těchto forem je tradiční, tedy klasická výuka, ve které se vyučuje z očí do očí (ang. face to face). Učitel je při této formě výuky vedoucím přednášky a hlavním zdrojem poznání. Takový přístup k výuce je často charakterizován jako vyučování orientované na učitele (Mužić, 1973; Bulić, 2018). Autoři jako Furlan (1966) a Košir (1999) si v polovině a na konci minulého století všimli, že tradiční výuka má značné nedostatky. Takto definovaná tradiční výuka, která je založena na přednáškách učitele, staví studenta do pasivní pozice. Role žáků v těchto třídách spočívaly v naslouchání, sledování a zapisování informací (nověji kopírování informací z prezentace) (Conefrey, 2016; Zrilić & Marin, 2019).

Spolu s tradiční výukou, která představuje jeden extrém, Bates a Poole (2003) graficky představili další přístupy k výuce, jako je e-learning, tedy distanční vzdělávání, které představuje druhý extrém. Obrázek 2 představuje grafické znázornění vztahu mezi tradiční výukou a jinými formami s ohledem na technologii. Obrázek ukazuje, jak mezi dvěma extrémy, tedy mezi tradičním učením a e-learningem, existuje řada dalších forem výuky, které jsou definovány podle objemu využívání technologií. U učebních pomůcek se technologie využívá jako médium pro přenos informací (počítač, prezentace, projektor, interaktivní tabule atd.) a v hybridním učení se technologie používá k tomu, aby žáci mohli sledovat hodiny částečně ve třídách a částečně online (Lasić-Lazić, 2014; Marin, 2019).

Se zaváděním technologií do vyučovacího procesu a příchodem nových teorií do pedagogiky a didaktiky tradiční přístup k výuce, jak jej popisuje Furlan, téměř neexistuje.



Obrázek 3 - Kontinuum učení založeného na technologii (převzato a upraveno z Bates and Poole, 2003, s.127)

1.3 SOUČASNÉ POJETÍ VÝUKY

Moderní výuka je charakteristická využíváním počítačů ve výuce (Radetić-Paić & Tužić-Baf, 2010). Možná by bylo přesněji říct, že využívání počítačů může přispět k modernizaci vyučovacího procesu, protože samotné využívání počítačů moderní výuky necharakterizuje. Moderní přístupy k výuce přesouvají pozornost z učitele na žáky. V takových přístupech již nepřevládá prezenční (frontální) výuka, ale využívají se jiné formy výuky, které podceňují žáky k aktivitě. Žáci se z pasivních pozorovatelů stávají aktivními účastníky vzdělávacího procesu (Markovec, 2005). V moderních přístupech jsou žáci povzbuzováni k objevování a získávání znalostí a jsou připraveni na celoživotní vzdělávání. Tímto způsobem žáci rozvíjejí schopnost pozorovat, kriticky myslet a činit logické závěry (Matijević & Radovanović, 2011; Zrilić & Marin, 2019).

1.3.1 ROLE MÉDIÍ V MODERNÍ VÝUCE

Modernizace je v dnešní výuce dosaženo využitím médií a používáním výukové techniky. Matijević a Topolovčan (2017) definují média jako jakoukoli osobu nebo objekt, který může uchovávat, přenášet nebo prezentovat určité informace. V průběhu historie se při výuce používala různá média. Jsou uvedeny v tabulce 1, kde je uveden i název každého média, rok jeho vynálezu a období vývoje konkrétní technologie.

Vyučovací proces se zlepšil s příchodem digitálních médií, které umožňují individualizaci práce, učení výzkumem, kolaborativní učení a učení pomocí her, což jsou také charakteristiky moderních přístupů k výuce. Moderní technologie a digitální média jsou zaměřeny na studenta a mohou mu pomoci učit se a absorbovat látku. Využíváním médií ve výuce zaniká tradiční role učitele jako lektora a výukový proces je zaměřen na žáka. Učitel se tak prostřednictvím učení stává rádčem a vůdcem, a ne pouze zdrojem znalostí jako v tradiční výuce (Goodyear et. Al., 2001; Matijević & Topolovčan, 2017).

Technologie byla zavedena do vyučovacího procesu pro snazší, rychlejší, racionálnější, ekonomičtější, produktivnější a objektivnější výuku (Matijević & Radovanović, 2011; Matijević & Topolovčan, 2017). Dostupnost digitální technologie však automaticky neznamená zvýšení kvality její aplikace ve vzdělávání. Učitelé musí kvalitním způsobem uplatňovat moderní technologie, aby mohli zapojit žáky do vzdělávacího procesu (Vrkić Dimić, 2013). Jedním z cílů moderní výuky by proto měla být počítačová a informační gramotnost žáků, tedy výchova žáků k vyhledávání a výběru informací pomocí moderních technologií (Bognar & Matijević, 2005).

Podle intenzity a způsobů využití informačních a komunikačních technologií (dále v textu: ICT) v učení a výuce můžeme rozlišit výuku klasickou (tradiční), výuku s pomocí ICT, hybridní výuku a online výuku (již dříve na obrázku 2).

Výše zmíněnou divizi vytvořili Bates a Poole na počátku 21. století a dělení přijaly četné vzdělávací instituce (Bates & Poole, 2003; Kim 2004; Denard Goldman & Jahn Schmalz, 2007). V současné době většina škol v České republice využívá k výuce počítače a ICT, přičemž řada učitelů se omezuje například na prezentace vytvořené v některém z prezentačních nástrojů, elektronických diářích a dalších základních učebních pomůckách.

1.4 SOUČASNÁ VÝUKA

Přesunutí pozornosti z učitele na žáka v moderních výukových přístupech dává žákovi zcela novou roli, ale také nová očekávání. Pomocí vzdělávacích technologií by se studenti žáci měli učit samostatně a převzít odpovědnost za své vlastní učení na určité úrovni (Conefrey, 2016).

Samostatně řízené učení je forma výuky, která je řízena učitelem a úlohou učitele je nasměrovat žáky k určitému obsahu nebo jej samostatně vytvořit, přičemž bude dbát na potřeby a zájmy svých žáků. Učitel může organizovat samostatné učení v rámci domácích úkolů, skupinové práce nebo projektových úkolů. Takové úkoly by měl učitel pravidelně sledovat a vyhodnocovat důležitou roli hraje včasná zpětná vazba (Jelavić, 1994).

Při samostatném učení hraje velmi důležitou roli motivace a zájem samotných žáků. Za tyto dvě složky je také zodpovědný učitel, který by měl vytvářet a modelovat obsah výuky způsobem, který bude žáky motivovat a podněcovat jejich kreativitu a zájem (Matijević, 1998; Vuković, 2020).

1.4.1 PŘEHLED TERMINOLOGIE SPOJENÉ S MODERNÍMI PŘÍSTUPY K UČENÍ

Nezávislé učení se většinou uplatňuje v moderních učebních přístupech, jako je distanční vzdělávání, e-learning a online vzdělávání. Při definování základní terminologie zmíněných přístupů ke vzdělávání narazila řada autorů na problém. Někteří autoři uvedené termíny rozlišují, jiní se domnívají, že uvedené termíny jsou synonyma.

Skupina autorů shromážděná kolem Borwna zhodnotila oblast e-learningu a identifikovala čtyřicet šest různých konceptů (Bell & Federman, 2013). V literatuře se mimo jiné vyskytují pojmy online vzdělávání, distanční vzdělávání, internetové vzdělávání, telelekce, e-learning, virtuální vzdělávání, počítačově podporované vzdělávání, mobilní vzdělávání atd. Uvedené pojmy lze rozlišit podle použité technologie, tedy podle části vyučovacího procesu, ve které se určitá technologie používá (Holmberg, 1979; Ally, 2008; Bell & Federman, 2013).

Coldeway (Simonson, 2006) definoval jeden způsob, jak překonat složitost spojenou s četnými termíny v moderních vyučovacích přístupech. Vytvořil rámec pro snadnější definování různých modalit vzdělávání. V tomto rámci použil různé kombinace značek místa a času, ve kterých se vzdělávací proces odehrává, a výsledkem jeho rozdělení jsou tyto čtyři kategorie:

1. stejný čas – stejné místo
2. jiný čas – stejné místo
3. stejný čas – jiné místo
4. jiný čas – jiné místo.

Kategorie *stejný čas – stejné místo* se týká tradičního učení a výuky ve třídách, která je popsáno v části 1.2 této práce. Kategorie *jiný čas – stejné místo* označuje individuální učení nebo skupinové učení, ve kterém si žáci samostatně volí čas učení a výuky. *Stejný čas – jiné místo* a *jiný čas – jiné místo* odkazují na distanční vzdělávání.

Rozdělením na *stejný čas – jiné místo* se rozumí synchronní distanční studium a *jiný čas – jiné místo* se rozumí asynchronní distanční studium (Simonson, 2006).

Synchronní distanční studium je učení a výuka fyzicky vzdálených předmětů vyučovacího procesu, které probíhá současně. Synchronní distanční vzdělávání využívá různé prostředky ICT, jako jsou počítačové programy pro komunikaci, jako je Skype, Zoom, Microsoft Teams nebo Google Hangouts.

Asynchronní distanční studium je učení a vyučování, při kterém jsou předměty vyučovacího procesu časově a prostorově odděleny. Technologie používaná pro asynchronní distanční vzdělávání se ve většině případů skládá ze systému řízení výuky (Learning Management System – LMS) a některých dalších aplikací, jako jsou aplikace pro vytváření znalostních kvízů, dotazníků a dalších interaktivních aktivit (Kim, 2004; Denard Goldman & Jahn Schmalz, 2007).

1.4.2 E- LEARNING

Host (2018) uvádí, že definice e-learningu lze rozdělit do dvou kategorií definic. První kategorie se týká technických definic, které definují e-learning jako jakoukoli formu vzdělávání založenou na využívání ICT. Druhou kategorií jsou pedagogické definice, které definují e-learning jako interaktivní proces mezi učitelem a žákem, který je technologicky podporován. Někteří autoři tedy upozorňují, že e-learning je vzdělávací proces, který zahrnuje další typy učení s využitím elektronických zařízení a počítačových sítí a dalších pomůcek z oblasti ICT. V takto definovaném e-learningu hraje velmi důležitou roli interakce mezi předměty vyučovacího procesu (Goodyear, 2006; Rosenberg, 2001; Simonson 2006; Nacionalni portal za učenje na daljinu: 07.02.2020).

Jiní autoři kladou větší důraz na přenos informací a obsahu výuky a definují e-learning jako učení založené na technologiích, ve kterém jsou učební materiály dodávány prostřednictvím elektronických médií a počítačových sítí (Dukić & Mađarić, 2012; Zhang et. kol., 2014).

E-learning ve většině případů probíhá ve virtuálních učebnách. Měly by být navrženy jako tradiční třídy, měly by žákům poskytovat nástroje, když je potřebují, měly by být místem pro výměnu myšlenek, svobodu projevu a měly by poskytovat

kvalitní mechanismus pro hodnocení (Porter, 1997). Komponenty, které by měla obsahovat každá virtuální učebna, jsou znázorněny na obrázku 2.

Martin a Taylor (1997) vysvětlují každou složku virtuálních tříd:

1. Virtuální učebna by měla žáky/studenty vést a dávat jim pokyny.
2. Škola nebo univerzita, která implementuje virtuální učebnu, by měla mít pedagogický personál, který je připraven učit studenty pomocí virtuální třídy.
3. Aplikované učební osnovy by měly být v souladu s používanou technologií a s potřebami žáků a schopnostmi učitelů.
4. Technologie používaná ve výuce by měla být přizpůsobena konkrétním potřebám učení a výuky, se kterými se setkáváme v online vzdělávání.
5. Mimoškolní požadavky musí splňovat všichni žáci bez ohledu na geografickou vzdálenost.
6. Všichni účastníci výukového procesu ve virtuálních učebnách by měli mít určitý software a hardware.
7. Správa virtuální učebny by se měla přizpůsobit novým pracovním podmínkám a měly by poskytovat trvalou podporu učitelům i žákům.

Často se však poukazuje na to, že při konečném výběru formy výuky by se rozhodně žáků mělo ptát, jakou formu výuky preferují a kteří podle výzkumu minimálně upřednostňují tradiční učení versus e-learning. Výsledky studií porovnávající synchronní e-learning a tradiční učení ukazují ještě menší rozdíl, ale žáci stále upřednostňují tradiční učení a výuku ve třídách. Je třeba také poznamenat, že žáci stále častěji žádají dálkové studium, bez ohledu na to, zda preferují tradiční hodiny. Také postoje studentů matou vzdělávací komunitu, která musí pečlivě studovat postoje studentů a rozhodovat se, do jaké formy učení a výuky více investovat (Bell & Federman, 2013; Simonson et al., 2006).

1.4.3 VÝUKA NA DÁLKU

Distanční vzdělávání je proces učení, ve kterém jsou předměty vyučovacího procesu fyzicky vzdálené. Komunikace mezi subjekty vyučovacího procesu přitom může být realizována pomocí telekomunikačních systémů nebo jiných médií. Takto definované distanční vzdělávání musí provádět vzdělávací instituce a je aplikovatelné na všech úrovních vzdělávacího systému (Holmberg, 1979; Rubiales et al.,1998; Simonson et al.,2006).

Podle Burnosové (2011) je distanční vzdělávání navržený styl výuky, který se vyznačuje tím, že odděluje učitele od žáků. Komunikace a sdílení informací probíhá v systému distančního vzdělávání prostřednictvím tištěných nebo elektronických komunikačních médií.

Někteří autoři definují distanční vzdělávání jako jednu z metod interaktivního učení, tedy vzdělávání, ve kterém jsou učitel a žák fyzicky vzdálení (Simonson et al.,2006, Zenovič & Baragić, 2014).

Fyzická vzdálenost je hlavním předpokladem všech definic distančního vzdělávání. Některé definice distančního vzdělávání zahrnují ICT, které mohou nebo nemusí být použity v distančním vzdělávání. Matijević a Topolovčan (2017) tedy uvádějí, že Gaius Plinius Secundus poslal Pilnioví mladšímu před 2000 lety poučné dopisy (tzv. epištoly). Jiní autoři jako Simonson et al. (2006) se domnívají, že myšlenka distančního vzdělávání začala v roce 1833 v jedněch švédských novinách, které popisovaly možnost učit se, posílat materiál a komunikovat poštou, kterou aplikovala londýnská univerzita až na konci 19. století. Později se začaly používat různé technologie jako rádio, televize, gramofony, telefon, CD, pevný disk a poté počítače a mobilní telefony.

Nejdůležitějším nástrojem jsou studijní materiály, které doplňují další formy komunikace na dálku, jako jsou počítačové programy, telefony, faxy, e-maily a počítačové sítě (Bartoňková a Cimbálníková, 2010).

Distanční vzdělávání je podle Zlámalové (2008) multimediální typ řízeného samostatného studia, které je řízeno školou při němž jsou učitelé během vzdělávacího procesu trvale nebo většinou fyzicky odděleni od studentů. V tomto kontextu se pod pojmem multimediální vzdělávání rozumí využívání všech technicky

proveditelných a produktivních pedagogických prvků a metod komunikace se studujícími za účelem zprostředkování učiva, sledování pokroku studujících v čase a v případě potřeby i hodnocení konečných výsledků učení.

Dnes se v největší míře využívají počítače a související telekomunikační technika. Generace distančního vzdělávání a souvisejících technologií jsou uvedeny v tabulce 2 (Holmberg, 1979; Rubiales a kol., 1998).

Údaje z tabulky naznačují, že v průběhu historie byla ve výuce využívána řada technologií, které umožňovaly jednosměrnou či obousměrnou komunikaci mezi subjekty vyučovacího procesu. Je třeba poznamenat, že všechny generace technologií jsou i dnes ve třídách zastoupeny.

1.4.4 ZÁKLADNÍ ROZDÍLY MEZI E-LEARNINGEM A DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍM

Při čtení různých definic e-learningu a distančního vzdělávání lze vidět jejich mnoho podobností. Rozdíly mezi e-learningem a distančním vzděláváním dobře prezentovali Dukić a Mađarić (2012), když uvedli, že existují formy e-learningu, které neprobíhají na dálku (např. pomocí počítače v klasické třídě), tzn. , že existuje distanční vzdělávání, které nepoužívá ICT (např. korespondenční vzdělávání pomocí pošty). Navíc používají termín online vzdělávání, který definují jako průnik distančního a e-learningu, přičemž distančnímu vzdělávání s pomocí ICT je přikládán význam (Dukić & Mađarić, 2012; Host et al., 2018). Zmíněný vztah ukazuje obrázek 4.

Obrázek 5 ukazuje schematické znázornění, které objasňuje vztah mezi e-learningovými přístupy, distančním vzděláváním a podobnými pojmy. Schéma bylo vytvořeno na základě definic různých pojmů, které se objevují v příslušné literatuře, přičemž distanční vzdělávání je hlavním neboli globálním pojmem, který obsahuje všechny ostatní modalities. S tímto rozdělením pojmů se rozumí, že vzdělání se skládá z učení a vyučování.

V mnoha definicích je online vzdělávání považováno za součást distančního vzdělávání, protože velké množství programů v oblasti online vzdělávání probíhá právě na dálku.

E-vzdělávání, e-learning, virtuální učení a další projevy tohoto pojmu jsou nedílnou součástí online vzdělávání, neboť v takových případech se využívá mimo jiné internet a další online pomůcky, tedy služby.

Vzhledem k tomu, že e-learning lze definovat jako výuku pomocí elektronických zařízení a kromě počítačů se v poslední době ve výuce stále více používají chytré telefony (angl. Smartphones), je m-learning a výuka, tedy m-vzdělávání zahrnuta pod e-learningem.

1.4.5 VÝHODY A NEVÝHODY E-LEARNINGU A DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Autoři, kteří se zabývali problematikou distančního vzdělávání a e-learningu, vyzdvihli jako své přednosti následující vlastnosti (Minoli, 1996; Porter, 1997; Rosenberg, 2001; Froese-Germain, 2003; McPherson & Bacow, 2015): časová a prostorová flexibilita, možnost celoživotního vzdělávání, dostupnost učebních materiálů pomocí sítě, okamžitá zpětná vazba, snadná aktualizace obsahu, komunikace ve více směrech (žák-učitel, žák-žák a učitel-učitel), snížení nákladů (např. náklady na cestování), dostupnost obsahu 24 hodin denně, podpora studentů k samostatnému studiu, možnost individualizace učení (např. učení vlastním tempem a podle vlastního stylu učení), snížení izolace venkova, možnost mezikulturního dialogu, možnost vytvoření prostředí, kde je žák v centru vzdělávacího procesu, snížení nedostatku pedagogických pracovníků v deficitních povoláních atd.

Na druhou stranu jsou v literatuře zdůrazňovány i následující nedostatky (Rubiales et al., 1998; Grenier-Winther, 1999; Bell & Federman, 2013): nedostupnost internetového připojení ve všech regionech, nedostatek interakce, vysoký míra výpadků, nedostatečné infromatické dovednosti (učitelů i žáků), možnost podvádění, problémy s autorskými právy, technické potíže, vysoké počáteční náklady, míra podpory (angl. Support), které je někdy minimální nebo žádná, nejistota ohledně učení, vytížení učitele apod.

V literatuře je možné vidět výhody samotných virtuálních prostředí, které se pro e-learning využívají a jsou definovány především jako dostupnost výukových

materiálů kdykoli, možnost žáků učit se, kdy chtějí, a v některých formách také neomezený čas a místo učení (Denard Goldman & Jahn Schmalz, 2007).

1.5 ZÁVĚREČNÉ SROVNÁNÍ TRADIČNÍHO PŘÍSTUPU S PŘÍSTUPY MODERNÍMI

Zaměření na učitele a frontální prezenční výuka jsou hlavními rysy tradičního přístupu k výuce. Takový přístup se ve vyučovacím procesu stále více vyhýbá, protože cílem každého učitele je co nejvíce zapojit žáka do výukového procesu, což je charakteristické pro moderní přístupy k výuce, ve kterých jsou žáci vedeni k samostatnému učení a zároveň využívají dostupné informační a komunikační technologie.

V poslední době vědci porovnávali efektivitu tradiční výuky za pomoci ICT a online výuky ve formě e-learningu. Na jedné straně četné studie prokázaly, že žáci v online prostředí dosahovali lepších výsledků než žáci v tradičních třídách (Kalamković et al.,2013; Zhang et al.,2014). Na druhou stranu Mendelhall (2009) poukazuje na to, že online kurzy, se kterými by se žáci setkali v klasické třídě, a zároveň uvádí, že výzkumy prokázaly, že e-learning je efektivní, ale nijak výrazně efektivnější než tradiční výuka ve třídě. Russel (2000) provedl několik stovek studií, ve kterých porovnával tradiční a distanční vzdělávání a došel k závěru, že výsledků vzdělávání lze dosáhnout stejně úspěšně i v distančním vzdělávání (Simonson et al.,2006).

Vuković (2020) uvádí, že moderní přístup je pro studenty ve srovnání s tradičním přístupem zajímavější a že podněcuje jejich zvědavost a motivaci. Důvodem může být to, že e-learning je dlouhodobé, méně dobře řízené a naprogramované (Rosenberg, 2001; Guerlac, 2011).

Výhody a nevýhody tradičního učení ve třídě a e-learningu dobře shrnuje a prezentuje Zhang et al.(2014) (tabulka 3).

| | Tradiční výuka ve třídě | E-learning |
|----------|---|--|
| Výhody | <ul style="list-style-type: none"> • Rychlá zpětná vazba • Kontakt mezi žáky a učiteli • Motivace studentů • Budování sociální komunity | <ul style="list-style-type: none"> • Zaměřeno na žáky • Žáci se učí svým vlastním tempem • Dostupné pro každého, kdo má přístup k internetu • Neomezený přístup ke znalostem • Možnost uchování znalostí, jejich opětovné použití a sdílení |
| Nevýhody | <ul style="list-style-type: none"> • Zaměřené na učitele • Časová a místní omezení • Vyšší finanční nároky | <ul style="list-style-type: none"> • Pomalá zpětná vazba • Dlouhá příprava učitele • Může frustrovat a mást žáky i učitele |

Tabulka 1 - Srovnání tradičního učení ve třídě a e-learningu (převzato a upraveno podle Zhang et al., 2014, s. 76)

Výraznými výhodami tradičního učení ve třídě oproti e-learningu je kontakt mezi žáky a učiteli a motivace studentů, přičemž hlavní nevýhodou je omezení času a místa. Na druhou stranu máme e-learning, který je zaměřený na studenta a nabízí i záchranu znalostí a jejich opětovné využití. Nevýhodou e-learningu je dlouhá příprava učitelů a e-learning může frustrovat a zmást nepřipravené žáky i učitele.

Je velmi důležité poznamenat, že ne veškerý obsah lze přenést pomocí online nástrojů. To platí zejména pro úroveň vzdělání ve vzdělávacích institucích, ale také pro určité dovednosti. Pro přenos hodnot a postojů ve vzdělávání, tedy schopností a technik v určitých dovednostech, je zapotřebí přímý kontakt mezi studenty a učiteli, který je v tradičních třídách výraznější, intenzivnější a kvalitnější než v online prostředí (Rosenberg, 2001; Guerlac, 2011).

2 NOVÁ ROLE UČITELŮ V DOBĚ PANDEMIE

S učiteli se poprvé setkáváme už jako malé děti. Od mateřské školy až po školu vysokou. Je to povolání, o kterém se velmi často diskutuje. V České republice není velmi uznávané, má své klady i zápory. „Učitelem se člověk nerodí, ale postupně se

jim stává“ (Mareš 2013, s. 435). každý má jinou představu o tom, jaký by měl učitel být, jak by měl jednat a jaké znalosti by měl mít. Na základě interakcí s učiteli, kteří nás podporovali po celou dobu školní docházky, si tuto představu tvoříme.

Práci učitele lze chápat i jako určité poslání. Podle Podlahové (2012, s. 11): *„učitelské poslání je tedy něco víc než povolání (profese). Tento názor vychází z přesvědčení, že učitelství je činnost vznešená a blahodárná, provozovaná zvláště eticky disponovanými jedinci třeba až po hranici sebeobětování.“*

Učitelé se stávají učiteli tím, že získají kvalifikaci pro odbornou práci na příslušných vysokých školách, tedy na fakultách s pedagogickými a pedagogickým zaměřením, takže např. na fakultách fyziky, chemie, biologie atd. kde se člověk může doškolit a získat kompetence pro výuku.

Od učitelů se očekává vysoká míra lidskosti, motivace, odborná a všeobecná příprava, zralá osobnost, schopnost se neustále učit a zdokonalovat se, ovládání komunikačních, organizačních a vůdčích schopností, znalost moderních médií i počítačová gramotnost.

Učitel byl v minulosti hlavním zdrojem poznání, vůdcem a učitelem svých žáků. Učitelé organizovali aktivity i po vyučování. Učitel také zastupoval ve třídě autoritu a často přebíral roli rodiče. V dnešní době učitelé spíše poskytují informace a ukazují, jak je používat. Stále jsou považováni za jakési vůdce ve třídě, ale jejich role je spíše podpůrná než učitelská a jsou považováni za poradce rodičů. (Ujlakyné Szucs, 2009).

Moderní učitel je třídním manažerem, vedoucím, mentorem a podporuje učení, ve kterém je žákovi zároveň partnerem. Primární role učitelů se týká podpory rozvoje fyzického a psychického potenciálu žáků a zároveň vytváření pozitivních příležitostí pro učení a individuální růst (Chorvatská encyklopedie, 2020). role učitele spočívá v očekáváních, která lze spatřovat v základních odborných úkolech, jako je předávání kulturních znalostí a hodnot, podpora zlepšování kompetencí a seberegulovaného učení žáků, modelování sociálních a komunikačních dovedností, které jsou nezbytné pro život v multikulturní společnosti a poskytování podpory žákům a rodičům při řešení vývojových a životních problémů (Vizek Vidović, 2005).

2.1 PLÁNOVÁNÍ VYUČOVÁNÍ

Plánování hodin je základní součástí pedagogické práce učitele. Hodina by měla umožnit dosažení určitých pedagogických cílů. Hodinu plánuje učitel, který má svobodu ji vytvářet a analyzovat (Matijević & Radovanović, 2011). Podle Poljaka (1974, podle Matijeviče & Radovanoviće, 2011) se plánování lekce skládá z rozsahu a hloubky obsahu, mikrostruktury a časové jednotky, materiálů potřebných k realizaci lekce a metodického scénáře událostí. Autoři jako Bogнар & Matijević (2005) zdůrazňují důležitost shody mezi učiteli a žáky v tom, co a jak se budou učit, spolu s učením učebních aktivit a výsledků a nahlížet tak na výuku holisticky.

Kyracou (2001) uvádí čtyři prvky plánování a přípravy na vyučovací hodinu, mezi něž patří rozhodnutí o pedagogických cílech, výběr a písemná příprava na vyučovací hodinu, kde jsou uvedeny činnosti, jejich posloupnost a trvání a potřebný materiál, příprava všech plánovaných učebních pomůcek, jakož i rozhodnutí o způsobu a hodnocení pokroku žáka. Kyracou (2001) poukazuje na to, že při plánování lekcí je důležitá citlivost učitele k potřebám žáka, a tak své lekce plánuje a upravuje podle toho, aby probudil v žákovi touhu učit se. Součástí plánování lekce jsou pedagogické cíle, které by si měl učitel zvolit tak, aby určil výsledky, kterých chce dosáhnout. Tento proces je vzhledem k rozdílům ve výsledcích žáků poměrně složitý a cíle a intelektuální a sociální rozvoj se často překrývají.

Důležité je také stanovení časového rozsahu pro aktivity v hodině, které musí být pro žáky pestré a vhodné tak, aby žáky zaujaly, motivovaly a udržely jejich pozornost. Když je hodina naplánována předem, může se učitel věnovat tomu, aby hodina probíhala podle plánu a nemusel se rozhodovat v daný okamžik. Po naplánování je nutné připravit si všechny materiály, které budou potřeba pro zdárné provedení lekce a pořizování poznámek přijde vhod pro další plánování (Kyracou,2001).

2.2 PLÁNOVÁNÍ DISTANČNÍHO VYUČOVÁNÍ

Stejně jako tradiční třídy, distanční vzdělávání také vyžaduje plánování a přípravu, aby bylo úspěšné. Při plánování distančního vzdělávání je třeba věnovat stejnou pozornost potřebám žáků jako při plánování klasického vzdělávání. Úspěšné distanční vyučování je výsledkem spolupráce všech aktérů vyučovacího procesu (Mandić, 2003).

Příprava distančního vyučování vyžaduje trochu jiné pracovní postupy, způsoby hodnocení, plánování a komunikace. Je důležité zajistit stejnou kvalitu vzdělávání pro všechny žáky, tedy stejné podmínky a právo na kvalitní vzdělání bez ohledu na socioekonomické postavení rodiny, speciální vzdělávací potřeby, původ, příslušnost k určité ohrožené skupině a typu školy, kterou navštěvují (Ministerstvo vědy a školství, 2020). Za plánování a realizaci lekcí zodpovídají základní a střední školy, učitelé a rodiče. Při realizaci distančního vzdělávání hrají rodiče důležitou roli v dosahování vzdělávacích výsledků, a proto je podporována aktivní spolupráce školy a rodičů.

Vzhledem k nepředvídatelným epidemiologickým okolnostem bylo místo snahy o dosažení vzdělávacích výstupů předepsaných pro každý ročník v jejich celistvosti nutné definovat základní vzdělávací výstupy a obsah výuky, kterých by žáci měli dosáhnout, aby se mohli dále vzdělávat jak profesně, tak i osobnostně. Vzdělávací výstupy a obsah výuky z předchozího školního roku je nutné vzhledem k okolnostem, za kterých školní rok 2019/2020 skončil, také zahrnout do plánování hodin.

Při plánování distančního vyučování by se rozhodně měla brát v úvahu digitální kompetence žáků. Je potřeba se vyvarovat reprodukování obsahu, který brání rozvoji logického a kritického myšlení. Technologie by měla být využívána při plánování hodin tak, aby umožňovala rozvoj kritického myšlení a logického uvažování. Důraz by měl být kladen na plánování těchto klíčových vzdělávacích výstupů a obsahu výuky, jakož i studentských aktivit, strategií a forem výuky a učení, kterých lze dosáhnout stejně efektivně v jak v prezenčním procesu, tak i v tom dálkovém. Při distanční výuce by měli žáci dostat krátké a jasné pokyny k práci a zadání. Termíny splnění úkolu by měly být jasné stanoveny v pokynech. Podpora odborných spolupracovníků a kompetentních služeb musí být přítomna, protože

psychická a duševní pohoda učitelů a žáků je kladena do popředí, proto musí být vyvinuty mechanismy pro včasnou detekci potřeb při provádění opatření psychologicko-pedagogické intervence.

2.3 METODICKÉ DOPORUČENÍ MŠMT A ČŠI

Ministerstvo školství, ládeže a tělovýchovy (MŠMT) i České školní inspekce (ČŠI) vytvořili pro školy doporučení a rady, jak k disanční výuce přistupovat. MŠMT se zabývalo konkrétně metodickými doporučeními, ČŠI vytvořila doporučení na základě šetření efektivity v první vlně epidemie (2. pololetí školního roku 2019 – 2020).

2.3.1 METODICKÉ DOPORUČENÍ MŠMT

Mezi obecná doporučení k distanční výuce zařadilo MŠMT několik bodů. Jde především o přizpůsobení výuky možnostem nejen žáků, ale i pedagogů, aby na žáky nebyly kladeny příliš vysoké nebo příliš nízké nároky, a proto by měl učitel dbát na průběžnou zpětnou vazbu. Pedagog by měl podporovat samostatnost žáků, diferencovat obtížnost úkolů podle jejich schopností, poskytnout jim možnost volby a hlavně se ujišťovat, že žáci zadání rozumí a jsou schopni ho plnit ve stanoveném čase (MŠMT,2020).

Vzhledem k tomu, že se situace a okolnosti neustále vyvíjí a mění, mohou se některé nastavená pravidla ukázat jako nefunkční. Je velmi důležité, aby se celý proces výuky neustále monitoroval a vyhodnocoval, aby mohlo být distanční vzdělávání efektivní. Pedagog by měl mít přehled nejen o podmínkách a zapojování jednotlivých žáků do výuky, ale také o jejich porozumění, schopnosti osvojit si jednotlivé dovednosti apod. Proto by měl učitel nejen poskytovat zpětnou vazbu žákům, ale také ji od nich či rodičů požadovat. (MŠMT,2020).

2.3.2 DOPORUČENÍ PRO ORGANIZACI VZDĚLÁVÁNÍ ČŠI

ČŠI školám doporučila využít spolupráce učitelů, aby byly obsahové priority pro distanční vzdělávání pedagogům srozumitelné. Školy by se měly poučit z hodnocení žáků při distanční výuce, orientovat se hlavně na pozitivní výsledky žáka a používat více slovní hodnocení. ČŠI také klade důraz na důležitost komunikace školy

s rodiči, doporučuje, aby osvědčené způsoby komunikace byly využívány i nadále (ČŠI,2020).

Z doporučení školám zmíníme ještě přesné stanovení dnů a časů, po kterou bude učitel žákům a rodičům k dispozici, aby byla umožněna také psychohygiena pedagogů. Dalším důležitým doporučením je nahrazení nebo redukce online výuky v celých třídách na menší skupiny v kratším časovém rozsahu. Stejně jako MŠMT, tak i ČŠI zmiňuje význam zpětné vazby nejen žákům od učitelů ale i učitelům od žáků. Učitelé by měli zařazovat aktivity rozvíjející spolupráci žáků a podporující rozvoj klíčových kompetencí. Online výuka by měla být doplněna praktickými úlohami, které je možné provádět bez počítačových zařízení. Učitel by měl dbát na aktivní zapojování všech žáků do výuky, i přestože to bude znamenat nezvládnutí rozsahu a obsahu vzdělávání (ČŠI, 2020).

3 HODNOCENÍ VE VIRTUÁLNÍM PROSTŘEDÍ

Jednou ze základních částí vyučovacího procesu je hodnocení pokroku žáků a existuje již od počátku vzdělávacích institucí (Mrkonjić a Vlahović, 2008). Učitelé často jako největší výzvu uvádějí hodnocení znalostí a dovedností žáků (Kolák, 2014). „Hodnocení je jakákoli činnost, která posuzuje úspěch žáka“ (Kyriacou,2001). Týká se technik ke sledování pokroku žáka. Kyriacou (2001, s. 128) uvádí nejběžnější účely hodnocení, jako je zahrnutí zpětné vazby o pokroku žáků, zpětná vazba pro žáky, motivace, záznam pokroku, vyjádření minulých úspěchů a hodnocení připravenosti žáků na další učení. Hodnocení má široký záběr a zahrnuje vše od otázek, které učitel žákům během hodiny klade, až po hodnocení vědomostních testů. Kyriacou (2001, s.133) dále uvádí nejčastější hodnotící aktivity ve třídě, kterými jsou sledování práce ve třídě, speciální hodnotící úkoly, které jsou součástí výuky, domácí úkoly, testy přepravené učiteli, standardizované testy a formální zkoušení. Stejný autor uvádí, že hodnocení musí být spravedlivé, navazující na pedagogické výsledky národního kurikula, mělo by se lišit typem a formou, musí informovat žáky o povaze a účelu hodnocení, musí probíhat za vhodných okolností, musí být provedeno za vhodných podmínek a musí být pečlivě navržena a zvážit to, co tato aktivita chce ocenit (Kyriacou, 2001).

Na hodnocení lze nahlížet z různých úhlů pohledu, například kdo a co se hodnotí, co je výchozím bodem a co je obsahem, kdo je nositelem hodnocení a co je cílem hodnocení. (Mrkonjić a Vlahović, 2008). V kontextu pedocentrismu a holistického přístupu by hodnocení mělo mít za cíl budovat osobnost žáka. Zkouška jako klíčová součást vzdělávacího procesu má za cíl zjistit osvojení obsahu výuky, rozvoj a kvalitu psychofyzických schopností, návyků a dovedností a je také formou kontroly práce školy.

Hodnocení je závěrečnou částí výuky a vyjadřuje úroveň osvojených znalostí, schopností, návyků a dovedností, tj. realizace vyučovacích úkolů je vyjádřena hodnocením (Mrkonjić a Vlahović, 2008), tj. číselní nebo písemné hodnocení výsledků k monitorování a ověřování.

Hodnocení pro žáky může být motivačním i demotivujícím faktorem. Znamky ve škole jsou často nástrojem odměňování či trestání žáků, a proto je nutné principy známkování odlišit tak, aby vůle k učení a práci byla podporována jinými způsoby, nikoli strachem ze špatné známky (Mrkonjić a Vlahović, 2008).

Hodnocení ve virtuálním prostředí má určité odlišnosti od běžného hodnocení ve třídě. Totiž v klasických třídách jsou učitel i žák na stejném místě, probíhá přímá interakce, snáze se kontroluje věrohodnost odpovědí a snáze se zakládá ochrana proti protiprávnímu jednání jako je kopírování. Hodnocení je nezbytné k tomu, aby žák získal zpětnou vazbu o tom, zda dosáhl vzdělávacích cílů a jak může zlepšit své učení a toho je dosaženo sledováním práce žáka a podporou aktivit a spolupráce. K tomu je dobré distanční vzdělávání, protože veškeré aktivity žáka jsou zaznamenávány a dotazy lze klást i mimo stanovenou dobu. Problémem mnoha žáků může být i kladení otázek a úkolů mimo vyučování.

Je přirozené, že přechod k distančnímu vzdělávání přinesl trend individualizace a individuálního přístupu k hodnocení výstupů žáků.

3.1.1 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Přínosy a možnosti formativního hodnocení jsou aktuálním tématem od nástupu online výuky v České republice. Vzhledem k tomu, že pojem “formativní hodnocení” má v dnešní době mnoho významů, je třeba místo konkrétnější definice použít definici širší. Podle Blacka a Wiliama (2009) se formativní hodnocení stává

formativním tehdy, když „učitelé, žáci či jejich spolužáci získají, analyzují a použijí důkaz o výkonu žáka za tím účelem, aby rozhodli o dalších způsobech ve výuce, které budou pravděpodobně lepší, než by byla ta rozhodnutí, které by učinili, kdyby dané důkazy k dispozici neměli.“ Podle definice se jedná o průběžné hodnocení, které odhaluje znalosti a dovednosti žáka a směřuje ho ke splnění zadaných úkolů. Tento typ hodnocení umožňuje žákovi sledovat jeho vlastní vývoj, napomáhá učení se sebeřízení a podporuje celkový růst jeho osobnosti.

3.1.2 SUMATIVNÍ HODNOCENÍ

Sumativní hodnocení je souhrnné hodnocení a jeho cílem je poskytnout informace o tom, jak dobře žák dosáhl cílů učení v průběhu času. Typickou formou sumativního hodnocení je známkování (klasifikace), nicméně i slovní hodnocení může mít sumativní charakter, pokud je zaměřené pouze na výsledek či popis míry dosažení cílů (Košťálková et al.,2012).

Podle tematické zprávy ČŠI (2021) na vysvědčení jednoznačně převažovala klasifikace, přestože MŠMT (2021b) vydalo metodickou příručku Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení pro 1. pololetí 2020/2021, kde školám doporučilo používat slovní hodnocení nebo kombinaci známky a slovního komentáře. Více než 70 % základních škol používalo pro závěrečné hodnocení klasifikaci, 20 % kombinovalo klasifikaci a slovní hodnocení a 10 % používalo slovní hodnocení alespoň v některých ročnících. Očekává se, že v budoucnu zavede slovní hodnocení až o 6 % více základních škol.

3.1.3 SEBEHODNOCENÍ

Existuje několik možností, jak se zapojit do sebehodnocení žáků při výuce na dálku. Tento typ hodnocení má pro učení zásadní význam, protože zlepšuje schopnost žáků sledovat a hodnotit, jak rostou jejich znalosti a schopnosti. Skrze stanovení cílů, které jsou psány jazykem, který je pro děti srozumitelný, a také stanovení kritérií dobrého výkonu, mohou děti využitím nejrůznějších nástrojů pro autoevaluaci samy zhodnotit svůj výkon (MŠMT, 2020).

4 PRACOVNÍ PODMÍNKY UČITELŮ V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Předpokladem distančního studia jsou odpovídající materiální a technické pracovní podmínky. Mohou být problémem, protože školní prostředí je jiné než to doma. Liší se tím, že ve školách děti během vyučování nevyrušují a neupoutávají jejich pozornost ostatní členové rodiny. Při distančním vzdělávání doma k tomuto problému dochází velice často.

Pracovní podmínky učitelů se liší a závisí na jejich ubytování, přístupu k internetu doma a rodinných vztazích a často musí používat vlastní zdroje bez adekvátního vybavení pomocí institucí (Dietrich i sur.,2021).

4.1 MOŽNÉ KOMPLIKACE PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Problémem může být počet počítačů v domácnosti, takže pokud je v domácnosti učitele pouze jeden počítač, a v domácnosti jsou školáci, musí se dohodnout, kdy bude moci počítač někdo používat. Taková domluva není vždy možná vzhledem k rozvrhu výuky, který se může překrývat.

Materiálně technické podmínky jsou pro distanční studium klíčové a bez předchozího splnění těchto základních podmínek nebude úspěšně realizováno.

Problém tak náhlého zavedení distančního studia je v tom, že tyto podmínky musely být splněny za pochodu a vzdělávací systém neměl příliš času se na tuto formu výuky připravit.

4.2 VYTÍŽENÍ UČITELE

Hovoříme-li o vytížení učitelů, máme na mysli především vytížení, tj. přesčas, termíny, zvýšené nároky na práci, například tlak ze strany nadřízených, úpravy změn v učebních osnovách, zvýšení počtu žáků a administrativní povinnosti (Sliškovič, 2011).

Pracovní zátěž způsobuje stres, který pak může mít negativní důsledky na práci a život učitelů. Stres byl klasifikován světovou zdravotnickou organizací WHO jako epidemie 21.století (Fink, 2016).

Pojem stres „je srozumitelný v různých jazycích, v různých kulturách, rozumí mu lidé různého věku a příslušníci různých skupin“ (Brkić a Rijavec, 2011). Lazaurus a Folkman (2004) uvádějí, že stres je vztah mezi jedincem a jeho okolím, ve kterém připadají v úvahu vlastnosti člověka, ale i povaha enviromentální události. Stres na pracovišti byl předmětem velkého množství studií (Juras et al. 2009, Klassen a Chiu, 2010, Pearson a Moomaw,2005).

Nyní se obecně uznává, že dlouhodobý a intenzivní stres může mít negativní důsledky na duševní a fyzické zdraví jedince (Johnson et al.,2005). K povolání s vysokou mírou stresu patří povolání v oblasti školství, managementu a zdravotně sociální péče (Sliškovič,2011).

Model stresu od Coopera a Marshalla (1976) zahrnuje pět zdrojů stresu v práci:

1. Faktory související s prací, včetně špatných pracovních podmínek, příliš mnoho práce nebo tlaku na termíny.
2. Organizační role, včetně nejednoznačnosti rolí.
3. Kariérní rozvoj, který zahrnuje nedostatek jistoty zaměstnání a povýšení.
4. Vztahy na pracovišti, včetně špatných vztahů s nadřízenými či kolegy, ale i extrémní případy jako šikana na pracovišti.
5. Organizační struktura a klima, která zahrnuje malé nebo žádné zapojení do institucionálního nebo firemního rozhodování nebo politiky.

Dalšími zdroji stresu jsou také dopady, které má pracovní život člověka na jeho život mimo pracoviště, jeho pracovní spokojenost, míru kontroly a autonomie v práci a úroveň oddanosti práci, a to jak ze strany zaměstnance k organizaci, tak z organizace na zaměstnance. Míra stresu, kterou člověk zažívá, je výsledkem mnoha faktorů, jako je typ práce, kterou vykonává, přítomnost stresorů v práci, podpora, které se jim dostává v práci i doma, a mechanismy, které používají k překonání a řešení stresu.

Extrémní formou stresu, která se může objevit, je syndrom vyhoření. Popisuje se jako směs tří prvků, a to emocionální vyčerpání charakterizované nedostatkem energie a pocitem vyčerpání všech emočních zdrojů, depersonalizace charakterizovaná tím, že s klienty zacházíme jako s předměty místo s lidmi, a osobní úspěch charakterizovaný tendencí k negativnímu já (Johnson et al.,2005). Syndromu vyhoření jsou v práci nejvíce vystaveni lidé, jejichž zaměstnání zahrnuje vysokou míru odpovědnosti (Mazzi a Ferlin, 2004). Průzkum provedený Johnsonem (2005), který zahrnoval 26 povolání s více než 25 000 lidmi a zohlednil tři důsledky stresu, tedy fyzické zdraví, psychické zdraví a pracovní spokojenost, ukázal, že z 26 povolání má šest povolání negativnější důsledky stresu než ostatní. Těchto šest povolání zahrnuje zdravotníky, učitele, sociální pracovníky, pracovníky call center a vězeňské dozorce (Johnson et al.,2005).

Podle Kyriaca (2010) existuje sedm zdrojů stresu, se kterými se učitelé potýkají, a to:

1. Nedostatek motivace mezi studenty a jejich špatný vztah ke škole,
2. Třídní nekázeň a neposlušnost žáků,
3. Rychlé změny osnov a organizační změny,
4. Špatné pracovní podmínky týkající se vybavení, finančních prostředků a propagace,
5. Časové limity,
6. Konflikty s ostatními učiteli a
7. Devalvace ve společnosti.

Boyle (1995) také zdůrazňuje čtyři dimenze učitelského stresu, tj. žákovskou neposlušnost, která zahrnuje třídní hluk, náročné třídy, udržování třídní kázně, hrubé chování žáků a početné třídy, dále potíže s časem a zdroji, které zahrnují málo času na individuální výuku, nedostatek vybavení, špatný prostor zařízení a administrativní úkony. Třetí dimenzí stresu je podle tohoto autora potřeba profesního uznání a zahrnuje špatně vnímanou kariéru s malým prostorem pro postup, plat nepřiměřený dané práci a nedostatek uznání za dobrý pracovní výkon. Čtvrtá dimenze učitelského

stresu zahrnuje špatné vztahy mezi kolegy a odkazuje na tlak ze strany kolegů učitelů, ředitelů a rodičů.

4.2.1 STRES BĚHEM DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Při distančním vzdělávání se učitelé nemusí nutně setkat se všemi zde zmíněnými zdroji stresu, jako je neposlušnost ve třídě a hluk, vzhledem k tomu, že pracují z domova jako jejich žáci. Některé zdroje stresu v distančním vzdělávání jsou však ještě výraznější, jako jsou například změny kurikula a organizační změny, vzhledem k tomu, že distanční vzdělávání bylo během pandemie COVID-19 zavedeno téměř přes noc a učitelé neměli jinou možnost než se nové situaci přizpůsobit. Časové limity v práci učitelů při distančním vzdělávání mohou být velkým zdrojem stresu z důvodů náhlé změny způsobu a nutnosti adaptace, na kterou nebylo příliš času, přičemž výuka musela probíhat.

Dlouhodobé vystavení pracovnímu stresu má za následek příznaky úzkosti, deprese, frustrace, nevhodné chování vůči kolegům a žákům, napětí a emoční vyčerpání (Lian et al.2014), stejně jako snížení sebevědomí a nárůst životní nespokojenosti, a dokonce i opuštění profese (Papec, 2020). Dlouhodobý stres také zvyšuje riziko srdečních onemocnění, oslabuje imunitní systém, negativně ovlivňuje spánkový režim a narušuje duševní zdraví (Holton et al., 2016).

Ze všeho výše uvedeného lze usoudit, že distanční vzdělávání se skládá z několika vzájemně souvisejících faktorů, které určují adekvátní provedení samotné vyučovací jednotky. V této práci byla pozornost zaměřena i na spokojenost učitelů s distanční výukou, jejich adaptaci na výuku, podporu, které se jim dostalo, proces hodnocení, materiálně technické podmínky a zátěž, kterou taková forma výuky může učitelům způsobit.

4.3 PODMÍNKY PRO ORGANIZACI DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Všichni účastníci distančního vzdělávání potřebují hardware, síťové připojení a software. Hardware označuje informační a komunikační technologie, které budou učitelé používat, a softwarový systém se skládá ze vzdělávacích platforem a aplikací. Dnešní trh nabízí množství počítačových a mobilních technologií a také velké množství volně dostupných platforem. Je potřeba vzít v úvahu, že ne všichni učitelé a

žáci jsou dostatečně vybaveni počítačem nebo mohou žít ve venkovských oblastech, kde je slabý internetový signál. Škola vy v takových situacích měla vybavit své zaměstnance a žáky vhodnou výpočetní technikou (notebooky nebo tablety) a SIM kartou nebo USB klíčem pro mobilní přístup k internetu. Nestačí jen vlastnit špičkovou technologii a vybrat si vhodnou platformu, ale je nutné umět je používat.

Význam informačních a komunikačních technologií v dnešní společnosti narůstá. S ohledem na rychlý rozvoj znalostí ve všech oblastech jsou informační, IT a digitální gramotnost základem vzdělávání a života v informačním věku. Informačně gramotní jedinci vědí, jak vyhledat potřebné informace v množství dostupných médií, informace vyhodnotit, uspořádat a efektivně využít pro vzdělávací a jiné účely. Vzhledem k velkému množství informací v elektronické podobě se zmíněné gramotnosti vzájemně doplňují. Informatika, tedy počítačová gramotnost, znamená úroveň využívání počítačových technologií a programů. Digitální gramotnost se týká čtení a porozumění hypertextu a multimediálního obsahu (Špiranec, 2003).

Matijević (2017, str. 32) popisuje net-generaci jako lidi, kteří si „nepamatují“ život bez internetu, notebooku nebo smartphonu“. To vše jsou vlastnosti dnešních dětí. Zájem žáků o používání počítačů a chytrých telefonů je nezpochybnitelný. Děti síťové generace rychle získávají znalosti a dovednosti v oblasti počítačové gramotnosti. Matasić a Dumić (2012) upozorňují, že na odpověď na otázku, kdy by mělo být učení o počítačích a praktické využití počítačů zavedeno do vzdělávání, odpovídá praxe před vědou. Učit se pomocí digitálních technologií a internetu se podle nich dá dělat od prvních dnů povinné školní docházky. Pro žáky, kteří vyrůstají s internetem, poskytují mobilní zařízení různé příležitosti v každodenním životě a učitelé by měli tento potenciál využít ve vzdělávání.

Velmi důležitou podmínkou pro organizaci distančního vzdělávání prostřednictvím elektronických médií je digitální kompetence učitele. Počítače a internet pro vzdělávací účely mohou používat pouze osoby se znalostí IT. V minulosti se mezi základní znalosti dali zařadit pouze znalosti práce s programy pro zpracování textu nebo tvorby prezentací, ale od moderního učitele se vyžaduje mnohem více. Mezi základní dovednosti dnes patří vyhledávání na internetu a komunikace e-mailem. Je třeba zmínit četné digitální nástroje pro tvorbu výukových materiálů, které

mohou žáci používat v procesu učení a výuky pouze za předpokladu, že učitel je umí vytvářet a sdílet.

Nárůst využívání digitálních médií v soukromém i podnikatelském životě zvýšil požadavky na využívání informačních technologií i ve vzdělávání. Důležitým předpokladem úspěšné práce s digitálními médii ve vzdělávání je pozitivní vztah učitelů ke zmíněným médiím. Učitelé, kteří měli možnost využívat digitální nástroje ve svých hodinách, hlásí zlepšení motivace a zajímavější hodiny. Také mají pozitivnější vztah k digitálním médiím ve srovnání s učiteli, kteří s nimi nemají žádné zkušenosti (Nadrljanski, Nadrljanski a Bilić, 2007). učitelé, kteří nejsou dostatečně obeznámeni s informačními a komunikačními technologiemi, mají k digitálním nástrojům defenzivní postoje a nejsou dostatečně motivováni je používat ve výuce (Peuc, 2015). takoví učitelé jsou v menšině, což znamená, že většina projevuje zájem o digitální nástroje a nová média a jejich uplatnění ve vzdělávání. „Učitelům by se mělo pomáhat osvojovat si základní IT dovednosti a získávat digitální kompetence na základě individuálního přístupu s přihlédnutím k úrovním znalostí a případně zájmu“ (Peuc, 2015, str. 116).

5 APLIKACE PRO DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Aplikace používané pro výuku na dálku jsou různorodé, neexistuje však jednotné systematické třídění nástrojů, které by učitelům usnadnilo výběr aplikace pro konkrétní činnost ve vyučovacím procesu. Cílem této kapitoly je představit systematizaci aplikací (obrázek 6), která byla vytvořena na základě výsledků výzkumu, jehož podrobný popis je uveden v další kapitole. Hlavním kritériem, podle kterého byla zmíněná systematizace provedena, byla základní funkčnost určitého nástroje. Do kategorie aplikací pro správu týmu se tak řadí například Microsoft Teams, který mimo jiné umožňuje i videohovory, neboť jde o základní funkcionalitu zmíněné aplikace.

Dalším kritériem, podle kterého byla vytvořena první úroveň členění ve zmíněné systematizaci, je nezávislost aplikace, tedy propojení aplikace s jinými

aplikacemi stejného poskytovatele služeb. Takto rozlišujeme jednotlivé aplikace a softwarové balíčky.

Jednotlivé aplikace jsou dále kategorizovány podle funkčnosti jednotlivých aplikací. Mohou být zastoupeny v celém výukovém procesu nebo jen v některých částech výukového procesu, jako je komunikace s žáky/studenty. Rozlišujeme čtyři podkategorie jednotlivých aplikací:

1. Systémy řízení výuky
2. Komunikační aplikace
3. Aplikace pro správu týmů
4. Pomocné aplikace

5.1 SYSTÉMY ŘÍZENÍ VÝUKY

Mezi systémy řízení výuky, které se nejčastěji používají, jsou otevřené LMS systémy (Moodle, Merlin, Loomen atd.) a Google Classroom, Edmodo a Schoology. Výše uvedené aplikace umožňují řadu funkcí, které jsou nezbytné pro vedení online kurzů, jako je nastavení výukových materiálů, hodnocení a zpětná vazba, online diskuse a chaty a interaktivní úkoly a kvízy. Vzhledem k výše uvedeným funkcionalitám se mnoho vzdělávacích institucí rozhoduje právě pro LMS systémy.

5.2 KOMUNIKAČNÍ APLIKACE

Komunikační aplikace jsou také rozmanité. Podle hlavních charakteristik aplikací se jednotlivé aplikace liší dle svého účelu. Aplikace pro videokonference a aplikace pro zasílání (e-) zpráv. Videokonferenční aplikace umožňují jednosměrnou nebo obousměrnou komunikaci s více účastníky. Mezi nejvíce používané aplikace patří například Zoom, Skype, Google Meet, Google Hangouts, Cisco Webex a YouTube. Komunikační aplikace pro odesílání (e-) zpráv zahrnují e-mailové servery jako Outlook, Gmail, Hotmail atd. a mobilní aplikace pro zasílání zpráv jako WhatsApp, Viber nebo Messenger.

5.3 APLIKACE PRO SPRÁVU TÝMŮ

Aplikace pro správu týmu umožňují vytváření skupin spravovaných správcem skupiny. Každý učitel mohl vytvořit skupinu pro svou třídu nebo předmět a spravovat ji. Některé aplikace pro správu týmu navíc umožňují některé funkce, jako je hodnocení členů týmu, sdílení materiálů, zpráv a hovorů. Aplikace pro správu týmů, které byly nejčastěji používány během pozastavení kontaktních tříd, jsou například Microsoft Teams.

5.4 POMOCNÉ APLIKACE

Pomocné aplikace je nutné kombinovat s jinými aplikacemi, protože samy nemohou provádět žádnou část procesu nastavení. Například kvíz vytvořený pomocí nástroje Google Forms nelze doručit žákům bez použití komunikačního nástroje, jako je Gmail nebo Outlook. Kategorie pomocných aplikací obsahuje čtyři podkategorie:

1. Nahrávací aplikace
2. Aplikace pro tvoření kvízů a úkolů
3. Aplikace pro sdílení materiálu a
4. Virtuální sešit

5.4.1 NAHRÁVACÍ APLIKACE

Nahrávací aplikace se používaly k nahrávání videolekcí, které poté byly nahrány na YouTube nebo sdíleny pomocí nástroje pro sdílení obsahu. Učitelé nejčastěji používali aplikaci Loom a Screencast-O-Matic.

5.4.2 APLIKACE PRO TVOŘENÍ KVÍZŮ A ÚKOLŮ

Aplikace pro tvorbu kvízů a úkolů byly učitelům nejvíce užitečné pro zjištění písemných vědomostí během přerušení kontaktní výuky a zmíněné aplikace byly využívány již před pandemií jako zajímavé a interaktivní aktivity při výuce. Kahoot, Quizlet, Wizer, Socrative, Google Forms a Microsoft Teams vynikají mezi četnými aplikacemi, který byly použity k vytváření kvízů a úkolů.

5.4.3 APLIKACE PRO SDÍLENÍ MATERIÁLŮ

Aplikace pro sdílení materiálů umožňují uživateli umístit materiál do prostoru ve virtuálním cloudu pro ukládání dat a jednoduše sdílet uvedený materiál pomocí odkazu. Nejčastěji se využívá Google Drive, OneDrive a Dropbox.

5.4.4 VIRTUÁLNÍ SEŠIT

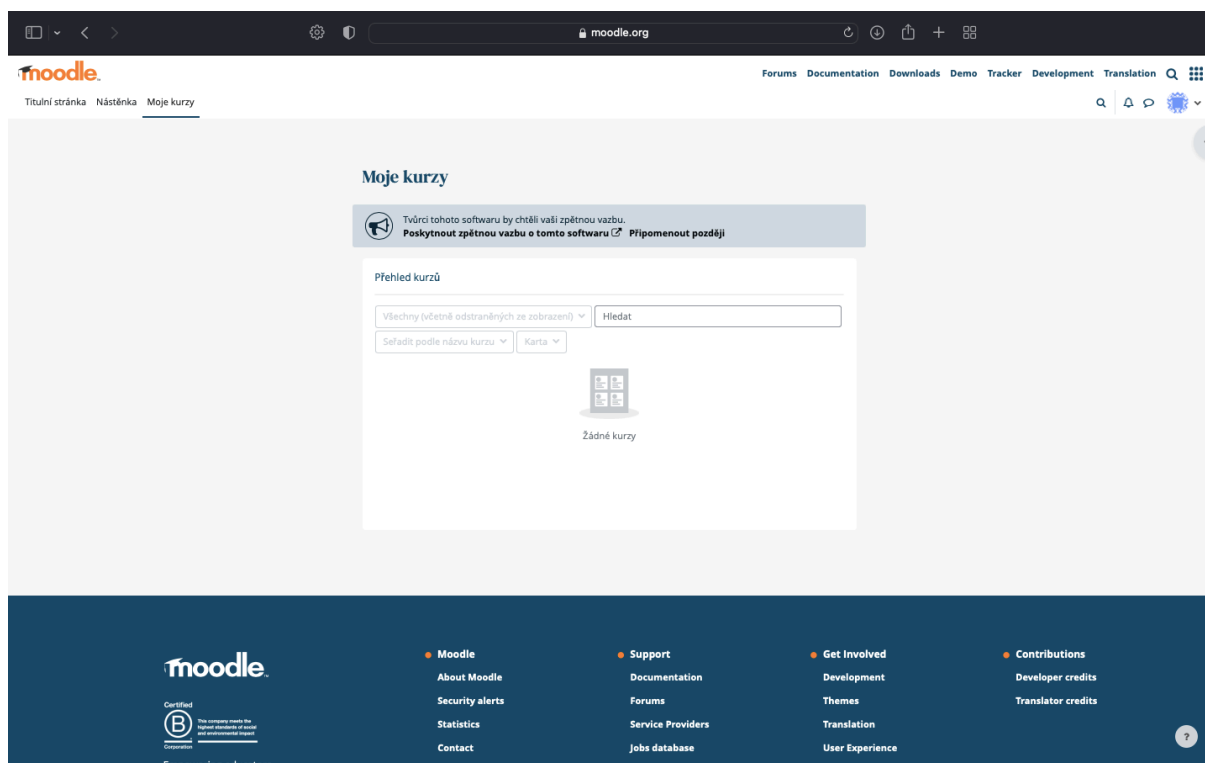
Aby se žákům usnadnilo sledování online výuky a psaní virtuálních poznámek, používali učitelé i žáci virtuální poznámkové bloky a nejčastěji používanou aplikací byl OneNote.

6 ONLINE PLATFORMY

6.1 MOODLE

Moodle je softwarový balík s otevřeným zdrojovým kódem. Prohlížení, úpravy a přizpůsobení programového kódu je povoleno za předpokladu, že je používán v rámci původní licence. Moodle si můžeme snadno představit jako virtuální školu se vším, co se školou souvisí. V důsledku toho je to systém, který umožňuje osobní, vzdálené a online učení prostřednictvím kurzů s otevřeným přístupem na internetu.

Skládá se z kurzů a lekcí. Každý student najde vše, co potřebuje, v tomto společném prostoru, který může být zřízen jako týdenní, tematické nebo diskusní místo, což je nejdůležitější.



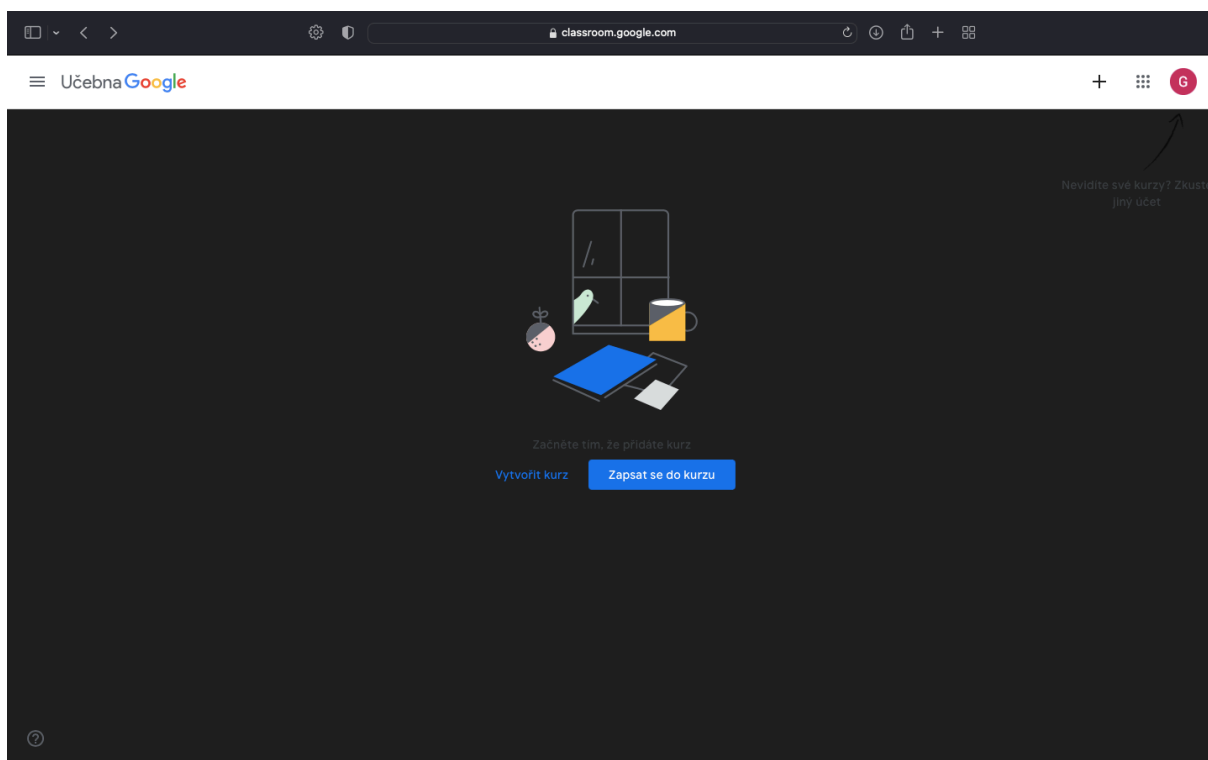
Obrázek 4. Domovská strana systému Moodle (<https://moodle.org/>)

6.2 GOOGLE CLASSROOM (GOOGLE UČEBNA)

Google classroom neboli Google učebna je taková webová služba, která učitelům umožňuje snadno vytvářet virtuální učebny a organizovat žáky podle tříd a předmětů. Je součástí balíčku G Suite pro pedagogy od společnosti Google.

Po otevření virtuální učebny má učitel možnost sdílet vzdělávací obsah se studenty, zadávat úkoly, monitorovat práci a poskytovat zpětnou vazbu. Učebna kombinuje služby Google Drive a Gmail a do Google učebny může učitel integrovat různé nástroje Google v závislosti na aktivitách, které pro své hodiny plánuje. K přípravě obsahu výuky učitelé používají nástroje, jako jsou dokumenty Google, prezentace Google a tabulky Google. Formuláře Google a kvízy Google jsou nástroje,

kteře může učitel použít k tomu, aby žákům pokládal otázky k procvičování nebo hodnocení.

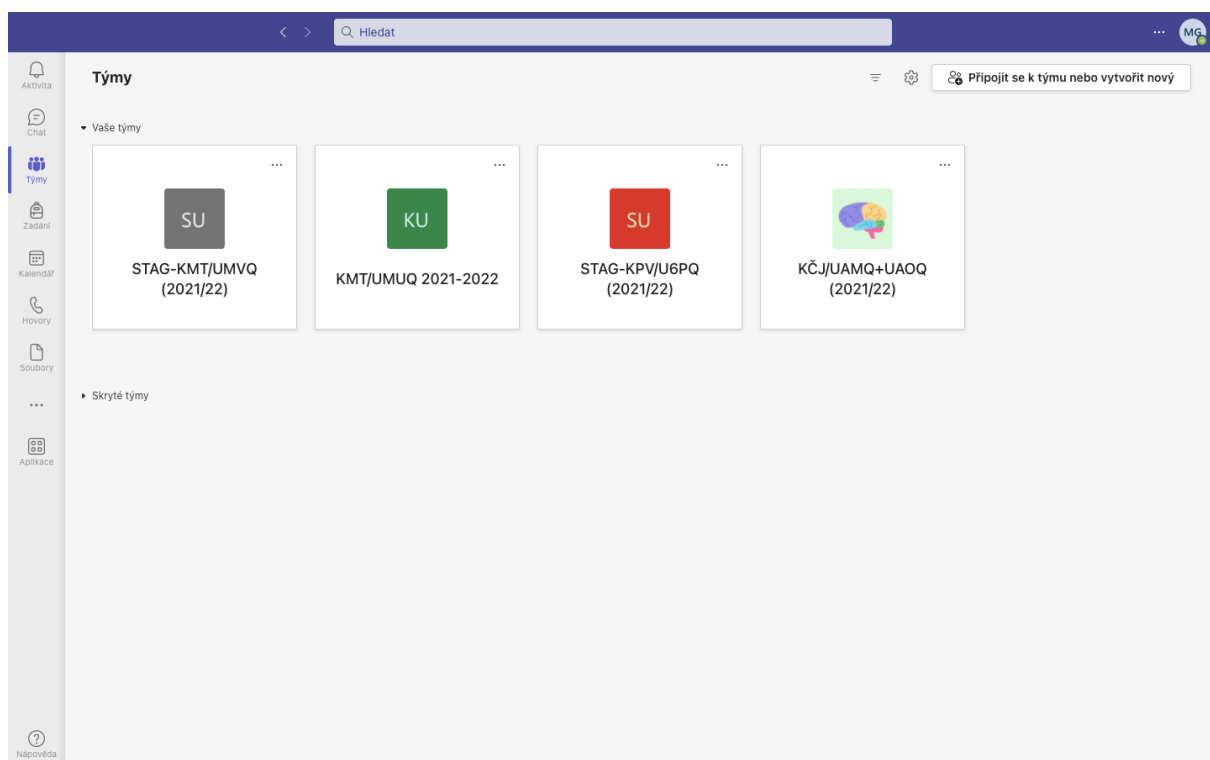


Obrázek 5 Úvodní strana Google učebny (<https://classroom.google.com/h>)

6.3 MICROSOFT TEAMS

Platforma pro komunikaci a spolupráci Microsoft Teams kombinuje online chat, pořádání schůzek a videokonferencí, zpracování a sdílení dokumentů a ukládání dat. Obsahuje všechny nástroje Microsoft Office a je k dispozici prostřednictvím systému Office 365.

Učitelé sdružují své žáky do týmů a organizují tak své virtuální učebny. Digitální obsah nahraný do týmů lze sdílet, prohlížet a upravovat. Komunikace je navázána prostřednictvím služby chatu, audio a video hovorů. Microsoft Teams umožňuje přidávat aplikace podle potřeb uživatele. K vytváření průzkumů, které lze používat k testování znalostí, využívají učitelé nástroj Microsoft Forms, který je rovněž systémem Office 365.

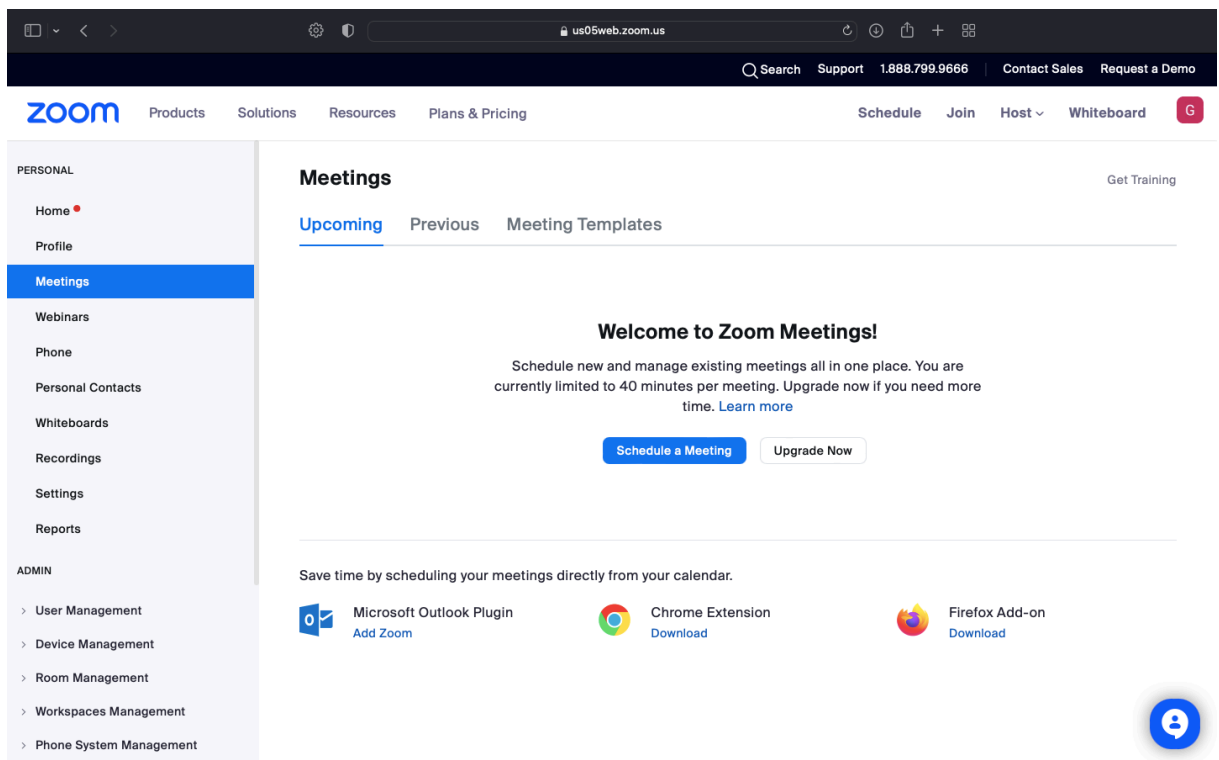


Obrázek 6 Domovská stránka platformy Microsoft Teams (<https://teams.microsoft.com/>)

6.4 ZOOM

Zoom je aplikace používaná pro audio a video komunikaci mezi dvěma nebo více uživateli. Slouží ke svolávání porad a pořádání přednášek. Aplikace poskytuje možnost zahajovat schůzky se zapnutým nebo vypnutým videem a je také možné účastníkům nasdílet vlastní obrazovku. S aplikací Zoom lze celou schůzku nahrávat a později si ji poslechnout. Učitelé si mohou nahrát svou přednášku a poslat ji žákům, aby ji mohli sledovat v čase, který jim vyhovuje. Během hovoru mohou účastníci mezi sebou sdílet dokumenty a používat online tabuli k psaní poznámek a prezentaci. Zoom je zdarma pro hovory do čtyřiceti minut a do padesáti účastníků. Pro delší hovory a větší počet účastníků je k dispozici placená verze.

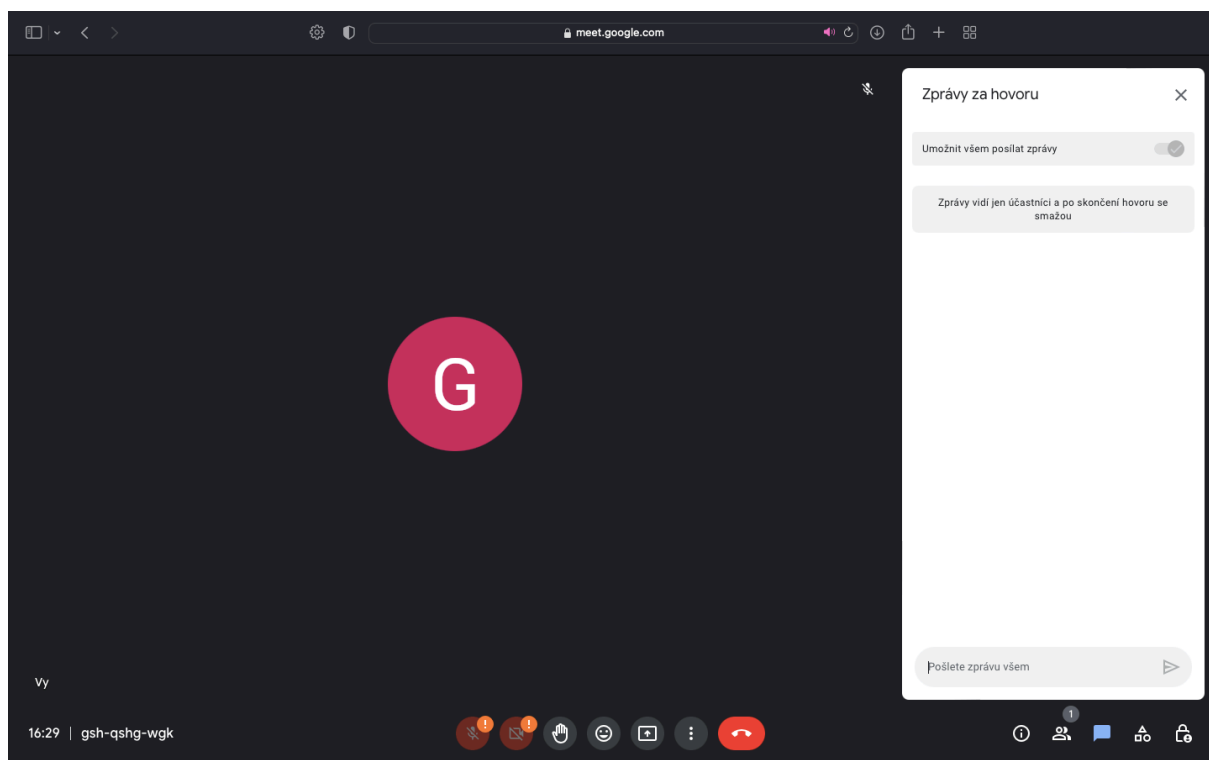
Platforma Zoom nemá českou verzi.



Obrázek 7 Uživatelské rozhraní platformy Zoo (<https://us05web.zoom.us/meeting#/upcoming>)

6.5 GOOGLE MEET

Google meet je aplikace od Googlu, která opakem platformy Zoom a Skypu. Jedná se videokonferenční službu, která je snadno dostupná prostřednictvím webového prohlížeče. Není nutná žádná instalace aplikace, pouze přihlášení k účtu Google. Video setkání lze organizovat až pro sto účastníků a nejsou časově omezeny. Během videohovoru mohou účastníci prezentovat obsah zobrazením své vlastní obrazovky, sdílet dokumenty a psát zprávy v chatu.

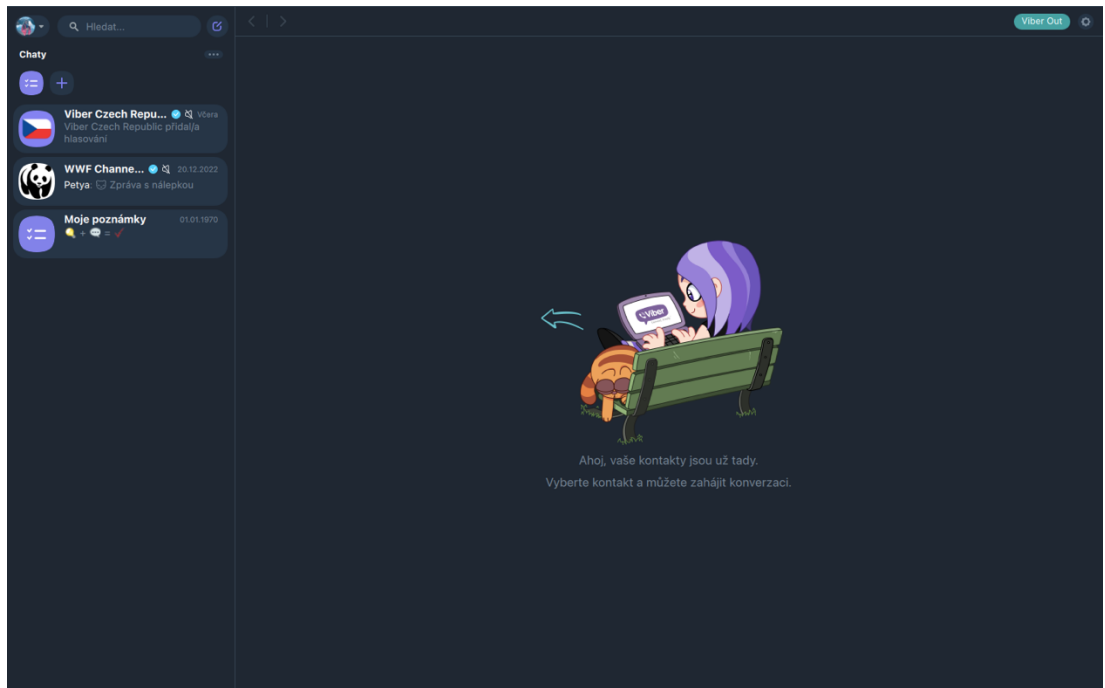


Obrázek 8 Uživatelské rozhraní aplikace Google Meet (<https://meet.google.com/>)

6.6 VIBER

Spolu s Messengerem a WhatsApp je Viber jednou z nejoblíbenějších aplikací pro komunikaci. Aplikace umožňuje posílání textových a multimediálních zpráv a uskutečňování audio a video hovorů. Učitelé v aplikaci Viber mají možnost sdružovat studenty do skupin nebo komunit, které slouží jako online učebny. Členové virtuální učebny na Viberu mohou posílat a stahovat výukové materiály ve formě dokumentů, fotografií, videí a odkazů na webový obsah. Aplikace je snadno ovladatelná a snadno

přístupná, protože nevyžaduje registraci uživatelského účtu, ale pouze registraci telefonního čísla. Aplikace je dostupná i pro počítače, ale pro její aktivaci musíte mít aktivní účet na svém mobilním telefonu.



Obrázek 9 Uživatelské rozhraní aplikace Viber

6.7 WHATSAPP

WhatsApp dnes jako komunikační nástroj používají více než dvě miliardy lidí ve více než 180 zemích. WhatsApp byl založen roku 2009 Janem Koumem a Brianem Actonem, ale v roce 2014 se WhatsApp připojil k Facebooku a nadále fungoval jako samostatná aplikace.

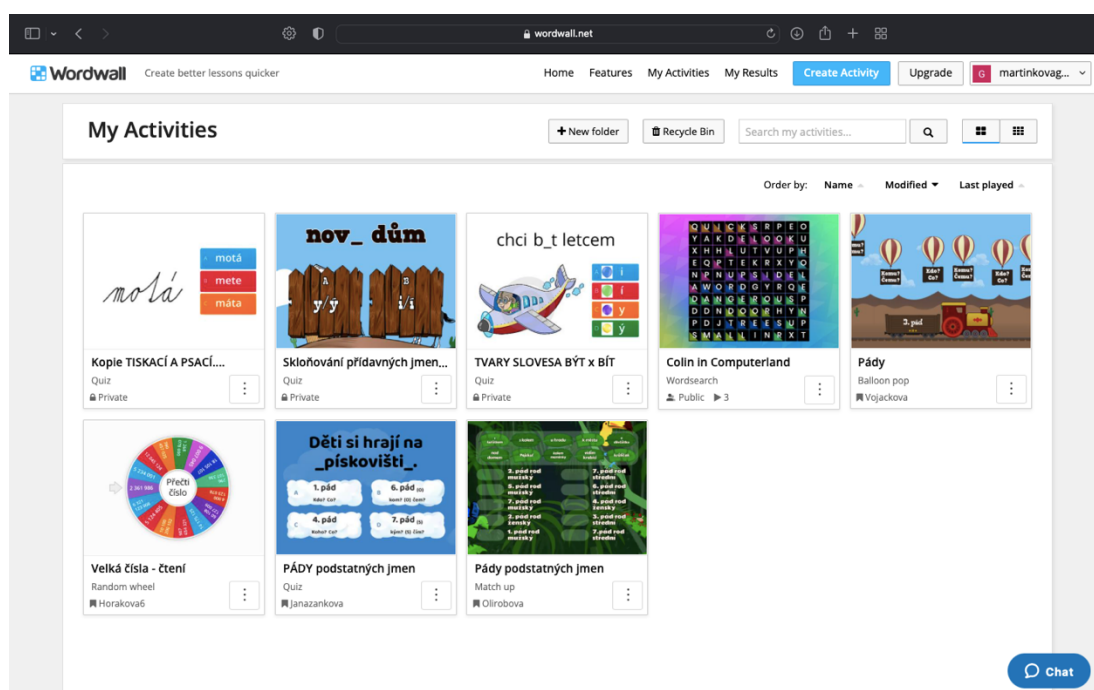
Stejně jako Viber je i WhatsApp dostupný ve verzi pro počítače, ale i pro aktivaci WhatsApp potřebujete aktivní účet na svém mobilním telefonu.

6.8 MESSENGER

Messenger je aplikace pro zasílání zpráv vyvinutá společností Facebook, nyní Meta. Původně byl Messenger ve skutečnosti Facebook Chat, který byl dostupný v rámci aplikace Facebook. Později Facebook oddělil funkci zasílání zpráv od hlavní aplikace a umožnil uživatelům používat webové rozhraní nebo si stáhnout jednu ze samostatných aplikací. Od dubna 2020 je Messenger k dispozici také jako desktopová aplikace, tzn. že je dostupná pro počítače.

6.9 WORDWALL

Digitální nástroj Wordwall slouží k vytváření aktivit pro učení, procvičování nebo opakování. Vytvořené aktivity lze hrát na všech zařízeních, která mají přístup k internetu, což umožňuje snadné použití ve třídě, ale i individuálně doma. Wordwall nabízí mnoho šablon pro tvorbu kvízů, křížovek, osmismerek, kvízů, karet se slovy a dalších výukových materiálů. Interaktivní materiály lze přizpůsobit všem věkovým kategoriím žáků a různým předmětům. Kromě online použití je většina šablon k dispozici ve formátu PDF a nabízí možnost tisku pracovních listů.



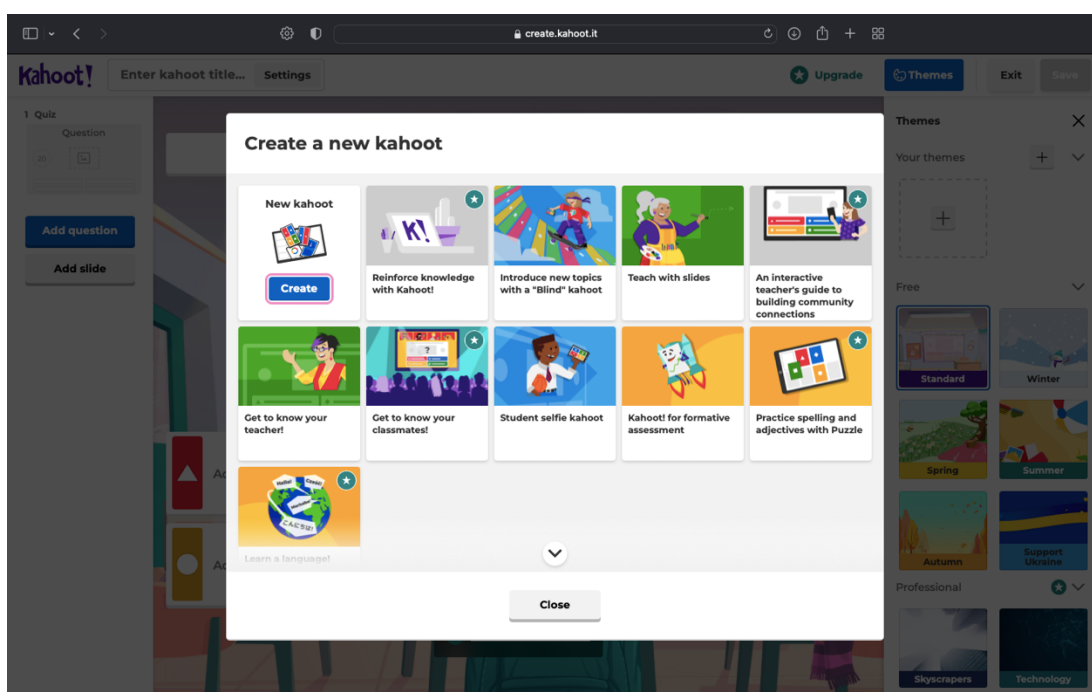
Obrázek 10 Uživatelské rozhraní aplikace Wordwall (<https://wordwall.net/myactivities>)

6.10 KAHOOT!

Aplikace pro učitele, ale i žáky při tvorbě rychlých kvízů nebo didaktických her. Do vytvořené hry nebo kvízu se žáci připojují online. Kahoot! je velmi oblíbená aplikace, má velmi rozmanitou možnost tvorby s přizpůsobením úrovní obtížnosti.

Při registraci nabízí aplikace Kahoot! Tři různé možnosti účtu. V základním režimu, který je zcela zdarma, může uživatel získat přístup k základním prvkům potřebným k vývoji, hraní a hostování a her. Za měsíční cenu 3 eura získá uživatel přístup k různým druhům otázek, integrovanému nastavení médií a propracovaným přehledům výsledků žáků. Měsíční poplatky za účet premium činí 6 eur. Uživatel bude moci upravovat prémiové kvízy, hrát hru pro celou školu a bude mít přístup k celé škále druhů otázek. Pro edice Pro a Premium je k dispozici sedmidenní zkušební doba zdarma, které lze kdykoliv zrušit.

Kahoot! nenabízí žádné vytvoření třídy. Do každého kvízu nebo hry se žáci připojí pomocí kódu a přezdívky. Učitel tak u každého kvízu vidí skóre jednotlivých žáků. Nevýhodou Kahootu! Je, že zadání i nabízené možnosti jsou omezeny počtem znaků nebo i časovým intervalem.

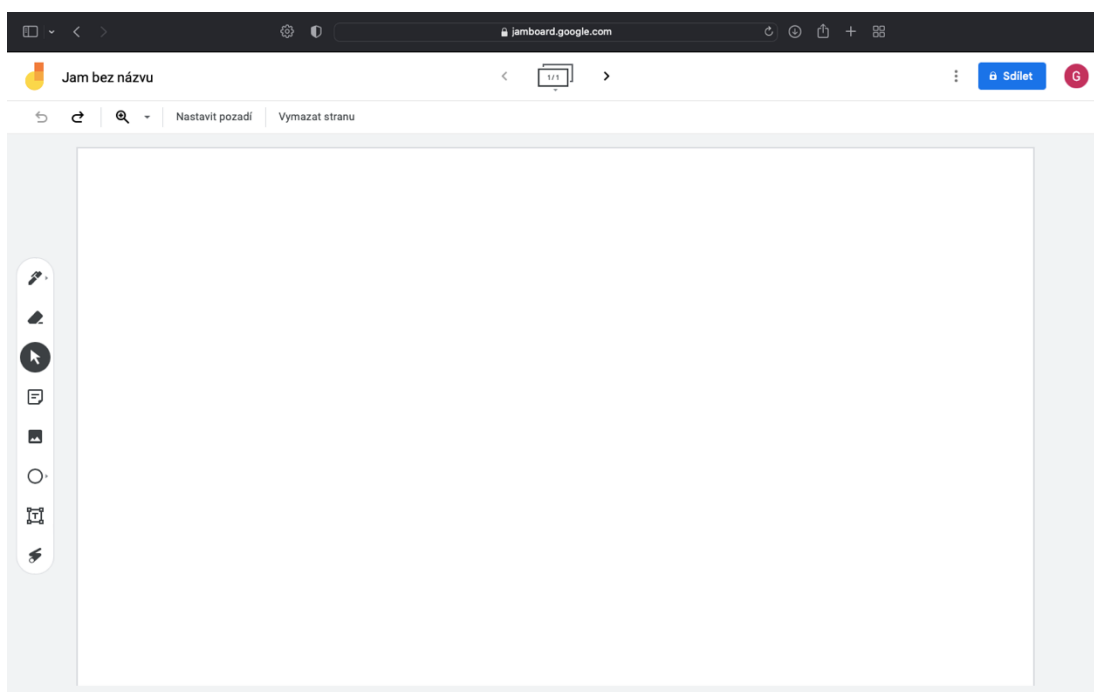


Obrázek 11 Uživatelské rozhraní aplikace Kahoot! (<https://kahoot.com>)

6.11 JAMBOARD

První stupeň základních škol mohl a může hojně využívat program Google Jamboard. Tato aplikace má širokou škálu využití.

Google Jamboard je webová aplikace, která do značné míry nahrazuje složité programy pro tvorbu materiálů pro interaktivní tabule. Jedná se o bílou tabuli, která kromě typických funkcí online tabulí nabízí spoustu možností sdílení a spolupráce. Celá aplikace včetně všech jejích funkcí je zdarma. Jamy, jak se v tomto prostředí jednotlivé tabule nazývají, lze vytvářet s libovolným účtem Google, přístupem k internetu a prohlížečem. Pro přístup k nově vytvořené sdílené nástěnce není nutné mít účet Google, i když přístup může být omezen v závislosti na nastavení majitele Jamů.

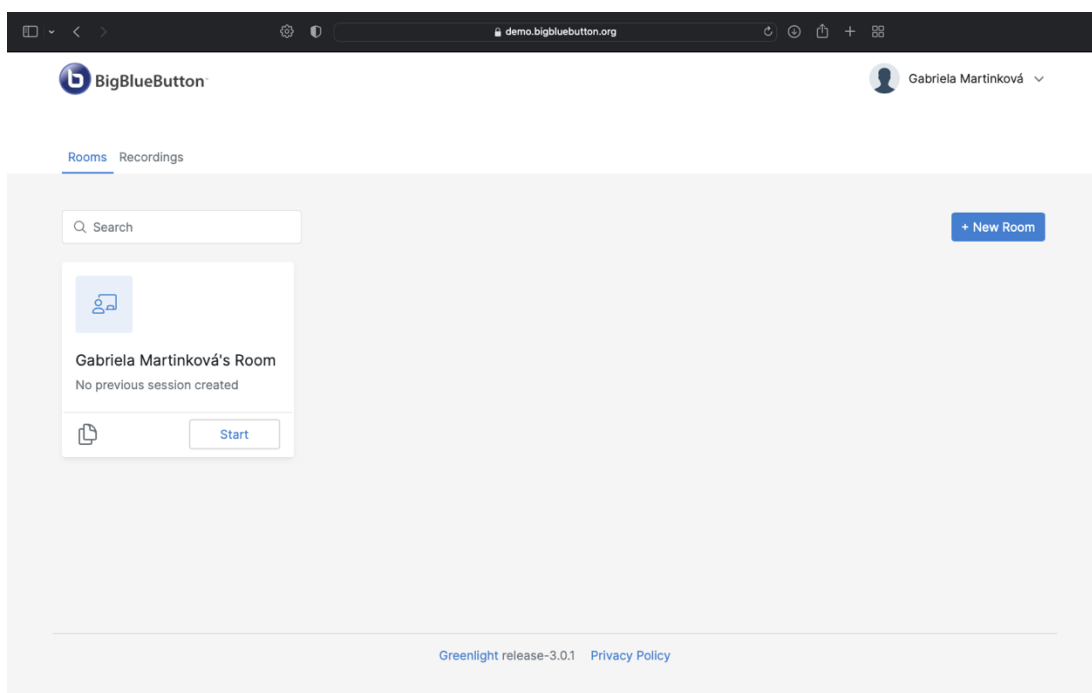


Obrázek 12: Uživatelské rozhraní aplikace Jamboard (<https://jamboard.google.com>)

6.12 BIG BLUE BUTTON

Big Blue Button (BBB) byl vytvořen jako výsledek programu Technology Innovation Management TIM na Carleton University's Institute for Technology Entrepreneurship and Commercialization.

Kromě videokomunikace a možnosti společné prezentace, chatování a vytváření poznámek nabízí Big Blue Button učitelům, pokud bude chtít kdykoliv zpětnou vazbu, možnost vytvoření ankety. Výsledky ankety jsou pro učitele okamžitě viditelné. Jako videokonferenční systém poskytuje celou řadu možností efektivní a interaktivní komunikace s uživateli. Jednou z funkcí Big Blue Button z pohledu uživatele je, že jej není nutné předem instalovat na počítač. Má ale také své nedostatky. Při větším počtu uživatelů výrazně zatěžuje systém.



Obrázek 13 Uživatelské rozhraní aplikace BBB (<https://demo.bigbluebutton.org/rooms#>)

PRAKTICKÁ ČÁST

7 METODOLOGIE VÝZKUMU

Přístup k výzkumu nastíním v následující kapitole. Součástí bude výzkumný problém, cíl, výzkumné otázky a výzkumný vzorek. Poté se zaměřím na metodu sběru dat, než přejdu k analýze, na níž založím rozbor výsledků.

7.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je ukázat postoje učitelů v České republice a jejich názor na online výuku při přerušení kontaktní výuky z důvodu pandemie COVID-19. Až na postoje k online výuce obecně, výzkum určí, jaké online nástroje se používají a jak jsou využívány pro určitou část výukového procesu. Výzkum také zjišťoval, zda pro učitele byla distanční výuka náročnější než běžná (pokud ano, tak v čem), jestli učitelé v distanční výuce vidí nějaké výhody či nevýhody a jestli jsou s distanční výukou spokojeni.

Z výzkumného cíle vyplynuly následující výzkumné otázky:

Jaké vidí učitelé výhody v distanční výuce?

Jaké vidí učitelé nevýhody v distanční výuce?

Jaké byly hlavní bariéry distanční výuky?

Měla distanční výuka nějaký přínos?

Jaké pomůcky učitelé využívali pro a při realizaci distanční výuky?

7.2 VÝZKUMNÉ METODY A SBĚR DAT

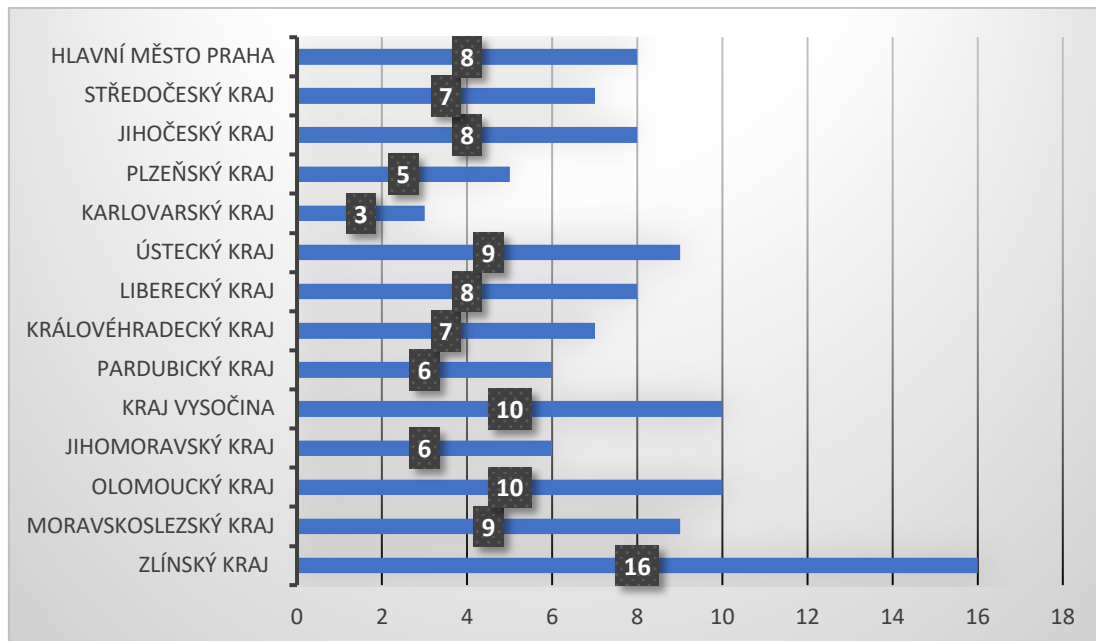
Pro výzkum jsem zvolila dotazníkové šetření. Dotazník jsem vytvořila sama a zvolila jsem online formu. Dotazník byl určen pro učitele málotřídních a plnoorganizovaných základních škol. Obsahoval 27 otázek, které byly uzavřené. Dotazník byl zcela anonymní, zabývala jsem se v něm výzvami distančního vzdělávání, problémy, kterým učitel musel čelit a výhodám a nevýhodám, které učitelé vnímají v distančním vzdělávání.

Jednou z nejjednodušších a nejoblíbenějších metod sběru dat je dotazník. Je to vlastně seznam otázek, na které má respondent písemně odpovědět. Otázky

mohou být škálové, otevřené, uzavřené nebo polouzavřené. Dotazník může být vytvořen online a poté zveřejněn na sociálních sítích, webových stránkách nebo rozesláný prostřednictvím e-mailu respondentům. Výhodou online dotazníku je jejich rychlé a jednoduché vypracování a výsledky můžeme vidět hned po vyplnění, data nemusíme převádět do excelu, abychom je mohli analyzovat. Tradiční dotazník pomocí tužky a papíru je často praktičtější, ale vyžaduje více práce s jeho vypracování a následným vyhodnocením získaných údajů. Jejich další velkou výhodou je, že lze rychle shromáždit velké množství informací.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

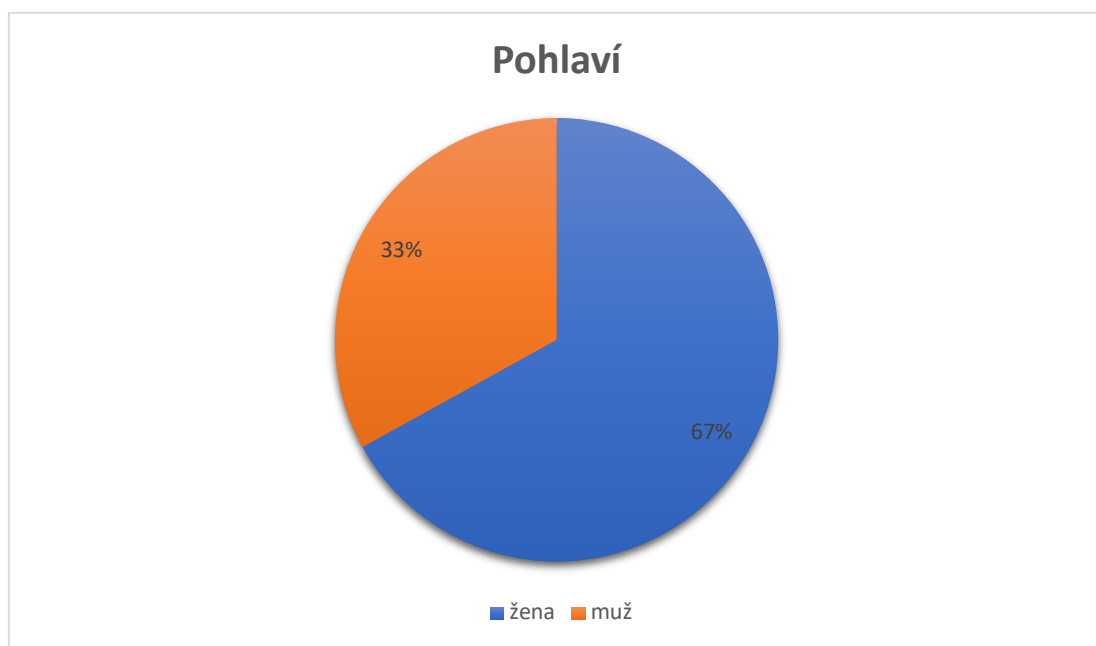
Otázka č.1: Ve kterém kraji sídlí škola, na které vyučujete?



Graf 1 - Kraj

Dotazník byl zadán učitelům na 1. stupni ZŠ. V 1. otázce vyplňovali, ve kterém kraji sídlí škola, na které vyučují.

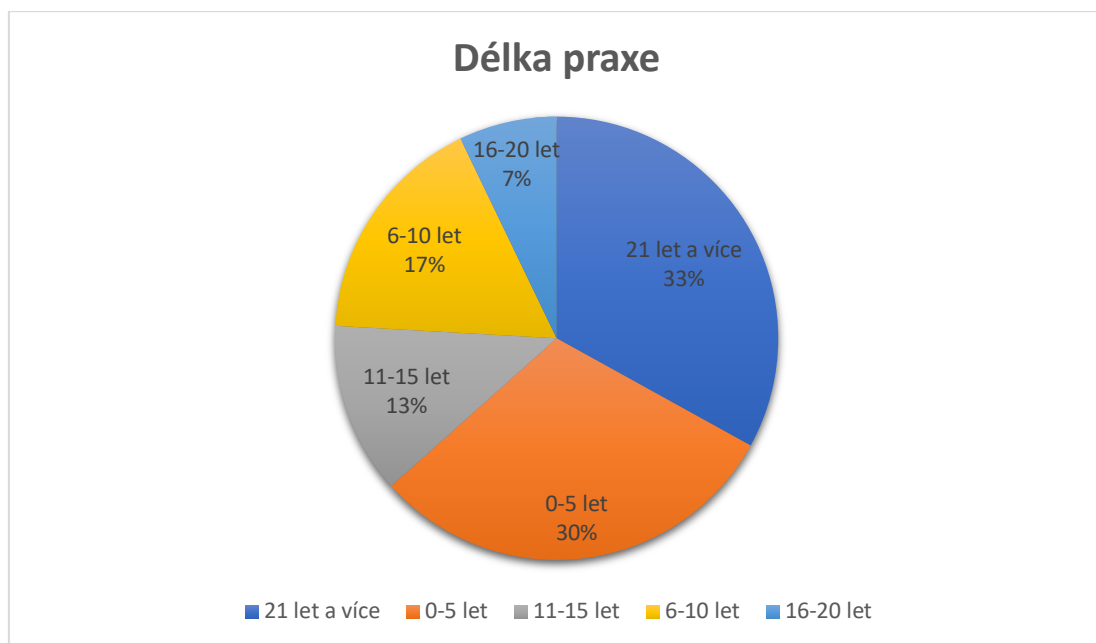
Otázka č.2: Jsem žena/muž.



Graf 2 - Pohlaví

Z grafu je patrné, že se výzkumu zúčastnilo více žen než mužů. Z celkového počtu to bylo 67% žen a 33% mužů.

Otázka č.3: Kolik celých let už máte za sebou na 1. stupni na některé základní škole?

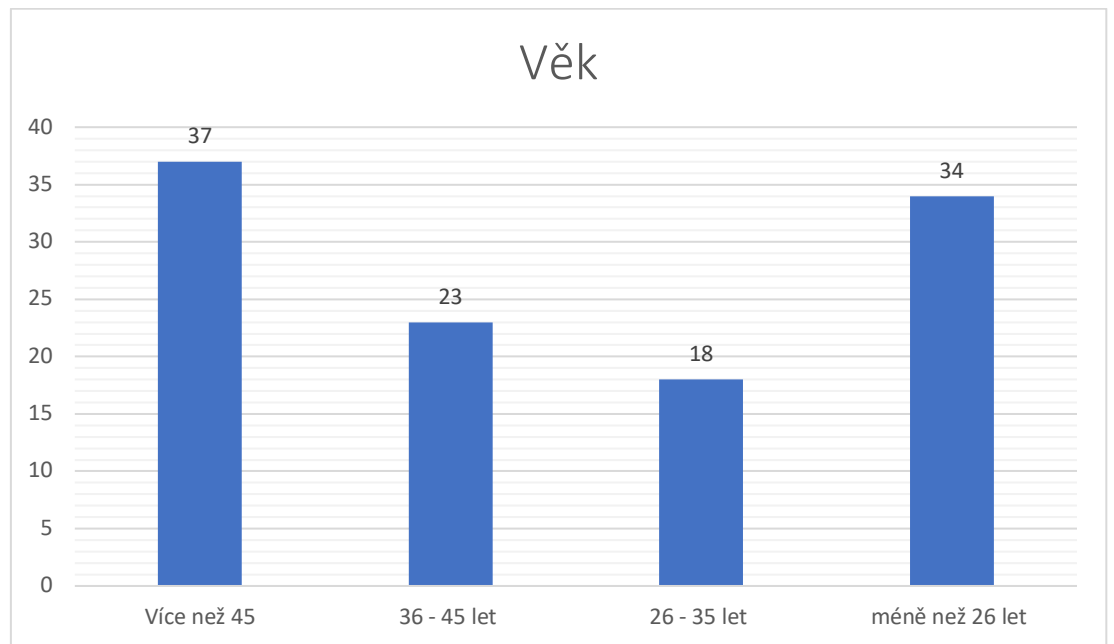


Graf 3 - Praxe

Třetí otázka byla uzavřená, kdy učitelé vybírali délku pedagogické praxe. Jak lze z grafu vyčíst, většinou se jedná o učitele s dlouhou pedagogickou praxí, kteří vyučují více než 21 let. S takto dlouhou pedagogickou praxí bylo 33% respondentů. Jen 7% uvedlo, že jejich praxe je v rozmezí 16-20 let. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „0-5 let“, kterou vybralo 30% učitelů. Možnost „11-15 let“ vybralo 13% a možnost „6-10 let“ 17% respondentů.

Z otázky číslo 3 je zřejmé, že valná většina učitelů, kteří na dotazník odpovídali spadá do vyšší věkové kategorie, a proto pro ně mohla být distanční výuka kvůli využívání digitálních technologií o něco náročnější.

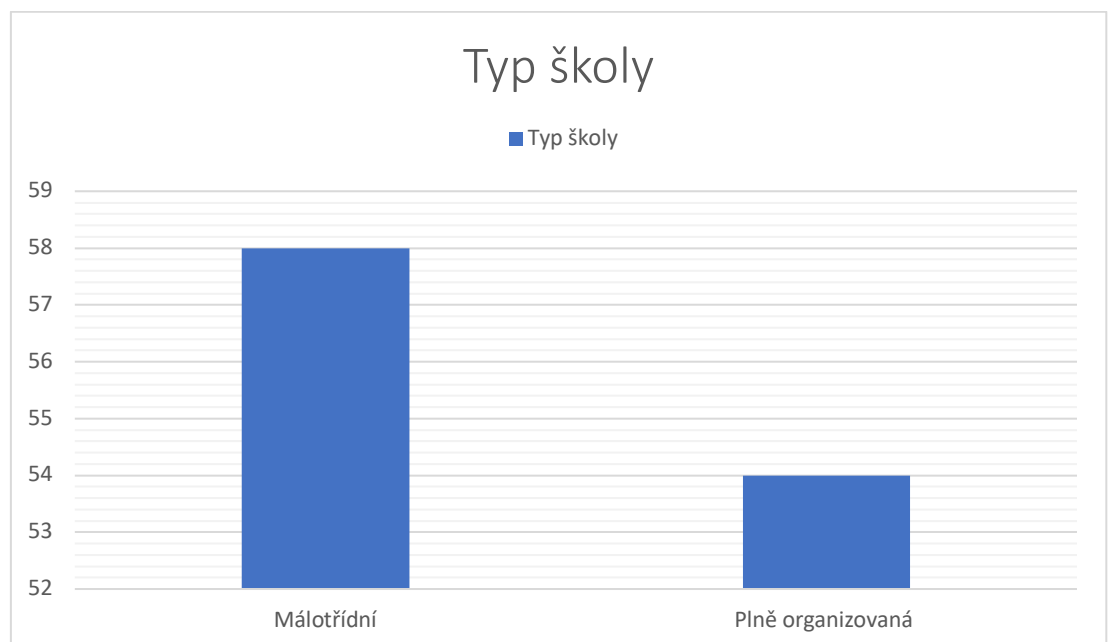
Otázka č.4: Kolik je Vám let?



Graf 4 - Věk

Nejvíce dotázaných uvedlo, že jsou ve věku vyšším než je 45 let (celkem 37). Na druhém místě jsou učitelé ve věku méně než 26 let (celkem 34). Méně početnou skupinu tvoří učitelé ve věku 36 – 45 let, celkem 23, a nejméně dotázaných bylo ve věku 26 – 35 let, a to pouze 18 z celkového počtu.

Otázka č. 5: Na kterém typu základní školy vyučujete?



Graf 5 - Typ školy

Z grafu lze vyčíst, že 58 učitelů, kteří se zúčastnili výzkumu vyučuje na málotřídní škole a 54 učitelů vyučuje na plně organizované základní škole.

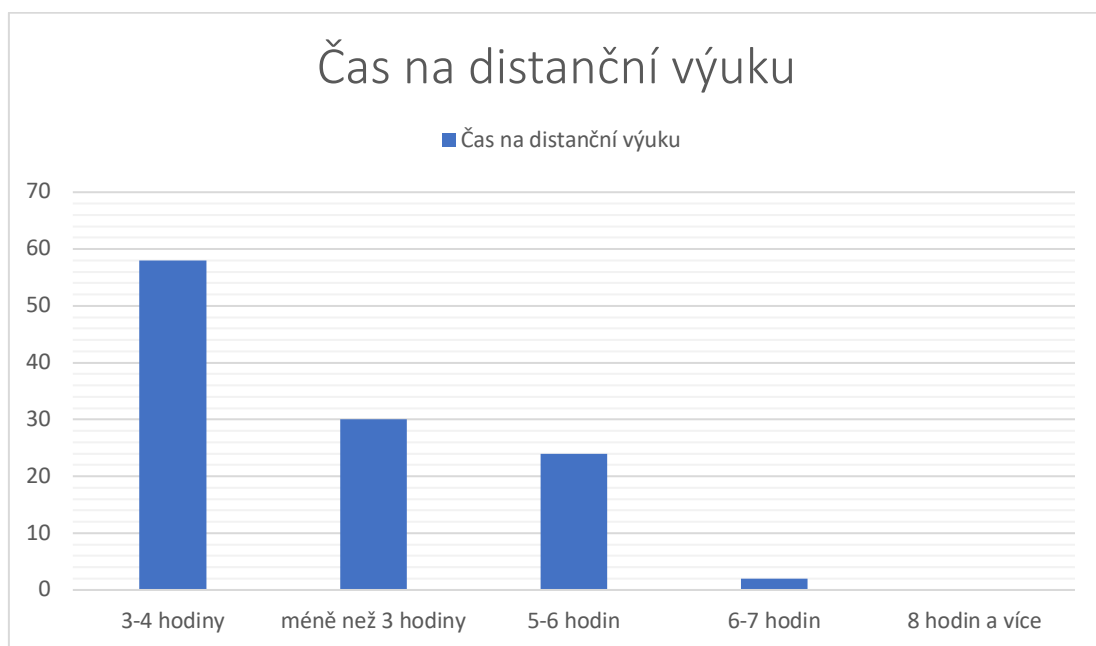
Otázka č.6 : Kolik hodin denně jste zpravidla věnovali přípravě na běžnou výuku?



Graf 6 - Čas věnovaný přípravě na běžnou výuku

Běžná výuka pro učitele není až tak náročnou. Z dotazovaných odpovědělo 86, že jim příprava na běžnou výuku zabere méně než 3 hodiny. Možnost 3 – 4 hodiny na přípravu vybralo 23 učitelů. 5 – 6 hodin vybrali pouze 3 učitelé. Možnost „6 – 7 hodin“ a „více než 8 hodin“ z dotazovaných respondentů nevybral nikdo.

Otázka č. 7: Kolik hodin denně jste věnovali přípravě na distanční výuku?

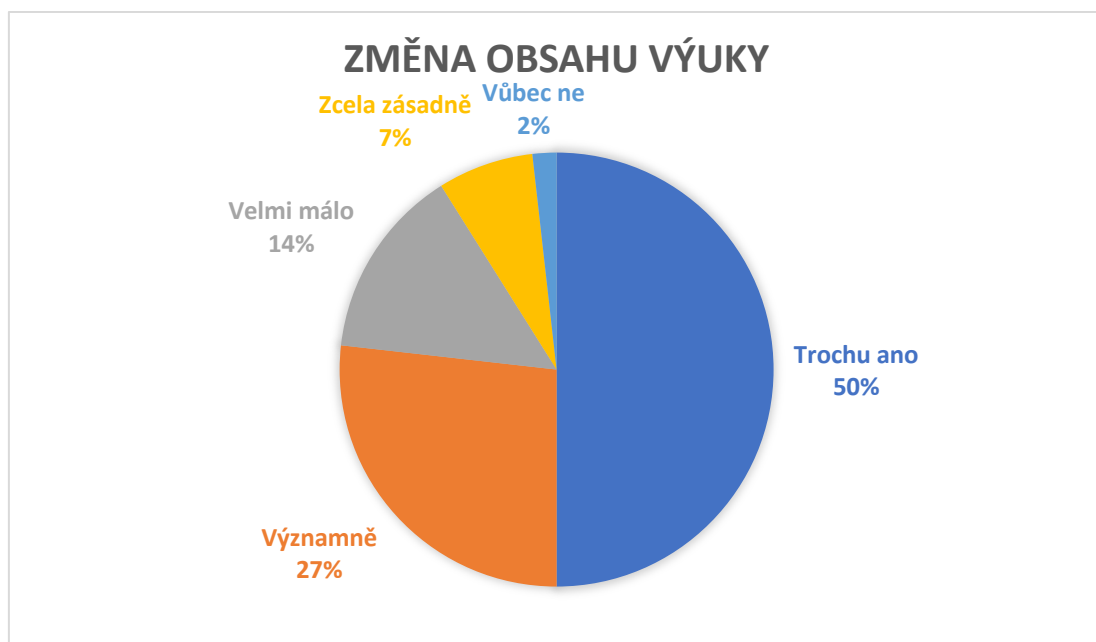


Graf 7 - Čas věnovaný přípravě na distanční výuku

Dle mého názoru museli učitelé věnovat podstatně více času distančnímu vzdělávání. Především na přípravu hodin, ale i ke komunikaci s žáky či k opravování prací žáků.

O tom, že distanční vzdělávání vyžadovalo více času svědčí graf č. 7. V porovnání s předchozím grafem č. 6 vidíme, že příprava na distanční výuku zabrala pedagogům daleko více času. 58 respondentů uvedlo, že potřebovali na přípravu 3 – 4 hodiny, což je o 35 více než při běžné výuce, a to je jasný důkaz časové náročnosti distanční výuku. Možnost méně než 3 hodiny vybralo 30 dotazovaných. To je o 56 méně než při klasické výuce. 5 - 6 hodin zvolilo 24 respondentů, kdežto při klasické výuce tuto možnost vybrali jen 3 učitelé. Možnost 6-7 vybrali pouze 2 učitelé, 8 hodin a více nezabrala příprava nikomu z dotazovaných.

Otázka č. 8: Změnil/a jste v souvislosti s přechodem k výuce na dálku obsah výuku?



Graf 8 - Změna obsahu výuky při distančním vzdělávání

Největší počet dotazovaných, a to 50%, vybralo , že obsah své výuky změnil jen trochu. Možnost „významně“ zvolilo 27% učitelů. „Zcela zásadně“ vybralo 7% respondentů. Možnosti „velmi málo“ vybralo 14% a „vůbec ne“ vybrali jen 2 procenta dotazovaných. Z grafu tedy vyplývá, že i obsah museli učitelé do velmi značné míry pozměnit distančnímu vzdělávání oproti klasické výuce ve třídách.

Otázka č. 9: Seřadte podle toho, jakými částmi výuky jste trávil/a více a méně čas než běžně.

Cílem této otázky bylo zjistit, které část výuky vyžadovala více času učitele než při běžné výuce. Učitelé seřazovali šest částí výuky, podle toho, co jim zabralo nejvíce času a co nejméně.

- Příprava na distanční výuku
- Komunikace s žáky
- Samostatná výuka
- Komunikace s vedením školy nebo s kolegy
- Další administrativa

Nejčastěji učitelé řadili „přípravu na distanční výuku“ na první příčky. V průměru jim zabírala nejvíce času. Jako nejméně časově náročnou činnosti uváděli „další administrativu“.

Otázka č. 10: S jak velkou částí vašich žáků jste byl/a pravidelně (alespoň dvakrát v týdnu) v kontaktu?

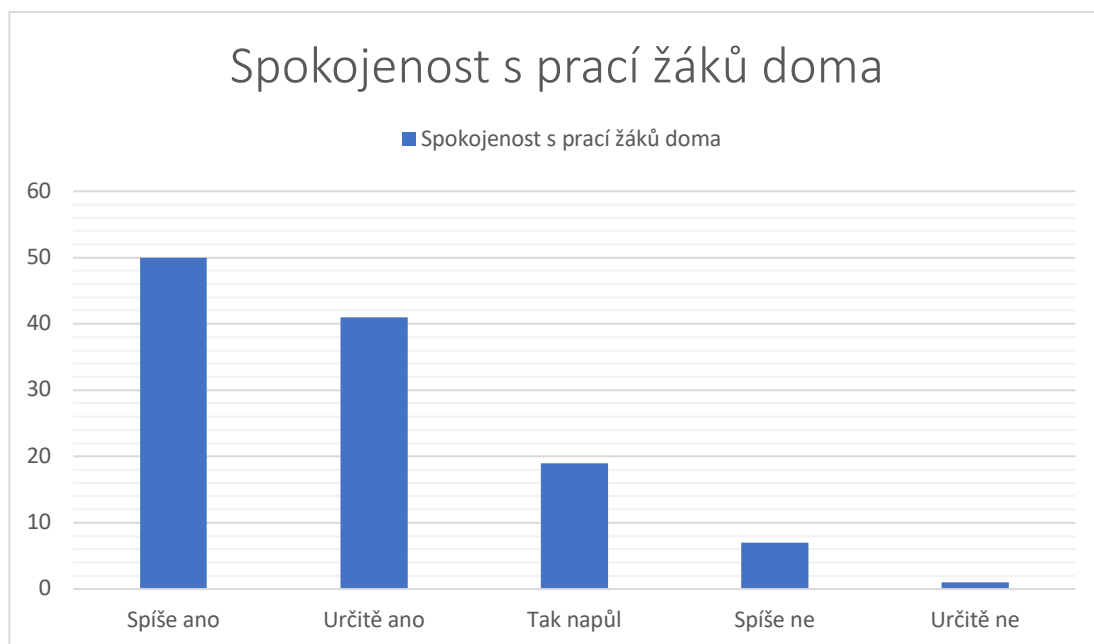


Graf 9 - Kontakt se žáky během distančního vzdělávání

V otázce č. 10 odpovídali respondenti na to, s jakou velkou částí svých žáků byli pravidelně v kontaktu (alespoň dvakrát v týdnu) během distanční výuky. Z této

otázky je zřejmé, že všichni z dotázaných byli se svými žáky v kontaktu pravidelně. Možnost „se všemi“ vybralo 70 učitelů. „Skoro se všemi“ si vybrali 42 učitelů. Nikdo nevedl, že by se svými žáky nebyl v kontaktu.

Otázka č. 11: Byl/a jste zpravidla spokojena s tím, jak žáci doma pracovali?

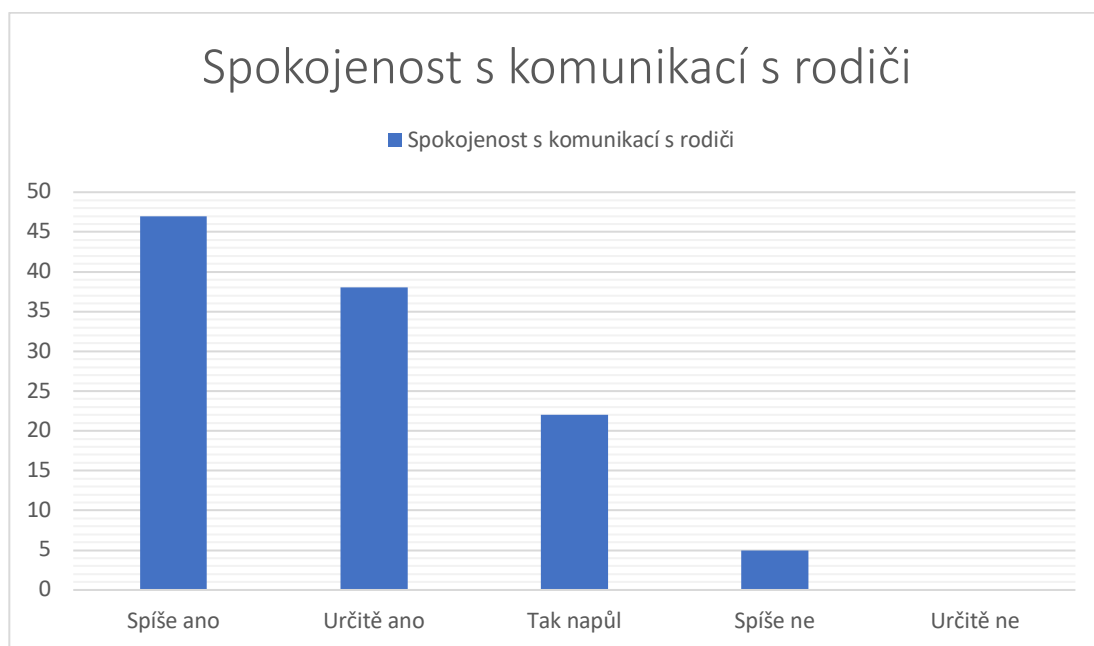


Graf 10 - Spokojenost učitelů s prací žáků v domácím prostředí

V této otázce učitelé odpovídali na to, do jaké míry byli spokojeni s tím, jak žáci doma pracovali. Nejvíce učitelů, a to 50, uvedlo že byli spíše spokojeni. Možnost „určitě ano“ vybralo 41 dotazovaných. „Tak napůl“ bylo spokojeno 19 učitelů. Možnost „spíše ne“ odpovědělo 7 učitelů a „určitě ne“ pouze 1 ze všech dotázaných.

Z grafu tedy vyplývá, že většina odpovídajících byla s prací žáků v domácím prostředí spíše spokojena. Pouze 20 učitelů z celkových 112 vybralo možnost že spokojeni nebyli.

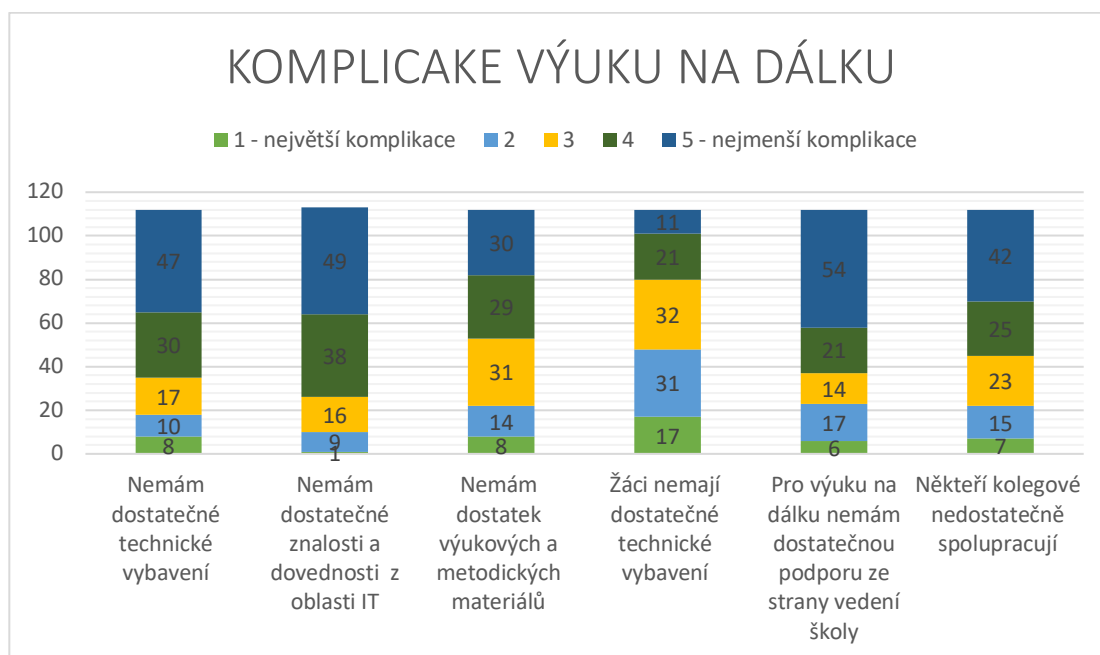
Otázka č. 12: Byl/a jste spokojen/a s komunikací a spoluprací s rodiči?



Graf 11 - Spokojenost učitelů s komunikací a spoluprací s rodiči

Komunikace s rodiče byla důležitou součástí distanční výuky. Z grafu jasně vyplývá, že učitelé byli spíše spokojeni s komunikací s rodiči. Možnost „určitě ne“ si nevybral nikdo. „Spíše ne“ uvedlo pouze 5 učitelů z celkových 112 dotázaných. Největší počet učitelů uvedlo „spíše ano“, takových učitelů bylo 47. Možnost „určitě ano“ si vybralo 38 učitelů a „tak napůl“ 22 dotázaných.

Otázka č. 13: Co Vám komplikovalo výuku na dálku?



Graf 12 - Co komplikovalo výuku na dálku

Otázka č. 13 se zaměřovala na komplikace, které se se během distanční výuky mohli objevit. Učitelé měli na výběr několik možností:

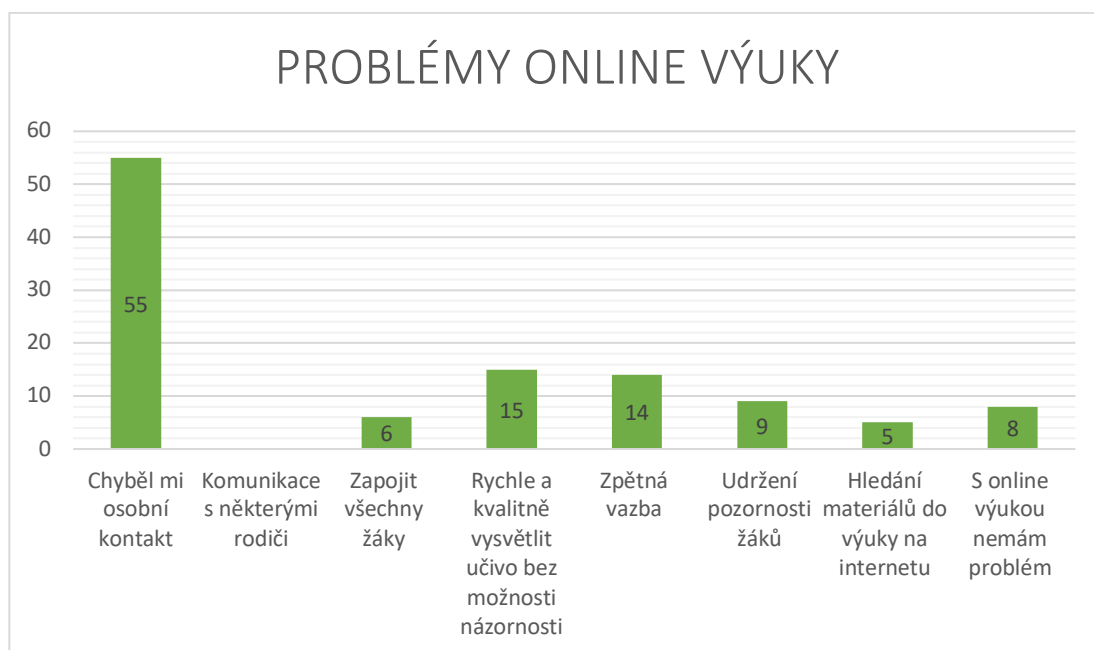
- Nemám dostatečné technické vybavení
- Nemám dostatečné znalosti a dovednosti z oblasti IT
- Nemám dostatek výukových a metodických materiálů
- Žáci nemají dostatečné technické vybavení
- Pro výuku na dálku nemám dostatečnou podporu ze strany vedení školy
- Někteří kolegové nedostatečně spolupracují

U každé z možností známku 1-5, podle toho, jak jim jednotlivé faktory výuku komplikovali. Přičemž 1 je největší komplikace a 5 je komplikace nejmenší.

K možnosti „Nemám dostatečné technické vybavení“ uvedlo jen 8 z dotazovaných, že to pro ně byla největší komplikace. Jen pro jednoho byly největší komplikací nedostatečné znalosti a dovednosti z oblasti IT. Stejně tak, velmi malá část učitelů uvedla, že pro ně největší komplikací bylo to, že neměli dostatečnou podporu ze strany vedení školy, takových bylo 6. A 7 dotázaných uvedlo, že největší komplikace byla v nedostatečné spolupráci některých kolegů. Z grafu lze vyčíst, že největší komplikace pro 17 učitelů spočívala v nedostatečném technickém vybavení

žáků. Co se týká nejmenších komplikací jsou odpovědi velmi různé. Největší počet dotázaných uvedl, že nejmenší komplikací pro ně bylo to, že nemají dostatek podpory ze strany vedení školy. Na druhém místě, co učitelům způsobovalo nejmenší komplikace je fakt, že by neměli dostatečné technické znalosti a dovednosti v oblasti IT. Nedostatečné technické vybavení činilo pro 47 dotázaných nejmenší komplikaci. 42 jich uvedlo jako nejmenší komplikaci nedostatečnou spolupráci s kolegy. Jako nejmenší komplikaci s nedostatkem výukových a metodických materiálů uvedlo jen 30 učitelů z celkových 112 dotazovaných. A jen pouhých 11 odpovědělo, že nejmenší komplikací bylo nedostatečná technická vybavenost žáků.

Otázka č. 14: Co Vám dělalo během online výuky největší problémy?



Graf 13 - Největší problémy při online výuce

Určitě stejně jako žákům chyběl osobní kontakt jak se spolužáky, tak s učiteli, tak i skoro polovina dotázaných uvádí, že jim chyběl osobní kontakt. Celkem tak odpovědělo 55 učitelů. Žáci i učitelé měli většinou možnost vidět se online přes webové kamery, ale to nemůže nahradit osobní kontakt. Především v 1. třídách to byl hlavní problém. Děti se učí číst a psát a učitelé nemohli své žáky kontrolovat například při správném úchopu, při sezení, při správném postupu psaní jednotlivých písmen nebo číslic a rodiče to mnohdy s dětmi procvičovali jinak, než bylo ukázáno.

Jako další problém, který učitelé uvedli při online výuce je ten, jak zapojit všechny žáky do výuky. Některé děti si během online výuky vypínali mikrofony i kamery a nekomunikovaly. Pro učitele bylo daleko náročnější žáka „rozpovídat“.

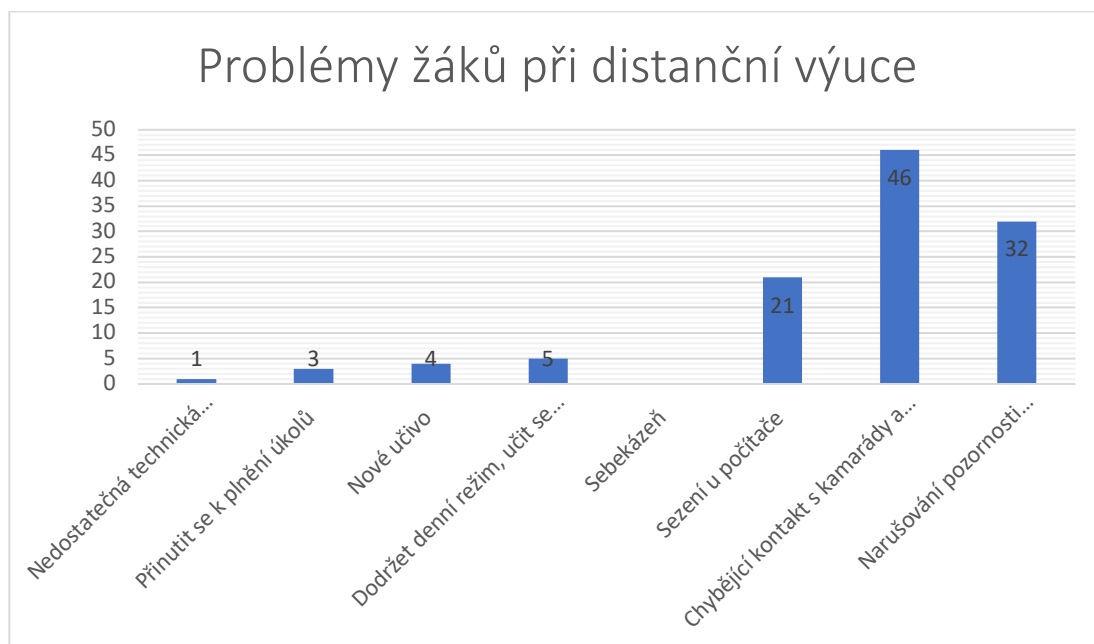
Rychle a kvalitně vysvětlit učivo bez možnosti názornosti uvedlo 15 učitelů jako problém online výuky. Najednou to bylo úplně jiné prostředí, ve kterém se všichni učitelé ocitli a museli v něm pracovat, vyvozovat nové učivo a snažili se ho dětem/ žákům předat, jak nejlépe dovedli. Byl to také jeden z hlavních problémů distanční výuky. Ve svých třídách mají učitelé nashromážděné různé pomůcky a materiály pro vyvození učiva, pro jeho lepší pochopení a osvojení. Také je při online výuce daleko těžší rozpoznat zda všichni učivu porozuměli.

Zpětná vazba je pro žáky i učitele velice důležitá. Čtrnáct z dotázaných uvedlo, že měli právě se zpětnou vazbou největší problémy. Někteří žáci během online výuky z pohodlněli. Pokud za žáka úkol vyplnil rodič nebo sourozenec, učitel nad tím neměl žádnou kontrolu. Několik rodičů poskytovalo svým dětem příliš velkou pomoc, vypracovávali za ně domácí úkoly, nebo jim radili při online výuce.

Doma mají žáci mnoho podnětů, které je při distanční výuce rušily. Pro některé děti je obtížné se při používání internetu soustředit a udržet pozornost. „Děti se nesoustředily jako ve škole, sebemenší podnět doma je vyrušil (rodiče, kteří snídali, vařili, uklízeli, televize apod.)“.

Pětkrát se objevilo jako největší problém hledání materiálů do výuky na internetu. A osm učitelů uvedlo, že s online výukou nemají problém. Komunikaci s rodiči jako problém neuvedl žádný z respondentů.

Otázka č. 15: Co si myslíte, že dělalo největší problémy vašim žákům při distanční výuce?



Graf 14 - Největší problémy žáků při distanční výuce

Nejčastěji učitelé uváděli, že si myslí, že největším problémem pro žáky bylo to, že se nemohli vídat se svými kamarády a spolužáky. Takovou odpověď uvedlo 46 učitelů. Mnoho učitelů sice pro své online vyučování využívalo platformy, kde se mohli všichni vidět pomocí web kamer, ale to rozhodně nenahradí osobní kontakt.

Celkem 32 učitelů odpovědělo, že žákům dělalo největší problémy narušování pozornosti ať už sourozenci, nebo rodiči. Jak jsem uváděla výše, někteří rodiče se svým dětem snažili pomoci až příliš, plnily za ně úkoly, napovídali apod. Někteří z respondentů uvedli: „Žákům dělalo problém udržet pozornost po celou dobu připojení.“ „Pro žáky byl problém sedět u monitoru v domácím prostředí a v takovém prostředí se soustředit výhradně jen na výuku a na práci.“

Někteří učitelé uvedli, že problémem pro jejich žáky bylo sezení u počítače. Při distanční výuce byli žáci „nuceni“ sedět u počítačů nebo notebooků či tabletů. Bylo vhodnější zkrátit výuku, než aby se konala zcela podle rozvrhu, protože pro žáky není zdravé trávit delší dobu u počítače. Celkem 21 učitelů uvedlo tuto skutečnost jako problém.

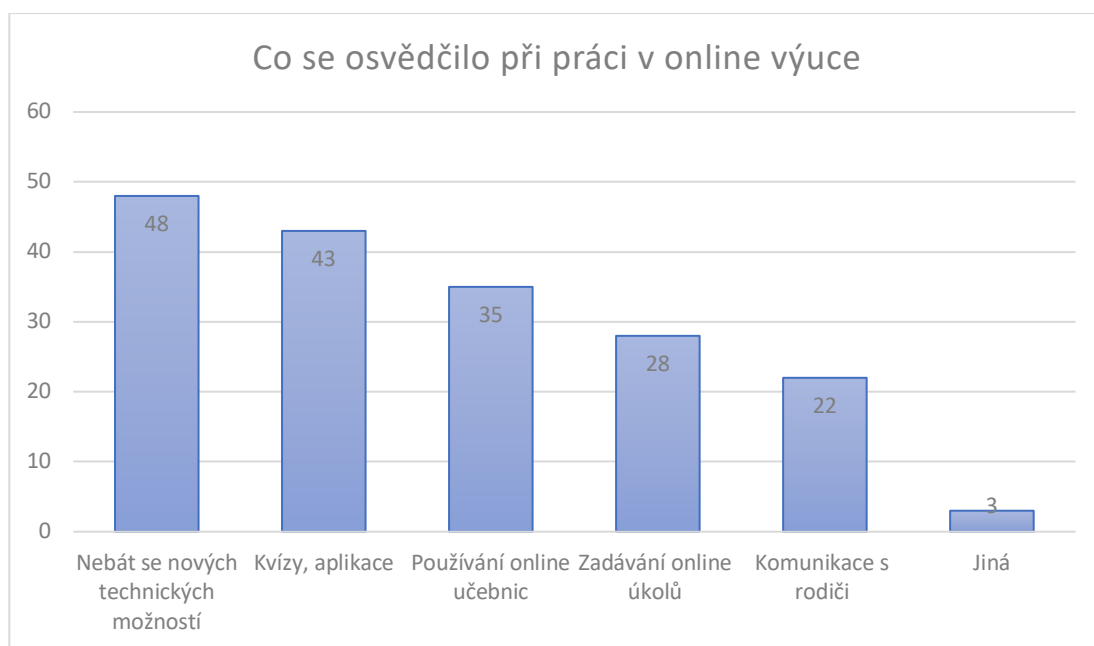
5 učitelů uvedlo, že dodržet denní režim a učit se pravidelně žákům také působilo problémy. Rozhodně v domácím prostředí je to jiné. Někteří žáci trávili

samozřejmě spoustu času u počítače i mimo výuku hraním různých her a sledováním nejrůznějších videí, chodili spát pozdě a dodržovat denní režim pro ně bylo mnohem obtížnější než při běžném docházení do školy.

Velmi malá část dotazovaných učitelů uvedla, že žáci měli problém s novým učivem. Takovou odpověď vybrali jen 4 z dotázaných. Vzhledem k tak malému počtu odpovědí na tento problém můžeme předpokládat, že žáci učivo docela zvládali.

3 učitelé uvedli, že plnění domácích úkolů bylo problémem. Některým žákům dělalo problém odevzdat úkoly včas. Některým žákům trvalo velmi dlouhou dobu, než úkoly vypracovali a poslali, často po termínu. Některé děti dokonce nedělaly úkoly vůbec. A jen jeden z dotázaných odpověděl že největším problémem byla nedostatečná technická vybavenost.

Otázka č. 16: Co se Vám osvědčilo při práci v online výuce?



Graf 15 - Co se osvědčilo při práci v online výuce

Při této otázce si mohli dotazovaní vybrat i více možností. Otázka se týkala toho, co vše se učitelům osvědčilo při práci v online výuce.

Největší počet dotázaných uvedl, že se jim při práci osvědčilo nebát se nových technických možností. Spousta učitelů měla z online výuky strach, museli si své hodiny připravovat jiným stylem, než byli doposud zvyklí. V novém prostředí ještě

nebyli dostatečně zběhlý, ale i přes se do toho pustili a odvedli svou práci. Takovou odpověď si vybralo 48 učitelů.

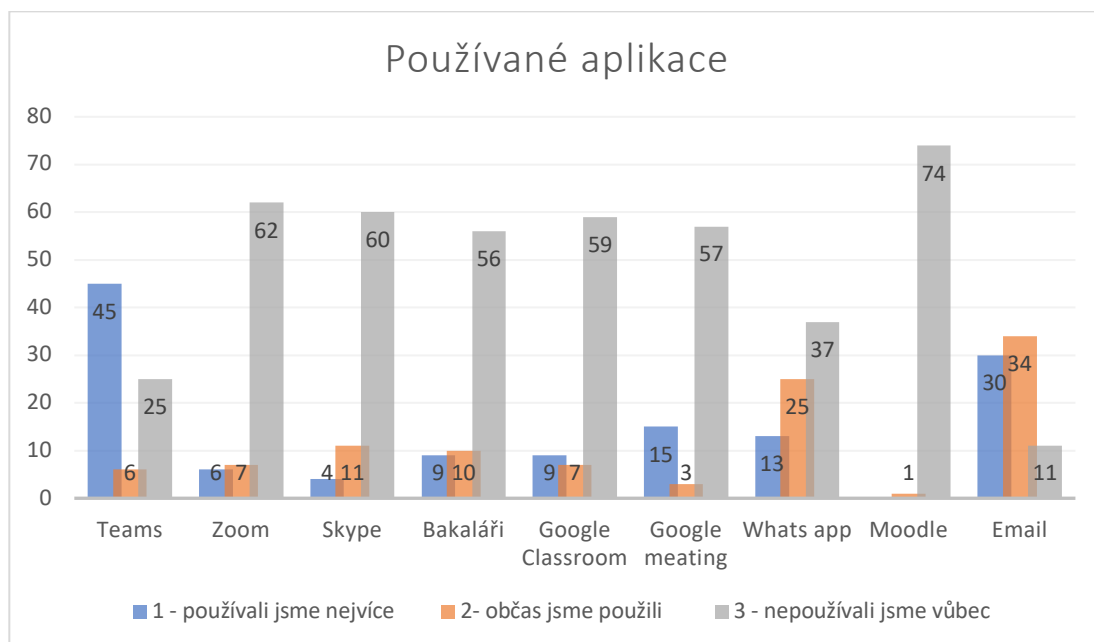
Jako další, co se osvědčilo, bylo používání kvízů a různých aplikací. Stejně jako při klasické výuce potřebujeme vyučovací hodinu něčím "obohatit", řekla bych, že online výuce to platí dvakrát tolik. Už jen jako motivační prostředek a také pro to, abychom žáky zaujali a upoutali jejich pozornost. 43 učitelů uvedlo, že se jim právě kvízy a aplikace při práci osvědčily. Aplikace existovali dávno před pandemií covid-19, ale až během distanční výuky došlo k jejich rozšíření především mezi pedagogy.

Používání online učebnic se osvědčilo u 35 z dotázaných. Multimediální interaktivní učebnice, které můžeme využívat při běžné výuce pro zpestření výuky si učitelů mohli stáhnout i do svých počítačů a dětem ji pomocí sdílené obrazovky promítat. Jestliže měla škola zakoupení licence, bylo pro učitelé snadné se do učebnice přihlásit pomocí přihlašovacích údajů z programu Media Creator.

28 učitelů uvedlo, že se osvědčilo zadávání domácích úkolů online. Online úkoly bylo možné zadávat právě pomocí kvízů a různých aplikací. To bylo pro děti rozhodně určitým zpestřením a zajímavým způsobem. Namísto opisování cvičení z učebnic nebo vypracovávání cvičení v pracovních sešitech a jejich následné focení a zasílání učitelům.

Jako dalším, co se osvědčilo 22 dotazovaných byla komunikace s rodiči. Jen 3 učitelé uvedli možnost : „jiná“. Všichni 3 uvedli, že se jim osvědčilo zkracování vyučovací jednotky.

Otázka č. 17: Jakou platformu jste používali pro online vyučování?



Graf 16 - Používané aplikace během online vyučování

Z výsledků dotazníku je jasné, že nejvíce používanými aplikacemi pro komunikaci a pro realizaci výuky využívali učitelé především MS Teams a email. V menší míře také používali Whats app, Google Meating, Bakaláře, Skype a Zoom.

MS Teams byl rozhodně nejpohodlnějším řešením online výuky. Teams kombinuje online chat, videokonference, sdílení a ukládání dokumentů. Je to také aplikace, která je dostupná prostřednictvím Office 365. Žáci zde mohli vidět zadané úkoly a do kterého data je mají odevzdat a následně je do aplikace nahrávat. Problém občas ale mohla působit orientace v aplikaci.

U každé z možností se ale také hojně objevovala odpověď, že žádnou z uvedených aplikací učitelé nepoužívali vůbec zároveň se u všech možností také objevila odpověď, že aplikaci občas použili.

Otázka č. 18: Jestliže jste nepoužívali žádnou z uvedených platforem v otázce č. 17 pro online vyučování, uveďte prosím jinou, kterou jste používali.

| ODPOVĚĎ | RESPONZÍ | PODÍL |
|----------------|----------|-------|
| Messenger | 3 | 3,36% |
| Wordwall | 1 | 1,12% |
| Škola v pyžamu | 1 | 1,12% |
| Škola online | 2 | 3,36% |
| Jitsi meet | 1 | 1,12% |

Tabulka 2 : Jiné používané aplikace

Aplikaci Messenger používali 3 učitelé z celkových 112 dotázaných. Messenger je jedním z neoblíbenějších způsobů komunikace a umožňuje uživatelům posílat si textové zprávy, obrázky, videa a zvukové soubory. Messenger je skvělou náhradou běžných telefonních hovorů, protože nabízí také videohovory a skupinové hovory.

Na základě několika rodičů a učitelů vznikla stránka “Škola v pyžamu“. Skupina, která ji vytvořila hledala způsob jak sobě i vyučujícím usnadnit práci. Pro základní školy, kde se učí žáci prvního i druhého stupně, vyvinuli systém, který umožňuje učitelům zadávat, spravovat a hodnotit úkoly. Rodiče zase mají usnadněnou práci, protože nemusí rozsáhle zjišťovat, které úkoly je třeba s dětmi ještě splnit nebo jak je odevzdat. Systém také umožňuje vyučujícímu nahrát příslušný materiál na video a vyučovat studenty na dálku nebo navázat spojení pomocí kamery, kde se mohou všichni vidět. Školu v pyžamu je možné využívat zcela zdarma. (www.skolavpyzamu.cz) Jeden pedagog uvedl tuto platformu jako aplikaci, kterou používal nejčastěji.

Aplikaci Wordwall také uvedl pouze jeden z dotazovaných. Digitální nástroj, který slouží k vytváření interaktivních aktivit, které lze následně zahrát na všech zařízeních.

Dva uvedli, že používali „Škola online“. Je to špičkový informační systém stejně jako například Bakaláři. Jedná se o webový program, takže k němu můžete přistupovat kdykoli a odkudkoli, kde máte připojení k internetu a základní webový prohlížeč, není tedy třeba instalovat žádné speciální softwary. (www.skolaonline.cz)

Stejně tak jeden z pedagogů uvedl, že používal aplikaci "Jitsi Meet". Jitsi Meet je Jednoduchý a bezpečný pro videokonference. Není omezen počtem uživatelů, takže se u této aplikace můžete vyhnout problému vysokého zatížení.

Otázka č.19: Vybavenost školy na začátku online výuky byla:



Graf 17 - Vybavenost školy na začátku online výuky

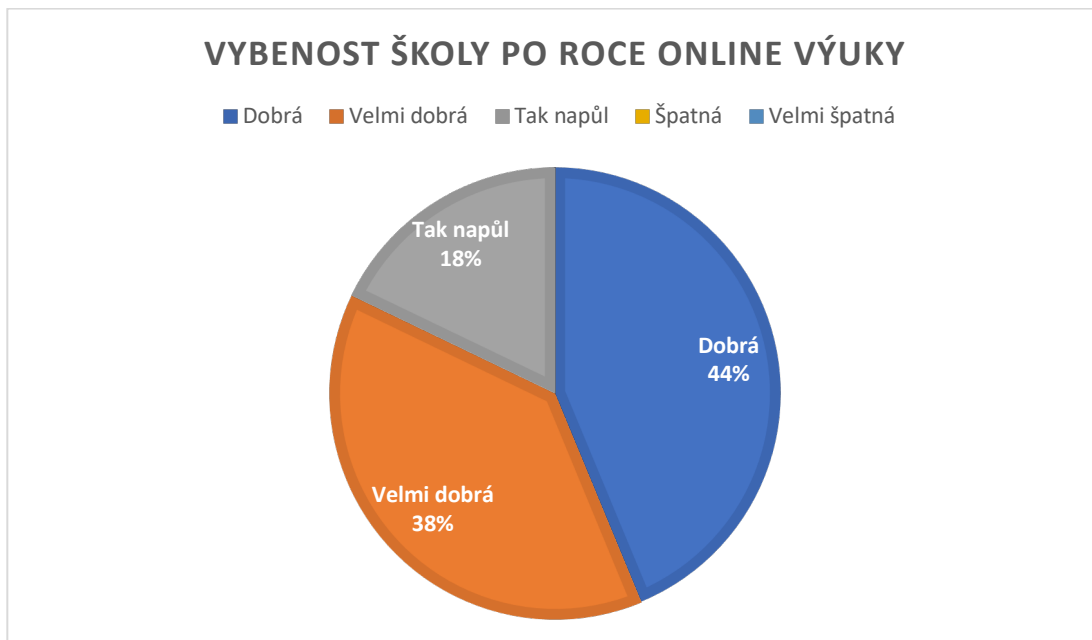
Stav technické vybavenosti škol na začátku online výuky uvedlo 70% dotazovaných za dobrý. Z toho 28% uvedlo, že vybavenost školy byla „tak napůl“, takto odpovědělo 32 učitelů. 31 učitelů uvedlo, že vybavenost školy byla „dobrá“, což je 27% z celkového počtu dotázaných. Jen 15% dotázaných, což odpovídá 17 odpovědím, uvedlo, že vybavenost školy byla „velmi dobrá“-

Za špatný stav vybavenosti školy považovalo 30% respondentů. 20% učitelů uvedlo, že technický stav jejich školy byl špatný. Takto odpovědělo 23 učitelů. „Velmi špatná“ vybavenost škol se vyskytla dvanáctkrát, což odpovídá 10%.

S online výukou nepočítal opravdu nikdo, a proto není překvapivé, že ne všechny školy měly dostatečné technické vybavení. „Právě ve školním roce 2020/2021 byla potřeba dovybavit školy odpovídajícími digitálními učebními pomůckami.“ (MŠMT, 2021). Podle MŠMT byla školám poskytnuta dotace v celkové

výši 1 326 385 116 Kč a z šetření, které následně provedlo, bylo zjištěno, že školy z poskytnuté dotace využily 99,8%.

Otázka č.20: Vybavenost školy po roce online výuky byla:



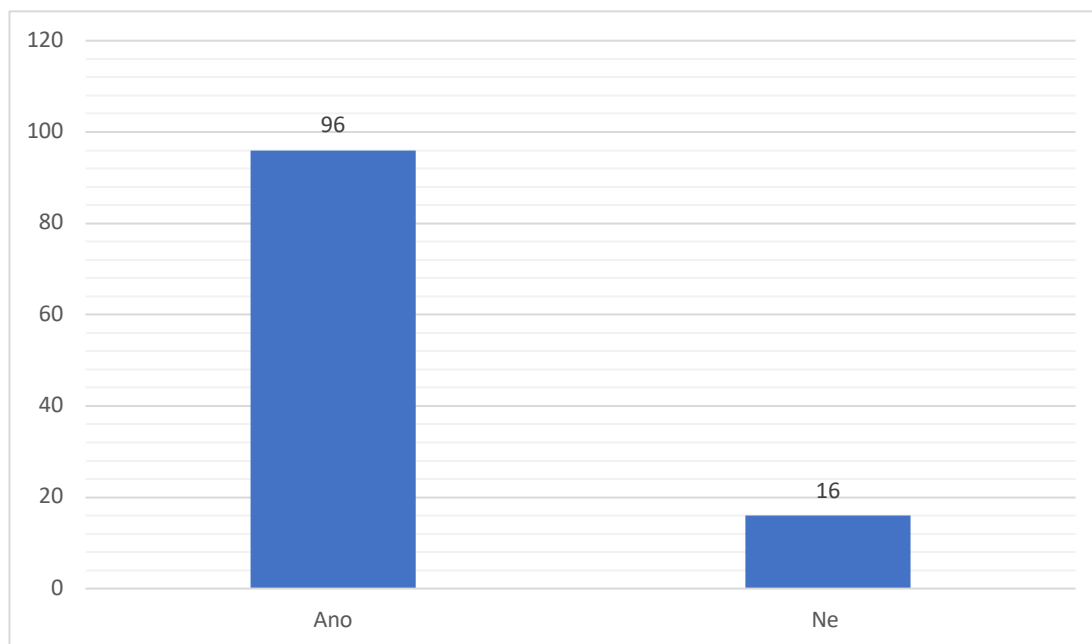
Graf 18 - Vybavenost školy po roce online výuky

Z grafu je zřejmé, že se technická vybavenost škol po roce online výuky rapidně zvýšila. Na začátku online výuky uvedlo je 15% učitelů, že vybavenost byla „velmi dobrá“, po roce online výuky již tuto odpověď uvedlo 38% dotázaných což je 49 odpovědí.

U odpovědi „dobrá“ také můžeme vidět nárůst, a to o celých 17 procent. Takto odpovědělo 43 dotázaných. U možnosti „tak napůl“ naopak vidíme pokles odpovědí. Na začátku distanční výuky si tuto odpověď vybralo 28% učitelů, po roce online výuky už jen 18%, což odpovídá 20 odpovědí.

Technická vybavenost školy narostla především díky dotacím, které MŠMT uvolnilo školám právě pro dovybavení škol technickým vybavením. Jak již jsem uváděla, dotace byly využity na 99,8%. Proto se také u této otázky ani jednou neobjevila odpověď, že by škola byla vybavena „špatně“ či dokonce „velmi špatně“.

Otázka č.21: Mohla škola dětem, které neměly technické vybavení pro online výuky, tuto techniku zajistit?



Graf 19 - Zajištění techniky pro žáky

c

Většina respondentů uvedla, že svým žákům mohla škola vypůjčit technické vybavení, které bylo potřebné k online výuce. Takových odpovědí bylo 96. Jen 16 učitelů uvedla, že škola tak učinit nemohla.

Podle České školní inspekce se podařilo v online výuce podpořit zhruba kolem 50 000 žáků a studentů. (ČŠI, <https://www.csicr.cz/cz/>)

Otázka č.22: Jaké materiály jste využíval/a při online výuce?

| | 1 – používal/a jsem nejvíce | 2 | 3 | 4 | 5 – požíval/a jsem nejméně |
|--|-----------------------------------|----|----|----|-------------------------------------|
| Online učebnice a pracovní sešity | 36 | 12 | 9 | 6 | 10 |
| Vlastní pracovní listy | 40 | 16 | 9 | 5 | 3 |
| Odkazy na webové stránky | 23 | 30 | 12 | 6 | 2 |
| Digitální učební materiály (DUMy) | 11 | 13 | 15 | 15 | 22 |
| Vlastní prezentace | 34 | 19 | 6 | 6 | 8 |
| Výukové programy | 24 | 23 | 11 | 4 | 11 |
| Neplacené aplikace (Kahoot!, Wordwall apod.) | 45 | 16 | 2 | 6 | 21 |
| Vlastní videa | 5 | 8 | 3 | 11 | 47 |
| Žádné | 0 | 0 | 0 | 0 | 71 |

Tabulka 3 – Materiály používané při online výuce

V této otázce mě zajímalo, jaké materiály se učitelé naučili využívat při osvojování distanční výuky. Rozvoj čtenářské gramotnosti a výuka psaní v prvních třídách pro ně byla pravděpodobně největší výzvou při plnění tohoto úkolu. Aby učitelé mohli efektivně nahradit vlastní prezenční výuku a nabídnout možnost provádět potřebné úpravy pro jednotlivé žáky, museli se naučit využívat různé

technologie. V této otázce jde spíše o materiály a webové stránky, které učitelé využívali. Tyto programy a materiály si respondenti vybírali podle toho, jak jim vyhovovali a jak často je používali.

Odpovědi byly velmi různé, spousta učitelů využívala například online učebnice a pracovní sešity, výukové programy, neplacené aplikace (Kahoot! Wordwall aj.), odkazy na webové stránky nebo například digitální materiály DUMy. Mnoho jich také využívalo vlastní prezentace, vlastní videa a nejvíce jich využívalo vlastní pracovní listy.

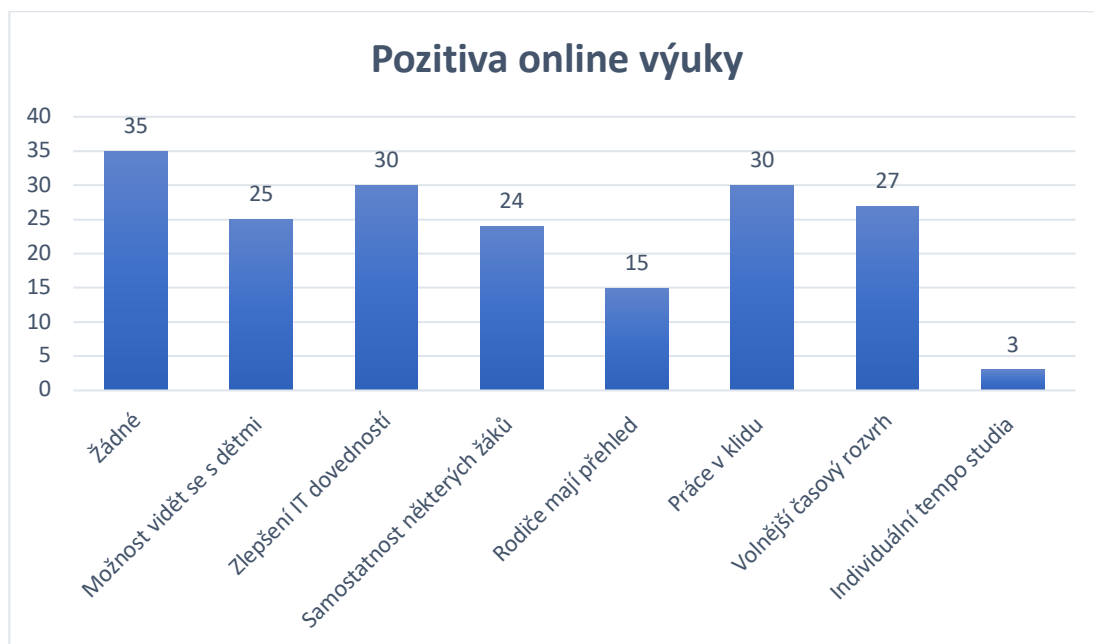
V tabulce nejsou uvedeny všechny možné dostupné programy a materiály, které učitelé mohli využívat. Existuje nespočet aplikací, programů a webových stránek, které učitelům usnadňují práci.

Častokrát se objevila odpověď využívání neplacených aplikací, které slouží na testování a procvičování formou kvízů nebo testů. Můžeme sem zařadit Kahoot!, Google Forms, Quizlett, Wordwall aj. Tyto aplikace umožňují snadnou tvorbu, připojovat se ke skupinám a vytvářet další nové.

Aplikace, které pomáhají učitelům lépe vysvětlit nové učivo nebo ho lépe pochopit tvoří další kategorii. Můžeme sem zařadit třeba powerpoint, na tvorbu vlastních prezentací, YouTube, kde je nespočet videí, Jamboard, který nám simuluje bílou tabuli, na kterou můžou všichni připojení účastníci libovolně psát, nebo také sem patří online učebnice a pracovní sešity. Jedná se o nástroje, které se používají k tvorbě obsahu nebo pro něj vytvářejí prostor.

Respondenti již mají velké zkušenosti s online výukou a s dostupnými materiály a pomůckami. Přesto se u spousty učitelů objevovali i originální metody. Nesetkáváme se pouze s odkazy na programy nebo aplikace. Několikrát respondenti uvedli, že posílali děti ven, aby si vyfotili „selfie“ se sněhulákem, nakoukly do kuchyně, aby se podívaly, co dělá maminka apod. Snažili se vymyslet nejrůznější způsoby, aby se děti během online výuky mohli i rozptýlit a aby se poté lépe koncentrovaly.

Otázka č.23: Pozitiva online výuky:



Graf 20 - Pozitiva online výuky

Většina respondentů uvedla, že online výuka nemá žádné pozitiva, takových učitelů bylo 35. Někteří z nich uvedli, že to bylo jen východisko z dané situace.

Učitelé zdůraznili jako výhodu interakce se svými žáky pomocí videohovorů. Žáci a učitelé se díky online vyučování mohli alespoň vidět a slyšet prostřednictvím webové kamery. Nenahrazuje to osobní interakci ve škole, ale mít alespoň nějaký vizuální kontakt je pro žáky i učitele zásadní.

Několik žáků zjistilo, že online výuka je nutí k větší samostatnosti. Vzhledem k tomu, že rodiče občas odjíždějí za prací, museli se hlavně starší děti naučit být samostatnější a postarat se o sebe. Jako výhodu to uvedlo 24 učitelů.

Ze všech dotázaných 15 uvedlo, že vnímají jako pozitivum větší účast rodičů na výuce. Pokud se děti vzdělávají doma prostřednictvím distančního studia, mohou být rodiče ve vzdělávání svých dětí aktivnější, než tomu často bývá. Na druhou stranu, vzhledem k tomu, že rodiče často pomáhali svým dětem s úkoly a poskytovaly jim rady, některé školy a učitelé naopak vnímali zvýšenou účast rodičů spíše jako negativum.

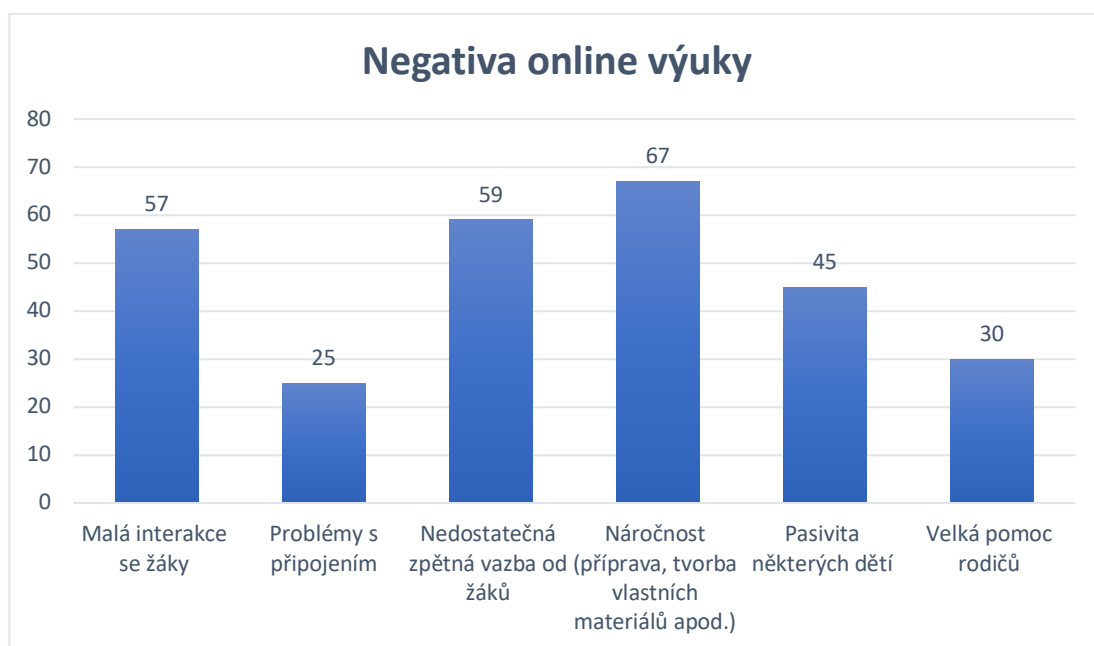
Další výhodou, kterou uvedlo 30 učitelé, je to, že všichni mohli pracovat v klidu, jak učitelé, tak děti. Nemuseli brzy ráno vstávat na autobusy nebo vlaky a dopravovat se do školy.

Také uváděli učitelé, že je výhodou volnější časový rozvrh. Takto odpovědělo 27 učitelů. Vzhledem k tomu, že dlouhé sezení u počítače není ani pro učitele ani pro žáky dravé se často vyučování dělilo na kratší časové bloky. Mezi vyučovacími jednotkami byly větší časové mezery, což přispělo i k tomu, aby se děti mohli lépe soustředit.

Zlepšení IT dovedností uvedlo 30 dotázaných. Učitelé se museli naučit používat nové technologie, které dopsud třeba neznali. Nyní je ale mohou zahrnout do svých příprav na vyučování a nadále je využívat i ve svých kmenových třídách.

Pouze třikrát se objevilo jako výhoda individuální tempo studia.

Otázka č.24: Negativa online výuky:



Graf 21 - Negativa online výuky

Více než polovina učitelů uvedla, že nevýhodou byla malá interakce se žáky. Chyběl jim osobní kontakt. Celkem tak odpovědělo 57 učitelů. Vidět se online nenahradí interakci „face to face“. Nemožnost učitelů vidět své žáky naživo v reálném čase bylo velkým problémem hlavně v 1. třídách, kde děti teprve začínají číst a psát.

Další nevýhodou byla pro učitele nedostatečná zpětná vazba od žáků. Při distanční výuce byla komunikace s dětmi obtížnější. Někteří žáci vůbec neodpovídali a učitel neměl moc možností, jak žáka přimět k mluvení. Jako nevýhodu to uvedlo 59 učitelů.

Celkem 25 dotázaných uvedlo, že měli problémy s připojením. Dokonce i učitelé měli problémy s připojením; vypadával obraz i zvuk. Nebo se videohovor často zasekával a žáci slyšeli jen části výkladu. To vše výuku ztěžovalo a brzdilo.

Další velkou nevýhodou, kterou často učitelé uváděli, byla náročnost celého distančního vzdělávání. Ať už se to týkalo příprav na výuku, nebo tvorbu nejrůznějších materiálů. Rozdíly v časech, potřebných na přípravu můžeme porovnat v grafu č.6 a č.7. Podle mých očekávání se potvrdilo, že právě časová náročnost bude pro spoustu učitelů velkým mínusem v online výuce.

Pasivitu některých žáků uvedlo jako negativní stránku online výuky celkem 45 učitelů. Někteří žáci zjistili, že je pro ně online výuka určitým pohodlím. Učitel neměl kontrolu nad tím, jestli například žák úkol vypracoval sám, nebo ho za něj splnil sourozenec či rodič. Také se hodně objevovala lhostejnost žáků k výuce. Spousta z nich výuku nebrala vážně a vypli si kamery i mikrofony a v pozadí hráli třeba počítačovou hru, nebo si hráli na telefonu apod. Někteří žáci se online výuky ani neúčastnili a jen se "vymlouvali" na špatné internetové připojení.

Relativně vysoký počet učitelů také uvedl, že přílišná pomoc rodičů svým dětem byla nežádoucí. Děti tak sice nasbírat spoustu krásných známek, ale zda učivu opravdu rozumí a pochopili je se ukázalo až později, kde jich spousta doplatila právě na to, že úkoly za ně vypracovávali rodiče. Samozřejmě to pro žáky bylo pohodlnější, ale jako by si vůbec neuvědomovala následky, které to pro ně bude mít do budoucna.

Otázka č.25: Domníváte se, že je online výuka efektivní?



Graf 22 - Je online výuka efektivní?

Efektivita distančního vzdělávání se značně liší a je silně ovlivněna úrovní, propracovaností a multimediálními možnostmi studijních materiálů a také kvalitou učitele. Pokud jsou tyto podmínky splněny, můžeme distanční vzdělávání považovat za přínosné. Drtina tvrdí že: „*Obecně platí, že kvalitně zpracované distanční materiály s multimediálními prvky, které jsou studujícím poskytovány ve formě online výukového kurzu, umožňují zkvalitnit příjem a zapamatování informací.*“ (Drtina, 2011, s. 123-124)

Kvalita dobře připravených zdrojů, které poskytují zpětnou vazbu pedagogovi, může být použita k posouzení efektivity distančního vzdělávání. Pomocí různých multimediálních nástrojů, včetně softwaru a aplikací vyvinutých žáky, může učitel hodnotit efektivitu svých vyučovacích hodin. Učitel má možnost získat od každého svého žáka zpětnou vazbu.

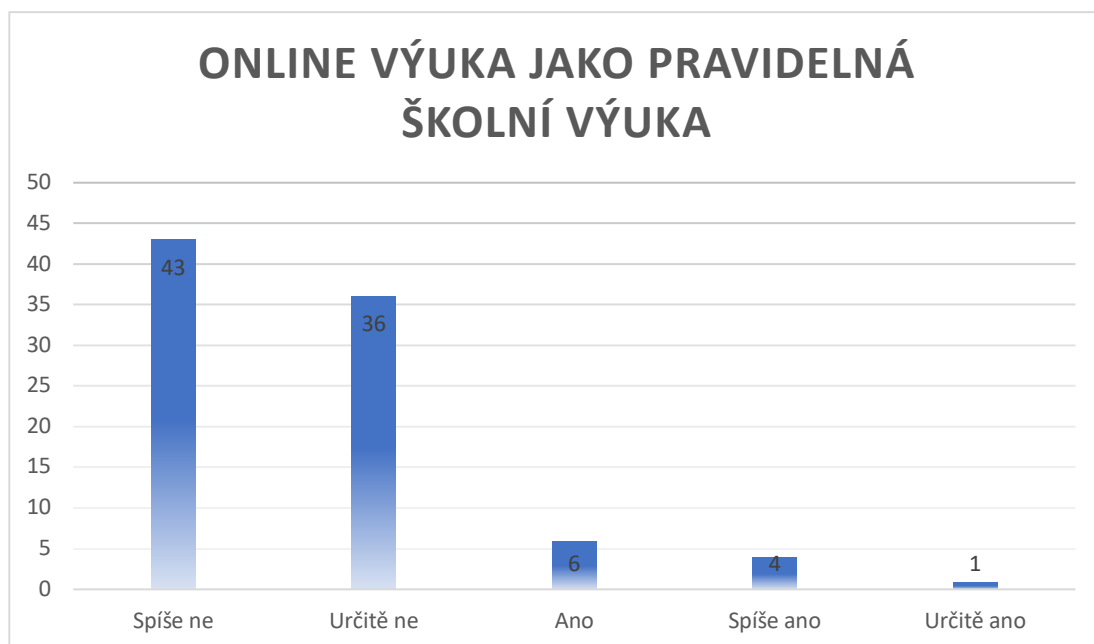
Velkou výhodou, kterou Drtina zmiňuje je aktuálnost učiva. V závislosti na závažnosti problému může učitel obsah materiálu ihned upravit nebo aktualizovat tak, aby odpovídal danému požadavku.

Větší část respondentů uvedla, že je online výuka někdy efektivní a někdy ne. Takto odpovědělo 41 dotázaných.

„Určitě ano“ a „spíše ano“ uvedl stejný počet učitelů, a to 26. Jak jsem již uváděla, online výuka bal pro všechny něčím novým. Pro žáky to byla jistá forma zpestření výuky. Najednou žáci nemuseli sedět v lavicích, ale vzdělávali se z pohodlí domova. Stejně tak, jako pro učitele, kteří nemuseli dojíždět na pracoviště. Online výuka mohla být efektivní, že jsou žáci díky distanční výuce více samostatní. Žáci se seznámili s výpočetní technikou, učili se čelit problémům a hledat vhodná řešení.

Odpověď „spíše ne“ uvedlo 12 dotazovaných a „určitě ne“ jen 7. Efektivitu distanční vzdělávání ztratilo zejména kvůli absenci sociálního kontaktu a následné ztrátě motivace. Také měli děti nedostatek pohybu a spoustu času stráveného u počítače. Každá strana má dvě mince a učitelé nepovažovali za efektivní pomoc rodičů dětem. Učitelům to znemožňovalo spravedlivě hodnotit žáky. Objevovali se odpovědi „Hodnotím dítě nebo rodiče? Hodnotím to, co dítě zná, nebo co opíše či “vygooglí“?. Je patrné, že stejně jako může být online výuka efektivní, stejně tak může být i neúčelná.

Otázka č.26: Je podle Vás online výuka vhodná k pravidelné výuce?



Graf 23 - Je online výuka vhodná k pravidelné výuce?

Většina respondentů uvedla jako odpověď „spíše ne“, takových odpovědí bylo 43 a „určitě ne“ odpovědělo 36 učitelů. Možnost „ano“ se objevila šestkrát, „spíše ano“ čtyřikrát a „určitě ano“ pouze jednou.

Online výuka nemůže plnohodnotně nahradit kontaktní výuku. Online výuka ale zcela jistě může do prezenčního vzdělávání přinést různé nové prvky, které můžeme následně využívat. Distanční výuka nemůže nahradit tu klasickou nejen kvůli nedostatku sociálních kontaktů mezi žáky nebo mezi učiteli, ale také z toho důvodu, že ve škole dětem předáváme nejrůznější informace, diskutujeme o nich a zjišťujeme, jak jim žáci porozuměli. Učíme se pracovat s chybou. V distanční výuce lze takto pracovat velmi omezeně.

Odpovědi se také dali předpokládat z výzkumných otázek výše, kdy učitelé uváděli, že přípravami na online výuku trávili daleko více času než na běžnou klasickou výuku. Vytvářeli si více vlastních pracovních listů, nahrávali různá videa a tvořili nejrůznější kvízy, aby žáky motivovali a udrželi si jejich pozornost. Distanční výuka byla pro mnoho učitelů velmi časově náročná.

„Učit online se dlouhodobě nedá.“ S tímto názorem jsem u mnoha učitelů setkávala velmi často. Pro mnohé je nepředstavitelné, že bychom na distanční výuku přešli natrvalo. Argumentují například tím, že žáci nemohou najít látku nikde na internetu a nemohou ji dostatečně pochopit nebo se ji naučit bez výkladu a interakce učitele ve třídě. Tvrdí také, že žáci nemají doma potřebné softwarové vybavení nebo dostatečné technické vybavení (mobilní telefon a data, počítač atd.). Někteří dokonce tvrdí, že vzdělávání ztratí svou hodnotu nebo že online výuka pokryje pouze základy.

Mezi odpověďmi se také objevovali kladné postoje. Učitelé se nepřiklání k úplnému přestupu k online výuce, ale vidí budoucnost v hybridní výuce, kdy by se mohla kombinovat výuka prezenční a distanční.

9 Diskuze

Hlavním cílem této práce bylo zjistit více o tom, jak se učitelé prvního stupně základní školy staví k distančnímu vzdělávání a jeho různým formám. Díky výzkumné části jsem mohla shromáždit zdroje, které učitelé využívali k realizaci tohoto typu výuky. Pro dosažení hlavního cíle jsem si stanovila výzkumné otázky, na které budu v následujících odstavcích odpovídat.

První výzkumná otázka: Jaké vidí učitelé výhody v distanční výuce? O výhodách distančního vzdělávání bylo pojednáno v teoretické části práce. Nepředpokládala jsem, že by učitelé kromě zlepšení se v IT dovednostech uvedli i jiné výhody distančního vzdělávání. Opak byl příjemným překvapením. Učitelé se vyjadřovali k výhodám online výuky, včetně toho, kolik času online výuka vyžaduje na přípravu oproti běžné výuce. Výhody, které učitelé uvedli mohou vzbudit zájem o otázku, zda by bylo výhodné přizpůsobit některé z těchto technik typické situaci mimo pandemii. Učitelé poskytli mnoho údajů o výhodách online výuky, z nichž některé ani nebyly uvedeny v literatuře. Zde je seznam výhod, které vplynuly z dotazníkového šetření:

Výhody distanční výuky dle dotázaných učitelů základních škol:

- Možnost vidět se s dětmi během pandemie
- Zlepšení IT dovedností
- Samostatnost některých žáků
- Rodiče mají lepší přehled o výuce a o práci svých dětí
- Práce v klidu (v prostředí domova)
- Volnější časový režim (například díky absenci dopravy do školy)
- Individuální pracovní tempo žáků

Místní a prostorové aspekty jsou značně individuální. Zatímco někteří pedagogové oceňují příjemné prostředí domova, pro jiné je takové pracovní prostředí nepohodlné.

Přínosem a výhodou distančního vzdělávání je podle preferencí také zlepšení úrovně technické nebo digitální gramotnosti žáků i pedagogů, kteří byli nuceni je

používat jako výukové nástroje. Učitelé se díky této práci mohli naučit spoustu nových výukových strategií, které mohou uplatnit ve svých běžných hodinách mimo epidemii.

Druhá výzkumná otázka: Jaké nevýhody vidí učitelé v distanční výuce? Předpokládala jsem, že při dotazu na nevýhody dostanu mnoho odpovědí, které budou opakovat stejný nedostatek sociálních interakcí, demotivaci nebo nedostatek aktivity. Respondenti však uváděli větší množství různých odpovědí. Nejčastějším problémem byla časová náročnost věnovaná přípravám a tvorbě různých materiálů k výuce. Dále respondenti uváděli problematiku nedostatečné zpětné vazby žáků, ale také malá interakce se žáky. Zde je seznam nevýhod (negativ), které vyplynuly z dotazníkového šetření:

Nevýhody distanční výuky dle dotázaných učitelů základních škol:

- Malá interakce se žáky
- Problémy s internetovým připojením
- Nedostatečná zpětná vazba od žáků
- Náročnost (přípravy, tvorba vlastních materiálů apod.)
- Pasivita některých žáků
- Velká pomoc rodičů svým dětem

Omezení sociálních interakcí je ve své podstatě nevýhodou, ale někteří učitelé uvádí, že toto omezení s sebou nese i další problémy, například méně příležitostí k poskytování zpětné vazby. K mému překvapení učitelé uvedli více výhod než nevýhod.

Tato zjištění jsou velmi důležitá, protože mohou pomoci výzkumným pracovníkům a pedagogům identifikovat problémy a pracovat na jejich řešení. Podle výzkumu je výuka online náročnější a vyčerpávající než kontaktní výuka. Je samozřejmé, že učitelé, kteří chtějí využívat nebo již využívají distanční vzdělávání, si musí být vědomi jeho výhod a nevýhod, aby mohli upravit koncepci výuky. Nedokážu ale předpovědět, zda u některých učitelů přetrvá chuť distanční vzdělávání realizovat. Přesto by to z mého pohledu mohlo být v určitém směru přínosné.

Třetí výzkumná otázka: Jaké byly hlavní bariéry distanční výuky? Opravdu mě zajímalo, jaké bariéry komplikovali učitelům jejich práci nejvíce. První identifikovanou bariérou v online výuce představoval malý sociální kontakt žáků se spolužáky i učiteli. Jak již bylo několikrát zmíněno a uvedeno, osobní interakce je velmi důležitou součástí výuky. Mohlo docházet k tomu, že žáci dostatečně nepochopili správně učivo, a naopak učitelé měli velmi malou zpětnou vazbu.

Další bariérou se ukázalo dle šetření obtíže s udržením pozornosti. Jakýkoliv podnět v domácím prostředí odpoutal pozornost dítěte od vyučování. Ať už byli doma rodiče, kteří si zrovna pouštěli televizi, nebo to byl další sourozenec, který měl také svou online výuku a navzájem se rušili. Rodiče také mnohdy své děti napomínali, komentovali kriticky jejich práci nebo v některých případech i za své děti odpovídali. Obtíže s udržením pozornosti mohly také vyplývat z velkého zatížení online výukou. Žáci se rychleji unavili a jejich pozornost rapidně klesala. Přílišné sezení u počítačů také neprospívalo jejich zdraví, u některých dětí zcela zásadně chyběl pohyb. I to bylo součástí další bariéry, kterou výzkum prokázal.

Již menší část učitelů uváděla, že další bariérou bylo pochopení nového učiva, dodržování denního režimu, přinutit se k plnění úkolů a také se objevila bariéra s nedostatečnou technikou v domácnostech. Myslím si, že bariéra s technickým vybavením ustoupila v době, kdy školy dostala dotace na nákup nezbytné výpočetní techniky, kterou následně mohli zapůjčit dětem, které ji neměli, aby se mohli účastnit online výuky.

Čtvrtá výzkumná otázka: Měla distanční výuka nějaký přínos do budoucího vzdělávání? Jako obecný závěr o distančním vzdělávání, který sdílela většina dotázaných, lze říci, že distanční vzdělávání je vhodné pouze jako alternativa v případech, kdy není možná prezenční výuka, a v prezenční výuce pouze jako doplněk. Přínosem ale můžeme spatřovat fakt, že distanční výuka odstraňuje určitá časová omezení v porovnání s tradičním (prezenčním) vyučováním. Distanční výuka umožňuje žákům i učitelům organizovat si rozvrh, tedy čas na učení i výuku, za předpokladu, že je internetové připojení dostupné 24 hodin denně, sedm dní v týdnu. Distanční vzdělávání nám dává i větší pocit svobody, protože si sami určujeme tempo učení a získávání materiálů. Nejsme vázáni na jeden prostor, ale máme naprostou

svobodu přístupu z různých míst. Důležité je ale, abychom měli dvě základní položky, a to je: počítač nebo jiná výpočetní technika, která nám umožní online výuku a také připojení k internetu. Tato forma učení umožňuje účastníkům neomezený čas a prostor, lepší organizaci v procesu osvojování látky, snadnou a rychlou dostupnost dat. Dalším možným přínosem bylo zlepšení se v technických dovednostech a schopnostech. Během doby, kdy neměli pedagogové na výběr a byli nuceni výuku realizovat online formou, aby nebyli děti připraveni o vzdělávání rozvíjeli nejen sebe ale i své žáky právě v určitých dovednostech. Na děti samotné byla přesunuta velká zodpovědnost a děti si ji skutečně převzaly a více se osamostatnily. Učitelé si také během distančního vzdělávání ověřili nové formy a metody práce s žáky.

Z mého pohledu by mohla být distanční forma výuky přínosná v mnoha ohledech. Někteří žáci se v současném systému necítí příliš komfortně, ať už to jsou imobilní žáci, žáci se zdravotním handicapem, žáci rozvíjející svůj sportovní či umělecký talent, žáci, kteří často pobývají mimo území ČR nebo žáci trpící například fobií na školu. Právě těmto žákům by forma distančního vzdělávání mohla pomoci k dosažení jejich vzdělanostního maxima.

A v neposlední řadě velkým přínosem distančního vzdělávání bylo právě zlepšení se v technických dovednostech. Objevení nejrůznějších aplikací, které učitelé mohou využívat i při prezenční formě a lépe tak namotivovat své žáky a výuku zpestřit.

Pátá výzkumná otázka: Jaké pomůcky učitelé využívali pro a při realizaci distanční výuky? Tuto otázku jsem položila ve snaze shromáždit zdroje, které by mohly být přínosné pro všechny ostatní učitele základních škol. Původně jsem očekávala, že se nejčastěji objeví aplikace od firmy Microsoft office (Teams, Meets, Forms), ale opak byl pravdou. Velká část respondentů uvedla, že hojně využívali Moodle, E-mai, Zoom, Whats App, Skype a další. Také jsem předpokládala, že se objeví pouze malé procento pomůcek a aplikací, které bych neznala, ale i v této otázce mě respondenti překvapili. Respondenti uváděli, že využívali např. online učebnice a pracovní sešity, vlastní pracovní listy a další. Někteří z respondentů uvedli, že využívali platformu Škola v pyžamu, Škola online nebo například Jitsi meet, které jsou pro mě novinkou.

10 ZÁVĚR

Člověk se přizpůsobuje době, ve které žije a podmínkám, které má. Některé věci zůstávají roky stejné a některé věci nemůžeme ovlivnit vůbec, jako třeba nouzové situace. Nikdy nemůžeme vědět co vše nás může potkat. Nemoc COVID-19 nemohl nikdo předpovědět. Mimořádné okolnosti způsobené šířením koronaviru se odrazily v mnoha aspektech každodenního života. S uzavřením vzdělávacích institucí byli všichni pedagogičtí pracovníci před velkou výzvou – distanční (online) studium. Učitelé přesunuli své třídy do virtuálního prostředí. Další výzvou pro mnohé z nich, zejména pro učitelé středního věku byla orientace v e-learningových systémech a množství aplikací. Sami si osvojili digitální nástroje, aby svým žákům poskytli co nejlepší online výuku. Přizpůsobili se možnostem a potřebám své třídy, poučili se z vlastních chyb a vzájemně si s kolegy sdíleli rady a zkušenosti. Spolupráce učitelů je důležitou složkou pro zlepšení praxe ve třídě a větší pracovní spokojenost. Tato mimořádná situace ukázala, jak spolupráce učitelů usnadňuje změny, kterým čelí. Spolupráce mezi učiteli a příslušným ministerstvem může také zlepšit a usnadnit případné nadcházející změny. Distanční vzdělávání potvrdilo, že kompetence učitelů pro práci s informačními a komunikačními technologiemi jsou jednou ze zásadních otázek moderního vzdělávání. Pro učitele je těžké rozhodnout o technologicky podporované výuce, protože k ní nebyli během svého vzdělávání vzděláni. Budoucí profesní rozvoj učitelů se musí více orientovat na praktické znalosti a dovednosti v používání digitálních nástrojů. Dále je nutné seznámit učitele s metodikou práce na dálku. Studenti učitelství a učitelských oborů musí znát e-learningové systémy a být kompetentní v používání digitálních nástrojů v praxi.

Distanční studium zachovala kontinuitu vzdělávacího procesu v mimořádné situaci. Koncept distančního vzdělávání se do značné míry opírá o samostatné učení žáka. Pro kvalitní učení a výuku online je proto nutné dosáhnout dobré motivace žáků a přizpůsobit obsah výuky individuálnímu učení.

Distanční výuka ukázala, že je nedostačující látku umístit na výukovou platformu nebo ji odeslat prostřednictvím komunikačních aplikací a že bez živého slova učitele je pro žáky obtížnější porozumět obsahu výuky. Učení a výuka online

často vyžaduje více úsilí než tradiční výuka. Na těchto základech dochází ke zvratu. Místo toho, aby ulehčily práci učitele, technologie je činí ještě složitější a náročnější.

Distanční výuka má svá omezení s ohledem na charakteristiky žáků i předmětů. To je důvod, proč mnoho autorů, ale i učitelů vidí budoucnost vzdělávání v hybridním výukovém modelu, který by spojoval vlastnosti tradiční výuky a online výuky.

Na základě výsledků dotazníkové šetření jsem dospěla k závěru, že důvodem nejednotných názorů učitelů na distanční vzdělávání může být právě absence volby. Také jsem se utvrdila v názoru, že není vhodné prezenční formu vzdělávání zcela nahradit tou distanční.

Díky tomuto výzkumu jsem se dozvěděla spoustu informací o tématu distančního vzdělávání, o vládních návrzích a názorech samotných učitelů prvního stupně základních škol. Také jsme získala nové poznatky o materiálech a aplikacích, které lze využívat jak v distančním vzdělávání, tak i v tom prezenčním pro zefektivnění výuky. Měla jsem možnost vidět názory pedagogů a jejich náhled na klady ale i zápory distančního vzdělávání. Možnost návratu distanční výuky je možná, a proto doufám, že mi zkušenosti, které jsem získala při prání této práce, budou užitečné v mé vlastní pedagogické praxi.

Výsledky tohoto výzkumu nelze zobecnit, ale mohou být podnětem pro další výzkum. Ze všeho výše uvedeného lze soudit, že adekvátní příprava učitelů na novou formu výuky byla nezbytná a že zavedení distančního vzdělávání bylo náhlé a učitelé nedostali dostatek času na přípravu a adaptaci na nový způsob výuky. Distanční vzdělávání má své nevýhody, ale i výhody, které mohou sloužit k dalšímu zdokonalování a rozvoji tohoto konceptu v praktickém smyslu. Právě z tohoto důvodu je nutné pracovat na zkvalitňování a neustálém vzdělávání učitelů s celého vzdělávacího systému.

Na závěr bych chtěla popřát všem učitelům, současným i budoucím, aby si udrželi své odhodlání, originalitu a nadšení pro práci i kdyby opět přišlo distanční vzdělávání, a aby se nebáli začlenit části distančního vzdělávání do běžné prezenční výuky.

RESUMÉ

Pandemie způsobená onemocněním COVID-19 způsobeným koronavirem (SARS-CoV-2) změnila způsob fungování celé společnosti a většiny jejích aspektů. Vzhledem k tomu, že se virus přenáší kapénkami a blízkým kontaktem, bylo doporučeno dodržovat odstup, a to platilo i pro mnohé činnosti, které našly své nové pracovní prostředí v domácnostech u psacích stolů. Výjimkou nebyl ani vzdělávací systém, a tak Česká republika, stejně jako další země postižené touto nemocí, přešly v březnu 2020 na distanční vzdělávání, které jako jediný způsob pořádání výuky trvalo až do konce roku školního roku 2019/2020. Náhlý přechod na distanční výuku způsobil i zvýšení zátěže učitelů. Diplomová práce se věnuje distančnímu vzdělávání na 1. stupni ZŠ. Výzkum byl rozeslán mezi učitele 1. stupně ZŠ po celé ČR s konečným výsledkem 112 zúčastněných. Práce je rozdělena do dvou částí. První je teoretická, založená na literatuře a zaměřuje se na distanční vzdělávání. Základem druhé části práce je dotazníkové šetření. Pomocí dotazníku jsem získala informace potřebné k zodpovězení předem stanovených výzkumných otázek. Dotazníky obdrželi učitelé základních škol z celé republiky, kteří vyučují na prvním stupni. Na základě nařízení vlády všichni absolvovali distanční výuku. Cílem práce bylo zjistit více o zkušenostech učitelů prvního stupně základních škol s distančním vzděláváním, o jejich pocitech z něj a jeho různých forem, o výhodách a nevýhodách, které vnímají, o pomůckách a aplikacích, které využívali a o problémech, s nimiž se setkali. V praktické části práce jsem tato zjištění rozvedla.

Klíčová slova: pandemie onemocnění COVID-19, distanční vzdělávání, online výuka komunikační média, aplikace

SUMMARY

The pandemic caused by the COVID-19 coronavirus disease (SARS-CoV-2) has changed the way society and most aspects of its function. Because the virus is transmitted through droplets and close contact, keeping a distance was recommended, and this crept in for many activities that found their new work environment in homes at desks. The education system was no exception, and so the Czech Republic, as well as other countries affected by the disease, switched to distance education in March 2020, which lasted until the end of the 2019/2020 school year as the only way of organising classes. The sudden switch to distance learning has also increased the workload of teachers. The diploma thesis is devoted to distance education at the first level of primary school. The research was distributed to 1st grade elementary school teachers across the country with a final result of 112 participants. The thesis is divided into two parts. The first is theoretical, based on the literature and focuses on distance education. The second part of the thesis is based on a questionnaire survey. The questionnaire was used to obtain the information needed to answer the predetermined research questions. The questionnaires were given to primary school teachers from all over the country who teach at the first level. Based on the government regulation, all of them have undergone distance education. The aim of the study was to find out more about the first grade primary school teachers' experiences with distance education, their feelings about it and its different forms, the advantages and disadvantages they perceived, the tools and applications they used and the problems they encountered. In the practical part of the thesis I elaborated on these findings.

Key words: COVID-19 disease pandemic, distance education, online learning communication media, applications

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Ally, M. (2008.). *Foundations of Educational Theory for Online Learning*. U T. Anderson, *The Theory and Practice of Online Learning* (str. 15-44). Edmonton: AU Press.

Bartoňková, H., & Cimbálníková, L. (2010). *Jak psát distanční text*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Bates, A. T., & Poole, G. (2003.). *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bell, B., & Federman, J. (2013.). *E-Learning in Postsecondary Education. The Future of Children*, 23(1), str. 165-185.

Black, P. J., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.

Bognar, B. (2014.). *Theoretical Backgrounds of E-Learning*. *Croatian Journal of Education*, 18(1), S. 225-256.

Bognar, L., & Matijević, M. (2005.). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni Jr, A. J. (1995). *A structural model of the dimensions of teacher stress*. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49-67.

Brkić, I., & Rijavec, M. (2011). *Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave*. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 152(2), 211-225.

Bulić, M. (2018.). Doktorski rad. Sustavi e-učenja u promicanju obrazovanja za zdrav i održiv život. Split: Prirodoslovno-matematički fakultet u Splitu.

Burns, N., Grove, S., & Gray, J. (2011). *Understanding Nursing Research: Building an Evidence-Based Practice* (5th ed.). St Louis, MO: Elsevier Saunders.

Conefrey, T. (2016.). *Technology in the College Classroom: Crisis and Opportunity. Educational Technology*, 56(4), S. 37-40.

Cooper, C. L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of Occupational Psychology*, 49(1), 11–28.

ČŠI. Distanční vzdělávání v základních a středních školách [online]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distančni-vzdelavani-v-zakladnich>.

Denard Goldman, K., & Jahn Schmalz, K. (2007.). Getting a Line on Online Teaching. *Health Promotion Practice*, 8(4), S. 317-322.

Dietrich, N. i sur. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457.

Dukić, D., & Mađarić, S. (2012.). Online učenje u hrvatskom visokom obrazovanju. *Tehnički glasnik*, 6(1), S. 69-72.

Fink, G. (2016). *Stress: concepts, definition and history. Change*.

Froese-Germain, Bernie. (2003). *Virtual Education, Real Educators: Issues in Online Learning. Furlan (1966)*.

Furlan, I. (1966.). *Moderna nastava i intenzivnije učenje. Zagreb: Školska knjiga*.

Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J., Steeples, C., & Tickner, S. (2001.). Competences for Online Teaching: A Special Report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), S. 65-72.

Grenier-Winther, J. (1999.). Real Issues in the Virtual Classroom. *The French Review*, 73(2), S. 252-264.

Guerlac, S. (2011.). Humanities 2.0: E-Learning in the Digital World. *Representations*, 116(1), S. 102-127.

Holmberg, B. (1979.). *Obrazovanje na daljinu*. Zagreb: OOUR Centar za dopisno obrazovanje Zavoda Birotehnika.

Holton, M. K., Barry, A. E., & Chaney, J. D. (2016). Employee stress management: An examination of adaptive and maladaptive coping strategies on employee health. *Work*, 53(2), 299-305.

Wikipedija. [online]. Dostupné z: https://hr.wikipedia.org/wiki/Glavna_stranica

Jelavić, F. (1994.). *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*.

Juras, K., Knežević, B., Golubić, R., Milošević, M., & Mustajbegović, J. (2009). Stres na radu: mjere prepoznavanja, rješenja i prevencija. *Sigurnost: časopis za sigurnost u radnoj i životnoj okolini*, 51(2), 121-126.

Kalamković, S., Halaši, T. i Kalamković, M. (2013). Distance Learning Applied in Primary School Teaching. *Croatian Journal of Education*, 15 (Sp.Ed.3), 251-269.

Kim, Y. (2004.). Online Education Tools. *Public Performance & Management Review*, 28(2), S. 275-280.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.

Kolak, A. (2014). Teachers' Attitudes Towards Evaluation Process. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 109-123.

Kolak, A., Markić, I., Horvat, Z. (2020). (Pre)opterećenost učenika "koronanastavom". U: *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID- 19*

Košir, M. (1999.). *Život s medijima: Priručnik o medijskom odgoju za roditelje, nastavnike i učitelje*. Zagreb: Doron.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastava umijeća*. Zagreb: Educa

Lasić-Lazić, J. (2014.). *Informacijska tehnologija u obrazovanju*. Zagreb: Zavod za informacijske studije.

Sowa, C. J., & May, K. M. (2004). Expanding Lazarus and Folkman's Paradigm to the Social and Emotional Adjustment of Gifted Children and Adolescents (SEAM). In S. M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 51–62). Corwin Press.

Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H., & Peng, J. (2014). Moving away from exhaustion: how core self-evaluations influence academic burnout. *PLOS one*, 9(1), e87152.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Mandić, D. (2003). *Obrazovanje na daljinu*. (Internet) Dostupné z: https://www.academia.edu/7132774/dr_Danimir_Mandi%C4%87_OBRAZOVANJE_NA_DALJINU?auto=download.

Markovac, V. (2005.). Učenci, učitelji i nove informacijske tehnologije. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 7(2), S. 145-154.

Martin, M., & Taylor, S. (1997.). *The Virtual Classroom: The Next Steps*. *Educational Technology*, 37(5), S. 51-55

Matasić, I., Dumić, S. (2012). *Multimedijske tehnologije u obrazovanju*. *Medijska istraživanja*, 18 (1), 143-151.

Matijević, M. (2014.). *Učenje u e-okruženju: novi mediji i učenje za budućnost*. *Libellarium*, 7(1), S. 93-103.

Matijević, M., & Radovanović, D. (2011.). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Matijević, M., & Topolovčan, T. (2017.). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Mazi, B., & D. Ferlin (2004, September 30 – October 2). *Syndrome of Burning at Work: Our Professional Problem* [Paper presentation]. IV Kongres Hrvatskog društva obiteljskih doktora, HDOD-HLZ, Rovinj, Croatia.

McPherson, M., & Bacow, L. (2015.). Online Higher Education: Beyond the Hype Cycle. *The Journal of Economic Perspectives*, 29(4), S. 135-153.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja - Naslovna. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja - Naslovna* [online]. Copyright © 2023 Ministarstvo znanosti i obrazovanja. [cit. 18.04.2023]. Dostupné z: <https://mzo.gov.hr>

Minoli, D. (1996.). *Distance Learning Technology and Applications*. Norwood: Artech House.

Mrkonjić, A., & Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina*, 5(1), 0-0.

MŠMT. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Praha. <https://www.edu.cz/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

Mužić, V. (1973.). *Kompjutor u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

E-kolegij: Uvod u e-učenje za nastavnike strukovnih škola. *Nacionalni portal za učenje na daljinu "Nikola Tesla"* [online]. Dostupné z: <https://tesla.carnet.hr/course/view.php?id=89>

Nadrljanski, Mila; Nadrljanski, Đorđe; Bilić, Mirko, Digitalni mediji u obrazovanju // 1. *međunarodna znanstvena konferencija "The Future of Information Sciences (INFUTURE2007) : Digital Information and Heritage" : zbornik radova / Seljan, Sanja ; Stančić, Hrvoje (ur.)*.

Papec, M. (2020). *Povezanost tjelesne aktivnosti sa stresom na poslu nastavnika srednjih škola* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Kinesiology).

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.

Peuc, M. A. (2015). Problemi motivacije učitelja kod uvođenja IKT u nastavni proces. U M. Dumančić, V. Zovko (Ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja*. (str. 114-122). Zagreb

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). s.11. ISBN 978-80-247-4217-5.

Porter, L. (1997.). *Crating the Virtual Classroom. Distance Learning with the Internet*. New York: Wiley Computer Publishing.

Radetić-Paić, M., & Ružić-Baf, M. (2010.). Uporaba računala u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik - časopis za pedagoška i školska pitanja*, 59(4), S. 533-543.

Rosenberg, M. J. (2001.). *E-Learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill.

Rubiales, D., Steeley, M., Wollner, C., Richardson, J., & Smith, M. (1998.). *Distance Learning*. *Academe*, 84(3), S. 30-38.

Slišković, A. (2011). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 20(1), 67-89.

Špiranec, S. (2003). Informacijska pismenost - ključ za cjeloživotno učenje. *Edupoint*, 3 (17), 5-15.

Ujlakyné Szucs, É. (2009). *The role of teachers in the 21st century*. Sens public.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). s.180-189. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ričički, R., & Žižak, A. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive (No. 15). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vrkić Dimić, J. (2013.). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), S. 49-60.

Vuković, N. (2020). Učitelji i učenici u kreativnoj školi. *Varaždinski učitelj - digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3(3), S. 144-157.

Zenović, I., & Bagarić, I. (2014.). Trendovi u otvorenom učenju na daljinu u svetu i kod nas. *Sinteza 2014.* (S. 379-384). Beograd: Singidunum University.

Zhang, D., Zhao, L., Zhou, L., & Nunamaker, J. J. (2014.). Can E-Learning replace Classroom Learning? *Communications of the ACM*, 47(5), S. 74-79.

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor: jak tvořit distanční studijní text*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, Národní centrum distančního vzdělávání, 2006. ISBN 8086302393.

Zrilić, S., & Marin, K. (2019.). Kompetencije u suvremenoj školi - potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik - časopis za pedagoška i školska pitanja*, 68(2), S. 389-400.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

MŠMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ČŠI. Česká školní inspekce

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 - Srovnání tradičního učení ve třídě a e-learningu (převzato a upraveno podle Zhang et al., 2014, s. 76) | 20 |
| Tabulka 2 : Jiné používané aplikace | 66 |
| Tabulka 3 – Materiály používané při online výuce..... | 70 |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|--|----|
| Obrázek 1 – Schéma didaktického trojúhelníku..... | 9 |
| Obrázek 2 – Schéma didaktického čtyřúhelníku | 9 |
| Obrázek 3 - Kontinuum učení založeného na technologii (převzato a upraveno z Bates and Poole, 2003, s.127)..... | 10 |
| Obrázek 4. Domovská strana systému Moodle (https://moodle.org/) | 37 |
| Obrázek 5 Úvodní strana Google učebny (https://classroom.google.com/h) | 38 |
| Obrázek 6 Domovská stránka platformy Microsoft Teams (https://teams.microsoft.com/) | 39 |
| Obrázek 7 Uživatelské rozhraní platformy Zoo (https://us05web.zoom.us/meeting#/upcoming) | 40 |
| Obrázek 8 Uživatelské rozhraní aplikace Google Meet (https://meet.google.com/) | 41 |
| Obrázek 9 Uživatelské rozhraní aplikace Viber | 42 |
| Obrázek 10 Uživatelské rozhraní aplikace Wordwall (https://wordwall.net/myactivities) | 44 |
| Obrázek 11 Uživatelské rozhraní aplikace Kahoot! (https://kahoot.com) | 45 |
| Obrázek 12: Uživatelské rozhraní aplikace Jamboard (https://jamboard.google.com) | 46 |
| Obrázek 13 Uživatelské rozhraní aplikace BBB (https://demo.bigbluebutton.org/rooms#) | 47 |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|----|
| Graf 1 - Kraj | 50 |
| Graf 2 - Pohlaví..... | 50 |
| Graf 3 - Praxe | 51 |
| Graf 4 - Věk | 52 |
| Graf 5 - Typ školy..... | 52 |
| Graf 6 - Čas věnovaný přípravě na běžnou výuku | 53 |
| Graf 7 - Čas věnovaný přípravě na distanční výuku | 54 |
| Graf 8 - Změna obsahu výuky při distančním vzdělávání | 55 |
| Graf 9 - Kontakt se žáky během distančního vzdělávání | 56 |
| Graf 10 - Spokojenost učitelů s prací žáků v domácím prostředí | 57 |
| Graf 11 - Spokojenost učitelů s komunikací a spoluprací s rodiči | 58 |
| Graf 12 - Co komplikovalo výuku na dálku..... | 59 |
| Graf 13 - Největší problémy při online výuce..... | 60 |
| Graf 14 - Největší problémy žáků při distanční výuce..... | 62 |
| Graf 15 - Co se osvědčilo při práci v online výuce..... | 63 |
| Graf 16 - Používané aplikace během online vyučování..... | 65 |
| Graf 17 - Vybavenost školy na začátku online výuky | 67 |
| Graf 18 - Vybavenost školy po roce online výuky | 68 |
| Graf 19 - Zajištění techniky pro žáky | 69 |
| Graf 20 - Pozitiva online výuky..... | 72 |
| Graf 21 - Negativa online výuky | 73 |
| Graf 22 - Je online výuka efektivní? | 75 |
| Graf 23 - Je online výuka vhodná k pravidelné výuce? | 76 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Anonymní dotazník

Příloha č. 1

Anonymní dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou magisterského studia Univerzity Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který se týká vlivu covidové pandemie na malotřídní a plnoorganizované školy. Výsledky budou zpracovány do diplomové práce. Odpovědi jsou zcela anonymní.

Předem děkuji za čas, který věnujete vyplnění dotazníku.

1. Ve kterém kraji sídlí škola, na které vyučujete?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- 1) Hlavní město Praha
- 2) Středočeský kraj
- 3) Jihočeský kraj
- 4) Plzeňský kraj
- 5) Karlovarský kraj
- 6) Ústecký kraj
- 7) Liberecký kraj
- 8) Královéhradecký kraj
- 9) Pardubický kraj
- 10) Kraj Vysočina
- 11) Jihomoravský kraj
- 12) Olomoucký kraj
- 13) Moravskoslezský kraj
- 14) Zlínský kraj

2. Jsem:

- Muž
- Žena

3. Kolik celých let už mate za sebou na 1. stupni na některé základní škole?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- 0-5 let
- 6-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- 21 let a více

4. Kolik je Vám let?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Méně než 26 let
- 26-35 let
- 36-45 let
- Více než 45 let

5. Na kterém typu základní školy vyučujete?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Malotřídní škola
- Plnoorganizovaná škola

6. Kolik hodin denně jste zpravidla věnovali přípravě na běžnou výuku?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Méně než 3 hodiny
- 3-4 hodiny
- 5-6 hodin
- 6-7 hodin
- 8 hodin a více

7. Kolik hodin denně v průměru jste věnovali přípravě na distanční výuku?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Méně než 3 hodiny
- 3-4 hodiny
- 5-6 hodin
- 6-7 hodin
- 8 hodin a více

8. Změnil/a jste v souvislosti s přechodem k výuce na dálku obsah výuky?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Zcela zásadně
- Významně
- Trochu ano
- Velmi málo
- Vůbec ne

9. Seřadte podle toho, jakými částmi výuky jste trávil/a více a méně čas než běžně.

Změňte pořadí položek dle svých preferencí (1.- nejvíce času, poslední – nejméně času)

- Příprava na online výuku
- Komunikace s rodiči
- Komunikace se žáky
- Komunikace s vedením školy nebo s kolegy
- Samostatná výuka
- Další administrativa

10. S jak velkou částí jste byl/a pravidelně (alespoň dvakrát v týdnu) v kontaktu?

Komunikace se žáky nebo s jejich rodiči, zadávání úkolů, vyhodnocování jejich práce apod.

- Se všemi
- Skoro se všemi

- Ani s polovinou
- Skoro s žádným
- S žádným

11. Byl/a jste zpravidla spokojen/a s tím, jak žáci doma pracovali?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Určitě ano
- Spíše ano
- Tak napůl
- Spíše ne
- Určitě ne

12. Byl/a jste spokojen/a s komunikací a spoluprací s rodiči?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Určitě ano
- Spíše ano
- Tak napůl
- Spíše ne
- Určitě ne

13. Co Vám komplikovalo výuku na dálku?

Z následujících možností vyberte pro každý řádek jednu. 1 – největší komplikace 5 – nejmenší komplikace.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Nemám dostatečné technické vybavení | | | | | |
| Nemám dostatečné znalosti a dovednosti z IT oblasti | | | | | |
| Nemám dostatek | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| výukových materiálů | | | | | |
| Žáci nemají dostatečné technické vybavení | | | | | |
| Pro výuku na dálku nemám dostatečnou podporu ze strany vedení školy | | | | | |
| někteří kolegové nedostatečně spolupracují | | | | | |

14. Co Vám dělalo během online výuky největší problémy?

Z následujících možností vyberte pro každý řádek jednu. 1 – Určitě ano, 2 – Spíše ano, 3 – Tak napůl, 4 – Spíše ne, 5 – Určitě ne

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Chyběl mi osobní kontakt | | | | | |
| Komunikace s některými rodiči | | | | | |
| Zapojit všechny žáky | | | | | |
| Rychle a kvalitně vysvětlit učivo bez možnosti názornosti | | | | | |
| Zpětná vazba | | | | | |
| Udržení pozornosti žáků | | | | | |
| Hledání materiálů do výuky na internetu | | | | | |

| | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|
| S online výukou nemám problém | | | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|--|--|

15. Co si myslíte, že dělalo největší problémy vašim žákům?

Vyberte z nabízených možností.

- Nové učivo
- Nedostatečná technická vybavenost
- Přinutit se k plnění úkolů
- Sebekázeň
- Dodržet denní režim, učit se pravidelně
- Sezení u počítače
- Chybějící kontakt s kamarády a učiteli
- Narušování pozornosti

16. Co se Vám osvědčilo při práci v online výuce?

Možnost výběru více odpovědí.

- Nebát se nových technických možností
- Kvízy, aplikace
- Používání online učebnic
- Zadávání online úkolů
- Komunikace s rodiči
- Jiná

17. Jakou platformu jste používal/a při online výuce?

Možnost výběru více odpovědí.

- Teams
- Zoom
- Skype
- Bakaláři

- Google Classroom
- Google meeting
- Whats app
- Moodle
- E-mail

18. Jestliže jste nepoužíval/a žádnou z uvedených platform v otázce č. 17 pro online vyučování, uveďte prosím jinou, kterou jste používal/a.

19. Vybavenost školy na začátku online výuky byla:

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Velmi dobrá
- Dobrá
- Tak napůl
- Špatná
- Velmi špatná

20. Vybavenost školy po roce online výuky byla:

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Velmi dobrá
- Dobrá
- Tak napůl
- Špatná
- Velmi špatná

21. Mohla škola dětem, které neměly technické vybavení pro online výuku, tuto techniku zajistit?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Ano
- Ne

22. Jaké materiály jste využíval/a při online výuce?

| | 1 – používal/a jsem nejvíce | 2 | 3 | 4 | 5 – používal/a jsem nejméně |
|---|--------------------------------------|---|---|---|--------------------------------------|
| Online učebnice a pracovní sešity | | | | | |
| Vlastní pracovní listy | | | | | |
| Odkazy na webové stránky | | | | | |
| Digitální učební materiály (DUMy) | | | | | |
| Vlastní prezentace | | | | | |
| Výukové programy | | | | | |
| Neplacené aplikace (Kahoot! Wordwall apod.) | | | | | |
| Vlastní videa | | | | | |
| Žádné | | | | | |

23. Pozitiva online výuky.

Možnost výběru více odpovědí.

- Žádné
- Možnost vidět s dětmi
- Zlepšení It dovedností
- Samostatnost některých žáků
- Rodiče mají přehled
- Práce v klidu

- Volnější časový rozvrh
- Individuální tempo studia

24. Negativa online výuky.

Možnost výběru více odpovědí.

- Malá interakce se žáky
- Problémy s připojením
- Nedostatečná zpětná vazba od žáků
- Náročnost (příprava, tvorba vlastních materiálů apod.)
- Pasivita některých dětí
- Velká pomoc rodičů

25. Domníváte se, že je online výuka efektivní?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Určitě ano
- Spíše ano
- Někdy ano, někdy ne
- Spíše ne
- Určitě ne

26. Je podle Vás online výuka vhodná k pravidelné výuce?

Vyberte jednu z nabízených možností.

- Určitě ano
- Spíše ano
- Ano
- Spíše ne
- Určitě ne