

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

**Zkušenosti učitelů předmětů Občanského a společenskovedního
základu z distanční výuky roku 2020 a jejich reflexe**

Diplomová práce

Autor: Bc. Vojtěch Jedlička
Studijní program: Učitelství pro střední školy – základy společenských věd
Učitelství pro střední školy – matematika
Vedoucí práce: Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.
Oponentka práce: Mgr. Marie Hrdá, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Vojtěch Jedlička

Studium: P20P0433

Studijní program: N0114A300053 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Matematika, Základy společenských věd

Název diplomové práce: **Zkušenosti učitelů předmětů Občanského a společenskovedního základu z distanční výuky roku 2020 a jejich reflexe**

Název diplomové práce AJ: Experiences of Teachers of Subjects of the Basics of Civics and Social Sciences from Distance Learning in 2020 and Their Reflection

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Dvojí uzavření škol v roce 2020, a s tím související zavedení distanční výuky, výrazně ovlivnilo průběh vzdělávacího procesu. Učitelé na středních školách se museli novým podmínkám přizpůsobit a za pomoci vhodných výukových metod, organizačních forem a didaktických pomůcek vytvořit nová prostředí, která nahradila každodenní osobní kontakt se žáky. Cílem této diplomové práce je zjistit, jak učitelé předmětů Občanského a společenskovedního základu svoji činnost z období distanční výuky reflektují a zda (případně jak) využili nově nabyté zkušenosti ke zkvalitnění a zefektivnění jejich stylu běžné prezenční výuky. Praktická část práce bude realizována na základě analýzy polostrukturovaných rozhovorů se středoškolskými učiteli. V teoretické části se autor zaměří na vymezení základních pojmů a okolností týkajících se distančního vzdělávání a role sebereflexe učitele ve vzdělávacím procesu.

ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

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

NOCAR, David. *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0802-3.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.

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

ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-217-7.

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

Garantující pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Oponent: Mgr. Marie Hrdá, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Zkušenosti učitelů předmětů Občanského a společenskovedního základu z distanční výuky roku 2020 a jejich reflexe vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 10. 5. 2022

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Kamilu Janišovi, Ph.D. za odborné vedení práce, jeho rady, připomínky a ochotu.

Anotace

JEDLIČKA, Vojtěch. *Zkušenosti učitelů předmětů Občanského a společenskovedního základu z distanční výuky roku 2020 a jejich reflexe*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 78 s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou období distančního vzdělávání na středních školách během pandemie nemoci COVID-19, a to z pohledu jeho vlivu na hlavní složku profesního života učitele – jeho výukovou činnost. Cílem práce je přispět k zodpovězení otázky, zda se specifické zkušenosti, získané v období distančního vzdělávání, mohly podílet na změně běžného prezenčního vyučovacího stylu učitele, případně v jaké podobě. Problematika je zkoumána s využitím kvalitativní metodologie na užším výzkumném vzorku gymnazijních učitelek a učitelů předmětů Občanského a společenskovedního základu. Data byla získána za pomoci polostrukturovaných rozhovorů a analyzována deskriptivním přístupem. V teoretické části práce je rozpracováno téma změn v pedagogické činnosti učitele. Dále jsou v ní popsána specifika distančního vzdělávání a základní okolnosti období uzavření škol v letech 2020 a 2021.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, pandemie COVID-19, zkušenosti učitele, sebereflexe, vyučovací styl

Annotation

JEDLIČKA, Vojtěch. *Experiences of Teachers of Subjects of the Basics of Civics and Social Sciences from Distance Learning in 2020 and Their Reflection*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 78 pp. Diploma Degree Thesis.

The thesis deals with secondary distance education during the COVID-19 pandemic. More specifically, it focuses on the primary aspect of the professional life of a teacher – their teaching activities. The aim of the thesis is to address the question whether specific experience gained during the period of online distance teaching could have played a role in changing the teacher's usual style of teaching, and if so, in what way. The issue is approached by employing qualitative methodology on a small sample of lyceum teachers of the civics class. The data was gathered through semi-structured interviews and analyzed descriptively. The theoretical part of the thesis introduces the changes in the teaching activities. Furthermore, it describes the specifics of distance learning and the general aspects of school lockdowns in 2020 and 2021.

Keywords: distance learning, COVID-19 pandemic, teacher experience, self-reflection, teaching style

Obsah

Úvod.....	9
1 Vzdělávání v ČR během pandemie v letech 2020 a 2021	11
1.1 Školní rok 2019/2020.....	11
1.2 Školní rok 2020/2021	14
1.3 Školní rok 2021/2022.....	17
2 Distanční vzdělávání	18
2.1 Definice distančního vzdělávání	18
2.2 Specifika distančního vzdělávání	20
2.3 Související pojmy	23
2.4 Distanční vzdělávání a e-learning	26
3 Teoretická východiska: změny v pedagogické činnosti učitele.....	29
3.1 Vyučovací styl.....	29
3.2 Učitelovo pojetí výuky	32
3.3 Sebereflexe v učitelské profesi.....	34
4 Metodologie výzkumu	38
5 Výsledky výzkumu	42
5.1 Reflexe distančního vzdělávání v letech 2020 a 2021	42
5.2 Snižování objemu předávaných informací.....	45
5.3 Aktivizace žáků	47
5.4 Nové možnosti pro práci s absencí žáka	51
5.5 Hodnocení žáků.....	53
5.6 Využití digitálních technologií ve výuce	54
5.7 Aplikace a platformy ve vyučovacím procesu	58
Závěr	68
Seznam použité literatury	70
Příloha: Návrh otázek k polostrukturovanému rozhovoru.....	77

Seznam použitých zkratk

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ICT	informační a komunikační technologie
LMS	Learning Management Systems
MS	Microsoft
MŠ	mateřská škola, mateřské školy
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MZČR	Ministerstvo zdravotnictví České republiky
NPI	Národní pedagogický institut
RVP	rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola, střední školy
ŠVP	školní vzdělávací program
UPV	učitelovo pojetí výuky
VŠ	vysoká škola, vysoké školy
ZSV	základy společenských věd
ZŠ	základní škola, základní školy

Úvod

České školství se v letech 2020 a 2021 muselo vypořádat s bezprecedentní situací. Pandemie nemoci COVID-19 a s ní související restriktivní opatření znemožnily standardní realizaci vzdělávacího procesu. Negativní dopady období distančního vzdělávání, zapříčiněné absencí běžného osobního kontaktu mezi žáky a učitelem, jsou sledovány již od jeho počátku. Za první pandemický rok došlo k výraznému poklesu motivace žáků k učení (Bicanová et al., 2021a), ke zhoršení wellbeingu žáků a k nárůstu problémů v oblasti jejich duševního zdraví (Bicanová et al., 2021c). Stanovit následky v oblasti výsledků vzdělávání zatím není zcela možné. Dosavadní výzkumy však ukazují, že efektivita výuky v distančním režimu mohla klesnout až na 25 % ve srovnání s běžnou prezenční výukou (MŠMT, 2021a). Období distančního vzdělávání se negativně projevilo i na straně učitelů. Více než tři čtvrtiny z nich pocítily zvýšení časové zátěže v souvislosti s přípravou výuky a její realizací, pro 72 % učitelů bylo zajištění výuky v této době více stresující a 38 % učitelů na sobě pozorovalo středně těžké symptomy deprese a úzkosti (Bicanová et al., 2021b). Negativních dopadů bylo vyzorováno mnoho a lze očekávat, že na další poukáží pozdější studie.

Při zkoumání vlivu pandemického období na české školství však lze zvolit i druhý úhel pohledu. Ve veřejném prostoru se již od března roku 2020 objevovaly predikce, že požadavek na vedení výuky distančním způsobem v sobě ukrývá jedinečné příležitosti pro české školství, a to nejen v impulsech pro dovybavení škol digitální technikou a pro zdokonalení jejího využívání.

Tato diplomová práce se zabývá vlivem zkušeností z výuky v době pandemie na hlavní část profesního života učitele: jeho výukovou činnost. Ztrátou možnosti každodenního osobního kontaktu se žáky byli učitelé postaveni před řadu neobvyklých překážek. Převedení výuky do distanční podoby znamenalo změnu jejich běžného vyučovacího stylu – do té doby užívané metody a postupy museli přizpůsobit aktuálním podmínkám, či hledat úplně nové cesty, jak v efektivní výuce pokračovat. I ti „nejkonzervativnější“ učitelé tím získali mnoho specifických pedagogických zkušeností, a to nejen v souvislosti s využitím digitálních technologií k samotnému uskutečnění výuky. V tomto kontextu lze na období distančního vzdělávání pohlížet jako na zdroj impulsů a příležitostí k profesnímu rozvoji učitele a ke zdokonalování jeho vlastní pedagogické činnosti.

Je však otázkou, zda k takovému využití specifických zkušeností došlo a pokud ano, v jaké podobě. Cílem této diplomové práce je přispět k zodpovězení uvedené otázky s využitím kvalitativního šetření – za pomoci analýzy dat získaných polostrukturovanými rozhovory s osmi gymnazijními učitelkami a učiteli předmětů Občanského a společenskovědního základu. Tento výzkum má přinést jedno z prvních nahlédnutí do dané problematiky, nikoliv její komplexní uchopení. Jeho úkolem je hledat oblasti ve výukové činnosti učitele, v nichž se zkušenosti s distančním vzděláváním výrazněji projeví, ukazovat na společné tendence, zajímavosti apod. To vše se zaměřením na vzdělávání v předmětech základy společenských věd a občanská nauka.

Podrobnější popis metodologie výzkumu je uveden ve čtvrté kapitole této práce. Souhrnu hlavních výsledků je věnována pátá kapitola. Vlastnímu výzkumu předchází teoretická část práce, která se sestává ze tří samostatných kapitol. V první z nich jsou popsány základní okolnosti vzdělávání v ČR během pandemie v letech 2020 a 2021. Druhá kapitola se zabývá distančním vzděláváním a jeho specifiky ve vztahu k situaci na ZŠ a SŠ v době uzavření škol. Zvláštní pozornost je věnována odborným termínům souvisejícím s distančním vzděláváním a e-learningem, které byly do března roku 2020 užívány v jiném významu než v období distančního vzdělávání, a to nejen „mezi laiky“, ale např. i v oficiálních dokumentech MŠMT, ČŠI či v odborných článcích. Stěžejní kapitolou teoretické části práce je kapitola třetí, v níž jsou rozpracována hlavní teoretická východiska pro uskutečnění kvalitativního výzkumu: kapitola se zabývá změnami v pedagogické činnosti učitele na základě reflexe specifických pedagogických zkušeností, to vše v kontextu konceptů vyučovacího stylu učitele a učitelova pojetí výuky.

Závěrem Úvodu je nutné podotknout, že ačkoliv je v názvu této práce zmíněn pouze rok 2020, s ohledem na vývoj pandemie, a s ním související uzavření škol, jsou předmětem výzkumu i zkušenosti učitelů s distančním vzděláváním v roce 2021.

1 Vzdělávání v ČR během pandemie v letech 2020 a 2021

V první polovině března roku 2020 se české školství ocitlo v bezprecedentní situaci. Doslova „ze dne na den“ se muselo vypořádat se zákazem přítomnosti žáků ve školách a s převedením výuky do podoby neumožňující osobní interakci žáka a učitele. Cílem tohoto celoplošného opatření bylo omezit fyzický kontakt občanů ČR za účelem zpomalení šíření koronaviru SARS-CoV-2 způsobujícího nemoc COVID-19. Málokoho v té době napadlo, že pandemie této nemoci ovlivní školství po dobu několika dalších let.

Tato kapitola stručně popisuje okolnosti vzdělávání na základních a středních školách v České republice během pandemie nemoci COVID-19 v letech 2020 a 2021. Členění na tři podkapitoly odpovídá třem školním rokům, jejichž průběh byl pandemií v tomto období ovlivněn. Cílem každé z podkapitol je poskytnout základní časový přehled omezování osobní přítomnosti žáků na vzdělávání (dále též „uzavírání škol“) a poukázat na hlavní specifika jednotlivých etap. Podrobnější popis některých atributů zkoumaného období je obsažen v praktické části práce.

1.1 Školní rok 2019/2020

K uzavření škol v březnu roku 2020 došlo v reakci na výskyt prvních případů nákazy virem SARS-CoV-2 v ČR, s přihlédnutím k rychlosti šíření nemoci v zemích, kde nákaza obyvatel propukla dříve (Itálie, Čína ad.). Dne 10. března 2020 vydalo MZČR *Mimořádné opatření*¹, kterým s účinností ode dne 11. března 2020 zakázalo (mimo jiné) „*osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*“ (MZČR, 2020).

První dva týdny po vydání tohoto opatření byly charakteristické hledáním možností, způsobů a postupů, jak navzdory uzavření škol pokračovat ve vzdělávacím procesu (ČŠI, 2020a). Rychlé nalezení efektivní cesty komplikovalo mnoho faktorů. Ani žáci (a jejich rodiče), ani učitelé a ředitelé škol neměli s tak razantní změnou podmínek pro vzdělávání žádné zkušenosti. Vzhledem k rychlosti šíření nemoci ve světě se nebylo možné na uzavření škol adekvátně technicky a metodicky připravit (od zveřejnění první

¹ Podle zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

informace o identifikaci nemoci v Číně do momentu uzavření škol v ČR uběhlo přibližně dva a půl měsíce).

V den vydání mimořádného opatření navíc nebylo známo, jak dlouho budou školy uzavřeny. Účinnost mimořádného opatření nebyla nijak časově ohraničena. Ve veřejném prostoru se objevovaly různé odhady, tím nejpřesnějším bylo tvrzení ministra zdravotnictví, který na tiskové konferenci dne 10. března 2020 zmínil, že restriktivní opatření budou trvat minimálně 14 dnů (Vlachos, 2020). Avšak již 12. března 2020 vláda ČR vyhlásila nouzový stav na dobu 30 dnů (Vláda ČR, 2020a) a na jeho základě přijala krizové opatření (Vláda ČR, 2020b), které v podstatě nahradilo výše uvedené mimořádné opatření MZČR a zákaz osobní přítomnosti žáků rozšířilo na další vzdělávací instituce (kromě mateřských škol) po dobu trvání nouzového stavu.

Na jaře roku 2020 neexistoval žádný právní předpis, který by školám v momentě jejich uzavření nařizoval převedení prezenční výuky do distanční podoby. MŠMT (2020a) však informovalo školy i veřejnost o tom, že výuka na školách musí určitou formou probíhat i nadále, jelikož nedošlo k žádné změně organizace školního roku – nebyly vyhlášeny prázdniny. V tomto směru bylo na školy apelováno, aby „*v co největší míře využívaly vzdělávání na dálku*“ (MŠMT, 2020b). „*Tam, kde to podmínky školy a žáků či studentů umožní, je možné používat nástroje ‚distančního vzdělávání/studia‘. O využití těchto nástrojů rozhoduje ředitel školy.*“ (MŠMT, 2020a) Z této citace je zřejmé, že stanovení způsobu vzdělávání v době uzavření škol bylo plně v gesci ředitele, čímž mohly vznikat velké rozdíly mezi jednotlivými školami.

MŠMT a další organizace školám poskytovaly mnohá organizační a metodická doporučení, jak v období „vzdělávání na dálku“ postupovat. Ta lze shrnout do následujících bodů, v jejichž duchu byly koncipovány zvláštní metodiky pro další období uzavření škol. U některých bodů je uvedeno stručné zhodnocení jejich naplnění dle šetření ČŠI.

- 1. Zajistit a udržovat komunikaci mezi školou a žáky (rodiči).** Počátečním úkolem učitelů bylo zjistit technické podmínky na straně žáků a vybrat vhodnou komunikační platformu. Podle doporučení MŠMT (2020c) se učitelé vždy měli přizpůsobit podmínkám jednotlivých žáků. Byť by se jednalo o jediného žáka ze třídy, který se nemohl např. z technických důvodů účastnit komunikace přes vybranou platformu, povinností učitele bylo předávat mu informace a instrukce

jiným způsobem (mailem, telefonicky, vhozením do schránky apod.). Zodpovědnost za koordinaci komunikace školy se žáky spočívala na třídních učitelích (MŠMT, 2020c).

S přibývajícím zkušenostmi cílil tlak na sjednocení komunikačních platforem na úrovni celé školy. Nejčastěji používanými platformami se na SŠ stali Bakaláři a MS Teams, zatímco na ZŠ WhatsApp, Facebook, Google Classroom a též Bakaláři. Na SŠ byli žáci bez možnosti online spojení nejčastěji kontaktováni telefonicky, na ZŠ převládala forma předávání tištěných materiálů v obálkách (domů do schránky, či ve škole). (ČŠI, 2020a)

Podle zprávy ČŠI (2020a) byla v první polovině dubna v pravidelném online kontaktu se školou již naprostá většina žáků. Jen přibližně 9 500 žáků ZŠ a SŠ se školou nekomunikovalo vůbec. Největší podíl žáků zapojených do přímé online výuky vykazovala gymnázia – ve třech čtvrtinách z nich se online výuky účastnilo 100 % jejich žáků. (ČŠI, 2020a)

2. Využívat technologie pro synchronní online výuku a online třídnické hodiny.

Těmi se myslely platformy pro organizaci videokonferencí (Skype, MS Teams, Google Classroom ad.). I tak měla dle doporučení převládat asynchronní forma výuky, v níž nejsou kladeny takové požadavky na technické podmínky v domácnostech žáků. (MŠMT, 2020c)

3. Zapojit v co největší míře multimediální technologie do výuky.

Kromě nástrojů pro asynchronní online výuku (tzn. výuku přes internet: internetové edukační portály, testovací aplikace, online hry, ČT edu, Youtube ad.) byly nabízeny i speciální pořady v televizních a rozhlasových stanicích (MŠMT, 2020c). Zatímco na ZŠ se k asynchronní výuce nejvíce využívaly uvolněné licencované zdroje (Fraus, Nová škola ad.), vyučující na SŠ upřednostňovali vlastní soubory výukových textů a odkazů (ČŠI, 2020a).

4. Stanovit priority vzdělávacího obsahu a redukovat jej.

Učitelé byli vyzváni k selekci vzdělávacího obsahu. Ve výuce se měli soustředit především na opakování a procvičování již probraného, rozvíjení mezipředmětových vztahů a klíčových gramotností žáků. Novou látku bylo doporučeno probírat jen v nejdůležitějších předmětech (český a cizí jazyk, matematika, profilové předměty na SŠ), a to v redukované podobě. (MŠMT, 2020c)

Podle ČŠI (2020a) však k redukci vzdělávacího obsahu a stanovení priorit na školách spíše nedocházelo. Většina středoškolských učitelů (až 70 % škol) nadále

postupovala podle svých tematických plánů či učebních osnov v ŠVP (ČŠI, 2020a).

- 5. Motivovat žáky k práci, upřednostnit pozitivní přístup, podporovat samostatnost.** Cílem bylo vytvořit takové prostředí, v němž by se žák chtěl vzdělávat. Učitelé měli upustit od různých forem nátlaku, např. od příliš častých kontrol domácí práce a častého klasifikování. Zdůrazňována byla důležitost zpětné vazby učitele k žákům. Absence žáků v tomto období neměla být zaznamenávána do třídní knihy. Žáci by neměli být přetěžováni požadavky a úkoly. (MŠMT, 2020c)
- 6. Přizpůsobit hodnocení žáků aktuální situaci.** Učitelé byli vyzváni k upřednostnění formativního hodnocení, které poskytuje lepší zpětnou vazbu než tradiční sumativní hodnocení a které pomáhá motivovat žáky ke studiu. Při sbírání podkladů pro klasifikaci se učitelé měli zaměřit i na hodnocení jiných výstupů než těch čistě vědomostních, tedy hodnotit domácí práci žáků, kreativní činnost, spolupráci atp. (MŠMT, 2020c)
- 7. Podporovat vzájemnou komunikaci mezi pedagogickými pracovníky a sdílet zkušenosti.** (MŠMT, 2020c)

Rozvolňování opatření a povolení osobní účasti na výuce se nejprve dotklo vysokých škol, a to ve druhé polovině dubna 2020. Na ZŠ a SŠ byla fyzická účast na vzdělávání zakázána až do 11. května, kdy byla prezenční výuka povolena žákům 9. ročníků ZŠ a posledních ročníků SŠ. Povolení osobní přítomnosti se postupně rozšířilo na žáky všech typů škol následovně: 25. května pro 1. stupeň ZŠ, 1. června za účelem praktické výuky na SŠ², 8. června pro všechny ostatní žáky. Avšak ve všech případech se mohlo výuky účastnit maximálně 15 žáků v jedné skupině. Účast na výuce (i prezenční) zůstala až do konce školního roku dobrovolná. (Tichý, 2021)

1.2 Školní rok 2020/2021

S očekáváním tzv. podzimní (druhé) vlny pandemie nemoci COVID-19 byly v létě a zkraje podzimu roku 2020 učiněny důležité kroky ze strany státu, jež měly připravit školy na další období distanční výuky a odstranit problémy, které se vyjevily při organizaci vzdělávání během uzavření škol na jaře roku 2020. V mezidobí první a druhé vlny došlo k novelizaci školského zákona (Zákon č. 561/2004). Ten s účinností od 25.

² Pod „střední školy“ jsou pro zjednodušení zahrnuty i konzervatoře a vyšší odborné školy.

srpna 2020 pro případ omezení přítomnosti žáků na vzdělávání nově nařizuje (mimo jiné): (a) školám – poskytovat dotčeným žákům vzdělávání distančním způsobem, (b) žákům – povinnou účast na vzdělávání distančním způsobem (Zákon č. 561/2004, § 184a).³ Volba konkrétní podoby vzdělávání distančním způsobem nadále zůstala v kompetenci vedení školy, avšak vždy s ohledem na podmínky a možnosti žáků.

Dne 23. září 2020 vydalo MŠMT (2020d) *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* (dále jen *Metodické doporučení*), zastřešující metodický materiál určený učitelům a ředitelům škol. Tento dokument seznamuje učitele s novou legislativou a přináší vlastní definice pojmů, které byly dosud užívány spíše intuitivně (např. výuka distanční, smíšená, online, offline, synchronní, asynchronní apod.).⁴ Dokument obsahuje řadu doporučení vztažených k nejrůznějším aspektům vzdělávání distančním způsobem, řazených jak dle forem distanční výuky, tak dle stupňů vzdělávání (resp. věku žáků). Doporučení víceméně rozvíjejí zásady uvedené výše (podkapitola 1.1). Některá z nich budou podrobněji analyzována v dalších kapitolách s ohledem na cíle této práce a výsledky výzkumu. Dalšími zdroji metodické podpory byly např. internetové portály #NaDálku, edu.cz či značný počet webinářů organizovaných nejen MŠMT a ČŠI (MŠMT, 2021a).

V rámci pomoci ze strany státu nelze opomenout finanční dotace na dovybavení škol digitální technikou (ČŠI, 2021), a to ve výši 1,3 mld. Kč (MŠMT, 2021a).

Začátek školního roku 2020/2021 proběhl ve standardním režimu prezenční výuky. První celorepublikové opatření omezující osobní přítomnost žáků nabylo účinnosti dne 12. října 2021. Již do tohoto data však byly některé školy po určitou dobu uzavřeny – z rozhodnutí

³ Výrazně zjednodušeno. Doslovné znění příslušných odstavců paragrafu 184a (Zákon č. 561/2004): „(1) Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kursu ve škole nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.“ „(3) Děti, žáci a studenti jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem s výjimkou žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Způsob poskytování vzdělávání přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.“

⁴ Pojmy spojené se vzděláváním distančním způsobem budou v této práci užívány právě dle jejich zavedení v *Metodickém doporučení*. Podrobněji viz kapitola 2.

krajských hygienických stanic.⁵ Ode dne 12. října 2021 byla usnesením vlády zavedena rotační výuka na ZŠ a zakázána prezenční výuka na SŠ, konzervatořích a VOŠ (s výjimkou praktické výuky). Již o dva dny později ale došlo k úplnému uzavření všech škol. Po více než měsíci (18. listopadu 2020) byla povolena osobní přítomnost žáků prvních a druhých ročníků ZŠ, o týden později i prezenční výuka posledních ročníků SŠ a praktická výuka všech ročníků. Rozvolňování vyvrcholilo 7. prosince 2020, kdy byla osobní přítomnost ve školách povolena všem žákům ZŠ (pro 6. až 8. ročník v rotační podobě) i SŠ (v rotační podobě). (Tichý, 2021)

Se začátkem roku 2021 (oficiálně již od 27. prosince 2020) byly školy znovu uzavřeny s výjimkou pro první dva ročníky ZŠ, kterým byla umožněna prezenční výuka. Výjimka však přestala platit dne 1. března 2021 a až do 10. dubna 2021 byly všechny školy v republice uzavřeny.⁶ Rozvolňování probíhalo v rámci tzv. „balíčků“, a to od 12. dubna do 24. května 2021. Nejprve byla zavedena rotační výuka na 1. stupni ZŠ, od 3. května 2021 na 2. stupni ZŠ, od 17. května byla rotační výuka na ZŠ zrušena a žáci byli vzděláváni prezenčně. Na SŠ došlo nejprve k povolení účasti na praktické výuce (od 26. dubna 2021), teoretická výuka byla převedena do prezenční formy až v rámci posledního rozvolnění, tedy s účinností od 24. května 2021. (Tichý, 2021)

Během školního roku 2020/2021 se podařilo odstranit mnohé problémy typické pro období uzavření škol na jaře 2020. Úspěchem bylo snížení počtu žáků neúčastících se synchronní online výuky – z původních 250 000 na 50 000 žáků. Kromě zavedení povinné účasti na distanční výuce na to mělo dle ČŠI vliv dovybavení žáků digitální technikou (zapůjčením od školy či zakoupením rodiči) a snaha jednotlivých učitelů o zapojení co nejvíce žáků do výuky. Podíl gymnázií se zapojením téměř všech žáků do online výuky se v únoru 2022 blížil k hranici 80 %. Navzdory očekávání se ale nijak nezměnil počet žáků, kteří se školou neudržovali žádný kontakt (takových žáků bylo po celou dobu od března 2020 přibližně 10 000), častou příčinou byla neúspěšnost komunikace školy s rodiči žáka. (ČŠI, 2021)

⁵ Na podzim roku 2020 se epidemiologická situace v částech ČR vyhodnocovala prostřednictvím tzv. „Koronavirového semaforu“. Okresům ČR byly přiřazovány barvy semaforu, které značily míru „rizika nákazy“. Část restriktivních opatření tak byla vyhlášována pro jednotlivé okresy zvlášť, v oblasti školství pro kraje. V listopadu 2020 byl „semafor“ nahrazen Protiepidemiologickým systémem ČR (PES). Přestože byl „index rizika“ stanovován pro jednotlivé kraje (i okresy), vydávání opatření záviselo na hodnotě celorepublikového indexu.

⁶ Poprvé za trvání pandemie i mateřské školy (celoplošně).

Značné zlepšení se dle ČŠI (2021) projevilo v samotné realizaci distančního vzdělávání (kombinování a průběh online a offline výuky, efektivita využívání ICT ve výuce). Z výsledků šetření ČŠI též vyplývá fakt, že u více než 80 % učitelů ZŠ a SŠ došlo k výraznému zdokonalení digitálních kompetencí.

S postupem času se podařilo docílit pozitivních změn i v oblasti redukce a prioritizace vzdělávacího obsahu, na což byl ze strany MŠMT vyvíjen dlouhodobý tlak. Zatímco ještě na začátku školního roku 2020/2021 větší část učitelů neplánovala do vzdělávacího obsahu zasahovat (a to i po zkušenostech z jara 2020), v průběhu školního roku tento postoj přehodnocovala a redukce učinila. (ČŠI, 2021)

1.3 Školní rok 2021/2022

Jelikož školní rok 2021/2022 probíhal v období vzniku tohoto textu, jsou v této podkapitole uvedeny pouze základní informace o první části školního roku (do prosince 2021). S ohledem na vývoj pandemické situace se ve veřejném prostoru na podzim roku 2021 neobjevovaly predikce dalších celorepublikových opatření zakazujících osobní přítomnost žáků na vzdělávání. Bylo to způsobeno především vysokou (nadpoloviční) proočkovaností obyvatelstva proti nemoci COVID-19 a úrovni promořenosti z poslední vlny nemoci. I tak k omezování osobní přítomnosti žáků na vzdělávání docházelo, nikoliv však plošně. Jednotlivé školy postupovaly dle paragrafu 184a školského zákona (Zákon č. 561/2004) a dle aktuální situace ve třídách a učitelských sborech zaváděly na nezbytně nutnou dobu distanční, či smíšenou výuku. Přesto lze říci, že první část školního roku 2021/2022 proběhla z většíny prezenčně, což je i nutnou podmínkou k naplnění cílů této práce.

Ze strany MŠMT, ČŠI a NPI bylo vydáno *Metodické doporučení pro práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2021/2022* (MŠMT, 2021b). Doporučeními jsou sledovány dva hlavní cíle: zmírnění dopadů dlouhého období distančního vzdělávání a využití nabytých zkušeností ke zkvalitnění běžné prezenční výuky. V dokumentu není předpokládáno další dlouhodobé a celoplošné uzavření škol v průběhu školního roku.

2 Distanční vzdělávání

Tato teoretická kapitola se zabývá distančním vzděláváním z dvou hlavních úhlů pohledu. Tím prvním je pohled terminologický. Distanční vzdělávání, online výuka, vzdělávání distančním způsobem, výuka na dálku, distanční výuka – to jsou jen některá z označení způsobu vzdělávání na základních a středních školách v době omezení přítomnosti žáků na vzdělávání. Ačkoliv se tyto pojmy v uvedeném smyslu používaly (resp. používají) zcela běžně a intuitivně, v odborné oblasti se nejedná o synonyma. Dílčím cílem této kapitoly je poskytnout základní přehled významů (nejen) těchto termínů a vytvořit základní teoretický podklad pro práci s pojmy v praktické části práce.

Souběžně s tím je pozornost zaměřena na základní principy a charakteristiky distančního vzdělávání, jehož nástroje se v březnu roku 2020 začaly ve velkém používat k uskutečňování výuky na ZŠ a SŠ.

2.1 Definice distančního vzdělávání

V české odborné literatuře se objevuje několik definic pojmu *distanční vzdělávání*. Často citovanou bývá definice Zlámalové (2008, s. 17): „*Distanční vzdělávání je multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných.*“⁷ Širší definici distančního vzdělávání nabízí např. *Pedagogický slovník* (Průcha et al., 2013, s. 55), podle jehož autorů „*obecně jde o formu studia zprostředkovanou médií [...]*“. Následně uvedené „významy“ však toto pojetí zužují – *distančním vzděláváním* je zde nazvána speciální forma středoškolského, vyššího odborného a vysokoškolského studia, pro níž je typické samostatné studium žáka (resp. studenta) a úplná či částečná absence prezenčního kontaktu žáků (resp. studentů) s vyučujícími.

Toto vysvětlení pojmu koresponduje s vymezením *distanční formy vzdělávání* ve školském zákoně (Zákon č. 561/2004, § 25): „[...] *distanční formou vzdělávání [se rozumí] samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím*

⁷ Definice dále pokračuje vysvětlením pojmu *multimediálnost*: „*Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia. Aktuální a efektivní technologickou podporou distančního studia je metoda eLearning.*“ (Zlámalová, 2008, s. 17)

informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi“. Z hlediska rovnosti dosaženého vzdělání je distanční forma vzdělávání ve středním a vyšším odborném vzdělávání postavena na stejnou úroveň vedle denní, večerní, dálkové a kombinované formy vzdělávání. V oblasti základního vzdělávání je distanční forma vyloučena, zákon povoluje pouze denní formu vzdělávání. (Zákon č. 561/2004)

Z výše uvedeného je zřejmé, že termín *distanční vzdělávání* se (alespoň) donedávna v odborné literatuře i v legislativě používal k pojmenování jiné skutečnosti, než jakou byl způsob vzdělávání na základních, středních a dalších školách v době jejich uzavření kvůli pandemii nemoci COVID-19. Pokud se tedy vyučující na jaře roku 2020 pokoušeli v odborné literatuře najít rady a inspiraci k vedení výuky distančním způsobem, nutně narazili na určité informační vakuum. Kromě základních obecných principů pro tvorbu, vedení či evaluaci distančních kurzů (určených většinou pro dospělé studenty) se jim nemohlo dostat výraznější pomoci v jejich bezprecedentní situaci.

Nabízí se otázka, zda pojem *distanční vzdělávání* (a další od něj odvozené termíny) nepoužívat nadále pouze ve smyslu paragrafu 25 školského zákona (Zákon č. 561/2004) a zda nebude vhodnější zvolit jiný, třeba i nový termín pro označení nouzového způsobu výuky na ZŠ a SŠ v době jejich uzavření.⁸ K něčemu takovému však zatím nedošlo, naopak – v novelizaci školského zákona účinné od 25. srpna 2020 se objevuje termín *vzdělávání distančním způsobem*, a to v paragrafu 184a upravujícím organizaci výuky v době krizových opatření omezujících fyzickou přítomnost žáků ve školách (viz kapitola 1.2). Tento termín je nadále používán v metodických materiálech MŠMT, ČŠI a dalších organizací. Pojem *distanční výuka*, často používaný mezi laiky i učiteli, se v zákoně vůbec nevyskytuje. Zavádí ho však *Metodické doručení* (2020d) jako jednu ze situací při znemožnění osobní účasti žáků na vzdělávání – souřadně vedle prezenční a smíšené výuky.

Užívání termínu *distanční vzdělávání* v kontextu výuky na ZŠ a SŠ během jejich uzavření tak není možné odmítnout. Navíc způsob výuky během pandemie odpovídá širšímu vymezení *distančního vzdělávání*. Kromě výše uvedené definice z *Pedagogického slovníku* lze uvést příkladem tvrzení z *Pedagogické encyklopedie*, podle níž hlavním cílem distančního vzdělávání je „*umožnit průběžně se vzdělávat jedincům, kteří se*

⁸ K zavedení nového termínu došlo v zahraniční (anglojazyčné) literatuře – viz podkapitola 2.3.5.

nemohou účastnit klasické, tedy prezenční formy vzdělávání (kontaktní výuky)“ (Zlámalová, 2009, s. 514).

Je na místě očekávat, že definování *distančního vzdělávání* bude nadále procházet vývojem, v němž se mohou projevit i zkušenosti s uzavíráním škol v letech 2020 a 2021. V závěru této podkapitoly je vhodné poukázat na fakt, že jednotná a všeobecně přijímaná definice *distančního vzdělávání* neexistovala ani před rokem 2020. Zlámalová (2009) uvádí tři kvalitativní specifika *distančního vzdělávání*, jež se nejvíce objevují v jeho definicích: absence přímého fyzického kontaktu, asynchronnost vyučovacího procesu a využití ICT (resp. telekomunikačních prostředků). Důležitost jednotlivých specifík se však v průběhu let neustále mění. To je patrné např. z rozlišení tří generací *distančního vzdělávání* podle Batese (2005, cit. dle Aoki, 2012). V první generaci⁹, kdy hlavní náplní studentovy práce bylo studium tištěných textů, se využití informačních a komunikačních technologií zužovalo na pouhou poštovní korespondenci mezi vyučujícím (resp. vzdělávací institucí) a studentem. V rámci druhé generace je důležitým zdrojem pro předávání informací rozhlasové a televizní vysílání. Ve třetí (současné) generaci je využití ICT neodmyslitelnou součástí *distančního vzdělávání*. Čím více ale vzrůstá důležitost třetího specifika, tím se upozaďuje aspekt asynchronnosti *distančního vzdělávání*. Současná úroveň rozvoje ICT dovoluje pořádat synchronní online konference, jejichž účastníci se sice nacházejí na různých místech, ale komunikují ve stejném čase.

2.2 Specifika *distančního vzdělávání*

Výše bylo zmíněno, že učitelé ZŠ a SŠ se na jaře roku 2020 nacházeli ve velmi těžké situaci, kterou jim nemohlo dostatečně ulehčit ani studium odborné literatury. Publikace o *distančním vzdělávání* poskytovaly rady a zásady pro pedagogickou práci se staršími jedinci, kteří jsou ke studiu mnohdy zásadně jinak motivováni a celé jejich studium probíhá od počátku v jiné formě. Avšak přesto bylo vhodné a žádoucí některé z oněch zásad zohlednit i v případě výuky v době uzavření ZŠ a SŠ, jelikož byly naplněny základní charakteristiky *distančního vzdělávání*: absence osobního kontaktu, významný podíl asynchronní složky výuky a zprostředkování *vzdělávání* nástroji ICT.

⁹ Zlámalová (2008) datuje vznik *distančního vzdělávání* do poloviny 19. století.

Níže jsou vyjmenovány a okomentovány specifika distančního vzdělávání v podobě jeho výhod a nevýhod (resp. příležitostí a rizik) tak, jak je nabízí domácí odborná literatura. Jednotlivé body jsou čerpány z Černého et al. (2015), Zlámalové (2008, 2009), Zounka (2009) a Klementa s Dostálem (2018). Mnoho z níže uvedených zásad bylo obsaženo v později vydaných metodických materiálech. Pokud tyto zásady učitelé respektovali již v prvních etapách uzavření škol, mohli efektivně přispět ke snížení negativních dopadů distančního vzdělávání na žáka, jako je např. ztráta motivace a pracovních návyků, přetěžování žáků apod.

2.2.1 Nevýhody a rizika distančního vzdělávání

- ***Problémy se soustředěností na učení.*** V domácím prostředí žák nemusí mít dostatečný klid a prostor pro učení.
- ***Snížené pracovní tempo.*** Žák není pod přímým dohledem – chybí tradiční vnější motivace v podobě pouhé fyzické přítomnosti vyučujícího a spolužáků.
- ***Absence možnosti okamžité kontroly.*** Kvůli zúžení komunikačních možností žák nedostává okamžitou zpětnou vazbu, zda pracuje správně.
- ***Zhoršené podmínky pro autoevaluaci.*** Žák nemá možnost okamžitého porovnání s ostatními.
- ***Prokrastinace.*** Vyšší podíl asynchronní části výuky v porovnání s prezenční formou vzdělávání s sebou přináší více samostatné práce. Výsledky vzdělávacího procesu tak mohou být oproti prezenční výuce ve větší míře ohroženy prokrastinací žáka.
- ***Sociální izolace.*** Žákovi chybí osobní kontakt nejen s vyučujícím, ale rovněž se spolužáky. Nemá možnost sdílet své zážitky a postřehy jak z oblasti vzdělávání, tak svého osobního života. Je omezeno velké množství výhod plynoucích z práce ve třídě či v menší skupině.
- ***Neefektivní studijní materiály.*** Běžné učební pomůcky (učebnice, pracovní sešity, výuková videa, prezentace vyučujících atp.) vznikaly pro potřeby prezenční formy vzdělávání. Pomůcky pro distanční vzdělávání a samostudium jsou vytvářeny dle speciálních pravidel.
- ***Omezení rozvoje praktických dovedností.*** V domácím prostředí žák nemá vhodné podmínky, přístroje a nástroje pro rozvíjení praktických dovedností (výroba produktů, experimenty).

- **Technické překážky v procesu vzdělávání.** Žák nemusí mít k dispozici vlastní zařízení (počítač, tablet, mobilní telefon) – nejen v rodinách s více dětmi může být žák nucen sdílet dané zařízení s jinou osobou. K úspěšnému učení při synchronní online výuce je nutné kvalitní připojení k internetu. Překážkou může být i nižší úroveň digitálních kompetencí žáka (či rodičů). Žák tak může mít problémy s přístupem k materiálům, s vyplňováním a odevzdáváním testů, s vyhledáváním informací na internetu, s ovládáním komunikačních platforem apod.
- **Elektronická podoba materiálů.** Velké množství učebních materiálů a pomůcek je žákovi předkládáno v elektronické podobě. Ze školy je však zvyklý pracovat spíše s tištěnými materiály, do nichž je možné snadno vpisovat. Při vytváření elektronických textů je navíc nutné zohlednit určitá pravidla (např. příliš mnoho barev a obrázků může snižovat žakovu pozornost, neestetické vizuální zpracování negativně ovlivňuje motivaci k práci).

2.2.2 Výhody a příležitosti distančního vzdělávání

Je na místě podotknout, že níže uvedené body jsou pouze potenciálními výhodami. Záleželo na vyučujícím a dalších podmínkách, jestli došlo k jejich proměně ve skutečné výhody. Mnoho z nich je samozřejmě individuálního charakteru – co je pro jednoho výhodné, může být pro druhého rizikem (a naopak).

- **Volba prostředí k učení.** Žák si může zvolit, ve kterém prostředí se bude učit. Toto prostředí si může uzpůsobit vlastním potřebám a zvýšit si tak pohodlí.
- **Klid na učení.** Žáka nevyrušují spolužáci.
- **Více volného času.** Žák nemusí docházet či dojíždět do školy. Ušetřený čas může využít pro učení, relaxaci apod.
- **Větší míra diferenciacce.** Učitel může při zadávání úkolů více zohlednit zvláštnosti každého žáka (pracovní tempo, speciální potřeby, úroveň znalostí a dovedností, výše zájmu...).
- **Časová flexibilita a plánování práce.** V rámci asynchronní složky výuky si může žák sám určit, kdy se bude jakým úkolem zabývat.
- **Individuální pracovní tempo.** Žák pracuje svým vlastním pracovním tempem – stává se nezávislým na rychlosti svých spolužáků. Není stresován tím, že je pomalý, či naopak zdržován pomalejšími.

- **Multimediálnost.** Jak v synchronní, tak zejména v asynchronní části výuky může vyučující vhodně kombinovat výukové metody tak, aby působil na co nejvíce smyslů žáka (střídání metod práce s textem, nahrávkami výkladu, sledováním videí, manuální prací ad.).
- **Možnosti zpětné vazby.** Vyučující může žákům prostřednictvím ICT zadat ankety či dotazníky zjišťující názory a postřehy žáků.
- **Individuální komunikace.** Prostřednictvím komunikačních platforem je možné snadno a rychle zorganizovat individuální online konzultaci (např. v termínech, kdy by osobní setkání ve škole nebylo možné – pozdější odpoledne, víkend, prázdniny, ...).
- **Využití LMS¹⁰.** V případě využívání LMS kurzů mají žáci všechny materiály, instrukce, testy ad. na jednom místě. Administrace vzdělávání a orientace v něm tak může být snazší.

2.3 Související pojmy

V období uzavření škol byly způsoby výuky na ZŠ a SŠ označovány několika termíny, které se do té doby v odborné oblasti používaly v jiných významech. V této podkapitole je uveden přehled původních i současných významů pojmů *online výuka* a *offline výuka*, *synchronní a asynchronní výuka*, *vzdělávání na dálku*, *přímá a nepřímá výuka*, *hybridní výuka*. Pohnutkou k zařazení této podkapitoly je mimo jiné snaha vyhnout se nedorozumění při práci s pojmy v praktické části této práce. V ní jsou termíny užívány v souladu s jejich vymezením v *Metodickém doporučení* (MŠMT, 2020d), na případné výjimky je upozorněno.

2.3.1 Online výuka (resp. offline výuka)

Samostatnou definici *online výuky* v domácí literatuře (vydané před pandemií nemoci COVID-19) nenalzáme. Tímto termínem však bývá označována novější forma e-learningu, v níž je vzdělávací proces uskutečňován prostřednictvím internetu (Klement a Dostál, 2018). Jednoznačnou a všeobecně přijímanou definici *online výuky (vzdělávání)* neposkytuje ani zahraniční literatura; ve většině zahraničních definic je však zdůrazňována role určité technologie, jež vzdělávání studujícím zpřístupňuje (Moore et al., 2011).

¹⁰ LMS viz kapitola 2.4.

V kontextu uzavření škol během pandemie se pojem *online výuka* používal minimálně v následujících třech významech. Každý z nich ale popisuje trochu jinou skutečnost.

1. Přívlastek *online* užívaný jako synonymum ke slovu *synchronní*, naproti tomu *offline* jako synonymum k *asynchronní*. Tedy *online výukou* je myšlena výuka pomocí videokonferencí, zatímco *offline výukou* jakýkoliv jiný způsob výuky, nehledě na využití ICT.
2. *Online výuka* jako souhrnné označení pro vzdělávání distančním způsobem v době zákazu přítomnosti žáků ve školách. Antonymem *offline výuka* se v tomto případě rozumí běžná, prezenční výuka.
3. V souladu s odbornou literaturou (Klement a Dostál, 2018; Zlámalová, 2008): *online výuka* jako forma e-learningu, v níž se proces vzdělávání uskutečňuje prostřednictvím internetu¹¹. U online výuky se dále rozlišují dva typy: synchronní (výuka prostřednictvím videokonferencí apod. – vyučování i učení se probíhá ve stejném čase na různých místech) a asynchronní výuka (samostatné učení se s využitím internetu). *Offline výukou* se poté rozumí forma e-learningu, při kterém není nutné připojení k internetu (vzdělávací materiály jsou uloženy na pevném disku v počítači či na nosičích CD, DVD apod.).

Třetí význam zcela odpovídá zavedení pojmu *online výuka* (vč. přívlastků *synchronní*, *asynchronní*) jako „formy vzdělávání distančním způsobem“ v *Metodickém doporučení* (MŠMT, 2020d). Avšak *offline výuka* je zde vymezena jako „*takový způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie*“ (MŠMT, 2020d, s. 9). Pod tento termín tedy spadají i činnosti, k nimž není nutné využívat ICT.

Během offline výuky jde především o práci s učebnicemi, studijními texty či pracovními listy. Při využívání této formy výuky odpadá nárok na technické vybavení a digitální kompetence žáků. Oproti online výuce je pro učitele náročnější kontrolovat práci žáků, motivovat je k činnosti a poskytovat jim dostatečnou zpětnou vazbu. (MŠMT, 2020d)

Výhodou synchronní online výuky je největší možná míra interakce mezi vyučujícím a žáky. Učitel tak může snáze motivovat žáky ke studiu, poskytovat jim zpětnou vazbu apod. Tento typ výuky rovněž umožňuje sociální interakci všech jejích účastníků, což je

¹¹ V širším pojetí se může jednat i o jiné sítě než internet. Některé (starší) definice namísto „internetu“ zmiňují obecněji „počítačové sítě“ (tudiž i intranet), či dokonce „mobilní sítě“ (např. Zlámalová, 2008).

v době izolace obyvatel neocenitelné. Hlavní nevýhodou je náročnost na prostředky ICT, a to obzvlášť v těch případech, kdy žáci musí sdílet techniku s dalšími členy domácnosti nebo při nedostačující kvalitě internetového připojení. Ve srovnání s asynchronní online výukou (a offline výukou) též není možná hlubší diferenciacce. (MŠMT, 2020d)

2.3.2 Výuka (vzdělávání) na dálku a dálkové vzdělávání

Od dob pandemie se souslovím *výuka (vzdělávání) na dálku* rozumí vzdělávání distančním způsobem dle paragrafu 184a školského zákona (Zákon č. 561/2004). V dokumentech MŠMT, ČŠI a dalších organizací se užíval zejména v první etapě omezení přítomnosti žáků ve školách, poté ustoupil pojmu *distanční výuka (vzdělávání distančním způsobem)*.

Dálkovým vzděláváním se dle paragrafu 25 školského zákona (Zákon č. 561/2004) rozumí forma vzdělávání vymezená jako: „*samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce*“. Od *distančního vzdělávání* (podle paragrafu 25 školského zákona) se odlišuje nutností osobního kontaktu studenta s vyučujícími ve výše uvedeném rozsahu.

2.3.3 Přímá a nepřímá výuka

V kontextu distančního vzdělávání v letech 2020 a 2021 se termín *přímá výuka* užíval jako synonymum k synchronní online výuce. Termínem *nepřímá výuka* se naopak rozuměla asynchronní výuka (online či offline).

Původní odborné významy těchto pojmů označují základní přístupy k výuce v závislosti na roli učitele ve vzdělávacím procesu. *Přímá výuka* (též tradiční, frontální) je označením pro takový typ výuky, v němž je hlavním úkolem učitele prezentovat žákům učivo, jehož je on sám zdrojem. Tento typ výuky v českém školství převládá a lze jej uplatňovat pomocí řady výukových metod a organizačních forem (nemusí se jednat vždy o hromadnou výuku a výklad). Naproti tomu v *nepřímé výuce* učitel zastává funkci facilitátora, který výuku organizuje, monitoruje činnost žáků, pomáhá a radí. Učivo objevují žáci sami (resp. s pomocí učitele) prostřednictvím problémových úloh, práce s textem, experimentů ad. (Starý, 2011)

2.3.4 Hybridní (smíšená) výuka

Též hybridní či smíšené vzdělávání. V odborné pedagogické literatuře jsou tyto termíny synonymem pro tzv. *blended learning* (rovněž *propojené vzdělávání*). Jedná se

o kombinaci e-learningu a tradiční výuky v rámci běžného prezenčního vzdělávání (Zounek, 2009). Více o e-learningu viz podkapitola 2.4.

V době pandemie nemoci COVID-19 se pojem *smíšená* či *hybridní výuka* používal (resp. používá) v jiném kontextu. Jedná se o formu organizace výuky při omezení přítomnosti žáků (děti, studentů) ve škole v případě, kdy se zákaz přítomnosti vztahuje na více než polovinu žáků jedné konkrétní třídy (MŠMT, 2020d). Tyto žáky musí vyučující nadále vzdělávat distančním způsobem, zatímco přítomné žáky současně běžným prezenčním způsobem.

2.3.5 Nouzová distanční výuka

Výše zmíněný „chaos“ v pojmenovávání způsobu vzdělávání v období uzavření škol by bylo možné odstranit zavedením nového pojmu. V zahraničí bývá používán pojem *emergency remote teaching* (ve zkratce *ERT*), který se dle Hodgese et al. (2020) začal spontánně objevovat v diskusích akademiků na sociálních sítích pro označení výuky v době pandemické krize, a to především za účelem jejího odlišení od klasické online výuky. Hodges et al. (2020) tak již v březnu roku 2020 iniciují odbornou diskusi k terminologii nového typu výuky a navrhují užívání výše uvedeného termínu.

Do češtiny lze tento pojem přeložit jako *nouzová distanční výuka* či *nouzová dálková výuka*. Tento pojem se však v našem prostředí spíše neujal, byť na něj bylo některými autory poukazováno (srov. Neumajer, 2020). Při hledání přesné shody¹² sousloví *nouzová distanční výuka* s texty na webu nalezneme pouze šest různých výsledků¹³. Vyhledáváním obměn tohoto pojmu (*dálková* místo *distanční*, *vzdělávání* místo *výuka* apod.) získáme jen několik desítek výsledků. Naopak v anglojazyčném prostředí se pojem *emergency remote teaching* (případně jeho obměny) používá běžně, můžeme ho nalézt i jako klíčové slovo mnoha odborných článků.

2.4 Distanční vzdělávání a e-learning

E-learning a distanční vzdělávání spolu velmi úzce souvisí. Podle Zounka (2009) až do takové míry, že je na místě položit si otázku, zda se mezi těmito dvěma pojmy nenachází rovnítko. Vznik a vývoj e-learningu je bezpochyby spjat s potřebami vysokoškolského

¹² Pomocí internetového vyhledávače Google.

¹³ Výsledků vyhledávání je více, avšak jedná se o tytéž články (a videa) pocházející z různých zdrojů. Nejvíce z nich se vztahuje k článku Ondřeje Neumajera (2020) s názvem *Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech*.

distančního vzdělávání, avšak s postupným rozšiřováním ICT v základních a středních školách se e-learning začal uplatňovat i ve vzdělávání mladších žáků a studentů (Bednaříková, 2013). E-learning lze definovat mnoha způsoby, v obecnějším pojetí se jedná o učení uskutečňované nebo podporované moderními technologiemi¹⁴ (Zounek, 2009).¹⁵ V souladu s tím se v současné literatuře pojem *e-learning* objevuje i mimo kontext distančního vzdělávání – bývá jím označováno prosté využívání online digitálních technologií v prezenční výuce.¹⁶ Kombinace klasické prezenční výuky a e-learningu (v jeho původním slova smyslu) se nazývá *blended learning*.

Budeme-li vycházet z výše uvedeného vymezení termínu *e-learning*, můžeme říci, že takřka veškeré vzdělávání distančním způsobem během pandemie COVID-19 probíhalo formou e-learningu. Takové tvrzení se však může zdát příliš „silné“ a neodpovídající obecnému chápání daného pojmu. Je pravda, že vzdělávání bylo *uskutečňováno* téměř výhradně prostřednictvím ICT. Otázkou ale zůstává, nakolik bylo moderními technologiemi *podporováno*, vezmeme-li v potaz, že určitá část učitelů využívala moderní technologie pouze jako prostředníka, díky němuž jim bylo umožněno realizovat videokonferenci a vést standardní výklad, psát zápis, promítat prezentaci nebo zadávat samostatnou práci – tedy jen „převést svoji zažitou prezenční výuku do elektronické podoby“. Výhodu měli dozajista učitelé, kteří s e-learningem již měli profesní zkušenosti a samozřejmě ti, jež byli v období uzavření škol motivováni naučit se využívat ICT ve vzdělávání efektivně.

V posledních letech dochází ke značnému rozvoji ve využívání e-learningu ve středních školách (Bednaříková, 2013). Lze očekávat, že zkušenosti učitelů se vzděláváním distančním způsobem tento trend ještě umocní. Do popředí se dostává online forma e-learningu (digitální technologie vyžadující připojení k internetu). Mezi nástroje online e-learningu patří např.: blog, diskusní fóra, e-booky, e-portfolia, testovací aplikace, hry, mobilní technologie, podcasty, videostreaming, webináře a další (Zounek et al., 2016). Speciální pozici mezi online technologiemi mají tzv. „systémy pro řízení učení“ – *Learning Management Systems* (LMS). Jedná se o platformy (např. Moodle) umožňující

¹⁴ Dnes se těmito moderními technologiemi myslí internet a počítače (resp. další jim podobná zařízení – tablety, smartphony atp.). V širším pojetí se může jednat o jakékoliv elektronické zařízení, viz Průcha et al. (2013).

¹⁵ Jedná se o parafrázi Zounekovy (2009) charakteristiky. Obdobným způsobem je e-learning vymezen i dalšími autory, např. Průchou et al. (2013), Zlámalovou (2009), Klementem a Dostálem (2018), Bednaříkovou (2013) ad.

¹⁶ Např. Zounek et al. (2016).

administraci, organizaci a kontrolu studia. V jednotlivých kurzech LMS je možné sdílet různé multimediální materiály, nechat si odevzdávat samostatné práce studentů, vytvářet a vyhodnocovat testy, organizovat diskuse a mnoho dalšího. Některé z funkcí LMS jsou implementovány i v komunikačních platformách zpopularizovaných v období uzavření škol (např. v Microsoft Teams a Google Classroom).

3 Teoretická východiska: změny v pedagogické činnosti učitele

V předchozích kapitolách bylo poukázáno na fakt, že roky 2020 a 2021 přinesly učitelům velké množství náročných pedagogických situací. Přejechod na vzdělávání distančním způsobem si vyžádal změny snad ve všech oblastech jejich výukové činnosti (používané výukové metody a organizační formy, struktura vyučovací hodiny, přístup ke kurikulu, poměr domácí přípravy a přímé výuky, zapojení digitálních technologií, úroveň aktivizace ad.). Učitelé v tomto období získali mnoho jedinečných zkušeností. Je však otázkou, zda tyto zkušenosti zůstaly vztažené pouze k distančnímu vzdělávání, nebo se výrazněji „propsaly“ i do běžné, prezenční výuky učitelů.

Jedním z cílů praktické části této práce je zjistit, zda k takovému ovlivnění došlo (a v jaké konkrétní podobě). Autor této práce předpokládá, že období distančního vzdělávání a zkušenosti z něj získané zmíněný potenciál mají. Úkolem této kapitoly je uvedenou hypotézu potvrdit. Možnosti a specifika změn v profesi učitele jsou v následujících podkapitolách zkoumány v diskursu teoretických konceptů *vyučovacího stylu* a *učitelova pojetí výuky*. Poslední podkapitola se zabývá sebereflexí učitele, která je s realizací změn v pedagogické činnosti učitele úzce spjata.

3.1 Vyučovací styl

Vyučovací styl někdy bývá v pedagogické praxi chápán jako soubor výukových metod užívaných konkrétním učitelem (Maňák a Švec, 2003). Toto pojetí je však příliš „úzké a statické“ – vyučovacím stylem se rozumí systém učitelových metastrategií a postupů využívaných v pedagogických situacích (Švec, 1998). „*Vyučovací styly jsou postupy typické pro daného učitele – postupy, které učitel v daném období preferuje a používá je při edukaci, při řízení žákovského učení, při řízení práce třídy. Tyto postupy jsou ovlivněny zvláštnostmi učitelovy osobnosti, jeho přípravou na povolání a dalším vzděláváním, jeho pedagogickými zkušenostmi, ale především jeho pojetím výuky. Učitel je používá ve většině pedagogických situací; jsou méně závislé na obsahové stránce výuky, na učivu.*“ (Mareš, 2013, s. 467)

Jak je zřejmé z uvedené definice, vyučovací styl je individuální záležitostí každého učitele a na jeho vývoji se podílí mnoho faktorů, včetně těch osobnostních. Jedná se o postupy, které jsou spíše nevědomé a automatizované – jakmile je učitel postaven do

pedagogické situace, začne ji řešit v souladu se svým vyučovacím stylem. Ten ho řídí při volbě konkrétních výukových metod, organizačních forem, způsobu komunikace se žáky a hodnocení, výběru učiva atp.

Vzhledem k cílům této práce je na místě zabývat se otázkou, zda se učitelův vyučovací styl v průběhu praxe vyvíjí, zda může prodělavat změny, případně v jakých oblastech. Ve starší Marešově definici vyučovacího stylu (Průcha et. al., 2003, s. 288) je obsažena věta: „[Vyučovací styl] *Je relativně stabilní a obtížně se mění.*“ Byť jsou jinak obě Marešovy definice takřka ekvivalentní, ta novější (výše citovaná) toto tvrzení neobsahuje. Naopak si můžeme povšimnout, že vyučovací styl je v ní definován jako učitelův postup vztažený „k danému období“. Možnost uskutečnění změn ve vyučovacím stylu je tak v novější definici implicitně obsažena.

Tyto změny lze rozdělit do dvou skupin podle toho, zda jsou způsobeny „zvnějšku“ či „zevnitř“. Těmi „zvnějšku“ Mareš (2013) rozumí změny zapříčiněné cílenými intervencemi z učitelova okolí. Jedná se o situace, kdy je na učitele vyvíjen tlak k přehodnocení svého stylu (nadřízeným, kolegy, žáky). Intervence následně probíhají podle stanovených metod, jejichž základem je řízená sebereflexe. Do cesty ke zlepšení vyučovacího stylu se však staví mnoho překážek, jako např. nedostatečný zájem o změnu či ztráta motivace (Mareš, 2013).¹⁷

Kromě záměrných změn vyvolaných vnějším nátlakem může docházet ke změnám průběžným, spontánním, „vnitřním“. Mareš (2013) tyto změny explicitně nepopisuje.¹⁸ Jiní autoři takové změny vyučovacího stylu připouštějí. Dochází k nim na základě vlastních pedagogických zkušeností učitele (a dalšího vzdělávání). Možnost těchto proměn lze ilustrovat na Maňákově a Švecově (2003) koncepci vrstev vyučovacího stylu.

Maňák a Švec (2003) uvádějí, že vyučovací styl učitele se skládá z následujících čtyř vrstev (směrem od středu ven):

1. kognitivní styl učitele,
2. učitelovo pojetí výuky,
3. způsoby řešení pedagogických situací,

¹⁷ Další překážky dle Mareše (2013): nekvalitní diagnostika a autodiagnostika učitelova vyučovacího stylu, požadavek na změnu myšlení učitele, požadavek na tvořivost a chuť experimentovat (ne jen pasivně přejímat nový styl).

¹⁸ Kvůli nedostatku longitudinálních studií, které by byly zaměřeny na vývoj vyučovacího stylu konkrétních učitelů (Mareš, 2013).

4. pedagogické vědomosti a dovednosti.

Tyto vrstvy jsou řazeny podle toho, nakolik jsou ovlivnitelné. Čím dále od středu se vrstva nachází, tím větší je potenciál její proměnlivosti. Kognitivní styl (způsob vnímání, myšlení) je převážně vrozený, a tudíž téměř neovlivnitelný. Učitelovo pojetí výuky, přestože je z dlouhodobého hlediska spíše stabilní, je již z části ovlivnitelné (více v následující podkapitole). Poslední dvě vrstvy se dle autorů překrývají. Obě podléhají změnám, které se uskutečňují prostřednictvím pedagogických zkušeností učitele (mj.). (Maňák a Švec, 2003)

Nejvíce ovlivnitelná je vrstva pedagogických vědomostí a dovedností (Maňák a Švec, 2003). Pouze ve stručnosti uvedme, co se pojmy *pedagogické vědomosti* a *pedagogické dovednosti* rozumí. Pedagogické vědomosti můžeme chápat jako učitelem osvojené pedagogické poznatky – pojmy, fakta a edukační teorie, tedy znalosti deklarativního typu (Janík, 2005). Ty jsou získávány v rámci vzdělávání (studium literatury, pregraduální příprava) a ověřovány zkušeností (Švec, 2005). Pedagogické dovednosti jsou znalosti procedurálního typu (Janík, 2005). „*Pedagogické dovednosti jsou [...] otevřeným ‚vybavením‘ učitele jednat v měnících se situacích. Jde o učitelovu pohotovost a vnímavost k pedagogické situaci a zároveň k dynamice jeho vlastní vyladěnosti na tuto situaci.*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 40) Jak bylo naznačeno v předchozích větách, pedagogickým vědomostem a dovednostem lze nadřadit pojem *pedagogické znalosti*. Těmi se obecně rozumí „*vnitřní potenciál osobnosti subjektu [učitele], který mu umožňuje řešit pedagogické situace (např. motivovat žáky, používat aktivizující metody výchovy, řešit výchovná dilemata [...] apod.)*“ (Švec, 2005, s. 15).

Podle Švece (2005) jsou osobní autentické pedagogické zkušenosti přímým zdrojem pedagogických znalostí, a to díky procesu *zkušenostního učení*. V centru tohoto procesu se nachází *učitel* jako subjekt, který produkuje *činnost* a z ní získává *zkušenost*. Tato zkušenost se však podílí na vzniku či rozvoji pedagogické znalosti pouze v tom případě, že bude učitelem reflektována – stane se obsahem učitelovy sebereflexe. (Švec, 2005)

Vytváření nových pedagogických znalostí přetavováním pedagogických zkušeností není typické pouze pro začínající učitele, týká se v různé míře všech. Janík (2005) uvádí, že u zkušených učitelů tato forma učení probíhá na základě prožívání specifických epizod. V rámci takové epizody učitel získává izolovanou znalost (vztaženou pouze k dané epizodě). Pokud se jí však rozhodne aplikovat i v jiné situaci, znalost se zobecňuje (Janík,

2005). Velmi podobně se ke zkušenostnímu učení v oblasti vyučování staví i Petty (2013), který vymezuje čtyři fáze tohoto cyklu: 1. získání konkrétní zkušenosti, 2. reflexe zkušenosti (vlastní posuzování zkušenosti), 3. abstraktní konceptualizace (hledání zobecněných příčin úspěchu nebo neúspěchu) a 4. plán aktivního experimentování (využití/zohlednění zobecněné zkušenosti v nových situacích). Ačkoliv může zkušenostní učení probíhat vědomě i nevědomě, stěžejní místo v celém procesu má opět jeho reflektivní část. Učitelova sebereflexe musí být otevřená, upřímná a intenzivní, a to i navzdory nepříjemným pocitům, které mohou doprovázet posuzování vlastního neúspěchu (Petty, 2013).

Z výše uvedeného plyne, že poslední vrstva vyučovacího stylu učitele je ovlivňována pedagogickými zkušenostmi a díky nim se v určitém rozsahu přetváří. Pedagogické zkušenosti mají vliv i na třetí a druhou vrstvu vyučovacího stylu (viz další podkapitola – učitelovo pojetí výuky). Nelze popřít, že období distančního vzdělávání přineslo učitelům mnoho specifických pedagogických zkušeností, kvalitativně odlišných od těch „běžných“ (získávaných do března roku 2020). Za předpokladu, že tyto zkušenosti prošly procesem zkušenostního učení, lze usoudit, že období distančního vzdělávání v letech 2020 a 2021 ovlivnilo vyučovací styly učitelů.¹⁹ Jak již bylo řečeno, klíčovou roli v celém procesu změny vyučovacího stylu hraje učitelova sebereflexe²⁰, které je věnována podkapitola 3.3.

3.2 Učitelovo pojetí výuky

Pokud učitel reflektuje svoje zkušenosti z pedagogických situací, vždy se tak děje v kontextu jeho osobních přesvědčení a názorů o výuce. Tak jako se učitel od učitele liší ve vyučovacím stylu, tak se liší i v náhledu na pedagogickou realitu a její části – každý učitel má svoji speciální „pedagogickou filozofii“. Jejím obsahem jsou názory na vzdělávání (jeho cíle a smysl), na pedagogické a didaktické přístupy, profesi učitele, organizaci výuky, zásahy do vzdělávání a na mnoho dalšího. Pro označení této

¹⁹ Podle Janíka (2005) ke zkušenostnímu učení dochází především prožíváním takových epizod, které jsou pro učitele výrazně subjektivně zabarvené. Distanční vzdělávání v době pandemie mohlo takových epizod přinést mnoho. Na okraj lze ještě uvést domněnku, že období uzavření škol mohlo přispět k iniciaci procesu zkušenostního učení na základě tzv. *konceptu komfortní zóny*. Učitelé se v roce 2020 ocitli v bezprecedentních situacích, které nutně znamenaly vystoupení z jejich komfortní zóny (tvořené dosavadní zkušeností). Jednou z cest, jak se s tím vypořádat, je získání a přijetí nových zkušeností, které stávající komfortní zónu rozšíří tak, aby pokryla i nové oblasti (v tomto případě nové situace během distančního vzdělávání).

²⁰ Srov. Maňák a Švec (2003), Petty (2013), Švec (1996, 1998, 2005), Kalhous a Obst (2009), Mareš (2013), Janík (2005), Schön (1983), Andrysová (2018), Kyriacou (2008), Runhaar et al. (2010), Grasha (2002) ad.

individuální „pedagogické filozofie“ se v českém prostředí vžil pojem *učitelovo pojetí výuky*²¹ (dále též UPV). „*Učitelovým pojetím výuky rozumíme komplex pedagogických názorů, pedagogických postojů a učitelových argumentů, které je zdůvodňují. Tento komplex vytváří kognitivní i emoční základnu pro učitelovo uvažování o edukaci, pro hodnocení edukace a učitelova jednání se všemi aktéry edukačního procesu.*“ (Mareš, 2013, s. 455)

Je zřejmé, že vyučovací styl učitele je s jeho vlastním pojetím výuky v úzkém vztahu a svým způsobem z něj vyrůstá.²² Zatímco vyučovací styl je systém strategií a postupů, které jsou z většiny přístupné vnějšímu okolí učitele (lze je pozorovat, popisovat, zkoumat a dokonce i kvantifikovat), UPV má podle Mareše (2013) implicitní povahu a je spíše neuvědomované.

Není snadné všeobecně rozhodnout, zda období distančního vzdělávání během pandemie COVID-19 mohlo pozměnit tak hluboký a komplexní atribut učitele, jakým je jeho pojetí výuky. UPV má totiž poměrně stabilní charakter. Vzniká již v dětském věku, kdy budoucí učitel v pozici žáka zaujímá pozitivní, či negativní stanoviska k aspektům výuky svých učitelů (Kalhous a Obst, 2009). Na vývoji učitelova pojetí výuky se dále podílí teoretické studium na vysoké škole a následný kontakt s praxí. Podle Kalhousa a Obsta (2009) se učitelovo pojetí výuky stabilizuje po uplynutí několika prvních let vlastní pedagogické praxe. I poté může doznávat výraznějších změn, to však již v závislosti na osobnostních charakteristikách, motivaci k seberozvoji, úrovni sebereflexe a zkušenostního učení apod. (Švec, 1998).

Jednotliví učitelé se liší vyhraněností svého pojetí výuky a jeho originalitou (Mareš, 2013; Švec, 1998). Z hlediska rozvoje a kvality UPV není vhodná ani jedna z krajních pozic na ose vyhraněnosti: příliš volné, „mlhavé“ UPV znesnadňuje jeho vývoj; učitelé se striktně vyhraněným UPV se změnám brání (Švec, 1998). Potenciál rozvoje a zdokonalování je podle Švece (1998) přítomen zejména u učitelů s vysokou mírou originality UPV, tedy

²¹ V odborné literatuře se používají i další termíny: učitelova subjektivní teorie (srov. Janík, 2005), učitelova implicitní teorie učení a vyučování, učitelova praktická teorie (srov. Švec, 2005), užitá teorie (srov. Petty, 2013), učitelovo pedagogické usuzování a jednání (srov. Mareš, 2013), individuální pedagogická koncepce (srov. Nezvalová, 1994).

²² V předchozí podkapitole bylo *učitelovo pojetí výuky* uvedeno jako jedna z vrstev učitelova *vyučovacího stylu*. V Maňákové a Švecové (2003) konceptu je třeba UPV chápat jako faktor podílející se na stavbě vyučovacího stylu. Koncept vrstev byl v předchozím textu použit z důvodu jeho názornosti ohledně ovlivnitelnosti vyučovacího stylu. UPV je však vhodnější chápat jako pedagogický fenomén nadřazený vyučovacímu stylu učitele.

u těch, kteří k pedagogické realitě přistupují kriticky, nebojí se experimentovat, sledují trendy atp. Zásadní roli v utváření UPV opět hraje zkušenostní učení a kvalitní sebereflexe (Petty, 2013; Kalhous a Obst, 2009; Švec 2005).

Na základě uvedeného je možné usoudit, že alespoň u části učitelů mohlo dojít k výraznějším změnám UPV díky zkušenostem se vzděláváním v období uzavření škol. Bylo-li tomu tak, z podstaty věci by se tyto změny měly „propsat“ i do vyučovacích stylů učitelů.

3.3 Sebereflexe v učitelské profesi

V obecnějším, psychologickém kontextu je *sebereflexe* definována jako „*vědomé sebezpoznávání, sebevymezení, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému*“²³ (Průcha et al., 2013, s. 259). Pedagogické vymezení tomu psychologickému neodporuje, ale posunuje ho dál za hranice osobnosti jedince – učitelovou sebereflexí se rozumí reflexe jeho pedagogické činnosti.²⁴ V domácí literatuře je nejčastěji parafrázována Švecova (1996, s. 76–77) definice: „*Sebereflexí [se rozumí] uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací. Při sebereflexi dochází k popisu, analýze, hodnocení, uspořádávání a zobecňování vlastních pedagogických poznatků a zkušeností.*“ Sebereflexe bývá přirovnávána k „vnitřnímu dialogu“, který vede učitel sám se sebou a jeho prostřednictvím se vztahuje k vlastní činnosti (Andrysová, 2018; Švec, 1996, 1998, 2005; Petty, 2013; Maňák a Švec, 2003). Nejedná se však jen o introspekci, výsledkem sebereflexe není pouhá analýza proběhnuvšího (Švec, 2005). Cílem učitelovy sebereflexe je zlepšení své budoucí činnosti (Kyriacou, 2008; Runhaar et al., 2010). Základem toho je předpoklad, že znalosti, jež učitel potřebuje ke zlepšení své činnosti, jsou zakotveny v situacích, v nichž působí, a v akcích, které podniká, a že reflektování těchto akcí je onen způsob, jak zlepšit vlastní praxi (Runhaar et al., 2010).²⁵

²³ Pokračování definice (pro upřesnění a doplnění): „*Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.*“ (Průcha et al., 2013, s. 259)

²⁴ V pedagogické literatuře se často stírá rozdíl mezi pojmy *sebereflexe* a *reflexe*, obzvláště ve slovesné podobě – při označování děje. Sloveso „seberefektovat“ se příliš nepoužívá, v tomto kontextu se častěji vyskytuje „reflektovat vlastní výuku/činnost“ či „provádět sebereflexi“, „u učitele dochází k sebereflexi“ atp.

²⁵ Zásadním dílem pro obrácení pozornosti k významu reflektování vlastní činnosti praktikujícího jedince je monografie Donalda A. Schöna (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. V ní je rozpracována koncepce *reflexe v akci* a *reflexe po akci*. Reflexí v akci je nazváno okamžité,

Podle Kalhouse a Obsta (2009) plní učitelova sebereflexe následující funkce: poznávací (učitel skrze ni poznává sám sebe), zpětnovazební (sebereflexe pomáhá k uvědomění si reakcí žáků na učitelovo jednání), preventivní (rozvažování nad budoucím jednáním), relaxační (vybavování si úspěchů a příjemného) a rozvíjející. Právě poslední jmenovaná je pro tuto práci stěžejní a v odborné literatuře je na ni kladen důraz. Sebereflexe je chápána nejen jako podpora pozitivních změn v pedagogické činnosti učitele, ale dokonce jako jejich nutná podmínka (Andrysová, 2018; Vacek, 2017; Hrabal a Pavelková, 2010; Kyriacou, 2008).

Schopnost reflexe vlastní pedagogické činnosti (i své osobnosti) je řazena mezi základní atributy (resp. klíčové dovednosti/kompetence) profesionálního učitele (Kyriacou, 2008; Andrysová, 2008; Kalhous a Obst, 2009; Švec, 1996, 1998, 2005; Hrabal a Pavelková, 2010). Přestože proces reflektování vlastní výuky probíhá u všech učitelů (Kyriacou, 2008), ne u každého je stejně silným impulsem k provádění změn a profesnímu rozvoji. Jednotliví učitelé se odlišují v kvalitě prováděné reflexe. U mnohých tak její potenciál není využit. Někteří autoři zdůrazňují, že sebereflexe musí být řízená a systematická, nikoliv pouze intuitivní (Hrabal a Pavelková, 2010; Vacek, 2017; Kyriacou, 2008). Při kvalitní sebereflexi není možné zůstat „na povrchu“, cílem není pouhé zhodnocení a okomentování neúspěchu (či úspěchu). Reflektující učitel si musí umět připustit vlastní chybu a nahlédnout i na nelichotivé stránky vlastního působení (a vlastní osobnosti). To však není každému příjemné (Petty, 2013). Překážkami jsou též „*nizká míra sebezpřijetí učitele, hráz obranných mechanismů ega, které by učiteli předem nedovolovaly jakékoliv zpochybnění vlastních aktivit*“ (Kalhous a Obst, 2009, s. 104). Navíc provádění hlubších změn (na úrovni učitelova pojetí výuky) může u učitele vyvolat pocit, že v minulosti konal špatně, že ve vzdělávacím procesu selhal, což může do budoucna způsobit, že se učitel bude zdráhat reflektovat svoji činnost (Runhaar et al., 2010).

Rozvoj reflektivních kompetencí učitele je v současnosti intenzivně podporován, a to již v pregraduální přípravě učitelů (reflektivní praxe, reflektivní semináře). Pro pracující učitele existuje řada kurzů v rámci programů dalšího vzdělávání. Jednotlivé školy jsou motivovány k vytváření reflektivních skupin. Pro učitele vzniká mnoho různých metodických materiálů a webinářů. Odborná literatura nabízí široké spektrum postupů,

intuitivní rozhodování v průběhu činnosti (během výuky), jenž pramení z praktických znalostí (zkušeností) pracujícího (a ne z teoretických znalostí). Reflexe po akci označuje retrospektivní rozvažování nad proběhnutím a její potenciál spočívá ve zlepšování praxe do budoucna. V této práci je pojem reflexe (sebereflexe) chápán v tomto retrospektivním smyslu.

jak se zdokonalit v sebereflexi. Velká část metod je založena na principech učitelovy autodiagnostiky, jejíž zvládnutí je považováno za nutný základ kvalitní sebereflexe (Hrabal a Pavelková, 2010; Vacek, 2017).²⁶ Mezi nejznámější sebereflektivní techniky patří: vedení pedagogického deníku, řízené zodpovídání otázek k sebereflexi, analýza videozáznamu vlastní vyučovací hodiny, speciální dotazníky a posuzovací škály, rozhovory o činnosti s hospitujícími, vzájemné hospitace ad. (Švec, 1996; Petty, 2013; Kyriacou, 2008; Kalhous a Obst, 2009). Pro kvalitu individuální sebereflexe je velmi přínosná spolupráce s kolegy a vzájemné sdílení (Runhaar et al., 2010; Švec, 1996).

Jak bylo uvedeno výše, k sebereflexi u učitele dochází běžně, pravidelně a spontánně (bez ohledu na její kvalitu). Přesto lze identifikovat impulsy, které učitelovu sebereflexi vyvolávají či její intenzitu umocňují. Obecně se jedná o problémové situace (Kyriacou, 2008; Švec, 2005) – situace, s jejichž řešením si učitel neví rady, ve kterých prožívá osobní neúspěch, konflikty apod.

Švec (1996, s. 77–78) uvádí podrobnou klasifikaci pohnutek k započetí sebereflexe:

1. setkání se s problémovou pedagogickou situací, kterou učitel musí (či již musel) řešit,
2. posuzování výsledků vlastní pedagogické činnosti (za specifické období),
3. aplikace nového pedagogického postupu a hodnocení jeho výsledků,
4. vnější motivace k sebehodnocení (např. vedením školy),
5. vnější motivace k vyjádření vlastního názoru k určitému aktuálnímu problému (např. svými kolegy),
6. srovnání vlastní výuky s výukou kolegy (prostřednictvím přímého pozorování – hospitace, či nepřímého – videozáznam výuky),
7. setkání se s novými pedagogickými poznatky.

Vyjmenované podněty potvrzují předpoklad, že období vzdělávání distančním způsobem v letech 2020 a 2021 mělo vysoký potenciál přimět učitele k hlubší sebereflexi. Minimálně dva podněty z výčtu byly přítomny u všech učitelů. Už jen samotné převedení prezenční výuky do distanční podoby lze označit za aplikaci nového pedagogického postupu (3), nehledě na to, s jakou velkou mírou tvořivosti daný vyučující postupoval. Též

²⁶ Občas bývají pojmy *autodiagnostika* a *sebereflexe* užívány jako synonyma (společně s pojmem *autoevaluace*). V této práci tak používány nebudou (v souladu s převládajícím přístupem v odborné literatuře). Autodiagnostikou se rozumí „sebepoznávání“ (tedy „technické“ procesy získávání informací o sobě a své činnosti), autoevaluací „sebehodnocení“.

lze předpokládat, že tento „přechod“ nebyl jedinou problémovou situací (1), kterou musel učitel ve zkoumaném období řešit. Je pravděpodobné, že u učitelů byly přítomny i další z uvedených podnětů, u nich však již mohlo záviset na vnitřní motivaci učitele nebo vnějších okolnostech.²⁷

²⁷ Autor této práce se domnívá, že většina z podnětů 2, 4, 5, 7 u učitelů přítomna byla. U respondentů výzkumu bude tuto domněnku ověřovat otázkou v interview.

4 Metodologie výzkumu

Jak bylo uvedeno v Úvodu, tato práce se zaměřuje na zkušenosti gymnazijních učitelů ZSV získané během výukové činnosti ve specifickém období – v době uzavření škol kvůli pandemii COVID-19. Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé tyto zkušenosti reflektují a zda se mohou stát podnětem pro změny v běžném (prezenčním) vyučovacím stylu učitele; pokud ano, popsat, jak takové změny vypadají. Záměrem této práce není přinést komplexní přehled těchto změn či vyvozovat jiné obecné závěry. Provedený výzkum má funkci jakési „první sondy“ do této problematiky; úkolem je „zmapovat“ tuto oblast u vybraných respondentů a ukázat na společná témata, tendence, specifika a zajímavosti.

Za účelem naplnění uvedených cílů byl zvolen kvalitativní výzkum se sběrem dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, jejichž analýza byla provedena deskriptivním přístupem. Metodologie výzkumu je zpracována podle Švaříčka a Šedřové (2007) a Miovského (2006). Náměty pro přípravu a vedení rozhovorů byly čerpány u Hendla (2016) a Gavory (2010). Průběh výzkumu a jeho specifika jsou popsána níže.

Výzkumné otázky

Výzkum se zabývá dvěma otázkami:

1. Jak se zkušenosti z období distančního vzdělávání v letech 2020 a 2021 projeví v běžné prezenční výuce učitelů ZSV? (hlavní otázka)
2. Jak učitelé ZSV reflektují specifické zkušenosti z období distančního vzdělávání v letech 2020 a 2021? (vedlejší otázka)

Metoda sběru dat: polostrukturovaný rozhovor

Celkem 8 polostrukturovaných rozhovorů bylo uskutečněno v období prosinec 2021 – leden 2022, z nich 2 osobně a 6 prostřednictvím online videokonference. Délka jednoho rozhovoru se pohybovala v rozmezí 35 až 60 minut. Design polostrukturovaných rozhovorů byl na pomezí „rozhovoru podle návodu“ a „problémově zaměřeného rozhovoru“ dle Hendla (2016). Návrhy otázek byly rozřazeny do pěti částí (úvod – distanční výuka; výukové metody a organizační formy; využití ICT ve výuce; sebereflexe; závěr – obecné otázky), viz Příloha. Před začátkem dotazování byly respondentovi vysvětleny okolnosti výzkumu včetně hlavní výzkumné otázky, jež byla v průběhu rozhovoru několikrát nepřímo připomínána. Většině respondentů nebyly položeny všechny otázky z návrhu. Naopak mnoho otázek vzniklo spontánně. Pokud

respondent z vlastní vůle hovořil o tématech neobsažených v návrhu, nebyl přerušován, vztahovala-li se jeho výpověď k výzkumné otázce. Jednotlivé rozhovory se mezi sebou lišily v mnoha aspektech (pořadím otázek a tematických částí, délkou výpovědi respondenta, množstvím doplňujících otázek...). Pouze závěr rozhovorů byl shodný: otázky z poslední části byly respondentovi položeny ve stanoveném sledu a v přesném znění (viz Příloha). Poslední otázka byla výzvou respondentovi pro doplnění jakékoliv informace na základě vlastní vůle.

Výzkumný vzorek a výběr respondentů

Respondenti byli vybíráni z řad gymnazijních učitelů. Tento typ střední školy byl zvolen z toho důvodu, že na gymnáziích bývá občanský a společenskovední základ často vyučován v rámci jednoho předmětu (ZSV), a to většinou ve všech ročnících studia (posledních čtyřech u víceletých gymnáziích).²⁸

Původně bylo zamýšleno vybírat respondenty „metodou sněhové koule“ popsanou Miovským (2006). V takovém případě jsou respondenti první fáze sběru dat vybráni přímo výzkumníkem (úcelově či prostým náhodným výběrem). Zúčastní-li se výzkumu, poskytnou výzkumníkovi kontakty na respondenty druhé fáze. Toto schéma se opakuje až do ukončení sběru dat. Jelikož se tímto způsobem podařilo zprostředkovat pouze jeden rozhovor, až na tři respondentky (dvě úcelově – na základě dřívější spolupráce, jedna zprostředkovaně) byli ostatní účastníci výzkumu vybráni prostým náhodným výběrem. Jediné, co výběr směřovalo, byl požadavek na určitou míru variability vzorku. Proto byli dále respondenti oslovováni podle jejich věku či příslušnosti k pohlaví.

Výsledný výzkumný vzorek shrnuje následující tabulka:

ID	pohlaví	věk	léta praxe
U1	žena	54	29
U2	žena	40	15
U3	žena	54	33
U4	žena	47	20
U5	žena	44	21

²⁸ Na středních odborných školách závisí hodinová dotace předmětů občanského a společenského základu více na jejich zaměření než u gymnázií. S hodinovou dotací a „důležitostí“ předmětu (vzhledem k zaměření školy) může souviset i forma distanční výuky daného předmětu – jedná se však jen o moji vlastní domněnku.

U6	muž	35	6
U7	muž	28	3
U8	žena	62	22

Výzkumný vzorek obsahuje 8 respondentů ze 6 gymnázií: 6 žen a 2 muže ve věkovém rozmezí 28 až 62 let, rozmezí let praxe je 3 až 33 let. Údaje o pohlaví, věku či letech praxe nemají pro výsledky výzkumu žádný význam. Slouží pouze pro doložení míry různorodosti vzorku a pro případný zájem čtenáře následující kapitoly práce, v níž jsou obsaženy i přímé citace z rozhovorů. S ohledem na povahu výzkumu nejsou zjišťovány žádné vztahy mezi těmito údaji a výsledky práce. Za účelem zajištění anonymity respondentů nejsou uvedeny názvy škol ani kraje, kde školy sídlí.

Práce s daty: zpracování a analýza

Nahrávky rozhovorů byly přepsány do textového editoru a v této formě importovány do programu *QDA Miner Lite*. V něm bylo provedeno otevřené kódování materiálu. Při následném studiu kódů byly vytvořeny výzkumné kategorie, které sdružovaly kódy do hlavních tematických oblastí. Poté proběhlo podrobnější, sekundární kódování, v němž byly některé kódy sloučeny do subkategorií, jiné naopak rozděleny, čímž v subkategoriích vznikly kódy nové.

Analýza dat proběhla metodou deskripce. Jak uvádí Miovský (2006, s. 220): „*Deskriptivní přístup ke kvalitativní analýze je ve svém užším pojetí založen na předpokladu, že procesy utřídění, klasifikace a deskripce jsou samy o sobě analytickým postupem a hlubší analýza kvalitativních dat jdoucí za tyto fáze je příliš spekulativní* [...]“. Takto definovaný deskriptivní přístup odpovídá ambicím této práce. Zkoumaný jev je příliš široký a množství sebraných dat neumožňuje provést hlubší interpretaci, z níž by vzešly obecné závěry. Jak bylo uvedeno výše, tento výzkum je jakousi „sondou“ v příslušné oblasti.

Získaná data byla pomocí deskriptivní metody utříděna, klasifikována a následně popsána. Výzkumná zpráva (kapitola 5) je strukturována do podkapitol odpovídajících hlavním kategoriím výzkumu (tematickým oblastím). Ne všechny kategorie jsou ve výzkumné zprávě obsaženy. Zařazeny byly pouze takové tematické oblasti, v nichž bylo možné pozorovat změny ve vyučovacím stylu učitele či byly hlouběji reflektovány většinou respondentů.

Limity výzkumu

Výsledky výzkumu jsou limitovány několika faktory. Tím zásadním je fakt, že data byla získávána pouze za pomoci hloubkových rozhovorů – introspekce. Pro pozorování změn v činnosti učitele by bylo vhodné kombinovat použitou metodu např. s pozorováním (hospitace vyučovacích hodin). Z podstaty věci ale nebylo možné učinit hospitaci výuky u respondenta před pandemií COVID-19 a poté po ní. Dále by bylo možné souběžně s rozhovory uspořádat dotazníkové šetření mezi žáky daného učitele. To by však bylo v takovém počtu respondentů-učitelů náročné na organizaci. Též je otázkou, nakolik jsou žáci schopni posoudit nuance změn učitelova vyučovacího stylu, navíc v intervalu mezi březnem 2020 a zářím 2021. Mezi další limity může patřit míra variability vzorku, úroveň pedagogických zkušeností výzkumníka (jeden rok praxe na gymnáziu), aktuálnost problematiky – absence možnosti srovnání s obdobnými výzkumy.

5 Výsledky výzkumu

V této kapitole jsou představeny výsledky provedeného výzkumu. První podkapitola je věnována problematice druhé, vedlejší výzkumné otázky: reflexi zkušeností respondentů s výukou v období distančního vzdělávání. Spíše než přinést komplexní přehled reflexe respondentů je cílem této části poskytnout jakýsi úvod pro další podkapitoly. Proto je v ní pozornost zaměřena na podobu distančního vzdělávání v předmětu ZSV u respondentů, dále na nejčastěji zmiňovaná negativa a pozitiva (příležitosti) distančního vzdělávání.

Hlavní zjištění (vzhledem k první výzkumné otázce) jsou zprostředkována v následujících kapitolách. Ty odpovídají hlavním kategoriím výzkumu – oblastem v pedagogické činnosti učitele, ve kterých byly vyzorovány změny související s novými specifickými zkušenostmi z období distančního vzdělávání. Ačkoliv takových oblastí bylo při analýze dat rozlišeno více, v této práci jsou uvedeny pouze ty, jež se ve výzkumném vzorku projeví nejvýrazněji.

5.1 Reflexe distančního vzdělávání v letech 2020 a 2021

Podoba distanční výuky

Distanční výuka předmětu ZSV u všech respondentů obsahovala jak synchronní, tak asynchronní složku. Všichni respondenti uvedli, že měli vedením školy stanoven minimální počet hodin, které musely proběhnout formou online videokonference. Nejčastěji se jednalo o 50 % běžné hodinové dotace předmětu.²⁹ Nikdo z respondentů neuvedl, že by se mu školou určený poměr zdál příliš vysoký, naopak – někteří jej buď sami (U1, U6, U7), či z vůle žáků (U2) navýšili.

Podoba synchronních hodin se mezi respondenty lišila. Větší část z nich (U2, U5, U6, U7, U8) vedla převážně výkladové hodiny (v různých podobách), zbylí se dle svých slov pokoušeli o výraznější implementaci aktivizujících metod. Přístupy k online hodinám se lišily už v procesu jejich příprav. Zatímco pro některé znamenala distanční výuka úplně nové přípravy (U1, U2, U3), jiní svůj postup charakterizují jako „převedení již zažitého do elektronické podoby“ (výslovně U6, U7).

Asynchronní část výuky představovala širokou paletu metod samostatné, výjimečně skupinové práce. Nejčastěji uváděnou metodou byla práce s textem (učebnice, pracovní

²⁹ Pouze v případě učitele U6 se jednalo o 25 % běžné hodinové dotace.

listy, webový obsah, prezentace) zaměřená na samostudium nové látky, mnohdy s doplňujícími úlohami pro samostatné vyhledávání informací na internetu. Respondenti žákům dále zadávali sledování videí s předem zadanými úkoly, procvičovací testy v různých online aplikacích (viz podkapitola 5.7) či kreativnější úlohy: psaní esejů, tvorbu prezentací a referátů apod.

Negativa období distančního vzdělávání

Respondenti uvedli mnoho problémů a překážek, s nimiž se při vedení distanční výuky museli vypořádat, a to, dle jejich vlastních slov, ne vždy úspěšně. Významná část z nich uvedla, že nejnáročnějším obdobím pro ně byla „první etapa“ uzavření škol – jaro roku 2020. Mezi důvody řadili: požadavek na výuku prostřednictvím ICT (pro některé novinka, např. pro U1, U2, U4), nedostatečná koordinace výuky ze strany vedení školy (U7), nejistota ohledně efektivity výuky ad. Mnohé z počátečních nedostatků se respondentům podařilo odstranit buď již na jaře roku 2020, nebo zkraje následujícího školního roku. Níže jsou popsány nejčastěji uváděné problémy, jež se vyskytovaly napříč celým obdobím distančního vzdělávání.

Pro většinu z výzkumného vzorku znamenala distanční výuka (a příprava na ni) výraznější časovou zátěž, a to hlavně v oblasti přípravy a kontroly asynchronní práce žáků. Obzvláště časově náročná byla příprava výuky pro respondentky, které do té doby příliš nevyužívaly ICT ve výuce (U1, U2, U4). Některé z nich se poprvé v životě učily pracovat s programem MS PowerPoint. Nárůst času souvisejícího s výukou v období uzavření škol, vyzorovaný u výzkumného vzorku, odpovídá výsledkům dalších šetření (srov. Bicanová et al, 2021).³⁰

Není překvapením, že většina negativ souvisejících přímo s výukovou činností je spojena s absencí osobního kontaktu mezi účastníky vzdělávacího procesu. Nejčastěji uváděnou překážkou pro vedení efektivní výuky se staly problémy s realizací běžné oboustranné komunikace mezi učitelem a žákem (U1, U2, U3, U4, U5, U7). A to i přes to, že platformy užívané k videokonferencím umožňují kromě audiovizuálního přenosu účastníků i možnost požádat o slovo (přihlásit se) či se vyjádřit v integrovaném chatu ad. Žáci mnohdy nereagovali kvůli technickým problémům (neměli funkční kameru a mikrofon,

³⁰ Podle výzkumu Bicanové et al. (2021) nárůst času souvisejícího s výukou pocítilo až 79 % učitelů. Tento nárůst se týkal především přípravy na online či offline výuku (89 % učitelů). Naopak čas strávený přímou výukou byl u 52 % učitelů nižší oproti období před pandemií.

dostatečně kvalitní připojení k internetu...). Avšak podle slov respondentů tyto důvody byly často výmluvami – žáci nechtěli spolupracovat. S tímto problémem si mnoho učitelů nevědělo rady a frustrovalo je to.

U2: „*Pak tam nastávaly situace, kdy se cíleně zeptáte a někdo řekne, že má rozbitý mikrofon, někdo se vám vůbec neozve. A potom už je to svým způsobem pro učitele ubíjející. Vy tam někoho oslovíte a ticho. Oslovíte druhého a ticho. Takové nedůstojné, oboustranné, u těch skoro dospělých.*“

Ve výzkumném vzorku se objevilo několik cest, jak se s touto překážkou vyrovnat. Od rezignace na spolupráci se žáky³¹ až po výraznou změnu podoby výuky – upozadění výkladu a upřednostnění aktivizujících forem výuky (podrobněji viz podkapitola 5.3).

V souvislosti s absencí osobního kontaktu (a sociální izolací v době pandemie obecně) respondenti též upozorňovali na problémy v oblasti socializace žáků a vlivu na jejich psychiku. Někteří z nich za účelem alespoň částečné kompenzace sociálního kontaktu vyčleňovali v hodinách místo pro obyčejné „povídání“ se žáky – mimo obsah a cíle předmětu. Další negativa a bariéry období distančního vzdělávání jsou obsaženy v následujících podkapitolách.

Výhody a příležitosti období distančního vzdělávání

Jestliže respondenti hovořili o výhodách distanční výuky, většinou to bylo v souvislosti s nově objevenými možnostmi využití digitálních technologií ve výuce. Tomuto tématu se podrobněji věnují podkapitoly 5.6 a 5.7. Někteří respondenti spatřovali v synchronní online výuce pozitivum v tom, že se během jedné vyučovací hodiny zvládlo vyložit více látky než při prezenční výuce.

U8: „*Ale je pravda, že mně někdy přišlo, že v té distanční výuce, v online vedených hodinách, člověka tolik věci nevyrušuje. Nemusíte řešit, že si tam posílají psaníčka a že se navzájem ruší, že si povídají. To tam vůbec není, takže z toho hlediska byla ta výuka daleko intenzivnější.*“

Ušetřený čas bylo možné využít např. ke shrnutí na konci hodiny (U1) či k volnějším „povídáním“ v úvodu hodiny (U6). Další výhoda byla shledána ve větším poměru

³¹ U7: „*Protože snažit se tam někoho přesvědčit [aby hovořil při videokonferenci]... A teď ještě problém, že se někoho na něco zeptám, a teď píšou: nejde mi zapnout mikrofon, nemám kameru... Takže naprostá většina těch žáků kamery zásadně nezapínala, mikrofony – možná na začátku řekli ‚Dobrý den.‘, na konci ‚Na shledanou.‘ a tím to haslo. Takže fakt jsem neměl náladu se s nimi prát a řešit to, jestli někdo bude odpovídat, a čekat, jestli se ozve, nebo ne.*“

asynchronní výuky (domácí úkoly, samostatné vyhledávání informací, kreativní činnosti) oproti běžné výuce, což prý nezanedbatelné části žáků vyhovovalo. Avšak ne všichni respondenti, kteří tento fakt zmínili, toto zjištění po návratu k běžné výuce zohlednili.

Sebereflexe respondentů

Reflexe vlastní činnosti respondentů byla již z povahy výzkumu hlavním tématem provedených rozhovorů a ke zprostředkování jejího obsahu vybízela většina zadávaných otázek. Respondenti byli přesto v průběhu rozhovoru vyzváni, aby o své sebereflexi v období distanční výuky referovali přímo.

Všichni respondenti uvedli, že v období distančního vzdělávání u nich docházelo k časté reflexi vlastní činnosti, u většiny ve zvýšené míře oproti normálnímu stavu. Mezi témata sebereflexe řadili: otázky efektivity distanční výuky, problematiku motivace žáků a jejich zapojení do výuky, negativní dopady období distančního vzdělávání na dovednosti a na návyky žáků.

Motivace k sebereflexi byla dle většiny respondentů vnitřní. Někteří zmínili, že intenzitu jejich sebereflexe podpořila účast na kurzech programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (U3), účast na mentorském kurzu (U4) či studium odborné a metodické literatury (U1, U3). Jen část respondentů (U1, U3, U4) zaznamenala impulsy ze strany vedení školy, které měly podpořit procesy sebereflexe u učitelů (např. výzvy ke sdílení příkladů dobré praxe, vznik pracovních týmů atp.).

5.2 Snižování objemu předávaných informací

Tato podkapitola je věnována popisu kategorie, která se výrazně projevila ve všech rozhovorech, mnohdy spontánně ze strany respondentů – bez cílené otázky tazatele. Jedná se o snižování objemu předávaných informací, tzv. „provzdušňování učiva“. To je zároveň dílčím cílem současné strategie vzdělávací politiky České republiky (MŠMT, 2020e).

Snížení objemu učiva je dle MŠMT (2020e) nutnou podmínkou k uskutečnění změn v českém vzdělávacím systému tak, aby jeho výstupy lépe odpovídaly aktuálním potřebám moderní společnosti. Redukce vzdělávacích obsahů vytvoří prostor pro hlubší porozumění látce, individualizaci výuky, práci s vnitřní motivací žáka apod. Učitelé tak budou „odbřemeněni“, čímž získají lepší podmínky pro realizaci vhodných forem a metod výuky vedoucích k naplnění očekávaných výstupů, jejichž charakter se dlouhodobě

přesouvá od memorování a reprodukce faktů k rozvoji gramotností a zvyšování kompetencí žáků. (MŠMT, 2020e)

Napříč vzorkem tohoto výzkumu byla zpozorována tendence ukazující, že období distančního vzdělávání v letech 2020 a 2021 mělo potenciál přispět k plnění výše uvedené strategie. Téměř u všech respondentů došlo (v různé míře) k redukci předávaných informací. Příčinou tohoto jevu mohou být mj. výzvy ze strany MŠMT a ČŠI, jež ve svých metodických doporučeních (např. MŠMT, 2020c; MŠMT, 2020d) k takové redukci v období uzavření škol přímo vybízely v rámci procesu prioritizace učiva a s cílem zamezit přetěžování žáků.

Z hlediska pozorování změn v pedagogické činnosti učitelů je významné, že ti respondenti, kteří určitou redukci učiva v období distančního vzdělávání provedli, ji označují za trvalou – zůstali u ní i v následné běžné prezenční výuce. Zde je nutné podotknout, že polovina respondentů (U1, U4, U5, U7) bez vyzvání uvedla, že proces snižování objemu předávaných informací u nich nezačal až v době pandemie, nýbrž je spojen s jejich dlouhodobým profesním vývojem. Avšak s výjimkou učitele U7 všichni uvedli, že období pandemie lze označit za vědomou příčinu redukce učiva.³²

Pohnutky k provedení popisovaných změn lze u respondentů nalézt nejen v „tlaku shora“, ale i ve vlastních specifických zkušenostech s distanční výukou a v jejich reflexi. Příkladem lze uvést případy učitelek U2 a U3, u kterých došlo v porovnání s ostatními k (subjektivně) výraznější redukci. Obě zpětně identifikovaly určitý moment, který způsobil změnu jejich postoje. U učitelky U2 se tak stalo při přípravě na synchronní online výuku – při tvorbě prezentací, které nikdy dříve nevyužívala.

U2: „*Mně třeba pomohly ty prezentace. Když jsem vlastně viděla, co všechno po nich chci. [...] Viděla jsem, co z toho je vlastně vyškrtnutelné. Navíc – přicházely zprávy: zestručněte, vyberte. I zvenčí tedy byla snaha to trošičku redukovat. Ale u mě asi nejvíc, že jsem nakonec viděla v podstatě napsáno, co všechno jsem po nich chtěla, což běžně, když mluvíte, tak tolik nevnímáte.*“

³² U5: „*No já obecně předávám menší množství informací, než když jsem začínala. Teď bych řekla, že jsme to cíleně taky probrali. Je to tak. Předávám toho trochu méně.*“

U4: „*Já už to mám takhle nastavené děle [menší objem předávaných informací]. Ale jo, osekala jsem to. Ne o tolik, ale ano. Já to neumím posoudit, jestli hodně, ale určitě jsem z toho ubrala. Ubrala jsem z vědomostí a přidala jsem na tom děláni, na těch různých metodách a postupech. Hlavně na tom, aby si ti lidé uvědomili, co vlastně dělají a proč to dělají a co jim pomáhá a nepomáhá.*“

Na podobném principu došlo k redukci učiva i u učitelky U3 (též částečně u vyučující U1), která ale naopak při online výuce začala do té doby užívané prezentace upozadovat. Respondentce vadilo, že při prezentování pouze „mluví do obrazovky“ a nemá okamžitou zpětnou vazbu, což se jí jevilo jako značně neefektivní. Rozhodla se proto upřednostnit aktivizující metody výuky směřující k hlubší spolupráci, s čímž souviselo přehodnocení postoje k předávání teorie a tím pádem i snížení objemu předávaných informací.

Vyozorovaný trend v daném výzkumném vzorku je v souladu s doporučeními MŠMT (2021b) a ČŠI (2020b) pro práci se vzdělávacím obsahem po návratu k prezenčnímu vzdělávání. ČŠI (2020b, 2021) vyzývá k trvalému využívání zkušeností s redukcí učiva do budoucna, a to zejména při úpravách ŠVP – v duchu výše popsané strategie MŠMT.³³ Jak již bylo řečeno výše, na základě výsledků výzkumu lze vyslovit domněnku, že období distanční výuky mohlo usnadnit naplňování strategických cílů české vzdělávací politiky. Specifická příležitost (trvale) redukovat učivo „zdola“ může být žádoucí, jelikož reformy prováděné čistě „shora“ často způsobují odpor učitele vůči prováděné změně (Mareš, 2018).

Závěrem uvedme, že u skupiny respondentů, kteří provedli pouze drobnou redukci učiva (v porovnání s ostatními), se objevovala typická reakce typu: „Jsme gymnázium, předávání znalostí nelze výrazně omezovat, žáci se musí dostat na VŠ a uspět u maturitní zkoušky.“ Nejvyhraněnější reakcí bylo obecné zavržení redukce učiva (a to i během uzavření škol):

T: „[...] Snížila jste v době distanční výuky objem informací, které předáváte?“

U8: „Nemyslím si. Obecně u nás jsme se těmito doporučeními vlastně neřídili, protože si myslíme, že to prostě ke gymnáziu nepatří, snižovat náročnost.“

5.3 Aktivizace žáků

V posledních desetiletích dochází k akcentování tématu aktivizace žáků ve výuce, a to v reakci na dosud převládající transmisivní způsob výuky, který se jeví jako nedostatečný

³³ „Dlouhodobě [...] víme, že velké množství škol ve svých ŠVP rozpracovává vzdělávací obsah [...] do příliš velkých podrobností. Vzdělávání na dálku ukázalo, že široce pojímaný obsah nebylo možné zvládnout a většina škol se soustředila pouze na vybraná témata a oblasti, ve kterých žáky rozvíjela. Školám tedy lze doporučit, aby v kontextu svých zkušeností z druhého pololetí školního roku 2019/2020 prodiskutovaly možné obsahové úpravy učiva a případně také popřemýšlely o integraci obsahu v rámci vybraných vyučovacích předmětů [...]. Současně lze doporučit, aby se školy zaměřovaly primárně na širší dovednosti, na aplikaci znalostí a dovedností a aby tuto oblast pokrývaly minimálně ve srovnatelném rozsahu jako znalostně orientovanou výuku.“ (ČŠI, 2020b)

při plnění moderních vzdělávacích cílů – s ohledem na současné potřeby společnosti (Maňák, 2011). Na rozdíl od transmisivní (tradiční, klasické) výuky, v níž žák zaujímá pozici objektu výuky, jenž pasivně ukládá do paměti informace zprostředkované učitelem, aktivizující pojetí výuky na žáka hledí jako na subjekt, který je *aktivním* činitelem vzdělávacího procesu (Nováková, 2014). K aktivizaci žáků dochází aplikací aktivizujících (aktivizačních) metod, které „vedou k produktivnímu myšlení žáků a vyvolávají u nich převážně produktivní aktivitu“ (Nováková, 2014, s. 30), to vše s důrazem na „bezprostřední účast žáků na výukovém procesu, na jejich angažované zapojení do výukových aktivit, na vlastní učební aktivity, na myšlení, na řešení problémů“ (Maňák, 2011).

Jak uvádí Nováková (2014), při uplatňování aktivizujících metod je nutné upozadit hromadné (frontální) organizační formy výuky a upřednostnit skupinovou či samostatnou práci. Z tradičního Maňákova a Švecova (2003) rozdělení aktivizujících metod (na metody diskusní, heuristické a řešení problémů, situační, inscenační, didaktické hry) je patrné, že pro tyto metody je charakteristická vzájemná komunikace a spolupráce žáků (resp. žáků s učitelem) a i jejich fyzická blízkost.

Během období distančního vzdělávání bylo naplnění výše uvedených požadavků a charakteristik výrazně zkomplikováno, či zcela znemožněno. Absence fyzického kontaktu a klasické interakce ve třídě negativně ovlivnila jakoukoliv podobu vyučování. Lze se však domnívat, že v oblasti aktivizujících metod zapříčinila vznik závažnějších překážek k jejich naplnění než u výukových metod nevyžadujících takovou úroveň spolupráce (např. u metod založených na výkladu učitele). MŠMT (2020c, 2020d) ve svých metodických materiálech k aktivizaci žáků při distanční synchronní online výuce vybízelo.

Z uvedených důvodů bylo jedním z dílčích výzkumných cílů zjistit, jakými způsoby se učitelé s těmito překážkami vypořádali, zda aktivizaci žáků v období distančního vzdělávání uplatňovali (resp. jak) a jestli se získané zkušenosti projeví v následné běžné prezenční výuce (resp. jak).

Přestože se jednotliví respondenti vzájemně odlišovali v jejich pohledu na aktivizaci žáků a uplatňování aktivizačních metod, ve výzkumném vzorku se postupně vyrýsovaly tři tendence v přístupu k aktivizaci žáků během období distančního vzdělávání a po něm.

Na základě příslušnosti k těmto tendencím lze respondenty rozdělit do následujících skupin.³⁴

U první skupiny respondentů (U7, U8) nedošlo v oblasti aktivizace žáků k výraznějším změnám, a to jak při přechodu z prezenční výuky na distanční, tak i posléze nazpět. Absence fyzické přítomnosti učitele a žáků sice aktivizaci určitým způsobem omezila, avšak nijak markantně. Tito vyučující, v porovnání s ostatními ze vzorku, využívali aktivizaci žáků nejméně (již před uzavřením škol), svoji výuku popisovali jako transmisivní. Aktivizace u nich spočívala zejména ve vyvolávání žáků, v drobných diskusích, odpovědích na úvahové otázky. Uvedenou tendenci lze ilustrovat úryvkem z rozhovoru:

T: *„Když distanční výuka skončila, tak jste se vrátila k běžnému stylu? Máte pocit, že by tam té aktivizace bylo více, nebo méně?“*

U8: *„Ne, nemám pocit, že by se něco změnilo. Když to zpětně hodnotím, tak ta distanční výuka s tím stylem výuky, který jsem vedla předtím, docela souzní, ladí, nebylo potřeba žádné velké změny.“*

Pro druhou tendenci (U2, U4, U5, U6) je charakteristické omezení, či úplné vypuštění aktivizace žáků během distančního vzdělávání a posléze návrat k úrovni aktivizace z doby před pandemií. Explicitním důvodem všech respondentů k omezení aktivizace byla překážka v podobě absence fyzické přítomnosti žáků a učitele ve škole. Od toho se odvíjely další problémy, které se učitelům nepodařilo překonat: problémy s ICT (nedostatky platform a aplikací; technické podmínky žáků), přílišná komplikovanost organizace aktivity³⁵, ztráta přímé kontroly nad žáky, prodlevy ve výuce, neochota žáků zapnout si mikrofon či kameru³⁶ ad. Učitelé z této skupiny se mezi sebou lišili v přístupu k těmto překážkám. Zatímco někteří na aktivizaci rezignovali ihned (přístup typu

³⁴ Nejdiskutovanější aktivizující metodou v proběhnutých rozhovorech byla skupinová práce. O její organizaci v době uzavření škol (prostřednictvím programu MS Teams) viz podkapitola 5.7.1.

³⁵ Např. v případě skupinové práce. Pokud vyučující nemohl pracovat s komunikační platformou, která vytvoří skupiny žáků přímo v probíhající videokonferenci, musel je vytvářet ručně. To obnášelo založení speciálních videokonferencí, rozřazení žáků do nich (např. rozesláním přístupových odkazů na jejich emaily). Pro učitele pak nebylo snadné žáky kontrolovat a instruovat, musel složitě přecházet mezi videokonferencemi.

³⁶ U4: *„Největším problémem u distanční výuky je nezapnuté video. To je základní překážka veškeré aktivizace. Když se tohle nepřekoná, jakože jsem to i já časem vzdala, protože se to nepřekonalo – vlivem i technických problémů atd., tak je to ohromný problém. Opravdu, to vidím jako největší překážku. Že ten člověk ve chvíli, když se může schovat, i my to děláme, tak se prostě nic neděje. Ta aktivizace je strašně těžká.“*

„aktivizovat nebylo možné, za těchto podmínek to nemělo cenu ani zkoušet“), druzí od snahy aktivizovat upouštěli až po subjektivních neúspěších.

Z hlediska pozorování změn ve vyučovacím stylu učitelů je nejzajímavější třetí skupina respondentů (U1, U3). Tuto zpozorovanou tendenci lze označit za nejdynamičtější. Vyučující aktivizaci žáků využívaly (v navzájem odlišné míře) již před uzavřením škol. Aspekty období distančního vzdělávání je však donutily přehodnotit svůj dosavadní vyučovací styl, který po návratu k prezenčnímu vzdělávání obsahuje, dle jejich slov, výrazně větší podíl aktivizace žáků než dříve.

Respondentky z této skupiny se od té předchozí odlišují v přístupu k překážkám, které sebou distanční výuka přinesla. Rozhodly se na ně nerezignovat a hledaly inovativní způsoby, jak v efektivní výuce pokračovat. Klíčovým momentem³⁷ u obou učitelek bylo uvědomění si závažnosti absence běžné zpětné vazby od žáků³⁸ a následné rozhodnutí, že to tak nemůže zůstat – že je třeba to „za každou cenu“ změnit. Což vedlo k hledání nových způsobů, jak žáky aktivizovat.

U1: „Přijde mi, že jsem je [při synchronní online výuce] aktivizovala víc, než když se člověk snaží tady v hodinách, protože tady nad nimi člověk stojí, vede výklad, sice je vidí a má dojem, že je má pod kontrolou, ale to je jen dojem. Zatímco na online výuce má člověk tendenci neustále je aktivizovat, aby věděl, že tam jsou.“

Tyto nové způsoby aktivizace spočívaly především ve skupinové práci a ve zdokonalení jejího provedení, ve vytváření expertních skupin, v práci s videem a textem, ve tvorbě referátů a jejich následné prezentaci v jiných třídách ad. Obě vyučující uvedly, že většinu nových metod zachovaly i v následné prezenční výuce.

Popsaný proces změn ve vyučovacím stylu pedagožek odpovídá závěrům teoretické části této práce. Vyučující, postavené do nestandardní, nekomfortní situace, začaly experimentovat, čímž získaly specifické pedagogické zkušenosti. Jelikož se staly předmětem jejich průběžné sebereflexe, mohlo dojít k trvalým změnám jejich pedagogické činnosti.³⁹ A to i na úrovni UPV, což dokládá následující úryvek z rozhovoru:

³⁷ V rozhovoru přímo vysloveným.

³⁸ Resp. od většiny žáků, menší část třídy komunikovala pravidelně (většinou ale stále ti samí žáci).

³⁹ Přítomnost hlubší sebereflexe je zjevná z provedených rozhovorů. To dokazovalo i kritické bilancování (zejména učitelky U3) nad získanými zkušenostmi a nad provedenými změnami.

T: „[...] Chápu tedy správně, že jste už před obdobím distanční výuky používala skupinovou práci a jiné aktivizační formy...“

U1: „... Ale ne tolik. Já jsem měla pocit, že mně to bere čas, zatímco v té online výuce jsem přišla na to, že to je fakt jen můj pocit, že musím všechno říct. A také že nemusím všechno slyšet, co oni řeknou, ale že to může zaznít i v těch skupinách. Mně se na tom online líbilo, že jim můžu ‚lézt‘ do těch skupin, že se tam připojím k nim. A oni kolikrát do toho byli tak ‚zažraní‘, že si ani nevšimli, že tam jsem. To mě opravdu bavilo sledovat.“

Závěrem této podkapitoly je možné říci, že provedený výzkum ukázal, že období distančního vzdělávání mělo potenciál ke vzniku pozitivních změn (s ohledem na současné trendy ve vzdělávání) v oblasti aktivizace žáků ve výuce. To vše samozřejmě v závislosti na vnitřních i vnějších podmínkách u každého učitele.

5.4 Nové možnosti pro práci s absencí žáka

Není překvapením, že všech osm respondentů na otázku „Je něco, v čem jste se díky novým zkušenostem utvrdil/a, že je na prezenční výuce nenahraditelné?“ odpovědělo „osobní kontakt“. Překonávání překážek spojených s absencí osobního kontaktu mezi učitelem a žáky bylo hlavním úkolem škol zejména v prvních dvou vlnách pandemie nemoci COVID-19 (tzn. v roce 2020). Nejdokonalejší náhradou standardní prezenční výuky se staly synchronní videokonference, jejichž nástroje byly neustále upravovány tak, aby umožnily i jiné než frontální způsoby výuky (např. v platformě MS Teams). Učitelé se mohli zdokonalit i v oblasti asynchronní komunikace se žáky.

Většina respondentů mnohokrát spontánně uvedla, že doufají, že další období dlouhodobého plošného distančního vzdělávání již nenastane. Přesto leckteří ocenili zkušenosti s výukou bez osobního kontaktu, vyjmenovali její výhody a uvažovali o možnostech, jak ji implementovat do standardního vzdělávacího procesu.

U všech respondentů tato implementace do určité míry proběhla v oblasti asynchronní komunikace se žáky. Komunikační a organizační platformy (MS Teams, Google Classroom, Moodle) byly zachovány a jsou respondenty aktivně využívány i po návratu k prezenční výuce. Mezi nejčastější způsoby využití byly respondenty uvedeny: sdílení materiálů, zadávání a odevzdávání úkolů, asynchronní skupinová práce (práce se sdíleným dokumentem), sdílení zajímavostí, plánování a organizace (podrobněji viz podkapitola 5.7).

Výhodou uvedených postupů (pro mnohé respondenty do března 2020 nevyužívaných) je mj. efektivnější práce s absentujícími žáky. V této oblasti si někteří respondenti (U6, U8) dokáží představit i užší spolupráci s chybějícími – na úrovni synchronní výuky, s využitím videokonferencí. Podle učitelky U8 by bylo možné, aby se (i mimo pandemická období) nemocní žáci po předchozím požádání účastnili prezenčních vyučovacích hodin přes MS Teams. Vyučující by speciálně kvůli nim spustila videokonferenci. Žáci by sice byli spíše pasivními účastníky, nemuseli by však přijít o výklad látky. Učitel U6 zmínil i možnost zapojit do výuky žáky, kteří jsou aktuálně na zahraniční stáži:

U6: „[...] A napadá mě ještě: výrazné zjednodušení práce se žáky, kteří nejsou dosud ve škole – kteří jsou nemocní, nebo na stáži v Americe... Je to mnohem snazší. Možná mě to předtím ani nenapadlo, že taková možnost je. Není problém, když je žák na druhé polovině světa, tak když to časově vychází, a má v hodině referát. Promítne se to na projektor, zapne si mikrofon a může to tímto způsobem fungovat.“

Podle slov učitelek U1, U2 a U8 by bylo možné zařadit distanční online synchronní výuku v určitém rozsahu do vzdělávacího procesu pro všechny žáky, nejen pro ty chybějící. Vyučující U2 zmínila pozitivní zkušenosti s vedením třídnických hodin online (v období prezenční výuky). Organizace třídnických hodin prezenční formou je prý náročná – před začátkem vyučování (nultá hodina) bývá problém s přítomností žáků kvůli dopravě do školy, zatímco po konci vyučování mají žáci naplánovanou zájmovou činnost. Online třídnické hodiny mohou proběhnout večer či v jiné než pracovní dny, samozřejmě na základě domluvy se žáky. Vyučující U1 si dokáže představit organizované bloky distanční výuky, např. v rámci projektového vyučování.

U1: „Já bych asi tu online výuku, když jsem o tom přemýšlela, dala vyloženě – ne že bych to začlenila pravidelně, jako dny, ale že by člověk měl se třídou rozpracovaný určitý projekt a žáci by kvůli tomu nemuseli přímo chodit do školy. To že by šlo dělat online v těch skupinách, že by měli ty možnosti, že by si to prostě vyhledávali. [...] Že bych řekla: ‚Zítřka nepůjdete do školy, budete dělat ten projekt.‘ Tak si dovedu představit, že by nemuseli tak brzo ráno vstávat, mohli by to prostě dělat doma na dálku. To by mohlo být fajn.“

O využití distanční online synchronní výuky jako doplňku prezenční výuky přemýšlí i učitelka U8. Ta v ní dále spatřuje možnost, jak jejím prostřednictvím vyřešit nedostatek prostor ve škole při konání školních akcí, soutěží, maturit atp. Převedení běžné výuky do distanční podoby by bylo dle jejích slov snazší a v některých případech i efektivnější, než např. pořádání exkurzí.

Reflexe pozitivních zkušeností s distanční výukou a její implementace jako doplněk prezenční výuky je v souladu s doporučeními MŠMT (2021b) a ČŠI (2020b). Data získaná z rozhovorů ukázala, že tendence začleňování prvků distanční výuky v rámci prezenčního vzdělávání se mezi gymnaziálními učiteli skutečně objevuje, a to v podobě konkrétních námětů, v některých případech již realizovaných.

5.5 Hodnocení žáků

Výraznou linií reflexe období distančního vzdělávání se stala problematika hodnocení žáků. Téměř všichni respondenti upravili (alespoň částečně) svůj zažitý způsob hodnocení, který byl ve většině případů typicky tradičně sumativní – hodnocení žáků probíhalo známkováním písemných prací, ústního zkoušení apod. Nejčastěji uvedeným důvodem ke změně bylo uvědomění, že testy psané online na dálku nemají dostatečně vypovídající hodnotu, jelikož nelze kontrolovat, zda žáci pracují samostatně a bez pomůcek.⁴⁰ Část respondentů se „smířila“ s tím, že si žáci budou různými způsoby vypomáhat, což ilustruje následující úryvek:

U5: „*Já jsem usoudila, že se asi svět nezboří, když budu dávat vcelku dobré známky. Protože mně bylo jasné, že když se píše online písemka, tak že i já bych to jako student dělala, že bych měla otevřený sešit na klíně. Ale mně to nějakým způsobem nevadilo. Beru to jako další způsob rychlého vyhledávání informací.*“

S méně vypovídající hodnotou písemných prací se téměř všichni respondenti vypořádali tak, že ve výsledné klasifikaci zvýšili podíl známek z domácích úkolů a aktivity v hodinách (v porovnání s běžnou prezenční výukou).⁴¹ Cílem bylo též motivovat žáky k průběžné práci a plnění zadaných úkolů. I v tomto případě se však jedná o aplikaci sumativního hodnocení. MŠMT (2020c, 2020d) od počátku pandemie doporučovalo upřednostnění formativního hodnocení, jelikož žák jeho prostřednictvím získává intenzivnější zpětnou vazbu, informaci o pokroku a motivaci k učení. Významná část respondentů (U1, U2, U3, U4, U5) se k užívání metod formativního hodnocení přihlásila, byť v různé míře. Někteří z nich se dle svých slov po skončení distančního vzdělávání navrátili k původnímu systému hodnocení, ačkoliv by byli rádi, kdyby mohli formativní

⁴⁰ Toto uvědomění některé učitele (výslovně U1, U5, U6) donutilo změnit způsob zadávání testů tak, aby i v aktuálních podmínkách bylo testování objektivní a efektivní. Více viz podkapitola 5.7.5.

⁴¹ U6: „*Bylo jasné, že co se týká hodnocení, tak to člověk musí vzít jinak. U mě měli hodně známek z těch úkolů. Skoro každý týden měli známku – něco měli zpracovávat, ať už krátké zamyšlení, nebo odpovídání na otázky, nebo prostě další úkoly: vytváření nějaké práce, někdy kreativnější, někdy více zaměřená na faktografii, z toho měli známky. Takže vlastně měli více známek než v běžné výuce.*“

hodnocení využívat ve větší míře i v běžné výuce. Mezi překážky pro jeho začlenění zařadili časovou náročnost, malou podporu ve vedení školy, ale i nezájem žáků a rodičů.⁴² MŠMT (2021b) i ČŠI (2020b) ve svých metodických materiálech pro období po návratu do škol doporučovaly, aby učitelé využili zkušenosti s průběžným formativním hodnocením z doby uzavření škol a dále tuto oblast rozvíjeli. Několik respondentů tohoto výzkumu se v tom i přes uvedené překážky snaží pokračovat.

5.6 Využití digitálních technologií ve výuce

Pokud se během pandemie nemoci COVID-19 hovořilo o tom, že na období vzdělávání distančním způsobem lze pohlížet jako na impuls pro pozitivní změny v českém školství, dělo se tak většinou v kontextu digitálních kompetencí učitelů a implementace digitálních technologií⁴³ do výuky. Na rozvoj těchto oblastí se MŠMT soustředí dlouhodobě, což dokládají jeho strategické dokumenty (MŠMT, 2014, 2008, 2020e). Mezi současné cíle patří zvyšování kvality a efektivity výuky pomocí „skutečné“ integrace digitálních technologií do výuky a ke komunikaci se žáky, dále jejich využití k individualizaci výuky a rozvíjení digitální a informační gramotnosti žáků (MŠMT, 2020e). Aby mohly být tyto cíle naplněny, musí dojít k posílení digitálních kompetencí učitelů (MŠMT, 2020e). Příležitosti spatřované v období distančního vzdělávání nesměřují ani tak k častější práci pedagogů s ICT, ale k proměně její formy.

Z dotazníkového šetření Klementa et al. (2017) vyplývá, že ICT bylo českými učiteli ve výuce používáno ve vysoké míře již před uzavřením škol (84,6 % učitelů MŠ, ZŠ, SŠ). Tentýž výzkum však zároveň ukazuje, že nejčastější činností učitele, při níž je ICT „využito ve výuce“, je příprava podkladů pro výuku (84,9 %), dále realizace frontální výuky (66,1 %), řešení administrativních úkolů (56,2 %) a až na posledním místě je realizace individualizované výuky (31,1 %). Užívá-li pak vyučující ICT k rozvoji kompetencí a zájmu žáků, jeho cílem je zvyšování atraktivity výukového obsahu (95,4 %) a zvyšování motivace žáků (90,8 %). Naopak nejméně časté využití připadá na hledání

⁴² U4: „[...] Tady je problém ten, že na naší škole to nemáme stejně, jako my, učitelé. Že si myslím, že většinou jsou lidi spokojeni s těmi známkami, i ti studenti, i ti vyučující. Vlastně to hodnotí ten výkon a je to spravedlivé. A to by slovní hodnocení nebylo.“

U2: „Myslím si, že pro rodiče, a i pro ty děti, je více čitelná ta známka. Protože máme jasně zažité ty škatulky: co znamená jednička, co znamená dvojka, čili si myslím, že hodně chtějí rodiče toto...“

⁴³ V dalším textu budou pojmy „digitální technologie“ a „ICT (informační a komunikační technologie)“ používány jako synonyma (obdobně jako v odborné literatuře či dokumentech MŠMT; srov. Zounek et al., 2016).

individuálního potenciálu žáků (18,5 %), iniciace spolupráce žáků (23,8 %), rozvíjení samostatnosti (25 %) a tvořivosti (28,8 %) žáků. (Klement et al., 2017)

Právě zvýšení úrovně digitálních kompetencí učitelů může pomoci k efektivnějšímu využívání digitálních technologií v běžné výuce – v souladu s aktuální vzdělávací strategií (MŠMT, 2020e). Podle zprávy ČŠI (2021) k takovému zvýšení díky období uzavření škol došlo.⁴⁴ V případě gymnázií se (přibližně) u 10 % učitelů jednalo o mírný posun k lepšímu, u 60 % o výrazný posun k lepšímu a u 25 % o velmi výrazné zlepšení. Velký vliv na tento trend měla úroveň poskytované podpory a dostatečné množství kvalitní digitální techniky. V porovnání s ostatními typy škol bylo vybavení gymnazijních učitelů technikou, která umožňuje online synchronní přenosy, na nejvyšší úrovni. (ČŠI, 2021)

Sami učitelé za největší profesní úspěchy z doby distančního vzdělávání považují zvládnutí využívání digitálních technologií a naučení se novým věcem (zejména v souvislosti s moderními technologiemi) (Bicanová et al., 2021b). Teprve budoucí výzkumy odhalí, zda čeští učitelé své zkušenosti s prací s digitálními technologiemi dokázali využít k zefektivnění běžné prezenční výuky. V následujícím textu jsou shrnuty zjištění z rozhovorů s gymnazijními učiteli.⁴⁵

Všichni respondenti tohoto výzkumu shodně uvedli, že u nich díky zkušenostem z distančního vzdělávání došlo ke zvýšení využívání digitálních technologií ve výuce. Data získaná z rozhovorů ukazují, že k velkému posunu došlo především v oblasti asynchronního vzdělávání. Hlavní změny souvisí se zavedením komunikačních a organizačních platforem v době uzavření škol: MS Teams (U1, U2, U3, U4, U5) a Google Classroom (U7, U8).⁴⁶ Tyto platformy byly na školách respondentů zachovány i po návratu k prezenční výuce. Všichni respondenti tvrdí, že je dosud aktivně využívají např. ke správě domácích úkolů, sdílení materiálů, procvičování, plánování a komunikaci.

⁴⁴ „Prakticky po většinu dosavadní části školního roku 2020/2021 bylo vzdělávání realizováno v distančním režimu, což významně přispělo i k rozvoji digitálních kompetencí učitelů. Vzhledem k tomu, že téměř všechny školy realizovaly on-line distanční výuku, je výrazné zvýšení digitálních kompetencí jedním z velmi pozitivních dopadů jinak komplikované pandemické situace.“ (ČŠI, 2021, s. 10)

⁴⁵ Úroveň využití digitálních technologií přímo při distančním vzdělávání se u respondentů samozřejmě zvýšila (nehledě na užívání platforem k pořádání videokonferencí). Konkrétní příklady jsou uvedeny v následující podkapitole).

⁴⁶ Ve škole, kde působí U6, se již před uzavřením škol využívala platforma Moodle, která se v období pandemie stala jednotnou pro organizaci a komunikaci. K realizaci videokonferencí byl integrován speciální program.

Možnostem využití MS Teams a Google Classroom se blíže věnuje podkapitola 5.7. Mezi další příklady implementace digitálních technologií do asynchronní výuky na základě zkušeností z období uzavření škol patří: aplikace Padlet (U3, U6), nové elektronické studijní texty (U5, U6) a prezentace (U2, U4, U5), aplikace Quizizz (U4).

Jestliže u respondentů došlo k výraznému posunu ve využívání digitálních technologií v asynchronní části výuky, v oblasti standardního prezenčního vyučování tento trend vyzorován nebyl. Z části to může být způsobeno tím, že významná část výzkumného vzorku (U2, U4, U5, U6, U7, U8) uvedla, že se po skončení období distančního vzdělávání vrátila k běžnému způsobu výuky (viz předchozí podkapitoly). Vyučující, které si kvůli distanční výuce vytvořily sadu prezentací (U1, U2), je po návratu k prezenční výuce vůbec (U1), či téměř vůbec (U2) nevyužívají.⁴⁷ Respondentky, které díky možnostem platformy MS Teams zvýšily podíl skupinové práce v hodinách (U1 a U3; viz podkapitola 5.3), se nyní při její organizaci bez digitálních technologií obejdou.

Změny ve využívání digitálních technologií v synchronní výuce byly zpozorovány (kromě občasného využití prezentací u učitelky U2) pouze u vyučujících U1, U3 a U4, jež začaly ve výuce zadávat žákům úkoly, při kterých pracují s vlastními mobilními telefony.⁴⁸ Respondentka U4 dále uvedla, že při distančním vzdělávání objevila aplikaci Mentimeter, kterou využívá i v následné prezenční výuce.

Bariéry k většímu využití digitálních technologií ve výuce

Je na místě zabývat se otázkou, co učitelům brání ve větším využívání digitálních technologií ve výuce. Zounek a Šedřová (2009) sestavili⁴⁹ přehled nejvýznamnějších bariér k jejich implementaci, rozdělených do tří skupin: na úrovni učitele, v rovině škol a na úrovni školského systému. Vzhledem k cílům práce se zaměříme na první dvě skupiny. Na úrovni učitelů se jedná o:

1. nedostatečné dovednosti v práci s ICT,
2. nedostatek motivace a jistoty učitelů v užívání ICT,

⁴⁷ Respondentka U3 po změně vyučovacího stylu (viz podkapitola 5.3) využívá prezentace ve výuce po období distančního vzdělávání v menší míře než před ním.

⁴⁸ Ke změně došlo výslovně na základě zkušeností z online synchronní výuky, kdy si žáci museli alespoň čas od času sami vyhledávat informace a pracovat s nimi (individuálně či ve skupinách). Vyučující U4 uvedla, že ve výuce před pandemií ji tento způsob práce jen nenapadl. Zato respondentka U3 musela překonat dosavadní negativní vztah k užívání mobilních telefonů ve výuce: „[...] Já, která nikdy nechtěla vidět u někoho telefon, tak teď řeknu ‚Popadněte mobilní telefon a hledejte!‘. Ale pak to musí zase schovat. Dřív jsem na to byla pes, lezlo mi to krkem. Teď už vidím, že když je to potřeba, proč to přeci nevyužít.“

⁴⁹ Na základě rešerše vybrané literatury (v mezinárodním měřítku).

3. nedostatek pedagogického vzdělávání učitelů,
4. nedostatek možností dále rozvíjet svoje dosavadní dovednosti v práci s ICT,
5. nedostatek diferencovaných vzdělávacích programů pro učitele.

S ohledem na výše uvedené, nedostatky uvedené pod body 1, 2 a 4 mohly být zmírněny zdokonalením digitálních kompetencí učitelů z let 2020 a 2021.

Bariéry v rovině škol souvisí především s jejich technickými podmínkami (technologická infrastruktura, stáří hardwaru, nedostatek vhodných výukových programů) nebo s omezenými zkušenostmi s implementací ICT (Zounek a Šed'ová, 2009).

Vlastní kvalitativní výzkum Zounka a Šed'ové (2009) ukázal, že čeští učitelé (ZŠ) jako největší překážky vnímají dostupnost technologického vybavení a časovou náročnost přípravy výuky s využitím ICT. Obdobné výsledky přináší i kvantitativní studie Klementa et al. (2017), podle níž učitelům (od MŠ až po SŠ) ve využití ICT ve výuce nejvíce brání nedostatek časového prostoru pro přípravu (44,1 % odpovědí) a nedostatek ICT nástrojů (26 % odpovědí), na třetím místě je pak nedostatek dovedností a znalostí pro jejich použití (23,8 % odpovědí).

V odpovědích respondentů tohoto výzkumu se objevily obě popsané bariéry. Častěji uváděnou překážkou byly nedostatky v technickém vybavení školy: nedostupnost počítačových učeben a jejich kapacita, nízká kvalita wi-fi připojení, nefunkčnost ICT nástrojů.

U významné části respondentů (U1, U2, U3, U4) se objevily vnitřní překážky na straně učitele, často související s jejich trvalým postojem k využívání digitálních technologií obecně. To je v rozporu s poznatkem Zounka a Šed'ové (2009, s. 76), že učitelé „nejčastěji referují o objektivních vnějších překážkách, odkazy na vnitřní bariéry, které vycházejí z nich samých, se v jejich argumentaci objevují spíše zřídka.“⁵⁰

U1: „Já jsem nikdy nebyla, a asi moc nejsem, přes ty počítače. Já to vždy brala tak, že ty počítače jsou takové neosobní. Daleko více jsem sázela na mluvené slovo.“

U2: „[...] Nejsem úplně zastávce většího posilování počítačů ve výuce. Aby ještě další a další předměty se vedly přes počítače. Zvláště ta občanka mi přijde hrozně důležitá sociálně a tak.“

⁵⁰ Je možné, že učitelé hovořili o vnitřních překážkách ve větším měřítku i s ohledem na fakt, že na tuto problematiku nebyla položena přímá otázka. Téma překážek k většímu využití digitálních technologií ve výuce se objevovalo mimoděčně, a to spíše z iniciativy respondenta.

U3: „*Ne, že bych se dříve počítači úplně bránila, ale brala jsem ho jen jako doplněk, na puštění videa v hodině a tak. A říkala jsem si, že ty počítače jsou všude. Pořád u toho sedí... A teď že bych jim tam něco zadávala ještě...*“

U1: „*Ale s tou technikou... Ono je to dobrý, ale zase ty mobily mají děcka v ruce pořád... A když pak vidím, jak když nastříhám papírky a oni to jen po lavici přesouvají a dávají k sobě, jak je to baví... Ale ono nás to stejně jednou převálcuje.*“

U4: „*[...] Mně osobně ten virtuální svět nebaví.*“

Z uvedených výpovědí je patrné, že překážky na straně vyučujících U1, U2 a U3 jsou až na úrovni jejich pojetí výuky (UPV), tudíž jejich překonání nemusí být snadné a rychlé.

5.7 Aplikace a platformy ve vyučovacím procesu

Tato podkapitola se zaměřuje na aplikace a platformy, které vyučující buď objevili v období distančního vzdělávání, anebo je již dříve využívali, avšak nové zkušenosti úroveň jejich využití v běžné výuce pozměnily. U jednotlivých aplikací byla učitelům vždy položena otázka, zda je využívají i v současnosti (příp. jak) a pokud ne, tak z jakého důvodu. Tato část práce měla posloužit jako určitý „sborník“ nápadů – sdílení případů dobré praxe. Ne všichni respondenti, jak sami uvedli, postupovali v oblasti implementace aplikací do distanční výuky významněji objektivně. Proto je soupis aplikací a platform relativně úzký. Jak již bylo uvedeno v předchozích podkapitolách, k nejvýraznější implementaci došlo v případě platform MS Teams a Google Classroom. Dále jsou popsána specifika a možnosti aplikací Padlet, Nearpod, Mentimeter, Kahoot, Wordwall, MS Forms a MS PowerPoint.⁵¹

5.7.1 Microsoft Teams

Microsoft Teams je platforma určená pro realizaci virtuální online týmové spolupráce. Ta může probíhat na úrovni videokonferencí, tzv. *schůzek*, skupinového chatu, sdílení dokumentů (včetně jejich společného online upravování), tvorbě a plnění pracovních úkolů, tzv. *zadání*, a dalších funkcí. MS Teams se s postupem času stal nepoužívanějším videokonferenčním systémem v oblasti školství, využívalo jej více než 50 % všech škol v ČR (ČŠI, 2021).⁵² Přestože MS Teams nebyl vytvořen primárně jako platforma pro

⁵¹ Respondenti v rozhovorech zmínili ještě aplikace Quizizz, Gather Town a platformu Moodle. Do textu této kapitoly nebyly zařazeny, jelikož reflexe jejich využití nebyla příliš silná (ani v distanční, ani v prezenční výuce) a navíc byly uvedeny pouze jednotlivci.

⁵² Nejčastěji používaným ke konání videokonferencí se MS Teams stal právě na gymnáziích – na 65 % z nich (ČŠI, 2021).

organizaci a komunikaci v oblasti vzdělávání (na rozdíl např. od Google Classroom), jeho aplikace v oblasti školství byla intuitivní (*týmy* = vyučovací předměty třídy, *zadání* = úkoly a testy). Snadnou implementaci MS Teams do vzdělávacího procesu mohl podpořit i fakt, že do této platformy jsou integrovány funkce dalších programů MS Office (např. Word, PowerPoint, Forms...).

Každá třída má pro výuku v rámci jednoho předmětu vytvořen jeden *tým*. Jeho správcem je učitel daného předmětu, žáci jsou v roli běžných účastníků. Práci týmu lze členit do *kanálů*. Na hlavní stránce kanálu se nachází několik modulů: *příspěvky* slouží ke společné komunikaci všech účastníků ve formě skupinového chatu, do *souborů* lze ukládat výukové materiály. V *poznámkovém bloku* mohou všichni účastníci společně pracovat na tvorbě dokumentu. Modul *zadání* je představen níže.

Zřejmě nejdůležitější funkcí MS Teams je organizování videokonferencí, jejichž prostřednictvím bylo možné realizovat vyučovací hodiny s určitou mírou přímé interakce mezi žáky a učitelem. Schůzky v MS Teams nabízejí několik funkcí vhodných pro vedení hodiny: sdílet obrazovku počítače, možnost požádat o slovo, vyjádřit reakci emotikonem, odejmout slovo účastníkovi, synchronně komunikovat ve zvláštním skupinovém chatu ad.

Ve druhé polovině roku 2020 byla do MS Teams vložena funkce pro rozdělení účastníků do diskusních skupin (*místností*), což usnadnilo organizaci skupinové práce.⁵³ Vyučující mohl snadno rozdělit celou třídu do vybraného počtu skupin, a to buď náhodně, nebo ručně. V momentě spuštění funkce dojde k automatickému přesunu účastníka z hlavní videokonference do zvláštní videokonference v určené místnosti. Vyučující má možnost procházet mezi jednotlivými místnostmi a kontrolovat či směřovat činnost žáků. Práce v místnostech končí buď uplynutím předem stanoveného času, či zásahem učitele. Žáci nemusí na svých zařízeních nic přepínat, program je automaticky vrátí do hlavní videokonference.

Právě tato funkce v MS Teams pomohla respondentkám U1 a U3 ke zvýšení podílu aktivizujících metod ve výuce (viz podkapitola 5.3). Skupinovou práci v místnostech využívala i respondentka U4. Všechny tři respondentky zmínily velmi pozitivní

⁵³ Pokud chtěl učitel realizovat skupinovou práci před integrací této funkce, musel buď manuálně vytvořit každé skupině zvláštní schůzku a odkaz na ni rozeslat příslušným členům dané skupiny, nebo vytvořit speciální kanály, ve kterých si žáci videokonferenci spouštěli sami. Ve druhém případě se z podstaty věci jednalo o stálé skupiny.

zkušenosti s touto funkcí. Nejvíce ocenily možnost „téměř nepozorovaně“ nahlížet do skupin (což v prezenční výuce není zcela možné):

U1: „*Mně se hlavně na tom online líbilo, že jim můžu ,lézt‘ do těch skupin, že se tam připojím k nim. A oni kolikrát do toho byli tak ,zažraní‘, že si ani nevšimli, že tam jsem. To mě opravdu bavilo sledovat.*“

U4: „*Tohle byla výhoda Teamsů, že tam se to dalo dát do těch skupin a je to možné mezi nimi procházet, mezi skupinami. A oni než si mě všimli, to se mi na tom líbilo nejvíce... Že jsem slyšela nějaké ty rozhovory. A bylo velmi příjemný slyšet, že opravdu dělají to, co mají, to bylo hrozně fajn. Než mě zaregistrovali v té skupině. To se mi na tom líbilo, to bylo hrozně přínosný. Ale tohle teda vůbec nevím, jak bych přenesla do třídy. To se nedá asi.*“

Naopak pro respondentku U2 byla překážkou pro využívání této funkce neuskutečnitelnost kontroly práce všech skupin najednou.⁵⁴

Po skončení období distančního vzdělávání se hlavní využití MS Teams přesunulo od videokonferencí k asynchronním činnostem: sdílení materiálů, organizace výuky, komunikace (skupinová, ale i individuální). Všichni respondenti, kteří MS Teams používali v době uzavření škol, uvedli, že jej k těmto činnostem využívají i nyní, a to pravidelně.

U1: „*Ano, ty [„Teamsy“] pořád jedou. Já je používám ke komunikaci se žáky. Jakmile něco zapomenou, a někdy i schválně jim to neřeknu v hodině, tak jim to napíšu do týmu. Přes Teams i komunikujeme. Dávám jim tam termíny, zadávám jim práce, vidím výhodu v opravování.*“

U2: „*Já mám pro svoji třídu jako třídní zřízený tým. Cokoliv je potřeba, tak jsem schopna jim poslat, i zprávu nějakou do toho týmu. Oni jsou zvyklí se na to dívat, nebo jim to ,pípá‘ do mobilu. Čili na určitou rychlou komunikaci.*“

Nejoblíbenějším modulem se mezi respondenty stalo *zadání*. Jeho prostřednictvím učitel zadá žákům úkol, nastaví datum odevzdání a ze svého pohledu plnění úkolů snadno kontroluje (na rozdíl od emailu zde má „vše na jednom místě“). Zadání úkolu může mít např. formu textu, multimédia, internetového odkazu nebo testu v prostředí MS Forms (viz níže). Žáci mohou prostřednictvím *zadání* odevzdávat své práce ve formátu různých typů souborů. Tento modul umožňuje mj. bodování úkolů učitelem či zprostředkování

⁵⁴ U2: „*Já jsem to zkusila, ale pro mě to nemělo žádný velký přínos, v té občance. Ale vím, že třeba jazykáři to strašně ocenili. Dělalí konverzace tam, a tak... Ale já jsem se bez toho v podstatě obešla. Ono tam neustále musíte opravdu to kontrolovat, protože jim zadáte tu práci, a když nejste připojen k té skupince, tak vůbec nevíte, co se tam děje.*“

jeho zpětné vazby směrem k žákovi. *Zadání* je respondenty výzkumu (výslovně U1, U3, U4, U5) aktivně využíváno dosud.

U1: „*Co je teda ale obrovská výhoda ‚distančky‘ – že to můžou posílat, ty práce. A nevím, jak kolegové, ale já si to nechávám i teďka posílat přes Teams. Mně to tak vyhovuje.*“

U5: „*Vkládají tam zadané úkoly. My tam teda hlavně využíváme – když mají zpracovat nějakou problematiku, něco jako referát nebo vyjádření se k nějakému problému. Ukládali mi tam ze ZSV třeba esej.*“

5.7.2 Google Classroom a Google Meet

Google Classroom je platforma pro tvorbu a správu virtuálních učeben. Ve virtuální učebně učitel může: komunikovat se žáky prostřednictvím skupinového chatu; zadávat jim úkoly, testy, ankety; vytvářet a sdílet odkazy na videokonference v prostředí Google Meet; ukládat a sdílet studijní materiály ad. V mnoha aspektech jsou funkce Google Classroom podobné těm ve výše popsané platformě MS Teams, avšak Google Classroom byl na rozdíl od MS Teams vytvořen přímo pro oblast vzdělávání. Pro někoho tak může být práce s Google Classroom jednodušší a intuitivnější, například při vyhodnocování úkolů (testů) a administraci klasifikace. Videokonferenční platforma Google Meet není do prostředí Google Classroom přímo integrována. Google Meet nabízí uživateli obdobné funkce jako *schůzky* v MS Teams: skupinový chat, možnost přihlásit se o slovo, sdílet obrazovku a od podzimu 2020 i práci v diskusních podskupinách.

Google Classroom byl během distančního vzdělávání využíván respondenty U7 a U8. Oba jej využívají nadále např. k zadávání a odevzdávání domácích úkolů, sdílení studijních materiálů, komunikaci a organizaci či procvičování prostřednictvím online kvízů.

U8: „*Daleko častěji teď používáme to online procvičování. Studenti jsou zvyklí, navykli si na používání prostředí Google Classroom, kde mají jednak ty moje prezentace a za druhé tam plní úkoly, někam odevzdávají úkoly, pokud nějaké mají. Takže tam máme teď to prostředí takhle přirozené a samozřejmé.*“

5.7.3 Padlet

Aplikace Padlet byla zmíněna vyučujícími U3 a U6, kteří ji začali používat v období uzavření škol a díky pozitivním zkušenostem ji využívají i v prezenční výuce. Jedná se o internetovou aplikaci umožňující práci s tzv. *padlety* – virtuálními nástěnkami, které slouží ke vzájemnému sdílení a komunikaci. Padlety vytváří registrovaný uživatel (učitel)

a pomocí internetového odkazu je zpřístupňuje libovolnému počtu dalších účastníků (žákům), kteří na ně mohou „připínat“ příspěvky v různé podobě: textová pole (např. komentáře, vzkazy, dotazy), obrázky, soubory, odkazy, videa ad. Účastníkům se nové příspěvky v daném padletu zobrazují bezprostředně. S virtuálními nástěnkami je možné pracovat synchronně i asynchronně, prezenčně či distančně. Lze je využít např. k brainstormingu, tvorbě myšlenkových map, odevzdávání úkolů, organizaci výuky, plánování atp. S ohledem na účel padletu lze zvolit jeden ze sedmi nabízených formátů – od standardního *plátna* (příspěvky lze „připíchnout“ kamkoliv na plátno) až po různé struktury (*timeline, zed, pod sebou,...*).

Vyučující U3 v období distančního vzdělávání žákům vytvářela padlety k probíraným tématům. Žáci do něj mohli vkládat dotazy k učivu nebo sdílet své odpovědi na úvahové otázky zadané vyučující. To vše nejen asynchronně (před otevřením či uzavřením tématu), ale často i přímo v průběhu synchronní online hodiny. Do prezenční výuky si vyučující přenesla asynchronní využívání padletů – jako prostor pro dotazy a volbu témat (např. v rámci přípravy k maturitě). Učitel U6 padlety využíval k odevzdávání samostatných úkolů žáků a jejich společné reflexi. Žák odevzdal úkol do speciálního padletu a ostatní žáci se k němu mohli okamžitě či zpětně vyjadřovat, nebo mohli odpovídat na přiložené otázky. Tento způsob práce, jenž učitel U6 stejně jako učitelka U3 před uzavřením škol neznal, zakomponoval do své následné prezenční výuky.

Spektrum možností užití Padletu v prezenční výuce je široké, a to nejen v její asynchronní (domácí) části. Ve vyučovacích hodinách lze do padletů zaznamenávat výsledky a průběh skupinové práce, brainstorming, samostatně vyhledané informace, myšlenkovou strukturu hodiny apod. Není nutné, aby hodina probíhala v počítačové učebně. Padlet lze snadno ovládat i z mobilního telefonu či tabletu, přičemž není třeba, aby měl toto zařízení k dispozici každý žák. Nutností je však spolehlivé připojení k internetu.

Aplikace Padlet má určité výhody, díky nimž může být pro využití ve výuce přitažlivá. Ačkoliv není českého původu, je možné ji ovládat v českém jazyce, a to snadno a intuitivně. Žáci se nemusí nikam registrovat, do padletu se nalogují přes jeden odkaz (resp. kód), který lze navíc upravit dle vlastní preference (může obsahovat srozumitelná slova a ne jen náhodná spojení číslic a písmen). Vzhled nástěnky lze uzpůsobit konkrétním potřebám, zároveň je učitel k dispozici množství předpřipravených

grafických schémat. Celý obsah padletu je možné exportovat do souboru různých formátů (pdf, xls, csv, png ad.).

Při práci s padletem je však nutné mít na paměti, že veškerý jeho obsah je přístupný všem jeho účastníkům, resp. všem osobám, kterým je poskytnut odkaz. Se sdílením odkazu by se tedy mělo pracovat obezřetně. Za účelem zamezení přístupu cizím osobám lze padlet zaheslovat, či povolit přístup pouze konkrétním uživatelům aplikace. V takovém případě však žáci musí být v aplikaci zaregistrováni. V případě obavy z publikování nevhodného obsahu ze strany žáků je možné aktivovat funkci, díky které musí být každý příspěvek před publikováním schválen správcem padletu (učitelem).

5.7.4 Nearpod

Nearpod je internetová aplikace sloužící k tvorbě a předvádění interaktivních prezentací, určených zejména k synchronní výuce. Vyučující si v módu *teacher* vytvoří prezentaci, jež může obsahovat jak běžné, neinteraktivní slidy (které lze importovat z již hotových prezentací), tak i slidy interaktivní: sdílenou tabuli, různé kvízy, testy, práci s videem, ankety, hry apod. Učitel tak může ihned u žáků ověřovat jejich porozumění učivu, procvičovat učivo, pracovat s názory žáků či získávat zpětnou vazbu. Žákům je učitelova prezentace „promítána“ na jejich zařízení v módu *student*. Žáci se k prezentaci přihlásí zadáním speciálního kódu, či kliknutím na odkaz. Přecházení mezi slidy je v gesci učitele, žák je na něm v tomto ohledu závislý (v běžném online režimu). Výhodou nearpodu je to, že při práci s interaktivními slidy může učitel permanentně sledovat aktivitu žáků. Zatímco žáci vyplňují test, kreslí na tabuli či hrají hru, učitel okamžitě vidí postup či výsledky každého z nich. Po ukončení příslušné aktivity vyučující může okamžitě nechat zobrazit žákovy výsledky na jeho zařízení.

V období uzavření škol byl nearpod aktivně využíván respondentkami U1 a U2, a to především kvůli možnosti aktivizovat všechny žáky najednou, navíc bez nutnosti sdílení vlastní obrazovky a přepínání mezi programy.⁵⁵ Sice se jednalo pouze o „písemnou“ aktivizaci žáků, na druhou stranu prý žáci neměli takovou tendenci se vlastní aktivitě vyhýbat – nemuseli zapínat mikrofon ani kameru a mluvit samostatně ke všem účastníkům přenosu.

⁵⁵ Žák si nechal na pozadí spuštěnou videokonferenci (např. přes MS Teams; aby slyšel hlas učitele) a v průběhu hodiny pracoval již výhradně v aplikaci Nearpod, otevřené v internetovém prohlížeči. Taktéž mohl postupovat i učitel (pokud neměl dvě obrazovky, či dostatečně velkou obrazovku na její rozdělení).

U1: „[Nearpod] je úplně super v tom, že je to přinutí něco dělat. A tam mi „vylezli“ i ti žáci, kteří se jinak... Já jsem si vedla na těch online hodinách aktivitu. Normálně jsem měla prezentaci, tady jsem měla [gestikuluje – ukazuje rozmístění věci na stole], co chci k tomu ještě dávat a tady jejich seznam a čárkovala jsem si, kdo kdy mluvil, abych jim za to mohla dát známku. A zatímco s tím někteří žáci měli problém, tak na tom Nearpodu, kdy psali na tu [sdílenou] tabuli, tam teda psali fakt všichni. Škoda, že jsem na to přišla teda pozdě. To mě mrzí, že to skončilo. Bylo to opravdu hodně kreativní.“

Ani jedna z učitelek (U1, U2) si však nedokáže představit využití Nearpodu v prezenční výuce, především kvůli technickým požadavkům (hodiny neprobíhají v počítačových učebnách; ne každý žák má smartphonu). Z mých vlastních zkušeností však takové využití možné je, a to např. k zefektivnění jinak převážně výkladových hodin. Stačí, aby měli žáci smartphony (nebo školní tablety) ve dvojicích. Díky nearpodu lze prezentaci promítat jak frontálně na plátno, tak žákům do jejich zařízení.⁵⁶ Výklad (či jiný způsob práce) lze kdykoliv přerušit interaktivním slidem a učivo tak rovnou procvičit, aplikovat. Obzvlášť ve společenskovedních předmětech mají velký potenciál slidy s anketami či sdílenou tabulí (*collaborate board*). Oproti běžnému hlasování ve třídě (zvednutím ruky) je v anketách zaručena anonymita. Výsledky hlasování jsou k dispozici okamžitě a to v podobě grafu. *Collaborate board* lze charakterizovat jako virtuální nástěnku, na kterou žáci „připínají“ své příspěvky: názory, komentáře, postřehy, odpovědi na zadanou otázku. Své příspěvky si mohou vzájemně „lajkovat“.

5.7.5 Microsoft Forms

MS Forms je webová platforma pro tvorbu online dotazníků a kvízů pro různé účely. Ve školství byl v období pandemie tento program používán pro testování žáků. Testy vytvořené v MS Forms mohly obsahovat uzavřené otázky (ty program vyhodnocuje automaticky) i otevřené otázky (bodování provádí vyučující). Do polí otázek i odpovědí je možné vkládat obsah různých formátů (text, multimédia, matematický text ad.). Pro práci v MS Forms je nutné, aby měl vyučující založený Microsoft 365 účet (školní či osobní). Žákům lze test zpřístupnit sdílením odkazu; pro usnadnění administrace testů je vhodnější, aby byli rovněž přihlášení svým školním účtem. Z tohoto hlediska je nejsnazší využívat MS Forms v prostředí MS Teams, do něž je integrován.

⁵⁶ Což během mé praxe ocenili žáci, kteří mají problémy se zrakem. Navíc ze zařízení, které je „po ruce“ se snáze opisuje text (je-li to třeba) než ze vzdáleného plátna. Pokud si vyučující nepřeje, aby žáci neustále pracovali se svým smartphonem a třístili tak svoji pozornost, může je instruovat, že svá zařízení budou brát do ruky jen na pokyn – pro práci na interaktivních slidech. Nearpod se po „oživení“ zařízení vždy aktualizuje, spojení se nepřerušuje.

Tento program byl využíván hlavně těmi učiteli, kteří používali MS Teams (U1, U2, U3, U4, U5). Po návratu k prezenční výuce ho již nevyužívají. Respondentky U1 a U5 však uvedly, že je práce s testy v MS Forms obohatila a zkušenosti z toho využívají dodnes. Učitelka U1 se dle svých slov naučila zadávat takové otevřené otázky, na které žák nedokáže odpovědět bez hlubšího porozumění, tedy pouze nahlédnutím do svých poznámek z hodin.⁵⁷ Respondentka U5 se naopak zdokonalila ve formulování uzavřených otázek, které do té doby spíše nevyužívala.

Učitelka U1 uvedla, že by si dokázala představit testování žáků prostřednictvím MS Forms i v prezenčním vzdělávání. Pro žáky by to mohlo být atraktivnější, učitelům by to zjednodušilo práci. Překážkou je nedostatečné technické vybavení školy.⁵⁸

5.7.6 Microsoft PowerPoint

Program pro tvorbu prezentací není nutné představovat. V distanční synchronní i asynchronní online výuce byl využíván většinou respondentů: U1, U2, U3, U4, U5, U8, u prvních čtyř však minimálně. Pro některé z nich to byla první zkušenost s tímto programem (U1, U2), což s sebou dle jejich slov přineslo zdlouhavé poznávání funkcí MS PowerPoint a mnoho hodin strávených nad přípravami do výuky. O častějším využívání prezentací po návratu k prezenční výuce hovoří pouze respondentky U2 a U5. Učitelky U1 a U3 od prezentací postupně ustupovaly již v průběhu distančního vzdělávání. V rozhovorech bylo několikrát vyjádřeno negativní stanovisko k využívání prezentací v běžné výuce, které ilustrují vybrané úryvky:

U1: „[...]fakt se nechci dostat k tomu, že bych ty prezentace využívala. Protože sama vidím, jak nesnáším, když někdo na školeních mluví, a to samé promítá v prezentacích. A taky mně trochu vadí, že když dám prezentaci do pozadí, tak tam hučí projektor a navíc to světlo... Trošku to vezme takovou tu intimitu hodiny.“

U3: „Já už mám spoustu let hotové prezentace. Hodně dlouho, už z minulého zaměstnání, takové ty hodně staré prezentace, které jsem už pak jen vylepšovala a dotvářela. Vypilovávala jsem je. No ale čím víc jsem je vypilovávala, tím jsem zjišťovala, že je ‚přeprezentováno‘, že se to prezentacemi jen hemží. Už u toho by ti studenti se akorát váleli, chrápali.“

⁵⁷ Během distančního vyplňování testů měl žák možnost pracovat se svými poznámkami. Nejen dle vyučující U1 tomu stejně nešlo zabránit, takže nebyl důvod to zakazovat.

⁵⁸ Respondentka U1 by mohla k testování využít počítače (ve škole mají přenosnou počítačovou učebnu – sadu notebooků). Vadí jí však, že se za ně žáci mohou „schovávat“. Pro tuto činnost by upřednostnila práci s tablety.

5.7.7 Wordwall

Wordwall je internetový nástroj pro tvorbu a veřejné sdílení mnoha typů interaktivních aktivit a her: kvízů, křížovek, testů, spojovaček ad. Učitel aktivitu buď přímo vytvoří, nebo vybere z veřejné databáze. Pomocí odkazu ji následně ve formě „úkolů“ nasdílí svým žákům. Výsledky žáků jsou učiteli přístupné po dokončení úkolu. Během období distančního vzdělávání tuto aplikaci využívali respondenti U2 a U6, a to v asynchronní části online výuky – k procvičení probraného učiva. V prezenční výuce ji již nevyužívají. Při synchronní výuce tomu podle vyučující U2 brání nároky na technické vybavení. Respondentka připouští, že by ji šlo používat jako součást domácí přípravy, např. pro procvičování před písemkou (s tímto záměrem je zadávala během distanční výuky), tuto možnost však v současnosti nevyužívá.

5.7.8 Kahoot

Kahoot je aplikace určená k synchronní práci se všemi žáky najednou. Vyučující si vytvoří (či vybere z veřejné databáze) kvíz se sekvencí uzavřených otázek. Žáci se do aktivity zaregistrují pomocí vygenerovaného kódu, který zadají do aplikace Kahoot či její webové verze na svém zařízení. Kvíz probíhá formou soutěže. Učitel postupně zobrazuje otázky, žáci na svých zařízeních co nejrychleji zaznamenávají odpovědi. Body se žákům přidělují podle rychlosti a přesnosti jejich odpovědi. Po každé otázce si žáci mohou prohlédnout průběžné pořadí. Po zodpovězení poslední otázky se všem zobrazí výsledný žebříček.

Vyučující U1 a U6 tuto aplikaci používali již před uzavřením škol při běžných hodinách. Oba uvádějí, že v současnosti od ní upouštějí. Podle učitele U6 byla více populární dříve, využíval ji pro zpestření výuky, po nějaké době však žákům zevšedněla. Učitelku U1 od aplikace odrazuje množství grafických efektů.

5.7.9 Mentimeter

Aplikaci Mentimeter v období distančního vzdělávání začala využívat vyučující U4 a přenesla ji i do své prezenční výuky. Prostřednictvím aplikace lze pořádat anonymní ankety, kvízy, brainstorming; získávat zpětnou vazbu ad. Vyučující si v Mentimeteru připraví prezentaci – sekvenci slidů (interaktivních s otázkami či běžných). Žáci se na svých zařízeních k Mentimeteru přihlásí pomocí vygenerovaného číselného kódu či QR kódu. Na obrazovce se jim následně zobrazí aktuální slide prezentace, kterou ovládá učitel. Na otázky žáci odpovídají prostřednictvím svých zařízení. Výsledky vyučující

promítá ve třídě na plátno, během distanční výuky je může sdílet spolu se svou obrazovkou při videokonferenci.

Závěr

Analýza dat získaných z rozhovorů s gymnazijními učitelkami a učiteli ukázala, že specifické zkušenosti učitelů, nabyté v období distančního vzdělávání v letech 2020 a 2021, se mohly stát základem pro změny v pedagogické činnosti učitele. Dynamika proměn vyučovacích stylů respondentů obsáhla snad celou její pomyslnou škálu – od výrazných změn, které se nacházely až na úrovni učitelova pojetí výuky, po proměny minimální. Ačkoliv cílem výzkumu nebylo zkoumat vnitřní či vnější faktory podílející se na intenzitě těchto změn, je na místě poznamenat, že k nejvýraznějším změnám došlo u těch respondentů, kteří zaznamenali podněty ze strany vedení školy vybízející k sebereflexi a ke sdílení příkladů dobré praxe s kolegy. Tito respondenti, na rozdíl od ostatních, zároveň často hovořili i o své záměrné činnosti směřující k profesnímu rozvoji (ve formě dobrovolné účasti na speciálních kurzech či studia didaktické literatury).

Navzdory uvedeným rozdílům došlo k identifikování několika oblastí, v nichž se změny projeví napříč výzkumným vzorkem. K nim patří například snižování objemu předávaných informací či zvýšení využívání digitálních technologií ve výuce. Tyto trendy jsou v souladu s výsledky kvantitativních šetření České školní inspekce. Mnohé ze změn v pedagogické činnosti učitelů, vyzorovaných v tomto výzkumu, lze označit za žádoucí, jelikož mohou přispět k naplňování cílů aktuální strategie české vzdělávací politiky.

Tato diplomová práce přináší pouze omezený náhled do komplexnější problematiky – studia pandemického období z hlediska jeho přínosů a příležitostí. Na provedený výzkum lze navázat v několika směrech. Rozšíření výzkumného vzorku (např. o učitele s jinými specializacemi) by mohlo přinést nové hypotézy, které by bylo dále možné ověřovat kvantitativními metodami. Výstupem takových šetření by se mohla stát metodická doporučení orientovaná na využití budoucích krizových situací jako příležitostí pro profesní rozvoj učitelů, to vše s důrazem na roli sebereflexe a sdílení zkušeností.

Význam této práce může spočívat v její jedinečnosti. Minimálně do doby realizace rozhovorů (prosinec 2021) nebyla nalezena žádná jiná studie, která by zkoumala vliv pandemického období na učitele z podobného úhlu pohledu. To zároveň tuto práci limituje, jelikož její výsledky není s čím porovnat. Hlavní přínos diplomové práce spatřuji v rovině mého profesního vývoje. Spolupráce s kolegy mě utvrdila v důležité roli sdílení zkušeností, úvah a námětů pro zlepšení výuky. Díky studiu odborné literatury jsem měl

možnost prohloubit své znalosti ohledně kritické sebereflexe a její pozice v učitelské praxi.

„Na té online výuce mě napadlo i to, že vy vidíte ten svůj předmět, jakože to je v podstatě nuda. Chcete to udělat nějak, abyste je zaujal a nějak je přitáhl k těm kamerám. A to je ‚sousto‘. Samozřejmě – nemůžu si zase myslet, že jen já to spasím. I oni musí mít vůli tam sedět. Ale myslím, že my učitelé můžeme udělat ještě daleko víc. Hlavně se zamyslet nad proškrtáním toho, co učit nemusíme. Já si myslím, že tady se pořád učí stylem – a online výuka to ukázala ještě víc – ‚jak to krásně stiháme‘. My jsme pořád řešili ‚jak to krásně stiháme‘. Pak se děcka vrátili a neuměly nic. Takže co jsme to teda stihali? Jen si něco ‚odvykládat‘?“ (U1)

Seznam použité literatury

ANDRYSOVÁ, Pavla, 2018. *Kompetenční modely učitelského vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5391-0.

AOKI, Kumiko, 2012. Generations of Distance Education: Technologies, Pedagogies, and Organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. Elsevier, (55), 1183–1187. [cit. 2022-02-14]. ISSN 1877-0428. Dostupné také z:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281204075X>

BEDNARŽÍKOVÁ, Iveta, 2013. Možnosti a limity e-learningu ve středoškolském vzdělávání. *e-Pedagogium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, **13**(3), 119–128. ISSN 1213-7785.

BICANOVÁ, Jana, Karel GARGULÁK a Daniel PROKOP, 2021a. *Dopady pandemie covid-19 na žáky: Report č. 1* [online]. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z:
<https://drive.google.com/file/d/1qdgmVeOUcGkgHrsrfMG1LAVIRTr0QWL3/view>

BICANOVÁ, Jana, Karel GARGULÁK a Daniel PROKOP, 2021b. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou* [online]. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z:
<https://drive.google.com/file/d/1LAfGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>

BICANOVÁ, Jana, Václav KORBEL, Karel GARGULÁK a Daniel PROKOP, 2021c. *Dopady pandemie covid-19 na žáky: Report č. 2* [online]. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. [cit. 2022-01-14]. Dostupné z:
https://drive.google.com/file/d/1WcyFIXqQFDEEZI1hXn_pRAb7xGdpJVIF/view

ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ, 2015. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow. ISBN 978-80-905480-7-7.

ČŠI, 2020a. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2022-02-23]. Dostupné z:
<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>

ČŠI, 2020b. *Doporučení pro organizaci vzdělávání a práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2020/2021* [online]. Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2022-02-02]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Aktuality/Doporuceni-CSI-pro-skoly-organizace-vzdelavani-a-prace-se-vzdelavacim-obsahem-2020-2021.pdf

ČŠI, 2021. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distančni-vzdelavani-v-zakladnich>

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Brno, Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRASHA, Anthony, 2002. *Teaching with style*. 2. vyd. San Bernadino: Alliance Publishers. ISBN 0-6745071-1-0.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HODGES, Charles, Stephanie MOORE, Barb LOCKEE, Torrey TRUST a Aaron BOND, 2020. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review* [online]. [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

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

JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST (et al.), 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL, 2018. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5353-8.

KLEMENT, Milan, Jiří DOSTÁL, Jan KUBRICKÝ a Květoslav BÁRTEK, 2017. *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5092-6.

- KYRIACOU, Chris, 2008. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MAŇÁK, Josef, 2011. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html>
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, Jiří, 2018. Odpor učitelů vůči změnám ve školství. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, **68**(2), 173–200. ISSN 0031-3815.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MOORE, Joi, Camille DICKSON-DEANE a Krista GALYEN, 2011. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education* [online]. Elsevier, **14**(2), 129–135 [cit. 2022-02-17]. ISSN 1096-7516. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751610000886?via%3Dihub>
- MŠMT, 2008. *Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009-2013* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/10200_1_1/download/
- MŠMT, 2014. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>
- MŠMT, 2020a. Informace k vyhlášení nouzového stavu v ČR. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 16. 3. 2020. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr?highlightWords=informace+vyhlaseni+nouzoveho+stavu>
- MŠMT, 2020b. Nejčastější dotazy k aktuálním opatřením ke koronaviru. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 28. 3. 2020. Praha: Ministerstvo školství,

mládeže a tělovýchovy. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z:
<https://web.archive.org/web/20200402061547/http://www.msmt.cz/faq-nejcastejsi-dotazy-k-aktualnim-opatrenim-ke-koronaviru>

MŠMT, 2020c. *Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku* [online]. Duben 2020. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/52659_1_1/

MŠMT, 2020d. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2021-12-16]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf

MŠMT, 2020e. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2022-01-19]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

MŠMT⁵⁹, 2021a. Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání [online]. *Vláda České republiky*. Praha: Vláda České republiky. [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>

MŠMT, 2021b. *Metodické doporučení pro práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2021/2022* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2022-02-25]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Metodicke-doporuceni-pro-praci-se-vzdelavacim-obsahem-ve-skolnim-roce-2021_2022.pdf

MZČR, 2020. *Mimořádné opatření, č. j. MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/18696/40547/Mimořádné%20opatřen%C3%AD%20->

⁵⁹ V dokumentu není uveden jeho autor. Jedná se však o zprávu předloženou ministrem školstvím k projednání vládě ČR, proto je v tomto seznamu jako autor zprávy uvedeno MŠMT. Obsah dokumentu byl pod jednacím číslem 1148/21 projednán na jednání vlády ČR dne 18. 10. 2021 a zveřejněn na webových stránkách vlády ČR dne 9. 12. 2021, a to na základě výzvy o poskytnutí informací s ohledem na zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím, ve znění pozdějších předpisů.

%20uzavřen%C3%AD%20základn%C3%ADch,%20středn%C3%ADch%20a%20vysokých%20škol%20od%202011.%203.%202020.pdf

NEUMAJER, Ondřej, 2020. Vzdělávání na dálku přináší zmatky v pojmech. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky. [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22678/VZDELAVANI-NA-DALKU-PRINASI-ZMATKY-V-POJMECH.html>

NEZVALOVÁ, Danuše, 1994. Reflexe v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, **44**, s. 241–245. ISSN 0031-3815.

NOVÁKOVÁ, Jiřina, 2014. *Aktivizující metody výuky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-649-9

PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní didaktika*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RUNHAAR, Piety, Karin SANDERS a Yang HUADONG, 2010. Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education* [online]. Elsevier, **26**(5), 1154–1161. [cit. 2022-01-15]. ISSN 0742-051X.

SCHÖN, Donald, 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books. ISBN 0-465-06878-2.

STARÝ, Karel, 2011. Efektivní výukové strategie. KAŠPAROVÁ, Jana, ed. *Výukové strategie v praxi pilotních škol* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, s. 5–11. [cit 2022-04-20]. ISBN 978-80-87063-42-2. Dostupné z:

http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/vyukove_strategie_na_web.pdf

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

- ŠVEC, Vlastimil, 1996. Sebereflexe v pedagogické činnosti učitele. FILOVÁ, Hana, Josef MAŇÁK, Jiří STRACH, Oldřich ŠIMONÍK, Jan ŠTÁVA a Vlastimil ŠVEC. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 76–81. ISBN 80-210-1308-7.
- ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.
- ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: Aspi. ISBN 80-7357-072-6.
- TICHÝ, Radek, 2021. MŠMT: Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020 - 2021. *Školský portál Pardubického kraje* [online]. Pardubický kraj. [cit. 2022-02-23]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>
- VACEK, Pavel, 2017. *Pedagogická psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-684-1.
- VLÁDA ČR, 2020a. *Usnesení vlády České republiky ze dne 12. března 2020 č. 194* [online]. Praha: Vláda České republiky. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/IHOABMNHPBSV>
- VLÁDA ČR, 2020b. *Usnesení vlády České republiky ze dne 12. března 2020 č. 201 o přijetí krizového opatření* [online]. Praha: Vláda České republiky. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/IHOABMNHPTS8>
- VLACHOS, Rémy, 2020. Stát kvůli koronaviru zavřel školy, ruší hromadné akce nad sto lidí. *iDnes.cz* [online]. 10. 3. 2020. Praha: Mafra. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/babis-bezpecnostni-rada-statu-opatreni-koronavirus.A200310_084706_domaci_remy
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 24. 9. 2004, částka 190. Ve znění pozdějších předpisů.

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

ZLÁMALOVÁ, Helena, 2009. Distanční vzdělávání. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. s. 514–519. ISBN 978-80-7367-546-2.

ZOUNEK, Jiří a Klára ŠEĎOVÁ, 2009. *Učitelé a technologie: Mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-187-4.

ZOUNEK, Jiří, 2009. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5123-2.

ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK, 2016. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-217-7.

Příloha: Návrh otázek k polostrukturovanému rozhovoru

Otázky jsou rozděleny do pěti tematických oblastí. Číslované otázky jsou hlavní, nečíslované pomocné a doplňující (kurzívou). Ne vždy byly všechny otázky respondentovi položeny. Pouze otázky ze závěrečné oblasti byly položeny vždy v doslovném znění tak, jak je uvedeno v tomto návrhu.

A. Úvodní část – distanční výuka

1. Jak probíhala Vaše distanční výuka z hlediska organizace? Byl dodržen počet hodin ZSV týdně? Kolik hodin z tohoto počtu probíhalo on-line (synchronně), kolik asynchronně (nepřímou – samostatná práce)?

Co bylo stěžejním bodem obsahu asynchronní výuky (metody, formy, pomůcky)?

2. Jak jste se připravoval/a na výuku? Byly to spíše nové přípravy, nebo jste se spíše snažil/a převést běžnou výuku do on-line prostředí?

A příp. co nyní? Nové přípravy, nebo návrat ke starým? Nebo využití příprav z distanční výuky?

3. Když si vzpomenete na svoji „běžnou“ on-line vyučovací hodinu: v čem se nejvíce odlišovala od „běžné“ prezenční vyučovací hodiny?

Navést na porovnání struktury vyučovacích hodin.

B. Výukové metody a organizační formy

4. Využil/a jste během distanční výuky nějaké výukové metody, které jste dříve nevyužíval/a? Jak se Vám osvědčily, jak zkušenost s nimi hodnotíte?

5. Přenesl/a jste některé z těchto nových metody i do současné prezenční výuky?
Jak?

Jaké překážky tomu brání?

Proč si to nedovedete představit?

Co je důvodem návratu ke původnímu stylu?

Co je podle Vás důvodem, že teď to jde a předtím to nešlo?

6. Využíváte nyní více i jiné metody k předávání informací kromě výkladu – prezentací? Studijní texty, pracovní listy, výuková či popularizační videa?

7. V období před pandemií – využíval/a jste jiné než hromadné (frontální) formy práce?

8. Jak to bylo s aktivizačními metodami v období distanční výuky?

*Podarilo se Vám přenést jiné než hromadné formy výuky i do distanční výuky?
Jak?*

9. Změnil se poměr využití organizačních forem v současnosti oproti době před covidem? Jak a v čem konkrétně?

C. Využívání ICT ve výuce

10. Objevil/a jste díky distanční výuce nějaké nové možnosti využití ICT ve výuce?
Jaké konkrétně? (aplikace, webová rozhraní, platformy)?

11. Využíváte některé z nich i nyní?

12. Změnila se úroveň využití ICT ve výuce díky období distanční výuky? Jak?
V čem konkrétně?

K čemu nyní využíváte ICT a předtím jste nevyužíval/a?

Z jakých důvodů se vyplatí implementovat ICT do výuky více než dříve?

D. Sebereflexe, autoevaluace a evaluace

13. Zamýšlel/a jste se nad Vaší distanční výukou? Tehdy? Po ní? Nyní?

Srovnával/a jste ji s běžnou prezenční výukou?

Čím nejvíce jste se „v hlavě“ zabýval/a? Jaký aspekt výuky jste nejčastěji reflektoval/a?

Byl/a jste k sebereflexi nějak motivován z vnějšku?

Nechal/a jste žáky vyjádřit se k Vaší výuce? Máte nějakou zpětnou vazbu ke své výuce?

E. Závěr: obecné, bilanční otázky

14. Existuje něco, co jste díky distanční výuce přehodnotil/a na své běžné výuce?

Čemu dáváte nyní vyšší/nížší důležitost?

15. Ukázalo se, že něco ve Vaší prezenční výuce není tak důležité, jako jste si dříve myslel/a?

Lze se bez něčeho obejít, má to menší důležitost? Lze to vypustit? Omezit?

16. Myslel/a jste si o něčem z distanční výuky, že to bude vhodné zařadit i do prezenční výuky, ale selhalo to, nebo jste od toho předem upustil/a? Z jakého důvodu?

17. Je něco, v čem jste se díky novým zkušenostem utvrdil/a, že je na prezenční výuce nenahraditelné? Proč?

18. Máte nějaký další postřeh k období distanční výuky a jejímu vlivu na Vás, na Vaší práci – něco, na co jsem se nezeptal a byla by škoda, kdyby to v tomto rozhovoru nezaznělo?