

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Porovnání prezenční a distanční výuky pohledem lektorů cizího jazyka

Comparing remote teaching to in-person teaching from the perspective of foreign
language teachers

Bc. Hana Potomová

Vedoucí práce: Ing. Karolina Duschinská, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Porovnání prezenční a distanční výuky pohledem lektorů cizího jazyka* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 7.7.2021

Chtěla bych poděkovat své vedoucí za cenné rady. Další poděkování patří jazykové škole Skřivánek a jejím lektorům – bez jejich pomoci by tato práce nevznikla.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá náhledy a reflexemi lektorů cizích jazyků na prezenční a distanční způsob výuky jazyka, na srovnání jejich výhod a nevýhod, způsoby aktivizace studentů a problémy, které vyplynuly z distanční výuky.

Teoretická část obsahuje soupis základních pojmů spolu s popisem historického vývoje distanční výuky a vzniku nouzové distanční výuky kvůli globální pandemii koronaviru. Dále vyjmenovává některé výhody a nevýhody využití distanční formy při výuce cizích jazyků.

Praktická část byla realizována pomocí kvalitativních rozhovorů s devíti lektory cizího jazyka. Jednalo se o polostrukturované rozhovory na téma distanční a prezenční výuky a cílem bylo především zjistit, jak lektori pohlížejí na nutnost distanční výuky během pandemie, a jaký je dopad této formy výuky na úspěšnost lekcí.

Výsledky výzkumu ukázaly, že někteří lektori již měli předešlé zkušenosti s distanční výukou, a tyto zkušenosti ve svých hodinách využili. Na distanční výuce lektori nejvíce oceňovali lepší časovou flexibilitu vážící se k možnosti pracovat odkudkoli, za největší nevýhodu však jednoznačně považovali ztrátu osobního kontaktu se svými studenty. Přejechod na čistě distanční výuku byl velmi rychlý, a přestože se neobešel bez technických problémů, lektori si tuto formu výuky vcelku oblíbili. V budoucnu by tak rádi v distanční výuce zčásti pokračovali – v ideálním případě by si přáli část týdne pracovat prezenčně a část distančně, a vytvořit tak jakousi kombinovanou formu výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Lektor, cizí jazyk, jazyková škola, student, prezenční výuka, distanční výuka, aktivizace, motivace, příprava hodiny, individuální lekce, skupinová lekce, kvalitativní výzkum, polostrukturovaný rozhovor

ABSTRACT

This bachelor thesis analyses the views of foreign language teachers on in-person and remote teaching, their experience, the advantages and disadvantages of in-person and remote teaching, ways of motivating the students and the problems the teachers encountered during remote teaching.

The theoretical part consists of the terminology vocabulary, together with the description of the historical development of remote teaching up to the evolution of emergency remote teaching due to the global coronavirus pandemic. Furthermore, it mentions some of the advantages and disadvantages of foreign language remote teaching.

The empirical part was carried out using qualitative research with nine foreign language teachers as responders. The aim of the semi-structured interviews was mainly to analyse their experience regarding in-person and remote teaching, their thoughts on the necessity to teach remotely during the pandemic and how this change affected the efficiency of the lessons.

The results of the research showed that some of the teachers had prior experience in remote teaching or learning and that they used this experience in their lessons. The most appreciated aspect of remote teaching mentioned was time and location flexibility, meaning that they could teach practically anywhere. The most mentioned disadvantage, on the other hand, was the loss of human touch with the students. The switch from in-person to remote teaching was quick, and even though some technical issues could not have been avoided, the teachers eventually started appreciating this form of teaching. In the future, they would therefore like to partially continue teaching remotely – they expressed their wish to teach in person several days of the week and remotely the rest, creating a hybrid type of teaching and learning.

KEY WORDS

Teacher, foreign language, language school, student, in-person teaching, remote teaching, activation, motivation, lesson planning, individual lesson, group lesson, qualitative research, semi-structured interview

OBSAH

Úvod a cíl práce.....	7
I. Teoretická část.....	9
1. Základní pojmy	9
2. Distanční výuka ve výuce cizích jazyků	11
2.1. Distanční výuka v letech před globální pandemií.....	11
2.2. Distanční výuka cizích jazyků v globální pandemii	12
2.3. Některé nevýhody distanční výuky.....	15
2.4. Některé výhody distanční výuky	18
II. Praktická část.....	20
3. Metodologie	21
3.1. Design výzkumu a výzkumné otázky	21
3.2. Metoda sběru dat.....	21
3.3. Volba a charakteristika výzkumného vzorku.....	22
3.4. Průběh výzkumu	28
3.5. Realizace kvalitativního výzkumu	30
4. Vyhodnocení výsledků.....	31
4.1. Přejít na distanční výuku	31
4.2. Používané platformy a další aplikace.....	34
4.3. Adaptace hodin	37
4.4. Přijetí studentů a práce s nimi	39
4.5. Výhody distanční výuky	44
4.6. Nevýhody distanční výuky	46
4.7. Distanční výuka v budoucnu.....	48
5. Diskuse.....	52
Závěr.....	55

Seznam použité literatury	57
Seznam příloh.....	61
Přílohy	

Úvod a cíl práce

K tématu této práce mě přivedlo mé profesní zaměření. V roce 2018 jsem nastoupila jako lektorka anglického jazyka do jazykové školy, kde dodnes učím dospělé. V době mého nástupu a prvních let poté probíhaly veškeré kurzy prezenční formou, v mém případě konkrétně tak, že jsem za klienty dojížděla na místa jejich pracoviště. Po zákazu konání prezenčních lekcí kvůli koronaviru v roce 2020 bylo nutné přestoupit z prezenční výuky na výuku distanční. Ze začátku jsem se potýkala s různými problémy a bylo více než zřejmé, že stejné nebo podobné problémy musely potkat i mé kolegy. Rozhodla jsem se provést výzkum, jakým způsobem se s touto změnou potýkají oni, jak své problémy řešili a čím je distanční výuka obohatila. Tato práce tedy analyzuje zkušenosti několika lektorů s prezenční a distanční výukou, jejich náhled na obě formy a způsob jejich práce.

Rozhodla jsem se pro nástroj kvalitativní studie, která mi umožní komplexní vhled do problematiky. Každý z lektorů během svých lekcí nutně řeší s různými studenty různé problémy, má jiný přístup a jiné metody práce. Kvantitativní studie by tedy výzkum ochudila o velké množství poznatků. Díky kvalitativnímu výzkumu budu moci tyto poznatky zjistit a následně analyzovat.

Zvolila jsem metodu polostrukturovaného rozhovoru v online prostředí. Pro rozprouštění rozhovoru jsem si připravila baterii otázek, které jsem účastníkům pokládala společně s dalšími doplňujícími otázkami a rozhovor dále rozvíjela tak, abych získala co největší množství informací. Místy tedy bylo nutné odchýlit se od připravených otázek a doptávat se. Online prostředí bylo zvoleno z několika důvodů: prvním byla aktuální situace, kdy kvůli koronaviru nebylo možné setkávat se osobně, dále pak třeba značná vzdálenost mezi jednotlivými respondenty žijícími na různých místech České republiky. Online prostředí pak také umožnilo rozhovory nahrát za pomoci funkce záznamu setkání, čímž byly pořízeny nahrávky odpovědí sloužící dále k jejich přepisu.

Cílem této bakalářské práce je seznámit se s tím, jak na distanční výuku nahlíží lektoři cizích jazyků, s jakými problémy se setkávají a jak je řeší. Práce porovná výhody a nevýhody prezenční i distanční výuky z jejich úhlu pohledu a zjistí, jak se jednotlivé výuky liší z hlediska příprav hodin, aktivizace a motivace studentů a práce s nimi. Zodpoví také otázku, zdali se jejich pohled na distanční výuku časem změnil a zdali by byli ochotní v distanční výuce pokračovat i nadále.

Práce je složena ze dvou částí, z části teoretické a praktické. V první, teoretické, části se seznámíme se základní terminologií, používanou dále v práci, s výhodami a nevýhodami a vývojem distanční výuky při výuce cizích jazyků a s několika články na dané téma.

Praktická část bakalářské práce je pak samotným výzkumem. Popisuje celý proces od stanovení výzkumných otázek a výběru metody a vzorku, přes průběh výzkumu a končí souhrnem poznatků zjištěných v polostrukturovaných rozhovorech s jednotlivými lektory a mých vlastních zkušeností z lektorské praxe. V této části zároveň zmiňuji možné limitace výzkumu.

I. Teoretická část

1. Základní pojmy

V úvodu teoretické části je nejprve zapotřebí definovat některé základní pojmy. Tyto pojmy je nutné definovat zpravidla proto, že některé termíny jsou použitelné i v jiném kontextu s jiným významem, než s jakým budeme v práci operovat. Mohlo by tedy dojít k jejich záměně a následnému znehodnocení výzkumu.

Lektor

Lektor je dle Koláře *označení pro vyučujícího na vysoké škole nebo v rámci vzdělávání dospělých pro jakýkoliv vzdělávací kurz. Například učitel cizích jazyků na vysoké škole.* (Kolář, 2012, str. 70) V této práci se tímto označením rozumí vyučující cizího jazyka v jazykové škole, bez ohledu na věk studentů.

Ve druhé kapitole se často objevuje termín „vyučující“ – tímto pojmem označuji vyučujícího na jakékoli škole, aby došlo k rozlišení mezi školní docházkou a jazykovým kurzem.

Prezenční výuka

Přestože lze tento termín definovat více způsoby – může jít například o formu studia na vysoké škole, v této práci se pojmem myslí výuka, která probíhá v učebně za přítomnosti studenta/studentů a lektora/jiného vyučujícího.

Distanční výuka

Jako v předchozím případě, i zde si můžeme pod pojmem představit formu výuky na vysoké škole, avšak v tomto výzkumu tak označujeme způsob výuky, kdy student(i) a lektor nesdílí učebnu. Každý z nich se nachází na jiném místě a hodina probíhá online přes počítač, (Agyei Amoah, Naah, 2020) za pomoci virtuálních konferenčních místností nebo jiných aplikací umožňující videohovor. Zpravidla se jedná o výuku připravenou přímo pro online prostředí, kvůli pandemii COVID-19 se však začal odlišovat též termín podřadný, tzv. „nouzová distanční

výuka“, kterou se bude tato práce zabývat. Předem plánovaná distanční výuka je však krátce popsána v kapitole 2.1.

Distanční výuku dále můžeme rozdělit na synchronní (odehrávající se v reálném čase) a asynchronní, kdy lekce v reálném čase neprobíhají. V této práci se budeme věnovat výuce synchronní.

Nouzová distanční výuka

Jak již bylo popsáno u předchozího termínu, nouzová distanční výuka (anglicky Emergency Remote Teaching, nebo také ERT)¹ vznikla teprve nedávno, kvůli vypuknutí globální pandemie koronaviru a následnému zákazu prezenčního vyučování. Jedná se tedy o výuku původně připravenou pro vyučování prezenční, adaptovanou pro online prostředí.

Budeme se soustředit na distanční výuku nutnou kvůli vypuknutí pandemie, nikoli na kurz předem připravený pro online prostředí, protože při nuceném přechodu museli ze začátku vyučující nutně improvizovat a tato práce se snaží zjistit, jakým způsobem na tuto vynucenou změnu reagovali ve svých hodinách.

Individuální a skupinové lekce

Individuálními lekcemi máme na mysli lekce probíhající „jeden na jednoho“, přítomen je tedy jeden lektor a jeden student. Skupinová lekce je pak jakákoli lekce se dvěma a více studenty a jedním lektorem. Může se stát, že se v případě skupinového kurzu dostaví do hodiny pouze jeden student. V takovém případě budeme tuto hodinu označovat jako lekci individuální, přestože je kurz samotný vedený jako skupinový.

¹ Hodges et al. (2020)

2. Distanční výuka ve výuce cizích jazyků

Tato kapitola se věnuje využití distanční výuky při výuce cizího jazyka a obecně nastíní základní výhody a nevýhody této formy. Dále pak shrnuje poznatky ze zahraničních článků věnujících se distanční výuce jazyků, a to nejen v současné době globální pandemie, ale i v letech předcházejících.

2.1. Distanční výuka v letech před globální pandemií

Distanční výuka ve výuce cizích jazyků není novým konceptem, jak by se možná mohlo zdát. Její počátky sahají několik let do minulosti. V roce 2006 bylo v americkém státě Michigan dokonce stanoveno, že každý student by měl během svého studia na střední škole absolvovat alespoň nějaký předmět v online podobě. (DiPietro et al., 2008) Jiným příkladem je případová studie provedená v americké Iowě (Davis et al., 2005): jedna z tamních škol nemohla sehnat vyučujícího chemie, spolupracovali tedy s jinou školou a hodiny chemie z druhé školy probíhaly současně na dvou místech: prezenčně v případě školy s vyučujícím, distančně ve škole, kde vyučujícího neměli. Ve třídě, kde probíhala výuka distanční, pak fungovali asistenti, kteří rozdávali zadání úloh nebo posílali vypracované úlohy vyučujícímu faxem.

Je však nutné upozornit, že tento druh distanční výuky se značně liší od té, kterou se budeme zabývat v této práci: před pandemií se obě strany výukového procesu (lektor i studenti) na této formě dohodli, distanční výuka tedy byla dobrovolná. Aktuální vynucenou formu výuky proto Hodges et al. (2020) odlišují a zavádějí pro ni termín „emergency remote teaching“, tedy „nouzová distanční výuka“.

K rozmachu předem plánované distanční výuky (nejen) cizích jazyků došlo na přelomu tisíciletí, spolu s rostoucí ICT² gramotností. (Manegre, Sabiri, 2020) Vyučující tázání v tomto průzkumu se víceméně shodli, že by časem bylo možné většinu předmětů vyučovat pouze online (což se následně stalo vlivem pandemie, o níž pravděpodobně v době vyplňování dotazníku neměli tušení). Respondenti dále podotkli, že distanční výuka je velmi přínosná pro jedince s omezenou mobilitou nebo omezenými finančními možnostmi, a že studenti získávají znalosti při předem plánované distanční výuce stejně rychle nebo rychleji než při výuce prezenční. Totéž uvádějí ve své zprávě Lin a Zheng (2015). Ti dále zmiňují, že je na jednu

² Information and communications technology, tedy „informační a komunikační technologie“.

stranu distanční výuka méně finančně náročná než výuka prezenční – a je tedy dostupná i studentům z ekonomicky znevýhodněných rodin –, na stranu druhou tato forma výuky pouze motivovala studenty k větší aktivitě, k efektivnějšímu získávání znalostí však nevedla. Dále pak nemohli vyučující zapojit velké množství aktivit, které byli zvyklí využívat při výuce prezenční (poukázáno bylo například na práci ve skupinách, kdy jeden student v cizím jazyce popisuje obrázek a jeho partner podle popisu kreslí). Charakter výuky také vyžadoval, aby studenti nastudovali látku předem, hodiny samotné pak sloužily spíše k procvičování a vyjasnění nesrovnalostí. Oba autoři podtrhují, že způsob vedení výuky při prezenční a distanční výuce se značně liší a „techniky úspěšně používané při tradičních prezenčních hodinách nelze vždy úspěšně použít při hodinách distančních“.³ Fakt, že je ve způsobu vedení výuky v prezenční a distanční formě velký rozdíl, dále podtrhuje též Stanley (2019, str. 8) nebo Comptonová (2009). Comptonová (2009) dále rozebírá tři různé druhy dovedností, kterými by měl úspěšný distanční vyučující disponovat: dovednosti v oblasti práce s technikou (zde je zmíněna práce se samotným zařízením, ale také například tvorba vlastních webových stránek), pedagogiky (hlavní důraz je kladen na praktiky výběru adekvátních metod výuky) a evaluace.

Z toho důvodu distanční vyučující procházejí školeními, kde se převážně učí pracovat s technikou. Těmi by podle Comptonové (2009) měli povinně projít naprosto všichni jazykoví vyučující, nejen ti, kteří se připravují na distanční výuku. Tato školení však povinná nejsou a vyučujícím tak výrazně chyběla při nuceném přechodu na distanční výuku po vypuknutí pandemie koronaviru.

2.2. Distanční výuka cizích jazyků v globální pandemii

Od začátku koronavirové krize, kdy bylo v první čtvrtině roku 2020 nutné přejít z prezenční formy výuky na výuku distanční, se na téma výuky cizích jazyků začalo objevovat množství odborných článků a výzkumů.

V roce 2020 byl například na čínské univerzitě proveden kvalitativní výzkum⁴ za použití metody hloubkového, polostrukturovaného, rozhovoru. Respondentkami byly tři EFL⁵

³ *Successful practices used in traditional face-to-face teaching do not always translate into successful online teaching practices.* Dostupné na https://www.researchgate.net/publication/290391954_Teaching_Practices_and_Teacher_Perceptions_in_Online_World_Language_Courses, citováno 23. 4. 2021. Překlad Hana Potomová.

⁴ Dostupné zde: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>.

⁵ EFL, tedy English as a Foreign Language, „angličtina jako cizí jazyk“.

vyučující a předmětem zkoumání byly především poznatky vyučujících ohledně online výuky,⁶ které získaly během pandemie, a jejich ICT gramotnost na začátku pandemie.⁷ Z výše zmíněných tří respondentek jedna zhodnotila distanční výuku spíše negativně, mimo jiné s poznámkou, že „bylo obtížné zaručit aktivní účast všech studentů“.⁸ Oproti tomu zbylé dvě respondentky hodnotí distanční výuku víceméně kladně, a udávají několik důvodů, mezi nimi například: „co se týče supervize a hodnocení studentských procesů učení a výsledků, při online výuce můžeme získat objektivnější záznamy“.⁹ Badatelé dále zjistili, že navzdory dalším problémům, týkajících se například technické nevybavenosti studentů, hodiny nakonec probíhaly úspěšně na různých platformách. V odpověď na druhou výzkumnou otázku badatelé uvedli, že všechny tři vyučující dosáhly během pandemie ICT gramotnosti.¹⁰

Další kvalitativní výzkum byl proveden v Indonésii.¹¹ Ten se, podobně jako tato práce, věnuje způsobu, jakým vyučující cizích jazyků vnímají přechod na distanční výuku. Výzkum zpočátku probíhal spíše kvantitativně za pomoci dotazníku, následně bylo vybráno pět jedinců, se kterými byl proveden polostrukturovaný rozhovor. Zhruba polovina z dotazovaných vyučujících si nemyslí, že by online výuka byla efektivní a zdá se jim, že jsou studenti pasivnější. Zpráva také zmiňuje, že starší vyučující měli s technikou větší potíže než jejich mladší kolegové.¹² Dále pak si respondenti často stěžovali, že jsou nyní nuceni řešit pracovní

⁶ Výzkumná otázka konkrétně zní *What are the language teachers' cognitions about online teaching over COVID-19?*, tedy „Jaké jsou poznatky vyučujících jazyků ohledně online vyučování v průběhu COVID-19?“. Dostupné na <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>, citováno 6. 3. 2021. Překlad Hana Potomová.

⁷ Konkrétní otázka zní *How did teachers acquire ICT literacy in the initial stage of COVID-19?*, v češtině „Jak vyučující dosáhli ICT gramotnosti v počátečním stadiu COVID-19?“. Dostupné na <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>, citováno 6. 3. 2021. Překlad Hana Potomová.

⁸ V angličtině *it is difficult to guarantee the full participation of students*. Dostupné na <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>, citováno 6. 3. 2021. Překlad Hana Potomová.

⁹ V angličtině *in terms of supervision and assessment of students' learning process and outcome, more objective records can be retrieved from online teaching*. Dostupné na <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>, citováno 6. 3. 2021. Překlad Hana Potomová.

¹⁰ *Concerning our second research question, teachers acquired their ICT literacy through their clear understanding of students' learning needs and was facilitated by online teaching practice and integrating traditional classroom teaching*. V češtině „Co se týče naší druhé výzkumné otázky, vyučující dosáhly ICT gramotnosti díky tomu, že jasně porozuměly vzdělávacím potřebám svých studentů, a snažily se zjednodušit online vzdělávací proces a integraci tradiční výuky ve třídách.“ Dostupné na <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>, citováno 6. 3. 2021. Překlad Hana Potomová.

¹¹ Dostupné zde: <https://ejournal.upi.edu/index.php/JER/article/view/29226>.

¹² *Some older teachers felt that their skill in using ICT is not as well as the younger ones, so it's hard for them to learn the new online learning system*. V češtině „Někteří starší vyučující pociťovali, že nedovedou používat informační technologie tak dobře jako mladší kolegové, takže je pro ně obtížné naučit se pracovat s novým

záležitosti v jakoukoli denní hodinu. Tentýž problém také zmiňuje Watson Todd (2020). Poznatky získané z výzkumu v Indonésii je však kvůli častým chybám v angličtině třeba brát s rezervou – autoři se při překladu a následném sepisování zprávy mohli omylem dopustit jistých nepřesností.

Zajímavým výzkumem byl také ten provedený v Thajsku.¹³ Tamní univerzity zastihla nutnost přechodu na distanční výuku v polovině semestru a bylo tedy poučné pozorovat, jakým způsobem se změnila technika výuky ihned po přechodu do online režimu a jak se následně tento způsob výuky vyvíjel po zbytek semestru. V dotazníku vyučující sdíleli své pocity ohledně různých problémů souvisejících s distanční výukou, a to právě těsně po zahájení nové formy výuky a poté o několik týdnů později. Výzkum ukázal, že ze začátku považovali vyučující za největší problém čas potřebný k přípravě hodin, po několika týdnech však s přibývajícím praxí v tomto ohledu problém hodnotili mnohem mírněji. Dále zmiňovali zdravotní problémy způsobené dobou strávenou u obrazovky počítače a problematiku motivace studentů a pochopení probírané látky ze strany studentů. Vyučující také rozebírali některé výhody a nevýhody distanční výuky. Jako největší výhodu označili absenci dojíždění, což jim šetří čas i finance, na druhé straně spektra, tedy v nevýhodách, označovali technické potíže. Velmi zajímavé bylo také zjištění, že v práci s technikou vyučujícím radili i studenti sami.

Další články, provádějící převážně kvantitativní výzkumy, se velmi často věnují problematice efektivní výuky (Jelińska, Paradowski, 2021), kdy respondenti zastávají názor, že distanční výuka je méně efektivní než výuka prezenční, zpravidla proto, že vyučující nestíhají probrat veškerou látku, avšak také z toho důvodu, že studenti mnohdy nemají dostatečné technické vybavení. (Moser et al., 2021; University of Houston, 2020) Dalším problémem byly potíže vázající se k technické stránce distanční výuky, zmiňováno bylo například zpoždování obrazu a zvuku, nebo ztížené čtení nonverbální komunikace. (Moser et al., 2021) Neméně závažným problémem jsou vzdělávací výsledky studentů (Jelińska, Paradowski, 2021; Moser et al., 2021; University of Houston, 2020; Watson Todd, 2020). Dále pak dle výzkumu Jelińské a Paradowského (2021) mají vyučující obtíže zjistit, zdali studenti skutečně získávají požadované znalosti a obávají se podvodného chování ze strany svých studentů. Jemné

systémem pro online výuku.“ Dostupné na <https://ejournal.upi.edu/index.php/JER/article/view/29226>, citováno 7. 3. 2021. Překlad Hana Potomová.

¹³ Dostupné zde: <https://www.tesolunion.org/attachments/files/8ZWJICNGM09MZE36MJY04ZDK5FYTNL3OGY1AZJK57ZJJIBNJCFY2ZLDZGY13ZWYX8YZVM7MDZHFMWFJCNTM2BMWQW7LJK13MTA38NTKW4LMI3.pdf>.

dovednosti (soft skills) studentů jsou při distanční výuce negativně ovlivněny (Jelińska, Paradowski, 2021), což může vést k pocitům izolovanosti od vrstevníků. (Jelińska, Paradowski, 2021; Moser et al., 2021; Rahayu, Wirza, 2020) Mladší studenti navíc měli s přechodem na distanční výuku větší potíže než ti starší. (Jelińska, Paradowski, 2021; Moser et al., 2021) To je pravděpodobně dáno tím, že ještě nejsou natolik technicky zdatní a potřebují tak pomoc rodičů, kteří pomoc nedokáží vždy poskytnout. (Jelińska, Paradowski, 2021)

Naprostá většina článků a výzkumů se dále shoduje, že velmi záleží na tom, jak o svých technicky orientovaných dovednostech smýšlejí vyučující sami – pokud se považují za technicky zdatné, jejich lekce podle jejich slov bývají kvalitnější a efektivnější (Jelińska, Paradowski, 2021; Moser et al., 2021). Školení týkající se vedení online hodin vyučující často považují za nedostačující. (Kulal, Nayak, 2020) Výhodu proto pocítují obzvláště ti, kteří distančně¹⁴ vyučovali již před vypuknutím pandemie (Jelińska, Paradowski, 2021), přestože ve skutečnosti zásadní rozdíl v efektivitě hodin mezi těmito dvěma skupinami vyučujících není. (Moser et al., 2021) To je pravděpodobně dáno rozdílnou povahou těchto dvou druhů distanční výuky. Významným problémem je také vedení distanční výuky pro praktické předměty. (Kulal, Nayak, 2020)

Moser et al. (2021) ve své výzkumné zprávě připouštějí, že ačkoli nebyly důvody distanční výuky příjemné, získané dovednosti s vedením takovéto výuky mohou vyučující v budoucnu využít například v případě přírodních katastrof, kdy prezenční výuka nebude možná. Studenti však přesto zastávají názor, že distanční výuka není schopna výuku prezenční nahradit úplně. (Kulal, Nayak, 2020)

2.3. Některé nevýhody distanční výuky

Distanční výuka jazyků nebyla doposud zcela běžným fenoménem, a to z mnoha důvodů.

Při výuce je kladen velký důraz na správnou výslovnost. (Mahyoob, 2020) Záměna jedné jediné hlásky může naprosto změnit význam výpovědi, což je pochopitelně nežádoucí. Správná výslovnost je při distanční výuce hůře kontrolovatelná než při výuce prezenční (Lin, Zheng, 2015), což je dáno prostředím. Distanční výuka probíhá zpravidla prostřednictvím počítačů, jejichž mikrofony nejsou natolik kvalitní, aby přenášely zvuk naprosto bez zkreslení. Rozdíly

¹⁴ Tento druh distanční výuky byl popsán v předcházející podkapitole

mezi hláskami jsou někdy tak malé, že při přenosu ke zkreslení dojde, ať už na straně lektora, nebo studenta. Může se tak stát, že lektor nepostřehne špatnou výslovnost studenta, nebo student špatně porozumí výslovnosti lektora a tuto výslovnost si osvojí a zafixuje jako výslovnost správnou. Velkým problémem je také zpoždění zvuku. (Moser et al., 2021)

Další nevýhodou, viditelnou obzvláště u výuky jazyků, je nezbytné pouštění audionahrávek. Při prezenční výuce lektor nahrávky pouští studentům na svém přístroji nebo na přístroji, který mu byl poskytnutý, avšak při distanční výuce toto není možné. Přehrávání zvuku přes videokonferenční aplikace je složitá a mnohdy neuskutečnitelná záležitost a kvalita případného přenosu je velmi nízká. Vystávají tedy potíže s porozuměním na straně studentů. Možným řešením je nahrávky studentům poskytovat v podobě stahovatelných souborů tak, aby si studenti mohli nahrávku pustit sami. Zde pak však záleží na osobnosti a charakteristice studenta: lektor může dát například pokyn, aby si student nahrávku pustil pouze jednou, v kuse, nepozastavoval a nevracel ji. Je však už pouze na studentovi, zda pokyny splní v případě, že v nahrávce něčemu neporozumí. Některé nahrávky pro výuku jazyků jsou také koncipovány tak, že je lektor má v určitých místech pozastavit a dát studentům čas vyplnit informace, nebo se nad řečeným zamyslet. Takové instrukce bývají uvedeny v příručkách pro vyučujícího, který obsah nahrávky zná dopředu a dokáže tedy onen moment rozpoznat. Je téměř nemožné studentům popsat, v jaký moment soubor pozastavit, aniž by obsah prozradil.

Pro lepší vizualizaci je v hodinách také vhodné využívat tabuli, na kterou lze napsat jak výše zmíněnou výslovnost, tak novou slovní zásobu nebo rozebrat gramatický jev. Tuto pomůcku však nelze tak dobře využít v distanční výuce. Je pravdou, že díky online nástrojům je možné fyzickou tabuli nahradit tabulí virtuální, mnohdy sdílenou, avšak toto řešení není optimální. Studentovi tabule zabírá velkou část obrazovky počítače a on se tak nemůže řádně soustředit na lektora samotného. V prezenční výuce je velmi jednoduché zároveň sledovat lektora a tabuli, na malé obrazovce to již tak lehké není. Zvyšuje se tak pravděpodobnost, že mu něco podstatného unikne.

Potíže s připojením a jiné technické potíže jsou dalším častým jevem při distanční výuce. (Agyei Amoah, Naah, 2020; Moser et al., 2021; University of Houston, 2020) Mnohdy se student k hodině připojí z místnosti doma nebo ze své kanceláře v práci, kde nemá stabilní internetové připojení, a v průběhu hodiny signál ztrácí úplně a z lekce je odpojen. V jiných případech může docházet k poruše mikrofonu nebo videokamery. Druhá zmiňovaná potíž je méně závažná, v lekci lze často pokračovat i bez obrazového vjemu, avšak i zde dochází k újmě: pokud není dostupné video studenta, lektor nemůže z mimiky odvodit, nakolik student výklad

chápe, v opačném případě, tedy při ztrátě videa lektora, student přichází o vizuální vjem, nevidí gesta a mimiku lektora a retence získaných informací se značně snižuje, obzvláště u studentů s převládající vizuální pamětí (Škvorová, Škvor, 2003, str. 20).¹⁵

Značnou součástí výuky jazyků ve skupině je také práce ve dvojicích nebo větších skupinách. Studenti tak mohou spolupracovat na splnění úkolu, zkontrolovat již vyplněný, nebo řešit modelové situace. Tato kooperace je v online prostředí obtížně dosažitelná, neboť velká část aplikací pro videokonference možnost rozdělení do skupin neposkytuje. A i v případě, že tuto možnost aplikace umožňuje, zpravidla se jedná o náhodné rozdělení účastníků do skupin o předem definovaném počtu členů. Toto může být výhodou i nevýhodou. V prezenční výuce se mohou studenti do takových skupin rozdělit sami, nebo je může rozdělit lektor dle svého uvážení (může tak rozdělit studenty dle jejich jazykové úrovně, zájmů, nebo podle toho, jaké vztahy mají s ostatními studenty).

Podvádění je problematickým jevem nejen v distanční, ale také prezenční výuce. Přechod ze školní třídy (případně meetingové místnosti) domů nebo do kanceláře toto nežádoucí jednání studentů značně zjednodušil. (Jelińska, Paradowski, 2021; Rahayu, Wirza, 2020) Pokud student nezná odpověď na otázku lektora, zpravidla dokáže velmi rychle za pomoci internetového vyhledávače správnou odpověď vyhledat. Lektor má v takovémto případě „svázané ruce“ a studenta může pouze napomenout – za předpokladu, že si jednání všimne. Pokud ne, bude pravděpodobně usuzovat – mylně –, že student odpověď na otázku znal, a tedy problematice do určité míry rozumí. Nebude tedy „ztrácet čas“ dalším vysvětlováním a student znalosti nebo dovednosti nezíská.

Dále pak je obtížné při distanční výuce zajistit plnou pozornost studenta. (Kulal, Nayak, 2020) Ve školní třídě nebo meetingové místnosti lze minimalizovat rušivé podněty, pokud je však student doma, lektor nemá možnost toto provést. Velmi rušivé tak je, pokud se například v jedné místnosti se studentem nacházejí další osoby. Pro studenty je pak velkým lákadlem samotný fakt, že sedí u počítače, a ten často používají ke hraní počítačových her. (Watson Todd, 2020)

V neposlední řadě je značnou nevýhodou distanční výuky ztráta sociálního kontaktu lektora se studentem/studenty. Do jisté míry se ztrácí osobní přístup, jelikož je kontakt omezen velikostí obrazovky používaných přístrojů. To může vést k pocitu izolace. (Jelińska,

¹⁵ Autoři Škvor a Škvorová ve své knize *Proč zlobím? Lehká mozková dysfunkce LMD/ADHD* uvádějí, že zdravý jedinec si pamatuje zhruba 20 % informací, které slyší, a zhruba 50 % toho, co slyší a vidí.

Paradowski, 2021; Moser, Wei, Brenner, 2021; Rahayu, Wirza, 2020; University of Houston, 2020)

2.4. Některé výhody distanční výuky

Distanční výuka jazyků však s sebou nese i určitá pozitiva, na první pohled možná ne zcela zřejmá.

První výhodou je zcela jistě fakt, že za výukou nemusí docházet ani dojíždět ani jeden z účastníků, což značně šetří čas. (Kulal, Nayak, 2020; Watson Todd, 2020) Výuka probíhá v prostředích, kde se pravděpodobně studenti i lektor cítí komfortně, což může zlepšovat atmosféru hodin.

Dalším pozitivem je dostupnost zdrojů (Agyei Amoah, Naah, 2020) a autentických materiálů. V případě, že se jazyková lekce týká například cestování, je pro lektora velmi snadné navigovat studenty na stránky cestovních agentur v cílové zemi. Následně může ověřit, že studenti rozumí slovní zásobě například tak, že zadá úkol, jakým je třeba „Najděte na stránkách, jestli tento hotel nabízí možnost polopenze.“ Studenti si tak nově nabyté vědomosti okamžitě ověří v praxi.

Výukové články jsou dalším zdrojem, který může lektor v hodinách používat. Vezmeme-li jako příkladný jazyk angličtinu, existuje velké množství webových stránek s články sestrojenými přímo pro potřeby studentů angličtiny jako cizího jazyka.¹⁶ S těmito stránkami lze dále pracovat buď přímo v hodině, nebo doma, když studenti například dostanou za úkol článek přečíst a shrnout.

Přestože byla zmíněna již v předchozí podkapitole u nevýhod, sdílená tabule zcela jistě patří též k výhodám. Na jednu stranu tabule zabírá cenné místo na obrazovce studentů, na druhou stranu však může lektorovi i studentům usnadnit práci. Pokud lektor připraví aktivitu, kde by v prezenční třídě bylo zapotřebí, aby studenti chodili k tabuli a něco na ni psali, v distanční formě může udělit přístup k editaci tabule a studenti na ni mohou psát z pohodlí domova. Také odpadá stres, který studenti mohou cítit, pokud jdou k tabuli – zaprvé to může evokovat zkoušení, které je samo o sobě stresovou situací, zadruhé se mohou studenti stydět před ostatními a bát se, že udělají chybu. (Manegre, Sabiri, 2020; Rahayu, Wirza, 2020) Chyby se

¹⁶ Jednou takovou je například stránka <https://www.newsinlevels.com/>, kde studenti naleznou novinky z celého světa, napsané ve třech různých úrovních pro různě pokročilé studenty.

mohou dopustit i v případě, že budou psát na virtuální tabuli, avšak domnělá anonymita zpravidla snižuje stres a stud před spolužáky. Doposud pasivnější studenti tedy mohou být více motivováni k aktivní participaci v hodinách. (Manegre, Sabiri, 2020) Na sdílenou tabuli také může psát víc studentů najednou, což může přispět k dynamičtějším lekcím. Další nespornou výhodou sdílené tabule je možnost uložit ji a poskytnout tak studentům učební materiál. Ukládat může zpravidla lektor, popřípadě student sám v podobě výstřižku obrazovky (printscreen).

Jako další pozitivum můžeme uvést větší samostatnost studentů.¹⁷ Zatímco v tradiční prezenční výuce student informace převážně pouze přijímá, ve výuce distanční je kvůli časovým a technickým omezením nucen určité informace dohledávat sám. Tím získává dovednosti užitečné v dalších letech.

¹⁷ *In traditional classroom learning, students are always said to be spoon-fed, but online classes necessitate a learner-centered environment that requires students to be self-motivated and self-directed.* V češtině „Při tradiční výuce ve třídách se studentům podávají informace na stříbrném podnose, ale online hodiny vyžadují prostředí zaměřené na studenta, a student se tedy musí motivovat a řídit sám.“ Dostupné na <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AAOUJ-07-2020-0047/full/pdf?title=a-study-on-perception-of-teachers-and-students-toward-online-classes-in-dakshina-kannada-and-udupi-district>, citováno 7. 3. 2021. Překlad Hana Potomová.

II. Praktická část

Cíl praktické části

Cílem této práce je za pomoci kvalitativního výzkumu, realizovaného polostrukturovanými rozhovory, zjistit, jak lektori cizího jazyka pohlíží na distanční výuku ve srovnání s výukou prezenční, zda v ní nalézají výhody oproti prezenční výuce, jakým způsobem jsou nuceni upravit práci se studenty a přípravu hodin, jak řeší případné problémy a zda je distanční výuka nějak obohatila. Snaží se také zodpovědět otázku, zdali by lektori byli ochotní v distanční výuce pokračovat i nadále, popřípadě za jakých okolností.

3. Metodologie

3.1. Design výzkumu a výzkumné otázky

Pro svou práci jsem zvolila design případové studie, provedené na malém zkoumaném vzorku, výsledky výzkumu tedy není možné zobecnit a aplikovat na jiné výzkumné vzorky.

S ohledem na cíl této práce jsem stanovila několik výzkumných otázek:

- Jak lektori cizích jazyků hodnotí distanční výuku?
- Jak se liší jejich práce s ohledem na formu výuky?
- Jakým způsobem museli lektori při přechodu na distanční výuku adaptovat svou přípravu a způsob vedení hodiny?
- Jakým způsobem distanční výuka lektory cizích jazyků obohatila?

3.2. Metoda sběru dat

Vzhledem k cíli výzkumu a výzkumným otázkám jsem ke sběru dat zvolila jako metodu sběru dat polostrukturované hloubkové rozhovory s lektory. Ty byly realizovány v online prostředí (konkrétně přes Skype), a to z několika důvodů:

- Z důvodu globální pandemie nebylo možné setkat se osobně;
- Z hlediska časové náročnosti se videokonference ukázala jako adekvátní řešení, částečně kvůli značné vzdálenosti mezi badatelkou a jednotlivými respondenty (respondenti žijí napříč celou Českou republikou), částečně kvůli vysoké pracovní vytíženosti obou stran (bylo tak mnohem snazší synchronizovat rozvrh a stanovit datum a čas setkání);
- Vybraná virtuální videokonferenční místnost nabízela možnost nahrávání celého setkání, čímž byl pořízen jeho záznam, dále sloužící k přepisu.

Respondenti měli možnost absolvovat rozhovory s vypnutou kamerou a pod pseudonymem pro zajištění anonymity. Jména respondentů (popřípadě pseudonymy, pod kterými vystupovali ve virtuální konferenci) byla následně dále anonymizována badatelkou.

Před zahájením nahrávání byli respondenti upozorněni na skutečnost, že bude nahrávka pořízena, a každý z respondentů vyjádřil souhlas s jejím pořízením. Začátek každé nahrávky

obsahuje opakované poučení respondenta badatelem o skutečnosti, že rozhovor bude nahráván, dále pak o účelu výzkumu, jeho fungování a ujištění o anonymitě. Každá nahrávka následně obsahuje verbalizovaný informovaný souhlas respondenta s výše zmíněnými poučeními.

Rozhovory byly uskutečněny v českém i anglickém jazyce (jedním z respondentů byl anglicky mluvící rodilý mluvčí), otázky tedy bylo nutné přeložit do angličtiny a následné odpovědi z angličtiny do češtiny.

Badatelka si dále během rozhovorů pořizovala terénní poznámky, které kombinovaly poznatky týkající se zajímavých/překvapivých informací, tónu hlasu apod. V případě, že se respondent rozhodl absolvovat rozhovor se zapnutou videokamerou, badatelka zapojila též metodu pozorování, neboť i neverbální komunikace byla při výzkumu důležitá.

3.3. Volba a charakteristika výzkumného vzorku

Pro praktickou část své bakalářské práce jsem zvolila jako výzkumný vzorek své kolegy v jazykové škole, kde pracuji. Tato jazyková škola nefunguje jako škola typická. Lektori nemají kabinety, na pobočky rozeseté po celé republice docházejí jen v případě, že si potřebují vyzvednout materiály, případně nějaké odevzdat, nebo pokud mají přímo na pobočce místo konání kurzu, což není zcela běžnou záležitostí (zpravidla lektori během prezenční výuky dojíždějí do firem za svými studenty a lekce tak probíhají na pracovišti klientů, v kancelářích nebo meetingových místnostech). Lektori se scházejí jen při akcích pořádaných jazykovou školou, ať už jde o firemní večírky nebo přednášky v rámci dalšího vzdělávání lektorů. Velká část lektorů se tedy mezi sebou osobně nezná a nemá na sebe kontakt.

Oslovila jsem tedy jednotlivé pobočky, pro které učím, s prosbou, jestli by mou žádost o rozhovory koordinátoři kurzů předali lektorům, kteří pro ně pracují. Pracovníci těchto poboček byli tedy takovými strážnými (gatekeepers), kteří mi museli „udělit přístup“ ke zkoumanému vzorku, což skutečně udělali a tento krok se obešel bez jakýchkoli problémů.

Kolegové ochotní rozhovor mi poskytnout mě následně kontaktovali a stanovili jsme datum rozhovoru. Lze tedy říci, že výzkumný vzorek byl vybrán za pomoci nepravděpodobnostního

samplingu. Ten je definován jako „výběr vzorku na základě času, peněz, lokace, dostupnosti míst či respondentů, a podobně“. (Merriam, Tisdell, 2016, str. 98)¹⁸

Výzkumným vzorkem je 9 lektorů celkem sedmi jazyků (mnozí lektori vyučují více než jeden jazyk), s praxí od jednoho roku do 23 let, muži (2) i ženy (7).

Vedle česky mluvících respondentů se, jak již bylo zmíněno výše, podařilo získat rozhovor jedním rodilým mluvčím, konkrétně Angličanem (Respondent 6). Ten však kvůli své časové vytíženosti poskytl rozhovor poněkud kratší. Další rodilou mluvčí byla lektorka původem z Německa, která však umí česky a rozhovor tak mohl být veden v češtině (Respondent 8), stejně tak i dvě rodilé mluvčí ze Srbska ((Respondent 5 a Respondent 9). Pro další úhel pohledu byla oslovena učitelka anglického jazyka na střední škole (Respondent 1), dalším respondentem byla lektorka, která učí pro jazykovou školu a zároveň vede jazykové kurzy na univerzitě (Respondent 5), a výzkum byl doplněn též o vlastní reflexi badatelky. Lze tedy říci, že výzkumný vzorek je různorodý a může tak poskytovat velké množství rozdílných náhledů a názorů a utvořit tak základní přehled napříč spektrem.

Respondent 1:

Učitelka angličtiny na střední škole, s jednoletou praxí. Kromě této praxe má dále zkušenosti s doučováním známých a rodinných příslušníků. Její zkušenosti z praxe budou značně odlišné od zkušeností ostatních lektorů, což je právě dáno institucí, pro kterou lekce angličtiny vede: zatímco v kurzu pořádaném jazykovou školou lze předpokládat, že studenti na výuku docházejí dobrovolně, ve škole tomu tak není. To bude výrazným determinantem v přístupu jejím i jejích studentů – studenti budou pravděpodobně mnohem méně motivovaní, nebudou ochotní natolik spolupracovat a reagovat. Dalším výrazným faktorem bude hodnocení studijních výsledků – zatímco v jazykové škole půjde o výsledky naprosto neformální, zde se bude jednat o formální hodnocení, což se může odrazit také při ověřování znalostí – studenti budou pravděpodobně náchylnější k podvodnému chování během testů.

Respondentka se považuje za technicky zdatnou, s tímto aspektem neměla problémy, dokonce poskytovala rady svým studentům, pokud měli technické potíže oni. Dále je sama

¹⁸ V angličtině *selecting a sample based on time, money, location, availability of sites or respondents, and so on*. Přeložila Hana Potomová.

studentkou na vysoké škole, má tedy s distanční výukou zkušenosti i z druhého úhlu pohledu, tedy v roli studenta.

Respondentka se rozhodla ponechat si zapnutou kameru, do výzkumu tedy mohla být zapojena též metoda pozorování. Respondentka byla při rozhovoru naprosto uvolněná – což může být dáno faktem, že se s badatelkou zná osobně, tykají si. Při rozhovoru zapojovala velké množství gest a celkově působila velmi aktivním dojmem.

Respondent 2:

Lektorka, která učí cizí jazyky již přes dvacet let, z toho zhruba 15 let v této jazykové škole. Učí francouzštinu a češtinu pro cizince. Pro jazykovou školu učí kurzy individuální i skupinové (tyto skupiny bývají méně početné, čítající převážně dva až tři studenty), přičemž preferuje spíše kurzy individuální, protože je dle jejího názoru potřeba větší příprava a následná organizace samotné skupiny v hodinách. S distanční výukou před vypuknutím pandemie neměla žádnou zkušenost, spíše se jí bránila.

Respondentka se nepovažuje za velmi technicky zdatnou, s technickým aspektem distanční výuky měla velké problémy. Během nucené distanční výuky však přišla s touto formou do styku též přes své školou povinné děti, což jí následně lehce usnadnilo práci s technikou při jejich vlastních hodinách.

Při rozhovoru se rozhodla pro možnost vypnutí kamery, nebylo tedy možné při rozhovoru zapojit techniku pozorování.

Respondent 3:

Lektor anglického jazyka, který učí již čtrnáct let pro různé jazykové školy, převážně korporátní kurzy a kurzy obchodní angličtiny. Učí kurzy individuální i skupinové, přestože v aktuální situaci je skupinových kurzů naprosté minimum. Právě skupinové kurzy však za „běžné situace“ preferuje – baví jej dynamika hodin. Tyto skupiny bývají o něco početnější. S distanční výukou měl před nuceným přechodem na distanční výuku minimální zkušenosti – v roce 2019 učil individuální kurz, kdy student onemocněl a nechtěl o hodiny přijít, kurz se tedy přesunul do online prostředí.

Respondent se považuje za technicky zdatného, s tímto aspektem neměl nejmenší potíže. Dokonce spolupracoval se školou, kterou navštěvují jeho děti, a tamním učitelům s technickou stránkou distanční výuky pomáhal.

Při rozhovoru se rozhodl ponechat si zapnutou kameru, během hovoru byl relaxovaný, bez výraznějších gest a změn pozic. Bylo vidět, že nad otázkami přemýšlí a odpovědi se snaží co nejlépe formulovat.

Nadále vyplynulo, že respondent je zároveň instruktorem přístrojového potápění, na které během rozhovoru několikrát zavedl řeč (zmínka o něm je v kapitole 4.5).

Respondent 4:

Lektorka, která na částečný úvazek učila ještě při studiu na univerzitě, po jejímž ukončení se výuce začala věnovat na plný úvazek. Počítáme-li celou dobu, kdy se výuce jazyků věnuje, má respondentka pětiletou praxi. Učí německý jazyk a češtinu pro cizince. Kurzy má individuální i skupinové, skupiny jsou opět málo početné, většinou o dvou až třech studentech. Oba druhy učí i během pandemie distančně. Nemá jasnou preferenci, zdali upřednostňuje jednotlivce, nebo skupiny, dle jejích slov jí záleží spíše na tom, aby si se studenty rozuměli: *„S kým si nesednu, tak já ho nemůžu učit, protože já se chci na ty lekce těšit“*. S distanční výukou neměla žádné zkušenosti (kromě virtuální přítomnosti jedné studentky na běžné prezenční výuce), ale neměla problém se adaptovat.

Respondentka prý s technologiemi nemá žádné velké potíže, nepovažuje se za „znalce“ ani za „antitalent“, jako příslušnice mladší generace s technologickými vymoženostmi vyrůstala.

Při rozhovoru měla respondentka zapnutou kameru, mohla tedy být zapojena též metoda pozorování. Po celou dobu trvání rozhovoru byla uvolněná, byl na ní vidět zájem o téma rozhovoru a své odpovědi se snažila co nejvíce rozvádět s použitím gest.

Respondent 5:

Lektorka s praxí 23 let, která vystřídala výuku velkého množství jazyků, od svého mateřského (není Češka, přesto česky mluví naprosto plyně, bez jakýchkoli známek přízvuku), tedy srbštiny, přes francouzštinu, angličtinu, ruštinu nebo češtinu pro cizince. Učí jazykové kurzy pro univerzitu i několik jazykových škol, a to jak individuální, tak skupinové. Skupiny má menší, o dvou až třech studentech, i větší o deseti a víc studentech. S distanční výukou měla

předchozí zkušenosti, přestože spíše z druhé strany, tedy jako „student“ – již před vypuknutím pandemie se účastnila množství přednášek pořádaných přes internet. Poznatky z těchto zkušeností dále uplatnila ve svých hodinách.

Respondentka se považuje za technicky zdatnou, s přechodem na distanční výuku neměla nejmenší problémy, aktivně se účastnila školení práce s jednotlivými programy a dohledávala si k nim dodatečné informace a vytvářela vlastní učební materiály dále poskytované kolegům.

Při nahrávání měla zapnutou kameru a rozhovor probíhal v odlehčenější formě, protože přestože si s badatelkou vykaží, znají se již z minulosti. Na respondentce byl vidět zápal, s jakým odpovídala.

Respondent 6:

Rodilý mluvčí z Anglie, žijící v České republice. Praxi ve výuce má 3,5 roku, během kterých anglicky učil nejen Čechy, ale též Slováky, Poláky, Rumuny, Španěle, Ukrajince nebo Rusy, a to v individuálních i skupinových kurzech. S distanční výukou neměl absolutně žádné zkušenosti a ze začátku ji tvrdě odmítal.

Navzdory tomu, že je z mladší generace, se považuje za „technický antitalent“, s technikou pracovat neuměl a nechtěl.

Při rozhovoru měl zapnutou kameru, ale pohybově se neprojevoval nijak výrazně.

Respondent 7:

Lektorka, která má praxi čtrnáct let. Kromě angličtiny, francouzštiny a češtiny pro cizince učí také arabštinu. Učí převážně individuální kurzy, přestože ze začátku své praxe vedla výuku mnoha skupin. Preferuje kurzy individuální, protože může sestrojít lekce „na míru“ studentovi, a to i přesto, že skupinové kurzy považuje za jednodušší na přípravu. V současné době má jeden skupinový kurz o třech studentech, kdy studenti sedí spolu v jedné zasedací místnosti u jednoho počítače a za sebou mají tabuli. Vzhledem k omezení obrazovkou nejsou na videu vidět všichni najednou, lektorka situaci tedy řeší tak, že dva studenti sedí u počítače a třetí píše na tabuli. S distanční výukou má již z minulosti bohaté zkušenosti, sama takovéto kurzy vede již od roku 2012, protože hodně cestuje. Byla prý jednou z mála lektorů, kteří takto fungovali, proto dle svých slov „neměla velkou konkurenci“. S přechodem na plně distanční výuku tedy ona osobně neměla naprosto žádný problém.

Respondentka sice tvrdí, že se za velmi technicky zdatnou nepovažuje, přesto připustila, že absolvovala kurz základních počítačových dovedností a její dobré výsledky ji příjemně překvapily (v následující tabulce přehledu jsou její technické dovednosti tedy hodnoceny jako „dobré“, tedy zhruba ve středu spektra).

Při rozhovoru měla respondentka zapnutou kameru, vystupovala sebevědomě a uvolněně.

Respondent 8:

Rodilá mluvčí z Německa, která v České republice žije již zhruba třicet let, pro jazykovou školu učí kromě své mateřské němčiny ještě angličtinu, a to již více než dvacet let. Umí česky, ale přestože nemluví bez chyb, obě strany si bez problémů rozuměly, nebylo tedy nutné pokládat otázky v angličtině. Svou praxi začínala jako učitelka na gymnáziu a základní i střední škole, než tento sektor opustila a začala učit pro jazykové školy. Poté již učila převážně individuální kurzy nebo málo početné skupinové kurzy. Již sedm let učí téměř výhradně distančně, prezenčně měla jen velmi malé množství kurzů. Přejít na distanční výuku kvůli koronaviru ji tedy vůbec nepoznamenal.

Respondentka se nepovažuje za technicky zdatnou, pracuje jen v omezeném množství programů, ale v průběhu času absolvovala několik školení na prohloubení svých znalostí a dovedností.

Při rozhovoru se rozhodla využít možnosti vypnuté kamery a její neverbální komunikaci tedy nebylo možné hodnotit.

Respondent 9:

Lektorka, která se narodila a vyrůstala v Srbsku, ale již dlouhodobě žije v České republice. Česky umí gramaticky bezchybně, její původ je znát pouze na přízvuku. Kromě své rodné srbštiny učí převážně angličtinu, a to v jak individuálních, tak skupinových kurzech o maximálně pěti studentech. Lehce preferuje práci v individuálních kurzech, protože tak může studentovi připravit hodinu „na míru“. S distanční výukou měla do určité míry zkušenosti již před vypuknutím pandemie, protože učila srbsky studenta, kterého kvůli velké vzdálenosti nebylo možné učit prezenčně.

Za technicky zdatnou se celkem považuje, své dovednosti hodnotí zhruba ve středu spektra, obzvláště vzhledem k tomu, že pravidelně udržuje Skype komunikaci s příbuznými žijícími trvale v zahraničí.

Při rozhovoru měla respondentka zapnutou kameru a živě používala gesta.

Přehled

RESPONDENT	LET PRAXE	VYUČOVANÉ JAZYKY	VLASTNÍ HODNOCENÍ TECHNICKÝCH DOVEDNOSTÍ	PŘEDEŠLÉ ZKUŠENOSTI S DISTANČNÍ VÝUKOU
1	1	AJ	Velmi dobré	Ano
2	20	ČJ, FJ	Špatné	Ne
3	14	AJ	Velmi dobré	Ano
4	5	ČJ, NJ	Dobré	Ne
5	23	AJ, ČJ, FJ, RJ, SJ	Velmi dobré	Ano
6	3,5	AJ	Špatné	Ne
7	14	AJ, ArJ, ČJ, FJ	Dobré	Ano
8	20	AJ, NJ	Špatné	Ano
9	15	AJ, SJ	Dobré	Ano

(názvy jazyků jsou v abecedním pořadí, AJ = anglický jazyk, ArJ = arabský jazyk, ČJ = český jazyk pro cizince, FJ = francouzský jazyk, NJ = německý jazyk, RJ = ruský jazyk, SJ = srbský jazyk)

3.4. Průběh výzkumu

Před zahájením samotného výzkumu bylo nutné stanovit určitou baterii otázek, které jsem následně v průběhu výzkumu pokládala (Příloha č. 1). Jednalo se o otázky sloužící též k rozprůběžení konverzace, respondenti byli pobízeni k rozvíjení odpovědí i dle potřeby,

v souladu s funkcí polostrukturovaného rozhovoru. Jak již bylo řečeno výše, tyto otázky bylo zapotřebí přeložit také do angličtiny (Příloha č. 2) – jedním respondentem byl rodilý mluvčí.

Dále pak každý z rozhovorů obsahuje nahrávku informovaného souhlasu respondenta (jak bylo popsáno v kapitole 3.2).

Většina lektorů se rozhodla poskytnout rozhovor se zapnutou kamerou a ve většině případů se vyjádřili, že ani netrvají na anonymizaci – jeden z respondentů se přihlásil jako dobrovolník, „který se nebojí vystupovat na kameře a nestydí se za své jméno“. Přes tato vyjádření však samozřejmě k anonymizaci následně došlo. Jazyková škola byla v poděkování jmenována právě proto, že lektori anonymizaci nepovažovali za nutnou.

Po informovaném souhlasu byl rozhovor zahájen představením výzkumu, který byl následován několika úvodními otázkami. Ty měly za cíl převážně zjistit zásadní informace o lektorské činnosti respondentů – viz charakteristika výzkumného vzorku v předchozí podkapitole. Rozhovory se lišily v délce v závislostech na odpovědích respondentů a jejich časových možnostech – jak již bylo řečeno, například Respondent 6 mohl pro rozhovor poskytnout jen omezené množství času, 35 minut. Zbytek rozhovorů se pohyboval v rozmezí od cca jedné hodiny do devadesáti minut. Vzhledem k faktu, že badatelka a respondenti jsou kolegové, probíhaly rozhovory spíše v neformálním duchu, přestože si, kromě jediného případu (Respondent 1) vykali. Neformálnost dozajista přispěla k odlehčení atmosféry a respondenti se dle svých slov při rozhovoru cítili komfortně. Zároveň však měli samozřejmě možnost kdykoli odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.

Poté přišly na řadu hlavní otázky, pokládané v různém pořadí v závislosti na směru, kterým se rozhovor ubíral – snažila jsem se otázky pokládat tak, aby logicky navazovaly na odpovědi respondentů. Otázky, které nebyly pro lektora relevantní byly odstraněny (například „Jakým způsobem pracujete během distanční výuky se skupinou?“ je otázka, kterou nelze položit lektorovi vyučujícímu pouze jednotlivce). Během rozhovorů jsem dále pokládala doplňkové otázky, které nebyly předem připravené.

Na závěr rozhovorů byly položeny otázky „Je něco, co byste chtěl/a dodat? Zapomněla jsem se na něco zeptat? Máte nějaké otázky vy na mě?“ a rozhovory byly pomalu ukončeny, opět s ujištěním o anonymizaci. Dále byli respondenti vyzváni, aby badatelku kontaktovali v případě jakýchkoli dalších otázek nebo připomínek.

Po skončení každého rozhovoru došlo následně k jeho přepisu a tento přepis několikrát zkontrolován pro zajištění co největší přesnosti. V této fázi došlo také k překladu anglicky vedeného rozhovoru (Respondent 6). Překlad provedla badatelka osobně.

3.5. Realizace kvalitativního výzkumu

Samotnému výzkumu předcházela pilotní fáze. Požádala jsem několik svých známých – také vyučující cizího jazyka –, zdali by mi neposkytli rozhovor „na nečisto“. Na základě jejich zpětné vazby a reakcí došlo k úpravě některých otázek – především k jejich konkretizaci.

Jednou z takovýchto nesprávně položených otázek byla například „Co vám distanční výuka dala, co vám vzala?“ Zkušební respondenti si nebyli jistí, jak na otázku odpovědět. Otázku jsem tedy odstranila a nahradila ji několika jinými, například „Co považujete za největší výhodu a nevýhodu distanční výuky?“ a „Získali jste díky distanční výuce nějaké nové dovednosti?“

Po dalším kole pilotních otázek již bylo respondentům vše jasné a nebylo tak potřeba provádět žádné další úpravy. Otázky byly následně přeloženy do angličtiny pro rozhovor s rodilým mluvčím (Respondent 6).

Následně proběhly samotné rozhovory s respondenty, které byly přepsány, analyzovány a interpretovány a výsledky zaznamenány v následující kapitole. Všechny rozhovory proběhly v neformálním duchu, spíše jako debata dvou kolegů než jako rozhovor mezi badatelkou a výzkumným vzorkem. Tento přístup byl však výzkumu spíše k užitku, protože lektori měli tendenci své odpovědi více rozvádět, vyprávět příhody vážící se k otázkám a snad také poskytovat odpovědi co nejpřesnější a co nepravdivější.

V průběhu rozhovorů nastolila jedna z lektorek zajímavou otázku – učí pro více jazykových škol a byla toho názoru, že ne všechny svým lektorům poskytly na začátku pandemie dostatečnou podporu týkající se školení. Otázku jsem tedy zahrnula do dalších rozhovorů a odpovědi na ni zjišťovala i u dříve dotazovaných.

4. Vyhodnocení výsledků

Každý z provedených rozhovorů byl nahráván, zároveň jsem pořizovala terénní poznámky a v případě, že se respondenti rozhodli využít kameru, byly mé poznámky doplněné o poznatky získané pozorováním. Každý z rozhovorů byl přepsán a prepis byl následně několikrát porovnán s originální nahrávkou pro zajištění co největší přesnosti. Prepis byl pořízen pomocí otevřeného kódování.

Každý z rozhovorů byl následně tematicky analyzován v co nejkratší době po uplynutí a poté ještě několikrát, samostatně i v souvislosti s ostatními. V případě rozhovoru s rodilým mluvčím došlo též k překladu do češtiny. Překlad provedla přímo badatelka. Tento překlad byl následně opakovaně kontrolován a několikrát poupraven, aby výpověď v českém jazyce co nejvíce korespondovala s výpovědí v jazyce anglickém.

Současně s analýzou došlo k interpretaci získaných dat. Ta byla na závěr vyhodnocena. Ve vyhodnocení jsem taktéž uvedla vlastní reflexi svých zkušeností s danou problematikou a přidala tak další pohled. Domnívám se, že i tato reflexe by mohla poskytnout zajímavé poznatky dalšího lektora.

4.1. Přejít na distanční výuku

Přejít na plně distanční výuku nebyl pro všechny respondenty vítanou událostí, byli tací, kteří se této formě bránili, chtěli vyučovat pouze prezenčně. Postupem času však i oni byli nuceni převést kurzy do online prostředí. I tito lektori však přiznávají, že si na novou formu zvykli vcelku rychle, přestože se ze začátku potýkali s velkými problémy.

Dvě třetiny respondentů měly s distanční výukou zkušenosti ještě předtím, než byla distanční výuka nařízena, avšak jejich zkušenosti byly velmi rozdílné – někteří se totiž takovéto výuky účastnili v méně náročné pozici studenta: „*Jako student jsem si klidně mohla dovolit být velice pasivní. My jsme tam mohli, ale nemuseli, mít vypnutou kameru, a upřímně, já jsem tam mohla dělat, mohla jsem si klidně vařit něco, nebo dělat nějakou další aktivitu a poslouchat. Nemusela jsem dokonce ani sedět u toho počítače. A co bylo důležité, my jsme se do toho mohli zapojit, samozřejmě že byly nějaké úkoly, ale spíš to byly takové přednášky, takže jste se ani nemusela do toho zapojit.*“ (Respondent 5) I tato role ji však prý do jisté míry připravila na vyučování vlastních (univerzitních) kurzů: „*Ale to jsem se poučila, jen abyste věděla, ta zkušenost mi pomohla, abych stejnou věc nedělala studentům. To znamená, že jsem je na Zoomu*

docela zapojila, takže opravdu museli být aktivní a museli sedět a odpovídat a tak.“ (Respondent 5)

Získávání zkušeností ovšem fungovalo i naopak – jedna z respondentek vyučovala na střední škole a zároveň se sama distanční výuky účastnila jako student, a právě jako student dle svých slov zúročila poznatky ze své učitelské praxe: *„Tak distanční výuka jako lektor mi pak přinesla hodně vhledu na to, jak být lepší student, když to takhle řeknu. Že najednou jsem věděla, jak to funguje z toho pohledu toho učitele, takže jsem tohoto dokázala využít k tomu, abych se připravila jako student na ty svoje jazykové hodiny. Abych věděla, že téhle platformě si můžu dovolit tohleto a tohleto, a když udělám tohle a tohle, tak to bude vhodné. Taky mě to zároveň donutilo používat víc kameru jako student, protože vím, jak je to těžké na té druhé straně, víc reagovat, častěji odpovídat a snažit se být... vystupovat víc pozitivně vůči té autoritě a té druhé straně, protože je to opravdu náročné. Zároveň, bylo to zajímavé, protože na dálku já jsem učila tu angličtinu a zároveň jako student jsem se učila francouzsky na dálku, takže jsem neustále využívala toho, co jsem viděla u toho svého lektora francouzštiny – jak ona tvoří hodiny, jak ona pracuje s námi, jak ona vlastně funguje a co nás učí všechno dělat, a snažila jsem se tohle využívat na svých hodinách.*“ (Respondent 1) Role studenta jí tedy otevřela nové možnosti týkající se přípravy a vedení výuky, pomohla jí osvojit si nové techniky a zapojit do výuky nové aktivity.

Byli ovšem i tací lektori, kteří již distanční lekce vedli, alespoň do určité míry: *„Měl jsem jednoho studenta, co mi onemocněl a nechtěl přijít o ty lekce, tak jsme začali jet Zoomem už o rok dříve, takže nějakou zkušenost jsem s tím už měl.*“ (Respondent 3) S velmi podobnou situací se potýkala i další lektorka, tentokrát v rámci skupinové výuky. Její řešení bylo jakýmsi předchůdcem hybridní třídy, kdy je část studentů přítomna prezenčně a část distančně: *„V jedné firmě jedna paní občas nemohla dojít, takže ona tam s námi byla na notebooku, takže na obrazovce, a ostatní tam byli prezenčně.*“ (Respondent 4)

Dále se mezi respondenty objevili kolegové, kteří měli s distanční výukou bohaté zkušenosti, protože tímto způsobem již nějakou dobu vyučovali: *„Já vlastně už tu online výuku, jestli možná od roku 2012, 2013, takže neměla jsem s tím problém. Jelikož jakoby cestujeme, tak nebyl problém pro mě online výuka. [...] Jsem na mateřské a vesměs na té mateřské jsem ty první roky učila online, takže pro mě to znamenalo jeden den navíc online, to bylo vše.*“ (Respondent 7) Další lektorka takto distančně vyučovala srbštinu, protože vzhledem k velké vzdálenosti nebylo možné kurz pořádat prezenčně (Respondent 9).

Mezi respondenty se objevila též jedna lektorka, která distančně učí téměř výhradně: „V roce 2014 jsem přešla, protože byla velká krize v školství, přešla jsem tady na tu možnost Skype vyučování. Čili, to už je sedm let, co učím skoro pouze přes Skype nebo jiné softwary.“ (Respondent 8)

Zbytek respondentů však s distanční výukou neměl žádnou předcházející zkušenost a museli tak základy výuky tímto způsobem získat „za pochodu“, což občas působilo nemalé problémy, obzvláště u těch, kteří se považují za technicky málo zdatné. Obzvláště v začátcích pak dle svých slov velká část z nich musela řešit různé technické potíže, které řešili různými způsoby, například menšími školeními od metodiků výuky v jazykové škole: „Já jsem byla chvíli i v [jazykové škole], že jsem měla i klíče od [jazykové školy] a tak, a metodičky mě tam učily, jak vůbec se dostat na ty platformy a tak.“ (Respondent 2) Také další lektorky velmi podobným školením prošly, některé z nich před lety, když začínaly distančně učit poprvé.

Ne všichni však tuto možnost měli. Jedna z lektorek, která vyučuje pro více jazykových škol, přiznala, že ne všechny školy jí takovéto školení umožnily a ona si tak musela spoustu informací dohledat sama.

Jako další možnost pomoci uvedla jedna z lektorek pomoc od studentů samotných: „Když se něco pokazí, tak to neumím vlastně moc vyřešit a buď mi pomáhají děti, nebo můj muž, nebo někdo jiný ještě. Nebo i ti studenti někdy. Když třeba učíte ajťáky, tak když to jde, tak nasdílím obrazovku a řeknu 'Co mám tady dělat, proboha?' a oni mi to prostě řeknou.“ (Respondent 2) Také například ze začátku nepořádala „schůzky“ ona, protože její studenti měli zpravidla s pořádáním meetingů větší zkušenosti, nechala si od nich posílat pozvánky a připojovala se tímto způsobem.

Naopak technicky zdatnější lektori často fungovali jako jakási IT podpora pro své okolí: „Pomáhal jsem třeba naší základní škole¹⁹ rozjet celý ten program výuky, s tím, že jsem jim pomohl vybrat nějaký program, který by byl vhodný, sjednotit to, protože když to začínalo, tak první dva týdny to byl každý učitel jiný program.“ (Respondent 3) „Možná tam byl výkyv týden, kdy studenti, kteří s tím neměli zkušenosti, tak ze začátku tak týden, čtrnáct dní trvalo, než jsem jim vysvětlila, kde zmáčknout, kór když to byli starší lidi, jakou platformu budeme používat, kde je chat [...] spíš ze mě byl ajťák – kde zmáčknout... Sice tomu moc nerozumím, ale byla jsem na tom líp než oni.“ (Respondent 7)

¹⁹ Škola, kterou navštěvují děti lektora

Právě technické potíže, nebo jejich hrozba, byly v rozhovorech zmiňovány velmi často, což je zcela logické. Špatné internetové připojení nebo závada na počítači jsou totiž faktory, které mohly celou lekci naprosto zničit. Na jednu stranu to nutilo lektory k větší improvizaci, na stranu druhou se tak lektoři dostávali do stresových situací, což rozhodně není zdraví prospěšné. Různou míru stresu z těchto důvodů pociťovali i ti, kteří se za technicky zdatné považovali.

Vlastní reflexe

Já sama jsem s distanční výukou také měla zkušenosti pouze z pozice studenta a stejně jako Respondent 5 musím přiznat, že díky tomu jsem následně upravila své vlastní plány hodiny tak, abych udržela své studenty co nejvíce aktivní. Zároveň se však považuji za technicky velmi málo zdatnou, ze začátku jsem tedy měla v práci s technikou značné problémy. Je pravdou, že jazyková škola poskytla svým lektorům návody k nejpoužívanějším platformám, ale osobně bych byla velmi uvítala nějaké větší školení. Pokud byla možnost, volila jsem platformy, které jsem znala z přednášek na univerzitě – a uměla jsem v nich tedy pracovat. Volba platformy je však přednostně v rukou studentů a ti občas volili aplikace, které jsem vůbec neznala. Ze začátku jsem proto podobně jako Respondent 2 využívala možnost nechat si pozvánku do konferenční místnosti poslat od svých studentů, než jsem se s nimi naučila pracovat sama.

4.2. Používané platformy a další aplikace

Pro výkon své práce používají vybraní respondenti různé platformy. V některých případech mívají studenti požadavky na použití určité platformy a lektoři tak učí na platformách vybraných studentem nebo jeho zaměstnavatelem, jindy je výběr zcela na lektorovi. Každá aplikace navíc nabízí jiné funkce a může tak jednomu lektorovi vyhovovat a druhému vadit.

Většina lektorů během více než roku distanční výuky vyzkoušela vícero aplikací. Mezi nejčastěji jmenované patří Zoom, MSTeams, Skype a Skype for business, Google Meet a Google Hangouts, Jitsi, Discord, Facebook nebo Webex.

Velmi využívaná byla služba Skype, protože podle respondentů už měli s touto aplikací zkušenosti z osobního života: „*Já jsem napůl Srбка, tam jsem i vyrostla, mamka tam bydlí, takže vlastně s ní se vždycky slyšíme přes ten Skype.*“ (Respondent 9)

Nejoblíbenější platformou však byl jednoznačně Zoom, protože je dle lektorů uživatelsky nenáročný a obsahuje velké množství užitečných funkcí, jako je například možnost rozdělit

studenty do skupin (breakout rooms), nebo je možné použít integrovanou sdílenou tabuli, na kterou mohou všichni účastníci hovoru psát. Dalšími klady jsou podle respondentů kvalita připojení, přehrávání zvuku a možnost připojit další obrazovku. Nevýhodou však může být fakt, že jde o placenou službu (dle lektorů lze používat neplacenou verzi ve dvou účastnících bez omezení, v případě tří a víc účastníků je verze zdarma omezena hovorem o délce 40 minut). Jeden z lektorů však tuto aplikaci používá i u větších skupin s tím, že po uplynutí 40 minut hovor ukončí a ihned opětovně zahájí: „[Zoom] je omezený tak, že vyprší doba, zapne se to znovu a jede se normálně dál.“ (Respondent 3) Ne všechny firmy jsou ale ochotné aplikaci Zoom používat – některé Zoom přímo zakazují, protože měl minulý rok problémy s bezpečností.²⁰

Mimo tyto virtuální konferenční místnosti pak řada lektorů používá doplňkové materiály, služby a aplikace pro zpestření výuky. Pokud mohli, lektori naskenovali učebnice a promítli obrázky na obrazovce tak, aby do nich mohli „vpisovat“ a studenti mohli správně vyplnit své fyzické učebnice doma, popřípadě lektori sdíleli zadání domácího úkolu a studenti mohli pro kontrolu své odpovědi vpisovat přímo na „tabuli“. Využívali služby YouTube a TED Talks pro hledání nejen výukových videí a stránky jako British Council nebo islcollective.com, které nabízejí pracovní listy na různá témata buď zcela zdarma, nebo za minimální poplatek. Pro studenty češtiny pro cizince je pak vhodná stránka Czechstepbystep.cz, kde mohou najít aktuality psané v jednodušší češtině, což obzvláště v době, kdy se vládní nařízení měnila ze dne na den, studenti oceňovali.

Nejčastěji jmenovanou aplikací je webová stránka Wordwall.net, která umožňuje uživatelům vytvářet cvičení různých druhů: spojování, osmisměrky, anagramy, „pravda/lež“, nebo třeba „doplň chybějící slovo“. Tato aplikace se tak neomezuje jen na jazykovou výuku, je použitelná pro jakýkoli předmět i v klasické škole.

Dále pak často lektori zmiňovali aplikaci Kahoot.it, ve které může lektor pro své studenty vytvářet kvízy. Je skvělým pomocníkem pro motivaci studentů na začátku hodiny nebo na jejím konci pro kontrolu znalostí. Může být využita interaktivně i v prezenční hodině. Studenti dostanou kód, pod kterým se přes mobilní telefony připojí ke hře a soutěží proti sobě, přičemž záleží na správnosti odpovědí i rychlosti. Soutěžit lze samozřejmě i ve skupinách tak, že má jedna skupina jedno zařízení.

²⁰ Dostupné zde: <https://www.cnet.com/news/zoom-security-issues-zoom-buys-security-company-aims-for-end-to-end-encryption/>

Neméně využívané jsou pak sdílené Google dokumenty: v nich lektori připravují prezentace nové látky, skupinová cvičení, nebo dokonce i testy, pokud je třeba pokrok studentů testovat. Další aplikace, kterou Google nabízí, je Jamboard, jakási sdílená prezentace/tabule.

Jako další možnost se ukázalo využití výukových aplikací LearningApps.org nebo Duolingo, které je však spíš jakýmsi doplňkovým cvičením ke klasické jazykové výuce. Zajímavou možností pro výuku slovní zásoby je také stránka Readlang.com, která přeloží slovíčko, na které student klikne, toto slovo se následně uloží do seznamu a student může novou slovní zásobu opakovat pomocí flashcards.

Takovéto kartičky nabízí též aplikace Quizlet, kde si může kdokoli vytvořit kartičky na jakékoli téma zcela zdarma. Nastudované pojmy je pak možno vyzkoušet v testu.

K zatraktivnění výuky někteří respondenti používají službu edpuzzle.com, která umožňuje vytvářet videa a zároveň monitoruje, zda (a kdy) si studenti videa prohlédli. Tato služba by se tedy skvěle hodila i do hodin v typické škole, protože by měl vyučující jistotu, že studenti přednášku zhlédli.

Mimo sdílenou tabuli v aplikaci Zoom také někteří lektori využívali tabuli Miro, která však v neplacené verzi umožňuje vytvořit pouze tři různé tabule, proto většina respondentů volila možnost tabule v Zoomu nebo v jiné konferenční místnosti (např. Google Meet).

Za velmi zajímavou považují také stránku Gather.town, která má placenou i neplacenou verzi a mohla by být velmi zajímavou pomůckou při výuce ve školách. Jedná se o virtuální prostředí graficky podobné populární hře Minecraft, kde uživatelé „chodí po městečku“ a přitom se učí. Obzvláště pro žáky ve starším školním věku a pubertě by mohlo toto prostředí motivací k učení.

Vlastní reflexe:

Já osobně jsem během své lektorské praxe vystřídala převážně konferenční místnosti Google Meet a MSTEams. Nějakou dobu mi trvalo, než jsem se s MSTEams naučila pracovat a byla bych alespoň ze začátku uvítala základní školení. Tu možnost jsem ale neměla, proto jsem požádala studenty, kteří v aplikaci pracovali běžně, aby mi posílali pozvánky, než se s programem naučím pracovat. Po několika týdnech jsem již byla schopná schůzky pořádat i já sama. Ani jedna z aplikací mi však zcela nevyhovuje, jako ideální se mi v přednášek na škole zdál Zoom, ale firmy, kde jsem učila, tuto možnost nenabízely. Jako vedlejší zdroje a pomůcky

jsem často využívala Jamboard, Quizlet, YouTube a newinlevels.com, což je stránka pro studenty anglického jazyka, kde se denně objevuje několik článků s novinkami z celého světa, a to ve třech různých úrovních obtížnosti tak, aby si student/čtenář mohl jakýkoli článek přečíst na své úrovni. Dále jsem pro větší přehlednost studentům často sdílela učebnici v elektronické formě.

4.3. Adaptace hodin

Je zcela přirozené, že po přechodu na distanční výuku bylo nutno alespoň částečně poupravit plány hodin, obzvláště kvůli omezení určitých aktivit (například nebylo možné zapojit minglé aktivity (cvičení, při kterých studenti obcházejí své spolužáky a vystřídají tak během jednoho zadání více komunikačních partnerů). Dále došlo k omezení párových a skupinových aktivit, přestože ne u všech lektorů. Jsou lektoři, kteří ani v prezenčních skupinových kurzech párovou práci nevyužívají (Respondent 9), proto se jich toto omezení nijak nedotklo. Lektoři, kteří však distančně vyučovali skupiny a párové aktivity běžně praktikují, našli pár způsobů, jak v párech pracovat: jedním řešením byly takzvané breakout rooms například v aplikaci Zoom, popřípadě na Discordu. Zde je však nevýhodou omezená možnost monitorace – lektor sice může do jednotlivých místností vstoupit a studenty v ní monitorovat, ale nemá možnost současně kontrolovat studenty v jiných místnostech a opravovat jejich chyby.

Druhou možností, pokud se jedná o malé skupiny, je nechat studenty komunikovat přímo v „hlavní“ místnosti s tím, že pokud má jít o čistě skupinovou práci bez zásahu lektora, může si vyučující vypnout reproduktory a klidně na pár minut od počítače odejít: *„Řeknu jim, co mají udělat, že si to mají zkontrolovat spolu, já se úplně odpojím – nebo ne odpojím, ale řeknu, že třeba jdu na záchod, nebo že neposlouchám, že si to prostě vypnu, vyndám si to z uší, vypnu si mikrofon, pak tam jako pár minut nejsem, ať si to nějak pořeší spolu, a potom si to dáme spolu.“* (Respondent 2)

Posledním zmíněným způsobem práce ve skupině je případ, kdy všichni tři studenti z kurzu docházeli do zaměstnání a lekce měli spolu v jedné zasedací místnosti u jednoho počítače: *„My to máme tak, že sedí všichni tři u jednoho počítače, oni jsou v jedné firmě, takže si sednou do zasedačky, mají jeden počítač a za sebou mají tabuli, takže tam je dobré, protože se nikdy nevejdou všichni tři do záběru, takže třeba máme, že jeden píše na tabuli, ti dva mu radí.“* (Respondent 7)

Velká část respondentů však párové a skupinové aktivity eliminovala, právě z důvodu omezení techniky, nebo proto, že skupiny byly natolik malé, že celá skupina spolupracovala po celou dobu výuky v jedné konferenční místnosti.

Vyučující na střední škole (Respondent 1) musela upravit výuku v tom smyslu, že zapojila víc průběžných testů, aby se ujistila, že studenti probíranou látku pochopili – během výuky samotné s ní totiž téměř nekomunikovali, měli vypnuté kamery a často od počítače dokonce odcházeli. Právě z toho důvodu, že se do hodin nezapojovali, ale stihla vyučující látku odvykládat rychleji, než původně plánovala, a tempo hodiny se tak poněkud zrychlilo. I někteří další lektori přiznali, že tempo výuky bylo rychlejší, dynamičtější.

Na druhou stranu ale jiní lektori přiznali, že se tempo jejich hodin poněkud zpomalilo, ať už kvůli technickým problémům, nebo kvůli tomu, že si účastníci lekcí (lektori i studenti) v hodinách povídali o aktualitách ve světě: *„Dělali jsme trochu víc aktuality ze začátku. Protože pořád jak byla ta situace taková dramatická, COVID, a tohle a tamto, a roušky ne a roušky ano, a co bude zavřené a jak to bude, takže vlastně i ti cizinci, co je učím česky, tak já jsem byla takový jejich informační kanál. Takže jsme tohle řešili trochu víc, že jsme řešili aktuality na úkor plánu asi. Ale myslím, že to nebylo nijak tragické. Spíš ten plán narušují absence studentů.“* (Respondent 2)

Kromě aktualit se však v hodinách lektori věnovali i jakési psychoterapii v cílovém jazyce: *„V té první fázi loni na jaře to pro všechny bylo nové, pořád jsme o tom mluvili a bylo to takové jako 'Pojďme se všichni navzájem podporovat', takže ze mě se stal nejen lektor, ale i psychoterapeut, a teď na podzim už to zase bylo takové, že všichni už jsou v depresi, že už to trvá strašně dlouho. [...] Je pravda, že jsme se trochu zdrželi, že člověk měl tu tendenci je trochu nějak psychicky pozvednout.“* (Respondent 4)

Přes všechny tyto prostoje se však víceméně všem dařilo plány hodin dodržovat. Záleželo spíše na samotných studentech, zda jsou komunikativní a chtějí mluvit o aktuálním dění ve světě, nebo jestli zvolí raději metodu „úniku“ a budou se soustředit na jazyk samotný.

Pokud však již došlo ke zpoždění plánů, byly to většinou plány výukové, protože hodiny vůbec neproběhly – obzvláště ze začátku distanční výuky, kdy všichni věřili, že jde jen o přechodný stav: *„Chvilkami byly problémy, že než se to pochopilo, než se přešlo, tak pár hodin spíš uteklo, že samozřejmě byly firmy, nebo byli klienti, kteří ani nemohli mít tu výuku takhle, protože se nemohli jen tak sebrat a v kanceláři, kde je openoffice si pustit nořas a mít výuku. Někteří byli limitováni a někteří ani nechtěli a někteří třeba najeli později, takže některé*

firmy třeba vynechaly na dva tři týdny v domnění, že za dva za tři týdny bude všechno v pořádku.“ (Respondent 3)

Přes to všechno však nebylo třeba plány hodin adaptovat do takové míry, jak by se na první pohled mohlo zdát – distanční výuka sice neumožňuje velké množství aktivit, ale většina vyučujících byla schopna tyto aktivity nahradit jinými, stejně efektivními. Jak vyjádřil Respondent 3, z velké části šlo o adaptaci psychickou.

Vlastní reflexe

Při přechodu na distanční výuku jsem plány výuky připravovala tak, aby spíše obsahovaly více aktivit, než bychom stihli při výuce prezenční. Brzy jsem zjistila, kolik látky stihneme v hodinách probrat, a podle toho jsem plány znovu upravila. S jejich dodržováním nebyl zásadní problém, spíše se stalo, že kurzy byly ze začátku pozastavené, protože se všichni domnívali, že bude prezenční výuka možná během pár týdnů. Vzhledem k velké pracovní vytíženosti studentů bylo také nutné hodiny občas přesunout na jiný den, což nebyl problém, protože distanční výuka je časově flexibilnější. Párkrát nemohla předem plánovaná hodina proběhnout kvůli technickým problémům, ale opět jsme se studenty stanovili náhradní termín, takže o lekci nepřišli. Aktuality jsme probírali také, ale spíš v rámci zahřívacích aktivit, proto kvůli nim ke zpoždění v hodinách nedošlo. Žádné párové ani skupinové aktivity jsem zapojit nemohla, protože distančně učím pouze individuální kurzy a v případě párových aktivit jsem tedy byla komunikačním partnerem studenta já.

4.4. Přijetí studentů a práce s nimi

Stejně jako lektori i studenti měli podle respondentů ze začátku na distanční výuku různé názory. Byli studenti, kteří už byli na videokonference zvyklí ze zaměstnání, ale našli se i tací, kteří chtěli kurzy pozastavit do doby, kdy bude opět možné se scházet, protože si mysleli, že tato situace nastane v řádu dní až týdnů. Ze všech devíti respondentů pouze jeden zmínil, že jeden ze studentů distanční výuku nezvládl a kurz ukončil: *„A měla jsem jeden případ, studenta, který vlastně vede tu firmu, ve které učím, a měli jsme třikrát online a on prosil: '[jméno lektorky], já to fakt nedávám'. Říkal: 'My skončíme hodinu a já jsem úplně vyštávený'. Takže jsme to skončili. [...] On byl jeden jediný, který prostě nakonec řekl, že se moc omlouvá, že to nedává.*“ (Respondent 9)

Jako v prezenční výuce, i v té distanční je důležité studenty motivovat a udržovat je aktivní. Toho respondenti docílili jak použitím virtuálních pomůcek (ty byly popsány v kapitole 4.2), tak i jinými prostředky. Lektoři často zahajovali hodiny výukovými videi spojenými s jazykovými vtipy, popřípadě za pomoci small talku (nezávazné konverzace na všední témata, často se jednalo například o novinky ze světa), nebo třeba kvízem na stránce Kahoot. Další možností je podle respondentů společná kontrola domácího úkolu a následné rozproudnění debaty.

Pro zajištění aktivní účasti studentů v průběhu výuky lektoři připravovali lekce co nejzábavnější a dokreslovali je hrami. U nižších úrovní to mohou být zcela jednoduché hry typu „Přines mi na kameru ukázat něco červeného“, pro ty pokročilejší už lektoři používali třeba Kimovu hru (lektor na obrazovku promítne po určitou dobu obrázek s množstvím předmětů, po uplynutí doby obrázek schová a studenti mají za úkol napsat co nejvíc předmětů, které se na obrázku objevily – hra tedy zlepšuje paměť a zároveň rozšiřuje slovní zásobu). Další hrou, kterou lektoři zapojili do výuky, je virtuální scrabble, kdy studenti dostanou písmenka, ze kterých mají složit slova. V neposlední řadě pak může lektor zadat libovolné písmeno abecedy a studenti mají za úkol napsat co nejvíce slov začínající na dané písmeno.

Osvědčily se také párové aktivity u skupinových kurzů: „*Rozdělit je do skupin, dát jim téma k diskusi a nechat je, aby zbytku skupiny řekli, co se od ostatních dozvěděli.*“²¹ (Respondent 6)

Lektoři byli nuceni při hodinách více improvizovat, aby udrželi pozornost studentů. Někteří vymýšleli vlastní hry za pomoci různých virtuálních pomůcek (například Wordwall – viz kapitola 4.2). Motivací pro studenty pak byla žádost lektora o zpětnou vazbu: „*Já říkám: 'Je, hele, mám tady takovou novou aplikaci, novou hru, jste první, s kým to zkouším! Takže mi musíte pak říct, jaké to bylo!' A oni: 'Jojo, jasně, to je super! To je super! Vyzkoušíme, vyzkoušíme!' Takže co se mi osvědčilo v nějakém kurzu, to jsem pak aplikovala i do jiného. Protože člověk má pocit 'Je, to je super, to je pecka, to je bude bavit, a pak je to vlastně moc nebaví.'*“ (Respondent 4)

Pro motivaci studentů mimo výuku lektoři často doporučovali knihy, filmy a televizní seriály v cílovém jazyce a následně si se studenty v hodinách povídali o tom, co přečetli nebo

²¹ „*Team them up, breakout sessions, give them a topic to discuss and get them to report the other person's answers back to the group.*“

zhlédli. Je ale pravdou, že tuto techniku používá velké množství lektorů i za běžné prezenční výuky, není to tedy nic nového.

Motivovat studenty v kurzu češtiny pro cizince se ukázalo velmi jednoduché – lektorky byly většinou ty jediné, se kterými studenti mluvili česky, protože do zaměstnání prezenčně nedocházeli. Je pochopitelné, že o nabyté dovednosti nechtěli přijít, proto byli většinou na hodinách velice aktivní.

Ne všichni studenti však byli aktivní po celou dobu trvání lekce – prostředí online výuky je velmi často svádělo k tomu, aby si namísto vyplňování cvičení, čtení článku nebo konverzace vyřizovali pracovní e-maily nebo telefonáty. Je pravdou, že studenti občas přijali pracovní hovor i při výuce prezenční, ale při té distanční se toto chování znásobilo. Pokud se jednalo o nezbytně nutné telefonáty a e-maily, lektoři samozřejmě nechali studenta, ať záležitost vyřídí, ale při online výuce se velmi často stávalo, že se o urgentní problémy nejednalo: *„Jakmile tam jeden [student] začal něco říkat, moje pozornost se obrátila k němu, a už jste viděla, že on [druhý student] už si tam ťuká do notebooku. Tak jsem ho poprosila, jestli by byl tak hodný a ten notebook dal bokem... a jestli je to nutné. Já jsem se zeptala, jestli je to naprosto nezbytně nutné, protože možná se něco děje, že on musí... Někdy ti studenti i při výuce se omluví a řeknou: 'Já se omlouvám, musím.' Že prostě to je něco velmi důležitého. A on si, jako frajírek: 'Nenene, nic.' Tak jsem ho tedy poprosila, aby to dal bokem. A on se připojil do té výuky, a cítil se docela trapně a příště už ho nepřinesl, ten notebook.“* (Respondent 9) *„Mám pocit, že někteří ti studenti mají dojem, že stihnou u té lekce vyřizovat maily a tak. A nestihnou, že... Takže to soustředění klesá a člověk musí dělat hodně věcí pro to, aby tu soustředěnost nějak udržel.“* (Respondent 2) *„Oni si myslí, že to jako nevím, ale člověk pozná, jestli reaguje hned, nebo o vteřinu později, když ho člověk vyruší.“* (Respondent 4)

Proto se lektoři snaží připravovat co nejzábavnější lekce a udržovat studenty co nejvíce aktivní po celou dobu jejího trvání: *„Když tu lekci uděláte zajímavou a dobrou, nejedete třeba jenom knížku, prostě dokážete tam do toho vložit třeba nějaký trošku osobní příběh nebo osobní rovinu, dokážete tam dát vhodně vybraná videa, vhodně vybrané texty na základě nějakého poznání toho konkrétního studenta, tak ti studenti v drtivé většině říkají: 'Ježíši, to už je konec?!'“* (Respondent 3)

Dále pak u jazykových kurzů ve školách studenti od počítače mnohdy odcházeli úplně: *„Většinou studenti odbíhali na obědy, odbíhali na záchod. Jeden student, já mám pocit, že to prostě zapnul a šel si lehnout a spát a zas to pak vypnul na konci hodiny nebo vypadl sám z té*

hodiny, když to pak vypli všichni. Byli tam studenti, které jsem neslyšela pomalu celý rok [...] Vím tedy, že se mi student sbalil a odešel na oběd a pak když jsem ho vyvolávala, s plnou pusou mi řekl, vlastně jakoby se mi omluvil, že teď jí, ať mu dám chvilku pokoj.“ (Respondent 1) Tento problém řešila vyučující tak, že dovolila studentům odpovídat písemně do chatu namísto ústní odpovědi, vyvolávala přímo a rozdávala „malé“ jedničky za aktivní účast na hodinách.

V klasických školách se vyskytl i další problém, a tím je podvádění při vypracovávání domácích úkolů, při zkoušeních a testech: *„Mám třeba teď studentku, která měla hrozné výsledky v té prezenční výuce, kde bohužel byla pozadu, nestíhala, nebo nechápala, nerozuměla, nebo se styděla nějak vyjadřovat, takže ty výsledky opravdu byly alarmující, ale pak na té distanční výuce... každá práce, kterou odevzdala, byla výborná, takže buď tam tedy byla nějaká asistence rodinného příslušníka, někoho za kamerou, nebo to byla asistence nějakých internetových pomůcek, případně pomůcek mezi přáteli...“* (Respondent 1) Nešlo však jen o vypracování domácího úkolu – u něj mohou studenti podvádět i při prezenční výuce. K podvodům s největší pravděpodobností docházelo i při průběžném a závěrečném testování, ale bohužel takové chování je těžko prokazatelné.

Další vyučující (Respondent 5) zvolila možnost testování studentů pomocí aplikace ClassMarker, který v testu zpřehází pořadí otázek a dokud student neodpoví na první otázku, aplikace ho nepustí na druhou. Studenti tedy nemají možnost testy vyplňovat spolu s ostatními spolužáky. Přes tato opatření je však víceméně optimistická: *„Já nějak věřím svým studentům. Já jim věřím a, víte co, já nemám sto studentů, ani padesát na kurzu, tak já už během té samotné výuky víceméně mám představu, kdo co dostane a je to trochu jinak. [...] Vy už víte, kdo to udělá, kdo to neudělá.“* (Respondent 5)

Podvádění však není problémem jen ve školách, vyskytuje se i u některých jazykových kurzů, obzvláště proto, že se studenti stydí přiznat, že nevědí, nebo protože jsou líní nad správnou odpovědí přemýšlet. Různí lektori pak tyto případy řeší různými způsoby: *„Někteří [studenti] jsou dost pohotoví a třeba fakt při řeči si tam stihnou najít nějaké slovíčko, které potřebují, to je jasné. A myslím si, že to je dobré, ale samozřejmě v určité míře jenom. Když potom neumějí nic z toho, co už by měli umět, a pořád si to hledají, tak je to trochu kontraproduktivní. Na druhou stranu to odráží současný svět. Lidi si nepamatují skoro nic a všechno pořád hledají.“* (Respondent 2) Lektorka přiznává, že studenty podporuje v tom, aby si nová slovíčka hledali na internetu (v největší míře prý používají Google Translator a v jiných internetových a fyzických slovnících hledat neumějí), stejným dechem jim ale připomíná, že právě v případě Google překladače je třeba si výsledky důkladně ověřit.

Někteří lektoři berou situaci spíš s humorem: „*A to já do nich ještě rýpu, já jim říkám: 'Je, a kdes to našel? Na Seznamu? Nebo na Googlu?' A tak dále, a tak dále... Jsou situace, kdy mi to nevadí, když si to slovo najdou. Pak mám takového experta, který hledá každé třetí slovo... Takže spolu komunikujeme stylem 'No, tak jsem tam... eh, přišel...' A přitom to všechno umí říct nebo minimálně opsat, ale oni mají tu tendenci být perfektní a zlenivěli skrz to, protože mají teď přístup k těm informacím, a hlavně k tomu slovníku, takže někteří strašně zlenivěli a některým to člověk prostě nevysvětlí, že to je naprosto kontraproduktivní...“ (Respondent 4) Lektorka dále zmínila, že jeden z jejích studentů pravidelně překládá celé své úkoly v překladači Google, aniž by se pozastavil nad tím, že slovíčka ani gramatiku, která se v úkolu objevila, ještě nezná.*

V jiných případech záleží na tom, jestli si studenti vyhledávají slovíčka během typické hodiny, nebo během testování: „*Já bych řekla, že tím, jak učím ve firmách dospělých, tak si myslím, že je to [podvádět] ani nenapadne. Nevím, možná to jsou moji studenti, ale když neví, tak vzpomínají nebo to řekne špatně, tak si to opravíme, ale ze začátku [když se danou látku učí] s tím problém nemám, pokud to ten člověk neví, tak je jasné, že si to musí někde vyhledat. Horší je to pak u testů. To testování online je pak další věc, kterou neovlivníme, protože já ho sice vidím, vidím hořejšek, nevidím, kde má ruce, nevidím, co má puštěné na počítači, a tam by se mi to nelíbilo, protože si myslím, že na ty testy se připravujeme čtrnáct dní dopředu, řeknu mu, co bude za věci, ať se je naučí, a pak, když se to nenaučí, tak mě to nějakým způsobem třeba mrzí. Ale ve výuce bych to tak vážně nebrala. [...] Ty online testy se snažím udělat těžší nebo intenzivnější s tím, aby opravdu ta hodina byla na to, dělat test, a nebyl čas někde něco hledat. Já je na to i upozorním zezáčátku, že musí rychle, nemají čas na to hledání. [...] Myslím, že by jim asi bylo trapně.“ (Respondent 7)*

Taktiku „nedám jim čas“ praktikuje i další lektorka, a to nejen při testování: „*Mně se to nestalo, a asi by ani neměli čas, protože já je natolik zapojuju a udržuju aktivní, že by asi neměli čas otevřít Google.“ (Respondent 9) Navíc prý studenti jsou spíše naučení se zeptat, když nevědí, což také občas zneužívají – nesnaží se vzpomenout si, rovnou se lektorky na slovíčko zeptají. Na druhou stranu to dává lektorce příležitost připravit na další hodiny aktivity na procvičení takovýchto slovíček.*

Na druhou stranu někteří respondenti jakékoli vyhledávání nepovažují za nejmenší problém: „*Lidé se dívají. Lidé se dívají neustále. Pro mě to ale není špatné, ať pracují s těmi slovníky, ať pracují s poznámkami. Jsou to dospělí lidé a skutečný život to nezakazuje. Když budete chtít s někým komunikovat v reálném životě, ať už to bude na nějaké konferenci, ať už to*

bude při nějakém meetingu, ať už to bude nějaká forma e-mailová, tak se potřebujete domluvit. Přece to nejdůležitější na tom jazyce je, aby se ten člověk domluvil.“ (Respondent 3)

V případě německé rodilé mluvčí (Respondent 8) také nejsou studenti za podvody nijak penalizováni: *„Samozřejmě je jim trapné ztratit důstojnost, když něco nevědí. Já to vím. Já zkusím vždycky zkusit navázat takový kontakt, říct jim 'No shaming, no blaming.'²² Máte právo něco nevědět. Je to cizí jazyk. [...] Když selhává, nevzpomíná si teď, nic se neděje, jdeme dál, opakujeme to ještě jednou. Nikdy neřeknu 'Měli byste to už umět'.*“ (Respondent 8)

Vlastní reflexe

Mí studenti většinou neměli s přechodem na distanční výuku větší problémy, celkem rychle se adaptovali. Vzhledem k faktu, že aktuálně učím pouze individuální kurzy, nebylo těžké udržet studenty během hodin aktivní – celá má pozornost se soustředila jen na ně a oni tedy nemohli nedávat pozor. Občas se sice stalo, že museli vyřídit telefonát nebo e-mail, ale opravdu se jednalo o akutní případy a docházelo k tomu zřídkakdy. Větší problém jsem měla s „podváděním“, obzvláště u jednoho studenta. Slovíčka, která měl už dávno umět, si stále hledal v sešitě, aniž by se snažil jakkoli zapřemýšlet. Musela jsem ho vyzvat, aby si zkusil vzpomenout, než se podívá, ale pokud si slovíčko opravdu nevybaví, může si ho najít. Postupem času se tak skutečně stalo. Zbytek mých studentů bez problémů přiznává, když neví nebo si něco nepamatuje a žádná penalizace je samozřejmě nečeká – látku znovu zopakujeme a já na příští lekci připravím další cvičení. Podporuji studenty, aby si nová slovíčka hledali ve slovnících a pár kvalitních jsem jim doporučila.

4.5. Výhody distanční výuky

Při vyjmenovávání výhod distanční výuky lektori nejčastěji jmenovali časovou flexibilitu, která se váže k faktu, že nemusí dojíždět. To pro ně znamená menší finanční náklady, nehledě na to, jestli do firem jezdí městskou hromadnou dopravou, nebo vlastními auty. Protože nemusí mezi jednotlivými firmami přejíždět, znamená to také možnost učit víc kurzů v době, kterou by jinak strávili na cestě: *„Jsou tam [v prezenční výuce] nějaké přejezdy, to jsou samozřejmě vyšší finanční náklady, časová vytíženost, takže výhodou je, sedím si doma, udělám si ráno kafe,*

²² „žádné pranýřování, žádné svalování viny“

přesunu se k počítači, nemusím vstávat o hodinu dříve, což je taky pomoc, [...], můžu si přípravu udělat až ráno... [...] Člověk je schopen udělat i více lekcí, protože učí z domu, opravdu nemusí nikam přejíždět, a ta finanční stránka, že člověk ušetří spoustu benzínu.“

(Respondent 3) *„Ten čas, který bych strávil dojížděním... [...] Když jsem začínal učit v osm ráno, musel jsem vstávat v půl šesté. Teď, když začínám v osm, vstávám deset minut před začátkem lekce. To jsou dvě hodiny spánku navíc. Nebo lekce navíc, se začátkem v sedm.“²³*

(Respondent 6) *Nově získaný čas mohou ale také využít k udržování vlastní domácnosti nebo k relaxaci: „Já mám teď ten luxus, že si mezi lekcemi můžu dojít nakoupit, můžu si umýt vlasy, můžu si uklidit, můžu si uvařit, můžu se jít projít, dát si kafe, můžu si udělat přípravy, protože když je člověk celý den ve městě, tak to musí dělat po kavárnách... Takže asi tohle, no. Mám teď víc času sama na sebe a nemusím přejíždět, to mi šetří čas...“* (Respondent 4)

Velká část lektorů také ocenila možnost učit doslova odkudkoli – nejen po České republice, ale po celém světě: *„Člověk si může dovolit pracovat na dvou pozicích, nebo může pracovat odkudkoli. Kvůli rodinné situaci jsem odcestovala do zahraničí, kde jsem pobývala s partnerem, a ze zahraničí jsem distančně vyučovala.“* (Respondent 1) *„Říkám [studentům]: 'Dobře, pojedeme přes léto, ale budu tři čtyři týdny v Chorvatsku', protože, jak říkám, učím přístrojové potápění. Takže říkám 'Nemám problém, můžeme se dál učit, pokud vás nebude iritovat, že budu sedět na terase, za mnou bude moře.'“* (Respondent 3) *„Člověk je flexibilní, co se místa týče. Já jsem třeba byla tři týdny na chalupě. To se mi taky dlouho nestalo. Jo, že člověk fakt může pracovat, odkud chce. Byla jsem u rodičů, mohla jsem tam pracovat, mohla jsem mít lekce online, takže to je taky velká výhoda, kterou si možná člověk moc neuvědomuje.“* (Respondent 4) *Opět to pro lektory znamená další potenciální studenty: „Tímto způsobem se mi otevřela obrovská množina potenciálních klientů, protože v podstatě můžu je mít z celé republiky a nemusím nikam dojíždět, nemusím nikam chodit, což je zase z hlediska nějakého přežití a vydělání peněz určitě dobře.“* (Respondent 3)

Respondenti si dále chválí instantní dostupnost zdrojů – nemusí do firem nosit těžké učebnice, protože je má v online podobě, mají v počítači odkazy na videa a další virtuální pomůcky: *„Je to interaktivní, máme větší škálu dostupného materiálu hned.“* (Respondent 7)

²³ *„The time that I would use to commute... [...] I would get up at five thirty for an eight am start. Now, if I had an eight am start, I get up ten minutes before my lesson. That's two hours extra sleep. Or, an extra lesson before, seven o'clock start.“*

Vlastní reflexe

Jako mí kolegové i já oceňuji časovou flexibilitu – i z hlediska nahrazování lekcí, pokud třeba student musí lekci zrušit kvůli pracovním povinnostem, můžu mu nabídnout náhradní termín mezi dvěma jinými lekcemi a nemusím přemýšlet, jestli bych stihla do firmy přejít. Mohla jsem také přijmout značné množství kurzů na druhé straně republiky – zatímco já jsem vyučovala z Prahy, mí studenti seděli v kanceláři v Brně. Nedocenitelnou pomůckou jsou také online zdroje, které bych při prezenční výuce nemohla využít. Ty mi pomáhají tvořit interaktivnější a zábavnější hodiny a student v nich pak pracuje lépe.

4.6. Nevýhody distanční výuky

V odpovědích na otázku týkající se nevýhod distanční výuky se nejvíce objevovala ztráta osobního kontaktu se studenty, což lektory demotivuje, občas deprimuje (ačkoli jenom Respondent 1 zmiňuje v rozhovoru problematiku syndromu vyhoření, a to pouze okrajově). „Člověku asi chybí ti živí lidi.“ (Respondent 2) „Chybí mi ten kontakt.“ (Respondent 5) „Ten osobní kontakt, ten je pro mě paramount, ten je pro mě naprosto klíčový, základní.“ (Respondent 3) „Chybí mi to, že nevidím studenty. Nevidím je naživo, lidský kontakt nemůže nahradit nic.“²⁴ (Respondent 6) Do určité míry se tak ztrácí vztah mezi lektorem a studenty, který bývá ve velkém množství kurzů v jazykové škole neformální až přátelský. Další lektorka byla například zvyklá povídat si se studenty ve firmách i před hodinou, dát si s nimi kávu a trochu žertovně poznamenala: „*Ted' mě napadla ještě jedna nevýhoda, že ted' utrácím mnohem víc peněz za kávu, protože mi ji dělali ve firmě a ted' si ji musím dělat sama doma. Tak to je taková blbost, ale taky jsem nad tím tuhle přemýšlela. [...] Nebo na Vánoce cukroví. No, to neexistovalo ted', protože prostě všichni sedí doma, takže se nemohlo ochutnávat cukroví, když měl někdo narozeniny, tak jsme nemohli nic, dát si dortík... A tak. Takový ten lidský kontakt.*“ (Respondent 4)

Lektorům tedy chybí osobní kontakt se studentem/studenty, zato mívají občas problém s nevyžádaným kontaktem ze strany rodin, které všechny účastníky vyučovacího procesu ruší: „*Ruší mě tady rodina a já ruším rodinu. Společensky je to takové dvousečné. Na jednu stranu jsou rádi, že jsem doma, ale já vlastně jsem doma, ale duchem nepřítomná, a ještě na ně pořád*

²⁴ „*I do miss seeing my students. I miss seeing them face-to-face, there is nothing to replace the human touch.*“

křičím, ať jdou pryč a tak, a oni to nerespektují.“ (Respondent 2) Naštěstí však prý studenti mají pochopení a jsou celkově tolerantnější vůči takovým vyrušením.

Velkým problémem je samozřejmě také technika a problémy s ní – pokud nefunguje internetové připojení, hodina prostě proběhnout nemůže. Právě strach z toho, že k nějakým technickým zádrhelům dojde, je dalším často zmiňovaným negativem distanční výuky.

Poslední často zmiňovanou nevýhodou distanční výuky je zdravotní stránka, a to nejen týkající se mentálního zdraví (popsaného většinou právě ztrátou lidského kontaktu a následným pocitem izolace), ale také fyzického. Nedostatek pohybu, celodenní sezení u počítače a neustálé dívání se do obrazovky si na lektorech vybírá daň: *„Sedíte neustále. Co se týká zdraví, je to... nedoporučuje se. Ani sedět, ani se tak dlouho se dívat na obrazovku.“* (Respondent 5) *„Na druhou stranu je nevýhoda, že se člověku zhorší zrak, jak pořád kouká do obrazovky.“* (Respondent 2) *„Huř vidím a huř slyším, celý den já s tím notebookem... bolí vám víc oči, protože podívejte se na ten screen a já, protože už jsem starší, tak jako slyším huř, a to ještě večer, když jsem unavená ještě víc.“*²⁵ (Respondent 8)

Vlastní reflexe

Jako všichni mí respondenti i já musím jako největší nevýhodu uvést ztrátu osobního kontaktu se studenty. Během prezenčních hodin se snažím dotyčné poznat, abych je mohla při hodinách motivovat pomocí jejich zálib, v distanční výuce se mi toto však daří jen částečně. Nemohu ani využít taktiku kolegyně „využijte prostředí, ve kterém se nacházíte“ (Respondent 4, kapitola 4.7, sekce „Nejzajímavější aspekt distanční výuky“), protože většina mých studentů zásadně využívá možnosti rozostřeného pozadí, popřípadě přednastaveného pozadí kanceláře, nemůžu tedy reagovat na předměty v jejich okolí. Technické problémy považuji za další negativum – nejsem příliš technicky zdatná, proto se mi při hodinách párkrát stalo, že jsem nebyla schopná je vyřešit okamžitě a byla nutná improvizace: při jedné hodině mi zničehonic přestal fungovat mikrofon a brzy i reproduktory a videokamera; musela jsem tedy z mobilního telefonu studentovi napsat e-mail, že restartuji počítač a hodinu si samozřejmě nahradíme. Student situaci přijal s nadhledem, ale mně bylo něco takového vysoce nepříjemné. Souhlasím také s poznatkami týkajícími se zdraví – ze začátku jsem trpěla nedostatkem pohybu, protože

²⁵ Jak již bylo popsáno v kapitole 3.3 v odstavci Respondent 8, lektorka je původem Němka a její čeština není bezchybná. Tyto chyby byly v přepisu rozhovoru ponechány.

v prezenční výuce jsem většinou cestovala městskou hromadnou dopravou a hodně jsem tedy chodila. Pociťovala jsem také značnou únavu z neustálého sezení. Situaci jsem nakonec vyřešila každodenní procházkou a pravidelným cvičením, ale než se tak stalo, trpěla jsem nepříjemnými bolestmi zad a krční páteře.

4.7. Distanční výuka v budoucnu

V závěru rozhovoru měli respondenti zhodnotit celkovou zkušenost s distanční výukou, a to v několika aspektech: zda díky online výuce získali nějaké nové dovednosti, co jim na této formě výuky přišlo nejzajímavější a zda by byli ochotní v distanční výuce pokračovat i po obnovení možnosti vyučovat prezenčně.

Nové dovednosti

Ti, kteří se ze začátku považovali za méně technicky zdatné, pozitivně hodnotili své nové dovednosti týkající se právě technologií, počítačové gramotnosti a vytváření vlastních výukových materiálů: „Znalosti, co se týká takhle vůbec tiskárna, skener, přesun dokumentů, zasílání, zvětšení, zmenšení fotek, co se vleze do e-mailu, co se nevlze do e-mailu...“ (Respondent 9) „Přesunula jsem se do 21. století. Aspoň částečně.“ (Respondent 2) „Kromě toho, že jsem předtím spíš používala materiály, které někdo vytvořil, tak jsem za ten... nejenom za rok... naučila jsem se vytvářet ty materiály sama. A sdílet a nabízet těm, co byli ve stejné fázi, jako já, když jsem s tím začínala, a to, že to moc neumí.“ (Respondent 5)

Další respondenti pak odpovídali na otázku spíše s humorem: „Naučil jsem se sedět celých devadesát minut. A dalších devadesát minut... A dalších devadesát minut...“ (Respondent 3) „Možná se ještě víc rozvinula moje osobnost psychoterapeuta...“ (Respondent 4) Dále pak tato lektorka „už ví, jaká zrna si koupit do french pressu“, což je podle ní rozhodně nepostradatelná dovednost.

Nejzajímavější aspekt distanční výuky

Co se týče nejzajímavějších aspektů distanční výuky, odpovědi se značně lišily podle osobnosti respondenta, zkušeností s kurzy a dalších faktorů: lektoři-rodiče zmiňovali spíše to, jak rychle se jejich děti této formě výuky přizpůsobily: „Pro mě bylo nejzajímavější vidět, jak se moje děti přizpůsobily a adaptovaly.“ (Respondent 3) Respondentova dcera-druhačka si totiž

během velmi krátké doby osvojila základy práce s počítačem, sama si otevírala programy, připojovala se do hodin a bez větší pomoci dokázala na počítači vypracovávat domácí úkoly.

Další, technicky více i méně zdatní, oceňovali možnosti, které jim technologie otevírají: „*To, jak má člověk absolutně neomezený rozhled díky vyhledávačům a tak.*“ (Respondent 2)

Za zajímavé také respondenti považovali reakce studentů na přechod a změnu vztahu mezi účastníky vzdělávacího procesu: „*Studenti, kteří mi nereagovali v prezenční výuce, najednou reagovali v té distanční. A naopak.*“ (Respondent 1) „*Přišlo mi zajímavé, jak ti lidi budou reagovat na tu distanční výuku.*“ (Respondent 9) „*Nebo když jsem byla na chalupě, tak ti cizinci neví, jak vypadá klasická česká chalupa, ten design. Řeknou 'Je, a můžeš nám to ukázat, jak to vypadá?' Tak jsem jim to ukazovala kamerou a tak. Dá se využít i tohle, že pak člověk pozve ty lidi do té domácnosti... Viděla jsem děti svých studentů, psy, kočky, manželky, partnery... a zase se ten vztah trošku posunul...*“ (Respondent 4) Lektorka zmínila, že se v mnoha případech její vztah se studenty posunul až téměř do přátelské roviny, takže studenti si přestávali zapínat přednastavená pozadí. To jí následně poskytlo další možnosti a témata konverzace: „*Člověk může vždycky reagovat na to, co je za ním: 'Hele, ty tam máš nějakou fotku? A co to je za lidi?'*“ (Respondent 4)

Stejně jako u výhod, i u této otázky často zaznívala odpověď týkající se flexibility: „*Jste tak hodně flexibilní. Minulý měsíc jsem byl doma s rodiči, sourozenci a kočkou, což bylo super. Nebýt tohohle, na tři týdny bych domů odjet nemohl.*“²⁶ (Respondent 6)

Celkové hodnocení

Celkově všichni lektori hodnotili distanční výuku neutrálně až velmi pozitivně, nenašel se nikdo, kdo by nebyl ochotný v distanční výuce pokračovat i nadále. Argumentují výše zmíněnými výhodami: „*Je to výhodné finančně i časově. Můžu pracovat odkudkoli a nemusím řešit dojíždění a trávení času dojížděním. Ten můžu využít tak, že si odpočinu, přispím nebo odučím další lekce.*“²⁷ (Respondent 6)

²⁶ „*It gives you a lot of flexibility. I was home with my parents, my brother and sister, my cat last month and it was great. I wouldn't be able to go home for three weeks if it wasn't for this.*“

²⁷ „*It's cost efficient and it's time efficient. I could be working from wherever I want without having to worry about commuting and spending time commuting which I could be resting in, or sleeping in, or teaching other lessons in.*“

Dalším argumentem je fakt, že velká část škol a firem nakoupila drahé licence, které by jinak zůstaly nevyužité. Navíc by distanční výuka mohla pomoci studentům s individuálními vzdělávacími potřebami nebo studentům, kteří vyjeli na studijní pobyt: *„Spousta škol do toho nalila spoustu peněz, spousta společností kvůli tomu vznikla, orientovala se právě na tuto audiovizuální stránku toho sdíleného vyučování, a přeci jenom ta jistota v tom je a má to svou budoucnost. Třeba i pro studenty, kteří jsou nemocní nebo jsou upoutaní na lůžko. [...] Případně i pro lidi, když to vezmeme ve školství, kteří mají individuální plány, kde třeba mají nějakou reprezentaci sportovní.“* (Respondent 1) *„Mně se do těch kurzů zapojili taky studenti, co byli na Erasmu například. A kteří tam původně vůbec nemohli být, protože byli, nevím, byli v Německu, byli ve Švýcarsku nebo nevím kde, ale jelikož to byla výuka online, tak se do těch kurzů mohli úplně v pořádku připojit. Což tedy... možná, že ten hybridní [způsob výuky] by byl opravdu dobrou volbou, a možná, že to docela i, víte co, změní ten Erasmus+ nebo jakékoli ty studijní pobyty. Možná, že už to bude asi trochu jednodušší. Nebo, že se to bude moct nabídnout i studentům, co možná nemůžou sem... nebo nevím. Ale myslím, že bude revoluce, co se týká Erasmu a Erasmu pobytů. I na straně studijních pobytů, ale myslím i na straně těch pobytů vyučujících.“* (R5)

Hybridní způsob vyučování zmiňují úplně všichni respondenti: právě kvůli riziku ztráty osobního kontaktu by nechtěli nadále vyučovat pouze distančně, na druhou stranu časová flexibilita je výhodou, kterou v prezenční výuce nemají. Ideální by tedy podle nich bylo zkombinovat obě formy a učit zčásti prezenčně, zčásti distančně: *„Chtělo by to nějaký balanc. Říkám si, že by bylo výborné to propojovat, tu distanční s tou prezenční výukou.“* (Respondent 1) *„Z hlediska mého, jako i duševního zdraví, tak ano, umím si představit, že bych dva dny z pěti učil z domu a tři dny potřebuju vypadnout. Potřebuju se dostat na vzduch. Potřebuju se hýbat. Potřebuju ano, i sednout do toho auta, zařídit si trochu, potřebuju si po cestě do práce poslechnout nějaký podcast.“* (Respondent 3) *„Spíš nějaký kompromis, třeba dva dny online, tři dny prezenčně.“* (Respondent 4) *„Asi bych nejela [distančně] celý týden, ale kdyby se to dalo... představa, že dělám plný úvazek, tak by byl ideál třeba dva dny prezenčně, tři dny online.“* (Respondent 7) *„Sem tam nějakou třídu učit, nebo skupinu, proč ne, pro tu zkušenost, je to fajn.“* (Respondent 8) *„Mně by vůbec nevadilo mít ten měsíc rozdělený, že třeba půlku, já nevím, jeden týden se vidíme online, jeden týden se vidíme osobně. [...] Jen v distanční ne, protože jsem člověk hodně aktivní.“* (Respondent 9)

Znamenalo by to ovšem nutnost zapojit do příprav lektorů a vyučujících také základy práce s takovýmito programy a poskytnout jim alespoň minimální přehled o jejich možnostech:

„Bude to tedy jenom chtít vypracovat lepší metodiku pro profesory, nebo pro učitele, pro lektory, a zpřístupnit nějaké nástroje, které by byly více dostupné, více rozšířené, více povědomé, více individuální a hezké na pohled, ale myslím, že ta budoucnost v tom je, a měla by se nějakým způsobem zachovávat.“ (Respondent 1)

Vlastní reflexe

Jako mí kolegové i já jsem toho názoru, že v budoucnosti by mohla být kombinace prezenční a distanční výuky velkým přínosem. Distanční výuka jako taková mě naučila lépe improvizovat a brát věci s větším nadhledem, právě kvůli občasným technickým potížím. Ze začátku mě každý technický zádrhel stresoval, ale postupem času stres ustupoval a já jsem se při hodinách více uvolnila, což myslím studenti vycítili a ocenili. Za nejzajímavější aspekt distanční výuky považuji neskutečné množství rekvizit, které můžu při hodinách využít: během jedné lekce jsme se studentkou narazili na anglické slovíčko „lešení“, které neznala; naproti mému bytu právě v tu dobu probíhala stavba a já jsem tedy vzala laptop a otočila obrazovku tak, aby studentka lešení viděla. Nebylo tedy nutné uchýlit se k českému překladu, zapojila jsem i metodu vizualizace a po nedávném testu mám potvrzeno, že si studentka slovíčko pamatuje. Stejným způsobem jsem jinému studentovi vysvětlila rozdíl mezi citronem a limetou. Je pravda, že hlavně ze začátku probíhala distanční výuka metodou „pokus-omyl“, ale po více než roce musím přiznat, že distanční výuka má rozhodně svá pozitiva a byla bych více ochotná v budoucnu učit hybridním způsobem.

5. Diskuse

Shrneme-li veškeré poznatky získané z rozhovorů a následné analýzy, můžeme konstatovat, že ačkoli byl pro některé lektory přechod na distanční výuku nelehký, šlo o změnu rychlou. Metody využívané respondenty v hodinách se nezměnily nijak drasticky, ale přesto k menším úpravám plánů hodin dojít zákonitě muselo, právě vzhledem k prostředí online výuky. Díky tomu, že většina studentů na hodiny zapínala kamery, mohli lektoři do určité míry využívat znaky neverbální komunikace, když si například chtěli ověřit, že studenti výklad nové látky chápou.

Vzhledem k výsledkům výzkumu v Indonésii²⁸ – kdy byly reakce na distanční výuku rozpolcené – bylo celkem překvapivé zjištění, že všichni respondenti v závěru tohoto výzkumu potvrdili, že by byli ochotní v distanční výuce pokračovat i nadále. Avšak dokonce i lektorka, která již nějakou dobu učí výhradně online, sdělila, že kvůli osobnímu kontaktu by ráda v budoucnu učila nějaký kurz i prezenčně. Právě ztráta osobního kontaktu byla nejčastěji zmiňována jako negativum distanční výuky, následována technickými potížemi, jako největší pozitivum naopak byla uváděna časová flexibilita.

Předpoklad z druhé kapitoly tedy koresponduje se zjištěnými fakty, obzvláště s výsledky výzkumu z Thajska²⁹ – v obou výzkumech je jako nejčastěji zmiňovaná výhoda uvedena časová flexibilita, na straně druhé jsou uváděny technické problémy. V obou výzkumech respondenti zmínili, že si vyučující i studenti při jejich řešení pomáhali navzájem.

Srovnáme-li poznatky týkající se výhod a nevýhod distanční výuky z druhé kapitoly s výsledky výzkumu, zjistíme, že značnou část nevýhod se lektorům podařilo v průběhu distanční výuky vyřešit: podařilo se jim v především nalézt platformy, které budou splňovat veškerá potřebná kritéria výuky. Ty mají například integrovanou sdílenou tabuli nebo takové technické parametry, že umožňují lektorům pouštět audionahrávky, aniž by došlo k výrazné ztrátě jejich kvality, a oni je tak mohou studentům pouštět sami, stejně jako by to dělali ve výuce prezenční. Postupem času se tyto konferenční místnosti dále zdokonalovaly, takže ani s porozuměním výslovnosti nebo znaků neverbální komunikace neměli účastníci hovorů takové problémy, jaké zmiňuje Moser et al. (2021). Dále začaly nabízet lepší možnosti rozdělování

²⁸ Dostupné zde: <https://ejournal.upi.edu/index.php/JER/article/view/29226>.

²⁹ Dostupné zde: <https://www.tesolunion.org/attachments/files/8ZWJICNGM09MZE36MJY04ZDK5FYTNL3OGY1AZJK57ZJJIBNJCZFY2ZLDZGY13ZWYX8YZVM7MDZHFMWFJCNM2BMWQW7LJK13MTA38NTKW4LMI3.pdf>.

studentů do skupin, často i dle výběru lektora, nejen počítače. Mimo to většina dotazovaných učila distančně převážně jednotlivce nebo malé skupiny a tuto funkci tedy nepotřebovali vůbec. Pozornost studentů si lektoři udržovali ztraktivňováním lekcí a konstantní aktivizací studentů, kteří se tím pádem museli ve většině případů na hodiny plně soustředit a neměli čas dělat něco jiného. Sice občas stíhali vyhledávat potřebné informace na internetu, to ale lektoři nepovažovali za větší problém. Studenti si totiž tímto chováním osvojovali dovednost dohledávat si patřičné informace a pod vedením lektorů si je ověřovat, což je určitě velkým benefitem do budoucna.

Technické potíže byly na začátku distanční výuky skutečně velkým negativem, avšak díky různým školením a samotnou praxí se všem lektorů podařilo tyto problémy zvládat. Stejně jako v případě výzkumu v Číně v roce 2020³⁰ i zde někteří lektoři dokonce podotkli, že se jejich práce s technologiemi výrazně zlepšily.

Dle slov lektorů studenti ocenili práci se sdílenou tabulí a podle předpokladu se aktivněji zapojili i introvertnější studenti, pravděpodobně proto, že online prostředí bylo více anonymní než fyzická třída nebo zasedací místnost. Klad v podobě téměř nevyčerpatelné zásoby zdrojů byl lektory velmi chválen, protože jim umožňoval lépe a rychleji improvizovat a vytvářet interaktivnější aktivity pro studenty a opět je tím motivovat k aktivnější spolupráci.

Kvalita výsledků výzkumu k práci je limitována několika faktory: v první řadě je nutno zmínit výzkumný vzorek samotný. Vzhledem k metodě výběru (na e-mailovou komunikaci mi odpověděli pouze zájemci, je tedy více než pravděpodobné, že výzkum nepokryl všechny skupiny lektorů a jejich názory) nelze výsledky výzkumu zobecnit na veškeré lektoři, kteří během pandemie vyučovali distančně.

Dále pak existuje možnost, že mi respondenti neposkytli relevantní informace, případně nějaké informace neposkytli vůbec, což by bylo s největší pravděpodobností způsobeno tím, že jsem špatně formulovala otázku, špatně analyzovala odpověď, případně se na něco důležitého zapomněla zeptat úplně. Tyto možnosti jsem se samozřejmě snažila v průběhu výzkumu eliminovat (například i otázkami na respondenty, je-li něco, co by chtěli dodat, nebo jestli jsem se na něco důležitého zapomněla zeptat), přesto však je tato možnost reálná.

K dalšímu pochybení ze strany badatelky mohlo dojít při překladu otázek do angličtiny pro rodilého mluvčího a následného překladu odpovědí zpět do češtiny. Při překladu došlo

³⁰ Dostupné zde: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.549653/full>.

samozřejmě ke změně stylistické, což je způsobeno rozdílnými stylistickými úzy obou jazyků, k pochybení při analýze samotného významu výpovědi by však dojít nemělo, a to i vzhledem k faktu, že badatelka absolvovala bakalářské studium překladatelství do a z angličtiny.

Rozhovory byly uskutečněny přes aplikaci Skype, která je zároveň nahrávala. U několika respondentů bohužel došlo k menším technickým potížím a zvuková stopa tedy nebyla na pár místech ideální. I toto možno přispět k misinterpretaci výpovědí respondentů. Jsem však přesvědčená, že díky terénním poznámkám bylo toto riziko naprosto minimalizované.

Výzkum by mohl být komplexnější a lépe aplikovatelný, kdyby byl provedený longitudinálně, vzhledem k časovým možnostem to však bohužel nebylo proveditelné. Přesto si myslím, že jsou výsledky průkazné vzhledem k počtu respondentů a nasycení zjištěných dat.

Zajímavým srovnáním by také mohl být pohled studentů na distanční výuku, opět vzhledem k časovým možnostem se však tento úhel pohledu nepodařilo získat. Nevíme tedy, do jaké míry byl vzdělávací proces během distanční výuky efektivní.

Prováděla-li bych výzkum znovu, snažila bych se tedy rozhovory uskutečnit spíše prezenčně, abych se vyhnula technickým problémům, a oslovila bych též několik studentů, aby mi poskytli svůj názor. Přesto si však myslím, že jsem se během výzkumu nedopustila žádné zásadní chyby, a proto bych jej provedla víceméně stejně.

Závěr

Distanční výuka nejen cizích jazyků byla v období světové pandemie naprosto nezbytná, jelikož prezenční výuka nebyla kvůli vládním nařízením možná.

Tato práce se zabývala lektory cizího jazyka a konkrétně tím, jak vnímají rozdíly mezi těmito dvěma formami výuky z několika různých úhlů pohledu a jak celkově distanční výuku hodnotí.

V teoretické části jsem představila kromě základních pojmů problematiku distanční výuky, a některých jejích výhod a nevýhod. Tato část také popisuje, jak byla distanční výuka vnímána v nedávné minulosti, před vypuknutím světové pandemie. Vzhledem k faktu, že se jedná o relativně nové téma, jako literatura mi posloužily převážně výzkumné články, žádná monografie zabývající se touto problematikou v době psaní práce ještě neexistovala.

V části praktické byl proveden vlastní výzkum. Byla použita metoda kvalitativního výzkumu, realizovaná polostrukturovanými hloubkovými rozhovory na případové studii celkem devíti respondentů. Tito respondenti byli všichni vyučujícími cizích jazyků, z toho jeden působil jako vyučující na střední škole a zbylých osm jako lektori ve škole jazykové. Rozhovory byly kvůli vládním nařízením uskutečněny online přes aplikaci Skype, která zároveň tyto rozhovory zaznamenávala. Záznam byl poté přepsán, analyzován a interpretován a výsledky šetření sepsány. Rozhovory a jejich následná analýza byly provedeny mezi dubnem a červnem 2021. Analýza byla realizována formou otevřeného kódování.

Ze zjištěných informací také vyvstaly odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si stanovila: z rozhovorů vyplynulo, že část lektorů již měla předchozí zkušenost s distanční výukou, a tyto zkušenosti jim přechod na kompletně distanční výuku zjednodušily. Avšak i ti lektori, kteří s touto formou přišli do styku poprvé až kvůli pandemii, novou formu výuky přijali bez větších problémů. Kromě technických problémů byla jako nejčastější nevýhoda distanční výuky zmiňována ztráta osobního kontaktu se studenty, a jako největší výhoda časová flexibilita. V některých případech byli sice lektori nuceni částečně adaptovat přípravy na hodiny, ale výukové plány a plány hodin byli schopni plnit. Lektori byli schopni vyjmenovat výhody i nevýhody distanční výuky a na jejich základě zhodnotili celou tuto zkušenost jako neutrální až velice pozitivní. Přestože ze začátku se mezi respondenty našli lektori, kteří distanční výuku tvrdě odmítali, po více než roce praxe se všichni shodli, že by byli ochotní v distanční výuce pokračovat i nadále, avšak pouze v případě, že by byla tato forma zkombinována s formou prezenční a vytvořila se tak jakási hybridní výuka.

Zkušenosti lektorů jsou dále doplněny o mou reflexi, která je založená na vlastních zkušenostech z lektorské praxe.

Přestože byl tento výzkum proveden pouze na omezeném vzorku respondentů a není tudíž obecně aplikovatelný, tato práce by mohla posloužit dalším lektorům cizího jazyka, protože kromě zkušeností kolegů přináší některé tipy ohledně výukových aplikací a dalších virtuálních pomůcek, které mohou nejen lektori cizích jazyků použít ve svých nejen distančních hodinách.

Seznam použité literatury

AMOA, Charles Agyei a Anna Mwinbuabu NAAH. Pre-Service Teachers' Perception of Online Teaching and Learning During the COVID – 19 Era. *International Journal of Scientific Research and Management* [online]. 2020, **8**(10), 1649-1662. ISSN 2321-3418. Dostupné z: doi:10.18535/ijstrm/v8i10.e101

COMPTON, Lily K.L. Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning* [online]. 2009, **22**(1), 73-99. ISSN 0958-8221. Dostupné z: doi:10.1080/09588220802613831

DANIEL, Mayra C., Gail SCHUMACHER, Nicole STELTER a Carolyn RILEY. Student Perception of Online Learning in ESL Bilingual Teacher Preparation. *Universal Journal of Educational Research* [online]. 2016, **4**(3), 561-569. ISSN 2332-3205. Dostupné z: doi:10.13189/ujer.2016.040313

DAVIS, Niki, Dale NIEDERHAUSER, Lily COMPTON, Denise LINDSTROM a Zahrl SCHOENY. *Virtual Schooling lab practice: Case studies for teacher preparation*. -. Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2005. ISBN 978-1-880094-55-6.

DIPIETRO, Meredith, Richard E. FERDIG, Erik W. BLACK a Megan PRESTON. Best practices in teaching K-12 online: Lessons learned from Michigan Virtual School teachers. *Journal of Interactive Online Learning* [online]. 2008, **7**(1). ISSN 1541-4914. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/237812899_Best_practices_in_teaching_K-12_online_Lessons_learned_from_Michigan_Virtual_School_teachers

DJIWANDONO, Patrisius Istiarto. How Language Teachers Perceive Information And Communication Technology. *ResearchGate* [online]. February 2019. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/330845344_HOW_LANGUAGE_TEACHERS_PERCEIVE ICT-Researchgate

GAO, Lori Xingzhen a Lawrence Jun ZHANG. Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Frontiers in Psychology* [online]. 2020, **11**. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2020.549653

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HODGE, Rae. Zoom security issues: Zoom buys security company, aims for end-to-end encryption. *Cnet* [online]. -: Cnet, c2021, May 8, 2020. Dostupné z: <https://www.cnet.com/news/zoom-security-issues-zoom-buys-security-company-aims-for-end-to-end-encryption/>

HODGES, Charles, Stephanie MOORE, Barb LOCKEE, Torrey TRUST a Aaron BOND. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review* [online]. Educause, c2021, March 27, 2020. Dostupné z: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

JELIŃSKA, Magdalena a Michał B. PARADOWSKI. (2021). Teachers' Perception of Student Coping With Emergency Remote Instruction During the COVID-19 Pandemic: The Relative Impact of Educator Demographics and Professional Adaptation and Adjustment. *Frontiers in Psychology* [online]. **12**, ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2021.648443

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KULAL, Abhinandan a Anupama NAYAK. A study on perception of teachers and students toward online classes in Dakshina Kannada and Udupi District. *Asian Association of Open Universities Journal* [online]. 2020, **15**(3), 285-296. ISSN 1858-3431. Dostupné z: doi:10.1108/AAOUJ-07-2020-0047

LIN, Chin-Hsi a Binbin ZHENG. Teaching Practices and Teacher Perceptions in Online World Language Courses. *Journal of Online Learning Research* [online]. 2015, (1), 275-303. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/290391954_Teaching_Practices_and_Teacher_Perceptions_in_Online_World_Language_Courses

MAHYOOB, Mohammad. Challenges of e-Learning during the COVID-19 Pandemic Experienced by EFL Learners. *Arab World English Journal* [online]. 2020, **11**(4), 351-362. ISSN 22299327. Dostupné z: doi:10.24093/awej/vol11no4.23

- MANEGRE, Marni a Kashif Ali SABIRI. Online language learning using virtual classrooms: an analysis of teacher perceptions. *Computer Assisted Language Learning* [online]. 1-16. ISSN 0958-8221. Dostupné z: doi:10.1080/09588221.2020.1770290
- MERRIAM, Sharan B. a Elizabeth J. TISDELL. *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. 4th ed. Hoboken, NJ, USA: John Wiley, 2015. ISBN 978-1119003618.
- MOSER, Kelly M., Tianlan WEI a Devon BRENNER. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System* [online]. 2021, **97**. ISSN 0346251X. Dostupné z: doi:10.1016/j.system.2020.102431
- RAHAYU, Retno Puji a Yanty WIRZA. Teachers' Perception of Online Learning during Pandemic Covid-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan* [online]. 2020, **20**(3). ISSN p.1412-565x e.2541-4135. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.17509/jpp.v20i3.29226
- Remote Teaching Check-In Survey. [online]. Houston: University of Houston, 2020. Dostupné z: https://fs.uh.edu/api/download.php?docID=451
- ROUX, Ruth, Nelly Paulina TREJO GUZMÁN a Elsa FERNANDA GONZÁLEZ. Distance Education for EFL Teachers: Perceptions of Learner Support. *Gist Education and Learning Research Journal* [online]. 2014, -(9), 157-178 [cit. 2021-7-6]. ISSN 1692-5777. Dostupné z: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062636.pdf
- STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, c1995. ISBN 08-039-5767-X.
- STANLEY, Graham, ed. *Innovations in education Remote teaching* [online]. -. London: British Council, 2019. ISBN 978-9974-8700-1-7. Dostupné z: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Innovations%20in%20Education%20-%20Remote%20Teaching-V8_1-164_WEB.pdf
- ŠKVOROVÁ, Jaroslava a David ŠKVOR. *Proč zlobím?: lehká mozková dysfunkce LMD/ADHD*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-725-4407-1.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

WATSON TODD, Richard. Teachers' Perceptions of the Shift from the Classroom to Online Teaching. *International Journal of TESOL Studies* [online]. 2020, 2(2), 4-16.
Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.46451/ijts.2020.09.02>

YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, c2003. ISBN 07-619-2553-8.

Seznam příloh

1. Baterie otázek připravených k rozhovorům v českém jazyce
2. Baterie otázek připravených k rozhovorům v anglickém jazyce

Přílohy

1. Baterie otázek připravených k rozhovorům v českém jazyce

- Jak dlouho již pracujete jako lektor cizích jazyků?
- Jaké jazyky učíte?
- Učíte individuální nebo skupinové kurzy? Liší se nějak Vaše příprava na hodiny?
- Měl jste už nějakou předešlou zkušenost s distanční výukou?
- Bylo pro Vás těžké přejít na distanční výuku? V čem?
- Jaké jsou podle Vás výhody a nevýhody distanční výuky? Co považujete za největší výhodu a nevýhodu distanční výuky?
- Setkal jste se během výuky s nějakým velkým problémem? Jak jste ho řešil?
- Byl jste schopný hned ze začátku plnit plány hodin?
- Jak jste musel adaptovat svou přípravu na hodiny?
- Jakým způsobem se změnilo tempo hodin?
- Jak byste srovnal prezenční a distanční výuku z hlediska výdeje energie lektora a studentů?
- Jak distanční výuku přijali Vaši studenti?
- Jakým způsobem motivujete a aktivizujete studenty?
- Jakým způsobem pracujete se skupinou při distanční výuce?
- Změnil se nějak způsob, jakým ověřujete, že studenti výklad chápou?
- Setkal jste se s případem, kdy studenti využívali techniku jinak, než měli (např. k vyřizování pracovních e-mailů, k „podvádění“, atd.)? Jak jste jej řešil?
- Vyzkoušel jste vícero konferenčních platforem, nebo pracujete jen s jedním? Máte nějaký oblíbený? V čem Vám vyhovuje?
- Využíval jste k výuce nějaké další virtuální pomůcky (například sdílenou tabuli atd.)?
- Považujete se za technicky zdatného? Pokud ne, prošel jste na začátku nějakým školením?
- Získal jste díky distanční výuce nějaké nové dovednosti?
- Co bylo podle Vás na distanční výuce nejzajímavější?
- Byl byste v distanční výuce ochotný pokračovat i nadále? Za jakých podmínek?

- Celkově hodnotíte distanční výuku spíše pozitivně, nebo negativně?
- Chtěl byste ještě něco dodat? Zapomněla jsem se na něco důležitého zeptat?
- Máte nějaké otázky Vy na mě?

2. Baterie otázek připravených k rozhovorům v anglickém jazyce

- For how long have you been teaching English to foreigners?
- Do you teach individual or group lessons? Does your lesson planning change depending on which one you teach?
- Have you had any prior experience teaching remotely?
- Was it difficult to switch from in-person teaching to remote teaching? In what?
- What are the advantages and disadvantages of remote teaching according to you?
- Have you come across anything particularly challenging? What did you do to solve the problem?
- Were you able to fulfil lesson plans from the very beginning?
- Was it necessary to adapt the lesson plans? How?
- Have the dynamics of the lessons change? How?
- How would you compare in-person and remote teaching when it comes to the teacher's and students' level of energy needed for the lesson?
- How did your students react to remote teaching?
- How do you motivate your students and keep them active?
- How do you work with a group?
- Have you somehow changed the way you make sure the students understand? How?
- Have you come across a situation that student would use their computers for other things (such as to sort out work e-mails or to cheat)? What do you do about it?
- What platforms do you use? If more than one, which is your favourite and why?
- Do you use other virtual aids (such as a shared whiteboard)?
- Do you consider yourself to be technically savvy? If not, have you gone through a training of some sorts?
- Have you acquired any new skills thanks to remote teaching?

- What is the most interesting aspect of remote teaching?
- Would you be willing to continue teaching remotely? Under what conditions?
- Overall, do you see remote teaching as something more positive or more negative?
- Would you like to add anything? Have I forgotten to ask about something important?
- Is there anything you would like to ask me?