

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Distanční výuka a využití digitálních technologií ve vzdělávání
Distance learning and the use of digital technologies in education

Bc. Alžběta Kajtmanová

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kursch, Ph.D.
Studijní program: Andragogika a management vzdělávání
Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Distanční výuka a využití digitálních technologií ve vzdělávání 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 dne 19. dubna 2022

Poděkování

Touto cestou bych velmi ráda poděkovala panu PhDr. Martinu Kurschovi, Ph.D. za jeho cenné rady, ochotný a trpělivý přístup během konzultací a za pomoc při zpracování této práce. Dále děkuji svým rodičům, babičce, sourozencům, přátelům, přítelovi a celé rodině za neustálou podporu během psaní diplomové práce. V neposlední řadě bych také moc chtěla poděkovat pedagogům ze základní školy, kterou jsem jako dítě navštěvovala, za účast během rozhovoru.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na to, jaký vliv měla pandemie onemocnění covid-19 na vzdělávání na vybrané základní škole z pohledu vyučujících během první a druhé vlny. Zaměřuje se na vymezení pojmů, jako je distanční výuka, e-learning, digitální technologie a platformy. Práce reflektuje, jakým způsobem bylo české školství ovlivněno od března roku 2020 do května 2021.

V teoretické části se zaměřuje na teoretické pojetí pojmů, které jsou spojené s pandemií a distančním vzděláváním, ale také s pojmem socializace a komunikace, které byly během pandemie zejména u dětí velmi ovlivněny.

Výzkumná část pak byla realizována za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, který byl prováděn na vybrané základní škole a který byl veden skupinově se čtyřmi vyučujícími. Jedna z nejzásadnějších otázek celého rozhovoru byla ta, jaký vliv měla právě pandemie na žáky a učitele samotné na této konkrétní základní škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

distanční výuka, digitální technologie, pandemie COVID-19, žáci, pedagogové, E-learning, sociální kontakt, první vlna, druhá vlna, socializace, digitální gramotnost, digitální platformy

ABSTRACT

This thesis focuses on the effect of the covid-19 pandemic on education at a selected primary school from the point of view of teachers during the first and second wave. It focuses on defining the concepts such as distance learning, e-learning, digital technologies and platforms. The work reflects how the Czech education system was affected from March 2020 to May 2021.

The theoretical part focuses on the theoretical conception of terms that are associated with the pandemic and distance learning, but also with the concept of socialization and communication, which were greatly affected during the pandemic, especially when it comes to children.

The research part was then carried out with the help of a semi-structured interview, which was conducted at a selected primary school in groups with four teachers. One of the most fundamental questions of the whole interview was the greatness of the pandemic's effect on the pupils and the teachers of this particular primary school.

KEYWORDS

distance learning, digital technologies, pandemic covid-19, pupils, teachers, e-learning, social contact, first wave, second wave, socialization, digital literacy, digital platforms

Obsah

1	ÚVOD	9
2	TEORETICKÁ ČÁST	11
2.1	DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	11
2.1.1	ROLE TUTORA V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	12
2.1.2	VÝHODY A NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	15
2.1.3	HISTORIE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
2.1.4	DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A SOUČASNOST	17
2.2	DOPAD PANDEMIE COVID-19 NA ŠKOLSTVÍ	17
2.2.1	PRŮBĚH PANDEMIE COVID-19 OD BŘEZNA 2020 DO KVĚTNA 2021	19
2.2.2	ONLINE VÝUKA	23
2.2.3	OFFLINE VÝUKA	25
2.2.4	HYBRIDNÍ MODEL VÝUKY	26
2.2.5	DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ DISTANČNÍM ZPŮSOBEM	28
2.3	KOMUNIKACE	29
2.4	SOCIALIZACE	30
2.4.1	SOCIALIZACE U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH	32
2.5	DOPAD PANDEMIE COVID-19 NA DĚTI, VZDĚLÁVÁNÍ A RODINY	33
2.6	E-LEARNING	35
2.6.1	HISTORIE E-LEARNINGU	36
2.7	DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST	39
2.8	BLENDED LEARNING	41
2.8.1	ROTAČNÍ MODEL	43
2.8.2	FLEXIBILNÍ MODEL	44
2.8.3	MODEL „VOLNÉ NABÍDKY“	44
2.8.4	OBOHACENÝ VIRTUÁLNÍ MODEL	44
2.9	FLEXIBILNÍ UČENÍ	44
2.10	DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE	45
2.10.1	POČÁTKY POČÍTAČŮ JAKO STROJŮ	46
2.11	DIGITÁLNÍ PLATFORMY A JEJICH VYUŽITÍ V DÁLKOVÉ KOMUNIKACI A VÝUCE	46
3	VÝZKUMNÁ ČÁST	48

3.1	VÝZKUMNÝ CÍL	49
3.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
3.3	VÝZKUMNÝ DESIGN.....	50
3.4	HARMONOGRAM VÝZKUMU.....	51
3.5	POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	51
3.6	POPIS SBĚRU DAT	52
3.6.1	CHARAKTERISTIKA MÍSTA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	53
3.6.2	STRUKTURA ROZHOVORU	53
3.7	ANALÝZA SHROMÁŽDĚNÝCH DAT	55
3.7.1	KÓDOVÁNÍ	55
3.7.2	KATEGORIE, PODKATEGORIE A KÓDY	57
3.8	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ.....	59
3.8.1	PŘECHOD NA DOMÁCÍ VÝUKU	60
3.8.2	ROZDÍL – PRVNÍ A DRUHÁ VLNA	62
3.8.3	DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST	65
3.8.4	PODPORA A MOTIVACE	66
3.8.5	KOMUNIKACE.....	68
3.8.6	DOPORUČENÍ MŠMT.....	69
3.8.7	ZADÁVÁNÍ A PLNĚNÍ ÚKOLŮ A TESTŮ.....	70
3.8.8	HODNOCENÍ ŽÁKŮ	72
3.8.9	ZPŮSOB ŘEŠENÍ ABSENCE.....	73
3.8.10	DIGITÁLNÍ PLATFORMY A DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE.....	73
3.8.11	DIGITÁLNÍ APLIKACE.....	74
3.8.12	ČASOVÁ NÁROČNOST VYUČOVÁNÍ.....	75
3.8.13	TECHNICKÉ VYBAVENÍ A PŘIPOJOVÁNÍ.....	76
3.8.14	ŽÁCI A DISTANČNÍ VÝUKA.....	78
3.8.15	CELKOVÉ ZHODNOCENÍ SITUACE Z POHLEDU PEDAGOGA	78
3.9	SHRnutí VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	80
3.9.1	PŘECHOD NA DOMÁCÍ VÝUKU	80
3.9.2	ROZDÍL – PRVNÍ A DRUHÁ VLNA	81
3.9.3	DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST	81
3.9.4	PODPORA A MOTIVACE	82
3.9.5	KOMUNIKACE.....	83
3.9.6	DOPORUČENÍ MŠMT.....	83
3.9.7	ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ A TESTŮ.....	83
3.9.8	HODNOCENÍ ŽÁKŮ	84

3.9.9	ZPŮSOB ŘEŠENÍ ABSENCE.....	84
3.9.10	DIGITÁLNÍ PLATFORMY A DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE.....	85
3.9.11	DIGITÁLNÍ APLIKACE.....	85
3.9.12	ČASOVÁ NÁROČNOST VYUČOVÁNÍ.....	86
3.9.13	TECHNICKÉ VYBAVENÍ A PŘIPOJOVÁNÍ.....	86
3.9.14	ŽÁCI A DISTANČNÍ VÝUKA.....	87
3.9.15	CELKOVÉ ZHODNOCENÍ SITUACE Z POHLEDU PEDAGOGA	87
4	ZÁVĚR	88
5	SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	90
6	SEZNAM PŘÍLOH	93
7	SEZNAM TABULEK	93
8	POUŽITÉ ZKRATKY	93

1 Úvod

V březnu roku 2020 se v České republice objevily první příznaky nákazy onemocnění covid-19. Nákaza se šířila velmi rychle, a proto docházelo k vydávání různých opatření, které nařizovala tehdejší vláda České republiky. Jedním z těchto omezení bylo například uzavírání škol a s tím i přechod na distanční výuku. S touto neobvyklou situací se nikdy nikdo v České republice a českém školství nesetkal. Nejen učitelé a žáci škol se museli této nezvyklé situaci přizpůsobit. Školy pomalu přecházely na online výuku, kterou mohly zprostředkovat pomocí různých digitálních platforem, jako jsou MS Teams, Zoom, Jitsi a další. S využíváním těchto platforem se ale také bezpodmínečně pojí dostupnost digitálních technologií a technického vybavení. Právě to činilo zprvu žákům a vyučujícím velké problémy. Pedagogové si museli pořizovat nová zařízení, pomocí kterých by mohli učit distančním způsobem. To stejné platilo u rodin, které neměly například počítač či tablet. S touto skutečností je ale spojen fakt, že rodiny s nižším socio-ekonomickým statusem si nemohly počítač dovolit, proto se často děti z těchto rodin v první vlně výuky ani nemohly účastnit. To, že vyučující a děti měli potřebnou techniku ke vzdělávání online způsobem, nezaručovalo v prvních měsících kvalitu vzdělávání. Velká spousta lidí měla s počítačem či jiným technickým vybavením minimální zkušenost a museli rozvíjet svojí digitální gramotnost „za pochodu“. V prvních měsících se učitelé snažili dělat maximum bez jakéhokoliv doporučení. Online výuka během první vlny ještě nebyla povinná, takže pro žáky, kteří se výuky nezúčastnili, to znamenalo obrovskou ztrátu a pokles ve znalostech. Jedním z omezení, které také bylo v platnosti, byl zákaz kontaktu. Tato skutečnost měla za následek to, že děti musely být převážně jen doma. Když navštěvují školní prostředí, tvoří si určité sociální návyky, kontakty a učí se sociálním interakcím. To jim bohužel nebylo umožněno. Proto byl i znatelný pokles pozorován v této oblasti.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Cílem diplomové práce je tedy zjistit, jaký vliv měla pandemie covidu-19 během první a druhé vlny na vzdělávání žáků z pohledu jejich vyučujících a na přístup pedagogů ke vzdělávání žáků během distanční výuky na vybrané základní škole. V teoretické části se zaměřuje na definici toho, co je to distanční vzdělávání, následně pak na samotný dopad pandemie covidu-19 na české školství. S uzavíráním škol nastává pro děti problém, zhoršuje se komunikace a socializace, těmto aspektům jsou věnovány další dvě stručné kapitoly této diplomové práce. V neposlední řadě

je pak práce zaměřena na definici e-learningu, digitální gramotnosti a digitální technologie a platformy.

Výzkumná část diplomové práce zprvu představuje výzkumný cíl, problémy, otázky a design. Následně je k dispozici harmonogram výzkumu, popis výzkumného vzorku a popis sběru dat. Po těchto kapitolách následuje analýza shromážděných dat a samotné výsledky šetření a v závěru také shrnutí těchto výsledků. V práci byl využit kvalitativní výzkum, který byl zaměřen na polostrukturovaný rozhovor s učiteli vybrané základní školy.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Distanční vzdělávání

Kromě klasické formy vzdělávání, se kterou se většina z nás ve svém životě setkala, můžeme hovořit i o distančním vzdělávání. Distanční vzdělávání je jedna z variant, na kterou můžeme během vzdělávání narazit. Jedná se o alternativu ke klasickému vzdělávání, které probíhá prezenční formou nebo lze říci také kontaktním vyučováním. (Zlámalová, 2008, str. 16)

V rámci distančního vzdělávání se jedná o formu studia, které je založeno na řízeném samostudiu, během kterého jedinci využívají možností informačních a komunikačních technologií. (Průcha, Veteška, 2014, str. 84)

Jedním z hlavních důvodů, proč se vlastně distanční vzdělávání ve výuce využívá, je ten, aby se vzdělávání mohly zúčastnit i ty osoby, které nemohou být během studia přítomny ve výuce v průběhu klasické prezenční nebo také kontaktní formy výuky. Komunikace mezi studenty a učiteli nebo také tutorů probíhá online a elektronicky. Aby byla distanční výuka co nejkvalitnější a nejefektivnější, je zapotřebí, aby měl každý zúčastněný dostatečně kvalitní technické vybavení. Kvalitní vybavení by mělo být jak na straně vzdělavatele, tak na straně studenta či jedince, který se zúčastní nějakého vzdělávacího procesu. (Průcha, Veteška, 2014, str. 84)

Podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) má distanční vzdělávání jako jeden ze svých základních principů samostatnost ze strany jedince, který studuje, a dále také usměrňování ze strany vzdělavatele neboli tutora. (Veteška, 2016, str. 193)

Tuto formu vzdělávání lze využívat prakticky v jakémkoliv vzdělávání. Pokud bychom hledali vymezení distančního vzdělávání v zahraniční literatuře, nacházeli bychom ho pod názvy jako jsou: Distance education, Distance learning, Fernstudium, L'enseignement a distance apod. (Zlámalová, 2008, str. 17)

Během distančního vzdělávání se nám ukazují výhody, které s sebou tato forma výuky přináší. Jedná se například o tyto oblasti:

- Individualizace a obsahová flexibilita
 - rozšířená nabídka možností během studia
 - pružné sestavování kurzů a studijních programů (berou se na vědomí aktuální potřeby studentů) (Zlámalová In: Veteška et al., 2011, str. 170)
- Časová a místní flexibilita
 - každý student má svůj časový rozvrh, podle kterého si plánuje své učení
 - student nemusí na vyučování dojíždět (časová i finanční úspora)
 - čas, který má navíc, může každý student využít na učení (Zlámalová In: Veteška et al., 2011, str. 170)
- Samostatnost
 - individuální tempo v rámci učení každého jedince
 - učivo je konfigurováno do menších dávek (Zlámalová In: Veteška et al., 2011, str. 170)
- Multimediálnost
 - během výuky je využíváno více smyslů k pochopení předávané látky (video, audio, animace,...)
 - e-mailová a telefonická komunikace (Zlámalová In: Veteška et al., 2011, str. 170)
- Podpora studujícího
 - menší skupiny studujících
 - samostudium, které je řízeno ze strany tutora
 - poradenství (Zlámalová In: Veteška et al., 2011, str. 170)

2.1.1 Role tutora v distančním vzdělávání

Osoba, která studenty celým kurzem v rámci distančního vzdělávání „provází“, se nazývá tutor. Tutor se během kurzu nebo během prezenční formy výuky se studenty nestýká osobně, ale veškerá komunikace probíhá online, tedy pomocí e-mailu, telefonicky nebo také pomocí diskusního prostředí v elektronickém systému řízení studia neboli LMS (learning management system), které je uzavřené. Osobní setkání tutora a studenta většinou probíhá

během setkání, která jsou předem domluvená a plánovaná, nebo během letních škol. (Veteška, 2016, str. 195)

Kompetence, kterými by měl každý tutor disponovat jsou:

- edukační kompetence
- poradenská kompetence
- manažerská kompetence
- administrativní kompetence
- technická kompetence (Bednaříková, 2013, str. 105–112)

2.1.1.1 Edukační kompetence

Edukační kompetence znamená, že každý tutor by měl samozřejmě dobře ovládat obor, na který se zaměřuje a který vyučuje. Mimo to by měl disponovat také základními pedagogicko-psychologickými, ale také andragogickými znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi. V rámci edukační kompetence můžeme hovořit rovněž i o vědomostech z oblasti sociologie, managementu, komunikace, psychologie, rétoriky a mnoho dalších. Každý tutor by měl být jistě znalý i v určitých oblastech, které ke vzdělávání náleží. (Bednaříková, 2013, str. 107)

Jedná se o:

- oblast odborně předmětovou (oborovou) a didaktickou
- oblast účinné motivace
- oblast komunikace
- oblast evaluace (Bednaříková, 2013, str. 107 - 109)

2.1.1.2 Poradenská kompetence

V rámci poradenské kompetence mluvíme o schopnosti, kterou by měli tutoři mít. Jedná se konkrétně o rychlou, operativní a konstruktivní nápomoc všem účastníkům kurzu během problémů a překážek, které je nejen během studia mohou potkat. Touto schopností se předpokládá i to, že každý tutor disponuje určitou psychologickou a andragogickou vybaveností. Jedna z hlavních oblastí, ve které by měl být tutor v rámci poradenské kompetence znalý je oblast manažerská. (Bednaříková, 2013, str. 109 – 110)

2.1.1.3 Manažerská kompetence

Manažerská kompetence je pro tutora velmi důležitá, protože se často pojí s určitou organizací či řídicí funkcí, ale také například s funkcí kontrolní. Hlavním předpokladem jsou zde organizační schopnosti tutora a rovněž i výborné předpoklady, které se týkají vedení lidí. Tutor by měl být schopen naplánovat časový harmonogram celého vzdělávání a správně a efektivně celé distanční vzdělávání organizovat. V rámci samotného vzdělávání se může jednat o „moderátora“, který naviguje a instruuje ostatní účastníky kurzu. Tutor by měl studujícím aktivně naslouchat a umět rychle reagovat na různé situace, které během vzdělávání mohou nastat. (Bednaříková, 2013, str. 110 – 111)

2.1.1.4 Administrativní kompetence

Administrativní kompetence je spojena s určitou pečlivostí, spolehlivostí, systematičností a důsledností, primárně v rámci vedení a evidování databáze během celého vzdělávání. Každý tutor by měl umět co nejlépe vést studijní agendu a tato kompetence je jedna z nejzákladnějších, kterou by měl každý vyučující mít. V rámci administrativní kompetence by měl tutor umět vyplnit různé formuláře, výkazy či písemnosti. Rovněž by měl být schopen zpracovat různá hodnocení a hlášení. Hlavním pomocníkem během administrativní činnosti by mu měly být online nástroje, které celý proces usnadní. (Bednaříková, 2013, str. 111)

2.1.1.5 Technická kompetence

Technická kompetence, jak už její název napovídá, je spojena se schopností tutora využívat didaktickou a komunikační techniku. Jedná se o způsobilost používat například PC, a to od klasických základních dovedností až po ty rozšířenější, kdy mluvíme například o schopnosti tutora řídit online komunikace a e-learningové učení. V rámci této kompetence by měl tutor umět používat a pracovat s nástroji jako jsou MS Word, Excel, Power Point, e-mail a další. Rovněž je s touto kompetencí spjaté i využívání technických didaktických prostředků ve vzdělávání, například DVD přehrávač, dataprojektor, interaktivní tabule a další. (Bednaříková, 2013, str. 112)

Velké pozitivum, které s sebou využití distančního vzdělávání přináší, je například vzdělávání jedinců ze speciálních cílových skupin. Jedná se například o osoby, které mají nějaký typ handicapu a je pro ně obtížné se prezenční formy výuky zúčastnit. (Zlámalová, 2008, str. 21)

Během distančního vzdělávání se můžeme setkat i s různými modely, které jsou každým svým způsobem specifické. Jedná se o:

- kanadský model
- britský model
- německý model
- francouzský model
- irský model
- severský model
- smíšené modely (Zlámalová, 2008, str. 39–40)

2.1.2 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání

Stejně tak, jako má prezenční vzdělávání své výhody a nevýhody, stejně je tomu i u vzdělávání, které probíhá distanční formou. V rámci této podkapitoly bych ráda shrnula některé z výhod a nevýhod distančního vzdělávání.

2.1.2.1 Výhody distančního vzdělávání

Jedna z výhod, se kterou se v průběhu distančního vzdělávání studenti a učící se jedinci setkávají je ta, že se výuky zúčastní z domova. To znamená, že nemusejí docházet na přednášky či semináře, a čas, který by například strávili na cestě, mohou plně věnovat učení, přípravě na následující vyučovací hodiny či plnění zadaných úkolů. (Zlámalová, 2008, str. 32)

Další výhoda je ta, že studenti, kteří se zúčastní distančního vzdělávání, spoléhají jen sami na sebe. Nikdo je během hodiny například nepřerušuje a případně nezdržuje jejich tempo, na které jsou zvyklí. (Zlámalová, 2008, str. 32)

2.1.2.2 Nevýhody distančního vzdělávání

Nevýhoda, kterou mohou účastníci distančního vzdělávání pociťovat je ta, že se doma nemohou dostatečně soustředit, a tím pádem nemusejí být tak produktivní v plnění zadaných úkolů, s čímž je samozřejmě spojená i motivace ke studiu. (Zlámalová, 2008, str. 32)

Jako další nevýhodu bych ráda zmínila tu, že studenti nemají v rámci výuky takovou možnost se s někým poradit či prokonzultovat problémy, které během vyučování mohou nastat. Rovněž také nemají možnost porovnat se během učení s někým jiným.

Další, a myslím si, že velkou nevýhodou, je ten fakt, že studenti nemohou dostat dostatečně kvalitní a okamžitou zpětnou vazbu od vyučujícího jako například při prezenční formě výuky. (Zlámalová, 2008, str. 32)

2.1.3 Historie distančního vzdělávání

Jedním z prvních náznaků distančního vzdělávání byla v 19. století (konkrétně kolem roku 1840) v Anglii a ve Francii korespondenční forma studia, která se následně postupně rozšiřovala do Německa a Rakouska-Uherska. Následné rozšíření korespondenční formy studia probíhalo na konci 19. století, a to do Ameriky, Kanady a Austrálie. Ve 20. a 30. letech přestávala být korespondenční forma studia pouze soukromou záležitostí, ale začínalo se jednat o formu, která byla na vládní úrovni. S tím přicházela i skutečnost, že v roce 1920 bylo v Sovětském svazu započato korespondenční vysokoškolské vzdělávání. V roce 1939 bylo ve Francii založeno Národní centrum distančního vzdělávání (Centre National d'Enseignement a Distance (CNED)). Následný velký rozmach v rámci distančního vzdělávání přišel po 2. světové válce, kdy byl v Evropě velký zájem především o profesní vzdělávání. Vzhledem k velkému zájmu o vzdělávání se v tomto období setkáváme i s nově otevřenými distančními univerzitami (Open University (OU)), a to konkrétně ve Velké Británii. Poté během 20. století docházelo i v dalších zemích k velkému zakládání distančních vzdělávacích institucí. Na konci 20. století docházelo k největšímu vzniku a vývoji distančních univerzit, a to v rámci celého světa a hlavně za pomoci e-learningu a vývoje technologií. (Zlámalová, 2008, str. 37 – 39)

2.1.4 Distanční vzdělávání a současnost

Dříve bylo distanční vzdělávání provozováno především v rámci vzdělávání dospělých, ale vzhledem k tomu, že v březnu roku 2020 se v České republice objevily první příznaky nákazy covid-19, musely postupem času k distančnímu vzdělávání přejít všechny vzdělávací instituce, od základních přes střední až po vysoké školy.

Pro české školství se jednalo o změnu, která byla velmi nečekaná. Rychlá změna výuky z prezenční na distanční formu s sebou přinášela velkou spoustu starostí, obav, komplikací, ale možná také pozitivních ohlasů. Každý tuto náhlou změnu vnímal zcela jinak. Tato neočekávaná situace, která v březnu roku 2020 nastala, nezasáhla pouze samotné účastníky vzdělávání, kterými se myslí žáci a studenti škol a jejich vyučující, ale rovněž i rodinné příslušníky žáků a studentů. V tuto chvíli se rodina snažila a de facto musela převzít roli, kterou doposud zastávala pouze škola. (Frombergerová, 2020, str. 221)

V současné době by školy měly začít vzdělávat distančním způsobem ve chvíli, kdy dochází k vyhlášení krizových opatření, a tedy i po dobu krizového stavu. Vše se řídí podle krizového zákona. Tato krizová opatření mají většinou návaznost na mimořádná opatření, která jsou nařízena Ministerstvem zdravotnictví nebo krajskou hygienickou stanicí podle zákona o ochraně veřejného zdraví. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Dalším z důvodů, proč může v dnešní době nutně docházet k zavedení distančního vzdělávání na školách, je například nařízení karantény. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

2.2 Dopad pandemie covid-19 na školství

V této kapitole budu navazovat na podkapitulu předchozí, kdy jsem zmínila, že v březnu roku 2020, nastala kvůli pandemii covid-19 náhlá změna pro všechny. Oblastí, kterou se budu zabývat, je dopad pandemie covidu-19 na vzdělávání.

Nová situace, která v České republice a v celém světě ze dne na den nastala, velmi ovlivnila žáky, studenty, pedagogy, ale také rodiče, kteří byli velmi rychle postaveni do role domácího pedagoga. (Brom et al., 2020, str. 1)

Zpráva Vlády ČR ze 7. prosince 2021 uvádí počty distančních dní za školní roky 2019/2020 a 2020/2021:

- mateřské školy (pro povinné předškolní vzdělávání) – 28 dní
- 1. stupně základních škol – 94 dní
- 2. stupně základních škol – 141 dní
- střední školy – 155 dní
- střední odborné školy (včetně praktické výuky) – 133 dní
- vysoké školy – 135 dní

Dále se ve zprávě uvádí, že školní rok trvá 196 dní, a z uvedených počtů je tedy patrné, že studenti a žáci mateřských, základních, středních a vysokých škol strávili více než polovinu vzdělávání v uvedených školních letech (počítáno od března 2020 do června 2021) a v době pandemie covidu-19 v režimu distanční výuky.

Změna, které ze dne na den nastala ovlivnila velké množství jedinců a oblastí. V rámci vzdělávání budu hovořit o školách, učitelích, domácnostech a žácích.

Školy

Jen velmi malý počet škol byl, co se týká technického vybavení, připraven na rychlé přizpůsobení se potřebám, které jsou důležité pro výuku na dálku. V procentech se jednalo jen o 19 % základních škol, které měly školní informační systém, který byl rodičům dostupný i online, a maximálně polovina z těchto škol měla již dříve nějakou online platformu, kterou během vyučování využívala. (Federičová, Korbel, 2020, str. 1)

Učitelé

Méně než polovina učitelů disponovala určitými ICT dovednostmi, které mohla během rychlého přechodu na dálkovou výuku využít, jedná se o podprůměr zemí OECD. Vzájemnou podporu mezi učiteli samotnými postrádala čtvrtina vyučujících, a to hlavně při implementaci nových nápadů a možností ve škole. Možný důvod, proč k těmto problémům docházelo, byl nedostatečný počet pedagogických pracovníků, kteří nejsou dostatečně kvalifikovaní a aprobovaní, zejména pokud mluvíme o sociálně znevýhodněných oblastech. (Federičová, Korbel, 2020, str. 1 – 2)

Domácnosti

V rámci domácností hrála zásadní roli technická vybavenost, jak na straně hardwaru, tak na straně internetového připojení. Hlavní a velmi důležitá však byla podpora dětí ve všech oblastech, ve kterých ji ze strany rodičů měly dostávat. V dnešní době se může zdát, že technické vybavení nečiní v domácnostech nebo v životech každého z nás žádný velký problém, ale je stále až 6 % domácností, ve kterých žijí i děti, které nemají počítač nebo jiné technické vybavení, jako je například tablet. Můžeme se také setkat s tím, že až 3 % rodin dnes nemají jakékoliv připojení k internetu. S tím se tedy pojí i to, že v rámci přechodu na distanční vzdělávání musely některé děti absolvovat výuku pouze přes mobilní telefony a s nedostatečným datovým tarifem. V rámci těchto čísel mluvíme zejména o žáky a studenty z rodin se socioekonomicky nižším statusem. V prostředí těchto rodin také dochází k nedostatečné podpoře ze strany rodičů vůči dětem právě během vzdělávání, jedná se až o 16 % všech žáků a studentů. Mluvíme tedy o problému, který mohou studující pociťovat například v případě větší potřeby zapojení rodičů během plnění zadaných úkolů nebo v případě pomoci s probíraným učivem. (Federičová, Korbel, 2020, str. 2)

Žáci

Až 90 % žáků má dobré technické dovednosti, takže z tohoto pohledu problém většinou nenastával. Avšak pouze polovina žáků byla samostatná během řešení problémů nebo při instalaci nových programů, kdy byli v nevýhodě spíše žáci a studenti ze znevýhodněného prostředí. Další problém, který nastával, a to zejména u žáků druhého stupně, byla nedostatečná motivace a sebedůvěra během učení na dálku. (Federičová, Korbel, 2020, str. 2)

2.2.1 Průběh pandemie covid–19 od března 2020 do května 2021

Podle zprávy Vlády ČR ze 7. prosince 2021 došlo k prvnímu uzavření všech škol (kromě mateřských škol) 11. března 2020. Tato situace přetrvávala až do konce dubna, kdy byl následně povolen návrat studentům vysokých škol zpět do klasické prezenční formy vzdělávání. Poté docházelo k návratu do škol žáků posledních ročníků základních škol, žáků prvního stupně základních škol a studentů posledních ročníků středních škol. Tato situace přetrvávala až do konce školního roku 2019/2020.

S novým školním rokem 2020/2021 se pandemická situace zhoršovala a opět byly v říjnu roku 2020 uzavřeny všechny školy, výjimkou zde byly mateřské školy. Během prvního pololetí školního roku 2020/2021 docházelo k pomalému a rozvážnému otevírání škol a návratu žáků zpět do školních lavic.

Kritická situace nastala v březnu roku 2021, kdy musely všechny školy opět přejít zpět k distanční formě vzdělávání. Žáci a studenti se mohli začít zpět do lavic vracet v dubnu 2021, a s tím přišlo i rozhodnutí o povinném a pravidelném testování na základních a středních školách (pomocí antigenních testů).

Vzhledem k rozhodnutí vlády byly vysoké školy od 14. října 2020 uzavřeny a celý akademický rok 2020/2021 probíhal v online prostředí. Výjimku však měly některé obory, v rámci kterých byla nutná praktická výuka. Ta probíhala v různých počtech v návaznosti na aktuálně platná opatření.

Tabulka 1: Vliv pandemie covid–19 na vzdělávání v roce 2020

11. března	<i>uzavření všech škol kromě MŠ</i>
20. dubna	<i>20. dubna možný návrat posledních ročníků VŠ (skupiny do 5 osob)</i>
27. dubna	<i>27. dubna možný návrat všech ročníků VŠ – konzultace ve skupinách max. 5 osob</i>
11. května	<i>návrat: 9. ročníky ZŠ a závěrečné ročníky SŠ, konz., VOŠ (dobrovolně, max. 15 žáků), všechny ročníky VŠ dle rozhodnutí VŠ (max. 15 studentů)</i>
25. května	<i>návrat 1. stupně (dobrovolně, max. 15 žáků)</i>
1. června	<i>návrat praktické výuky na SŠ, konz. VOŠ (dobrovolně, max. 15 žáků)</i>
8. června	<i>návrat všech ročníků 2. st ZŠ, SŠ, konz., VOŠ – konzultace a třídnické hodiny (dobrovolně, max. 15 žáků)</i>
14. října	<i>uzavření SŠ, konz. a VOŠ s výjimkou praktické výuky, uzavření VŠ</i>
14. října	<i>uzavření ZŠ, SŠ, konz. a VOŠ</i>

18. listopadu	<i>návrat 1. a 2. ročníku a přípravných tříd ZŠ</i>
25. listopadu	<i>návrat závěrečných ročníků SŠ, konz., VOŠ + praktická výuka ve všech ročnících SŠ, konz., VOŠ, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ (do 20 studentů)</i>
30. listopadu	<i>návrat 3. –5. a 9. ročníku ZŠ, 2. stupeň rotační výuka</i>
7. prosince	<i>SŠ, konz. a VOŠ rotační výuka, VŠ – praktická výuka ve všech ročnících, prezenční výuka v 1. ročnících dle rozhodnutí VŠ (max. 20 studentů)</i>
21. a 22. prosince	<i>ZŠ, SŠ volno, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ (do 20 studentů)</i>

Zdroj: Vláda ČR (2022, str. 2 – 3)

Tabulka 2: Vliv pandemie covid–19 na vzdělávání v roce 2021:

27. prosince / 4. ledna	<i>otevřeny pouze MŠ a 1. a 2. ročníky a přípravné třídy ZŠ, ostatní ročníky a vzdělávací úrovně uzavřeny</i>
1. března	<i>všechny školy uzavřeny</i>
12. dubna	<i>od 12. dubna otevřeny MŠ (poslední ročník – skupiny do 15 dětí) a přípravné třídy, 1. stupeň ZŠ – rotační výuka (běžná výuka přípravné třídy a malé školy)</i>
19. dubna	<i>od 19. dubna možnost skupinové výuky ohrožených žáků na 2. stupni ZŠ</i>
26. dubna	<i>část krajů – plná výuka v MŠ, celá ČR – praktická výuka SŠ, konz. a VOŠ, VŠ – praktická výuka v posledních ročnících dle rozhodnutí VŠ</i>
3. května	<i>polovina krajů – plně otevřeny MŠ a rotační výuka na 2. stupni ZŠ</i>

10. května	<i>všechny kraje – plně otevřeny MŠ, rotační výuka na 2. stupni, VŠ – většina krajů – praktická výuka ve všech ročnících VŠ (na většině vysokých škol ve druhé polovině května začíná zkouškové období, již se tedy nepočítá s otevřením)</i>
17. května	<i>celá ČR – plně otevřen 1. stupeň, polovina krajů – plně otevřen 2. stupeň ZŠ, VŠ – všechny kraje – praktická výuka</i>
24. května	<i>všechny kraje – plně otevřen 2. stupeň a SŠ, konz., VOŠ</i>

Zdroj: Vláda ČR (2022, str. 3)

Ministerstvo školství a tělovýchovy (MŠMT) vydalo v září roku 2020 metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Jeho obsah byl následující:

- Legislativní rámec
- Personální podmínky
- Organizace výuky při omezení přítomností ve školách
- Formy vzdělávání distančním způsobem
- Vzdělávání dětí/žáků/studentů se speciálními vzdělávacími potřebami
- Jak zapojit všechny
- Způsoby a pravidla hodnocení
- Naplňování RVP s ŠVP
- Materiálně-technické vybavení a softwarové nástroje
- Komunikace s rodiči (nejenom) při vzdělávání distančním způsobem
- Monitorování, vyhodnocování, přizpůsobování
- Důležité odkazy (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Pokud bychom si chtěli pandemii covidu-19 rozdělit do období („vln“), můžeme říci, že první vlna probíhala v jarních měsících roku 2020. Během letních měsíců pak docházelo k postupnému rozvolňování různých opatření, ale dne 13. září roku 2020 oznámil ministr zdravotnictví Roman Prymula v Otázkách Václava Moravce, že probíhá vlna druhá. (V Česku je druhá vlna, počet hospitalizovaných může rychle narůst, uvedl Prymula, 2020, online)

2.2.2 Online výuka

Online výuka je často spojována se způsobem vzdělávání, které probíhá distanční formou. Škola by se měla snažit tento způsob výuky co nejlépe přizpůsobit podmínkám, které žáci a studenti (ale také jejich vyučující) mají. Zároveň je celý tento proces pevně spojený s možností technického vybavení, kterým školy, žáci a studenti nebo celé domácnosti disponují. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Online výuka, jak už sám název napovídá, probíhá dálkově a za pomoci internetového připojení a různých digitálních technologií a platforem, které k tomuto způsobu výuky slouží. Máme dva druhy online výuky, se kterými se můžeme ve vyučování setkat. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Dělení online výuky:

- Synchronní
 - Propojení žáků a studentů s učitelem ve stejném čase, ve stejném virtuálním prostředí a za pomoci nějaké digitální platformy, která je přizpůsobena ke komunikaci. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)
- Asynchronní
 - Žáci, studenti a učitelé se nepotkávají ve stejný čas a v totožném online prostředí.
 - Každý pracuje na zadaných úkolech v čase a tempu, které si sám zvolí (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Během online výuky se považuje za důležité dobré technické vybavení všech účastníků vzdělávání. Dále je důležitá také kvalita internetového připojení a v neposlední řadě rovněž časová flexibilita všech, kteří se online výuky účastní. V rámci časové flexibility ze strany žáků a studentů se dá mluvit například o případě, že se v domácnosti sdílí jeden počítač či jiný nástroj, díky kterému se může žák či student online výuky zúčastnit. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

2.2.2.1 Synchronní způsob online výuky

Jedná se o výuku, která probíhá online a za pomoci různých digitálních technologií a platform, které jsou určeny k tomuto způsobu komunikace. Během distanční výuky probíhá tento způsob vyučování na školách většinou za pomoci různých videokonferenčních nástrojů, které jsou předem stanovené. Jedná se o formu výuky, které se zúčastní všichni aktéři vzdělávání ve stejný čas. Výhodou je tedy to, že vyučující má jasný přehled o celém průběhu tohoto vzdělávání, protože je ucelené a jednotné. Při online výuce, která probíhá synchronně, může nastat problém například v individualizaci v rámci předávané látky. Rovněž může nastat problém s přizpůsobením obsahu a především tempa některých žáků nebo studentů, kteří se online výuky zúčastňují. Pokud synchronní výuka probíhá příliš dlouho, začne postupně zájem a schopnost udržení pozornosti klesat. Tato skutečnost je samozřejmě ovlivněna věkem zúčastněných. Kromě toho, že může docházet k úpadku pozornosti žáků a studentů, hrozí při trvání synchronní výuky v příliš dlouhém časovém úseku také negativní dopad na jejich zdravotní stránku, například kvůli nevhodné poloze sezení při dlouhodobé práci s počítačem. Z tohoto důvodu není vhodné, aby byl rozvrh uskutečňován v rámci synchronní online výuky v celé své míře, jako je nastaven pro výuku, která probíhá prezenčním způsobem. Také by se měl brát na vědomí volný čas zúčastněných a s tím spojené i jejich volnočasové a mimoškolní aktivity. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020 online)

2.2.2.2 Asynchronní způsob online výuky

Asynchronní výuka je jedna z možností, která probíhá při zavedení online výuky. Jedná se o způsob vzdělávání, do kterého se každý ze zúčastněných zapojuje ve zvoleném čase a tempu, které si určí a zvolí jako vyhovující. Každý žák a student vypracovává zadané úkoly podle svých časových možností a v čase, který si na to vymezí. Osoby, které se tohoto způsobu výuky zúčastňují, se dohromady v online prostoru nepotkávají. V rámci této formy si každý pro plnění úkolů zvolí, jakou digitální platformu, aplikaci či portál chce ke svému vzdělávání využívat. Tento způsob výuky může v praxi probíhat tak, že učitel zadává žákům a studentům úkoly, které musejí buď samostatně nebo ve skupinách vypracovat. Úkoly jsou ze strany vyučujícího zadávány za pomoci předem určeného komunikačního prostředku, může se jednat například o LMS (Learning Management System) – systém pro řízení výuky, e-mail, školní informační systém a další. Všichni, kteří se této výuky zúčastňují, následně

zadané úkoly vypracovávají podle předem zadaných kritérií ze strany vyučujícího (např. práce ve skupině a další). Během plnění úkolů, které jsou žákům a studentům zadány, by měl být vyučující k dispozici v rámci konzultací. Následně dochází k odevzdání vypracovaných úkolů v předem zadaném termínu (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online).

Díky výuce, která probíhá asynchronně, může docházet k velké samostatnosti, zodpovědnosti a individualizaci u žáků a studentů. S tím souvisí i to, že by ze strany vyučujícího mělo docházet k větší individuální podpoře jednotlivých účastníků vzdělávání. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Další z faktorů, který určitým způsobem asynchronní výuku ovlivňuje, je přístup a podpora ze strany rodičů a celkové domácí prostředí, které je žákům a studentům poskytováno. Právě přístup ke vzdělávání ze strany rodičů a obecně všech účastníků domácnosti se může v některých případech velmi lišit. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Negativní vliv může mít na účastníky v rámci této formy výuky ztráta sociálního kontaktu se spolužáky, kamarády, ale také s učiteli. Pro mladší žáky je tedy nezbytná přímá komunikace s vyučujícím. Pro starší studenty může být zase potřebnější komunikace s jejich spolužáky a kamarády. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

2.2.3 Offline výuka

V rámci vzdělávání na dálku můžeme kromě online výuky mluvit a využít tzv. offline výuku. Jak už nám sám název napovídá, jedná se o takový způsob učení, ke kterému žák, student nebo rodič nepotřebuje žádné speciální technické vybavení, digitální gramotnost či kompetence. Jedná se o způsob výuky, který lze provádět bez použití internetového připojení. Nejčastější formou, jak tento způsob vyučování probíhá, je samostudium. Žák nebo student školy provádí zadané úkoly z učebnic nebo materiálů, které mu jeho vyučující poskytl nebo které on sám má. Plnění úkolů může probíhat také po praktické stránce, a to tak, že pedagog zadá žákům a studentům úkoly, které musejí splnit za pomoci různých předmětů. Účastníci vzdělávání se tak musejí přizpůsobit svým domácím podmínkám pro splnění zadaných úkolů. Může se jednat o různé kreativní činnosti, využití získaných znalostí

z praxe nebo o samostatné projektové práce. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Úkoly nejsou v tomto případě žákům a studentům zadávány pomocí různých online platforem. Vyučující je ve spojení s žáky, studenty nebo jejich rodiči prostřednictvím mobilního telefonu nebo v ojedinělých případech i prostřednictvím osobních setkání. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Výhoda, kterou s sebou offline výuka přináší, je ta, že účastník vzdělávání nemusí mít perfektní technické vybavení, a přesto se může plnění zadaných úkolů zúčastnit. Tato forma je většinou využívána u rodin s nižším socioekonomickým statusem, které nemají k dispozici potřebné technické vybavení. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Offline výuka se dá využít též jako ozvláštnění během online vyučování, které probíhá na dálku. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020, str. 9)

2.2.4 Hybridní model výuky

Ještě během první vlny pandemie covidu-19 se mohli někteří žáci a studenti postupně začít vracet do školních lavic, jednalo se konkrétně o přelom května a června roku 2020. Návratu zpět do škol se však nezúčastnili všichni, a proto zde pro učitele nastala situace, že museli začít učit oběma způsoby, tedy distanční formou, ale také formou prezenční. Mnohdy tedy docházelo k situaci, že dopoledne vyučovali učitelé ve školách prezenční formou vzdělávání a odpoledne pak distančním způsobem v online prostředí. Dalo se předpokládat, že na podzim toho stejného roku může dojít k úplně stejné situaci (že se bude do školních lavic vracet jen část žáků a studentů). Proto je tedy zřejmé, že vykonávat oba dva způsoby paralelně by bylo neefektivní, velmi náročné a skoro až nemožné. Proto začalo docházet k zavádění hybridní formy výuky. (Mašek, 2020)

Hybridní model během vyučování nám najednou společně spojuje obě dvě výše zmiňované formy vzdělávání, tedy formu distanční a formu prezenční. Hybridní model s sebou přináší řadu výhod, které se během tohoto způsobu vyučování dají využít. (Mašek, 2020)

Výhody, které jsou s hybridním modelem výuky spojovány:

1. Zachování integrity a kontinuity

- Žáci a studenti, kteří se nemohou zúčastnit výuky prezenčně, mohou i nadále aktivně pokračovat ve výuce díky online připojení.
 - Možnosti připojení:
 - synchronně (např. videohovor, ...),
 - asynchronně (např. LMS – Learning Management System,...). (Mašek, 2020)

2. Personalizace a rozmanitost

- Žáci a studenti se mohou rozhodnout co, jak, kde a s kým chtějí studovat
 - Co = vyberou si z nabízeného obsahu
 - Jak = co ke studiu využijí (např. jaké vybavení či pomůcky, ...)
 - Kde = mohou si vybrat místo pro studium (např. škola, domov, ...)
 - S kým = žáci a studenti si volí, za čí pomoci se budou vzdělávat (učitelé, online aplikace, ...)
- Přesun a dělení vzdělávání z formálního vzdělávání ke vzdělávání neformálnímu a informálnímu.
- Začlenění více vyučujících do procesu výuky a vzdělávání.
- Možnost využít prostor pro projektový přístup. (Mašek, 2020)

3. Podpora v rozvoji digitálních gramotností a klíčových kompetencí

- Rozšíření digitálních gramotností a klíčových kompetencí žáků a studentů.
- Rozšíření digitálních gramotností a klíčových kompetencí učitelů. (Mašek, 2020)

4. Nezávislost a porovnání

- Uvědomění si, že neexistuje pouze výuka prezenčním způsobem (pomalý odstup ze závislosti na prezenční výuce).
- Prozkoumání výhod a nevýhod vzdělávání oběma způsoby (distanční forma, prezenční forma). (Mašek, 2020)

5. Možnost osobního rozvoje

- Každý sám za sebe se učí něco nového. (Mašek, 2020)

Hybridní model výuky, který můžeme také nazvat jako výuku smíšenou, je možné provozovat pouze za určitých podmínek a je závislý na možnostech, které škola má. Hybridní výuka by neměla být provozována pouze tak, že se nepřítomní žáci připojí pomocí

online možností, které mají. Prezenční a distanční forma výuky se od sebe velmi liší, například délkou výuky nebo aktivitami, které jsou během výuky žákům a studentům zadávány. Jedna z možností, jak smíšenou výuku do vyučování zařadit je ta, že pedagogové mají k dispozici například pedagogické asistenty, kteří jim během realizace pomáhají. Asistenti se mohou výuky zúčastnit jak prezenčně, tak na dálku, tedy společně s dětmi online. Tito odborní pomocníci jsou vyučujícímu plně nápomocni a mohou například pomáhat během dohledu na děti při plnění jejich úkolů nebo jsou také nápomocni samotným dětem při zodpovídání jejich otázek. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020, str. 7)

2.2.5 Doporučení pro vzdělávání distančním způsobem

Během distančního vzdělávání a online výuky by měly školy a učitelé zohledňovat některá doporučení pro snadnější průběh celé výuky tímto způsobem. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

V první řadě by se měla uzpůsobit výuka podle možností žáků, studentů, ale také vyučujících. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Dále by se neměly přeceňovat, ale také ani podceňovat možnosti, které rodiče, žáci a studenti v rámci vzdělávání, které probíhá dálkově, mají. Nejlepším způsobem, jak s možnostmi zúčastněných pracovat a jak se o nich dozvědět, je zjištění reality, která vlastně opravdu je. Pedagogové by měli po svých žácích, studentech, ale také rodičích požadovat častější zpětnou vazbu. Nejen žáci a studenti, ale také samotní pedagogové by měli všem účastníkům vzdělávání zpětnou vazbu poskytnout ve větší míře, než jak je tomu u prezenční formy výuky. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Během online výuky vzniká určitá míra samostatnosti, ta by však neměla být u mladších žáků podceňovaná – zejména pokud mluvíme o nově probírané látce a případném samostudiu. Všechny úkoly a zadání, které pedagog žákům předkládá, by měly být vyjádřeny co nejvíce zřetelně, přesně, konkrétně a zcela jasně. Následně by pak mělo docházet k ověření, zda žáci a studenti rozumí tomu, co mají plnit a co se od nich očekává za výstupy. S tím souvisí i to, že termíny, které učitel účastníkům výuky na plnění úkolů zadá, by měly být realistické a dobře splnitelné. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Během vyučování, které probíhá online způsobem, by se určitě nemělo zapomenout na skupinové práce. Doporučení pro pedagogy je tedy takové, aby žáky a studenty rozdělovali během hodin do skupin, ve kterých budou vykonávat zadaný úkol. Skupiny by měly být menší a následná práce bude pak efektivnější. Online platformy poskytují možnost skupinových prací, například MS Teams má své skupinové místnosti (breakout rooms). (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Pedagogové by neměli zapomínat ani na to, že zejména u mladších žáků je velmi důležitý přímý kontakt, který s vyučujícím mají. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

Empatie a porozumění by rozhodně měly být součástí přístupu vyučujícího, a to nejen v rámci distanční formy vzdělávání. S tím souvisí i rozdílná časová flexibilita každého žáka, studenta nebo celé rodiny. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

V neposlední řadě by žáci a studenti neměli ztratit zájem a chuť vzdělávat se a v učení pak nadále pokračovat. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, online)

2.3 Komunikace

Komunikace je slovo, které pochází z latinského *communicatio*, což znamená spojovat. Jedná se o určitý způsob přenosu nějaké informace (Sociologická encyklopedie, 2017, online). Komunikaci můžeme také považovat za určitý nástroj, díky kterému lze budovat vztahy. Právě řeč nám slouží k vyjádření našich myšlenek, pocitů a cílů. Pokud nastane situace, že naše myšlenky a záměry nemůžeme slovně vyjádřit, dochází k tomu, že se s nimi nemůžeme ani vypořádat a v plné míře si je uvědomit. Samotná komunikace nebo také řeč nám pomáhá k budování vztahů. Řeč rozdělujeme na verbální a neverbální, protože nemusíme komunikovat pouze slovně, ale také za pomoci různých gest, mimikou, výrazem očí nebo také pohybem celého těla. (Barták, Demjanenko, 2021, str. 168)

Dělení komunikace:

- Verbální
 - konverzace
 - rozhovor
 - dialog
- Neverbální
 - gesta
 - doteky
 - mimika
 - řeč těla
 - síla hlasu
 - tempo řeči (Barták, Demjanenko, 2021, str. 168)

Komunikaci můžeme ještě rozlišovat podle dělení na:

- Interpersonální
 - Komunikace, která probíhá mezi dvěma a více osobami. (Komunikace, druhy komunikace a komunikační bariéry, online)
- Skupinovou
 - Komunikace, která je určena nějaké sociální skupině (např. třída ve škole, sociální sítě, ...). (Komunikace, druhy komunikace a komunikační bariéry, online)
- Masovou
 - Komunikace, která je směřována k většímu počtu osob (např. TV, tisk, ...) (Komunikace, druhy komunikace a komunikační bariéry, online)

2.4 Socializace

Socializace je slovo pocházející z latinského slova *socialis* neboli družný, spojenecký nebo také manželský (Sociologická encyklopedie, 2017, online). Jedná se o proces, který můžeme popsat jako určitý průběh, který probíhá celý život, při němž se jedinec začleňuje do společnosti a zároveň se v ní učí, jak by měl žít. Jeden z hlavních úkolů socializace je proces, při kterém si jedinec určitým způsobem osvojuje různé vzorce chování, zvyklostí, řeči, znalostí a vědomostí o jiných lidech, ale také o světě. Součástí socializace je také získání

povědomí o normách, rituálech nebo například hodnotových orientacích (Průcha, Veteška, 2014, str. 249–250). Socializace bývá většinou popsána jako určitý proces přechodu od biologického ke společenskému tvorů. Stejně tak, jako se mění a vyvíjí společnost, mění se a zároveň se i vyvíjí a obnovuje proces socializace jedinců. Každý z nás se tomuto procesu určitým způsobem přizpůsobuje a začínáme ho vnímat jako něco, co je dané a samozřejmé. Celý tento proces se odvíjí na základě řeči a komunikace mezi lidmi. Celkový proces socializace vychází z kolektivních společenských útvarů, za které se považují: morálka, právo, jazyk, náboženství nebo také například móda. Durkheim zmínil, že úkolem socializace je určitý způsob učení a vytvoření si návyků, které bude společnost „schvalovat“, a jedinec se tak nebude cítit utlačován právě mocí společnosti a zároveň to pro něj nebude omezující (Jedlička et al., 2015, str. 12–13).

Součástí formování osobnosti jsou tři základní komponenty. Jedná se o:

- Kognitivní komponenty
 - myšlení
 - víra
 - vnímání
 - paměť (Jedlička et al., 2015, str. 15)
- Emocionální komponenty
 - láska
 - nenávist
 - závist
 - sympatie (Jedlička et al., 2015, str. 15)
- Komponenty chování
 - schopnosti
 - dovednosti (Jedlička et al., 2015, str. 15)

S procesem socializace se jedinec setkává všude, a to v nejranějším dětství v rodinách nebo náhradním prostředí určeném pro výchovu, v mateřských, základních, středních a vysokých školách, ale také v zaměstnání. I v běžném životě se jedinec setkává s procesem socializace například vlivem různých sociálních skupin, pomocí médií či různých skupin, kterých je jedinec součástí. Avšak to, co se považuje za největší vliv v průběhu socializace jedince, je výchova dětí a jejich předškolní věk. Právě rodina a školní prostředí nejvíce formují

a ovlivňují osobnost jedince pro jeho budoucí dospělý život. (Průcha, Veteška, 2014, str. 250)

2.4.1 Socializace u dětí a dospívajících

Jak již bylo zmíněno, jedním z hlavních aktérů v životě každého jedince v procesu socializace je rodina. Právě určitý základ, který souvisí s duševním životem každého z nás, se vytváří v kruhu rodinném. Jednou z hlavních funkcí, kterou rodina má, je onen vliv na jedince a jeho následný vývoj. V rámci rodiny se tvoří určité citové vazby, které jedince provázejí celý život a mají také vliv na jeho rozvoj. To, co každý z nás v rodinném společenství pochytil již od raného dětství, si odnáší s sebou do zbytku života. Jedná se o určité vzory chování nebo také pojetí citů. Rodina je tedy také určitým zprostředkovatelem mezi životem jedince a danou společností. Proto můžeme rodinu označit podle Cooleyma také jako „primární společenskou skupinu“. Díky vlivu rodiny se jedinec připravuje na jistý způsob společenského života. (Jedlička et al., 2015, str. 35)

Pokud mluvíme o socializaci dětí a dospívajících, nesmíme kromě rodiny opomenout jednu velmi důležitou skupinu, která tento proces také velmi ovlivňuje. Jedná se o vrstevníky, kamarády a skupiny, ve kterých se jedinci pohybují. Vztahy s vrstevníky si každý z nás tvoří již od dětství, ale velký vliv mají zejména v období puberty a dospívání. Právě v období puberty a adolescence se u jedinců projevuje určitá snaha a je možné říct, že se zde objevuje určitý chtíč být do jisté míry co nejvíce samostatný. V tomto období také dochází u jedinců k tzv. druhému období vzdoru, kdy se snaží svým rodičům a vychovatelům ukázat, že jsou již samostatnou jednotkou a zkoušejí, co jsou právě jejich zákonní zástupci schopni tolerovat. Během této fáze života je pro osoby v pubertě a dospívající jedince těžší se svěřovat rodině a zákonným zástupcům. Své bezpečné „místo“ vnímají právě v rámci určitých vrstevnických skupin, které se ztotožňují s jejich přístupem a vnímáním k různým životním situacím. (Jedlička et al., 2015, str. 41)

Vztahy, které adolescentní jedinci vnímají v rámci své vrstevnické skupiny, jsou rovnocenné na rozdíl od těch, které vnímají například v rámci rodiny nebo vychovatelů. Právě během puberty a dospívání vnímají tito jedinci vše jako velmi důležité a vážné oproti tomu, jak tyto různé věci vnímali jako děti. S touto skutečností souvisí i to, že co si myslí nebo jak co vnímají rodiče, vychovatelé či učitelé berou jen jako méně důležité oproti tomu, co si myslí

jejich vrstevníci, protože to je pro tyto osoby v této fázi života to nejdůležitější. S tím samozřejmě souvisí i to, v jaké sociální skupině vrstevníků se jedinec nachází. Každý chápe důležitost zcela jinak. Někteří chtějí být součástí skupiny tzv. mozků, jiní zase například chtějí být identifikováni ve skupině umělců, atletů, někteří se ale v adolescentním věku připojí také například ke skupině delikventů. Pro jedince v období puberty a adolescence je velmi důležité to, jak vnímají sami sebe, ale také hlavně to, jak je vnímá a akceptuje jejich skupina. Následkem je hodnocení sebe samých (tyto osoby se následně samy hodnotí). Mnohem větší důležitost tedy kladou na to, co si o nich myslí a jak je vnímají jejich vrstevníci než například rodina nebo škola. To, že je pro tyto jedince v této fázi důležitější akceptování jejich vrstevníků, neznamená, že nemají zájem o určitý respekt a vnímání ze strany jejich rodiny samotné. I oni samotní si v této fázi života uvědomují respekt a citové pouto, které k rodině mají. (Jedlička et al., 2015, str. 42)

2.5 Dopad pandemie covid–19 na děti, vzdělávání a rodiny

Školy by měly být pro děti prostředím, které je pečující a ve kterém se cítí bezpečně. Ve chvíli, kdy docházelo k uzavírání škol kvůli pandemii covidu-19, toto prostředí děti určitým způsobem ztratily. Místo toho, aby se mohli žáci a studenti účastnit výuky prezenčně, zůstávali doma, s čímž jsou spojeny i podmínky, které jim toto prostředí může dát. Ty jsou odvozeny hlavně od možností, které rodiče mají. Aby nedocházelo ke zhoršení vývoje dítěte, musí být tyto podmínky pro žáky a studenty škol vyhovující. Rodiče museli v tuto chvíli zajistit dětem vyhovující vzdělávací podmínky, v určitých chvílích nahradit roli učitele i školní jídelny. Rodiče museli zajišťovat dětem každý den celodenní stravu, což bylo v některých rodinách s nižším socioekonomickým statusem velmi finančně a také psychicky náročné. (Čermáková, Kment, Gargulák, 2020)

Ve chvíli, kdy nastávala různá omezení, byly děti prakticky izolovány jen doma. Tato skutečnost má samozřejmě za následek určité zhoršení duševní pohody dětí a dospívajících. Úplné osamocení u většiny jedinců nehrozilo, protože děti a dospívající jsou v dnešní době zvyklé komunikovat elektronicky, tedy přes sociální sítě, jako je například Facebook, Instagram nebo například WhatsApp. S komunikací, která probíhala převážně jen online, zde nastává absence školního prostředí, které by mělo být pro děti během socializace bezpečné. Pokud spolu děti a dospívající komunikují pouze online, nastává zde

nekontrolovaný prostor pro kyberšikanu a s tím spojené i možné úzkosti. (Čermáková, Kment, Gargulák, 2020)

Abychom v rámci komunikace nemluvili pouze o negativním dopadu, v některých případech mohlo naopak nastat zlepšení rodinných vztahů mezi rodiči a dětmi a s tím spojené i zlepšení duševního stavu. (Čermáková, Kment, Gargulák, 2020)

V rámci vzdělávání hovoříme po uzavření škol o distanční formě vzdělávání. V tuto chvíli byli žáci a studenti odkázáni pouze na online prostředí a s tím spojenou i techniku, která se v této formě vzdělávání dá využívat. Tuto techniku nebo také vybavení mohou děti a dospívající používat jen v té míře, v jaké jim to jejich domácí vybavení dovoluje. Tato skutečnost je do značné míry spojená s velkými nerovnostmi v přístupu ke vzdělávání. V rámci přechodu na distanční výuku se od dětí předpokládala a byla do určité míry nezbytná určitá míra autonomie, kterou však každý jedinec získává postupně s věkem. V tomto případě nebyla takto rychlá potřeba samostatnosti z vývojového pohledu příliš vhodná. Jak jsem již psala v kapitolách výše, rodiče se v tuto chvíli museli stát hlavním dozorem v rámci vzdělávání a dohlíželi na kvalitu práce žáků během zadaných úkolů od vyučujících. Tento fakt se rovněž projevil v podmínkách, které děti k učení doma měly a které byly odlišné. Mimo jiné se v tuto chvíli změnila i forma zápisů do škol nebo také realizace maturitních zkoušek. (Čermáková, Kment, Gargulák, 2020)

Uzavření škol a přechod na distanční výuku znamenal pro žáky, studenty a jejich zákonné zástupce tu skutečnost, že studující museli zůstat doma a vzdělávat se pomocí různých digitálních technologií přímo z domova. V tuto chvíli museli rodiče zajistit dětem, které se o sebe ještě nejsou schopny postarat samy, alternativní péči a dohled. V mnoha případech se však stávalo, že kvůli nižšímu socioekonomickému statusu rodiny si rodiče či zákonní zástupce nemohli z finančních důvodů dovolit pro děti hlídání a museli s nimi zůstat doma. Ve chvíli, kdy si rodiče nemohli zažádat o práci z domova, museli si podat žádost o dovolenou nebo neplacené volno. Tato skutečnost znamenala pro rodinu zhoršení finanční situace a v některých případech i nutné ukončení pracovního poměru rodičů a zákonných zástupců. Z druhé strany, pokud jsou děti nebo jejich starší sourozenci schopni se o sebe postarat bez dozoru rodičů, nevedla tato situace mnohdy k příznivým výsledkům v rámci vzdělávání, protože nad sebou nezletilí žáci a studenti neměli pevný dozor, který je během klasické školní výuky poskytován. (Čermáková, Kment, Gargulák, 2020)

2.6 E-learning

E-learning je pojem, se kterým se každý z nás setkává téměř denně a je velké většině z nás velmi blízký. Mluvíme však také o termínu, který je velmi dynamický a často se proměňující. Právě rychlý vývoj moderních technologií stojí za tím, že je tento pojem tak dynamický a rychle se mění. E-learning je tedy učení, které je zprostředkováváno a podporováno právě za pomoci moderních technologií. (Zounek, 2009, str. 30)

Samotný pojem je velmi těžké definovat, protože ho každý vnímá zcela jinak. Rozdíly, se kterými se v rámci chápání e-learningu setkáváme, jsou dány hlavně odlišnou tradicí, která je spjata s využíváním digitálních technologií po celém světě. (Zounek, 2009, str. 31).

Důležité definice, se kterými se v rámci e-learningu můžeme setkat:

- technologie;
- dostupnost výukového obsahu;
- komunikace;
- místo, kde se učení odehrává;
- učení a jeho cíle, formy, obsah či podmínky (Zounek, 2009, str. 34 – 35)

E-learning může být chápán jako proces vzdělávání, při kterém jsou využity informační a komunikační technologie právě k tvorbě studijního obsahu. Může se také jednat o proces komunikace mezi studenty a pedagogy, ať už se jedná například o hodnocení výsledků ve vzdělávání nebo také o organizaci a řízení studia (Průcha, Veteška, 2014, str 98). S definicí e-learningu je spojována velká spousta autorů, a proto se dnes setkáváme s velkým množstvím vymezení toho, co to vlastně e-learning je.

Jména některých zahraničních autorů, kteří e-learning definují:

- Bryan Holmes
- John Gardner
- Robin Mason
- Frank Rennie (Zounek, 2009, str. 34)

Jména některých českých autorů, kteří e-learning definují:

- Kamil Kopecký
- Jiří Zounek (Zounek, 2009, str. 34)

2.6.1 Historie E-learningu

E-learning může pro velkou část z nás znít jako zcela moderní pojem. Jeho kořeny však sahají již do šedesátých let minulého století. Je zřejmé, že v této době nebyl znám ve stejné podobě, jako jej známe dnes. Neexistovaly žádné multimédia či síťové prostředky, ale zájmem všech bylo co nejlépe využít technologie v rámci vyučování a vzdělávání. (Zounek, 2009, str. 24)

O historii e-learningu můžeme začít mluvit od chvíle, kdy byly zaváděny první počítače do výuky i přes to, že tento proces a následně jeho využití měly malý dopad právě na vzdělávání. (Zounek, 2009, str. 25)

Vzhledem k tomu, že technologické vybavení nebylo v šedesátých letech minulého století srovnatelné s tím, se kterým se setkáváme dnes, i přesto existují ideje a přístupy, které byly v rámci vzdělávání pomocí technologií zamýšlené, velmi zajímavé, a to hlavně z hlediska pedagogických aspektů. Právě uvedené pedagogické aspekty oproti technologiím „stárnou“ značně pomaleji. (Zounek, 2009, str. 24)

2.6.1.1 Počítačem podporovaná výuka (computer-assisted instruction – CAI)

Jedná se o proces, který byl právě v šedesátých letech minulého století ve vzdělávání zaváděn a který se týká implementace počítačů do výuky. „*Taková výuka byla individualizovaná, interaktivní a studentovo učení při ní bylo vedeno či řízeno počítačem.*“ (Steinberg, 1991 In: Zounek, 2009, str. 25).

Co tento proces do vzdělávání přinesl:

- individualizaci;
- Pomoc vyučujícímu s rutinními úkoly;
- jednoduché simulace ve formě počítačového programu;
- učení se s novými technologiemi. (Zounek, 2009, str. 25)

2.6.1.2 Počítačem řízené učení (computer-managed learning – CML)

CLM je jedním z dalších přístupů, který byly ve vzdělávání za pomoci technologií využity. Jedná se o přístup, který v počítači zanechával informace o studentech, o jejich postupech

a výsledcích. Výhodou tohoto přístupu byla skutečnost, že výsledky studenta byly v počítači ukládány a učitel je mohl kdykoliv analyzovat. (Rushby, 1979 In: Zounek 2009, str. 25)

Co tento proces do vzdělávání přinesl:

- zpracování a uchování informací o studentovi;
- zpracování a uchování informací o studijních výsledcích a postupech studenta;
- ukládání výsledků studenta a jejich možná následná analýza. (Zounek, 2009, str. 25)

2.6.1.3 Učení podporované počítačem (computer-assisted learning – CAL)

Jedná se o jeden z nejznámějších a nejrozšířenějších přístupů. Počítač je v rámci tohoto přístupu používán během procesu vlastního učení. (Watson, 1994 In: Zounek, 2009, str. 26) Zde již nemluvíme o výuce, která je podporovaná počítačem nebo o řízeném učení studenta. Hovoříme zde o procesu, kdy je studentovi umožněno učení pomocí technologií. (Preston, 2008 In: Zounek, 2009, str. 25)

Co tento proces do vzdělávání přinesl:

- rozvoj dovedností studenta;
- kreativní práci;
- využívání různých zdrojů;
- podporu studentů v rámci jejich učení. (Zounek, 2009, str. 26)

2.6.1.4 Učení podporované webovými stránkami (web-based learning – WBL)

WBL je přístup, který se rozvinul v devadesátých letech minulého století. S tímto přístupem a obdobím se pojí především i rozvoj internetu a služeb, které nám nabízí. V rámci vzdělávání nám webové stránky nabízejí čtyři možné role:

1. nositel výukového obsahu;
2. nástroj komunikace a spolupráce;
3. zdroj informací;
4. kreativní nástroj. (Zounek, 2009, str. 28)

Co tento proces do vzdělávání přinesl:

- získávání vědomostí;
- zpětná vazba od vyučujících;
- plnění zadaných úkolů. (Zounek, 2009, str. 28)

2.6.1.5 Učení založené na zdrojích (resource-based learning – RBL)

Jedná se o přístup, který je spojován s využitím počítače a internetu během vzdělávání. „*Integrovaný komplex strategií, jejichž cílem je podporovat na studenta zaměřené učení v masovém vzdělávání, a to prostřednictvím kombinace speciálně vytvořených výukových zdrojů či materiálů a interaktivních médií.*“ (Ryan, 2000 In: Zounek, 2009, str. 28). Během tohoto přístupu zde učitel již není centrálním bodem výuky, ale jedná se tu nyní spíše o pomocníka nebo také průvodce. (Zounek, 2009, str. 28) Hlavním zdrojem, se kterým se studenti v rámci RBL setkávají, jsou právě technologie. (Ryan, 2000 In: Zounek, 2009, str. 28 – 29)

Pokud mluvíme o učení, nejedná se pouze o mechanický proces, díky kterému dochází k získávání znalostí nebo dovedností jen pouhým přesunem obsahu od zdroje k učícímu se neboli studentovi. (Reynolds, Caley, Mason, 2002 In: Zounek et al., 2021, str. 29) Učení se dá rovněž definovat jako získávání zkušeností, formování a pozměňování jedince v průběhu jeho života. (Čáp, Mareš, 2001 In: Zounek et al., 2021, str. 27)

al., 2021, str. 27).

Transformace nebo také změny jsou považovány za vlastní jádro učení. Transformace může mít několik způsobů, které se od sebe odlišují. Metaforicky řečeno, učení v životě každého z nás může zastupovat roli průvodce, ale rovněž i poradce, a také ho lze chápat jako existenciální činnost každého jedince. Učení může mít velkou spoustu forem a podob a nemusí být spojováno pouze se školou nebo školním vzděláváním. Právě ono učení je proces, který každého jedince provází celý život. Samotné učení nemusí probíhat pouze ve škole či zařízeních tomu určených, naopak může probíhat v různých kontextech a prostředích. Právě online prostředí je jedno z míst, kde k procesu učení dochází. (Zounek et al., 2021, str. 28)

E-learning, jak už sama forma napovídá, je spojován především s technologiemi. Vyšší úrovně transformace můžeme dosáhnout právě pomocí technologií, například během řešení a vytváření projektů, a rovněž můžeme technologie využít i během výuky. Pokud mluvíme o využití technologií během vyučování, jedná se například o různé hry či simulace, které zde můžeme využít jako prostředky, které právě během výuky máme možnost využívat. (Zounek et al., 2021, str. 29) S online prostředím je rovněž spojován i pojem gramotnost, který můžeme definovat jako „*elementární dovednost jedince číst a psát, jež je získávána v počátečních ročnících základní školy.*“ (Průcha, Veteška, 2014, str. 119).

2.7 Digitální gramotnost

Pokud hovoříme o digitální gramotnosti, tak společně s tím máme na mysli i jedince, který je schopný používat informace, které získá efektivně, a to ve všech formátech, především v digitálním informačním prostředí. Jako první pojem digitální gramotnost popsal ve své knize (*Digital Literacy*) roku 1997 Paul Gilster. (Bawden, Robinson, 2017, str. 371) Gramotnost může být také chápána jako kompetence, kdy mluvíme o dovednosti, způsobilosti nebo také znalosti, která je tvořena a přebírána na základě vzdělávání v jednotlivých oborech. Může se jednat například o gramotnost čtenářskou, matematickou nebo také právě o ICT gramotnost. (Průcha, Veteška, 2014, str. 120)

Digitální gramotnost tedy může znamenat: „*soubor postojů, vědomostí a dovedností potřebných k efektivnímu nálezání, komunikování a používání informací prostřednictvím různých médií a v různých formátech.*“ (Bawden, Robinson, 2017, str. 372).

Číst, psát a počítat jsou základní dovednosti, kterými by měl každý jedinec disponovat, a jsou nutným předpokladem pro další učení a vzdělávání (Zounek et al., 2021, str. 41). S termínem „nové gramotnosti“ není spojováno odstranění těchto tradičních dovedností, jedná se pouze o jejich rozšíření či doplnění, a jen s těmito zavedenými, základními a tradičními gramotnostmi v digitálním věku nevystačíme (Lankshear & Knobel, 2006 In: Zounek et al., 2021, str. 41).

V rámci online prostředí můžeme mluvit například o ICT gramotnosti, internetové gramotnosti, informační gramotnosti, mediální gramotnosti a velmi diskutované digitální gramotnosti. (Zounek et al., 2021, str. 41)

Dovednost, která se zaměřuje na technické znalosti a dovednosti, ale také na ovládání počítačů či počítačových programů, se nazývá jako ICT gramotnost (ICT literacy). Tyto dovednosti doplňuje gramotnost, která se označuje jako internetová gramotnost (Internet literacy) a k ICT gramotnosti připojuje také dovednosti, znalosti a schopnosti, pomocí kterých se jedinec dokáže orientovat a smysluplně po technické stránce využívat internet. V neposlední řadě se díky nim dokáže také pohybovat v prostředí digitálních sítí. Informační gramotnost (Information literacy) je třetí dovedností, kterou můžeme v rámci online prostředí disponovat. V rámci této dovednosti se zaměřujeme především na hledání, organizaci a zpracování nalezených informací. Gramotnost, která se zabývá interpretací, využíváním a vytvářením mediálních sdělení, které mohou jedinci ve svém životě využít, se nazývá mediální gramotnost (media literacy). (Zounek et al., 2021, str. 41 – 42)

Digitální gramotnost, která je ovšem velmi diskutovaná, můžeme definovat a přiblížit také jako *„znalost, postoj a schopnost (dovednost) jedince náležitě využívat digitální nástroje a vybavení k tomu, aby byl schopen identifikovat, získat, organizovat, integrovat, hodnotit, analyzovat a syntetizovat digitální zdroje, konstruovat nové znalosti, vytvářet mediální sdělení a komunikovat s ostatními, a to v kontextu různých životních situací, v nichž bude schopen konstruktivní sociální aktivity a bude rovněž schopen reflektovat tyto procesy“* (Zounek et al., 2021, str. 42). Právě ti jedinci, kteří jsou digitálně gramotní, by měli být schopni různých činností, které jsou zrovna s digitálními technologiemi spojené. Pokud tedy mluvíme o digitálně gramotných jedincích se schopnostmi, kterými v rámci digitálních technologií disponují, myslíme tím například využití digitálních technologií v práci, během učení, v rámci volného času či dalších aspektů každodenního života. Aby mohla být digitální gramotnost jedince co nejlépe rozvinuta, je základním předpokladem pro tuto skutečnost fakt, že má fyzický přístup k těmto technologiím a rovněž i ke kvalitnímu vybavení. (Zounek et al., 2021, str. 42)

Pojem počítačová gramotnost, který může být označován také jako IT nebo ICT gramotnost, můžeme znát již z 80. let 20. století. Díky informační gramotnosti můžeme disponovat postupem, který má šest fází:

1. Rozpoznání informační potřeby,
2. Identifikace toho, jaké informace potřebujeme,
3. Nalezení informací, které potřebujeme,
4. Vyhodnocení informací,

5. Organizace informací,
6. Efektivní využití informací. (Bawden, Robinson, 2017, str. 373)

Dalším předpokladem pro rozvoj digitální gramotnosti je motivační dimenze. V rámci motivační dimenze hovoříme o postoji jedince k technologiím a uvědomění si toho, co mu právě využívání digitálních technologií v každodenním životě může přinést. Kompetenční dimenze je třetí velmi důležitou složkou, která je zaměřena na práci a ovládání nástroje, se kterým jedinec disponuje. Digitální technologie můžeme využít rovněž i ke zlepšení kvality života. Tato dovednost, během které můžeme zlepšit naše postavení ve společnosti a také náš potenciál, se označuje jako strategické využití technologií. (Zounek et al., 2021, str. 42)

Máme tedy dva druhy digitálních kompetencí. Jedná se o přenositelné digitální kompetence, které velká většina z nás využívá ve svém soukromém, ale také i v pracovním životě. Dále jsou to dovednosti, které jsou specifické, a ty jsou spojované již s nějakou konkrétní profesí či určitým sektorem práce. Pokud chceme co nejkvalitněji rozvíjet naši digitální gramotnost, musíme se zaměřit na všechny výše jmenované dimenze a složky. (Zounek et al., 2021, str. 42)

2.8 Blended learning

Kromě e-learningu se v online prostředí, ale také v prostředí školním můžeme setkat s pojmem, který se nazývá „Blended learning“. Jedná se o spojení e-learningu s tradiční výukou. (Zounek, 2009, str. 39) Blended learning je termín, který označuje spojení či propojení klasické prezenční výuky s e-learningem.

Pokud bychom chtěli najít nějaký doslovný překlad blended learningu, tak se ho s největší pravděpodobností nedohledáme. Jedná se totiž o výraz, který není doslovně překládán. Pokud bychom ho i přes to chtěli nějakým způsobem označit, můžeme použít kombinaci slov, jako je kombinovaná výuka nebo doslovný překlad „smíšené učení“. Ale ani jedna z těchto dvou variant není vhodná a nepoužívá se. (Veteška et al., 2011, str. 152)

Je důležité si dát pozor na to, že tento pojem zde nemůžeme označit za hybridní vzdělávání nebo také hybridní výuku. Podle metodického doporučení MŠMT probíhá hybridní výuka, kterou též můžeme nazvat jako smíšenou výuku, tím způsobem, že je skupina rozdělena na dvě poloviny, přičemž jedna z nich se zúčastní výuky prezenčně ve třídě a druhá polovina se jí současně zúčastní distančně (Zounek et al., 2021, str. 48). Mluvíme tedy o „*integraci*

elektronických zdrojů a nástrojů do vyučování a učení s cílem plně využít potenciál ICT v synergii s osvědčenými metodami a prostředky používanými v tradiční výuce.“ (Zounek, 2009, str. 39).

Blended learning je tedy spojení moderních technologií ve výuce s tradičními přístupy, které se právě během vyučování využívají (Zounek, 2009, str. 42). Jestliže hovoříme o blended learningu, nemusí se jednat pouze o propojení právě klasické prezenční formy výuky s výukou, která probíhá online. V rámci blended learningu je možné rovněž hovořit o tom, že se jedná o určitý druh učení, při kterém je dosahováno optimálních cílů v rámci učení právě za pomoci technologií, které jsou k tomu určené. Mluvíme-li o využití digitálních technologií, které v průběhu výuky používáme, mělo by se jednat o takové technologie, které jsou v souladu s učebním stylem daného jedince tak, aby v rámci tohoto procesu došlo k získání odpovídajících dovedností u konkrétní osoby a ve správný čas. (Zounek, 2009, str. 39 – 40) Pokud mluvíme o učení se ve správný čas, nemáme tím na mysli pouze učení se ve chvíli, kdy o to má jedinec sám zájem a kdykoliv se mu zachce. Tím se pomalu dostáváme i k učení informálnímu (Zounek, 2009, str. 40).

Výhod, které s sebou blended learning přináší, je několik a může se jednat o následující:

- Materiály, které jsou v tištěné a elektronické podobě
- Přístup ke zdrojům a materiálům
- Možnost online a offline učení
- Učení, které je strukturované a nestrukturované:
 - Strukturované učení:
 - Text v učebnici, který slouží k výuce
 - Nestrukturované učení:
 - Internetové články a dokumenty
 - E-mail
 - Odborná literatura (Zounek, 2009, str 41)

Didaktické prvky, které by se měly před zahájením blended learningu ve výuce zvážit, jsou tyto:

- Vzdělávací cíle a obsahy
- Charakteristiky studentů
- Role fyzického prostředí vs. online prostředí

- Zajištění účasti studentů, zpětné vazby
- Možnosti konzultací a podpory studentů (Zounek et al., 2021, str. 49)

Pokud se v rámci výuky jedinci k blended learningu rozhodnou, mohou si zvolit, jakým způsobem tuto výuku budou provádět, protože existuje velká spousta různých modelů, kterou je možné v rámci blended learningu využít:

- Rotační model
- Flexibilní model
- Model „volné nabídky“
- Obohacený virtuální model (Zounek et al., 2021, str. 50)

2.8.1 Rotační model

Blended learning se dá využít i v rámci online kurzů a prezenčních kurzů během celého studijního programu. To, že se v rámci výuky učení a vyučování kombinuje více různých metod, není nic překvapivého nebo nového. (Graham, 2006 In: Zounek, 2009, str. 41)

Co je ale v rámci blended learningu tak zajímavé je to, že se do výuky mohou právě pomocí ICT technologií zapojit například experti z praxe, kteří nemohou být ve výuce fyzicky přítomni. V rámci zapojení externího odborníka do výuky mluvíme o velké spoustě možností, jak se může do vyučování připojit. Může se jednat o audio nebo video přednášku či konferenci, ale také se zde jedná například o online výukové prostředí, kdy může tento způsob do jisté míry doplnit prezenční výuku. (Zounek, 2009, str. 41)

V rámci některých oborů, jako je například chemie, veterinářství nebo lékařství, jsou často během tradiční výuky velmi těžko znázornitelné některé procesy, které mohou v těchto oborech probíhat. Proto jsou k těmto účelům využívány právě digitální technologie, které nám klasickou tradiční výuku doplní. Jeden z velkých přínosů blended learningu jsou například digitalizované materiály, kdy můžeme mluvit například o dokumentech z archivu, jež jsou velmi často dostupné pouze online. (Zounek, 2009, str. 41 – 42)

Rotační model má i své dělení. Konkrétně se jedná o způsoby, jako jsou:

- Místní rotace
- Rotace místností
- Převrácená třída
- Individuální rotace (Zounek et al., 2021, str. 50)

2.8.2 Flexibilní model

V rámci pojmu flexibilní model hovoříme o prostředí, které je online a které vytváří hlavní osu vzdělávání. Určitá část vyučování probíhá i klasickou formou, a to tvář v tvář, kdy se jedná například o prezenční formu přednášek nebo seminářů. (Zounek et al., 2021, str. 50)

Flexibilita, jak už sám název tohoto modelu napovídá, je zde odvozena od toho, že učitel je schopný žákům a studentům poskytnout právě flexibilní podporu, a to jak fyzicky, tak online. Stejně tak, jako je profesor schopný studentům poskytovat podporu oběma způsoby, tak právě i tato dvě prostředí – online a prezenční – jsou v tomto typu vzdělávání velmi důležitá právě v rámci procesu vlastního učení. (Zounek et al., 2021, str. 50)

2.8.3 Model „volné nabídky“

Model „volné nabídky“ nám představuje možnost nabídnout studentům různé kurzy, které slouží jako doplněk ke tradiční výuce. Tyto kurzy probíhají převážně online. (Zounek et al., 2021, str 50)

2.8.4 Obohacený virtuální model

Tento typ vzdělávání začíná obvykle prezenčním setkáním všech zúčastněných včetně lektora, ale zbytek kurzu probíhá pouze online. (Zounek et al., 2021, str. 50)

2.9 Flexibilní učení

Využití online technologií ve vzdělávání, ať už se jedná například o e-learning nebo i o blended learning, ale nejen pouze o tyto dva pojmy, je velmi flexibilní. Flexibilita

představuje pro žáky větší možnosti, které se týkají například získání materiálů, zdrojů, možnosti studovat z různých učebnic či na různých místech. Proto zde máme ustálený pojem, kterému se říká „flexibilní učení“ (flexible learning). (Zounek, 2009, str. 42)

Uvádí se, že pro žáky je důležité a potřebné to, aby mohli dosáhnout co nejvyšší flexibility, která je důležitá z toho důvodu, že studenti mají odlišné učební styly, na které je důležité se adaptovat. (Van de Brande 1993 In: Zounek, 2009, str. 43)

Pokud mluvíme o flexibilitě učení, hovoříme i o různých dimenzích, které s sebou právě flexibilita učení přináší. Jedná se o:

- flexibilitu času,
- flexibilitu obsahu,
- flexibilitu vstupních podmínek,
- flexibilitu výuky a výukových zdrojů,
- flexibilitu zprostředkování obsahu a komunikace. (Zounek, 2009, str. 43)

2.10 Digitální technologie

V rámci digitálních technologií hovoříme o velké spoustě zařízení, se kterými se každý z nás v našem běžném životě setkává. Jedná se o notebook, mobilní telefon, počítač, monitor a další zařízení, která jsou k těmto technikám připojované. Rovněž se jedná i o USB, DVD přehrávač, digitální fotoaparáty, CD, MP3 přehrávače a tablety. V rámci digitálních technologií mluvíme i o WiFi připojení, ale také bluetooth, počítačových sítích, chytrých hodinkách a dalších. (Dosedla, 2006)

Digitální technologie jsou tedy elektronické nástroje, systémy a zařízení, které nám určitým způsobem vytvářejí, zpracovávají nebo také ukládají různá data. Může se jednat jak o mobilní telefony a různá multimédia, tak například i o sociální média nebo také online hry. (Teach with digital technologies, 2019, online)

„Digitální technologie nejsou pouze (didaktickým) nástrojem, ale vytvářejí prostor pro nové postupy či sociální aktivity, které nejsou limitovány prostorem školní třídy.“ (Zounek et al., 2021, str. 266).

2.10.1 Počátky počítačů jako strojů

První počátky počítačů jako strojů, můžeme nalézt ve třicátých letech dvacátého století. Ani zdaleka se nejednalo o stejný vizuál, jaký známe dnes. Ve zmiňovaném období sloužily počítačí a děroštitkové stroje pouze k omezenému počtu úkolů v rámci zpracování informací. (Naumann, 2009, str. 195)

Na začátku vývoje se zpravidla počítače rozdělovaly do příslušných generací. Toto dělení probíhalo zejména na základě pracovní rychlosti, výkonnosti a velikosti paměti a možnosti při vstupu a výstupu dat. (Naumann, 2009, str. 196)

2.11 Digitální platformy a jejich využití v dálkové komunikaci a výuce

Po zavedení distanční výuky na škole by se vzdělavatelé, tedy pedagogové a vedení, měli domluvit na jednotné platformě, kterou budou ke komunikaci a k průběhu distanční výuky využívat. To, že se ke vzdělávání online způsobem využívá pouze jedna či menší množství online platformy vede k lepší přehlednosti například při zadávání úkolů jak ze strany vyučujících, tak ze strany žáků a studentů. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020)

První a asi i nejdůležitější podmínkou pro to, aby mohlo být online vzdělávání provozováno, je, že každý z pedagogů má svůj počítač či jiné zařízení, které lze přenášet a pomocí kterého se může kdykoliv a odkudkoliv do online prostředí připojit. Přenositelným zařízením se myslí například i notebook nebo tablet. Nezbytnou součástí těchto zařízení pro kvalitní komunikaci by měla být možnost webkamery, mikrofonu a sluchátek či reproduktorů. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020)

Pokud nastane situace, že ne všichni studenti mají možnost technického vybavení, měla by být škola schopna těmto žákům v této situaci co nejrychleji pomoci například zapůjčením vybavení, které je pro distanční způsob vzdělávání určený nebo vyhovující, jedná se například o počítač, notebook nebo tablet. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020)

Pro jednoduchou komunikaci je školám doporučováno být v kontaktu se žáky pomocí informačních systémů, které škola využívá (např. Bakaláři, iŠkola, Škola OnLine, ...). (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020)

Nejen komunikace, ale i výuka by měla být provozována jednotně a na stejném online místě. Platformy, které mohou být jak pro jednoduchou komunikaci, tak pro výuku využívány jsou například MS Teams, Zoom, Jitsi Meet, a další. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020)

Aspekty, které by měly být během využívání online platformy zohledněny:

- Forma výuky a komunikace, která probíhá synchronním způsobem
 - Např. videohovory aj. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020)
- Možnost ukládání dokumentů, materiálů, úkolů, a dalších na jednotné úložiště (s možností sdílení žákům) (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020)
- Možnost zpětné vazby a interakce
 - interaktivní možnosti během výuky (např. možnost „zvednout ruku“, ...), online testy, gamifikace, a další (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020)

Nástroje, které ke komunikaci během distančního vzdělávání využíváme, můžeme rozdělit do tří kategorií:

- Systémy pro řízení výuky
 - LMS – Learning Management System
- Školní informační systémy
 - Jedná se o agendy, které slouží pro školní a pedagogickou administrativu
- Cloudové nástroje
 - Slouží pro spolupráci a organizaci (Neumajer, 2020)

Mít online komunikační platformu, která bude jednotná pro všechny, má svou velkou výhodu například (a nejen) během komunikace s rodiči. Digitální platforma, kterou si škola zvolí, by měla být hlavně uživatelsky přátelská a ochrana osobních údajů by měla být zabezpečena a zaručena. (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, online, 2020)

3 VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkum lze provádět dvěma metodologickými postupy. Máme tedy výzkum kvantitativní a kvalitativní. V některých případech se můžeme setkat také s výzkumem smíšeným, který kombinuje obě dvě zmiňované možnosti. (Hendl, 2005, str. 60)

Pro moji diplomovou práci jsem si zvolila metodu kvalitativního výzkumu. V rámci kvalitativního výzkumu hovoříme o šetření, které není vázáno na čísla, jedná se tedy o nenumerné zkoumání. (Svobodová, online, 2020)

Kvalitativní výzkum nám tedy poskytuje větší počet informací s menším počtem jednotek. Jedná se o přístup, který je holistický a hledá a zkoumá smysl daných věcí. (Mišovič, 2019, str.23)

Metody, jakými může být kvalitativní výzkum prováděn jsou:

- pozorování,
- texty a dokumenty,
- rozhovor (interview),
- audiozáznamy, videozáznamy (Hendl, 2005, str. 49).

Pro tuto diplomovou práci jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. V rámci polostrukturovaného rozhovoru hovoříme o takovém způsobu dotazování, kdy máme částečně připravenou strukturu okruhů, na které se chceme během dotazování zaměřit. Ten, kdo rozhovor provádí (neboli výzkumník), má připravené určité tematické okruhy, na které se během rozhovoru ptá. Nemusí se jednat pouze o konkrétní druh osnovy v rámci témat, ale můžeme také mluvit o formulovaných a přesně seřazených otázkách, podle kterých výzkumník postupuje a ptá se na ně.

Pokud má výzkumník připravenou jen určitou osnovu, může během rozhovoru flexibilně reagovat na odpovědi dotazovaných a případně se na ně dotazovat dalšími doplňujícími otázkami. V zásadě se však snaží postupovat systematicky podle připravené osnovy tak, aby mu byly všechny jeho připravené otázky zodpovězeny. Osnova, kterou má dotazovatel připravenou, mu také zajisté slouží k tomu, že nezapomene na nic, na co se chce dotazovaných zeptat. (Novotná et al., 2019, str. 322)

3.1 Výzkumný cíl

V této diplomové práci zjišťuji a zkoumám, jaký vliv a dopad měla pandemie covidu-19 na vzdělávání žáků základní školy Edvarda Beneše v Písku. Dále pak, jakým způsobem tato pandemie ovlivnila učitele a jak oni ke vzdělávání žáků distančním způsobem přistupovali. Nezbytnou součástí výzkumu a celé práce je i pojem digitální gramotnost (jak u žáků základní školy, tak u jejich vyučujících). Vzhledem k tomu, že v březnu roku 2020 byly školy nuceny přistoupit na způsob distančního vzdělávání, zaměřím se i na tento fakt. A to konkrétně – jaký vliv měla tato změna na učitele a jejich žáky a jak k celému distančnímu vzdělávání přistupovali. Rovněž také porovnávám první a druhou vlnu, které během pandemie covidu-19 nastaly (v rámci vzdělávání žáků školy).

3.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

V březnu roku 2020 se v České republice objevily první příznaky s onemocněním covid-19. Následně docházelo k rozšiřování nemoci po celé České republice a s tím přicházela i různá omezení. Jedním z nich bylo i postupné uzavírání a následně otevírání škol. Záměrem této práce je zjistit, jaký vliv měla právě pandemie covidu-19 na vzdělávání žáků na vybrané základní škole z pohledu vyučujících a jakým způsobem i samotné pedagogy ovlivnila.

Vzhledem k tématu, které jsem si v rámci diplomové práce zvolila, budou výzkumné otázky svěřovat k tématu, které je spojené s ovlivněním vzdělávání na vybrané základní škole v důsledku pandemie covidu-19.

Výzkumné otázky:

- Jaký vliv a dopad měla pandemie covidu-19 na vzdělávání žáků na vybrané základní škole?
- Jakým způsobem pandemie covidu-19 ovlivnila přístup pedagogů ke vzdělávání žáků na vybrané základní škole?
- Jaký dopad měla pandemie covidu-19 na žáky a pedagogy vybrané základní školy?
- Jakým způsobem pociťovali žáci a pedagogové vybrané základní školy přechod na domácí výuku?
- Vnímali pedagogové vybrané základní školy rozdíl ve vzdělávání a digitální gramotnosti mezi první a druhou vlnou covidu-19?

3.3 Výzkumný design

Jak jsem již zmiňovala výše, v této diplomové práci jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu, a s tím spojenou i empirickou metodu. Potřebná data a informace jsem získávala za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, který byl skupinový.

Polostrukturovaný rozhovor by měl obsahovat určitý obsah, základní logickou strukturu a tematické okruhy otázek, podle kterých by se měl výzkumník řídit a které by mu měly být postupně podle struktury informátorem zodpovězeny. V rámci polostrukturovaného rozhovoru a připravených okruhů otázek většinou dochází k možnosti doplňujících otázek, které právě během rozhovoru mohou často vzejít. (Qu, Dumay, 2011 In: Mišovič, 2019, str. 81)

Je vhodné si rozhovor rozdělit do určitých částí a zvolit si postup získávání dat.

Dělení postupu získávání dat:

- dedukce,
- indukce,
- vedení rozhovoru od informací, které jsou obvyklé po ty osobnější,
- rozlišování a oddělování témat s menší a větší důležitostí
 - tento postup můžeme též nazvat jako maskovací techniku (Mišovič, 2019, str. 87).

Části, které by měl rozhovor obsahovat:

- Úvodní část
 - seznámení účastníka s průběhem a formou rozhovoru
- Souhlas s pořízením audiozáznamu
- Začátek rozhovoru
 - volíme obecnější témata
- Jádru rozhovoru
 - směřování otázek k potřebnému získání dat
- Ukončení rozhovoru (Mišovič, 2019, str. 87 – 88)

Skupinový rozhovor nebo také interview je organizovaná skupinová diskuse. Co je velmi zásadní při vedení skupinového rozhovoru, je sestavení dotazované skupiny jedinců. I v rámci skupinové diskuse by měly být stanoveny pravidla a postupy, které se budou

během dotazování dodržovat. Otázka je všem dotazovaným pokládána stejně. Každý z účastníků nad otázkou uvažuje a přemýšlí, někdy může docházet k souhlasům a jindy zase k rozporům v rámci odpovědí účastníků rozhovoru. (Hendl, 2005, str. 182 – 183)

3.4 Harmonogram výzkumu

Samotný rozhovor probíhal v období měsíce dubna roku 2022. Celému uskutečnění interview předcházelo to, že jsem na přelomu února a března kontaktovala zástupkyni ředitele základní školy Edvarda Beneše v Písku s prosbou o poskytnutí rozhovoru s vybranými členy pedagogického sboru. Mé žádosti vyhověla, ale rozhovory mohly být zprostředkované až po uskutečnění zápisů na této vybrané základní škole, a to z důvodu vysoké vytíženosti vyučujících. Proto tedy rozhovory probíhaly v dubnu roku 2022. Následná analýza a vyhodnocení dat získaných pomocí rozhovoru proběhly též v dubnu roku 2022.

3.5 Popis výzkumného vzorku

Účastníci, kteří se zapojili do rozhovoru, museli splňovat předem zadaná kritéria pro to, aby mohlo být interview uskutečněno. Aktéři, kteří se rozhovoru zúčastnili museli být:

- pedagog/pedagožka prvního stupně vybrané základní školy,
- pedagog/pedagožka druhého stupně vybrané základní školy.

Všichni účastníci, kteří se rozhovoru zúčastnili, vykonávají práci pedagoga na základní škole Edvarda Beneše v Písku, která byla pro výzkumnou část této diplomové práce vybraná.

Po konzultaci a žádosti o provedení rozhovoru se zástupkyní ředitele základní školy se rozhovoru zúčastnili čtyři pedagogové. Bylo vyhověno mým požadavkům a rozhovor byl proveden se dvěma pedagožkami, které vyučují na prvním stupni základní školy, a se dvěma pedagogy, kteří poskytují vzdělávání žákům na druhém stupni základní školy.

Z tohoto popisu vyplývá, že rozdíl mezi pedagogy bude primárně v aprobaci. A to z toho důvodu, že vyučující prvního stupně se nezaměřují pouze na jeden či dva hlavní předměty, ale musí znát komplexně všechny základní předměty, které se na této vybrané základní škole vyučují.

Respondenti byli vybráni ve věku od 40 do 60 let.

Tabulka 3: Základní informace o respondentech

Kód participanta	Pohlaví respondenta	Věk respondenta	Aprobace
P1	žena	41	německý jazyk, anglický jazyk
P2	žena	60	pedagožka na 1. stupni základní školy
P3	muž	43	matematika, zeměpis
P4	žena	55	pedagožka na 1. stupni základní školy

Zdroj: vlastní zpracování

3.6 Popis sběru dat

Sběr dat probíhal výše zmiňovanou formou, a tedy konkrétně pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl skupinový. Interview probíhalo v dubnu roku 2022 s pedagogickými pracovníky základní školy, kterou jsem si pro výzkum v rámci diplomové práce vybrala. Jednalo se konkrétně o základní školu Edvarda Beneše, která se nachází z Písku. Výběr tohoto způsobu výzkumu se zdál jako nejefektivnější vzhledem ke zkoumané problematice. Výběr základní školy nebyl náhodný. Chtěla jsem se zaměřit primárně na základní školu, kterou jsem jako žákyně navštěvovala a následně zde absolvovala. S aktéry rozhovoru jsem bližší vztah neudržovala, ale znali jsme se navzájem právě z let, kdy jsem školu navštěvovala během povinné školní docházky.

Prvním krokem sběru dat a celého výzkumu bylo kontaktování zástupkyně ředitele základní školy Edvarda Beneše v Písku, která se také interview zúčastnila, s prosbou o provedení rozhovoru s pedagogy v rámci této vybrané základní školy.

Vzhledem k tomu, že se základní škola připravovala na blížící se zápis, šetření proběhlo na začátku dubna roku 2022 a mohla jsem se ho zúčastnit fyzicky za přítomnosti všech vybraných vyučujících.

Týden před uskutečněním rozhovorů jsem se s paní zástupkyní spojila a společně jsme se předběžně domluvily, že by se rozhovory mohly uskutečnit následující týden. Před provedením rozhovorů mi paní zástupkyně poslala SMS zprávu s daným časem, kdy se mám do školy dostavit. Výběr místa pro uskutečnění interview byl ponechán na rozhodnutí účastníků rozhovoru, bylo rozhodnuto, že bude probíhat ve sborovně.

3.6.1 Charakteristika místa výzkumného šetření

Jak jsem již zmiňovala výše, rozhovor s pedagogy probíhal na základní škole Edvarda Beneše, která se nachází ve městě Písek. Tato ZŠ umožňuje základní vzdělávání, které je stanoveno rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV) a také nadstandardní vzdělávání, které se týká oblasti cizích jazyků. Základní škola také pracuje podle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, kterým je „Tvořivá škola“. Základní školu navštěvuje zhruba 600 žáků, je tedy rozdělena na části, jako je první a druhý stupeň.

3.6.2 Struktura rozhovoru

Před samotným rozhovorem jsem si připravila tematické okruhy, podle kterých jsem během něj postupovala. Jak jsem již zmiňovala v kapitolách výše, jednalo se o rozhovor, který probíhal skupinově.

Struktura tematických okruhů, které byly směřovány na pedagogy vybrané základní školy:

- Jakým způsobem pociťovali náhlou změnu na domácí výuku a jak si myslí, že tuto změnu vnímali žáci základní školy.
- Jak vnímali rozdíl mezi první a druhou vlnou a jak odhadují, že tyto dvě stadia pandemie covidu-19 vnímali žáci základní školy.
- Jaká byla digitální gramotnost pedagogů a žáků základní školy, zda se postupem času zlepšovala a jestli pozorují rozdíl v digitální gramotnosti mezi první a druhou vlnou pandemie covidu-19.

- Jakým způsobem vnímali prostředí, podporu a motivaci ze strany rodin žáků základní školy během distanční výuky.
- Jak probíhala komunikace s rodiči žáků základní školy.
- Jak vnímali metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, které bylo vydáno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, a zda jim během vyučování distančním způsobem toto doporučení napomohlo.
- Jakým způsobem probíhalo hodnocení žáků a jak by porovnali výsledky žáků základní školy mezi první a druhou vlnou pandemie covidu -19.
- Jakým postupem řešili vyučující absenci žáků během distanční výuky.
- Jak pedagogové zadávali žákům domácí úkoly k vypracování a jaké byly požadavky na plnění těchto úkolů.
- Jaké digitální platformy a technologie vyučující během distančního vzdělávání využívali (MS Teams, Zoom, ...; PC, mobil, ...).
- Zda pedagogové používali nějaké podpůrné online aplikace během výuky (Umíme to, Učebna Google, ...).
- Kolik hodin denně výuka distančním způsobem probíhala, zda se pedagogové řídili podle rozvrhu, který byl určen pro výuku prezenční, a pokud ne, tak zda byl kvůli přechodu na distanční výuku vytvořen nový rozvrh.
- Jaká byla motivace ze stran vyučujících a žáků základní školy.
- Jak si pedagogové myslí, že se žáci celé situaci přizpůsobili a jaký to na ně mělo případný dopad.
- Jak by celou tuto zkušenost zhodnotili.

Na začátku setkání jsem všechny účastníky seznámila s průběhem celého rozhovoru, za jakým účelem výzkum realizuji a požádala jsem je o jejich souhlas s nahráváním audiozáznamu. Všechny aktéry jsem rovněž upozornila na to, že rozhovor bude anonymní. Všichni účastníci ústně souhlasili s provedením rozhovoru, jejich účast byla tedy dobrovolná. Nahrávání probíhalo za pomoci mobilního telefonu, který je v mém osobním vlastnictví (konkrétně pomocí aplikace „Diktafon“).

Po prvních základních otázkách, jako jsou věk a aprobace pedagogů, jsme pomalu přešli ke struktuře rozhovoru, která je uvedena výše. Během rozhovoru jsem respondentům kladla otázky, které korespondovaly s průběhem celého šetření. Struktura témat a okruhů, kterou jsem si před začátkem rozhovoru stanovila, byla naplněna v celé své míře. Rozhovor byl

ukončen poděkováním, ujištěním účastníků o zachování jejich anonymity a následnou krátkou diskusí týkající se dotazované oblasti. Délka celého rozhovoru, který probíhal ve skupině, byla přesně 1 hodinu 34 minut.

3.7 Analýza shromážděných dat

Jak jsem již zmiňovala výše, rozhovory jsem nahrávala na diktafon mého mobilního telefonu, kde jsem následně tento záznam uložila. Výhodou nahrávání rozhovorů pomocí mobilního zařízení je to, že mám data neustále k dispozici a zároveň je zde možné uložení rozhovorů na můj iCloud, což tedy znamená, že mám k datům neustálý přístup, který je zároveň chráněný. Pro lepší rozpoznání byla nahrávka opatřena příslušným označením, datem a časem rozhovoru. Důvod, proč jsem zvolila nahrávání rozhovoru, je určitě ulehčení práce s daty, protože během přepisu si můžu záznam různě posouvat zpět či vpřed, mám tedy možnost opětovného přehrávání určitých částí, které nejsou například na první pohled hned jisté, nebo je také mohu pozastavit v případě nutnosti. Díky těmto možnostem, které mi nahrání rozhovoru umožňuje, dochází k přesnějšímu přepisu dat, které jsem během rozhovoru získala. K přepisu dat jsem použila možnost textového editoru Microsoft Word. Tato fáze byla z časového hlediska velmi náročná, protože jsem si záznam pouštěla opakovaně a snažila se rozhovor co nejefektivněji přepsat. Stejně tak, jako jsem se s participanty domluvila, byly všechny rozhovory i během přepisu anonymní.

3.7.1 Kódování

Kódování je proces, při kterém dochází k analyzování údajů, které jsme získali. Jedná se o operaci, kdy jsou údaje konceptualizovány a následně složeny a označeny novými způsoby. Mluvíme tedy o procesu, kdy ze získaných údajů tvoříme teorii. (Strauss, Corbinová, 1999, str. 39)

Jedná se o metodu, kdy získaným částem a informacím přidělíme popisek, který si vytvoříme. Tento popisek, který jsme si zvolili, nám následně celou část charakterizuje a pojmenovává. (Novotná et al., 2019, str. 430)

Můžeme se setkat se třemi druhy typů kódování. Jedná se tedy o:

- otevřené kódování,
- axiální kódování,
- selektivní kódování.

V praxi se může stát, že se neúmyslně přechází z jednoho typu kódování do toho druhého. Tento jev se děje především u otevřeného a axiálního kódování. (Strauss, Corbinová, 1999, str. 40)

Kromě otevřeného, axiálního a selektivního kódování máme i dva možné způsoby kódování. Jedná se o kódování, které je:

- Deduktivní
 - kódování, s ohledem na použitou teorii;
- Induktivní
 - kódování s ohledem na použitá data (Novotná et al., 2019, str. 431).

Pro lepší přehlednost kódů a kategorií nám v rámci analýzy dat slouží tzv. kódovací kniha. Díky ní budeme mít lepší přehled o kódech, které jsme vytvořili, protože jsou v ní k nalezení jak samotné kódy, tak jejich popis. (Novotná et al., 2019, str. 434)

3.7.1.1 Otevřené kódování

Pro moji diplomovou práci jsem si vybrala možnost otevřeného kódování.

U otevřeného kódování jsou zásadní dva analytické postupy, jako je porovnávání a kladení otázek, jejich podstat je však v tom, že se tyto postupy s různým způsobem kódování mění. (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43)

Otevřené kódování začínáme tím, že data a informace, které jsme například během rozhovoru získali, rozdělíme na jednotlivé díly. V rámci těchto částí hovoříme například o slovech, větách či slovních spojeních, jedná se většinou o části, které nazýváme jako kategorie. Následně těmto segmentům přidělíme příslušný kód nebo označení. Každý z kódů pak dostane nějaké patřičné označení nebo název. V rámci určování kódů lze použít tzv. návodné otázky, které nám slouží jako nástroj pomoci, díky kterému zvolíme co nejpřesnější označení naší kategorie. Kód, který pro označení kategorie volíme, nemusí být pouze jednoslovný. (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 211 - 212)

V rámci kódování pracujeme i s vytvářením náležitých kategorií, které nám pomůžou k tomu, abychom snížili počet informací a dat a lépe se nám s nimi pracovalo. (Strauss, Corbinová, 1999, str. 45)

Kódy, které jsou vytvořené pomocí odvozování přímo ze sdělení účastníků, se nazývají „in vivo kódy“ a tato označení jsou následně přiřazeny do příslušných kategorií. (Glaser, 1978 In: Mišovič, 2019, str. 163)

3.7.2 Kategorie, podkategorie a kódy

V následující části představuji mnou zvolené kategorie, podkategorie a kódy.

Tabulka 4: Kategorie, podkategorie, kódy

Kategorie	Podkategorie	Kódy
Přechod na domácí výuku	žáci	prázdniny, zrušená výuka, spolupráce, projevování se, sociální kontakt, komunikace, technické vybavení
	pedagogové	prázdniny, online výuka, volný čas, časové období, bakaláře, zprávy, WhatsApp, těžký začátek, hlavní předměty, spolupráce
Rozdíl - první a druhá vlna	první vlna	víc času, rodiče učili, hybridní výuka, možnosti žáků, příprava, WhatsApp, první vlna náročnější, Jitsi, zmírnění po ustálení, Bakaláři, rozdíly
	druhá vlna	žádost o více hodin, technické vybavení, MS Teams, pomoc od rodičů, internetové připojení, druhá vlna náročnější
Digitální gramotnost	žáci	znají online svět
	pedagogové	dobrá digitální gramotnost, spolupráce, zlepšení při druhé vlně, starší pedagogové
Podpora a motivace	žáci	vzájemná spolupráce, rotační výuka, malá motivace
	pedagogové	doučování, začátek - motivace, objevování, hybridní výuka
	rodinné prostředí	Pomoc, snížení motivace, neochota

Komunikace	rodiče a zákonní zástupce	snaha, otázky, pozitivum
Doporučení MŠMT	pozitiva	-
	negativa	dodržování, ale negativum ze strany rodičů, německý jazyk, nepomáhalo
Zadávání a plnění úkolů a testů	vytíženost žáků	velké množství úkol - druhý stupeň, stres, první stupeň - lepší možnost kontroly zadaných úkolů, náročnost
	způsob zadávání	jiné úkoly než běžně, projekty, pracovní sešity, MS Teams - testy, Whats app, kamera, 3 různá zadání
Hodnocení žáků	množství známek	více známek
	hodnocení	nižší váha známek, různá pravidla
Způsob řešení absence	první vlna	dobrovolná výuka
	druhá vlna	zapisování absence
Digitální platformy a digitální technologie	digitální platformy	Jitsi, Zoom, MS Teams
	digitální technologie	ipad, počítač, mobil
Digitální aplikace	digitální aplikace	Kahoot, aplikace, nepoužívání, Atlas Mapy.cz, Geogebra, Multimediální učebnice, Media Creator, MIUČ,
Časová náročnost vyučování	rozvrh	distanční výuka, začátek, 4 hodiny denně, 3 hodiny denně
Technické vybavení a připojování	žáci	horší technické vybavení, zapínání kamer
	pedagogové	vlastní počítač, nový počítač, iPad
	škola	pořízení počítačů a iPadů, přetížení sítě, ConferenceCam
	rodiče	solidarita
Žáci a distanční výuka	celkové zhodnocení	znalosti, problémy, ztráta návyků, snížení nároků, těšení se, menší samostatnost
Celkové zhodnocení situace z pohledu pedagogů	pozitiva	znalosti, povědomí, přínos, zachování rituálů
	negativa	sociální návyky a interakce, učení se novému, opravování, nápor, pozornost, zdraví

Zdroj: vlastní zpracování

3.8 Výsledky šetření

V této kapitole představím výsledky dat a informací, které jsem během rozhovoru získala od pedagogů vybrané základní školy, pomocí kategorií a kódů, které jsem si zvolila v kapitole výše. Kapitoly a podkapitoly jsou pojmenovány podle názvu kategorií a podkategorií a rovněž obsahují části rozhovorů od respondentů, které zde prezentuji jako přímé citace. U každé z odpovědí je k nalezení označení participanta, které jsem zvolila v tabulce č. 3. V rámci lepšího porozumění zkoumaného tématu obsahuje každá kapitola přiblížení odpovědí pomocí popisu, který jsem volila podle celkových odpovědí, jež byly během rozhovoru poskytnuty.

Uspořádání kapitol:

- Přejít na domácí výuku
- Rozdíl – první a druhá vlna
- Digitální gramotnost
- Podpora a motivace
- Komunikace
- Doporučení MŠMT
- Zadávání a plnění úkolů a testů
- Hodnocení žáků
- Způsob řešení absence
- Digitální platformy a digitální technologie
- Digitální aplikace
- Časová náročnost vyučování
- Technické vybavení a připojování
- Žák a distanční výuka
- Celkové zhodnocení situace ze strany pedagogů

3.8.1 Přechod na domácí výuku

3.8.1.1 Žáci

V této kategorii jsou k nalezení výsledky, které nám ukazují a poskytují informace o tom, jak žáci vybrané základní školy vnímali náhlý a velmi rychlý přechod z prezenční výuky na výuku distanční. Též tento stav můžeme popsat jako přechod na domácí výuku. Všichni pedagogové se shodli na tom, že žáci tento stav nejprve vnímali jako prázdniny a těšili se z toho, že mají volno a zrušenou výuku. Rovněž podotkli, že u žáků zaznamenali mnohem větší spolupráci, která mezi nimi nastala. Také se shodli na tom, že byl opravdu znatelný rozdíl v komunikaci mezi žáky, kteří v tu dobu navštěvovali pátou třídu a mezi žáky z první třídy. Podle odpovědí, které mi pedagogové poskytli, bylo rovněž zřejmé, že tato situace u některých dětí vyvolala zlepšení během vyučování. Uváděli, že žáci, kteří se během hodin projevují méně, byli najednou mezi prvními, kteří odevzdávali úkoly, nebo byli mnohem více aktivnější. Rovněž také projevíli snahu a například v rámci německého jazyka komunikovali s vyučující německy. Jako pozitivum také pedagogové hodnotili to, že žáci společně zůstávali online a připojení i po konci vyučování. Plnili společně zadání úkolů, pomáhali si nebo si spolu jen povídali v rámci udržování sociálního kontaktu. Jeden z pedagogů také zmínil, že vůbec nevěděli, jaké možnosti žáci pro výuku na dálku měli.

„Začátek vnímali tak, že je zrušená výuka a mají prázdniny.“ P1

„Děti a jejich rodiny měly pocit, že jsou prázdniny, že se nemusí učit a že je zrušená výuka.“ P4

„Žáci začali mezi sebou opravdu hodně spolupracovat.“ P1

„Já v té době měla prvňáčky a rodičům jsem v e-mailu popisovala a vysvětlovala, jak psát písmenka, aby se to děti naučily.“ P2

„Jeden z žáků, který je ve škole nevýrazný a moc se nezapojuje, měl během distanční výuky vždy první odevzdaný úkol, první projekt poslaný, psal mi i přes WhatsApp německy. Pro mě to bylo nepochopitelné, ale možná se v tomhle našel a do určité míry mu to vyhovovalo.“ P1

„Mně se stalo, že se děvčata domluvila a dala si po vyučování schůzku, kde se ještě učila.“ P2

„Vnímám to tak, že dětem chyběl i sociální kontakt, protože zůstávaly dlouho do večera připojené. Povídaly si nebo společně plnily zadání úkolů“ P3

„Pro některé děti nebylo tak těžké se přizpůsobit, některé žijí online dodnes, hlavně ti starší.“

P4

„My jsme vůbec nevěděli, jaké možnosti ty děti mají. Jestli mají techniku nebo nemají, jestli mají přihlašovací hesla a údaje.“ P3

3.8.1.2 Pedagogové

Pedagogové, kteří se rozhovoru zúčastnili se shodli na tom, že to byl ohromný šok. Rovněž uváděli, že celá škola měla v tu dobu prázdniny, a proto se hned po jejich skončení celý pedagogický sbor potkal ve škole a tuto náhlou situaci řešili. Všichni mi také potvrdili, že zprvu nebyla o podobě online výuky, jakou známe dnes, řeč. Z rozhovoru vyplynulo, že se vedení a celý pedagogický sbor zprvu shodli na tom, že budou práci žákům posílat. Někteří si zvolili jako způsob komunikace a zadávání úkolů formu pomocí mobilní aplikace WhatsApp, jiní zase komunikaci pomocí zpráv přes Bakaláře a někdo se snažil hned zprvu pracovat s digitálníma platformami. Jeden z respondentů rovněž podotkl, že více chodil ven a nezapomínal na své návyky, které takto vedl i před začátkem pandemie covidu-19. V interview také uváděli, že vlastně nevěděli, jak dlouho bude tento stav trvat. Pedagogové hlavních předmětů, jako jsou matematika, čeština a další, také podotýkali, že přechod na učení těchto předmětů bylo to nejhorší.

„Mysleli jsme si, že to bude trvat týden nebo čtrnáct dní, a nakonec z toho byly měsíce.“ P2

„Byli jsme z toho stejně v šoku, jako z toho byl v šoku zbytek republiky.“ P1

„V ten týden jsme měli prázdniny. Pak jsme se tedy sešli v pondělí ve škole, abychom domluvili, co a jak budeme dělat.“ P1

„Nikdo nevěděl, jak dlouho tohle bude trvat, ten začátek byl šílený“ P3

„Po schůzce, kterou jsme tedy měli po prázdninách, jsme se domluvili, že budeme práci a úkoly posílat, protože o online výuce jako takové zatím nebyla vůbec řeč.“ P1

„Já jsem práci a úkoly posílala prostřednictvím zpráv, je to něco jako e-mail, v Bakalářích.“ P2

„Jako první ze školy jsem v tu dobu začínala testovat online platformy a začínala jsem se Zoomem.“ P1

„Hodně jsme mezi sebou spolupracovali, posílali jsme si různé tipy na online aplikace a portály.“ P1

„Každý si tu přípravu ze začátku dělal podle sebe. My jsme jeli přes WhatsApp. Měli jsme vytvořenou skupinu jak s dětmi, tak s rodiči.“ P4

„Učit ty hlavní předměty, jako jsou matematika, čeština a další bylo nejhorší.“ P3

„Hodně jsem se snažila chodit ven a taky si udržet návyky, které jsem před uzavřením škol měla.“ P1

„Začátek byl hrozný šok, jednalo se o něco, co nikdo z nás do té doby nezažil, byl to šok, jak pro nás, tak pro děti.“ P3

3.8.2 Rozdíl – první a druhá vlna

V rámci této otázky odpovídali pedagogové velmi různě. Ve svých odpovědích se však shodli na tom, že každá vlna byla něčím jiná.

3.8.2.1 První vlna

Někteří popisovali první vlnu jako možnost mít více volného času. Jiní to zase naopak vyvraceli tím, že se musela dělat příprava týden dopředu, a proto u počítačů či mobilů strávili velkou spoustu času. Někomu tedy vyhovovala méně a někomu více. V rámci této otázky také zmiňovali, jak a s čím ze začátku pracovali. Jeden z respondentů, který v tu dobu učil první třídu, samozřejmě zmínil i to, že rodiče vlastně v tuto chvíli přebírali roli učitelů. Technické vybavení je další samostatná otázka, ale rovněž i tuto skutečnost, jako jsou možnosti žáků, pedagogové v rámci otázky, která se týká první vlny pandemie covidu -19 zmiňovali. V neposlední řadě byly v rámci této otázky také zmíněny možné rozdíly související s rodinným zázemím. Jednalo se o rozdíly, které mezi dětmi byly (například rozdíly v technickém vybavení nebo zkušenosti s hybridní výukou).

„Myslím si, že jsme měli více volného času.“ P1

„Vždy jsme týden dopředu nachystali úkoly a co budeme probírat a posílali jsme to rodičům přes zprávy v Bakalářích. Museli jsme si velmi pečlivě promyslet, kam asi dojdeme a jestli to ty děti zvládnou.“ P2

„V podstatě jsme ten začátek jeli jen přes ten WhatsApp a následně i přes Jitsi.“ P4

„V první vlně to pro nás nebylo tak náročné, co se týká práce pro nás a online hodin. Těch online hodin bylo méně.“ P3

„Rodiče prakticky učili za nás, ale my jsme museli vše chystat dopředu, a to jsme ani nevěděli, co bude za týden.“ P2

„S rodiči jsme si dávali srazy před školou na parkovišti, abychom jim tam mohli předat nové pracovní sešity.“ P2

„V květnu se mohli vrátit do škol ti, kteří chtěli, ostatní pokračovali doma.“ P2

„Denně jsme v naší skupině na WhatsAppu zadávali úkoly, které musejí děti vypracovat, jako zpětnou vazbu mi je posílaly vyfocené.“ P4

„Někdo měl vždy za úkol napsat do skupiny například deset sloves a ostatní je do určité hodiny vypracovali a poslali. Takhle jsme to dělali každý den“ P4

„Také jsme pracovali s učebnicemi, kde děti dostali cvičení k vypracování, které mi pak následně každý týden posílaly vypracované.“ P4

„Komunikovali jsme denně. Zpětně jsem si říkala, že to byla snad nejtěžší fáze a hodně se mi zhoršil zrak. Vše jsem kontrolovala přes telefon. U páťáků je ten obsah práce větší. Bylo hrozné to všechno opravovat a kontrolovat.“ P4

„Dopoledne jsem strávila se žáky během komunikace a zadávání úkolů. Večer jsem vše musela kontrolovat a zadávat nové úkoly.“ P4

„Měla jsem pocit, že jsem na tom telefonu pořád. Myslím si, že ta první vlna byla náročnější než ta druhá.“ P4

„Na začátku to dělal každý tak, jak mu vyhovovalo, a to nejen učitelé, ale také školy mezi sebou. Každá k tomu přistupovala úplně jinak. Byly velké rozdíly, než se to sjednotilo.“ P3

„Někteří žáci ze sociálně slabších rodin neměli možnost technického vybavení nebo připojení k internetu.“ P3

„Když se mohly děti do školy vracet, měli jsme nastavenou hybridní výuku.“ P4

„Učila jsem prezenčně a přes Jitsi zároveň.“ P4

„Začátek byl velmi náročný, ve chvíli, kdy se začalo používat Jitsi, se to trochu zmírnilo.“ P4

„Během první vlny jsme se žáky začali komunikovat přes Jitsi.“ P3

„Nebyla ještě povinná distanční výuka, a tak si myslím, že děti u počítače neseděly tak moc jako potom ve vlně druhé.“ P1

„Na Jitsi jsme přešli asi někdy v dubnu.“ P1

„Přípravy jsem měla hodně detailní, aby to jelo a na ničem to nesálo.“ P4

3.8.2.2 Druhá vlna

V druhé části otázky, která se zaměřovala na rozdíl mezi první a druhou vlnou pandemie covidu-19 v rámci pohledu učitelů vybrané základní školy na vzdělávání jejich žáků, byly zmiňovány takové odpovědi, že si sami rodiče během druhé vlny žádali více online hodin. Rovněž také podotýkali, že během druhé vlny bylo technické vybavení žáků lepší než při vlně první. Jeden z důvodů byl nákup počítačů a iPadů realizován školou. Přístroje byly následně zapůjčovány. Během této otázky také okrajově zmiňovali používání MS Teams během distanční výuky. Více jsme se ale na tuto problematiku zaměřili během otázky, která se týkala digitálních platforem. Možnost technického vybavení byla během druhé vlny již lepší, ale mnohdy, zejména u mladších žáků, museli s připojením pomáhat jejich rodiče. V poslední části této otázky pedagogové podotýkali, že pro některé byla druhá vlna určitě náročnější.

„Při druhé vlně jsme najeli na MS Teams.“ P1

„V druhé vlně rodiče většinou žádali o více online hodin, aby děti nemusely tolik práce dělat samy. P3

„Během druhé vlny se odbouraly technické problémy, které některé děti během první vlny měly. Škola dětem zapůjčila počítače, které nakoupila“ P3

„Během druhé vlny jsme najeli na MS Teams jako celá škola.“ P2

„Stejně tak jako zbytek pedagogů ve škole jsem i já začal komunikovat přes MS Teams.“ P3

„Za mě ta druhá vlna byla náročnější.“ P3

„Pro mě byla velká změna během druhé vlny, protože jsem začala učit první třídu. Takže tam všechno viselo na rodičích. Ti museli zajistit technickou podporu, být tam s nimi, zapínali jim mikrofon a pomáhali plnit zadané úkoly.“ P4

„Některé sociálně slabší rodiny měly sice zapůjčenou techniku, ale neměly internetové připojení. Takže dotyčný chodil na doučování do školy nebo někam jinam.“ P4

3.8.3 Digitální gramotnost

V této části rozhovoru jsem se respondentů dotazovala digitální gramotnost jich samotných a jejich žáků. Také jsme se v rámci této otázky dostali ke srovnání jejich digitální gramotnosti před a během první vlny a následně během vlny druhé.

3.8.3.1 Žáci

Všichni pedagogové se prakticky shodli na tom, že děti, zejména ty starší znají online svět a s tím spojené i digitální technologie, takže jejich digitální gramotnost je na velmi dobré úrovni. V následující části je tedy proto jen jedna citace, protože odpověděl jeden pedagog a ostatní s ním naprosto souhlasili.

„Děti žijí v online světě, hlavně ty starší umí pracovat s počítačem a digitálními technologiemi. Z tohoto pohledu to pro ně nebyl problém. Tam, kde znalosti dětí v rámci digitálního světa zaostávaly, pomáhali rodiče nebo sourozenci.“ P1

3.8.3.2 Pedagogové

V rámci otázky, jak učitelé vybrané základní školy vnímají svojí digitální gramotnost, odpovídali převážně kladně. Samozřejmě také zmiňovali, že tento přechod k nutnému používání digitálních technologií pro ně musel být velmi těžký. Také docházelo k tomu, že právě starší pedagogové byli velmi rádi za velkou pomoc a spolupráci ze strany mladších a zkušenějších pedagogů v oblasti digitálních technologií. Všichni se také shodli na tom, že během druhé vlny přišlo jistě zlepšení v této sféře.

„Myslím si, že digitální gramotnost na naší škole ze strany učitelů není tak špatná. Jednou za čas jsme si společně také volali a říkali si různá doporučení. Během druhé vlny jsme si již byli v rámci digitálních technologií všichni jistější.“ P1

„Mladší učitelé nám byli hodně k ruce a pomáhali nám, byli hodně shovívaví a ochotní. Naučila jsem se například sdílet obrazovku.“ P2

„Myslím si, že pro starší učitele to muselo být peklo, a to říkám narovinu. Mladší učitelé mají k technologiím blíže, a tím pádem jim to šlo lépe. Bylo mi líto starších kolegů a kolegyň.“ P3

„Myslím si, že tady hodně fungovala spolupráce a opravdu hodně jsme si pomáhali a dávali si různé tipy a doporučení. Naučili jsme se třeba dělat kvíz přes počítač. V první vlně jsme takové možnosti v rámci techniky neměli.“ P4

„Určitě i u menších dětí došlo během druhé vlny k pokroku. Uměly se například samy během druhé vlny připojit a technicky se posunuly.“ P4

3.8.4 Podpora a motivace

3.8.4.1 Žáci

Během distanční výuky docházelo u žáků vybrané základní školy k velkému posílení v rámci jejich spolupráce. Pedagogové se také shodli na tom, že u dětí nebyla motivace k učení příliš velká, zejména pak ve chvíli, kdy nastala rotační výuka.

„Jak jsem již říkala, u dětí jsem vnímala opravdu mnohem větší spolupráci, která jim přetrvává do dnes.“ P1

„Děti říkaly, že je rotační výuka nebaví. Chodily za námi a říkaly, že ať jsou teda buď jen doma nebo ve škole.“ P1

„Děti byly málo motivované. Domácí prostředí je svádělo k pohodě. Kolikrát se mi stalo, že se dítě neozvalo, bylo připojené, ale mělo vypnutou kameru i mikrofon a nereagovalo.“ P3

„Čím déle to trvalo, klesala i motivace žáků.“ P4

3.8.4.2 Pedagogové

V této fázi jsme s pedagogy hovořili o možnosti doučování a určitém individuálním přístupu k žákům. Také jsme se zaměřovali na to, jaká byla jejich motivace a jakým způsobem se během obou dvou vln změnila. V návaznosti na to jsme se zaměřili i na fakt, zda na jejich motivaci mohla mít vliv například hybridní výuka.

„Já jsem možnost doučování neměla.“ P1

„První stupeň mohl jít rychleji do školy, takže tam nebylo doučování velmi potřeba.“ P2

„Těž jsem možnost doučování neměl. Výjimečně se mi ale stalo, že se dítě ozvalo, že potřebuje něco probrat. Později, když se mohlo docházet do školy, měli žáci možnost přijít a individuálně jsem jim pomáhal s učivem.“ P3

„My jsme měli možnost doučování, to probíhalo v rámci jednoho projektu. Během doučování jsme měli i individuální hodiny pro cizince.“ P4

„I u nás postupem času motivace klesala.“ P1

„Já jsem byla motivovaná hlavně na začátku. Vlastně mě určitým způsobem bavilo zjišťovat ty možnosti toho, co digitální svět nabízí. Bylo to něco nového zjišťovat, jak co může například v rámci digitálních platforem fungovat. Také objevování nových aplikací mě bavilo.“ P1

„U mě byla motivace mnohem větší během druhé vlny.“ P3

„Stejně tak jako děti, tak ani mě rotační výuka nebavila. Vnímala jsem to stejně jako oni, buď ať jsme jen doma, nebo ať jsme jen ve škole“ P1

„Hybridní výuka mi nevyhovovala. I děti, které se jí zúčastnily ve škole pochopily a zjistily, jak náročný to je.“ P1

„Hybridní výuka mi také nevyhovovala a bylo to náročný. Bylo složité pracovat s těmi, kteří byli ve škole a zároveň s těmi, kteří seděli doma u počítače.“ P2

„Ti, kteří byli ve třídě viděli, jak náročný to je. Hybridní výuka mi nevyhovovala. Vést hodinu tímto způsobem je velmi náročné. Všechno je pomalejší a člověk nestihne to, co by stihl normálně.“ P3

„U mě taky, čím dýl to trvalo, tím ta motivace šla dolu.“ P4

„Hybridní výuka mě zocelila, ale je to strašně náročný na přípravu a také na vedení hodiny.“ P4

3.8.4.3 Rodinné prostředí

Rodina a prostředí, ve kterém se děti během distančního vzdělávání nacházely měly také velký vliv na to, jak ony samotné byly motivované a také na to, jak k výuce přistupovaly. Někteří pedagogové tvrdili, že podpora ze strany rodičů byla, jiní tvrdili zase přesný opak.

Učitelé mezi sebou také porovnávali odpovědi, které mi sdělovali, zejména tedy pedagogové prvního a druhé stupně.

„Není pravidlem, že děti ze sociálně slabších rodin vnímaly motivace ze strany rodiny hůře nebo méně než děti z ostatních rodin. Možná to měly složitější v tom, že neměly internet, ale kolikrát bych řekla, že jsem se setkala s tím, že se nejednalo o sociálně slabší rodinu, a i přesto tam podpora z její strany nebyla.“ P1

„Děti nechtěly a rodiče měli svého dost. U těch starších dětí se tím asi tolik nezabývali jako u těch mladších na prvním stupni.“ P1

„Myslím si, že je rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi. Já si nemůžu stěžovat, rodiče s nimi pracovali velmi dobře.“ P2

„Rodiče říkali, že čím déle to trvalo, tím ta motivace i u nich samotných šla dolů.“ P4

3.8.5 Komunikace

3.8.5.1 Rodiče a zákonní zástupci

V této části rozhovoru jsme se společně s respondenty zaměřili na to, jaká byla komunikace právě mezi vyučujícími, rodiči a rodinnými zástupci žáků vybrané základní školy. Všichni se shodli na tom, že ze strany rodin byla komunikace velmi dobrá a rovněž se ptali na hodně otázek.

„Ze začátku hodně telefonovali, ptali se na to, jak se připojit. Řešili jsme s nimi technické problémy. Hodně se snažili. Já musím říct, že jsem nezažila nepříjemného rodiče.“ P1

„Rodiče hodně komunikovali. Když se nemohli připojit, tak hned posílali zprávu.“ P2

„Spolupráce s rodiči byla v pořádku a určitě se i oni hodně snažili. Jen jsem se občas setkal s tím, že si stěžovali, že je toho moc a proč mají děti tolik úkolů.“ P3

„Spolupráce a komunikace s rodiči byla bezproblémová.“ P4

3.8.6 Doporučení MŠMT

Pedagogové se shodli na tom, že metodické doporučení dodržovali.

3.8.6.1 Pozitiva

V rámci odpovědí od pedagogů jsem nezaznamenala žádný pozitivní postoj vůči Metodickému doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Proto zde neuvádím ani žádné jejich odpovědi v rámci této podkategorie.

3.8.6.2 Negativa

Co se týká negativ spojených s metodickým doporučením od MŠMT, pedagogové zmiňovali hlavně negativa ze strany rodičů, a to zejména z toho důvodu, že škola doporučení dodržovala, ale rodiče se vůči určitým krokům nevyjadřovali pozitivně. Zároveň mi také jedna z respondentek potvrdila, že doporučení dodržovala, ale počet vyučujících hodin si v rámci německého jazyka upravila. Zároveň se také všichni zúčastnění shodli na tom, že metodické doporučení moc nepomáhalo.

„Online výuku jsme dodržovali podle doporučení MŠMT, to se ale nelíbilo rodičům. Ti si představovali, že budeme učit 1:1, ale v doporučení bylo 3–4 hodiny maximálně. Proti doporučení jsem učila němčinu. Jednalo se třeba o 3 hodiny online výuky, žáci si z toho odnesli mnohem více. Děti samy chtěly a všechny se připojovaly. Bylo to pro děti přínosnější než jim zadávat nějaké úkoly. P1

„Doporučení ale přišlo až po tom, co se v praxi ukázalo, že to tak buď funguje, nebo nefunguje. Doporučení nebylo hned od začátku zavření škol. Školy se zavřely a my jsme museli nějaký čas fungovat sami. Snažili jsme se to dělat co nejlépe. Až na základě reakcí škol a rodičů doporučení přišlo. Za mě doporučení nepomáhalo a každý se s tím musel poprat sám. Přišlo pozdě.“ P3

3.8.7 Zadávání a plnění úkolů a testů

3.8.7.1 Vytíženost žáků

Co se týká toho, jak byli žáci vytížení během zadaných úkolů, mi zejména vyučující z druhého stupně potvrdili. Uváděli, že toho měli opravdu hodně a byla zde mnohem horší možnost kontroly úkolů, které děti musely vypracovat, vzhledem k tomu, že na druhém stupni jednu třídu učí více pedagogů. Kvůli této skutečnosti se učitelé domnívali, že to pro žáky musel být ohromný stres a opravdu náročná situace. Naopak v rámci prvního stupně, se obě vyučující shodly, že tam byla mnohem lepší kontrola toho, kolik toho děti mají zadaného, a to z toho důvodu, že ony na prvním stupni učí prakticky všechny předměty.

„Jednou jsem dětem řekla, že se podíváme společně na to, jestli mají všechny odevzdané úkoly. Ve chvíli, kdy jsem otevřela MS Teams, jsem viděla, jaké velké množství úkolů mají. Dostávaly úkoly z každého předmětu a nebylo jich málo.“ P1

„Myslím si, že to byl pro ně velký stres, protože se jim to třeba rozsvítlo červeně a viděli, že úkol neodevzdali do stanoveného termínu.“ P1

„U nás na prvním stupni jsme viděli kolik toho děti mají zadaného, takže to bylo určitě lépe kontrolovatelné.“ P2

„Učíme na prvním stupni prakticky všechny předměty, z toho důvodu nebyl problém zadané úkoly určitým způsobem korigovat.“ P2

„Množství zadaných úkolů bylo neúměrně tomu, co dostávají během prezenční výuky. Byl to pro ně mnohem větší záhul. Myslím si, že pro děti, které nejsou zvyklé pořádně plnit úkoly během prezenční výuky, muselo být tohle hrozně náročný.“ P3

„My jsme neviděli, co kdo zadává za úkoly, jelikož učíme na druhém stupni, a tam každý vyučuje svůj předmět. To je rozdíl mezi prvním stupněm.“ P3

„V matice bylo zadávání úkolů složitější.“ P3

„U prvního stupně bylo lépe kontrolovatelné, kolik toho zadáváme, protože třídní učitel učí většinu předmětů.“ P4

„Ve chvíli, kdy s uzákonilo, že je distanční výuka povinná, rozšířil se i počet hodin. V tuto chvíli se začaly posílat úkoly i z výchov, i na ty děti toho bylo najednou více.“ P3

3.8.7.2 Způsob zadávání

Způsob, jakým vyučující zadávali žákům úkoly, byl odlišný od toho, který volí při prezenční výuce. Rovněž se lišila i zadání testů. Zprvu se vyučující snažili používat funkci, kterou nabízel MS Teams, ale vzápětí zjistili, že žáci během tohoto způsobu plnění testů podvádějí. Následně tedy přešli k možnosti, že děti měly zapnuté kamery, napsaly test a hned v ten okamžik své výsledky vyfotily a poslaly vyučujícím přes WhatsApp. Zároveň se také pedagogové snažili vytvářet více variant testů. K zadávání úloh pro vypracování využívali pedagogové i pracovní sešity, které děti mají. Někteří později testy a úkoly řešili v rámci zadání projektů, které děti musely samostatně vypracovat. Zde byla alespoň největší jistota toho, že podvádějí co nejméně.

„Dávala jsem jiné úkoly než běžně, byly to spíše úkoly projektového typu.“ P1

„Vždy po lekci píšeme velký test, to jsme teď nedělali, přišlo mi to zbytečný. Nechala jsem je na tu lekci vypracovat projekt. Dělali jsme to tak, že každý si našel na počítači nějakou aplikaci a udělali jsme to jako například virtuální prohlídku bytu. Každý si v aplikaci „postavil“ svůj byt a okomentoval to v cizím jazyce. Přišlo mi to lepší než psát testy.“ P1

„V rámci matematiky měly děti hlavně úkoly z pracovního sešitu. Bylo to dost podobné jako prezenční výuce.“ P3

„Co se týká zeměpisu, tak tam jsem také zadával vypracovat projekty.“ P3

„Taky jsem v rámci angličtiny volila spíše projekty. Bylo to i z toho důvodu, že se to dá lépe hodnotit. Projekty děti vypracovávaly i v rámci vlastivědy.“ P4

„Teams nabízel možnost různých testů, ale pak jsme zjistili, že při tom děti podvádějí, tak jsme začali zkoušet ústně. Při ústním zkoušení museli mít žáci zapnutou kameru.“ P1

„Testy jsme psali tak, že jsem dětem nadiktovala slovíčka, měli u toho zapnutou kameru. Hned jak test napsaly musely mi ho vyfotit a hned poslat přes WhatsApp. Zjistili jsem, že při tomhle se dá nejmíň podvádět.“ P1

„Když se jednalo o čtvrtletní práci, tak tu děti psaly se zapnutou kamerou, neměly ale zapnutý mikrofon, takže tam nikdy nebyla 100% jistota, jestli nepodvádějí.“ P3

„Snažil jsem se dávat tři různá zadání do jedné třídy, ale stejně si občas našli cestu, jak to opsat.“ P3

„My na prvním stupni jsme zadávali úkoly jen z těch hlavních předmětů, jako je matematika, čeština a prvouka.“ P2

„Úkoly jsme zadávali také pomocí pracovních sešitů a písanek. Ty jsme následně vybrali a poctivě procházeli a opravovali.“ P2

3.8.8 Hodnocení žáků

3.8.8.1 Množství známek

Důvodem toho, proč jsem zvolila tuto podkategorii, je to, že mi přišlo opravdu zajímavé, že obě vyučující z prvního stupně se shodly na tom, že během první vlny měly známek dostatek. Důvodem toho bylo, že se děti z prvního stupně vracely do školy mnohem dříve než ostatní žáci.

„My díky tomu, že jsme se vraceli dříve jsme měli známek dost a tím pádem jsme nemuseli mít nějaké speciální hodnocení.“ P1

„Výhodou bylo to, že jsme měli hodně známek ze školy.“ P4

3.8.8.2 Hodnocení

Co se týká hodnocení žáků, tak docházelo k tomu, že známka měla nižší váhu než při klasické prezenční výuce. Někteří také podotýkali, že každý učitel měl svá pravidla pro hodnocení žáků.

„Pracím, které jsem posílal na dálku, jsem dával nižší váhu známky.“ P3

„Já jsem z matiky ústně nezkoušel, takže jsem hodnotil, co mi poslali. Když jsem poznal, že se jedná o cizí práci. tak bohužel.“ P3

„Každý učitel měl ale svoje pravidla, každý si hodnotil a získával podklady pro hodnocení jinak. Až postupem času se stanovila pravidla, že za neodevzdanou práci nemůže být 5.“ P3

„V první vlně jsem byla mírnější a hodnotila jsem všechno dohromady, protože někteří zůstávali doma pořád.“ P4

3.8.9 Způsob řešení absence

3.8.9.1 První vlna

Během první vlny nebyla distanční výuka povinná, proto vyučující absenci neřešili.

„Zapisovali jsme do třídnice, ale absenci jsme určitě neřešili.“ P1

„Ze začátku byla výuka dobrovolná, takže jsme absenci zapisovat nemuseli.“ P1

„Absenci jsem na začátku nezapisovala.“ P2

„Na začátku jsme absenci nepsali. Výuka byla dobrovolná.“ P3

„Absenci jsme nezapisovali, když bylo vyučování dobrovolné.“ P4

3.8.9.2 Druhá vlna

Druhá vlna už s sebou přinesla povinnou distanční výuku. V tuto chvíli, kdy nastala tato povinnost, učitelé absenci zapisovali, stejně tak, jako tomu dělají během prezenční výuky. Všichni se prakticky shodli na stejných odpovědích.

„Když byla povinná distanční výuka a ten, kdo neměl omluvenku, jsme absenci psali.“ P1

„Myslím si, že ve chvíli, kdy byla povinná online výuka, jsme absenci již řešili všichni.“ P3

„V případě, že bylo dítě připojené, ale nereagovalo na nic, tak docházku uznanou nemělo. Domluvili jsme se na tom, že tohle za přítomnost na hodině nepovažujeme.“ P1

3.8.10 Digitální platformy a digitální technologie

3.8.10.1 Digitální platformy

V rámci digitálních platforem postupovali skoro všichni pedagogové stejným způsobem. Nejprve si každý zvolil svoji metodu, která mu vyhovovala nejvíce. Nejvíce používané online platformy byly Jitsi, Zoom a MS Teams.

„Během první vlny jsem s dětmi komunikovala přes Zoom. Vyzkoušela jsem různé online platformy i MS Teams, ale nevyhovoval mi. Nebyl tak vymakaný, jako je třeba dnes, takže jsem zůstala u Zoomu.“ P1

Na Teams později také došlo, ale ze začátku mi vůbec nevyhovoval. Za mě nebyl dobře vymyšlený a špatně se to přizpůsobovalo výuce. V rámci Teamsů byla hrozně špatná možnost komunikace s dětmi.“ P1

„WhatsApp mi přišel na začátku, jako nejrychlejší možnost a používání mobilu nebyl pro nikoho v tu dobu problém. Pak jsme celá škola přešli na Jitsi.“ P4

„Hned na začátku nám byl od IT specialisty školy doporučen MS Teams.“ P3

„Během druhé vlny jsme celá škola začali používat MS Teams.“ P1

„Během první vlny jsem se žáky začal komunikovat přes Jitsi.“ P3

3.8.10.2 Digitální technologie

V rámci digitálních technologií využívali pedagogové ke komunikaci zejména počítače, iPady a mobilní zařízení.

„Já jsem používala svůj vlastní počítač.“ P1

„Primárně jsem ke komunikaci využívala počítač, který jsem zprvu neměla, proto jsem si ho musela pořídit.“ P2

„S dětmi jsem komunikoval pomocí počítače a iPadu.“ P3

„Zprvu jsem se s dětmi spojovala pomocí mobilu, ale zároveň jsem si pořizovala počítač, který jsem neměla, takže následně jsem využívala i ten.“ P4

3.8.11 Digitální aplikace

3.8.11.1 Digitální aplikace

Velmi mile mě překvapilo, že učitelé vybrané základní školy měli velké povědomí o různých podpůrných online aplikacích, které se k výuce dají využít. Zmiňovali Kahoot, multifunkční učebnice, Atlas Mapy.cz, Geogebra, Medaia Creator nebo také MIUČ. Jeden z učitelů však zmínil, že žádné podpůrné aplikace k výuce nepoužíval. Všichni vyučující se také shodli na tom, že online aplikace začali využívat až při druhé vlně.

„Hodně jsem používala Kahoot.“ P1

„Máme také učebnice, v rámci kterých, když má žák staženou aplikaci, může naskenovat stránku a v aplikaci se mu přehraje například poslechové cvičení. Tak si představuju interaktivní učebnici. Poslech si mohli pouštět i doma.“ P1

„Já s dětmi brala úplně ten základ, takže jsem online aplikace nepoužívala.“ P2

„Na matematiku jsem používal Geogebra a ta je výborná.“ P3

„V rámci zeměpisu to pak byl Atlas od Mapy.cz. Je tam spousta map a pracovních listů.“ P3

„Také jsem využíval „Školu s nadhledem“, je tam plno různých cvičení na zeměpis, ale i jiné předměty.“ P3

„Od září máme multimediální učebnice od Nové školy a ty hodně využíváme.“ P3

„Používala jsem Media Creator a MIUČ od Nové školy. To bylo super, nejen že tam jsou učebnice, které se dají nasdílet, ale děti tam i vidí, co si mají otevřít, a jsou k tomu různá cvičení, která se dají dělat. Toto jsem využívala i během hybridní výuky.“ P4

3.8.12 Časová náročnost vyučování

3.8.12.1 Rozvrh

Zprvu, dokud nebyla distanční výuka povinná, se rozvrh příliš neřešil. Následně byl pak pro distanční výuku rozvrh upravený. Dnes je škola již plně připravena s rozvrhem určeným přímo pro distanční výuku a pro případ znovu-uzavírání škol.

„Měli jsme rozvrh pro distanční výuku, kde jsme si jen napsali, kdo co bude učit. Také tam bylo poznamenané kolik hodin a čeho se bude učit. To jsme měli jasně dané.“ P1

„Letos jsme už určili rozvrh přímo pro distanční výuku a ten se nám hodil například i v rámci hybridní výuky.“ P1

„Žáci na druhém stupni se během distanční výuky učili 4 hodiny denně. Jedna hodina se rovnala 45 minutám, a tak to bylo u všech.“ P1

„Na začátku jsme žádný rozvrh neměli, protože nikdo nevěděl, jak dlouho celá tato situace bude trvat.“ P2

„Vyučovaly se hlavně ty hlavní předměty. Ve chvíli, kdy nastala povinnost distanční výuky a s tím i naukové předměty, tak se ten speciální rozvrh udělat musel.“ P3

„S dětmi na prvním stupni jsme se učili 3 hodiny denně.“ P4

3.8.13 Technické vybavení a připojování

3.8.13.1 Žáci

Pedagogové podotýkali, že u žáků bylo připojení a technické vybavení horší než u nich samotných. Také zmiňují, že při dlouhém trvání online výuky měly děti problém se zapínáním kamer.

„U dětí to bylo s technickým vybavením horší než u nás. Často pracovaly jen z mobilu.“ P1

„Děti ze sociálně slabších rodin neměly třeba internetové připojení a nemohly být v kontaktu s ostatními dětmi.“ P2

„Setkali jsem se s tím, že děti ze sociálně slabších rodin neměly dostatečné technické vybavení, které bylo pro účast na distanční výuce nezbytné.“ P4

„Na začátku nebyl s kamerami problém. Děti si je zapínaly a připojovaly se s nimi. Postupem času je začaly vypínat a byl problém je přesvědčit, aby si je zapnuly alespoň, když mluví.“ P4

„Rozdíl přišel s druhou vlnou, to už mohli mít všichni k dispozici zapůjčený počítač od školy. V tuto chvíli jsme tedy už neřešili to, že se někdo nemůže připojit z toho důvodu, že k tomu nemá zařízení.“ P3

„Děti ze sociálně slabších rodin se moc nepřipojovaly, protože doma neměly například wi-fi či jiné internetové připojení, a tak to bylo bez šance.“ P4

3.8.13.2 Pedagogové

V rámci technického vybavení a připojení pedagogů samotných jsme se bavili primárně o tom, jestli měli dobré technické vybavení a připojení pro to, aby mohli vyučovat distančním způsobem. Z odpovědí vyplynulo, že někteří měli vlastní počítač, který používali, jiní si museli koupit nový a někdo si zapůjčil technické vybavení od školy.

„Já jsem měla svůj vlastní počítač.“ P1

„Já jsem si pořizovala nový počítač.“ P2

„Já jsem měl zapůjčený iPad hned při první vlně, protože doma nemám vlastní kamery.“ P3

„Někdo měl vlastní, někdo měl půjčený od školy. Museli jsme si vybavení nějak obstarat.“ P3

„Na začátku jsem počítač neměla, a tak jsem si ho musela pořídit. Měla jsem také jeden zapůjčený od školy, ale nevyhovoval mi.“ P4

„Když jsme učili každý z domova, tak s připojením nebyl problém“ P1.“

„Já měl z domova dobré připojení, ale učit z domova z obýváku bylo krušné. Mám dvě děti, a tak to bylo dost náročné, protože máme malý byt.“ P3

„Při druhé vlně bylo už vše technicky prakticky v pořádku. I my jsme se s tím naučili pracovat.“ P3

3.8.13.3 Škola

„Nevím, jestli jsme měli počítače hned všichni od začátku, ale hned se kupovaly. Zároveň jsme také měli možnost nakoupit iPady, které si vyučující mohli zapůjčit“ P1

Ve chvíli, kdy jsme mohli učit online ze školy a sešlo se nás zde více, nastával problém s přetížením sítě.“ P1

„Možnost učit online ze školy jsem využil, protože v kabinetu byl klid.“ P3

„Škola také pořídila ConferenceCam, které jsme využívali během hybridní výuky.“ P1

„ConferenceCam byla hodně šikovná a hodně při hybridní výuce pomáhala.“ P2

3.8.13.4 Rodiče

Jedna z respondentek uváděla, že se rovněž setkala s velkou vlnou solidarity ze strany rodinných příslušníků.

„Setkala jsem se s vlnou solidarity, rodiče, kteří si všimli, že se některé děti nepřipojují, byli ochotni věnovat staré notebooky, které už nepoužívali.“ P2

3.8.14 Žáci a distanční výuka

V následující části jsem se učitelů dotazovala na to, jaký si myslí, že celá tato situace a distanční výuka měla na žáky vliv.

„Myslím si, že děti ztratily návyky k učení. Vidím to u 7 a 8 tříd, které mám na němčinu. Ty děti nejsou zvyklé se učit. Byly zvyklé jen plnit zadané úkoly za pomoci internetu a nemusely nad tím moc přemýšlet. Dříve jsem s každou třídou psala jeden test. Ted' to nedělám, protože když jsem to jednou udělala, byly hrozné známky. Ony se neučí. Za normálních okolností jsem vždy dávala jako test věty, ted' dávám jen slovíčka.“ P1

„Děti jsou méně samostatné. Změnila jsem například to, že diktuji diktát hodně pomalu a velmi nahlas vyslovuji dlouhé hlásky, tohle bych dříve normálně nedělala. Dříve děti u vyjmenovaných slov uváděly odůvodnění, to už ted' po nich také nechci, jsem ráda, když opraví alespoň to i/y správně. Hodně slevujeme.“ P2

„V matice vidím polevování v nárocích v tom, že dříve jsme dělali přípravu na čtvrtletní práci hodinu, maximálně dvě hodiny před testem, ale já už ted' s nimi dělám přípravu i na normální malou prověrku. Slevování je opravdu hodně velké,“ P3

„I přes to, že se rodiče hodně snažili, ty znalosti z první třídy nám hodně chybí. Děti ve druhé třídě, jsou úplně někde jinde, než by normálně děti ve druhé třídě byly. Pořád na žáky bereme ohledy, že ten začátek neměli lehký. Naše požadavky pořád přizpůsobujeme.“ P4

„Děti se na sebe navzájem těšily a chyběly si.“ P1

„Myslím si, že se žáci do školy těšili.“ P2

„Určitě souhlasím, děti se do školy těšily.“ P3

„Některé děti se prý těšily i na oběd.“ P4

3.8.15 Celkové zhodnocení situace z pohledu pedagoga

3.8.15.1 Pozitiva

Každý z dotazovaných se na celé této situaci snažil najít něco pozitivního, jako bylo například lepší povědomí o digitálním světě.

„Myslím si, že nám to přineslo hodně znalostí a povědomí o tom, co vše je možný rámec výuky a co jsme schopni zvládnout.“ P1

„Některé věci z online světa používám i během prezenční výuky dnes. MS Teams používám dodneška, pomocí této platformy zadávám dětem úkoly, je to přehledné a mám vše pohromadě.“ P1

„Používáme věci, které jsme předtím třeba neznali.“ P1

„Určitě to mělo přínos, ale bylo tam i plno negativních věcí, když třeba něco nešlo nebo se děti nechtěly připojovat a spolupracovat.“ P1

„Snažila jsem se udržet svůj režim a návyky, na které jsem byla zvyklá.“ P1

„Během druhé vlny jsem dostala šesťáky a do dneška nechápu, kolik se toho mohli sami online naučit. Veškeré základy se naučili online.“ P1

„Když jsem měla prvňáčky a rodiče je učili nové věci, které by se měli učit ve škole, tak jsem jim posílala návody, jak a co mají dělat. Museli jsme to zvládnout a rodiče se opravdu hodně snažili a pomáhali co jen to šlo.“ P2

„Velký rozdíl byl v tom, že během první vlny nebyla distanční výuka povinná, s tím je tedy spojené to, že jsme nemuseli řešit velkou spoustu věcí, které jsme řešili při druhé vlně, mluvím například hlavně o tom nepřipojování se dětí.“ P3

„Ve druhé vlně bylo dobrý to, že už většinou s tou technikou všichni uměli.“ P3

„Digitální gramotnost šla hodně nahoru.“ P3

„Pozitivně hodnotím to, že jsem se jednou mohl účastnit webináře a byl jsem ve stejné pozici, jako jsou žáci vůči nám. V tu chvíli jsem si dokázal lépe představit, jaké to pro děti muselo být.“ P3

„Taky některé online vychytávky používám do dnes.“ P4

„Myslím si, že nás to posunulo a že jsme se museli všichni naučit něco nového a spoustu věcí používáme i dnes.“ P4

„Celkově jsme se s tím popasovali a můžeme říct, že jsme udělali vše, co jsme v rámci našich možností mohli.“ P4

„Já byla nadšená, když jsem získala WhatsApp na počítač, všechno bylo najednou větší a přehlednější.“ P4

„Skupinu na WhatsApp máme s dětmi dodnes.“ P4

3.8.15.2 Negativa

„Nechci se pouštět do negativ, určitě by se nějaká našla, ale člověk to vytěsňuje.“ P1

„Jako negativum vnímám to, co následovalo. Mluvím právě o mezerách ve znalostech nebo o snížení úrovně v rámci sociálních interakcí nebo kontaktů. Děti přestaly zdravit. V rámci sociálních kontaktů a interakcí je to opravdu hodně poznamenalo.“ P1

„Byly znatelné problémy ve čtení a psaní oproti tomu, když děti chodí do školy prezenčně.“ P2

„Každá vlna měla svoje pro a proti, ale hodnotím to negativně. Stálo to hodně času.“ P3

„V matice bylo nejhorší opravování těch podkladů pro hodnocení.“ P3

„Byl to nápor jak na čas, tak na naše zdraví, a to nejen psychické, ale třeba i zrak. Cítil jsem, jak se mi zhoršují oči.“ P3

„Vše jsme se učili za pochodu.“ P3

„Výuka na dálku nikdy nemůže nahradit prezenční výuku.“ P3

Myslím si, že jsme hodně slevili na nárocích, které po dětech požadujeme, a je to hodně vidět.“ P4

Celkově na tom asi není nic pozitivního, není to dobrá situace.“ P4

3.9 Shrnutí výsledků šetření

V následující části diplomové práce zhodnotím a shrnu výsledky provedeného šetření. Výsledky budou rozděleny do kapitol, stejně jako tomu bylo u kapitoly s označením 3.8 Výsledky šetření.

3.9.1 Přejít na domácí výuku

V rámci této otázky mě během rozhovoru zajímala ta skutečnost, jak si vyučující myslí, že přechod na domácí výuku vnímali jejich žáci. Zprvu se zdálo, že mají žáci pocit, že se jedná pouze o prázdniny. Možná tomu napomáhal také fakt, že v době, kdy došlo k uzavření škol, prázdniny měli.

Vyučující se snažili zachovat své návyky a rituály, na které byli zvyklí. Také se hodně objevovaly obavy, protože vůbec nevěděli, jak dlouho bude celá tato situace trvat. Snažili se pro děti v zájmu zachování co nejkvalitnější výuky udělat maximum.

Pedagogové také hodnotili to, že nastala velká spolupráce mezi žáky, hodně si pomáhali a snažili se zůstat v kontaktu.

Během rozhovoru jsem pocítovala z tónu hlasu vyučujících, že z této situace měli pochopitelné obavy. Děti to naproti tomu vnímaly jako volno.

3.9.2 Rozdíl – první a druhá vlna

Zde docházelo k dotazování se na vnímání rozdílu mezi první a druhou vlnou, které nastaly během pandemie covidu-19.

Vnímání těchto dvou časových období bylo různé. Někomu vyhovovala první vlna, někomu zase vlna druhá. Pedagogové první vlnu hodnotili tak, že se všechno museli učit za pochodu, hledali ty nejlepší možnosti, jak s dětmi komunikovat. Velké úsilí určitě také stála příprava úkolů týden dopředu. Rozhodně jsem toho názoru, že každý opravdu dělal maximum.

Během druhé vlny už sice učitelé věděli, do čeho jdou, ale přicházely nové zkoušky. Jednalo se například o naučení se s platformou MS Teams a museli řešit různé technické problémy, které během distanční výuky, jež v tu dobu byla již povinná, nastávaly.

3.9.3 Digitální gramotnost

Všichni zúčastnění mi potvrdili, že digitální gramotnost na jejich škole je dobrá. Je zřejmé a jasné, že digitální gramotnost je u mladších pedagogů lepší než u starších. Tento fakt mi potvrdili, ale zároveň podotkli, že si všichni mezi sebou hodně pomáhali.

Ohledně digitální gramotnosti žáků se všichni shodli na tom, že ta je na velmi dobré úrovni, zejména pokud se jedná o žáky, kteří jsou starší.

3.9.4 Podpora a motivace

Tuto část otázky jsem rozdělila do podkategorií. Jednalo se o motivaci a podporu žáků, učitelů a pedagogů z pohledu vyučujících, se kterými jsem rozhovor vedla.

Každý s učitelů mi potvrdil, že u žáků nastala obrovská spolupráce, která přetrvává dodnes. Tento fakt vnímám velmi pozitivně. Zároveň mi ale také potvrdili, že děti byly málo motivovány, a to zejména z toho důvodu, že je domácí prostředí svádělo k pohodě a pocitu, že se nemusí učit a že stačí, když jsou připojeni, a to je vše.

Zároveň také s postupem času a s dlouhým trváním této situace u nich motivace klesala.

S pedagogy samotnými jsem hovořila o tom, jak oni samotní byli motivováni a zda byl z jejich strany možný nějaký individuální přístup vůči žákům.

Odpovědi se velmi lišily, někdo byl velmi motivovaný na začátku, protože tato situace byla úplně nová a neznámá a byla zde možnost zkoušet něco nového. Pro někoho byla zase lepší druhá vlna, kdy už bylo jasnější, co a jak se má jakým způsobem dělat, a věci měly určitý řád. Zároveň mi ale také potvrdili, že stejně jako u dětí, tak i u nich motivace postupem času klesala.

V rámci této otázky, která je zaměřena na podporu a motivaci, jsem se okrajově zabývala i hybridní výukou, která s tímto tématem rozhodně souvisí. Všichni se shodli na tom, že jim hybridní výuka, stejně jako dětem, nevyhovovala, protože se jednalo o náročnou formu učení. Jeden z respondentů mi však sdělil, že ho hybridní výuka hodně zocelila, což možná můžeme do určité míry brát jako pozitivum.

Co se týká individuálního přístupu, někteří měli možnost doučování a někteří ne. Zároveň žáci tuto nabídku využívali, zejména děti ze sociálně slabších rodin, které měly často problém s připojením během online výuky.

Stejně tak jako žáci a pedagogové, také rodiče učitelům potvrzovali tu skutečnost, že čím déle tato situace přetrvávala, tím šla motivace více dolů.

Opět, stejně jako u předchozích odpovědí, i zde jsem pozorovala rozdílné odpovědi. Někteří pedagogové se setkali s ohromnou podporou, motivací a pomocí ze strany rodiny vůči žákům, jiní zaznamenali přesný opak.

3.9.5 Komunikace

V rámci této otázky mě zajímalo, jakým způsobem rodiče a zákonní zástupci se školou a vyučujícími komunikovali. Odpovědi byly pozitivní. Rodiče se snažili volat, pokud nastal jakýkoliv problém, nemohli se připojit nebo když chtěli své dítě z výuky omluvit, a snažili se také s vyučujícími hodně spolupracovat.

3.9.6 Doporučení MŠMT

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem vyšlo 23. 9. 2020, tedy až na začátku druhé vlny. Z tohoto důvodu mi vyučující potvrdili, že doporučení dodržovali, ale vlastně ho vnímali spíše negativně vzhledem k tomu, že vyšlo pozdě a na úplném začátku si musely školy poradit samy.

Ve chvíli, kdy doporučení například v rámci odučených hodin dodržovali, stěžovali si rodiče, protože chtěli, aby děti měly více online hodin. Například v rámci výuky jazyků nastala výjimka v dodržování, kdy paní učitelka volila více hodin, které i sami žáci chtěli a účastnili se jich.

3.9.7 Zadávání úkolů a testů

Tato otázka byla rozdělena do dvou kategorií, a to konkrétně do kategorií: Vytíženost žáků a Způsob zadávání.

V rámci otázky, která se týkala právě vytíženosti žáků, přicházely různé odpovědi. Většinou se lišily podle toho, na jakém stupni kantor učí. Úkoly, které měly děti z prvního stupně zadané, byly lépe korigované a kontrolovatelné, a to zejména z toho důvodu, že tam většinu předmětů učí jeden třídní učitel. Rozdíl přišel tedy s druhým stupněm. Jak je známo, na druhém stupni učí třídu více vyučujících. Tato skutečnost však u žáků způsobila to, že měli velké množství zadaných úkolů, které museli v určitém termínu splnit. Sami pedagogové mi potvrdili, že se jednalo o opravdu velké množství a že z toho děti určitě musely mít stres, zejména pak ty, které nejsou zvyklé úkoly plnit i během prezenční výuky. Původně se úkoly zadávaly jen z hlavních předmětů, ve chvíli, kdy nastala povinnost distančního vzdělávání, dětem opět přibylo úkolů více.

S tím tedy souvisí i způsob, jakým byly úkoly dětem zadávány. Zejména vyučující jazyků a zeměpisu mi sdělili, že zadávali úkoly, které byly spíše projektového typu i v případě, že dříve by za normálních okolností psali například test. Byla tam největší jistota, že žák nikde nic nemohl opsat a mohl využít i svoji kreativitu. Například v rámci matematiky či u první třídy byly úkoly zadávány za pomoci pracovních sešitů či písanek, které děti doma měly. Úkol vypracovaly, vyfotily a poslaly vyučujícímu.

Co se týká testů, tak s těmi to bylo složitější. Nejprve kantoři volili možnost testů přes MS Teams, tam ale záhy zjistili, že žáci podvádějí. Proto se rozhodli pro možnost, že se testy budou psát tím způsobem, že budou mít žáci zapnutou kameru, test napíší a obratem ho pošlou vyfocený vyučujícímu. Stejně tak tomu bylo i během ústního zkoušení, které rovněž probíhalo se zapnutou kamerou.

Vyučující se také snažili dávat více zadání testů, než je obvyklé.

3.9.8 Hodnocení žáků

Tato otázka se zaměřovala na to, zda měli učitelé dostatečný počet známek pro hodnocení, a následně, jak samotné hodnocení probíhalo.

Vyučující z prvního stupně mi potvrdili, že tím, že se do školy vraceli dříve než ostatní, měli známek dostatek a tento fakt pro ně nebyl problém.

Následné hodnocení tedy probíhalo u každého učitele jinak, každý dával známám jinou váhu. Většinou se však jednalo o známky s nízkou váhou.

3.9.9 Způsob řešení absence

Tento fakt mě velmi zajímal, protože mohla nastat situace, kdy se žák do online hodiny pouze připojil, ale nemusel vůbec reagovat. Ptala jsem se tedy na to, zda se jednalo o uznání docházky či nikoliv.

Každý z respondentů mi potvrdil, že během první vlny absenci nezapisoval, protože online výuka nebyla povinná.

Změna nastala u vlny druhé, kdy nastala povinnost distanční výuky a absence se již zapisovala. Žák rovněž neměl docházku uznanou ani ve chvíli, kdy byl sice připojen, ale bez

absolutní reakce. Také mi ale pedagogové velmi skepticky potvrdili, že i v těchto případech rodiče dětem výuku omluvili.

3.9.10 Digitální platformy a digitální technologie

Otázka, která se zaměřovala na využití digitálních platform a technologií, byla další, myslím si, že nevyhnutelnou, částí rozhovoru.

Nejprve jsme se s učiteli zaměřili na to, jaké digitální platformy pro výuku distančním způsobem využívali. Během první vlny byly velké rozdíly ve využívání platform. Někdo používal Zoom a jiní zase Jitsi, na které ke konci první vlny přešla celá škola. Někteří ze začátku vůbec žádné digitální platformy nevyužívali a ke komunikaci jim sloužil například WhatsApp nebo e-mailová korespondence. IT specialista školy učitelům hned od začátku doporučoval MS Teams, ale všichni se shodli na tom, že funkce, jaké má MS Teams dnes nebo jaké měl při vlně druhé, vůbec na začátku pandemie nebyly a nepracovalo se jim s touto platformou dobře. Na MS Teams přešla celá škola při druhé vlně.

V rámci otázky, která se týkala digitálních technologií, jsme se okrajově zaměřovali na to, jaké technologie vlastně používali. Někteří měli k dispozici svůj vlastní počítač, jiní si pořizovali nový, někdo komunikoval přes iPad a nebo mobilní telefon, ale většinou měl každý z dotazovaných k dispozici počítač.

3.9.11 Digitální aplikace

Během této otázky jsem se zúčastněných dotazovala na to, zda během online výuky využívali nějaké podpůrné online aplikace. Jejich odpovědi mě velmi mile překvapily – většina z nich s digitálními aplikacemi pracovala. Jednalo se například o Kahoot, multifunkční učebnice, Atlas od Mapy.cz nebo třeba o aplikaci Geogebra v rámci matematiky. Rovněž mi také potvrdili, že tyto aplikace začali používat spíše s příchodem druhé vlny, kdy byla již distanční výuka povinná. Velmi dobře se dalo pozorovat, že digitální aplikace využívali spíše ti kantoři, kteří měli lepší digitální gramotnost.

3.9.12 Časová náročnost vyučování

V této části jsme se společně zaměřovali na rozvrh. Zajímalo mě, zda měla škola upravený rozvrh hned od začátku či vyučování probíhalo podle rozvrhu, který měla z prezenční výuky. Odpovědi, které jsem od respondentů dostala, se daly předpovídat. V první vlně žádný speciální rozvrh neměli, protože, jak jsem již psala výše, online výuka nebyla povinná. Během druhé vlny se již rozvrh přizpůsobil distanční výuce a jeli podle něj. Žáci prvního stupně měli 3 hodiny denně a žáci druhého stupně pak hodiny 4.

V letošním roce škola vytvořila rozvrh, který je plně přizpůsoben distanční výuce i pro případ, že by tato situace znovu nastala.

3.9.13 Technické vybavení a připojování

Během této otázky jsme se společně zaměřili na technické vybavení a možnost připojování žáků a pedagogů samotných.

Ze strany žáků bylo technické vybavení horší, a to zejména u dětí ze sociálně slabších rodin. Co se týká například žáků prvních tříd, pedagogové potvrzovali, že při připojování na online hodinu bylo nezbytné, aby jim pomohli rodiče. Zlepšení pak ale pozorovali během druhé vlny. Co hodnotili jako negativní bylo to, že postupem času si děti už nechtěly zapínat kamery. Ve chvíli, kdy škola poskytla technické vybavení žákům, nebyl v tomto ohledu problém, vyučující však konstatovali, že u dětí ze sociálně slabších rodin byl například v tuto chvíli problém s připojením samotným, proto se výuky zúčastnit nemohly.

Jak jsem již podotýkala výše, někteří pedagogové měli svůj počítač a jiní si ho museli koupit. Většinou se připojovali z domova, a to nebyl problém. Ve chvíli, kdy byla možnost učit online ze školy, byl s připojováním částečně problém. Dělo se to z toho důvodu, že ve škole bylo více učitelů, kteří tuto možnost využívali, a nastávalo přetížení sítě. Stejně tak jako u dětí, tak i u kantorů nastalo zlepšení během druhé vlny.

Škola se celé situaci hned postavila a začala pořizovat iPady a prostředky, které umožňují online výuku. Během druhé vlny už mohl mít každý, kdo potřeboval technické vybavení, od školy toto vybavení zapůjčené. Škola také v návaznosti na hybridní výuku pořídila ConferenceCam, kterou si vyučující velmi chválili.

Jeden z respondentů se také setkal s velkou vlnou solidarity ze strany rodičů, kteří škole zapůjčovali počítače, aby je škola mohla poskytnout svým žákům.

3.9.14 Žáci a distanční výuka

Předposlední otázka se týkala toho, jaký dopad měla celá tato situace na žáky vybrané základní školy. Odpovědi byly od všech participantů prakticky stejné. Hodnotili to tak, že žáci ztratili návyky k učení a s tím souviselo i zhoršení znalostí. Také se objevovaly odpovědi, že děti jsou méně samostatné a že jim znalosti, které by normálně získaly během prezenční výuky, chybí. Všichni se shodli na tom, že opravdu hodně začali polevovat ze svých nároků. Zároveň také podotýkali, že se na sebe děti opravdu moc těšily, některé dokonce i na školní jídelnu.

3.9.15 Celkové zhodnocení situace z pohledu pedagoga

Tuto část jsem rozdělila na pozitiva a negativa, která tato zkušenost pedagogům přinesla.

Často zmiňovali, že to pro ně mělo přínos v tom, že se lépe naučili pracovat s technologiemi a zlepšila se jejich digitální gramotnost. Také mi sdělili, že některé věci používají do teď. Jedná se například o zadávání úkolů přes MS Teams. Uvědomili si, co jsou vlastně schopni během výuky zvládnout. I přes to, že znalosti žáků hodnotili spíše negativně, podotkli, že některé předměty se od základů žáci naučili velmi dobře.

Jako velké negativum vnímají to, že děti ztratily určité sociální návyky, sociální kontakt a interakci. Zároveň také to, že některé předměty jde vést online lépe a u jiných, například u matematiky, je to opravdu náročné. Rovněž tuto situaci hodnotili tak, že to celé byl opravdu nápor na jejich zdraví – jak fyzické, tak psychické. Stejně tak, jako jsem psala výše, velké negativum je slevování z nároků ze strany učitelů a zhoršení znalostí a přístupu ke studiu ze strany žáků.

Celkové zhodnocení ze strany vyučujících by tedy bylo takové, že distanční výuka nikdy nemůže nahradit výuku prezenční.

4 Závěr

Pandemie covidu-19 ovlivnila každého z nás, a proto i tato skutečnost, se kterou je spojeno distanční vzdělávání a využití digitálních technologií, byla jedním z hlavních témat této diplomové práce.

V teoretické části se práce zaměřovala na definici distančního vzdělávání, které bylo s uzavřením škol v důsledku pandemie covidu-19 nevyhnutelné. V rámci distančního vzdělávání se práce zabývala rolí tutora, kterou během distančního vzdělávání má, se kterou jsou spojené i kompetence, kterými by měl každý tutor disponovat. Následně byla pozornost věnována tomu, jaké s sebou distanční vzdělávání přináší výhody a nevýhody. Nedílnou součástí vymezení distančního vzdělávání byla i zmínka o jeho historii a také zaměření na distanční vzdělávání v současné době. Na to navázala další kapitola, která se zaměřovala na dopady pandemie covidu-19 na české školství. V rámci této kapitoly byl zmíněn průběh pandemie covidu-19 od března roku 2020 do května roku 2021 a také pojmy, jakou jsou online výuka, offline výuka a hybridní model výuky. Vzhledem k tomu, že se práce zaměřovala na vliv pandemie na české školství, informovala také o metodickém doporučení pro distanční vzdělávání, které bylo vydáno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Uzavření škol mělo za následek zhoršení komunikace a socializace zejména u dětí, tak i z toho důvodu práce vymezovala tyto dva pojmy. Nezbytnou součástí teoretické části diplomové práce byl také zmíněný dopad pandemie covidu-19 na děti, jejich vzdělávání a rodiny. Vzhledem k tomu, že se práce zabývala online výukou, zaměřila se i na pojem e-learning a jeho historii. Následně práce přešla na vymezení pojmu blended learning, se kterým je spojeno i flexibilní učení. V poslední části se diplomová práce zaměřovala na digitální technologie a platformy a jejich využití v dálkové komunikaci a výuce.

Výzkumná část této diplomové práce byla zaměřena na rozhovory, které byly vedeny s pedagogy vybrané základní školy. Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem pandemie ovlivnila vzdělávání na této škole z pohledu vyučujících. Zprvu se výzkumná část zaměřovala na metodologii výzkumu, který byl kvalitativní. V rámci metodologie bylo představeno i kódování, které bylo vytvořeno na základě proběhlých rozhovorů. Dále pak následovalo samotné představení výsledků šetření a v neposlední řadě pak také jejich shrnutí. Z výsledků šetření, tedy z proběhlého rozhovoru, vzešlo rovněž zodpovězení výzkumných otázek.

Pandemie onemocnění covid-19 zajisté ovlivnila do velké míry vzdělávání žáků. Z výsledků šetření bylo patrné, že velký vliv tato situace měla na jejich výsledky a znalosti, sociální interakci a na budoucí přístup ke vzdělávání. Rovněž ale posílila jejich vzájemnou spolupráci a zlepšila digitální gramotnost jak ze strany vyučujících, tak žáků samotných.

5 Seznam literatury a zdrojů

1. BARTÁK, Jan a Milan DEMJANENKO, 2021. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3997-7.
2. BAWDEN, David a Lyn ROBINSON, 2017. *Úvod do informační vědy*. Doubavník: Flow. ISBN 978-80-88123-10-1.
3. BEDNAŘÍKOVÁ, Tereza, 2013. *Tutor a jeho role v distančním vzdělávání v e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3795-8.
4. BROM, Cyril et al.,. Rodiče v roli pedagogů. Předběžné výsledky dotazníkového šetření Vzdělávání doma. *MFF UK* [online]. 2020 [vid. 2022-02-27]. Dostupné z: <https://www.mff.cuni.cz/cs/verejnost/anketa-jaro-2020/setreni-vzdelavaniidoma-ver200414.pdf>.
5. ČERMÁKOVÁ, Barbora, Štěpán KMENT a Karel GARGULÁK. Dopady uzavření škol kvůli pandemii koronaviru: logický model. Otevřený analytický vstup. *EDUin, o. p. s., Pražské kreativní centrum* [online]. 2020 [vid. 2022-03-15]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2020/08/Dopady_uzavreni_skol_pandemie_koronaviru.pdf.
6. DOSEDLA, Martin. Digitální technologie a technika. *Masarykova univerzita* [online]. 2006 [vid. 2022-03-18]. Dostupné z: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cKYADTupKcoJ:https://educoland.muni.cz/down-317/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=safari>.
7. FEDERÍČOVÁ, Miroslava a Václav KORBEL. Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání. *Národohospodářský ústav AV ČR* [online]. 2020 [vid. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/studies/pandemie-covid-19-a-socialne-ekonomicke-nerovnosti-ve-vzdelavani>.
8. FROMBERGEROVÁ, Anna, 2020. Distanční vzdělávání v době pandemie pohledem čtyř účastníků vzdělávacího procesu. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, 30(2) [vid. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14141/11814>.
9. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

10. JEDLIČKA, Richard et al., 2015. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
11. *Komunikace, druhy komunikace a komunikační bariéry* [online]. 2021 [vid. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://kartmen.cz/vse/komunikace-druhy-komunikace-a-komunikacni-bariery/>.
12. KOŤÁTKO, Petr. Komunikace. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR, 21.9.2020 [vid. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Komunikace>.
13. MAŠEK, Jaroslav, 2020. 10 důvodů, proč učit hybridně. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2.9.2020 [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22580/10-duvodu-proc-ucit-hybridne.html>.
14. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2020 [vid. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>.
15. MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.
16. NAUMANN, Friedrich, 2009. *Dějiny informatiky: od abaku k internetu*. Praha: Academia. Galileo. ISBN 978-80-200-1730-7.
17. NEUMAJER, Ondřej, 2020. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 4.9.2020 [vid. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>.
18. NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej, ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed., 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-7571-025-3.
19. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

20. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-X.
21. SVOBODOVÁ, Zuzana, 2020. *Základy metodologie výzkumu (kvalitativní přístupy)* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [vid. 2022-04-13]. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/zaklady-metodologie-vyzkumu-kvalitativni-pristupy>.
22. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
23. *Teach with digital technologies* [online]. 2019 [vid. 2022-03-18]. Dostupné z: <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/digital/Pages/teach.aspx>.
24. *V Česku je druhá vlna, počet hospitalizovaných může rychle narůst, uvedl Prymula* [online]. 2020 [vid. 2022-02-27]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/specialy/koronavirus/3182790-v-cesku-je-druha-vlna-pocet-hospitalizovanych-muze-rychle-narust-uvedl>.
25. VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
26. VETEŠKA, Jaroslav et al., 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.
27. ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-56-3.
28. ZOUNEK, Jiří, 2009. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5123-2.
29. ZOUNEK, Jiří, Libor, JUHAŇÁK, Hana, STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK, 2021. *E-learning: učení(se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-175-9.
30. *Zpráva o dopadech pandemie covid-19 na vzdělávání. Vláda České republiky* [online]. 2021 [vid. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/material.docx>.

6 Seznam příloh

Příloha č. 1: Okruh témat pro rozhovor

7 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Vliv pandemie covid–19 na vzdělávání v roce 2020

Tabulka č. 2: Vliv pandemie covid–19 na vzdělávání v roce 2021

Tabulka č. 3: Základní informace o respondentech

Tabulka č. 4: Kategorie, podkategorie, kódy

8 Použité zkratky

ICT	Informační a komunikační technologie
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základní vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program

Příloha č. 1: Okruh témat pro rozhovor

- ZMĚNA NA DOMÁCÍ VÝUKU → ONLINE VÝUKA ✓
- ROZDÍL PRVNÍ A DRUHÁ Vlna ✓
- TECHNICKÉ VYBAVENÍ → UČITELE, ŽÁCI ✓
- PŘIROJENÍ → UČITELE, ŽÁCI ✓
- DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST → UČITELE, ŽÁCI ✓
- PROSTŘEDÍ RODIN ✓
- KOMUNIKACE S RODIČI ✓
- DOPORUČENÍ MŠMT ✓
- INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP ✓
- HODNOCENÍ ✓
- VÝSLEDKY ŽÁKŮ ✓
- ABSENCE ✓
- ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ ✓
- ONLINE PLATFORMY ✓
- APLIKACE ✓
- ROZVRH ✓
- MOTIVACE ✓
- DOPAD NA ŽÁKY ✓
- CELKOVÉ ZHODNOCENÍ ✓