

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Online vzdelávanie očami študentov VŠ
Online education through the eyes of college students
Online vzdělávání očima studentů VŠ
Simona Dirgasová

Vedoucí práce: Mgr. Ondřej Hrabec, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

2022

Odovzdaním tejto bakalárskej práce na téma Online vzdelávanie očami študentov VŠ potvrdzujem, že som ju vypracovala pod vedením vedúceho práce samostatne za použitia v práci uvedených prameňov a literatúry. Ďalej potvrdzujem, že táto práca nebola využitá k získaniu iného alebo rovnakého titulu.

Praha, 11.7.2022

Podakovanie

Ďakujem Mgr. Ondřejovi Hrabcovi, Ph.D., že mi prenechal zodpovednosť za túto prácu a zároveň mi venoval čas, pomoc a rady vždy, keď som to potrebovala. Tiež ďakujem všetkým respondentom za ochotu venovať mi nemálo zo svojho času. Mojími rodičom za to, že stoja za mnou aj v momentoch, kedy sama tápem. Môjmu priateľovi, že tápe so mnou.

ABSTRAKT

Práca sa zaoberá skúsenosťou vysokoškolských študentov s online výukou počas uzatvorenia škôl v súvislosti s pandémiou ochorenia Covid-19. V teoretickej časti predstavujem dáta, ktoré sa vzťahujú k prežíanej skúsenosti na základe odbornej literatúry. Nasledne pristupujem k empirickej časti, v ktorej využívam kvalitatívnu metodológiu. Konkrétne sú výpovedi respondentov zachytené pomocou denníkov a rozhovorov. Výskumnú skupinu tvoria šiesti vysokoškolskí študenti v zastúpení štyroch žien a dvoch mužov. Vekové rozmedzie respondentov je 22 až 24 rokov v dobe písania denníkov. Denníky si respondenti zaznamenávali v období od februára 2021 do júna 2021, teda počas letného semestra akademického roka 2020/2021. V druhej etape zberu dát som s rovnakými respondentami urobila pološtruktúrované rozhovory, kde ešte reflektovali skúsenosť s online výukou. Získané dáta v podobe denníkov a prepisov rozhovor som ďalej analyzovala pomocou interpretatívnej fenomenologickej analýzy (IPA). Výsledkom analýzy sú témy, ktoré boli podstatné pre všetkých respondentov. Týmito témami sú priestor, vzťahy, špecifiká online výuky, kam patrí zahltenie, frustrácia a stres, pozornosť a motivácia a fyzicky. V poslednej časti sú tieto zistenia konfrontované s odbornou literatúrou.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

Online výuka, dištančná výuka, vysokoškolskí študenti, Covid-19

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá zkušeností vysokoškolských studentů s online výukou během uzavření škol v souvislosti s pandemií onemocnění Covid-19. V teoretické části představuji data, které se vztahují k prožívané zkušenosti na základě odborné literatury. Následně přistoupím k empirické části, ve které využívám kvalitativní metodologii. Konkrétně jsou výpovědi respondentů zachycené pomocí deníků a rozhovorů. Výzkumnou skupinu tvoří šest vysokoškolských studentů v zastoupení čtyř žen a dvou mužů. Věkové rozmezí respondentů je 22 až 24 let v době psaní denníků. Denníky si respondenti zaznamenávali v období od února 2021 do června 2021, takže počas letního semestru akademického roku 2020/2021. v druhé etapě zбору dat jsem se stejnými respondenty provedla polostrukturované rozhovory, ve kterých reflektovali zkušenost s online výukou. Získané data v podobě deníků a přepisů rozhovorů jsem dále analyzovala pomocí interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Výsledkem analýzy jsou témata, které byly podstatná pro všechny respondenty. Těmito tématy jsou prostor, vztahy a specifika online výuky, kam patří pocit zahlcení, stres a frustrace, pozornost a motivace a také fyzické. V poslední části jsou tyto zjištění konfrontována s odbornou literaturou.

KLÍČOVÁ SLOVA

Online výuka, distanční výuka, vysokoškolský studenti, Covid-19

ABSTRACT

This thesis examines the experience of undergraduate students with online learning during the school closures related to the Covid-19 pandemic. In the theoretical section, I present data that relate to the lived experience based on the literature. I then proceed to the empirical section in which I employ qualitative methodology. Specifically, respondents accounts are captured through diaries and interviews. The research group consists of six university students, represented by four women and two men. The age range of the respondents is 22 to 24 years old at the time of writing the diaries. The diaries were recorded by the respondents between February 2021 and July 2021, i.e. during the summer semester of the academic year 2020/2021. In the second stage of data collection, I conducted semi-structured interviews with the same respondents where they reflected on the experience of online learning. I further analysed the data collected in the form of diaries and interview transcripts using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). The analysis resulted in themes that were relevant to all interviewees. These themes are space, relationships, specifics of online teaching, which contains overwhelming, frustration and stress, attention and motivation and also physical aspects. In the last section, these findings are contrasted with the literature.

KEY WORDS

Online learning, distance learning, college students, Covid-19

1 OBSAH

1	OBSAH	7
2	Úvod	8
3	Teoretická časť	10
3.1	Dištančné vzdelávanie	10
3.2	Spoločnosť a pandémie.....	11
3.3	Študenti a pandémie.....	12
4	Empirická časť	19
4.1	Cieľ výskumu	19
4.2	Metódy zberu dát	19
4.3	Výskumná skupina	22
4.4	Analýza dát	23
4.5	Výsledky zberu dát	25
4.5.1	Analýza jednotlivých respondentov	25
4.5.2	Analýza spoločných tém	28
5	Diskusia.....	47
6	Záver.....	49
7	Zoznam použitých informačných zdrojov	51

2 ÚVOD

Začiatkom roka 2020 sa do Európy dostali prvé potvrdené prípady ochorenia COVID-19. COVID-19 (ang. Coronavirus disease 2019) je ochorenie spôsobené vírusom SARS-CoV-2. Prvý prípad bol konkrétne potvrdený 24.1.2020 vo Francúzsku. Od toho momentu sa spustila kaskáda opatrení, obmedzení, nariadení a ďalších mechanizmov, s cieľom pomôcť pri vysporiadaní sa s nákazou, ktorá sa onedlho rozvinula do celosvetových rozmerov. Vďaka tomuto globálnemu charakteru ju World Health Organization (skrátene ako WHO) 11.3.2020 označila za pandémiu¹, pretože sa vyskytuje celosvetovo a ovplyvňuje veľké množstvo ľudí. Prvé prípady nákazy v Českej republike sa datujú do marca 2020. Vláda Českej republiky preto tiež začala postupne zavádzať opatrenia a nariadenia, reagujúce na vyvíjajúcu sa situáciu v Českej republike aj vo svete. Hygienické nariadenia ošetrovali stýkanie sa ľudí, ich voľný pohyb, ale aj využívanie služieb atď. Opatrenia sa dotkli pravdepodobne každého jedného odvetvia štátu, nevynímajúc ani školstvo. V rovnaký dátum, kedy bola situácia vyhlásená za pandémiu, vstúpil do platnosti aj zákaz osobnej účasti študentov na výuke. Toto nariadenie bolo zavedené na dobu neurčitú. Od septembra 2020, školského roka 2020/2021, sa mali študenti začať opäť vracieť do škôl. Hygienická stanica hlavného mesta Prahy ale v nariadení² platnom od 21.9.2020 nariadila zákaz osobnej prítomnosti študentov na výuke vysokých škôl v Prahe. Toto obmedzenie sa v nasledujúcom mesiaci už len rozšírilo na osobnú prítomnosť na výuke na všetkých vysokých školách v ČR. V duchu fyzickej neprítomnosti študentov pri výuke sa potom niesol celý zimný semester a značná časť letného semestra akademického roka 2020/2021.

A práve v letnom semestri onoho roka sa začína zber dát do mojej bakalárskej práce. Aby som sa nemusela spoliehať len na retrospektívny pohľad svojich informantov, rozhodla som sa využiť metódu denníkov. Denníky si písali práve v období letného semestra. Chcela som, aby boli pre túto prácu zachytené ich bezprostredné pocity a detaily, ktoré by časom zabudli alebo by sa ich intenzita zmenšila natoľko, že by nepovažovali za relevantné ich uvádzať. Denníky sú ale doplnené o rozhovor, ktorý sa odohrával niekoľko mesiacov po skončení dištančnej výuky. Rozhovory poslúžili ako priestor na doplnenie, vyjasnenie nejasností, ale práve aj na to počuť, ako sa vysokoškolskí študenti na online výuku pozerajú s odstupom času. Ktoré

¹ Dostupné na <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>

² Dostupné na https://bezpecnost.praha.eu/planovane-akce/aktualita-a-planovane-akce_18_9_2020-2

momenty a udalosti sa im uložili v pamäti, ktoré naopak spätne nepovažujú za podstatné a aký celkový obraz na toto obdobie majú. V momente, kedy sa rozhovory diali, mali už všetci informanti výuku v prezenčnej forme. To vnímam ako podstatné nastavenie pre ich výpovede. Obmedzenie prezenčnej výuky trvalo s prestávkami zhruba dva roky. V tomto období sa samozrejme markantne znásobil počet štúdií a výskumov, ktoré sa dištančnému vzdelávaniu, a fenoménom s ním spätým, venujú z tej ktorej strany. Výnimkou nie je ani táto bakalárska práca. Nazerám v nej na situáciu online vzdelávania pohľadom vysokoškolských študentov. Nerobím to kvantitatívne pomocou dotazníkov. Robím to cestou kvalitatívneho výskumu, konkrétne využívam ich denníky a robím s nimi pološtruktúrované rozhovory. Z podstaty veci sa ale v tomto designe nedá odstrihnúť komplexnosť celej situácie. Zákaz fyzickej účasti na výuke bol, ako som spomínala, len jedným z nariadení. Tieto nariadenia obmedzili každodenný život v takmer každom smere. Preto sa všetky tieto okolnosti premietajú aj do denníkov a rozhovorov. A považujem to za veľkú výhodu tohto prístupu. Zložité situácie si vyžadujú komplexný pohľad rovnako ako aj detailnejšie preskúmanie jednotlivých aspektov. Preto verím, že aspoň malým kúskom môže táto práca prispieť ku komplexnému uchopeniu témy online výuky.

V prvej časti práce sa budem venovať teoretickému rámcu, v ktorom som sa vzťahujem k ďalšiemu textu a k samotným dátam. Mimo iné mi teoretické ukotvenie poslúži aj na objasnenie pojmov, ktoré sa nadužívaním v období pandémie Covidu často zamieňali, používali nepresne alebo ako synonymá. V tejto časti predstavím aj teórie a odborné práce, ktoré sú k téme online vzdelávania relevantné

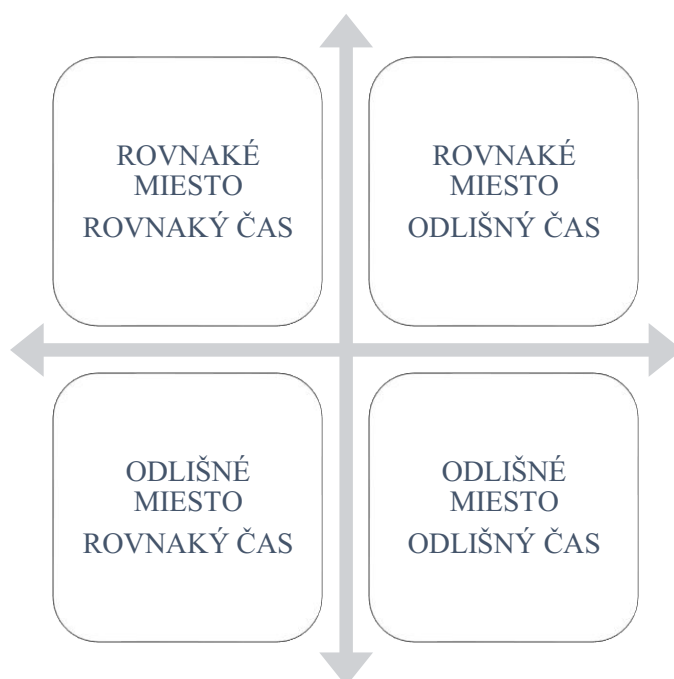
Mojím cieľom výskumnej časti je popis autentických skúseností, zobrazit' témy, motivácie a strasti, ktoré mali študenti spoločné, ako aj ukázať ich odlišnosti. Tie pramenili nielen z osobnostných nastavení jednotlivých informantov, ale aj z odboru, ktorý študovali. Týmto spôsobom ich možno aj poskytnúť druhej strane, vyučujúcim, aby aj oni mohli pracovať s aspoň o trochu bližšou predstavou pohľadu na online výuku študentov.

3 TEORETICKÁ ČASŤ

V texte sa budú objavovať pojmy, ktoré sa v súvislosti so zákazom prezenčnej výuky objavili a je nutné ich na úvod ozrejmiť. V samotných rozhovoroch, ktorých prepis sa nachádza v prílohe, sa ale pojmy tiež miestami zamieňajú alebo generalizujú. Predstavím ďalej niektoré štúdie predstavujúce dopady a dištančnej výuky a pandémie na ľudí obecné a následne špecificky pre skupinu študentov.

3.1 DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE

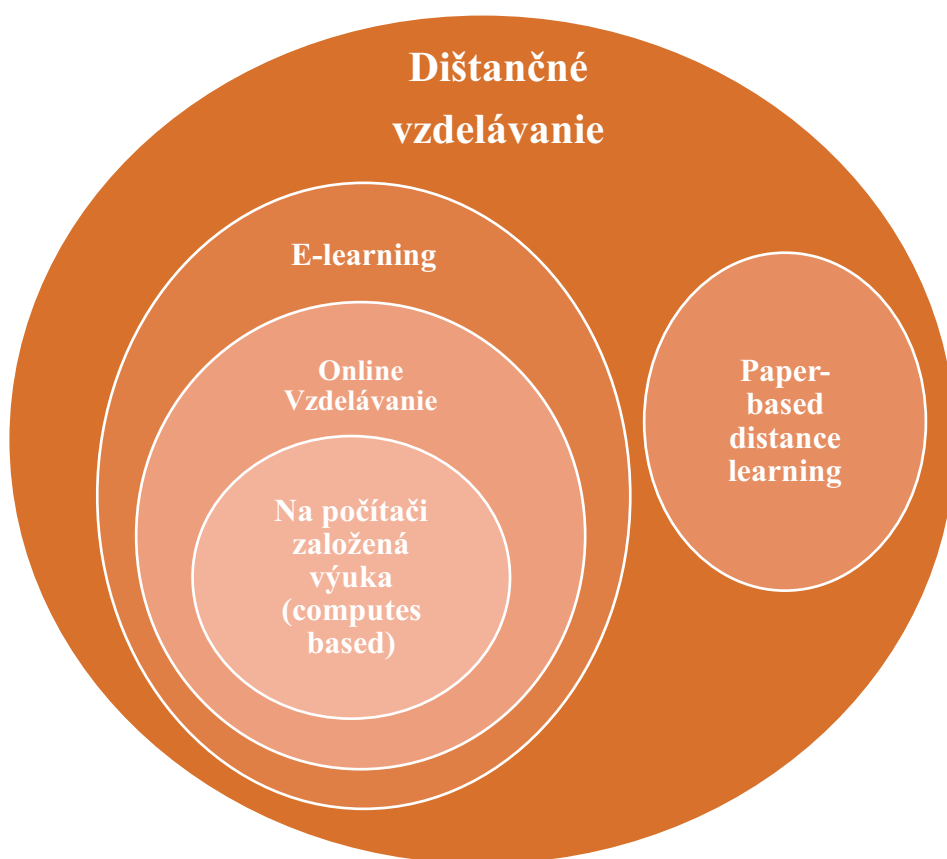
V knihe *Teaching and Learning at a Distance* (Simonson et al., 2015) sa poukazuje na to, že pri výraze distance v zmysle vzdialenosti sa nemusí jednať len o vzdialenosť geografickú, ale aj časovú, dokonca možno intelektuálnu.



Obrázok č. 1: Coldewayov kvadrant znázorňujúci možnosti kombinácií vo výuke

V tradičnom modeli výuky, napríklad na prednáške, sa vyučujúci a študenti stretávajú na rovnakom mieste a v rovnakú hodinu. V období pandémie sa ale účastníci výuky na jednom mieste vyskytovať nemohli, a tak sa využili možnosti odlišné miesto v rovnaký čas alebo odlišné miesto v iný čas. Výuku, pri ktorej sa účastníci v rovnaký čas, typicky za využitia telekomunikačných služieb, stretnú na spoločnej platforme z rôznych miest, označujeme tiež ako synchronnu. Ide napríklad o prednášku, ktorú vyučujúci prezentuje v reálnom čase za online účasti študentov. Vyučujúci si ale môže zvoliť aj inú cestu a svoju prednášku môže vopred nahráť a túto nahrávku ďalej poskytnúť študentom. Vtedy hovoríme o asynchrónnej dištančnej výuke.

Kde v tomto systéme stoja ďalšie termíny ako online výuka a e-learning?



Obrázok č. 1: *Systém dištančného vzdelávania* (podľa Simonson *et al.*, 2015)

Paper-based distance learning, teda v preklade dištančné vzdelávanie založené na papieri, hovorí o forme výuky, ktorý síce neprebíha v rovnaký čas na rovnakom mieste, ale na sprostredkovanie výuky ďalej nevyužíva telekomunikačné nástroje, nedeje sa na internete. Z názvu vyplýva, že ide o formu, kedy sú informácie predávané fyzicky, prostredníctvom papiera.

V opozícii k vyššie uvedeným formám stojí výuka prezenčná, ktorá sa deje na rovnakom mieste a v rovnaký čas. Priesečníkom prezenčnej a dištančnej formy je tzv. blended learning, ktorý kombinuje štandardnú prezenčnú formu spolu s e-learningom.

3.2 SPOLOČNOSŤ A PANDÉMIA

V tejto časti sa v krátkosti venujem dopadom pandémie Covidu-19 na ľudí obecné. Posledná známa pandémia pred rozšírením vírusu SARS-CoV-2 bola pandémia vírusu A(H1N1), ktorý spôsoboval ochorenie známe ako prasačia chrípka. Tá sa odohrávala v rokoch 2009-2010 a v prvých 12 mesiacoch zapríčinila odhadom 150 000 až 575 000 úmrtí. Pre porovnanie,

Covid-19 v prvých 12 mesiacoch zapríčinil odhadom 2 000 000 úmrtí³. Chceme tým len ilustrovať veľkosť dopadu, aký pandémie mala aj pri odhliadnutí od sprevádzajúcich faktorov a zameraním sa len na úmrtnosť.

Pri prihliadnutí sprevádzajúcim faktorom môžeme ísť ešte hlbšie. Už vyššie uvádzam, že sa pandémie a reakcie štátov a organizácií na ňu dotkli pravdepodobne každého segmentu života. Mimo iné bolo obmedzené stretávanie ľudí, cestovanie, zdravotná starostlivosť, dostupnosť služieb, voľný pohyb, rekreácia a mnohé ďalšie. Ku každému z uvedených oblastí sú dostupné dáta naznačujúce pozitívny vzťah medzi ich zastúpením v živote a well-beingom. A keďže ide o ochorenie ako také, je potrebné pripomenúť to, že ochorenie seba alebo blízkeho človeka sa radí medzi najstresujúcejšie životné udalosti.

V bežnej populácii sa už behom prvých mesiacov od rozvoja pandémie dala sledovať zvýšená miera pociťovanie stresu, úzkosti a depresii (Salari, N. *et al.* 2020), aj keď nie vždy signifikantne (Shevlin, M. *et al.* 2020). Shevlin (2020) za prediktory zvýšeného stresu, úzkosti a traumatických symptómov označujú mladší vek, prítomnosť dieťaťa v domácnosti, nízky príjem alebo už existujúce zdravotné problémy u seba alebo blízkych. Medzi prediktory výskumníci radia aj ženské pohlavie (Sønderskov, K., 2020; Kowal, M., 2020; Khademian, F., 2021;). Je vhodné uviesť, že tieto údaje podporujú už existujúce štúdie ukazujúce vzťah medzi pohlavím a úrovňou stresu (viz napr. Stone et al., 2010;). Obdobné výsledky pre Českú republiku ukázal aj národný prieskum pod vedením Petra Winklera (Winkler, P., 2020) z Národného ústavu duševného zdravia, ktorý prebieha opakovane za spolufinancovania Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky (ďalej len ako MŠMT). Podľa údajov tohto prieskumu sa počas prvej vlny pandémie v Českej republike zvýšila prevalencia porúch nálad o 12,5%, úzkostných porúch o 7% a trojnásobne sa zvýšilo riziko sebevražedných pokusov. Všetky vyššie uvedené údaje sa týkajú prvej vlny Covidu-19, ktorá prebehla na jar roku 2020. Ak sa pozrieme na dáta z druhej vlny ochorenia, na pozadí ktorého sa odohrával aj zber dát informantov, výsledky nie sú o nič viac povzbudivé. Autori štúdie na Slovinskej populácii (Rus Prelog et al., 2022) hovoria, že druhá vlna bola spojená s vyšším rizikom depresie, úzkosti a stresu, najmä pre mladšiu populáciu.

3.3 ŠTUDENTI A PANDÉMIA

V rámci tejto práce považujem za podstatné z obecnej populácie vyčleniť tú skupinu, o ktorej práca je, a teda študentov.

³ <https://covid19.who.int/>

Online vzdelávanie, rovnako ako dištančné, ktoré je súčasťou, nie je novinkou, ktorú priniesla pandémia. Simonson (2015) hovorí, že koncept dištančného vzdelávania je starý najmenej storočie, pričom toto tvrdenie dokladá ukážkou reklamy švédskych novín z roku 1833, ktorá propagovala možnosť štúdia prostredníctvom pošty. K veľkému rozmachu tejto výuky napomohol rozvoj technológií, ktoré umožnili preniesť dištančné vzdelávanie mimo korešpondenčnú úroveň. Jej špecifikám sa potom venovali mnohé štúdie, napríklad O'Lawrence (2005) alebo Sedeghi (2019) sa venovali výhodám a nevýhodám dištančného vzdelávania. Aj keď ich práce vznikli s rozdielom viac ako 10 rokov, výhody a nevýhody nachádzajú obdobné. Za výhody obe práce považujú flexibilitu v zmysle organizácie času, ako aj vo výbere kurzov, ďalej úsporu peňazí a Sedeghi (2019) ďalej hovorí aj o úspore časovej, keďže odpadá presúvanie sa medzi výukou, prípadne ďalšími aktivitami. O'Lawrence zasa hovorí aj o úspore inštitúcií na operačné náklady. Nevýhodami sa ukázala byť väčšia potreba sebadisciplíny, aby sa študenti zvládli vysporiadať s väčším množstvom možných rozptýlení, ďalej technológie a to ako ich náklady, tak aj komplikácie s ich užívaním. V neposlednom rade za nevýhodu obe práce považujú nedostatok osobného kontaktu, ktorý sa bežne odohráva počas výuky. O'Lawrence (2005) dodáva, že tento pocit osamotení sa deje bez ohľadu na to, ako veľmi spolu komunikujú prostredníctvom telefónu alebo e-mailu.

Pri dištančnej alebo online výuke je vhodné pozrieť sa aj na jej efektivitu, ktorej sa venovali štúdie už pred rokom 2020. Jednou z týchto prác je metaanalýza a zároveň prehľad literatúry, ktorú v roku 2009 vydalo U.S. Department of Education (Ministerstvo školstva Spojených štátov) s názvom *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Výsledky jej metaanalýzy 46 štúdií naznačujú, že online vzdelávanie je v priemere mierne efektívnejšie než tradičné prezenčné vzdelávanie, s ktorým bolo porovnávané.

Castro (2021) sa vo svojej metaanlyze tiež venuje účinnosti (angl. efficacy) online kurzom na vysokých školách. Výsledky obdobne hovoria, že online vzdelávania je aspoň tak účinné, ako klasické prezenčné. Autori ale ďalej hovoria, že „*výsledky ďalej naznačujú, že súčasný výskum v online vzdelávaní sa takmer jednohlasne zhoduje, že štruktúrované online diskuzie s jasnými pokynmi a očakávaniami, dobre navrhnuté kurzy s interaktívnym obsahom a flexibilnými konečnými termínmi a kontinuálne zapojenie vyučujúceho, ktoré zahŕňa včasnú personalizovanú formatívnu spätnú väzbu, sú sľubné predpoklady pre osvojenie si online výuky*“ (s. 1371).

V kontexte tohto tvrdenia narážajú na komplexnú a dôležitú rolu vyučujúceho v záujme dobrej skúsenosti s online výukou. Obdobne Selim (ako uvádza Simonson, 2015) za kľúčové faktory

úspešnej dištančnej výuky považuje prístup vyučujúceho k technológiám, jeho štýl výuky, počítačovú zdatnosť študentov, využitie interaktivity ku spolupráci, obsah kurzu a efektívnosť technického systému.

Na druhú stranu sa ale počas pandémie začali množiť štúdie o zhoršenom psychickom zdraví študentov, o strate motivácie, o informačnej strate v zmysle získaných vedomostí atď. Vysokoškolskí študenti sa v mnohom nevymykali trendom, ktoré sa prejavovali v bežnej populácii. Za zmienku stojí fakt, že nižšie vzdelanie súviselo s vyššou mierou pociťovaného stresu (napr. Xu, J., 2021;) a naopak vyššie vzdelanie viedlo k lepšiemu zvládaniu stresových udalostí (Rodríguez, S., 2021;), aj keď niektorí autori hovoria o signifikantne lepších výsledkoch až pri ľuďoch s postgraduálnym vzdelaním (Khademian, F., 2021;).

Aj v Českej republike sa objavili štúdie ako vysokoškolskí študenti zvládajú prechod k dištančnej a online výuke.

Sociologický ústav Akadémie vied Českej republiky a Fakulta sociálnych vied UK sa zapojili do medzinárodnej výskumnej aktivity Antwerp University COVID-19 International Student Well-Being Study (C19 ISWS). Tá sa v spolupráci s ďalšími 27 krajinami zamerala na vysokoškolských študentov a na to, ako sa ich pandémie koronavírusu dotkla v oblasti štúdií, duševnej pohody a ďalších príbuzných tém, napríklad finančné zabezpečenie študentov. Zber dát prebiehal od 28.4. do 19.5. 2020. V ČR⁴ sa do nej zapojilo sedem univerzít, z ktorých sa pre potreby štúdie získalo 6497 dotazníkov. Z týchto siedmich univerzít navštevujú štyri práve respondenti tejto práce. Na tento výskum z jara 2020 potom znovu naviazal Sociologický ústav AV ČR v spolupráci s Fakultou sociálnych vied UK a odborného konzorcia psychológov. Do tohto pokračovania sa už zapojilo 23 českých univerzít a získali sa tak dáta od 9595 respondentov⁵.

Z výsledkov prvej etapy zberu dát sa zdalo, že v porovnaní s bežnou populáciou za bežných okolností mali študenti väčší sklon k depresívnosti. Hodnoty sa významne nezmenili ani počas tretej vlny pandémie koronavírusu a študenti tak vykazovali signifikantný nárast depresívnych symptómov oproti dátam z meraní pred pandemiou.

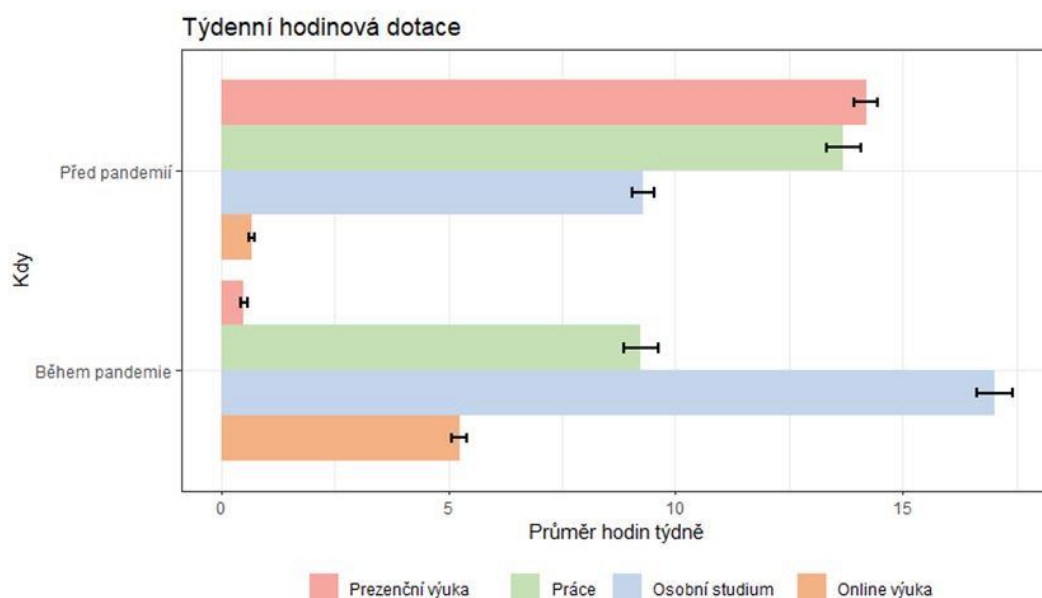
4

https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_20200924_vysokoskolsti_studenti_behem_prvni_vlny_pandemie_koronaviru.pdf

⁵ <https://www.avcr.cz/export/sites/avcr.cz/.content/galerie-souboru/tiskove-zpravy/2021/SOU-Vysokoskolsti-studenti-behem-treti-vlny-pandemie-koronaviru-0410.pdf>
https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_20200924_vysokoskolsti_studenti_behem_prvni_vlny_pandemie_koronaviru.pdf

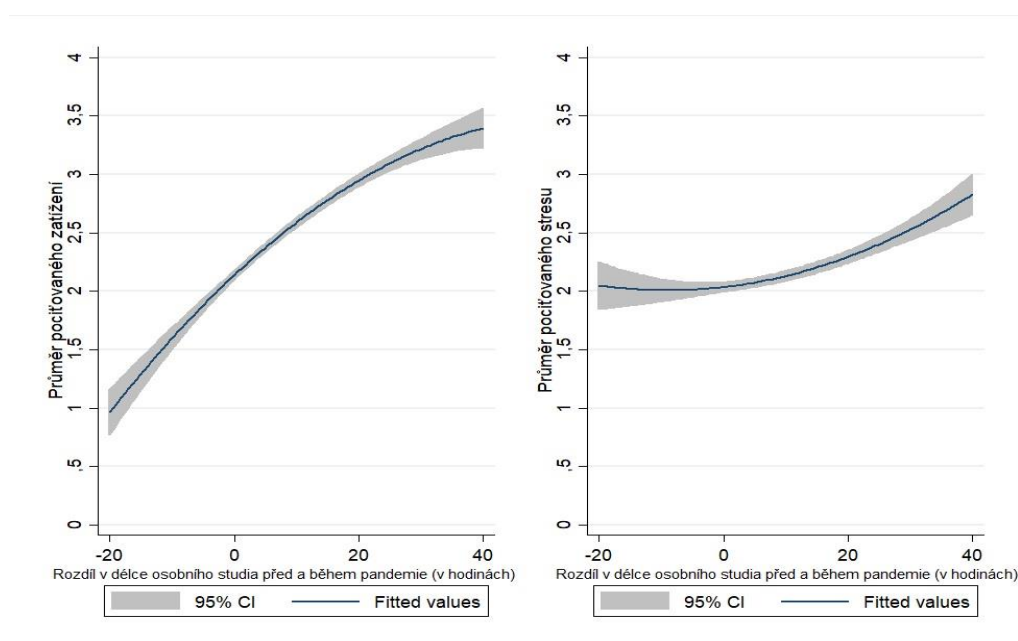
V rámci psychického zdravia sa dotazník zameral aj na osamelosť študentov, ktorú vykazovalo 37 % študentov.

V neposlednom rade výskum mapoval tiež štúdiijnú záťaž študentov a výsledky sú zhrnuté v nasledujúcom grafe:



Graf č. 3: „Kolik hodin jste běžně strávili/a /trávíte na vyučování, osobním studiem a placenou prací?“ prebraté zo Sociologický ústav AV ČR (2020)

Na grafe vidíme, že sa výrazne zvýšil počet hodín, ktoré študenti strávili samoštúdiom, pričom táto premenná ďalej súvisí s nasledujúcim grafom znázorňujúcim vzťah pociťovaného stresu a záťaže v dôsledku zmeny času venovanému samoštúdiu.



Graf č. 4: *Průměry pocítovaného studijního zatížení a stresu podle rozdílu v délce osobního studia před a během pandemie (v hodinách)* prebraté zo Sociologický ústav AV ČR (2020)

MŠMT tiež uskutočnilo dotazníkové šetrenie o well-beingu študentov počas pandémie, pričom zber dát prebiehal počas júna a júla 2021. Dotazníky boli smerované ale aj na pedagógov. Dotazníky zodpovedalo vyše 23 000 vysokoškolských študentov a z ich odpovedí vyplýva, že 56 % študentov vnímalo svoje psychické zdravie skorej alebo určite horšie v porovnaní s obdobím pred pandemiou. Najčastejšie problémy, s ktorými sa vysokoškoláci potýkali boli nedostatok sociálneho kontaktu so spolužiakmi a obdobne 43 % sa veľmi často potýkalo s neistotou ohľadom pravidiel. Ďalej sa ako častý problém ukazoval aj nedostatok kontaktu s kamarátmi, nedostatok času na výuku alebo neschopnosť si zorganizovať čas. Tu vidíme, že aj keď časová flexibilita je jednou z menovaných výhod online výuky, pri nedostatku sebadisciplíny sa môže zmeniť na jej nedostatok. V dôsledku popisuje 57 % študentov častý alebo veľmi častý nedostatok motivácie ku štúdiu a 49 % reportovalo, že často alebo veľmi často rezignujú na väčšiu aktivitu pri štúdiu, čo sa môže premietiť aj v názore pedagógov, že vyše 60 % študentov podľa nich pracovalo počas dištančnej výuky trochu alebo výrazne horšie. Zostaneme teraz chvíľu pri pedagógoch. Vyššie uvádzam, že podstatný element dištančnej alebo online výuky sú práve pedagógovia a v krátkosti predstavím aj dáta o ich prežívaní online, prípadne dištančnej výuky. Štúdie, ktoré sa venujú pocitom pedagógov pod vplyvom pandémie a prechodu k dištančnej výuke ukazujú, že aj nich situácia významne obmedzovala, narušovala plány, museli tráviť viac času prípravou a malo to dopady aj na ich psychické zdravie. Pre uvedený výskum MŠMT (2021) akademickí pracovníci reportovali, že časová príprava je oveľa náročnejšia v polovici prípadov teoretickej výuky a v 76 % prípadoch praktickej výuky. Obdobne Marek et al. (2021) uskutočnili rýchle medzinárodné šetrenie, kde respondenti zhodne uvádzali vyššiu časovú záťaž a väčšiu mieru stresu v porovnaní s klasickou výukou. Scherer et al. (2021) sa venovali pripravenosti vysokoškolských pedagógov k tomuto prechodu. Výskumníci vyčlenili tri kategórie pedagógov práve podľa ich pripravenosti. Profil 1 sa týkal pedagógov, ktorí vykazovali najmenšiu pripravenosť na tento prechod, pričom sa vyznačovali malou dôverou vo svoje schopnosti vyučovať online a vytvárať v online výuke svoju prezenciu a zároveň vnímali malú podporu od svojej inštitúcie. Profil 2 sa týkal vyučujúcich, ktorí síce mali malú sebadôveru vo svoje schopnosti online výuky, inštitucionálnu podporu ale vnímali veľkú. Bola to zároveň najpočetnejšia skupina čítajúca 385 respondentov. Naopak najmenej početná bola skupina spadajúca pod profil 3, ktorý označoval

pedagógov, ktorí boli pripravení a vnímali vysoko svoje schopnosti pre online výuku a tiež podporu svojej inštitúcie. Tých bolo len 63.

Podstatným je z hľadiska študentov štýl výuky, ktorý môžeme rozdeliť napríklad na výuku zameranú na študentov alebo výuku zameranú na vyučujúceho, kedy sú študenti skorej pasívnymi prijímateľmi informácií. Šeďová et al. (2021) hovorí o výuke zameranej na študentov ako o dobrej vysokoškolskej výuke dnešnej doby. V kontexte tohto tvrdenia je potom podstatné, že podľa longitudinálnej štúdie Englund et al. (2017) technologicky skúsení vyučujúci pracovali najmä štýlom zamerania na študentov, oproti tomu ich kolegovia s menšími skúsenosťami mali tendenciu skôr k výuke zameranej na vyučujúceho.

Vidíme teda, že pedagógovia na tento náhly prechod neboli pripravení a priniesol im značnú záťaž, čo samozrejme ovplyvňuje to ako budú na online výuky vplývať, pričom z vyššie uvedeného vieme, že sú jedným z nosných pilierov tejto výuky.

Na vyššie uvedenej literatúre môžeme vidieť, že obdobie online a dištančnej výuky pred pandémiou vykazovalo pozitívnejšie výsledky oproti online a dištančnej výuke počas pandémie. Tieto rozdiely môžu prameniť z viacerých odlišností. V prvom rade, štúdie, ktoré pracovali s online alebo dištančným vzdelávaním pred pandémiou pravdepodobne zahŕňali takú výuku, ktorá bola plánovaná, pripravovaná a ako vyučujúci, tak študenti s ňou počítali. To je obrovský rozdiel oproti situácii, ktorá začala na jaro roku 2020, kedy boli školy nútené na tento typ výuky prejsť rýchlo, bez prípravy a za okolností, ktoré rozhodne jej zavedenie neľahčovali. V druhom rade narážame na praktickú výuku. Je veľmi pravdepodobné, že napríklad niektoré umelecké obory alebo medicína neboli vyučované prostredníctvom diaľkového vzdelávania zo samej podstaty obsahu štúdia, kedy je praktická výuka esenciálna.

Pre príklad uvádzam niektoré výsledky dotazníkového šetrenia, ktoré uskutočnila Akadémia múzických umení v Prahe (AMU, 2021) v priebehu marca 2021, do ktorého sa zapojili jej študenti aj pedagógovia. Obe skupiny, teda pedagógovia aj študenti, sa zhodujú, že najväčšími nevýhodami dištančnej výuky je nedostatok sociálneho kontaktu, nemožnosť praktickej výuky a dlhé sedenie pri počítači. Len 9 % študentov súhlasilo s tým, že bola AMU v dobe zberu dát schopná poskytovať rovnako kvalitnú výuku ako v období pred pandémiou.

Vidíme, že fenoménu online a dištančnej výuky sa výzkumníci venovali už pred pandémiou, pričom ale v tomto období výsledky štúdií mapujúce jej efektivitu a prínosy ju hodnotili prevažne kladne a naznačovali, že je minimálne obdobne účinná ako prezenčná výuka. Oproti tomu štúdie z obdobia núteného prechodu od prezenčnej výuky naznačujú duševnú nepohodu pedagógov, ktorí majú veľký vplyv na chod a efektivitu tejto výuky, ale aj študentov, ktorí sa

často cítili demotivovane a na aktivity rezignovali. Jednou z hlavných nevýhod tejto výuky je ale v oboch prípadoch sociálna izolácia alebo nedostatok kontaktu so spolužiakmi.

4 EMPIRICKÁ ČASŤ

4.1 CIEĽ VÝSKUMU

Moja bakalárska práca má za cieľ priblížiť skúsenosť vysokoškolských študentov s online výukou a to prostredníctvom kvalitatívnej metodológie. V tej sa obecné formulujú otázky širšie, exploratívnejšie a v tomto duchu sa nesú aj moje výskumné otázky, ktoré znejú nasledovne :

Aká je skúsenosť vysokoškolských študentov s online výukou?

Keďže sa téma online výuky vynorila kvôli plošnej karanténe a v kontexte mnohých ďalších zmien, formulovala sa aj ďalšia, nasledovná otázka:

Aké ďalšie oblasti ovplyvňovali kontext skúsenosti s online výukou?

Odpovede na tieto otázky, ktoré sa snažím nájsť v analýze tejto práce, by mali prispieť k širšej predstave o skúsenosti vysokoškolských študentov a pomôcť nazrieť za údaje, ktoré nám dávajú kvantitatívne dáta. Pomôcť lepšie porozumieť trendom, ktoré sa u študentov v priebehu tejto netypickej výuky ukázali a prípadne tak podporiť lepšie porozumenie medzi vyučujúcimi a študentmi do budúcnosti, ak sa k dištančnej alebo online výuke vrátíme či už dobrovoľne, alebo opäť v dôsledku opatrení.

4.2 METÓDY ZBERU DÁT

Prácu som sa na základe konzultácií rozhodla viesť kvalitatívnou cestou. Dištančné vzdelávanie bolo výrazným fenoménom spojeným s pandémiou Covidu-19, ktorý sa dotkol aj mňa. Dotkol sa ma priamo a rovnako aj prostredníctvom môjho okolia, mojich spolužiakov, kamarátov a celkovo širšieho okolia mojej vekovej skupiny. Jedným z dôvodov, prečo som si túto tému zvolila tak bol jednoduchý prístup k tejto skupine. Kvalitatívny výskum som si vybrala, pretože som chcela pracovať s menším počtom respondentov a opísať to, ako toto obdobie prežívali viac komplexne a do hĺbky.

S týmito atribútmi práve pracuje kvalitatívna metodológia, ktorú Creswell (ako cituje Hendl, 2005, s. 52) definoval takto: „*kvalitatívni výzkum je proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Kvalitatívny výskum zastrešuje ale množstvo postupov, z ktorých som pri svojej práci využívala interpretatívnu fenomenologickú analýzu (IPA). Kostníková a Čermák (2013) o nej

mimo iné hovoria, že sa „javí ako vhodná perspektíva, z ktorej môžeme pozerat' na kvalitatívne dáta, keď chceme popísať a interpretovať spôsob, akým nositeľ skúsenosti, ktorá nás zaujíma, prisudzuje tejto skúsenosti význam. Osvedčuje sa tiež v prípadoch, kedy je predmetom výskumu neobvyklá skupina, situácia alebo zdroj zberu dát“.

Pomocou rozhovorov a denníkov som teda získala kvalitatívne dáta a ďalej som sa rozhodovala, akou cestou ich spracujem. Práve kvôli tomu, že skúsenosť s online výukou bola aj s kontextom, v ktorom vznikla veľmi neobvyklá, zdala sa IPA ako vhodný postup. Obdobne tiež, ako píšem vyššie, chcela som pracovať s ich skúsenosťou, ktorá je samozrejme nejakým spôsobom jedinečná, aj keď má spoločné miesta.

Denník

Denníky som zvolila pre bezprostredné zachytenie ich skúsenosti. Keďže je úplne prirodzené, že človek časom zabúda a intenzita pocitov sa časom mení, predpokladala som, že počas rozhovoru už si informanti na niektoré momenty, pocity a podnety nespomenú. Navyše som touto cestou chcela mať priestor pre porovnanie. Zachytiť ich pohľad bezprostredne pri dištančnej výuke a po nej.

Prvou etapou zberu dát teda boli denníky. Informanti boli požiadaní o zaznamenávanie svojich pocitov, postrehov a všetkého, čo osobne považujú za podstatné vo forme zápiskov počas letného semestra akademického roka 2021/2022. Prakticky ich tak písali od februára 2022 do júla 2022. So zberom denníkov som začala už v tomto semestri z praktických dôvodov, kedy som si nemohla byť istá tým, či v nasledujúcom semestri bude situácia obdobná alebo už bude výuka prezenčná. Denníky si mali zapisovať v ideálnom prípade vždy bezprostredne po výuke alebo raz za deň, v ktorom výuku mali. Formát denníkov mnou nebol bližšie špecifikovaný a detailne popísaný, čo sa nakoniec odrazilo v tom, že každý z nich zvolil inú formu. V tom, či budú zapisovať na papier alebo budú písať priamo do textového editora som im rovnako nechala voľnosť, aby si mohli vybrať spôsob, ktorý im je najbližší. Nakoniec si ale všetci robili zápisky do textového editora, ktoré mi poslali naraz po skončení semestra. Nedostávala som ich teda priebežne v priebehu semestra. Vo väčšine prípadov sa počas skúškového obdobia znížila frekvencia zápiskov, čo si vysvetľujem tým, že v tomto období už výuka neprebíha alebo je nepravidelná a tiež tým, že sa v danom období začali rozvoľňovať pravidlá izolácie a voľného pohybu.

Denníky, keďže neboli viac špecifikované, nadobúdali nielen odlišné formáty, ale aj obsah. Niektoré denníky boli veľmi stručné a respondenti sa skorej než do prežitkov púšťali do zaznamenania aktivít, ktoré robili. Iní sa ale pustili do vyjadrenia pocitov viac a obsahovo tak boli nasýtenejšie.

Rozhovor

Pološtruktúrovaný rozhovor som zvolila pre voľnosť, ktorú poskytuje v možnosti flexibilne reagovať na výpovedi respondentov, pričom to považujem za podstatné z pohľadu jedinečnosti skúsenosti, ktorú som sa snažila zachytiť. Na druhú stranu v rámci práce s homogénnou skupinou, ktorá je previazaná obdobnou skúsenosťou, som chcela pokladať zhodné otázky všetkým respondentom, aby som zachytila rozdiel v ich skúsenosti a našla aj zhodné elementy, ktoré prežívali.

V druhej etape zberu dát, približne šesť mesiacov po skončení semestra zachyteného v denníkoch, konkrétne v rozmedzí decembra 2021 až januára 2022, som s informantmi viedla pološtruktúrované rozhovory. U rozhovoru sme priemerne strávili hodinu, pričom informanti boli na úvod upozornení, že môžu kedykoľvek rozhovor prerušiť, ukončiť alebo neodpovedať, ak by im boli otázky nepríjemné. Ani v jednom prípade sa to avšak nestalo.

V období, kedy sme rozhovory viedli, mali už všetky školy v ČR opäť prezenčnú výuku. Dva rozhovory prebiehali prostredníctvom platformy ZOOM cloud meetings a so zvyšnými štyrmi respondentmi som sa stretla osobne. Všetky rozhovory boli so súhlasom nahraté na nahrávacie audio zariadenie. V ďalšom kroku som tieto nahrávky doslovne prepísala do textovej podoby (viz Príloha). V prípade štyroch nahrávok som do doslovného prekladu nezaznamenala úryvky, kedy sa informanti obracali na moju osobu v súkromných záležitostiach, ktoré som nepovažovala za relevantné pre text práce. Na odporúčanie vedúceho mojej práce som tieto úryvky znovu prešla, ale žiadnu z týchto častí som nevyhodnotila ako podstatnú pre moju prácu alebo relevantnú k téme.

Časť otázok som mala teda pripravenú vopred, ktorú som sa pýtala všetkých respondentov, v rôznom poradí a v niektorých prípadoch v pozmenenom znení, ak mi rozhovor dovolil priamo nadviazať na kontext. Časť pripravených otázok bola tiež jedinečná pre každého respondenta, pretože vychádzala z ich denníkov. Často išlo o otázky zamerané na vysvetlenie niektorých výrazov v denníku. Útržky z denníkov mi tiež umožnili vytvoriť momenty, kedy informanti v rozhovore popisovali nejakú skúsenosť, ale v denníku bola zachytená z môjho pohľadu inak. Práve tieto miesta poslúžili k porovnaniu, ku ktorému sa touto cestou mohli vyjadriť sami informanti. V neposlednom som v niektorých prípadoch vytiahla z denníkov citát, ktorý som informantom prečítala, aby sme sa spolu vrátili k tomu momentu. Väčšinou išlo práve o momenty emocionálne zaťažené, vyjadrené expresívne.

4.3 VÝSKUMNÁ SKUPINA

Informanti pre tento výskum museli spĺňať niekoľko podmienok. Muselo ísť o vysokoškolských študentov prezenčného štúdia v Českej republike, pričom ale nemuseli byť občanmi Českej republiky. Nezáležalo ani na tom v akom stupni štúdia práve sú, teda bakalárske, magisterské atď.

Respondentov som kontaktovala priamo prostredníctvom sociálnych sietí spomedzi svojich známych alebo sprostredkované cez mojich známych. Smith a Osborn (2003) ale hovoria, že je prirodzené, že voľba respondentov má zvyčajne povahu zámerného výberu okruhu ľudí, v ktorom bude naša výskumná otázka relevantná. Oslovila som pôvodne osem ľudí, z ktorých siedmi súhlasili so spoluprácou. Keďže som touto cestou získala dostatočný počet respondentov pre svoju prácu, nepokračovala som s hľadaním prostredníctvom výziev vo verejných priestoroch, skupinách a pod. Ku spolupráci dostali úvodné informácie o téme a celi práce a boli tiež upozornení, že účasť bude časovo náročnejšia, pretože zber dát bude prebiehať v dvoch etapách.

V hľadaní ďalších participantov som nepokračovala tiež z toho dôvodu, že v získanej vzorke boli zastúpené humanitné, technické, umelecké aj ekonomické obory a považovala som túto vzorku za dostatočne rôznorodú. Vekové rozmedzie respondentov je 22 až 25 rokov. Štyri respondentky sú Češky a zvyšní dvaja Slováci študujúci v ČR. Obdobný pomer je aj v zastúpení mužov a žien, teda štyri ženy a dvaja muži.

V konečnom prehľade sa nachádzajú informácie len od šiestich participantov z pôvodných siedmich, pretože ma jedna participantka v priebehu semestra informovala, že nemá dostatok času na spoluprácu, ktorú sme si dohodli a spoluprácu sme ukončili. Jej dáta som tak nikdy nezískala a nemusela ich vyrad'ovať z analýzy, pretože sme spoluprácu ukončili hneď v prvej etape zberu dát.

Informácie o respondentoch

Matúš mal 22 rokov a študuje informatiku na Českom vysokom učení technickom (ďalej len ČVUT) v Prahe. Obdobie zachytené v denníku trávil prevažne v Prahe, v byte, v ktorom býva s priateľkou a ďalšími dvoma spolubývajúcimi. Kratšiu časť aj v dome u rodičov na Slovensku. V popisovanom období ale kvôli predĺženiu štúdia nemal v ročníku veľa známych.

Jozef mal v dobe rozhovoru aj písania denníka 23 rokov a študoval ekonomiku v Brne. V Brne zároveň trávil aj väčšinu svojho času, obdobne na byte s priateľkou a ďalšími spolubývajúcimi, ktorí boli zároveň aj spolužiakmi, rovnako ako priateľka. Semester pred aj po popisovanom

semestri trávil spolu s priateľkou na Erasme. Bol študentom nadväzujúceho magisterského štúdia, ktoré predlžoval práve kvôli možnosti vycestovať ešte na Erasmus.

Markéta má 25 rokov a študuje tanec na Divadelnej fakulte Akadémie múzických umení v Prahe (ďalej len ako DAMU). Obdobie strávila prevažne na byte v Prahe s ďalšími spolubývajúcimi a priateľom, ktorý ale strávil značnú časť času v zahraničí. Príležitostne zmenila prostredie a trávila čas mimo Prahu u svojich rodičov. Jedinečným rysom jej výuky boli tanečné pohybové aktivity, ktoré sa v tomto období museli odohrávať práve v jej byte.

Klára mala v danom období 22 rokov a študovala psychológiu v Prahe. Väčšinu času strávila na byte s priateľom a jeho otcom, na internát do Prahy sa vrátila až na konci semestra, najmä na skúškové obdobie.

Miriám mala počas zapisovania si denníka aj rozhovoru 24 rokov a študuje sociológiu v Prahe. Veľkú časť obdobia ale strávila v jej rodnom meste v byte so svojou mamou a krátku dobu aj so svojím bratom. Obdobne ako Klára sa musela odsťahovať z internátu kvôli nariadeniam v tej dobe platným. Do Prahy sa vrátila tiež na záver semestra, najmä skúškové obdobie.

Diana mala v danom období 22 rokov a študuje medicínu v Prahe. Bola študentkou tretieho ročníka, čo znamená, že sa jej pracovná povinnosť priamo nedotkla, napriek tomu ale chodila vypomáhať na COVID oddelenie a následne do očkovacieho centra. Čas strávila na byte, v ktorom býva so svojím priateľom. Ich spoločnou záľubou v tej dobe bolo hranie počítačových hier, najmä *World of Warcraft*.

4.4 ANALÝZA DÁT

Pred samotnou analýzou prípadov IPA odporúča sebereflexiu výskumníka nad témou, ktorej sa rozhodol venovať a tomu, s čím do nej vstupuje.

Keďže som online výuku mala obdobne ako moji respondenti, nevyhnutne svoje názory, prekoncepty a postoje k nej mám. To, že som vo svojom okruhu mala veľa vysokoškolských študentov bol mimo iné jeden z dôvodov, prečo som si vybrala túto tému práce. Predpokladala som, že budem mať jednoduchší prístup k získaniu respondentov a tiež, že zber dát nebude ohrozený pandémiou, s čím sa nakoniec potýkalo veľa študentov. Naopak určitým obmedzením by bolo, ak by sa školy otvorili už počas letného semestra, pričom by som formu získavania dát musela upraviť. To sa ale nestalo a zber dát prebehol podľa plánu.

Moje skúsenosti s online výukou sa bezpochyby zhodujú s mnohými témami a výpoveďami, ktoré sú súčasťou tejto práce. Naopak sa ale objavili aj témy, ktoré u seba buď vôbec nereflektujem, alebo som ich dokázala pomenovať až v nadväznosti na túto prácu. Našli sa ale aj informanti, najviac konkrétne Matúš, ktorého skúsenosť sa s tou mojou príliš nezhodovala.

Uvažovala som preto aj nad tým, či stručnosť jeho výpovedí v rozhovore nie je spôsobená mojou neschopnosťou vycítiť dôležité momenty alebo viesť rozhovor, na druhú stranu ale podľa jeho denníkov možno súdiť, že jeho prejav je skôr stručnejší.

V tomto smere považujem za podstatné denníky, ktoré som nemohla ovplyvniť svojimi otázkami, ak by boli prípadne sugestívne, aj keď som sa tomu snažila maximálne vyhýbať. Zároveň skúsenosť zachytená v denníkoch a v rozhovoroch sa až na niektoré oblasti u respondentov zhoduje a myslím si teda, že som svoj vplyv minimalizovala.

Naopak výhodu vidím v tom, že som si bola s respondentmi vekovo blízka a všetci vedeli, že aj ja som študentom, čo mohlo byť pre nich príjemné, keďže vedeli, že rozumiem ich referenciám a mohli byť uvoľnenejší.

K analýze dát som pristúpila v momente, kedy som mala všetky rozhovory prevedené do textovej podoby a mala som k dispozícii tiež denníky. Prepis rozhovorov je doplnený tiež o poznámky v zátvorke, ktoré signalizujú nejaký druh neverbálnej komunikácie. Rozhovory sú pre ochranu participantov anonymizované a niektoré detaily pozmenené, aby som zabránila rozpoznaniu participantov, ktorí v rozhovoroch alebo denníkoch pristupovali aj ku kritike. S tým, že ich údaje budú pozmenené boli participant oboznámení už na počiatku spolupráce, aby mali pocit bezpečia a mali možnosť byť vo svojich prejavoch otvorenejší.

V tomto prepise sa už nenachádzali spomínané úryvky, ktoré boli osobné alebo irelevantné pre moju prácu, pričom môžeme hovoriť o redukcii prvého stupňa.

V prvej fáze som si prepisy a denníky opakovane čítala, aby som sa s ich obsahom dobre zoznámila a dokázala sa naladiť na pocity respondenta. Prvé čítania prebehli na notebooku, ale následne som si všetky texty, teda denníky aj prepisy rozhovorov, vytlačila, aby som mala s textami užší kontakt. Metóda pero – papier, ako sa označuje, je mi bližšia, pretože mám pocit, že sa môžem v textoch rýchlejšie pohybovať, jednoduchšie sa vracáť a tiež poznámkovať. Každý text som prečítala minimálne dvakrát, než som plynulo prešla k poznámkovaniu, pretože už mi vtedy vyplývali komentáre, poznámky, otázky a cítila som opakujúce sa momenty u jednotlivých participantov. V rámci poznámkovania som písala svoje vlastné komentáre, odkazovala som sa na iné oblasti rozhovorov alebo denníkov, zvýrazňovala významné momenty alebo som si pokladala otázky. V momente, kedy som prešla k poznámkovaniu, som sa vždy venovala výlučne dátam jedného informanta, ktoré som analyzovala. Poznámky, komentáre, úryvky alebo oblasti, ktoré som považovala za podstatné som si ďalej vypísala na veľký výkres, v ktorom som ďalej spojovala, farebne zvýrazňovala a hľadala tak v týchto útržkoch širšie oblasti a asociácie, teda formulovala rodiace sa témy. Medzi nimi som ďalej hľadala vzťahy, hierarchie alebo spoločné menovatele, ktoré ich spájajú. Ak som mala pocit, aj

pri opätovnom nazretí do celého textu, že už nič doplniť nemôžem a nové spojenia nevidím, presunula som sa k ďalšiemu participantovi. Čas, ktorý som venovala dátam jednotlivých participantov sa veľmi líšil. Záviselo to od objemu dát, ktoré mi ten ktorý participant poskytol v podobe denníkov, tak aj od dĺžky rozhovoru a v neposlednom rade tiež od spôsobu vyjadrovania sa a určitej nasýtenosti rozhovoru. Napríklad Matúš bol oveľa stručnejší než Markéta, na základe čoho som ich prípadom aj venovala iné množstvo času.

Po skončení analýzy všetkých jednotlivých prípadov som si ich grafické znázornenie v podobe výkresov položila vedľa seba a ďalej hľadala body spoločné medzi respondentami. Ideálom interpretatívnej fenomenologickej analýzy je pracovať s dátami respondenta bez využitia tém predchádzajúcich analýz, pretože sa tým zvyšuje individuálny a idiografický prístup ku každému prípadu, aj keď to môže na výskumníka ukladať zvýšené nároky, keď sa musí snažiť uzavrieť svoje myšlienky a nápady spojené s predchádzajúcou analýzou (Koutná, Kostnínková, Čermák, 2013). Nepodarilo sa mi v dôsledku veľkého množstva času v relatívne krátkom období zostať neovplyvnená predošlými analýzami, ale snažila som sa v čo najväčšej možnej miere pristupovať k dátam otvorene a reflektovať momenty, kedy ma ovplyvnili predchádzajúce analýzy.

4.5 VÝSLEDKY ZBERU DÁT

4.5.1 Analýza jednotlivých respondentov

Klárina skúsenosť je spätá so zmenou prostredia, pretože sa musela odsťahovať z Prahy s priateľom do bytu jeho otca, kde spolu potom žili. Toto spolužitie hodnotí nakoniec pozitívne, pretože si s jeho rodinou vytvorila v tomto období dobré vzťahy a zároveň mohla tráviť čas s priateľom. Problémom tohto spoločného priestoru boli ale rodinné návštevy, ktoré sa konali často a Klára sa nedokázala ubrániť pocitu, že je minimálne slušné, aby s nimi čas strávila, takže jej to nakoniec uberalo relatívne dosť času. Online výuka ju zasiahla hneď od prvého ročníka a preto reflektovala ochudenie v budovaní vzťahov so spolužiakmi. Počas online výuky bojovali veľmi s pozornosťou, pričom jedným z veľkých rozptýlení boli pre ňu sociálne siete. Zároveň jej aspekty online výuky ako kamera a mikrofón spôsobovali diskomfort. Určitá zmena nastala pri vrátení sa na internát v Prahe, kde ale opäť zdieľala priestor so spolubývajúcou a výuku si tak museli spoločne vyľadovať. V rámci pobytu na internáte sa jej veľmi dotýkali pravidlá k pobytu, kvôli ktorým sa musela chodiť opakovane testovať a zároveň z toho pramenila neistota, pretože pravidlá sa často menili a ona tak musela dávať pozor, aby všetko dodržala. Veľmi jej chýbali knižnice, ktoré boli stále zatvorené, pre ňu ale za normálnych

okolností predstavovali miesto, kam mohla utiecť z internátu a učiť sa. Klára opisuje dve strany socializácie, ktoré pre ňu online výuka predstavovala. Hovorí, že je človek celú dobu sám, ale vlastne sa veľmi socializuje. Týka sa to paradoxu online výuky, kedy so spolužiakmi fyzicky nie je, je teda určitým spôsobom sama, na druhú stranu ale so spolužiakmi aj vyučujúcimi zdieľa oveľa viac než v škole. Keby mala nájsť niečo pozitívne, tak okrem zlepšenia vzťahov popisuje, že jej celá situácia prišla ako kontrola toho, čo všetko sa môže stať a ako veľmi sa dá človeka obmedziť.

Matúšova skúsenosť sa niesla v optimistickejšom duchu ako väčšiny ostatných respondentov. Veľmi vyzdvihoval prínos dištančnej výuky v podobe jej flexibility, kedy nemusí podľa svojich vlastných slov strácať čas pri prednáške, ktorú si môže pustiť zrýchlene a opakovane. Popisuje tiež horšiu socializáciu so spolužiakmi, ktorých dobre nepoznal, keďže predlžoval štúdium, ale náhradu našiel v Discorde, ktorého vlákna nahrádzali veľa tém aj bežnej komunikácie. Bol ale nepríjemne prekvapený z technického zvládnutia tohto prechodu jeho školou, pretože mal pravdepodobne od technickej školy väčšie očakávania. Popisoval ale aj nepripravenosť spoločnosti ako takej na krízové situácie. Sám hovorí, že online výuka priniesla väčšiu zodpovednosť študentom, keďže bolo viac na nich, ako sa s materiálmi vysporiadajú. Nikto im podľa jeho slov nestál za chrbtom. U samotného Matúša ale môžeme v denníku vidieť ako jeho motivácia postupom času klesá a na prednášky chodí menej a menej. Keď sme na túto tému narazili počas rozhovoru, dozvedela som sa, že takýto vývoj motivácie ale údajne prebieha počas každého semestra, nielen toho s dištančnou výukou. Týka sa to tiež stresu zo skúšok a zavalenia. V denníkoch často popisuje, že nestíha a tiež náročnosť kurzov. To ale nepovažuje len za tému online výuky, ale každého semestra. Flexibilita sa netýkala len času, ale ako výhodu pociťoval aj možnosť mať prednášku napríklad z postele. Flexibilita mu teda priniesla úsporu času, ale mimo úsporu času považuje za podstatnú aj úsporu operačných nákladov jeho školy, ktorá nemusela byť pripravená pre študentov, tí sa tam nemuseli dopravovať a zaťažovať tak MHD alebo životné prostredie.

Markétinu skúsenosť významne ovplyvňovalo, že študuje tanec, ktorého tréningy musela preniesť zo sálu k sebe domov. Jej priestorové obmedzenie prichádza z viacerých smerov, keďže kvôli opatreniam nemohla mať tréningy na sále a zároveň vnímala obmedzenie v zdieľanom byte, kde si skrátka nedovolila robiť všetky tanečné úlohy naplno. Markéta mi popisovala svoju výuku v troch kategóriách, a to teória, tanec a tvorba. Čo sa týka teórie, v tej mala pocit, že robila nadmieru toho, čo je bežné a frustrovalo ju to, pretože teória nebola to, prečo išla študovať tanec. Z pohľadu tanca vníma toto obdobie za stratené, spolu s jej kondičkou. Tomu nepomáhala ani technika, keďže sa musela preniesť hudba z počítača

pedagóžky a naopak jej pohyby naspäť. Kvôli zlému notebooku sa ale jej pohyb často sekal a nedostávalo sa jej tak toľko spätnej väzby, na akú je zvyknutá. Keď sme sa ale dostali k tomu či na tomto období vidí niečo pozitívne, hovorila práve o tvorbe. Nie je to síce niečo, čo by si vybrala, ale oceňuje ako sa tvorba dokázala prispôbiť online výuke a aké nové možnosti jej to otvorilo, napríklad ako veľmi sa dá tvoriť s predmetmi na jej stole alebo v kúpeľni. Kameru vnímala Markéta ako záruku pozornosti, keďže si vtedy nedovolila odbiehať k sociálnym sieťam alebo variť. Pri téme techniky a zapojenia sa tiež popisuje úzkosť z toho, že si omylom zapne mikrofón a aj keď pri kamere popisuje, že sa v podstate úplne neuvolní, je to paradoxne to, čo jej pri pozornosti pomáha. Dôležité je, že jej výuka prebieha v malom okruhu známych ľudí, zdieľanie preto pre ňu nie je veľký problém.

Dianina skúsenosť s online výukou je veľmi poznamenaná chýbajúcou praktickou výukou a tiež nižšou kvalitou, ktorú vo výuke pociťovala. Chýbali jej spolužiaci, kontakt s nimi, pivo, na ktoré občas išli po škole. To všetko odpadlo. Čo ale neodpadlo, naopak príhodne vyšlo práve v tomto období, bola hra *World of Warcraft*, ktorej venovala veľa zo svojho času. Diana priznáva, že keď si niekedy kvôli zlému internetovému pripojeniu musela zapínať dáta, tak si ich radšej minula na hru než na výuku, u ktorej nepociťovala veľký prínos. Okrem hry sa venovala aj ďalším aktivitám, ktoré mohla robiť v rámci jej bytu a často tak nakoniec prednášky počúvala len na pozadí. To, že kvalitu výuky pociťovala výrazne nižšiu ovplyvnilo aj jej motiváciu výuky sa vôbec zúčastniť alebo sa do nej prípadne zapojiť. Nedostatok motivácie sa pravdepodobne ďalej odrazil aj na pozornosti, ktorú len veľmi ťažko udržovala. Navyše tento nedostatok musela nakoniec kvôli skúškam dohnať, takže strávila väčšie množstvo času samoštúdiom. Ťažko sa jej tak hľadali nejaké pozitíva, ktoré jej toto obdobie prinieslo. Ocenila by jedine možnosť nemusieť ráno vstávať na prednášky a presúvať sa na ne, ale iné pozitívne konotácie nenachádzala.

Miriam sa kvôli opatreniam musela odsťahovať z internátu späť k mame do jej rodného mesta. Toto sa pre ňu nieslo v znamení straty sebestačnosti, ktorú si v Prahe vybudovala a následným obavám z prechodu späť, ktoré sa ale ukázali ako neopodstatnené. Naopak si uvedomila, že je v poriadku si niekedy povedať o pomoc a neznamená to, že by nebola sebestačná. Okrem školy nemala väčšinu tohto obdobia iné povinnosti, a tak na samu seba vyvíjala veľký tlak na dobré známky, keďže chcela robiť poriadne jednu vec, ktorú mala podľa vlastných slov na starosti. Tento stres spolu s pocitom samoty, ktorý prežívala sa celkovo podpísali na jej psychickom zdraví, o ktoré sa ale vzápätí začala viac starať. Dokázala tak nakoniec čiastočne obrátiť tieto negatíva vo svoj prospech, z ktorého čerpala ešte po skončení online výuky. Hovorí, že sa lepšie naučila starať sa o seba a našla si čas na prechádzky len tak uprostred dňa, ktoré praktikovala

aj naďalej. Celkovo sa venovala svojmu well-beingu a organizácii priestoru. Hovorí, že v dobe písanie denníka veľmi často upratovala a stále organizovala veci. Pocity samoty vzťahovala výrazne ku spolužiakom. Keď sme sa rozprávali o tomto pociť izolácie, zistili sme, že jej veľmi chýbalo zdieľanie. Pociť, že nie je na veci sama, že ich nerieši sama. Keď som sa dotkla témy technológií, Miriam popisovala jej strach z toho, že si omylom zapne mikrofón alebo kameru v momente, kedy nechce, ale aj úzkosť z toho, ako na kamere vyzerá a ukázalo sa, že téma vzhľad pre ňu bola v tomto období dôležitá. To sa týkalo aj práve jej pohybových aktivít, ktoré síce súviseli nakoniec aj s well-beingom, ale Miriam s nimi začala v dôsledku toho, že sa jej počas online výuky zvýšila váha. S tým nebola spokojná a rozhodla sa preto schudnúť a začala cvičiť. V medzičase sa ale potýkala s vlastným sebaobrazom počas online výuky a pozeráť sa na seba počas prednášok jej bolo nepríjemné. Ovpľyňovalo to aj jej schopnosť sústrediť sa, pričom popisuje, že si myslí, že ak mala zapnutú kameru, tak sa dokázala sústrediť oveľa menej, pretože venovala kapacitu svojmu sebaobrazu. Jej skúsenosťou sa vinie pomyselná linka vyvažovania, od sebestačnosti k závislosti a späť k sebestačnosti, tentokrát ale prijateľnejšej. Od naberania váhy k jej redukcii, od psychickej nepohody ku zlepšeniu well-beingu, od presýtenia technológiami k ich vedomému obmedzovaniu. Zdá sa, že Miriam sa síce cítila izolovaná, ale dokázala veľa času so sebou stráveného využiť vo svoj prospech.

Jozefovi sa online výuka spojuje s pretrhnutím niekoľkých priateľstiev so spolužiakmi, ale na druhú stranu mu to kompenzuje utuženie vzťahu so svojou priateľkou. Keďže mal v tomto období školu už ako druhoradú, oceňoval flexibilitu, ktorú mu online výuka poskytovala a on sa tak mohol venovať práci. Pri téme zapájania sa do výuky som získala dojem, že aj keď subjektívne pociťoval tlak na aktivitu, pretože sa v tomto ohľade cíti zodpovedný, viac ho frustrovalo, že to podobne nevnímajú jeho spolužiaci. Tí sa podľa neho za vypnuté kamery schovávali a on tak často nahradzoval ich neprítomnosť, pretože, ako som hovorila, je to povinnosť študentov.

4.5.2 Analýza spoločných tém

Po analýze jednotlivých prípadov som pristúpila k hľadaniu priesečníkov medzi témami respondentov, pričom som po abstrahovaní a usporadúvaní vymedzila nasledujúce témy:

1. Priestor
2. Vzťahy
3. Špecifiká online výuky
 - 3.1. Zahltenie

3.2. Stres a frustrácia

3.3. Pozornosť a motivácia

3.4. Fyzično

4.5.2.1 Priestor

Téma priestoru sa odohráva v rovine hraníc priestoru, jeho zdieľanie a potreby zmeny, Online výuka alebo dištančná výuka ako taká sa zaviedli v dôsledku povinnosti zatvoriť školy. Covidové opatrenia ale nezatvorili len školy, ale aj väčšinu ďalších priestorov, kde bežne trávime čas. Nie je preto prekvapivé, že jednou z tém, ktorá sa medzi respondentmi vinula, bol práve priestor. Do veľa priestorov sa respondentmi nemohli dostať, do ďalších sa dostali niekedy nie úplne dobrovoľne a v každom prípade tento priestor s niekým ďalším zdieľali.

Respondenti sa tiež zhodovali na strachu z toho, že si omylom zapnú webkameru alebo mikrofón, prípadne že si ich zabudnú vypnúť a dostane sa tak ku spolužiakom a vyučujúcim niečo, čo nezamýšľali. Myslím si, že téma priestoru sa tu významne prelína práve so strachom, pretože v základe tohto strachu stojí fakt, že študenti sa nachádzali v rovnakom čase naraz na dvoch miestach s veľmi odlišnými normami. V škole sa študenti správajú v medziach noriem daných pre tento inštitút, preto na prednáškach nespia, nevaria, nejedia alebo neležia. Tieto aktivity majú vyhradené iným priestorom, z ktorých ale zostával väčšinou len jeden, domov. Hranice medzi týmito priestormi sa tak v online výuke značne rozmazali, nedalo sa ich fyzicky oddeliť a nie všetci mali sebadisciplínu a motiváciu na to ich vedome udržiavať napríklad vytvorením špecifických priestorov pre špecifické aktivity, ako napríklad Jozef, ktorý sa odkazoval na svojich spolužiakov: *„keď sme sa s nimi rozprávali, tak hovorili, že pri prednáškach ležali v posteli a odtiaľ to pozerali, to sa mne nikdy nestalo, ja som vždy sedel za stolom a snažil som sa byť prítomný, proste v posteli sa spím“*.

Na druhú stranu ale ani on nedokázal úplne zamedziť prelínaniu školy s prácou alebo varením. Ako jednu z výhod online výuky uvádzal práve možnosť popri prednáške, nie cvičení, pracovať.

„a nevyzeralo to, eh, zle z mojej strany ako by to asi vyzeralo zle na prednáške, keby som si vytiahol notebook a začal pracovať“

Matúš podobne ako Jozef videl výhodu v tom, že sa tieto priestory a aktivity mohli spojiť.

„ja by som to nenazval akože som vlastne niečo nezvládol, ja som sa presne na toto tešil, že budem mať prednášky z postele ... šak to je tá výhoda toho“

Na druhú stranu síce nemal problém so zdieľaním priestoru v rámci svojho spolužitia, ale izoláciu pociťoval voči pobytu doma. Väčšinu spomínaného semestra strávil v Prahe, ale nie celkom z vlastnej vôle. Popisuje, že aj keď by vtedy rád zmenil prostredie a išiel domov na Slovensko, tak to nebolo možné. Minimálne po určitý čas z tohto obdobia by ho cez hranice nepustili, keďže neštudoval v prihraničnej oblasti.

V prípade Kláry bolo splynutie týchto priestorov pozitívne aj negatívne. Na jednu stranu jej to umožnilo stráviť čas s priateľom, ktorý by bol inak v zahraničí, za čo je veľmi rada. Na stranu druhú ale bol jej priestor pomerne často narušený rodinnými návštevami, ktoré jej práve počas výuky spôsobovali neprijemnosti a stres. V prvom rade sa cítila zodpovedná za interakciu s nimi, čo jej často vstupovalo do dňa a uberalo z času bez toho, aby o to žiadala. Návštevy jednoducho chodili a ona s nimi trávila čas. Návštevy ale niekedy narušovali aj jej výuku alebo aktivity spojené so školou, čo vnímala veľmi stresujúco, pretože sa tu práve prelínali dva priestory, dva svety, ktoré spojiť nechcela, ale niekedy to nemohla ovplyvniť

„ ... přišla mi tam ta jeho máma a ted' jako já jsem byla v takové situaci, že já jsem ji viděla a chtěla jsem ji pozdravit, ona zdravila mně a zároveň na mně koukal člověk z počítače. To bylo hodně nepříjemné. Potom třeba když jsem psala test, tak mi tam přišel ten táta. Přišel mi tam jednou bez trička, on tam tak chodil jako normálně, ale udělal to, když jsem měla zapnutou kameru, takže jsem ho musela vyhnat. On tam chodil často, protože to byl částečně průchozí pokoj. No takže to bylo nepříjemné.“

Dôvod, prečo sa z internátu neodst'ahovala domov sa tiež týka priestoru. Aj keď by možno stále zvažovala či zostane s priateľom alebo pôjde domov, rozhodovanie jej uľahčil fakt, že doma mala svoje sestry, ktoré tiež prešli na dištančnú výuku a rozhodla sa pre väčší kl'ud zostať práve s priateľom v byte jeho otca.

Ďalej tak zdieľala priestor s priateľom a neskorej so spolubývajúcou na koleji. Voči obom ale pociťovala zodpovednosť v zmysle nenarušovania priestoru a súkromia. V prípade priateľa sa často museli zosúladiť, pretože sa im kryli výuky a priateľ bol na hodinách aktívnejší. Voči spolubývajúcej na koleji mala zase pocit, že jej zapnutím si kamery obmedzí súkromie a slobodu sa po neveľkej izbe pohybovať bez obmedzení.

„když už jsem byla na koleji, tak když tam někdy byla spolubydlící třeba, tak mi to bylo vůči ní blbé. Ona tam teda moc nebyla, ale jako. I vůči přítelovi třeba, když měl zrovna hodinu jako ... on si musel víceméně často zapínat kameru, takže já jsem se většinou přizpůsobila jemu, že já jsem tam nechodila a když se nám to krylo, tak jsem prostě nezapínala kameru, aby to nevybízelo k tomu, že bych musela být aktivní na té hodině a zároveň bych zasahovala do té jeho hodiny“

Priestorové obmedzenia mali pre Kláru ešte ďalší rozmer. Cítila sa, že nemá kam ísť alebo kam ujsť, pretože jej obľúbené miesta na učenie sa mimo koleje boli zatvorené.

„když byl online, tak my jsme byli celý den zavřené na tom pokoji a jedna když měla přednášku, některé ještě musel například mluvit hodně, tak ten druhý se musel smířit s tím, že teď nic neudělá. To bylo hodně blbě a hodně mi to vadilo. A nemáš kam utéct.“

A konečne, zmena prostredia sa preniesla aj metaforicky do pocitov, ktoré mala z výuky alebo skúšok. Mala pocit, že z neprijemných pocitov napríklad po teste nemohla odísť, pretože stále zostávala na rovnakom mieste. Väčšinou ale po takýchto momentoch študenti odchádzajú, cestou ešte možno so spolužiakmi rozoberajú test, ale než prídu domov, stihnú mať iné podnety a aspoň trochu sa rozptýliť. Jednoducho zmeniť prostredie a prísť na iné myšlienky. Kláre ale bez zmeny prostredia neprichádzali ani zmeny myšlienok.

Miriam sa musela rovnako ako Klára odsťahovať z koleje a presťahovala sa späť k mame do jej rodného mesta. Krátku dobu zdieľala izbu so svojím bratom, ktorý ale potom odišiel a mala tak priestor sama pre seba. Sťahovanie k mame sa ale pre ňu nieslo v duchu kroku späť a strate sebestačnosti, ktorú si získala počas jej štúdia v Prahe, kde bola nezávislá aj ekonomicky. Toto všetko sa pre ňu stratilo, keď sa musela odsťahovať späť.

„s prací jsem skončila, odstěhovala se z Prahy, což bylo strašný, protože jsem si musela všechno zabalit a pak jsem se v aute rozbrečela, protože mi tím jakoby skončila soběstačnost a věděla jsem to, jako v té práci už jsem být nechtěla, z koleje jsem musela odejít, jako šlo to ošmelit, ale já jsem nemela vlastně důvod. No a bylo zjevný, že ten covid tu ještě bude nějakou dobu a dávalo to logiku jít zpátky domu, ale pak když jsem s těma svýma krámama přišla, tak to šlo do toho sdíleného pokoje a pak takový ty věci jako koření, které si prostě nastrádáš do té svojí kuchyně, jsem najednou dávala zpátky k té mamce, takže to bylo takový těžký, že najednou to byl krok zpět“

Markéta priestorové obmedzenie vnímala veľmi výrazne najmä pre náplň jej výuky, teda tanec. Jej výuka sa delí na teoretické a praktické predmety, pričom teoretické sa dali zvládnuť obdobne ako u iných respondentov, ale tanečné tréningy sa jednoducho do izby v zdieľanom byte prenášali ťažko a navyše vnímala zodpovednosť za svoje okolie, keďže tréningy boli hlučnejšie než prednášky.

„ten pokoj nebyl úplně jako izolovaný ...mezi těma dvěma pokoji je to celkem slyšet, jsou mezi nima skleněné dveře, takže jako dávat si tam nahlas hodinu bez sluchátek je docela nepříjemný pro oba, jak pro mně tak i pro ně vlastně“

„prostě frustrující, protože ještě, žejo, řešíš ten aspekt, že víš, že rušíš ty spolubydlící, kteří tam s tebou jsou a ještě řešíš to, že víš, že pod tebou to někomu vadí, že dupeš“

Aj Markéta reflektovala strach z omylom zapnutého mikrofónu alebo kamery.

„Bála jsem se, strašně. Strašně jsem měla ze začátku strach, když začínali ty online hodiny, takový to když si vypneš mikrofon, pomlouváš toho učitele pak si zapneš a odpovíš mu. To dělala moje spolubydliční a já sem byla taková, že to nebudu nikdy dělat. A za dva týdny už jsem to dělala taky“ (Markéta)

Tiež narážala na potrebu niekam odísť, aspoň na chvíľu odchádzať z miestnosti, kde strávila väčšinu času.

„Pak jsem chodila i třeba na jednu hodinu do studia, to bylo mimo školu, tak to nevadilo, tak jsem se hrozně těšila, že prostě někam jdeš. A pak se vracíš, že to nemáš na jednom místě, v tom jednom pokoji“

Diana síce bývala s priateľom v podľa jej slov malom byte, ale zdieľať spoločný priestor zvládali bez problémov. Jediné obmedzenie priestoru pociťovala ak chcela cvičiť, pretože to vyžadovalo úpravu bytu, aby na cvičenie mala dostatok priestoru. To sa jej nie často chcelo, a tak necvičila. Podstatné to je z toho hľadiska, že, ako väčšina zvyšných participantov, ju dohnali v dôsledku nedostatku pohybu a dlhého sedenia zdravotné problémy.

„máme docela malý v tom bytě, takže jako třeba si tady zacvičit jógu nebo něco jsem mohla, ale vždycky musím přeshoupnout kus nábytku, aby se tu dalo cvičit, ale to jsem byla líná a nechtělo se mi“

Jej prechod medzi priestormi sa ale niesol v inej rovine. Diana v tomto období trávila veľké množstvo času hraním hier, najviac hrou *World of Warcraft*, čo je fantasy MMORPG hra. MMORPG je akronymom označenia pre massively multiplayer online role-playing game, čo je žáner počítačových hier, v ktorom si hráč preberá personu charakteru z virtuálneho fantasy sveta a interaguje s veľkým množstvom ďalších hráčov v online prostredí.

Diana tak nezmenila prostredie fyzicky, ale prechádzala do prostredia online fantasy sveta WOW, ktoré ju tak vtiahlo, že jej nevadilo tráviť ďalších niekoľko hodín sedením pri počítači, aj keď to bolo niečo, čo jej pri prednáškach vadilo.

4.5.2.2 Vzťahy

Zmeny, ktoré opatrenia priniesli do životov sa vo veľkej miere premietli aj na vzťahy. Niektoré utužili, niektoré zanikli, ďalšie nejakým spôsobom stagnovali. Tak či onak, všetci respondenti vzťahy riešili a práve v dobe izolácie ich dôležitosť akoby vynikla zo samozrejmosti, kde často bežia a nemusíme im venovať toľko pozornosti. Alebo možno snahy.

Najčastejšie sa objavovali vzťahy so spolužiakmi, čo ale môže súvisieť s tým, že mojou témou je vzdelávanie, ku ktorému spolužiaci patria. Rozhovory sa ale neobišli ani bez tém vzťahov s blízkymi osobami a v určitom zmysle aj so sebou samým.

Markéta reflektovala vzťahy, v ktorých nechcela tráviť tak veľké množstvo času, ako v karanténe musela : *„A ještě doma mám spolubydlící, se kterými...jako ...nevybrala jsem si je tak, že s nima budu trávit půl roku dennodenně. Vybrala jsem si je tak, že se potkáme jednou za čas v kuchyni (smích) a to se teda změnilo. To mi vadilo hodně“*

Klára riešila vzťah so spolužiakmi, ktoré podľa nej kvôli tomuto obdobiu neprosperovali tak, ako by sa tomu dialo normálne. Tým pádom sa podľa nej medzi sebou stále trochu ostýchajú a môžeme si domyslieť, že v takomto prostredí nepanuje úplne uvoľnená atmosféra. Vzťahy so spolužiakmi boli frekventovanou témou, v zmysle, že veľa respondentom chýbali. Z výpovedí mojich respondentov usudzujem, že na tieto pocity vplývala kvalita vzťahov, s ktorými už do karantény vstupovali. Tá bola lepšia, čím dlhšie spolu skupina strávila čas, teda ak v prípade Kláry po jednom semestri prišla karanténa, je pravdepodobné, že kvalita vzťahov medzi spolužiakmi bude iná než v prípade Diany. Druhým rozmerom, ktorý sa zdá byť pre vzťahy podstatný, je veľkosť skupiny. Čím bola skupina menšia, tým bola viac súdržná a menej sa v nej študenti skrývali v anonymite online sveta.

Na druhú stranu ale Klára bola veľmi rada za čas, ktorý mohla stráviť s priateľom a v konečnom dôsledku aj s jeho rodinou. Síce jej toto spolužitie miestami prinášalo stresujúce momenty alebo nároky na čas, spätne to ale hodnotí ako možnosť vytvoriť si dobré vzťahy s jeho rodinou, za čo je tiež rada.

Miriám obdobne pociťovala dopady online výuky na vzťahy so svojimi spolužiakmi, najmä jej chýbalo zdieľanie s nimi. Vďaka tomuto zdieľaniu sa totiž cíti istejšie, sama pre seba, ale napríklad aj v momente, kedy sa chce vymedziť.

„takový to vědět, že někdo řeší to stejný co ty „

„jako nemůžeš se podívat na druhýho a potvrdit si, že tohle je hloupost“

Ale tiež krátke rozhovory po výuke, keď sa spolu presúvajú a zdieľajú spolu pocity, rozprávajú sa o úlohách, ktoré dostali, čím si ich môžu objasniť alebo tiež tak rýchlo nezabudnú, ako v prípade, kedy sú na to sami. Ponúka sa otázka či sa toto zdieľanie nedalo robiť prostredníctvom internetu, ale zdá sa, že nikdy online stretnutie a chaty neboli dostatočnou alternatívou, aby sa necítili odtrhnutí od spolužiakov. To osvetľovala Miriám tiež, pretože tiež mali so spolužiakmi spoločný chat.

„Ale tam jsem se taky někdy bála napsat, jestli nemám úplně mimo dotaz, jsem si říkala, jestli se neptám na úplnou blbost. Nevíš, jak to vnímaj ostatní. Jsem si to dvakrát rozmyslela, jestli se zeptám. Přitom takhle ve škole se prostě normálně zeptáš“

Pričom rozdiel v pýtaní sa na chate a pri normálnom kontakte vysvetľuje nasledovne:

„jako když se něco zeptáš ve třídě, tak na tebe nehledí 50 lidí. Řekneš to jenom někomu. No a to když jsem to například napsala někomu konkrétně, tak zase jsem nevěděla kdy mi odpoví, to je taky jiný“

Keď ale mala potom príležitosť sa s nimi spojiť aspoň prostredníctvom online stretnutia, veľmi jej to pomohlo. Išlo práve o zdieľanie pocitov z výuky, Miriam konkrétne prežívala skúškové obdobie pred semestrom zachyteným v denníku ako najťažšie a bolo to pre ňu veľmi stresujúce. Hovorí, že na sebe tento tlak sama vytvorila, ale veľmi jej pomohlo, keď zistila, že jej spolužiaci sa cítia obdobne.

„Bylo strašně moc fajn, když jsme po přednášce zůstali v meetu a povídali si, hrozně moc mi to chybí. Je zvláštní, že jsem spolužáky většinou už rok neviděla, ale zároveň máme společné zážitky“

Okrem vzťahov so spolužiakmi sa jej skomplikoval aj vzťah s mamou, ku ktorej sa čiastočne z donútenia musela presťahovať späť, ako som spomínala vyššie. Späťne to opisuje ako jeden z výrazných elementov tohto obdobia

„Bohužel jsem se ale s mamkou opravdu hodně hádala, takže bydlení spolu bylo opravdu hodně náročné“

Celkovo Miriam popisuje toto obdobie ako veľmi osamelé a napriek tomu, že ocenila klúd, ktorý doma mala, pretože brat odišiel na Erasmus a mama často pracovala, tak sa na druhú stranu vôbec necítila spokojne v tak izolovanom období. Našťastie neďaleko bývala jedna jej kamarátka, za ktorou chodila a aspoň takto si sýtla potrebu sociálneho kontaktu.

„fakt jako díky bohu za tu jednu kamarádku, co prostě pracovala na homeoffice doma pár minut od nás, že jsem se prošla tam a zpátky. Jednou jsem jí psala, že potřebuju panáka, tak jsem tam šla a opili jsme se, zapářili jsme a bylo to fajn, za to jsem vděčná“

Nakoniec ale veľké množstvo času, ktorý strávila sama so sebou dokázala využiť vo svoj prospech a začala sa venovať svojej psychohygiene a tento zvyk si nesie podľa jej slov doteraz. Cvičila jógu, chodila na prechádzky, čítala a snažila sa obmedziť čas strávený s technológiami.

„jsem se naučila víc fungovat doma, např. mít takovou větší sebedisciplínu v učení se doma, dřív mi to šlo jenom v knihovně. Taky jsem se naučila líp vařit. Taky ten rok, co jsem se věnovala sama sobě, mi určitě prospěl i doteď. Zvykla jsem si taky víc chodit na procházky jen tak uprostřed týdne, to jsem před covidem nedělávala“

Vzťahy sa menili aj u Jozefa. Jednou z výhod, ktorú mu toto obdobie prinieslo je podľa jeho slov zlepšenie alebo utuženie vzťahu s priateľkou, s ktorou žije doteraz. Na druhú stranu sa mu pretrhali väzby s niektorými kamarátmi, spomína najmä spolužiakov, ale aj keď to možno bolo smutné na začiatku, v konečnom dôsledku hovorí, že je rád, že tieto toxické vzťahy skončili. Sám ale uvádza na pravú mieru, že vzťahy so zvyškom spolužiakov a celková atmosféra pre neho bola v poriadku, ale prisudzuje to aj tomu, že nie je na škole prvým rokom.

„kebyže som prvák alebo druhák, tak viem, že by to bolo asi náročné, pretože potrebuješ nejakú tú základnú interakciu s tými ľuďmi, s ktorými budeš študovať a potrebuješ tie materiály potom a tá sieť a vzťah sa ti takto robila ťažšie a potom to je nevýhoda aj ďalej do školy“ a obdobne Matúš, ktorý povedal, že by si vedel predstaviť svoje štúdium v dištančnej forme, ale myslel len od svojho ročníka a na otázku, či to platí aj ak by bol prvák, odpovedal, že nie.

Diana sa v rozhovore venovala najmä vzťahom so spolužiakmi, konkrétne ako veľmi jej chýbal čas strávený spolu s nimi.

„Už jenom kvůli tomu, že člověk vidí ty svoje spolužáky se člověk socializuje a není jenom zavřený doma“

Téma vzťahov so spolužiakmi, ako vidíme vyššie, sa neniesli vždy v rovnakom duchu. Zdá sa, že pre to aké pocity respondenti mali záviselo od toho v akom stave ich skupina do tohto obdobia vstupovala. Za podstatné považujem počet rokov, koľko spolu stihli stráviť a tiež počet študentov, veľkosť skupiny. Ak pandémie zasiahla jednu skupinu, ročník, na začiatku ich spoločného štúdia, ako v prípade Kláry a Miriam, pociťovali to ako prekážku v rozvíaní vzťahov, pretože sa medzi sebou nestihli dostatočne spoznať a možno mať dostatok spoločných zážitkov. Obdobne aj Markéta bola v prvom ročníku, keď sa plošne prerušila prezenčná výuka, ale s tým rozdielom, že jej skupina mala asi šesť členov, takže zoznámenie je časovo jednoduchšie a pravdepodobne tak stihli vytvoriť užšie vzťahy. Jozef a Matúš mali myslím najmenší problém s tým, že sa nemôžu vidieť so spolužiakmi, ale je nutno uviesť, že Jozef so svojimi spolužiakmi býval, čo mohlo ovplyvniť, prečo mu táto skupina toľko nechýbala. Navyše k tomu ale on aj Matúš už boli vo vyšších ročníkoch štúdia. Matúš ale zároveň štúdium predlžoval, takže veľa zo svojich spolužiakov nepoznal, čo mu ale príliš neprekážalo. Pravdepodobne už vedel, že bude školu onedlho končiť a nemal problém s tým, že si nezvláda vytvoriť užšie vzťahy, pretože si ich už vytvoril v skupine spolužiakov, s ktorými štúdium začínal. Zároveň všetky potrebné informácie získal prostredníctvom discordu, kde mohol so študentmi tiež komunikovať.

To ma privádza k téme sociálnych sietí, ktoré všetci respondenti využívali na komunikáciu so spolužiakmi, či už kvôli výuke alebo len práve na zdieľanie pocitov. Zdá sa ale, že ani pre jedného to nebola dostatočná náhrada za fyzickú prítomnosť a spoločné aktivity, v ktorých vzťahy rastú.

4.5.2.3 Špecifiká online výuky

Poslednou témou, najužšie spätou s témou mojej práce boli špecifiká výuky z domu, prostredníctvom internetu. Všetky predchádzajúce témy sa ukázali byť podstatné pre kontext práce, pretože ovplyvňovali prežitý zážitok, skúsenosť, respondentov. V tomto poslednom bode sa ale budeme venovať aspektom užšie naviazaným práve na školu.

Zmena, akej sme boli počas pandémie vystavení prišla veľmi náhle a adaptácia na ňu prebiehala za pochodu. Denníky si síce respondenti písali už počas druhého semestra, kedy takto výuka prebiehala, ale niektoré negatíva sa stále minimalizovať nedali.

Aj napriek tomu, že všetci respondenti reflektovali problémy, ktoré s touto výukou mali, hovorili tiež, že sa ich škola a vyučujúci na zmeny adaptovať snažili. Zdá sa, že tu platí, že snaha sa cení a aj keď študenti s výukou miestami spokojní neboli, oceňovali snahu, ktorú vyučujúci preukázali. Každý respondent mal ale skúsenosť aj s vyučujúcimi, ktorí výuku úplne vynechali alebo sa podľa respondentov nesnažili nájsť vhodnú alternatívu. Tu sa ukázalo, že respondenti fungovali na základe nejakej reciprocitity alebo solidarity. Jednoducho pociťovali väčší záväzok voči vyučujúcim, u ktorých mali pocit, že sa snažili aj oni a venovali im čas.

Vyššia miera stresu a frustrácie

Ďalšou oblasťou, ktorá medzi riadkami aj priamo vyznievala, boli pocity nepohody v zmysle frustrácie, stresu a úzkosti, ktoré prestupovali rôzne oblasti a iné témy respondentov.

Príbehom Markéty pri téme frustrácie nezačínam náhodou, vnímam jej rozpor medzi online výukou a prezenčnou ako najvýraznejší. Zatiaľ čo väčšina respondentov je zvyklá väčšinu vyučovania sedieť na mieste, v jej prípade hraje hlavnú úlohu pohyb. Pohyb, ktorý bol obmedzený na pár metrov štvorcových v byte, ktorý dopadá napríklad takto : „*málo miesta, deláme vazby, ktoré se mi nikam nevejdou a strašně se mi to seká*“.

Navyše je ako jediná zvyknutá na bezprostrednú spätnú väzbu, ktorú pri tréningoch dostáva, ako sama hovorí, je to akcia a reakcia a online priestor túto možnosť s jej podmienkami výrazne obmedzil.

Frustrujúcich momentov som v jej výpovediach zaznamenala viacero, v analýze som ale pracovala najmä s tými, ktoré boli spôsobené dištančnou výukou, aj keď samozrejme pri prežívaní svojej skúsenosti si Markéta tieto kategórie neoddeľovala.

„Akorát vždycky když na konci děláme velké skoky, tak se hrozně děším, že zase přijde sousedka, co bydlí pod námi a seřve mě, že se ji hýbe celý lustr. A tak to šmelím, ale to mě pak hned zase opravují, ať se neflákám“

Navyše aj keď sa snažila v rámci svojich možností dať do týchto hodín čo najviac, kvôli technickým prekážkam ani nedostávala spätnú väzbu, na ktorú je zvyknutá. Celá snaha sa tak miestami zdala zbytočná. Navyše *„člověk věděl, že to skončí a nic se nestane. Že zítra to jde od začátku, že tam není žádná různorodost, bylo to hrozně monotónní vlastně. Bez výhledu toho, že to skončí“*.

Tiež mala, ako väčšina participantov, pocit zavalenia úlohami. V jej prípade úlohami z teoretických predmetov, ktorých ale v prezenčnom štúdiu toľko nedostávajú, a tak mala pocit, že viac času venuje predmetom, kvôli ktorým sa nerozhodla študovať tanec.

„mně to hrozně štválo. Postrádalo to podle mě...byla jsem úplně zahlcena věcma, které jsem nechtěla studovat...já jsem nechtěla studovat teorii tance, ale měla jsem pocit, že ten rok jsem studovala jenom teorii nebo nějakou historii. Fakt si myslím, že jsme byli hodně zahlceni tady těmahle věcma“

Matúš bol veľmi frustrovaný technickými parametrami online výuky. Očakával, že keďže je jeho škola technicky zameraná, navyše konkrétne jeho oborom je informatika, bude prechod na online výuku po technickej stránke lepší. Týkalo sa to síce aj normálnej výuky, ale najviac frustrujúce to bolo počas testov, kedy mali často problémy so systémom, v ktorom testy písali. Tieto problémy tak riešili počas testov, na ktoré dostávali veľmi obmedzený čas. Dohromady tak celé testovanie bolo oveľa stresujúcejšie, pretože okrem stresu z testu ako takého pribúdala stres z technického rozhrania. K týmto problémom síce následne vyučujúci prihliadali, ale to sa študenti dozvedeli až dodatočne a počas testu tak jednoducho prežívali oveľa väčší stres.

Jozef sa obdobne stretol s veľmi obmedzujúcim časovým limitom na skúšky a je presvedčený, že za daného limitu sa skúšky bez podvádzania nedali stihnúť. Frustrujúce teda je, že aj keby študent chcel urobiť skúšky poctivo, na dobré známky to nestačilo a boli tak podľa Jozefa dohnaní k podvádzaniu.

Miriám, Diana, Markéta aj Klára popisovali uplynulé obdobie v istom zmysle ako stratené. Cítily, že kvalita školy a ani aktivít mimo školu nebola rovnaká, akú by mali v bežnom fungovaní. To považujem za veľmi frustrujúci pocit.

„I taková jako frustrace, že prostě že mi nějak utíká život, nebo že mi utíká mládí a já tady sedím doma za kompem“

Motív strateného roka sa v denníkoch a rozhovoroch ale neobjevil len u Miriam.

Markéta svoj „stratený rok“ navyše musela potom doháňať a aktivity, ktoré by za bežných okolností robila počas školy, musela doháňať počas prázdnin, ktoré jej tak školské povinnosti zabrali tiež.

„Vůbec to ale nebylo takové, že jako mám pocit, že jsem se z toho tanečního hlediska nic nenaučila za tu dobu“

Obdobie, ktoré považovala za z tanečného hľadiska stratené ale paradoxne vytváralo v inom smere tlak na to, aby sa Markéta niečo naučila. Niečo urobila, na čo bežne čas nemala. K tomuto tlaku mohli prispieť aj sociálne siete a nastavenie ľudí obecné na počiatku pandémie, kedy sa všetci snažili maximálne využiť svoj získaný voľný čas novými aktivitami, hraním na hudobné nástroje, učením sa jazykov apod.

Ako o neplnohodnotnom roku referuje na toto obdobie aj Klára, ktorá síce nemala problém s výukou, ale prvá vlna jej zmarila plány na stáž, pretože v tom období veľmi málo ľudí stážistov prijímalo. V zmysle časovej perspektívy študentov, kedy môžu byť stáže významným bodom v nadväzovaní na ďalšie pozície alebo ďalšie štúdiá je toto obdobie frustrujúci bod. Navyše je to prekážka v rozvoji študentov, ich seberealizácii.

„že nemám pocit, že to byl plnohodnotný celý jeden rok. Ááale jako z části, jo? Protože třeba jsme nemohli nikam cestovat, že jo. Ale zároveň školu jsem měla, věci co jsem měla zařídit, jako bakalářku nebo stáž jsem si zařídila nakonec. Spíš jakoby to léto, kdy to začalo trochu, tak to bylo fakt zahozené, protože já jsem si jako nedokázala najít stáž na to léto“

Touto prekážkou utrpeli aj plány Jozefa, pretože v dôsledku pandémie mu dvakrát zrušili vycestovanie v rámci programu Work and Travel.

Dianinou najväčšou frustráciou a zároveň dôvodom, prečo hovorí o stratenom období, bola kvalita výuky, ktorú považovala za výrazne horšiu ako v prezenčnej forme. Podstatné v tomto kontexte je, že aj jej výuka sa z veľkej časti skladá z praktickej výuky, ktorá sa do online rozhrania ťažko prenášala. Spomína napríklad na jednu praktickú výuku, kedy bola kamera pripojená k počítaču a premietala mikroskopické sklíčko a vyučujúci ukazovali, čo sa v bunkách nachádza a komentovala to slovami : *„Tak bylo výborný v těch Teamsech, když to mělo 2 Mpix a ještě mi to sekalo. Prostě jako praktika opravdu, hodně jsem toho viděla“*. V konečnom dôsledku mala pocit, že sa na skúšky pripravovala samoštúdiom a rok online výuky jej príliš nepriniesol.

Mimo frustrácie z kvality jej duševné zdravie ovplyvnila aj práca v nemocnici, kam sa dobrovoľne prihlásila na COVID oddelenia a neskorej tiež do očkovacieho centra. Na otázku či robila túto prácu na úkor seba odpovedala, že : „*právě docela jo. Si myslím, že jsem právě docela šla na úkor svojí psychohygieny ty první dva měsíce a pak mi to došlo, když už jsem byla hodně unavená.*“

Zaujímavým bodom je, že aj keď sa podľa výpovedí respondentov domnievam, že všetci pociťovali v určitej miere väčší stres z tejto výuky, Miriam to označuje za najstresujúcejšie skúškové obdobie, takmer všetci respondenti mali pocit, že skúšky boli jednoduchšie, čomu pravdepodobne napomohol fakt, že sa študentom jednoduchšie podvádzalo. Na otázku podvádzania respondenti zhodne odpovedali, že podvádzali. Ak som sa pýtala či to bol rozdiel od prezenčnej výuky, resp. skúšok, väčšinou sa zhodli, že bol. Nešlo pravdepodobne o to, že by podvádzať za normálnych okolností nechceli, ale nemajú na to taký priestor. Vyučujúci toto pravdepodobne predpokladali, preto boli často výrazne znížené časové dotácie k jednotlivým testom, čo potom napríklad u Matúša fungovalo ako stresor navyše k samotnej skúšky, pretože ich systém nezvládal nápor študentov a z pár minút na test tak študenti museli venovať drahocenný čas riešeniu technických problémov. Našťastie voči tomu boli vyučujúci zhovievaví a odzrkadlilo sa to v hodnotení. Jozef mal na skúšky tiež výrazne nižší časový limit, ktorý ale narážal na limity študentov. Jozef popisoval, že sa test v limite jednoducho nedal stihnúť a ak chcel mať študent dobré výsledky, musel podvádzať. Konkrétne hovoril o zdieľaní výsledkov so spolužiakmi, takže si rozdelili úlohy. Klára popisovala, že podvádzala zvyčajne len pri skúškach, ktoré podľa jej slov vyučujúci urobili tak, aby im podvádzanie umožnili. Boli to podľa nej vyučujúci, ktorí si uvedomovali, že sa na online výuku „vykašľali“ a urobili preto ľahkú skúšku.

So skúškami, ako je vidieť, mali respondenti skúsenosti rôzne a nepodarilo sa mi nájsť atribúty, ktoré by respondenti vnímali ako dobré nastavenie skúšok a neviem či by to bolo napriek rôznymi odbormi možné. Spoločným menovateľom študentov ale bolo podvádzanie.

Pri téme skúšok ma napadla otázka odkiaľ pramenila vyššia miera stresu napríklad v kontraste s vyššie popísanou skúsenosťou so skúškami, pričom netvrdím, že študenti nemali aj v takomto prípade stres zo skúšky. V odpovedi sa podľa mňa prelínajú všetky témy, ktoré sú v analýze popísané. Z ich výpovedí usudzujem, že jedným z bodov bolo opäť zdieľanie, že sa nemohli v takej miere podeliť o svoje pocity a možno znížiť úzkosť pocitom, že ostatní sú na tom obdobne ako oni. Išlo tiež o priestor, pretože napríklad Klára sa rada učí v knižniciach, ktoré boli zatvorené. V prípade Miriam bol významným faktorom tlak, ktorý pociťovala na dobrý

výkon, keďže škola bola jej jedinou povinnosťou, takže nevidela dôvod, prečo by nemala mať najlepšie známky.

„Ale jak jsem byla doma a dělala jenom tu školu, tak jsem si říkala, že když dělám jenom tu jednu věc, tak ať ji aspoň dělám pořádně a dělala na sebe tlak. Ted' si zpětně říkám, že jsem to dělat neměla, se takhle stresovat.“

Vysoká škola ale nie je len o skúškovom období, stres študenti pociťujú aj mimo týchto pár týždňov, čomu sa venujú nasledujúca téma.

Zahltenie

Druhou témou výuky, ktorý sa ukazoval napriek rozhovormi, bol pocit tlaku na vyššiu aktivitu študentov. Aktivita tu má ale viacero významov. Išlo ako o aktivitu počas online výuky, tak o domáce úlohy. Respondenti mali pocit, že oproti bežnej prezenčnej výuke dostávali viac úloh a zadaní na spracovanie. Často reflektovali, že vyučujúci podľa nich majú pocit, že majú prázdniny, pretože sú doma, a tak ich práve zaťažovali nadmerným množstvom úloh.

„Lebo niektorí vyučujúci si mysleli, že máme všetci prázdniny. Lenže študenti aj pracovali, nie každý si môže dovoliť študovať bez brigády. Preto potom dávali viac práce na doma a nezmyselných seminárov“

Myslím si, že k tomuto pocitu prispelo aj samoštúdium, ktorému študenti venovali v období online výuky oveľa viac času. Tu sa ponúka otázka či samoštúdiu museli venovať viac času v dôsledku nekvalitnej výuky alebo kvôli tomu, že neboli schopní sústrediť sa počas online výuky. Pravdepodobne je to spojením oboch faktorov, pretože respondenti vypovedali o predmetoch, ktoré vyučujúci proste vynechali, nevyučovali ich alebo im nevenovali príliš času. Potom ale boli kurzy, ktoré sa podľa nich svoju kvalitu preniesli aj do online výuky, tu nastával ale často problém s ich sústredením. V oboch prípadoch to viedlo k tomu, že sa následne museli sami venovať štúdiu viac, než počas prezenčnej výuky.

„A v teoriích tam mám spíš pocit, že jakoby z moji stránky to bylo naplněné asi tak podobně, jako když do té školy chodím. Možná ještě víc, protože ti učitelé měli pocit, že nejsme ve škole, tak nám pořád dávali úkoly na ten další týden“

Matúš rozloženie zodpovednosti v online výuke zhrnul takto:
„Tu to bolo proste oveľa viac na študentoch, ako s tým naložia, s tou dištančnou výukou. Je to o tom, že oni ti dajú materiály, hej, toto si prečítaj, ale už tam nikto nad tebou nestojí, aby kontroloval čo ty vlastne robíš.“

Zároveň, ako spomínam vyššie, pociťovali tlak na aktivitu na hodinách, na zapojenie sa v zmysle zapnutej kamery alebo odpovedania na otázky, ktoré ale podľa nich boli niekedy zbytočné.

„já jsem třeba osobně měla dojem, že někteří učitelé hodně špatně nesli, že to je online a že se naopak snažili tam dát aktivit více, než bylo třeba. Pak byly některé ty aktivity trochu zbytečné, vytvořené jenom abychom byli aktivní, ale nedávaly moc smysl. Potom jakoby někdy jsem na ty otázky nevěděla odpověď, protože mi přišly nesmyslné nebo hodně obecné, a jediné, co bych na to mohla říct byla nějaká hodně obecná odpověď, kterou si ale mysleli všichni moji spolužáci, takže bylo trapný to říct, jenže pak byl z toho zbytečně frustrovaný ten učitel“

Na tému kamery sa dá na základe rozhovorov nazerať z mnohých uhlov. Jedným z nich je zdieľanie priestoru, ktorému sa venujem pri téme priestoru. Nebol ale jediným dôvodom. Aj keď zapnuté kamery mali nejakým spôsobom simulovať nejakú časť z prezenčnej výuky, aby sme sa videli a aspoň takto sa cítili spolu. Požiadavok na zapnutú webkameru vnímali všetci respondenti, ale každý s iným pochopením. Napríklad Matúš to považoval za malicherný požiadavok, ktorý sa rozhodol neplniť. Miriam, Markéta a tiež Jozef ale pociťovali určitú solidaritu a zodpovednosť voči vyučujúcim, preto si kameru zapínali častejšie. Pri zapnutej kamere ale nastával iný pocit ako pri tom, keď sa vidíme pri prezenčnej výuke. Miriam popisovala, že jej prišlo nevhodné, aby sa počas online výuky nepozerala priamo na prezentáciu a pozerala sa mimo, pričom ale jej bolo nevoľno z tohto sústredenia na prezentáciu, takže sa nakoniec musela vedome naučiť odhliadnuť od notebooku a aspoň chvíľu sa pozeráť inam. Popisovala tiež úzkosť z jej výzoru na kamere, čo prispievalo k pocitu nepohody počas zapnutej kamery. Aj Klára riešila svoj výzor na kamere, keď ju priateľ upozornil, že sa pri zapnutej kamere tvári zvláštne a snaží sa vyzeráť príjemne. Aký je v tom rozdiel oproti prezenčnej výuke? Ten, ktorý reflektujú samotní respondenti, a to, že pri prezenčnej výuke sa síce všetci vidíme, ale nepozeralme sa jeden druhému do tváre počas celej prednášky a nesledujeme sa z takej blízky. Navyše často študenti počas výuky sedia za sebou, takže si nevidia do tváre. Obdobne tiež pri komunikácii s vyučujúcim mali respondenti pociť, že je to vlastne rozhovor jeden na jedného, pretože v ten moment vnímali len tvár vyučujúceho, s ktorým ale väčšinou nebývajú v takej blízkosti a nevnímali spolužiakov okolo. To ale prekážalo len niektorým respondentom, iní s tým problém nemali.

Nedostatok motivácie a problémy s pozornosťou

S pozornosťou a motiváciou bojovali všetci respondenti. Pravda, niektorí menej a niektorí viac. Ilustratívnou môže byť odpoveď Jozefa, ktorý na otázku ako by umelecky znázornil obdobie

online výuky povedal, že by napísal knihu s názvom „*Ako so stratenou motiváciou doštudovať VŠ*“.

Jozefova motivácia súvisela s tým, že školu už vnímal voči práci ako druhoradú a prácu tiež považoval za podstatnejší prínos pre jeho budúcu kariéru. Na druhú stranu sa snažil dorobiť predmety, aby v nasledujúcom roku mohol s menšími starosťami odísť na Erasmus. Napriek tomu bolo príjemné počuť, že Jozef sa stále do výuky aktívne zapájal a snažil sa, aby bola výuka dynamická. To súvisí s jeho osobným nastavením, kedy je presvedčený, že výuka by mala byť dialógom a povinnosť študentov je aktívne sa zapájať. Ale ako spomínam vyššie s reciprocitou voči vyučujúcim, záviselo od kurzu a tiež od formy. Napríklad mal veľmi rád predmet, na ktorý im chodili prednášať ľudia z cudzích krajín, kde sa dozvedel o fungovaní v týchto krajinách. Z rozhovoru je patrné, že Jozef považuje skúsenosť s pobytom v zahraničí za kľúčovú pre jeho štúdium, aj keď je sklamaný, že jeho spolužiaci to nevidia obdobne. Jeho motivácia tak nebola spojená toľko so štúdiom ako takým, ale s pocitom povinností, ktoré mu ako študentovi prináležia a tiež s frustráciou, že jeho spolužiaci túto funkciu nezastávajú. Zdá sa tak, že subjektívne vynakladal aktivitu aj za spolužiakov, ktorí sa občas tvárili, že tam nie sú.

Markéta mala tiež problém s pozornosťou, ktorú sa snažila riešiť zapnutou kamerou, ktorá ju podľa jej slov nútila dávať pozor. Mechanizmus, ktorý za tým podľa nej je, je jednoducho fakt, že ju videli vyučujúci a voči nim jednoducho nechcela byť nezdvorilá a nedávať pozor.

„jsem jinak sklouzávala k tomu, že když si vypnu kameru, tak okamžitě sklouznu k mobilu že začnu si prostě listovat čímkoliv nebo si s někým začnu psát“

Nie vždy ale pozornosť a motivácia vydržala a po dlhých blokoch výuky niekedy jej denníkové záznamy vyzerali takto:

„Tříhodinové přednášky jsou dost pekelné, mám to na uších jako podcast a stihnu během toho uvařit tříhodové menu i s úklidem“

„Ta tříhodinová přednáška. Jediný pozitivní bylo, že tam bylo tolik lidí, že jsme všichni měli mít vypnuté kamery. Takže jsem to měla v podstatě na uších jako podcast a stihla jsem si uklidit pokoj, upéct citrónovo - makový chleba a uvařit polévku“

„Tříhodinovou přednášku mám v kavárně, na nákupu, po cestě domů a pak ještě doma. Dostáváme úkol, našťěstí zrovna ve chvíli kdy přicházím domů. Mám víc štěstí než rozumu.“

Nezdvorilá voči vyučujúcim nechcela byť ani Miriam, a tak sa na začiatku snažila plne sústrediť na obrazovku a v podstate sa stále pozerat' do kamery. Tento prístup jej ale nevyhovoval, naopak jej začal spôsobovať zdravotné problémy, a tak si po určitej dobe vytvorila zvyk sa každých pár minút pozerat' inam.

„já už jsem si potom vymyslela, že jsem se každých pár minut musela kouknout z okna, protože když seš normálně na přednášce, tak nekoukáš celou dobu jenom na prezentaci. Ale přijde mi, že když máš zapnutou kameru na online výuce, tak je to takový divný se nedívat, přišlo mi to i nezdvořilý se nedívat, jako dívat se kolem“

Obdobne tiež svoju pozornosť riešila čiastočne pustením si kamery, čiastočne to robila kvôli vyučujúcim, pretože cítila, že sú radi, keď študentov vidia. Problémom bolo, že to vlastne v konečnom dôsledku bolo kontraproduktívne, pretože zažívala veľkú úzkosť zo svojho výzoru. *„já jsem mela fakt úzkost z toho, jak tam vypadám. A do toho všeho co ti komplikuje tu výuku, že se musíš víc soustředit, tak podle mně jsem se tím ještě o takových 20-40% víc vyčerpala, když jsem si tu kameru zapla.“*

Miriam ale okrem kamery pomáhalo, ak si robila výpisky, čo jej zamestnalo motoriku a vydržala dlhšie venovať pozornosť výuke. Spomína tiež, že jej prišlo zaujímavé a pozornosti tiež nápomocné, ak im vyučujúci v podstate ponúkli alternatívu k sociálnym sieťam, konkrétne ak využili to, že všetci už na internete sú a zakomponovali to do výuky, napríklad tým, že všetkých odkázali na spoločný zdroj, napríklad video, ktoré potom preberali.

„já jsem si hodně jela pinterest ve velkém. No tak tam když jsem si nemusela psát jsem šla tam. Ale pak jsem dělala to, že jsem si zakazovala přes takový program některý stránky, třeba mJezi 12-2 se ti zablokuje pinterest nebo Instagram, to jsem občas používala“ (Miriam)

Klára na otázku pozornosti hovorí, že *„s tím jsem mela velký problém. Určitě větší než když to je prezenčně. Jakože fakt, eh, to, že mě třeba nikdo nevidí a můžu být celou dobu na mobilu je fakt velký faktor“* a hovorí, že jedna z vecí, ktoré jej najviac pomáhali boli prestávky, ktoré boli navyše naplánované vopred, aby s nimi mohla počítat.

„když jsme měli nějakou dvou nebo tříhodinovou přednášku, tak to se fakt nedalo bez přestávky udržet pozornost tak dlouho“

Matúšov príbeh s motiváciou je trochu odlišný. V denníkoch vidíme ako sa menej a menej účastní výuky, ale pri rozhovore hovorí, že klesajúca motivácia nie je špecifikum online výuky, ale deje sa mu to bežne. Rozdiel oproti bežnému režimu bol ale pravdepodobne v tom, aké alternatívy boli dostupné a tiež anonymita, v ktorej si mohol počas výuky púšťa filmy, seriály alebo sa venovať niečomu inému.

„live a prezenčné prednášky sú pre mňa tak rovnako zadefinované ako strata času. Tie cvičenia .. niektoré proste ... no ich náplň je proste smiešna. To ale nemá nič spoločné s tou dištančnou výukou, to je aj teraz, vieš“

Diana svoju pozornosť tiež spomína opakovane ako jeden z najväčších problémov jej online štúdia, kedy podľa nej proste nedokázala udržať pozornosť a po chvíľke išla robiť niečo iné,

hrať počítačové hry, variť alebo napríklad pozorovala z okna vtákov a ak prišiel nový, hľadala si ho v atlase. Neschopnosť venovať pozornosť výuke pravdepodobne prispela k tomu, že sa nakoniec takmer všetko učila samoštúdiom.

Spoločným menovateľom skúsenosti všetkých respondentov bolo počúvanie výuky na pozadí iných aktivít, napríklad domácich prác a podobne. Keď som sa zaujímala o to či touto cestou naozaj venovali pozornosť výuke, s výnimkou jednej osoby sa zhodli, že príliš nie. Všetci to ale robili pre svoj pocit, že aspoň niečo pre výuku robia. Pravdepodobne si tým zredukovali nepríjemné a úzkostné pocity, že by mali škole venovať viac času alebo robiť viac, takže si nahrávky alebo výuku aspoň pustili a robili popri nej niečo iné.

aj to som mal vždy aspoň zapnutú tú prednášku alebo cvičenie, keby sa tam náhodou hovorilo niečo dôležité, ale dával som pozor tak a 20-30% a mal som vnútorný pocit, že som sa na to nevykašlal (Jozef)

pretože som stál pred rozhodnutím či si to vôbec nepozriem alebo si to pustím ako podcast a aspoň niečo z toho budem mať, tak som volil možnosť B (Matúš)

No prostě jsem aspoň měla pocit, že něco dělám k té škole. Ale jako já jsem věděla, že to je jenom takové pro muj lepší pocit, ale stejně (Markéta)

V rozhovoroch sme sa venovali ale aj tomu, aké špecifiká online výuky študentom pomáhali udržať výuku a respondenti to samovoľne popisovali tiež v denníkoch. Od respondentov som sa dozvedela, že ich k výuke dokázala pripútať buď téma, ktorú preberali, ale tiež spôsob prednesu vyučujúceho, pričom mohol využiť interaktívnu formu, ako napríklad kvízy. Pri dotazovaní sa študentov sa javilo ako podstatné pýtať sa otázky, ktoré zisťujú skorej názor, než na fakta. Prípadne tiež fakta, u ktorých sa ale ešte nepredpokladá, že ich už študenti poznajú. V ten moment sa študenti boja menej odpovedať, pretože neriskujú zlú odpoveď, ktorú by mali poznať alebo len prezentujú názor.

K rečníckemu štýlu vyučujúcich som sa ale nedozvedela nič konkrétnejšie, než že pomáhalo, ak bol ich prednes zaujímavý alebo vtipný. Ilustráciou môže byť odpoveď Matúša :

„Dobrý rečník vie aj o banáne hovoriť zaujímavo. Nevie povedať asi čím to bolo. Asi proste nejakou kombináciou téma plus ako sme riešili to zadanie. To bolo proste nejak no tu máte zadanie, za 40 minút sa sem vrátim do tohto callu a spýtam sa vás na vaše výsledky, tak to ma proste úplne nebavilo.“

Domnievam sa, že ich pozornosť súvisí aj s izoláciou od spolužiakov, pretože spolužiaci pri výuke pozornosť alebo výkony môžu facilitovať. Týka sa to teoretickej aj praktickej výuky. Navyše sa s nimi nachádzajú v prostredí, ktoré je na výuku väčšinou prispôsobené, už len minimálne v prípade prednášok orientáciou študentov smerom k premietaciemu plátnu alebo

obdobnému zariadeniu. Doma ale majú možnosti, ku ktorým sa môže ich pozornosť upnúť veľmi jednoducho, obzvlášť v prípadoch, kedy sa nudia, pričom respondenti zažívali často aj nudné prednášky. Zároveň ale nikoho neurazili a nikto si o nich nemusel robiť zlú mienku, keď sa išli venovať iným aktivitám jednoducho preto, lebo mohli a nikto ich za to neodsúdil. Aby pri výuke vydržali, potrebovali sa cítiť do nej vtiahnutí, pretože zlomok z nich mal sebadisciplínu k tomu, aby sa pri nej udržal. Tým myslím fyzicky aj mentálne.

Keď sme sa o odpovedaní na otázky rozprávali s Markétou, povedala, že v škole jednoduchšie odpovie aj na otázky zisťujúce nejaké fakty. Keď som sa jej spýtala v čom vidí rozdiel, odpovedala, že *„asi kvůli lidem okolo. Asi je to taky tím jakoby komentováním okolo, že jako ona sa na něco zeptá a ty řekneš, že nechceš odpovědět špatně a ona ti řekne, tak to zkuste, že tě trochu namotivuje k tomu. Nebo to řekneš potichu (smiech). Víš, že je strašně moc možností jak to zaobalit, ale v tom onlinu to nezaobalíš. Tam musíš všechno napálit a ještě potom následuje „co jste říkala?“ a ty to musíš říct znovu nahlas. Tu špatnou odpověď.“*

Fyzično

Poslednou oblasťou sú dopady online výuky a lockdownu na fyzickú stránku človeka. Do tejto oblasti spadajú fyzické problémy, ktoré respondenti počas tohto obdobia prežívali a tiež potreba niečo robiť manuálne.

Zdravotné problémy s podobe bolestí reflektovali všetky respondentky. Išlo o problémy v dôsledku dlhodobého sedenia alebo nedostatku pohybu.

Klára už v denníkoch popisuje bolesti, ktoré má a keď som sa jej v rozhovore na telesné problémy pýtala, odpovedala, že:

„Jo, mněla. Ale jakoby jako fakt moc. Já jsem pak jednou dokonce v noci jsem se nemohla nadechnout, protože se mi skřípnul nerv a vystřelovalo mi to do hrudníku a bránilo mi to nadechnout a myslela jsem si, že dostávám infarkt. Myslela jsem, že umřu, že to je moje poslední hodinka.“

Je u nej aj patrná potreba niečo fyzicky robiť, odísť od notebooku a zamestnať sa inou aktivitou, v jej prípade renováciou.

„jenom jsem potřebovala něco dělat. No a pak jsem malovala ty futra no“

Potrebu „něco dělat“ mala aj Miriam, ktorá sa tiež venovala organizácii alebo úprave svojho priestoru.

„No tak jsem pořád uklízela a rovnala a překládávala. Podle mě to souvisí i s takovou tou motorikou, že jsme jenom seděli a nic nedělali při té výuce, takže takhle jsem měla pocit, že něco dělám. Že člověk udělal i něco rukama, právě i to vaření“

Potreba niečo robiť sa u Kláry a Miriam premiatala do úpravy domácnosti, pričom sú to práve tieto respondentky, ktoré sa museli presunúť z internátov. Netvrdím, že by inak nemali potrebu niečo robiť, samozrejme by mali, ale možno úprava domácnosti bola aspoň malou kontrolou, ktorú nad tým, kde trávia čas mohli mať, mohli si to uspôsobiť. Aktivity ostatných respondentov boli skorej bez potreby kreativity, napríklad beh, cvičenie alebo varenie.

Miriam sa tiež potýkala s problémami ako tuhnúci chrbát alebo vystreľujúca bolesť do ruky, kvôli čomu začala behať. Viac sa hýbať a cvičiť ale začala tiež kvôli tomu, že v predchádzajúcom období sa jej zvýšila váha, s čím nebola spokojná, a tak jej pohyb súvisel aj so snahou svoju váhu znížiť.

„totiž já mám problém se zádom a když se nehýbu, tak mi bolest vystřeluje až do ruky do prstu. A když se hodně málo hýbu a mám hodně stresu, tak nemůžu zvednout ruku. No a já bych měla pravidelně cvičit, a to jsem nedělala. Tak pak jsem zjistila, že mi na to pomáhá běhat, jinak bych běhat nešla“

U Markéty bol nedostatok pohybu v kontexte jej štúdia a aktivít s ním spätých ešte výraznejší, pretože je zvyklá sa každý deň pohybovať a mať tréningy.

„Žáda z toho boleli, jsem neměla moc dobrou židli a hrozně mně boleli záda, takže určitě. Snažila jsem se hodně hýbat mimo tu školu, protože když člověk sedí na židli a není zvyklý takhle dlouho sedět, tak je příjemnější když člověka něco bolí z toho pohybu, že je potom rád, že může sedět“

Jozef zdravotné problémy nepociťoval, ale zároveň tomu pravdepodobne predchádzal práve pohyb, keďže chodil behať alebo na prechádzky a celkovo sa snažil vo voľných chvíľach hýbať.

5 DISKUSIA

V tejto práci som sa pokúsila predstaviť skúsenosti vysokoškolských študentov s online výukou, prípadne dištančnou. V rámci otázky ich skúsenosti ale vyplynula aj otázka na podstatné faktory kontextu tejto výuky.

Online výuka ako súčasť dištančného vzdelávania počas pandémie koronavírusu vystavila spoločnosť mnohým zmenám, ktoré sme si do tej doby často ani nedokázali predstaviť. Každá skupina obyvateľstva bola zasiahnutá opatreniami, nevyhli sa tomu ani študenti.

Skúsenosť s týmto obdobím je podľa výskumov predstavených v teoretickej časti skorej negatívna, zvýšila sa početnosť depresívnych symptómov, úzkostí a stresu. Tieto témy neminuli ani respondentov tejto práce.

Je prirodzené, že najvýraznejšími oblasťami pre respondentov boli práve tie, ktoré museli výrazne obmedziť, ako napríklad vzťahy a priestor, pričom napriek zdieľaniu priestoru s ďalšími ľuďmi, často sme narazili na pocit osamotení alebo izolácie. K tomu sa pridával stres a frustrácia z podnetov, ktoré vyplývali buď priamo z online výuky alebo aj z iných oblastí života, než bola výuka. A aj napriek tomu, že sa tieto témy objavovali, myslím si, že v mojej výskumnej skupine nebol patrný významný prejav depresívnych symptómov. Je ale samozrejme možné, že išlo o zámerné obídenie týchto prejavov.

Vo výsledkoch analýzy respondentov sa premietali obdobné témy, ktorým sa venovala International Student Well-Being Study, konkrétne pocity samoty a pocit časového zaťaženia, ktoré študentov stresovalo. Opäť, z podstaty práce nemôžem hovoriť o konkrétnych číselných údajoch, ale pocit nadmerného zaťaženia v zmysle úloh, ktoré respondenti spracovávali mimo výuku a zvýšeného času stráveného samoštúdiom sa stal jednou z tém, ktoré sa medzi nimi objavila.

Respondenti by si prechod na online výuku buď vôbec nedokázali predstaviť, resp. by v tom prípade so školou skončili alebo by ocenili tzv. zmiešanú výuku, teda časť by bola online, ale stále by bol zachovaný priestor aj pre prezenčnú výuku a osobné stretávanie. Len v jednom prípade by si respondent vedel predstaviť dlhodobú online formu výuky.

Je možné, že ak by sa študenti s online výukou zoznámili za iných okolností než takých mimoriadnych, bola by ich skúsenosť prívetivejšia a boli by jej viac otvorení. Je samozrejme rozdiel či je online výuka súčasť plošného lockdownu alebo by iné aktivity okrem školy bežali ako za normálnych okolností. Na druhú stranu je samozrejme, že moja výskumná skupina bola jedinečná a iní študenti mohli prežívať online výuku výrazne odlišne, či už lepšie alebo horšie.

Je dôležité brať do úvahy, že respondenti ma poznali buď priamo, alebo som na nich dostala kontakt od našich spoločných známych. To mohlo viesť k chráneniu niektorých informácií, ktoré so mnou nechcú zdieľať, pretože by som napríklad mohla poznať osoby, ktorých by sa to týkalo a pod. Tiež bolo pravdepodobné, že s niektorými z respondentov sa ešte stretnem a budem tráviť čas, preto u nich mohla byť silnejšia potreba zachovať si pozitívny sebaobraz a nezdieľať citlivé informácie. Na druhú stranu to ale tiež mohlo povzbudiť pocit spolupatričnosti a priateľskej atmosféry pri rozhovoroch. Skúsenosti mojej výskumnej skupiny môžu byť samozrejme odlišné od iných študentov.

Vo výsledku tak skúsenosť respondentov s online výukou, prípadne dištančným vzdelávaním, bola skorej negatívna. Napriek tomu sa každému z nich podarilo nájsť si na tom nejaké pozitívum, za ktoré sú síce vďační, ale návrat k online výuke by väčšina z nich nevitála s radosťou.

Táto práca prichádza v období, kedy sa nás netýkajú žiadne alebo takmer žiadne opatrenia a posledný akademický rok sa už študenti vrátili späť do škôl na prezenčnú výuku a možno sa dá preto zamýšľať nad prínosom tejto práce. Okrem toho, že aspoň trochu pomohla zmapovať skúsenosti vysokoškolských študentov s týmto obdobím, môže tak prispieť ku komplexnejšiemu pochopeniu tohto fenoménu a tým prípadne dopomôcť k nastavovaniu tejto výuky v budúcnosti, ak by sme sa k nej museli alebo chceli opäť vrátiť.

6 ZÁVER

Mojím cieľom v tejto práci bolo prostredníctvom výpovedí niekoľkých vysokoškolských študentov priblížiť ich prežívanie online výuky a tiež okolností, v ktorých sa odohrala.

Šesť vysokoškolských študentov nám túto svoju skúsenosť a jej prežívanie čiastočne sprístupnilo v rozhovoroch a denníkoch. Videli sme, že ich skúsenosť sa obecné niesla v negatívnom duchu. Objavovali sa pocity osamelosti, stresu, frustrácie a izolovanosti priestoru. V kontraste k tomu si potom respondenti veľmi cenili fyzické aktivity, kľudne to mohli byť len domáce práce, ktoré ich ale na chvíľu vytrhli od sedenia pri výuke, medzi ktorou sa ani nemuseli presúvať. Tiež boli veľmi radi za momenty zdieľania a kontakt si nahradzovali aspoň písaním prostredníctvom sociálnych sietí. Tie sa ale objavovali aj ako veľký konzument času a miestom, kam často smerovala pozornosť počas online výuky. Videli sme, že pozornosť bola tiež problémom počas online výuky a respondenti myšlienkami alebo aj fyzicky od výuky utekali k iným aktivitám a výuka často znela v pozadí.

Aj napriek všetkým negatívnym pocitom, ktoré voči online výuke respondenti majú, väčšina z nich dokáže pomenovať aj výhody, ktoré im priniesla alebo obecné prinieslo toto obdobie. Napriek pozitívam, ktoré si respondenti v tejto výuke našli, s výnimkou jedného respondenta by si nikto online výuku nezvolil oproti prezenčnej. Myslím si ale, že zo stresujúcich udalostí ohľadom karantény a dištančnej výuky odchádzame aj s niečím prínosným. Ukázalo sa, aj keď nie za ideálnych podmienok, že nám veľmi dobre môže poslúžiť zmiešaná výuka. Že pri nemoci, odcestovaní alebo iných okolnostiach môže náš spoločne strávený čas na výuke zachrániť nahrávka prednášky alebo napríklad prednáška v reálnom čase cez niektorú z platforiem. Online výuka poskytovala určitú flexibilitu, ktorú si na nej práve študenti cenili a radi by ju zachovali aj v prezenčnej výuke, napríklad v podobe spomínaných nahrávok.

Nahrávky by ale boli odpoveďou len pre teoretickú časť výuky. Väčším problémom bola výuka praktická, ktorá sa napriek snahe do online prostredia prenášala ťažko a narážala na limitu tohto rozhrania. Práve tieto hľadiska formovali u študentiek, ktoré praktickú výuku mali, silné pocity straty kvality výuky a v istom slova zmysle strateného obdobia.

Je ale otázne ako by sa k tejto skúsenosti stavali študenti, ak by sa s online výukou stretli za iných podmienok. Silným motívom totiž bola izolácia, oklieštenosť vzťahov, ktorá ale s veľkou pravdepodobnosťou súvisela s celkovou situáciou, kedy nemohli tráviť čas nielen so spolužiakmi, ale ani ďalšími skupinami. Možno teda ak by sa mohli stretávať so svojimi blízkymi a spolužiakmi napríklad mimo školu, celkovo by to online výuku postavilo do iného

svetla. V každom prípade ale všetci respondenti online výuku zvládli a vo svojom štúdiu pokračovali aj po nej, pričom si oveľa viac užívali čas spoločne strávený so svojimi spolužiakmi a blízkymi.

7 ZOZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÝCH ZDROJOV

- Castro, M. D. B., & Tumibay, G. M. (2021). A literature review: efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1367-1385.
- Duspivová, K., & Barták, T. (9.09.2021). *DOPADY PANDEMIE COVID-19 NA WELL-BEING STUDENTŮ*. Ministerstvo školství, tělovýchovy a sportu. https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/DH/DVC/2021/DVC2021_Katerina_Duspivo_va.pdf
- Elumalai, K. V., Sankar, J. P., Kalaichelvi, R., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M. S. M., & Abumelha, M. A. (2021). Factors affecting the quality of e-learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *COVID-19 and Education: Learning and Teaching in a Pandemic-Constrained Environment*, 189.
- Englund, C., Olofsson, A. D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73-87.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science*, 28(5), 469-490.
- Khademian, F., Delavari, S., Koohjani, Z. *et al.* An investigation of depression, anxiety, and stress and its relating factors during COVID-19 pandemic in Iran. *BMC Public Health* **21**, 275 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10329-3>
- Klusáček, J., Kudrnáčová, M., & Soukup, P. (2020). Vysokoškolští studenti během první vlny pandemie koronaviru. *Sociologický Ústav*.
- Kowal, M., Coll-Martín, T., Ikizer, G., Rasmussen, J., Eichel, K., Studzińska, A., ... & Ahmed, O. (2020). Who is the most stressed during the COVID-19 pandemic? Data from 26 countries and areas. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(4), 946-966.
- Peretti-Watel, P., Alleaume, C., Léger, D., Beck, F., Verger, P., & COCONEL Group. (2020). Anxiety, depression and sleep problems: a second wave of COVID-19. *General Psychiatry*, 33(5).

O'Lawrence, H. (2005). A review of distance learning influences on adult learners: advantages and disadvantages. In *Proceedings of the 2005 Informing Science and IT Education Joint Conference*.

Prelog, P. R., Matić, T., Pregelj, P., & Sadikov, A. (2021). Risk of Depression, Anxiety, and Stress During the Second Wave of COVID-19 in Slovenia. *Frontiers in psychiatry*, 12.

Sønderskov, K., Dinesen, P., Santini, Z., & Østergaard, S. (2020). The depressive state of Denmark during the COVID-19 pandemic. *Acta Neuropsychiatrica*, 32(4), 226-228. doi:10.1017/neu.2020.15

Sociologický ústav Akademie věd ČR a Fakulta sociálních věd. (2020-09-24). *Vysokoškolští studenti během první vlny pandemie koronaviru*.
https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/soubory/tz_20200924_vysokoskolsti_studenti_behem_prvni_vlny_pandemie_koronaviru.pdf

Sociologický ústav Akademie věd ČR a Fakulta sociálních věd. (2020-10-04).
Vysokoškolští studenti po třetí vlně pandemie koronaviru
<https://www.avcr.cz/export/sites/avcr.cz/.content/galerie-souboru/tiskove-zpravy/2021/SOU-Vysokoskolsti-studenti-behem-treti-vlny-pandemie-koronaviru-0410.pdf>

Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez-Llorente, C., Guerrero, E., & Martins, L. (2020). Sociodemographic characteristics and stress of people from Spain confined by COVID-19. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1095-1105.

Rus Prelog, P., Matić, T., Pregelj, P., & Sadikov, A. (2022). Risk of Depression, Anxiety, and Stress During the Second Wave of COVID-19 in Slovenia. *Frontiers in psychiatry*, 12, 788898.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.788898>

Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.

Salari, N., Hosseini-Far, A., Jalali, R. et al. Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Global Health* 16, 57 (2020). <https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w>

Šedřová, K., Nekardová, B., & Rozvadská, K. (2021). Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie covid-19 očima vysokoškolských učitelů.

Shevlin, M., McBride, O., Murphy, J., Miller, J., Hartman, T., Levita, L., . . . Bentall, R. (2020). Anxiety, depression, traumatic stress and COVID-19-related anxiety in the UK general population during the COVID-19 pandemic. *BJPsych Open*, 6(6), E125. doi:10.1192/bjo.2020.109

Simonson, M., Smaldino, S. E., & Zvacek, S. (2015 - 2015). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (6th ed). Information Age Publishing.

Akadémie múzických umění v Praze. (2021-05-07). *UČIT UMĚNÍ ONLINE? ROK PŘED OBRAZOVKOU A JEHO DOPADY*. <https://www.amu.cz/cs/uredni-deska/jina-oznameni/2239/>

Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready?. *Computers in human behavior*, 118, 106675.

Xu, J., Wang, X., Xuan, Z., Lin, L., Sun, K. S., Zhou, Y., Jiang, F., Han, W., & Zhou, X. (2021). Factors related to perceived stress during the COVID-19 epidemic context among the general population in China: A cross-sectional nationwide study. *Journal of affective disorders*, 294, 816–823. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.097>

Winkler, P., Formanek, T., Mlada, K., Kagstrom, A., Mohrova, Z., Mohr, P., & Csemy, L. (2020). Increase in prevalence of current mental disorders in the context of COVID-19: Analysis of repeated nationwide cross-sectional surveys. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29, E173. doi:10.1017/S2045796020000888

Zoznam príloh

Príloha 1 – Rozhovor Markéta

Príloha 2 – Rozhovor Diana

Príloha 3 – Rozhovor Matúš

Príloha 4 – Rozhovor Jozef

Príloha 5 – Rozhovor Miriam

Príloha 6 – Rozhovor Klára

Príloha 7 – Denník Markéta

Príloha 8 – Denník Diana

Príloha 9 – Denník Matúš

Príloha 10 – Denník Jozef

Príloha 11 – Denník Miriam

Príloha 12 – Denník Klára