

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Kristýna Schusserová

Distanční výuka z pohledu žáků 1. stupně

Distance learning from the perspective of primary school pupils

Praha 2023

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Poděkování:

Mé poděkování patří především Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D., za odborné vedení, trpělivost, ochotu a čas který mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům za jejich přínos pro výzkumnou část této diplomové práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině za bezpodmínečnou podporu po celou dobu studia.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 28. 7. 2023

Kristýna Schusserová

Klíčová slova (česky):

Distanční vzdělávání, distanční výuka, e-learning, kvalitativní výzkum, rozhovor, pandemie, zkušenosti žáků

Klíčová slova (anglicky):

Distance education, distance teaching, e-learning, qualitative research, interview, pandemic, experience of pupils

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá aktuálním problémem distančního vzdělávání u žáků prvního stupně základní školy. Hlavní důraz této práce je kladen na vlastní zhodnocení distančního vzdělávání ze strany samotných žáků v období pandemie Covid-19. V teoretické části práce je charakterizováno jak období pandemie Covid-19 a dopad existence tohoto viru na přijetí omezení v rámci školního vyučování. Tak jsou v další části práce popsány i základní principy distančního vzdělávání (výuky). Jsou tu studovány jednotlivé aspekty distančního vzdělávání, mezi které patří historie, charakteristiky, formy, výhody a nevýhody distančního vzdělávání. Praktická část tvoří výzkum názorů samotných žáků ročníků prvního stupně základní školy ve dvou různých školách. Cílem diplomové práce je zjištění výhod a nevýhod a zhodnocení žáků distančního vzdělávání jakožto jeho přímých účastníků.

Abstract

The diploma thesis deals with the current problem of distance education for pupils in the first grade of primary school. The main focus of this thesis is on the pupils' own evaluation of distance education during the period of the Covid-19 pandemic. The theoretical part of the thesis characterizes both the period of the Covid-19 pandemic and the impact of the existence of this virus on the acceptance of restrictions within the school curriculum. Thus, the basic principles of distance education (teaching) are also described in the next part of the thesis. Different aspects of distance education are studied, including the history, characteristics, forms, advantages and disadvantages of distance education. The practical part consists of a research on the opinions of the pupils themselves of the first grade of primary school in two different schools. The aim of the thesis is to identify the advantages and disadvantages and to evaluate the pupils of distance education as direct participants.

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	9
1 Průběh pandemie COVID-19 a zaváděná opatření pro školní výuku	9
1.1 Pandemie COVID-19	10
1.2 Průběh pandemie COVID-19 v letech 2020 a 2021	13
1.3 Uzavření škol v České republice	14
2 Distanční vzdělávání	17
2.1 Historie distančního vzdělávání	19
2.2 Charakteristiky distančního vzdělávání.....	22
2.3 Modely režimů distančního vzdělávání.....	25
2.4 Využití digitálních technologií ve výuce.....	26
2.5 Formy distančního vzdělávání.....	29
2.5.1 E-learning	30
2.5.2 On-line vzdělávání	40
2.5.3 Off-line vzdělávání.....	45
2.5.4 Asynchronní vzdělávání	46
2.5.5 Synchronní vzdělávání	47
2.6 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání.....	49
2.6.1 Výhody	49
2.6.2 Nevýhody	50
3 Výzkumy v oblasti distančního vzdělávání.....	52
Praktická část.....	55
4 Metodika výzkumu.....	55
4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	55
4.2 Kvalitativní výzkum.....	56
4.3 Metoda výzkumu.....	57
4.4 Výběr a popis výzkumného vzorku.....	58
4.5 Etika výzkumu.....	58
4.6 Sběr dat a jejich zobrazení.....	59
5 Výsledky výzkumu.....	60
5.1 Pozitivní zkušenost s distanční výukou.....	60
5.2 Negativní zkušenost s distanční výukou.....	63
5.3 Adaptace části distanční výuky do výuky prezenční.....	66
5.4 Pohled žáků na distanční vzdělávání	68
6 Diskuse	70
Závěr.....	75
Seznam použitých zdrojů	76

Úvod

V únoru 2020 si nikdo z nás nepředstavoval, co nás čeká následující měsíce a že vzniklá situace bude trvat i roky. Všichni jsme se museli adaptovat na něco nového, do té doby nevyzkoušeného a všichni lidé se museli naučit začít žít s novým onemocněním viru, který získal označení Covid-19. Kromě zdravotnictví a množství odvětví bylo zasaženo i školství. Do té doby probíhající prezenční výuka na všech typech škol byla pozastavená a bylo nutné okamžitě řešit přechod ve vzdělávacím procesu na distanční formu výuky. Náhlá stopka pro všechny školy od mateřských přes základní, střední až po vysoké. Tento nový společenský jev nám poskytl námět na zpracování diplomové práce, jejímž předmětem se stala snaha o zjištění hodnocení významu distančního vzdělávání ze strany žáků prvního stupně základní školy.

Co se týče obsahu práce je rozdělen do dvou základních částí, tj. na teoretickou a praktickou část práce. Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat názory jednotlivých žáků prvního stupně základní školy na distanční vzdělávání.

Tuto práci jsme se rozhodli zpracovat za pomoci získaných vlastních teoretických a praktických poznatků a studiem odborné literatury, jejíž přehled uvádíme na konci v seznamu použitých zdrojů.

První část práce vysvětluje jednotlivé fáze pandemie a pandemických opatření, ke kterým museli ředitelé školy přistoupit na základě pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na základě různých hygienických a preventivních opatření a pokynů. V této části práce mluvíme o způsobech snižování pandemie a o zavádění distančního vzdělávání, které bylo zavedeno v rámci vzdělávání žáků a žaček ve školském systému. Mnozí učitelé a děti, mnohé rodiny a domácnosti čelili různým překážkám. Vzhledem k šíření různých variant pandemie Covid-19 bylo potřeba přejít do režimu distančního vzdělávání, kolem kterého se soustředila příslušná legislativa, uskutečňovala se různá rozhodnutí, bylo nutné zabezpečit potřebné dotace pro další fungování školního provozu po návratu žáků zpět do prezenčního způsobu výuky. Dále bylo rovněž v dané době nutné zabezpečovat a snižovat riziko přenosu viru, organizovat očkování, hygienická opatření, zvyšovat povědomí veřejnosti, ale i chránit sebe sama i ostatní, atd. a využít všechny prostředky pro to, aby se věci mohly vrátit do normálu.

Další kapitolou teoretické části práce je zpřehlednění distanční výuky. Zde se budeme zabývat historií, charakteristikou, formami a výhodami i nevýhodami distančního

vzdělávání. V souvislosti s představením různých forem distančního vzdělávání se rovněž zaměříme i na on-line a off-line vzdělávání, stejně jako na synchronní a asynchronní vzdělávání a popíšeme si rozdíly mezi těmito formami výuky.

Ve třetí kapitole teoretické části práce se rovněž zmíníme o pár základních výzkumech v oblasti distančního vzdělávání, které budeme posléze hlouběji analyzovat v diskusní části celé práce.

Před samotnou praktickou část práce umístíme popis metodiky výzkumu, který budeme v praktické části práce provádět. V jednotlivých podkapitolách metodiky se tak budeme zabývat cílem výzkumu a výzkumnými otázkami, na které budeme v praktické části práce hledat odpovědi. Vzhledem ke skutečnosti, že je naše praktická část vystavěna na kvalitativních principech, popíšeme si zde kvalitativní výzkum obecně, uvedeme metodu výzkumu, výběr a popis výzkumného vzorku, etiku výzkumu a zmíníme se rovněž o sběru dat a jejich zobrazení.

Praktická část je stěžejní částí celé této práce, protože v něm vytváříme náš vlastní výzkum, zaměřený na zjištění pozitivních a negativních zkušeností žáků s distanční výukou. Dále se zde budeme zabývat adaptací části distanční výuky do prezenční výuky a uvedeme si prostý pohled žáků na distanční vzdělávání, což představuje hodnocení distančního vzdělávání ze strany samotných respondentů (žáků).

Poslední částí práce je následně diskuse, ve které budeme metodou komparace porovnávat námi zjištěné výstupy z výzkumu s výzkumy o kterých se zmiňujeme ve třetí kapitole práce

Teoretická část

1 Průběh pandemie COVID-19 a zaváděná opatření pro školní výuku

Pandemií COVID-19 byl zasažený celý svět. Nejen onemocněním, které tato pandemie způsobila, ale rovněž krizí, která vyvolala omezené fungování školství, ekonomiky, zdravotnictví a mnoha dalších organizací.

Světová zdravotnická organizace (WHO, 2020) uvádí začátek této celosvětové pandemie COVID-19, která zasáhla životy každého na světě, dne 31. 12. 2019. Nebezpečí tohoto onemocnění bývá mnohdy neviditelné a bezpříznakové, proto je velmi důležitá neustálá ochrana horních cest dýchacích. U viditelných příznaků se projevuje jako respirační onemocnění a to kašlem, špatným dýcháním, často doprovázené horečkami a ztrátou chuti a čichu (Wiersinga, Prescott, 2020).

K základním doporučením pro zastavení šíření koronaviru patřilo časté umývání rukou, dezinfekce, dezinfekce povrchů a prostor, sociální odstup, výše uvedené nošení respirátorů a podobně (WHO, 2020, WHO, 2021). Země světa, stejně jako i Česká republika zavedly přísná protipandemická opatření. Mezi těmito opatřeními na zamezení šíření nákazy bylo možné nalézt i uzavření škol (Strenáčiková, 2020). Výzkumy ukazují, že přibližně polovina všech studentů po celé Zemi zůstala v důsledku těchto opatření doma a musela tak změnit své vzdělávací zvyklosti a možnosti (de Oliveira Araújo a kol., 2020). V České republice došlo k prvotnímu uzavření škol dle nařízení Ministerstva zdravotnictví k datu 11. 3. 2020 s tím, že o půl roku později byla novelou vyhlášenou pod č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020 stanovena pravidla pro vzdělávání distančním způsobem v případě uzavření škol či zákazu přítomnosti dětí, žáků či studentů ve školách.

V daném období pořádala Česká školní inspekce telefonické konference, které si vytklý za cíl zmapování situace ve školách a nabídnutí metodické podpory. Do projektu se zapojilo 2372 základních škol (ČŠI, 2020).

Od září roku 2020 vznikala různá metodická doporučení a opatření pro distanční výuku. Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy tak byla vydána metodika se souhrnnými doporučeními a společně s národním pedagogickým institutem byl spuštěn webový portál vzdělání s názvem #NaDálku, na kterém lze nalézt různé rady a návody,

kteří napomáhají distančnímu vzdělávání jak z pozice pedagogů, tak i rodičů. Zajímavostí zde je, že se do projektu zapojilo rovněž UNESCO (2020), které připravilo portál za účelem podporování distanční výuky.

Přechod z prezenčního vzdělávání na vzdělávání distanční nebyl zcela jednoduchý, protože školy musely zabezpečit online výuku žáků a taktéž musely zajistit dostatek technického vybavení na její průběh. Taktéž se na tuto změnu musely přizpůsobit i podmínky žáků v domácím prostředí. Rodiče a žáci si museli zabezpečit vše potřebné pro výuku z domova.

Organizace distanční výuky byla postavena na samostatnosti učitelů, dokud Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nevydalo usměrnění, které se týkalo obsahu a taktéž organizace vzdělávání na základních školách po dobu mimořádného přerušování výuky na školách v daném školním roce.

1.1 Pandemie COVID-19

Koronavirové onemocnění neboli COVID-19 je vysoce infekční, patogenní a rychle se šířící onemocnění, způsobené virem SARS-CoV-2 (Sheeren a kol., 2021). Toto onemocnění má mírný až středně závažný průběh u většiny jedinců, kteří byli před infikováním zdraví, ale v některých případech může způsobit život ohrožující klinické projevy nebo dlouho přetrvávající symptomy (Brodin, 2021).

Průběh onemocnění COVID-19 byl primárně rozdělený do čtyř typů, mezi které patří mírný, středně těžký, těžký a kritický průběh. Onemocnění však může probíhat i asymptomaticky, přičemž se virus z takového asymptomatického nosiče může šířit dále. Pokud asymptomatický průběh onemocnění není doprovázený žádným z typických klinických příznaků tohoto onemocnění, přítomnost viru je identifikována z odebraných vzorků pomocí metody polymerázové řetězcové reakce s reverzní transkripcí, nebo zkratkou RT-PCR. Studie dokazují, že takovýto asymptomatický průběh tohoto infekčního respiračního onemocnění se častěji vyskytuje u jedinců mladého až středního věku, bez jiných přidružených onemocnění. Faktorem, který hraje důležitou úlohu v závažnosti průběhu onemocnění je jednoznačně věk a tělesný stav postiženého jedince (Gao a kol., 2022).

Nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím průběh COVID-19 je věk. Nejvíce ohroženou skupinou jsou lidé nad 65 let a osoby mužského pohlaví jsou na onemocnění náchylnější

než osoby ženského pohlaví. Malé děti jsou na rozdíl od jiných infekčních respiračních virových onemocnění postižené COVID-19 méně závažné (Brodin, 2021).

Vypuknutí onemocnění COVID-19 se datuje na prosinec 2019, kdy v čínské provincii Hubei, konkrétně v městě Wuhan, byly zaznamenány případy zápalu plic s neznámým původem (Bhargava a kol., 2020). Později byl zjištěn agens způsobující toto onemocnění. Jde o nový druh z čeledi koronavirů, kterým je virus SARS-CoV-2 (Chakraborty, Maity, 2020).

Jako ohnisko nákazy byl identifikovaný trh s mořskými plody Hunan ve Wuhanu, kde se prodávají též hadi, žáby, netopýři, králíci i svišti. Původním předpokladem vzniku infekce u pacientů byla možná návštěva tohoto trhu nebo konzumace zvířat infikovaných tímto virem, avšak následujícími vyšetřováními se odhalilo, že někteří infikovaní jedinci do kontaktu se tímto tržištěm nepřišli. Na základě těchto skutečností se přišlo na schopnost tohoto viru šířit se velmi rychle mezi lidskou populací (Sheeren a kol., 2020).

Prvotní epidemie se začala čtyřmi potvrzenými případy 29. 12. 2019. SARS-CoV-2 si podmanil celou Čínu, stejně tak i Macao, Taiwan a Hongkong jen za jeden měsíc. K 18. 2. 2020, padesát pět dní od vypuknutí onemocnění, bylo v Číně hlášených 1870 úmrtí v důsledku infikování. Celkově bylo nahlášených 72 528 laboratorně potvrzených případů infikování a dalších dvacet pět zemí hlásil výskyt onemocnění (Yang, Shang, Rao, 2020).

Nakolik došlo velmi rychle k rozšíření viru a neustále docházelo k přibývání nových případů vyžadujících si hospitalizaci, jednotky intenzivní péče a pohotovostní oddělení byly nesmírně přetížené. V mnoha zemích nebyly nemocnice schopné poskytnout dostatek lůžek a plicních ventilací pro všechny pacienty s respiračními obtížemi (Serafim a kol., 2021). Světová zdravotnická organizace následně dne 11. března 2020 označila šíření SARS-CoV-2 za pandemii, protože v té době byl již virus přítomný na vícero kontinentech (Jansa, Aschermann, 2020).

První oficiální případ nákazy v Evropě byl identifikovaný 24. ledna 2020 ve Francii, dále následovalo Německo a o pár dní později byl první případ COVID-19 objevený i ve Finsku. Po dobu následujících šesti týdnů bylo onemocněním zasaženo všech 27 zemí Evropské unie, v důsledku čehož WHO dne 13. března 2020 vyhlásila Evropu za epicentrum tohoto onemocnění (Linka a kol., 2020).

Mezi běžné klinické projevy tohoto onemocnění patří horečka, únava, kašel, bolesti hlavy a hrdla, dýchavičnost. Toto onemocnění může být doprovázené i gastrointestinálními symptomy, jako je například průjem či zvracení (Ludwig, Zarbock, 2020). Nejčastěji hlášené symptomy ambulantních pacientů jsou adynamie, odynofagie, rinorea a myalgie. Kromě bolesti hlavy byly pozorované i další neurologické těžkosti, jako například nepokoj či závratě (Gil a kol., 2021).

Inkubační doba je 1-14 dní, ve většině případů v průměru 3-7 dní. Většina dospělých a stejně tak i děti mají průběh onemocnění zpravidla mírný, doprovázený chřipkovými příznaky. U některých pacientů však onemocnění může vypuknout v kritický stav a rychle se u nich rozvine syndrom akutní respirační tísně. Ten vede k respiračnímu selhání, čímž dochází k selhání vícero orgánů a může končit fatálně (Ludwig, Zarbock, 2020). Nejčastější příčinou bývá pneumonie, nebo též myokarditida.

Zvláštním dysmorfickým buněčným znakem je přítomnost velkých infikovaných mnohояdrových syncytií, které tvoří převážně pneumocyty. Syncytiální buňky mohou spojovat cytopatii vyvolanou SARS-CoV-2, a tím mít úlohu při šíření viru. Rovněž by mohly být patologickým substrátem pro poškození respiračního tkaniva. Heterocelulární syncytia s obsahem lymfocytů byly zaznamenány v plicích infikovaných pacientů. Uvolnění takovýchto syncytiálních buněk může v konečném důsledku přispět k celkové infekční dávce. Fúze buněk zprostředkovaná S proteinem je citlivá na složky vrozené imunity. Jedním z klíčových faktorů snižujících virový vstup a replikaci je interferonová odpověď na virus SARS-CoV-2, nedostatky v této interferonové odpovědi jsou spojené s kritickým průběhem onemocnění COVID-19 (Rajah a kol., 2021).

Rizikovými faktory jsou zejména vysoký věk, přítomnost komorbidit, nejčastější jsou rizikovými onemocněními kardiovaskulárního systému, diabetes mellitus, obezita, poruchy imunitního systému či onkologické onemocnění. Rizikovým faktorem může být též kouření či mužské pohlaví (Ďurďík, Jeseňák a Bánovčin, 2020).

U dětí je průběh onemocnění obvykle mírný, avšak setkali jsme se i s případy, kde onemocnění probíhalo závažně, dokonce končí smrtí, zejména u dětí mladších než jeden rok. U takovýchto dětí byl popsán syndrom multisystémového zápalu s postižením srdce, mozku, obličejů, plic, gastrointestinálního traktu a kůže (Gil a kol., 2021).

1.2 Průběh pandemie COVID-19 v letech 2020 a 2021

Co se týče průběhu pandemie COVID-19 v letech 2020 a 2021, níže zmíněným událostem předcházely prvotní informace o vzniku tohoto onemocnění, které se začaly šířit do celého světa prostřednictvím nejrůznějších masmédií. Tato masmédiá informovala o prozatím neznámém virovém onemocnění, které se šířilo z čínského města Wuhan do celého světa, a to již od roku 2019.

2. ledna 2020

2. ledna 2020 informoval internetový zpravodajský server Českého rozhlasu iRozhlas s odvoláním na Českou tiskovou kancelář o snaze čínských zdravotnických úřadů zjistit, co stojí za novou epidemií virového zápalu plic, která se šíří s čínského Wuhanu. V průběhu daného týdne narostl počet nakažených k hranici 44 evidovaných případů. Světová zdravotnická organizace (WHO) byla v dané době v čilém kontaktu s čínskými úřady a část osoby byla již v kritickém stavu. V Singapuru se v daném období začala masivně měřit teplota cestujícím z Wuhanského letiště (ČTK, 2020b).

27. ledna 2020

O několik týdnů později hlásila Čína již cca tři tisíce nakažených a 81 zemřelých osob. Virus začal expandovat do dalších zemí především prostřednictvím letecké dopravy. Nakažení se tak začali objevovat postupně v Thajsku, Tchajwanu, Japonsku, Jižní Koreji, Vietnamu, Singapuru, Malajsii a Nepálu. Dále se vyskytly potvrzené případy nemocných na COVID-19 ve Spojených státech amerických, v Kanadě a Austrálii. V Evropě byl koronavirus potvrzen ve Francii. Na letištích v České republice se začala zavádět preventivní opatření ve smyslu informování cestujících, jak se zachovat v případě jakýchkoli náznaků onemocnění.

26. února 2020

Dle zpráv ze serveru denik.cz se koronavirus objevil v několika státech Evropy. Pozitivní případy dle tohoto serveru hlásily již takové země, jako např. Řecko, Francie, Španělsko a Rakousko. V Itálii, kde byla situace nejhorší, bylo hlášeno již více než 370 potvrzených případů nákazy koronavirem (ČTK, 2020a).

28. února 2020

Tehdejší předseda vlády Andrej Babiš svolal tiskovou konferenci, během níž informoval veřejnost o tom, že není žádný důvod k panice. Reagoval přitom na situaci, kdy lidé ze strachu nakupovali množství potravin a zboží z obchodů, pro případ selhání zásobování. Babiš dále informoval, že v České republice v dané době nebyl dosud žádný potvrzený případ koronaviru. Za centrum epidemie v Evropě pokládal Itálii (Vláda České republiky, 2020a).

1. března 2020

Na serveru zpravy.aktualne.cz byli občané České republiky informováni o skutečnosti, dle které byly v České republice potvrzeny první tři případy nakažených koronavirem, ve všech těchto případech se jednalo o cestující z Itálie. Ministerstvo zdravotnictví dále doporučovalo, aby občané České republiky necestovali do rizikových zemí a dodržovali hygienické návyky (AKTUÁLNĚ.CZ, ČTK, 2020).

1.3 Uzavření škol v České republice

Výše uvedené události, o kterých jsme se zmínili, vedly postupně k uzavření škol, přičemž za počátek této etapy, která vyústila v uzavření škol v České republice lze označit události z 10. března 2020. Daného dne byla na tiskové konferenci po jednání rozšířeného předsednictva Bezpečnostní rady státu vyjednána protiepidemická opatření, která měla značný vliv na školní výuku. Předseda vlády Andrej Babiš na této tiskové konferenci sdělil, že se od 18 hodin daného dne zakazují veškeré kulturní, sportovní, náboženské a další hromadné akce, a to jak soukromého, tak i veřejného charakteru, které přesahují ve stejný čas účast vyšší než 100 osob. Hlavním opatřením, které se týkalo výuky na všech stupních českých škol byl zákaz ze dne 11. března 2020, který se týkal osobní přítomnosti žáků a studentů na realizaci výuky (Vláda České republiky, 2020c).

Ministerstvo zdravotnictví následně na svých webových stránkách vydalo mimořádné opatření, ve kterém zavedlo dle platných zákonů následující nařízení:

„Zakazuje se s účinností ode dne 11. března 2020:

osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání ve školách a školských zařízeních podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění

pozdějších předpisů, osobní přítomnost studentů na studiu na vysoké škole podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů (Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2020).

Následně, 11. března 2020 překlasifikovala Světová zdravotnická organizace situaci s onemocněním COVID-19 na pandemii (WHO, 2020).

Druhý den, tj. 12. března 2020 oznámila vláda České republiky na tiskové konferenci, že je v České republice identifikováno již 96 případů koronavirové nákazy. A z tohoto důvodu se vláda České republiky rozhodla zabránit šíření nákazy, což ji vedlo k vyhlášení nouzového stavu z důvodu ohrožení zdraví. Nouzový stav začal platit od 14 hodin dne 12. března 2020 na dobu třiceti dní (Vláda České republiky, 2020d).

Následně, 14. března 2020 se vláda rovněž rozhodla uzavřít obchody s výjimkami prodejen potravin, lékáren, drogerií, čerpacích stanic a dalších, které spadají do povoleného provozu (Vláda České republiky, 2020b).

Dne 15. března 2020 bylo vydáno vládní nařízení, které ukládalo hejtmanům krajů a primátorovi hlavního města Prahy určit místa, kde mělo docházet k nezbytné péči o děti ve věku od tří do deseti let, jejichž rodiče jsou příslušníky bezpečnostních sborů, pracovníků ve zdravotnictví a orgánech pro ochranu veřejného zdraví, popř. pedagogickými a nepedagogickými pracovníky určené školy. Skupinky dětí měly být v počtu maximálně 15 osob (Vláda České republiky, 2020e).

Dále, 19. března 2020 nařizovala vláda povinnost nosit ochranu úst a nosu na veřejnosti z důvodu prevence šíření kapének (Vláda České republiky, 2020f).

Od 11. května 2020 bylo dle vyjádření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy možné, aby žáci devátých ročníků, tj. závěrečných ročníků docházeli do školy výhradně za účelem přípravy na přijímací zkoušky na střední školy. Účast osob na prezenční výuce byla podmíněna počtem do 15 účastníků studia (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020a).

V rámci další vlny schváleného rozvolňování bylo dne 25. května 2020 schváleno, že od tohoto data je možné, aby se prezenční výuky ve škole účastnili žáci prvního stupně základní školy. Daná účast na prezenční výuce však byla pouze dobrovolná. Žáci prvního stupně tedy mohli dle uvážení rodičů chodit do školy, popř. ostatní se mohli vzdělávat distanční formou (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020a).

Na tomto místě je nutné zmínit i pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které se k dané problematice vztahovaly. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dobově reagovalo na svých webových stránkách na protiepidemická opatření. Na těchto webových stránkách bylo možné se dozvědět o kontaktním mailu a čtyřech telefonních linkách, kam mohli pracovníci v oblasti vzdělávání směřovat své dotazy ohledně následujícího postupu. Na tomto webu bylo možné se také dozvědět jakých oblastí se ta která vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy týká, byly zde uvedeny různé formy vzdělávání a studií. Rovněž zde bylo upozorňováno na skutečnost, že osobní přítomnost zaměstnanců ve školách a školských zařízeních není zakázána. Učitelé tak mohli být ve školách fakticky přítomní, v určitých případech to bylo dokonce i nutné.

Co se týče akcí pořádaných školami pro žáky a studenty, tj. akce jako jsou například výměnné pobyty, pobyty v přírodě, lyžařské kurzy, atd. byly zakázány. Spolu s tím bylo poukazováno rovněž i na přínos a řešení distančního vzdělávání, avšak zároveň zde bylo zdůrazněno, že organizační problematika té, které výuky je v kompetencích ředitele školy. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020b).

Další vyjádření, které zde bylo možné nalézt se týkalo upřesnění postupu v organizaci vedení školy. Pro pedagogické i nepedagogické pracovníky školy platila zásada, že ředitel školy těmto pracovníkům přiděluje práci a ředitel je rovněž oprávněn nařídít, aby zaměstnanci konali svou práci na pracovišti zaměstnavatele. Nicméně, k výše uvedenému, existovala doporučení, alespoň tam, kde je to možné, aby pracovníci pracovali z domova, aby pracovali tzv. na home officu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020b).

Pokud chceme shrnout výše uvedené informace, lze konstatovat, že situace byla v dané době taková, že vláda se vzhledem k situaci šíření onemocnění COVID-19 rozhodla uzavřít všechny vzdělávací instituce. Výuka podle pokynů ministerstva přešla do režimu distanční výuky, kdy ředitelé měli ve své kompetenci možnost rozhodnout o její realizaci, organizaci a formě.

2 Distanční vzdělávání

V současné době, která je charakterizovaná dynamickým nárůstem jednak požadavky na dospělého člověka, ale i jeho vlastními edukačními potřebami, je možné pozorovat posun od tradičních (většinou prezenčních a hromadných) vzdělávání k formám moderním. Jejich společnou charakteristikou je preference řízeného sebevzdělávání a využívání moderních informačně-komunikačních technologií (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015).

Jak uvádí Michal Košťál (2007), zaměstnanci jako určité skupiny, pracovní kolektivy i jednotlivci jsou tlačeni k tomu, aby byli ve své činnosti výkonnější, efektivnější, více orientovaní na kvalitu, aby byli pružnější a více se zaměřovali na technický rozvoj. Vytváření vědomostní společnosti zvyšuje nároky na všechny lidské činnosti, a to vede k potřebě zkvalitňovat úroveň vzdělávání.

Podle Dáši Horváthové, Jozefa Siláciho a Jarmily Škrinárové (2006), získávání praktických dovedností v oblasti multimédií a informačně-komunikačních technologií se dnes stává samozřejmostí. Pracovní a životní podmínky kladou stále vyšší nároky na vědomosti jednotlivých členů společnosti, proto úlohou vzdělávacích institucí, ale i samotných členů společnosti je naučit se ovládat měnící se informační a technologické prostředí, efektivně ho využívat a aktivně měnit.

Jak uvádí M. Beneš (2014), hlavními překážkami účasti na vzdělávání je především nedostatek času, chybějící péče o děti, nedostatečná transparentnost systému a nedostatek informací. Samozřejmě nesmíme zapomínat na náklady spojené se vzděláváním.

Základem distančního vzdělávání je samostatné studium materiálů podle určitého časového harmonogramu. Tento druh vzdělávání je však spíše vhodný pro vzdělávání dospělých, nakolik o úspěšnosti rozhoduje především disciplína a uvědomělost samotných studujících. Jedním z předpokladů úspěchu je však i kvalita a interaktivní charakter studijních materiálů, které nahrazují osobní kontakt studenta s vyučujícím. Jde zejména o texty upravené pro samostudium, audio a video programy, počítačové programy a různé interaktivní programy kombinující črty předešlých materiálů (Pavlas, Zatloukal, Andrys, Neumajer, 2021).

Tato forma studia využívá různé multimediální prvky, kterými je možné prezentovat učivo, prověřovat dosažené studijní výsledky, organizovat studium a případně i realizovat

závěrečné zkoumání. Jsou to tištěné materiály, magnetofonové záznamy, video nahrávky, počítačové programy na CD nebo DVD nosičích, telefony, faxy, e-mail, rozhlasové a televizní přenosy, počítačové sítě, atd. (Zlámalová, Průcha, Mika, 2003).

V Metodice vzdělávání dospělých (2009) se uvádí, že základním principem distančního vzdělávání je poskytnout možnost vzdělávat se všem těm, kteří chtějí studovat, ale z rozličných důvodů nechtějí nebo nemohou absolvovat klasickou formu studia. Z hlediska úspory lidských zdrojů, ale i šetření času je vzdělávání distanční formou jedním z nejzajímavějších a v současnosti i nejperspektivnějších směrů získávání kvalifikace. Stále více se stává distanční vzdělávání zajímavějším z hlediska finanční a časové efektivity i pro pravidelnou rekvalifikaci a zvyšování vědomostní úrovně pracovníků i ve větších podnicích.

Podle Balvína (2012) distanční vzdělávání představuje rozmanité formy systematicky organizované výuky na dálku prostřednictvím různých telekomunikačních médií nebo jiných prostředků, při kterých nedochází k přímému kontaktu mezi učitelem a studujícím. Výuka účastníků s rozličnou úrovní vzdělání se zabezpečuje prostřednictvím speciálně připravených učebních materiálů. Pokrok ve vzdělávání jednotlivých účastníků se sleduje prostřednictvím vypracovaných cvičení zaslaných tutorovi, který je opravuje a vrací studujícím s komentářem a radou. Nejde tedy o tzv. dálkové studium, protože účastníci se většinou nemohou zúčastňovat na kurzech skupinové výuky.

Jiří Průcha a Jiří Mika (2000) definují distanční vzdělávání jako multimediální formu řízeného studia, ve kterém jsou vyučující v průběhu vzdělávání oddělení od studujících. Multimediálnost znamená využití všech distančních komunikačních prostředků, kterými můžeme prezentovat obsah učiva. Jde o vytištěné materiály, počítačové programy na CD nosičích, telefon, e-mail, fax, televizní přenosy a internet. Výhodou distančního vzdělávání je, že je použitelné od krátkých kurzů až po graduální studijní programy a jeho účastníkem může být téměř jakýkoliv jedinec.

Uvedení autoři (2000, s. 4) uvádí, že distanční vzdělávání je charakteristické tím, že:

- Studijní programy vychází z mnohokrát diferencovaných vzdělávacích potřeb cílových skupin studujících

- Opírá se o distanční vzdělávací technologie, je zprostředkované počítačem nebo se opírá o počítače a další technické prostředky, které studujícím umožňují pracovat se studijními materiály a komunikovat s konzultantem (tutorem)

Výhodou distančního studia je to, že umožňuje získat nové poznatky všem těm, kteří se z rozličných důvodů nemohou zúčastňovat prezenční formy studia. Není důležitý věk, pohlaví ani společenské postavení, distanční vzdělávání je vhodné téměř pro každého jedince.

Pavol Tománek (2021) uvádí, že základní charakteristikou distančního vzdělávání je důraz na samostatnou práci studujícího, která je kombinovaná s plánovanými nebo sporadickými konzultacemi s edukátory. Mezi základní znaky distančního vzdělávání zařazují:

- Volnost v přístupu ke vzdělávání, která je podmíněná prostorovým oddělením učitele a studujícího a individuálním stanovením rychlosti osvojování si učiva
- Individuální studium, přičemž kurikulum je založené převážně na osobním výběru účastníka
- Systematická příprava a účelná distribuce studijních materiálů, které představují studijní opory distančního vzdělávání
- Využívání technických komunikačních spojení na přenos poznatků a komunikaci mezi studujícími a vzdělávací organizací

Jak uvádí Smékalová (2016), učit se na dálku znamená zvládat vědu samostatně bez účasti na tradiční formě vyučovací hodiny. Každý účastník tohoto procesu si sám určuje (programuje) cíl vzdělávání přizpůsobený vlastním potřebám a podmínkám rytmu svého života.

2.1 Historie distančního vzdělávání

Abychom při studiu jakékoliv problematiky lépe porozuměli všem souvislostem, je důležité, abychom poznali i její historii a vývoj.

Jak uvádí Všetulová a kol. (2007), distanční vzdělávání vzniklo před více než 150 lety. Historicky první institucí byla korespondenční škola založená v Anglii v roce 1840, která organizovala především kurzy těsnopisu.

Později v 19. století došlo v Anglii a ve Francii se vznikem poštovních služeb k postupnému rozvoji korespondenčního vzdělávání (Zlámalová, 2006). Obsahem takového vzdělávání byly především všeobecné, odborné předměty a zejména cizí jazyky (Všetulová, 2007).

Následující rychlý technický pokrok zaznamenal vyšší požadavky na vzdělávání a korespondenčním vzděláváním se začaly zabývat i vlády jednotlivých zemí, přičemž je nutné poznamenat, že do této sféry zásadně zasáhl i rozvoj kinematografie a rozhlasového vysílání (Zlámalová, 2006).

Helena Zlámalová (2006) dále uvádí, že po druhé světové válce nastává rychlý rozvoj vzdělávání, a to zejména prostřednictvím korespondenčních kurzů. Objevují se nové techniky záznamu zvuku a vzdělávací kurzy začíná vysílat i britská stanice BBC. V tomto období též ve Velké Británii vznikla první otevřená distanční univerzita „Open University“.

Díky legislativní podpoře této formy vzdělávání, rozvoje internetu a dalších komunikačních technologií začaly vznikat distanční vzdělávací instituce v mnoha zemích světa (Zlámalová, 2006).

Lze uvést hned několik univerzit, poskytujících distanční vzdělávání jako například „University Online“, „Global Network Academy“, „Massachusetts Instituts of Technology“ v USA, kanadská „Vancouver’s Open Learning Agency“ a jihoafrická „University of South Africa“. Osobitou pozornost si zasluhuje soukromá „University of Phoenix“, která se specializuje na distanční vzdělávání a nabízí studium v oblasti správy majetku, marketingu, administrace a výpočetní techniky.

Podle Průchy a Miky (2000) současný stav ve vyspělých zemích můžeme charakterizovat jako masové využívání televizních a rozhlasových signálů pro šíření vzdělávacích programů. Možnosti distančního vzdělávání však značně rozšířil především rozvoj internetu, který zároveň posunul hranice jeho možností.

Toto dynamicky se rozvíjející didaktické médium, které umožňuje nejvyšší úroveň interakcí a globální komunikaci, okamžitě našlo své uplatnění v distančním vzdělávání. Do vzdělávacího procesu přineslo novou kvalitu a umožnilo interakci student – student a student – učitel, což jistě ovlivňuje efektivitu tohoto druhu vzdělávání a dosah didaktického působení.

Mohli bychom tedy konstatovat, že i díky internetu se distanční vzdělávání bude i nadále vyvíjet a najde své stálé místo v oblasti vzdělávání.

Distanční vzdělávání se na území soudobé České republiky začalo uplatňovat v rámci socio-ekonomických změn na počátku 90. let. Tento typ měl své předchůdce v podobě tzv. večerního studia na středních školách a rovněž ve formě dálkového vysokoškolského studia. Způsoby i efektivita těchto studijních programů a způsobů vzdělávání nebyly pro všechny zúčastněné strany nijak přehnaně vysoké, proto se tyto aktivity zvláště nerozvíjely, v mnoha případech se spíše utlumovaly.

Nové ekonomické klima však s nástupem tržního hospodářství způsobily zvýšení poptávky po vzdělání. Vyšší kvalifikace s sebou nesla vyšší šanci uplatnění na trhu práce a tím pádem i možnost dosažení vyšších výdělků. Rovněž se začaly objevovat moderní technologie, k jejichž ovládnutí bylo nezbytné dosáhnout určitého vzdělání, a to jak na úrovni odborného středního, tak i vysokoškolského. Svou roli zde jistě sehrál i fakt, že Česká republika se na nijak zvláště nepodílela na počtu vysokoškolsky vzdělaných osob. Jedním z řešení nápravy tohoto stavu spočívalo ve větším zařazování distanční výuky do vzdělávacího systému a podpora tohoto řešení ze strany státu.

K úspěšnému nastartování a k podpoře rozvoje distančního vzdělávání vděčí Česká republika mezinárodnímu programu Phare, což byl program určený pro kandidátské země pro přípravu na jejich vstup do unijních struktur. V období let 1994-1999 byla Česká republika v rámci tohoto programu zapojena do projektu Multi-country Co-operation in Distance Education, což jí umožnilo získat jak potřebné zkušenosti, tak i znalosti a finance. Z těchto peněz byla později nastartována postupná implementace do tuzemského vzdělávacího systému. Jako součást Centra pro studium vysokého školství vzniklo v rámci tohoto projektu Národní centrum distančního vzdělávání jakožto národní koordinační orgán, který má svými vzdělávacími, expertními a organizačními aktivitami za úkol podporovat následující rozvoj distančního vzdělávání v České republice (Dočkal, 2006).

Dříve, než byl výše uvedený evropský projekt ukončen, byl v roce 1998 přijat nový vysokoškolský zákon, který oficiálně i fakticky zrovnoprávnil prezenční, distanční a kombinovanou formu studia v rámci terciárního vzdělávání. V rámci sekundárního vzdělávání a vyššího odborného školství přišla tato změna v roce 2004. Vlivem okolností, které souvisely s šířením koronavirové nákazy byly následně v roce 2020 novelou

školského zákona stanoveny podmínky pro povinnou výuku distančním způsobem i v základních školách a přípravných mateřských školách.

2.2 Charakteristiky distančního vzdělávání

Jak se uvádí v Operačním programu Zaměstnanost a sociální inkluze (2009), vzdělávací proces se řídí určitými všeobecnými zásadami, jejichž dodržování je předpokladem naplnění cílů vzdělávání. Didaktické principy představují celostní, cílově zaměřený dynamický systém didaktických požadavků, odrážející základní zákonitosti vzdělávacího procesu. Vytvářejí systém, ve kterém se didaktické zásady navzájem prolínají, podporují a pomáhají dosahovat stanovené cíle.

Zounek, Juhaňák, Staudková a Poláček (2021) mluví o důležitosti dodržování následujících principů:

- *Princip přiměřenosti*: vytyčeného cíle, rozsahu a strukturace obsahu, zvolených forem a metod.
- *Princip uvědomělosti*: každý účastník musí rozumět tomu, co a proč se má učit.
- *Princip postupnosti*: postupovat od jednoduchého ke složitému.
- *Princip systematickosti*: celý proces musí být uspořádaný do logického rámce.
- *Princip názornosti*: účelně využívat kombinace didaktických pomůcek, působit na více smyslů člověka vícero kanály.
- *Princip aktivity*: začleňovat přímé poznávací činnosti, které udržují pozornost a zlepšují fixaci.
- *Princip spojení teorie s praxí*: pokud student vidí jasné propojení s praxí a reálnou využitelností, lépe a jednodušeji přijímá předkládanou látku.
- *Princip individuálního přístupu*: respektovat individuální zvláštnosti kurzu.
- *Princip kulturnosti*
- *Princip generalizace*: není v silách běžného účastníka zapamatovat si všechno, co se dozvěděl, proto by se měly klíčové pojmy zdůrazňovat a zevšeobecňovat, memorování množství izolovaných faktů je neefektivní a jen těžko se uplatňuje v praxi.

I při distančním vzdělávání je nezbytné, abychom se řídili určitými pevně stanovenými principy. H. Zlámalová (2006) definuje tyto základní principy distančního vzdělávání:

- *Individualizace a flexibilita studia:* Jde o velké množství vzdělávacích možností, kurzů a možností pružně aktualizovat obsah a rozsah učiva podle potřeby vzdělávaného.
- *Samostatnost studia:* Učivo je zprostředkované v menších dávkách, čímž si ho vzdělávaný dokáže jednoduše osvojit. Po odevzdání určitých informací nastupuje zpětná vazba ze strany vzdělávaného o tom, zda dané problematice porozuměl a zda ji dokáže aplikovat v praxi. Možnost individuálního tempa při učení a osvojování si vědomostí představuje výhodu této formy vzdělávání.
- *Multimediálnost:* Multimediálnost přispívá ke správnému chápání učiva prostřednictvím vícero komunikačních zařízení. Komunikace prostřednictvím telefonu, faxu, e-mailu a počítačových sítí umožňuje téměř nepřetržité spojení s pracovníky vzdělávací instituce. Zároveň speciální rozvrhnutí učiva plně nahrazuje každodenní kontakt s učitelem v prezenčním studiu.
- *Podpora učících se:* Souvisí s vysokou informovaností o možnostech studia, motivaci ke studiu, individualizovanými studijními programy, pomocí při řešení problémů souvisejících se zátěží po dobu studia, postupným zpracováváním samostatných prací či zkoušek a podobně.

Aby bylo vzdělávání úspěšné, je potřeba účastníky vzdělávání motivovat a vzdělávání přizpůsobit jejich časovým, prostorovým a ekonomickým možnostem a vzdělávacím potřebám. Můžeme říci, že uvedené principy respektují zákonitosti vzdělávání.

O úspěchu studujících distanční formou vzdělávání rozhoduje nejen kvalita studijních materiálů, ale též různé podpůrné struktury, zahrnující konzultantskou a poradenskou podporu studujících a jiné (Průcha, Míka, 2000).

Jak uvádí Průcha a Míka (2000), důležitý aspekt distančního vzdělávání spočívá v tom, že studium není založené na klasických učebnicích, jako je tomu při prezenční formě vzdělávání, ale na účelově zpracovaných studijních materiálech, jejichž obsah a struktura jsou přizpůsobené potřebám distančně studujících. Druhým aspektem distančního vzdělávání je aspekt založený na kombinaci různých podpůrných struktur, které zahrnují:

- Mechanismy na stimulaci nepřetržitého studijního úsilí
- Dobře fungující zpětnou vazbu o pokroku ve studiu
- Individuální a skupinovou konzultantskou podporu
- Přístup k poradenským službám
- Kontakty mezi studujícími – odborné i sociální

Lze uvést tyto základní funkce studijních opor:

1. *Informativní funkce*: spočívá v poskytování nových poznatků studujícím. Výběr a uspořádání poznatků jsou však podřízené učebním procesům řízeného sebevzdělávání.
2. *Motivační funkce*: studijní opory musí eliminovat takové těžkosti učení, které by studující nebyli schopni překonat. Upozorňují na možné úskalí ve studiu a posilují odhodlání studujícího vzdělávat se.
3. *Komunikativní funkce*: absence přímého kontaktu mezi vzdělavatelem a účastníkem vyžaduje, aby studijní opory průběžně realizovaly se studujícím výukový rozhovor a aktivizovaly studujícího prostřednictvím otázek, předkládání problémů k řešení, vlastních stanovisek, atd.
4. *Řídící funkce*: jde o záměrné navozování učební činnosti, zasahování do jejího průběhu řídicími impulsy a organizování podmínek učení a poznávání tak, aby bylo učení účinné. Významnou úlohu přitom hraje zpětná vazba, která studujícímu pomáhá orientovat se správným směrem.
5. *Diagnostická funkce*: poskytuje studujícímu možnost sledovat svůj vlastní postup, pokrok a dosahování částečných cílů. Studijní opory by měly být navrženy tak, aby pro diagnostickou činnost samotného studujícího vytvářeli dostatek příležitostí.
6. *Kontrolní a hodnotící funkce*: úzce souvisí s předcházející funkcí. Vyžaduje, aby studijní opory poskytovaly dostatek příležitostí k sebekontrolě a sebehodnocení studujícího, jako i úkoly, jejichž řešení jsou zasílána vzdělávací instituci. Druhá uvedená kategorie úloh umožňuje účastníkům vzdělávání získat průběžné posouzení studijních výsledků a zároveň poskytuje zpětnou vazbu i organizátorům a tvůrcům studijních opor.

Každé vzdělávání a distanční vzdělávání zvláště, může být úspěšné jen tehdy, pokud se jedná o nepřetržitý proces. Studijní materiály by měly být strukturované tak, aby studující

přesně věděli, kolik práce musí zvládnout za každý týden či den. Strukturování studijních materiálů na studijní jednotky spolu s jejich časovým rozvržením do jednotlivých studijních dnů je dále podporované termíny na plnění zadaných úloh a pravidelnými semináři ve studijních a konzultačních střediscích (Průcha, Míka, 2000).

V životě studujícího se však mohou vyskytnout situace, které mu ztíží splnit termíny stanovené studijním rozvrhem. Avšak skutečnost, že studující nesplnil jeden či dva termíny, není důvodem k ukončení studia (Průcha, Míka, 2000).

2.3 Modely režimů distančního vzdělávání

V předcházející podkapitole jsme uvedli, že navzdory prostorovému oddělení tutora a účastníka dochází k případům, kdy se za jistých okolností setkávají. L. Janoušková (2007) tvrdí, že distanční vzdělávání uznává potřebu přímých aktivit jako účinného doplňku samovzdělávacího procesu. Tyto skutečnosti poukazují na možnou klasifikaci režimů distančního vzdělávání, u kterých vzdělávací instituce přizpůsobují metodiku aktuálním potřebám populace.

Čistý režim distančního vzdělávání je charakterizovaný skutečností, že vzdělávací proces je považovaný za plně autonomní, bez povinného přímého kontaktu studujících s tutory nebo mezi studujícími samotnými. Pravidelné kontakty se studujícími se zabezpečují komunikačními prostředky, aby byl zabezpečen určitý stupeň interaktivity. Využívají se didaktické písemné a zprostředkované materiály, přenášené různými médii tak, aby byly zpracované studujícím v samovzdělávacím režimu. Ačkoli mohou být poskytovány i přímé aktivity, individuálními tutory nebo v konzultačním středisku, docházka je dobrovolná. Jak dále tvrdí Janoušková (2007), pro tento režim je nejpříznačnější domácí studijní prostředí. Studující využívají svůj domov na studium materiálů, sledování a poslouchání videa a audio – didaktických celků, na obsluhu svých počítačových zařízení, atd. Výjimkou je přidělený čas na konzultace s tutory prostřednictvím telekomunikačních prostředků.

Distanční vzdělávací režim s některými prvky prezenčního vzdělávání obohacuje výše uvedený režim o celou řadu prvků charakteristických pro situace ve třídě jako přirozené součásti vyučovací metodiky, např. diskusní setkání, semináře, experimentální a laboratorní cvičení. Aby se tento režim odlišoval od hybridního, měl by být charakterizovaný skutečností, že metodika distančního vzdělávání je dominantní ve vztahu k prezenční metodice. Typické je pro tento režim prostředí studijního, tréninkového nebo

konzultačního centra, kde mohou najít umístění a vedení tutorů, jako i některé doplňkové možnosti (knihovny, databáze, prohlížeči a komunikační zařízení) (Janoušková, 2007).

Kombinovaný, hybridní režim distančního vzdělávání je typický pro vzdělávací instituce fungující na bázi prezenční formy výuky, ale využívá studijní materiály navrhované pro samovzdělávání. Hybridní prostředí má tendenci stimulovat určitý stupeň smíšení klasických prezenčních a distančních metod. To je pozitivní okolností v případě, že se respektují didaktické principy obou forem (Janoušková, 2007).

2.4 Využití digitálních technologií ve výuce

V průběhu pandemie COVID-19 se mluví o tom, že na období vzdělávání distančním způsobem lze pohlížet jako na pozitivní změny v českém školství, přičemž se tak dělo většinou v kontextu digitálních kompetencí učitelů a implementace digitálních technologií do výuky. MŠMT se této problematice věnuje dlouhodobě, o čemž svědčí jím vydané strategické dokumenty (MŠMT, 2008, 2014, 2020). Mezi současné cíle MŠMT v tomto ohledu patří zvyšování kvality a efektivity výuky pomocí „skutečné“ integrace digitálních technologií do výuky a ke komunikaci se žáky, dále jejich využití k individualizaci výuky a rozvíjení digitální a informační gramotnosti žáků (MŠMT, 2020). Aby mohly být tyto cíle naplněny, musí dojít k posílení digitálních kompetencí učitelů (MŠMT, 2020).

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

Sami učitelé za největší profesní úspěchy z doby distančního vzdělávání považují zvládnutí využívání digitálních technologií a naučení se novým věcem (zejména v souvislosti s moderními technologiemi) (Bicanová et al., 2021). Znalosti se změnilly zvláště s programy MS Teams a Google Classroom, což jsou platformy, které byly využívány na školách i po návratu

studentů a učitelů do prezenční výuky. Dodnes jsou tyto platformy využívány ke správě domácích úkolů, sdílení materiálů, procvičování, plánování a komunikaci. Dále si učitelé cení svých získaných znalostí s aplikací Padlet, s novými elektronickými studijními texty, prezentacemi a s často využívanou aplikací Quizizz.

Na jaře roku 2020 bylo české školství postaveno před problémem vzdělávat žáky, kteří zůstali v důsledku zákazu osobní přítomnosti žáků ve škole z důvodu onemocnění COVID-19 ze dne na den doma, tj. na dálku, tzv. distančním způsobem. Na pomoc jednotlivým školám přišlo v danou dobu MŠMT, které vydalo v daném období několik metodických doporučení a pokynů, přičemž v září 2020 vydalo MŠMT tzv. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, které může probíhat formou online či offline výuky (MŠMTc, 2020).

Dle MŠMT (2020c, s. 8) je on-line „*takový způsob výuky na dálku, který probíhá zpravidla prostřednictvím internetu a je podporován nejrozličnějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji.*“ On-line výuku lze rozdělit na synchronní a asynchronní. „*Při synchronní výuce je učitel propojen se žáky prostřednictvím nějaké komunikační platformy v reálném čase. Skupina ve stejný čas na stejném virtuálním místě pracuje na stejném nebo podobném úkolu.*“ Pro tuto formu výuky se využívají videokonferenční nástroje dle předem stanoveného rozvrhu. „*Při asynchronní výuce žáci pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na zadaných úkolech a společně se v on-line prostoru nepotkávají.*“ (MŠMTc, 2020, s. 9) Metodické doporučení (MŠMTc, 2020, s. 9) dále uvádí, „*off-line výuka neprobíhá přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie. Nejčastěji se jedná o samostudium a plnění úkolů z učebnic a pracovních listů. Může se jednat o plnění praktických úkolů.*“ Samostatnou práci žáků lze dle Zormanové (2012) rozumět „*takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů.*“ Samostatná práce neslouží pouze k získávání nových poznatků, ale pomocí této metody lze učivo opakovat, upevňovat a procvičovat. V průběhu samostatné práce mají žáci dostávat zpětnou vazbu od učitele, případně si své poznatky sdělit v rámci on-line hodin, kde mohou posoudit své výkony a vzájemně je srovnat. (Červenková, 2013) V Metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem MŠMT (2020c) byla jasně stanovena pravidla a povinnosti škol pro výuku na dálku. Z důvodu negativního vlivu na zdraví (dlouhodobá práce s počítačem v nevhodné poloze, sledování monitoru) nebylo doporučeno synchronně realizovat kompletní rozvrh hodin.

Na 1. stupni bylo MŠMT (2020c) učitelům doporučeno flexibilní přizpůsobování konkrétním okolnostem. Vzhledem k věku nebylo reálné a správné, aby on-line výuka probíhala ve stejném rozsahu dle obvyklého rozvrhu. Učitelé se s žáky měli setkávat v jakési virtuální hodině na začátku dne, kde mělo proběhnout uvedení do tématu a posléze zadání samostatné práce (podle individuálních potřeb a podmínek dítěte) a setkat se ještě jednou k zhodnocení práce a společnému on-line shrnutí. Synchronní výuka na 1. stupni by neměla trvat déle než jednu hodinu. Nebylo úkolem rodičů převzít povinnosti školy, ale vytvořit doma dítěti adekvátní podmínky pro práci. Vzdělávání na 2. stupni mělo probíhat převážně on-line a kombinovat synchronní a asynchronní metody. Žákům již v období podzimní prezenční výuky měly být zařazovány aktivity spojené s využíváním školního informačního systému a digitálních vzdělávacích nástrojů, skupinové aktivity, samostatné vyhledávání zdrojů a práci s nimi, aby případný přechod na výuku na dálku proběhl bez komplikací. Synchronní výuka neměla přesáhnout tři vyučovací hodiny za sebou. Do výuky se měly vkládat prvky vrstevnického učení, týmové práce a projektové výuky.

Zároveň byla nezbytná mezipředmětová koordinace tak, aby učitelé vzájemně koordinovali svoje požadavky, nároky a očekávání, aby bylo možné všechny požadavky učitelů zvládnout. Naopak bylo třeba se v tomto období vyvarovat situací, které zasahovaly do osobní integrity (online zkoušení před třídou, vystupování před kamerou, požadování informací z žákovy soukromí). Bylo vhodné, aby učitelé žádali rodiče o zpětnou vazbu, jak vnímají vzdělávání svých dětí, jejich postoj, motivaci, úspěch, zda nejsou přehlcené informacemi a jestli jim zbývá čas na zájmové aktivity a odpočinek (MŠMTc, 2020).

Byl kladen důraz nezapomínat na žáky, kteří jsou „off-line“. Žákům, kteří neměli k dispozici techniku, bylo v rámci možností dané školy zprostředkováno zapůjčit si zařízení, na kterém se mohli připojovat. Pro žáky, kteří neměli možnost připojení, bylo mobilním operátorem umožněno připojení po dobu distanční výuky. Pokud i přes tuto podporu zůstal žák off-line, bylo nutné využít možností předat učivo písemně, telefonicky příp. osobně. Do výuky se také měli zapojovat asistenti pedagoga pro komunikaci s „off-line“ žáky a jejich rodiči a pomáhat jim při zvládnutí učiva (kopírování pracovních listů, organizace předání práce pro žáky...). Velmi důležité je posilovat i na dálku školní klima a podporovat pozitivní vztahy mezi žáky a pedagogy. Zajímat se o to, jak žáci žijí, zda se necítí osamělí. Cílem je, aby nikdo nezůstal nezapojen a každý pracoval přiměřeně svým možnostem a podmínkám. Úkolem pedagogů je využít čas strávený on-line co nejlépe. Neomezovat se pouze na výklad dané látky, ale umožnit žákům aktivně se zapojovat do diskuse,

spolupracovat na řešení, učit se navzájem, využívat skupinovou práci, umožnit komunikovat navzájem. Důraz má být kladen na klíčové učivo (MŠMTc, 2020).

V jarní části bylo doporučení MŠMT z větší části pouze opakovat a upevňovat již probranou látku. Využívat mezipředmětových vztahů, propojovat jednotlivá témata do celků. Určit si, které poznatky a dovednosti jsou v daném oboru nezbytné a zásadní, na co se bude navazovat ve vyšším ročníku a učit je pomalejším tempem. Úkoly zadávat jednoznačně stále na stejné místo, pokud možno ve stejný čas, aby si je žák mohl přečíst i několikrát. Zadávat jednu věc různými způsoby – písemně i formou videa, aby si žák mohl vybrat, co mu více vyhovuje.

2.5 Formy distančního vzdělávání

Již v úvodu této podkapitoly můžeme konstatovat, že naše společnost prošla v posledních letech různými proměnami, a to nejen v oblasti vzdělávání. Tyto změny a proměny by měly být výzvou k hledání nových cest a postupů v přípravě mladé generace pro život v současné společnosti.

Ze zjištění, které jsme nabyli studiem odborné literatury a podle tvrzení Strenáčikové můžeme konstatovat, že v současné době se stále častěji setkáváme s tzv. vzděláváním žáků na dálku s využitím informačně-komunikačních technologií a s ním souvisejícím elektronickým vzděláváním. Takovéto vzdělávání přináší s sebou mnoho výhod pro práci s informacemi, kterými mohou být i zpřístupňování nových informací, změna ve způsobu prezentování poznatků, sdílení myšlenek, umožnění dialogu mezi lidmi, atd. (Strenáčiková, 2020).

Distanční vzdělávání je ve školním zákoně charakterizované jako tzv. dálkové vzdělávání, které může probíhat prostřednictvím korespondence, telekomunikačních médií a jiných prostředků, při kterých zpravidla nedochází k přímým kontaktům mezi žákem a učitelem. Je to forma řádného samostatného vzdělávání.

Hlavní úlohou učitele při distančním vzdělávání je kontrolování plnění požadovaných úloh, hodnotit samostatné práce žáků, oznamování výsledků, odpovídání na otázky, vedení případných konzultací, atd. Jako vzdělávací materiály jsou označovány texty, prezentace a další pomůcky, které by měly ulehčovat samostatné vzdělávání. Učivo by mělo být dávkované rovnoměrně v menších částech (Strenáčiková, 2020).

Při distančním vzdělávání se vyučování nepřerušuje, ale mění svou formu. Všechny povinnosti týkající se účasti a aktivity na vyučování zůstávají nezměněné pro vyučující, žáky a rodiče, kteří by měli být obeznámeni s tím, jak bude dané vzdělávání probíhat. Distanční vzdělávání může zahrnovat jakoukoli jinou realizovatelnou možnost výchovy a vzdělávání, při které probíhá interakce mezi žákem a učitelem. Může být realizované na úrovni třídy, jednotlivých ročníků nebo všech žáků celé školy. Cílem distančního vzdělávání je zabezpečit kvalitní vzdělávání. Toto vzdělávání je jinou formou povinného vzdělávání se žáků. Na základní škole je součástí plnění povinné školní docházky.

Proces plánování distančního vzdělávání v rámci systému řízení vzdělávání spočívá v navrhování vzdělávacích aktivit, vytváření digitálního obsahu vzdělávání, přidávání otevřených vzdělávacích zdrojů, které poskytují zpětnou vazbu a podporují vzájemné učení.

U tohoto typu vzdělávání škola postupuje podle metodických usměrnutí týkajících se obsahu a organizace výchovně-vzdělávacího procesu.

2.5.1 E-learning

Pokrok v oblasti informačně-komunikačních technologií a rozvoj internetu způsobily, že se začaly hledat efektivní způsoby jejich využití na vzdělávací účely. Z tohoto důvodu se vytvořil předpoklad pro vznik elektronického vzdělávání, e-learningu. Branislav Frk (2010) považuje e-learning za novou generaci distančního vzdělávání. Pro lidi se totiž stává přirozeným využívat počítačové sítě nejen ve volném čase, ale též při práci. Počítačová gramotnost se zvyšuje u lidí všech věkových kategorií.

V souvislosti s rozvojem moderních technologií Fedor Lepiš (2008) uvádí, že aplikace informačních systémů a využití nových informačních technologií se staly neodmyslitelnou součástí života společnosti. Představují jeden ze základních nástrojů strategie rozvoje moderní společnosti. Instituce, firmy i fyzické osoby je využívají jako obousměrný zdroj informací. Informační technologie umožňují vytvářet nové komunikační prostředí, jehož pozitivní stránky je možné využít na zkvalitnění edukačního procesu.

V odborné literatuře můžeme najít množství kratších i obsírnějších definic e-learningu. Různé zájmové skupiny v oblasti vzdělávání používají ty samé pojmy na pojmenování úplně odlišných věcí. Janoušková (2007) uvádí, že jednodušší definice zahrnují pod pojmem e-learning jen vzdělávání za podpory počítačů, tzv. CBT/L (Computer-Based

Training/Learning). Obsáhlejší definice se v klasifikaci neomezují jen na podporu počítačovými technologiemi. Pojem e-learning je tu používán jako synonymum pro vzdělávání podporované technologiemi, tzv. TBT/L (Technology-Based Training/Learning).

Výstižnou definici e-learningu nabízí Barešová (2011), která ho charakterizuje jako vzdělávací proces, který je spojený s počítači, informačními a komunikačními technologiemi. Realizuje se v určitém vzdělávacím prostředí, ve kterém probíhá vzdělávání za účelem dosažení vzdělávacích cílů. E-learning je vzdělávací proces, který využívá informační a komunikační technologie.

Kamil Kopecký (in: Frk, 2010) načrtává poměrně jednoduché a srozumitelné vymezení pojmu e-learning. Chápe ho v širším a užším slova smyslu. E-learning v širším smyslu definuje jako aplikaci nových multimediálních technologií a internetu do vzdělávání za účelem zvýšení jeho kvality, a to posílením přístupu ke zdrojům, službám, k výměně informací a ke spolupráci. Autor zdůrazňuje, že technologie je sice důležitá, ale podstatnější je to, jakým způsobem ji dokážeme využít. E-learning je tedy vzdělávání, umožňující svobodný a neomezený přístup k informacím.

Při užším vymezení se e-learning chápe jako vzdělávání, které je podporované moderními technologiemi. Je realizované prostřednictvím počítačových sítí – intranetu a internetu (Frk, 2010).

Bardul H. Khan (2006) definuje e-learning jako inovativní přístup ke zprostředkování kvalitního, interaktivního vyučovacího prostředí, které je lehce přístupné komukoli, kdykoli a na jakémkoliv místě.

Hlavním znakem e-learningu je edukační proces sestávající z kurzů s podporou informačních a komunikačních technologií. Mezi další znaky F. Lepiš (2008) zařazuje:

- Vznik nových způsobů interakce tutora a studenta prostřednictvím studijních materiálů zpracovaných v elektronické formě.
- Podle stupně zpracování studijních materiálů jsou k dispozici různé formy interaktivní a multimediální komunikace.
- Komplexnost vzdělávání prostřednictvím speciálních softwarových aplikací, které obsahují i možnosti archivace studijních výsledků účastníků.
- Snaha o standardizaci edukačního procesu.

Pro úspěšnou aplikaci elektronického vzdělávání je klíčovou oblastí volba vhodných forem zpracování obsahu vzdělávacích programů. Tvorba obsahu elektronického vzdělávání není jen jednoduchý mechanický převod textů do podoby webových stránek a jejich eventuální grafická úprava. Tutor se stává tvůrcem učebních dokumentů se specifickým posláním – kvalitu prezenční formy studia transformovat do účelně sestavených dokumentů v elektronické podobě s využitím všech forem prezentace. Základním předpokladem efektivního vzdělávání touto formou je kvalifikovaný výběr oblastí a témat, které jsou vhodné pro e-learning. Důležité je též speciální didaktické zpracování elektronických vzdělávacích programů distančního charakteru (Lepiš, 2008).

S elektronickým vzděláváním úzce souvisí pojmy LMS (Learning Management System) a LCMS (Learning Content Management System). Při určování rozdílů mezi nimi dochází mnohokrát k nejasnostem. LMS je řídicím systémem a strategickým řešením pro plánování, dodávání a řízení všech vzdělávacích aktivit probíhajících v organizaci. Zahrnuje on-line vzdělávání, virtuální třídy a školení vedené instruktory. LMS se zabývá zejména spravováním všech uživatelů a jejich práv či sledováním a zaznamenáváním jejich studijních výsledků. Jeho základní úlohou je obsáhnout všechny izolované vzdělávací programy a jednotně je řídit. LCMS má na starosti obsah kurzů. Základním problémem, který LCMS řeší je vytvoření obsahu ve správný čas, tedy pokud ho studenti potřebují. Z tohoto důvodu se na místo tvorby kompletních kurzů vytvářejí spíše menší bloky, které mají široké spektrum využití. Z bloků se poté lehce a rychle sestaví kurz přesně podle potřeb účastníků vzdělávání (Barešová, 2011).

Na základě uvedených charakteristik můžeme konstatovat, že v procesu elektronického vzdělávání probíhá poskytování obsahu, řádné vzdělávání a komunikace prostřednictvím nejnovějších informačně-komunikačních technologií. E-learning je podmnožinou distančního vzdělávání a je založený na efektivním využívání technologií ve vzdělávání.

Petr Sak (2007) tvrdí, že zájem o e-learning je podmíněný zejména věkem, pohlavím a dosaženým vzděláním. Elektronické vzdělávání vyhovuje spíše mladé generaci, která má o něj větší zájem a je na něj lépe připravena. Výsledky výzkumů ukazují, že nejtypičtějším uživatelem e-learningu jsou muži ve věku od 19 do 25 let, kteří studují vysokou školu nebo jsou čerstvými absolventy vysokých škol. Mezi mladou generací je nejméně využívány ženami bez maturity ve věku od 26 do 30 let.

Základní složky a formy e-learningu

Aby byl e-learning kompletní, musí obsahovat tři složky, které tvoří vzdělávací systém (Janoušková, 2007).

1. *Obsah vzdělávání:* to znamená vzdělávací programy (e-kurzy). E-kurzy jsou tvořené textovým, grafickým či multimediálním obsahem. Součástí kurzů jsou testovací moduly. Hlavním znakem e-kurzu je možnost interaktivity a zpětná vazba.
2. *Distribuce kurzu:* realizuje se prostřednictvím internetu nebo intranetu. V tomto prostředí jsou používané internetové standardy, standardy pro bezpečnost a standardy e-kurzů, které jsou souhrnem pravidel či procedur schválených standardizační organizací.
3. *Řízení studia:* proces, který zabezpečuje řízení e-kurzů a studujících, jako i sledování výsledků jejich studia. Tento proces je zaměřený hlavně na manažery vzdělávání, protože jim poskytuje přehled o úspěšnosti účastníků a vyhodnocuje jednotlivé e-kurzy.

E-learning existuje ve dvou základních formách podle toho, jakou technologii komunikace využívá. Z hlediska připojení počítače na počítačovou síť ho můžeme rozdělovat na on-line a off-line e-learning.

Off-line e-learning nevyžaduje, aby byl počítač účastníka vzdělávání připojený k jinému počítači prostřednictvím sítě. Studijní materiály získávají účastníci prostřednictvím paměťových nosičů – CD ROM, DVD ROM, atd. Tento typ vzdělávání je využíván zejména v oblasti dalšího vzdělávání dospělých. Kombinuje se v něm samostudium s častějšími prezenčními tutoriály – tzv. kombinovaná forma studia, blended learning (Zlámalová, 2008).

Helena Zlámalová (2006) pod on-line vzděláváním rozumí také vzdělávání, které potřebuje ke své existenci počítačovou síť internet (globální počítačová síť) nebo intranet (lokální počítačová síť). Frk (2010) v této souvislosti dodává, že se realizují pokusy o tzv. m-learning (mobile learning). To znamená vzdělávání prostřednictvím mobilního telefonu s pomocí GSM a 3 D mobilních technologií.

Synchronní verze on-line e-learningu vyžaduje neustále připojení k počítačové síti. Umožňuje, aby byl účastník v daném okamžiku propojený s učitelem a svými studijními kolegy. Zabezpečuje tedy reálně propojení mezi vyučujícím a účastníkem v čase. Barešová

(2011) uvádí, že online studium do jisté míry neumožňuje využití jedné z nejdůležitějších kvalit distančního studia, kterou je nezávislost v čase. Naopak je výhodou, že u synchronní verze e-learningu může tutor se studujícími „naživo“ komunikovat, odpovídat jim na jejich otázky a připomínky. Skupina studujících může mezi sebou diskutovat a vyměňovat si potřeby a informace.

Asynchronní verze on-line e-learningu si na rozdíl od synchronní verze nevyžaduje trvalé připojení k počítačové síti. Je to skutečné vzdělávání kdekoli a jakkoli. Účastník studuje, kdy chce a není na nikom závislý. Tato verze vyhovuje zejména účastníkům, kteří jsou časově zaneprázdnění. Mezi asynchronní komunikaci zařazujeme diskusní fóra, e-mail, samostudijní kurzy na internetu, intranetu, atd. (Barešová, 2011).

Mohlo by se zdát, že on-line vzdělávání a synchronní verze e-learningu jsou totožné pojmy, tak jako off-line vzdělávání a asynchronní verze e-learningu. Podobnost tu skutečně je, avšak jak uvádí Barešová (2011), rozdíl je v použití komunikace. Ten, kdo je on-line nemusí automaticky komunikovat synchronně, může používat například e-mail, tedy asynchronní způsob. Jak začne chatovat, bude zároveň on-line a metoda komunikace bude synchronní. Podobně je to v komunikaci v off-line prostředí, pokud je někdo off-line, tedy bez připojení na internet, nemůže využívat například e-mail, který je prostředkem asynchronní komunikace.

Můžeme konstatovat, že elektronické vzdělávání vyžaduje od účastníků počítačové dovednosti a technické vybavení. U off-line formy e-learningu není potřebné připojení na síť. Naopak on-line forma potřebuje pro existenci přístup k internetu nebo intranetu. Synchronní verze je náročnější na technické vybavení, protože je důležité neustálé síťové připojení.

Varianty e-learningu

Komunikace mezi učitelem a žáky (účastníky) vzdělávání může v e-learningu probíhat prostřednictvím vícero variant. Frk (2010) za nejpoužívanější považuje:

- *Audio a video konference:* Ačkoli začátkem 90. let 20. století si uvedené konference vyžadovaly enormní nároky na přístupnost k síti a použitý hardware, dnes je to technologie přístupná téměř každému. Nejrozšířenější operační systémy nabízí řešení jako součást programového vybavení.

Existuje množství aplikací, které jsou využitelné na tyto účely (např. populární aplikace Skype).

- *Instant messaging (IM rychlé textové zprávy přes internet):* Jde o nástroj synchronní komunikace prostřednictvím speciálního programu. Umožňuje komunikaci v reálném čase tím, že zobrazení textových zpráv je okamžité. Populární jsou zejména aplikace jako Microsoft messenger, Ichat, Jabber a ICQ.
- *Sdílené aplikace:* Množství moderních softwarů umožňuje vzájemné sdílení přístupu. Tato vlastnost se využívá jako platforma na spolupráci. Jedním z příkladů je aplikace Whiteboard, která umožňuje psát text, kreslit náčrty do jednoho dokumentu a zároveň komunikovat s ostatními členy skupiny.

Jaroslav Mužík (2011) doplňuje uvedené varianty elektronického vzdělávání o další čtyři:

- *Elektronická média na bázi televize:* Mezi odborníky se už delší dobu vedou diskuse o úloze televize, jako nejrozšířenějšího média, ve vzdělávání. Za největší překážku v budoucnosti televize jako vzdělávacího média se považuje její malá interaktivnost a problémy se zpětnou vazbou. I navzdory tomu, že v minulosti byly vyvinuté obousměrné kabelové televize, k rozšíření tohoto média ve vzdělávání nedošlo. Stalo se tak z důvodu omezené komunikace mezi médiem a adresátem a kvůli finanční náročnosti.
- *Kurzy na CD ROM a DVD:* Kurzy na CD a DVD představují vzdělávání spojené s PC a softwarem, ale bez připojení na síť. Výhodou tohoto druhu e-learningu je multimedialnost studijních materiálů a též podstatně větší prostor na využití různých oživovacích prvků, animací, videí, atd. Typické pro tuto oblast jsou výukové programy vhodné při učení cizího jazyka. Zaznamenávají vlastní výslovnost a nenásilně rozvíjejí slovní zásobu. Studium kurzů na CD a DVD bývá mnohokrát málo úspěšné, protože na studium je potřebná silná motivace a pevná vůle.
- *E-kurzy na internetu (intranetu):* Jsou umístěné na serverech jednotlivých poskytovatelů vzdělávacích služeb, na vzdělávacích portálech, v rámci intranetu podniků a organizací. Na těchto serverech je možné studovat přímo on-line nebo si je můžeme stáhnout pro samostudium off-line. Dosud však tyto kurzy úplně nerespektují standardy pro didaktickou stránku věci.

Nevýhodou zůstává vysoká cena vývoje kvalitního kurzu a vysoká cena překladu kurzu.

- *Virtuální třída:* Virtuální třída je „místnost“ ve virtuálním prostoru na internetu. Je to webový alternativní nástroj, který umožňuje lidem komunikovat a spolupracovat bez toho, aby museli být osobně přítomní. Tato forma vyžaduje velmi dobré připojení na internet, musí se odehrávat ve volném čase, plánovaně a organizovaně.

Barešová (2011) v souvislosti s virtuální třídou uvádí některé její výhody. Dominantní je možnost častější, pružnější a efektivnější komunikace se živým člověkem. Další výhodou je široké využití virtuální třídy při školeních, poradách, seminářích, konferencích, prezentacích a výrazná stimulační složka. To znamená, že tutor může využít přiměřený tlak, který většina lidí potřebuje jako negativní složku stimulace.

Uvedli jsme si některé varianty komunikace mezi tutorem a účastníky v procesu elektronického vzdělávání. Myslíme si, že perspektivu využití do budoucnosti má zejména virtuální třída. Je potřebné velmi dobré připojení na internet, nemá výrazné nedostatky elektronických kurzů.

Výhody a nevýhody e-learningu

Rozvoj informačně-komunikačních technologií přinesl se sebou mnoho výhod. Lehčí přístup k informacím různého druhu nebo možnost studovat v pohodlí domova jsou jen jedněmi z nich. V následující podkapitole se proto budeme snažit ozřejmit výhody a nevýhody e-learningu. Této problematice se věnují mnozí autoři (Barešová, 2011; Janoušková, 2007; Zlámalová, 2008).

Za nejvýstižnější považujeme sumarizaci Barešové (2011):

- *Vyšší efektivita výuky:* Nejčastěji uváděným přínosem e-learningu je jeho flexibilita. Je možná díky tomu, že všechny informace jsou uspořádané do malých přehledných modulů, ze kterých se skládají jednotlivé kurzy. Tím mohou vznikat kurzy přesně podle potřeb a požadavků účastníků.
- *Dostupnost kdykoli:* E-learning je přístupný na rozdíl od tradičních forem kdykoli a poskytuje informace v čase, který není určovaný vzdělávacími institucemi. E-learning tak umožňuje uživatelům studovat nejen doma, ale i kdekoli jinde.

- *Individuální přístup k uživateli:* Uživatel není v e-learningu pasivním účastníkem, protože je interaktivním systémem nucený informace vyhledávat a nacházet v nich potřebné vědomosti. Probíraná učební látka už není určovaná možnostmi tutora, ale požadavky studujících.
- *Menší náklady na vzdělávání:* Dalším přínosem e-learningu je jeho efektivnost z hlediska finančních nákladů. Zastánci e-learningu zdůrazňují, že u této formy odpadají náklady na tisk a distribuci studijních materiálů. Ze strany studujících umožňuje souběžnou ekonomickou aktivitu, úspory času a finančních nákladů spojených s cestováním na místo vzdělávání.
- *Větší aktuálnost informací:* Síťové technologie umožňují synchronizaci dostupných zdrojů a prezentaci nejaktuálnějších poznatků. Změny v obsahu e-kurzů dané zastaráváním informací, změnou legislativních opatření nebo změnou v požadavcích studujícího možno realizovat díky propojitelnosti a pravidelné aktualizaci serverů okamžitě a z jednoho místa. Obsah tak nezůstává statický jako je to v případě tištěných materiálů, jejichž aktualizace je poměrně složitá a finančně nákladná.
- *Rychlejší vstřebávání informací studujícími:* Účastník dostává jen informace, které on sám bezprostředně vyžaduje. Navíc jsou v interaktivní formě umožňující postupovat ve vzdělávání rychlejším tempem. Vzdělávací program je tedy studujícím ušitý na míru, a proto neztrácí čas informacemi, které pro ně nemají význam.
- *Větší možnosti testování vědomostí:* Účastníci mají možnost otestování svých vědomostí po absolvování jednotlivých vzdělávacích kroků. Stejnou úlohu může řešit víckrát bez obavy z chyby. Díky anonymitě účastníků mají jejich výpovědi vyšší výpovědní hodnotu. To umožňuje prosadit se i nejistým nebo velmi těžce se vyjadřujícím osobám, které by v tradičním vzdělávání nevykazovaly velkou aktivitu.
- *Vyšší míra interaktivity:* E-learning je interaktivním prostředím. Neomezuje se na poskytování informací jen v textové podobě, ale přináší do výuky mnoho multimediálních prvků, které zvyšují dynamiku celého vzdělávacího procesu. Poskytuje možnost využívat nejen hypertext, ale i multimedia. Zahrnuje tak všechny didaktické a učební technologie.
- *Zvyšování vědomosti v oblasti informačních technologií:* E-learningový trend je podporovaný a zároveň podporuje mnoho informačních a

komunikačních technologií. Jejich ovládnutí je nezbytné pro efektivní využívání této formy vzdělávání. Vzhledem na potřebu vzdělávání v informačních technologiích možno říci, že používání e-learningu pomáhá zvyšovat vědomosti z oboru rychlejší než tradiční vzdělávání.

Za silnou stránku e-learningu považujeme zejména to, že se vzdělávacího procesu mohou zúčastnit různé cílové skupiny, kterým nevyhovuje přímá (prezenční) forma výuky. Jde hlavně o pracovní zaneprázdněné lidi. V případě elektronického vzdělávání mohou pracovat vlastním tempem a ve vlastních podmínkách. Zároveň si mohou vybrat studium (kurz), které vyhovuje jejich potřebám.

Samozřejmě nic na světě není ideální a dokonalé. To znamená, že e-learning má své nevýhody a nedostatky. Těmi nejvýraznějšími jsou podle Barešové (2011):

- *Závislost na technologiích:* Aby se mohli účastníci e-learningu zúčastnit studia, potřebují mít trvalý přístup k určitému hardwaru a softwaru. Tento požadavek se však může stát kritickou, protože v případě neexistujícího přístupu k technologiím je elektronická forma vzdělávání nedostupná.
- *Vysoké počáteční náklady a náročnost přípravy:* Navzdory tomu, že finanční složka je uváděna jako výhoda pro organizace, které zavádějí e-learning do své vzdělávací infrastruktury, často se mluví o nákladech a v záporném významu. Náklady na distribuci a řízení e-learningu jsou nižší v porovnání s prezenční formou vzdělávání. Do celkové kalkulace je však potřebné zahrnout i náklady, které souvisí s koupí hotových e-learningových programů nebo tvorbou vlastních vzdělávacích programů, jako i s technologickou a multimediální podporou e-vzdělávání. Mnoho podniků a organizací odrážejí právě vysoké počáteční náklady spojené se zavedením e-learningu. Z různých studií vyplývá, že náklady na vytváření e-kurzů jsou zhruba desetkrát vyšší než náklady na vytváření tradičních vzdělávacích programů. Pokud jde o čas, na jednu hodinu e-learningové aktivity studujícího je potřebné asi 200 hodin práce oproti 10 až 20 hodinám, které potřebuje učitel na vývoj jedné hodiny v prezenčním vzdělávání.
- *Nevhodnost pro určité studijní obory, kurzy:* E-learning není vhodný pro všechny oblasti vzdělávání. Některé vědomosti není možné studujícím odevzdat jen pomocí technologií. V těchto případech je potřebný ve

vzdělávacím procesu lidský faktor. Týká se to těch oblastí, které vyžadují praktický přístup k aplikaci vědomosti, klíčovou podporu spolupráce s ostatními, vnímání řeči těla ostatních účastníků vzdělávání atd.

- *Nevhodnost pro určité typy studujících:* Ačkoli možnosti e-learningu přizpůsobit se potřebám, zájmům a požadavkům studujících jsou vysoké, není možné říci, že je to vhodná forma vzdělávání pro každého. Většina e-learningových aplikací komunikuje se studujícími prostřednictvím textových zpráv. Z tohoto důvodu je nutné, aby účastníci dokázali vyjádřit své myšlenky a řešení praktických úloh do slovní podoby. V opačném případě jsou možnosti efektivního studia omezené. E-learning se nehodí zejména pro sluchové a pohybové typy studujících. Taktéž není vhodný pro starší lidi, kteří se nechtějí nebo nejsou schopni se naučit ovládat nové technologie.
- *Negativní chápání interaktivity:* Mnoho lidí zastává názor, že e-learning poskytuje méně interaktivního vzdělávání než tradiční vzdělávání. Podle jejich názoru je e-learning neosobní, lidsky prázdný a přináší do vzdělávání často pocit izolovanosti. Přesycenost elektronickými zprávami zvyšuje riziko odsunutí samotného vzdělávání až na druhé místo za čtení, psaní a posílání e-mailů. Dále tento názor zdůrazňuje absenci lidské komunikace a fyzického kontaktu s ostatními studujícími nebo tutorem, nedostatek inspirace a okamžité odezvy, nejasné nebo víceznačné instrukce.
- *Nízká úroveň kvality obsahu.* Kritickým faktorem je obsah e-learningových vědomostních databází, který je zatím označován jako nedostatečný a nepříliš kvalitní v porovnání se studijními materiály používanými v prezenčním vzdělávání. Tento nedostatek je přisuzovaný zejména vysokým nákladům na tvorbu kvalitního obsahu a nedostatečným zkušenostem s vývojem e-learningových programů. Avšak právě míra zlepšení jejich kvality má zásadní vliv na nárůst počtu zájemců o tuto formu vzdělávání.

Dalším slabým místem e-learningu je prověřování vědomostí účastníků vzdělávání. Není lehké zjistit, zda účastník pracoval samostatně. Zlámalová (2006) v této souvislosti tvrdí, že tutor si na dálku může jen velmi těžko prověřit, zda účastník vypracovává úlohu nebo test sám a v daném časovém limitu. Nejkomplexnějším nástrojem na tento účel je videokonference, která je však technologicky náročná.

Jak jsme uvedli, e-learning se nehodí pro všechny typy studijních oborů. Stává se, že drahý a perfektně graficky zvládnutý program nedokáže účastníky vzdělávání naučit to, co klasický učitel, tutor či lektor. Z tohoto důvodu by se neměla využívat technika za každou cenu na úkor vzdělávání. Jak uvádí Karel Kohout (2004), míra úspěšnosti využití elektronického vzdělávání je přímo úměrná míře propojení pedagogických, psychologických a technických zákonitostí. Nekritické využití technologií bez porozumění jejich vzdělávacího potenciálu vytváří odpor jako potřebu využívat je ke zkvalitnění vzdělávání.

Tím nejvýraznějším negativem zůstávají finance a propracování technologií. Janoušková (2007) zdůrazňuje, že e-learning je možné realizovat jen v případě dostupného finančního potenciálu a technického vybavení. Rozvoj elektronického vzdělávání je závislý od ekonomického potenciálu podniku, organizace a též samotného účastníka vzdělávání. Nutnou podmínkou je vybudování a rozšíření technického systému (počítačů, přístupu na internet, databáze studijních materiálů) jak na straně organizace, tak i na straně účastníka.

Na závěr můžeme konstatovat, že e-learning, jako jedna z podmnožin distančního vzdělávání, může přinést do vzdělávacího procesu spektrum možností. Jeho flexibilita a otevřenost vytvářejí předpoklad pro přilákání množství příznivců. Za největší výhodu považujeme studium podle možností a potřeb účastníka vzdělávání.

2.5.2 On-line vzdělávání

Dnešní moderní doba je do značné míry poznačená digitálními technologiemi, které jsou doslova všude kolem nás. Všechny aspekty našeho života jsou ovlivněné virtuálním prostorem a výjimku netvoří ani oblast školství. Ba naopak, v období pandemie Covid-19 která zuří napříč celým světem je toto téma v souvislosti se školstvím mnohem aktuálnější. Většina škol v podmínkách České republiky totiž přešla na distanční, tj. online formu vyučování, která je nerozlučitelně spjatá s využíváním online prostoru prostřednictvím digitálních technologií. Vzhledem ke skutečnosti, že jsme se již výše zabývali problematikou distančního vzdělávání, jakožto jedné z forem vzdělávání vůbec, která byla zvláště naléhavá v období koronavirové pandemie, se nyní ještě chceme krátce pozastavit u zamyšlení nad online prostorem a nad informačně-komunikačními technologiemi.

Co se týče online prostoru, zde lze konstatovat, že se tento prostor týká světa virtuálních počítačů a konkrétněji je elektronickým médiem, které se používá pro vytvoření globální počítačové sítě na ulehčení online komunikace. Je to velká počítačová síť tvořená

mnohými světovými počítačovými sítěmi, které používají protokol TCP/IP na pomoc při činnostech v oblasti komunikace a výměny údajů.

Informačně-komunikační technologie se vztahují na všechny technologie používané pro manipulaci s telekomunikacemi, vysílacími médii, inteligentními systémy řízení budov, audiovizuálními systémy zpracování a přenosu a síťovými řídicími a monitorovacími funkcemi.

Za svou popularitu vděčí množství vlastností, mezi které můžeme zařadit například fakt, že dokáže po obsahové stránce nabídnout množství dostupných informací z různých koutů a odvětví. Mezi velmi silnou výhodou patří jejich dostupnost. Jsou totiž dostupné prakticky okamžitě, přičemž nepodléhají místu ani času, kde se žadatel informací nachází. Práce s nimi je „unifikovaná“, tzn., že práce s nimi je velmi podobná a nevyžaduje si radikální školení měnící způsoby používané v dosavadní práci. Z ekonomického hlediska jsou výhodné taktéž, nakolik je možné jejich provozní náklady držet na relativně nízké úrovni i navzdory jejich intenzivnímu využití (Lipovská, 2014).

Mezi jednu z úloh informačně-komunikačních technologií patří možnost žákům a pedagogům řešit problematiku studia vždy, když je to možné. Netřeba však brát jako samozřejmost to, že využívání informačně-komunikačních technologií při online výuce je jakousi zárukou toho, že žák se něco naučí. Využití informačně-komunikačních technologií je nutné chápat jako jakýsi pomyslný most, který ulehčí žákovi cestu k dané vědomosti. Stejně však jako množství výhod, oblast informačně-komunikačních technologií s sebou přináší i jistá rizika, mezi která patří:

- Nízká digitální gramotnost dospělých, což se dostává do kontrastu s vysokou digitální gramotností dětí, která v průběhu modernizace společnosti stále roste.
- Čím dál tím větší absence času tráveného mimo počítač, což může vést k různým psychickým, ale i fyzickým poruchám u žáků.
- Absence osobní komunikace.
- Zhoršení se vyjadřovacích schopností u žáků, co je možné bádát v online komunikaci v psané formě, kdy je trendem ignorování používání diakritiky a pravidel pravopisu.

Být gramotný v oblasti používání informačně-komunikačních technologií je taktéž nezbytností. Škola je místem, kde by měl žák tyto kompetence a dovednosti rozvíjet, právě díky pedagogům a kvalitnímu výchovně-vzdělávacímu procesu (Halás).

On-line vzdělávání přineslo mnoho požadavků na změny. Všechny školy hledaly a hledají nové způsoby vzdělávání, práce a vzájemné interakce. Vyvolalo to otázky týkající se směřování škol a toho, kam chceme a potřebujeme investovat budoucnosti. Ukázaly se silné stránky vzdělávání, ale zároveň se vyjasnily i jeho slabosti. Školám byly dané nové výzvy. Digitální technologie se staly najednou prvkem pro zvládnutí vzdělávání, podporování nových způsobů života a práce ve výjimečném období koronavirové krize.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy již v prvních dnech pružně zareagovalo a zveřejnilo platformy pro distanční vzdělávání, které IT firmy nabízely školám bezplatně po určitou dobu. Ochotu firem školy oceňovaly, nakolik ani školy ani učitelé neměli zkušenost s jejich využíváním. Cílem jednotné komunikace v rámci školy bylo vybrat a nastavit škole takové prostředí a vnitřní kulturu komunikace, ve které stačí žákovi jeden případně nějaký malý omezený počet softwarových nástrojů, s ohledem na již dříve vzpomínaná specifika vzdělávání, pomocí kterých může komunikovat se školou a spolupracovat na zadaných úlohách.

Podle Neumajera (2020) je proces volby jednotné školské platformy příliš komplikovaný zejména proto, že na trhu je nabízeno velké množství informačních systémů, platforem a programů, které je potřebné prozkoumat a přehodnotit pro potřeby školy, což je časově velmi náročné a porovnávání platforem a doporučení pro tu kterou platformu pro prostředí škol bychom hledali asi jen těžko. Dalším důvodem, který ztěžuje výběr platforem je upřednostnění vývoje v oblasti technologií a digitálních trendů a taktéž nečekaná situace spojená s koronavirem, který zásadně ovlivnil situaci na trhu. Pokud jde o výběr platformy pro školní potřeby online vzdělávání, je nezbytné podotknout, že se jedná nejen o komunikační platformy, ale taktéž o sdílení informací, spolupráci, výměnu dat v různé podobě od hodnocení žáka až po uspořádání videokonference. Je tedy potřebné ideálně vybrat jeden informační systém, který budou ve škole všichni používat, moduly tohoto systému budou ovládat, bude jim poskytnutá podpora ve formě návodů, seminářů, webinářů, hotline, ale i spolupráce a konzultace od informačně-komunikačních technologií metodika na škole, atd.

Distanční (online) vzdělávání přineslo do školství nový fenomén, tj. potřebu synchronně – v jednom okamžiku propojit žáky a učitele. Dnes má se synchronním vzděláváním zkušenosti podstatná část žáků a učitelů. Právě v době první vlny pandemie si získali nástroje pro videohovory vysokou popularitu i vzhledem k relativní jednoduchosti jejich ovládání. Při výběru videokonferenčních platforem, které jsou pro školy novinkou, zvažujeme mnoho požadavků, jako např. kvalitu přenosu zvuku a obrazu, textovou komunikaci, šifrování přenosu a samotné nahrávání. O nahrávání musí být seznámeni všichni účastníci videohovoru a musí s ním souhlasit. Pozvání do konferenční místnosti by mělo být jednoduché, aby žáci zvládli připojení se na setkání bez doplňující instalace jakéhokoliv softwaru a aby to zvládl i na mobilním telefonu. Velkou pomůckou pro online vzdělávání je sdílení obrazovky, resp. okna s běžícím programem a taktéž tabule, na kterou je možné kreslit a umisťovat text nebo obrázky. U mladších žáků je výhodou i vypnutí mikrofonu všem účastníkům najednou, známe pravidlo přihlášení se ikonou zdvižené ruky, případně zobrazování jen mluvícího žáka na monitoru učitele. Pro plynulý přechod z prezenčního na online vzdělávání je potřebná i podpora uživatelů ať již správcem těchto informačně-komunikačních technologií, popř. jejich metodikem jako i správné nastavení digitální techniky určené pro vzdělávání.

Ve školství se v souvislosti s online vzděláváním odehrálo velké množství změn. Softwaroví producenti nabízeli zdarma i některé prémiové verze, předtím vysoce zpoplatněné. Vývojáři vylepšovali kvůli školám komunikační nástroje, navyšovali parametry setkání, doplňovali funkce platforem na základě požadavků škol. Je těžké porovnávat mezi sebou parametry jednotlivých platforem, které každým dnem ve vývoji pokračují.

Jak uvádí zahraniční zdroje, firma Microsoft jako jedna z prvních po vypuknutí koronavirové krize v Číně udělala v oblasti vzdělávání podpůrné kroky pro udržení studentů a žáků v procesu učení při přechodu na učení na dálku. Za účelem podpory učitelů, studentů a žáků umožnila bezplatné zakládání a využívání nástrojů spolupráce. Příkladem je Microsoft Teams v rámci Office 365 Education. V této platformě je možné připojit do schůzky až 250 účastníků naráz. Učitelé mohou též třídu zaznamenat na video a sdílet ji prostřednictvím platformy spolu s dalšími materiály a domácími úlohami. Podpora zahrnovala i množství školení – webinářů pro učitele i odborníky v oblasti informačních technologií pro rychlé nastavení platforem distančního vzdělávání. Tuto možnost později

využívali a využívají školy po celém světě, tj. i v České republice (Nilson, Goodson, 2021).

Podstatou online vzdělávání je virtuální prostor internetu, kde probíhá vysvětlování učiva učitelem, zadávání instrukcí, vzdělávací aktivity, diskuse a následná zpětná vazba prostřednictvím digitálních technologií. Digitální technologie a přístup na internet jsou nezbytnou podmínkou pro komunikaci vzdělávajícího subjektu se vzdělávaným na dálku bez přímého kontaktu. Český učitel si tak volí způsob, platformu, resp. cestu na zprostředkování učiva co největšímu počtu žáků. Vedení školy se nezbytně musí zamýšlet nad tím, jakým způsobem se se žáky spojit, jak s nimi sdílet materiály a jak získat zpětnou vazbu.

Platformy, které se na školách využívaly ve velkém rozsahu v počátcích e-learningu jsou následující:

- Edupage
- Sborovna
- Google třída
- Zoom
- Microsoft Teams
- Cisco Webex
- Skype
- Viber
- Whatsapp
- Jitsi Meet
- Facebook
- Messenger
- Teemea

E-learningové vzdělávání ve virtuální realitě bude mít stoupající tendenci, proto je nezbytné věnovat mu i po dobu prezenčního vzdělávání značnou pozornost. To, že vlastníme technologii však zdaleka nestačí. Pedagogové potřebují pedagogický obsah, který dodává učení hodnotu a zapojuje studenty do prohlubování učení. Studenti společně navrhuji, sdílejí a tvoří (Bach, Haynes, Smith, 2007).

Co se týče výše uvedených platforem a možností, které jsou nabízeny ze strany jednotlivých softwarových společností, zde je nutné dodat, že škola, vedení školy, popř. samotní učitelé mají možnost rozhodnout se na základě určitých kritérií nebo po zohlednění vlastních možností a možností svých žáků, jejich digitálních dovedností, jako i dovednosti učitelů samotných vybrat tu, která je nejvíce vyhovující pro jejich potřeby. Pokud se máme rozhodnout na základě toho, zda je potřebná instalace dané platformy, neboť naši žáci nemají oporu u rodičů, kteří nejsou počítačově zdatní, tak jim vybereme takovou platformu, která instalaci nepotřebuje.

2.5.3 Off-line vzdělávání

Pokud dojde k přerušení vyučování ve školách z jakéhokoli důvodu, vyžádá si to v mnohem vyšší míře než u otevřených škol využívání distančních forem vzdělávání. Ředitelé škol po dobu takového režimu zabezpečují podle podmínek školy a možností žáků jejich samostudium prostřednictvím elektronické komunikace s pedagogickými zaměstnanci školy. V případě, že není možné realizovat online výuku, tedy např. žáci nebo učitelé žijí v lokalitě se slabým, resp. žádným internetovým pokrytím, nebo žáci, v krajním off-line výuky a zejména na zabezpečení kontaktu vyučujících se žáky, konzultace a zpětnou vazbu. Ve vzpomínaných případech, pokud jsou možnosti žáků omezené, nedisponují technickým vybavením, případně internetem, dochází k off-line vzdělávání, tedy žák nepoužívá ve výuce počítač ani připojení k počítačové síti. Povinností škol je zapojit do výuky i žáky bez přístupu k online vzdělávání, tedy učitelé kombinují zasílání pracovních listů s telefonickým kontaktem, avšak při této formě výuky nemají žáci přístup k potřebné pedagogické podpoře. Učební materiály mohou být též distribuované na paměťových nosičích, jako jsou např. CD-ROMy, atd. (Pei, Wu, 2019).

Často používanými prostředky pro off-line vzdělávání jsou též média jako televizní a rádiové vysílání, nebo může jít o komunikaci prostřednictvím vzpomínaného telefonu, případně pošty. Takový typ vzdělávání je procesem, který se realizuje za fyzické nepřítomnosti účastníků vzdělávání ve společném reálném prostoru a nerealizuje se taktéž ani prostřednictvím internetu.

V čase uzavírání škol je potřebné vzhledem k off-line vzdělávání vytvářet podmínky, aby učitelé dokázali udržovat telefonický kontakt se svými žáky, např. zabezpečit zařízení a bezplatné neomezené hovory pro učitele a žáky, zabezpečit koordinaci s terénními případně komunitními nebo obecnými pracovníky. Poskytnutím dodatečných finančních

prostředků podpořit tisk pracovních listů, vydat metodické usměrnění ohledem určení osob zodpovědných za distribuci a sběr pracovních listů. V případě celoplošného a dlouhodobého uzavření škol spustit televizní vysílání a zabezpečit intenzivnější informování učitelů o možnostech, jak ho využít na výuku žáků, kteří přístup k online výuce nemají. Pro úspěšnost vzdělávání off-line je potřebné nastavit pravidelnost zpětné vazby o průběhu vzdělávání a vypracování zadaných úloh získanou od rodičů takto vzdělávaných žáků. Možností jsou i audio odkazy pro konkrétní úlohy a cvičení. Úspěšný výsledek off-line vzdělávání je závislý na externích motivačních podnětech a intervencích. Různí odborníci jsou názoru, že pokud by v budoucnosti přetrvávalo neformální off-line vzdělávání, zejména u dětí s omezenými možnostmi online vzdělávání, mohlo by dojít k dalšímu rozvíjení počítačové gramotnosti, samostatnosti, seberegulaci, ustálení pravidelnějšího učebního režimu a rozvíjení soustředěnosti při vypracovávání zadání a domácích úloh (Pei, Wu, 2019).

2.5.4 Asynchronní vzdělávání

Asynchronní vzdělávání je na rozdíl od synchronního vzdělávání méně náročné na čas či zkoordinování účastníků, nakolik tu není pevně stanovený termín, kdy se má vyučující a studující setkat v jakémsi přímém spojení ať již skrze video hovor, prostřednictvím e-mailu, nebo jiného prostředku na to určeném. Účastník kurzu se zapojí například do diskuse v takovém čase, který mu v dané chvíli vyhovuje, případně si probere potřebné učivo v takovém termínu, kdy to právě jemu vyhovuje. V případě, pokud jsou součástí kurzu i video přednášky, tyto si studující může přehrát v jemu vyhovujícím čase. Co se termínů týká, tyto musí být přísně kontrolované pomocí lektora, učitele, který dané časové období na nastudování daného učiva otevírá, zavírá a následně vyhodnocuje. Z tohoto důvodu se odvodil i název asynchronní vzdělávání, protože není tak náročné na zesynchronizování se všech účastníků kurzu (Zlámalová, 2008).

Černák a Mašek (2009) definovali asynchronní vzdělávání jako učení, kdy v reálném čase je přímé spojení mezi vyučujícím a studenty. Jde o jakési časové zpoždění, přičemž je možné využívat internet, CD či DVD nosiče.

Mezi hlavní výhody asynchronního vzdělávání patří například čas studenta. Student si zvolí přesně čas, kdy se může studiu věnovat, samozřejmě by to mělo být v termínu, do kterého by měl dané zadání odevzdat. Ke svému studiu může využívat celé spektrum dostupných informací, tedy od klasických knih, které jsou ještě i v dnešní době velmi

oblíbenou a kvalitní pomůckou při studiu, taktéž podpůrné materiály, které poskytnou vyučující, jakékoli materiály, které jsou dostupné na internetu jako například články, videa a podobně. Asynchronní vzdělávání je jakoby jednosměrné, tedy takové, které je směřované ke studentovi. Ten však odevzdává své vypracované zadání svému vyučujícímu, od kterého dostává zpětnou vazbu v podobě známky. Tato by měla odpovídat jeho vědomostem, schopnostem a samotnému času, který vložil do vzdělávání daný účastník kurzu (Lipovská a kol., 2014).

Největší nevýhodou této formy asynchronního vzdělávání je jednoznačně chybějící zpětná vazba. Přednášející vyhotoví video přednášku, kterou následně poskytnou studující, měl by být schopen v této přednášce vysvětlit vše a v tak dostačující míře, aby studující dané téma pochopili v potřebném rozsahu. V opačném případě jsou studenti nuceni si chybějící vědomosti doplnit jinou formou, což též může být do určité míry pro studenty výzvou k dalšímu sběru potřebných informací.

Hlavním problémem v tomto případě zůstává chybějící aktivní komunikace mezi účastníky kurzu (výuky) a vyučující, případně přednášejícím, protože tato forma video přednášek je přístupná jen z vyhotoveného video záznamu. Proto by měl být přednášející v případě potřeby dostupný i jinou formou, například e-mailem pro studující, aby si mohli doplnit či potvrdit správnost svých nabytých vědomostí.

2.5.5 Synchronní vzdělávání

Synchronní vzdělávání probíhá tak, že jsou ve stejném čase účastníci v přímém spojení, tj. využívají novodobé prostředky, internet. Nejčastěji se při této formě vzdělávání využívají Skype hovory, mezi novější dostupné technologie patří i Facebook, Google+ a jiné. Další synchronní řešení jsou též Adobe Connect, BigBlue-Button a další, avšak tyto jsou poměrně finančně náročné pro uživatele. Co jim však není možné odepřít je fakt, že kvalita na obou stranách, případně u vícestranného spojení je podstatně lepší, kvalitnější a taktéž je tu i větší výběr nástrojů a funkcí pro uživatele (Zounek a kol., 2021).

Podle Lipovské a kol. (2014) bude i v budoucnosti nesmírně náročné synchronní vzdělávání pro externí studenty, nakolik samotné zkoordinování všech účastníků vyučování (kurzu) v přesně stanovený termín nebude nikdy možné na 100 %. Důvody jsou hlavně z praktického hlediska, tj.:

- Časová vytíženost studentů v daném čase

- Rodinné důvody
- Pracovní zaneprázdněnost
- Jiné

I proto si mnozí odborníci myslí, že i v budoucnosti bude pro online návštěvníky kurzu nejméně komplikované a více dostupné asynchronní vzdělávání jednotlivých účastníků.

Co se počtu studentů v jednom kurzu týká, podle Zlámalové (2008) by nemělo být na jednoho lektora (učitele) více než 20 studentů. Každý student by měl mít možnost využít krátké konzultace s lektorem například formou video hovoru, aby se utvrdil, že správně porozuměl probírané problematice, případně aby si prokonzultoval to, čemu neporozuměl. Samozřejmě ne všichni studenti v kurzu potřebují konzultace, proto se předpokládá, že k danému kurzu bude potřebných přibližně 60 hodin konzultací s daným lektorem. Tento čas by měl být lektorovi samozřejmě započítávaný do jeho finančního ohodnocení.

Hlavní výhodou synchronního vzdělávání je, že je možné předem dohodnout čas na video přednášce, která může současně doplněná i konzultacemi v případě zájmu studenta. Taktéž je možné zřídit virtuální třídu, kde je současně připojeno více uživatelů, mohou taktéž mezi sebou rozebrat probraný problém a vést diskuse. Není proto potřebné, aby byli všichni účastníci v daném čase na daném místě, avšak měli by být v daném čase ve virtuální třídě. Je tedy zcela jedno kde se daný účastník v daném čase nachází, pokud má zabezpečené kvalitní internetové připojení a zařízení, na kterém se může připojit do dané virtuální třídy. Též je možné zřídit kromě virtuální třídy i individuální konzultace, tyto se však většinou dohodnou na přesně stanovený termín. Velkou předností těchto video přednášek je, že její účastníci mohou využívat téměř bezplatně, což častokrát oceňují hlavně studenti (Zounek a kol., 2021).

Podle Kachaňákové, Nachtmannové a Joniakové (2008) jsou výhody online vzdělávání pomocí video přednášek vícero. Ve své knize vzpomínají například dostupnost 24 hodin denně bez územního omezení, účastníci kurzu mohou tento druh přednášek absolvovat na pracovišti, doma či v učebnách, taktéž tvrdí, že právě takováto forma vzdělávání je rychlejší a množství získaných znalostí je vyšší.

Za nejpodstatnější nevýhody synchronního vzdělávání bychom mohli vzpomenout zejména bezpečnost, tedy možnost napadení virem, škodlivým kódem, nebo přenosem nelegálního obsahu. Též je potřebné mít kvalitní připojení k internetu, protože uživateli mohou vzniknout problémy s připojením v podobě nekvalitního obrazu či zvuku, nebo

spojením obou těchto nedostatků. V případě, pokud se jedná o placené videokonference, tedy za dané služby si účastník platí poplatky, tyto nedostatky by měly být eliminované, i navzdory tomu při špatném internetovém připojení se vyskytnout mohou (Zounek a kol., 2021).

Kachaňáková, Nachtmannová a Joniaková (2008) též vzpomínají nevýhody případně překážky, které by mohly zabránit samotnému online vzdělávání. Jde například o náklady související se zabezpečením technického, či programového vybavení, případně s vyškolením účastníků kurzu s využíváním těchto technologií k samotnému vzdělávání.

Nevýhodou tohoto typu vzdělávání je v neposlední řadě i potřeba uvedení v soulad dvou či vícero účastníků ve stanoveném termínu, což nejednou bývá i nejvýznamnější překážkou u tohoto způsobu.

2.6 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání

2.6.1 Výhody

Distanční vzdělávání má mnoho výhod pro pedagoga i pro studenta. Jednou z výhod je dostupnost. Studenti mají jednoduchý přístup, kde nezáleží na věku a na vzdálenosti. Škola se může nacházet i na druhé straně České republiky než student a navzdory tomu ji může studovat z domu. Taktéž ji mohou studovat zahraniční studenti, pokud tam nebude žádná jazyková bariéra (Zlámalová, 2003).

Další výhodou je to, že se student může sám rozhodovat kdy, kde a kolik času věnuje studiu. Sám si vybírá prostor, ve kterém se mu nejlépe vzdělává. Může studovat při práci. Nemusí dodržovat přísný harmonogram a nemusí se přesouvat kvůli přednáškám. Studenti jsou zodpovědní sami za sebe, jak si rozvrhnou časový harmonogram. Studentský plán si mohou přizpůsobovat. Distanční způsob vzdělávání je pro to vhodnější pro dospělé studenty, protože pro mladší žáky je těžší se motivovat.

Jednou z výhod se počítají i menší výdaje na studium. Když se člověk vzdělává z domu, znamená to, že nemusí platit žádné extra ubytování a stravu. Taktéž ušetří za dopravu (Zlámalová, 2003).

Kromě studenta ušetří i škola, protože nemusí financovat světlo, teplo v učebnách, které by potřebovali při prezenční výuce.

Pokud se student rozhodne vzdělávat distanční formou, škola se mu snaží vyjít co nejvíce vstříc a pomoci mu při vzdělávání, a proto škola nabízí zasílání studijních materiálů, poskytuje poradenství a přizpůsobují materiály na vzdělávání, tak, aby byli schopni se vzdělávat distančně.

Pro pedagogy je další výhodou to, že mají jasně stanovené standardy úvazků a taktéž nemají takové vysoké pracovní úvazky. Samozřejmě musí nabízet individuální konzultace, ale i ty si mohou přizpůsobit.

Distanční vzdělávání je tedy vhodnější pro dospělé lidi, ale při výjimečných případech dochází k distančnímu vzdělávání i u mladších žáků. Například jako kvůli pandemickým opatřením, ale již předtím tu byli nějaké výjimečné případy, kdy je vhodnější, aby se žák vzdělával doma. Například u žáků vážně nemocných, kteří nejsou schopni docházet do školy, u hendikepovaných dětí se může stát výjimka, popř. kvůli bydlení (Trnková, 2003).

Mezi výhody distančního vzdělávání se může zařadit i to, že studenti nepocítují takový stres při testech, mohou si vybrat učitele, student je více zapojený do vzdělávacího procesu, distančně mohou lépe studovat lidé, kteří mají nějaké postižení.

2.6.2 Nevýhody

Distanční forma vyučování má sice mnoho výhod, ale má rovněž i několik nevýhod. Mezi nevýhody se může zařadit i to, že mnoho pedagogů je ze starší generace, která až tak neovládá moderní techniku. To znamená, že je potřeba zaškolit pedagogy k moderní technologii.

Pedagogové za nevýhodu považují rovněž to, že jsou studenti izolovaní jeden od druhého. Myslí si, že práce ve skupině může velmi prospívat, hlavně pokud je prostředí příjemné. Jsou toho názoru, že je dobré, pokud se studenti socializují a tím pádem se i více motivují navzájem. Komunikace samozřejmě závisí na tom, jaká technika se při distančním vzdělávání používá. Pokud se používají různé videochaty, videokonference, telefonování skrze internet, kde se snaží o otevřenou diskusi, může to být pro studenty přínosnější (Trnková, 2003).

Asi největší nevýhodou distančního vzdělávání se může považovat zkoušení a kontrola vědomostí studentů. Existuje více způsobů, jak je možné studenty přezkoušet a ohodnotit. Pedagog ale velmi těžce umí ohodnotit na dálku, zda student skládá test poctivě bez pomoci kohokoliv jiného, nebo bez opisování. Lepším způsobem zkoušení, kde to učitel

má více pod kontrolou je zkoušení po dobu videokonference. Tento způsob má však jiná negativa. Je to technicky velmi náročné. Je potřebný kvalitní počítač, reproduktor, mikrofon, kamera a internet. Bez těchto činitelů je videokonference těžko realizovatelná. Pedagog může od studenta vyžadovat i osobní setkání na přezkoušení.

Poslední nevýhodou, kterou sem lze zařadit, je to, že ne vše, co člověk najde na internetu je důvěryhodné. Proto je nevýhodou to, že si student může sám najít nedůvěryhodné informace (Zlámalová, 2003; Trnková, 2003).

Pro mladší žáky je nevýhodou absence přímého kontaktu ve škole. Dětem chybí zejména kamarádi a spolužáci, se kterými se sice mohou setkávat mimo školy, ale přeci to není ve školním prostředí, na které jsou zvyklé. Dětem taktéž chybí i vyučující. Přímý kontakt mezi učitelem a dítětem je velice důležitý. Pokud má žák nějaký problém, je určitě jednodušší ho řešit přímo ve vyučovací hodině, popř. po ní, než prostřednictvím mikrofonu a počítače. Komunikování v době hodiny ve třídě je zcela jiné. Žáci se méně bojí mluvit, jsou v přirozenějším prostředí ve třídě než před monitorem.

Po dobu prezenční výuky se žáci mohou od sebe vzájemně učit. Toto bohužel neplatí při učení se distančně. Při vzájemném učení žáků se žáci mohou mnoho naučit a zlepšuje to jejich výsledky.

Další nevýhodou je, že učitel nedokáže adekvátně zareagovat při ztrátě pozornosti žáka. Jednou z nevýhod je taktéž to, že dítě nemusí učitel reálně vidět a nemůže si být jistý, zda žák nespí, nehraje si nebo se nevěnuje něčemu jinému. Jsou to činitelé, které učitel nedokáže ovlivnit. Tyto nevýhody se vztahují zvláště na žáky základních a středních škol. Distanční vzdělávání pro ně dosud nebylo natolik známé. Pro dospělé a studenty vysokých škol distanční vzdělávání funguje už delší dobu. Mezi nevýhody distančního vzdělávání pro ně patří izolovanost, která samozřejmě platí i pro mladší žáky. Dále je to komunikace prostřednictvím e-mailu a chatu.

3 Výzkumy v oblasti distančního vzdělávání

Vzhledem ke skutečnosti, že se na následujících stranách, tj. v diskusi chceme zabývat komparací našeho výzkumu s jinými výzkumy v oblasti distančního vzdělávání, abychom měli širší pohled na problematiku, chceme se zde zmínit o těchto výzkumech v oblasti distančního vzdělávání.

Protože je v České republice tato situace stále ještě vnímána jako poměrně nová a aktuální, není v oblasti zkušeností učitelů s distančním vzděláváním dostatek provedených výzkumů. Na základě výzkumů, které však dosud proběhly lze stále očekávat, že i nadále bude narůstat realizace distanční výuky, kdy za dané situace nebyla jiná možnost, jak výuku realizovat bude tato tematika v budoucích obdobích oblastí zájmu jak výzkumných prací, tak vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti. Určitá část učitelů se s touto formou výuky doposud nesešla a učitelé byli ve velice krátkém čase nuceni s touto formou pracovat a realizovat ji. Zvláště v tomto ohledu tkví přínos naší práce, která se zabývá tématem distančního vzdělávání, protože význam distančního vzdělávání v posledních letech roste, a to ze dvou hlavních důvodů. Prvním důvodem byl důvod existence pandemie, druhým důvodem pak byla i digitalizace školství a rozvoj nových výukových metod, které skýtají mnohé výhody.

I když od masivního rozšíření distančního vzdělávání po dnešní dny nestihla uplynout dostatečně dlouhá doba, aby bylo možné zaznamenat větší počet výzkumů na toto téma, přeci některé výzkumné týmy a instituce dokázaly realizovat určité výzkumy v tomto prostoru.

Jedna z prvních institucí, která reagovala na vzniklou situaci, byla Česká školní inspekce České republiky, která provedla výzkum v termínu od 1. do 14. dubna 2021. Tento průzkum byl proveden prostřednictvím telefonických rozhovorů s poměrně širokým vzorkem, tj. s téměř 5000 řediteli základních škol na téma distančního vzdělávání. Výstupy z tohoto výzkumu jsou dostupné v prezentaci pro tiskovou konferenci na webových stránkách České školní inspekce, kde zpráva a prezentace je dostupná z tohoto odkazu (ČŠI, 2020). Tento průzkum poskytuje mnoho informací o stavu distanční výuky z hlediska mnoha faktorů. Mapuje procentuální četnost zapojení žáků do distanční výuky, a to na základních i středních školách, důvody nezapojování do distanční výuky, schopnost školy začlenit žáky do distančního vzdělávání bez přístupu k internetu a jakým způsobem to

provádějí, formy komunikace učitelů s žáky, koordinace a organizace výuky a mnoho dalších informací o obsahu i formě vyučování a jeho hodnocení. Průzkum České školní inspekce velmi dobře mapuje celkovou situaci, a poskytuje užitečné informace pro tuto práci, především ve specifikaci problémových oblastí, na kterou se mohou rozhovory realizované s učiteli podrobněji zaměřit.

Další organizací, která provedla výzkum v problematice distančního vzdělávání byla společnost Kalibro, která prezentovala výsledky svého šetření na svých webových stránkách. Dvě šetření, která nesou název „12 otázek ke koronavirové výuce“ byla realizována jednou s rodiči, podruhé s učiteli. Do realizace se zapojilo cca 2.000 pedagogů a téměř dvojnásobné, tj. 3.500 rodičů. Toto výzkumné šetření bylo provedeno v termínu od 8. do 30. dubna 2020, a mapuje situaci z pohledu učitelů v této oblasti v různých aspektech. Otázky, které byly v rámci tohoto výzkumu kladeny, lze shrnout do určitých tematických kategorií, dle toho, jak moc učitele ta která forma výuky zatěžuje, čeho se obávají a jak jsou spokojeni s prací žáků. V tomto výzkumu jsou nejprve prezentovány údaje o respondentech jako je pohlaví, délka praxe, místo působnosti, typ školy a předměty, které respondenti vyučují. Prezentace výstupů z tohoto výzkumu je zveřejněná na webových stránkách společnosti Kalibro (Kalibro, 2020). Tento průzkum se na rozdíl od průzkumu realizovaného Českou školní inspekcí liší dotazováním samotných učitelů, přičemž rovněž více mapuje jejich osobní obavy a zkušenosti, což předešlý výzkum realizovat nemohl, neboť probíhal s řediteli škol, nikoliv s učiteli samotnými. Toto šetření doplňuje předešlý průzkum a poskytuje další podněty, na které se práce v rozhovorech s učiteli může zaměřit.

Další ze zajímavých výzkumů realizovali sociolog Václav Korbel a Daniel Prokop, kteří realizovali průzkum s rodiči, kde se k našemu tématu váže především část ICT v domácnostech, která mapuje překážky žáků zúčastnit se výuky z důvodu nedostatečné vybavenosti domácností připojení k internetu a technologického zázemí. Výsledky tohoto výzkumu jsou dostupné na úložišti Google Drive (Korbel, Prokop, 2020). Velmi dobře lze použít rovněž informace o tom, jak hodnotí práci učitelů rodiče a jaké jsou jejich názory na kvalitu výuky, protože mohou odhalit problémy ve zpětné vazbě a v hodnocení práce učitelů ze strany rodičů, což může mít vliv na jejich sebehodnocení či výkon.

Krátký průzkum, kterého se zúčastnil vysoký počet respondentů (4.859 respondentů z 86 % tvořených učiteli a řediteli škol) z celé Evropy provedla platforma School

Education Gateway v období od 9. dubna do 10. května 2020. Tento průzkum obsahuje informace o zkušenostech s online výukou, o tom, co učitele překvapilo při výuce, překážky při realizaci distanční výuky, názor na zlepšení situace v oblasti kvality poskytování distančního vzdělávání ze strany učitelů a názor na budoucí vývoj situace a místo distančního vzdělávání ve vzdělávacím systému (School Education Gateway, 2020).

Praktická část

4 Metodika výzkumu

Ve výzkumné, tj. v praktické části této práce se budeme zabývat a analyzovat hodnocení distanční výuky ze strany žáků prvního stupně základních škol, přičemž zde žáci reagují na období, ve kterém probíhala koronavirová pandemie. Stejně tak zde chceme odhalit překážky a problémy, se kterými se tito žáci setkali v průběhu distanční výuky.

Data, která získáme prostřednictvím našeho polostrukturovaného rozhovoru se žáky, podrobíme analýze, která ve výsledku poskytne ucelený pohled na problémové situace, se kterými se žáci při realizaci distanční výuky setkali a hlavními překážkami různých charakterů, které jim znesnadňovaly přechod na distanční výuku. Rozhovor se krátce dotkne i výhod a nevýhod distanční výuky.

Získaná data budou nejen obecně zanalyzována do ucelených výstupů, ale i porovnána s již provedenými výzkumy v této oblasti. To může poskytnout hlubší pohled na problematiku a data, která byla získána prostřednictvím kvantitativních výzkumů, ale nedošlo již k jejich hlubšímu prozkoumání.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

V teoretické části práce byla systematicky zpracována problematika průběhu pandemie koronaviru v České republice a následně i distančního vzdělávání. Značný důraz zde byl kladen na zaváděná opatření pro předcházení šíření nákazy mezi obyvatelstvem, který vyústil do masového rozšíření distančního vzdělávání u žáků základních škol, prvního stupně nevyjímaje. Kromě jiných dílčích problematik jsme se zde zmiňovali o historii, formách a charakteristikách distančního vzdělávání a zpracovali jsme i jeho výhody a nevýhody.

Na výše uvedené informace chceme nyní navázat praktickou částí, jejímž cílem je odhalit zkušenost a chápání výhod a nevýhod distančního vzdělávání ze strany žáků prvního stupně základní školy. Tato část samozřejmě navazuje na výše uvedené, tj. i na samotné výše uvedené výhody a nevýhody distanční výuky.

Na začátku celé této práce jsme si určili hlavní a dílčí výzkumné otázky, na které by měla analýza dat odpovědět. Hlavní otázkou celé této práce je: *„Byli žáci spokojeni*

s *distanční výukou v době pandemie Covid-19 v letech 2020 a 2021?*“ Vedlejšími otázkami pak jsou tyto:

- Jaká pozitiva distanční výuky vnímají žáci 1. stupně základní školy?
- Jaká negativa distanční výuky vnímají žáci 1. stupně základní školy?
- Přejí si žáci adaptovat část distanční výuky do výuky prezenční?
- Je pohled žáků na distanční výuku spíše pozitivní nebo negativní?

Vedle těchto výzkumných otázek byla rovněž postulována i jedna hypotéza, tj. *„Žáci mají s distanční výukou spíše pozitivní zkušenosti“*.

Sběr dat a struktura rozhovoru bude cílit na informace, které pomohou zodpovědět výzkumné otázky.

Postup, který v naší práci volíme, je dle Hendla naprosto typickým pro kvalitativní výzkum. *„V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma, a určí základní výzkumné otázky.“* (Hendl, 2016).

4.2 Kvalitativní výzkum

Výzkum, který zde postulujeme, je pevně ukotvený v kvalitativních technikách: *„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru“* (Hendl, 2016).

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že výzkumem lze získat nové poznatky o určitém jevu, v tomto případě o zkušenostech žáků základních škol s distanční výukou a lze tak přispět k rozvoji daného oboru. To, čím tento výzkum může přispět do diskuse k danému tématu, je objasněno v předešlém odstavci.

Výzkum bude realizován kvalitativním přístupem, se kterým se lze běžně setkat v sociálních vědách. Tento přístup slouží pro hlubší pochopení daného fenoménu. Kvalitativní výzkum lze charakterizovat jako takový typ výzkumu, kde jsou zdrojem dat přirozená prostředí, jako je tomu např. v případě školy. Důraz je kladen na výklad zkoumaných jevů očima samostatných aktérů a produktem je detailní popis často jednotlivých případů... (Průcha a kol., 2013).

Z této charakteristiky kvalitativního výzkumu vyplývá, že pokud chceme zjistit, jak žáci základních škol vnímají distanční výuku, je tento přístup vhodný. Kvalitativní výzkum je možné rovněž charakterizovat jako proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník je povinen vytvořit holistický pohled na danou problematiku, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách (Hendl, 2016).

Cílem kvalitativního výzkumu je rovněž na základě stanovených metodologických postupů vytvořit komplexní obraz daného zkoumaného problému, přičemž v tomto případě to jsou zkušenosti žáků základních škol s výukou. Takto uchopený kvalitativní výzkum koresponduje s námi připravovaným výzkumem, který uvedeme na následujících stranách této práce.

4.3 Metoda výzkumu

Metodou, kterou jsme vybrali pro sběr dat, je polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda je pro náš výzkum nejvhodnější, protože polostrukturovaný rozhovor disponuje některými výhodami oproti ostatním typům rozhovorů. V průběhu realizace daného rozhovoru je možné, že se tazatel dostane do takové situace, kdy je potřeba se na některý dotaz doptat dodatečnou otázkou a získat tímto způsobem informace, které jsou potřebné pro zodpovězení některých otázek, popř. se dostat hlouběji do podstaty problému. Polostrukturovaný rozhovor svým charakterem dává tazateli určitou flexibilitu v případě, kdy má pocit, že informace nepovedou k dostatečnému naplnění tématu. Další výhodou polostrukturovaného rozhovoru je, že v případě, kdy se při odpovídání respondentem vyčerpá otázka, která bude následovat později, je možné ji upravit, popř. zcela vynechat. V případě, že se respondent rozmluví o nějakém tématu v souvislosti s některou z otázek, je možné změnit následně pořadí otázek dle individuální potřeby tazatele i respondenta. Polostrukturovaný rozhovor slouží jako pomocník i tím, že obsahuje připravené otázky, důsledně a systematicky směřující k identifikaci výzkumných témat prostřednictvím příštích detailních odpovědí. Jeho nejdůležitější částí je jádro rozhovoru, které představuje schéma závazné pro výzkumníka. Skládá se z témat a otázek, které výzkumník určitě musí probrat (Mišovič, 2019).

4.4 Výběr a popis výzkumného vzorku

Námi vybraný výzkumný vzorek jsme si vybrali z toho důvodu, aby svými poskytnutými informacemi byl schopen kvalitně naplnit téma zkoumaného problému a aby bylo možné pokrýt jeho odpověďmi z praxe všechny výzkumné otázky. Při výběru vhodných respondentů pro náš výzkum jsme se orientovali na základě reprezentování problému, nikoli populace či jiné sociodemografické veličiny. U kvalitativního rozhovoru jsme tak vybrali účastníky tak, aby byli vzhledem k dané problematice dostatečně reprezentativní. Mišovič tvrdí, že *„výběr vzorku v kvalitativním výzkumu je postavený na jiných principech než ve výzkumu kvantitativním. Vzorek neslouží k reprezentaci účastníků, ale určitého tématu. Vytváříme jej teoreticky, záměrně, vzhledem ke zjišťovaným problémům.“* (Mišovič, 2019).

Zásadním kritériem stanoveným pro náš výzkumný vzorek, který musí námi vybraní respondenti splňovat je, že každý náš respondent musí být žákem prvního stupně základní školy, který musí mít zkušenost s distančním vzděláváním. Vzhledem k anonymizaci našich respondentů, jsou všichni uvedeni pod smyšlenými jmény. Zde tedy uvádíme jejich jména, tj. Barbora, Marika, Matyáš a Emma, kteří jsou žáky 3. třídy základní školy a Petr a Patrik, kteří jsou žáky 4. třídy základní školy.

4.5 Etika výzkumu

Vzhledem k etickým principům námi postulovaného výzkumu jsme provedli anonymizaci účastníků i případných zmíněných míst. Při konstruování našeho výzkumu jsme seznámili respondenty a jejich rodiče se samotným výzkumem, přičemž jsme jim sdělili, o jaký výzkum se jedná, jak bude nakládáno s informacemi, které nám respondenti poskytnou a získali jsme též svobodný souhlas o dobrovolné účasti na výzkumu a využití poskytnutých dat (Švaříček, Šedřová, 2014). Pro získání souhlasu respondentů byla zvolena metoda zaznamenaného ústního souhlasu. Písemný souhlas s výzkumem není vždy vyžadován, vyžadován je vždy však souhlas. Souhlas vyslovený ústně je vhodný pro méně riskantní výzkumy a pro výzkumy s vysokou mírou ochrany účastníků (kde by podpis mohl vést k identifikaci jedince). (Švaříček, Šedřová, 2014).

4.6 Sběr dat a jejich zobrazení

Situace v období realizace rozhovorů je vzhledem k pandemii koronaviru příznivější než tomu bylo v dřívějších měsících. Výuky ve všech vzdělávacích institucích již probíhají prezenčně.

Rozhovory byly realizovány prostřednictvím osobního rozhovoru nebo platformy Microsoft Teams, tedy prostřednictvím platformy, která je využívána mimo jiné pro videokonference a videohovory. Zvuková stopa všech rozhovorů byla nahrávána pro její pozdější využití v rámci transkriptu rozhovorů. Celkem bylo zaznamenáno šest rozhovorů v elektronické podobě.

Tyto rozhovory jsme dále pomocí transkripce převedly do textové podoby. Tato podoba získaných dat již je vhodná pro analýzu a zpracování. Dle Hendla se myslí transkripcí a jejím významem pro výzkum následující: *„Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby. Jedná se o časově velmi náročnou proceduru. Pro podrobné vyhodnocení je však transkripce podmínkou“* (Hendl, 2016).

Metodou převodu mluveného projevu účastníků do textové podoby byla zvolena doslovná transkripce. Mišovič ji charakterizuje takto: *„Jde o časově velmi náročnou operaci. Využíváme ji v případě, že se soustředíme na obsahovou a tematickou rovinu, když aktér vystupuje jako svědek nebo expert.“* (Mišovič, 2019)

5 Výsledky výzkumu

Praktická část práce je pro nás velice důležitá z toho důvodu, protože analyzuje získaná data z níže uvedených polostrukturovaných rozhovorů. Data zde budeme prezentovat z hlediska jednotlivých témat, která budou korespondovat s námi kladenými výzkumnými otázkami a hypotézou.

Textové výstupy budou podloženy výpověďmi respondentů, kteří budou v rámci anonymizace prezentováni pod falešnými jmény.

Velmi důležitou částí je uvedení získaných výsledků do souvislosti, s již provedenými výzkumy, díky čemuž roste informační hodnota výsledné zprávy, což vede k zajímavému porovnání výsledků kvantitativních výzkumů se zkušenostmi konkrétních žáků.

Zkoumaná témata, ke kterým se žáci prvního stupně základní školy vyjadřovali v dílčích otázkách jsou:

- Pozitivní zkušenost s distanční výukou
- Negativní zkušenost s distanční výukou
- Přání adaptování části distanční výuky do výuky prezenční
- Převaha pozitivních či negativních aspektů v distanční výuce

Následující podkapitoly prezentují jednotlivá témata. Nejprve je nastíněný úvod problematiky, poté jsou uvedeny příklady výpovědí respondentů, které byly zajímavé nebo pro dané téma signifikantní. Na závěr je uvedené shrnutí, které prezentuje celkový přehled výpovědí žáků k danému tématu a z nich vyvozené závěry.

5.1 Pozitivní zkušenost s distanční výukou

Jak jsme si již uvedli v předcházející, tj. v teoretické části této práce, distanční vzdělávání s sebou přináší určité výhody i nevýhody. Co se týče výhod, které s sebou distanční vzdělávání přináší jak pro učitele, tak pro samotné žáky, je dostupnost. Tzn., že studenti mají přístup ke vzdělání kdykoli a kdekoli prostřednictvím technického vybavení, které je pro tuto formu studia nezbytné. Díky danému technickému vybavení se žák může účastnit studia bez omezení prakticky na jakoukoli vzdálenost. Důležitou věcí je v tomto ohledu jen nezbytné připojení na internet. Další výhodou je rovněž i možnost studenta rozhodovat, kde a kolik času věnuje studiu, i když toto je záležitostí, která se zcela netýká žáků prvního stupně základní školy, kde byla i v době koronavirové krize vyžadována

předem definovaná účast žáků na té které online hodině dle rozpisu, který byl distribuován mnohdy jednotlivými učiteli daných předmětů. Co se týká dalších výhod, mezi ty nejdůležitější patří rovněž poměrně nízké náklady na výuku.

Nyní si však již můžeme položit základní výzkumnou otázku, tj. *„Jaká pozitiva distanční výuky vnímají žáci 1. stupně základní školy“?*

Barbora (3. třída)

V případě Barbory lze konstatovat, že tato žačka měla ke svému studiu řádné vybavení: *„A měla jsi doma vše, co jsi na online výuku potřebovala? Třeba počítač, sluchátka, internet. Jo“*. Barboře se na distančním vzdělávání líbilo, že mohla hrát během vyučovacích hodin různé hry a spolu s tím si Barbora cení i svých nových dovedností s využitím počítače vzhledem ke studiu: *„Naučila jsem se dělat věci na počítači“*. *„Jo jsem ráda (že jsem se to naučila – naučila se nové věci s počítačem, pozn. aut.), to mi nikdy dřív nešlo“*. Jako důležité lze pro Barboru rovněž vyzdvihnout i to, že Barboře zabírá více času učení, při kterém musí chodit do školy. *„To vůbec nestíhám, vždycky se jenom obleču, vyčistím si zuby a musím běžet“*.

Marika (3. třída)

Stejně jako v případě Barbory, i u Mariky lze konstatovat, že měla ke svému studiu distanční formou výuky řádné vybavení: *„Ano, mám vlastní počítač po tátovi“*. Je zde nutné také vyzdvihnout skutečnost, že Marika si chválí i to, že se po online výuce již nemusela nijak zvláště učit, čímž ušetřila čas, jak tvrdí: *„Online výuka začala v 10 a většinou jsem všechno měla brzo hotové.“* Stejně jako v případě Barbory i Marika si vážila možnosti hraní her při výuce, stejně jako možnosti pouštět si různá videa během vyučovací hodiny: *„Líbilo se mi, když jsme si pouštěli různé videa a hráli hry, to bylo super.“* Dále se Marice líbilo častější vyvolávání než ve školní třídě, protože na internetových vyučovacích hodinách bylo přihlášeno méně žáků, než bylo ve školní třídě obvyklé. O něco méně si pak Marika vychvaluje svých nových dovedností s počítačem, protože jak sama dodává: *„k životu by jsem to úplně nepotřebovala“*. Na adresu ušetření času se pak rovněž přiklání k ušetření času při distanční výuce oproti vzdělávání ve škole, protože při učení ve škole *„musí brzo vstávat a po obědě trvá, než se dostanu domů.“*

Matyáš (3. třída)

Stejně jako v předchozích dvou případech měl i Matyáš veškeré potřebné vybavení k distančnímu vzdělávání. Matyáš sám přiznává, že i když se musel poměrně hodně učit, přesto se mu velice líbilo distanční vzdělávání: *„Jo, bylo to super.“* Na otázku, zda se mu líbilo něco na distančním a online vzdělávání odpověděl že ano, protože *„jsme byli na chatě a mohli být hodně venku. A taky jsem mohl dlouho spát.“* A dále se mu líbilo *„taky to, že měl hodně času na vyrábění motorek s tátou. To bylo super.“* Oproti výše uvedeným dívkám si Matyáš nebyl vědom žádné nové dovednosti, kterou by nabyt během distanční výuky. A stejně jako v případě výše uvedených dívek, i Matyáš přiznal, že se mu líbí, že více času ušetří učením se z domova, oproti školní docházce.

Petr (4. třída)

I Petr měl doma vše, co potřeboval pro řádnou distanční výuku. Petrovi se *„docela líbilo učení z domova“*. A co přesně se mu na učení z domova líbilo bylo to, že *„mohl být doma a nemusel brzy vstávat a jet do školy“* což souvisí se skutečností, že i Petr, stejně jako všichni předchozí respondenti cení skutečnosti, že učením z domova ušetřil oproti navštěvování školy poměrně značnou spoustu času. Navíc se mu v průběhu distančního vzdělávání líbila *„hra, kterou hráli na počítači v hodině. Takový spojování obrázků. To mě vždycky bavilo. Nebo když jsme měli takový úkoly jako třeba postavit venku něco z kamení, klacků, šišek nebo udělat nějakou zdravou svačinu. To jsme pak fotili a posílali do google třídy.“* Stejně jako výše uvedení respondenti i Petr si všiml, že umí s počítačem více pracovat, než tomu bylo doposud. A je rád, že tyto nové dovednosti má.

Emma (3. třída)

Oproti předchozím respondentům, Emma zprvu neměla k dispozici vše, co potřebovala pro distanční výuku, protože jak sama dokládá, *„kupovali jsme nový sluchátka. Mám fialový a ségra zelený.“* Na otázku, zda se jí líbilo učení z domova odpovídá jednoznačně: *„Jo, líbilo.“* A důvodem, proč se jí tato forma vzdělávání líbila, byl i ten důvod, že si *„mohla volat s kamarádkama přes video. Dávali jsme si na sebe různé filtry.“* Rovněž se jí líbilo, že *„mohla být doma a v pyžamu. Nebo třeba (mohla) sníst pozdě“*. Oproti předchozím respondentům si je Emma přesně vědoma své nové dovednosti na počítači, kterou dokázala pojmenovat jako *„umění udělat si referát na počítači“*. A je velice ráda, že se této nové dovednosti naučila, protože si je schopna *„s holkama dělat*

nový referát. Na přírodovědu“. I Emma potvrzuje skutečnost, že více času trávila docházením do školního prostředí, než jí zabírá práce z domova.

Patrik (4. třída)

Stejně jako předchozí respondenti našeho výzkumu, i poslední respondent, tj. Patrik měl vše potřebné pro distanční formu vzdělávání: „*Ano, měl jsem všechno. Teda ze začátku ne, ale potom už ano. Koupili jsme domů jeden další notebook.*“ Rodiče respondenta tedy dokupovali domů technické vybavení. Na otázku, zda se Patrikovi líbilo učení z domova odpověděl, že „*nejdřív hodně a potom už míň, protože chtěl za kámošema.*“ Patrikovi se na distančním vzdělávání líbilo také to, že „*to celý bylo kratší a mohl se učit třeba v pyžamu. Taký se mu líbily některý úkoly. Mohl třeba postavit robota ze stavebnice a ukázat to ostatním jako pracovky.*“ Díky distančnímu vzdělávání se Patrik naučil „*připojovat na video, nahrávat fotky do google třídy a takové věci.*“ A je rád, že se to naučil. I Patrik je v otázce ušetření čas jednomyslný s ostatními respondenty, protože si je jistý, že více času stráví školní docházkou než učením se z domova.

5.2 Negativní zkušenost s distanční výukou

Barbora

V případě respondentky Barbory se setkáváme s negativní zkušeností s distanční výukou v několika různých aspektech. Zaprvé, již skutečnost, že se Barbora musela každé ráno připojit do své školní skupiny a „*jí to občas nešlo*“ považuje Barbora za určitou negativní zkušenost s tímto typem výuky. Zde je nutné doplnit, že pro Barboru, stejně jako pro ostatní respondenty, kteří se hlásili do své školní skupiny, kde s paní/em učitelkou/em probrala určitou látku a poté se musela ještě učit sama doma, byla občas tato situace obtížná a tedy negativní. Sama Barbora se musela sama vzdělávat ještě poměrně dlouhou dobu poté, co již odešla ze své školní skupiny formou samostudia. V případě Barbory jim „*paní učitelka posílala třeba i pracovní listy k vyplnění.*“ Na přímou otázku, zda se Barboře líbilo učení z domova jasně odpověděla, že „*se jí to moc nelíbilo, protože si musela pořád dělat nějaký úkoly.*“ Co se Barboře nelíbilo přímo ve výuce bylo, že se jí jednou v půlce hodiny vybil počítač, avšak nebylo to tak hrozné, aby jí to vadilo. V období distančního vzdělávání se jí také nelíbilo, že se nemohla vídat se svými kamarády ze školy, přičemž s nimi ani nemohla chodit na hřiště, popř. nikam ven.

Marika (3. třída)

V Maričině případě lze říci, že se Marice online výuka zpočátku líbila, ale postupem doby si čím dál tím více uvědomovala, že se jí stýská po kamarádech, což podle ní nebylo dobré. Co se jí nelíbilo při samotné výuce bylo, že *„se musela učit s rodičema, to bylo jiný než ve škole. A hlavně, že se nemůžu potkat s kamarády a nemůžeme to spolu celé sdílet. Různé zážitky a tak. My jsme měli špatnej internet, takže mi to vždycky vypadlo a já tam půl výuky nebyla, protože jsme měli blběj internet. A vždycky mi to tam vypadávalo a nikdy mě tam učitelka neslyšela a než jsem byla slyšet, tak už vyvolala někoho jiného. To mě vždycky naštvalo.“* Stejně tak Mariku trápilo, že se v době koronaviru nemohla vídat se svými kamarády ani po škole venku, protože jí to rodiče zakazovali. *„Mně to rodiče zakazovali, ale hodně jsme si volali, ale to nestačilo.“*

Matyáš (3. třída)

Vzhledem ke skutečnosti, že se Matyášovi převážně líbilo distanční vzdělávání, nebyl si jistý tím, že by se mu něco konkrétně na tomto způsobu vzdělávání nelíbilo, jak dokumentuje jeho odpověď: *„Nevím“* a posléze dodává: *„že jsem se neviděl s Danečkem ze třídy“*, jako jediné vodítko jeho nespokojenosti s distančním vzděláváním, které sám však preferuje. Na otázku, zda se mu nelíbilo něco přímo ve výuce pak odpověděl: *„Ani ne. Jen občas, že jsem musel dělat úkoly, který mě nebavili. A taky, když nám třeba zmizela paní učitelka z hovoru, protože se jí to vypořilo. Nebo když se musela zlobit na Marka, že zlobí a nedává pozor.“* Zde je však nutné dodat, že s určitými aspekty své nespokojenosti, jako např. se zlobením svého spolužáka Marka by se pravděpodobně mohl setkat i ve třídě, nejedná se tedy o skutečnost, která by byla ovlivněna přímo jinou než prezenční formou vzdělávání. Oproti předchozím respondentům se Matyáš stýkal v době koronavirové krize, kdy byl na distanční výuce se svými kamarády: *„Jo, skoro každé den jsem s kamarády byl venku na chatě. Bydlí tam kousek od nás, tak jsme chodili spolu ven. Jen ze začátku jsme nesměli.“*

Petr (4. třída)

Protože se i Petrovi převážně distanční forma vzdělávání zamlouvala, nelze se ani u tohoto respondenta setkat s větší nespokojeností s touto formou učení. Na přímou otázku, co se mu na online výuce nelíbilo pak odpověděl, že mu díky svému kladnému vztahu ke

sportu chybělo to, že „nemohl chodit na fotbal“. Rovněž se mu nelíbilo vyučování matematiky, protože formu výuky ze strany učitele považoval za nudnou, nezajímavou. Stejně jako Matyáš se mohl i Petr v době distančního vzdělávání setkávat se svými kamarády: „*Ano, Bořek je náš soused, tak jsme si hráli spolu u nich na zahradě. Nebo jsme šli všichni na výlet.*“

Emma (3. třída)

Ke spokojenosti Emmy, která jasně deklarovala, že se jí vzdělávání distanční formou velice líbilo nemalou měrou přispívala skutečnost, že měla spolu se svou třídou upravený rozvrh, který byl kratší než ve škole a spolu s tím se nemusela nijak dlouze doučovat formou samostudia ani po ukončení výuky online formou: „*Měli jsme upravený rozvrh. Bylo to kratší než ve škole, ale měli jsme skoro všechny předměty jako čeština a matika.*“ Na otázku, jak dlouho se musela učit sama po ukončení online výuky dodává, že se většinou učila „*asi jenom dopoledne. Když jsem dělala referát, tak déle, ale to mě moc bavilo.*“ U přechodu na online výuku se jí zpočátku nelíbil „*začátek, kdy jsme ještě nevěděli co máme dělat. Paní učitelka nám posílala kam se přihlašovat, jak si vypínat mikrofon a tak. Potom už to bylo docela v pohodě.* V samotné výuce se jí pak nelíbilo, „*že jsme mnohem méně mluvili a potom jsme toho hodně doháněli ve škole. A některý kluci hrozně zlobili a paní učitelka se s nima musela pořád zlobit.*“ Stejně jako v případě posledních dvou respondentů i zde bylo důležitým faktem pro kladné hodnocení distančního vzdělávání ze strany Emmy, že se mohla setkávat v době distančního vzdělávání se svými kamarády.

Patrik (4. třída)

S posledním respondentem, tj. s Patrikem se prakticky vracíme k odpovědím prvních dvou respondentek, kterým se na distanční formě vzdělávání nelíbila skutečnost, že se nesetkávaly s kamarády ze třídy: „*Už jsem se těšil na kamarády do třídy. A bylo blbý, že jsme nejeli na školu v přírodě.*“ Při samotném vyučování si Patrik nedokázal přesněji vybavit, zda a co přesně se mu nelíbilo, věděl jen, že ho „*některý hodiny*“ nebavily. Po škole se mohl vídat se svými kamarády, nestýkal se však s těmi, které znal ze školy: „*Chodili jsme na hřiště kousek od nás*“.

5.3 Adaptace části distanční výuky do výuky prezenční

Vzhledem k dříve uvedeným pozitivním i negativním zkušenostem námi vybraných respondentů jsme se chtěli v této otázce dozvědět, zda si tito respondenti umí představit a zda je pro ně přijatelné, že by se část distanční výuky adaptovala do výuky prezenční. A případně, o jakou část této distanční výuky by se mělo jednat. Je nutné zde dodat, že jsme se při té příležitosti a za výše uvedeným účelem všech respondentů rovněž ptali, jak distanční forma vyučování probíhala v konkrétním případě daného respondenta.

Barbora (3. třída)

V případě Barbory jí distanční vzdělávání denně zabíralo čas zhruba do tří hodin odpoledne: *„Dopoledne i odpoledne asi do 3. Online výuka začínala...my jsme byli rozdělený na skupiny. Já jsem začínala v 10. Bylo to od 10 do 11, a pak jsem tak do 3 dělala ty pracovní listy a úkoly. Ještě jsme ale měli angličtinu.“* Na otázku, zda se respondentka učila sama či s pomocí jiného člena rodiny odpověděla, že *„Učila jsem se sama, rodiče byli v práci.“* A byla by velice ráda, kdyby se mohlo z online výuky transformovat do výuky prezenční hraní více vědomostních her, k jejichž hraní by bylo možné využít tabuli: *„Hráli víc vědomostní hry, třeba na tabuli“.*

Marika (3. třída)

V případě Mariky probíhalo distanční vyučování tak, že se po skupinkách *„připojovali k paní učitelce a něco probírali. Potom jsme se odpojili a dodělali si práci v pracovních sešitech, v pracovních listech, čtení a tak.“* Co se týče samostudia po ukončení online výuky, učila se Marika někdy sama a *„někdy i s rodiči, protože pracovali z domova, tak mi pomáhali.“* Marika by byla ráda, kdyby si bylo možné i v prezenční výuce více povídat a hrát různé vědomostní hry.

Matyáš (3. třída)

Stejně jako v případě předchozích respondentů se i Matyášova třída připojovala na hovor a dále citujeme: *„a probírali jsme společně nějaký učení. A někdy byla i angličtina, ta byla super, hodně jsme tam povídali a dělali zábavný věci. Třeba různé aktivity, kdy jsme si stoupali na židli, lezli pod stůl, schovávali penál a tak. To mě bavilo.“* Matyáš se musel prakticky pravidelně učit i po ukončení online výuky, *„protože měli nějaký úkol v sešitě“.* S učením Matyášovi pomáhala jeho maminka: *„Já jsem se učil v jídelně, kde byla i mamka, tak jsme úkoly spolu udělali hned po hovoru. Ale někdy jsem je udělal až“*

odpoledne. Třeba jsme šli totiž se ségrou ven, tak jsem to udělal až potom.“ „*Jo, maminka se učila se mnou a se ségrou.*“ Matyáš by byl rád, kdyby se z distanční do prezenční formy vzdělávání implementovala jeho krátkost, aby měl více času na zábavu.

Petr (4. třída)

V Petrově případě distanční výuka probíhala tak, že se Petr *„připojil na počítač, nandal si sluchátka, aby nerušil bráchu a zapnul video se třídou.“* Video probíhalo tak, že *„měli různé hodiny, jako normálně. Dělali jsme tam spolu nějaký úkoly a zkoušeli jestli všechno umíme. Malovali do sešitu a tak.“* Po online výuce se dále sám, případně s bratem učil matematiku nebo čtení, popř. si doplňoval látku, kterou nestihl zpracovat během online vyučovací hodiny. S učením mu pomáhal jak bratr, tak i rodiče. Na otázku, zda by něco z online výuky implementoval i do výuky prezenční odpověděl: *„Nevím“*. Není si tedy jistý, avšak jak již vyplývá z předchozích jeho odpovědí, online distanční výuka se mu líbila, byl s ní celkově spokojený.

Emma (3. třída)

Emma byla zvyklá učit se *„v obýváku u stolu, kde pracovali rodiče. Aby mi mohli pomoci kdyby mi něco nefungovalo.“* Samotné učení pak fungovalo tak, že se *„měli vždycky připojit na videohovor. Tam byla paní učitelka a říkala nám, co máme dělat.“* Po hodinách se Emma *„chvíli učila sama a pak s rodiči. Hodně jsme si povídali třeba na procházkách. To jsme dělali pořád.“* Stejně jako výše uvedení respondenti, i Emma by zařadilo do standardního prezenčního vyučování hraní více her na počítači, příp. na tabuli.

Patrik (4. třída)

V případě posledního respondenta Patrika, probíhal proces přípravy na distanční výuku tak, že *„Ráno jsme vstali, dali si snídani a připravili jsme se na učení. Vždycky jsme si museli připravit na stůl všechny knížky, penál a tak. No a potom jsem se připojoval k videu, kde byla paní učitelka.“* Samotný videohovor probíhal tím způsobem, že hodně záleželo na tom, co zrovna bylo za hodinu. *„Někdy jsme měli matematiku, někdy češtinu a tak. Měli jsme to podle rozvrhu, ale jinýho než ve škole.“* „*Vždycky jsme něco dělali společně a pak dostali úkol na později. Ale hodně jsme toho dělali ve videu. Paní učitelka nás zkoušela a dávala nám různé úkoly. Pouštěli jsme si videa a hry na procvičování.*“ Protože měl Patrik poměrně značné množství učení, byl nucen dodělávat úkoly i odpoledne, jak vyplývá z otázky, kolik času musel Patrik strávit učením po online výuce:

„Dopoledne pár hodin, nevím kolik. A odpoledne jak kdy. Mezi tím jsem ale měl vždycky pauzu na oběd, šli jsme ven a tak.“ Patrik se po online výuce učil dále buď sám, případně s bráchou. Úkoly však dělal především sám. Na adresu implementace určitých aspektů distančního vzdělávání do vzdělávání prezenčního se vyjádřil, že by byl rád, kdyby bylo prezenční studium o něco kratší. Popř. kdyby mohlo být i někdy z domova. *„Třeba jeden den v týdnu. Mohli bysme dýl spát a jít brzo něco hrát.“*

5.4 Pohled žáků na distanční vzdělávání

Co se týče naší poslední dílčí výzkumné otázky, kde se ptáme na to, zda je pohled žáků na distanční výuku spíše pozitivní nebo negativní, zde lze konstatovat, že odpovědi námi vybraných respondentů nejsou v této věci zcela konzistentní a rozcházejí se. Tak například v případě Barbory, tato žačka volí ze stupnice od 1 do 10 stupeň 4, což znamená, že nemá nijak zvláště pozitivní mínění o distančním vzdělávání. Další respondenti volili takto: Marika 4 z 10 s poznámkou, že jí online výuka někdy chybí, protože se jí nechce vstávat, avšak i přesto raději chodí do školy na prezenční výuku. Matyáš oproti Marice volí na stupnici 8 z 10. A doplňuje, že se mu distanční vzdělávání líbilo. A byl by rád, kdyby mohl mít i nadále alespoň občas online výuku. V případě Petra se setkáváme s hodnocením 6 nebo 7 (byl nerozhodný) z 10, což indikuje spíše jeho zájem, a tedy i pozitivní zkušenost s distančním vzděláváním. Emma si nebyla zpočátku jistá svým hodnocením, avšak po určité době zvolila 6-7 z 10 s dodatkem, že: *„Jako nebylo to špatný, ale radši chodím do školy.“* A v případě Patrika jakožto posledního respondenta jsme se setkali s hodnocením 8 z 10. To znamená, že i tento respondent má pozitivní zkušenost s distanční formou výuky. Pokud bychom se zaměřili na stupnici v bodování 5 a více bodů, které nám indikují pozitivní zkušenost jednotlivých respondentů s distanční formou vzdělávání, pak je nutné říci, že čtyři žáci ze šesti se nalézají buď na samotném hodnocení počtem bodů 5, případně více, z čehož jasně vyplývá, že námi vybraní respondenti mají pozitivní zkušenost s distanční formou vzdělávání. Touto odpovědí odpovídáme tedy i na naši základní výzkumnou otázku, tj.: *„Byli žáci spokojeni s distanční výukou v době pandemie Covid-19 v letech 2021 a 2022?“* Odpověď se zdá být poměrně jasná, tj.: *„Ano, na základě všech výše uvedených informací lze konstatovat, že námi vybraní respondenti (žáci) byli spokojeni s distanční výukou v době pandemie Covid-19 v letech 2021 a 2022.“* Jediný, kdo spokojený „spíše nebyl“ byla respondentka Barbora a respondentka Marika. Ty se tomuto kladnému hodnocení vymykají. Stejně tak tímto odpovídáme i na námi postulovanou hypotézu, tj.: *„Žáci mají s distanční výukou spíše pozitivní zkušenosti“*. Ano,

na základě výše uvedeného lze konstatovat, že žáci skutečně mají s distanční výukou spíše pozitivní zkušenosti. Nyní, v diskusní části této práce chceme provést komparaci námi zjištěných výsledků s výsledky výzkumů, které jsme uvedli již dříve, tj. v kapitole č. 3

6 Diskuse

Na následujících stranách této práce chceme provést komparaci našeho výzkumu s výzkumy, které jsme uvedli ve třetí kapitole této práce. Pro lepší přehlednost si zde provedeme dílčí srovnání vždy s každým jednotlivým výzkumem.

Srovnání s výzkumem realizovaným Českou školní inspekcí

Jak vyplývá z výzkumu, který byl realizovaný ze strany České školní inspekce, všechny žáky s online připojením má přibližně 30 % ZŠ a 60 % SŠ. Ve zbývajících školách se daří žáky zapojit v 90 % těchto škol, naopak podíl nezapojených žáků se dle odhadu ředitelů škol pohybovalo v desetinách procent z celé populace. Lze tak konstatovat, že si ředitelé, učitelé a studenti jednotlivých škol ve své podstatě velmi rychle dokázali vyhledat dostatečnou možnost připojení na online výuku. My jsme se zaměřili výlučně na ty respondenty, kteří splnili kritérium, že měli přímo vlastní zkušenost s distanční výukou, tj. tito námi vybraní respondenti byli vybaveni příslušnou potřebnou technikou.

Výzkum ze strany České školní inspekce se rovněž zaměřil na způsob komunikace učitelů se žáky. V tomto bodu došlo ke zjištění, že velká část učitelů (74 %) prvního stupně ZŠ komunikovala se žáky formou e-mailů, které byly adresovány jak žákům, tak příp. i rodičům. Učitelé dále se žáky komunikovali formou hromadných e-mailů, prostřednictvím webových stránek školy, prostřednictvím sociálních sítí, případně využívali specifickou veřejnou platformu typu Google, atd. Podstatně menší část učitelů pak využívala školní platformu. Námi vybraní respondenti komunikovali se svými učiteli především formou sociálních sítí, přičemž ke své komunikaci využívali zvláště platformu MS Teams a Google Classroom. Námi vybraní respondenti dále využívali pro své studijní účely školní platformu „Bakaláři“, kde měli přístup a možnost vyhledat své známky a další dění v jednotlivých jimi studovaných vyučovacích předmětech. Z našeho výzkumu dále vyplývá, že jednotliví respondenti komunikovali se svými učiteli pravidelně alespoň jednou týdně, zpravidla lze však také říci, že tito námi vybraní respondenti měli celkově kratší vyučovací dobu, než tomu bylo při školní docházce. Tento trend odpovídá zachyceným 35 % žáků, které objevil i výzkum ze strany ČŠI. ČŠI se nadto ještě zaměřila na koordinaci učitelů a žáků ohledně rozsahu a harmonogramu povinností tak, aby se složitější a náročnější povinnosti nekumulovaly. Došlo tak ke zjištění, že 29 % učitelů a žáků spolu interaguje a to neřízeně, na základě vlastní domluvy. A 67 % učitelů a žáků spolu interaguje řízeně.

Ve výzkumu ČŠI a v našem výzkumu došlo též ke zjištění, že se distanční výuka zpravidla odvozovala od tematických plánů jednotlivých učitelů, jak dokumentuje 52 % podíl učitelů a žáků na prvním stupni dle výzkumu ČŠI (ČŠI, 2020). Podstatně méně (29 %) pak určilo předmětové nebo tematické priority vedení školy. Dále, stejně jak nám potvrdil i náš výzkum, tak i z výzkumu ČŠI vyplývá, že učitelé používají distanční vzdělávání k procvičení již probraného učiva (98 %), k seznámení žáků s novou látkou (81 %) a k zadávání rozšiřujícího učiva, zajímavostí, atd. (58 %). Vzhledem k online charakteru distančního vzdělávání jistě nepřekvapí skutečnost, že žáci odevzdávají své práce jen on-line, zpravidla jsou tyto práce ofocené (52 %) a rovněž žáci odevzdávají i takové práce, které jsou vytvořené pomocí digitálních technologií (22 %).

Srovnání s výzkumem realizovaným společností Kalibro

Jak jsme si uvedli již dříve, tento výzkum byl realizován v termínu od 8. do 30. dubna 2020 online formou a zúčastnilo se ho více než 2.500 učitelů ZŠ a SŠ. Respondenti tohoto výzkumu byli osloveni prostřednictvím webů aktualne.cz, iRozhlas.cz a vysílání České rozhlasu a R-plus, webových stránek Kalibro Projekt, Nakladatelství Fraus a sociálních sítí. Tento výzkum je pro nás důležitý v jednom prostém ohledu, tj., protože na jedné straně vyplývá z našeho vlastního výzkumu skutečnost, že žáci byli prakticky spokojeni s distanční formou vzdělávání, ale my zde chceme rovněž zachytit i přijatelnost této formy vzdělávání vzhledem k samotným učitelům. Jak vyplývá z výzkumu, který společnost Kalibro realizovala, zatímco pro žáky znamenalo distanční vzdělávání ponejvíce usnadnění jejich výuky, oproti tomu tento typ výuky kladl na učitele značné časové, komunikační a další nároky (Kalibro, 2020). Z daného výzkumu vyšlo najevo, že téměř polovina učitelů je z výuky na dálku často nebo stále vyčerpaná. Situace žáků byla zpravidla diametrálně odlišná. Je však zajímavé a v tom se žáci s učiteli shodují, že kvalita odevzdávané práce ze strany žáků i kvalita komunikace učitelů s rodiči byla na velmi dobré úrovni. I když námi vybraní respondenti neměli problém s obstaráním si technického vybavení pro tuto formu výuky, pro učitele toto vybavení znamenalo mnohdy přítěž, protože ne každý učitel měl technické vybavení pro tento typ práce k dispozici. Navíc, někteří učitelé měli svou situaci ztíženou i vlastními nedostatečnými dovednostmi a znalostmi z oblasti IT. A dále, zatímco si studenti chválili tuto formu výuky i z hlediska pochopitelnosti studia a jeho krátkosti, učitelé se obávali zvláště toho, že nestihnou s žáky

probrat a procvičit plánovanou látku. Dále měli obavy z toho, že žáci probranou látku dostatečně nepochopí a tím pádem u nich dojde ke snížení motivace k výuce.

Z výzkumu společnosti Kalibro rovněž vyplývá, že učitelé trávili přípravou na vyučování na dálku zpravidla čtyři až šest hodin denně (28 %), hned na druhém místě se umístili učitelé, kteří touto přípravou denně trávili dvě až čtyři hodiny (27 %), na třetím místě se umístili učitelé, kterým trvala tato příprava šest až osm hodin denně (25 %). Na posledních dvou příčkách se umístili učitelé s přípravou více než osm hodin denně (15 %) a méně než dvě hodiny denně (5 %).

Stejně jako v předchozím výzkumu ze strany České školní inspekce, i zde se projevila komunikace učitelů s žáky a rodiči především ve formě e-mailu (90,5 %), dále formou programů pro administraci (53,1 %) a formou videohovorů (51,7 %). Z našeho vlastního výzkumu vyplývá, že námi oslovení respondenti komunikovali se svými učiteli především formou videohovorů. Jak uváděli i námi oslovení respondenti, učitelé s nimi spolupracovali především formou práce s učebnicí a s pracovními listy (sešity) (86,7 %), dále měli také jako podklad pro práci oskenované materiály (66 %). Rovněž samotná výuka byla trochu upravena, jak odpovědělo v průzkumu společnosti Kalibro 49 % respondentů. Významně zasáhlo do svých výukových plánů 28 % respondentů a naopak, do svých výukových plánů vůbec nezasáhla pouze 4 % učitelů.

S prací žáků je spokojeno 69 % učitelů, což je více než dvě třetiny, a dokonce ještě o 3 % respondentů více je spokojeno s komunikací a se spoluprací s rodiči. Stejně jako vyplývá z předchozího výzkumu, i v tomto se projevilo, že se 38 % učitelů cítí často vyčerpaných z této formy výuky, 39 % je vyčerpaných „občas“ a 7 % „pořád“. Z tohoto vyplývá, že pro učitele na rozdíl od žáků je distanční výuka velmi namáhavá.

Srovnání s výzkumem realizovaným autory Korbel, Kunc a Prokop

Mezi hlavní zjištění tohoto výzkumu patří skutečnost, že se během pandemie snížily aspirace rodičů na vzdělání svých dětí. Karanténa a s ní spojené vzdělávání na dálku vedly u 20 – 30 % rodin k častějším konfliktům. Rodičům se příliš nezměnil pohled na cíle vzdělávání, stále nejvíce chtějí, aby děti uměly pracovat s informacemi a tvořit si vlastní názory. Rodiče od ideální školy daleko více než před pandemií požadují partnerský přístup k žákům a rodičům. Co se týče technického vybavení žáků prvního stupně, pro nás byl tento bod kritériem pro výběr výzkumného vzorku. Každý z námi oslovených

respondentů musel mít dostatečné technické vybavení a rovněž musel mít kvalitní přístup k internetu. Avšak z výzkumu, jehož autory jsou Korbel, Kunc a Prokop vyplývá, že zhruba 3 % dětí nevladnily během vzdělávání na dálku počítač, popř. neměla kvalitní připojení k internetu. Zároveň tímto výzkumem bylo zjištěno, že děti méně vzdělaných rodičů nevladnily počítač, neměly kvalitní připojení k internetu nebo se k počítači v rodině nedostaly. Toto zjištění je velmi důležité, pokud uvážíme, že přístupu k dostatečné technice je nezbytně zapotřebí u takové formy výuky, jakým distanční forma výuky je. Zajímavostí v českém školství v období koronavirové krize je rovněž zjištění, že vnímání základního školství rodiči rostlo se začátkem pandemie, avšak postupně toto vnímání klesalo.

Srovnání s výzkumem realizovaným ze strany School Education Gateway

Tento výzkum potvrzuje, že téměř všechny školy respondentů přešly po vypuknutí krize způsobené virem COVID-19 na nějakou formu distanční výuky a více než 60% respondentů se domnívalo, že po otevření škol už výuka nebude stejná, neboť v ní bude mít větší podíl online/distanční výuka a studium než dříve. Dvě třetiny účastníků průzkumu získaly po uzavření první zkušenosti s online výukou, která je pro ně jak přínosem, tak náročným úkolem.

Průzkum prováděný s cílem zjistit názory na online a distanční výuku z celé Evropy probíhal na platformě School Education Gateway od 9. dubna do 10. května a zapojil se do něj rekordní počet respondentů – 4 859, čehož 86% tvořili učitelé a ředitelé škol.

Jednou z nejdůležitějších otázek tohoto výzkumu byla pro náš účel otázka, „*Co je podle vašeho názoru pro učitele, kteří přešli na online/distanční výuku, největším problémem?*“ Největší počet respondentů zde odpovědělo, že za největší problém u distanční výuky považují problém dostupnosti technologií pro žáky (49,2 %), zvýšené množství práce a stres způsobený prací z domova (43,3 %) a udržování zájmu a motivace u všech žáků (42,7 %). Jak vyplývá z našeho výzkumu, nelze tyto závěry jednomyslně potvrdit, protože z našich respondentů si nikdo na nedostupnost pro charakter našeho výzkumu nestěžoval. Stejně tak je nutné vzít v patrnost skutečnost, že si až na výjimečné případy námi vybraní respondenti nijak nestěžovali na zvýšené množství práce, ba naopak, vítali možnost distančního vyučování právě pro jeho zkrácení oproti běžné, prezenční výuce. Jediným námi vybraným respondentem, který by mohl tuto domněnku je bez všech výhrad jen respondentka Barbora. Zájem a motivace žáků pak byla pedagogicky správně

podchycena různými hrami, které by námi vybraní respondenti rádi umístili i do následující, tj. prezenční výuky.

Druhou velmi důležitou otázkou, která je v tomto výzkumu kladena, je rovněž ta, *zda si respondenti myslí, že za situace způsobené virem Covid-19 zůstane i po úplném otevření škol online/distanční výuka jedním z výukových postupů?* Zde byl statistický rozpad takový, že si 44 % respondentů myslí, že školy budou trochu jiné, online výuka bude běžnější než dříve. 31,9 % respondentů je názoru, že se školy vrátí k původním postupům, změny budou pouze nepatrné. 16,8 % respondentů věří, že se školy změní. Dle těchto účastníků výzkumu bude online vzdělávání nedílnou součástí výuky. Ve srovnání s naším výzkumem lze konstatovat, že drtivá většina námi vybraných respondentů by ráda přejal určité aspekty distančního vzdělávání i do běžné, tj. do prezenční výuky.

Závěr

V naší práci jsme se zabývali distančním vzděláváním jakožto moderní formou vyučovacího procesu, na kterou zpočátku nebyli pedagogové a žáci připraveni. V podstatě byli hozeni do vody a rozhodli se naučit plavat. Vlastní zkušeností a studováním dostupné literatury, která se danou problematikou zabývá a námi realizovaným výzkumem se nám potvrdilo, že distanční forma výuky není i navzdory moderní formě využívána na základních školách. Tato skutečnost ve velké míře ovlivnila náhlou změnu vyučování z prezenční formy na distanční.

V naší diplomové práci jsme se zabývali problematikou distančního vzdělávání na základních školách. Uvedli jsme definice distančního vzdělávání z pohledu platné legislativy a podali jsme jeho cíle definicemi od různých autorů. Nahlédli jsme do vývoje distančního vzdělávání v Evropě a ve světě, kde má už mnohaletou tradici. Popsali jsme též principy distančního vzdělávání. Rovněž jsme se zaměřili na jeho silné a slabé stránky, a to i v našem realizovaném výzkumu z pohledu žáků. Naši respondenti hodnotili jako přínosné zvláště lepší ovládní informačně-komunikačních technologií. Zároveň je distanční výuka vedla k větší aktivitě, samostatnosti a vzájemné spolupráci s učiteli.

Osobitou pozornost věnujeme popisu průběhu distančního vzdělávání u námi vybraných respondentů. Kromě jiného jsme provedli rovněž komparaci našeho vlastního výzkumu s výzkumy jiných autorů. V praktické části jsme využili polostrukturovaného rozhovoru, díky kterému jsme si mohli zodpovědět naše výzkumné otázky, hypotézu a splnili cíl naší práce.

Seznam použitých zdrojů

1. AKTUÁLNĚ.CZ, ČTK, V Česku se objevily první případy koronaviru. Všichni přijeli ze severní Itálie. In: zpravy.aktualne.cz [online]. 2020 [cit. 2023-05-29]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/v-cesku-se-objevily-prvni-pripady-koronaviru-dva-jsou-vpraz/r~3eb53e385bd011eaaabd0cc47ab5f122/>.
2. ARAÚJO, F. J. O. a kol. Impact Of Sars-Cov-2 And Its Reverberation In Global Higher Education And Mental Health. *Psychiatry Res.* 2020 Jun;288:112977. Doi: 10.1016/j.psychres.2020.112977. Epub 2020 Apr 12. PMID: 32302818; PMCID: PMC7152919. [online] 2020 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32302818/>.
3. BACH, Shirley, Philip HAYNES a Jennifer Lewis SMITH. *Online learning and teaching in higher education*. Maidenhead: Open University Press, 2007, [viii], 209 s. ISBN 9780335218295.
4. BALVÍN, J. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.
5. BAREŠOVÁ, Andrea. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX, 2011. ISBN 978-80-87480-00-7.
6. BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.
7. BHARGAVA, A. a kol. Predictors for Severe COVID-19 Infection. *Clin Infect Dis.* 2020 Nov 5;71(8):1962-1968. doi: 10.1093/cid/ciaa674. PMID: 32472676; PMCID: PMC7314166. [online] 2020 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32472676/>.
8. BICANOVÁ, J., GARGULÁK, K. a D. PROKOP. *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou* [online]. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o., 2021 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1LAfGoeGHTGEIbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>.
9. BRODIN, P. Immune determinants of COVID-19 disease presentation and severity. In: *Nature Medicine* [online] vol. 27, pp. 28-33, 2021 [cit. 2023-06-29]. ISSN 1546-170X. Dostupné z: <https://www.nature.com/articles/s41591-020-01202-8>.
10. ČERNÁK, I. a E. MAŠEK. *Možné prístupy elektronického vzdelávania*. Ružomberok: 2009. ISBN 978-80-8084-431-8.
11. ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D., MAZÁČOVÁ, P. a G. ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

12. ČERVENKOVÁ, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8. [online] 2013 [cit. 2023-06-20]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-cervenkova-vyukove-metody-a-organizacevyucovani.pdf>.
13. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021. [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zakladnich>.
14. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Prezentace ČŠI: Distanční vzdělávání - řízené rozhovory s řediteli škol*. [online]. 15. 4. 2020 [cit. 2.2.2021]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancni>.
15. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách: Tematická zpráva*. [online]. 2020 [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>.
16. ČTKa. Koronavirus v Evropě. Nakažených přibývá, Německo je na pokraji epidemie. In: *Deník.cz* [online] 2020 [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: https://www.denik.cz/ze_svetu/spanelsko-koronavirus-smrt-epidemie-20200226.html.
17. ČTKb. V Číně se šíří neznámý virus. Na internetu kolují obavy, že jde o SARS. In: *iRozhlas.cz* [online] 2020 [cit. 2023-05-24]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-svet/cina-virus-sars-wu-chan_2001021802_jan.
18. DOČKAL, Vít. *Regionální politika EU a naplňování principu partnerství: případové studie České republiky, Německa, Francie a Slovinska*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2006. ISBN 80-210-4012-2.
19. ĎURDÍK, P., JESEŇÁK, M. a P. BÁNOVČIN. Covid-19 – základné charakteristiky a manažment v praxi. In: *Pediatrics* [online] roč. 15, č. 2, s. 67-72, 2020 [cit. 2023-05-29]. Dostupné z: <https://www.amedisk.sk/?amedicontroller=magazine&amedimethod=content&amediid=8715>.
20. FRK, B. E-learning a online vzdelávanie dospelých. In: *Pedagogika* [online] 2010, roč. 1, č. 2 [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <https://www.casopispedagogika.sk/studie/e-learning-a-online-vzdelavanie-dospelych.html>.
21. GAO, Z. a kol. A systematic Review and Meta-analysis of the Association Between SARS-CoV-2 Vaccination and Myocarditis or Pericarditis. *Am J Prev Med*. 2023

- Feb;64(2):275-284. Doi: 10.1016/j.amepre.2022.09.002. Epub 2022 Sep 26. PMID: 36266115; PMCID: PMC9510095. [online] 2022 [cit. 2023-05-12]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36266115/>.
22. GIL, R. a kol. CUADRO CLÍNICO DEL COVID-19 [CLINICAL PRESENTATION OF COVID-19]. *Revista Médica Clínica Las Condes*. 2021 January-February;32(1):20–9. Spanish. Doi: 10.1016/j.rmcl.2020.11.004. Epub 2021 Feb 1. PMCID: PMC7849538. [online] 2021 [cit. 2023-05-29]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7849538/>.
23. HALÁS. O. *Informačno-komunikačné technológie vo vyučovacom procese*. Prešov: Katedra pedagogiky. FHPV PU.
24. HENDL, Jan. *Kvalitatívny výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
25. HORVÁTHOVÁ, D., SILÁČI, J. a J. ŠKRINÁROVÁ. Multimediálny kurz o multimédiách. In: *Distančné vzdelávanie učiteľ'ov*. Banská Bystrica: Fakulta prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2006. ISBN 978-80-8083-353-2.
26. HUBA, M. a I. ORBÁNOVÁ. *Pružné vzdelávanie*. Bratislava: STU, 2001. ISBN 80-227-1335-X.
27. CHAKRABORTY, I. a P. MAITY. COVID-19 outbreak: Migration, effects on society, global environment and prevention. *Sci Total Environ*. 2020 Aug 1;728:138882. Doi: 10.1016/j.scitotenv.2020.138882. Epub 2020 Apr 22. PMID: 32335410; PMCID: PMC7175860. [online] 2020 [cit. 2023-06-19]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32335410/>.
28. JANOUSHKOVÁ, L. Distančné vzdelávanie – progresívna forma vzdelávania dospelých v produktívnom veku. In: *Človek v pracovnom prostredí*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2007. ISBN 978-80-8083-422-7.
29. JANSA, P. a M. ASCHERMANN. Onemocnění COVID-19 u chorob plicní cirkulace. *Cor Vasa*. 2020;62(Suppl.1):19-21. Doi: 10.33678/cor.2020.043. [online] 2020 [cit. 2023-05-29]. Dostupné z: https://e-corevasa.cz/artkey/cor-202088-0005_covid-19-in-disorders-of-pulmonary-circulation.php.
30. KACHAŇÁKOVÁ, A., NACHTMANNOVÁ, O. a Z. JONIAKOVÁ. *Personálny manažment*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8978-192-7.

31. KALIBRO PROJEKT. 12 otázek ke koronavirové výuce – Učitelé. [online]. 30. 4. 2020 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z:
https://www.kalibro.cz/12%20otazek/Kalibro_12_otazek_ucitele_2020-04-30.pdf.
32. KHAN, B. H. E-learning. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2006. ISBN 808-069-6772.
33. KOHOUT, K. Distanční vzdělávání a e-learning – pedagogický přínos či velký problém? In: *Vzdelávanie dospelých*. ISSN 1335-2350, 2004, roč. 9, č. 1, 2004.
34. KORBEL, V., KUNC, M. a D. PROKOP. *Proměny názorů na vzdělávání: Report z longitudinálního výzkumu o vzdělávání*. [online]. 24. 8. 2020 [cit. 2023-07-03]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/1tixL14cG-RPhD8wL-vl4XAq7WjsvD72v/view>.
35. KOŠŤÁL, M. *Ďalšie vzdelávanie zástupcov zamestnancov*. In: *Ďalšie vzdelávanie ako výzvy vedomostnej spoločnosti*. Sládkovičovo: Vysoká škola v Sládkovičove, 2007. ISBN 978-80-89267-12-5.
36. LEPIŠ, F. E-learning – komunikácia zajtrajška. In: *EduTech 2008 – Inovácie v edukácii technických odborných predmetov*. 2008. ISBN 80-8068-441-3.
37. LINKA, K. a kol. Outbreak dynamics of COVID-19 in Europe and the effect of travel restrictions. *Comput Methods Biomech Biomed Engin*. 2020 Aug;23(11):710-717. Doi: 10.1080/10255842.2020.1759560. Epub 2020 May 5. PMID: 32367739; PMCID: PMC7429245. [online] 2020 [cit. 2023-05-29]. Dostupné z:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32367739/>.
38. LIPOVSKÁ, A. a kol. *Virtuálna trieda. Sprievodca adaptívnym online vzdelávaním*. EQUILIBRIA. 2014. ISBN 978-8081-431-425.
39. LUDWIG, S. a A. ZARBOCK. Coronaviruses and Ludwig S, Zarbock A. Coronaviruses and SARS-CoV-2: A Brief Overview. *Anesth Analg*. 2020 Jul;131(1):93-96. Doi: 10.1213/ANE.0000000000004845. PMID: 32243297; PMCID: PMC7173023. [online] 2020 [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32243297/>.
40. *Metodika vzdelávania dospelých, pilotná verzia, 2009*. [online] 2009 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/31646211-Metodika-vzdelavania-dospelych-pilotna-verzia.html>.
41. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY a. Harmonogram uvolňování v oblasti školství 2020 [online]. 2020 [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>

42. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVYb. Informace k vyhlášení nouzového stavu v ČR. [online]. 2020 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-kvyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr>.
43. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: 2020 [cit. 2023-06-28]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf.
44. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. **Návrh koncepce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání v období 2009-2013** [online]. Praha: MŠMT, 2008. [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/10200_1_1/download/.
45. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2014. [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/uploads/DigiStrategie.pdf>.
46. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020. [cit. 2023-07-02]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
47. MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY. Mimořádné opatření - uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020. [online]. 2020 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>.
48. MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.
49. MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.
50. NEUMAJER, O. *Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci*. [online] In: Praha: Wolters Kluwer, 4. 9. 2020, s. 38-41 [cit. 2023-06-29]. ISSN 1214-8679. Dostupné z: <https://ondrej.neumajer.cz/platformy-a-systemy-pro-skolni-komunikaci-a-spolupraci/>.
51. NILSON, Linda Burzotta a Ludwika A. GOODSON. *Online teaching at its best: merging instructional design with teaching and learning research*. Second edition. Hoboken: Jossey-Bass, a Wiley Brand, [2021], xxi, 276 s. ISBN 978-1-119-76501-1.

52. PAVLAS, T., ZATLOUKAL, T., ANDRYS, O. a O. NEUMAJER. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19: tematická zpráva*. [Praha]: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-46-5.
53. PEI, L. a W. HONGBIN. Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? *A systematic review and meta-analysis, Medical Education Online*, 24:1, 2019. DOI: [10.1080/10872981.2019.1666538](https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1666538).
54. PRŮCHA, J. a J. MÍKA. *Distanční studium v otázkách: (průvodce studujících a zájemců o studium)*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2000. ISBN 80-86302-16-4.
55. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
56. RAJAH, M. M. SARS-CoV-2 Alpha, Beta, and Delta variants display enhanced Spike-mediated syncytia formation. *EMBO J.* 2021 Dec 15;40(24):e108944. Doi: 10.15252/embj.2021108944. Epub 2021 Oct 25. PMID: 34601723; PMCID: PMC8646911. [online] 2021 [cit. 2023-05-29]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34601723/>.
57. SAK, Petr a Jiří MAREŠ. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.
58. SERAFIM, R. B. a kol. Clinical course and outcomes of critically ill patients with COVID-19 infection: a systematic review. *Clin Microbiol Infect.* 2021 Jan;27(1):47-54. Doi: 10.1016/j.cmi.2020.10.017. Epub 2020 Oct 23. PMID: 33190794; PMCID: PMC7582054. [online] 2020 [cit. 2023-05-19]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33190794/>.
59. SHEEREN, M. A. a kol. COVID-19 infection: Origin transmission, and characteristics of human coronaviruses. *J Adv Res.* 2020 Mar 16;24:91-98. doi: 10.1016/j.jare.2020.03.005. PMID: 32257431; PMCID: PMC7113610. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32257431/>.
60. SCHOOL EDUCATION GATEWAY. *Průzkum zaměřený na online a distanční studium – Výsledky*. [online]. 8. 6. 2020 [cit. 2023-07-14]. Dostupné z: <https://www.schooleducationgateway.eu/cz/pub/viewpoints/surveys/survey-on-onlineteaching.htm>.
61. SMÉKALOVÁ, L. *Didaktika vzdělávání dospělých: distanční text*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, 2016. ISBN 978-80-7453-675-5.

62. STRENÁČIKOVÁ, M. Vzdelávanie v čase pandémie. Košice: Equilibria, 2020. ISBN 978-80-8143-276-7.
63. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
64. TOMÁNEK, P. *Andragogika: starostlivosť a obrusovanie osobnosti*. Brno: Tribun EU, 2021. ISBN 978-80-263-1636-7.
65. TRNKOVÁ a FAKULTA MATEMATIKY, FYZIKY A INFORMATIKY, UK BA. *Dištančné vzdelávanie cez Internet – budúcnosť našich škôl?* [online]. 2003 [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <http://edu.fmph.uniba.sk/~winczer/SocialneAspekty/Trnkova.2023-06-23>.
66. UNESCO. *Distance learning solutions*. [online] 2020 [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://compcenternetnetwork.org/resources/resource/5841/unesco-distance-learning-solutions>.
67. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY^a. Tisková konference k aktuální situaci v souvislosti s výskytem koronaviru v Evropě, 28. února 2020 [online]. 2020 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/tiskove-konference/tiskova-konference-k-aktualnis-ituaci-v-souvislosti-s-vyskytem-koronaviru-v-evrope--28--unora-2020-179940/>.
68. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY^b. Tisková konference k rozhodnutí vlády o uzavření všech obchodů kromě prodejen potravin, lékáren, drogerií, čerpacích stanic a dalších, 14. března 2020 [online]. 2020. [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/mediacentrum/tiskove-konference/tiskova-konference-k-rozhodnuti-vlady-o-uzavreni-vsechobchodu-krome-prodejen-potravin--lekaren--drogerii--cerpacich-stanic-a-dalsich--14--brezna2020-180333/>.
69. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY^c. Tisková konference po jednání rozšířeného předsednictva Bezpečnostní rady státu, 10. března 2020 [online]. 2020. [cit. 2023-06-15]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/media-centrum/tiskove-konference/tiskova-konference-po-jednani-rozsireneho-predsednictva-bezpecnostni-rady-statu--10--brezna-2020-180194/>.
70. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY^d. Tisková konference po mimořádném jednání vlády, 12. března 2020 [online]. 2020 [cit. 2023-06-23]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/mediacentrum/tiskove-konference/tiskova-konference-po-mimoradnym-jednani-vlady--12--brezna2020-180249/>.

71. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY^e. Tisková konference po mimořádném jednání vlády 15. března 2020 [online]. 2020. [cit. 2023-05-12]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/mediacentrum/tiskove-konference/tiskova-konference-po-mimordnem-jednani-vlady-15--brezna2020-180361/>.
72. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY^f. Tisková konference po mimořádném jednání vlády, 18. března 2020 [online]. 2020 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/mediacentrum/tiskove-konference/tiskova-konference-po-mimordnem-jednani-vlady-15--brezna2020-180361/>.
73. VŠETULOVÁ, Monika. *Příručka pro tutora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1641-0.
74. WIERSINGA, W. J. a H. C. PRESCOTT. What Is COVID-19? *JAMA*. 2020;324(8):816. [online] 2020 [cit. 2023-05-28]. Dostupné z: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2768390>.
75. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Advice for the public: Coronavirus disease (COVID-19)*. [online] 2021 [cit. 2023-05-29]. Dostupné z: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>.
76. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. [online] 2020 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
77. WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. [online]. 2020 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-openingremarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.
78. YANG, Y., SHANG, W. a X. RAO. Facing the COVID-19 outbreak: What should we know and what could we do? *J Med Virol*. 2020 Jun;92(6):536-537. Doi: 10.1002/jmv.25720. Epub 2020 Mar 5. PMID: 32091134; PMCID: PMC7228352. [online] 2020 [cit. 2023-06-25]. Dostupné z: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32091134/>.
79. ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning: Učební text pro distanční studium*. Praha 2008: Vysoká škola J. A. Komenského. Národní centrum distančního vzdělávání.
80. ZLÁMALOVÁ, H., MÍKA, J. a J. PRŮCHA. *Příručka pro zájemce o celoživotní vzdělávání a distanční studium*. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Regionální centrum celoživotního vzdělávání, 2003. ISBN 80-248-0506-5.

81. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.
82. ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978-80-7676-175-9.