

Názory učitelů základních škol na distanční vzdělávání v době pandemie

Vendula Frdlíková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Vendula Frdlíková**
Osobní číslo: **H17016**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Názory učitelů základních škol na distanční vzdělávání v době pandemie**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o aplikaci digitálních technologiích v základních školách.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o strategiích učitelů v době pandemie.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Falloon, G. (2017). Mobile Devices and Apps as Scaffolds to Science Learning in the Primary Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 613 – 628. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9702-4>

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Maněna, V., Maněnová, M., Šín, M., & Myška, K. (2015). *Moderně s Moodle: Jak využít e-learning ve svůj prospěch?*. Praha: CZ.NIC.

Odcházelová, T. (2014). Role multimédií ve výuce přírodních věd. *Scientia in Education*, 5(2), 2-12. <https://doi.org/10.14712/18047106.93>

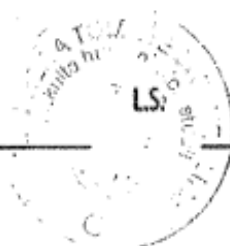
Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi : kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce soubhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 12.4.2022

.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování záverečných prací

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se zaměřuje na zjišťování názorů učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie. Distanční vzdělávání je tématem, které bylo v posledních dvou letech diskutováno v různých souvislostech. Cílem diplomové práce bylo sumarizovat o distančním vzdělávání teoretické poznatky a realizovat výzkumné šetření mezi učiteli prvního stupně základních škol. Výzkum byl realizován na vzorku 300 respondentů ve dvou fázích. V první fázi byl využit škálový dotazník a ve druhé strukturované interview. Z analýzy dat bylo zjištěno, že distanční vzdělávání učitelé hodnotí jak pozitivně, tak i negativně. Učitelé vyučovali převážně kombinací online a off-line výuky. Dále prokazatelně došlo u učitelů ke zlepšení dovedností v oblasti digitálních technologiích a různých aplikacích, či programech souvisejících s distančním vzděláváním. Distanční vzdělávání považují za novou cestu ve vzdělávání.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, digitální technologie, digitální gramotnost, formy distančního vzdělávání, e-komunikace

ABSTRACT

The presented thesis focuses on finding teachers' view on distance education in the times of pandemic. Distance education is a topic that has been discussed in various contexts over the last two years. The goal of this diploma thesis was to summarize the theoretical knowledge about it and to conduct a research between elementary school teachers. The research was conducted on a sample of 300 teachers in two phases. During the first phase, a scaled questionnaire was used and a structured interview during the second phase. The data analysis revealed that teachers evaluate the distance education both positively and negatively. Teachers were teaching mostly a combination of online and offline education. Further, it is also demonstrable that teachers got better in digital technologies and in a variety of applications or programs connected to distance education. They find distance education to be a new way in education.

Keywords: distance education, digital technologies, digital literacy, forms of distance education, e-communications

Ráda bych vyjádřila své poděkování paní prof. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za obrovskou pomoc, její odborné vedení mé práce, neuvěřitelnou morální podporu a osobní příklad pracovního i lidského odhodlání a úsilí, kterým mne velmi inspiruje. Velké díky patří také prof. PhDr. Peterovi Gavorovi, DSc., který mi byl velmi nápomocen při zpracování dat výzkumné části této práce. Dále bych poděkování ráda adresovala všem učitelům, kteří se podíleli na výzkumném šetření, bez kterých by výzkumná část práce nemohla být realizována.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Motto:

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší inspiruje.“

Charles Farrar Browne

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST – VÝZVA MODERNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST	13
2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO CESTA K ZÍSKÁVÁNÍ DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI	18
2.1 OD DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ K DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI.....	21
2.2 E-KOMUNIKACE JAKO REALITA SOUČASNÉ DOBY	23
2.3 E-LEARNING	25
2.4 POZITIVA A NEGATIVA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍM STUPNI ZŠ.....	31
3.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	31
3.2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍM STUPNI ZŠ V DOBĚ PANDEMIE	33
3.3 TYPY DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ VE ŠKOLÁCH.....	37
3.4 NEJČASTĚJI VYUŽÍVANÉ DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	39
3.4.1 Virtuální učebny	41
3.4.2 Sdílené virtuální tabule	42
3.4.3 Aplikace podporující e-komunikaci	45
3.5 ŠKOLNÍ INFORMAČNÍ SYSTÉMY PODPORUJÍCÍ PRÁCI UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL.....	46
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	52
5 METODOLOGICKÁ ČÁST	53
5.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	53
5.1.1 Popis výzkumných metod	54
5.1.2 Metoda sběru dat výzkumu	55
5.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	55
6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ.....	59
6.1 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ PRVNÍ FÁZE VÝZKUMU	59
6.1.1 Shrnutí názorů učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie za pomoci dotazníků	66
6.2 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ Z DRUHÉ FÁZE VÝZKUMU	67
6.2.1 Shrnutí zjištění distančního vzdělávání za pandemie způsobené covid-19 výpovědí respondentů	84

7	ZÁVĚRY VÝZKUMU	86
8	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	89
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	94
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	100
	SEZNAM OBRÁZKŮ	101
	SEZNAM TABULEK.....	102
	SEZNAM GRAFŮ	103
	SEZNAM PŘÍLOH.....	104

ÚVOD

Školství velmi ovlivnila situace za pandemie způsobené onemocněním covid-19. Toto těžké období pro všechny aktéry vzdělávacího procesu bylo velmi náročné. Nejen učitelé prvního stupně základní školy museli přejít na distanční vzdělávání v různých formách, které se velmi liší od klasického způsobu vzdělávání. Učitelé se tak během krátké doby museli naučit pracovat s digitálními technologiemi, přes které se uskutečňuje online forma distančního vzdělávání, aby se žáci i nadále mohli vzdělávat, ovšem z domácího prostředí, a nebyla úplně narušena kontinuita vzdělávacího procesu. Učitelé nebyli připraveni na tuto formu vzdělávání na dálku, proto se seznamovali s novými možnostmi a hledali různé alternativy, jak se lidově říká za pochodu. Každá negativní zkušenost v sobě nese i pozitivní aspekty, tato situace zapříčinila nárůst využívání digitálních technologií a nových programů na prvním stupni základní školy, se kterými snad učitelé budou i nadále pracovat a zařazovat je i do běžné výuky. Tato situace zvýšila i digitální gramotnost a otevřela nový způsob komunikace tzv. online komunikace, která je odlišná od interakce tváří v tvář. Učitelům se také otevřela možnost nahlédnout do domácího prostředí svých žáků a být v užším kontaktu a spolupracovat s jejich zákonnými zástupci, jelikož ti byli nedílnými aktéry při této formě vzdělávání na dálku, alespoň u mladších žáků, především prvních a druhých tříd.

Předložená práce se zabývá distančním vzděláváním na prvním stupni základní školy, též nazývaným vzděláváním na dálku, jak vypadalo vzdělávání v době pandemie, jaké využívali učitelé digitální technologie, virtuální učebny a také tím, jak se lišila online komunikace od běžné konverzace mezi jednotlivými aktéry.

Téma diplomové práce jsem si zvolila vzhledem k jeho aktuálnosti, neprobádanosti v terénu, a hlavně z osobního zájmu o tuto výjimečnou situaci, která nečekaně nastala.

Teoretická část je členěna do 4 hlavních kapitol, které na sebe plynule navazují, přičemž poslední z nich je shrnutím celé teoretické části. Cílem této části práce je sumarizovat poznatky o distančním vzděláváním na prvním stupni základní školy. Tato část tvoří teoretické zázemí pro empirické šetření, neboť výzkum navazuje na teorii. V teoretické části práce je tedy objasněno distanční vzdělávání a jeho cesta k digitální gramotnosti, jeho formy, jiný způsob komunikace a výhody a nevýhody vzdělávání na dálku. Mimoto jsou zde uvedeny digitální technologie, bez kterých by tato forma vzdělávání nemohla probíhat efektivním způsobem. Taktéž je zde vymezena digitální gramotnost, která se v době

pandemie zvýšila díky nárůstu využívání digitálních technologií. Bez těchto teoreticky vymezených aspektů by vzdělávání na dálku nemohlo být uskutečněno v online formě, díky níž se zachovala kontinuita vzdělávání a žáci se mohli se třídou či paní učitelkou nebo panem učitelem vidět alespoň virtuálně přes kameru.

Praktická část diplomové práce je v první řadě zaměřena na samotnou metodologii výzkumu. Je zde popsána realizace a výsledky kvantitativního výzkumného šetření. Hlavním cílem výzkumné části práce je zmapovat názory učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie. Dílčí cíle zjišťují způsob průběhu vyučování v době pandemie, dále formy práce učitelů při distančním vzdělávání a dopad distančního vzdělávání na práci učitele s žáky a jejich rodiči. Všechny tyto cíle jsou vztaženy k pandemické situaci. Za pandemie se totiž lišil průběh vyučování, protože nedocházelo k osobnímu kontaktu mezi učitelem a žáky. Navíc učitelé volili různé formy distančního vzdělávání. Distanční vzdělávání se jednoznačně dotklo nejen žáků, ale i jejich zákonných zástupců v primárním vzdělávání. Jednalo se o zcela novou situaci a nový způsob vzdělávání, se kterým jsme se v našich českých podmínkách do doby této pandemie neselekali nebo setkali pouze okrajově. V závěru práce jsou dodány i samotné limity a závěrečná diskuze k výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST – VÝZVA MODERNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Rozvoj digitální gramotnosti neodmyslitelně souvisí s distančním vzděláváním za doby pandemie způsobené onemocněním covid-19. Klasické vzdělávání se téměř lusknutím prstu muselo transformovat na vzdělávání na dálku, jelikož bylo nucené uzavírání škol z důvodu šíření nemoci. Většina vyučujících se setkala s takovým vzděláváním úplně prvně ve svém kariérním životě. Učitelé a vedení škol museli na tuto situaci reagovat okamžitě a zajistit tak distanční vzdělávání za pomoci různých digitálních zařízení a různých platforem, přes které lze vzdělávat žáky online. Vzdělávat žáky online znamenalo, že se učitelé museli naučit využívat různé virtuální učebny, sdílené virtuální tabule, školní informační systémy a mnoho dalšího z oblasti digitálních technologií pro zkvalitnění vyučovacího procesu na dálku. S tímto využitím se neodmyslitelně pojí i digitální gramotnost, která se v oblasti školství zvýšila právě díky distančnímu vzdělávání.

1.1 Vymezení pojmu digitální gramotnost

Žijeme ve světě, ve kterém jde věda každým rokem neuvěřitelnou rychlostí vpřed. S tímto faktem souvisí i spousta nových digitálních, informačních, komunikačních a moderních technologií. Během několika let nastal obrovský nárůst ve využívání moderních či digitálních technologií nejen v běžném, pracovním, osobním, ale i vzdělávacím životě. V dnešním digitalizovaném světě se mladá generace těžko dokáže obejít bez chytrého mobilního telefonu, internetu, počítače či jiného digitálního zařízení. Již v 90. letech 20. století se začalo uvažovat o tom, jaké znalosti, dovednosti, schopnosti či kompetence by měl mít či jich dosáhnout člověk, který žije v 21. století. Zounek et al. Vymezuje tuto problematiku jako: „*21st century skills neboli dovednosti pro dvacáté první století*“ (Zounek et al., 2016, s. 29).

Zde jsou shrnuty znalosti, dovednosti a kompetence, které by si měl člověk žijící ve 21. století osvojit. Osvojování zmíněných znalostí, dovedností i kompetencí se odráží nebo spíše promítá i do školního prostředí, ve kterém jsou v současné době digitální technologie již neodmyslitelnou součástí.

- **Komunikace** – do této kategorie spadá logická argumentace v diskuzi nebo využívání digitálních technologií pro podporu různých forem komunikace.

- **Kreativita a inovace** – sem patří kompetence jako je myšlení, zpracování, kreativita či schopnost využívat novinky a inovace do běžného života. Digitální technologie jsou velmi vhodné při podporování kreativity a inovativnosti.
- **Spolupráce** – v současnosti se lze více setkat s prací či učením v týmu nebo skupině. Do této kategorie spadají v rámci digitálních technologií sociální sítě. S tímto bodem se pojí i flexibilita člověka a kolektivní zodpovědnost.
- **Kritické myšlení a řešení problémů** – do této kategorie se řadí systémové myšlení, vzájemné interakce, analýza a syntéza informací, fungování celých systémů. Dále se jedná o kritický přístup k informacím a znalostem.
- **Technologická kompetence** – zde nejde o ovládání moderních technologií, ale o obecnou připravenost učit se používat počítačové programy a nástroje rozšiřující možnosti lidí, bez kterých jsou dnešní studium nebo práce nemožné. (Dle Anderson, 2008; 21st Century Skills Definitions, nedatováno).

Právě z těchto výše zmíněných aspektů vyplývá, že všechny tyto znalosti, dovednosti a kompetence museli učitelé, nejen prvního stupně základní školy, implementovat při distančním vzdělávání na dálku. U některých z nich se jednalo o nové dovednosti, znalosti či kompetence, které předtím neměli, neuměli či je využívali pouze v malé míře. Mladší generace učitelů zajisté některé z těchto aspektů ovládala, a proto jim činilo menší problém se při distančním vzdělávání přesunout do online platformy a realizovat vyučovací proces ve virtuálním prostředí.

S tímto novým tématem *21st century skills* se často pojí i vznik či nové pojetí tzv. nových gramotností. Nové gramotnosti pouze doplňují nebo rozvíjejí stávající gramotnosti. Autorka Ala-Mutka představila přehled nových gramotností, které uvedla ve své zprávě *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding* (2011, s. 23–29). V této zprávě autorka rozlišuje:

- **ICT gramotnost (ICT literacy)** – tato gramotnost se převážně zaměřuje na manipulaci s počítači a počítačovými programy či softwary, dále také na technické znalosti a dovednosti, například tvorba tabulek, databází a zpracování textu.
- **Internetovou gramotnost (Internet literacy)** – zaměřuje se na smysluplné využívání internetu po technické stránce, ale také komplexněji pojatým prostředím digitálních sítí. Tato gramotnost je doplňkem ICT gramotnosti, jedná se o dovednosti při používání internetových prohlížečů, vyhledávačů či formulářů. Dále zahrnuje

dovednosti pro vyhledávání, výběr a hodnocení informačních a strategických informačních dovedností pro úspěšné cílené činnosti na internetu.

- **Informační gramotnost (Information literacy)** – tato gramotnost se zaměřuje na nalézání, organizaci a zpracovávání informací a umožňuje lidem ve všech oblastech života vyhledávat, vyhodnocovat, používat a vytvářet informace efektivně k dosažení svých osobních, sociálních, profesních a vzdělávacích cílů.
- **Mediální gramotnost (Media literacy)** – zaměřuje se na schopnost interpretovat, využívat, vytvářet mediální sdělení, která mohou uživatelé použít v reálném životě. Tato gramotnost zahrnuje tradičnější média včetně tištěných a audiovizuálních médií, jako je rozhlas a televize, ale také internet.
- **Digitální gramotnost (Digital literacy)** – tuto gramotnost autoři definují jako: *„znalost, postoj, schopnost a dovednost jedince náležitě využívat digitální nástroje a vybavení k tomu, aby byl schopen identifikovat, získat, organizovat, integrovat, hodnotit, analyzovat a syntetizovat digitální zdroje, konstruovat nové znalosti, vytvářet mediální sdělení a komunikovat s ostatními, a to v kontextu různých životních situací, v nichž bude schopen konstruktivní sociální aktivity a bude rovněž schopen reflektovat tyto procesy“* (Martin & Grudziecki, 2006, s. 255). Digitální gramotnost zahrnuje schopnost provádět úspěšné digitální akce zakotvené v životních situacích, které mohou zahrnovat práci, učení, volný čas a další aspekty každodenního života (Zounek et al., 2016).

Jak již vypovídá sám název *digitální gramotnost*, někdy využívaný pojem z anglického jazyka *digital literacy*, tak se jedná o gramotnost neodmyslitelně spojenou s digitálními technologiemi. Je logické, že s masivním rozvojem moderních technologií se objevuje i tento pojem. I v tomto případě k rozvoji digitální gramotnosti přispěla nepříznivá pandemická situace. Tato gramotnost je ve školním prostředí součástí kulturní gramotnosti, která je rozvíjena u žáků vzděláváním. Digitální gramotnost se objevuje v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání poprvé po revizi v lednu 2021.

Poprvé se pojem digitální gramotnost objevil díky vydané odborné knize, která nese název *Digital Literacy*. Tato kniha, jejímž autorem byl Paul Gilster, byla publikována v roce 1997. Tento autor pojal vymezení definice ze dvou pojetí. V širším slova smyslu digitální gramotnost definuje jako *„dovednost používat počítačové sítě pro zpřístupnění zdrojů a schopnost s těmito zdroji pracovat“* (Rosado et al., 2006, s. 5). V užším slova smyslu pojí autor digitální gramotnost s kritickým myšlením a vymezuje ji jako *„dovednost pracovat*

v *on-line prostředí a posuzovat on-line informace*“ (Rosado et al., 2006, s. 5, Jeřábek et al., 2018, s. 7).

Dle American Library Association (ALA) in Brdička (14. 12. 2015) je digitální gramotnost vymezena jako „*schopnost využívat informační a komunikační technologie k hledání, ověřování, vytváření a předávání informací vyžadující kognitivní i technické dovednosti.*“ Tato definice digitální gramotnosti v sobě ještě navíc obsahuje 7 základních složek právě této gramotnosti, kterými jsou informační gramotnost, mediální gramotnost, digitální pracovní prostředí, komunikace a spolupráce, budování vlastní digitální identity, počítačová gramotnost a schopnost učit se (Brdička, 2015).

MPSV vymezuje digitální gramotnost jako soubor kompetencí, které jedinec potřebuje k odhalování podstaty, pochopení či vysvětlení. Dále by měl jedinec umět užívat digitální technologie bezpečně za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality svého okolí. Jako příklad uvádí využití digitální gramotnosti za účelem seberealizace, rozvoje svého potenciálu či participace ve společnosti (MPSV, 2015). Tato definice je velmi obecná a je vztažena k fungování nejen v edukačním prostředí, ale i v běžném životě.

Další definice je velmi podobná předchozí, kde DigiSlovník na PortáluDigi vnímá digitální gramotnost jako „*soubor kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a účelnému a bezpečnému užití digitálních technologií. Tyto kompetence využívá občan za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality života svého okolí, tj. např. za účelem pracovní i osobní seberealizace, rozvoje svého potenciálu a udržení či zvýšení participace na společnosti*“. Taktéž se v této definici objevují totožné kompetence v pojmání digitální gramotnosti.

Seung-Hyun Lee (2014, s. 30) vymezuje digitální gramotnost jako „*schopnost porozumět a používat informace ve více formátech*“. Dále doplňuje, že „*termín digitální gramotnost se často používá jako synonymum pro digitální kompetence a je také zaměnitelný s digitálními dovednostmi, digitální a mediální gramotností, dovednostmi v oblasti ICT, elektronickými dovednostmi, gramotností v oblasti ICT, mediální gramotností a informační gramotností.*“

Tato definice v sobě nese i několik možných názvů digitální gramotnosti. Z kratší definice tohoto autora vyplývá, že se tato definice jasně hodí k distančnímu vzdělávání, protože celé probíhá ve virtuálním prostředí, tudíž v jiných formátech. V Českých podmínkách autor Černý (2019, s. 11–12) nazývá digitální gramotnost digitální kompetencí, kterou charakterizoval pomocí dvou dimenzí. První dimenzí je obecně „*dovednost a znalost*

užívat technologie“, druhou dimenzí *„je pak schopnost aktivně vstupovat do světa a měnit ho.“* Dále autor zmiňuje, že digitální gramotnost není trvalá, jelikož moderní technologie se neustále vyvíjí, takže pokud ji člověk neustále nerozvíjí a neučí se ji využívat novými způsoby, tak o ni postupně přichází. Z této definice od českého autora jednoznačně vyplývá, že pokud učitelé nebudou využívat tyto digitální technologie, platformy či virtuální prostředí, tak mohou digitální gramotnost ztratit.

2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO CESTA K ZÍSKÁVÁNÍ DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI

Pojem *distanční vzdělávání* je možné volně přeložit jako vzdělávání na dálku, tudíž nedochází k osobnímu kontaktu mezi učitelem a žákem. Výuka probíhá za pomoci moderních technologií v prostředí vybrané výukové platformy. Spolupráce mezi učitelem a žákem spočívá v plnění různých úkolů, které má žák zpracovat. Úlohou učitele je provádět žáka studiem. Z převážné části se jedná o sebe řízené vzdělávání a větší odpovědnost za výsledky vzdělávání nese samotný žák (Černý et al., 2015).

Definovat distanční vzdělávání není jednoduché. Neexistuje jednotná definice tohoto pojmu. Existuje několik definic, pomocí nichž lze vymezit *vzdělávání na dálku*. Jednou z nich je definice od Černého et. al. (2015, s. 34), který jej vymezuje jako „*formu vzdělávání, při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícím, přičemž toto vzdělávání je z větší míry sebe řízené a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující.*“ Tato definice značí především nepřímý kontakt mezi zúčastněnými vzdělávacího procesu a jednotlivé odpovědnosti aktérů vzdělávání.

V pedagogickém slovníku autoři Průcha, Walterová a Mareš pojímají distanční vzdělávání jako formu studia, která je zprostředkována přes média, za něž považují telefon, rozhlas, televizi, internet, e-mail a jiné prostředky. Distanční vzdělávání je podle nich postaveno na samostatném studiu účastníků, které je řízené institucí. Při této formě vzdělávání nedochází ke kontaktu žáků s učiteli. Distanční výuka pak probíhá pomocí speciálně připravených učebních materiálů a jiných metod zajišťujících hodnocení, taktéž umožňujících individuální přístup komentářů a podpory ze strany učitelů (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 46). Z tohoto vymezení vyplývá, že se jedná o samostudium, které je řízené a není založeno na denním kontaktu žáků s učiteli, a že výuka se uskutečňuje přes média za pomoci speciálně připravených učebních materiálů. V této formě vzdělávání se využívají inovativní metody a jiný způsob hodnocení, který je velmi individuální ze strany vyučujících.

Distančním vzděláváním se zabývali i autoři Průcha & Míka, ti ním rozumí „*multimediální formu řízeného studia, v němž jsou vyučující a konzultanti v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně oddělení od vzdělávaných*“ (Průcha & Míka, 2000, s. 3). Tito autoři specifikují i pojem multimediálnost, která obnáší využití všech komunikačních prostředků, které jdou využít v rámci distančního vzdělávání, přes které je učivo prezentováno. Za prostředky,

pomocí kterých lze prezentovat učivo považují počítačovou síť (internet), e-mail, flashdisky, CD, externí disky, faxy, telefony a v dnešní době i různé chaty a moderní aplikace zajišťující přenos s multimediálním obsahem (Průcha & Míka, 2000).

Taktéž se lze v odborné literatuře setkat s tím, že je distanční vzdělávání vymezeno jako vyučovací metoda, kde chybí bezprostřední kontakt žáka a učitele, proto se jedná o zprostředkovaný kontakt mezi aktéry distančního vzdělávání. Učit na dálku znamená zvládat vědu samostatně, bez účasti tradiční formy, kterou je vyučovací hodina. Všichni aktéři vzdělávacího procesu si samostatně určují cíl vzdělávání vztažený k vlastním potřebám (Juszczak, 2003). I z tohoto vymezení pojmu jde samozřejmě o nějaký zprostředkovaný kontakt mezi učitelem a žákem. Navíc se zde můžeme shledat s určením vlastního cíle jak ze strany učitele, tak i ze strany žáka.

Autorka Zlámalová (2008, s. 17) vymezuje distanční vzdělávání více zaměřené na učení a vyučování jako *„multimediální formu řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující respektive konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. Multimediálnost zde znamená využití všech dostupných a účelných didaktických prvků a technických prostředků, kterými lze prezentovat učivo, komunikovat se studujícími, provádět průběžné hodnocení studijních pokroků a případně také hodnotit závěrečné výsledky studia. Aktuální a efektivní podporou distančního studia je metoda e-learning.“* Autorka popisuje distanční vzdělávání podrobně. Poprvé se v této definici objevují i různé formy hodnocení a pojem *multimédia*. Za multimédia se mohou považovat všechny digitální technologie či pomůcky, které využívají zapojení více smyslů, například vizuálnost a zvuk.

UNESCO popisuje distanční výuku jako vzdělávání, které se uskutečňuje na dálku mezi učitelem a žákem pomocí médií a technologií. Tato média či technologie nahrazují vzdálenost mezi učitelem a žákem. Technologie slouží ke komunikaci a předávání učebních materiálů za pomoci masivního vysílání (televize či rozhlasových programů) nebo prostřednictvím internetových nástrojů. Neopomíná ani fakt, že distanční vzdělávání vyžaduje vysokou úroveň samostatného učení na straně žáků a podporu ze strany učitele pomocí inovativních strategií výuky (UNESCO, duben 2020). V tomto vymezení se vynořil pojem *masivní vysílání*, které je zprostředkováno například pomocí televize či televizních programů, které bylo možno vidět i za pandemie, například na ČTEdu a jejich pořad UčíTelka. I v této definici je zakomponováno samostatné učení ze strany žáka při distančním vzdělávání a využití nových strategií výuky ze strany učitele.

Existují i obecnější definice tohoto pojmu, které distanční vzdělávání chápou jako institucionální formální vzdělávání, ve kterém jsou žáci s učiteli v kontaktu na dálku přes interaktivní digitální technologie a učební zdroje (Zounek, 2009). I tato velmi obecná definice vystihuje podstatu distančního vzdělávání, ale je spíše zaměřena na informační a komunikační technologie (dále ICT), které jsou potřebné ke komunikaci aktérů vyučovacího procesu.

Ve všech vymezených definicích je několik shodných znaků, které se prolínají všemi vymezeními. Ve vymezení pojmu distančního vzdělávání existuje průnik třech aspektů, kterými jsou vzdálenost mezi učitelem a žákem, využívání digitálních technologií nebo jejich zapojení do vyučovacího procesu a samostatnost žákova učení a jeho zodpovědnost za něj.

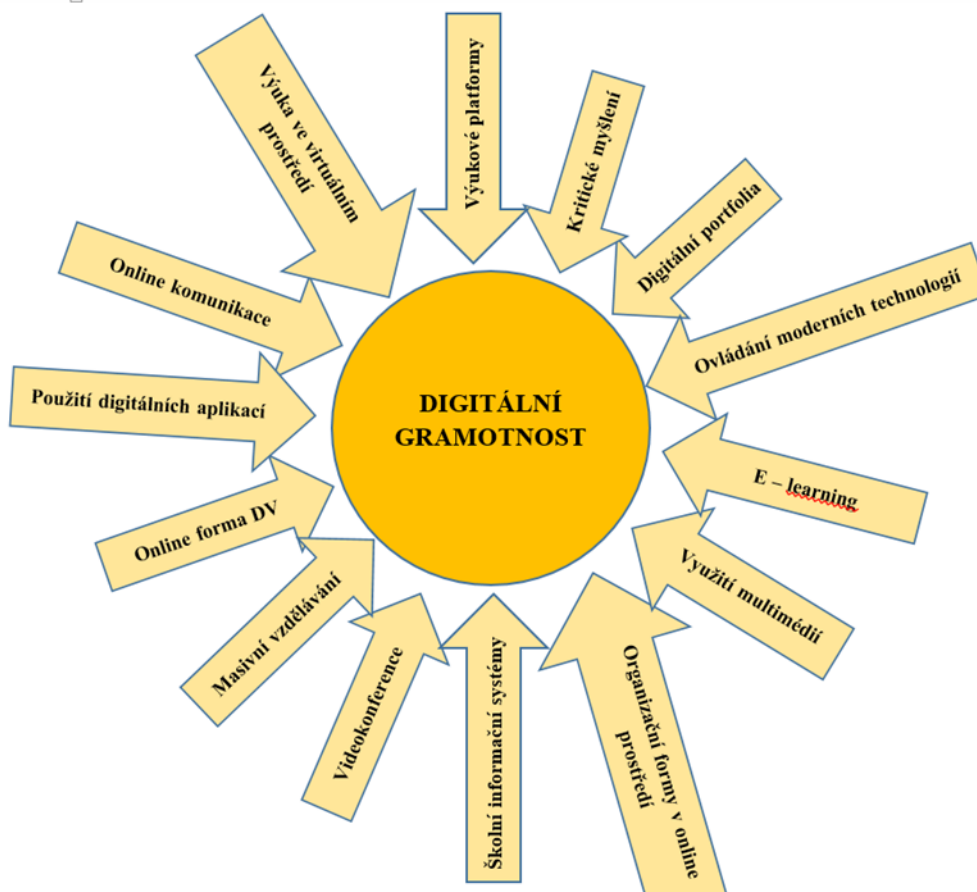
K vymezení pojmu neodmyslitelně patří i základní charakteristika distančního vzdělávání, kterou Zlámalová spatřuje ve 4 oblastech:

- **Individualizace a flexibilita** – do této oblasti spadá několik studijních možností, aktuálnost obsahu, rozsah učiva či změna rozvrhu dle potřeby.
- **Samostatnost studia** – žák by měl zvládnout daný předmět bez přímé pomoci učitele, proto učitelé musejí připravit speciální učební materiály, které jsou přehledné, jasné a učivo je v nich obsaženo v logickém sledu. Dále by tyto učební materiály měly obsahovat i zpětnou vazbu o zvládnutí učiva či jeho procvičení.
- **Multimediálnost** – vychází z názornosti učení. Jedná se o možnosti, kterými může učitel žákům dané učivo zprostředkovat (text, fotografie, video, nahrávka atd.). Díky multimédiím může žák s učitelem komunikovat.
- **Podpora studujících** – jelikož žáci nejsou s učiteli v každodenním kontaktu, tak by se žáci měli podporovat nejen v učení, ale i například v psychologickém poradenství (Zlámalová, 2008).

Základní charakteristika distančního vzdělávání hned na první pohled evokuje to, že tyto znaky jednoznačně vycházejí z vymezení tohoto pojmu. Všechny znaky jsou zakomponovány v definicích pojmu distanční vzdělávání v pojmání od různých autorů. Tyto základní charakteristiky distančního vzdělávání se prolínají v jedné z následujících kapitol (konkrétně v podkapitole 2.4), která je zaměřena na pozitiva a negativa distančního vzdělávání.

2.1 Od distančního vzdělávání k digitální gramotnosti

Distanční vzdělávání, především jeho online forma, se uskutečňuje ve virtuálním prostředí přes digitální technologie, což znamená, že nejen učitelé, ale i žáci se museli naučit spoustu nových dovedností v rámci softwarových i hardwarových digitálních technologií. Na schématu je znázorněna cesta k digitální gramotnosti a všechny aspekty, které mohou způsobit či zapříčinit rozvoj digitální gramotnosti v rámci distančního vzdělávání.



Obrázek 1 *Aspekty digitální gramotnosti*

Na schématu jsou vymezeny aspekty vedoucí od distančního vzdělávání ke zlepšení či získání digitální gramotnosti. Schéma odráží pouze schopnosti nebo dovednosti, které aktéři vzdělávání na dálku mohli získat v době pandemie. První šípka jsou *výukové platformy*, což značí, že účastníci se museli naučit pracovat s výukovou platformou, přes kterou bylo realizováno distanční vzdělávání, např. Microsoft Teams (dále MS Teams). Dalším aspektem je *kritické myšlení*, které je potřebné k výběru adekvátních informací na internetu, protože ne všechno, co je na internetu, je pravdivé. Následně jsou uvedena digitální portfolia. Pokud byli žáci zvyklí tvořit si svá portfolia, tak je najednou museli vytvářet v digitální podobě, což má i své výhody, protože do těchto e-portfolií mohou žáci

vkládat i multimédia, jako jsou např. videa či hlasové záznamy, což v papírové podobě nelze. S distančním vzděláváním neodmyslitelně souvisí ovládní moderních technologií. Spousta učitelů při této formě vzdělávání může využívat např. grafické tablety či jiná zařízení, která v klasické podobě vzdělávání nepoužívají či nepoužívali. E-learning je jednou z podob distančního vzdělávání, jedná se např. o Moodle, taktéž portál ve virtuálním prostředí. Využití multimédií znamená užívat zvukové nahrávky či videa, která učitelé sami nahrávají a následně používají. Samozřejmě se nemusí jednat pouze o nahraná videa učiteli či žáky, ale též volně dostupná videa na internetu či v e-učebnicích. Co se týče organizačních forem v online prostředí, je zřejmé, že učitelé mohou využívat frontální, párové, skupinové či projektové vyučování, které je jiné v tom, že je uskutečněné ve virtuálním prostředí. I práce ve skupinách dostává jiný rozměr, protože žáci jsou v kontaktu pouze přes digitální technologie, přes které se dostávají ke společnému cíli práce. V rámci projektového vyučování tak žákům vznikal produkt v digitální podobě, což je samozřejmě náročnější než v klasické výuce, např. vytvoření plakátu nebo časopisu v digitální podobě. Některé školy již využívaly i před pandemií školní informační systémy, jejichž součástí jsou např. elektronické žákovské knihy, třídní knihy, jiné tyto systémy zaváděly v průběhu pandemické situace. Masivní vzdělávání se týká výukových portálů jako je UčíTelka v televizním vysílání, či ČTedu v internetovém vysílání. Obě tyto varianty jsou pro žáky nové a vzdělávat se na dálku pomocí televize může být jistě obohacující. Online forma distančního vzdělávání (dále DV) a videokonference spolu úzce souvisí, protože online forma se přes videokonference uskutečňuje. V tomto prostředí se všichni aktéři musejí naučit pracovat, aby vyučování mohlo být efektivní. Dalším aspektem je použití digitálních aplikací, které zajišťují, aby výuka byla pro žáky poutavá a zajímavá, z toho důvodu učitelé hledají možnosti a nové aplikace, které by žákům mohli doporučit, či je při této formě vzdělávání využívat. Komunikace učitele se žáky či učitele s rodiči dostala úplně jiný rozměr, jelikož se jedná o úplně jiný druh komunikace, než je interakce tváří v tvář. V rámci DV se rozlišují dvě formy komunikace a to konkrétně synchronní, která se uskutečňuje ve stejnou chvíli, např. videokonference, či asynchronní, která se uskutečňuje tím způsobem, že nejprve komunikuje jeden aktér a až v jiné době komunikuje nebo odpovídá druhý účastník, např. e-mail. Taktéž úplně jiný rozměr dostala výuka ve virtuálním prostředí, která je velmi odlišná od běžné výuky. Chybí přímý kontakt se žáky, okamžitá zpětná vazba nebo individuální přístup k jednotlivým žákům či okamžitá dopomoc učitele. Nová forma výuky ve virtuálním prostředí umožňuje učitelům využívat sdílené virtuální tabule nebo převádět výukové materiály z papírové do digitální podoby. Výuka, která probíhá

online formou přes některou z možných platforem, přináší více využívání informací a materiálů, které jsou volně dostupné na internetu.

2.2 E-komunikace jako realita současné doby

Pomocí komunikace se vzájemně dorozumíváme mezi lidmi. Klement et al. (2017) vymezuje komunikaci jako proces vzájemného dorozumívání. Dále dodává, že pokud se jedná o komunikaci mezi lidmi, tak se mluví o mezilidské neboli sociální komunikaci. Specifickým případem této sociální komunikace je pedagogická komunikace, která je nějakým způsobem vymezena časově i prostorově, má stanovený cíl i obsah komunikace. Pedagogická komunikace má i určené účastníky komunikace. Podle Gavory (2005, s. 22) je pedagogická komunikace „*výměna informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacích cílů. Tato komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků*“. Pedagogická komunikace a komunikace jako taková úzce souvisí s distančním vzděláváním, kde dochází taktéž ke komunikaci, která je specifičtější než u interakce tváří v tvář. Vybíral (2000, s. 28) rozděluje komunikaci z hlediska synchronicity na asynchronní a synchronní. „*Synchronní komunikace znamená, že ve stejnou chvíli komunikují dvě nebo více osob. Co se týče asynchronní komunikace, tak nejprve komunikuje jeden a až v jinou chvíli reaguje druhý účastník komunikace.*“ Tyto formy komunikace jsou rozděleny přesně podle forem distančního vzdělávání.

Co se týče elektronické komunikace neboli e-komunikace, tak v asynchronní komunikaci zajišťují přenos dat e-maily, knihy návštěv, blogy, vzkazníky, podcasty nebo SMS zprávy. Naopak mobilní telefony, televize (pouze přímé vstupy), internetové telefony, chaty atp. zprostředkovávají okamžitou reálnou časovou odezvu přes počítačovou či mobilní síť (Kopecký, 2007).

V rámci DV se může jednat o velmi různorodou komunikaci mezi účastníky tohoto vzdělávacího procesu. Dříve se mohlo jednat o výměnu informací pomocí dopisů neboli korespondence, výměnou disket nebo magnetofonových záznamů, na které například učitel mohl zaznamenat hodnocení samostatné práce žáka. V dnešní době se však využívají modernější zařízení jako je flashdisk, externí disk či vzdálená úložiště, pomocí kterých si může učitel se žáky předávat patřičné informace. Mimo osobní kontakt se mohou spojit pomocí mobilního telefonu, elektronicky přes aplikace či e-mail nebo pomocí videokonferencí, kde se účastníci vzdělávacího procesu mohou vidět i slyšet zároveň. Tyto způsoby komunikace nemusejí být pouze mezi učitelem a žáky, ale i žáci mezi sebou mohou

komunikovat některou z těchto možností. Žáci však využívají především diskuze na internetu, videokonference či různá sdělení, která zasílají na e-mail nebo chat (Průcha & Míka, 2000).

S asynchronní komunikací přes internet se člověk setkává častěji a častěji. Více lidí studuje či pracuje přes internet. Tímto faktem se i zvyšuje potřeba porozumět a zdokonalit se v psané asynchronní konverzaci. Pro žáky je online konverzace dobrá v tom, že podporuje porozumění a paměť. Online konverzace je podle Klemma (2002, s. 9) optimalizována při splnění těchto 3 podmínek:

- *„Rozhovor musí mít jasný cíl, který vyžaduje nějaký druh skupinově psaného výstupu.*
- *Konverzační požadavek přesahuje pouhé vyjádření názoru a vyžaduje, aby lidé identifikovali, porovnávali a kontrastovali, vysvětlovali, debatovali, rozhodovali a navrhovali.*
- *Lidé pracují v týmech, aby si navzájem pomáhali vytvářet výstup.“*

Jak je zřejmé z doporučení, tak se jedná o skupinovou práci při online konverzaci. Zprv musí mít rozhovor nějaký společný cíl, ke kterému má skupina směřovat. Dále by jednotliví členové skupiny nebo žáci měli vyjadřovat své názory a ostatní členové skupiny je měli identifikovat, porovnávat, debatovat o nich a přijít na více možných řešení. A následně, v posledním kroku, by si měli žáci vydebatovat či vyargumentovat jejich řešení pro výstup, který jim vznikl při online komunikaci. Tato webová konverzace mezi učitelem a žáky nebo žáky a žáky přispívá k učení několika způsoby: nácvikem faktů pro urychlení zapamatování, vystavením se širokému spektru informací a perspektivy, hlubšímu porozumění, podnětem k nadhledu a kreativnímu myšlení a získáním základu pro hodnocení učení. Klemm (2002, s. 3) rozlišuje 4 kategorie online konverzace, a to monolog, dialog, dialektiku a konstrukci („desing“). Tyto 4 kategorie spolu souvisí. Monolog je zaměřen na výměnu názorů, domněnek a předpokladů. Dialog je zaměřen na komunitní formu sdílených názorů. Dialektika je zase konverzace zaměřená na destilaci pravdy či správnosti z logického argumentu. Zde je důraz kladen na analytické myšlení. Konstrukce je zaměřena na vytvoření něčeho nového. Jedná se o nejkreativnější kategorii online rozhovoru. Ostatní tři formy konverzace se používají jako nástroje k dosažení určitého účelu. Například u žáků na prvním stupni lze zvýšit kvalitu konverzace pomocí akčních sloves. Tato slovesa vyžadují aktivní konstrukci porozumění, poznání a nadhledu. Souvisí úzce s konstruktivistickou konverzací. Jedná se o tato aktivní slovesa: identifikovat, porovnat, vysvětlit, argumentovat,

rozhodnout a navrhnout (Klemm, 2002). Tato slovesa zvyšují kvalitu nejen online konverzace. Například při porovnávání musí žáci rozpoznat podobnosti a odlišnosti. Již nepopisují pouze, co vidí, ale musí si uvědomit shodné a odlišné znaky čehokoliv. Jedná se o vyšší myšlenkovou operaci. K této komunikaci by měli učitelé žáky vést.

Komunikace probíhající v online prostředí je samozřejmě odlišná od klasické komunikace v několika aspektech. Prvním rozdílem je místo a čas, ve kterém jsou účastníci distančního vzdělávání od sebe vzdáleni. Dalším aspektem je přenos, přes který se informace vyměňují. Většinou se jedná o techniku, kterou představují počítače, notebooky, chytré telefony, webkamery a jiná digitální zařízení. Tento druh komunikace je hodně otevřený a neřízený, protože probíhá přes velké množství komunikačních kanálů. Dalším aspektem je nabídka hromadné komunikace mezi větším počtem lidí, například se školní třídou. Se školní třídou může učitel komunikovat téměř odkudkoliv a kdykoliv, samozřejmě za splnění podmínek, bez kterých by vzdělávání či komunikace na dálku nemohla být zprostředkována. Jedná se o digitální zabezpečení a internet, přes který je tato elektronická komunikace uskutečňována (Kopecký, 2007).

Výše je zmínka o online komunikaci, která je uskutečňována přes digitální technologie, odlišný způsob komunikace oproti interakci tváří v tvář. Tato konverzace probíhá přes digitální technologie. Může se jednat o konverzaci mezi učitelem a jedním nebo více žáky či mezi žáky navzájem. Tato komunikace mezi učitelem a žákem byla nedílnou součástí distančního vzdělávání za pandemie, kterou způsobil covid-19. Díky těmto digitálním technologiím a možnostem online videokonferencí mohla výuka nadále probíhat, jen jinou formou než je tomu ve školním prostředí. K této formě komunikace je však důležité, aby účastníci vzdělávacího procesu měli základní znalosti digitální gramotnosti a uměli se do videokonference připojit a reagovat na ostatní účastníky vzdělávání na dálku.

2.3 E-learning

Často dochází k záměně pojmů e-learning a distanční vzdělávání, jelikož se tyto pojmy někdy označují za synonyma. Z toho důvodu je tato kapitola zaměřena právě na pojem e-learning. Je důležité tyto dva pojmy rozlišit, protože se jedná o odlišné pojmy, které se sebou vzájemně souvisí a prolínají se, neboť e-learning je pouze jednou z možností, kterou mohou učitelé při distanční formě vzdělávání využívat. Povědomí tohoto fenoménu se pandemickou situací zvýšilo, platformy e-learningu začaly využívat téměř všechny základní školy, aby zajistily průběh vzdělávání bez možného školního prostředí. Toto

období přineslo mnoho změn ve vzdělávacím procesu. V krátkém čase se učitelé museli naučit pracovat s různými programy či platformami, které zajišťují distanční vzdělávání.

Vymezení samotného pojmu e-learning, jako většina odborných pojmů, nemá jednotné vymezení. Z logického hlediska lze usoudit, že tento pojem je složen ze dvou anglických slov. Prvním slovem je „e“, které se může volně přeložit jako „elektronické“ a toto písmeno vyjadřuje vztah k prostředkům a nástrojům digitálních technologií. Druhým slovem je „learning“, což v překladu znamená učení. Učení je ústřední pojem pedagogiky a psychologie a jedná se o významný celoživotní proces jedince. Splynutí těchto dvou slov „e“ a „learning“ může evokovat spojení nebo konvergentnost mezi učením a digitálními technologiemi, kdy se jedná o jiný princip k učení či vzdělávání (Zounek, Juhaňák, Staudková & Poláček, 2016, s. 19).

V předchozím odstavci bylo popsáno volně přeložené sousloví e-learning. Nyní bude tento anglický pojem vymezen a bude uvedeno jeho pojmání od různých autorů. Tento pojem je již uvedený jako ustálený termín v pedagogickém slovníku, kde ho autoři Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 57) popisují jako „*termín užívaný v anglické podobě nebo v překladu jako »elektronické učení/vzdělávání«*. Označuje různé druhy učení podporované počítačem, zpravidla s využitím moderních technologických prostředků především CD-ROM.“ Dále autoři dodávají, že nejčastěji bývá využíván ve formě distančního nebo podnikového vzdělávání. Jak je vidět, jedná se o velmi široké vymezení tohoto pojmu, i když vzhledem k roku vydání publikace poněkud zastaralé, dnes bychom jako hlavní prostředek neuváděli CD-ROM, nýbrž např. tablet, speciální aplikace, programy apod.“. Další autoři, kteří se zabývají touto problematikou, jsou Zounek, Juhaňák, Staudková a Poláček. Ti definují e-learning jako pojetí, které obsahuje teorii i výzkum. Považují za něj jakýkoliv vzdělávací proces, ve kterém se objevuje různý stupeň intencionality, kdy jsou využívány digitální technologie. Jakým způsobem jsou využívány digitální technologie a dostupnost učebních materiálů závisí v první řadě na vzdělávacích cílech a obsahu učiva, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách, etnických principech a možnostech žáků a učitele vzdělávacího procesu (2016, s. 34–35). Autoři velmi podrobně charakterizují tento způsob vzdělávání. Definice je úzce spjata s edukačním prostředím, jelikož obsahuje i cíle a obsah vzdělávání. Zahrnuje také prostředí a dokonce i etické principy vztahující se např. k citacím, plagiátorství či využívání materiálu z internetu. Podrobně se e-learningem zabývají i Maněna et al. (2015, s. 33), kteří charakterizují e-learning jako „*způsob vzdělávání, který využívá moderní informační a komunikační technologie k předávání výukového*

obsahu, komunikaci účastníků vzdělávání a k řízení výukového procesu. “ Tato definice je jasná, stručná a výstižná. Z vymezení pojmu vyplývá, že se jedná o způsob vzdělávání za pomoci digitálních technologií a slouží k předávání poznatků, řízení výukové procesu učitelem a komunikaci mezi zúčastněnými. Tavangarian et al. (2004) zahrnuli konstruktivistický teoretický model jako rámec pro jejich definici tím, že uvedli, že „*e - learning je nejen procedurální, ale také ukazuje určitou transformaci zkušenosti jednotlivce do znalostí jednotlivce prostřednictvím procesu budování znalostí.*“ Zde je uveden pohled na e-learning ze zahraničního prostředí. V zahraniční studii je uvedeno, že původ termínu e-learning není zcela jistý, ale předpokládá se, že vznikl kolem roku 1980, podobně jako termín online učení (Moore et al., 2011, s. 130).

Ve všech definicích můžeme shledat využití digitálních technologií, které jsou neodmyslitelnou součástí této formy vzdělávání. Dalším společným aspektem je předávání výukového obsahu všem uživatelům, což neodmyslitelně patří k výukovému procesu. V podrobnější definici vztažené na oblasti pedagogiky a psychologie nalezneme i vymezení cílů, které musí být jasné jak učitelům, tak i žákům. E-learning je vyučování žáků a jejich učení v online prostředí, ale i v tomto jiném než klasickém prostředí musejí být splněny didaktické zásady samotného procesu. E-learning je tedy jednou z možností, jakou mohou učitelé využít v rámci distančního vzdělávání.

2.4 Pozitiva a negativa distančního vzdělávání

Jako každá forma vzdělávání, i distanční vzdělávání obnáší jak pozitivní, tak i negativní aspekty. Tato kapitola je tedy zaměřena na výhody a nevýhody vzdělávání na dálku. Pro přehlednost jsou tyto dvě kategorie přiblíženy pomocí tabulky. Nutno zdůraznit, že tato forma vzdělávání je založena na samostudiu. Tato pozitiva a negativa vymezila ve své studii Zlámalová. Data jsou zpracována do přehledné tabulky pro snadnější vizualizaci dat.

VÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilita studijní – výběr času a místa pro učení 	<ul style="list-style-type: none"> • Neprofesionální řízení přípravy studia
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilita obsahová – výběr dle aktuálních možností a potřeb studujícího 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatek kvalitních odborníků – učitelé mají převážně zkušenosti pouze v kontaktním vyučování
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilita organizační – upravení a změna tempa studia 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečné zajištění kvalitních studijních materiálů zpracovaných pro řízení

	samostudium (učebnice, prezentace pro prezenční studium nikoliv pro distanční vzdělávání)
<ul style="list-style-type: none"> • Vysoká míra individualizace – nemusí se tvořit studijní skupiny, nižší míra setkávání žáků s učiteli 	<ul style="list-style-type: none"> • Podcenění administrativní náročnosti distanční formy studia – učitelé mají zaběhnutý systém řízení studijního procesu v prezenční formě studia, ale ne v distanční
<ul style="list-style-type: none"> • Široké využívání informačních a komunikačních technologií – rychlá komunikace, rychlá zpětná vazba, efektivní využití multimediálních prostředků 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečná motivace ke studiu nebo častěji její postupná ztráta v průběhu studia – motivace postupně klesá především u dlouhodobého distančního vzdělávání
<ul style="list-style-type: none"> • Charakteristicky zpracované studijní pomůcky – formální prvky a didaktické postupy použité při tvorbě studijních textů k samostudiu 	<ul style="list-style-type: none"> • Pocit osamocení při studiu
<ul style="list-style-type: none"> • Specifická individuální pedagogická podpora studujících – konzultace, letní školy aj. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatek času na samostudium (objektivní i subjektivní) – učitel občas při plánování realizace studia zapomíná na dostatek času na samostudium

Tabulka 1 *Výhody a nevýhody distančního vzdělávání*

(Zlámalová, 2007, s. 35–37)

V našich českých podmínkách není tato forma vzdělávání preferována. S touto formou vzdělávání se někteří pedagogové mohli setkat poprvé při nepříznivé epidemiologické situaci, kdy byli nuceni využívat buďto distanční vzdělávání nebo e-learning, kterému je věnována předchozí kapitola této diplomové práce (konkrétně podkapitola 2.3). V tabulce jsou jasně popsány výhody i nevýhody distančního vzdělávání. Výhody jsou převážně spjaty s flexibilitou, která je v možnosti časového přizpůsobení. Dále distanční vzdělávání může žák vykonávat téměř na jakémkoliv místě, sám si zvolit, kterým vzdělávacím obsahem začne a nastaví si své vlastní tempo studia, což je pro spoustu jedinců velmi důležitý aspekt. Někteří spatřují pozitiva v individualizaci a individuální podpoře ze strany vyučujícího. Ve druhém sloupci jsou zaznamenány nevýhody distančního vzdělávání, které ve většině případů souvisí s nepřipraveností pedagogů na tuto formu vyučování. Učitel musí velmi zvažovat, které materiály dá žákům k dispozici. Chybí zde přímá zpětná vazba mezi učícími se subjekty. V jiných případech může nastat situace, kdy učitel zadá žákům příliš mnoho

úkolů, které nejsou schopni zpracovat či vyplnit. Velký problém je sledován v motivaci ke studiu, protože může být těžší žáky namotivovat ve vzdělávání na dálku, než když jsou přítomni ve školní třídě.

V době pandemie covid-19 Rokos a Vančura (2020) spatřují jako přednosti distančního vzdělávání časovou a obsahovou flexibilitu, různorodý způsob poskytování zpětné vazby, velkou míru individualizace v rámci možnosti volby tempa učení a rozmanité využití informačních a komunikačních technologií. Naopak problémy a rizika spojená s touto formou vzdělávání spatřují v souvislosti s vyučujícím, a to při přípravě a organizaci vyučování v této formě vzdělávání, dále v nutnosti specifických technických znalostí a dovedností a také ve způsobu hodnocení, jež by mělo být důkladně promyšlené. Co se týče rizik ze strany žáků, tak se jedná především o nedostatečnou motivaci, nezkušenost s touto formou vzdělávání a nedostatečné dovednosti v užívání různých moderních technologií a prostředků. V době koronavirové pandemie se jednalo o převažující formu vzdělávání nejen na základních školách. I Jandová (2020, s. 62–65) přispěla k oblasti výhod a nevýhod distančního vzdělávání za pandemie. První rizikovou oblast spatřuje v komunikaci, která je zprostředkována přes média, proto je nutné mít na paměti, aby byl zvuk zřetelný a ničím nerušený. Dalším negativním aspektem je podle ní zpětná vazba, ze které se vytrácejí, tak jako při komunikaci nonverbální, projevy účastníků. Mezi riziky se objevuje i mediální komunikát a jeho kvalita, což znamená, že učitel musí vhodně vybrat platformu, přes kterou bude uskutečňován vzdělávací proces. S tím souvisí i kvalita připojení k internetu jak ze strany učitele, tak i žáků. Naopak obrovskou výhodou autorka spatřuje v tom, že žáci velmi dobře ovládají moderní technologie, které jsou úzce spjaty s distančním vzděláváním.

Jak je po vymezení výhod a nevýhod zřejmé, nedochází u těchto autorů ke shodě v oblasti dovedností s ovládáním moderních technologií ze strany žáků. Jandová se přiklání k tomu, že žáci velmi dobře ovládají moderní technologie, zatímco Rokos a Vančura spatřují nedostatečné dovednosti v užívání různých moderních technologií a prostředků. Každý autor vymezuje jiná pozitiva a negativa distančního vzdělávání.

Co se týče našeho názoru na toto rozdělení pozitiv a negativ v rámci vzdělávání na dálku, tak spatřujeme pozitiva v tom, že učitel má možnost nahlédnout do žákova domácího prostředí, jelikož na prvním stupni základní školy se podílejí na vzdělávání na dálku i zákonní zástupci, což vede ke zvýšení spolupráce mezi učiteli a rodiči žáků. Rodiče se stávají v některých případech součástí vzdělávacího procesu, především v prvních a druhých ročnících. Dalším, z našeho pohledu, pozitivním aspektem je časová flexibilita

výukového procesu. Učitelé a žáci se mohou dohodnout na stanovený čas, kdy bude online výuka probíhat nebo navíc si žáci mohou sami zvolit čas na vypracování jednotlivých úkolů při off-line formě vzdělávání. Další výhodou je za nás určitě výběr místa, kde se mohou žáci či učitelé nacházet, jen musí být v dosahu internetové připojení, bez kterého by nemohla výuka probíhat. Velkým pozitivem je také určitě zvýšení digitální gramotnosti všech účastníků vzdělávacího procesu. Učitelé se zdokonalí v tvorbě digitálních materiálů, naučí se pracovat s novými digitálními programy a žáci se mohou zlepšit v efektivním využívání těchto informačně komunikačních technologií. Naopak za největší negativum této formy vzdělávání považujeme to, že chybí sociální kontakty nejen mezi samotnými žáky, ale i mezi učitelem a žáky. Za další nevýhody pokládáme znemožnění individuální práce se žákem při skupinové online konferenci, nedostatek digitálního vybavení sociálně slabších rodin či rodin početnějších, kde několik sourozenců potřebuje tyto technologie ke vzdělávání na dálku současně.

3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA PRVNÍM STUPNI ZŠ

V České republice (dále ČR) existuje několik forem vzdělávání, prezenční forma, kombinovaná či distanční vzdělávání. Distanční vzdělávání je jednou z možností vzdělávání již na prvním stupni základní školy. V této kapitole bude objasněno legislativní ukotvení distančního vzdělávání, dále se bude kapitola zabývat distančním vzděláváním v primárním vzdělávání v době pandemie, a také zde budou uvedeny digitální technologie, bez kterých by vzdělávání na dálku nemohlo být uskutečňováno, budou představeny hlavní digitální technologie využívané při DV v primárním vzdělávání.

V anglickém jazyce se lze setkat s pojmy distance education, distance learning nebo distance teaching. Všechny tyto pojmy však souvisí s distančním vzděláváním a znamenají prakticky totéž. S distančním vzděláváním také souvisí pojem *blended learning*, který je kombinací prezenční a distanční formy vzdělávání. Jedná se o to, že žák studuje převážně v platformě e-learningu v online prostředí, ale má možnost i prezenční výuky (Černý et al., 2015).

V ČR není zastoupeno toto vzdělávání v takové míře, jak je tomu již v zahraničí. V ČR se rozšířila tato forma vzdělávání hojně až za pandemie způsobené onemocněním covid-19, kdy došlo k uzavření základních škol a učitelé museli okamžitě reagovat na vzniklou situaci a zabezpečit i u žáků prvního stupně vyučování na dálku. Zlámalová (2007, s. 30) zmiňuje, že hlavním cílem distančního vzdělávání je „*umožnit průběžně se vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit klasické, tedy prezenční, formy vzdělávání*“. Z tohoto cíle vyplývá, že tato forma studia otevírá možnosti i lidem, kteří se kvůli jakýmkoliv problémům, ať už zdravotním či finančním, nemohou účastnit prezenční formy vzdělávání. Tato forma vzdělávání je vhodně využitelná právě v době pandemie, kdy jsou uzavřené vzdělávací instituce.

3.1 Legislativní ukotvení distančního vzdělávání

V ČR jsou formy vzdělávání vymezeny ve školském zákoně, právě na něj je zaměřena i tato kapitola. Česká legislativa v návaznosti na pandemii související s onemocněním covid-19 novelizovala tento zákon. Bylo do něj nově zařazeno i distanční vzdělávání, které je pro účastníky povinné při mimořádných situacích. V kapitole bude uvedeno přesné znění školského zákona v rámci možných forem vzdělávání nejen na základní škole.

Zmínka o distanční formě vzdělávání je ukotvena v § 25 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),

jako samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi. Dalšími formami uvedenými v tomto paragrafu jsou denní forma vzdělávání, organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku, která souvisí se základním vzděláváním, a pak večerní, dálková a kombinovaná forma vzdělávání, které však nejsou určeny pro základní školy.

Novelou školského zákona vyhlášenou pod číslem 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. srpna 2020 se mění školský zákon v tom, že byl přidán do školského zákona § 184a: *Zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách*. V tomto paragrafu je zákonem stanoveno:

- a) povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání žáků distančním způsobem a zároveň;
- b) je stanovena povinnost žáků se tímto způsobem vzdělávat (MŠMT, 2020, s. 3).

Tato novelizace obsahuje i organizaci výuky při omezení přítomnosti žáků ve škole, nabízí několik možností řešení. Jedná se o organizaci výuky při nařízení karantény, při mimořádných opatřeních krajské hygienické stanice nebo při opatřeních Ministerstva zdravotnictví, kdy je znemožněna osobní přítomnost žáků ve škole. Možnosti organizace výuky jsou:

- Prezenční výuka – umožněna do 50 % žáků ve třídě, ostatním žákům učitel zasílá učební materiály či instruktážní videa.
- Smíšená výuka – více než 50 % žáků ve třídě chybí, jedná se o online výuku s prezenční výukou dohromady.
- Distanční výuka – musí být splněny podmínky dle § 184a školského zákona. Existuje několik forem vzdělávání distančním způsobem. Třídní učitel si může vybrat způsob distančního vzdělávání:
 - Online výuka:
 - Synchronní výuka – učitel je v kontaktu se žáky prostřednictvím školního komunikačního systému např. MS Teams. Jedná se o to, že se třída ve stejném čase, na totožném virtuálním místě vzdělává dle předem stanoveného rozvrhu.

- Asynchronní výuka – žáci se nepotkávají v online prostoru, pracují svým vlastním tempem na zadaných úkolech a v čase, který si sami zvolí.
- Kombinace synchronní a asynchronní výuky – učitel kombinuje online platformu se zasíláním úkolů pro žáky.
- Offline výuka – neprobíhá přes internet, k realizaci netřeba technického vybavení ani digitální kompetence účastníků. Jedná se o plnění úkolů z učebnic, učebních materiálů či pracovních listů nebo praktických úkolů. Tento způsob může být zpestřením online výuky. Zadávaní úkolů ze strany učitele může probíhat písemně, telefonicky, v určitých případech i osobně.
- Konzultace – individuální konzultace a podpora ze strany učitele. Cílem konzultací je, aby žádný žák nezůstal mimo systém a pracoval přiměřeně svým možnostem a podmínkám. Konzultace jsou nabízeny v různých formách, které jsou všem dostupné, a to formou telefonických hovorů, online chatů, e-mailů a v určitých případech i osobní konzultace za dodržení všech hygienických pravidel a nařízených opatření (MŠMT, 2020).

Z nabízených forem, které jsou legitimní dle legislativy ČR, na prvním stupni základní školy je možné z výše zmíněných využít buďto denní formu vzdělávání nebo distanční formu vzdělávání v mimořádných situacích. Pokud mimořádná situace nastane, tak jako při pandemii způsobené onemocněním covid-19, jsou školy povinné zajistit distanční vzdělávání pro žáky, a naopak je v zákoně ukotvena i povinnost žáků se vzdělávat touto formou vzdělávání.

Co se týče organizace výuky při omezení přítomnosti žáků ve škole, tak učitelé mají k dispozici několik forem distančního vzdělávání, které mohou využít. V rámci distančního vzdělávání je umožněna online výuka, offline výuka nebo konzultace. Třídní učitel si může vybrat, která forma výuky bude pro něj a jeho žáky nejvhodnější.

3.2 Distanční vzdělávání na prvním stupni ZŠ v době pandemie

Pandemie covidu-19 ovlivnila ze dne na den téměř celou společnost ve spoustě oblastí života. Zapříčinila také náhlou změnu ve školství po celém světě. Vzdělávání ovlivnila pandemie z důvodu nucených uzavírání škol. Školy s prezenční formou výuky byly nucené hledat alternativy a možnosti vzdělávání na dálku, tedy přejít na distanční výuku. České

vzdělávání prošlo obrovskou a neočekávanou změnou. Téměř ze dne na den se muselo vzdělávání transformovat z prezenční výuky na distanční výuku, se kterou většina učitelů základních škol neměla žádnou zkušenost. Došlo k obrovské transformaci z klasického vzdělávání na online vzdělávání a učitelé a vedení škol museli hledat alternativy, aby výuka mohla probíhat z domácího prostředí. Velkou úlohu v době pandemie sehráli taktéž rodiče žáků prvního stupně, kteří se museli podílet ve velké míře na této formě vzdělávání. Tato kapitola je zaměřena na distanční vzdělávání v době pandemie v letech 2020–2021.

V ČR byl první případ onemocnění způsobené covid-19 evidován již 1. března 2020. Dne 11. března 2020 Světová zdravotnická organizace vyhlásila šíření koronaviru za pandemii. Toho samého dne přesně 11. března 2020 došlo k uzavření všech škol v ČR a zastavení prezenční výuky kvůli prevenci šíření nemoci (Mimořádné opatření MZ ČR, 2020).

Od data, kdy byla znemožněna prezenční výuka, museli vedení škol a učitelé reagovat na tuto ojedinělou situaci. Prezenční výuka se ze školního prostředí přesunula do domácího prostředí na distanční výuku. V rámci distančního vzdělávání bylo nutno využít všechny možné dostupné prostředky, které měly zajistit efektivní zachování výuky. Tato výuka se především odehrávala v online prostředí za pomoci digitálních technologií. Dle České školní inspekce (dále ČŠI) měli učitelé prvního stupně základních škol s využíváním digitálních technologií v prezenčním vzdělávání menší zkušenosti oproti učitelům středních škol (ČŠI, 2020, s. 23). Následně ČŠI (2020, s. 24) dodává, že 85 % základních i středních škol v době zákazu fyzické přítomnosti žáků ve školách využívali pro vzdělávání digitální technologie. Na začátku pandemie, dle zpráv ČŠI, využívali učitelé ke komunikaci s žáky především WhatsApp, Skype, Facebook, Bakaláře, Google Classroom, Microsoft Teams, Školu OnLine, Zoom nebo Moodle (ČŠI, 2020, s. 35).

V době pandemie vzniklo v ČR několik podpůrných programů či projektů za účelem pomoci školám a všem aktérům vzdělávání na dálku a usnadnění této distanční formy vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) vytvořilo webové stránky **#NaDálku** pro učitele, kde uvádělo a nadále uvádí aktuální informace, různé možnosti inspirace a zkušenosti spojené s distančním vzděláváním. Mimoto jsou zde různá fóra, konkrétně zásady, komunikace, zdroje, pedagogové, komunita, rodiče, MZ a vysoké školy. Tuto webovou stránku MŠMT stále aktualizuje. Dále MŠMT s Českou televizí a Národním pedagogickým ústavem vytvořily televizní pořad **#UčíTelka**, který sloužil primárně pro žáky prvního stupně. Pro starší žáky vznikl televizní pořad **#Dáme to!** Pořad pro první stupeň ZŠ se vysílal každý den na programu ČT2 prostřednictvím televizního vysílání

nebo byly a jsou jednotlivé díly k dispozici v archivu ČT. V tomto pořadu byly pomocí zábavných videí zpracovány předměty: angličtina, český jazyk, člověk a jeho svět a matematika. S těmito předměty může být UčíTelka nápomocná žákům, ale i učitelům. V návaznosti na tento pořad vymyslela Česká televize portál vzdělávacích videí *ČTedu*. V rámci prvního stupně je zde nabídka všech vyučovacích předmětů. Tento webový portál nabízí také náměty do výuky, hry nebo pracovní listy. ČTedu může být skvělý pomocník všech aktérů distančního vzdělávání. Tento vzdělávací portál slouží jako doplněk k výuce, je rozdělen od preprimárního až po středoškolské vzdělávání. Dalším webem, který zaštiťuje MŠMT a Národní pedagogický ústav je *koronavirus.edu*, kde jsou zaznamenány aktuality MŠMT týkající se covid-19. Na těchto webových stránkách jsou pak také užitečné dokumenty a odkazy, informace týkající se testování ve školství, strategie MŠMT, Rámcový vzdělávací program a Podpora škol, ve které jsou různé informace prospěšné pro učitele a vedení školy.

Z předchozího vymezení je zřejmé, že na tuto závažnou situaci týkající se pandemie spojenou s novou formou vzdělávání reagovalo MŠMT, Národní pedagogický ústav a Česká televize, které svými novými projekty pomohli usnadnit přístup k informacím a materiálům pro učitele, rodiče a především žáky v této době, která byla pro všechny nová. Všechny tyto vzdělávací portály jsou stále aktualizovány a jsou funkční.

Nepříznivá situace týkající se onemocnění covid-19 a různých mutací byla stále nepředvídatelná a existuje možnost, že se ještě ve školním roce 2021/2022 do online prostředí školy přesunou. Od září roku 2021 do ledna 2022 tomu tak ale nebylo a školy převážně fungovaly v prezenční výuce, pokud se celá třída neocitla v karanténě, v takovém případě je na krátký čas využito distanční vzdělávání.

Nyní uvedeme v tabulce stručný přehled forem vzdělávání na základní škole v ČR během pandemie způsobené onemocněním covid-19 (od března 2020 do ledna 2022):

DATUM	POPIS UDÁLOSTI
11. 3. 2020	Uzavření základních škol (Mimořádné opatření MZ ČR, 2020)
25. 5. 2020	Dobrovolná účast na výuce žáků 1. stupně ZŠ (dle usnesení vlády ČR č. 555 ze dne 18. 5. 2020)

17. 8. 2020	Schválení finanční částky 1,3 mld. Kč na technické vybavení pro školy (dle usnesení vlády ČR č. 845 ze dne 17. 8. 2020)
25. 8. 2020	Vzešel v platnost zákon č. 349/2020 Sb. týkající se povinnosti účastnit se distanční výuky jako součást povinné školní docházky
1. 9. 2020	Začátek školního roku 2020/2021 může být uskutečněn za zvláštních hygienických podmínek (viz MŠMT, 2020)
14. 10. 2020	Uzavření základních škol (dle usnesení vlády ČR č. 1022 ze dne 12. 10. 2020)
18. 11. 2020	Návrat 1. a 2. ročníků základní školy do školy (dle usnesení vlády ČR č. 1191 ze dne 16. 11. 2020)
30. 11. 2020	Návrat ostatních žáků základní školy, z toho žáci 6. – 8. tříd turnusově (dle usnesení vlády ČR č. 1263 z 20. 11. 2020)
27. 12. 2020	Umožnění prezenční výuky pouze pro 1. a 2. ročníků základní školy, zbytek tříd distanční formou výuky (dle usnesení vlády ČR č. 1377 ze dne 23. 12. 2020)
27. 2. 2021	Uzavření základních škol, přechod na distanční výuku (dle usnesení vlády ČR č. 2021 ze dne 26. 2. 2021)
12. 4. 2021	Rotační výuka 1. stupně ZŠ s podmínkou pravidelného testování (Mimořádné opatření MZ ČR, 2021)
3. 5. 2021	V některých krajích podle epidemiologické situace umožněna rotační výuka 2. stupně ZŠ s podmínkou pravidelného testování (Mimořádné opatření MZ ČR, 2021)
10. 5. 2021	Ve všech krajích umožněna výuka 2. stupně ZŠ bez rotace, pouze s podmínkou pravidelného testování (Mimořádné opatření MZ ČR, 2021)
17. 5. 2021	Obnovena výuka na 1. stupni ZŠ a v některých krajích i výuka na 2. stupni ZŠ bez rotací, pouze s podmínkou pravidelného testování (Mimořádné opatření MZ ČR, 2021)

1. 9. 2021	Preventivní screeningové testování žáků s frekvencí 3krát po sobě: 1. 9., 6. 9. a 9. 9. 2021 (Soubor doporučení pro školy a školská zařízení ve školním roce 2021/2022 vzhledem ke covid-19 provoz a testování ze dne 17. 8. 2021)
13. 9. 2021	Zrušení povinnosti zajištění screeningového testování žáků (Informace MŠMT pro školy a školská zařízení k provozu ze dne 10. 9. 2021)
22. 11. 2021	Povinnost testování v termínech 22. a 29. 11. 2021 na celém území České republiky na onemocnění covid-19 (Informace MŠMT pro školy a školská zařízení ze dne 12. 11. 2021)
29. 11. 2021	Pokračování preventivního testování žáků ve školách i po 29. 11. 2021. Testování bude prováděno každé pondělí (Informace MŠMT pro školy a školská zařízení ze dne 20. 11. 2021)
26. 11. 2021	Vyhlášení nouzového stavu s účinností od 26. 11. 2021 (Usnesení vlády České republiky ze dne 25. 11. 2021)
3. 1. 2022	Antigenní testování žáků probíhá 2x týdně a to vždy v pondělí a čtvrtek od 3. 1. do 16. 1. 2022 (Informace MŠMT pro školy a školská zařízení ke změnám v mimořádných opatřeních ministerstva zdravotnictví ze dne 30. 12. 2021)

Tabulka 2 Popis události během pandemie

V tomto stručném přehledu jsou vymezena hlavní opatření zaměřená na základní školy ze strany jednak MŠMT, které reagovalo na změny, jež provedlo Ministerstvo zdravotnictví (dále MZ). Jak vyplývá z výčtu mimořádných opatření, tak nejnepříznivější situace byla ve školním roce 2019/2020 a v roce 2020/2021. Co se týče letošního školního roku, 2021/2022, tak prozatím je situace příznivá. Základní školy nebylo třeba uzavírat a přecházet tak na distanční výuku. Distanční vzdělávání se uskutečnilo pouze v případě, kdy se celá třída ocitla v karanténě. Jednalo se o krátkodobé vzdělávání na dálku v maximální délce 2 týdny. Žáci a učitelé mají pouze nařízeno antigenní testování. Zde byla vymezena opatření od března roku 2020 do ledna roku 2022.

3.3 Typy digitálních technologií ve školách

Jak již bylo zmíněno výše, distanční výuka může probíhat několika formami, online, offline nebo formou konzultací. V rámci offline výuky není třeba pojem digitální technologie

vymezovat, protože tato podoba distanční výuky probíhá formou předávání učebních materiálů a ne za pomoci internetu. Totéž platí i při osobní konzultaci, kde probíhá interakce tváří v tvář. Jinak je tomu u online výuky, která probíhá přes učitelem zvolenou digitální platformu a taktéž při konzultacích, které probíhají nejčastěji přes e-maily, chaty či telefonické hovory, kde všichni jejich aktéři využívají digitální technologie.

K dnešní digitalizované době neodmyslitelně patří i tyto technologie, které lidé, a hlavně už i děti, využívají v každodenních činnostech, ať už v osobním či profesním životě. Existuje nespočet těchto digitálních technologií a stávají se víc a více finančně přístupnější, než tomu bylo před několika lety. Tento aspekt souvisí s tím, že doba a věda jdou neustále dopředu a raketovým způsobem se vyvíjí nové a propracovanější digitální technologie, které jsou opravdu přístupné většině populace. V době pandemie způsobené onemocněním covid-19 se učitelé, žáci a jejich zákonní zástupci museli mobilizovat a naučit se ovládat tato zařízení, pokud to již neuměli dříve. Online distanční vzdělávání by nemohlo probíhat bez digitálních technologií. Tím se zaručeně zvýšila i digitální gramotnost mnohých aktérů vzdělávacího procesu. Krpejšová a Betáková dodávají, že nejlepší je začít zařazovat tyto digitální technologie hned od prvního ročníku základní školy, protože žáci mají velké schopnosti adaptovat se a naučit se pracovat s těmito zařízeními jednodušeji (2021, s. 23). Pro žáky, kteří zažili platformu distančního vzdělávání online hned v první třídě, byla schopnost adaptace vyšší než u starších žáků, kteří nebyli na novou formu vzdělávání zvyklí. Digitální technologie dle DigiSlovníku jsou „*elektronické nástroje, systémy, zařízení a zdroje, které umožňují uchovávat, zpracovávat a přenášet obrovské množství informací (dat, textů a obrázků) na úložných zařízeních – počítače, tablety, notebooky, mobilní telefony, digitální fotoaparáty a kamery, e-knihy, e-časopisy, herní konzole, navigace, přehrávače (CD, DVD, MP3, MP4) a zařízení pro komunikaci – WiFi, Bluetooth, internet a další.*“ Tato definice se zaměřuje, jak na hardwarové, tak i softwarové zařízení, která se mohou stát součástí distančního vzdělávání. V distanční formě vzdělávání se mohou využít všechna vyjmenovaná zařízení z této definice.

Další autor zabývající se digitálními technologiemi, Berki, taktéž neřadí mezi digitální technologie pouze technické přístroje, ale i softwarové nástroje, které se instalují právě na tyto digitální přístroje. Bez technických nástrojů by softwarové nástroje nemohly existovat. Taktéž digitální technologie mohou sloužit jako pracovní nástroj nebo jako nástroj pro vytvoření osobního vzdělávacího prostředí (Berki, 2014). I z této definice vyplývá, že se jedná o technické přístroje i o softwarové nástroje, které jsou spojeny s těmito přístroji,

protože se na ně stahují nebo instalují jako programy či aplikace, které se využívají při distančním vzdělávání. Zounek et al. (2016, s. 101) říká, že „*digitální technologie nejsou pouze (didaktickým) nástrojem, ale vytvářejí prostor pro nové postupy či sociální aktivity, které nejsou limitovány prostorem třídy*“. Tento autor považuje digitální technologie jednak za didaktické nástroje využitelné při klasické formě vzdělávání, ale také dodává, že se vzdělávací proces nemusí odehrávat pouze v prostoru třídy, což znamená, že se mohou tyto digitální technologie využívat při distančním vzdělávání či e-learningu. Tentýž autor ve své publikaci napsal myšlenku týkající se digitálních technologií, ve které zmiňuje, že digitální technologie nelze zcela ignorovat, ale neexistuje reálná představa o tom, že výuka bude ze dne na den založena pouze na moderních technologiích. Jinými slovy řečeno, že výuka bude založena výhradně na digitálních technologiích (Zounek, 2016, s. 58). Opak byl ale pravdou. Přesně o čtyři roky později, tedy roku 2020, se tyto digitální technologie staly součástí vzdělávacího procesu v distanční formě vzdělávání, jelikož kvůli pandemickým opatřením se uzavíraly nejen základní školy a učitelé s vedením školy museli zajistit hladký průběh vyučování na dálku.

3.4 Nejčastěji využívané digitální technologie v primárním vzdělávání

Bez digitálních technologií by nemohla probíhat online synchronní a asynchronní forma distančního vzdělávání. V této kapitole jsou zmíněny hlavní digitální technologie, které jsou potřebné k uskutečnění této formy distančního vzdělávání.

- **Internet** – podle Siskové a Telenské (2020, s. 26) „*mezinárodní počítačová síť, která umožňuje vzájemnou komunikaci počítačů a různých zařízení po celém světě*“. Mladá generace využívá internet každodenně, ať už ke komunikaci mezi vrstevníky, vyhledávání různých informací, článků, online her či ke sdílení různých multimédií. Jen těžko si v dnešní digitalizované době dokážeme život bez internetu představit i ve vzdělávacím procesu. Brdička (2003, s. 26–46) rozděluje způsoby uplatnění internetu na *stroj na učení* např. při využívání testů, *zdroj informací, komunikační nástroj*, do kterého se řadí e-mail i sociální sítě a chaty, dále na *pomocníka učitele a studenta*, kde se může jednat o totožné zdroje, *distanční vzdělávání*, kterým je například Moodle a v poslední řadě na *umělou inteligenci*, kdy se jedná o nahrazení učitelů inteligentními výukovými systémy. Bez připojení k internetu by distanční vzdělávání či e-learning nemohly být uskutečňovány, pomocí internetu mohou být přítomni v online platformě všichni aktéři vzdělávacího procesu. Samozřejmě,

aby internet mohl fungovat, je k němu zapotřebí mít potřebný nástroj, který je určený k připojení na internet. Těmito digitálními nástroji mohou být počítač či notebook, tablet či chytrý telefon.

- **Počítač/notebok** – Slavík a Novák (1997, s. 93) definují počítač jako „*nástroj, který jako každý instrument pomůže pouze tomu, kdo s ním umí pracovat*“. Jedná se o starší definici, která je pravdivá, protože počítač lze v edukační realitě využít efektivně, pouze pokud ho aktéři vzdělávacího procesu umí sami efektivně využívat. V dnešní době každá škola vlastní alespoň jedno takové zařízení nebo notebook. Notebook je přenosný počítač. Počítač využívají téměř všichni učitelé každodenně, kupříkladu aby v digitální době zapsali docházku žáků či obsah probíraného učiva do elektronické třídní knihy. Samozřejmě počítač je hardwarové zařízení a výše zmíněné úkony se týkají softwaru, proto se počítač považuje za nástroj, který umožňuje, aby se mohly softwarové úkony provádět. Počítač či notebook byly neodmyslitelnou součástí distančního vzdělávání. Většina učitelů vysílala svým žákům právě přes toto zařízení.
- **Tablet** – podle Černého & Mazáčové (2015, s. 9) představuje „*jedno z klíčových zařízení, jež zásadním způsobem obohacuje didaktické technologie, které mohou proměnit to, jakým způsobem učitel pracuje přímo v hodině, ale také komunikuje s žáky, vzdělává sám sebe nebo si tvoří přípravy*“. Obecně lze o tabletu říct, že se jedná o mezistupeň mezi počítačem a chytrým telefonem. Tablet má větší display než smartphone, ale menší než počítač či notebook. I přes tablet může bezpochyby probíhat distanční výuka, jelikož, jak uvádí Faloon (2017, s. 613), v dnešní době je možno si na tablety „*stáhnout nespočet nízkonákladových či beznákladových aplikací*“, přes které může probíhat i vzdělávání na dálku.
- **Chytrý telefon (smartphone)** – s tímto pojmem souvisí i *m-learning*, což je v originálním znění mobile learning, který lze přeložit jako učení se pomocí mobilních technologií. Výhodou při využívání těchto zařízení je, že většina žáků s nimi umí dobře pracovat, proto je s nimi učitelé nemusejí učit zacházet (Neumajer et al., 2015). Na chytré telefony si lze stáhnout tytéž aplikace jako na tablet, proto i přes mobilní chytrý telefon lze provádět distanční vzdělávání. Jen obrazovka je poněkud menší. Chytré telefony se spíše hodí k využití komunikace mezi žáky či komunikaci mezi žákem a učitelem.

Počítače, notebooky, tablety a chytré telefony se mohou adekvátně využít k platformě distančního vzdělávání, jedinou podmínkou je, že tato zařízení musejí být připojená k internetu, bez toho by se nemohlo vyučování na dálku uskutečnit. Chytrý mobilní telefon je z nabízených možností finančně nejvíc přístupný všem uživatelům, avšak nejlepší využití má rozhodně počítač či notebook už jen kvůli velké obrazovce, která je pro vyučování vhodnější.

3.4.1 Virtuální učebny

Tento pojem rozšířil právě za pandemie. Virtuální učebna je třída, která se nachází ve virtuálním prostoru. Tato virtuální učebna slouží k překlenutí vzdálenosti mezi aktéry vzdělávacího procesu a zvyšuje efektivitu práce nejen žáků, ale i učitelů (Berki et al., 2014, s. 170). Jinými slovy jde o učebnu v online prostředí, ve které se odehrává výukový proces. Ve virtuální učebně se mohou žáci vidět s učitelem a mezi sebou za pomoci webkamer a mohou spolu vzájemně komunikovat. Nyní podrobněji popíšeme ty, které byly nejvíce využívány.

- **Google classroom** je virtuální učebna od společnosti Google. Pro vzdělávací instituce je bezplatná. Každý aktér této virtuální učebny má neomezené místo na ukládání souborů. V rámci této aplikace lze sdílet dokumenty a zdroje se žáky, posílat e-maily a samozřejmě je zde možná online komunikace učitele se žáky. Tato platforma obsahuje tzv. *zed'* či *stream*, tam mohou žáci nebo učitel vkládat různá oznámení a informace (Černý, 2015, s. 60–61). Dále je v této virtuální učebně umožněno jednoduše zadávat a vybírat úkoly, pokládat otázky, zveřejňovat obsah učiva v elektronické podobě a komunikovat prostřednictvím komentářů. Google classroom funguje na kterémkoli počítači či telefonu, pokud má toto zařízení nainstalovaný správný internetový prohlížeč (Maněna et al., 2015, s. 81–82). Jedná se o volně dostupnou platformu s možností hovorů i videokonference (GoogleClassroom, 2022).
- **Microsoft Teams** je součástí balíčku Microsoft Office 365. Jedná se o další bezplatný nástroj pro vzdělávání na dálku, který mohou školy využívat. Přednosti této virtuální učebny jsou realizace online výuky s pomocí audia, videa, sdílení plochy či chatování mezi účastníky výukového procesu v zahájené schůzce i mimo ni, a navíc lze každou online schůzku nahrávat. Tato platforma podporuje komunikaci i spolupráci mezi aktéry. (MŠMT, 2022). MS Teams obsahuje kalendář,

který slouží k tomu, aby učitel a žáci věděli, který den, v kolik hodin a jak dlouho bude hodina daného předmětu probíhat. Součástí platformy je dále zadání, do této sekce učitelé zadávají domácí úkoly. Žák přesně vidí, které úkoly již splnil, a které naopak ještě musí vypracovat. Následně může učitel po odevzdání úkolu žákovi práci ohodnotit a napsat k ní zpětnou vazbu. MS Teams lze mít stažený i na chytrém mobilním telefonu či tabletu, ovšem s omezenými možnostmi.

- **BigblueButton** je další platforma, kde mohou učitelé poměrně jednoduše vytvořit virtuální učebnu. Jedná se o nástroj, který umožňuje interaktivní komunikaci mezi zúčastněnými. V této platformě mohou účastníci sdílet obrazovku, nahrávat dokumenty a psát či kreslit pomocí panelu nástrojů, který se zobrazí při prezentaci. I v této platformě lze komunikovat pomocí hovorů, videohovorů či chatu. BigblueButton umožňuje i hlasování všech aktérů, přičemž výsledek hlasování se následně objeví na obrazovce učitele. Tato aplikace dokonce umožňuje „zvednutí ruky“, která značí, že se někdo z aktérů hlásí o slovo. BigblueButton je svými funkcemi velmi podobný platformě MS Teams (BigblueButton, 2022).
- **Moodle** vznikl již v roce 2002 a od té doby se vyvinul do podoby, jakou má dnes. Využívá se celosvětově (Maněna et al., 2015). V bezplatné verzi je možno využít videokonferenci, ale pouze do počtu 10 aktérů včetně vyučujícího. Tato virtuální učebna umožňuje komunikaci, vkládání učebních či výukových materiálů, odevzdávání zpracovaných úkolů či online testy různých možností.

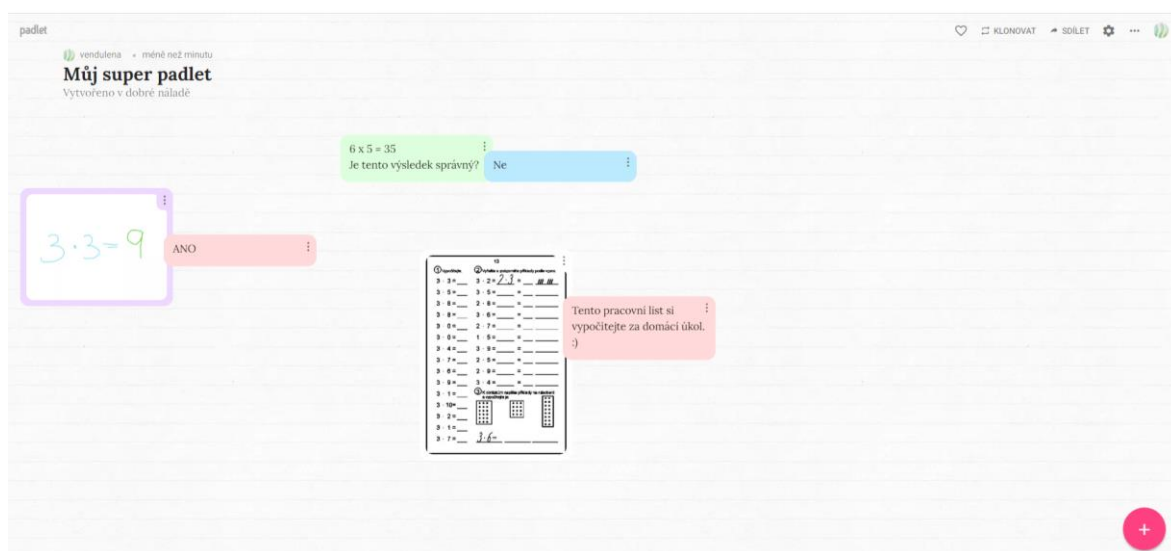
Všechny čtyři virtuální učebny umožňují téměř totožné funkce. Jedná se o komunikaci, sdílení dokumentů či možnost testování žáků a získávání zpětné vazby. V době pandemie se tyto virtuální učebny využívaly ve velkém množství, jelikož nejlépe zastoupily vyučování za běžných podmínek. Žáci se s učitelem mohli za pomoci webkamer i vidět a společně vzájemně komunikovat.

3.4.2 Sdílené virtuální tabule

Školní tabule je hojně využívanou pomůckou v klasické formě vzdělávání. Učitel na ni píše své poznámky, vysvětluje učivo. Žáci se u tabule v hodinách střídají, počítají, kreslí, rýsují, doplňují různá cvičení atd. Zdálo by se, že při distančním vzděláváním tohle nelze, ale opak je pravdou. Právě sdílené virtuální tabule nahrazují klasickou tabuli ze školní třídy a stávají se tudíž jakousi její obměnou. Maňák et al. (2015, s. 202) definuje sdílenou virtuální tabuli jako „*softwarově sdílený prostor, do kterého mohou připojení uživatelé kreslit a psát*

souběžně, přičemž každý připojený uživatel okamžitě vidí, co kdo na tabuli kreslí nebo píše“. Z této definice jasně vyplývá, že se opravdu jedná o náhradu klasické tabule, je však v online prostředí. Je vhodné sdílenou virtuální tabuli používat například při kooperativním vyučování jako nástroj pro spolupráci. Lze ji využívat na počítači, notebooku, tabletu i chytrém mobilním telefonu.

- **Padlet** – školy si jej mohou vyzkoušet na 30 dní zdarma, ale následně si musejí zakoupit licenci, pokud budou s touto platformou spokojeni. Tento internetový nástroj nabízí elektronickou nástěnkou, na kterou je možné sdílet dokumenty, obrázky či vlastní výkresy. Pomocí tohoto nástroje se mohou tvořit i webové stránky. Padlet lze využít opět na všech zařízeních (počítač, notebook, chytrý mobilní telefon či tablet) a podporuje téměř jakýkoliv typ souboru, například Excel, Word, youtube, pdf, PowerPoint atd. (Padlet, 2022).



Obrázek 2 Ukázka sdílené virtuální tabule Padlet

Na obrázku lze vidět reálné okno Padlet virtuální sdílené tabule. Konkrétně je na tomto snímku využita funkce kreslení, vložení obrázku či dokumentu a různé komentáře, které se dají připnout k jednotlivým příspěvkům. Na tuto tabuli je využito pozadí notebooku, ale uživatel si může vybrat i z dalších předem připravených pozadí či vlastních zdrojů. V této platformě se uživatel velmi rychle orientuje.

- **CollBoard** – tato virtuální sdílená tabule je především pro uživatele základních škol. Jedná se o velmi jednoduchou virtuální tabuli, kterou lze okamžitě využít a navíc je poskytována zdarma. CollBoard počítá i s uživateli, kteří využívají Hejného metodu

či Montessori výuku. Výhodou CollBoardu je, že si uživatelé mohou vybrat ze tří jazyků – českého, slovenského a anglického. Tato tabule je přizpůsobena českým podmínkám, a tím je pro žáky přístupnější a jednodušší. Aplikaci mohou žáci otevřít na počítači, notebooku nebo tabletu, ovládání je velmi jednoduché. Aplikace obsahuje nástroje pro psaní a kreslení, vkládání objektů či obrázků. Dále umožňuje výběr několika šablon, a to prázdnou tabuli, linky na psaní, čtverečky například vhodné pro geometrii, dále možnost výběru sekce Montessori a Hejného metody (CollBoard, 2022).

Obvod čtverce

Jak vypočítáme obvod čtverce?

Vypočítejte obvod tohoto čtverce podle zeleného vzoru:

$a = 2 \text{ cm}$

$o = a + a + a + a$
 $o = 4 \times a$

$o = 2 + 2 + 2 + 2 = 8 \text{ cm} \checkmark$
 $o = 4 \cdot 2 = 8 \text{ cm} \checkmark$

OBVOD ČTVERCE

- Obvod čtverce vypočítáš, když sečteš délky všech jeho stran.
- Protože čtverec má všechny strany stejně dlouhé, pak obvod se vypočítá:
 $o = 4 \cdot a$

Příklad: Vypočítej obvod čtverce o straně 5 cm.

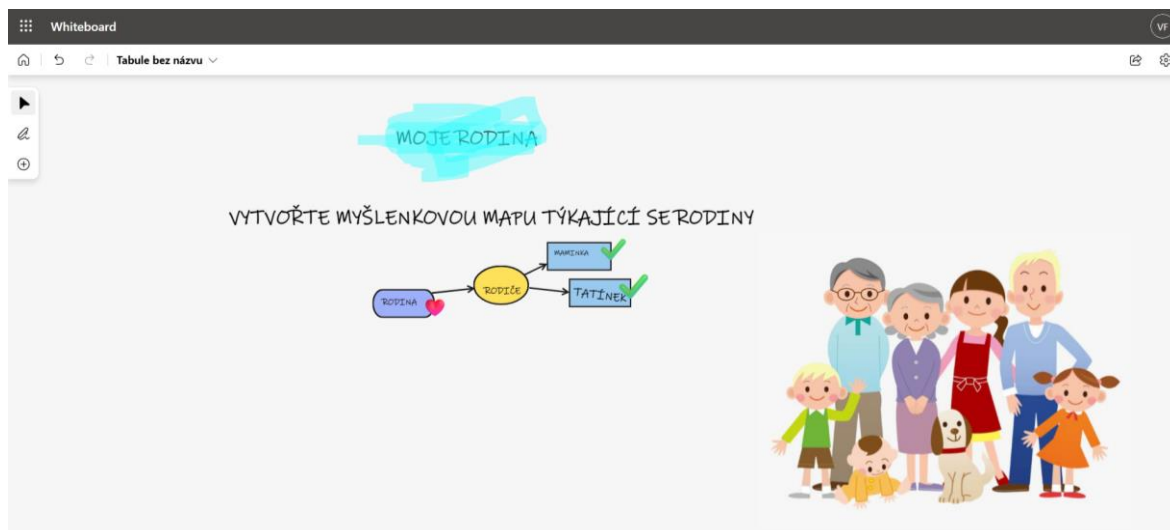
$o = 4 \cdot a$
 $o = 4 \cdot 5$
 $o = 20 \text{ cm}$

Měl jsi to správně?

Obrázek 3 Ukázka sdílené virtuální tabule CollBoard

Na obrázku je vidět reálné okno CollBoardu. Konkrétně je na tomto snímku využita funkce vložení geometrických obrazců, textový editor, možnosti barevných variant textu, psaní textu pomocí prstu či myši a vložení obrázku. Podkladem je prázdná tabule. Každou tabuli lze v záhlaví pojmenovat a zůstává po celou dobu uložena. Tato platforma se velmi snadno ovládá a obsahuje nespočet funkcí včetně stopek, pomocí kterých mohou učitelé vymezovat čas na dané splnění úkolu.

- **Microsoft Whiteboard** – tato sdílená virtuální tabule existuje ve dvou formách. Jednou z forem je ta, která je součástí MS Teams a druhou ta, která lze volně stáhnout jako aplikace na tablet či chytrý mobilní telefon. Nabízí běžné funkce jako ostatní tabule a je skvělým pomocníkem při distanční formě vzdělávání. Na této sdílené virtuální tabuli jdou vytvořit i myšlenkové mapy. Jedná se o neplacenou aplikaci (Microsoft, 2022).



Obrázek 4 Ukázka sdílené virtuální tabule Microsoft Whiteboard

Na obrázku je reálné okno Microsoft Whiteboard v aplikaci MS Teams. V tomto okně jsou ukázány funkce jako vložení obrázku, tvorba jednoduché myšlenkové mapy, ručně zvýrazněný text pomocí zvýrazňovače a vložené reakce na zpracování úkolu. V této jednoduché virtuální tabuli se dokáže jedinec lehce zorientovat a využívat ji tak efektivně při distančním vzdělávání.

3.4.3 Aplikace podporující e-komunikaci

V rámci distančního vzdělávání mohli učitelé využívat několik aplikací, které primárně podporují komunikaci mezi účastníky v různých podobách. Jedná se o aplikace, které nejen někteří učitelé, ale i žáci využívají v osobním životě, proto s nimi z valné části umí pracovat. Některé platformy při běžné výuce učitelé využívali pro komunikaci s rodiči.

- **Facebook (Meta)** – jedná se o aplikaci, která umožňuje vytvoření skupin, do kterých mohou učitelé nebo žáci vkládat soubory, videa, fotografie či různé multimediální odkazy. Ke komunikaci slouží tzv. messenger, pomocí kterého uživatelé mohou komunikovat s jedincem či celou skupinou, v takovém případě se jedná o skupinový chat. Messenger obsahuje i funkci nahrávání hlasových zpráv, které si uživatelé mohou zpětně spustit, a podporuje i hovory nebo videohovory. Opět se může jednat o hovor skupinový nebo hovor s jedním jedincem. Podmínkou využívání této aplikace je připojení k internetu a registrace osob starších 13 let. Facebook lze využívat na tabletu, chytrém mobilním telefonu, počítači či notebooku (MŠMT, 2022).

- **Google Meet** – aplikace, která je určena především pro komunikaci pomocí videohovorů. Jak již vypovídá sám název, tak se jedná o neplacenou aplikaci od společnosti Google. Umožňuje pořádat neomezený počet videokonferencí až pro 250 účastníků. Aktéři se připojí k hovoru pomocí sdíleného odkazu, který jim zašle pořadatel, při distanční výuce tedy učitel. Do tohoto hovoru se mohou aktéři připojit z jakéhokoliv zařízení, které disponuje webovým prohlížečem. V zahájené schůzce lze sdílet obrazovku, která umožňuje zobrazení dokumentů, prezentace či tabulek. (GoogleMeet, 2022).
- **Skype, Viber, WhatsApp** – všechny tyto tři aplikace jsou volně ke stažení do digitálních zařízení jako je počítač, chytrý mobilní telefon či tablet. I k těmto aplikacím je potřebné připojení k internetu. Jedná se o aplikace, v nichž je umožněno komunikovat prostřednictvím hovorů, videohovorů či psaní zpráv, a to jak pro jednotlivce, tak i skupiny. Aplikace umožňují tvorbu skupin, do kterých aktéři mohou sdílet materiály v podobě dokumentů, obrázků, fotografií, videí či namluvených hlasových zpráv (MŠMT, 2022).
- **Zoom** – jedná se o neplacenou platformu, která slouží ke komunikaci pomocí hovorů, videokonferencí či chatování mezi účastníky. Na schůzce může být zároveň připojeno až 100 účastníků. I v této platformě lze sdílet okno obrazovky, kterou uvidí všichni aktéři a učitel tak může promítat různé dokumenty (Zoom, 2022).

Všechny zmíněné aplikace jsou vhodné pro distanční vzdělávání. Učitel je může využívat k interaktivní komunikaci jednak s žáky, ale i s jejich zákonnými zástupci. Všechny tyto aplikace jsou využitelné i v chytrých mobilních telefonech, které v dnešní době vlastní téměř každý, tudíž může být učitel s rodiči či žáky v každodenním kontaktu. Všechny aplikace obsahují totožné funkce týkající se komunikace, hovory, videohovory, hlasové zprávy a psaní zpráv v chatu.

3.5 Školní informační systémy podporující práci učitelů a ředitelů škol

V současné době již většina základních škol využívá digitální školní informační systémy, které jsou zaměřeny jednak na řízení školy, zaměstnance (učitele), ale i žáky a jejich zákonné zástupce. Většina škol opouští od klasických papírových třídních knih či žákovských knížek. Tyto školní informační systémy byly skvělým pomocníkem učitelů i vedení školy pro předávání informací týkající se pandemické situace či záznamech o jednotlivých žácích. Tyto programy tedy usnadňují komunikaci mezi rodiči a učitelem.

- **Bakaláři** – tento školní informační systém je určený pro vedení školy, učitele, rodiče a žáky. Obsahuje několik modulů pro správu školy. Prvním z nich je evidence žáků, zaměstnanců a školní matrika, která obsahuje všechna důležitá data o žácích a zaměstnancích školy. Co se týče žáků, tak jsou zaznamenána jejich osobní data, jejich průběžná a pololetní klasifikace a vysvědčení, které se následně žákům tiskne. Druhým modulem je internetová žákovská knížka, která zaštiťuje komunikaci mezi školou a rodinou. V této žákovské knížce je zapsána klasifikace žáků včetně průměrů známek. Dále umožňuje omlouvání žáků, sdílení studijních materiálů či hromadné rozesílání informací rodičům. Dalším modulem této platformy je i třídní kniha či tematické plány, které plnohodnotně nahrazují ty původní, které měly papírovou podobu. V tomto školním informačním systému je obsažen i rozvrh hodin, suplování či plán akcí školy. Výhodou tohoto školního informačního systému je to, že se do něj lze připojit přes počítač, notebook, chytré mobilní telefony či tablety, což značí neustálý přístup k informacím pro všechny uživatele. Tento školní informační systém využívá přibližně 3 200 českých škol (Bakaláři, 2022).
- **Edookit** – další možnost školního informačního systému. Edookit nabízí školám a rodičům hned několik funkcí. První funkcí je elektronická třídní kniha, která zjednodušuje učitelův administrativu. Dalším nástrojem je elektronická žákovská kniha, ve které rodiče mají přehled o školních aktivitách svých dětí, mohou přes ni komunikovat s učiteli či ostatními rodiči. Tato platforma umožňuje online matriku, ve které jsou dostupné údaje o zaměstnancích, žácích nebo rodičích. Dále nabízí administrativu školy, která obsahuje veškeré databáze, uložení dat a jejich spravování v systému. Další funkcí je tvorba rozvrhu či zaznamenávání suplování. Edookit obsahuje též funkci stream, která lze považovat za digitální nástěnku třídy či interní sociální síť, aby mohli rodiče, žáci a učitelé jedné třídy mezi sebou vzájemně komunikovat. Všechny údaje, které jsou uloženy v Edookitu, lze snadno vytisknout. Jedná se o cloudový systém, který se platí buď měsíčně či ročně podle počtu žáků (Edookit, 2022).
- **Škola OnLine** – taktéž nabízí několik funkcí, těmi jsou školní akce, evidence školních úrazů, inventarizace majetku, školní matrika, hodnocení, třídní kniha, výukové zdroje, komunikace, školní knihovna, docházka, rozvrh hodin, objednání obědů či výukové materiály pro žáky. Funkce školní matrika eviduje osobní údaje o žácích, rodičích a zaměstnancích. Hodnocení je funkcí, kde mohou učitelé

zapisovat žákům hodnocení ať už v podobě klasifikace, slovního hodnocení, v bodech či v procentech. Funkce třídní kniha plnohodnotně nahrazuje klasickou papírovou třídní knihu, navíc obsahuje i procentuální absenci žáka. Funkce výukové zdroje slouží k tomu, že si každý učitel může vkládat do systému výukové materiály, které buďto využije v jednotlivých hodinách, nebo je zpřístupní žákům. V téže funkci může učitel zadávat k vypracování domácí úlohy či testy. Důležitou funkcí je komunikace, přes ni může učitel poslat zprávy rodičům, ostatním kolegům nebo žákům, a dokonce uvidí, kdo si zprávu již přečetl. Rozvrh hodin včetně suplování je neustále k dispozici nejen učitelům, ale i žákům. Roční poplatek za užívání tohoto školního informačního systému se liší od počtu žáků na základní škole (ŠkolaOnline, 2022).

Všechny tři zmíněné školní informační systémy mají téměř totožné funkce, jen Škola OnLine má několik funkcí navíc. Všechny tyto platformy obsahují moduly či funkce jako jsou třídní kniha, žákovská knížka, docházka, absence žáků, hodnocení, komunikace mezi jednotlivými aktéry vzdělávacího procesu, rozvrh hodin, osobní údaje (nejen o žácích). Liší se ročním poplatkem za jejich využívání. Velkou výhodou je možnost uložení výukových materiálů do systému, které následně může učitel poskytnout žákům. Tyto školní informační systémy jsou při distanční výuce skvělým pomocníkem, pokud například učitelé vysílali z domova a neměli přístup ke školním dokumentům. Je jen otázkou času, kdy úplně vymizí papírové formy žákovských knížek či třídních knih apod. Tyto systémy jsou rozhodně velkým pomocníkem vedení školy, učitelů, rodičů i žáků.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Celá teoretická část se zaměřovala na objasnění distančního vzdělávání v době pandemie na prvním stupni základní školy. Všechny kapitoly jsou vzájemně propojeny a úzce spolu souvisí. Práce nejprve odkrývá digitální gramotnost, která neodmyslitelně souvisí s DV za pandemie, jelikož učitelé i žáci po uzavření škol využívali digitální technologie efektivně ke vzdělávacímu procesu a museli tak hledat nové paralely a možnosti, jak nejlépe tato zařízení využívat při online hodinách, které se uskutečňovaly přes jednu z virtuálních učeben. V práci bylo důležité vymezit pojem distanční vzdělávání, které se někdy taktéž označuje jako vzdělávání na dálku, protože nedochází k osobnímu kontaktu mezi učitelem a žáky. Pojem DV bývá často považován za synonymum s pojmem e-learning, ale není tomu tak. Pojem e-learning sice úzce souvisí s distančním vzděláváním, ale jedná se pouze o jednu z možností, kterou mohou učitelé využívat v rámci DV. V rámci e-learningu existuje ještě jedna možnost, která se nazývá blended learning, je kombinací e-learningu a prezenční výuky.

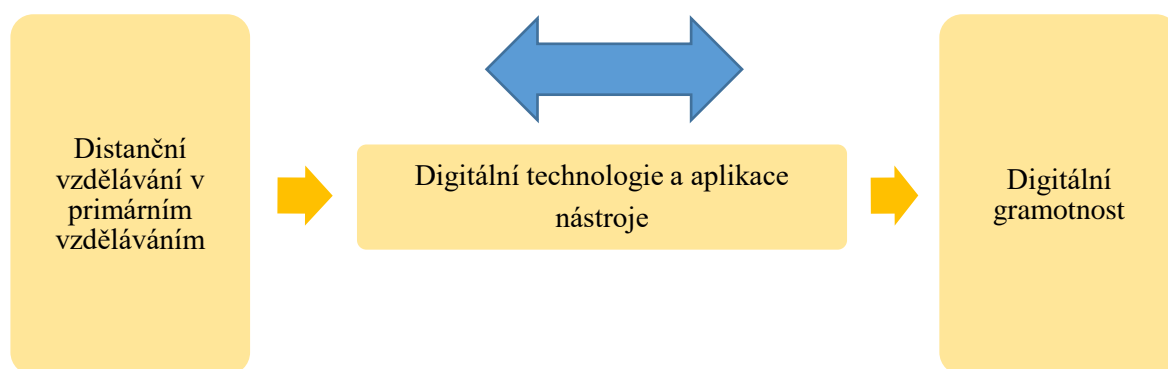
V rámci distančního vzdělávání, a především e-learningu, spolu aktéři vzdělávacího procesu komunikují, i když odlišným způsobem než je tomu v interakci tvář v tvář. Jedná se o komunikaci na dálku, která může mít několik podob. Komunikace probíhá zprostředkovaně přes digitální technologie, k nimž se řadí jak hardwarové (mobilní telefon), tak softwarové vybavení (aplikace určené ke komunikaci, např. WhatsApp). Tato komunikace se nazývá synchronní, což znamená, že ve stejnou dobu spolu komunikují dva a více uživatelů. Dalším typem je komunikace asynchronní, která se nejčastěji uskutečňuje přes e-maily a znamená takovou komunikaci, v níž nejprve napíše jeden z komunikujících a až za nějakým čas reaguje ten druhý. Nejedná se o okamžitou odezvu na danou zprávu.

V době pandemie byli učitelé s žáky a rodiči v rámci online komunikace v intenzivnějším kontaktu, než tomu je při běžné výuce. I nový způsob online komunikace nepodmínečně přispěl k rozvoji digitální gramotnosti, jelikož se všichni aktéři museli naučit využívat platformy či aplikace k tomu určené a pracovat v nich.

Velká kapitola byla věnována distančnímu vzdělávání na prvním stupni základní školy, v ní byly uvedeny formy distančního vzdělávání, kterými mohlo toto vzdělávání na dálku být uskutečňováno. Jednou z forem DV je online výuka, která se člení tak jako online komunikace na synchronní, asynchronní či kombinaci obou. Tato forma výuky výrazně přispěla ke zvýšení digitální gramotnosti všech aktérů. Druhou možností formy je offline

výuka, která neprobíhá přes internet, a poslední formou jsou konzultace, které probíhají buď osobně či přes nějakou z dohodnutých platforem. Poprvé se DV na prvním stupni objevilo jako povinné vzdělávání pro žáky mladšího školního věku za mimořádné situace ukotvené ve školském zákoně. V téže kapitole je popsáno distanční vzdělávání na prvním stupni ZŠ v době pandemie a jeho vývoj, ve kterém jsou obsaženy i možnosti, jež nabízelo MŠMT, Národní pedagogický ústav či Česká televize jako podporu v této mimořádné situaci. Dále jsou zde popsány digitální technologie, které byly využity v rámci DV v primárním vzdělávání. Tyto technologie jsou představeny od nejobecnějších (počítače, tablety, chytré telefony) ke konkrétním (virtuální učebny). Co se týče dalšího vymezení digitálních technologií, tak zde byly uvedeny sdílené virtuální tabule včetně jejich funkcí, dále aplikace určené ke komunikaci, a také školní informační systémy. Všechna tato zařízení sloužila k zefektivnění a zachování kontinuity vzdělávacího procesu na prvním stupni základní školy.

Pro úplné představení a zjednodušené shrnutí teoretické části diplomové práce je využito schématu, které znázorňuje kontinuitu a postupný proces získávání digitální gramotnosti zapříčiněné vznikem nové formy vzdělávání, konkrétně distančního vzdělávání na prvním stupni základní školy.



Obrázek 5 *Od DV po digitální gramotnost*

Na schématu je jednoznačně vidět, jak může být distanční vzdělávání v online podobně uskutečněno pouze za využití digitálních technologií, se kterými se všichni aktéři vzdělávacího procesu naučili pracovat. Tento nárůst využívání digitálních technologií vedl

ke zvýšení digitální gramotnosti, právě díky zdokonalení schopností a dovedností, které se digitálních technologií týkají.

Z teoretického vymezení práce vyplývá, že se digitální technologie v krátkém čase staly nástroji, bez nichž by vzdělávání na dálku nemohlo jednoznačně probíhat. Teoretická část diplomové práce se odráží v praktické části této práce, v níž se výzkumné šetření v terénu opírá právě o teoretické poznatky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGICKÁ ČÁST

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na názory učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie v letech 2020–2022. Tato praktická část práce volně navazuje na teoretické vymezení problematiky distančního vzdělávání na prvním stupni základní školy. Cílem diplomové práce je zjistit pomocí dotazníkového šetření a interview názory učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie způsobené onemocněním covid-19. Dotazníky i interview jsou následně zpracovány do tabulek a grafů pro jasnější přehlednost a orientaci. V diplomové práci jsme si stanovili hlavní výzkumný cíl, dílčí výzkumné cíle a následně výzkumné otázky, na které hledáme odpovědi pomocí kvantitativních metod výzkumu.

Hlavní výzkumný cíl:

1. Zmapovat názory učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jakým způsobem probíhalo vyučování v době pandemie.
2. Zjistit formy práce učitelů při distanční výuce.
3. Identifikovat, jaký dopad mělo distanční vzdělávání na práci učitele se žáky a rodiči.

Výzkumné otázky:

1. Jaké formy práce preferovali učitelé při distančním vzdělávání?
2. Jaká pozitiva spatřují učitelé v distančním vzdělávání?
3. S jakými negativními aspekty se učitelé při distančním vzdělávání setkali?
4. Jakým způsobem probíhalo vyučování v době pandemie?
5. Jakým způsobem ovlivnilo distanční vzdělávání práci učitele se žáky a rodiči?

5.1 Metodologie výzkumu

Výzkumná část diplomové práce je orientovaná kvantitativně. V diplomové práci byly využity dvě výzkumné metody, a to konkrétně dotazník a strukturované interview. V této kapitole jsou popsány obě výzkumné metody, jejichž pomocí jsme získali potřebná data k analýze a interpretaci výsledků výzkumu a naplnění hlavního cíle i cílů dílčích. V další části kapitoly je popsána metoda sběru dat u těchto konkrétních dvou metod.

5.1.1 Popis výzkumných metod

V naší práci jsme využili dvě metody kvantitativního designu výzkumu. Hlavní z nich byl škálový dotazník, a jako doplňkovou metodu jsme zvolili strukturované interview.

Dotazník

První námi zvolenou kvantitativní metodou k získání dat byl dotazník. Tuto metodu jsme zvolili z důvodu, že díky ní lze zajistit velký vzorek respondentů. Dotazník měl logickou strukturu, kterou vymezuje i Gavora (2000, s. 99–100). Obsahoval vstupní část, ve které bylo zmíněno za jakým účelem a jakým způsobem se dotazník vyplňuje. Druhá část dotazníku obsahovala vlastní položky, na které respondenti odpovídali na škále od 1 (zcela nesouhlasím) do 5 (naprosto souhlasím). Na konci dotazníku bylo poděkování respondentovi za jeho čas a za vyplnění dotazníku. Dotazník obsahoval jak obecnější názory na online výuku, tak i přesnější výpovědi týkající se konkrétnějších názorů spojených s distančním vzděláváním. Dotazník byl sestaven z celkem 26 položek, na které jsme získali odpovědi od respondentů pomocí již zmíněné škály, která umožňuje odstupňování hodnocení daného jevu (Gavora, 2010). Dotazníky byly rozesílány v elektronické podobě.

Strukturované interview

Jako druhou metodu k získání dat jsme zvolili strukturované interview. Interview, jak již vypovídá samotný název, není českým výrazem, nýbrž anglickým a skládá se ze dvou částí. Tou první je slovo *inter*, které v překladu znamená „mezi“. Druhou částí je zbylé *view*, které označuje „názor“ či „pohled“ (Gavora, 2010, s. 136). Za pomoci této metody jsme shromáždili data o pedagogické realitě, která spočívá podle Chrástky (2016, s. 176) v „*bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta*“, čemuž tak bylo i v našem případě. Strukturované interview mělo předem jasně připravené otázky, které byly pokládány všem respondentům ve stejném pořadí a stejným způsobem. Strukturované interview bylo sestaveno ze dvou částí. V úvodní části rozhovoru byly zjišťovány sociodemografické údaje týkající se respondentů, např. jejich věk, pohlaví, celková délka praxe atd. Součástí této části byly i 4 otázky, které se týkaly obecných názorů učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie. Druhou částí strukturovaného interview byla hlavní část rozhovoru, která byla zaměřena na distanční vzdělávání v době pandemie. Tento strukturovaný rozhovor byl velmi náročný na přípravu, jak uvádí i Skutil et al., 2011, ale méně náročná byla jeho realizace s učiteli prvního stupně. Odpovědi respondentů byly nahrávány na diktafon a následně byly analyzovány.

5.1.2 Metoda sběru dat výzkumu

Výzkumná část diplomové práce je založena na kvantitativním výzkumném designu. Jako první výzkumná metoda bylo zvoleno dotazníkové šetření, abychom zajistili, co nejpočetnější vzorek respondentů. Dotazník byl motivován výzkumem distančního vzdělávání v regionu, který inicioval v rámci projektu pro rozvoj organizace Ústav školní pedagogiky. Sběr dat zabezpečovala agentura. Agentura zajistila celkem 1302 respondentů. My jsme pracovali se vzorkem 300 učitelů, kteří byli napříč z celé České republiky. Sběr dat probíhal online.

Dotazník byl vytvořen v podobě škál. Škála byla sestavena od 1 (zcela nesouhlasím) po 5 (naprosto souhlasím). Učitelé zaznamenávali své odpovědi na této škále. My jsme si z dotazníku vybrali pouze 26 otázek, ty jsou analyzovány v této diplomové práci. Dotazník byl zaměřen na online prostředí, konkrétně na distanční vzdělávání za pandemie. Data z dotazníku byla analyzována a zpracována do tabulek a grafů.

Druhou metodou, která byla využita v diplomové bylo strukturované interview. Respondenty byli učitelé prvního stupně základních škol. Předmětem šetření pomocí strukturovaného interview byly názory učitelů prvního stupně ZŠ na distanční vzdělávání v době pandemie. Sběr dat probíhal několika způsoby. Prvním způsobem byla osobní přítomnost v základních školách, kde byly realizovány rozhovory. Druhým způsobem získávání dat byly rozhovory, které se konaly přes aplikace Skype, Messenger, Teams s videem či bez, a byly zaznamenávány na diktafon. Třetím způsobem byly rozhovory realizované skrze hovor přes mobilní telefon, i v tomto případě byly odpovědi nahrávány na diktafon. V některých případech byly odpovědi zaznamenávány do předem připravených archů přímo do počítače. Respondenti byli osloveni taktéž několika způsoby. Nejprve byli osloveni ředitelé základních škol pomocí telefonického rozhovoru či e-mailu. Někteří respondenti byli osloveni přímo na jejich e-mail, pokud měla škola uveřejněny e-maily na webových stránkách školy. Několik respondentů bylo kontaktováno pomocí telefonního čísla, které měli taktéž veřejně zpřístupněné na internetu.

5.2 Charakteristika výzkumného souboru

První výzkumný vzorek – z dotazníkového šetření

První výzkumný vzorek tvoří učitelé a učitelky základních škol z celé České republiky. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 300 respondentů, ve věkovém rozpětí od 22

do 72 let. Průměrný věk respondentů činil 47, 92 let. Co se týče typů základních škol, tak 232 respondentů je z běžných ZŠ, 3 respondenti ze ZŠ podle § 16 odst. 9 ZŠ, 1 respondent ze ZŠ speciální, 47 respondentů ze sloučeného subjektu MŠ a ZŠ, 1 ze sloučeného subjektu ZŠ a SŠ a 16 respondentů uvedlo jiný typ školy, kam patří malotřídní školy, školy soukromé, fakultní školy, běžné ZŠ, ale pouze první stupeň, laboratorní ZŠ, alternativní ZŠ, dále ZŠ s Montessori výukou nebo MŠ se ZŠ, ale pouze s prvním stupněm.

TYP ZÁKLADNÍ ŠKOLY	
ZŠ běžná	232
ZŠ podle §16 odst. 9 ŠZ	3
ZŠ speciální	1
sloučený subjekt MŠ a ZŠ	47
sloučený subjekt ZŠ a SŠ	1
jiný typ školy	16

Tabulka 3 *Typ základní školy*

K charakteristice respondentů, která se vztahuje k typům základních škol, přikládáme i přehlednou tabulku, ve které jsou čísla a typ školy zpracovány. Jedná se o velkou škálu typů škol. Nejvíce respondentů však bylo z běžné základní školy, v početnosti na druhém místě byli respondenti ze sloučeného subjektu MŠ a ZŠ.

Dalším aspektem, který souvisí s charakteristikou respondentů, je ten, kde se školy nacházejí. Zdali jsou vybudované na vesnici či ve městě, popřípadě o jaký typ města se jedná.

LOKALIZACE ŠKOLY	
vesnice	87
město	129
krajské město	48
hlavní město Praha	36

Tabulka 4 *Lokalizace školy*

Ze 300 škol se 129 nacházelo ve městě, což znamená největší počet respondentů. Druhým velkým měřítkem byly školy, které se nacházejí ve vesnici, a těch bylo konkrétně 87. Další školy byly přímo v krajských městech, těch bylo 48. Co se týče hlavního města Prahy, tak se výzkumu zúčastnilo 36 respondentů z tohoto místa.

K charakteristice výzkumného vzorku při dotazníkovém šetření neodmyslitelně patří i délka praxe jednotlivých učitelů ve školství. Podle věkového průměru (47,92 let) je zřejmé, že výzkumného šetření se účastnilo nejvíce učitelů, kteří jsou v praxi více než 20 let. Učitelů

s nejdelší praxí bylo celkem 163. Naopak nejméně učitelů, kteří byli součástí výzkumného vzorku, bylo těch, kteří v praxi působili méně než jeden rok, tito učitelé byli celkem 3. Druhé největší zastoupení měli učitelé, kteří byli v praxi více než 10 let, ale méně než 20. Těchto respondentů bylo celkem 73. Dále bylo 28 učitelů s praxí více než 5 let, ale méně než 10 let, 20 učitelů s praxí delší než 2 roky, ale kratší než 5 let. Druhým nejmenším vzorkem byli učitelé s praxí 1–2 roky, kterých bylo celkem 13. Opět jsme připravili tabulku, tentokrát k délce praxe učitelů působících v edukační realitě. Tabulka slouží pro větší přehlednost a jasnost informací.

DÉLKA PRAXE	
méně než 1 rok	3
1 - 2 roky	13
více než 2 roky, ale do 5 let	20
více než 5 let, ale do 10 let	28
více než 10 let, ale do 20 let	73
více než 20 let	163

Tabulka 5 *Délka praxe*

Z tabulky jasně vyplývá, že nejvíce se výzkumného šetření zúčastnilo respondentů s praxí, která přesahovala 20 let. Naopak nejméně respondentů bylo v edukační realitě méně než rok.

NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ			
vysokoškolské I. stupně - bakalářské (Bc.)	25		
vysokoškolské II. stupně - magisterské (Mgr. / Ing.)	246		
postgraduální (PhD)	0		
jiné	29	student učitelství 1. st. ZŠ	4
		vysokoškolské I. stupně - magisterské (Mgr.)	15
		MgA. et Mgr.	1
		vyšší odborné	1
		Bc. sociální pedagogika, Mgr. speciální pedagogika	1
		úplné střední vzdělání s maturitou	3
		Mgr. et Mgr.	2
		Ing., Mgr.	1
		RNDr.	1

Tabulka 6 *Dosažené vzdělání respondentů*

Co se týče dalšího znaku respondentů, tak tím je jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Celkem 246 učitelů mělo vystudováno magisterské studium. Bakalářského vzdělání dosáhlo 25 respondentů a v oblasti „jiné“ odpovědělo 29 respondentů, kteří uváděli jako magisterské

studium 5leté, studium oboru učitelství 1. stupně ZŠ, dva různé tituly, doktorské vzdělání (RNDr.), vyšší odborné vzdělání či střední vzdělání s maturitou.

V tomto případě lze v tabulce vidět, že nejvíce respondentů mělo vystudováno vysokoškolské vzdělání druhého stupně, tedy titul Mgr., což je logické s ohledem na respondenty, kterými byli učitelé základních škol. V tabulce jsou zaznamenány odpovědi a počty respondentů, včetně jejich vzdělání ze sekce jiné.

Druhý výzkumný vzorek – ze strukturovaného interview

Druhým výzkumným vzorkem pro výzkumné šetření byli učitelé prvního stupně základní školy. Celkový počet respondentů činil 45 učitelů z prvního stupně. Bylo osloveno 70 učitelů prvního stupně ZŠ, z nichž někteří odmítli spolupráci z důvodu nedostatku času po distanční výuce nebo příprav na významné jubileum jejich základní školy. Pro přehlednost jsme vytvořili tabulku sumarizující základní údaje o dotazovaných učitelích.

VĚKOVÉ ROZMEZÍ RESPONDENTŮ	POČET RESPONDENTŮ
20 - 30 let	7
31 - 40 let	11
41 - 50 let	10
51 - 60 let	16
61 a více let	1

Tabulka 7 Charakteristika výzkumného vzorku respondentů strukturovaného interview

Druhý výzkumný soubor tvořilo 45 respondentů z prvního stupně základních škol ve Zlínském kraji. Výzkumného šetření se zúčastnili pouze 2 muži, mezi kterými je velký věkový rozdíl. Jeden muž má 30 let a druhý muž je o 30 let staší, má tedy 60 let. Všichni respondenti vyučovali alespoň v jedné vlně distančního vzdělávání v době pandemie. V tabulce je jasně vidět různorodost dotazovaných z hlediska věku respondentů. Průměrný věk činil 44 let, z něhož nejmladší respondent měl 26 let a nestarší respondent 65 let. Průměrná délka praxe činila 18 let. Nejkratší délka praxe činila 1 rok a nejdelší délka praxe naopak 43 let, což je velké rozpětí. Všichni respondenti dosáhli magisterského stupně vzdělání. Ve vzorku nebyl žádný studující respondent, ovšem někteří učitelé si dostudovali tento magisterský stupeň vzdělání později, což značí rozdíl mezi věkem a délkou praxe.

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Interpretace výzkumných zjištění je prezentována pomocí dat získaných z dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na učitele prvního stupně ZŠ a jejich názory na distanční vzdělávání způsobené pandemií covid-19. V této kapitole jsou celkové výsledky zaznamenány do grafů a následně jsou více rozpracovány, rozděleny a popsány. Součástí výsledků výzkumného šetření je také interpretace rozhovorů se 45 dotazovanými učiteli prvního stupně na totéž téma. Rozhovory jsou oproti dotazníkovému šetření konkrétnější. Všechny odpovědi respondentů byly zaznamenány do záznamových archů (ukázka dvou rozhovorů viz příloha VII). Časová náročnost rozhovorů byla odlišná, podle komunikačních schopností na odpovědi u jednotlivých respondentů. Časové rozmezí rozhovorů se pohybovalo mezi 3–21 minutami. Rozhovory byly následně analyzovány pomocí kódování, což znamená, že byly hledány výskyty určitých slovních spojení. Následně byl každému takovému kódu přiřazen číselný kód. Pro přehlednost uvedeme konkrétní příklad. Pokud respondent na otázku: „*Jaké vyučovací předměty jste vyučoval/a distanční formou vzdělávání?*“ odpověděl *český jazyk*, tak tomuto slovnímu spojení byl přidělen kód 13. Kvůli zvolené metodě strukturovaného interview se odpovědi všech respondentů výrazně nelišily, spíše se ve většině případů kódy opakovaly. Všechny odpovědi respondentů byly zaznamenány do datové matice, s přiřazenými patřičnými kódy i s legendou kódů jsou uvedeny v přílohách V a VII. V této kapitole jsou výsledky z rozhovorů zaznamenány prostřednictvím grafů a podrobného komentáře.

Výzkum byl tedy realizován ve dvou fázích:

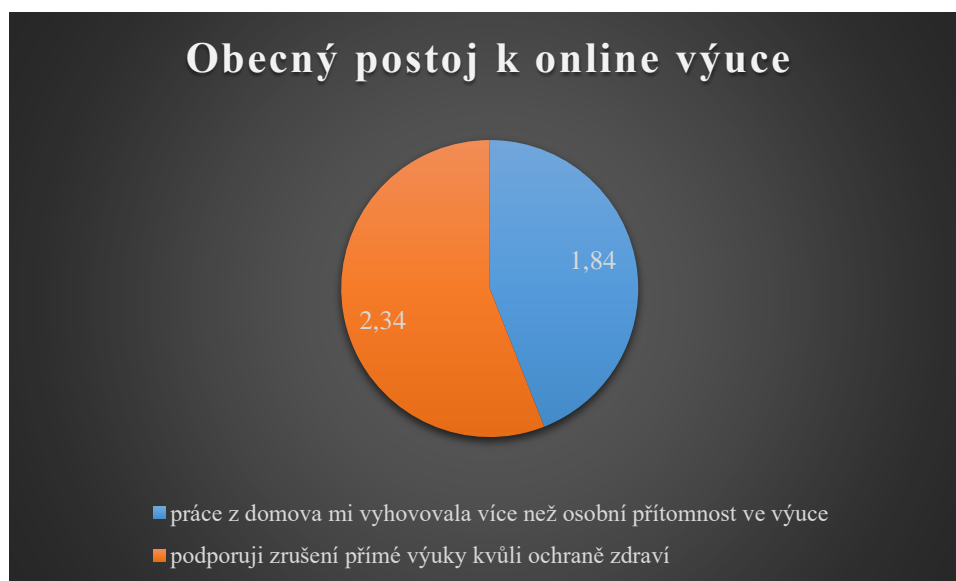
1. Realizace dotazníkového šetření a jeho vyhodnocení
2. Realizace rozhovorů s vybranými respondenty

6.1 Interpretace zjištění první fáze výzkumu

V této kapitole představujeme výsledky a interpretaci názorů učitelů na distanční vzdělávání za pandemie covid-19, a to pomocí 7 grafů, které nám vyvstaly z jednotlivých položek v dotazníkovém šetření. Výsledky jsou znázorněny jako průměry z odpovědí na škále od 1 (zcela nesouhlasím) po 5 (naprosto souhlasím). Dále jsme v rámci shrnutí všech zjištění vytvořili souhrnný graf, ve kterém jsou přehledně zaznamenány komponenty z dotazníku a jsou z nich vytvořeny aritmetické průměry ze škál z dotazníků.

OBECNÝ NÁZOR RESPONDENTŮ K ONLINE VÝUCE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Zajímal nás obecný názor respondentů na online výuku. Ke zjištění jsme využili dva výroky, které se k obecným názorům na online výuku vztahují. První výrok pojednává o tom, zda respondentům práce z domu vyhovovala více než osobní přítomnost ve výuce. Druhý výrok byl zaměřen na obecný postoj učitele ke zrušení přímé výuky kvůli ochraně zdraví.

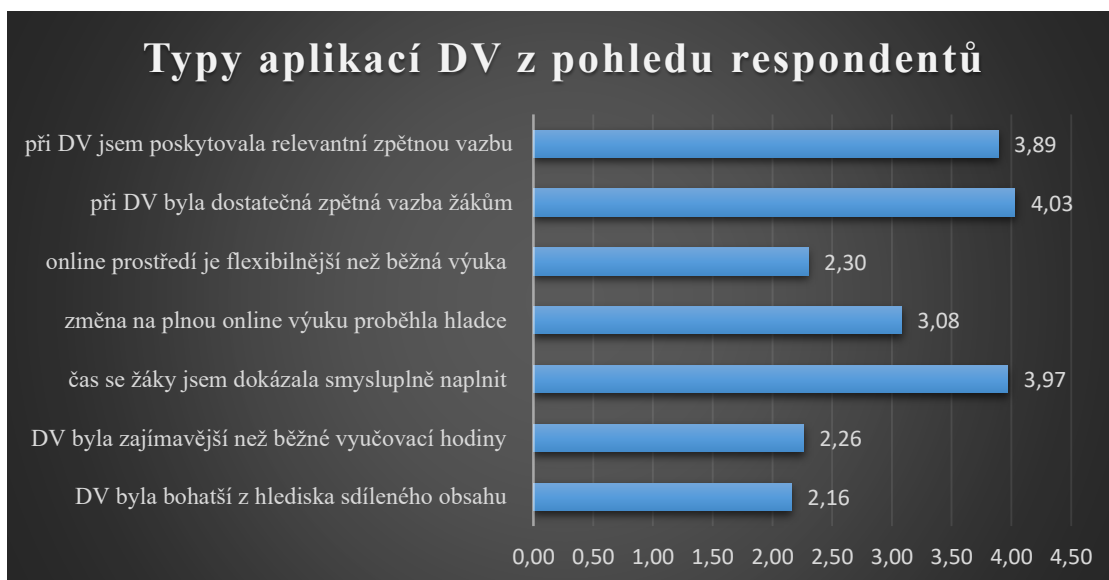


Graf 1 *Obecný názor k online výuce*

Jak je zřejmé z grafu, tak odpověď respondentů na výrok „*samostatná práce z domova mi vyhovovala více než osobní přítomnost ve výuce*“ byla spíše negativním způsobem, což znamená, že pro učitele práce z domova rozhodně nebyla lepší než osobní přítomnost ve výuce. Druhý výrok byl zaměřen na zrušení prezenční formy vzdělávání v souvislosti se zdravím „*podporuji zrušení přímé výuky se žáky jako správné rozhodnutí potřebné pro ochranu zdraví*“. V této odpovědi respondenti odpovídali spíše neutrálně až negativně. Z těchto dvou položek vyplývá, že učitelé preferují osobní přítomnost ve výuce. Jakmile jsme již zmínili i zdraví, tak se data změnila, ale ne výrazně. Dá se tedy předpokládat, že by učitelé v situaci, která nastala, vyučovali raději prezenčně než distančně.

TYPY APLIKACÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ Z POHLEDU RESPONDENTŮ

V rámci typů aplikací DV z pohledu respondentů jsme vybrali výroky, které byly směřovány k samotnému výukovému procesu v distančním vzdělávání. Ve většině případů se jednalo o srovnání distanční výuky s běžnou výukou a o názory učitelů vztahující se k online vzdělávání.



Graf 2 Typy aplikací DV z pohledu respondentů

První dva výroky se soustředily na zpětnou vazbu. První výrok zní „*poskytoval/a jsem dostatečnou zpětnou vazbu svým žákům při distanční výuce*“. Na tento výrok odpovídali respondenti spíše pozitivně, jelikož průměr výsledků odpovědí je 3,89, což znamená, že většina respondentů odpověděla „naprosto souhlasím“. Druhý výrok zaměřený na zpětnou vazbu ve vyučování byl „*při distanční výuce se mi dařilo poskytovat relevantní zpětnou vazbu žákům*“. I v tomto případě respondenti odpovídali spíše pozitivně a celkový průměr odpovědí činí 4,03, což značí, že zpětná vazba nečinila učitelům problém při distančním vzdělávání. Jako další pozitivní aspekt se souhlasnými odpověďmi byl u následujícího výroku, který zní „*čas se žák jsem dokázal/a smysluplně naplnit,*“ kde se respondenti ve výsledku přiblížili odpovědi „naprosto souhlasím“, tudíž i v této nové formě vzdělávání probíhala výuka smysluplně. S výroky týkající se flexibility, bohatosti sdíleného obsahu a zajímavosti respondenti úplně nesouhlasili, protože průměry dat vyšly kolem 2,20, což označuje, že běžná výuka je flexibilnější, zajímavější a bohatší z hlediska sdíleného obsahu. Co se týče přechodu z běžné výuky na distanční výuku, zdali tento přechod proběhl hladce, výsledek je vlastně neutrální, jelikož číselný výsledek výroků činil 3,08. Z těchto výsledků můžeme vyvodit, že učitelům nečinilo problém přejít na DV ani poskytovat žákům zpětnou vazbu, ale přeci jen běžnou výuku považují za zajímavější a obsahově bohatší než distanční výuka.

HODNOCENÍ SPOLUPRÁCE UČITELE SE ŽÁKY PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Dalším sledovaným aspektem v dotazníku bylo hodnocení spolupráce se žáky při DV. Jednalo se o samotné žáky jako aktéry vzdělávacího procesu v rámci nové formy výuky. Samozřejmě šlo o odpovědi z pohledu učitele. Výroky v dotazníku byly zaměřeny na angažovanost žáků v DV, aktivní komunikaci a osobní názor učitelů na chybějící kontakt tváří tvář se žáky.

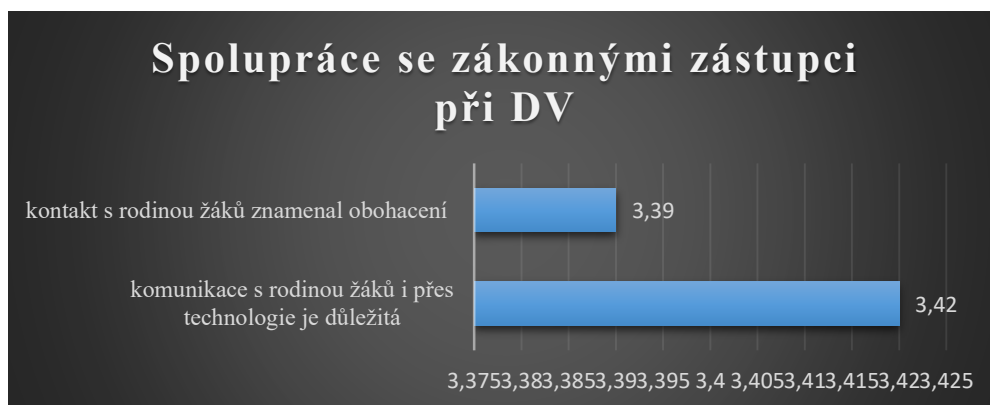


Graf 3 *Hodnocení spolupráce učitele se žáky při DV*

Z grafu je zřejmé, že většina učitelů (výsledek 4,24) postrádala přímý kontakt se žáky, který distanční výuka neumožňuje, protože se odehrává vzdáleně prostřednictvím zvolené platformy. Pozitivní odpovědi se týkaly angažovanosti žáků (výsledek 3,72) a aktivní komunikace při DV (výsledek 3,79). Můžeme si povšimnout, že učitelům sice chyběl osobní kontakt se žáky, ale i přesto se žáci snažili aktivně se zapojovat do vyučovacího procesu při distanční formě výuky.

SPOLUPRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pouze dvě položky dotazníku se týkaly rodinného prostředí žáků, tedy i kontaktu se zákonnými zástupci či jinými členy rodiny.

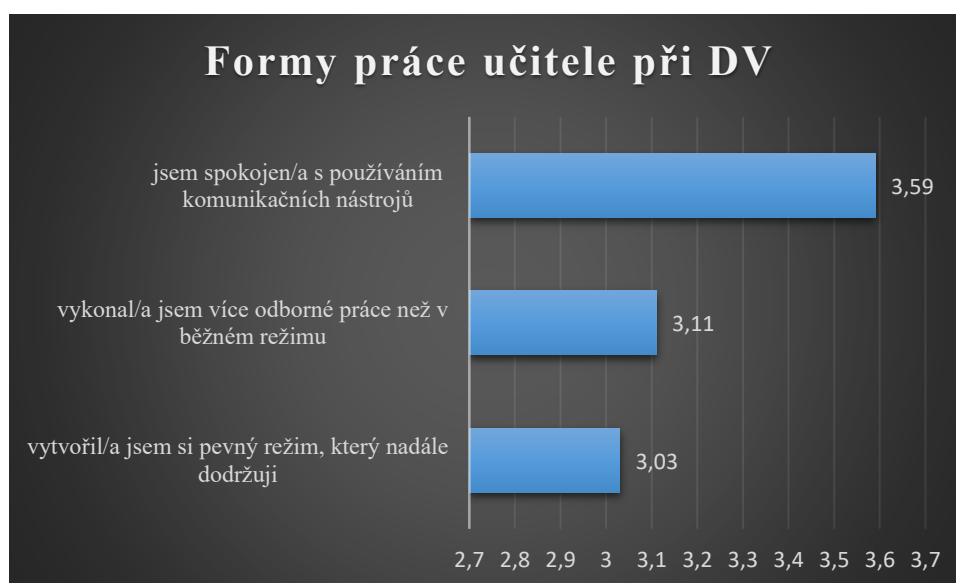


Graf 4 *Spolupráce se zákonnými zástupci při DV*

U prvního výroku týkajícího se kontaktu s rodinou, zdali byl pro učitele obohacující, byly odpovědi spíše pozitivní, protože celkový průměr činil 3,39. Tato odpověď se blíží volbě „naprosto souhlasím“. Další výrok se soustředil na důležitost být se zákonnými zástupci v kontaktu i při DV. I v tomto případě se jednalo o pozitivní reakce od respondentů, kteří odpovídali spíše pozitivně (výsledek 3,42). Z odpovědí vyplývá, že učitelé byli v kontaktu se zákonnými zástupci i v době pandemie.

FORMY PRÁCE UČITELE V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Další oblast, která byla zmíněna v dotazníku, se týkala stylu práce učitele v distančním vzdělávání.



Graf 5 *Formy práce učitele při DV*

První výrok byl zaměřen na využívání komunikačních nástrojů v online prostředí a jejich spokojeností s nimi. Z reakcí respondentů je zřejmé (výsledek 3,59), že se jedná o pozitivní

odpověď, takže učitelé byli s využíváním těchto nástrojů při DV většinou spokojeni. I v další položce převažovaly pozitivní odpovědi. Co se týče výsledků na výrok „*vykonal/a jsem více odborné práce než v běžném životním režimu*“, tak zde průměr odpovědí činil 3,11, což představuje střed až pozitivnější reakci respondentů, takže respondenti vykonali stejně nebo o něco málo více odborné práce než při běžné výuce. Poslední výrok byl zaměřen na vytvoření pevného denního režimu včetně jeho nynějšího dodržování. Respondenti v tuto chvíli odpovídali spíše neutrálně a průměr činil 3,03.

PŘÍNOS DV Z HLEDISKA ROZVOJE DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI UČITELŮ

Co se týče přínosu DV z hlediska rozvoje digitální gramotnosti učitelů, tak v dotazníku bylo celkem 5 výroků týkající se právě tohoto rozvoje. Pomocí grafu si popíšeme jednotlivé odpovědi a stanoviska respondentů.



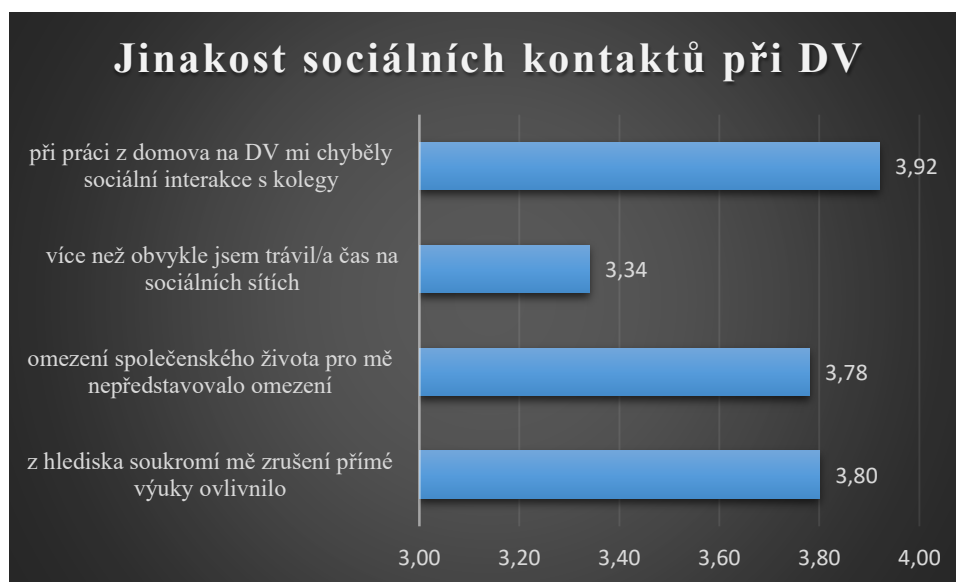
Graf 6 Přínos DV z hlediska rozvoje digitální gramotnosti učitelů

Z dat, která vyšla v dotazníku u těchto položek, lze vyvodit, že se učitelé nedostali do rozpoložení nudy po celou dobu pandemické situace (výsledek 3,67). Stejný výsledek (3,67) byl v rámci výroku „*nezbytnost využívat elektronické informační zdroje mě obohacuje*“. To je jistě pravda, protože najednou při distančním vzdělávání byli učitelé nuceni využívat digitální technologie, které v běžné výuce využívat nemuseli. Distanční výuka je určitě náročnější na organizaci než běžná výuka, proto nejspíš vyšla spíše pozitivní odpověď u výroku, že se učitelům organizační schopnosti v rámci DV prohloubily. Co se týče sebekázně učitelů, tak ta se podle výsledku výzkumu (2,97) v rámci této nové formy vzdělávání neprohloubila, ale ani nezhoršila. Poslední výrok byl směřován na kvalitu života

respondentů, zda došlo k jejímu snížení, kde měli respondenti povětšinou názor, že se jim kvalita života spíše nesnížila, z výsledku (2,54) se dá usuzovat, že zůstala přibližně stejná. Na osobnostním rozvoji můžeme vidět, že i DV má svá pozitiva i negativa.

JINAKOST SOCIÁLNÍCH KONTAKTŮ PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční vzdělávání rozhodně zasáhlo soukromí nejen učitelů, ale i žáků, protože učitelé vysílali ve většině případů ze svých domovů a žáci se učili taktéž převážně v domácím prostředí. Učitelé tak měli možnost více nahlédnout do jednotlivých domácností svých žáků, stejně jako žáci, kteří nahlédli do domácnosti svého učitele či svých učitelů. Co se týče sociálních kontaktů učitelů i žáků, tak byly oproti běžné výuce jistě sníženy, jelikož spolu žáci netrávili čas ve třídě a učitelé s ostatními kolegy ve škole.



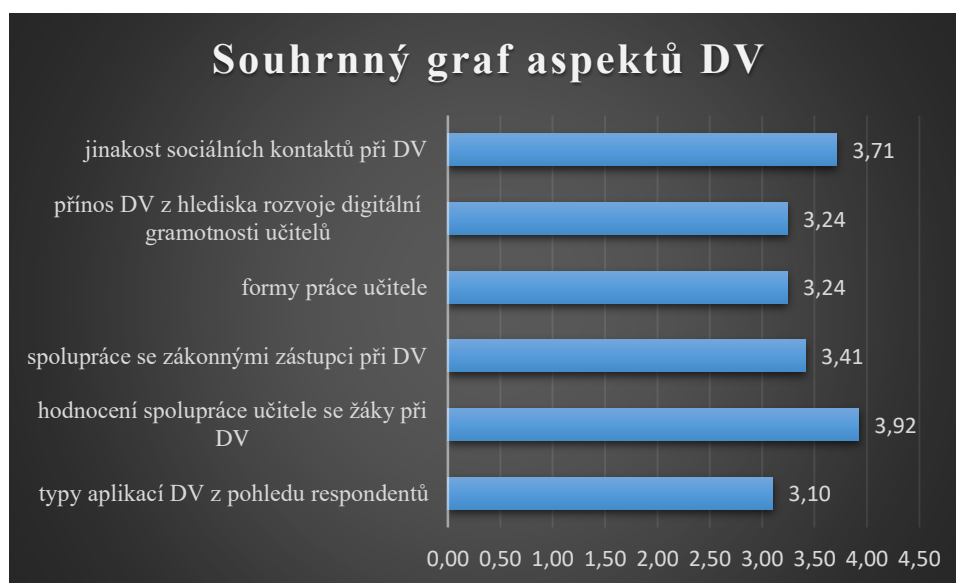
Graf 7 Jinakost sociálních kontaktů při DV

Jak je na první pohled zřejmé, tak v rámci sociální interakce chyběl respondentům kontakt s kolegy, průměr odpovědí činil 3,92. Co se týče výroku, že učitelé trávili delší čas na sociálních sítích než obvykle, tak převažovala odpověď, že spíše ano, jelikož výsledek vyšel 3,34. Zajímavý výsledek byl u výroku „omezení společenského života pro mě nepředstavovalo omezení“, s tímto výrokem učitelé spíše souhlasili, protože výsledek je 3,78. Z toho vyplývá, že učitele úplně pandemická opatření týkající se společenského života nezasáhla, nebo že se jejich společenský život nezměnil natolik, aby to za omezení považovali. Stěžejní výrok se soustředil na soukromí učitele, zněl „z hlediska soukromí mě zrušení přímé výuky ovlivnilo“. Zde se učitelé přikláněli spíše k souhlasu (3,80), z čehož vyplývá, že soukromí učitelů bylo kvůli zrušení přímé výuky ovlivněno.

6.1.1 Shrnutí názorů učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie za pomoci dotazníků

Pomocí škálového dotazníkového šetření jsme zjistili od všech 300 respondentů škálové průměry, což značí, že každý respondent k dané škále vyjadřoval svůj názor na problematiku týkající se distančního vzdělávání. Škála byla pěti bodová, od výroku zcela nesouhlasím, po výrok naprosto souhlasím. Každý učitel odpovídal podle toho, se kterým výrokiem souhlasil či naopak nesouhlasil. Jak jsme již avizovali, tak dotazník byl zaměřen všeobecněji než druhá výzkumná metoda. Co se týče obecného názoru učitelů k distanční výuce, tak preferují určitě konat svou práci ve škole a běžnou výuku než distanční vzdělávání z domácího prostředí, protože respondenti s výrokiem „*samostatná práce z domova mi vyhovovala více než osobní přítomnost ve výuce*“ téměř zcela nesouhlasili, celkový výsledek průměru této odpovědi činil 1,84. Dokonce se respondenti ani neztotožňovali s výrokiem, kde zrušení přímé výuky bylo správné pro ochranu zdraví. I v tomto případě respondenti odpovídali negativně, z čehož vyplývá, že by i při pandemické situaci vyučovali raději běžným způsobem ve školách.

Na závěr této podkapitoly jsme si dovoluili pro lepší přehlednost vytvořit souhrnný graf, ve kterém jsou zahrnuty všechny oblasti z dotazníkového šetření. V tomto případě se jedná o celkové průměry z dotazníků, které nám přináší přehledné výsledky na jednotlivé oblasti, například na vyučování, žáky atd.



Graf 8 Souhrnný graf aspektů DV

Do tohoto grafu jsme zakomponovali všechny výsledky jednotlivých kategorií a vypočítali jejich průměry. Při prvním pohledu na výsledky zaznamenané v grafu jde vidět, že odpovědi jednotlivých respondentů měly neutrální až pozitivnější charakter. Nejvíce souhlasné výroky se týkaly samotných žáků, kde celkové výsledky vyšly 3,92. Znatelnější odchylka od středu se pak týkala i jinakosti sociálních kontaktů učitelů, tady celkové výsledky vyšly 3,71. Pro učitele byl i důležitý kontakt s rodiči (výsledek 3,41). Stejně souhrnné výsledky vyšly u přínosu DV z hlediska rozvoje digitální gramotnosti učitelů (výsledek 3,24) a forem práce učitelů, kdy odpovědi respondentů byly spíše neutrální až souhlasné s výroky v dotazníku. Souhrnným neutrálním názorem vyšla data pro typy aplikací z pohledu respondentů (výsledek 3,10) v distančním vzdělávání. Jak jsme již jednou avizovali, tak výsledky výzkumu vzešly hodně podobné pro všechny kategorie a v průměrech u jednotlivých oblastí nelze shledat velké odchylky. Na závěr můžeme dodat, že přestože mají učitelé na DV mírně negativní názor, výsledky ze zbylých oblastí dokazují, že DV přinesla i pozitiva a že učitelé se velmi snažili o co nejefektivnější online výuku.

6.2 Interpretace zjištění z druhé fáze výzkumu

Kapitola obsahuje výpovědi a názory učitelů 1. stupně ZŠ ze Zlínského kraje na distanční vzdělávání způsobené pandemií covid-19. Rozhovory jsou složeny ze dvou částí. První část byla zaměřena na obecné názory učitelů na distanční vzdělávání, zde byly položeny celkem 4 otázky. Ve druhé části rozhovoru bylo 11 otázek, které se týkaly toho, jak probíhalo distanční vzdělávání konkrétně u těchto učitelů, a navíc ještě 12. otázka, která sloužila jako dodatek k celému rozhovoru. Celý koncept otázek k rozhovoru je přiložen v příloze III. V následujícím textu, interpretaci zjištěných výsledků z rozhovorů, jsou zmíněny i některé konkrétní odpovědi respondentů. Z konceptu otázek jsou v následujícím textu vytvořeny oblasti, které jsou v textu podrobně rozepsány a doplněny grafy pro větší přehlednost.

1. HODNOCENÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Otázka byla zaměřena na subjektivní názor učitele, jak hodnotí distanční vzdělávání v době pandemie. Pro 20 ze 45 učitelů bylo distanční vzdělávání hodně náročné. Dalších 11 učitelů jej hodnotilo negativně a 11 učitelů 50 na 50, což znamená, že v této formě vzdělávání spatřují jak pozitiva, tak i negativa.

R1: „Já to hodnotím asi tak 50 na 50. Že ty děti měly hm víc práce. Měly vlastně větší možnost se osamostatnit, ale zase negativní věci tam vidím v tom, že nebyl tam ten kontakt

a přes ten online nebo přes ty online hodiny to bylo jiné, bylo to náročné. Děti prostě často ztrácely pozornost a ve škole to je určitě lepší.“



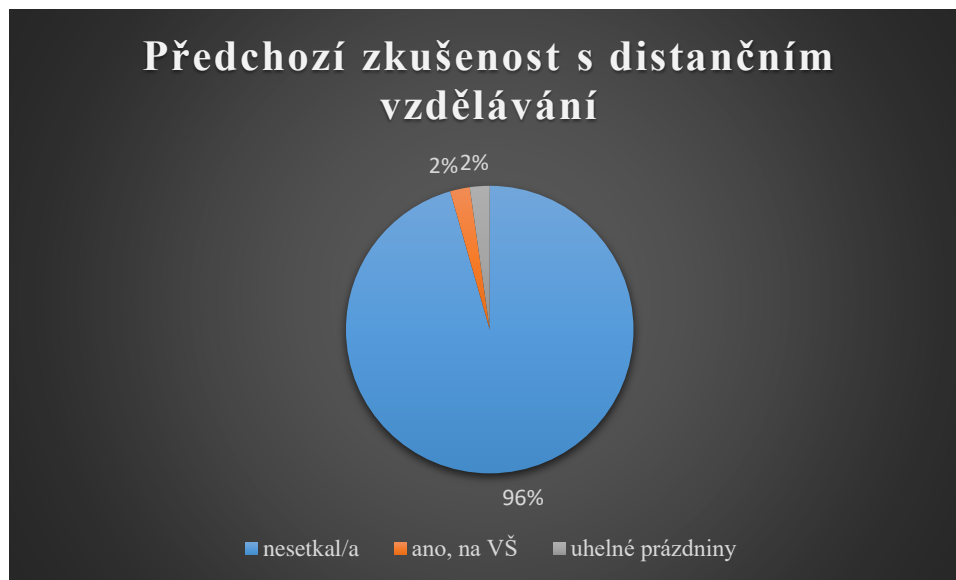
Graf 9 Obecný názor na DV

Pro lepší přehlednost přikládáme i graf, v němž jsou uvedeny všechny kódy, které se nám podařilo z výpovědí vyučujících sestavit. Jasně zde vyplývá, že pro 28 % učitelů z dotazovaných byla distanční výuka náročná, 16 % učitelů spatřuje klady i zápory této formy vzdělávání. Negativně jej hodnotí 16 % učitelů a naopak kladně jej hodnotí pouze 6 % respondentů. V menším zastoupení pak byly odpovědi respondentů v rámci nové cesty, nebo že výuka byla nedostatečná oproti běžné výuce. Jiní učitelé ji považovali za jinou, zajímavou formu výuky, jako R6, který odpověděl na tuto otázku následovně: „*S odstupem času to hodnotím jako skvělou příležitost, jak pro učitele, tak pro žáky vyzkoušet si jinou formu výuky. A s odstupem času to už beru jako normální věc.*“

2. PŘEDCHOZÍ ZKUŠENOST S DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍM

Prostřednictvím interview bylo zjištěno, že 43 učitelů se nikdy před koronavirovou pandemií nesetkalo s distančním vzděláváním, pouze 2 respondenti odpověděli, že ano. Jeden respondent si vzpomněl na své dětství a odpověděl (R23): „*Noo... v předcházejících letech, jestli jsem se setkala s distanční výukou. Pokud si vzpomínám, tak nikdy taková situace v podstatě nenastala, jo, jen v letech možná 80., začátkem 80. let byly školy uzavřeny z důvodů tzv. uhelných prázdnin, které tenkrát trvaly, což si nejsem jistá. Možná 3–4 týdny. Tenkrát jsme došli v podstatě do školy a učitelé nám zadali, to se naučíš, to se naučíš, toto vypracuješ, toto vypracuješ, jo. A potom jsme, teď si nejsem jistá, jestli jsme tam chodili*

po týdnů předávat ty věci nebo nechodili, ale není to tento způsob distanční výuky, jak známe teďka jo. Ale dalo by se to jako distanční výuku v podstatě uvést.“ Jiný respondent se setkal s distančním vzděláváním na vysoké škole (R19).



Graf 10 Předchozí zkušenost s DV

Z grafu vyplývá nepřipravenost pedagogů na prvním stupni základní školy na distanční vzdělávání, neboť v předchozích letech své praxe neměli možnost se setkat s touto formou vzdělávání a nikdo je na tuto formu nepřipravil. Jeden respondent odpověděl, že se nesetkal s distanční formou vzdělávání v předešlých letech, ale že ví, že se o této formě výuky mluvilo ohledně vzdělávání handicapovaných žáků.

3. PŘÍNOS DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V této části rozhovoru byli respondenti dotazováni na přínos distančního vzdělávání. U této otázky respondenti odpovídali více možnostmi. Jednoznačná většina respondentů, konkrétně 33 ze 45 učitelů, spatřovala přínos v rámci práce s digitálními technologiemi. Další četnou odpovědí respondentů byla samostatnost dětí, která se objevila u 12 dotazovaných respondentů. Další početnou odpovědí bylo zapojení rodičů do výuky nebo spolupráce s rodiči, kterou vnímalo jako přínos 15 učitelů.



Graf 11 Přínos DV

Z grafu jasně vyplývají i ostatní odpovědi, které nebyly zastoupeny v tak hojném počtu, například že se jedná o novou cestu, nový způsob výuky či jinou formu výuky. Učitelé se naučili pracovat s novými výukovými programy a aplikacemi, které i nadále používají již při běžném vyučování, což považujeme za velký přínos nejen pro distanční vzdělávání. Zajímavým aspektem bylo i poznání domácího prostředí, ve kterém žák vyrůstá, protože při běžné výuce není učiteli umožněno nahlédnout přímo do tohoto prostředí. R21 odpověděl na tuto otázku následovně: „*Určitě zvýšení kompetencí, co se týká připojení na dálku, té komunikace na dálku. Žáci se naučili spoustu nových věcí bez přítomnosti učitele, prostě protože je to donutilo. Zlepšila se značně komunikace mezi rodiči a učiteli aspoň z mého pohledu. A co třeba bylo takovou novinkou, že díky tomu, že docházelo k připojení z domova, tak jsme mohli nakouknout do soukromí těch žáků, což by běžná výuka neumožnila.*“ Jak z odpovědi respondenta vyplývá, zmiňuje několik pozitiv distančního vzdělávání. Z přínosu taktéž vyplývá nárůst digitální gramotnosti všech dotazovaných, ať už ze strany učitelů či žáků.

4. NEGATIVNÍ ASPEKTY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Tato otázka byla opakem předchozí otázky, kdy měli respondenti uvést, co považují za problematické při distanční formě vzdělávání. V odpovědích se setkáváme s více odlišnými názory jednotlivých učitelů. Za nejvíce problematické považuje 19 učitelů ze 45 to, že chyběly sociální kontakty nejen mezi žáky, ale i učiteli a žáky a rovněž také mezi jednotlivými učiteli. Druhou nejpočetnější odpovědí, od 18 respondentů bylo,

že za problematické považují neosobní kontakt se žáky, což znamená, že žákům nemohli pomoci přímo, ale museli jim pomáhat na dálku. Někteří respondenti uvedli, že jim chybí i sáhnutí si na žáky v uvozovkách. Velký problém spatřuje 16 učitelů v nestabilitě internetu, který občas vypadal, což vedlo k prodlevám vyučování.



Graf 12 *Negativa DV*

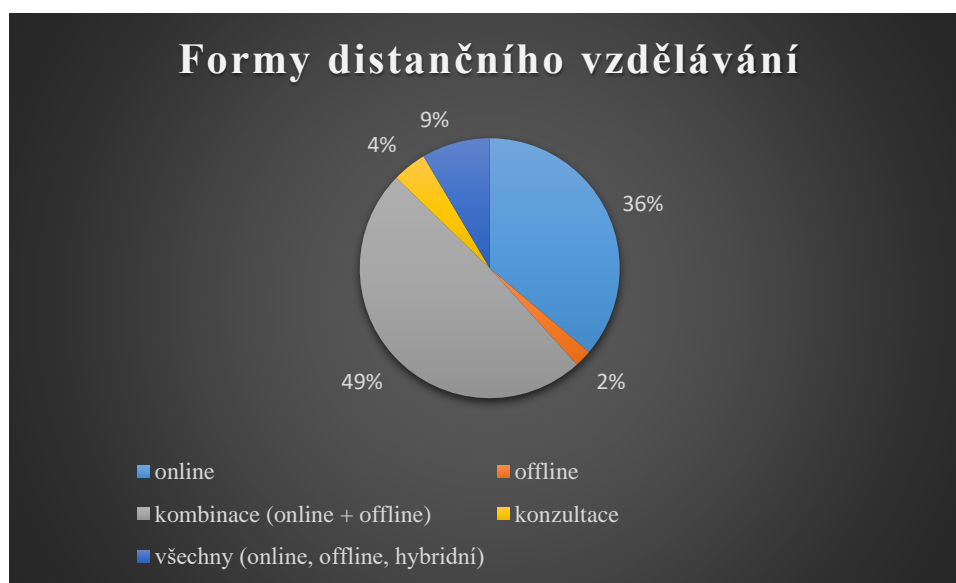
Graf ukazuje i méně četně zastoupené odpovědi jako je problematictější hodnocení žáků při distanční výuce, kde respondent zmiňuje, že hodnocení není objektivní z důvodu toho, že učitel neví, zdali žák úkol vypracoval s pomocí nebo bez pomoci zákonného zástupce či jiné osoby. Dva respondenti považují za problém nedostatek pohybu žáků, který může ohrozit jejich zdravotní stav. Z grafu je patrné, že takovým negativním středem je nesoustředěnost žáků, pro učitele obtížnější výuka v této formě a také nedostatečné technické vybavení rodin, které jsou buď sociálně slabší, nebo mají více dětí v domácím prostředí, které se musely u technického vybavení střídat. R38 shrnul několik aspektů včetně vysvětlení: „No, myslím si teda hlavně, a to říkáme všichni, že tam byly přerušené na poměrně dlouhou dobu takové ty sociální vazby mezi dětmi, kamarády, ale samozřejmě i mezi učitelem a těmi žáky nebo i samotnými učiteli. U malých dětí si myslím, že co se týká i třeba jakoby té sebe zvládání nebo jak bych to řekla té manipulace s nějakou ICT technikou, že mnohdy s tím měly problém, třeba zapnout, takže tam fakt byla nutná dopomoc dospělého. Nebo když jim tam přestalo něco fungovat. Že tady toto si myslím, že toto bylo hodně problematické. U sociálně slabších rodin, kde navíc měli tři školáky, všichni 3 měli ve stejnou dobu vyučování, tak třeba jim i zajistit zařízení, nějaký ten notebook, tablet, jo. My třeba jako škola jsme i nabízeli i jsme měli nějaké tablety v rodinách zapůjčené, aby děti

mohly pracovat. Mnohdy bylo problémem i to internetové připojení. Jo, ale hlavně si myslím hlavně z hlediska toho sociálního, že ty děti neměly přímý kontakt a z hlediska toho výukového, vzdělávacího, hned, co jsme se bavili v tom prvním bodě. Že ta efektivita nebyla až taková prostě.“

V tomto konkrétním příkladu respondent uvedl pro něj 6 subjektivních důvodů, kterými jsou nestabilita internetového připojení, různé technické problémy, chybějící sociální kontakty, neosobní kontakt učitele a žáka, nedostatečné vybavení žáků v domácím prostředí a také nesamostatnost žáků.

5. FORMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Tato otázka byla zaměřena na to, jaké formy využívali učitelé v rámci distančního vzdělávání ve své konkrétní třídě. Většina učitelů (23 ze 45 respondentů) se v této otázce shodla na tom, že učili kombinovaně, což znamená, že měli se žáky online videokonference a následně jim zadali pracovní listy či jiné úkoly, které si měli žáci sami vypracovat a poslat k následnému zhodnocení, což respondenti uvedli jako off-line vzdělávání, proto se jedná o kombinaci obou forem. 17 respondentů učilo stabilně pouze online formou. Velmi pozitivním zjištěním bylo to, že pouze 1 respondent využíval off-line formu vzdělávání takovým způsobem, že zasílal žákům potřebné materiály a prezentace k samostudiu. Nejednalo se však o třídního učitele, ale o zástupce ředitele školy, z toho důvodu probíhalo vzdělávání v této podobě.

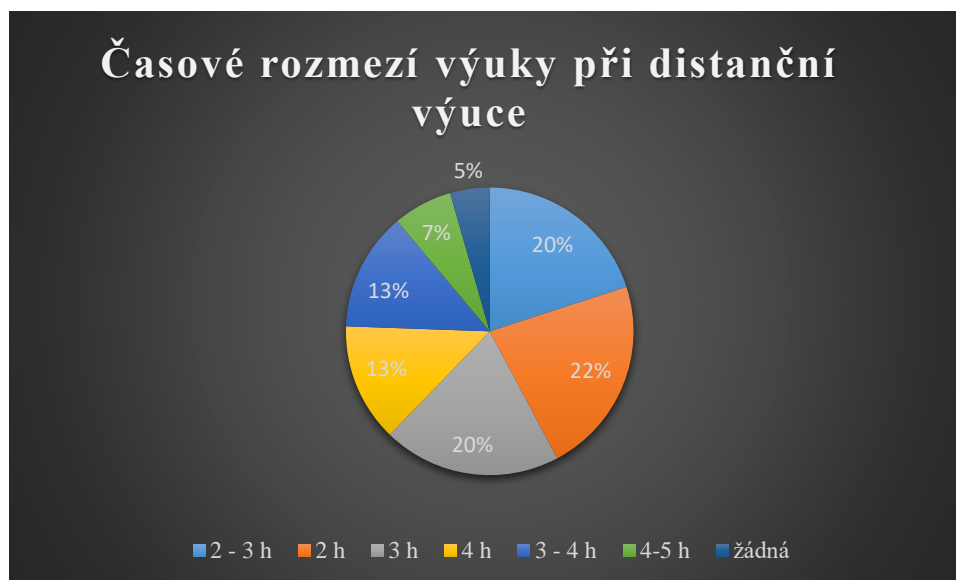


Graf 13 *Formy DV*

Z grafu je patrné předchozí vysvětlení v rámci četnosti respondentů. Graf ukazuje procentuální hodnotu jednotlivých forem distančního vzdělávání. 9 % respondentů využívalo možnosti online, off-line a hybridní formy výuky. Pouze dva respondenti (4 %) využívali i možnosti osobních konzultací se žáky.

6. ČASOVÉ ROZMEZÍ VÝUKY PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Otázka byla zaměřena na to, kolik hodin denně respondenti vyučovali žáky online. Zde jsou odpovědi hodně individuální a pestré. Nejprve totiž nebyl zadán počet hodin od MŠMT, až ve druhé vlně již MŠMT doporučilo učit 2 hodiny denně online, ale samozřejmě bylo na vedení školy či učitelé, jak si online výuky nastavil se svými žáky. Nejpočetnější odpověď byla 2 hodiny denně, což odpovědělo 10 respondentů. Na čtenostně druhém místě bylo 2–3 hodiny denně a 3 hodiny denně, obě tyto odpovědi byly uvedeny od 9 respondentů.



Graf 14 Časové rozmezí výuky při DV

Největší průměr všech respondentů je rozmezí 2–4 hodin denně. Samozřejmě se časové rozmezí lišilo od jednotlivých ročníků. V první třídě učitelé učili maximálně dvě hodiny denně. Ve 4. a 5. ročníku si učitelé mohli dovolit učit v online podobě více hodin. 7 % respondentů (3) učilo 4–5 hodin denně online formou. Tito respondenti následně odpovídali, že neměli problém při přechodu z online výuky do běžné podoby vzdělávání. Nebyli s učivem pozadu a žáci měli stále zaběhnutý režim. Nezapomněli ovšem dodat, že učit 4–5 hodin online je úplně něco jiného a náročnější než učit takovou dobu ve škole.

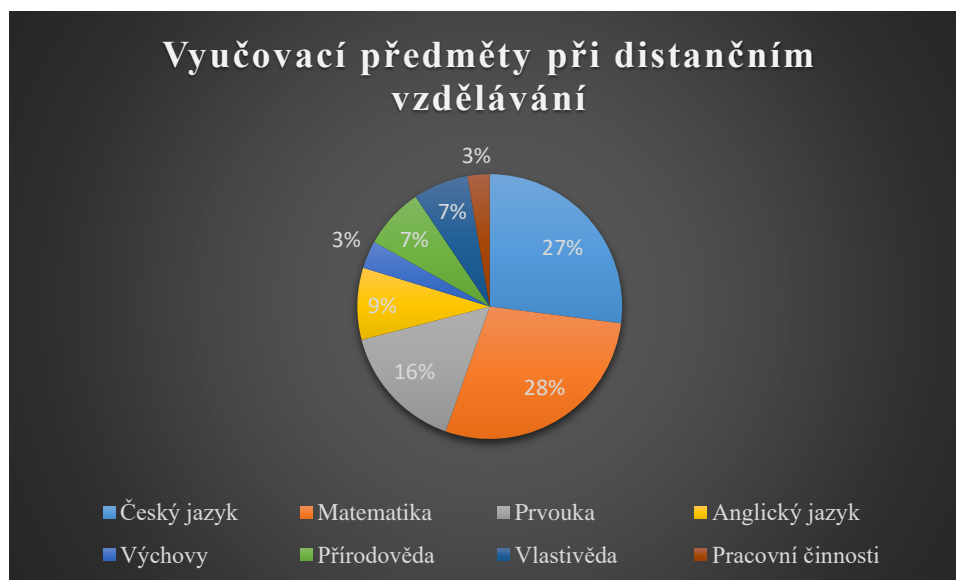
R33: „No já jsem to měla seřazené tak, že jsem měla jeden velký blok. A měla jsem je rozdělené na skupiny jedna dvě. Takže první začínali v 8 a byli do půl 9. Průběžně se tam

hned dali ti druzí půl 9. Pak jsme měli možná 10 minut přestávku, pak jsme se zase vystřídali a pak jsme měli něco společně. Takže v podstatě my jsme končili kolem jedné hodiny. A teď přišlo to, že jsme měli další systém, že mi každý čtvrtek museli přinést, to co na té distančce dělali, já jsem to oznámkovala nebo ohodnotila nebo... a oni si vyměňovali věci v ten čtvrtek. Takže toto byl dobrý systém, že já jsem jim tam dopsala, toto dokonči, nebo nad tím se zamysli nebo tady jsi vůbec nedělal. Ještě některé jsem si volala odpoledne. Ale já jsem na ně byla opravdu docela dost přísná, a kdo mi to nedonesl ve čtvrtek, tak jsem mu to dovezla já.

Z této výpovědi vyplývá, že paní učitelka nedala svým žákům ani prostor nepracovat, protože si vždy nějaké řešení našla. Jednalo se o respondenta, který učil právě v rozmezí 4–5 hodiny denně v online podobě. Tato paní učitelka ve své výpovědi i dodala, že neměla sebemenší problém s přechodem zpět k běžné výuce.

7. PŘEDMĚTY VYUČOVANÉ PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V této části rozhovoru byli respondenti dotazováni na vyučovací předměty, které vyučovali v rámci distančního vzdělávání. Zde jsou odpovědi velmi podobné a shodné. V největším zastoupení se jednalo o matematiku, kterou vyučovalo 42 respondentů ze 45 a český jazyk, který vyučovalo pouze o 2 respondenty méně, tedy 40 respondentů. Prvouku v online prostředí učilo 23 respondentů.



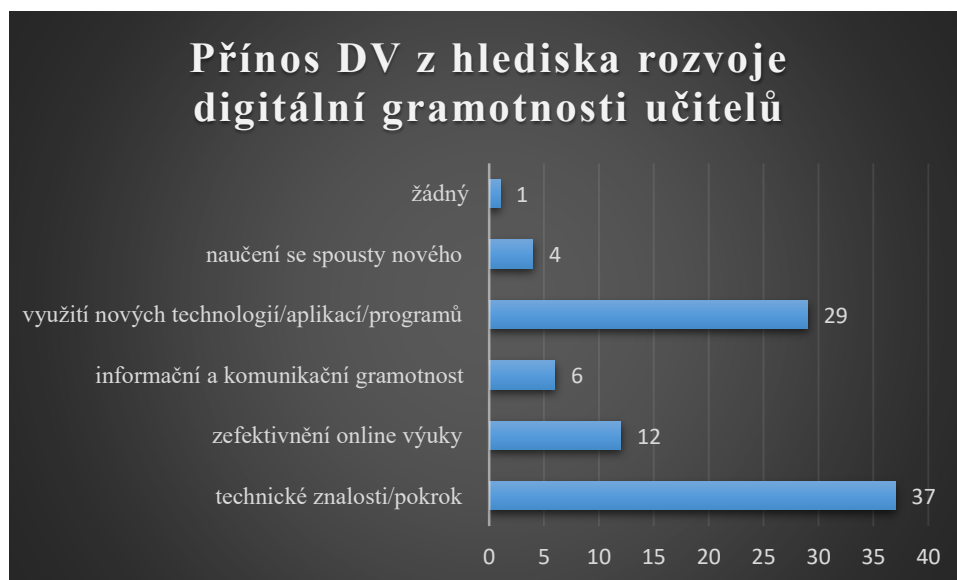
Graf 15 Vyučovací předměty při DV

Jelikož se jednalo o velmi jasnou a uzavřenou otázku, tak odpovědi byly zřejmé a jednoznačné. V rámci kódu *výchovy* jsou obsaženy předměty jako tělesná, hudební

a výtvarná výchova, které vyučovalo pouze 5 učitelů ze 45. Pracovní činnosti vyučovali celkem 3 % učitelů, to znamená 4 respondenti, přírodovědu 11 a vlastivědu 10. Ve větší míře byl vyučován anglický jazyk, který má 9 % zastoupení ze všech předmětů. Respondenti uváděli, že učili pouze hlavní předměty, mezi které řadili i přírodovědné vzdělávání, jak vyplývá z grafu.

8. PŘÍNOS DV Z HLEDISKA ROZVOJE DIGITÁLNÍ GRAMOTNOSTI UČITELŮ

V této otázce se jednalo o osobnostní rozvoj učitele při distančním vzdělávání. V této otázce se očekávala velká různorodost odpovědí, ale opak byl pravdou. 37 respondentů spatřuje svůj osobnostní rozvoj ve svých technických znalostech či technickém pokroku. Dále 29 respondentů ze 45 vnímá svůj osobnostní rozvoj v rámci využívání nových technologií, programů či aplikací, které využívali při distanční výuce. R3 k tomuto uvádí: „*No, to že, kolik věcí jsem se prostě naučila, to bylo neskutečný (smích). Na jednu stranu mě to aj hrozně bavilo, prostě jako fakt vyhledávat ty věci a fakt spoustu věcí využívám i teď, takže to je úplně super. Jo, takže toto za mě, to беру tak, že mě to obohatilo. Jako v rámci těch technologií? Jo, těch technologií a vůbec, co je, a co se dá na tom internetu, nabízí, jakoby možnost do té výuky, případně prostě jako na domácí přípravu dětí, jo, takže toto hodnotím jako super.*“ Je vidět, že paní učitelka bude i nadále využívat digitální technologie či digitální materiály i při běžné výuce ve škole a že u ní došlo k velkému pokroku v digitální gramotnosti.



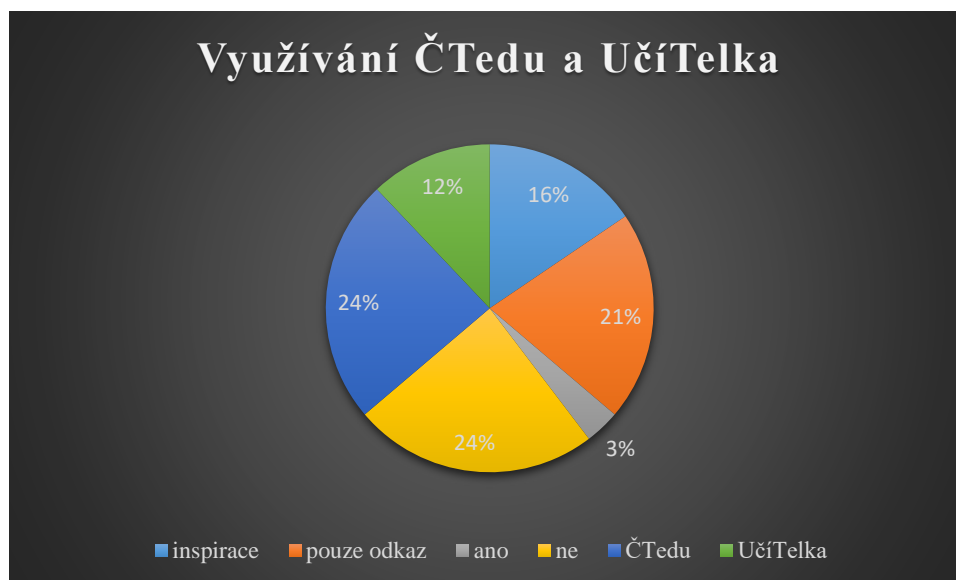
Graf 16 Přínos DV z hlediska rozvoje digitální gramotnosti učitelů

Jak z grafu vyplývá, tak jeden respondent se v rámci osobnostního rozvoje v ničem neobohatil. Někteří respondenti (6) se zdokonalili v informační a komunikační gramotnosti. Troufáme si uvést, že většina respondentů i v rámci odpovědí týkajících se využívání nových

technologií či programů se zlepšili v ICT gramotnosti. 12 respondentů se naučilo zefektivňovat i online výuku, což je velmi pozitivní zpráva. Snažili se předat žákům poznatky zajímavě a udržet si tak jejich pozornost a motivovat je. Většina odpovědí se vztahuje k rozvoji dovedností, schopností či kompetencí právě v digitálních technologiích či programech, tedy i k rozvoji digitální gramotnosti.

9. VYUŽITÍ UČÍTELKY A ČTEDU

Mezi rodiči byla UčíTelka a ČTedu velmi oblíbenými platformami ke vzdělávání, proto nás zajímal názor učitelů na tyto dvě podpory. 14 respondentů vůbec nevyužívalo tyto dvě možnosti v rámci online výuky. Naopak 12 respondentů posílalo žákům odkaz na tyto dvě možnosti, že se k nim žáci mohli kdykoliv vrátit a zopakovat si nějaké učivo pomocí UčíTelky či ČTedu.

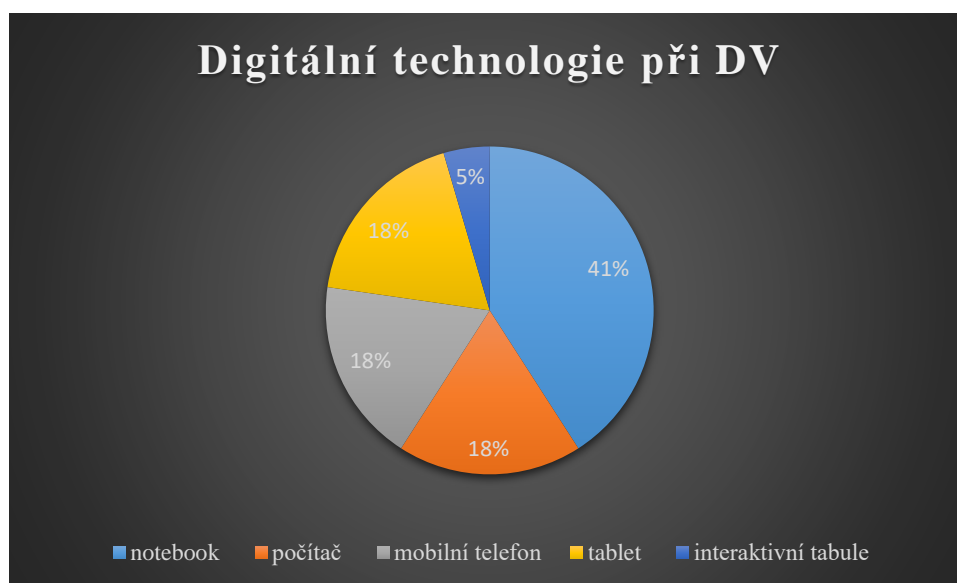


Graf 17 *Využívání ČTedu a UčíTelka*

Z grafu je zřejmé, že 16 % respondentů využívalo tyto platformy jako zdroj inspirace ke své vlastní výuce. ČTedu využívalo 24 % respondentů, což je 14 respondentů z celkového počtu, kdežto UčíTelku pouze 12 % respondentů, což značí o polovinu méně respondentů, tedy 7. Z našeho výzkumu vyplývá, že ČTedu byla z pohledu učitelů oblíbenější platformou oproti UčíTelce. Nejvíce však učitelé využívali tyto dvě možnosti k doplnění znalostí a zasílali žákům odkaz, aby se mohli podívat, pokud by měli zájem. Je důležité mít na mysli, že UčíTelka se mohla krýt s distanční výukou žáků, protože byl tento pořad vysílán v televizi v dopoledních hodinách.

10. DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE PŘI DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Z interview vyplývá, že nejčastěji využívaných digitálních technologií při distančním vzdělávání bylo celkem 5. Na tuto otázku byly ve většině případů jednoznačné odpovědi, jako je například tato, od R8: „Hlavně počítač, notebook. Výjimečně tablet. Hlavně notebook, protože vlastně pro mě je důležité to, abych ty děti viděla a čím větší obrazovka, tím líp. Takže pro mě ten notebook byla nejlepší volba.“ Nejvíce respondentů využívalo k distančnímu vzdělávání notebook, tuto odpověď jsme získali od 36 respondentů.

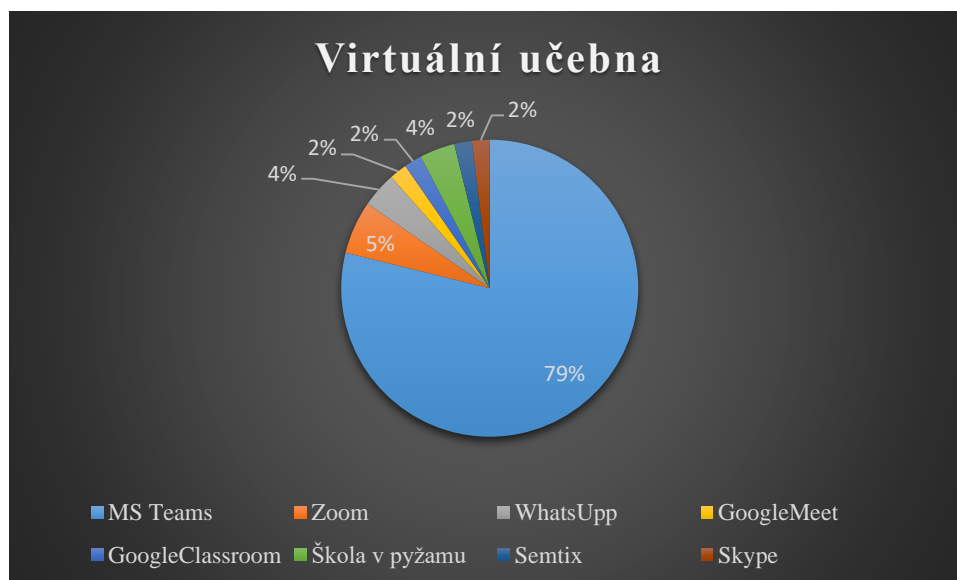


Graf 18 Digitální technologie při DV

V dalším velkém zastoupení využívalo 18 % učitelů počítač, mobilní telefon či tablet. Nejméně učitelů využívalo interaktivní tabuli. Interaktivní tabuli připojenou k notebooku či počítači využívali pouze 4 respondenti.

11. VIRTUÁLNÍ UČEBNA

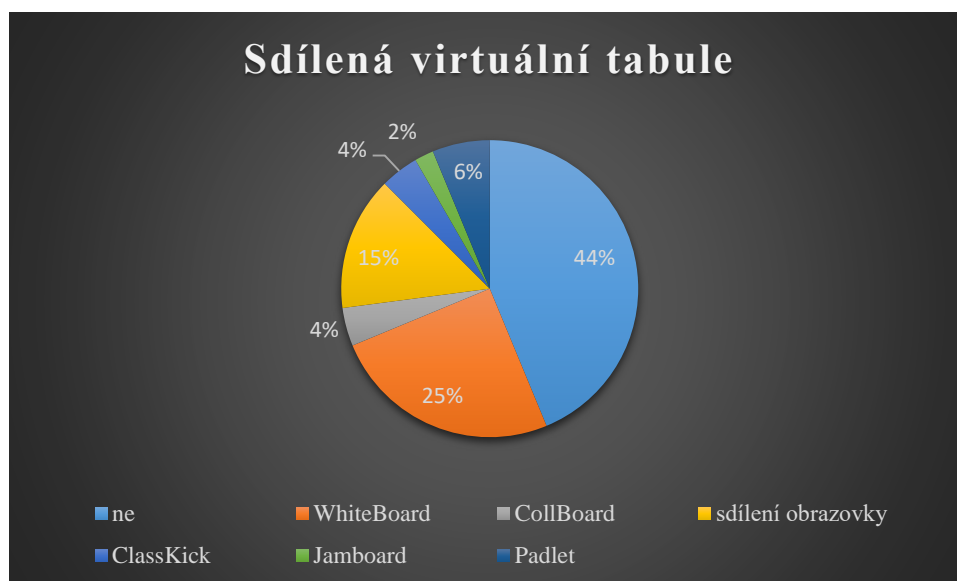
Tato otázka byla zaměřena na virtuální učebnu, přes kterou učitelé vysílali či vyučovali dané předměty. V největším zastoupení se jednalo o MS Teams, pomocí kterého vysílalo 41 respondentů. Odlišovali se pouze 4 respondenti, kteří vysílali přes Sertix, Zoom, Google Meet či Google Classroom.

Graf 19 *Virtuální učebna*

Z grafu je znatelné, že zde uvádíme i jiné virtuální učebny či platformy, přes které lze pořádat videokonference. Tyto platformy či aplikace využívali učitelé předtím, než přešli na MS Teams, proto jsme je zaznamenali i do grafu pro představu možnosti využívání.

12. SDÍLENÁ VIRTUÁLNÍ TABULE

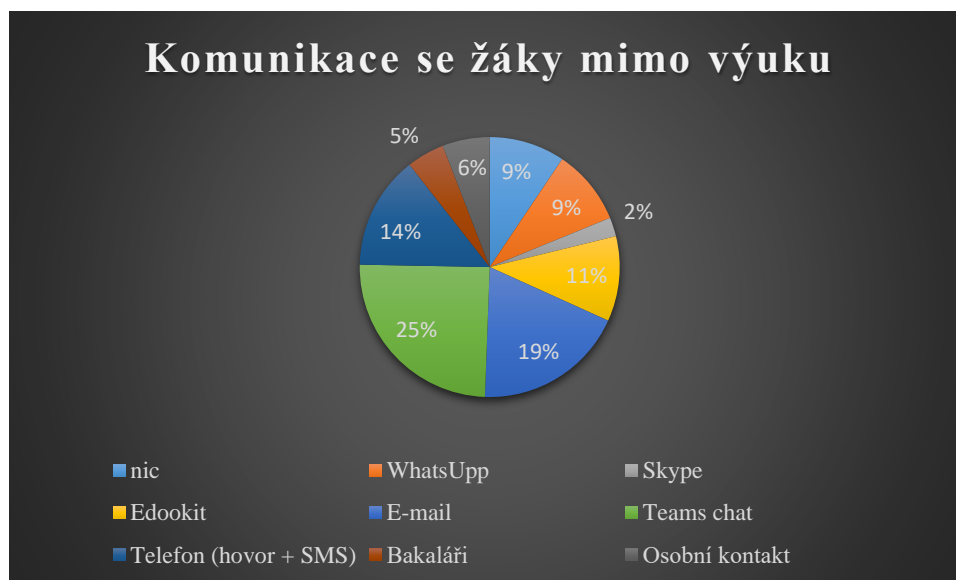
Z interview bylo patrné, že spousta respondentů nevyužívala při distančním vzdělávání sdílenou virtuální tabuli, jak odpovědělo celkem 21 učitelů. Několik respondentů neznalo sdílené virtuální tabule, proto se jejich odpověď týkala sdílení obrazovky, aby žáci viděli, co paní učitelka zrovna promítá na obrazovce. Takovou odpověď jsme získali od 7 respondentů.

Graf 20 *Sdílená virtuální tabule*

Na grafu je patrné, že nejvíce učitelů nevyužívalo žádnou sdílenou tabuli, celkem 44 % z celkového počtu. V největší míře, konkrétně 25 %, využívali respondenti WhiteBoard sdílenou tabuli, která je součástí MS Teams. Padlet sdílenou virtuální tabuli využívalo 6 % respondentů, 4 % respondentů využívalo CoolBoard, což je česká virtuální velmi interaktivní sdílená tabule a opět 4 % dotazovaných využívalo sdílenou virtuální tabuli ClassKick. Někteří respondenti uváděli i problémy s jednotlivými sdílenými virtuálními tabulemi, než našli tu, která se jim osvědčila a u které zůstali. Jako například respondent R1: „První jsme začínali, no začínali, pokoušeli jsme se s WhiteBoardem a to jako nám vůbec nešlo. No ne. Já jsem to sdílela a oni to ani neviděli. Jenom šedá nebo bílá obrazovka a nic u toho. Tak to jsme opustili. Pak jsme šli na CollBoard, tak ten jako dobrý, to se nám líbilo, hlavně ty obrázky tam má a všechno a pak jsme přešli na Classkick. Ne, to je prostě stránka, kde si prostě vytvoří. Tam jsou jednotlivé listy. Tam si vložíte obrázek, napíšete cokoli a pak odkaz pošlete dětem, oni si ho rozkliknou a jim se to otevře, ale otevře se jim to tak, že jenom vidí to svoje. Takže pracuje na svojem a vy jako ten autor, ten učitel všechny vidíte, jak oni pracují. Všechny ty kroky, co spojují, piší, takže je to fajn a vlastně jim tam do toho můžu i opravovat a zasahovat, takže když jim tam napíšu jedničku, tak oni to hned u sebe vidí, že to mají dobře. Nevidí se navzájem. Takže to je super, že se nemůžou takto ovlivňovat. (smích)“ Tato paní učitelka vyzkoušela několik sdílených virtuálních tabulí, než si našla právě tu, která jí a jejím žákům vyhovovala. Na všechny tabule zmínila svůj názor, a proč od jednotlivých tabulí upustila v online výuce.

13. KOMUNIKACE SE ŽÁKY MIMO VÝUKU

Otázka byla zaměřena na komunikaci se žáky, ale mimo samotnou výuku. Což znamená, jakým způsobem byl učitel či učitelka v kontaktu se svými žáky mimo online vyučování. I při komunikaci se žáky byli respondenti velmi kreativní a využívali několik platforem či způsobů, které si pro lepší přehlednost představíme na grafu určeném právě k odpovědím na tuto otázku. Převážně se jednalo o online způsob komunikace, který je využíván v rámci vzdělávání na dálku a zabývali jsme se jím i v teoretické části práce. Pouze 2 % respondentů odpovědělo, že byli se žáky v osobním kontaktu.

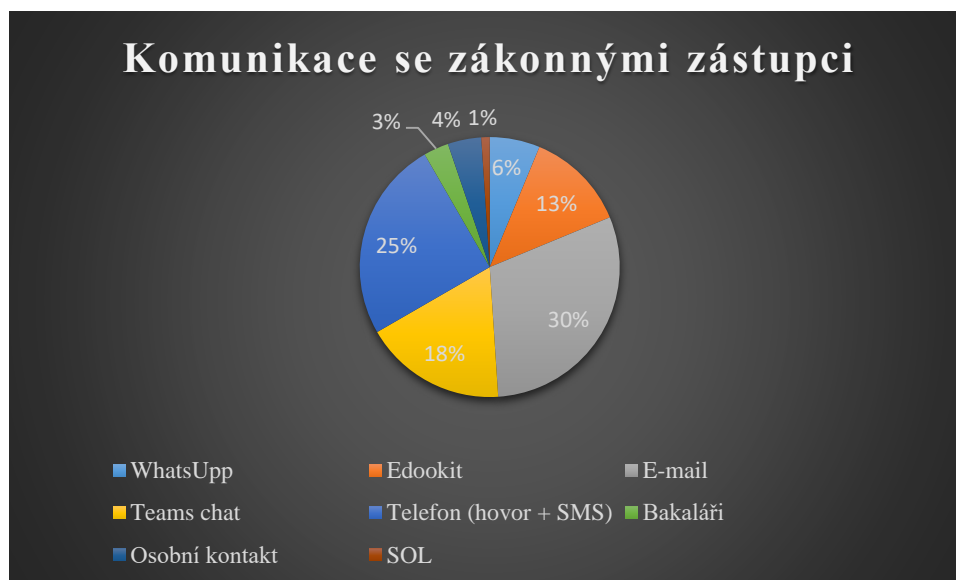


Graf 21 *Komunikace se žáky mimo výuku*

Největší část komunikace se žáky mimo výuku probíhala přes platformu MS Teams, ovšem pomocí chatu, který je součástí této aplikace. Touto formou bylo ve spojení 25 % respondentů. Druhým největším komunikačním kanálem mezi učitelem a žáky byl e-mail, pomocí kterého se spojovalo 19 % respondentů. Poměrně velká četnost, 14 % je u mobilního telefonu, kdy učitelé a žáci byli v kontaktu jednak telefonicky, ale také pomocí SMS. Spousta učitelů poskytlo žákům svoje telefonní číslo pro snadnější a rychlejší komunikaci. Naopak nejméně byla využívaná platforma Skypu, přes kterou komunikovala pouze 2 % respondentů. V rámci osobního kontaktu se setkávalo 6 % respondentů. Osobní setkávání většinou probíhalo ve venkovních prostorách na dohodnutém místě nebo při doučování žáka ve škole za dodržení všech protiepidemických opatření stanovených vládou či MŠMT.

14. KOMUNIKACE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI

V tomto případě se jednalo o stejný princip otázky, jako byla ta předchozí, jen s tím rozdílem, že tato otázka byla zaměřena na komunikaci se zákonnými zástupci v době pandemie, ne se žáky. Jednalo se o podobné platformy či aplikace jako u žáků jen s jinými výsledky dat.

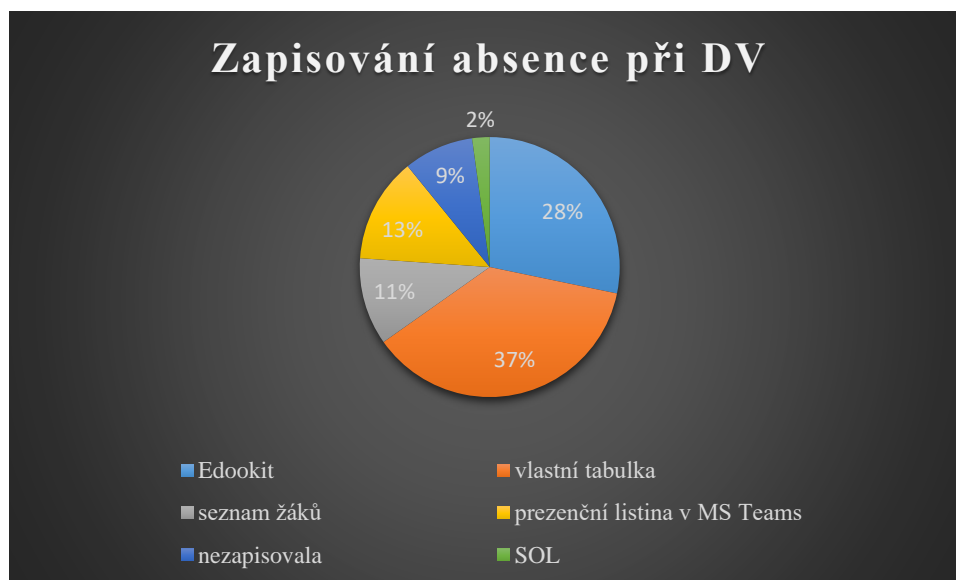


Graf 22 Komunikace se zákonnými zástupci

Co se týče komunikace se zákonnými zástupci, tak ti byli v kontaktu s vyučujícími nejvíce prostřednictvím e-mailu (30 %). S rodiči byl učitel také hodně v kontaktu přes svůj mobilní telefon, konkrétně se jednalo o 25 % respondentů. Taktéž fungovala se zákonnými zástupci i komunikace přes chat v MS Teams, ta činila 18 %. Nejmenší zastoupení měly školní informační systémy Bakaláři (3 %) a SOL (1 %). Ze školních informačních systémů se nejvíce využíval Edookit ke komunikaci se zákonnými zástupci, a to konkrétně u 12 respondentů, kteří tvoří 13 % z celkového počtu respondentů.

15. ZAPISOVÁNÍ ÚČASTI ŽÁKŮ PŘI DISTANČNÍ VÝUCE

Tato otázka byla zaměřena na to, jakým způsobem zapisovali učitelé účast žáků při distanční výuce. Jednodušší to možná měli ti učitelé, kteří mají k dispozici elektronické třídní knihy a elektronické žákovské knížky. Tím pádem měli o starost míň a mohli zapisovat žáky stále stejným způsobem, jak se i ve výzkumu ukázalo. Do Edookitu zapisovalo 13 ze 45 respondentů, jelikož je to zavedený systém u nich ve škole. To lze vyčíst i z odpovědi respondenta R36: „*Normálně se jim zapisovala docházka do Edookitu.*“ Nebo respondentka R26: „*Já mám dojem, že my jsme to rovnou psali do Edookitu, protože my jsme v Edookitu měli kamerky nasázené, takže tam, ale mě se to stávalo zřídka, že by někdo chyběl a rodiče jej okamžitě neomlouvali, že zapomněl, neběželo spojení nebo něco. Neměla jsem tady žádné záškoláky. Jako, kdo by nechodil, takže já jsem s tím žádný problém neměla. A tím pádem jsem to ani tak neřešila.*“

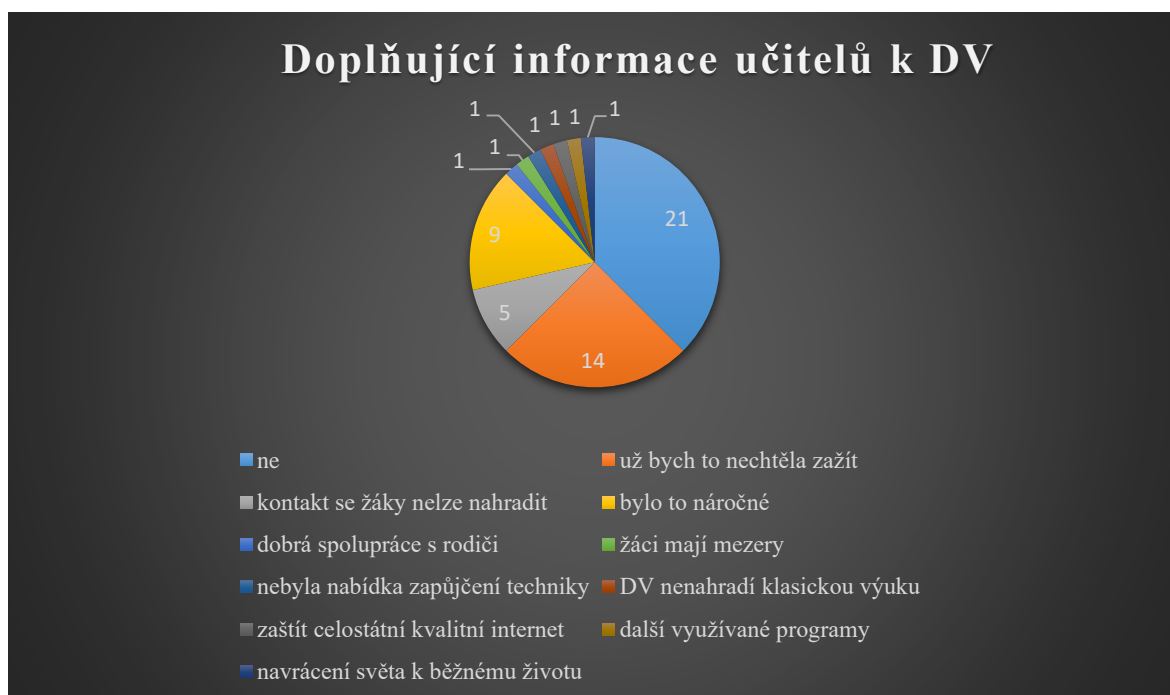


Graf 23 Zapisování absence při DV

Pouze 9 % respondentů si žádným způsobem nezapisovalo účast žáků na výuce. R44 jako odpověď uvedla: „*Ne, nezapisovala jsem si to vůbec. Kdo se připojil, připojil. Tam to fakt bylo prostě s těmi rodiči a to záleží na nich, že jo. Kdo měl zájem, tak se trošičku snažil. Komu to ty děti nezvládly, tak to potom museli oni s něma dodělat. Pro ně to bylo pohodlnější, když ty děcka tam se mnou mluvily samy, než aby pak s něma museli sedět oni a dělat to. I viděli ten způsob té práce, protože ne každý to umí, když se začíná s prvňáčkama, takže viděli ty postupy, jak se píšou písmenka. To jsem jim většinou ze začátku ukazovala na tabulce do té kamery, pak jsme používali i ten grafický tablet.*“ 37 % respondentů si vytvořilo vlastní tabulku, kam si účast žáků zaznamenávali. Někteří respondenti (13 %) si vytiskli seznam žáků a za pomoci čárek si vedli přítomnost a nepřítomnost žáků. R18 uvádí: „*Na začátku výuky jsem si dělala vždy prezenční listinu, a kdo nebyl přítomen, tak jsem vyžadovala od zákonných zástupců omluvenku.*“ Opět 13 % respondentů využívalo prezenční listinu z MS Teams, kterou popsala R45 ve své výpovědi: „*No na asynchronní, podle toho, co odevzdali, tak jsem si to odfajfkovala, co bylo na známky, tak jsem oznámkovala. Všechny čtení se známkovalo, různý pracovní listy a tak, takže to bylo dohledatelný. No a na té online výuce to bylo spíš, jako vyzkoušíme, no. Připojovali se všichni. Tam v Teamsu zůstala prezenčka že. Potom jsem viděla, kdo tam byl a kdo tam nebyl. Na začátku nám oni říkali, jak oni tráví ten covid, co dělají atd.*“ Jeden respondent zapisovat účast žáků do SOL.

16. PROSTOR K DOPLNĚNÍ ROZHOVORU

Prostor k doplnění rozhovoru využilo 24 respondentů, dalších 21 respondentů se už nechtělo nějakým způsobem vyjadřovat k distančnímu vzdělávání. I v této otázce se několik respondentů shodlo na několika odpovědích. Konkrétně na odpovědi, že by už tuto situaci nechtěli zažít, se shodlo 14 respondentů. Pro dalších 9 respondentů se jednalo o velmi náročnou situaci. Dalších 5 respondentů uvedlo, že kontakt se žáky ve škole se nedá nahradit, protože škola je škola. Ve zbylých případech se jednalo o individuální odpovědi respondentů, které představíme v grafu.



Graf 24 *Doplňující informace učitelů*

V rámci individuálních odpovědí se jednalo o odpovědi jako například dobrá spolupráce s rodiči. Jednoho respondenta mrzelo, že škola nenabídla zapůjčení techniky do domácího prostředí pro žáky, kteří byli ze znevýhodněného prostředí. Další respondent by v případě opakující se situace chtěl zabezpečit kvalitní celostátní připojení k internetu, aby se nestávalo to, že žáci postupně vypadávali. V dalších individuálních výpovědích se jednalo o navrácení světa k běžnému životu, že mají žáci mezery po této formě vzdělávání, že distanční vzdělávání nenahradí klasickou výuku. Jeden respondent uvedl další programy, které při této formě vzdělávání využíval.

6.2.1 Shrnutí zjištění distančního vzdělávání za pandemie způsobené covid-19 výpovědí respondentů

Dle výpovědí respondentů lze říci, že pro většinu učitelů bylo toto pandemické období vůbec prvotním setkáním, s distančním vyučováním, protože 96 % respondentů odpovědělo, že se v předchozích letech nesetkali s touto formou výuky.

V rámci obecných názorů na distanční vzdělávání se 20 ze 45 učitelů shodlo, že se jednalo o náročnou formu vzdělávání. Pro 28 % respondentů byla distanční forma vzdělávání náročná, možná z toho důvodů, že se nikdy předtím nesetkali s touto formou vzdělávání. Shodný počet respondentů, přesně 16 %, hodnotil distanční vzdělávání negativně, a naopak druhých 16 % respondentů hodnotilo tuto formu vzdělávání neutrálně neboli 50 na 50, protože jsou si vědomi toho, že i tato forma vzdělávání měla svá pozitiva a negativa.

Největší přínos DV spatřuje 33 respondentů ze 45 v tom, že se naučili pracovat a využívat nové digitální technologie. Tato forma vzdělávání se totiž neobešla bez digitálních technologií, proto se většina respondentů také v této ICT oblasti zdokonalila a tím se zvýšila i digitální gramotnost respondentů. Dalším výrazným pozitivem pro 15 respondentů bylo zapojení rodičů do výuky nebo jejich spolupráce, jelikož při běžné výuce nejsou rodiče součástí vzdělávacího procesu a tedy ani tak úzce spojeni, jako tomu bylo při distančním vzdělávání, kdy v mnoha případech rodiče seděli při online hodině vedle dítěte a učili se společně. Naopak za nejvíce problematické shledávalo 19 respondentů to, že žákům i učitelům chyběly sociální kontakty, které jsou v běžné formě vzdělávání téměř automatické. S tímto aspektem souvisel i neosobní kontakt učitele s žáky. Při distančním vzdělávání byla velkým negativem nestabilita internetu, kterou zdůrazňovalo 16 respondentů. Dodávali, že kvůli nestabilitě sítě nejen žáci, ale i oni často vypadávali nebo se konference začala sekát, takže internetové připojení mnohokrát zhoršovalo průběh online výuky.

Co se týče výuky, tak 49 % respondentů využívalo kombinovanou formu výuky, což znamená, že online formou probíhaly hodiny a následně žáci dostali několik pracovních listů, aby si je vypracovali po skončení videokonference. Dále 36 % respondentů vyučovalo pouze online formou, naopak off-line vyučovalo pouze 2 % respondentů, což je velmi pozitivní výsledek, neboť tak většina respondentů udržovala kontakt se žáky alespoň přes digitální technologie. I pro žáky byla online podoba určitě zajímavější a přínosnější. V rámci online výuky učitelé nejčastěji vyučovali 2 hodiny denně (22 %) nebo 3 hodiny denně (20 %). Záviselo to samozřejmě na třídě, ve které daný rok učili. Žáci první třídy by

se nevydrželi soustředit 4 hodiny v kuse při této formě vyučování. K výuce neodmyslitelně patří i výukové předměty, které učitelé vyučovali v distanční podobě. V největší míře byla zastoupena matematika, kterou vyučovalo 42 učitelů ze 45. Na druhém místě se vyučoval český jazyk, který tímto způsobem vyučovalo 40 respondentů. Po těchto dvou hlavních předmětech následovala prvouka, kterou vyučovalo 23 respondentů.

Respondenti se v rámci svého osobnostního rozvoje nejvíce obohatili v technických znalostech nebo pokroku, jelikož tento názor zastávalo 37 ze 45 respondentů. Dále se posunuli kupředu ve využívání nových technologií, aplikací či programů, protože v tomto případě vnímá pokrok 29 respondentů. Z těchto aspektů se respondenti obohatili v dovednostech a schopnostech spojených s digitální gramotností. Pouze jeden respondent se v rámci osobnostního rozvoje nerozvíjel vůbec.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé nejvíce vysílali přes notebook (41 %). Dále v menším, ale stejném počtu využívali počítač, mobilní telefon či tablet. Tyto technologie využívalo 18 % respondentů. V rámci využívané virtuální učebny jednoznačně vyhrál MS Teams, který využívalo 41 učitelů ze 45.

Co se týče komunikace se žáky či jejich zákonnými zástupci, tak se na prvních místech objevoval MS Teams chat, komunikace přes osobní mobilní telefon nebo e-mail. Mnoho respondentů poskytlo rodičům či žákům své osobní telefonní číslo pro rychlou komunikaci. Tento aspekt může souviset s lepší spoluprací mezi učitelem a rodičem, jelikož se rodiče do distančního vzdělávání zapojovali více než do běžného vyučovacího procesu.

Závěrem této kapitoly je třeba říct, že zkoumaní respondenti se vyjadřovali k jednotlivým otázkám jednoznačně a velmi se shodovali při svých odpovědích. Na první pohled je zjevné, že i distanční vzdělávání obsahuje několik pozitivních, ale samozřejmě i negativních aspektů. Spousta učitelů uvedla i ten fakt, že najednou se jim otevřely nové možnosti, například při dlouhodobé nemoci, jak mohou dítě vzdělávat, i když bude zrovna doma či v nemocnici. Dá se předpokládat, že se i zvýší využívání digitálních technologií při samotné běžné výuce, když už se s nimi učitelé naučili pracovat, což může být obrovské obohacení běžné výuky.

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Ještě předtím než budeme rozebírat jednotlivé výzkumné otázky a souhrnné odpovědi na ně, tak je důležité si připomenout hlavní cíl výzkumu, pomocí kterého jsme se snažili zmapovat názory učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie. Dílčí cíle výzkumu jsme si stanovili takové, abychom *zjistili formy práce učitelů při distanční výuce, dále způsob, jakým probíhalo vyučování v distanční formě vzdělávání* a posledním dílčím výzkumným cílem bylo *identifikovat dopad, jaký mělo distanční vzdělávání na rozvoj osobnosti*. Zdali jsme zvládli naplnit všechny stanovené cíle, zjistíme skrze odpovědi na výzkumné otázky, kterých bylo celkem 6. Tyto výzkumné otázky vycházejí ze stanovených cílů.

V této části práce budeme vymezovat jednotlivé odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky, které vycházejí z cílů výzkumu. S prvním dílčím cílem „*zjistit, formy práce učitelů při distančním vzdělávání*“ se pojí tři výzkumné otázky. Na první výzkumnou otázku jsme schopni odpovědět pomocí dotazníkového šetření i rozhovorů. Co se týče formy práce, jakou učitelé preferovali, že jim vyhovovalo používat digitální komunikační nástroje (3.59), protože to byla možnost, jak zůstat se žáky v kontaktu. Dále jsme se dozvěděli, že si učitelé vytvořili pevný režim v distančním vzdělávání a někteří z nich vykonali více odborné práce než v běžném režimu. Z rozhovorů nám vyplynulo, že pro učitele byla příprava na distanční vzdělávání složitější než při běžné výuce, proto jejich forma práce byla důkladnější a propracovanější. Dále se k tomuto cíli vztahují pozitiva distančního vzdělávání, která vyšla podle našeho očekávání. Největší přínos spatřují učitelé v rozvoji práce s digitálními technologiemi (33 ze 45 respondentů), dále v zapojení rodičů do výuky či jejich spolupráci (15 ze 45), což vyžadovala samotná forma tohoto typu vzdělávání. Prohloubily se i vztahy mezi učitelem a zákonnými zástupci žáků, což vnímáme jako velké pozitivum. Dále se také shledáváme s novou cestou, novou možností jiné formy výuky, která se může využít při mimořádných situacích, například dlouhodobé nemoci dítěte či učitele, aby zůstali se třídou v kontaktu a mohli se alespoň virtuálně vidět přes kamery. Také do tohoto výzkumného cíle řadíme výzkumnou otázku, která se zaměřuje na negativní stránku distančního vzdělávání. Negativa byla různá, ale shodná v několika aspektech, které uvedeme právě v závěru výzkumu. I v několika problematických aspektech se učitelé shodovali. Například největší obtíže jim činily chybějící sociální kontakty jak žáků, tak i učitelů, a neosobní kontakt se žáky. Další problémy souvisely s technikou, protože problém spatřovali v nestabilitě internetu a technických problémech, kdy žákům nebo učitelům nefungovala kamera, mikron, nejel zvuk a nastávaly obtíže, které by při běžné výuce

nenastaly. Negativní aspekt učitelé vnímali i v rámci vysvětlování obtížnějšího učiva a nesoustředěnosti žáků, kteří měli v domácím prostředí několik podnětů k rozptylování. Kolikrát i rodiče rozptylovali žáky, že jim například kladli otázky, co si dají k obědu či v kolik jim online výuka končí. Rodiče tak učitelé vnímali jak pozitivně, tak někdy i negativně, záleželo na situaci a na chování jednotlivých rodičů. Co se týče forem práce učitelů, vytvořili si svůj denní režim, který byl na přípravu náročnější. Tato forma výuky přináší, jak pozitiva, tak i negativa.

S dalším dílčím cílem zaměřeným na průběh vyučování v době pandemie se pojí čtvrtá výzkumná otázka, která se ptá na způsob, jakým probíhalo vyučování v době pandemie. I v rámci této otázky byly odpovědi respondentů velmi podobné až totožné, ale ve výzkumném vzorku se objevilo i pár respondentů, kteří se odlišovali od ostatních třeba formou výuky, počtem odučených hodin, předmětů atd. Proto zde vymezíme nejčastější způsob vyučování, ale i méně častý či ojedinělý. Co se týče formy vzdělávání, tak nejčastějším způsobem byl ten, který jsme předpokládali, a to kombinace online a off-line výuky, kterou využívalo 49 % respondentů, což znamená, že vysílali online výuku, ale po skončení výuky měli žáci zadanou ještě další samostatnou práci. Dalších 36 % respondentů vyučovalo pouze online formou a jen 2 % respondentů vyučovaly off-line, což je velmi pozitivní zjištění výzkumu, protože off-line výuka znamená, že učitel a žáci nebyli ve vzájemné interakci při zadávání a vypracovávání úkolů. Počet odučených hodin se taktéž lišil, ale v průměru učitelé vyučovali minimálně 2 hodiny denně (22 %) nebo 3 hodiny denně (20 %). Nejméně vyučovali učitelé 4–5 hodin denně (7 %). U respondentů se také objevila odpověď, že online nevyučovali žádnou hodinu, ale tento výsledek se objevil pouze u 5 % z celkových odpovědí respondentů, což značí, že tito respondenti vyučovali pouze off-line formou. Nyní se zaměříme na vyučovací předměty, které naši respondenti vyučovali. Jak jsme předpokládali, tak nejvíce se vyučovala matematika (28 %), český jazyk (27 %) a až následně ostatní předměty, to už se odvíjelo od konkrétní třídy, protože například prvouku učilo 16 % respondentů a přírodovědu pouze 7 %. Velmi mile nás překvapilo, že 3 % respondentů se snažilo i v této formě vzdělávání vyučovat výchovy, tedy tělesnou, hudební, výtvarnou. Respondenti doplnili, že výchovy zakomponovávali do vyučování pro zpestření či protažení žáků. V rámci vyučování nás zajímalo využívání ČTedu a UčíTelky. 24 % respondentů nevyužívalo tyto dvě možnosti vůbec, ale naopak 24 % učitelů využívalo ČTedu ve svých online vysíláních a 21 % učitelů posílalo žákům odkaz jako možnost doplnění učiva. Dále ze získaných dat vyplynulo, že učitelé využívali z moderních technologií

převážně notebooky (41 %), dále ve stejném procentuálním zastoupení počítač, mobilní telefon a tablet. A co se týká virtuální učebny, tak na prvním místě byl MS Teams, přes který vysílalo 79 % respondentů. Ostatní učebny buď využívali před používáním samotného MS Teams, nebo se jednalo o ojedinělé případy. S výukou ještě souvisí i zapisování účasti žáků, kde v největším počtu 37 % respondentů využívalo vlastní tabulku, 28 % školní informační systém Edookit a 9 % učitelů si dokonce nevedlo vůbec docházku a nechali online vyučování na dobrovolné bázi. Celkový pohled na to, jak probíhalo vyučování v době pandemie je jasný, většina učitelů vyučovala kombinovanou formou nebo online formou, pouze výjimečné bylo vyučování pouze off-line způsobem. Co se týče hodin, které učitele vysílali online, tak to bylo rozmezí 2–5 hodin denně, přičemž nejčastější odpovědi byly 2–3 hodiny. V rámci vyučovacích předmětů šlo nejčastěji o matematiku, český jazyk, anglický jazyk a přírodovědné vzdělávání na prvním stupni základní školy. Jen ve výjimečných případech se objevily výchovy. Nejčastěji učitelé při svých hodinách využívali notebook. Co se týče virtuální učebny, jednoznačně zvítězila MS Teams, která byla pro učitele nejjednodušší a nejspolehlivější. Z těchto výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé si s poněkud nepříjemnou situací poradili a našli způsob, jak předávat žákům nové znalosti a dovednosti.

Poslední výzkumný cíl je zaměřen na osobnostní rozvoj učitele při distančním vzdělávání. Z výsledků můžeme usoudit, že se učitelům prohloubily organizační schopnosti a určitě se zlepšili v rámci digitálních technologií, což se potvrdilo jak v dotazníkovém šetření, tak i ve strukturovaném interview. V rámci digitálních technologií se učitelé zlepšili v tom, že se naučili využívat nové moderní technologie, včetně nových aplikací či programů. Mnoho učitelů se zlepšilo tím, že se naučili zefektivňovat právě online hodiny. Těmito aspekty se samozřejmě zvýšila i digitální gramotnost učitelů, což se potvrdilo i v odpovědích.

Na závěr této kapitoly bychom chtěli dodat, že se nám podařilo naplnit hlavní i dílčí výzkumné cíle. Z výsledků výzkumů je zřejmé, že distanční vzdělávání plně nenahradilo běžný způsob vyučování, ale stalo se využitelnou alternativou, novou cestou, novým způsobem, jak žáky v mimořádných situacích vzdělávat. Spoustu respondentů uvedlo, že by byli rádi, kdyby se tato situace již nemusela opakovat, jelikož kontakt se žáky ve školním prostředí je nenahraditelný.

8 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Předložená práce si kladla za cíl zmapovat názory učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie. Výsledky jsme představili podle toho, jak jsme si stanovili dílčí cíle. Výsledky odkazují na to, že názory na DV jsou různé, jelikož někteří respondenti hodnotí tuto formu vzdělávání 50 na 50, jiní negativně a někteří naopak v tomto vzdělávání vidí novou cestu či možnost, jak žáky na prvním stupni základní školy vzdělávat. Nepodařilo se nám najít shodnou výzkumnou studii v České republice, se kterou bychom mohli výsledky porovnat, proto porovnáváme náš výzkum se studii podobného tématu. Autoři Rokos a Vančura prováděli výzkum v roce 2020 na tuto problematiku z pohledu učitelů, žáků a jejich rodičů. Tito autoři stejně jako my zjistili, že negativním aspektem byl chybějící sociální kontakt, který chyběl 15 učitelům z 29. V našem výzkumu se potvrdilo, že sociální kontakt chyběl 19 ze 45 učitelů. Z těchto zjištění vyplývá, že přímý kontakt při klasické formě vzdělávání je pro učitele nenahraditelný. Dále se tito autoři zaměřovali podobně jako v našem případě na způsob e-komunikace s rodiči a žáky. Rokos a Vančura zjistili, že nejvíce učitelé byli s rodiči v kontaktu v rámci e-komunikace přes Bakaláře (25 učitelů) a e-mail (26 učitelů). Se žáky tomu bylo stejně tak, nejvíce učitelů komunikovalo přes Bakaláře (26 učitelů) a přes e-mail (25 učitelů). V našem výzkumu se ukázalo, že respondenti byli nejvíce v kontaktu se zákonnými zástupci přes e-mail, konkrétně 29 respondentů a následně přes telefon 24 respondentů. Co se týče komunikace učitelů se žáky, tak v největší míře komunikovali přes Teams chat (21 respondentů) a následně přes e-mail (16 respondentů).

Ve výzkumu jsme se zabývali virtuálními učebnami, přes které učitelé prvního stupně vysílali v rámci výsledků týkajících se cíle zaměřeného na způsob vyučování v době pandemie. Tyto virtuální učebny jsou spjaty s online synchronní výukou. V našem výzkumu se potvrdilo, že 79 % učitelů využívá MS Teams, 2 % Google Classroom a 5 % Zoom. I ve výzkumech ČŠI (březen 2021) učitelé prvního stupně využívali nejvíce MS Teams (50 %), následně Google Meet (39 %) a na třetím místě Zoom. Procentuální zastoupení virtuálních učeben není shodné, ale MS Teams v obou případech využívalo nejvíce respondentů.

Dále jsme se zabývali časovým rozmezím výuky, jehož výsledky nám ukázaly, kolik hodin denně učitelé prvního stupně ZŠ vyučovali online formou. Největší procentuální zastoupení bylo u dvou vyučovacích hodin denně, 22 % respondentů, což je cca 90 minut. Dále v našem výzkumu uvedlo 20 % respondentů, že vyučovalo 3 vyučovací hodiny denně, což je kolem 130 minut. Denním časovým rozsahem online synchronní výuky na prvním stupni ZŠ

se zaobírala i ČŠI. Podle výsledků ČŠI (březen 2021) na úplných ZŠ vyučovalo 37 % učitelů více než 90 minut a méně než 180 minut online formou. Opět nejsou naše výsledky úplně totožné, ale velmi podobné. Jelikož ČŠI měla zvolený minutový rozsah, do kterého bychom zařadili oba naše výsledky, tak celkové procentuální zastoupení našich respondentů, kteří vyučovali v tomto časovém rozmezí je 42 %.

S průběhem výuky souvisí i využívání sdílených virtuálních tabulí, na které jsme se ptali ve strukturovaném interview našich respondentů. Překvapivým výsledkem bylo, že 44 % respondentů nevyužívalo žádnou virtuální tabuli při svých online hodinách. V našem výzkumném šetření vyšlo, že 41 % respondentů využívalo nějakou sdílenou virtuální tabuli. Na tyto sdílené virtuální tabule se opět zaměřila i ČŠI (březen 2021) při svém výzkumném šetření, kterým se ukázalo, že 33 % dotazovaných využívalo tento dostupný nástroj. Opět se jedná o velmi podobný procentuální výsledek. Na prvním stupni jsme ale byli přesvědčeni, že více dotazovaných bude využívat tyto virtuální sdílené tabule.

Jako důležitý aspekt DV vnímáme i rozvoj učitelů ve využívání digitálních technologií. V našem případě odpovědělo 37 učitelů ze 45, že se posunuli v technických znalostech. 29 respondentů se obohatilo v rámci využití nových technologií, aplikací či programů. Taktéž pozitivní reakce na využívání digitálních technologií (výsledek 3,67) nám vyvstala z dotazníkového šetření, kde učitelé považovali využívání těchto technologií za obohacující. Ve výzkumech ČŠI (listopad 2020) 21 % učitelů vnímá výrazný posun k lepšímu využívání, 31 % mírný posun k lepšímu využívání a 42 % respondentů nezaznamenalo žádný posun v digitálních technologiích. Velmi nás překvapil výsledek ČŠI, kde 42 % respondentů nezaznamenalo žádný posun či pokrok v rámci digitálních technologií. My jsme názoru takového, že při této formě vzdělávání se v rámci digitálních technologií či nových aplikací obohatil snad každý učitel. Není reálné, aby učitelé znali všechny dostupné programy či aplikace, které při online formě DV využívali. Výzkum ČŠI však dokazuje pravý opak.

Při sběru dat a samotné interpretaci se nám vynořilo několik limitů výzkumu, které bychom rádi zmínili v této části práce. Za první velký limit považujeme to, že škálový dotazník a sběr jeho dat jsme nečinili sami, ale agentura. O to těžší pro nás bylo sesumírovat a zpracovat data takovým způsobem, aby byla zřejmá na první pohled. Tomuto dotazníku však předcházela předvýzkum, proto jsme zvolili tuto cestu a požádali jsme o pomoc agenturu.

Druhý limit našeho výzkumu souvisí s lokalizací sběru dat, protože dotazníky byly sbírané v rámci území celé České republiky, ale naopak rozhovory byly realizovány pouze ve Zlínském kraji a blízkém okolí krajského města Zlín. Nejednalo se tudíž o stejné

respondenty v dotazníkovém šetření a rozhovorech. Výsledky výzkumu i přesto vyšly velmi podobně.

Dalším limitem výzkumu v naší práci byla určitě genderová nevyváženost, která je však spojena s celkovým stavem a poměru žen a mužů v základní škole. Konkrétně 5 % mužů se účastnilo dotazníkového šetření a 4 % procenta rozhovorů v rámci našeho výzkumu. Náš výzkumný vzorek považujeme celkově za malý, jelikož si troufáme říct, že zajímavější data by vyšla z většího počtu respondentů.

Co se týče rozhovorů, tak jako další limit výzkumu považujeme skutečnost, že respondentky ženy neměly jednotné odpovědi v rámci celkové délky praxe. Některé respondentky odpovídaly celkovou délku praxe včetně mateřské dovolené a jiné naopak bez mateřské a rodičovské dovolené. Doufáme, že ale tento aspekt není úplně směrodatný, co se týče samotného výzkumu. V rámci rozhovorů ještě sledujeme dva limity výzkumu, kde prvním byly nejasně položené některé otázky rozhovoru, jelikož se učitelé kolikrát doptávali, což by se ve strukturovaném rozhovoru nemělo stát. Dalším limitem výzkumu rozhovorů je samotná realizace této metody, protože s některými respondenty se autorka práce viděla osobně, s jinými pouze přes videokonferenci a se zbylými se pouze slyšela přes mobilní telefon, takže každý respondent měl trochu jiné podmínky. Nevýhodou strukturovaného rozhovoru je to, že se výzkumník nemůže doptávat na jednotlivé odpovědi. Když respondent odpověděl jedním slovem, tak jsme museli počkat, zdali svou odpověď rozvede nějakým způsobem. Pokud se však v odpovědi objevily nějaké nejasnosti, tak jsme se respondentů doptali na danou odpověď, což byl velký limit výzkumu a porušení pravidel výzkumné metody strukturovaného interview.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce pojednává o názorech učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie. V teoretické části jsme nejdříve popisovali digitální gramotnost jako výzvu moderního vzdělávání. Bez absolutní neznalosti digitální gramotnosti by vzdělávání na dálku nemohlo probíhat, proto se jedná o výzvu k modernímu přístupu vzdělávání. Nadále bylo charakterizováno distanční vzdělávání jako cesta vedoucí k získání digitální gramotnosti, ve které se zabýváme rozlišením pojmů e-learning a distanční vzdělávání, jelikož dochází k záměně těchto dvou pojmů ve formě synonym. Dále byla popsána online komunikace, která se uskutečňovala se všemi aktéry vzdělávacího procesu v době pandemie. Byla představena pozitiva a negativa této nové formy vzdělávání a rozepsáno, díky jakým aspektům distančního vzdělávání se rozvíjí i digitální gramotnost. Třetí kapitola byla více konkrétní a pojednávala o distančním vzdělávání na prvním stupni základní školy. V rámci této kapitoly jsme představili legislativní exkurz forem vzdělávání. Jedná se o možné formy vzdělávání dle školského zákona, kde nově přibýlo ukotvení distančního vzdělávání v mimořádných situacích jako povinná forma vzdělávání již na prvním stupni ZŠ. Velkou část této kapitoly tvořily digitální technologie využitelné v rámci DV na prvním stupni ZŠ. Bez těchto digitálních technologií by se nemohla realizovat online forma DV. V této kapitole představujeme i konkrétní virtuální učebny, přes které byla v době pandemie realizovaná tato forma výuky. Poslední kapitolou teoretické části byla kapitola zaměřená na shrnutí celé teoretické části a zdůraznění logické návaznosti a propojenosti jednotlivých kapitol.

Na teoretickou část navazuje část praktická, která si nesla za cíl zmapovat názory učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie. Na to poté navázali i dílčí cíle, kde bylo zjišťováno, jakým způsobem probíhalo vyučování v době pandemie či identifikace dopadu DV na práci učitele se žáky a rodiči. Pro získání co největšího množství dat byl použit škálový dotazník, který realizovala agentura. Tento výzkum byl realizován se 300 respondenty. Výzkum byl podpořen strukturovaným interview, kterého se zúčastnilo 45 učitelů prvního stupně ZŠ ze Zlínského kraje. Dotazník vzhledem k epidemiologické situaci byl administrován online. Strukturované interview mělo několik podob k získávání dat, přes online formu, osobní setkání, až po telefonický rozhovor. Data z dotazníku i strukturovaného rozhovoru byla analyzována a poté byla znázorněna a interpretována pomocí grafů s podrobným popisem.

Bylo zjištěno, že výsledky z dotazníkového šetření nejsou příliš staticky významné, protože zde neexistuje velký rozdíl mezi jednotlivými položkami dotazníku. Většina dat vyšla

v rozmezí 3–4, což značí spíše neutrální postoj k daným výrokům respondentů dotazníku. Tento nejednoznačný rozdíl v jednotlivých výsledcích může být spojen buďto s tím, že respondenti s odstupem času hodnotí tuto situaci jako neutrální, či ve špatně nastaveném znění výroků v dotazníku. Přesto v dotazníkovém šetření i ve strukturovaném interview vyšlo, že tato situace byla pro učitele prvního stupně velmi náročná. Konkrétnější data vyšla ze strukturovaného interview, kde se učitelé velmi shodovali například ve volbě virtuální učebny, přínosech i negativech DV, v počtu odučených hodin či předmětech, které formou DV vyučovali.

Pevně věříme, že výsledky z našeho výzkumu by mohly podpořit další bádání v této zcela nové oblasti týkající se distančního vzdělávání na prvním stupni ZŠ, která přispěla ke změně a nové formě vzdělávání na dálku a taktéž k rozvoji digitální gramotnosti učitelů prvního stupně. Taktéž by práce mohla zjednodušit práci učitelů, kdyby se mimořádná situace opakovala.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Ala – Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. European Union. (https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62706965/MappingDigitalCompetence2020401-127207-1xyc56f-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1641910446&Signature=aVagm~iq5Eqe5Kturbd4eUE5ZhnM00DhLw3mNOotw7RKazgpcjOmlk0GPwcr6LNGAvqaAfJ8Ba2Los0lpMklVn5ZQ6NpVeOl9BOQPPIL3TWROuHK8EglveLOfsZL88aqExEyV6ZXaWJBETU8hOSOtKf2DDdY4yg0rhjNHK42PMNucLD6~jMfEXSrjZQ5IPN~dLib~JjDT9IOm2qjQF~SJwq106UCaP~FjIoY1sr9w6gEOpzc2PvhbqQrSeaM2mrJ4CcdjwTvHNkMot6KM2rAiA6kMH5K8Xi9owA5E34ohYJF6sVGL6dteCxI-txVJs5sXjJ6Ud7wATeveP77lbX1Ug_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- [2] Bakaláři. (2022). Načteno z Bakaláři: <https://www.bakalari.cz/>
- [3] Berki, J. (2014). *Jak podpořit výuku e- technologiemi*. Liberec: Vysokoškolský podnik Liberec.
- [4] BigblueButton. (2022). Načteno z BigblueButton: <https://bigbluebutton.org/>
- [5] Brdička, B. (2003). *Role internetu ve vzdělávání: studijní materiál pro učitele snažící se uplatnit moderní technologie ve výuce*. AISIS. <http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/role/ccont.htm>
- [6] BRDIČKA, Bořivoj. Jak definovat digitální gramotnost?. Metodický portál: Spomocník [online]. 14. 12. 2015, [cit. 2022-01-11]. Načteno z WWW: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/20549/JAK-DEFINOVAT-DIGITALNI-GRAMOTNOST?.html>>. ISSN 1802-4785.
- [7] CollBoard. (2022). Načteno z CollBoard: <https://collboard.com/>
- [8] Černý, M. (2019). *Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí: mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou*. Brno: Masarykova univerzita.
- [9] Černý, M. (2019). *Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí: mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou*. Brno: Masarykova univerzita.
- [20] Černý, M. (2015). *Digitální informační kurátorství v pedagogickém kontextu: od teoretických východisek k jednotlivých nástrojům*. Brno: Flow.

- [31] Černý, M., & Mazáčová, P. (2015). *Tablet ve školní praxi*. Brno: Flow.
- [42] Černý, M., Chytková, D., Mazáčová, P., & Šimková, G. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Flow.
- [53] ČTedu. (2022). *Vzdělávací videa pro školu i zábavné učení doma*. Načteno z ČTedu: <https://edu.ceskatelevize.cz/>
- [64] DigiSlovník. (2022). Načteno z PortálDigi: <https://portaldigi.cz/digislovník/digitalni-technologie/>
- [75] Edookit. (2022). Načteno z Edookit: <https://edookit.com/cs/home>
- [86] Eger, L. (2005). *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita.
- [97] Falloon, G. (2017). Mobile Devices and Apps as Scaffolds to Science Learning in the Primary Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 613–628. <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9702-4>
- [108] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [119] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [20] Google classroom. (2022). Načteno z UčebnaGoogle: <https://classroom.google.com/h>
- [212] Google Meet. (2022). Načteno z GoogleMeet: <https://apps.google.com/meet/>
- [22] Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- [23] Jandová, Z. (2020). Reflexe distanční výuky během pandemie onemocnění covid - 19: Případová studie. *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích: Postavení učitele v digitálním světě postmoderny*, 4(2), 59–68.
- [24] Juszczuk, S. (2003). *Dištančné vzdelávanie*. Bratislava: Sapientia.
- [25] Klemm, W., R. (2002). *Software Issues for Applying Conversation Theory For Effective Collaboration Via the Internet*. USA: Texas A&M University.
- [26] Klement, M., Dostál, J., Kubrický, J., & Bártek, K. (2017). *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence?*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- [27] Kopecký, K. (2007). *Moderní trendy v e-komunikaci*. Olomouc: Hanex.

- [28] Krpejšová, M., & Betáková, L. (2021). *Don't worry, use ICT aneb začínáme s ICT ve výuce angličtiny na 1. stupni ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer.
- [29] Lee, S. -H. (2014). Digital Literacy Education for the Development of Digital Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 5(3), 29–43. <https://doi.org/10.4018/ijdlldc.2014070103>
- [30] Maněna, V., Maněnová, M., Šín, M., & Myška, K. (2015). *Moderně s Moodle: Jak využít e-learning ve svůj prospěch?*. Hradec Králové: CZ. NIC.
- [31] Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249–267. <https://doi.org/https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- [32] Microsoft Teams. (2022). *Vedení třídy na dálku s bohatou interakcí studentů*. Načteno z Microsoft: <https://support.microsoft.com/cs-cz/office/veden%C3%AD-t%C5%99%C3%ADdy-na-d%C3%A1lku-s-bohatou-interak%C3%AD-student%C5%AF-7acf0abf-1c25-4fae-8794-a2e21003f082>
- [33] Microsoft Whiteboard. (2022). Načteno z Microsoft: <https://www.microsoft.com/cs-cz/microsoft-365/microsoft-whiteboard/digital-whiteboard-app>
- [34] Moore, J. L., Dickson - Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- [35] MŠMT. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distancni-vzdelavani>
- [36] MŠMT. (2022). *NaDálku*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <https://nadalku.msmt.cz/cs/vzdelavaci-zdroje/prurezove/ucitelka>
- [37] MŠMT. (2022). *Vyhlášky ke školskému zákonu*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>

- [38] MZČ. (2020). *Mimořádné opatření – uzavření základních, středních a vysokých škol od 11. 3. 2020*. Načteno z Ministerstvo zdravotnictví České republiky: <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/>
- [39] Neumajer, O., Rohlíková, L., & Zounek, J. (2015). *Učíme se s tabletem: využití mobilních technologií ve vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- [40] Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií - pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>
- [41] *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020*. (2015). Praha: MPSV; https://www.mpsv.cz/documents/20142/848077/strategie_dg.pdf/2c044975-1c29-fcba-ba22-f1c1388c1865
- [42] Slavík, J., & Novák, J. (1997). *Počítač jako pomocník učitele: efektivní práce s informacemi ve škole*. Praha: Portál.
- [43] Sisková, P., & Telenská, S. (2020). *V digitálním světě: mediální vzdělávání s využitím audiovizuálních prostředků pro 1. stupeň základních škol: metodická příručka. Člověk v tísni*.
- [44] Skutil, M., & a, k. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- [45] Škola OnLine. (2022). *Školní informační systém Škola Online*. Načteno z ŠkolaOnline: https://www.skolaonline.cz/Skolni_informacni_system.aspx
- [46] Padlet. (2022). *Vše, co potřebujete, a nic zbytečného navíc*. Načteno z Padlet: <https://padlet.com/features>
- [47] Pavlas, T., Pražáková, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., Folwarczný, R., Borkovcová, I., Modráček, Z., & Chovancová, K. (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách: tematická zpráva*. Praha: ČŠI.
- [48] Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., Pražáková, D., & Šlajchová, L. (2020). *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020: tematická zpráva*. Praha: ČŠI.

- [49] Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., & Neumajer, O. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: tematická zpráva*. Praha: ČŠI.
- [50] Podškubková, J., & Pospíšil, J. (2006). *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [51] Polakovič, P., Dubovská, R., & Hennyeyová, K. (2016). *Informačné a komunikačné technológie - prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu*. Praha: Extrasystem Praha.
- [52] Průcha, J., & Míka, J. (2000). *Distanční studium v otázkách: (průvodce studujícími a zájemci o studium)*. Centrum pro studium vysokého školství.
- [53] Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [54] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2021). Praha: MŠMT.
- [55] Rosado, E., Bélisle, C. (2006). Analysing digital literacy frameworks. A European Framework for Digital Literacy. Grand agreement number: 2004-3233 /001-001 ELE ELEB112.
- [56] UNESCO (duben 2020). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. [Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures - UNESCO Digital Library](#)
- [57] Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
- [58] Zlámalová, H. (2008). *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- [59] Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání - včera, dnes a zítra. *E - Pedagogium*, 7(3), 29–44.
- [60] Zlámalová, H. (2006). *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor: jak tvořit distanční studijní text*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, Národní centrum distančního vzdělávání.
- [613] Zoom. (2022). Načteno ze Zoom: <https://zoom.us/>
- [62] Zounek, J. (2009). *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- [63] Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer.

- [64] Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2021). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	a tak dále
DV	distanční vzdělávání
Např.	například
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
ČR	Česká republika
ICT	informační a komunikační technologie
MZ ČR	Ministerstvo zahraničí České republiky
ČŠI	Česká školní inspekce
MS Teams	Microsoft Teams
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
Tzv.	tak zvaně
MŠ	mateřská škola
R	respondent
ZŠ	základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Aspekty digitální gramotnosti</i>	21
Obrázek 2 <i>Ukázka sdílené virtuální tabule Padlet</i>	43
Obrázek 3 <i>Ukázka sdílené virtuální tabule CollBoard</i>	44
Obrázek 4 <i>Ukázka sdílené virtuální tabule Microsoft Whiteboard</i>	45
Obrázek 5 <i>Od DV po digitální gramotnost</i>	50

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Výhody a nevýhody distančního vzdělávání</i>	28
Tabulka 2 <i>Popis události během pandemie</i>	37
Tabulka 3 <i>Typ základní školy</i>	56
Tabulka 4 <i>Lokalizace školy</i>	56
Tabulka 5 <i>Délka praxe</i>	57
Tabulka 6 <i>Dosažené vzdělání respondentů</i>	57
Tabulka 7 <i>Charakteristika výzkumného vzorku respondentů strukturovaného interview</i> ...	58
Tabulka 8 <i>Datová matice výsledků otázek (úvodní část rozhovoru)</i>	115
Tabulka 9 <i>Legenda nalezených kódů (úvodní část rozhovoru)</i>	115
Tabulka 10 <i>Datová matice z rozhovorů o distančním vzdělávání v době pandemie</i>	118
Tabulka 11 <i>Legenda nalezených kódů k hlavní části rozhovorů</i>	119

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Obecný názor k online výuce</i>	60
Graf 2 <i>Typy aplikací DV z pohledu respondentů</i>	61
Graf 3 <i>Hodnocení spolupráce učitele se žáky při DV</i>	62
Graf 4 <i>Spolupráce se zákonnými zástupci při DV</i>	63
Graf 5 <i>Formy práce učitele při DV</i>	63
Graf 6 <i>Přínos DV z hlediska rozvoje digitální gramotnosti učitelů</i>	64
Graf 7 <i>Jinakost sociálních kontaktů při DV</i>	65
Graf 8 <i>Souhrnný graf aspektů DV</i>	66
Graf 9 <i>Obecný názor na DV</i>	68
Graf 10 <i>Předchozí zkušenost s DV</i>	69
Graf 11 <i>Přínos DV</i>	70
Graf 12 <i>Negativa DV</i>	71
Graf 13 <i>Formy DV</i>	72
Graf 14 <i>Časové rozmezí výuky při DV</i>	73
Graf 15 <i>Vyučovací předměty při DV</i>	74
Graf 16 <i>Přínos DV z hlediska rozvoje digitální gramotnosti učitelů</i>	75
Graf 17 <i>Využívání ČTedu a UčíTelka</i>	76
Graf 18 <i>Digitální technologie při DV</i>	77
Graf 19 <i>Virtuální učebna</i>	78
Graf 20 <i>Sdílená virtuální tabule</i>	78
Graf 21 <i>Komunikace se žáky mimo výuku</i>	80
Graf 22 <i>Komunikace se zákonnými zástupci</i>	81
Graf 23 <i>Zapisování absence při DV</i>	82
Graf 24 <i>Doplňující informace učitelů</i>	83
Graf 25 <i>Pohlaví respondentů</i>	108
Graf 26 <i>Věk respondentů</i>	108
Graf 27 <i>Celková délka praxe respondentů</i>	109
Graf 28 <i>Dosažené vzdělání respondentů</i>	109
Graf 29 <i>Respondenti s jiným dosaženým vzděláním</i>	110
Graf 30 <i>Pohlaví respondentů</i>	112
Graf 31 <i>Věk respondentů</i>	112
Graf 32 <i>Celková délka praxe respondentů</i>	113

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka dotazníku pro učitele – Výzkum učitele v online prostředí

Příloha P II: Grafy obsahující demografické údaje z dotazníků

Příloha P III: Koncept otázek k rozhovoru na distanční vzdělávání

Příloha P IV: Grafy obsahující demografické údaje z rozhovorů

Příloha P V: Legenda a datová matice získaných kódů z úvodních rozhovorů

Příloha P VI: Legenda a datová matice získaných kódů z hlavní části rozhovoru (distanční vzdělávání v době pandemie)

Příloha P VII: Ukázka realizovaných rozhovorů

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA DOTAZNÍKU PRO UČITELE – VÝZKUM UČITELE V ONLINE PROSTŘEDÍ

- 1. Distanční forma výuky byla z hlediska sdíleného obsahu bohatší než běžné vyučovací hodiny.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 2. Distanční forma výuky byla z hlediska formy zajímavější než běžné vyučovací hodiny.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 3. Nezbytnost využívat elektronické informační zdroje mě obohacuje.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 4. Samostatná práce z domova mi vyhovovala více než osobní přítomnost ve výuce.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 5. Komunikace s rodinou žáků prostřednictvím informačních technologií byla stejně důležitá jako přímý kontakt.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 6. Z hlediska soukromí mě zrušení přímé výuky ovlivnilo.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 7. Omezení společenského života pro mě představovalo omezení.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 8. Kvalita mého života v době mimořádných opatření se snížila.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 9. Po celou dobu pandemické situace jsem nedostal/a do rozpoložení nudy.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 10. V průběhu času jsem si vytvořil/a vcelku pevný denní režim, který se i nyní snažím dodržovat.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)
- 11. Více než obvykle jsem trávil/a čas na sociálních sítích.**
1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

12. Čas se žáky jsem dokázal/a smysluplně naplnit.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

13. Kontakt s rodinou žáků pro mě znamenal obohacení.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

14. Vykonal/a jsem více odborné práce než v běžném životním režimu.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

15. Náhlá změna na plnou výuku online proběhla hladce.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

16. Online prostředí pro mě poskytuje větší flexibilitu ve výuce než běžná výuka.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

17. Moji žáci byli angažovaní do učení i v distanční výuce.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

18. Moji žáci semnou v průběhu vyučování velmi aktivně komunikovali.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

19. V průběhu distanční výuky jsem postrádal/a kontakt tváří v tvář se žáky.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

20. Jsem spokojen/a s používáním komunikačních nástrojů v online prostředí.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

21. Při práci z domova na distanční výuce mi chyběly sociální interakce s kolegy.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

22. Poskytoval/a jsem dostatečnou zpětnou vazbu svým žákům při distanční výuce.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

23. Distanční výuka prohloubila mé organizační schopnosti.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

24. Distanční výuka prohloubila moji sebekázeň.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

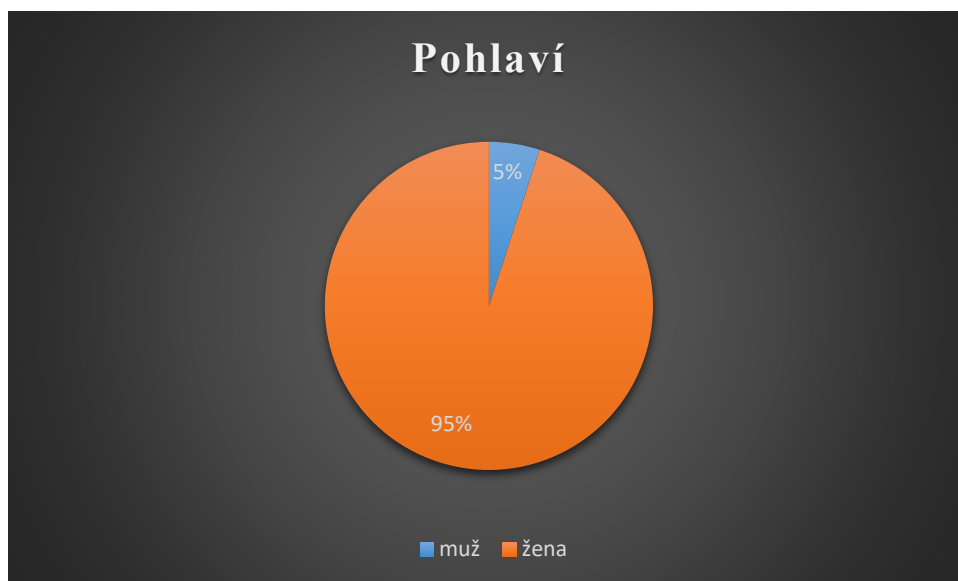
25. Při distanční výuce se mi dařilo poskytovat relevantní zpětnou vazbu žákům.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

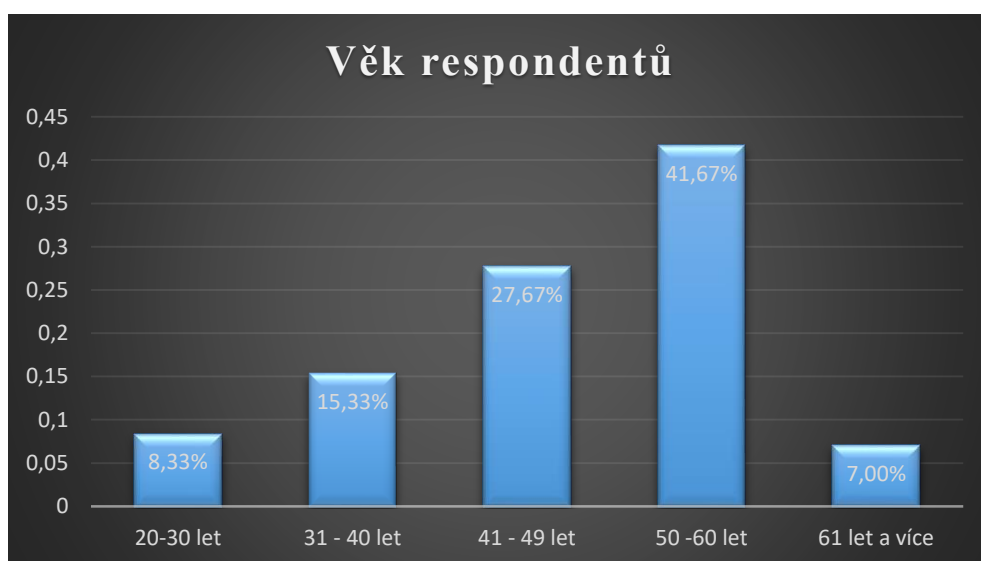
26. Podporuji zrušení přímé výuky se žáky jako správné rozhodnutí potřebné pro ochranu zdraví.

1 (zcela nesouhlasím) – 2 – 3 – 4 – 5 (naprosto souhlasím)

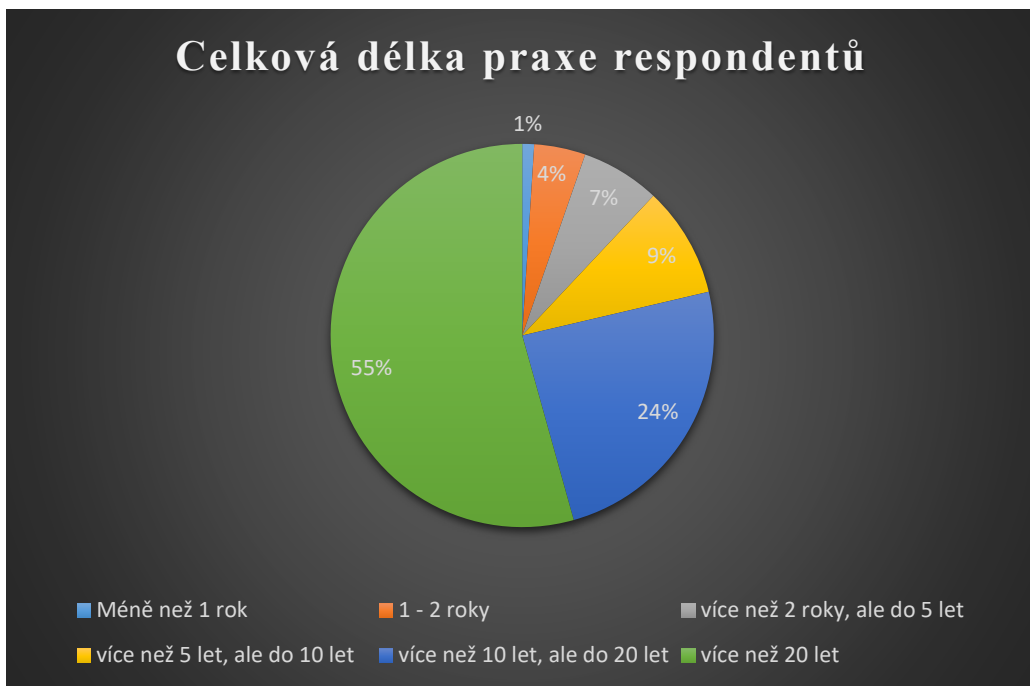
PŘÍLOHA P II: GRAFY OBSAHUJÍCÍ DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE Z DOTAZNÍKŮ



Graf 25 Pohlaví respondentů



Graf 26 Věk respondentů



Graf 27 Celková délka praxe respondentů



Graf 28 Dosažené vzdělání respondentů



Graf 29 Respondenti s jiným dosaženým vzděláním

PŘÍLOHA P III: KONCEPT OTÁZEK K ROZHOVORU NA DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

KONCEPT ROZHOVORU S UČITELI

Datum:

Délka:

ÚVODNÍ ČÁST ROZHOVORU

Sociodemografické otázky:

- Pohlaví:
- Věk:
- Dosažené vzdělání: středoškolské – vysokoškolské prvního stupně (Bc.) – vysokoškolské druhého stupně (Mgr.) – vysokoškolské prvního stupně (Mgr.) – doktorské - student
- Celková délka praxe:
- Typ základní školy:

Otázky týkající se obecných názorů učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie:

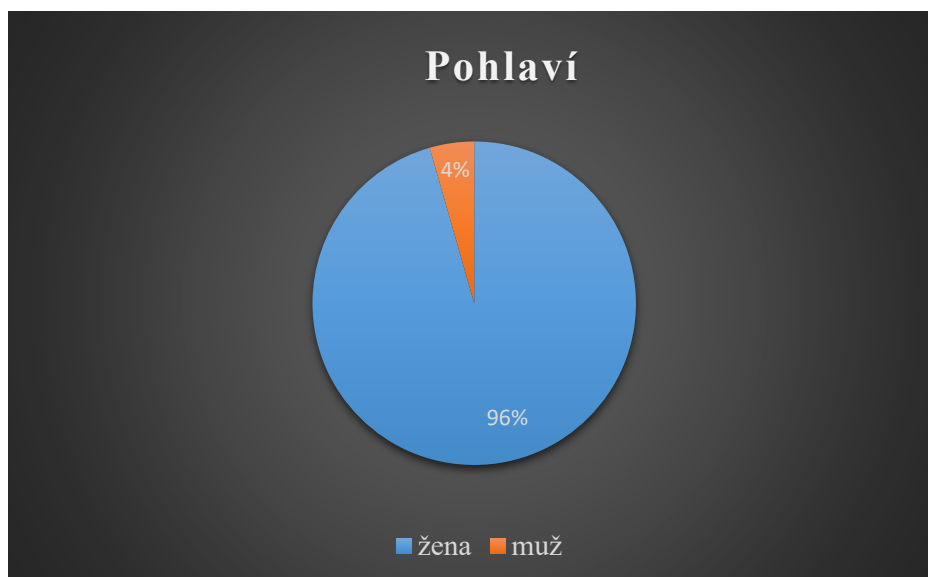
1. Jak hodnotíte distanční vzdělávání za pandemie způsobené covid – 19?
2. Setkal/a jste se někdy v předchozích letech s distančním vzděláváním (před covidem)? Popřípadě v jaké formě.
3. Co považujete za přínos distančního vzdělávání v době pandemie?
4. Co považujete za problematické při distančním vzděláváním v době pandemie?

HLAVNÍ ČÁST ROZHOVORU

Otázky zaměřené na distanční vzdělávání v době pandemie:

1. Jaké formy jste využíval/a v rámci distančního vzdělávání? (online, offline, hybridní...)
2. Kolik hodin denně jste vyučoval/a distančně?
3. Jaké vyučovací předměty jste vyučoval/a distanční formou vzdělávání?
4. V čem konkrétně vnímáte váš osobnostní rozvoj při distančním vzděláváním za pandemie?
5. Využil/a jste možnosti jako je UčíTelka, ČTedu, atd...? Pokud ano, tak které.
6. Jaké digitální technologie jste využíval/a při vzděláváním na dálku v pandemii?
7. Přes jakou virtuální učebnu jste vysílal/a na dálku? (například: MS Teams)
8. Využíval/a jste při svých online hodinách nějakou sdílenou virtuální tabuli? Pokud ano, tak jakou?
9. Jaké aplikace či platformy jste využíval/a v rámci komunikace se žáky mimo výuku?
10. Jaké aplikace nebo platformy jste využíval/a ke komunikaci se zákonnými zástupci?
11. Jakým způsobem jste v době pandemie zapisoval/a účast žáků ve výuce?
12. Chtěl/a byste na závěr dodat ještě něco, co v rozhovoru nezaznělo?

PŘÍLOHA P IV: GRAFY OBSAHUJÍCÍ DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE Z ROZHovorŮ

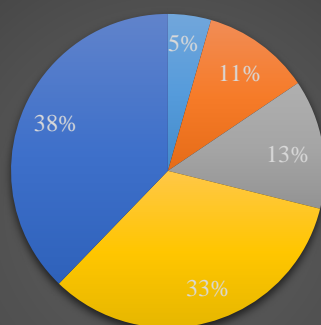


Graf 30 Pohlaví respondentů



Graf 31 Věk respondentů

Celková délka praxe respondentů



■ 1 - 2 roky

■ Více než 2 roky, ale do 5 let

■ Více než 5 let, ale do 10 let

■ Více než 10 let, ale do 20 let

■ Více než 20 let

Graf 32 Celková délka praxe respondentů

PŘÍLOHA P V: LEGENDA A DATOVÁ MATICE ZÍSKANÝCH KÓDŮ Z ÚVODNÍCH ROZHovorŮ

Respondent	OT_1 (hodnocení DV)	OT_2 (předchozí zkušenost s DV)	OT_3 (přínos DV)	OT_4 (negativa DV)
R1	1+2	9	12	20+22+24
R2	3	9	13+14	21
R3	1	9	13+15	19+20+22+23
R4	1+2	9	13	19+20+25
R5	2	9	13+4	26
R6	4+5	9	12+15+16 +17	21
R7	2+5+3	9	12+13+18	19+20+21+22
R8	1+2	9	13+18+16 +14	19+27+21+22
R9	6	9	13	21
R10	7	9	17	27
R11	1	9	13+17+18 +16	26+19+20+21+22
R12	5	9	13+14+17	21+22
R13	1+7	9	13+18+15	23+26
R14	8	9	4+5	30
R15	2	9	18+16	19+21+23
R16	1+5	9	13+18	22+26+20
R17	8	9	4+5+16+18	19+20
R18	2	9	12+13+17+ 18	26+22+21+24
R19	2	10	17+18+13	30
R20	2+4	9	12+13+17+ 18	26+22+21
R21	1	9	12+13+16+ 17	19+20+23
R22	2+5	9	13	28
R23	4+3	11	13+14+18+ 17	19+23+29
R24	5+8	9	13+18	24
R25	6	9	17+18	22+29+26
R26	7	9	12+18	21
R27	2+6	9	13	24

R28	3+6	9	12+13	24+21+22
R29	6	9	12	19+20
R30	2+5	9	13+14	29
R31	2+5	9	12+18	19+20+22+23
R32	6	9	13	21+24
R33	1+2	9	13	19+23
R34	2+6	9	13+15+14	19+20+23
R35	2+6	9	4+5+14	21+22+26+29
R36	8	9	13	21+22
R37	5	9	4+5+13	19+23
R38	1+2+3+7	9	18	21+22+29+20+23+19
R39	6	9	12+13	24+22+21
R40	2	9	13	26
R41	1	9	12+13	21+22+24
R42	2	9	13	24
R43	2+4+5+7	9	15+13	19+21+22
R44	6	9	13+5	20+29
R45	6	9	13	24+28

Tabulka 8 Datová matice výsledků otázek (úvodní část rozhovoru)

Legenda nalezených kódů úvodní části rozhovorů				
1 = 50 na 50	7 = přínosná zkušenost	13 = práce s digitálními technologiemi	19=nestabilita internetu	25=hodnocení žáků při DV
2 = bylo to náročné	8 = pozitivně	14 = nové výukové programy a aplikace	20=technické problémy	26=nesoustředěnost žáků
3 = nedostatečná výuka	9 = nesetkal/a	15 = naučení nových věcí	21 = chybějící sociální kontakty	27=kázeň/organizace rodičů
4 = jiná forma výuky	10 = ano, na VŠ	16 = poznání domácího prostředí	22 = neosobní kontakt	28=nedostatek pohybu dětí
5 = nová cesta	11 = ano, uhlé prázdniny	17 = jiný způsob komunikace (online komunikace)	23=nedostatečné technické vybavení	29=přehnaná pomoc rodičů (nesamostatnost žáků)
6 = negativně	12 = samostatnost dětí	18 = zapojení rodičů do výuky (spolupráce s rodiči)	24=obtížné vysvětlení učiva/obtížná výuka	30=nepřipravenost pedagogů na DV

Tabulka 9 Legenda nalezených kódů (úvodní část rozhovoru)

PŘÍLOHA P VI: LEGENDA A DATOVÁ MATICE ZÍSKANÝCH KÓDŮ Z HLAVNÍ ČÁSTI ROZHOVORU (DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ PANDEMIE)

respondent	OT_1 (Formy DV)	OT_2 (časové rozmezí)	OT_3 (předměty v DV)	OT_4 (osobnostní rozvoj)	OT_5 (UčTelka, ČTedu)	OT_6 (digitální technologie)	OT_7 (virtuální učebna)	OT_8 (sdílená virtuální tabule)	OT_9 (komunikace se žáky mimo výuku)	OT_10 (komunikace se zákonnými zástupci)	OT_11 (zapisování absence při DV)	OT-12 (místo pro názor)
R1	3	9	14+13+16 +15	21+22 +24	28	33+34	38	46+47 +49	40+52+ 55	52+55	59	66 + 68
R2	3	6	13+14+16	21	30	33+35 +36	38	51	52+53+ 55	52+53 +55	59	30
R3	3	8	13+14+18 +19	21+22 +25	31 + 28	33+34 +35	38	46	45+52+ 54	52+53	59	64 + 65
R4	3	8	13+14+16 +17+20	21+24	28	33+35 +36	40 + 38	49	40+52+ 53 +55	40+53 +55	59	30
R5	1	7	13+14+ 15+16	25+22	29	36	40	30	40	40	58	30
R6	1	6	18+19+17 +15	21+24 +23	29	33+35 +36	38	30	26	40+52 +55	58	30
R7	1	6	13+14+15 +16	21+24	27 + 28	33+34 +35	38	30	52+53	52+55	58	69
R8	3	6	13+14+15	21	27 + 28	33+34 +36	38	30	53+54	54	52	64
R9	1	7	13+14+15	21+24	30	33	38	46	54	54+55 +53	58	30
R10	1	7	13+14+15	21+24	30	33	38	30	53	53	58	30
R11	3	8	13+14+15 +20	21	27	33	38	30	53+5+5 5+57	53+54+ 55+57	58	30
R12	3	9	13+14+15	21	28	33	38	30	53+55	53+55	58	66
R13	3	9	13+14+20	21+24	30	33	38	30	57	53+55+ 57	58	64
R14	3	6	13+14+16	21+24	30	34+36	38	30	26	53+54	58	30
R15	3	10	13+14+15	21+23 +24	30	33	38	46	54+56	53+55	56	30
R16	3	8	13+14+15	21+23 +24	30	34	38	48	54+57	54	60	64 + 65
R17	1	6	13+14	21+22	30	34	38	30	54+56	54+56	58	30

R18	1	8	13+14+15	22+23 +24	27	33+35	38 + 39	30	54	53	59	64 + 65 + 66
R19	4 + 5	12	13+14	21+24	30	33+35 +36	38	48	53	53+55	58	30
R20	5	6	13+14+15	21+22 +23+24	30	33+35	38 + 39	48	54	53	58 + 56	64 + 66 + 70
R21	3	9	13+14+20	22	27	33+36	38	46	26	53+54+ 55	58	71
R22	3	11	13+14+15	21+22 +24	27	33	38	30	40+5+ 53+55	40+54+ 53+55	58	66
R23	2	12	18	21+24	31 + 32	33+35	38	30	26	54+55	61	30
R24	3	7	13+14	21+24	31	33+37	38	46	54+55	54+55	58	30
R25	3	7	13+14+15	24	31 + 28	33+36	38	30	54	53+55	52	30
R26	1	8	13+14+18 +19	21+24	31 + 32	33+36	38	51	40+5+ 53+55	52+53	52	64
R27	3	7	13+14+15	21+24	31 + 32	33+34 +36	38	48	57	53+55	52 + 60	66
R28	1	8	13+14	21+24	30	33	38	30	26	53	52	30
R29	1	10	13+14+18 +19	21+22+ 24+25	31 + 32	34	38 + 39	30	40+54+ 55	52+54	52	30
R30	1	7	13+14+18 +19	21+22 +24	28	34+35 +37	38 + 43	46+47	52+54	52+54	52	64 + 66
R31	1	7	13+14+18 +19	21	27	33+36	38 + 43	51	53	52+53+ 57	52	64
R32	3	7	13+14+ 15	21	27	34	38	30	26	53+55	52	64 + 65
R33	1	9	13+14+18 +19+16 +17	21	30	33+37	38	30	54+55	54+55	52 + 60	64
R34	3	10	13+14+15 +16+17	21	31	33+34 +35+ 36	38	30	54+57	52	52	66
R35	1	10	13+14+15 +16	21+24	30	33	38	46	52+53 +54	52+53	52	30
R36	3	8	14+17	21	31	33	38	30	26	54	52	30
R37	1	11	13+14+15	23+24	28	33+34 +35	42	48	55	55+63	63	72
R38	5	6	13+14+15	21+22 +24	27 + 31 + 32	33+34 +36	41 + 45	48	40+45 +53	40+45+ 53	61	66 + 67

R39	3	10	14+16+18 +19	21+24	31	33+35	38	46	54	53+54+ 55	58+ 60	64
R40	5	11	13+14+15 +16	21+22 +24	30	34+35 +36	38	46	53+54 +56	53+54+ 55+56	56+ 60	30
R41	3	7	13+14	24	28	34+35	38	46	40+54	40+53	61	30
R42	3	8	16+18+19	26	28	33	44	30	56	56	56	30
R43	1 + 4	10	13+14+16 +18+19	25	31 + 28	33+35 +36	38	48	53+54 +55	53+54 +55	56+ 58	73
R44	1	6	13+14+15	21+24	31 + 32	33	38	50	26	57+53 +55	61	64 + 65
R45	3	9	13+14	21	31 + 32	33+37	38	46	52+53	52+53	60	64

Tabulka 10 Datová matice z rozhovorů o distančním vzdělávání v době pandemie

Legenda nalezených kódů hlavní části rozhovorů				
1 = online	16 = anglický jazyk	31 = ČTedu	46 = WhiteBoard	61 = nezapisovala
2 = off-line	17 = výchovy	32 = UčíTelka	47 = CollBoard	62 = donášení učebních materiálů
3 = kombinace (online + off-line)	18 = přírodověda	33 = notebook	48 = sdílení obrazovky	63 = SOL
4 = konzultace	19 = vlastivěda	34 = počítač	49 = ClassKick	64 = už bych to nechtěla zažít
5 = všechny (online, off-line, hybridní)	20 = pracovní činnosti	35 = mobilní telefon	50 = Jamboard	65 = kontakt se žáky nelze nahradit
6 = 2 – 3 hodiny	21 = technické znalosti/pokrok	36 = tablet	51 = Padlet	66 = bylo to náročné
7 = 2 hodiny	22 = zefektivnění online výuky	37 = interaktivní tabule	52 = Edookit	67 = dobrá spolupráce s rodiči
8 = 3 hodiny	23 = informační a komunikační gramotnost	38 = MS Teams	53 = E-mail	68 = žáci mají mezery
9 = 4 hodiny	24 = využití nových technologií/aplikací/programů	39 = Zoom	54 = Teams chat	69 = nebyla nabídka zapůjčení techniky
10 = 3 – 4 hodiny	25 = naučení se spousty nového	40 = WhatsUpp	55 = telefon (hovor + SMS)	70 = DV nenahrají klasickou výuku
11 = 4 – 5 hodin	26 = nic	41 = Google Meet	56 = Bakaláři	71 = zaštitit celostátní kvalitní internet

12 = žádná	27 = inspirace	42 = Google Classroom	57 = osobní kontakt	72 = další využívané programy
13 = český jazyk	28 = pouze odkaz	43 = Škola v pyžamu	58 = vlastní tabulka	73 = navrácení světa k běžnému životu
14 = matematika	29 = ano	44 = Sertix	59 = seznam žáků	
15 = prvouka	30 = ne	45 = Skype	60 = prezenční listina v MS Teams	

Tabulka 11 *Legenda nalezených kódů k hlavní části rozhovorů*

PŘÍLOHA P VII: UKÁZKA REALIZOVANÝCH ROZHOVORŮ

KONCEPT ROZHOVORU S UČITELI

Datum: 25. 2. 2022

Délka: 10 minut

ÚVODNÍ ČÁST ROZHOVORU

Sociodemografické otázky:

- Pohlaví: žena/R30
- Věk: 37
- Dosažené vzdělání: středoškolské – vysokoškolské prvního stupně (Bc.) – vysokoškolské druhého stupně (Mgr.) – **vysokoškolské prvního stupně (Mgr.)** – doktorské – student
- Celková délka praxe: 12
- Typ základní školy: ZŠ běžná

Otázky týkající se obecných názorů učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie:

1. Jak hodnotíte distanční vzdělávání za pandemie způsobené covid – 19?

„Tak jak ho hodnotím. Nejdřív to bylo těžké, protože jsme nic nevěděli a všechno jsme se učili na koleně a nikdo ti nic neukázal, ale myslím si, že jsme se toho dobře na naší škole chytili jako vlastně díky vedení a myslím si, že jsme dělali všechno, co bylo v našich silách a ti žáci, kteří prostě na nás reagovali a snažili se pracovat a dělali, co po nich chceme, tak ti neměli problém. Za to ti, co to vzali, že mají prodloužené prázdniny a že se jim nechtělo, tak ti to měli mnohem horší přitom návratu do školy. Ale jako nemyslím si, že by to bylo dobré a že by to byla nějaká cesta jako jít tak dál jakože. Že by žáci mohli být doma a učit se z domu.“

2. Setkal/a jste se někdy v předchozích letech s distančním vzděláváním (před covidem)? Popřípadě v jaké formě.

„Ne. U nás byla praxe taková, že i když byli děti dlouhodobě nemocné, tak se prostě jenom chystalo učivo a museli se prostě učit doma, tak jak zvládli.“

3. Co považujete za přínos distančního vzdělávání v době pandemie?

„Určitě jsme se naučili jako vyučující pracovat s technologiemi, vyhledávat si různé nové programy a aplikace a pracovat s nimi a využíváme to i teďka v běžné výuce ve třídě.“

4. Co považujete za problematické při distančním vzdělávání v době pandemie?

„No že nejde udělat individuální přístup k tomu žákovi v té online výuce. Že nevidíš přímo, jestli to dítě má s něčím problém, vidíš jen to, co pošle a většinou to pošle a kus práce na tom mají i rodiče, takže to není objektivní, a nebo slyšíš, co ti odpoví a v mnoha případech třeba slyšíš i toho rodiče, který našeptává, co má odpovídat. Takže to prostě není vůbec objektivní.“

HLAVNÍ ČÁST ROZHOVORU

Otázky zaměřené na distanční vzdělávání v době pandemie:

1. Jaké formy jste využíval/a v rámci distančního vzdělávání? (online, offline, hybridní...)

„No tak my jsme pracovali online. Online pouze.“

2. Kolik hodin denně jste vyučoval/a distančně?

„Nejdřív jsem měla dvě hodiny denně + oni měli ještě angličtinu. A potom jsem si je rozdělila na skupiny, takže jsem měla víc hodin, ale oni měli pořád jenom ty tři jak kdyby denně.“

3. Jaké vyučovací předměty jste vyučoval/a distanční formou vzdělávání?

„No hlavně jsme se soustředili na matematiku a češtinu a pak jsme si taky několikrát týdně dělili ty bloky na přírodovědu a vlastivědu. Takže to jsme jeli a oni měli ještě angličtinu, ale s někým jiným.“

4. V čem konkrétně vnímáte váš osobnostní rozvoj při distančním vzdělávání za pandemie?

„Smích. Jo tak hlavně po té technologické stránce, kdy člověk musí umět ty materiály umět dodat těm dětem domů přes tu obrazovku, takže přemýšlí, co by se a jak by se dalo, že já jsem se naučila sdílet obrazovky, tabuli, protože já mám tu no tu hmmm toho Ipada jako tabuli velkou, takže přes to jsme spolupracovali různě. Kontrolovat úlohy přes různé aplikace tak jakože a dávat tu zpětnou vazbu. A aby ti žáci to měli skoro, skoro jako ve škole.“

5. Využil/a jste možnosti jako je UčíTelka, ČTedu, atd...? Pokud ano, tak které.

„No protože jsme měli vlastně 3 hodiny denně, tak už to bylo strašně moc navíc, že by seděli a dívali se na UčíTelku a já nevím, co. Dívala jsem se na to, ale úplně tak mě to nezaujalo. Takže jsme, spíš jsem jim posílala materiály, odkazy na vzdělávací videa z youtube.“

6. Jaké digitální technologie jste využíval/a při vzdělávání na dálku v pandemii?

„Ehm. Počítač jsem měla jako stolní počítač, telefon, tu interaktivní tabuli, co máme s tím displayem.“

7. Přes jakou virtuální učebnu jste vysílal/a na dálku? (například: MS Teams)

„No my jsme nejdřív neměli učebnu, takže jsem jela přes (paní učitelka si nemůže vzpomenout na název), pak jsme měli Teams, ale předtím jejda, jak se to jmenovalo. Stopni to. (Stopla jsem nahrávání a paní učitelka hledá danu platformu. Můžu? Ano. Škola v pyžamu se to jmenovalo, měli to taky dobře rozdělené, neměli to tak sofistikované, jak jsou ty Teamsy, ale měli tam možnost vlastně nahrávat úkoly, přidávat přílohy a online přes to jejich online vpisovat červenou tužkou do fotek, které ti děcka posílaly, takže vyfotily úkol, oni ti ho poslali a ty jsi ho mohla online opravit a odeslat. A oni to viděli. A plus tam byla možnost jako naplánovat si online hodinu přes odkaz přes kamery, ale to tam moc dobře nefungovalo, takže to jsem potom opustila a navíc jsme už dostali, celá škola řekli, že pojedeme přes Teams a ajťáci to tady tak zařídili, že fungovaly ty Teamsy bezvadně.“

8. Využíval/a jste při svých online hodinách nějakou sdílenou virtuální tabuli? Pokud ano, tak jakou?

„No... tabule to byla. Stopni (nemůžu už stopnout) → paní učitelka hledá. Já si myslím, že to byla ta ehm... počkej a myslím si, že to byla ta coolovka. CollBoard to byl. Počkej, já se podívám. Velká pauza. Jo toto, CollBoard. Jo tak tahle byla dobrá, že sem jim vlastně na tom mohla sdílet na teamsech a oni mohli pracovat a slyšeli se a já jsem zároveň viděla všechny ty tabule na obrazovce, co zrovna v té dané skupině dělají, a mohla jsem se připojovat. Fungovalo to lepší než v Teamsech ta WhiteBoard, ta se sekala, takže my jsme jeli přes tuto.“

9. Jaké aplikace či platformy jste využíval/a v rámci komunikace se žáky mimo výuku?
„Ehm... zase přes ty Teamsy, přes chat a přes Edookit teda ještě. Ještě máme Edookit.“

10. Jaké aplikace nebo platformy jste využíval/a ke komunikaci se zákonnými zástupci?

„Tam byla komunikace písemná přes Edookit, a když jsme chtěli mít online schůzku, tak zase přes ty Teamsy, že jsme se domluvili a oni se připojili přes děti nebo jsem jim poslala odkaz a připojili normálně přes ten odkaz.“

11. Jakým způsobem jste v době pandemie zapisoval/a účast žáků ve výuce?

„No... dostali jsme jako pokyn, že máme zapisovat ti, co jsou v hodinách, tak ti měli v Edookitu jakože přítomni a kdo tam nebyl, tak měl nepřítomen a museli rodiče. Tak zaprvé aby rodiče věděli, jestli se děti přihlašují nebo ne, protože byli třeba v práci a za druhé museli omluvit, že to dítě zaspalo nebo nebylo. Takže museli mít klasicky omluvenky, jak ve škole.“

12. Chtěl/a byste na závěr dodat ještě něco, co v rozhovoru nezaznělo?

„Smích. Že bysme byli neradi, kdyby se to opakovalo. Smích protože já nevím, mě to přišlo strašně náročné skloubit vyučování a rodinu, že se nepočítalo s tím, že školství je plné žen a že jako máme taky rodinu a taky ty malé děti a taky potřebují mít online výuky a potřebují mít ten oběd a tak. Že si z toho lidi dělali srandu, že prostě učitelka učí a u toho třeba žehlí nebo u toho vaří, ale jako co máš dělat že. Nemůžeš říct, já jdu teďka na ošetřovné za 70% a uče si děcka, kdo chcete tři měsíce, že? Takže všechno? Ano, tak já ti moc děkuji za rozhovor.“

KONCEPT ROZHOVORU S UČITELI

Datum: 26. 2. 2022

Délka: 4:28

ÚVODNÍ ČÁST ROZHOVORU

Sociodemografické otázky:

- Pohlaví: **žena/R20**
- Věk: **39**
- Dosažené vzdělání: středoškolské – vysokoškolské prvního stupně (Bc.) – **vysokoškolské druhého stupně (Mgr.)** – vysokoškolské prvního stupně (Mgr.) – doktorské
- Celková délka praxe: **8**
- Typ základní školy: **ZŠ běžná**

Otázky týkající se obecných názorů učitelů na distanční vzdělávání v době pandemie:

1. Jak hodnotíte distanční vzdělávání za pandemie způsobené covid – 19?

„Do běžné výuky to má hodně daleko, absolutně chybí kontakt, spolupráce ve třídě, názornost. Děti se u počítače špatně soustředily, byly více roztěkané, často se objevovaly technické problémy. Takže to, co ve třídě proberete během 30 minut a hned máte možnost kontroly a zpětné vazby, tak přes počítač zabere mnohem více času.“

2. Setkal/a jste se někdy v předchozích letech s distančním vzděláváním (před covidem)? Popřípadě v jaké formě.

„Ne.“

3. Co považujete za přínos distančního vzdělávání v době pandemie?

„Hlavní přínos vidím v tom, že se děti naučily více pracovat s technikou. Rychle se zorientovaly, a také byly samostatnější. Jako další bonus bych řekla, že se více rodičů zapojilo do vzdělávání svých dětí. Zajímali se o to, co se probírá, někdy taky byli u dětí během výuky a měli možnost vidět, jak je ta práce náročná. Zlepšila se i komunikace mezi mnou a rodiči, za to jsem moc ráda.“

4. Co považujete za problematické při distančním vzdělávání v době pandemie?

„Velmi těžké bylo udržet pozornost dětí, motivovat je. Musela jsem tak vymýšlet různé zajímavé úkoly, aby u počítače vnímaly a aspoň trochu je to bavilo. Chybí taky názor, přímý kontakt se žákem, pro děti bylo hodně frustrující, když mi nemohly ukázat svou práci, pochválit se, jak pěkně se jim povedlo něco napsat. Ve třídě si děti obejdete během minutky a vidíte, jak se jim co povedlo, můžete názorně ukázat a předvést, co je potřeba udělat jinak. To přes počítač bohužel nejde. Taky jsem vnímala, že dětem hrozně moc chybí kolektiv, hry se spolužáky, společné zážitky.“

HLAVNÍ ČÁST ROZHOVORU

Otázky zaměřené na distanční vzdělávání v době pandemie:

1. Jaké formy jste využíval/a v rámci distančního vzdělávání? (online, offline, hybridní...)

„Učila jsem online, offline a hybridní formou.“

2. Kolik hodin denně jste vyučoval/a distančně?

„2 až 3 hodiny denně, celkem 17 dětí.“

3. Jaké vyučovací předměty jste vyučoval/a distanční formou vzdělávání?

„Češtinu, matematiku a člověk a jeho svět (prvouku jako kdyby).“

4. V čem konkrétně vnímáte váš osobnostní rozvoj při distančním vzdělávání za pandemie?

„Tak určitě jsem se zlepšila v počítačové gramotnosti, více jsem pracovala s Power pointem, kdy jsem dětem zaslala prezentace, pořád jsem vytvářela nějaké pracovní listy, vyhledávala věci k výuce. Musela jsem být i mnohem trpělivější, protože ne vždy šlo všechno podle představ. Taky jsem se stala více hercem, když jsem viděla, že jsou děti méně motivované, rozptýlené, musela jsem je nějak zaujmout a znovu nadchnout pro učení. Což bylo někdy velmi náročné.“

5. Využil/a jste možnosti jako je UčíTelka, ČTedu, atd...? Pokud ano, tak které.

„Ne, tohle jsem při výuce nevyužila.“

6. Jaké digitální technologie jste využíval/a při vzdělávání na dálku v pandemii?

„Používala jsem převážně notebook a mobil.“

7. Přes jakou virtuální učebnu jste vysílal/a na dálku? (například: MS Teams)

„Prvně jsem učila přes ZOOM, ale to se nám moc neosvědčilo, často se objevovaly různé problémy, padalo to, neslyšely jsme se a místo výuky jsme tak řešili, komu co funguje. Pak jsem přešla na MS Teams a to mi vyhovovalo. Přišlo mi to jednoduché, rychlé a bez větších problémů.“

8. Využíval/a jste při svých online hodinách nějakou sdílenou virtuální tabuli? Pokud ano, tak jakou?

„Sdílela jsem pracovní listy, obrázky, ale děti přímo na tabuli nepracovaly. Posílala jsem jim pracovní listy, které jsme pak společně vypracovali nebo to měly v rámci úkolu.“

9. Jaké aplikace či platformy jste využíval/a v rámci komunikace se žáky mimo výuku?

„Žáci se mnou mohli komunikovat přes Teams, v rámci chatu.“

10. Jaké aplikace nebo platformy jste využíval/a ke komunikaci se zákonnými zástupci?

„Ke komunikaci jsem využívala mail.“

11. Jakým způsobem jste v době pandemie zapisoval/a účast žáků ve výuce?

„Na papír pro sebe a následně jsem absenci zapisovala do bakalářů.“

12. Chtěl/a byste na závěr dodat ještě něco, co v rozhovoru nezaznělo?

„Závěrem bych řekla asi to, že distanční výuka ani zdaleka nenahradí klasickou výuku. Je to velmi náročné nejenom pro žáky, ale také pro učitele a já jen doufám, že podobná situace už nenastane.“