

Distanční výuka žáků středních odborných škol a učilišť

Bc. Kašíková Jana, DiS

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Jana Kašíková, DiS.
Osobní číslo: H21289
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Distanční výuka žáků středních odborných škol a učilišť

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti distančního vzdělávání, žáků středních škol a sociálních vztahů ve škole.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

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:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- KOPŘIVNA, Pavel a Jana NOVÁČKOVÁ, 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0
- HAJBRTOVÁ, Kristýna, Jiří ŠÍPEK, Katarína LONEKOVÁ a David ČÁP, 2017. *Projektivní metody v psychologické diagnóze*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1260-0.
- SVOBODA, Tomáš a David HEJČ, 2021. *Zákon o mimořádných opatřeních při epidemii onemocnění COVID-19*. Praha: C. H. Beck. ISBN 978-80-7400-854-2.
- ŠVARČÍČEK, Roman, Jana STRAKOVÁ, Cyril BROM, David GREGER, Tereza HANNEMANN a Jiří LUKAVSKÝ, 2008. *Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol*. *Studia pedagogica*. 25(3), 9-41. ISBN 2336-4521. Dostupné z: doi:10.5817/SP2020-3-1.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím 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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ 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 22.3.2023

.....



Univerzita Tomáše Bati Fakulta humanitních studií

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 závěrečných 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 nahlázení 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 výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaním 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, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené zájemcem 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 užit 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 výdělku jin 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 výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Distanční vzdělávání má v České republice jistou tradici, je běžné na vysokých školách. V době koronavirové pandemie bylo nutné přejít na tuto formu vzdělávání i na základních a středních školách. Na to ovšem nebyly školy připraveny, a to jak na straně žáků, tak na straně učitelů. Konkrétní dopady distanční formy výuky na vzdělávání a socializaci žáků středních škol a učilišť zkoumá tato diplomová práce jak po teoretické, tak po praktické stránce. Vychází jednak z dostupné literatury, tak z nejnovějších studií provedených ČŠI a dalšími subjekty na základních a středních školách. Pro svá teoretická východiska pak hledá oporu v dotazníkovém šetření, které tvoří praktickou část této práce.

Klíčová slova: distanční výuka, prostředí, izolace, střední škola, střední odborné učiliště, online výuka, e-learning

ABSTRACT

Distance education has a certain tradition in the Czech Republic, it is common in universities. At the time of the coronavirus pandemic, it was necessary to switch to this form of education in primary and secondary schools. However, schools were not prepared for this, both on the part of pupils and teachers. The specific effects of distance education on the education and socialisation of secondary school and vocational school pupils are examined both theoretically and practically in this thesis. It draws both on the available literature and on recent studies conducted by the CSI and other bodies in primary and secondary schools. It then seeks support for its theoretical foundations in the questionnaire survey that forms the practical part of this thesis.

Keywords: distance learning, environment, isolation, secondary school, secondary vocational school, online learning, e-learning

Děkuji panu doc. Mgr. Jakubovi Hladíkovi, Ph.D., za odborné vedení, podněty a cenné rady, které mi poskytl při zpracování mé diplomové práce. Děkuji také své rodině za jejich trpělivost a podporu. Dále chci poděkovat všem respondentům, kteří vyplnili dotazník a přispěli tak k napsání této závěrečné práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 DISTANČNÍ FORMA STUDIA.....	14
1.1 DEFINICE DISTANČNÍ VÝUKY	14
1.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
1.3 HISTORIE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	19
1.4 PRINCIPY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
1.5 VÝHODY A NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	23
1.6 PŘÍPRAVA DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	28
1.7 ZPĚTNÁ VAZBA.....	33
1.8 UČITEL V DISTANČNÍ VÝUCE	34
2 ŽÁK V KONTEXTU DISTANČNÍ VÝUKY A VĚKOVÉ ZVLÁŠTNOSTI.....	39
2.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ ŽÁKA V DOBĚ DISTANČNÍ VÝUKY.....	44
2.2 FUNKCE A PROSTŘEDÍ ŠKOLY	45
2.3 FAKTORY OHROŽUJÍCÍ PROCES SOCIALIZACE BĚHEM DISTANČNÍ VÝUKY	50
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	54
3 VÝZKUM.....	55
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	55
3.2 CÍLE VÝZKUMU	58
3.3 METODA SBĚRU DAT	58
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	59
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	61
4.1 JAK VNÍMAJÍ ŽÁCI KVALITU VZDĚLÁVÁNÍ V ONLINE PROSTŘEDÍ?.....	61
4.2 MĚLI ŽÁCI PRO DISTANČNÍ VÝUKU VYHOVUJÍCÍ TECHNICKÉ ZÁZEMÍ?.....	72
4.3 MĚNILY SE PŘECHODEM NA DISTANČNÍ VÝUKU SOCIÁLNÍ VAZBY MEZI SPOLUŽÁKY? JAKÝM ZPŮSOBEM.....	80
5 DISKUSE	95
5.1 KVALITA VZDĚLÁVÁNÍ V ONLINE PROSTŘEDÍ	95
5.2 TECHNICKÉ ZÁZEMÍ.....	97
5.3 SOCIÁLNÍ VAZBY	97
5.4 SROVNÁNÍ S ČŠI.....	98
ZÁVĚR	100
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	102
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	107

SEZNAM GRAFŮ	108
SEZNAM TABULEK.....	110
SEZNAM PŘÍLOH.....	111

ÚVOD

Při své práci asistentky pedagoga, a vykonávám toto povolání již řadu let, jsem se nikdy nesetkala s tak nestandardní situací, jakou bylo opatření k zabránění šíření koronaviru během pandemie, tedy s povinnou distanční formou vzdělávání na středních a základních školách. I když je její použití na školách pochopitelné, rozhodně není zažité. A proto není divu, že nikdo nevěděl, jak na nastalou situaci reagovat. Neustále jsem si kladla otázku, jaký je vlastně můj úkol během distanční výuky? Co mám dělat? Jakým způsobem mám vykonávat svou práci? Po šokujícím a značně chaotickém nástupu distanční výuky přišlo období hledání odpovědí, které tady ale možná již někdo zanechal. Když pak nastala chvíle zvažování tématu mé závěrečné práce, nebylo nad čím váhat. Nadále totiž působím jako asistentka pedagoga a sociální pedagog na střední odborné škole. Nyní mám na starosti také děti z Ukrajiny, a ty mají distanční výuku i nadále, a sice na svých “mateřských” školách. Jelikož se tedy tato forma výuky i nadále používá, je nutné se jí zabývat. Nestačí pouze kritizovat, musí se objevit i její silné stránky, a ty se mohou vhodně rozvinout.

Proto moje volba při výběru tématu směřovala do oblasti, ve které působím, a je mi blízká. Cílem této diplomové práce je zjistit, zda byly v době pandemie u žáků středních škol a učilišť podmínky pro distanční výuku vyhovující a jaký vliv měla výuka na jejich vztahy a sociální vazby.

Distanční vzdělávání se v době kovidové pandemie zdálo být něčím zcela novým, co snad máme v našich českých podmínkách poprvé. Lidé zjišťovali, jestli je to vůbec legální. Učitelé se ptali, zda mají, nebo nemají na některé věci právo. Studenti testovali hranice zakázaného a povoleného.

Přitom je distanční forma vzdělávání v první řadě zcela legální, protože je zakotvena ve školském zákoně. Samozřejmě se s ní nepočítá v první řadě pro povinnou školní docházku, ale spíše pro účely vysokoškolského vzdělávání. Dále také ve speciálních případech, jakým může být individuální vzdělávání.

Jaká je tradiční podoba distančního vzdělávání v České republice, jaká je jeho historická podoba? Těmito otázkami se bude zabývat úvodní část teoretického dílu této práce. Ráda bych rozdělila teoretickou část na dva hlavní oddíly podle názvu této práce - první oddíl

se bude věnovat otázce distanční výuky, druhý bude řešit otázku vzdělávání středoškolských studentů.

V části, která se bude snažit podchytit charakteristiku distančního vzdělávání, nebudu zkoumat pouze historické náležitosti distančního vzdělávání, ale také jeho zákonnou podobu. Jako každá jiná forma vzdělávání má i distanční výuka své principy a podmínky. Rozhodně je nutné zvážit její výhody a nevýhody. Také budu porovnávat podoby distančního vzdělávání u nás a ve světě, zkoumat, na jakých školách se využívá a proč.

Teoretická část se ve své druhé polovině bude věnovat vzdělávání středoškolských studentů. Každá věková kategorie, u které se někdo snaží o výuku, má svá charakteristika. Je nutné jinak přistupovat k dětem předškolního věku, jinak k pubertálním jedincům a jinak k lidem důchodového věku. Dá se předpokládat, že psychologické aspekty studentů středních škol a učňovských oborů vzdělávání, budou docela široké - přeci jen se jedná o děti od 15 let až po dospělé těsně nad 18 let.

Praktická část práce bude zcela podřízena dotazníkovému šetření, které již proběhlo na vybraných středních školách a učňovských oborech v oblasti Valašského Meziříčí a Rožnova pod Radhoštěm. Nejprve bude rozebrána situace distančního vzdělávání podle dostupných zdrojů MŠMT ČR a ČŠI. Tyto dva orgány totiž sbíraly statistická data na školách v rámci České republiky v době covidové pandemie a vydaly řadu dokumentů, které zmapovaly situaci na školách v rámci celé České republiky. Údaje, o které se zajímaly výše uvedené dvě instituce, budou vztaženy do dotazníků, tedy ne všechny, ale pouze ty, které jsou ve středu zájmu této práce. Zajímat se totiž budu pouze o tři oblasti distančního vzdělávání: jak vnímají žáci kvalitu vzdělávání v online prostředí, měli žáci pro distanční výuku vyhovující technické zázemí, měnily se přechodem na distanční výuku sociální vazby mezi spolužáky a jakým způsobem.

Dále bude v empirické části představena soustava výzkumných problémů a cílů výzkumu, bude nastíněna dotazníková metoda zkoumání daného problému, tedy metoda sběru dat. Krátce budete seznámeni s výzkumným souborem, načež konečně přistoupím k představení výsledků. Ty budou roztrženy do tří základních oblastí podle výše uvedených zájmů. Aby bylo možné jejich kompletní a komplexní pochopení, budou vytvořeny grafy, které snad i lépe než slova ukáží danou skutečnost. Výsledky výzkumu

budou na závěr podrobeny diskusi, ve které se již prolne praktická a teoretická část.

Jelikož je distanční výuka nadále zakotvena v zákoně, navíc je neustále využívána na vysokých školách, bylo by dobré, kdyby tato práce přispěla k jejímu zkvalitnění. Je sice pravda, že kovidová pandemie je již zdárně pryč, avšak distanční forma vzdělávání, která byla podrobena značné kritice, nemůže být vnímána jako primárně špatný způsob vzdělávání. Tato práce by mohla ukázat cestu, jak dosáhnout kvalitního vzdělávání i za použití distanční formy, a to na jiném typu školy, než je pro tuto formu běžné, tedy nejen na vysoké škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DISTANČNÍ FORMA STUDIA

Když bylo na jaře 2020 vyhlášeno uzavření škol kvůli pandemii koronaviru, nikdo tehdy nepředpokládal, že by daný stav trval delší dobu. Zprvu tedy učitelé mohli na danou situaci pohlížet jako na krátkodobé mimořádné prázdniny. Situace byla o to vyostřenější, že na ni učitelé nebyli připraveni, informace jim byla sdělena prakticky ve stejnou dobu, v jakou se ji dozvěděli i žáci. Těžko mohli učitelé nachystat půdu pro vzdělávání svěřených žáků a studentů. Jaké bylo později překvapení, když se nikdo do škol už nevrátil a byla vyhlášena distanční výuka.

1.1 Definice distanční výuky

Při přípravě budoucích učitelů v rámci vysokoškolského studia bývá zvykem informovat studenty o formách studia. Zpravidla se tím ale myslí organizační formy studia, které Zormanová (2014, s. 102) definuje jako “uspořádání vyučovacího procesu, jako vnější stránka vyučovacích metod [...], uspořádání celého vyučovacího procesu, tj. všech jeho složek a vzájemných vazeb v čase a v prostoru.” Z tohoto hlediska je možné chápat distanční výuku jako jednu z organizačních forem vyučovacího procesu. Je to uspořádání, které předpokládá výuku na dálku. Průcha (2009, s. 514) také zmiňuje řadu definic, hned ve svém úvodu však poukazuje na jistou nevyzrálou českou přístup k distanční výuce: “je ve světě frekventovaná, u nás ne zcela doceněná forma vzdělávání.” Zabývá se především důvody vzniku distanční výuky. Tyto důvody pak souhrnně označuje jako bariéry, které brání prezenční výuce, a proto pak dochází k ústupku, tedy k výuce distanční.

Zormanová (2014, s. 102) s odkazem na Maňáka (1993) třídí organizační formy podle tří hledisek - vztahu ke studentům, výukového prostředí, délky trvání. I když běžné učebnice a skripta určené pro budoucí učitele s distanční výukou příliš nepracují, můžeme ji zařadit mezi hlediska výukového prostředí. Nejvíce se ale studenti zaměřují na organizační formy týkající se vztahu k osobnosti studentů (individuální, párová, skupinová atd.).

Pokud bychom nechtěli na distanční výuku pohlížet jako na jednu z organizačních forem výuky, můžeme se pokusit vymezit ji tzv. negativním způsobem - distanční výuka je ta, která není prezenční. Její definice v tomto smyslu se nachází spíše ve starších pracích, kde se především poukazuje na fyzickou vzdálenost neboli propast mezi vyučujícím a žákem, nejsou tedy v přímém kontaktu. Jindy se jako faktor vzdálenosti nebere fyzická vzdálenost, ale vzdálenost časová čili její asynchronní charakter. Do třetice se zmiňuje její

technologický charakter - tedy že probíhá přes specifický komunikační kanál. (Zlámalová, 2008, s. 16) Z této definice distanční výuky vyplývají její tři základní charakteristiky:

- fyzická vzdálenost učitele a žáka,
- specifický komunikační kanál,
- možná asynchronnost.

V podobném smyslu se vyjadřuje i Černý (2015, s. 34), kdy je distanční vyučování chápáno jako forma vzdělávání, “při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícím, přičemž toto vzdělávání je z větší míry sebeřízené a hlavní odpovědnost za celý proces i výsledky vzdělávání nese sám studující.” Opět se vyskytuje faktor vzdálenosti učitele a žáka, navíc je zdůrazněna samostatnost studujícího. Jako nejčastější formu distančního vzdělávání autoři této definice uvádějí e-learning a web-based learning, takže se i zde předpokládá internetový komunikační kanál společně s přenosem médií.

Distanční výuka se používá naprosto běžně nejen na vysokých školách, ale také v rámci různých kurzů a organizací zajišťujících další vzdělávání. V České republice například funguje již od roku 1995 Národní centrum distančního vzdělávání - na jeho příkladu definuje Zlámalová (2008, s. 17) distanční vzdělávání následovně: “Distanční vzdělávání je multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných.” Tato definice předpokládá u distanční výuky opět specifický kanál - slovem multimediální naznačuje, že se nemusí jednat jen o výuku přenášenou online přes kameru, ale že cest je více (multi). Zároveň se v této definici objevuje aspekt, který výše uvedené definice postrádaly, a sice že se jedná o samostatné studium. To je velice důležitý rys distančního vzdělávání, který je pro mnohé dospělé zásadní, když se rozhodují ohledně svého vysokoškolského studia. Pokud si dospělý zvolí distanční formu studia, předpokládá se, že bude dostatečně způsobilý, cílevědomý a “sebeukázněný” k tomu, aby tuto formu dokázal zvládnout. Nebude zde totiž nikdo, kdo by na něj dohlížel, kontroloval v reálném čase a na stejném místě jeho učební kroky a postupy. Musí sám rozhodnout jestli, kdy a jak intenzivně se bude věnovat studiu. Aspekt samostatnosti je zrádný, často při studiu osudný pro dospělé, kteří neprojeví dostatek motivace a sebekázně, aby studovali sami. O to těžší může být tento rys u nedospělých, kteří například nevidí ve vzdělávání takový smysl, aby je to donutilo věnovat se mu o samotě ze své vlastní vůle.

Aspekt samostatnosti znamená tedy, že studentům chybí neustálý a okamžitý dohled učitele. Není to však komplikace jen pro žáka, který musí dokázat přimět sám sebe k činnosti, ale také pro učitele, který musí být schopný výuku přizpůsobit nové situaci. Každý komunikační kanál předpokládá formu komunikace, která při průchodu tímto kanálem zůstane srozumitelná a pochopitelná - není například možné s někým telefonovat a myslet si, že vnímá gesta, která mu ukazujete. Stejně tak není možné učit frontálně při distanční výuce. Lépe řečeno: možné to je, ale ne se stejným efektem. Distanční příprava klade vysoké požadavky na kvalitně připravené materiály a podklady. Příprava učitele je komplikovanější, musí být jiná. A totéž platí i o hodnocení. Učitel více sbírá materiály vytvořené žáky, hodnotí je odlišným způsobem, výstupy žáků jsou totiž jiné než při prezenční formě studia. Kromě toho se komunikace uskutečňuje v jiném prostředí - žák a učitel nejsou ve škole, nemohou se navzájem tak dobře vnímat, musí komunikaci zvládnout v online prostředí. Znamená to, že oba musí být schopni a ochotni používat technologie, na které nejsou běžně zvyklí. Musí si s nimi umět poradit, řeší jiné situace (nefunkční internet, nemožnost zapnout kameru, schválně nespustění mikrofonu apod.).

Pokud byla distanční výuka definována jako ta, která není prezenční, je na místě odlišit ji ještě od výuky dálkové. I když mají společné rysy, v odborné literatuře nejsou vnímány jako synonymní. Rozdíl je vnímán především v připravených materiálech - dálkové a prezenční studium využívá stejné podklady (učebnice, skripta). U distančního studia by měl studující mít k dispozici celou škálu učebních materiálů, ideálně vytvořené učební prostředí, kde najde veškeré podklady, ale také se zde uskutečňují online schůzky, je možné kontaktovat vyučujícího i kolegy písemně formou příspěvků a komentářů. Studující by tedy neměl mít pocit, že je na studium naprosto a zcela sám, je veden vyučujícím, který s ním však není v jedné místnosti. Materiály si neshání studující sám, má je k dispozici. Stejně tak má na učebním rozhraní stanovený plán, kterého se může držet. Vznikají tedy různé moodly, nebo virtuální učebny, což v případě dálkového studia neplatí.

Rozlišujeme též distanční výuku od kombinované formy studia. Tam je rozdíl nejspíš patrný okamžitě - kombinovaná forma již ze své podstaty kombinuje formu dálkovou a prezenční. Po uplatnění vládních opatření však nemohla být kombinovaná forma uplatňována, protože fyzický styk osob byl vyloučen. Navíc má kombinovaná forma studia jiný průběh - vyučování sice také sami doma studují, avšak při prezenčním setkání se již předpokládá, že daný problém má žák nastudovaný. Při online hodinách u distanční výuky

se naopak často učivo vysvětluje a probírá, žáci následně sami spíše trénují, rozšiřují nově nabytou znalost.

Snažíme-li se o ucelenou definici distančního vzdělávání různými způsoby, je na místě zmínit její základní typy, nebo oblasti, ve kterých se uplatňuje distanční vyučování. Patří mezi ně e-learning, rekvalifikační a kvalifikační kurzy, programy celoživotního vzdělávání (lifelong learning), zájmové kurzy, jazykové vzdělání, další vzdělávání pracovníků a personálu, školení atp. Průcha (2009, s. 516) uvádí tři základní směry uplatnění distančního vyučování:

1. Vysokoškolské studijní programy - jejich úspěšným absolvováním získá student plnohodnotný a platný diplom. Je zde tedy stejný výstup jako při běžném prezenčním studiu vysoké školy, jen musí student více pracovat sám.
2. Další vzdělávání - zahrnuje kurzy, “v nichž si lze doplnit nebo aktualizovat stávající dosažené odborné vzdělání či získávat nové dovednosti a znalosti.” (Průcha, 2009, s. 516)
3. Rekvalifikační kurzy směřují k rozšíření stávajícího vzdělání tak, aby byl jedinec lépe uplatnitelný na trhu práce.

V materiálech, které se věnují distančnímu vzdělávání, je možné upřesnit si celou řadu pojmů, které se v souvislosti s distanční výukou používají: lektor, tutor, letní škola, administrátor, manažer kurzu, studijní modul, výukový balík, virtuální univerzita, e-learning atd. Pro potřeby této práce není nutné je definovat, protože distanční výuka je zde chápána jako povinně zavedený typ výuky pro všechny typy škol bez výjimky, není tedy zvolena studenty a nejsou v ní tyto termíny běžně používány.

1.2 Legislativní rámec distančního vzdělávání

Podle článku 14 Listiny základních práv a svobod má každý právo na vzdělání. Jak ale vzdělávat ty, kteří jsou z nejrůznějších důvodů uzavřeni na jednom místě a nemohou se do školy dostavit? I oni mají právo se vzdělávat. Nejde jen o situaci kolem kovidové pandemie, ale také například o handicapované občany, kteří kvůli svému postižení nemohou docházet na prezenční výuku. Samozřejmě existuje i individuální vzdělávací plán, avšak ten přenáší téměř veškerou váhu vzdělávání na rodiče. V případě vzdělávání dospělých je také žádoucí vyjít vstříc těm, kteří se vzdělávat sice chtějí, ale není v jejich možnostech se za vzděláváním pravidelně přesouvat.

Řešení nabízí školský zákon, který ustanovuje distanční výuku paragrafem 184a jménem Zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách. Tato část zákona myslí spíše na případy, jakým byla i kovidová pandemie, kdy umožňuje školám poskytnout žákům distanční vzdělávání, které i nadále musí naplňovat rámcový vzdělávací program i školní vzdělávací program. Škola s povinnou školní docházkou sama nemůže vyhlásit distanční výuku, musí nastat jeden z následujících případů, kdy není možná prezenční výuka:

1. krizové opatření podle krizového zákona,
2. mimořádné opatření podle zvláštního zákona,
3. nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví.

Zmíněný paragraf obsahuje mimo jiné tuto důležitou formulaci: “Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.” (Školský zákon, § 184a, odst. 3) Při vyhlášení distanční výuky, která vznikne na základě jednoho z výše uvedených tří bodů, je tedy nutné myslet především na žáky, škola se musí snažit vyjít jim vstříc. V praxi to znamená, že pokud škola například vyžaduje účast na online hodinách, musí zároveň brát ohledy na žáky, kteří k tomu nemají potřebné vybavení. V takovém případě je povinna najít řešení přímo škola, nikoliv rodina.

Rovněž se v této části školského zákona řeší přijímací a maturitní zkoušky. V případě, že je na základě jedné z výše tří uvedených možností vyhlášena povinná distanční výuka, může dojít ke změně přijímacích i maturitních zkoušek.

Dosud zde nebyl zmíněn paragraf 25 školského zákona, který řešil distanční vzdělávání ještě před vypuknutím kovidové pandemie. Zabývá se totiž formami studia, přičemž jmenuje tyto základní formy: denní (ve smyslu běžné prezenční výuky), večerní, dálková, kombinovaná a distanční. Tyto formy jsou si rovny, délka studia v posledních čtyřech variantách má být maximálně o rok delší než u denní formy. Distanční vzdělávání je pak definováno jako “samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.” (Školský zákon, § 25, odst. 2 d)

Jako základ je tedy distanční vzdělávání stanoveno školským zákonem. Dále jej ale musí již každá škola implementovat do svých vlastních předpisů. Jedná se především o školní řád, který řeší organizační stránku školního vzdělávání. Je závazný pro všechny žáky

i zaměstnance školy, také pro zákonné zástupce. Nesmí odporovat platné legislativě, musí být jednoznačný, srozumitelný a veřejně dostupný. I zde se během uzavření škol objevila slabina - s distanční výukou školy nepočítaly, nebylo proč. Školní řád vydává a zveřejňuje přímo ředitel školy. Pokud ředitel školy, například v souvislosti vyhlášením distanční výuky, rozhodne o aktualizaci školního řádu, musí s touto aktualizací seznámit všechny účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. V oblasti distančního vzdělávání šlo například o docházku, způsob omlouvání, způsob vzdělávání žáků se speciálními potřebami, podpůrná činnost, ale také hodnocení - jeho množství, způsob, výchovná opatření v souvislosti s kyberšikanou atp. Kromě školního řádu musel být aktualizován i řád školní jídelny (kdy a jak proběhne výdej, jestli vůbec atd.). Aktualizace školního řádu je důležitá, protože se objevily spory mezi rodiči a školami, po obnovení výuky, kdy žáci museli nosit roušky, vznikly další spory. Údajně měly některé školy v úmyslu používat kázeňské postihy za nenošení roušky, ovšem kázeňské postihy jsou určeny školním řádem a jeho přílohami, není tedy možné kárat žáka za něco, co řád neobsahuje. Hranice zde byla velice citlivá, situace bezprecedentní, navíc vznikla velice rychle a dala tedy prostor ke vzniku sporů.

1.3 Historie distančního vzdělávání

Historie distančního vzdělávání není příliš obsáhlá, protože se těžko odlišuje od ostatních typů vzdělávání. Má mnohaletou tradici, ale její rozšíření nastalo až s rozvojem nových technologií. Černý et al. (2015, s. 40) zmiňuje jako nejstarší distanční výuku kurz Caleba Phillipse, který začal v roce 1728 a byl veden korespondenční formou. Studentům chodily poštou materiály v intervalu jednoho týdne. Průcha (2009, s. 515) uvádí jako zlomový rok "1840, kdy vznikla první korespondenční škola výuky těsnopisu ve Velké Británii." Jednalo se o kurz Izaaca Pitmana. Podobné korespondenční kurzy začaly nabízet i univerzity.

Později přispěly k rozvoji distančního vyučování radiokomunikace, kinematografie, telefon, telegraf, televizní vysílání a podobné formy děle sloužících médií. Již v roce 1910 byl zájemcům nabídnut katalog instruktážních filmů (Černý et al., 2015, s. 40). V období druhé světové války se prostřednictvím televize školili muži i ženy pomocí instruktážních videí. Tyto kurzy byly stále oblíbenější, a tak v roce 1946 nabídla The University of South Africa první distanční univerzitní program. Předchůdci dnešních e-learningových kurzů jsou nejspíš vyučovací automaty, které vznikaly v 60. letech 20. století. V České republice

fungoval Unitutor, který členil látku do oblastí, ze kterých byl následně žák i přezkoušen. (Stříteská, 2003)

Avšak skutečný boom distančního vzdělávání přinesl až rozvoj informačních a komunikačních technologií, které jsou především silným komunikačním pomocníkem, nad to ještě slouží jako úložiště pro používané materiály. Společně s rozšiřováním počítačů do škol a domácností se objevuje pokus o Intelligent Tutoring Systems. Takový inteligentní výukový systém by byl o několik kroků dále než vyučovací automat. Nabídl by látku, ale k ní také další materiály (videa, texty, zvukové soubory), postup žáka lekcemi zaznamenává, s daty dále pracuje a žáky i zkouší. Chybí ovšem jakákoliv komunikace s vyučujícím. (Černý, et al., 2015)

Oblíbeným typem distančního vzdělávání se pak stává e-learning, kterému od uzavření škol a kovidové pandemie stále více konkuruje (možná jej spíše doplňuje) webinářový styl výuky. Ten je téměř totožný, jen zahrnuje více online hodin uskutečněných prostřednictvím videokamery, takže je žák v užším kontaktu s vyučujícím.

V prostředí České republiky se distanční vzdělávání rozšiřuje od konce 19. století. Tehdy se objevila myšlenka, že by měly mít vzdělávací instituce možnost tzv. duálního systému - "realizovat své studijní aktivity jak v prezenční, tak v distanční formě studia současně." (Průcha, 2009, s. 515)

Další milník ve vývoji distančního vzdělávání představuje mezinárodní program Phare jménem "Multi-country Co-operation in Distance Education". Konference uskutečněná v roce 1994 přinesla právě zmíněný program, který byl velice rozsáhlý a uskutečňoval se od roku 1995. Jeho kompletní ukončení nastalo v roce 1999, kdy byla uspořádána konference, jejímž cílem bylo shrnout výsledky programu a vytyčit podle nich nové cíle v distančním vzdělávání. Cílem programu bylo vytvořit síť vzdělávacích institucí, které by podporovaly vzdělávání na dálku a byly si navzájem oporou. (Stagl, 2001) Projekt umožnil financování několika institucí, které u nás vznikly: "Podílelo se na něm 11 zemí střední a východní Evropy, které získaly teoretickou i významnou finanční podporu pro tento typ vzdělávání do svých vzdělávacích systémů." (Průcha, 2009, s. 515) Kromě tří dalších vzniklo také Národní centrum distančního vzdělávání.

Devadesátá léta znamenala tedy výrazný pokrok v distančním vyučování. Kromě projektu Phare, jenž v těchto letech probíhal, byl navíc v roce 1998 přijat zákon, který pokládá distanční a prezenční vzdělání získané na vysoké škole za rovnocenné. Je možná i jejich

kombinace. V oblasti sekundárního školství a vyššího odborného školství řeší podobnou změnu přímo školský zákon z roku 2004.

Ve srovnání s ostatními zeměmi čeká Českou republiku ještě jeden krok. Ten se dá předvídat z německy, anglicky či francouzsky mluvících zemí, kde již používají termín, který se do češtiny může přeložit jako otevřené učení. Jeho principem jsou nulové požadavky na uchazeče o studium, tedy žádné přijímací zkoušky. Uchazeč o studium prostě chce daný obor studovat, přihlásí se a zaplatí poplatek za studium. Možná se takový přístup zdá v současné době příliš benevolentní - nijak nereflektuje dosavadní vzdělání a úroveň uchazečů. Ovšem je třeba myslet spíše na to, že student pak stejně musí vykonávat zkoušky, splňovat podmínky pro udělení zápočtů a další povinnosti, takže jakákoliv selekce není nejspíš ani žádoucí. Známe přeci případy, kdy se uchazeč přihlásí ke studiu, splní podmínky a požadavky přijímacího řízení, ale nakonec stejně při studiu není úspěšný. Proč tedy proces komplikovat a nedat šanci i těm, kteří by z nejrůznějších důvodů (nemoc, stres atp.) byli u přijímacího řízení neúspěšní. Otevřené vzdělávání však má řešení i pro případ neúspěšných studentů - ve smyslu demokracie, kdy každý má právo na vzdělání, řeší tuto situaci tak, že zmíněné studenty prostě převede do nižšího stupně studia, aby mohli své nedostatky napravit, učivo dohnat a zkusit to znovu.

Současné pedagogiky již obsahují teorie, které podporují distanční vyučování. Konkrétně podporují technologie ve výuce, protože tvrdí, že je nutné učit se pracovat s technologiemi a vidět jejich praktické využití přímo ve výuce. Nazývají se technologické teorie a Prokešová (2018, s. 25) uvádí jako její zástupce tyto představitele: "John Carroll, Donald Cunningham, Bill O'Neill, B.F. Skinner a další."

1.4 Principy distančního vzdělávání

Některé z principů distančního vzdělávání byly uvedeny již výše, jelikož se distanční vzdělávání jejich prostřednictvím identifikuje. Pojdme tedy uvést kompletní přehled principů distančního vzdělávání:

1. Samostatnost - tento princip klade požadavek především na studující, kteří musí být schopni pracovat samostatně a bez dozoru. Zodpovědnost za zvládnutí látky již neleží tolik na učiteli jako na žákovi. Je to bezesporu zátěž, která může v některých případech znamenat vyhoření. Někteří autoři rádi usouvztažňují samostatnost a usměrňování (srov. Průcha, 2009, s. 514) - při distančním vzdělávání kladou jako požadavek samostatné usměrňování ve smyslu jak procesu výuky, tak vnitřního

nastavení žáka. Iniciativa zde tedy leží na straně žáka, který musí sám chtít a sám sebe motivovat k učení. Aby však jeho chuť k učení nevyhasla, je důležité, aby učivo bylo “seskupováno do relativně malých dávek, po nichž vždy následuje zpětnovazební informace o tom, zda studující příslušnou jednotku zvládl.” (Zlámalová, 2008, s. 20) Autorka rovněž znovu apeluje na to, že distanční výuka není vhodná pro všechny a že je nutné, aby studující byli psychicky dostatečně zralí na to, aby tento typ samostudia zvládli. Nelze na tomto místě nemyslet na situaci kolem uzavření škol, kdy se musely povinně vzdělávat všechny děti v České republice.

2. Individualizace a flexibilita - klasická prezenční výuka bývá častým terčem kritiky, a to z různých důvodů. Jedním z nich je také nemožnost přizpůsobit výuku životnímu tempu vyučovaných. Ne každý je schopný vnímat hned po ránu kvantum informací. Avšak při distanční výuce není vždy úplně nutné, aby student začínal výuku hned brzy ráno, naopak si může přizpůsobit výuku svému životnímu rytmu. Může studovat, i když je nemocný, nebo když se na to nejlépe cítí. Obzvlášť je-li splněna podmínka asynchronnosti. Rovněž odpadá tlak na nutnost zvládnout učivo v rámci jedné vyučovací hodiny - každý žák si může sám zvolit tempo, kterému učivo přizpůsobí. Toto je zároveň největší výhodou distančního vzdělávání a alternativních škol.
3. Multimediálnost - i v průběhu prezenční výuky se dle zásad Komenského snaží vyučující zapojit všechny smysly žáků, což podporuje kvalitnější vnímání probírané látky. Distanční vyučování nemůže být efektivní, když se nevyužije všech jeho možností. V některých případech je zapojení více smyslů dokonce možná jednodušší než při prezenční výuce, například poslechy v cizích jazycích, nebo výuková videa. “Rychlost šíření a přijímání [...] informací a četnost komunikace [...] dovolují téměř neomezené kontakty s personálem vzdělávací instituce a spolu se speciálním uspořádáním učiva a samostatnými pracemi [...] tak plně nahrazují každodenní kontakt s učitelem v prezenčním studiu.” (Zlámalová, 2008, s. 20)
4. Podpora studujících je posledním principem distančního vzdělávání. Její váha leží plně na bedrech vyučujících. Jsou to právě oni, kdo ručí za kvalitu poskytovaných materiálů, ale také za strukturu celé výuky - zda bude více pracovních listů, méně online hodin, nebo bude kurz plně tvořen online kurzy a pouze doplněn domácími

úkoly a komunikací přes dané webové rozhraní, to vše určuje pouze vyučující za možnosti kontroly nadřízených. Zlámalová (2008, s. 20) vyjmenovává, co vše zahrnuje podpora studujících: “vysoká informovanost o studijních možnostech, motivace ke studiu, individualizovaná sestava studijního programu, psychologická pomoc [...], zadávání a časový rozvrh zpracování samostatných prací i zkoušek, organizace [...] tutoriálů, evidence výsledků studia, činnosti [...] studijních středisek.” V tomto seznamu určitě chybí ještě některé položky, jelikož zdroj je uvažován pro distanční vyučování na vysokých školách. Na nižších stupních školského systému se musí počítat například také se zákonnými zástupci, docházka je zde povinná, to je velký otazník k řešení. Funkce vyučujícího se zde rozšiřují a komplikují. Distanční vzdělávání pro učitele (2015, s. 37) označuje tento princip jako interaktivitu distanční výuky, která ji odlišuje od dálkového studia.

1.5 Výhody a nevýhody distančního vzdělávání

Když se učitel chystá na výuku, vždy podle konkrétní třídy, konkrétního učiva a dostupných pomůcek rozhoduje, jakou formou žákům učivo vysvětlí. Každá forma má svá pro a proti. Nedá se říct, že by frontální výuka byla primárně špatná, nebo dobrá. V průběhu uzavření škol se našla řada kritiků, avšak distanční výuka má jistě i svá pozitiva. Která to jsou, uvádí následující přehled (Šimonová, 2012; Prokešová, 2018; Zormanová, 2014):

- Časová flexibilita - jelikož student se věnuje látce sám, nikdo neurčuje, v kterou denní dobu tak učiní a jak dlouho se bude látkou zabývat. Samozřejmě tato flexibilita má své hranice, které jsou dány vyučujícím ve formě termínu odevzdání práce, zadání testu, zkoušení atp. Pozitivní z hlediska času také je, že odpadá čas strávený dojížděním, přesunem do školy, chystáním se (outfit, líčení, účes atd.). Tento čas je možné trávit již studiem samotným.
- Místní flexibilita - student si může kromě času zvolit i místo, kde bude studovat. Ať už je mu příjemné místo doma, nebo na zahradě, volba je jen na něm.
- Obsahová flexibilita - nikdo studentům nediktuje, které látky se právě mají věnovat. Jestli začnou matematikou, nebo češtinou, záleží pouze na nich. Mohou také přeskočit část látky, které rozumí, nebo se naopak více věnovat té, která je zajímavá, případně potřebují více zdrojů k jejímu pochopení. Tento bod je možné chápat také

tak, že materiály, které vyučující připraví, je možné velice rychle aktualizovat a inovovat, což je u učebnice zdlouhavý proces.

- **Individualizace** - v případě, že student nepotřebuje společnost spolužáků, nebo pomoc učitele, může pracovat samostatně. V opačném případě jsou zde studijní skupiny, případně kontakt na vyučujícího. Je to důležitý bod v oblasti šikany, která by se měla omezit pouze na kyberprostor, avšak jiné její formy nemají šanci propuknout. Stejně tak je to aspekt, který vyhovuje samotářům a introvertům. Zajišťuje také klid na učení, jenž by například ve třídě nemusel vzniknout. Kromě toho se stává, že pokud musí student na postup, případně definici přijít sám, lépe si pak danou problematiku pamatuje, lépe ji ovládá. Studující se učí spoléhat sám na sebe, nečeká, že jej někdo zachrání, buduje tím vlastní sebevědomí. Na druhou stranu se nemusí stydět za chybnou myšlenkovou operaci, protože zde chybí ten, kdo by ji zesměšnil, kdo by ji vnímal.
- **Technologie** - ačkoliv s nimi ne každý umí zacházet, představují velmi pozitivní faktor distančního vyučování. Komunikační a informační technologie totiž přinášejí možnost používat materiály, které při prezenční výuce nemohou být využity vůbec, případně k jejich využití potřebuje učitel speciální pomůcky (např. sluchátka, projektor, software atp.), nebo v rámci množství studentů ve třídě jejich použití nemá potřebný efekt. Komunikace může být rychlá, účinná a jednoznačná, pokud mají obě strany (vyučující i studující) zájem. V dnešní době navíc není nutné omezit se na kamerové online hodiny, nebo obyčejné učební texty. Existují také stránky, které nabízejí ucelené programy, stejně tak software určený k výuce. To vše lze vkládat na moodly, virtuální učebny atp. Pomocí technologií je tedy možné vytvořit pomůcky, které jsou interaktivní, zábavné a funkční.
- **Speciální pedagogická podpora** - v průběhu prezenční výuky získávají studující podporu přímo ve výuce, případně na půdě školy v rámci přestávek, doučování a konzultačních hodin. Pokud si přejí rodiče a učitelé spolu mluvit, musí se opět sejít ve škole v době, která oběma stranám vyhovuje. To vše je (možná trochu paradoxně) v online prostředí jednodušší, protože je kdykoliv možné vyučujícího, potažmo studenta kontaktovat, dá se také snadno domluvit online schůzka, rozhovor přes kameru. Veškeré studijní pokroky jsou zaznamenatelné a je možné je nasdílet tak, aby všechny zúčastněné strany chápaly, o co se jedná.

Jelikož byla na jaře 2020 stanovena všem bez rozdílu distanční výuka kvůli kovidové pandemii, snáze se ukázaly také všechny nevýhody distanční výuky. Jak již bylo výše uvedeno, klade tento typ vyučování vysoké nároky na studenty, kteří musí být schopni samostatně studovat, sami sebe motivovat, reflektovat dosažené výsledky, komunikovat v online prostředí. Mezi nejčastější nevýhody distanční výuky lze započítat:

- Studující není schopen takové míry samostatnosti při studiu - tato samostatnost může vyplývat z duševní nezralosti, která je pro takový typ studia nutná. Nejde jen o otázku motivace ke studiu. Jsou studenti, kteří potřebují ujistění, že postupují správně, případně si nejsou jistí, jak postupovat dále. V distančním prostředí není vyučující okamžitě k dispozici, což znamená na jedné straně zastavení v procesu učení, na druhé straně lehkou deprivaci, která ústí ve ztrátu chuti pokračovat dále. Nemusí cítit dostatečnou motivaci učit se, otevřít další lekci, další předmět. Nemohou se s nikým poradit (když spolužáci neporadí), s nikým prokonzultovat další postup. Navíc není možné srovnat výsledky - může dojít k mylnému dojmu, že je vše v pořádku, protože chybí srovnání s ostatními, kteří by mohli být například znatelně rychlejší. Avšak mohou se objevit i další překážky na straně studujících. Pokud byla mezi výhodami uvedena místní flexibilita, je třeba zvážit případy, kdy studující žije v podmínkách, které nevyhovují distančnímu vyučování. Lépe řečeno - nemá prostor, kde by mohl nerušeně studovat (např. má společný pokoj s jiným sourozencem, sourozenci), nebo nemá k dispozici potřebnou techniku (počítač, telefon, software, příslušenství jako sluchátka, tiskárna atd.). Může se také stát, že nemá ani vhodný čas ke studiu, protože v domácnosti zastává více funkcí, které by v běžné výuce neřešil (např. pomáhá s hlídáním mladších sourozenců, zatímco rodiče musí do práce). Ne každý žák je také introvert (mezi výhodami je uvedeno, že takovým žákům individualizovaná výuka může často i vyhovovat). U některých žáků může pocit osamocení vyvolat řadu psychických a psychosomatických potíží.
- Vyučující není schopen učit distančně. Na straně vyučujících se jedná o pochopitelný deficit, jelikož běžně učí prezenčně, najednou musí ze dne na den bez pomoci a přípravy přejít na distanční formu vyučování. Jedním z problémů je technická stránka výuky, kdy musí učitel být rovněž znalý nových technologií, musí je umět využívat a navést i studenty vhodně k jejich užívání. Musí umět látku

distančně nejen zadat, ale i vysvětlit, procvičit, překontrolovat úroveň zvládnutí učiva, ohodnotit tuto úroveň, poskytnout zpětnou vazbu. Problémem je organizace času, kdy dříve základem učitelovy činnosti byla výuka, teď tuto funkci plní často lépe materiály, které musí být schopen připravit tak, aby fungovaly i při samostatné výuce bez jeho pomoci. Musí dokázat reagovat na podněty žáků, avšak nenechat si tuto část práce přerůst přes hlavu - reagovat tedy včas, avšak dodržet podmínky vlastní psychohygieny práce. Samostatným problémem je příprava materiálů v dostatečné míře a jejich kontrola, ohodnocení.

- Ostatní odborníci nejsou schopni fungovat v prostředí distanční výuky. Kvalita distanční výuky není závislá jen na učiteli a studentovi, ačkoliv jsou to bezesporu dva zásadní faktory procesu. Z pohledu kontroly je důležitá role vedení školy, ručí za kvalitu, vedení by tedy mělo klást podmínky, za kterých bude výuka fungovat. Mělo by poskytnout učitelům veškeré nástroje - software, hardware, prostředí. Ale také sestavit rozvrh tak, aby studující netrávili celý den u počítače, aby se formy a metody vhodně doplňovaly a střídaly. Také musí být učitelům i žákům k dispozici někdo, kdo je odborníkem přes technickou stránku procesu, aby mohla být komunikace a výuka úspěšná. Vzhledem k povaze výuky, která je vhodná pro psychicky vyspělé jedince, by měl být k dispozici i psycholog, aby podchytil problémy vzniklé individualizací již v jejich počátcích. Učitelé by ocenili i školitele, jenž by je provedl úskalím techniky, novinkami na poli distanční výuky, pomohl jim zorientovat se v nejnovějších metodách.
- Nekvalitní materiály představují základní problém. V době prezenční výuky může nedostatek v materiálech vyvážit učitel přímo během výuky. Avšak materiály pro distanční výuku musí být jiné, kvalitnější, propracovanější. Běžná učebnice není pro distanční výuku konstruována. V době, kdy byla vyhlášena distanční výuka jako povinná forma výuky pro všechny typy škol, nepočítali učitelé s tím, že by museli učebnice používat jinak. Museli reagovat rychle, neměli čas provést kvalitní analýzu zdrojů a pomůcek. Na druhou stranu i kvalitní materiály nezaručují možnost práce studentů tak, jak by jim to nejvíce vyhovovalo. Někteří žáci potřebují v textu zatrhávat pasáže, vepisovat poznámky, označovat si podle své zvyklosti nadpisy a důležité pojmy, dokreslovat obrázky, grafy, schémata. Podle psychologů je možné žáky dělit podle typu jejich paměti. Někteří patří k tzv. auditivnímu typu, což znamená, že potřebují danou látku slyšet. Pokud si ji čtou,

nepomůže jim to látku pochopit a zapamatovat si. Při prezenční výuce látku jednak slyší, jednak si ji mohou přečíst v učebnicích a dalších textech (pracovních listech, pracovních sešitech, internetových zdrojích atd.). I kvalitní materiál je vždy umístěn na internet, kde je spousta rušivých elementů - stačí kliknutí a student se ocitne na stránkách, které ho baví a zajímají více. Udržet pozornost je velice těžký úkol.

- Nezávládnutí administrativní stránky chodu distanční výuky. Při běžné prezenční výuce se studenti pravidelně dostávají do školy, kde jsou v kontaktu s vyučujícími, vedením i administrativními a jinými pracovníky. Je-li třeba něco řešit, není problém to kterýkoliv den, kdy je student přítomen, zařídít. Při distanční výuce je všechno komplikovanější, protože chybí osobní kontakt.
- Ne každý obsah je možné předávat distančně. Jsou výukové obsahy, které se musí předávat prezenčně - jedná se o dovednosti. Je možné je teoreticky vysvětlit, je možné je pochopit, ale pokud si je má student osvojit, musí si je vyzkoušet. Problém je tedy především u praktického vyučování, učňovských oborů a odborných středních škol. Může to také znamenat nemožnost osobně si vyzkoušet pokusy v laboratořích, tedy laboratorní práce, experimenty, tělesnou výchovu, tréninky atp.
- Problémy s kázní a kyberšikanou. Vzhledem k tomu, že řada zdrojů, které jsou v této práci využity, uvažují distanční vyučování jako formu výuky určenou primárně pro dospělé, vynechávají problémy s kázní a kyberšikanou. V rámci distanční výuky, která se částečně uskutečňovala online přes kameru a mikrofony, vznikly kázeňské situace, které do té doby nemuseli učitelé řešit - schválné vypnutí kamery, mikrofonu, odpojování s tvrzením, že není funkční signál atp. Stejně tak se objevila šikana, u které vznikala otázka, zda je vůbec její řešení v kompetenci školy, když se neuskutečňuje v prostoru školy. Na podobné situace nebyli vyučující vůbec připraveni, nikdy dříve to nemuseli řešit. V kázeňských částech školního řádu také nenacházeli oporu. Metodici prevence, výchovní poradci, školní psychologové nemohli řešit problémy osobně, neexistovala možnost se sejít s rodiči. Stejně tak zde byly situace, kdy zadané úkoly plnil naprosto zřejmě někdo jiný než student samotný. Ale nedalo se to prokázat. Jak je potom hodnotit?

- Chybějící socializace - výuka má jednu důležitou funkci, na kterou se často zapomíná. Vnímáme výuku jako předávání informací, dovedností. Jako učení se věcem a praktickým dovednostem. V rámci výuky se ale odehrávají procesy, které mají pro život možná důležitější význam, než jsou předávané informace. Žáci se často ptají, na co jim v životě daná látka bude, proč se jí učí. A učitelé mnohdy neumí odpovědět. Ve škole však dochází k socializaci. Žáci se učí fungovat jako součást sociální skupiny, což budou používat i v životě. V distančním vyučování však kvůli individualizaci zůstávají sami a nemohou se učit fungovat ve skupině, kde vládou různé vztahy a rozdílná hierarchie.

1.6 Příprava distančního vzdělávání

Každá výuka v prezenčním vzdělávání je více či méně plánovaná, protože je to “forma systematického, cílevědomého vzdělávání” (Zormanová, 2014, s. 22). V této práci jsou často pojmy výuka a vzdělávání zaměňovány, avšak výuka zahrnuje více aspektů - ptá se, co dělá žák, co dělá učitel, jak to spolu souvisí a jak se to ovlivňuje. Vyučování je činnost učitele. Do této činnosti patří i plánování výuky, které má podle Zormanové (2014) pět fází: analýza, návrh, vypracování, realizace a zpětná vazba. Tyto fáze by měl učitel dodržovat i při distančním vzdělávání. Výuka jako proces komplexnější má také pět fází: motivační, expoziční, fixační, diagnostická a aplikační. Při plánování každé výuky musí učitel vzít v potaz veškeré její fáze. Vyučování má mít vždy svůj cíl, musí se připravit učební úlohy a aktivity, navrhnout časové rozvržení učiva (tematický plán), vyrobí se některé pomůcky, vše se doladí.

V odborných publikacích se píše o distančním vzdělávání, které je určené pro dospělé. Pod pojmem příprava se tedy zájemce dozví, co dělá manažer kurzu, garant modulu, autor, grafik, pedagog, oponent, popřípadě další účastníci tvoření kurzů. Pro potřeby této práce však není vhodné definovat všechny tyto pojmy. Přípravami jsou zde myšleny čistě jen přípravy pedagogů. Jeho přípravy jsou již předznamenány tematickými plány, které jsou určeny školním vzdělávacím plánem. Když došlo k uzavření škol, nebylo možné měnit školní vzdělávací plán. Takový krok je náročný jak organizačně, tak časově. Naopak ale bylo přímo ministerstvem doporučeno, aby pedagogové provedli revizi tematických plánů a rozhodli, které učivo je možné zcela vynechat, které zúžit a které naopak nelze v žádném případě vynechat, ani zúžit. Museli se rozhodnout, jaké učivo jsou žáci schopni zvládnout samostatně a jaké je nutné probrat s nimi osobně - tedy v online prostředí. Příliš opory,

tedy materiálů, doma žáci neměli. Po uzavření škol měli pouze pomůcky určené pro prezenční výuku - učebnice, pracovní sešity atp. Proto museli učitelé najít způsob, jakým přetransformovat oporu pro prezenční výuku na materiály podporující jejich distanční vyučování.

Připravuje-li vysoká škola, nebo jiná instituce distanční výuku, zpravidla připraví v první řadě dva materiály - jedná se o průvodce studiem a studijní návod. Na základních a středních školách nebylo příliš času, aby se tyto dva materiály vytvořily, přesto by to bylo více než vhodné. Průvodce studiem totiž představuje veškeré materiály v kurzu - vysvětluje, co kurz obsahuje a za co je udělováno hodnocení. Dává tedy studentům určitou strukturu, která zahrnuje i kontakty na vyučujícího a další pomoc (v prostředí střední školy to může být osoba určená jako technická pomoc, metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog aj.). Studijní návod má obecnější charakter: "měl by iniciovat a podporovat celý soubor vlastností a dovedností, nezbytných pro samostatné studium." (Zlámalová, 2008, s. 73) V prostředí střední školy by studijní návod byl velice užitečný, mohl by se odehrávat například formou online třídnické hodiny, protože obsahuje typy a rady, jak úspěšně zvládnou distanční typ studia, například:

- zvolit si vhodnou denní dobu,
- najít si odpovídající místo,
- nesnažit se soustředit a pracovat nepřiměřeně dlouho, zařadit přestávkky a rozdělit si práci do menších celků,
- pokusit se vypracovat úkoly nejprve sám, i když to není snadné,
- nebojte se zeptat, kontaktovat ostatní, nebo vyučujícího.

Při přípravě běžného distančního vyučování pro dospělé je třeba vzít v úvahu několik faktorů, které tvorbu opor ovlivní (Zlámalová, 2008):

- Vstupní vědomosti a dovednosti žáků. V tomto případě to měli učitelé jednodušší než lektori běžné distanční výuky, věděli totiž přesně, kde s žáky skončili a co stihli probrat.
- Osnova modulu a dávkování učiva. Osnova modulu je do jisté míry totožná s tematickými plány, které by se daly do jisté míry změnit, avšak naplňují podmínky dané školním vzdělávacím plánem, který je závazný. Dávkování učiva je pro pedagogy, kteří vyučují prezenční formou, komplikované, protože jsou zvyklí,

že mohou přímo osobně kontrolovat postupy a dosažené mety svých žáků. Při distanční výuce jsou odkázáni na své zkušenosti a na zpětnou vazbu žáků. Jen ti jsou schopni při určité míře upřímnosti říct, zda toho na ně není moc. Také je zde možná stejná zpětná vazba ze strany zákonných zástupců.

- Zkušenosti žáků. Pedagog musí znát své žáky o té míry, aby mohli odhadnout použití metod a zralost žáků pro tyto metody. Není například možné chtít po prvňáčcích, aby používali notebooky, nebo pracovali samostatně. Ani u starších žáků není možné spoléhat vždy na jejich samostatnost a na jejich automatickou motivaci k učení. Naopak je nutné je podporovat, zůstat s nimi v kontaktu, vytvářet příležitosti ke komunikaci, nabízet pestré možnosti práce s učivem atd.
- Multimediální pomůcky. Je sice pravda, že žáci v době uzavření škol měli k dispozici pouze to, co běžně nosí pro prezenční výuku do školy. Tyto pomůcky jsou často vhodné pouze pro prezenční výuku, jejich použití doma bez pomoci učitele je nemyslitelné. Některé učebnice například nemají definice jako kompletní text, ale žáci na ně mají přijít při spolupráci s učitelem. Není k nim ani klíč, takže není jednoduché je doplnit při samostudiu. Jelikož ale žijeme v době, kdy máme k dispozici řadu materiálů na internetu, žáci bývají vybaveni pracovními sešity, existují výuková videa, PowerPointové prezentace atd., není nutné vše vytvářet zcela od nuly. Některá nakladatelství a vydavatelství projevily v době uzavření škol altruistickou aktivitu - zpřístupnily své materiály zdarma online. Mezi nimi byly často i interaktivní kurzy atp. Dalším zdrojem již hotových materiálů byly tzv. DUMy, které byly vytvářeny několik let zpětně. Spousta z nich je veřejně a zdarma přístupná, navíc ve formě, která se dá ještě upravit a přetvořit.
- Zpětná vazba. Jakýkoliv materiál, který učitel žákům předloží, musí být odpovídajícím způsobem rozebrán, ale poté také překontrolován a zpětně i třeba vysvětlen. Není příliš složité zahrnout studující řadou materiálů tak, že jim nezbyde čas na žádné jiné činnosti. Pokud by takový neempatický učitel opravdu existoval a přesně toto udělal, měl by zvážit minimálně tedy kvůli své vlastní psychohygieně, zda je schopen toto množství materiálů od žáků zpětně vybrat a opravit, zpětně dovysvětlit čili poskytnout jim zpětnou vazbu.
- Konzultace a způsob komunikace, kontaktu musí být předem jasně dané. Není možné, aby studující neměli možnost kontaktovat vyučujícího. V době kovidové

pandemie měli žáci často na své vyučující e-mailový kontakt, otázkou však je, zda měly školy nastaveny parametry fungování - tedy jestli mají směrnici, která udává, v jakém intervalu musí vyučující odpovídat, kdo to garantuje a kontroluje.

- Kontakt mezi studujícími. Při běžné distanční výuce čili při výuce dospělých, je důležitý kontakt mezi studujícími především kvůli vzájemné pomoci při řešení studijních otázek. Představuje zde i určitou formu pomoci, může motivovat, ale i demotivovat. V prostředí základních a středních škol je umožnění komunikace mezi studujícími mnohem důležitější. Také plní výše uvedené funkce, navíc však nahrazuje běžnou socializaci, která kvůli individualizaci není možná.

Pokud se vyučující rozhodne vytvořit sám studijní materiál, musí zohlednit veškerá specifika distančního vzdělávání. Na každý výukový materiál je kladena řada požadavků.

Průcha (2009, s. 517) uvádí jako základní prvky tyto:

- Srozumitelnost textu je důležitá vždy, avšak při prezenční výuce je zde pedagog, který je schopný text vysvětlit. Při distanční výuce je na všechno žák sám, není zde nejspíš nikdo, kdo by mu pomohl s pochopením materiálu. Pokud osloví zákonné zástupce, nemusí mít na něj čas, nebo tomu sami nemusí rozumět. Předložený materiál musí být tedy vysoce srozumitelný, aby s ním žák mohl pracovat sám. Ideální je případ, kdy je text již ověřený a učitel jej tedy zná.
- Rozčlenění studijního textu i celé opory do kratších studijních jednotek. Jelikož se musí studující sám motivovat k výuce, je třeba mu to nekomplikovat dlouhými texty. Je jednodušší pracovat s kratším materiálem, který zvládne student sám, než aby jej opora odradila již svou délkou. Je zde i druhý úhel pohledu - učitel pak také snadněji může kontrolovat odevzdanou práci, když není příliš dlouhá.
- Četné aktivizující a motivační prvky - rovněž slouží k udržení pozornosti studujících. I pro dospělé studenty je často těžké donutit sám sebe k učení, najít si čas a místo, zahloubat se do materiálu a vypracovat jej. Pokud je ale text něčím zajímavý, může významně pomoci k samostatné činnosti žáka.
- Dostatečný počet konkrétních příkladů a praktických ukázek aplikace obsahu jsou při distančním vyučování naprostou nutností. Pokud vyučující v průběhu prezenční výuky zjistí, že je třeba látku ještě procvičit, je jako odborník schopný na místě připravit, případně najít řadu dalších příkladů a cvičení k upevnění učiva. Při distanční výuce nemá možnost okamžitě zjistit, že vzniká problém, musí počkat na

zpětnou vazbu od žáků, nebo jejich zákonných zástupců. Vzniká časová prodleva, která způsobuje prodlevu mezi cvičením stejné látky. Ta není žádoucí, takže je vhodnější, aby vyučující rovnou nabídl studentům více cvičení, která mohou, ale nemusí projít.

- Možnost zpětné vazby jak pro studujícího, tak pro vyučujícího. I při distanční výuce je nutné získat známky, aby mohli žáci získat ohodnocení formou vysvědčení. Kromě této formální stránky je nutné také zjistit, zda a v jaké míře si žáci látku osvojili, aby bylo možné na situaci vhodně, včas a v dobré míře reagovat.

Je také možné a nejspíš i žádoucí vytvořit oporu, která bude kombinovat různé varianty materiálů - ať už hotové, nebo vlastní. Existují tyto typy opor:

- tiskoviny - nedoporučuje se kopírovat pro potřebu distanční výuky texty, které se normálně používají při prezenční výuce, ani tyto běžné texty prostě rozkouskovat do dílčích částí,
- elektronické studijní texty - Černý et al. (2015, s. 101) tvrdí, že elektronické texty jsou “nejčastější formou výukového objektu”, ideálně obsahují řadu úkolů, aktivizačních prvků, používají metody kritického myšlení, text je dobře strukturovaný, ne příliš dlouhý, zabývá se jen jedním tématem, je esteticky vycizovaný (vhodná hustota textu, jeden font, dobře zvolené nadpisy, obrázky k doplnění a lepšímu fixování učiva), obsahuje odkazy na multimediální prvky a na konci se vše shrnuje (i když tento přístup má své kritiky - údajně svádí studenty k tomu, aby si přečetli pouze shrnutí, nikoliv celý text),
- audio nahrávky,
- video nahrávky vytvořené vyučujícím, nebo v rámci výuky i studenty, případně již existující videa,
- podcast, další možnosti sociálních sítí,
- animace a interaktivní prvky,
- ucelené výukové programy.

Mezi známé a časté typy distančních opor patří také e-learningové kurzy. Průcha (2009, s. 277) definuje e-learning jako “vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou používány informační a komunikační technologie [...], které pracují s daty

v elektronické podobě (např. počítače, počítačové programy, multimédia, interaktivní tabule, internet, digitální televize nebo rádio, videokonference).” Rozdíl mezi kurzem, jehož opora je zveřejněna na internetu, a e-learningem je v tom, že ICT zde hrají důležitější roli, stávají se nástrojem, pomocí kterého se výukový proces zefektivňuje. Kvůli socializační funkci vzdělávání se často e-learning doplňuje prezenční výukou, čemuž se říká blended learning, čili smíšené vzdělávání. V době nucené distanční výuky se však uplatnil spíše rapid e-learning, který je lektorem vytvořen v krátkém čase, používá jednoduché ICT prostředky a základní multimediální podporu. Důvodem je, že učitelé museli na nastalou situaci reagovat rychle, neměli čas připravovat složitý a provázaný e-learning. Také bylo důležité zohlednit možnosti studentů, z nichž někteří nebyli vybaveni potřebnou technikou ve smyslu hardwaru, nebo softwaru.

Nespornou výhodou e-learningových kurzů je také asynchronnost výuky, kterou nabízejí. Tento termín zde byl použit vícekrát, v doporučeních ministerstva školství se také objevuje jako žádoucí jev asynchronní výuka. Průcha (2009, s. 279) vysvětluje rozdíl mezi synchronní a asynchronní výukou: “Synchronní výuka je založena na komunikaci mezi aktéry vzdělávacího procesu v reálném čase, [...]. Na rozdíl od klasické výuky není ovšem nezbytné, aby byli všichni účastníci výuky současně na jednom místě. Asynchronní výuka nevyžaduje společnou komunikaci ani v reálném prostoru, ani v čase.”

Nástroje, které učitelům pomáhají vytvořit e-learningové prostředí, nemusí být ani drahé, některé jsou zdarma: Blog, Wiki, WebQuest atd. Při tvorbě e-learningového kurzu lze kombinovat několik jeho forem: může být online, offline, asynchronní nebo synchronní. U synchronní podoby e-learningu jmenuje Kopecký (2006, s. 10-12) tyto možnosti: audio a videokonference, chat, sdílený whiteboard (tabule), sdílená aplikace, Instant messaging.

1.7 Zpětná vazba

V průběhu distanční výuky vzniklo několik komplikací, k nimž patřilo i hodnocení žáků. Jak již bylo výše zmíněno, je ideální, pokud již opora obsahuje aktivizující úlohy, příklady a způsoby zpětné vazby. Patří mezi ně podle Zlámalové (2008, s. 103):

- otázky - mohou být kladeny různým způsobem (ústně, písemně), mohou být zodpovězeny přímo v textu, nebo odevzdány vyučujícímu ke kontrole, může se jednat o problémové otázky (není na ně jednoznačná odpověď, není možné najít odpověď v textu), kontrolní otázky (zopakování klíčových bodů), sebehodnotící otázky (student sám zhodnotí, jak učivo zvládl).

- úkoly a cvičení - jelikož při distanční výuce není možnost zeptat se pedagoga, také zde chybí okamžitá kontrola učitelem, je důležité nabídnout žákům více různých cvičení a úkolů, ke kterým naleznou podrobný postup a řešení, navíc by mu měly tyto úkoly ukázat, že daná látka je důležitá a třeba i v životě využitelná, cvičení může i vyvolat diskuzi při online výuce atd.,
- testy - jsou nástrojem k získání známek, které i v průběhu distanční výuky zůstávají a je třeba je sbírat, v prostředí distanční výuky je ale těžké zajistit, aby při testování žáci nepodváděli, takže výsledky nemusí být pro učitele a ani pro známku směrodatné. Přitom máme několik druhů testů - s uzavřenými možnostmi, doplňovací testy, přiřazování, oprava chyb, rozhodovací otázky (ano - ne), seřazení postupu, kompletace atd. V distanční výuce by testy neměly být vnímány jako při prezenční výuce, tedy není to vhodný způsob pro sběr známek studujících, spíše by tyto testy mohly ukázat studujícím jejich nedostatky a oblasti, které je třeba projít znovu. Stejně tak může ukázat silné stránky, tedy co se podařilo, co pochopili. V tom případě je ale opět žádoucí, aby testy byly spíše průběžné, ne pouze na závěr většího celku, jak to bývá při prezenční výuce.
- Tzv. korespondenční úkoly představují komplexnější úkoly, jsou náročné z hlediska času a energie nejen pro žáka, ale také pro vyučující, kteří vše musí opravit a vysvětlit zpětně, co bylo špatně a proč, ukázat správnou cestu. Je nutné zohlednit množství takových prací s ohledem na to, že studující mají více předmětů, tedy více povinností, které musí zahrnout do svého harmonogramu. Není určitě žádoucí zahrnout studenty množstvím prací v každém předmětu, způsobit tedy jejich přetížení. Vyučující by měl myslet na to, že žák si v době kovidu nevybral sám a dobrovolně distanční formu studia, nemůže tedy být přehlcen samostatnou prací, protože hrozí psychická újma.

1.8 Učitel v distanční výuce

Při běžné distanční výuce, která probíhá v rámci vysokoškolského studia, vede výuku tutor. Ten je na tuto práci zvyklý, je k ní školený, ví, jak se v ní chovat. Běžný učitel se během svého studia připravoval na prezenční výuku, distanční výuka je pro něj něčím zcela novým. Platí pro něj přitom téměř totožné úkoly jako pro tutora (Zlámalová, 2008, s. 109-110):

- přiděluje, eviduje, organizuje, kontroluje a hodnotí samostatnou práci studentů,

- zodpovídá dotazy studujících i jejich zákonných zástupců, nabízí a realizuje konzultace,
- organizuje, pořádá, vede, zahajuje a ukončuje online hodiny,
- pomáhá při překonávání studijních problémů,
- dává impuls k setkávání studentů v online prostředí, vytváří pro ně podmínky.

Zdalo by se, že má tedy učitel při distanční výuce pouze pět základních úkolů. Je to ale spíše pět základních okruhů, které mají svou hloubku. Jestliže učitel přiděluje, eviduje, organizuje, kontroluje a hodnotí samostatnou práci studentů, znamená to pro učitele, že musí najít vhodné prostředí pro distanční výuku. Musí zařídit, aby se všichni studující na toto prostředí dokázali dostavit a uměli jej používat. Nahraje zde veškerou studijní oporu, kterou ale musí nejprve vytvořit, promyslet, sestavit a prokombinovat s prvky aktivizace a zpětné vazby. Stále se nacházíme ve fázi přípravy. Teprve poté kontaktuje vhodným způsobem všechny studující a stanoví (nejlépe společně s nimi) pravidla pro svůj předmět - jak často budou probíhat online hodiny, jak to bude s absencí a omluvenkami, jaké úkoly budou povinné, jaké dobrovolné, jak budou hodnoceny, za co všechno lze získat známku, jakým způsobem bude probíhat komunikace s vyučujícím mimo online hodiny, kam a jak se budou odevzdávat úkoly, jestli musí studující používat kameru, mikrofon, kde sežene technické vybavení, jestli mu s tím škola pomůže atd. Spousta těchto kroků je při prezenční výuce dána jistým standardem, který se nemění, a proto není třeba jej vysvětlovat. U distanční výuky je pro všechny téměř všechno nové. Není určité od věci veškerá pravidla zaznamenat, jak bylo uvedeno výše - vytvořit průvodce studiem.

Při běžné výuce si musí učitel také promyslet řadu proměnných, které budou určovat charakter dané hodiny. Ačkoliv by se zdálo, že během distanční výuky je v centru pozornosti samostudium, které je doplněno frontálně laděnou online hodinou, měl by vyučující najít cestu, jak i během distančního vyučování aplikovat různé formy a metody výuky. Průcha (2009, s. 195) uvádí níže v tabulce klasifikaci výukových metod. Téměř všechny se dají použít i při distanční výuce. Pochybnosti vznikají pouze u metod dovednostně - praktických, ty se online provedou jen na jedné straně - tedy učitel může vše ukázat osobně, nebo na výukovém videu, ale žáci již nemohou dovednost procvičit. To je problém pro učňovské obory a praktickou výuku.

Tabulka 1: Klasifikace výukových metod

	Metoda slovní	Metoda názorně -demonstrační	Metody dovednostní - praktické
Klasické výukové metody	vyprávění	předvádění a pozorování	napodobování
	vysvětlování	práce s obrazem	manipulování, laborování a experimentování
	přednáška	instruktáž	nácvik dovedností
	práce s textem		produkční metody
	rozhovor		
Aktivizující metody	Metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, didaktické hry.		
Komplexní výukové metody	Frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, e - learning, sugestopedie a superlearning, hypnopedie.		

Také organizační formy výuky lze v prostředí online výuky střídat. Podle vztahu k osobnosti žáka může učitel zařadit v online prostředí výuku individuální, individualizovanou, skupinovou i hromadnou. Samozřejmě není možné měnit prostředí, žák se nemůže podívat do laboratoře, dílny, muzea, odborné učebny atp.

Průběh online hodin by se neměl podobat prezenční výuce ve smyslu frontálního vyučování, kdy žáci poslouchají, a učitel mluví. Zlámalová (2003, s. 15-16) navrhuje pro úspěšnou hodinu vedenou online následující činnosti:

- “věcné diskuze mezi studujícími,

- srovnávání výkonů studujících mezi sebou,
- sdělování a komentování výsledků samostatných prací, pokud vznikly pochybnosti,
- příprava na studium další učební dávky a na vypracování samostatných prací,
- předávání samostatných prací tutorovi, resp. konzultace konceptů,
- informace o literatuře nad rámec požadavků na studium,
- předávání dalšího studijního balíku, event. jednotlivých studijních opor a pomůcek,
- uskutečnění videokonference s jinou studijní skupinou, odborníkem nebo sledování výkonu specializovaných odborných činností.”

Stejně široký je druhý bod - učitel poskytuje konzultace. I když tento bod neobsahuje takové množství kroků jako první okruh povinností, je časově stejně náročný, protože zahrnuje konzultace se všemi žáky, kteří potřebují pomoc, chtějí se poradit, mají problém, nebo se jen cítí sami a potřebují si popovídat. Možná se dá namítnout, že učitel běžně nemá v náplni práce si povídat se studujícími, avšak během pandemie došlo k rázné izolaci každého jedince a učitel byl jedním z mála osob, se kterými byli studující pravidelně v kontaktu (tedy teoreticky by to tak mělo být). Konzultace také probíhaly s rodiči žáků, ať už v prostředí online, písemně nebo telefonicky. Zlámalová (2008, s. 113) doporučuje spíše písemné konzultace, protože pedagog si může svou odpověď promyslet, takže může vynechat případné prvotní nežádoucí emoce, je přesný, jednoznačný, může si pro svou odpověď najít oporu v materiálech. Dále si písemnou konverzaci může archivovat.

Role učitele v prostředí distančního vyučování je komplikovanější, protože musí i na dálku sledovat stav svých žáků a být zde pro ně, když je třeba překonat studijní problémy. Kromě toho musí najít cestu, jak jim vynahradit nedostatek sociálních kontaktů. Například může organizovat třídnické hodiny nebo vytvořit virtuální místnost, kde se studující setkávají bez dozoru učitelů. Tato varianta se na některých školách setkala s odporem učitelů, protože měli pocit, že v těchto chvílích vzniká prostor pro kyberšikanu, případně pro podvádění u testů a úkolů. Je na místě přiznat si, že pokud někdo chce podvádět, najde si i jiný způsob. Stejně je tomu u šikany. V pozdějším období uzavření škol ministerstvo spíše podporovalo otevírání virtuálního prostoru pro socializaci studujících.

Z výše uvedených informací jasně vyplývá, že práce učitele v distanční výuce je diametrálně odlišná od jeho běžné činnosti. Stává se spíše tutorem. Aby byl v této činnosti úspěšný, navrhuje Zlámalová (2003, s. 13-14) tyto předpoklady pro práci tutora:

- osobní zájem,
- odborné znalosti (nejen ve svém oboru, ale i technického charakteru),
- technické vybavení,
- komunikační dovednosti,
- schopnost empatie.

2 ŽÁK V KONTEXTU DISTANČNÍ VÝUKY A VĚKOVÉ ZVLÁŠTNOSTI

Období dospívání je charakterizováno duševními proměnami a hormonálními změnami, které mohou mít na žáky během distanční výuky zásadní dopad. Je to období, kdy se žáci pozorují víc než jindy. Jsou citliví na narážky na své tělo, sami své tělo často špatně snášejí. Vzhlíží se v každém zrcadle, srovnávají se se spolužáky. Způsob, jakým se vypořádají sami se sebou, buduje jejich zdravou sebeúctu a lásku k sobě samému (Jedlička, 2017). A právě reakce na izolaci a omezený sociální kontakt v době distanční výuky může být u slabších jedinců spouštěčem těchto problémů.

V tomto období mají své kořeny poruchy příjmu potravy, protože je třeba přijmout sebe sama v novém těle, které třeba není takové, jaké je v současné době trendy. Nemusí zde ovšem pramenit pouze bulimie nebo anorexie, ale také pocity méněcennosti, strach z vlastní podoby apod.

Zároveň ale mnohem silněji dospívající vnímají vzory a idoly, které jsou pro ně ideální metou, a té se snaží dosáhnout. Důležitá je tedy nějaká úspěšná osobnost, která má ve svých rukách obrovskou moc nad životy dospívajících. V současné době bývá oním idolem nejen sportovec, ale také influencer, či jiná osoba úspěšná v prostředí sociálních sítí. Že je u těchto osob poměrně vysoká míra vyhoření (sebevraždy, brzký a nečekaný konec kariéry atp.), mladí lidé možná nevnímají. “Dospívající bývají velmi často okouzleni třpytivým světem iluzí a snů, jako by zapomněli, že celý emočně přesycený, zkratkovitě probíhající dramatický děj [...] končí spolu s vypnutím [...] přístroje.” (Jedlička, 2017, s. 173)

V izolovaném období distanční výuky učitel nemá možnost rozpoznat rizikové chování u žáků a problémy spojené s obdobím dospívání, např. sebepoškozování, neboli autoagresivní jednání, což je trochu širší pojem než sebepoškozování. K autoagresivnímu chování patří totiž také piercing nebo tetování apod.

Možná by se zdálo, že poruchy příjmu potravy nebo autoagresivní jednání se týká především děvčat, avšak u chlapců se projevuje podobný problém s přijetím vlastního těla. Ve snaze přiblížit se ideálu však mohou ublížit sami sobě jednak přehnaným tréninkem, jednak mohou sáhnout po preparátech, které slibují rychlejší dosažení cíle, avšak pro zdraví jsou zcela nevhodné. V případě užívání anabolik dochází ke změnám nálad,

například jsou více výbušní, podráždění. Tento jev popisují odborníci jako adonisovský syndrom.

Nebylo ovšem nutné, aby se projevila jeden z výše uvedených problémů dospívání. Na většině škol probíhala individualizovaná výuka a možnost využití služeb školského poradenského pracoviště, kde mohl tým odborníků navést dospívajícího, jak lépe, zpracovávat své vnitřní konflikty, na což by měl najít vhodné strategie právě v době dospívání. Pokud ne, bude i v pozdějším věku využívat defenzivní sociální strategie, “kdy si jedinec udržuje bezpečnou emoční vzdálenost od druhých lidí, neboť se podvědomě obává oživení minulých zranění, či v mezním případě zcela rezignuje na spolupráci a řešení odpovídajících vývojových úkolů dospělého života.” (Jedlička, 2017, s. 180)

Není to jen tělo, které prochází u dospívajících vývojem. Změny tohoto období jsou bouřlivé, náhlé a je třeba je psychicky zpracovat. Ovšem i samotné myšlení se mění, o to je vše těžší. Dospívání je přechodem mezi dětstvím, které rádi označujeme jako bezstarostné, protože je závislé na někom, kdo se postará, a dospělostí, kdy musíme spoléhat sami na sebe. A tak se může stát, že se dětské emoce střídají s těmi dospělými, a to v rychlém sledu - urážlivost, vztahovačnost, bagatelizace, hlučná veselost, zamlklost, fantazírování, zadumanost, nihilismus, entuziasmus - prostě nevypočitatelnost a proměnlivost nálad i pocitů. V tomto směru spatřuje Jedlička (2017, s. 182) zárodek učitelova syndromu vyhoření (tedy v kontextu pedagogických pracovníků středních a odborných škol), protože vnímá jejich práci jako “psychicky náročnou, silně stresující, a tedy i rizikovou.” Je totiž důležité, aby byl pedagogický pracovník především trpělivý, aby zvládl výše zmíněné výkyvy a dokázal jim předcházet. V tomto ohledu měli pedagogové doporučení ve formě metodik, jak správně nastavit a zvládnout výuku. Pro rodiče i učitele bylo jistě velmi náročné projít obdobím dospívání svých svěřenců a zátěží ve formě distanční výuky.

Rodiče i učitelé to jistě mají v období dospívání svých svěřenců těžké, avšak samotní adolescenti se musí naučit snášet sami sebe. Pokud k tomu navíc nemají dořešené nějaké své vnitřní konflikty z dětství, může dojít dokonce k adolescentní krizi. To je situace, kdy dospívající vytvářejí celkem zbytečné konflikty, které znesnadňují jejich socializaci. Pokud u takového adolescenta existuje v dosahu negativně zaměřená sociální skupina, která těží z agresivního chování, snadno k ní inklinuje (např. gang, šikanující skupina). Lehce tedy podpoří projevy extremismu, rasismu a násilí ve svém okolí. Agrese je velkým vykřičníkem období dospívání. Pokud nevyvážený adolescent najde uplatnění v patogenní

skupině, nabídne mu tato skupina možnost skrýt svou individualitu za zodpovědnost celé skupiny (ve smyslu výměny “já” za “my” - šli jsme tam, udělali jsme to). Anonymita davu je pro každého mocná zbraň, natož pak pro někoho, kdo má problémy se sebekontrolou a ovládním. Navíc se oběť dehumanizuje - oběť totiž není “my”, je to někdo jiný. Nejčastěji někdo, kdo se liší, což se netoleruje.

Učit studenty toleranci je nejspíš jedním z nejdůležitějších a nejtěžších úkolů jak rodičů, tak školy. Je nutné tento úkol vyzdvihovat. Otázkou ovšem je, jak se mu věnovat při online výuce. Jedlička (2017) naznačuje cestu, která spočívá ve vyhledání silných stránek žáka, což povede k jeho sebepotvrzení, což mu umožní najít svou vlastní hodnotu. Nebude pak potřebovat upozorňovat na nedostatky ostatních, najde své místo ve společnosti.

Pointa tkví také v tom, že pokud jedinec zná svou vlastní cenu, nechce být jen dalším v anonymním davu, nechce zaniknout v anonymitě skupiny. S otázkou tolerance pak úzce souvisí respekt. Pokud je zde snaha někoho tolerovat, musí existovat i snaha respektovat jeho nárok na názor, na vyjádření názoru a místo v diskusi. Zárodek zdravé diskuze, tedy situace, kdy může každý říct svůj názor, který je vyslechnut a není zesměšňován, se pěstuje již v rodinném prostředí. Ve škole by již měla být respektující diskuze automatickým jevem. Nemělo by se stát, že žák se bojí říct svůj názor, nebo třeba nesouhlasit s jiným názorem, a to i opakovaně, aniž by to bylo příčinou následného nepřátelství. Pro takového jedince je pak jednodušší odmítnout agresivní úmysly skupiny, protože jednak zná svou cenu, jednak umí komunikovat, tedy říct ne.

Neklid pramenící z duševní nerovnováhy nemusí vyústit vždy v agresi. Opačným pólem spektra pocitů adolescenta je pocit osamocení, kdy se necítí být součástí třídního kolektivu. Důvody mohou být různé, žáci především prvních ročníků se ještě nestihli vzájemně poznat a nemají vytvořené vzájemné vazby, nedokáží se spolužáky navázat online komunikací a jít s kamarády ven není v době omezení možné a raději volí surfování po internetu. Nedá se říct, který z těchto pólů je pro dospívající nebezpečnější. Pocit osamocení je totiž může vehnat do přízně sekty, nebo jiného krajně smýšlejícího hnutí. Nabízí jim zdánlivě chápající náruč, pocit sounáležitosti a bezpečí. Vše samozřejmě pod záminkou, kterou nemusí dát najevo.

Existují i další možnosti řešení duševního chaosu - agrese, sekty, ale také méně škodlivá alternativní kultura, která opět nabízí pocit sounáležitosti. Ve volném čase je možné ve vší počestnosti trávit čas s přáteli činností, která je této skupině lidí blízká. Nabízí také možnost se identifikovat stylem oblékání, výběrem módních doplňků, hudebním vkusem,

oblíbenou značkou apod. Na druhou stranu se může stát, že se takový adolescent zcela vzdálí své běžné vrstevnické skupině, například tedy třídě. Rovněž existuje riziko, že se podvolí nejen vkusu v oblasti módy a umění, ale také návykových látek.

Období dospívání je totiž dále charakterizováno experimentováním, na které měli v období distanční výuky dostatek času. Rodiči byla doba strávená na počítači tolerována, neboť bylo těžké odlišit přípravu na výuku od zábavy. Z výše uvedeného se dá vyvodit, že prvotní oblastí experimentů se stává vlastní tělo - účes, make-up, oblečení, doplňky, volnočasové aktivity, umění, vztahy, návykové látky atd. Experimentování se projevuje i v oblasti sexuality. Samostatnou kapitolou by mohl být problém sexuálních agresorů, pro které jsou adolescentky snadným cílem. Touha dívek po přilnutí k někomu, kdo bude milovat jejich nové já, se kterým se samy teprve ztotožňují, je tak silná, že ve své ještě dětinské naivitě jsou schopny poskytnout agresorům velice citlivé a intimní podklady, jimiž jsou následně vydírány. Je to forma kyberšikany, kterou se tato práce zabývá v následující části.

Pokud že se dospívající potýká se všemi výše zmíněnými úskalími svého vývoje, co je tedy výstupem této fáze života? Jedná se o následující životní mety:

- jedinec si najde své místo ve společnosti a mezi vrstevníky,
- je stále ještě v určité míře závislý na rodině - stále je pro něj důležitá jejich podpora a péče, za což projevuje vděčnost a lásku,
- buduje si sebevědomí, vlastní já, zná své hodnoty a je si sebou jistý,
- i díky experimentům má možnost zažít neúspěch jinde než v rodině a škole, což ho naučí s neúspěchem pracovat, i nadále si věřit, s důvěrou se obrátit na rodinu pro oporu, nikoliv ale pro záchranu, i přes neúspěch se dalších experimentů nevzdává, poznává díky nim svět v jeho různých podobách,
- zná hranice své i svého okolí,
- dokáže regulovat své chování - chápe, že nemůže reagovat naplno ve všech situacích, ale musí se přizpůsobit, kontrolovat své projevy, zároveň se ale nebojí říct svůj názor, prosadit svou myšlenku bez extrémních konfliktů,
- kontroluje své emoce, uspokojení potřeb plánuje na vhodnou dobu,
- má vyvážené vztahy k rodičům a prarodičům,

- navazuje “uspokojivé intimní citové vztahy s adekvátními partnery mimo okruh původní rodiny.” (Jedlička, 2017, s. 210)

Aby mohl dospívající dosáhnout před dospělostí vytyčených cílů, potřebuje se socializovat i v jiné skupině, než je pouze jeho rodina. V době distanční výuky to ale nebylo možné. Kromě uzavření škol platilo také striktní omezení styků. Jestliže střední škola se studuje čtyři roky, téměř polovinu té doby byli žáci nuceni strávit v domácím prostředí, připočteme-li i různé karantény a hybridní výuku. Jak může navazovat vztahy, jak se může osamostatňovat jedinec, který je neustále pod dohledem rodičů? Jak se může adolescent naučit ovládat a kontrolovat své projevy a emoce, když ho doma nikdo nevidí. Stačí vypnout kameru a mikrofon a nikdo se nestane svědkem jeho výbuchů. Kdy se to tedy naučí? Bude na to mít dostatek času, než se stane dospělým? To všechno se stalo v době distanční výuky velmi individuálním, protože některým adolescentům se mohlo podařit stýkat se s vrstevnickými skupinami. Jiným ale nikoliv. Někteří jsou schopni velké míry sebereflexe i na dálku, jiní ale ne.

Celé chápání období adolescence poměrně zjednodušuje Erikson, který chápe stádium vývoje osobnosti v období adolescence jako stádium identity. To začíná asi v šesté třídě a končí teprve kolem dvacátého roku života mladého člověka. Je možné tuto fázi rozdělit do dvou částí - nejprve probíhá stádium sociální identity, kdy jedinec hledá své místo ve skupině vrstevníků. Dalo by se namítnout, že dítě se pohybuje ve skupině již od mateřské školky, mnohdy i dříve. Rozdíl je v tom, že teprve na druhém stupni základní školy získává vrstevnická skupina zvláštní důležitost, zatímco rodina ustupuje spíše do pozadí. Při neúspěšné socializaci (která ovšem během distanční výuky hrozí) se může stát, že jedinec své místo ve skupině nenajde a bude se vracet zpět k rodině, na které si vypěstuje závislost, nebude schopen se osamostatnit.

Druhou fází období identity je stádium osobní identity - “má vést k osvojení relativně zralého pohledu na vlastní osobu i na prostředí, v němž jedinec žije, zejména na širší společenství obce, národa a celého lidstva, a také k mravní orientaci užívající abstraktního usuzování.” (Říčan, Krejčířová a kol., 2008, s. 50) Buduje se sebezpečí. Pokud adolescent nemá možnost projít si správně tímto obdobím, hrozí, že svou sociální roli v dospělém světě převezme pouze povrchním způsobem - okopíruje ji od rodiny i s chybami a reakcemi, které nejsou pro jeho momentální svět adekvátní, nevytvoří si roli po svém, nepůjde do hloubky. Hodnoty sice také okopíruje, ale nezvnitřní je. Adolescentní krize, jak je popsána výše, sice přijde, ale až o několik let později, pokud tedy vůbec. V psychiatrii se

tento jev nazývá agregovaná adolescentní krize, která připomíná schizofrenii a schizoidní rysy osobnosti.

2.1 Rodinné prostředí žáka v době distanční výuky

Rodina je polyfunkční sociální skupina, která běžně zasahuje do vyučovacího procesu a ovlivňuje jej. Zvláště v období distanční výuky jsou dobré podmínky v rodině pro domácí vzdělávání zcela zásadní. Není cílem definovat zde veškeré její funkce, charakteristiky a rozlišování. Průcha (2009, s. 488) odkazuje na znaky optimální rodiny podle Vaňka (1972): rodina je vnitřně stabilní, nenarušená, má přirozenou strukturu, kulturní atmosféru a určitý civilizační standard. Otázkou je, co všechno lze považovat po padesáti letech za stále platné. Později sám Průcha (2009, s. 488) rozlišuje spíše tři typy faktorů (stejně jako Kraus, 2014): “rozlišujeme mezi vlivy a činiteli vyplývajícími z demograficko-psychologické, materiálně-ekonomické a kulturně-pedagogické stránky rodinného života.”

Právě v rodinném prostředí probíhá primární socializace dítěte. Vliv rodiny ovšem prochází proměnami, do výchovy zasahují instituce a nastává k sekundární socializace. K té dochází především ve škole. Pokud je však vyhlášena povinná distanční výuka, je otázkou, nakolik je rodinné prostředí schopné vykonávat tuto funkci. Přitom je socializace celoživotní proces, který ke svému fungování potřebuje vhodné prostředí. V období školního věku, puberty a mládí má socializace své priority (Knotová a kol., 2014, s. 24):

- “školní věk - osvojování si nových rolí spojených s plněním povinností, formování zodpovědnosti, osobních zájmů a postojů,
- puberta - doba biologického dospívání, hledání vztahu k opačnému pohlaví, potřeba odpoutat se od rodiny a její kontroly, řešení problému sociální identity,
- mládí - období stávání se dospělým, nové role, práva a povinnosti, krize dospívání, která souvisí se snahou vyrovnat se s požadavky každodennosti.”

Často se mluví právě o přeměně podoby současné rodiny. Přibývá lidí, kteří ke svému soužití nepotřebují sňatek, roste počet rozvodů, existují páry, které se pokládají za rodinu, přitom neplánují a nemají děti, zvyšuje se množství samoživitelů a samoživitelek i lidí, kteří záměrně žijí úplně o samotě. Podle funkčnosti pak v současnosti rozlišujeme rodiny funkční, dysfunkční, afunkční a problémové (Průcha, 2009). Trendy, které jsou zde

uvedeny, se projevují již delší dobu. Kraus (2014) uvádí i další jevy provázející současnou rodinu:

- demokratizace (muž již není typickou hlavou rodiny),
- izolovanost (generace spolu nežijí, netráví spolu tolik času stejnými činnostmi jako kdysi - souvisí s technizací světa),
- zmenšování (uvedeno výše - více samoživitelů a samoživitelek, rodin bez dětí, jedinců žijících osamoceně),
- desintegrace (rodina se tolik neschází, nekomunikuje),
- přepracovanost a časové zaneprázdnění (spojeno s vyčerpáním a nedostatkem času na děti a relaxaci),
- zvyšující se diferencovanost podle příjmových pásem.

Rodinné prostředí žáka jako socializační prostředí zkoumá sociální pedagogika. Z různých definic sociální pedagogiky vyplývá, že jejím úkolem je zmírnit dopady sociálních problémů a sociálně patologických jevů, pomáhá lidem různých věkových skupin k samostatnosti. (Knotová a kol., 2014) Již v 60. letech publikuje Basil Bernstein práce o tom, že schopnost žáka vzdělávat se je podmíněna jednak sociálním prostředím, ze kterého pochází, a jednak jazykovým kódem, který se tam naučil. (Průcha, 2017)

Z pohledu psychologie dochází během dospívání k osamostatňování jedince, tedy jeho symbolickému opouštění hnízda. Toto opouštění však není definitivní. Adolescent se teprve učí nacházet své uplatnění mimo rodinu, ta pro něj hraje ale stále důležitou roli. Pokud se ve svých pokusech o navázání hlubšího vztahu mimo rodinné prostředí zklame, potřebuje se vrátit do fungujícího domova a zhojit si rány. Problémem bývá, že fungujících domovů není příliš, jak je vidět z výše uvedených krizí rodiny. Fungující rodina se v této době setkává se syndromem prázdného hnízda. Ten je způsoben tím, že se rodiče věnují výhradně dětem, rezignují na své koníčky i jeden na druhého a ve chvíli, kdy dítě opustí domov, nemají najednou ponětí, co s volným časem. Nezvádají řešit sami sebe, natož pak emocionální krize svého adolescenta. Chybí pak empatická podpora.

2.2 Funkce a prostředí školy

Z výše uvedeného vyplývá, že socializace v období, které je centrem pozornosti této práce, probíhá především v prostředí rodiny a poté také školy. Přitom je komunikace rodiny

a školy dlouhodobě kritizována. Primární funkce školy je vzdělávání, avšak jeho součástí je i výchova, na což je kladen stále větší důraz možná v souvislosti s proměnami struktury rodiny. Škola plní ale spoustu funkcí, které je v době distančního vyučování nemožné, nebo jen velmi obtížné splnit. Kraus (2014, s. 24-25) uvádí tento souhrn funkcí: socializační, výchovná, pečovatelská, poradenská, rekreační, profesionalizační.

Aby mohla škola plnit výše zmíněné funkce smysluplně a kvalitně, je charakterizována dvěma stránkami: stránka věcně prostorová (velikost, architektura, výzdoba, pomůcky, místnosti atp.) a sociálně psychické klima školy. To definuje Kraus (2014, s. 26) jako: “trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků, které tvoří a prožívají v interakci.” Dobře nastavené klima ovlivňuje jednak přímo všechny osoby školy (zaměstnance i žáky), ale také spěšnost a kvalitu školy a vzdělávání. Konkrétně je klima utvářeno těmito faktory:

- charakteristika žáků jako jedinců,
- charakteristika pedagogického personálu jako jedinců,
- vztahy mezi žáky a zaměstnanci školy,
- vztahy mezi žáky navzájem,
- vztahy mezi zaměstnanci školy,
- vedení školy a procesy, které jsou vedením nastaveny.

Jedním z problémů, které se nevyhýbají prostředí školy, i když je zrovna distanční výuka, je šikana. Pozitivní u toho jevu je, že ukazuje, jak socializace funguje i přes kyber prostředí. Může-li online probíhat šikana, nejspíš by bylo vhodné přenést online i další prvky školního prostředí. U kyberšikany rozlišují Hurychová, Ptáčková (2022, s. 109-110) tyto způsoby:

- Kybergrooming představuje formu manipulace. Agresor získá důvěru oběti, ta na něm může být až emočně závislá, poté dojde k setkání a zneužití - i sexuálnímu.
- Kyberbullying znamená typickou šikanu, kdy agresor získá citlivé fotky nebo videa oběti, a těmi ji pak šikanuje.
- Sexting zahrnuje zasílání sexuálního obsahu agresorem. Jako oběti si vybírá nezletilé osoby.

- Happy slapping označuje okamžitý fyzický útok na nic netušící oběť. Útok je natočen a nahrán na internet.
- Pharming a phishing je snaha o získání citlivých údajů. Ty jsou pak použity k vydírání ať už se sexualním podtextem, či jiným.
- Spoofing označuje zneužití IP adresy.
- Kyberstalking znamená, že agresor pronásleduje oběť na internetu, nezdědka ji sexuálně obtěžuje.

Digitální prostředí s sebou nepřináší jen kyberšikanu, ale i další výzvy, se kterými by se měla výchova v rodině i ve škole vyrovnávat. Šafránková (2019) uvádí následující problémy:

- digitalizace lidského života - všudypřítomná technika,
- na žebříčku hodnot stoupají materiální hodnoty,
- nízká cena ruční práce s ohledem na robotizaci - s tím zanikají některé profese a jiné vznikají (středoškolské vzdělávání musí reagovat),
- klesá význam lidského setkávání, vzájemnosti, potřeb člověka,
- nevýrazný vztah k lidem, zvířatům, neúcta k věcem,
- nedostatek autority, více povědomí o právech, méně o povinnostech,
- nedostatek tolerance, respektu, neúcta jak k odlišnostem, tak ke starší generaci.

V souvislosti s těmito změnami stojí škola na počátku celé řady výzev, které bude muset zdolat (dříve, či později). Bez rodin žáků nebude schopna ani nadále pracovat efektivně a nové výzvy nezdolá. Důvod tohoto nezdaru vysvětluje Šafránková (2019, s. 83): "Nelze jen pasivně přijmout digitální technologie, ale je třeba pokusit se o jejich výchovné zvládnutí, tzn. polidštění informativní podoby vzdělávání. Nezdůrazňovat pouze informativní charakter výchovy a vzdělávání, ale podpořit eticko-sociální rovinu výchovy, podpořit ICT gramotnost jako výchovný a etický prostředek vzdělávání, nejen jako cíl vzdělávání!" Na výchově se ale podílí škola velkou měrou s rodinným prostředím žáka. Bez podpory tohoto prostředí nebude možné být úspěšný. Zároveň je ale naopak otázkou, zda impuls ke změně školního vzdělávání nevzejde právě z rodinného prostředí.

Jestliže je rodina pro žáka primární socializační skupinou a škola tou sekundární, je třeba konkretizovat, že se nejedná přímo o školu, ale o její klima. Klima školy již bylo diskutováno výše. Žáci se ve škole ocitají ve vztazích, které mají různou kvalitu. Je to jedna z jejich sociálních skupin, stejně jako třída.

Třída jako sociální skupina má své charakteristiky, má míru soudržnosti, strukturu sociálních pozic, “cíl, normy, pravidla, prostředky (sankce a odměny) a hodnoty” (Šafránková, 2019, s. 277), komunikaci, činnost, organizovanost a jistě i jiné. Veškeré tyto jednotlivosti jsou neustále v procesu tvorby třídního klimatu, navzájem se ovlivňují a některé z nich se i mění. Sociální skupina ve smyslu třídy je místo, kde se studenti učí vytvářet si vztahy k druhým lidem, nebýt závislý na rodičích, hledají také vztah sami k sobě a učí se znát vlastní hodnotu ve společnosti, aby byli schopni se v ní i sami uplatnit. Jistě není možné sestavit kompletní seznam toho, co se žáci v sociální skupině učí, ale pokusme se zachytit alespoň to nejdůležitější:

- samostatnost a nezávislost,
- vztah k ostatním lidem - sounáležitost, vědět, kam patříme,
- vztah k sobě samému - identita sebe sama, vlastní autenticita,
- vzájemnost, soucit,
- solidarita,
- psychohygienu, způsob trávení volného času,
- humor, odlehčení psychické nepohody,
- znát svůj sociální status, roli, pozici,
- respektovat roli a pozici ostatních, tolerance.

Obecně je možné kvalitu skupiny vyjádřit podle dvou kritérií:

- jak moc se jedinec zapojuje do společnosti, tedy jeho status a role v dané skupině
- a jak moc v ní dokáže zůstat autentický (neztratit sám sebe) čili jak moc akceptuje požadavky skupiny (přizpůsobí se, nebo půjde proti proudu, řekne svůj názor, i když není tento názor populární atp.).

Obě kritéria jsou zároveň velmi obtížně měřitelná. Jedná se o metodu z oblasti sociometrie. Šafránková (2019, s. 279) upozorňuje, “že formálně vytvořená skupina (např. školní třída)

a její struktura vztahů nemusí odpovídat zjištěné struktuře vztahů (sociometrickým šetřením). Je to z toho důvodu, že ve výsledcích sociometrického zkoumání je především vyjádřena neformální struktura vrstevnických vztahů.”

Ideálním stavem ve třídě je tzv. IRIO skupina (integrovaná, respektující individualitu osobnosti). Aby taková skupina mohla vzniknout, musí být splněny požadavky na společný cíl, který každý žák přijme za svůj, jeho motivace ke splnění cíle musí vycházet z něho samého, ne příkazem. Vyučující pak nemá roli vyloženě autoritativní, nenařizuje, je spíše partnerem a poradcem skupiny. Opačným způsobem fungují asociální (nebo i kriminální) skupiny “s autokratickým řízením, pevnými pravidly a krutými sankcemi”. (Šafránková, 2019, s. 280)

Klima třídy jako sociální skupiny je měřitelné. Již zde byla zmíněna charakteristika školního klimatu, tedy faktory, které jej ovlivňují. Tytéž faktory se projevují i v třídním klimatu, jehož diagnostiku s odkazem na Čápa a Mareše (2001) uvádí Šafránková (2019):

- sociometrický přístup, který se zabývá vztahy ve třídě,
- sociologický přístup se zajímá vztahem mezi učitelem a třídou,
- interakční přístup zkoumá interakci mezi učitelem a třídou,
- sociálně-psychologický přístup pozoruje celé klima třídy podle posuzovacích škál.

Pokud je klima školy, nebo třídy nevhodné, může podporovat vznik sociálně patologických jevů, kam patří široká škála problémů - od poruch chování, přes užívání návykových látek, po rasismus, nebo zneužívání dětí a mládeže.

Základním a poměrně častým jevem, který se nevyhne snad žádnému školnímu prostředí, je šikana. Ta se tedy může realizovat i v online prostředí, kde se označuje jako kyberšikana. Ovšem i ta běžná se může přenést do distanční výuky. Šafránková (2019, s. 292) definuje šikanu jako “opakované týrání, ponižování, zotročování spolužáka nebo skupiny žáků (oběť, oběti) jednotlivcem nebo skupinou žáků (agresor, agresori) za použití různých prostředků a násilí.” Čím dříve je šikana odhalena, tím lépe je možné ji odstranit. Je ovšem projevem nezdravých vztahů ve skupině, takže náprava musí být hloubková, nestačí pracovat s agresorem a s obětí.

Následky neřešené, případně špatně řešené šikany jsou celoživotní. Nejedná se o následky jen u obětí, pro které je šikana jak fyzickým, tak psychickým utrpením, ale i u agresorů, kteří získávají pocit, že je jejich chování v pořádku. Jsou pak i v průběhu života méně

citliví k ostatním lidem, neštítí se různých praktik, mají antisociální postoje. Šikana ovlivňuje celoživotně i ostatní členy skupiny, protože se otrásá jejich představa o správném fungování společnosti, nevěří, že dobro vyhraje nad zlem, jsou skeptičtí, podezíraví, nedůvěřiví a opatrní, protože se necítí ve společnosti bezpečně.

Signály projevy šikany sice existují, ale i při běžné prezenční výuce je velice komplikované je odhalit. V online prostředí je to ještě těžší. Mezi projevy šikany totiž patří především změny v chování, které jsou neočekávatelné a nevysvětlitelné. U nových kolektivů nelze chování skupiny předvídat, ale u těch déle fungujících ano. Předpokládá se, že učitel své žáky do jisté míry zná a že je tedy schopen předvídat jejich chování. V případě špatné aktuální atmosféry ve třídě dokáže odhalit příčinu, v případě dlouhodobě špatné atmosféry ji odhalit musí. Pokud ale kolektiv příčinu tají, nejspíš má důvod. Jedním z nich může být i šikana. Znamení mohou být různá - neustále špatná nálada ve třídě, zhoršení průměru u žáka, špatná míra soustředěnosti, strach vyjádřit se, přihlásit se atd. Některé příznaky jsou v online prostředí prakticky nepostřehnutelné.

Prostředí, kde se žáci k šikaně přiznají, nebo se svěří, je charakterizováno pozitivním třídním klimatem. Kromě jiných charakteristik musí takové klima podporovat důvěru a vzájemnou soudržnost jak mezi žáky, tak mezi učitelem a žáky. "Důvěra se vytváří tam, kde máme možnost poznávat jeden druhého a něco se o něm dozvídat. Informace budují důvěru. Toho se dá dosáhnout, když učitel pravidelně zařazuje do vyučování aktivity, které dětem umožní navzájem se poznávat." (Kopřiva, 2008, s. 244) První podmínkou je tedy poskytnutí informací, druhou podmínkou je pak něco, co mají žáci společné (např. zážitky).

2.3 Faktory ohrožující proces socializace během distanční výuky

V prostředí rodiny, školy a vrstevnických skupin tedy probíhá náročný proces socializace. V případě distanční výuky se ale adolescenti nacházeli dlouhou dobu pouze v domácím prostředí. Nabízí se tedy myšlenka, že socializace zde mohla selhat, čímž dochází k poruchám socializace. Důsledky poruchy socializace jsou různé a projevují se v rozdílné míře podle jedince. Nejčastěji se jedná o:

- stres,
- poruchy spánku,
- psychosomatická onemocnění,

- psychotická onemocnění,
- neurózy,
- deprese,
- užívání návykových látek,
- riziko sebevraždy.

U psychosomatických onemocnění se projevuje propojenost mezi duševními a tělesnými onemocněními. U každé poruchy se tedy sledují tři činitelé: tělesný, duševní a sociální. Vlivy sociální a duševní ovlivňují tělesné funkce jedince, čímž mohou způsobit onemocnění. Taková onemocnění se pak nazývají psychosomatická, protože se tím vystihuje jejich příčina, nikoliv třída. Děti jsou v této oblasti citlivější, častěji se u nich obě oblasti - psychická a fyzická - ovlivňují. Balcar (Říčan, Krejčířová, 2008, s. 142) uvádí následující psychosomatická onemocnění (text zkrácen a upraven pro potřeby této práce):

- záchvatová onemocnění, kolapsové stavy, křeče,
- poruchy:
 - termoregulace
 - cévní dynamiky (migrény),
 - funkce řečového ústrojí (kórtavost),
 - látkové výměny - spojeno s přijímáním potravy (mentální anorexie, bulimie, obezita),
 - funkce trávicího ústrojí (bolesti břicha),
 - vyměšování (průjmy, zácpa),
- záchvatová onemocnění dýchacího ústrojí (astma, kašel),
- onemocnění kůže (ekzém, bradavice).

Slovo stres se dnes skloňuje bez rozdílu věku, pohlaví, vzdělání a zaměstnání. Trochu se tím stírá jeho význam. Není to totiž pouze negativní jev, jeho pozitivní podoba je motivací k činnosti. Pokud ovšem překročí zdravou míru, stává se škodlivým. Situace, které navozují stres, definují Bedrnová a kol. (1999, s. 64) následovně: “podmínky vnuceného tempa, neočekávané nebo nepříjemné změny, nejednoznačně a nejasně definované

okolnosti, nadkapacitní zatěžování, dopad monotonie, různá očekávání, přílišná uspěchanost, osamocenenost a opuštěnost, definitivnost některých skutečností.”

Mezi emoční poruchy, které vznikají na základě vadné socializace, patří mimo jiné deprese. V minulosti bývala deprese u dětí bagatelizována, nicméně nyní již víme, že se objevují u dětí stejně často jako u dospělých. Mezi projevy patří smutná nálada, pocit beznaděje, podrážděnost, nevhodný vztah k jídlu, problémy se spaním, pohybem, nezájmem, nedostatkem energie, objevuje se sebepodceňování, sebeobviňování, nesoustředěnost, myšlenky na sebevraždu. I když mají adolescenti běžnou výuku a standardní podmínky, na které jsou zvyklí, je u nich z hlediska vývojových stupňů člověka vysoká náchylnost k depresím a k suicidálním myšlenkám. Vlivem hormonů se stává, že se uvedené symptomy objevují i za běžné situace. V období uzavření škol se jejich situace zkomplikovala. Po otevření škol naopak museli opět své prostředí radikálně změnit. Všechny tyto změny a stavy měly vliv na každého školáka, konkrétně na jeho emoce.

Poruchy v oblasti emocí vyvolané chybou při socializaci vedou až k suicidálnímu chování. Mezi formy tohoto chování patří sebevražedné myšlenky a tendence, sebevražedné pokusy a třetí variantou jsou dokonané sebevraždy. Ze statistik vyplývá, že sebevraždy více dokonávají chlapci, u kterých je to ale dáno tím, že více používají tvrdé metody sebevraždy (oběšení, skok z výšky, střelba), zatímco dívky volí spíše měkké způsoby (otrava léky), které se ne vždy zdaří. Nicméně co se pokusů o sebevraždu týče, i zde dle statistik častěji zkoušejí ukončit svůj život chlapci. Důvody adolescentů k suicidálnímu chování bývají různé, nejčastěji se ale jedná o problémy v rodině a ve škole. (Koutek, Kocourková, 2007) Mezi způsoby suicidálního myšlení se často počítá také sebepoškozování, ale to nemá za cíl jedince zabít. Podle odborníků se při sebepoškozování uvolňují v těle látky, které způsobují pocit štěstí. Pokud se člověk zraní omylem, po čase bolest odeznívá. Do krve se vyloučily látky podobné opiátům. Je to velmi příjemný pocit, což je důvod, proč se jedinec poškozuje záměrně. Motivy jsou ale různé - zpočátku může jít o ventilování pocitu viny, kdy se jedinec snaží potrestat sám sebe. Jindy jde o projev deprese, nebo jako součást sexuálních praktik, reakci na zátěžové situace. K sebepoškozování vede také pocit vzteku, beznaděje, touha po pocitu úlevy.

Poruchy spánku jsou u dětí časté, protože je budí jejich vlastní představivost, noční můry, nezpracované situace prožité v průběhu dne. Dospívající jedinec potřebuje 8,5 až 9 hodin spánku. Pro tento věk je charakteristická denní ospalost, adolescenti chodí spát později a nemají dostatek hlubokého spánku (Příhodová, 2013). Při špatné socializaci se ale

objevují i další komplikace. K poruchám spánku počítáme problémy s usínáním, časté noční probouzení, noční můry, noční děsy, abnormální pohyby ve spánku, ale i opačné spektrum, tedy nadměrná spavost.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM

Jelikož byla teoretickému zkoumání distanční výuky na středních školách a učilištích věnována značná část této práce, je nyní na místě prozkoumat daný problém z praktického hlediska. Ve druhé části práce bude stanoven výzkumný problém, vytyčeny cíle výzkumu, popsána metoda sběru dat, určen výzkumný soubor. Závěrem budou shrnuty výsledky, na které naváže diskuze.

3.1 Výzkumný problém

Výzkumnou oblastí (Punch, 2008, s. 39) se pro potřeby této diplomové práce rozumí distanční vzdělávání a jeho dopady na žáky středních škol a učilišť. Takových dopadů je ale celá škála, podrobně se jimi zabývají Česká školní inspekce nebo například Korbel a Prokop (2020). Situace kolem uzavřených škol vyvolala řadu otázek a obav, na které vědecká obec více či méně neustále reaguje. Hned několik oblastí je přitom vnímáno jako klíčových v otázkách distančního vzdělávání: vybavení, kvalita, hodnocení a sociální kontakty. Jistě na ně navazují další zásadní proměnné, které určují povahu dálkového studia, avšak pokud bychom chtěli obsáhnout všechny, měla by tato diplomová práce podstatně více stran. Místo toho zúžíme výzkumnou oblast na tři z nich, které budou nyní představeny.

Daniel Prokop a Václav Korbel, (2021) provedli spolu s Nadačí České spořitelny v roce 2020 reprezentativní a kvantitativní výzkum na téma Distanční výuka na jaře a na podzim. Rozčlenili výzkum do několika oblastí: komunikace, způsoby výuky, hodnocení, spokojenost rodičů, vybavení, čas strávený učením, přetěžování žáků atd. Situace na jaře a později na podzim se odráží v několika bodech:

- školy se naučily lépe komunikovat v online prostředí,
- více se využívaly výukové nástroje online (Korbel a Prokop, 2020, s. 3): „80 % hodin na podzim oproti 20 % na jaře probíhalo formou synchronní výuky přes video“, což ovšem doprovázel pokles motivace ze strany žáků,
- rodiče nevnímali rozdíl mezi zátěží kladenou na žáky na jaře a na podzim,
- stoupá využívání slovního hodnocení.

V oblasti technického vybavení, které je v centru pozornosti i této práce, bylo zjištěno, že i přes veškerá opatření se „podíl rodin, které reportovaly, že nevládní počítač, se od jara

prakticky nesnížil. [...] Významně se ale snížil podíl dětí, které nemohly pracovat na počítači kvůli špatnému připojení, nebo kvůli tomu, že počítač využíval jiný člen domácnosti.“ (Korbel a Prokop, 2020, s. 3) Spokojenost rodičů s distanční výukou však mezi jarem a podzimem nevzrostla, i přestože ze strany škol došlo k řadě zlepšení. Korbel a Prokop (2020, s. 3) uvádějí, že „u rodičů tedy zřejmě výrazně vzrostla kritičnost a průběh jarní výuky by retrospektivně hodnotili jako ne zcela nedostatečný.“

ČŠI dlouhodobě monitoruje a vyhodnocuje distanční vzdělávání v několika oblastech. Zpočátku ČŠI stejně jako jiné orgány doufala, že koronavirová pandemie brzy odezní a že je tedy uzavření škol v březnu 2020 pouze dočasné a krátkodobé. Teprve s postupem pandemie a narůstajícím charakterem vládních opatření bylo jasné, že se situace jen tak neuklidní. ČŠI tedy spustila dotazování na mnoha vybraných školách v různých koutech ČR. V březnu 2021 pak vyšla zpráva, která reflektuje uplynulý rok v číslech, zachycuje situaci v grafech a snaží se vyobrazit přesný stav distančního vzdělávání v několika oblastech, které se dle dotazování projeví jako palčivé:

- zapojení žáků do distanční výuky a zapojení žáků se speciálními potřebami,
- využívání digitálních technologií,
- změny vzdělávacího obsahu,
- změny organizace výuky,
- synchronní výuka,
- komunikace,
- hodnocení.

Zpráva ČŠI z března 2021 třídí žáky, se kterými byl kontakt během distančního vzdělávání obtížný, do tří kategorií:

1. žáci s nulovým kontaktem - v dubnu 2020 jich podle odhadu ředitelů škol mohlo být zhruba 10 000, přičemž nedošlo přes veškerou intervenci k žádnému zlepšení za celý rok,
2. žáci s kontaktem jiným než online - jedná se o žáky, kteří se potýkali s technickými potížemi, u nichž došlo vlivem intervencí ke zlepšení - z 250 000 na začátku distanční výuky zůstalo u podkladů a úkolů bez použití techniky zhruba pětina,

3. žáci s nedostatečným kontaktem, kteří jsou spíše starší a bývají obtížně zvladatelní i při běžné prezenční výuce. U této skupiny se některým školám postupem času podařilo najít cestu, díky níž tito žáci alespoň částečně, nebo i zcela spolupracovali.

V srpnu roku 2021 provedla ČŠI nové šetření. Důvodem nového šetření bylo metodické doporučení, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR společně s Českou školní inspekcí a Národním pedagogickým institutem. Metodické doporučení bylo určeno především pro třídní učitele, kteří z něj mohli čerpat inspiraci, jak řešit dopady uzavření školy. MŠMT si od tohoto dokumentu slibovalo, že bude nástrojem zlepšení výše zmíněných obtíží, které byly zjištěny na jaře. Ve zprávě uvádí ČŠI, že „více než desetina třídních učitelů se s metodickým doporučením k návratu neseznámila vůbec.“ (ČŠI, březen, s. 8) Ještě větším překvapením je nízké využívání třídnických hodin. Právě zde by totiž mohla vyjít na světlo a následně být řešena řada obtíží, které jinak zůstanou skryty. Je nutné se zamyslet nad tím, proč třídní učitelé nebyli ochotni uspořádat třídnické hodiny. Na tuto otázku však existuje řada odpovědí – od způsobu odměňování učitelů za práci na třídnických hodinách až po kompetence učitelů takovéto hodiny zorganizovat a vést. Sporná je i časová dotace, kdy žáci podstupují i několik hodin doučování týdně, do toho absolvují běžnou výuku a opět se zapojují do kroužků a volnočasových aktivit. Kde mají brát čas a energii na hodiny navíc?

Zpráva ze srpna 2021 se velice jasně vyjadřuje k několika konkrétním dopadům distančního vzdělávání na žáky a rodiče. Na předních místech zmiňuje vzdělávací obsahy a váhání nad nimi. Lze uvažovat, zda distanční výuka nepřispěla k dlouho očekávané diskusi nad vzdělávacími obsahy a jejich revizí, která v této době probíhá. K zachování kvality výuky bylo totiž nutné přezkoumat množství a složení učiva, které se žákům bude různou formou v rámci distanční výuky nabízet. Ve zprávě ČŠI uvádí, že 80 % škol přistoupilo pozitivně ke snížení zátěže žáků s ohledem na obsah učiva. Vybrali témata, která jsou důležitá a na která navazuje další učivo. Korona virová pandemie přinesla tedy něco dobrého – i přes dlouhodobou neochotu při revizi učiva museli učitelé identifikovat a vyloučit učivo, které není pro žáky stěžejní.

V současné chvíli se již žáci s distanční výukou nemusí potýkat. Některé školy přistoupily i po ukončení distančního vyučování k jisté hybridní formě, která spočívá v tom, že mají online výuku vždy v pátky. Také se diskutuje o možnostech online výuky v souvislosti s válkou na Ukrajině a cenami elektrické energie. Žáci ukrajinského původu, kteří se u nás účastní výuky, musí většinou pokračovat i ve výuce na svých mateřských školách. Stále

tedy fungují v online režimu. Některé vysoké školy zvažují v zimním období přechod na distanční formu, aby ušetřily za topení. Zkvalitnění distanční formy výuky je tedy stále aktuální a je nutné počítat s tím, že tato forma je neustále možná. Je ale nutné reflektovat její nedostatky, aby bylo možné na ní pracovat. Na základě informací zjištěných ČŠI a dalšími odborníky je na místě položit si následující otázky:

1. Měli žáci (respondenti) pro distanční výuku vyhovující technické zázemí?
2. Měnily se přechodem na distanční výuku sociální vazby mezi spolužáky? Jakým způsobem?
3. Jak vnímají žáci kvalitu vzdělávání v online prostředí?.

3.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, zda byly v době pandemie u žáků středních škol a učilišť podmínky pro distanční výuku vyhovující a jaký vliv měla výuka na jejich vztahy a sociální vazby.

Výše uvedený cíl je možné rozdělit do dvou stěžejních částí:

- a) Vliv na vztahy, sociální vazby a kvalitu vzdělávání – v této oblasti je cílem zjistit, jak vnímali studenti vlastní přístup, ale i přístup učitelů k distanční výuce, zda měli dostatek kontaktů jak s učiteli, tak se svými spolužáky a přáteli, jaká byla jejich vzájemná spolupráce – co do kvality i kvantity.
- b) Vybavení a podmínky – v centru pozornosti bude především technické vybavení studentů, které zahrnuje nejen počítač, jak si jej mohli obstarat, ale i internetové připojení, jeho kvalita. Dále je cílem v této oblasti zjistit, jaké byli domácí podmínky studentů k distanční výuce – např. prostory, ve kterých se účastnili online výuky.

3.3 Metoda sběru dat

Cíle jsou realizovány formou kvantitativního dotazníku a výsledky budou zpracovány pomocí programu Survio. Dotazník obsahuje položky týkající se jak vnitřních, tak vnějších změn. Důvodem je různé zaměření výzkumných otázek – jedna otázka řeší technické vybavení, jiná kvalitu výuky, třetí potom sociální kontakty žáků. Je tedy nutné zjišťovat jevy vnitřní i vnější. Dotazníky byly dle dohody rozeslány zástupcům jednotlivých škol,

kterí je dále elektronickou formou distribuovali svým žákům. Vyplňování tedy probíhalo v prostředí online přes webové stránky Survio.

V úvodu dotazníku jsou respondenti seznámeni s výzkumem a jeho účelem i tazatelem. Dále již následují položky (ne vždy se jedná o otázky), které jsou jak uzavřené (bylo možné označit více odpovědí, jindy pouze jednu), tak otevřené s krátkou odpovědí a polo uzavřené otázky. Nebyly zvoleny žádné kontaktní položky, žádné faktografické údaje, jelikož výběr respondentů byl věkově podmíněn a uvažujeme, že pohlaví obzvláště v dnešní době, kdy neuznáváme pouze dvě, nemá na odpovědi vliv. Dotazníky byly tedy sestaveny pro studenty středních škol a učilišť v oblasti Valašského Meziříčí a Rožnova pod Radhoštěm. Položky s odpovědí dle škály nebyly zařazeny.

Jelikož neexistuje žádná vazba mezi tazatelkou a respondenty, měla by být zachována objektivita dotazníků. Případné nesrovnalosti je na druhou stranu možné řešit přímo s kontaktními osobami z konkrétních institucí, jelikož ty jsou tazatelce k dispozici. K tomuto účelu bylo použito interview s těmito osobami. Jakmile byly dotazníky odeslány respondenty zpět, stránky Survio automaticky vypočítaly k jednotlivým otázkám tabulky četnosti, které budou na následujících stránkách uvedeny buď jako celek v tabulce, nebo jako výsledek popsány v textu. Následně budou diskutovány.

3.4 Výzkumný soubor

V prvotním plánu bylo oslovit co nejvíce středních škol a učilišť ve Zlínském kraji, aby byl výzkumný soubor co nejširší. Tento záměr se však střetl s vysokým nezájmem ředitelů oslovených institucí spolupracovat. Dle jejich vyjádření jsou podobnými dotazníky přehlaceni a není v jejich silách se věnovat všem. Takový postoj zcela narušil původní záměr získat do výzkumného souboru co možná nejširší spektrum škol, aby byla zajištěna jejich různorodost. Z tohoto důvodu tvoří výzkumný vzorek nakonec pouze školy ze dvou měst ve Zlínském kraji.

Na uvedených školách byli osloveni vybraní pedagogičtí pracovníci s prosbou o online sdílení dotazníku se studenty ve věku 15 až 19 let. Celkem nakonec vyplnilo dotazník 510 respondentů, z toho 81 dívek, 429 chlapců.

Tabulka 2: Přehled žáků přihlášených k střednímu vzdělávání dle výroční zprávy školy ke dni 30. 9. 2021

Typ školy	Celkový počet žáků 30.9.2021	Respondentů celkem
Střední odborné učiliště	652	126
Gymnázia, střední odborné školy	1814	384
Celkem	2466	510

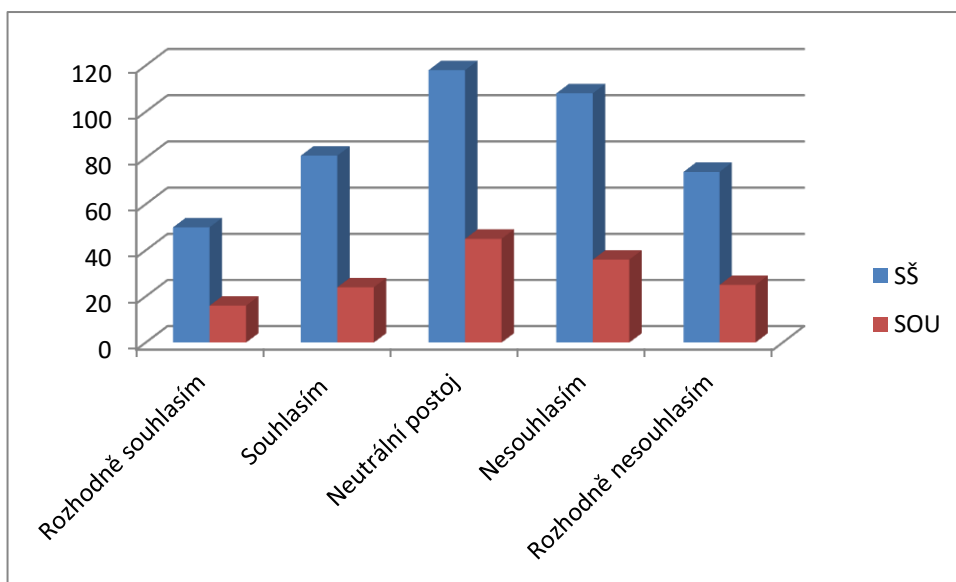
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Aby bylo možné zdárně dosáhnout vytyčeného cíle, budou výsledky středních škol a odborných učilišť vzájemně srovnávány. Bylo získáno celkem 384 vyplněných dotazníků ze středních škol a 126 dotazníků z oborů ukončených výučním listem.

4.1 Jak vnímají žáci kvalitu vzdělávání v online prostředí?

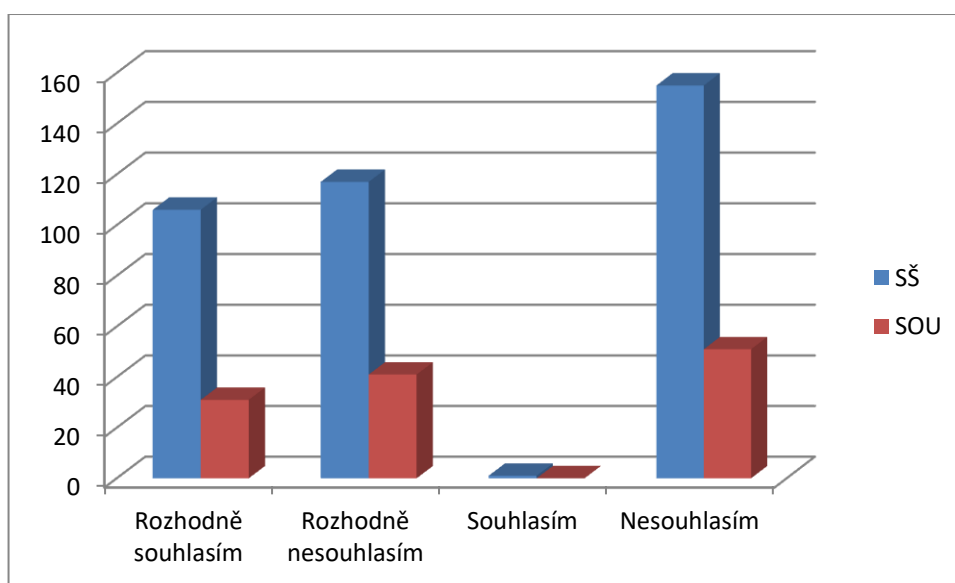
Žákům byla však předložena přímá otázka týkající se kvality vzdělávání. Jednalo se o tuto otázku: “Souhlasíte, že může distanční výuka zajistit kvalitní úroveň vzdělávání?” Nejvíce žáků odpovědělo neutrálně, ale hned na druhém místě se objevila odpověď záporná. Pokud bychom čísla v tabulce rozdělili do třech základních odpovědí, tedy ano, ne a nevím, získali bychom tyto údaje: ano 34 %, ne 46 % a nevím 30 %. Zde je již jasnější, že téměř polovina středoškolských studentů vidí distanční výuku jako formu výuky, která nemá možnost být kvalitní. Je ale dobře, že otázku kvality distančního vzdělávání vnímá 34 % studentů pozitivně, 13 % dokonce říká, že distanční výuka rozhodně má svůj potenciál.

Na učilištích je situace velice podobná. Pokud opět rozdělíme odpovědi na stejnou otázku na ano, ne a nevím, získáme tyto výsledky: ano 32 %, ne 49 % a nevím 36 %. Větší podíl studentů, kteří využili možnosti “nevím” je možná dán tím, že se učni nechtějí touto otázkou zabývat. Nicméně je asi jasné, že vyšší procento (i když jen nepatrně vyšší) je způsobeno nemožností vykonávat praxi, která se distančně nevykonávala v mnoha případech vůbec.



Graf 1: Souhlasíte, že může distanční výuka zajistit kvalitní úroveň vzdělávání?

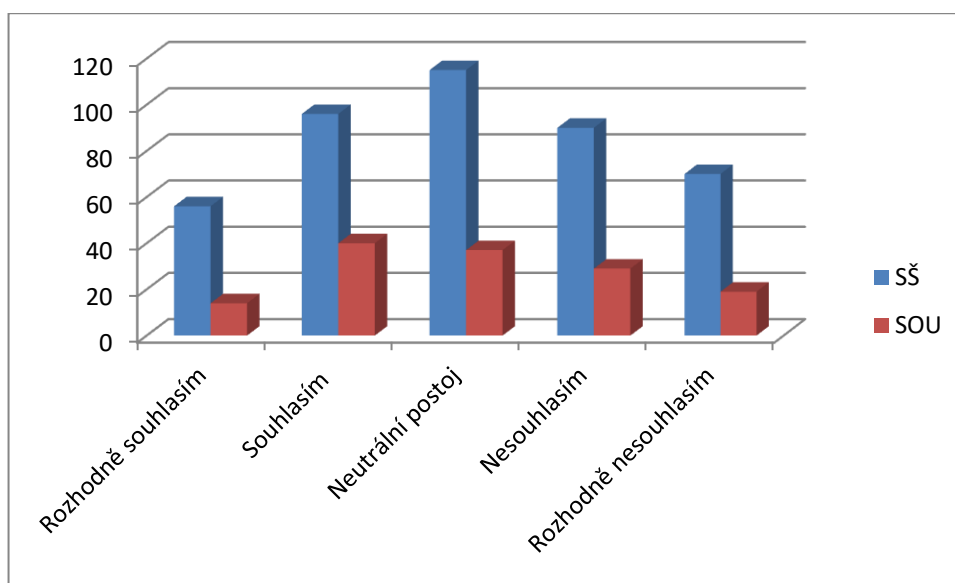
Otázku na možnost kvality distančního vzdělávání jsem více méně zopakovala v jiné otázce, kde jsem zjišťovala, jestli by si žáci vybrali distanční výuku jako hlavní formu vzdělávání. Žáci středních škol i učňovských oborů mohli v této uzavřené otázce vybírat mezi odpověďmi, které by se daly opět zjednodušit na ano a ne. Distanční formu vzdělávání by si tedy vybralo 27 % dotazovaných, nevybralo by si ji celkem 69 %. Součet nedává hodnotu 100 %, protože žáci mohli vybrat více odpovědí. Je možné, že někteří respondenti váhali mezi možnostmi, a proto zvolili obě. Nicméně zde jasněji vysvětluje fakt, že žáci by si jen v nižší míře sami pro sebe dobrovolně zvolili distanční formu výuky. U učňovských oborů jsou čísla u souhlasné odpovědi velice podobná, pouze 25 % dotazovaných by si vybralo distanční formu vzdělávání jako hlavní, avšak celých 84 % učňů by si ji nevybralo. Opět je zde vidět váhání mezi odpověďmi ano a ne.



Graf 2: Vybral/-a byste si distanční výuku jako hlavní formu vzdělávání?

Vzhledem k tomu, že byla výše zmíněna určitá hybridní forma výuky ve smyslu střídání prezenční a distanční formy, je určitě otázkou, jak žáci snášeli přechody mezi distanční a prezenční výukou. Podle dotazníku studentům středních škol má řada hlasů neutrální postoj, celkem 29 %. Dá se tedy říct, že to respondentům bylo jedno. U nesouhlasných i souhlasných odpovědí bylo skóre vyrovnané, je tedy zhruba stejný počet žáků, kterým přechody vyhovovaly (38 %) a kterým přechody nevyhovovaly (41 %). Na učňovských oborech byla situace odlišná. Přechody mezi distanční a prezenční výukou byly studentům spíše příjemné, tedy bezproblémové, takto odpovědělo celkem 43 % dotazovaných. Dalších 38 % se vyjádřilo negativně, změny jim činily problémy. Našlo se i zde 30 %

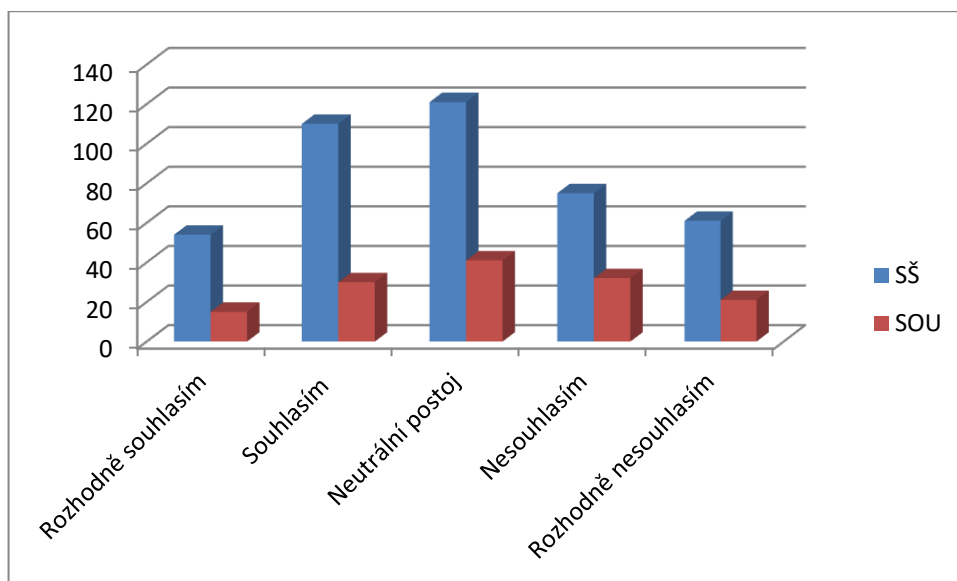
žáků, kteří zaujali neutrální postoj, avšak tvoří nejmenší část dotazovaných oproti studentům středních škol, kde byla tato odpověď nejčastější.



Graf 3: Opakovaně přecházet z prezenční výuky na distanční mi nedělalo žádný problém.

Jelikož se distanční vzdělávání stalo jedním z nejdiskutovanějších témat během uzavření škol kvůli koronavirové pandemii, bylo možné odhadnout několik oblastí, které nejspíš budou pro žáky i další subjekty aktivní ve vzdělávacím procesu nejpalcivější. Základním kamenem při prezenční výuce je zajištění pravidelnosti, která je zde zaručena rozvrhem a stereotypy při organizaci výuky, např. zvonění, příchod učitele do třídy, zápis do třídní knihy, otevření sešitů a učebnic, pořízení výpisků, výklad, hlášení se atd. Spousta těchto navykých úkonů při distanční výuce zcela chybí, nebo je omezena, změněna. Psychologové přitom často zmiňují, že režim je pro děti i dospělé důležitý, protože jim dává možnost vytvořit si hranice, které jsou pro ně známé a na které se tedy mohou spolehnout. Pravidelný režim, který nastavila prezenční výuka, však při distanční formě výuky chybí. Na středních školách tento nedostatek pociťuje celkem 42 % studentů. Pravidelný režim tak, jak jej známe, naopak nechyběl 35 % dotazovaných. Neutrální postoj zaujalo 31 % žáků. Na učňovských oborech byla situace lehce odlišná. Pravidelný režim postrádalo celkem 36 % respondentů, 43 % dotazovaných naopak tvrdilo, že jim nechyběl, nebo nechyběl vůbec. Neutrální postoj mělo 33 % žáků. Otázka na pravidelný režim je ze zpětného pohledu velice subjektivní. Záleží velice na tom, co si který z žáků pod pojmem pravidelný režim představí, například ranní vstávání bude nejspíše jednou z věcí, která žákům chybět nebude. Konkrétní informace se ale dozvíme v dalších otázkách, které mají

otevřený charakter a mohou dovysvětlit čísla, která jsme se dozvěděli v otázkách uzavřených.



Graf 4: Po dobu trvání distanční výuky mi chyběl pravidelný režim, který je nastavený ve škole.

Jednou z dalších proměnných, která mohla být nevýhodou distanční výuky, je otázka soustředění žáků. Je to opět velice subjektivní faktor, který ale tentokrát není nastavený ze strany vnější (škola, ministerstvo, rodiče), ale ze strany samotných žáků. I pro dospělého jedince může být velice složité, ne-li nespílitelné, pracovat z domu a motivovat sám sebe ke kvalitní práci. Jak to tedy mohou zvládat děti, které se mají motivaci a pečlivosti teprve naučit? Jedna z otázek tedy mapovala i oblast sebemotivace a soustředění. Tato otázka byla jednak statistického charakteru, respondenti však měli možnost svou odpověď vysvětlit, což studenti středních škol hojně využili. Většina studentů středních škol měla se soustředěním a plněním úkolů potíže – konkrétně 64 % žáků. Naopak 39 % dotazovaných uvedlo, že vesměs neměli problém se soustředit a plnit úkoly. Zpětně je třeba přiznat, že žákům chyběla možnost neutrálního postoje, protože tu často uváděli ve vysvětlení, tedy v odpovědích na otázku, proč zastávají své stanovisko. Z jiných vysvětlení lze uvést ta, která se v otevřených odpovědích často opakovala:

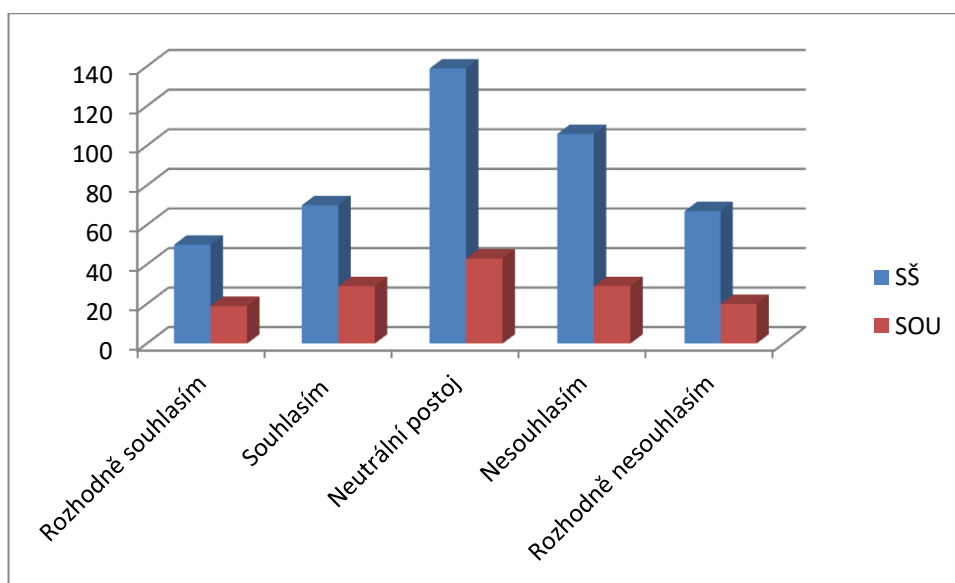
- žáci neměli problém se soustředěním, protože:
 - měli svůj klid, svou komfortní zónu,
 - mohli si čas rozvrhnout dle svých potřeb – tedy jednak kdy chtějí úkol plnit a jednak jak dlouho jej potřebují plnit,

- mohou si zároveň dělat doma právě to, co chtějí, nemusí se tedy podřizovat pokynům učitele,
 - mohli se lépe vyspat, když nemuseli ráno brzy vstávat,
 - je škola stejně nudí, takže mohli dělat pouze povinné aktivity, které se kontrolují, a zbytek vypustit,
- respondenti měli problém se soustředěním, protože:
 - učení doma je nebaví, nebo je učení celkově nebaví ani ve škole, doma je to pak horší,
 - doma jsou rušivé elementy, které jsou ve škole eliminovány,
 - necítí se doma dostatečně motivováni,
 - cítí nutkání dělat jiné povinné věci, které doma běžně ve volném čase dělají, navíc mají pocit, že když jsou doma, jedná se o volný čas, ne o výuku,
 - chtějí svůj čas věnovat jiným aktivitám, ty jsou pro ně přednější, např. tráví čas doma na mobilu, nebo hraním her, sledováním filmů,
 - hodnotí sami sebe jako líné,
 - nemají možnost přímé a okamžité reflexe ze strany učitele, když něčemu nerozumí, nejsou si jistí,
 - úkoly splní, ale nic je nenutí učit se zpaměti, protože neexistuje zpětná vazba,
 - neutrální postoj zaujali, protože:
 - soustředění je pro ně problém doma i ve škole,
 - je jim to vlastně celé jedno.

Učni odpovídali na tuto otázku méně otevřeně, zvolili tedy častěji, že se soustředěním a plněním úkolů měli potíže (73 %), méně častěji pak, že takové potíže nepocítují (36 %). V otevřených odpovědích pak vysvětlili jen čtyři respondenti, že se nedokázali

soustředit, cítí stále ještě mezery vzniklé v distanční výuce, což je způsobeno absencí pravidelnosti. Jeden z těchto čtyř uvedl, že mu distanční výuka velice vyhovovala, neměl s ní žádné problémy.

Jedním z předpokládaných nedostatků distanční výuky je také komunikace přes monitor, která ačkoliv je nyní na vyspělé úrovni, přeci jen nenahrazuje osobní kontakt přímý. I když se to může jevit jako drobnost, u generace žáků, kteří vyrostli již v prostředí chytrých telefonů, interaktivních tabulí a výkonných počítačů, může být názor překvapující. Žáci středních škol hodnotili komunikaci přes monitor u všech tří možností celkem stejně: nevadí mi komunikace přes monitor (44 %), vadí mi komunikace přes monitor 31 %, je mi to jedno 35 %. U učňovských oborů je situace podobná: nevadí 39 %, vadí 38 % a je mi to jedno 34 %. Dá se tedy tvrdit, že žáci vesměs nevnímají nevýhodu distanční výuky v použité technice.



Graf 5: Během distanční výuky mi vadilo komunikovat přes monitor

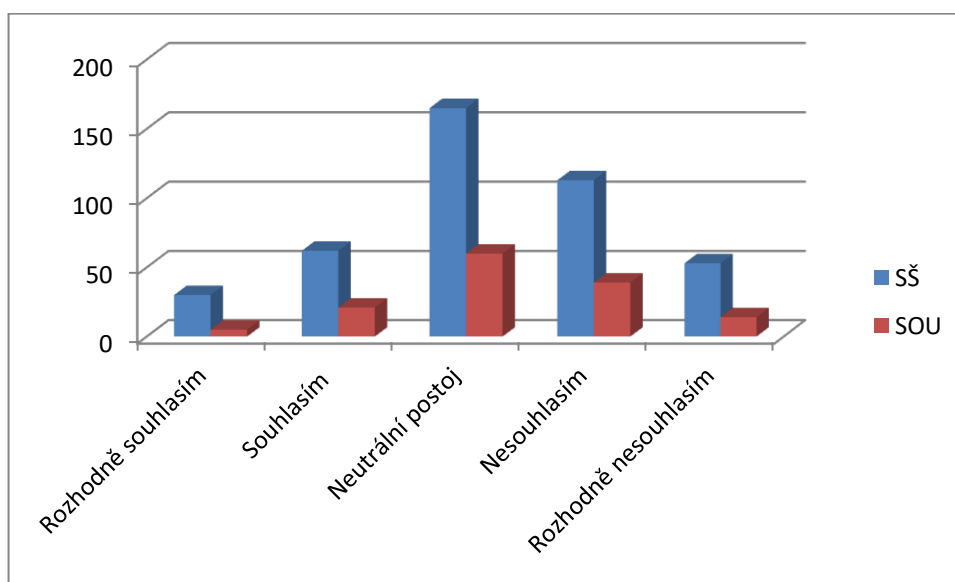
Pokud není problém v použité technice, jistě se nabízí otázka, co tedy je vlastně problémem při distanční výuce. Jedna z otázek se zaměřovala na učitele jako faktor určující kvalitu distanční výuky. Učitel je nositelem výuky a je určitě nejvýznamnějším činitelem v celém procesu coby jedna strana přenosového vzdělávacího kanálu. Na jeho druhé straně se nachází žák. Respondenti byli tázáni: „Souhlasíte, že se učitelé během distanční výuky více věnují žákům a online výuce?“ U této otázky byla část zvolena možnost polootevřené otázky, takže žáci vybrali odpověď, kterou následně mohli doplnit u otázky: „Proč si to myslíte?“ Asi nebude překvapením, že u osoby učitele si žáci nenechali možnost pod rouškou anonymity vyjádřit svůj názor. Je třeba

říct, že odpovědi byly velice nevybíravé a byla nutná jejich cenzura. Studenti středních škol odpověděli ve 24 %, že učitelé se žákům věnovali. Uvědomíme-li si, že to je necelá čtvrtina dotazovaných, není to příliš lichotivé vysvědčení. Celkem 42 % žáků si naopak myslí, že se učitelé žákům nevěnovali. Stejný počet žáků, zaujalo neutrální postoj, který ovšem někteří z nich vysvětlili v otevřené části otázky. V otevřených odpovědích tedy žáci uváděli:

- záporné hodnocení učitelů, protože:
 - učitelé nekomunikovali, nepřipojovali se na výuku,
 - učitelé se neuměli adaptovat na novou situaci, byli zmatení,
 - neumí zacházet s technikou, jsou nejistí při jejím použití, neznají možnosti online prostředí, nevyužívají je,
 - neodpovídali včas, případně neodpovídali vůbec,
 - učitelé se stavěli k distanční výuce značně negativně, byla z nich cítit podrážděnost a neochota, což se následně přeneslo i na žáky,
 - ani učitelé nebyli dostatečně motivováni k výuce, nejevili zájem něco žáky naučit, nikdo je totiž nekontroloval,
 - věnují se výuce, ale ne žákům – tedy odučí si látku a odpojí se,
- kladné hodnocení učitelů, protože:
 - je jasné, že i učitelé se museli komplikovaněji připravovat na výuku,
 - komunikovali, odpovídali včas,
 - snažili se učit, přizpůsobit se,
- vysvětlení neutrálního postoje, protože:
 - záleží na učiteli – jsou mezi nimi výrazné rozdíly, žáci uvedli, že mohli zjistit, který učitel je opravdu dobrý a který ne,
 - někteří učitelé nestojí za nic ani při prezenční formě výuky,

- učitelé jsou závislí na reakcích žáků, kteří když sami neprojeví snahu, nemohou na ně učitelé v online prostředí použít dostatečné prostředky.

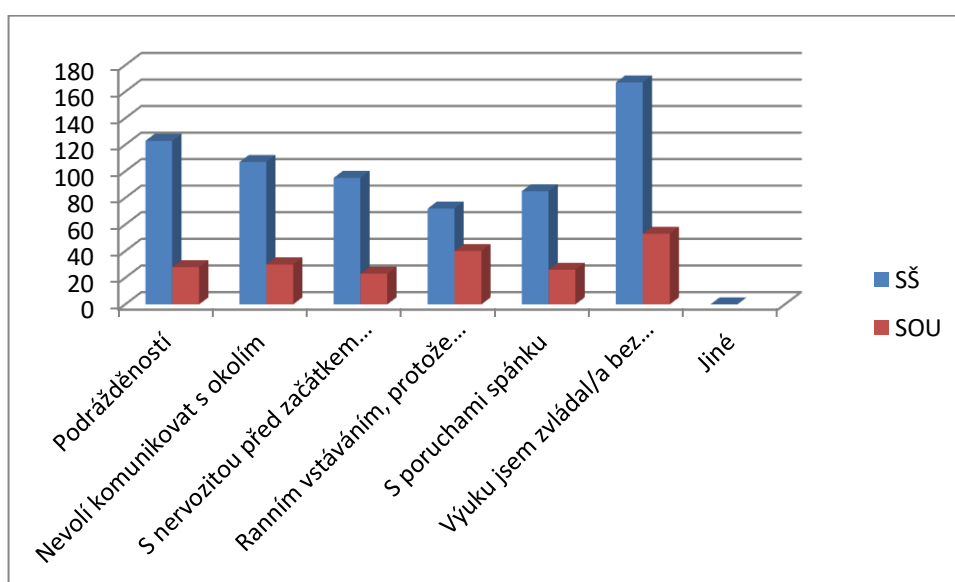
Učni byli v uzavřené části otázky ještě kritičtější – podle čísel totiž pouze 21 % žáků mělo dojem, že se jim učitelé věnují. Dalších 42 % odpovědělo negativně a 48 % zaujalo neutrální postoj. V doplňujících odpovědích se objevila jedna kritika, která by dle mého názoru mohla vejít do učebnic pro učitele: „To, že nám zadají spoustu úkolů, z nich učitele nedělá.“ Je to výtka, která se objevovala v internetových diskuzích i jinde. I uční ale objektivně přiznávají, že záleží na konkrétním učiteli, zda se jim věnuje, či nikoliv.



Graf 6: Souhlasíte, že se učitelé během distanční výuky více věnují žákům a online výuce?

Další otázky již ponechávaly žákům více prostoru. Jedna z nich se snažila zmapovat nejčastější problémy, se kterými se žáci mohli potýkat. Měla část uzavřenou, kde žáci mohli volit mezi těmito variantami: podrážděnost, nevole komunikovat s okolím, nervozita před začátkem výuky, ranní vstávání, poruchy spánku, žádné problémy jsem neměl/-a. Své odpovědi mohli doplnit v políčku „jiné“. Z uvedených možností studenti středních škol nejčastěji uváděli, že neměli žádné potíže (42 %). Druhou nejčastější odpovědí byla podrážděnost, dále nevole komunikovat, nervozita před začátkem výuky, poruchy spánku a nejméně žáků vybralo odpověď „ranní vstávání“. V otevřených odpovědích se dále objevovalo: prokrastinace, deprese, únava, znuďenost, spaní v hodinách, nedostatek motivace, bolest zad, očí a hlavy kvůli nadměrnému množství času stráveného u počítače, stres, panická úzkost, tzv. ponorková nemoc (žáci byli v kontaktu jen stále s těmi samými lidmi), lenost, problémy s technikou, samota,

poruchy pozornosti, neorganizovanost a chaos. Z odpovědí lze vyčíst, že některým žákům naštěstí distanční výuka neubrala smysl pro humor, protože se objevil názor: „strach, že se mi omylem zapne mikrofon.“ U učňů bylo pořadí výše zmíněných odpovědí dle četnosti následující: bez problémů (42 %), ranní vstávání, nevole komunikovat s okolím, podrážděnost, poruchy spánku, nervozita před začátkem výuky. V otevřených odpovědích pak uvádějí podobné problémy jako studenti středních škol: bolest hlavy, očí a zad, únava, problémy s technikou, sebevražedné myšlenky, úzkostné stavy, strach ze zapnuté kamery, nedostatek pravidelného režimu a kontaktu s lidmi, nepochopení učiva, špatná úroveň vzdělání.



Graf 7: Během distanční výuky jsem se často potýkal/a s:

Dvě nejdůležitější otázky týkající se kvality distanční formy vzdělávání zde ještě nebyly zmíněny. Jedná se o samotné vnímání výhod a nevýhod žáky. V dotazníku tyto dvě položky tvořily samostatné otevřené otázky, takže mohli žáci sami vyjádřit, který problém je nejpálčivější a co naopak na distanční výuce dokáží ocenit. Byli opravdu kreativní a vymysleli řadu výhod i nevýhod. Pro přehlednost budou vybrány nejčastější výhody, poté nejčastější nevýhody. Mezi nejčastější pozitivní distanční formy vzdělávání tedy podle studentů středních škol patří:

- více volného času,
- více spánku,
- méně stresu,

- úspora peněz za dopravu a času stráveného cestou,
- možnost organizace času dle vlastních potřeb,
- více klidu, pohodlí,
- vlastní prostředí, ve kterém se žák cítí komfortně,
- možnost jíst během výuky, lepší stravování,
- lepší prospěch,
- více projektové výuky,
- samostatnost,
- méně kontaktů s lidmi (je uvedeno šestkrát mezi výhodami),
- nižší absence,
- větší míra spolupráce se spolužáky ohledně domácích úkolů,
- lepší možnost podvádění při testech a vypracovávání úkolů.

Nejčastěji respondenti zmiňovali možnost zorganizovat si čas po svém, a tak mít i více volného času, ve kterém se mohou lépe vyspat, věnovat se koníčkům, nebo se více vzdělávat v předmětech, které považují za důležité. Druhou nejčastější odpovědí je pak více klidu a pohodlí, protože se nemusí po fyzické stránce nijak připravovat do školy – mohou být v posteli v pyžamu, jak sami uvádějí v dotaznících. Ve 49 případech se objevil názor, že distanční výuka žádné výhody nemá, jednou pak uvedl respondent odpověď, že distanční výuka má jen samé výhody, nicméně autor žádné konkrétní nejmenoval. Zarážející je, že se v deseti případech objevil negativní názor na spolužáky a obecně lidskou společnost, přičemž tito žáci často nevybíravým způsobem napsali, že jim je lépe o samotě, např.: „Někteří lidé jsou neradi mezi lidmi.“ U učňovských oborů respondenti uvedli totožné výhody, žádnou další, která by výše nebyla zmíněna, již nepřipsali. Největší výhodou spatřují stejně jako středoškoláci v možnosti organizovat si čas, čímž je možné se lépe vyspat. I zde se objevilo celkem

v 19 případech, že distanční výuka žádné výhody nemá. Již se ale nenašel nikdo, kdo by tvrdil, že má jen samé výhody.

Naprosto stejně byla pak formulována otázka na nevýhody distanční formy výuky, kdy měli respondenti opět vypsát odpověď sami vlastními slovy. I zde byla nutná cenzura některých výrazů. Je pro mě zarážející, že se vulgarita objevuje výhradně v dotaznících studentů středních škol, zatímco u žáků učilišť nebyl takový výraz ani jeden. Také si studenti učilišť v žádné části dotazníku nestěžují na své spolužáky, naopak lze vyzorovat opačnou tendenci – spolužáci jim zřejmě chybí. Tomu se však věnuje jiná část této práce. Nyní k nevýhodám distančního vzdělávání, jak je vnímají žáci středních škol. Opět budou uvedeny všechny, avšak roztrženy do kategorií, které spolu souvisí. Žáci spatřují na distanční formě vzdělávání následující nevýhody:

- nedostatečná pozornost zapříčiněná buď vnějšími rušivými vlivy, nebo vlastní charakteristikou žáka,
- nízká motivace, častá prokrastinace,
- přílišná lenivost, nuda,
- nepochopení učiva,
- nedostatek sociálních kontaktů, sociální izolace,
- technické nedostatky (kvalita zvuku, obrazu, připojení), nedostatečné vybavení domácnosti technikou a kvalitním připojením,
- nepotřebné úkoly, přehlčení prací,
- chybí praxe,
- nedostatek režimu,
- učitelé se nevěnovali žákům tak jako ve škole, nebo se nevěnovali vůbec, zapomínali se připojit, neuměli se připojit, nebyli připraveni, snižovali počet hodin u předmětů, ve kterých to žáci nepocíťovali jako nutnost, nedostatečná autorita učitelů, dlouhá doba reakce na zprávu, nedostatek kontaktu, učitelé

nejsou kompetentní vyučovat touto formou výuky, protože nezvládají techniku atp.,

- zhoršení zdravotního stavu, příliš času stráveného u počítače,
- výsledná znalost učiva, strach ze zvládnutí maturity, která zůstala ve stejné podobě i přes pandemická opatření,
- podvádění ze strany žáků, ostatními pak vnímáno jako nespravedlnost (nejen při testech, ale také výmluvy na nefunkční kameru, mikrofon, připojení),
- chybí další zapojení smyslů do výuky, žák i učitel hůře vnímají neverbální signály, pokud je vůbec vnímají,
- neměnné a rutinní prostředí – ne každý má doma odpovídající vhodné podmínky.

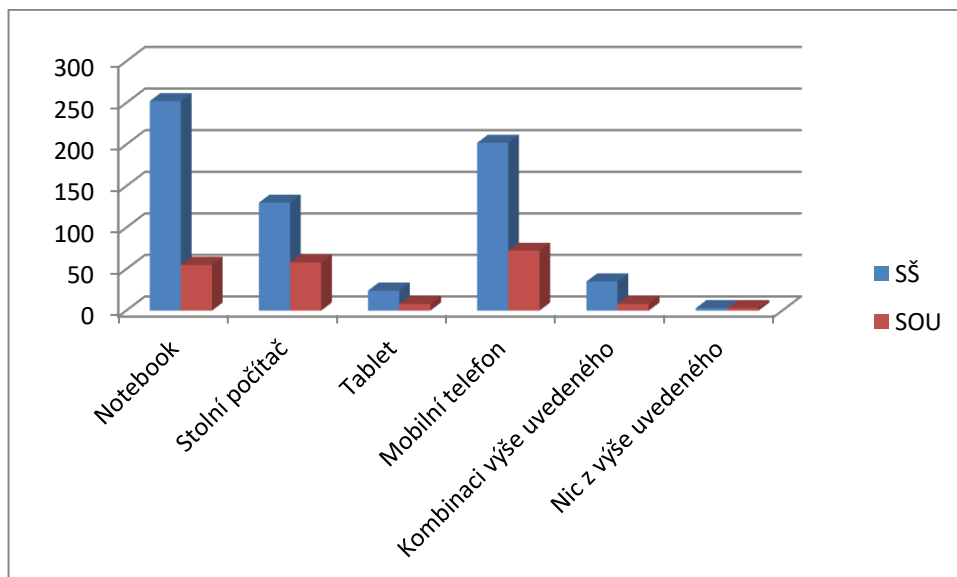
I u této otázky někteří odpověděli, že žádné nevýhody distanční výuky nevnímají – na středních školách tuto odpověď napsalo 57 studentů. Častěji se ale objevuje odpověď „všechno“ – celkem devětkrát. U učňovských oborů se respondenti vyjádřili více či méně stejně, jen se častěji vyskytla výtka ohledně nedostatku praxe a přílišná zaměřenost na teorii. Žáci učňovských oborů uvedli, že se hlásili na učební obor právě proto, aby se mohli věnovat praktickým činnostem, protože jim klasická výuka dělala problémy. Nemají obecně příliš v lásce učení z paměti, těšili se, že ubude teoretické výuky. Jenže během distanční výuky se na praxi nedostali, naopak museli pořizovat spoustu výpisků, praktickou činnost sledovali pouze na videu a četli o ní texty. Negativně vidí i přílišnou práci s počítačem, chtěli by spíše praxi. To všechno jsou velice logické připomínky, které ukazují, jak moc si žáci učebních oborů uvědomují hendikep, který jim protipandemická opatření způsobila. Více se také objevovala zmínka o přetíženosti úkoly.

4.2 Měli žáci pro distanční výuku vyhovující technické zázemí?

Ve výsledcích položek dotazníku, které se týkaly kvality výuky, zaznívala často kritika technického vybavení jak na straně žáků, tak na straně učitelů. Ze strany státu i škol byla projevena snaha situaci řešit, i když to nebylo hned na začátku pandemie, protože nikdo neočekával, že uzavření škol bude trvat delší dobu. Jiné části dotazníku byly tedy

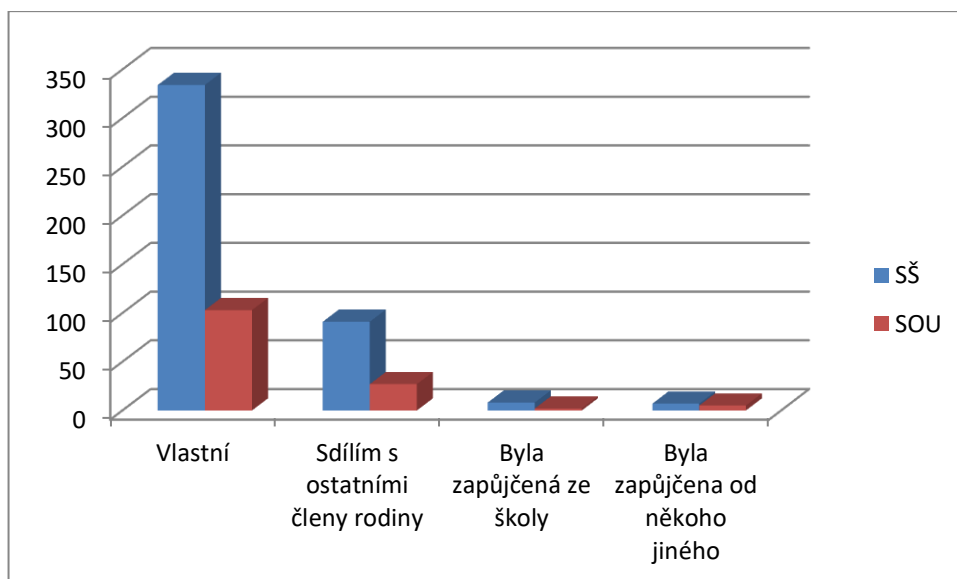
věnovány technickému vybavení a zázemí domácího prostředí žáků. Zjišťovaly, jak byli žáci vybaveni po technické stránce, zda měli kvalitní internetové připojení, jestli získali možnost na situaci reagovat například výpůjčkou atp. Položky dotazníku jsou zde pouze uzavřené, mají spíše statistický charakter. Pokud totiž u kvality výuky žáci pocítili problém právě v technice, je na místě zjistit, jaký je stav věci.

První položka mapovala techniku, kterou žáci museli používat během distanční výuky. Vybírat mohli mezi možnostmi: notebook, stolní počítač, tablet, mobilní telefon, kombinace předchozích možností, žádná z možností. Studenti středních škol uvedli, že nejvíce používali notebook (64 %), na druhém místě pak mobilní telefon (51 %) a na třetím stolní počítač (33 %). Další možnosti tvořily jen nepatrný zlomek odpovědí. Našli se i studenti, kteří nepoužívali žádnou techniku. Takové případy se děly ve dvou rovinách - jednak je zde možnost, že přes veškerá opatření žáci neměli techniku k dispozici, avšak byly také případy, kdy se výuka uskutečňovala mimo techniku. Dělo se tak, když učitelé zadávali práci na mail například rodičům, ti předali pokyny svým dětem. Děti pak vypracovaly úkoly a donesly je učiteli samy, nebo prostřednictvím rodičů. Krajní variantou jsou žáci, kteří techniku k dispozici měli, výuka také byla online, ale nebyl zde z jejich strany zájem ji absolvovat. Dá se uvažovat i nad opačným problémem, kdy učitelé nenabízeli výuku online. Takový postup na středních školách se ale po celou dobu trvání uzavření škol nemohl vyskytnout, protože byl vyvinut tlak na ředitele i učitele, aby se výuka realizovala v prostředí online alespoň v teoretických předmětech. U učňovských oborů byly stejné možnosti s odpověďmi podle nejčastější odpovědi: mobilní telefon (58 %), stolní počítač (46 %), notebook (44 %) a s nižším podílem u dalších odpovědí.



Graf 8: Jakou techniku jste během distanční výuky používal/a?

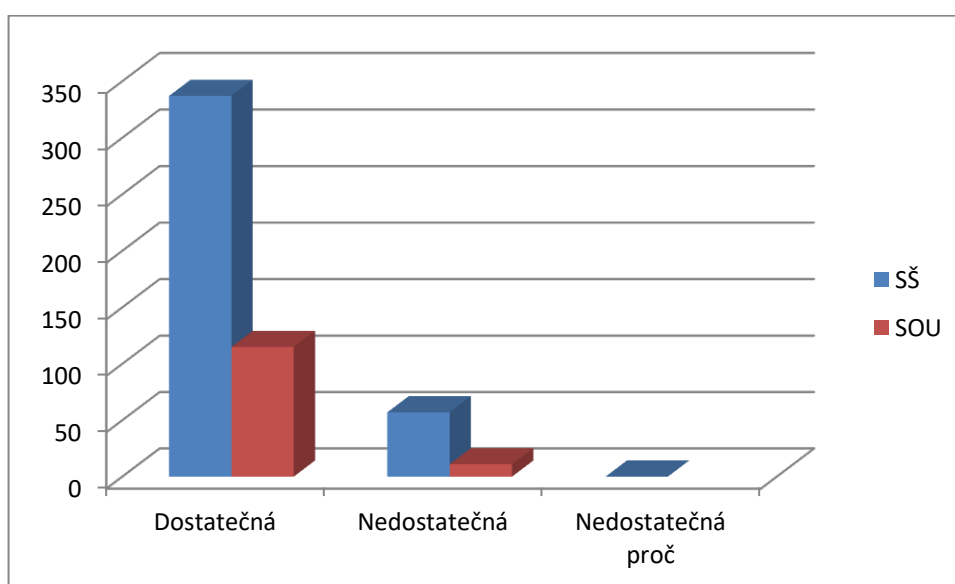
Další položka zjišťovala, odkud pocházela technika, kterou žák používal - zda byla jeho vlastní, patřila i ostatním členům rodiny, půjčil si ji ze školy, nebo mu ji půjčil někdo jiný. Žáci středních škol používali nejčastěji techniku, která byla jejich vlastní (85 %), téměř všichni ostatní žáci sdíleli techniku s ostatními členy rodiny. Jen po dvou procentech celkového počtu respondentů si muselo techniku půjčit. U učňů je situace naprosto totožná s podobnými čísly, která jsou k nahlédnutí níže.



Graf 9: Technika, kterou jsem v rámci distanční výuky využíval, byla:

Přestože předchozí položka zjistila, že většina žáků využívala na středních školách i učňovských oborech vlastní techniku, není tím ještě řečeno, že byla tato technika vyhovující. Je například značný rozdíl mezi vypracováváním domácích úkolů na

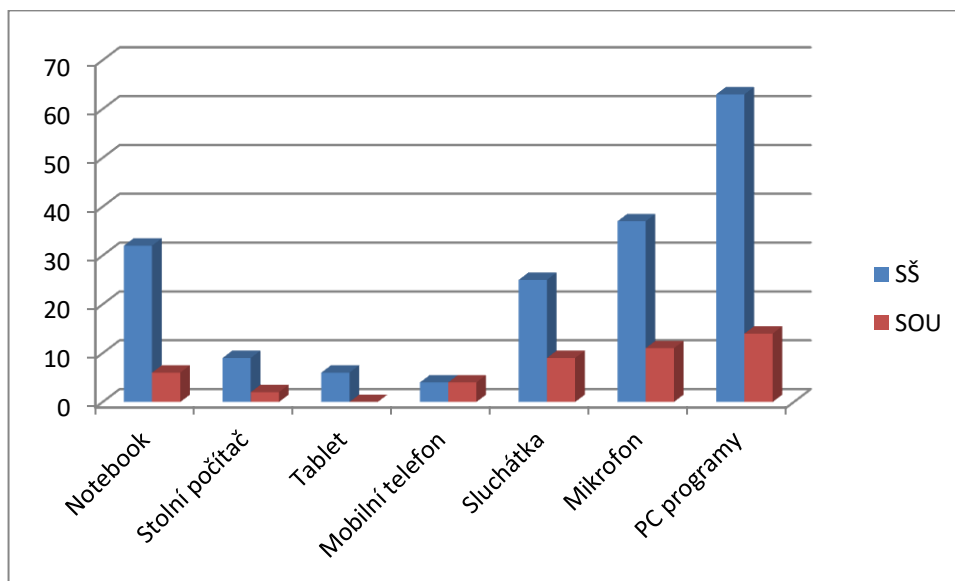
stolním počítači a notebooku, nebo na mobilním telefonu. I online výuka s přenosem obrazu a zvuku, o kterou se učitelé snažili, je rozdílná přes telefon a přes počítač. Telefon má své limity a je těžší se soustředit, pomalejší reagovat, nemusí být dostatečně výkonný. Také počítače sice mohou být žákům k dispozici, ale to ještě neznamená, že byly vhodné a výuka s nimi byla jednoduchá, např. v případě zastaralého softwaru, nebo pomalého internetového připojení. Respondenti na středních školách v 86 % odpovídali, že jejich technika byla dostatečná, v 15 % spokojeni nebyli. U učňovských oborů bylo spokojeno dokonce 92 % dotazovaných, ostatní spokojeni nebyli.



Graf 10: Technika, kterou jsem během distanční výuky využíval, byla svým výkonem pro potřebu distanční výuky:

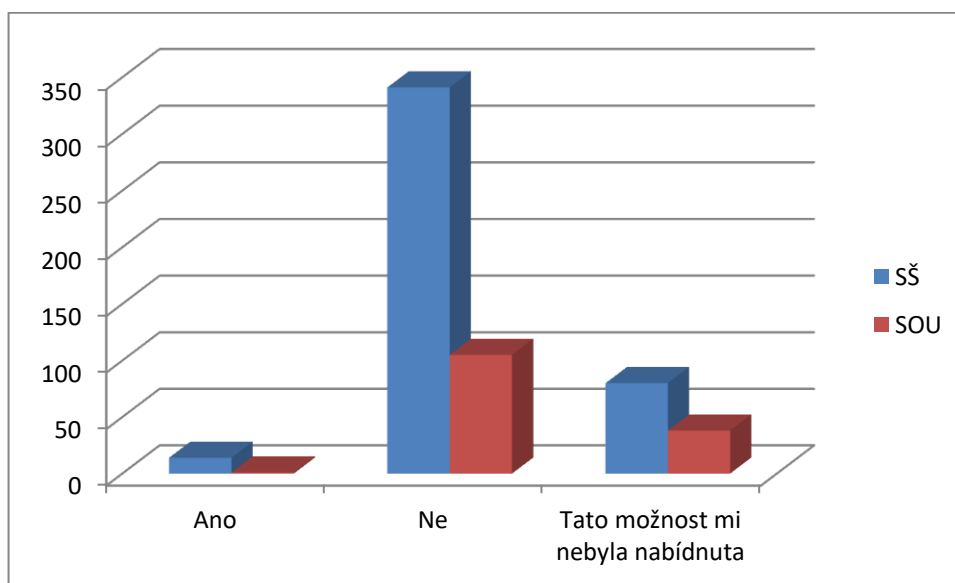
Jelikož část respondentů uvedla, že si musela techniku zapůjčit, což se dalo očekávat, zajímalo mě, co konkrétně žákům chybělo. Veřejnost totiž poté, co bylo jasné, že uzavření škol nebude chvilkovou záležitostí, reagovala nabídkou techniky pro sociálně slabší žáky. S mírným zpožděním reagovaly i školy. Ono ale nejde vždy jen o počítač a jiný hardware, často chybí spíše internetové připojení, nebo není kvalitní, případně mohou chybět programy. Co konkrétně žákům chybělo, zjišťovala další položka dotazníku, kdy bylo možné zvolit z následujících odpovědí: notebook, stolní počítač, tablet, mobilní telefon, sluchátka, mikrofon, programy a jiné. Studenti středních škol si museli ve většině případů (63 %) půjčit právě PC programy, dále mikrofon (37 %), sluchátka (25 %). V malé míře si půjčovali ostatní vybavení. U učebních oborů převažovala odpověď "jiné", kam uváděli, že si nepůjčovali nic. Otázkou je, jakým způsobem tedy byla zajištěna kvalita jejich výuky, když nebyla potřeba vybavit žáky

programy a dalším technickým zázemím. Někteří uvedli (11 %), že si půjčili programy, dále v podobné míře mikrofon a sluchátka (9 a 7 %). Ostatní položky mají zanedbatelný podíl na celku.



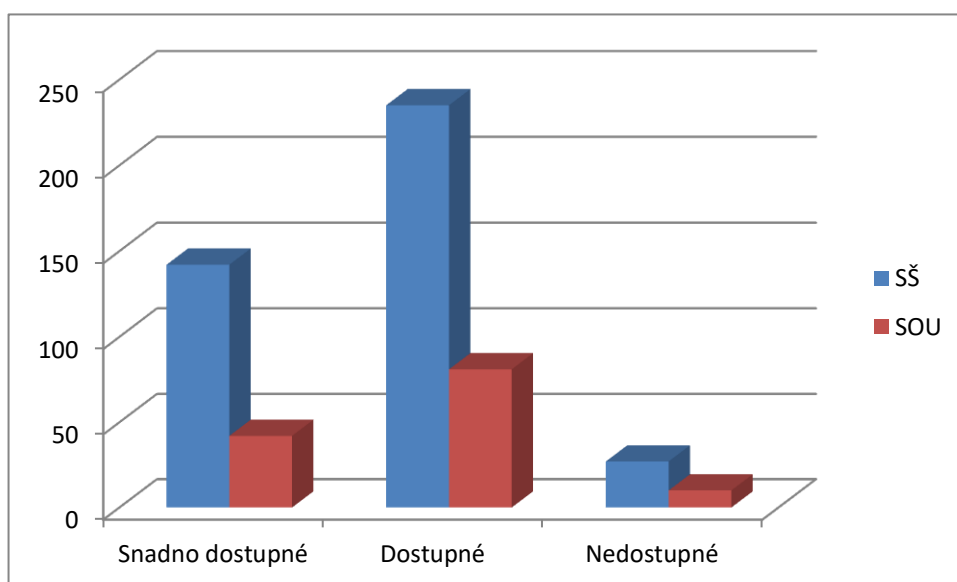
Graf 11: Pro potřeby distanční výuky jsem si musel/a zapůjčit:

Výše bylo zmíněno již vícekrát, že školy se snažily řešit nedostatek technického vybavení u žáků výpůjčkou. V dotazníku bylo zjištěno, že 4 % studentů středních škol této možnosti využilo. Již více zarážející je odpověď “tato možnost mi nebyla nabídnuta”, kterou zvolilo 20 % respondentů středních škol. U učňovských oborů tuto variantu zvolilo dokonce 30 % dotazovaných a pouze jedno procento, což je jeden žák, si zapůjčilo techniku ze školy.



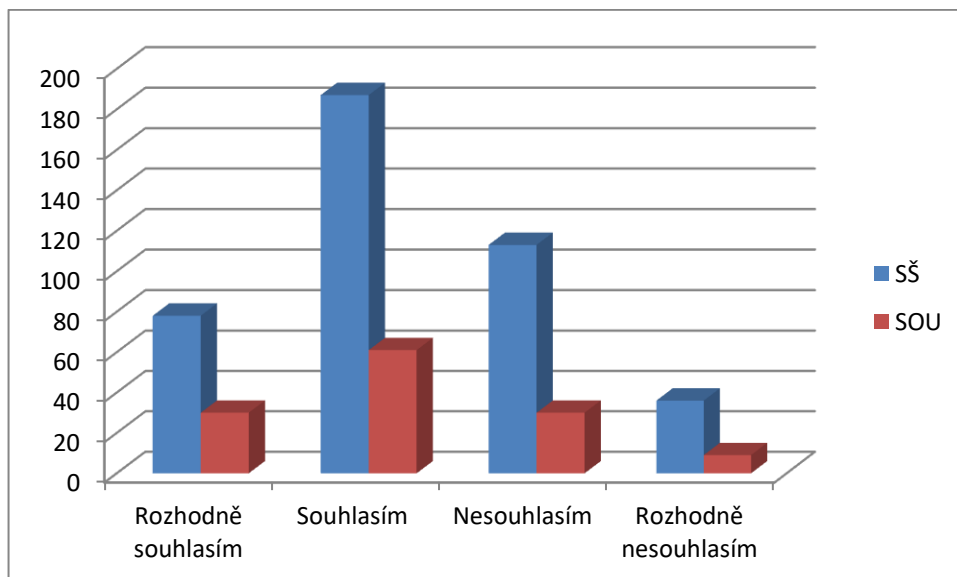
Graf 12: Využil/a jsem pro potřeby distanční výuky zapůjčení technického vybavení ze školy?

Jednou z možností, jak mohly rodiny vybavit své děti technikou, aby mohly studovat, byl nákup této techniky. V této položce nešlo ani tak o nákup počítače, či telefonu, jako i o další vybavení, které se časem pro kvalitní výuku stalo nezbytným - sluchátka, mikrofon, programy atd. Dotazník zjišťoval, zda z pohledu žáků byly náklady na potřebnou techniku snadno dostupné, dostupné, nebo nedostupné. Většina středoškoláků si podle výsledků myslí, že náklady byly dostupné (60 %), za snadno dostupné je považuje 36 % a 7 % je označilo jako nedostupné. U učňů je situace velmi podobná: dostupné 65 %, snadno dostupné 34 % a nedostupné 8 %.



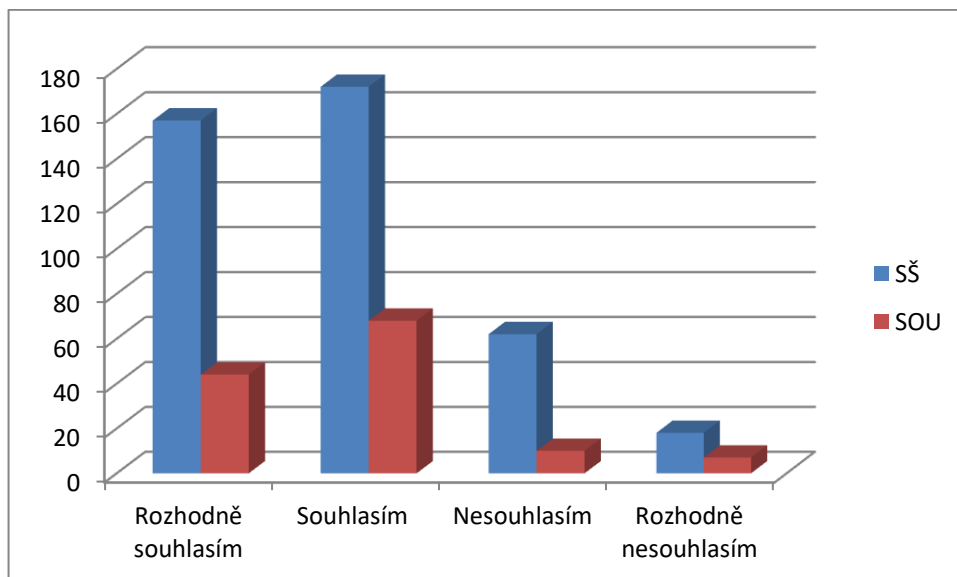
Graf 13: Náklady na techniku, potřebnou pro plnohodnotné zapojení do distanční výuky, považují:

V části dotazníku, která zkoumala kvalitu výuky u distanční formy vzdělávání, uváděli žáci, že byl problém s internetovým připojením. Při tvorbě dotazníku existoval předpoklad, že tato oblast bude zmíněna, a proto byla zahrnuta i do části o technickém vybavení. Položka byla formulována takto: “Kvalita internetového připojení byla pro potřebu distanční výuky dostatečná.” S tvrzením měli respondenti rozhodně souhlasit, souhlasit, nesouhlasit, nebo rozhodně nesouhlasit. Pro přehlednost shrňme možnosti na, souhlasím a nesouhlasím. V tomto případě se dá říct, že většina žáků považuje připojení za dostatečné (dohromady 68 %) a ostatní za nedostatečné (38 %). U učebních oborů jsou výsledky totožné, tedy 73 % dotazovaných považuje připojení za dostatečné a 31 % za nedostatečné. Přestože se zdají odpovědi spíše optimistické, je třeba zvážit, že čísla u opačného spektra nejsou zanedbatelná a že tedy existuje řada dětí (dle procent jich není málo), které se musely potýkat s nedostatečnou kvalitou internetového připojení.



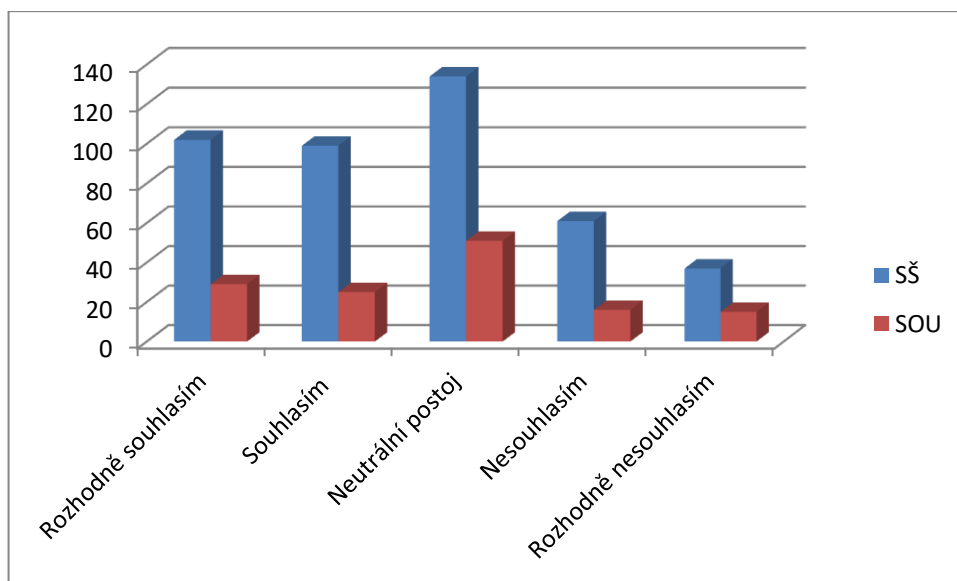
Graf 14: Kvalita internetového připojení byla pro distanční výuku dostatečná

Respondenti dále uvedli u otázek ke kvalitě výuky, že měli doma klid, případně se objevily opačné názory, tedy že doma byly rušivé elementy. I prostředí, kde se žáci při výuce nacházejí, se dá považovat za vybavení, a proto je na místě zjišťovat, zda vyhovovalo podmínkám distanční výuky. K čemu by bylo žákům dokonalé technické vybavení, pokud by je při výuce neustále rušili ostatní členové rodiny? V dotazníku tedy dostali respondenti otázku, zda měli pro distanční výuku vhodné prostory. K této otázce bylo i vysvětlení, že se tím myslí vlastní pokoj, možnost být po dobu výuky odděleně od ostatních členů rodiny apod. Na středních školách se našlo 84 % žáků, kteří souhlasili, případně rozhodně souhlasili. Podobné podmínky pro distanční výuku ale nemá 21 % dotazovaných, kteří zvolili možnost “nesouhlasím”, nebo “rozhodně nesouhlasím”. Učňovské dotazníky hovoří ještě optimističtěji - 88 % žáků mělo vyhovující podmínky, pouhých 14 % nikoliv.



Graf 15: Měl/a jsem pro distanční výuku vhodné prostory?

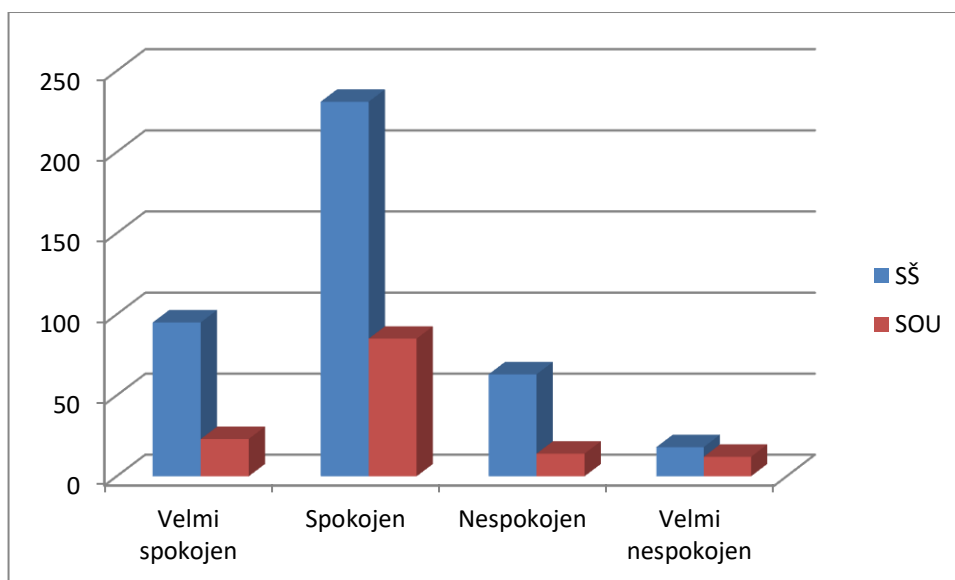
Kromě technického vybavení a vhodných prostor je vnímána často negativně sama forma komunikace. Online forma komunikace nevyhovovala čtvrtině dotazovaných středoškoláků. Dalších 34 % zaujalo neutrální postoj a více než polovina neměla problém s touto formou komunikace (51 %). U učňovských oborů žáci častěji volili neutrální postoj (41 %), dále jim tato forma vyhovovala (43 %), ve více případech než u středoškoláků jim forma nevyhovovala (25 %).



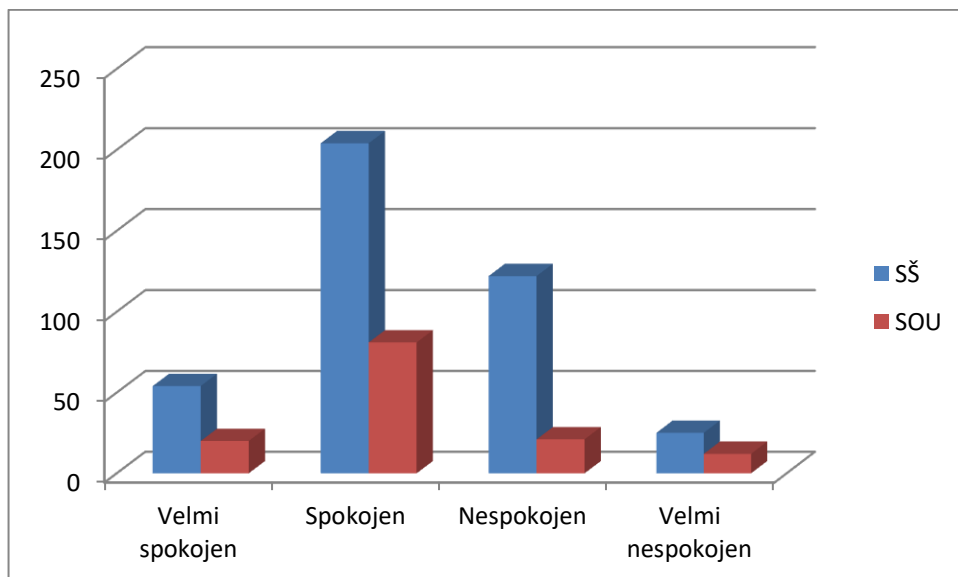
Graf 16: Forma komunikace online mi nevadila.

4.3 Měnily se přechodem na distanční výuku sociální vazby mezi spolužáky? Jakým způsobem.

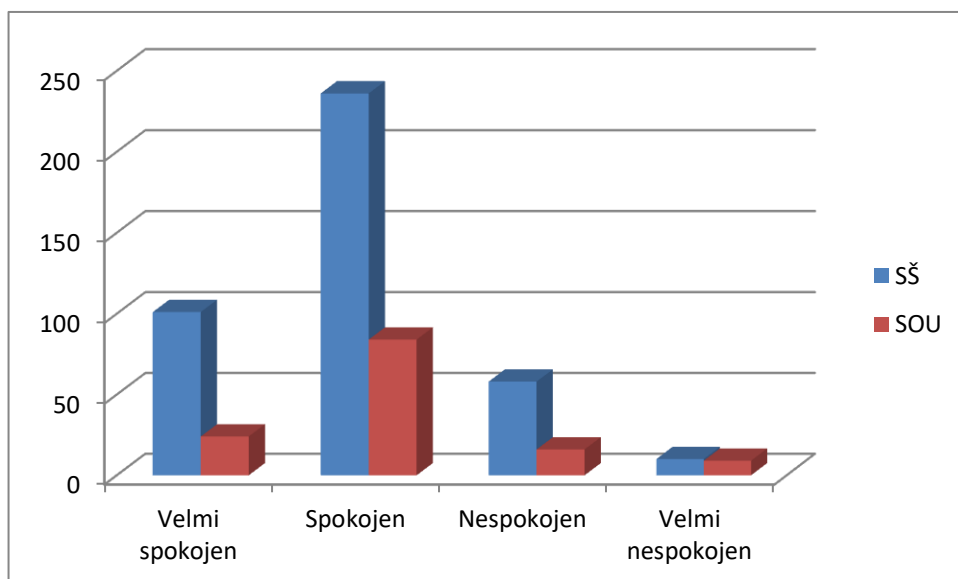
V otevřených odpovědích respondentů u předchozích položek se často opakovalo téma kontaktů s jinými lidmi. Jejich názory na tuto oblast se ale liší, což dokládají výsledky dalších položek dotazníku. Podle studentů středních škol byla míra osobních kontaktů v době před distanční výukou v 83 % vyhovující, pouze 21 % nebylo spokojeno. V průběhu distanční výuky spokojenost s četností osobních kontaktů klesla na 66 %, nespokojeno bylo 37 %. Po skončení distanční výuky hodnotí respondenti středních škol četnost téměř stejně pozitivně jako před ní, tedy 86 % je spokojeno, 18 % nikoliv. U učňovských oborů hovoří čísla podobně - před distanční formou výuky bylo spokojeno s četností kontaktů s kamarády 86 %, nespokojeno 21 %. Během distanční výuky se spokojenost s kontakty s kamarády příliš nemění: 81 % je spokojeno, 27 % není. Po skončení distanční výuky se čísla vrátila opět do předchozí polohy, tedy 86 % studentů je spokojeno, 20 % nespokojeno.



Graf 17: Byl/a jste spokojena s četností osobních kontaktů s kamarády před distanční výukou?

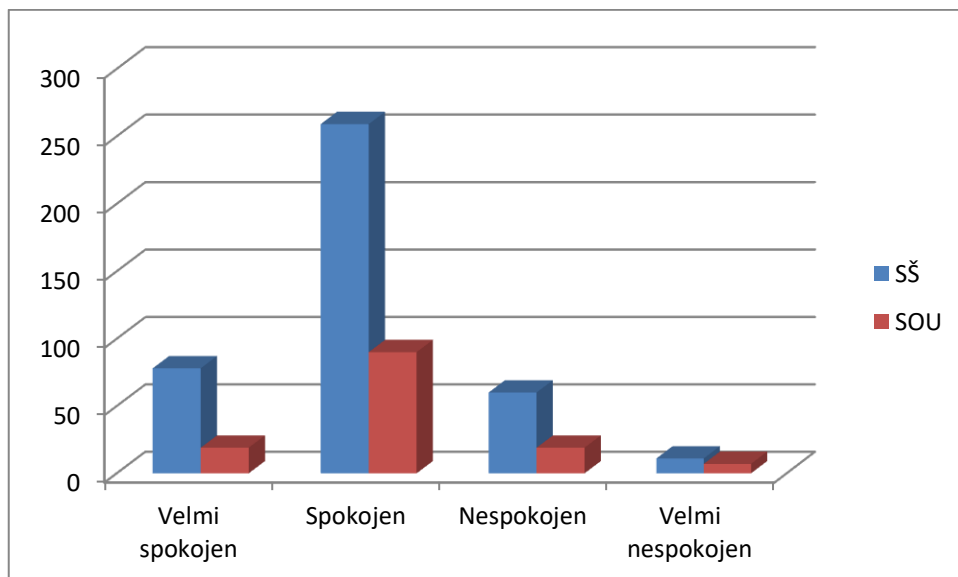


Graf 18: Byl/a jste spokojen/a s četností osobních kontaktů s kamarády během distanční výuky?

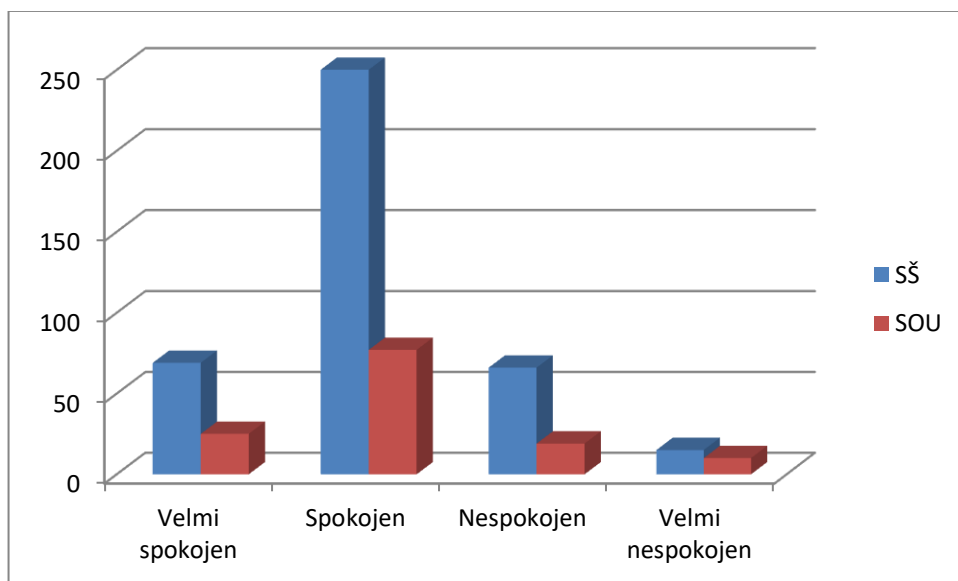


Graf 19: Byl/a jste spokojen/a s četností osobních kontaktů s kamarády po distanční výuce?

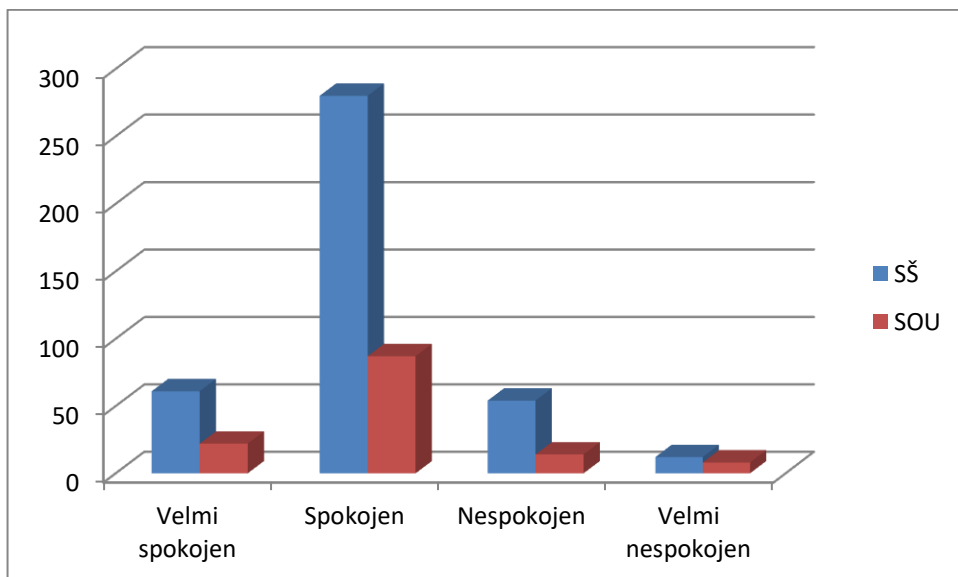
Již před uzavřením škol a přechodem na distanční výuku byl kontakt přes virtuální realitu pro běžného člověka na denním pořádku. Studenti středních škol hodnotili četnost virtuálních kontaktů v době před distanční výukou v 86 % dostatečnou, v 18 % nedostatečnou. V době distanční výuky jejich spokojenost s četností virtuálních kontaktů mírně klesá - na 82 %, nespokojeno je 21 %. Po ukončení distanční výuky spokojenost opět roste, dokonce je lehce vyšší než před uzavřením škol - 87 %, nespokojenost vyjadřuje 17 % studentů. U učňů jsou pocity podobné: před distanční výukou je spokojeno 87 % oproti 21 % nespokojeným, během distanční výuky bylo spokojeno 82 %, nespokojeno 23 % a po distanční výuce byla spokojenost opět vyšší, 88 %, nespokojeno 17 %.



Graf 20: Byl/a jste spokojen/a s četností „virtuálních kontaktů“ s kamarády před distanční výukou?

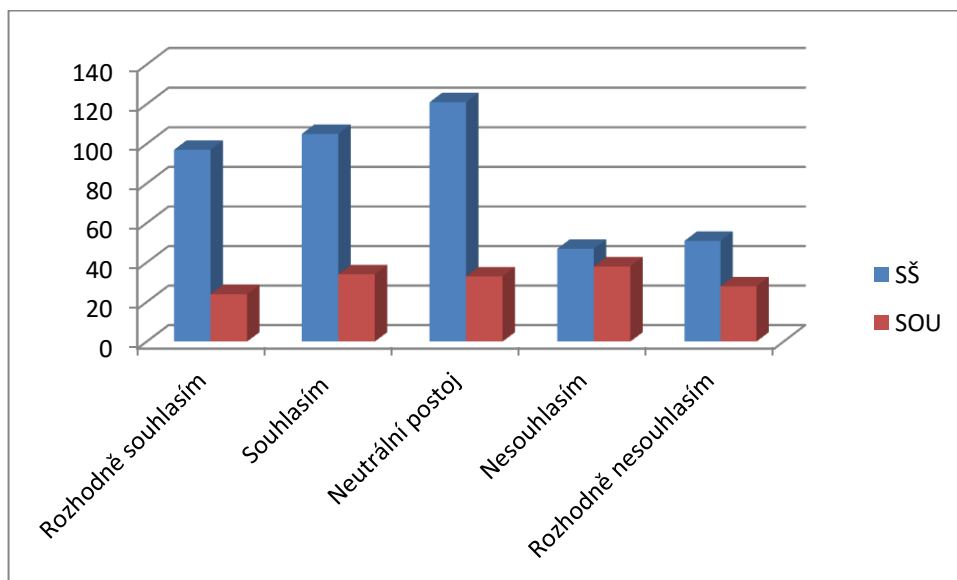


Graf 21: Byl/a jste spokojen/a s četností „virtuálních kontaktů“ s kamarády během distanční výuky?



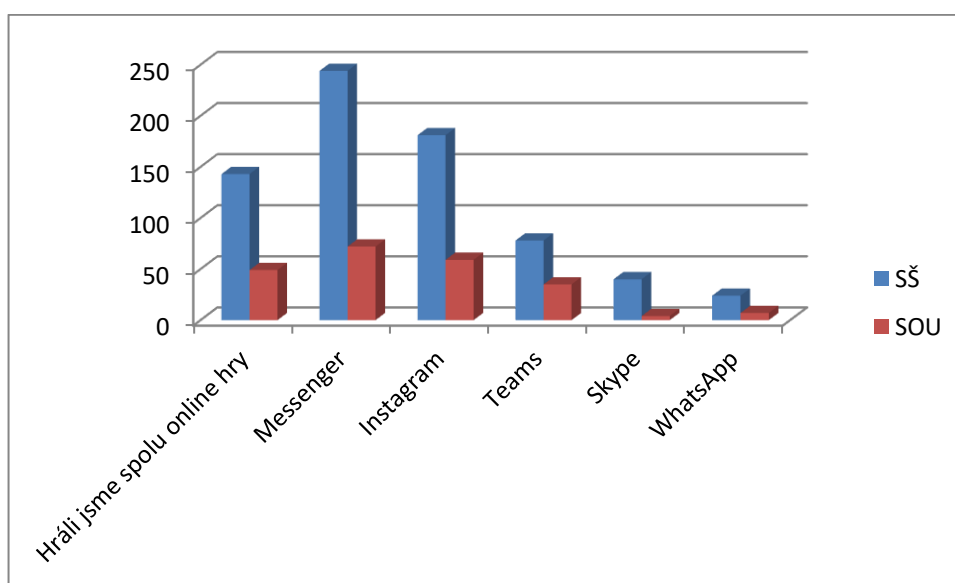
Graf 22: Byl/a jste spokojen/a s četností „virtuálních kontaktů“ s kamarády po distanční výuce?

Podobná položka dotazníku zjišťovala, zda respondenti pociťovali v době distanční výuky nedostatek sociálního kontaktu. Žáci vybírali z pěti možností, které se dají shrnout na varianty ano, ne a neutrální postoj. Nedostatečný sociální kontakt pociťovalo 52 % dotazovaných středoškolských studentů. Dalších 25 % označilo zápornou odpověď, tito respondenti neměli pocit, že by měli nedostatek sociálního kontaktu. Neutrální postoj vybralo 31 % dotazovaných. U učebních oborů je situace podobná: 46 % mělo nedostatek sociálních kontaktů, 39 % bylo spokojeno a 26 % zaujalo neutrální postoj.



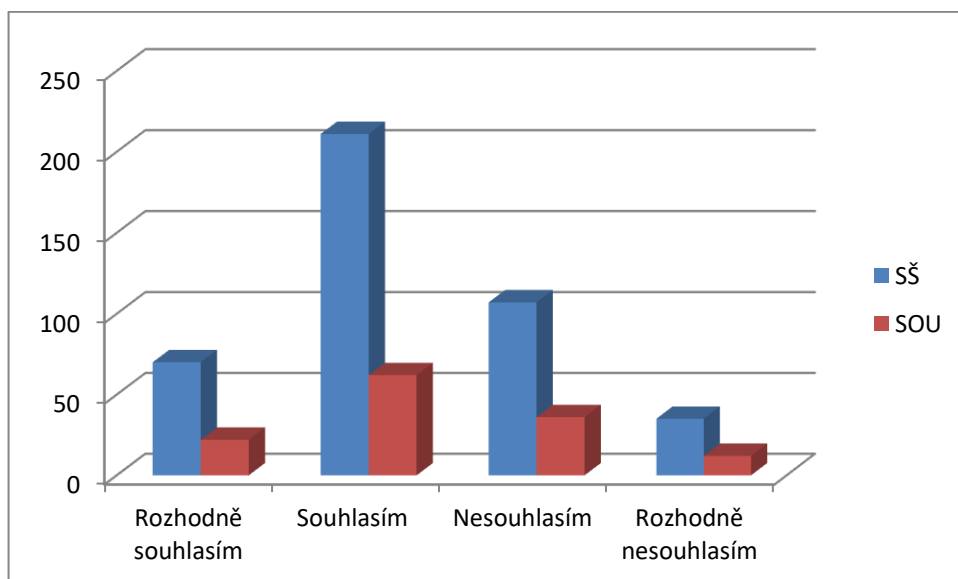
Graf 23: V době distanční výuky jsem pociťoval/a nedostatek sociálního kontaktu

Pokud během distanční výuky došlo k omezení kontaktů v běžném slova smyslu, musely tyto kontakty probíhat skrze jiný komunikační kanál. Dotazník zjišťoval, jakou formu setkávání žáci preferovali. Mohli vybírat z několika možností: online hry, Messenger, Instagram, Teams, Skype, WhatsApp, jiné. Většina respondentů středních škol využívala Messenger (62 %), dále Instagram (46 %), online hry (36 %). V menší míře se setkávali na Teamsech (20 %), Skypu (10 %) a WhatsAppu (6 %). U učebních oborů je pořadí více méně podobné: Messenger (58 %), Instagram (47 %), online hry (39 %), Teams (28 %), WhatsApp (6 %) a Skype (3 %). Možnost “jiné” nevybral na obou typech škol nikdo. Přitom byly i další možnosti, které jsou u mladší generace velice oblíbené, např. Discort.



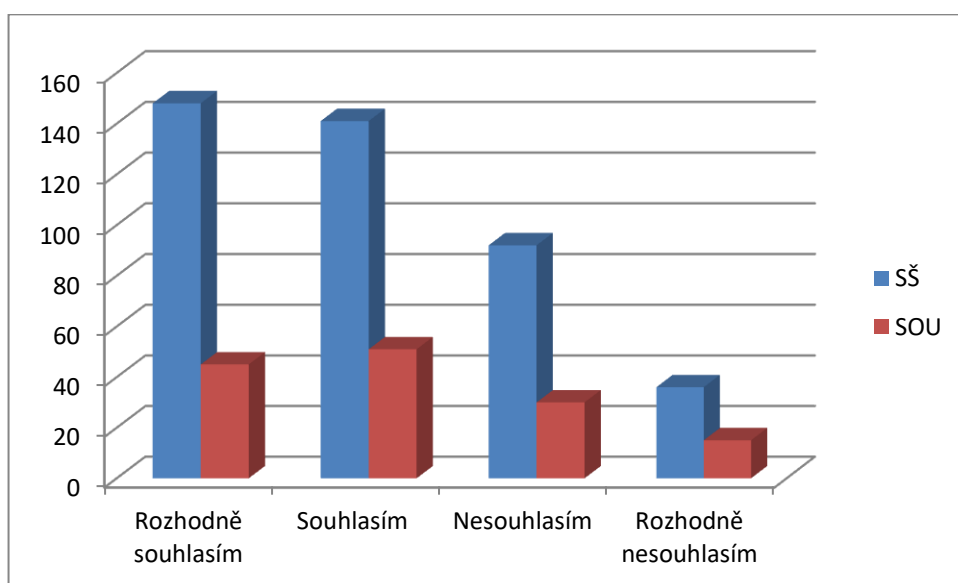
Graf 24: Jakou formu setkávání jste během distanční výuky se spolužáky preferoval/a?

I když vládní nařízení směřovala k omezení kontaktů face to face, mnohdy nebylo v silách lidí, a ani tedy rodičů, aby těmto kontaktům zabránili. Člověk jako sociální tvor se snaží být s ostatními lidmi, a to i přes přísné zákazy. Dotazník tedy zjišťoval, zda žáci skutečně byli se spolužáky v kontaktu pouze online, nebo se setkávali navzdory vládním nařízením. Pouze přes sociální sítě udržovalo kontakt 72 % z nich. 36 % zvolilo možnost, nesouhlasím nebo rozhodně nesouhlasím. U žáků učebních oborů jsou výsledky podobné: 68 % napsalo, že udržovalo kontakt pouze přes sociální sítě, 39 % mělo i jinou formu kontaktu.



Graf 25: Po dobu distanční výuky jsem se spolužáky udržoval/a kontakt pouze přes sociální sítě.

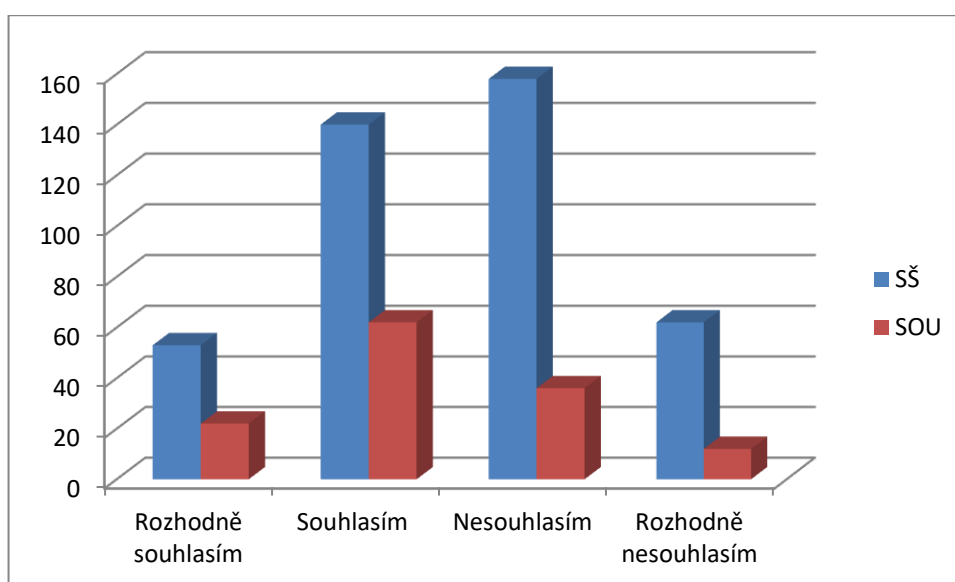
Nedodržení vládních opatření a výzev ministrů zdravotnictví, které mířily k omezení kontaktů, mohlo být způsobeno nepřijetím těchto omezení. Jedna z položek dotazníku zněla: “Společenská omezení v době pandemie (návštěvy kina, diskoték, sportovních aktivit apod.) jsem vnímal/-a negativně.” S tímto tvrzením souhlasilo, nebo rozhodně souhlasilo 74 % dotazovaných středoškolských studentů a 77 % žáků učebních oborů. Nesouhlasilo, nebo rozhodně nesouhlasilo 32 % respondentů ze středních škol a 36 % respondentů z učebních oborů.



Graf 26: Společenská omezení v době pandemie jsem vnímal/a negativně

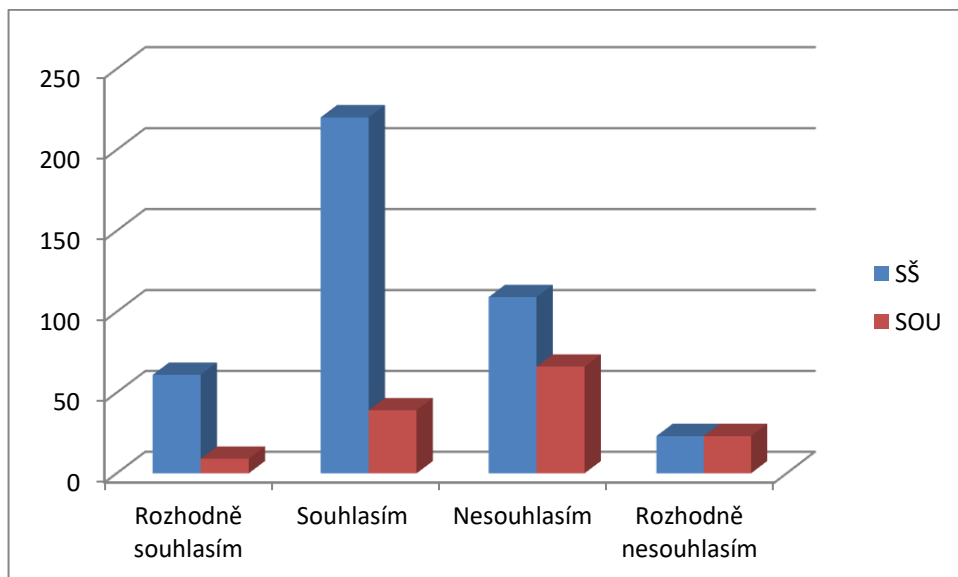
Jelikož tedy více než polovina žáků ze středních škol i učňovských oborů skutečně dodržela opatření a snažila se mít pouze online kontakt se spolužáky, dá se

předpokládat, že bude mít omezení kontaktů vliv na osobní kontakt se spolužáky. Položka dotazníku mapovala, zda se respondenti cítili ovlivněni co do kontaktů s ostatními spolužáky, nebo je případně pouze nahradili kontaktem online do té míry, že jim návrat do prezenční výuky nečinil potíže. Odpovědi u této otázky lze sloučit opět na ano a ne, přičemž 49 % respondentů středních škol mělo pocit negativního dopadu, 56 % ne. U učebních oborů je výsledek obrácený - 68 % dotazovaných učňů se cítilo negativně ovlivněno, 39 % nikoliv.



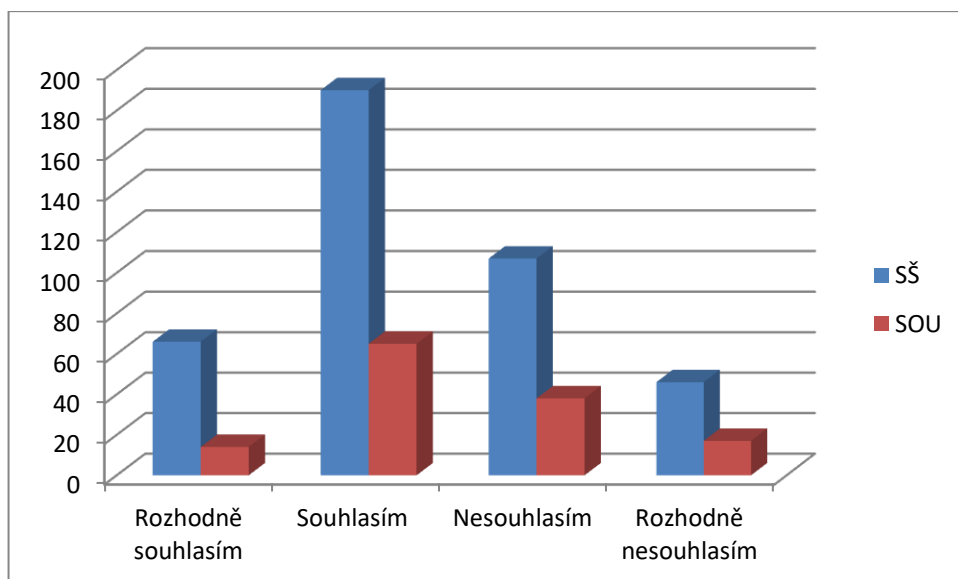
Graf 27: Omezení kontaktu během distanční výuky, mělo negativní dopad na můj osobní kontakt se spolužáky.

Omezení sociálních kontaktů mohlo mít na žáky negativní dopady. Jedním z dopadů může být také nedostatek vzájemné podpory a sounáležitosti ze strany spolužáků. Dalo by se tvrdit, že se jedná o jakýsi pocit izolace, při které chybí žákům jejich třídní kolektiv v pozitivním smyslu, tedy jako přátelé, kteří si vzájemně pomáhají. Tuto potřebu během distanční výuky pocíťovalo 72 % dotazovaných středoškoláků. Naopak takovou potřebu nemělo 34 % z nich. Ještě větší míru potřeby vykazují učni podle míry odpovědi v dotazníku na stejnou položku: 96 % označilo souhlasnou odpověď, 45 % zápornou.



Graf 28: Během výuky jsem měl/a potřebu vzájemné podpory a sounáležitosti se spolužáky.

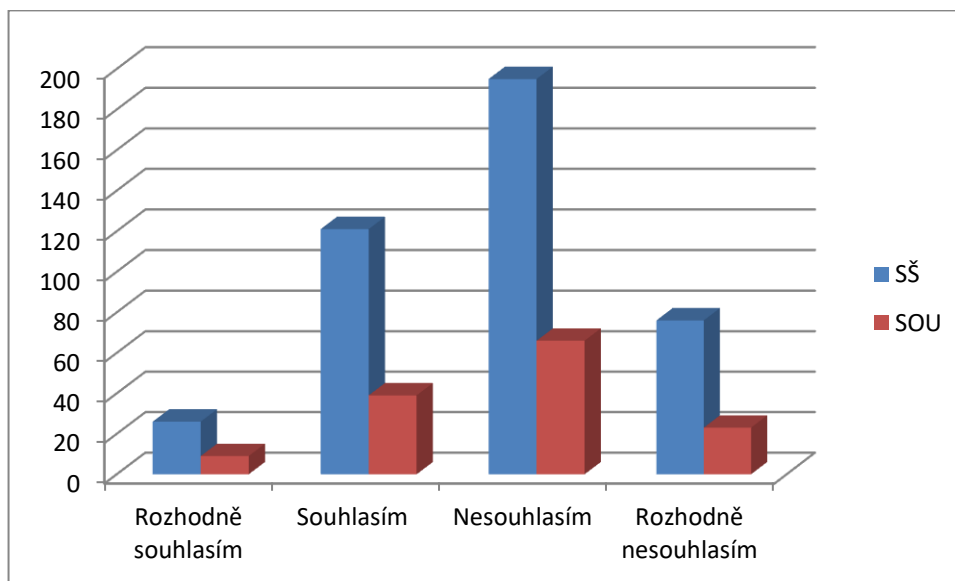
Komunikace přes sociální sítě staví mnohdy bariéry nejen technické, ale i například psychické. Ne každý dokáže mluvit o všech tématech online bez fyzické přítomnosti druhých, případně druhého. Svěřit se spolužákům a kamarádům s tím, že mám problém nebo nezvládám učivo v online prostředí, dokázalo 65 % dotazovaných studentů středních škol a 63 % žáků odborných učilišť. Problém svěřit se přes sociální sítě mělo 39 % středoškoláků a 44 % učňů.



Graf 29: Dokázal/a jsem se spolužákům a kamarádům svěřit přes sociální sítě, že nezvládám učivo nebo mám nějaký problém?

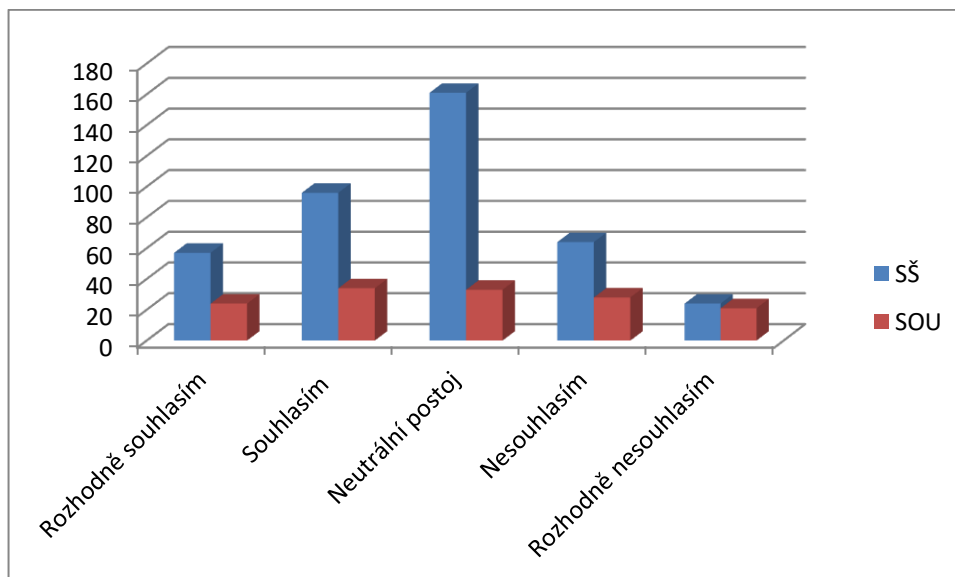
Pokud se člověk potřebuje někomu svěřit, dá se očekávat, že využije již existující vztah s kamarádem, nebo spolužákem, i když musí využít online prostředí. Mnohem těžší už

ale může být nový vztah vůbec navázat. Takové potíže mělo 69 % dotazovaných středoškoláků a 71 % učňů, jednoduché to bylo pro 38 % středoškolských respondentů a 38 % dotazovaných učňů.



Graf 30: Během distanční výuky se mi podařilo navázat nové kontakty se spolužáky.

Předpokládejme, že je během distanční výuky složité se svěřit a navázat nové vztahy. Otázkou tedy je, jestli se již existující třídní kolektiv nějak změnil. Na toto téma se zaměřovalo hned několik položek dotazníku. První z nich zjišťovala, zda se během pandemie změnil pohled respondenta na třídu jako celek. Byla to položka s možnostmi, avšak bylo možné svou volbu i vysvětlit. Tuto možnost však nevyužil nikdo z žáků středních škol i učňovských oborů. Uzavřené možnosti nedávají jednoznačnou odpověď: 39 % zvolilo, že se jejich pohled na třídu změnil, 41 % zaujalo neutrální postoj, 22 % svůj pohled nezměnilo. U učňů byl názor odlišný, celých 46 %, tedy téměř polovina, cítila změnu pohledu na třídu, 26 % nemělo žádný názor a 39 % svůj pohled nezměnilo.



Graf 31: Změnil se během pandemie můj pohled na třídu jako celek?

Jedna z mála otevřených položek dotazníku zjišťovala, které změny distanční výuka respondentům přinesla ve vztahu se spolužáky a kamarády. Podle výše uvedených výsledků je očekávatelné, že nejčastější odpovědí bude “žádné”, což se tedy potvrdilo. Mezi negativními změnami respondenti uváděli:

- nemáme si co říct, odcizení,
- přílišný osobní kontakt, kterému se nedá při prezenční výuce zamezit, je toxický, vyvolává nepříjemné stavy, respondenti uváděli v několika případech i deprese, úzkosti a sebevražedné myšlenky,
- nedostatek kamarádů, kteří se během distanční výuky odcizili,
- v současné době spolu netráví spolužáci a kamarádi tolik času jako dříve - při distanční výuce se dalo častěji hrát hry,
- pocit uzavření se do sebe, izolace,
- méně reálných kontaktů, respondenti si odvykli scházet se s lidmi osobně,
- nemožnost poznat se jinak než online vedla k pocitu, že se se spolužáky neznají,
- méně tráví svůj čas venku, odvykli si chodit ven,
- je těžší navazovat kontakty, musí se do komunikace nutit,

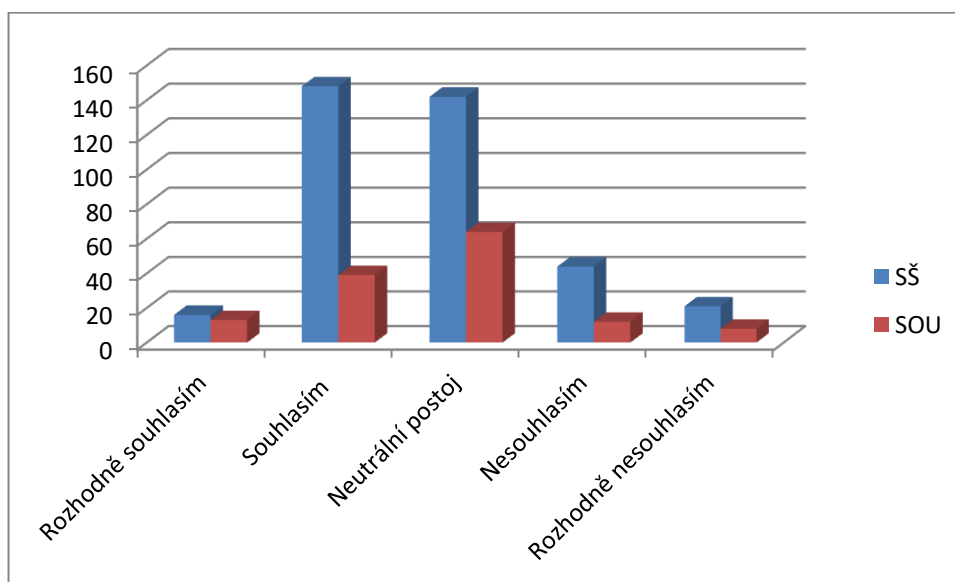
- omezení okruhu přátel,
- přetrvávající samota, asocializace,
- absence společných zážitků a vzpomínek z výletů, exkurzí apod.,
- zlenivění.

Mezi pozitivními změnami se objevilo:

- zlepšení spolupráce, větší ochota pomáhat si,
- během distanční výuky bylo více času se vzájemně poznat a více spolu komunikovat,
- čas strávený s kamarády formou face to face má nyní vyšší cenu,
- lepší komunikace,
- kvalitnější vztahy,
- žádná šikana v průběhu distanční výuky,
- větší aktivita v komunikaci,
- více si váží svobody,
- větší samostatnost,
- lepší počítačová gramotnost,
- rozlišení dobrých přátel od nevhodných.

V učňovských dotaznících byly odpovědi více strohé, opět vévodila odpověď ve smyslu žádných změn, případně “nevím”. Mezi pozitiva psali žáci učňovských oborů, že se lépe vyspali a měli lepší náladu na komunikaci, mohli hrát více hry, více spolu komunikovat a více se bavit. Naopak mezi negativními změnami se objevilo: nedostatek kontaktů, málo komunikace, mezery ve vzdělání, nedostatek legrace, samota, odcizení, vztahy nejsou pevné a spolužáci se moc neznají.

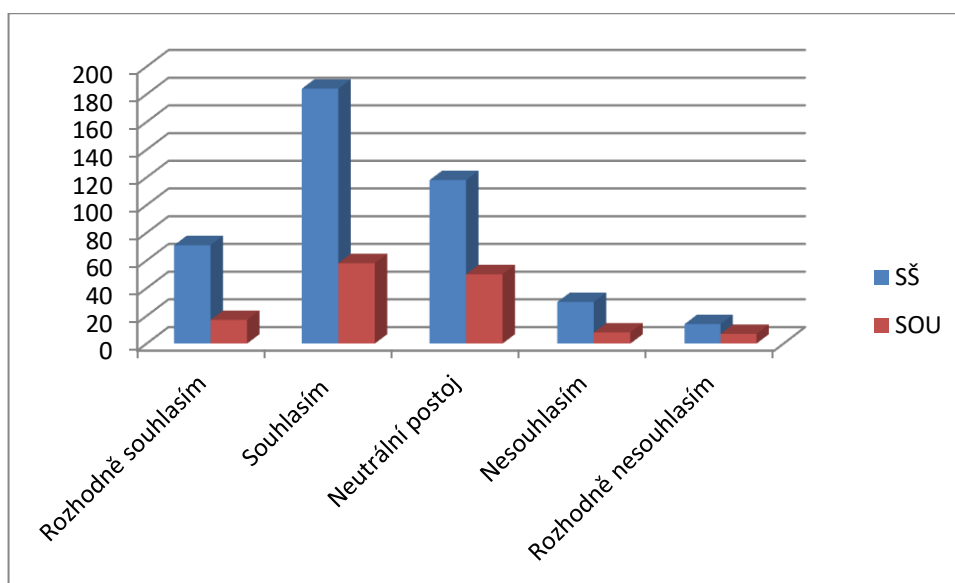
Otevřená položka, jejíž výsledky byly představeny výše, byla velice cenná na informace, které se nedaly očekávat. Jednou z takových hypotéz bylo i to, že se žáci mohli cítit vyloučení z třídního kolektivu. Sami tuto variantu v předchozím bodu uvedli. Popisovali své pocity jako samotu, izolaci a odcizení. Položka dotazníku, která se snažila zmapovat tuto skutečnost blíže, zněla: Před distanční výukou jsem se cítil/-a být součástí třídního kolektivu. Po ní následovala podobná formulace: Po návratu k prezenční výuce se vnímám jako součást kolektivu. Tyto dvě položky spolu záměrně souvisely, jelikož měly zjistit, jak se změnilo cítění žáků v průběhu distanční výuky s ohledem na jejich kolektiv. Podle odpovědí se 54 % dotazovaných středoškoláků cítilo být před distanční výukou součástí třídního kolektivu, 36 % zaujalo neutrální postoj, 16 % se necítilo být součástí třídního kolektivu. U učebních oborů je situace podobná: 41 % se vnímalo být součástí kolektivu, 51 % zaujalo neutrální postoj a 16 % se už před vypuknutím pandemie a nasazením vládních opatření necítilo jako součást kolektivu.



Graf 32: Před distanční výukou jsem se cítil/a být součástí třídního kolektivu.

Jak toto cítění změnila koronavirová situace a uzavření škol, zjišťovala další otázka. Je zajímavé, že před uzavřením škol se 16 % respondentů nevnímalo jako součást kolektivu. Po ukončení distanční výuky se ale situace zlepšuje a procento nespokojených klesá na 12. Není to sice mnoho, ale navíc roste procento spokojených na 65. Neutralitu si zachovává 30 % respondentů středních škol. U učňovských oborů je to velice podobné - z původních 16 % nespokojených, kteří se necítili být

součástí kolektivu, se stává 12 %, jako součást kolektivu sama sebe vnímá 60 % dotazovaných žáků učebních oborů. Neutralita klesá na 40 % z původních 51 %.



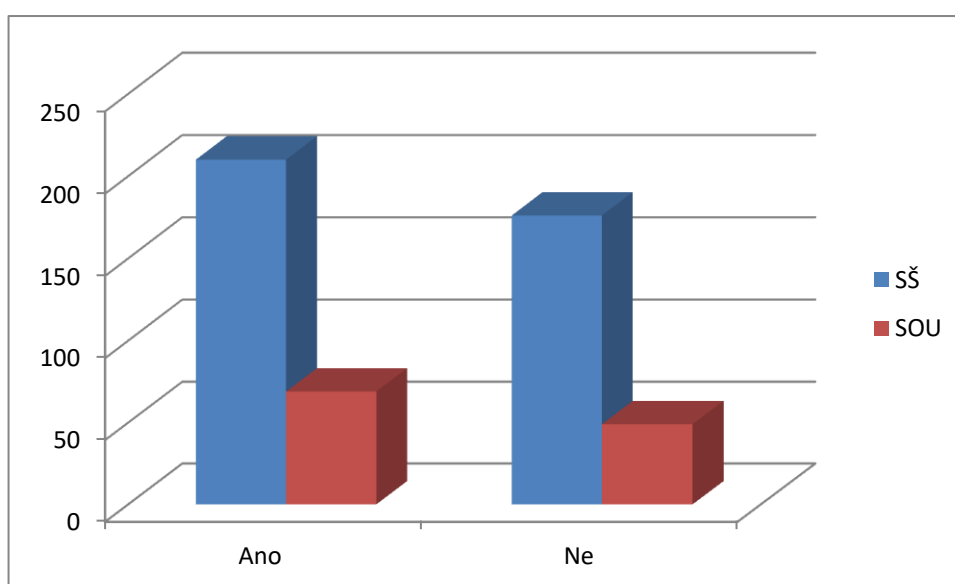
Graf 33: Po návratu k prezenční výuce se vnímám jako součást třídního kolektivu.

Kromě pocitu samoty a odcizení uváděli respondenti v otevřené položce také to, že vztahy ve třídě jsou buď lepší, nebo horší. Podobná informace se dala očekávat, avšak zajímavé je, jak procentuálně vychází nahlížení na vztahy ve třídě. Dotazník za tímto účelem obsahoval otázku: “Změnily se po návratu k prezenční výuce vztahy ve třídě k lepšímu?” Tato položka měla dvě části - v první mohli respondenti volit mezi možnostmi ano, ne, ve druhé části se mohli sami vyjádřit, v čem se vztahy konkrétně změnily. U středoškolských studentů lehce převažovala kladná odpověď, tedy že se vztahy změnily (53 %), záporná byla lehce pod polovinou (45 %). U respondentů z odborných učilišť je také více pozitivních odpovědí (55 %) než negativních (39 %). Někteří žáci jak ze středních škol, tak z učilišť využili možnosti napsat svůj názor a uvedli v případě zlepšení vztahů:

- větší blízkost, větší počet kamarádů,
- více komunikace,
- větší důraz na vztahy, jelikož si uvědomili jejich cenu,
- konec hádkám během distanční výuky, tedy větší klid nyní v prezenční výuce,
- větší samostatnost přispěla k dřívější vyspělosti, tedy k lepším vztahům,

a v případě zhoršení vztahů:

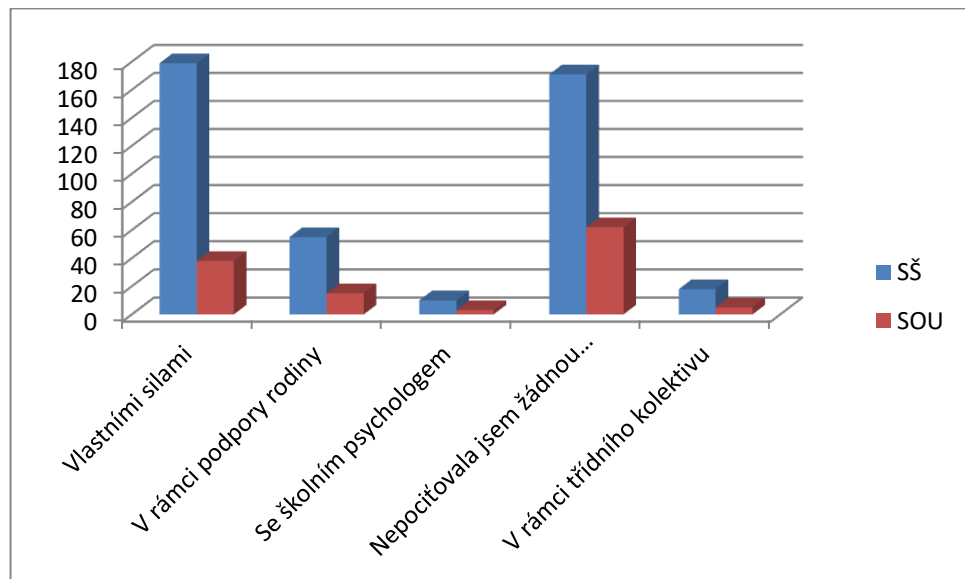
- šikana, která během distanční výuky nebyla,
- deprese,
- rozhádaný kolektiv, případně kolektiv, který se s příchodem prezenční výuky začal hádat,
- větší závislost na počítači, technice a hrách.



Graf 34: Změnily se po návratu k prezenční výuce vztahy ve třídě k lepšímu?

Poslední položka dotazníku se věnovala otázce, jak respondenti řešili negativní změny chování. Dalo se předpokládat, že se najdou mezi dotazovanými studenty takoví, kteří zaznamenali negativní změny v kolektivu, nebo u sebe, a že chtěli situaci nějakým způsobem řešit. Nejvíce studentů středních škol se rozhodlo řešit negativní změny vlastními silami (46 %), dále zde byla poměrně početná skupina těch, kteří žádné negativní změny nepocítovali (44 %), ostatní oslovili rodinu (14 %), třídní kolektiv (5 %), případně školního psychologa (3 %). Někteří respondenti využili možnost doplnit tuto otázku dalšími možnostmi a připsali kamarády, psychiatra, psychologa a sebepoškozování. Nutno dodat, že sebepoškozování se objevilo na více místech dotazníku a nemělo by tedy zůstat bez povšimnutí. Respondenti z učebních oborů zvolili nejčastěji možnost, že nepocítovali žádnou potřebu vyhledat pomoc (50 %). V dalších případech se spolehli na vlastní síly (30 %), rodinu (12 %), třídu (4 %)

a školního psychologa (2 %). Dva respondenti připsali další možnosti: pivo a chození do lesa. Pokud odpověď “pivo” měla být úsměvná, je nutné ji takto nebrat, protože může naopak ukazovat na zárodky alkoholismu.



Graf 35: Negativní změny jsem řešil/a?

5 DISKUSE

Při stanovení výzkumného problému jsem si položila tři otázky, podle kterých jsem dotazníkové šetření rozčlenila do tří oblastí. I v diskuzi se budu držet tohoto schématu. První oblast tedy bude diskutovat výsledky k otázce kvality vzdělávání v online prostředí, druhá k technickému zázemí a třetí k otázce sociálních vazeb.

5.1 Kvalita vzdělávání v online prostředí

Pokud se měli žáci zamyslet nad tím, zda je možné se kvalitně vzdělávat distanční formou, mohli mít představu, že tato forma může být kvalitní a efektivní, avšak ne v jejich případě, ne v jejich oboru, ne na jejich škole atp. Mají-li však později rozhodnout o distanční výuce sami pro sebe, musí vzít v potaz své subjektivní faktory a lépe se projeví jejich vlastní postoj k distanční formě vzdělávání.

Nabízí se otázka, zda by studenti, kteří váhají, zda by si pro sebe vybrali distanční výuku dobrovolně a trvale, ať už studují učňovský obor, nebo střední školu, případně nějakou hybridní formu vyučování. Taková forma probíhala na přechodnou dobu na školách i během pandemie. Měla různou podobu, například na některých školách navštěvovali žáci týden školu a týden měli distanční výuku. Na jiných školách probíhá distanční výuka jako součást experimentu - žáci se učí čtyři dny ve škole, pátý den jsou doma. Podobná hybridní opatření jsou běžná na alternativních školách, kde mají různou podobu. Prezenční výuka se zde střídá s distanční, případně se žáci chodí učit mimo školu apod. I na běžných školách se pokoušíme přiblížit výuku ideálu Komenského, tedy "škola hrou", a přinášíme různé formy výuky, metody, projektové dny atd. Je možné, že žáci, kteří váhali mezi ano a ne pro distanční výuku, by stáli o inovativní formy výuky i na své škole a pro sebe. Určitě je dobré, že žákům není výuka jedno a že přemýšlejí nad možnostmi jejího zlepšení. Také je určitě pozitivní, že žáci sami o své vůli stojí o vzdělávání v prezenční formě, chtějí tedy chodit do školy a vzdělávat se kvalitně. Taková informace svědčí o vyzrálosti českých studentů, kteří si pro svůj život cení kvalitní výuky a mají o ni zájem, i přestože kvůli ní musí chodit do školy.

Ke kvalitě vzdělávání, které se odehrává v online prostředí, se žáci vyjádřili záporně, což podporuje myšlenku, že distanční výuka není pro základní a střední stupeň vzdělávání vhodná. U učňovských oborů je tento pocit umocněn nemožností kvalitní praxe. Nevhodnost distanční výuky pro střední školy a učební obory potvrzují odpovědi na další otázky - například by si žáci tuto formu výuky sami nevybrali, a to v naprosté většině

případů. Tento pocit se prolínal v průběhu distanční výuky často skrze média a online diskuzní skupiny. Hypotéza, že při distanční výuce na středních školách a učilištích není možné zachovat její kvalitu, se tedy potvrzuje i podle výpovědí žáků.

Příliš nadšeně se žáci nepostavili ani k hybridní formě výuky, kdy se střídala distanční a prezenční forma. Ani zde se nenašel dostatek žáků, kteří by si byli jisti kvalitou tohoto procesu. Tato fáze ve skutečnosti netrvala příliš dlouho, nicméně pro některé žáky mohla představovat spíše chaos, kdy některé předměty stihli mít prezenčně, jiné online, přičemž se pokaždé uplatňovala jiná pravidla. Zde ovšem nebyla situace již tak jednoznačná. Dá se říct, že učňům spíše vyhovovala. Může to být způsobeno tím, že praktické předměty, které je zajímají a jsou pro jejich budoucí život stěžejní, se konečně mohly konat prezenční formou, zatímco teoretické předměty, jež jsou pro tyto žáky spíše na obtíž, byly realizovány v poněkud zjednodušené formě online.

Pokud bychom se zamýšleli nad tím, proč nemůže být zaručena kvalita vzdělávání v online prostředí, můžeme argumentovat nedostatkem režimu. V dotazníkovém šetření se ovšem ukázalo, že žáci toto nevnímají jako velký problém, výsledky zde nejsou jednoznačné. Dá se říct, že některým opravdu pravidelnost a kontrola chybí, nicméně neoznačují to jako základní problém.

Další možností důvodu nekvalitního vzdělávání může být nesoustředěnost. Ve škole je neustále přítomen jakýsi kontrolní prvek, tedy nejčastěji učitel, který udržuje kázeň a klid, aby se žáci mohli soustředit na práci. Tady se již ukázala hypotéza jako správná, protože podle dotazníků je skutečně pro většinu žáků problém se v domácím prostředí soustředit. V dotaznících uvedli žáci i konkrétní rušivé elementy, přičemž často zmiňovali velice důležitý faktor - motivaci. Jako hlavní problém neúspěšnosti distančního vyučování se tedy jeví nemožnost soustředit se a neschopnost motivovat sám sebe k práci.

Jako nepříliš vlivný faktor se ukázal komunikační kanál, tedy monitor. Byl zde předpoklad, že příčinou neúspěchu distanční výuky může být prostě jen samotné použité médium, které neumožňuje všechny efekty prezenční výuky. Zde se ovšem ukázalo, že samotná komunikace přes monitor nepředstavuje pro žáky problém, a pokud ano, tak pouze pro malou část z nich.

Významným způsobem ovlivňuje proces sám učitel. Je to další faktor (tedy kromě soustředění a sebedisciplíny), který je podle žáků zodpovědný za nekvalitní výuku. Přitom

žáci zcela jasně pojmenovali důvod, proč se učitelé zasloužili o nekvalitní vzdělávání - nevěnovali se jim, nekomunikovali, nemají potřebné IT kompetence.

I když byly v dotazníku zmíněny i další důvody, proč je distanční výuka nekvalitní, žádný z nich již nebyl tolikrát zmíněný jako učitel, motivace a soustředění. Naopak žáci vyjmenovali i řadu faktorů, které jsou při distančním vzdělávání benefitem. Všechny tyto faktory zmiňuje i teoretická část této práce, označuje je jako výhody distančního vzdělávání.

5.2 Technické zázemí

Stále uvažujeme o kvalitě distančního vzdělávání, které nemůže být kvalitní, pokud nebudou žáci i učitelé dostatečně technicky vybaveni. Z dotazníku ovšem vyplynuly důležité informace - většina žáků používala notebook, což je nejpohodlnější varianta. Dále měli k dispozici mobil, případně stolní počítač. Technika byla většinou jejich vlastní, nebo se o ni dělili s ostatními členy domácnosti. Je tedy potěšující, že žáci byli s technikou spokojeni. Je ale nutné přiznat, že se objevilo několik případů, které žádnou techniku nepoužívaly. Nabízí se otázka proč, když školy měly možnost techniku žákům zajistit. Toho někteří respondenti využili. Stejně bezproblémově se jeví vhodné prostory pro výuku a online forma komunikace s učiteli - tedy co do technické stránky věci.

Dalo by se zvažovat, že kvalitu distančního vzdělávání neovlivnila sama technika, ale internetové připojení. Ani to se však v dotaznících nepotvrdilo. Většina žáků vnímala internetové připojení jako bezproblémové, i když odpovědi již nejsou tak jednoznačné.

5.3 Sociální vazby

Zatímco technické zázemí úzce souvisí s kvalitou vzdělávání, sociální vazby jsou spíše další oblastí, která je vytvářena ve školním prostředí, tedy stejně jako vzdělání. Vzhledem k tomu, že byla vyžadována izolace, dá se předpokládat pokles sociálních vazeb, jejich oslabení. V procesu socializace je to vážný deficit. S mírou kontaktů byli žáci před uzavřením škol spokojeni, avšak při distanční výuce jejich spokojenost klesla. Naopak jim vyhovovala míra virtuálních kontaktů.

Podle jiné otázky se ověřilo, že jim sociální kontakt chyběl, ovšem ne ten virtuální, protože ten dokázali uskutečnit skrze různé online platformy. Třetina dotazovaných ale nedokáže probrat všechna témata skrze online prostředí, potřebuje osobní účast druhé strany. Část žáků i porušovala izolaci a scházela se se svými spolužáky face to face, jelikož kontakt

přes virtuální svět nevnímají jako dostatečný. Většina dotazovaných se cítila omezena na sociálních kontaktech, což je v období dospívání vážný problém, jak bylo vysvětleno v teoretické části práce.

Že by to byli přímo spolužáci, co respondentům chybělo, se v dotaznících neprokázalo. Spíše tedy vnímali negativně izolaci od kamarádů. Ve svém věku si možná však neuvědomují, že je kontakt s vrstevníky, kteří nepatří mezi jejich oblíbence, silně formuje a učí je sociálním strategiím. Právě to se potvrdilo v jedné z otázek, která zjišťovala nedostatek podpory a sounáležitosti v kolektivu. Pokud žáci neměli šanci být se spolužáky v kontaktu, není příliš překvapivé, že se nevytvořily vazby, které by umožňovaly podporující atmosféru ve třídě. Pozitivně změnila distanční výuka alespoň v některých případech vnímání sama sebe jako součást kolektivu. Dá se uvažovat o tom, že je to způsobeno zvýšenou snahou o kontakt, který byl před uzavřením škol běžný, avšak při distanční výuce si mohli někteří žáci uvědomit jeho cenu. Totéž se potvrdilo v jiné otázce, kde žáci uvedli, že se změnily i samotné vztahy ve třídě, a to spíše k lepšímu, snad si totiž nyní vzájemných kontaktů více váží.

Velice těžké pak bylo pro žáky navázat nové vztahy, což se potvrdilo i v dotaznících. V již navázaných vztazích nepocítily žáci ve slabší většině změny. Ovšem ti, kdo změny pocítily, zmiňovali především negativní dopady izolace. Jejich poznámky přesně odrážejí teoretická východiska teoretické části práce a přidávají ještě další důsledky distanční výuky s ohledem na socializaci. Tyto důsledky jsou často vážné a jejich řešení nebude snadné. V případě, že se rozhodli situaci řešit, museli někteří využít i pomoc odborníků. Samozřejmě uvedli žáci i pozitivní dopady, což je potěšující.

5.4 Srovnání s ČŠI

Zjištěné údaje je možné porovnat s celorepublikovým průzkumem Nadace České spořitelny. Již v roce 2020 realizovali Korbel a Prokop (2020) reprezentativní kvantitativní výzkum, který reflektoval výuku na jaře a na podzim. Školy podle tohoto průzkumu (Korbel a Prokop, 2020, s. 3 - 4) zlepšily svou komunikaci, snažily se o větší diverzifikaci, snížily zátěž kladenou na žáky, hodnotily více slovně, avšak rodiče se stali kritičtějšími, jelikož na podzim to pro ně již nebyla nová situace. Stejně tak nedošlo ke zlepšení technické vybavenosti žáků a ke zkvalitnění a zefektivnění výuky. Zhoršil se psychický stav žáků i jejich rodičů, zvýšil se počet konfliktů v rodinách žáků prvního stupně.

Pokud zvážíme průzkum ČŠI o rok později (Andrys et al., 2021, s. 10), zjistíme, že počet žáků, kteří měli technické nedostatky, a proto se nemohli zúčastnit výuky, se v průběhu distanční výuky snížil, což odpovídá informacím zjištěným v dotaznících. Je ale nutné, aby se obě strany (žáci a škola) snažily najít cestu. I v oblasti efektivity vzdělávání spatřuje ČŠI zlepšení v průběhu trvání distanční výuky (Andrys et al., 2021, s. 10). Pro toto tvrzení nemáme srovnání z našeho průzkumu, nebyl sledován vývoj kvality výuky v průběhu trvání distančního vyučování, což by se dalo vnímat jako nedostatek, protože taková informace by mohla být zajímavá.

ČŠI (Andrys et al., 2021, s. 11) se také pokusila odpovědět na otázku kvality vyučování, tedy co ovlivnilo pokles kvality v době online výuky. Jak bylo zmíněno výše, významným faktorem je technické zázemí žáků a učitelů a pak také osoba učitele, dále jsou to organizační důvody - překlápění běžného rozvrhu do distanční výuky, tedy lpění na synchronnosti výuky, zanedbání sociálních a psychologických stránek rozvoje žáků, nedostatek komunikace, rigidnost obsahu vzdělávání.

Ke konci distančního vyučování vydalo MŠMT metodický pokyn, který měl ulehčit návrat žáků k prezenční výuce. Vyhodnocení návratu žáků ke klasickému vyučování se věnuje Tematická zpráva ČŠI (Andrys, Pavlas et al., 2021), která uvádí především nedostatek třídnických hodin, které měly být žákům poskytnuty. Školy alespoň využily adaptační období, snažily se nezatížit žáky hned po nástupu testy a zkoušením. V 80 % případů dokonce upravily obsah vzdělávání. Praktické vyučování nebylo ani přesunuto, ani nahrazeno. U teoretického učiva se na středních školách vyskytlo 18 tisíc žáků se značnými mezerami, což řeší MŠMT především doučováním, které je financováno mimo běžný rozpočet školy. Podle další zprávy (Andrys, Fulwarcný et al., 2021) se však nedaří do doučovacích aktivit zapojovat 20 % žáků všech stupňů škol ohrožených neúspěchem.

ZÁVĚR

V teoretické části této práce byla detailně rozebrána distanční forma studia. Na základě několika definic bylo vyvozeno, že je to výuka, ve které hraje roli fyzická vzdálenost mezi vyučujícím a vyučovaným, výuka probíhá přes speciální kanál.

Její definice je různorodá, avšak nejlépe se distanční vyučování chápe pomocí principů, které naplňuje: samostatnost, individualizace a flexibilita, multimediálnost, podpora studujících. Ačkoliv je dlouhodobě zakotvena na vysokých školách a pro rekvalifikační kurzy, kde má svou dlouhou historii, na nižších stupních škol není její zavedení vhodné kvůli mnoha nevýhodám, které s sebou přináší.

Výhody i nevýhody byly shrnuty v teoretické části. Mezi výhody byla zařazena především flexibilita. Ta umožňuje žákům učit se v místě, době, po dobu a podle řádu tak, jak to vyhovuje především jim a jejich preferencím. To uváděli respondenti také v dotazníkovém šetření. Nicméně napsali také nevýhody, přesně ty samé jako v teoretické části: nedostatečná schopnost se motivovat, nesamostatnost, nekompetentnost učitelů, nekvalitní materiály, nemožnost vyučovat praktické předměty, kyberšikana, nedostatečná socializace a s tím spojené patologické jevy při hledání řešení adolescenty.

Osoba učitele je přitom i žáky vnímána jako klíčová. Časté stížnosti se v dotaznících týkaly právě učitele, který nebyl schopen vhodně reagovat na distanční výuku - nejen že nebyl dostatečně technicky kompetentní, ale časté výtky se týkaly především nedostatečné komunikace, nezájmu o žáky a jejich výuku i problémy. Chyběla také zpětná vazba, možnost konzultací, případně využití jiných materiálů než je běžná učebnice pro prezenční výuku.

Dále se teoretická část věnovala také osobě adolescenta, který v rámci socializace potřebuje svou sociální skupinu. Jeho primární sociální skupina, tedy rodina, je i nadále stěžejní, nicméně je to právě období dospívání, kdy si žák osvojuje strategie důležité pro dospělý život. A na to potřebuje sekundární skupinu - vrstevníky. Učí se zde vycházet s potenciálním životním partnerem, navazovat vztahy hlubšího charakteru, hledá a definuje sám sebe. Při izolaci během distančního vyučování mu není umožněno se socializovat, což může vést ke vzniku patologických jevů lehkého až závažného charakteru. To se potvrdilo také v dotazníkovém šetření.

V praktické části této práce jsem si položila tři základní otázky, na které bych si ráda nyní odpověděla. Měli respondenti pro distanční výuku vyhovující technické zázemí? Podle

šetření se dá odpovědět, že ve většině případů ano, jen v některých ojedinělých případech ne. Tito žáci nevyužili ani možnosti zapůjčit si techniku od školy, což by jejich situaci mohlo vyřešit.

Druhá otázka se týkala změn sociálních vazeb mezi spolužáky. V této oblasti se žáci vyjádřili tak, že pocítli nedostatek kontaktů, bylo těžké nové kontakty navázat a virtuální kontakty jim nevynahradily osobní kontakt. Izolace u nich vedla k výskytu nežádoucích jevů, které byly v některých případech velice závažné (sebepoškozování, suicidální myšlenky).

Třetí otázka zjišťovala, jestli je pro žáky výuka v online prostředí kvalitní. Zde se žáci vyjádřili negativně, na vině je podle nich jednak učitel, jednak jejich nesamostatnost, nesoustředěnost a neschopnost motivovat sám sebe k učení. Chybí jim praktická výuka. Naopak nevnímají žádné technické komplikace, nevadí jim nedostatek režimu a virtuální komunikace.

Na základě těchto otázek je možné naplnit cíl práce, kterým bylo zjistit, zda byly v době pandemie u žáků středních škol a učilišť podmínky pro distanční výuku vyhovující a jaký vliv měla výuka na jejich vztahy a sociální vazby. Ačkoliv byly materiálně zajištěny technické podmínky, úroveň kvality vzdělávání nebyla vysoká následkem lidských faktorů - chyba byla vnímána jak na straně učitelů, tak na straně žáků. Přístup žáků i učitelů k výuce byl totiž různý a vzájemná komunikace nebyla dostatečná. Žáci se cítili nemotivováni, ze strany učitelů se projevoval nezájem. Distanční výuka ovlivnila i vztahy ve třídě - během distanční výuky se zhoršily, po otevření škol došlo k jejich zlepšení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANDRYS, Ondřej, Jiří NOVÁK a Tomáš PAVLAS. 2021. Tematická zpráva – Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání na základních a středních školách: Přístupy a postupy na konci 2 pololetí školního roku 2020/2021. In: Česká školní inspekce [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93Navrat-zaku-k-prezencnimu-vzdel>.

ANDRYS, Ondřej, Roman FULWARCNÝ, Jiří NOVÁK a Tomáš ZATLOUKAL. 2021. Tematická zpráva – Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022. In: Česká školní inspekce [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Prubezna-zprava-o-vyrovnavani-nerovnosti-ve-vzdel>.

ANDRYS, Ondřej, Tomáš PAVLAS, Ondřej NEUMAJER a Tomáš ZATLOUKAL. 2021. Tematická zpráva - Distanční vzdělávání na základních a středních školách: Přístupy a zkušenosti škol od nástupu pandemie covid-19. Přístupy škol ke snižování dopadu pandemie nemoci covid-19. In: Česká školní inspekce [online]. cit. [2023-03-11]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Distancni-vzdelavani-v-zakladnich>.

BEDRNOVÁ, Eva, 1999. Duševní hygiena a sebeřízení pro vysokoškoláky a mladé manažery. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-681-6.

ČAPEK, Robert, 2015. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada. ISBN 9788024734507.

ČERNÝ, Michal. et al. 2015. Distanční vzdělávání pro učitele. Brno: Flow, ISBN 978-80-905480-7-7 [online]. [cit. 2023-02-22]. ISBN 978-80-905480-7-7. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/298808009_Distancni_vzdelavani_pro_ucitele.

ČESKO, 1998. Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: Sbíрка zákonů české republiky. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.

ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů české republiky. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

HURYCHOVÁ, Eva a Blanka PTÁČKOVÁ, 2022. Sociální práce ve školství. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3313-0.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 9788024713694.

JEDLIČKA, Richard, 2015. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence. Grada, ISBN 978-80-247-5980-7. [online]. [cit. 2023-01-19]. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/poruchy-socializace-u-deti-a-dospivajicich-1272/>.

JEDLIČKA, Richard, 2017. Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím. Praha: Grada. ISBN 9788027100965.

JECHOVÁ, Lenka, 2010. Listina základních práv a svobod – legislativní rámec, naplnění v praktickém životě. Pardubice. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice Fakulta ekonomicko-správní. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/handle/10195/37515>.

KNOTOVÁ, Dana, 2014. Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6. Dostupné také z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/131846>.

KOPECKÝ, Kamil, 2006. E-learning (nejen) pro pedagogy. Olomouc: Hanex. Vzdělávání a informace. ISBN 80-85783-50-9.

KOPŘIVA, Pavel, 2008. Respektovat a být respektován. 3. vydání. Kroměříž: Spirála. ISBN 9788090403000.

KORBEL, Václav a Daniel PROKOP. 2022. Distanční výuka na jaře a na podzim: Výsledky reprezentativního kvantitativního výzkumu 2020. In: PAQ Research [online]. [cit. 2023-03-11]. Dostupné

z: <https://www.paqresearch.cz/post/distan%C4%8Dn%C3%AD-v%C3%BDuka-na-ja%C5%99e-a-na-podzim>.

KRAUS, Blahoslav, 2014. Sociální pedagogika. Univerzita Hradec Králové. [online]. [cit. 2023-02-22]. Dostupné také z: https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/studijni_opory/socialni_patologie_a_prevence_2021/socialni-pedagogika.pdf.

LACA, Slavomír, 2019. Sociální pedagogika. Praha: Pražská vysoká škola psychosociálních studií. ISBN 978-80-906237-3-6.

OBST, Otto, 2017. Obecná didaktika. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5141-1.

PIKOUS, Martin, 2020. Novela školského zákona upraví distanční výuku. Sekce legislativně právní, SMO ČR [online]. [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://www.smocr.cz/cs/cinnost/skolstvi/a/novela-skolskeho-zakona-upravi-distancni-vyuku>.

POLÁŠKOVÁ, Lenka, 2022. Aktualizace školního řádu v dopadech covidu-19. Informatorium [online]. [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/101267/aktualizace-skolního-radu-v-dopadech-covidu-19>.

PÖTHE, Peter, 2020. Emoční poruchy v dětství a dospívání. 3., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 9788027110384.

POULOVÁ, Petra, Miloslava ČERNÁ a Milan KŘENEK, 2023. Efektivita elearningových kurzů. In: ANZDC [online]. [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://adoc.pub/efektivita-elearningovych-kurz.html>.

PROKEŠOVÁ, Miriam, 2018. Obecná pedagogika. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7599-056-3.

PRŮCHA, Jan, 2017. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 9788026212287.

PRŮCHA, Jan, ed., 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál. ISBN 9788073675462.

PŘÍHODOVÁ, Iva, 2013. Poruchy spánku u dětí a dospívajících. Praha: Maxdorf. Farmakoterapie pro praxi. ISBN 9788073453329.

PUNCH, Keith, 2008. Základy kvantitativního šetření. Praha: Portál. ISBN 9788073673819.

STAGL, Gita, 2001. Auf der Suche nach einer geeigneten Struktur in offenen flexiblen Lernformen. In: Burgenländische Forschungsgesellschaft [online]. [cit. 2023-02-23]. Dostupné

z: <http://www.forschungsgesellschaft.at/rereal/AUF%20DER%20SUCHE%20OFL.PDF>.

STŘÍTESKÁ, Hana, 2003. Historie e-learningu v České republice. Masarykova univerzita Fakulta informatiky [online]. [cit.2015-02-02]. Dostupné

z: <http://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/pv109/2003p/xstrites.htm>.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. Pedagogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠIMONOVÁ, Ivana a Petra POULOVÁ, 2012. Learning style reflection within tertiary e-education. Hradec Králové: WAMAK. ISBN 978-80-86771-51-9.

ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-56-3.

ZLÁMALOVÁ, Helena, 2003. Příručka pro tutorý distančního vzdělávání [online]. In: Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita, cit. [2023-02-22]. Dostupné z: http://www.elearn.vsb.cz/cz/kurzy/Tutori_DiV_studia.

ZLÁMALOVÁ, Helena. 2004. Distanční vzdělávání v české republice - současnost a budoucnost. Sborník příspěvků [online]. [cit. 2023-03-11]. ISBN 0-86302-28-8. Dostupné z: <https://docplayer.cz/7619315-Distančni-vzdelavani-v-ceske-republice-soucasnost-a-budoucnost.html>.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha: Grada. ISBN 9788024745909.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2018. Srovnání vzdělávacích systémů vybraných evropských zemí. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-135-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR: Česká republika

ČŠI: Česká školní inspekce

DUMy: Digitální učební materiály

MŠMT ČR: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PC: Osobní počítač

WebQuest: Badatelsky orientovaná výuková aktivita

Wiki: Wikipedie

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Souhlasíte, že může distanční výuka zajistit kvalitní úroveň vzdělávání?	61
Graf 2: Vybral/-a byste si distanční výuku jako hlavní formu vzdělávání?	62
Graf 3: Opakovaně přecházet z prezenční výuky na distanční mi nedělalo žádný problém	63
Graf 4: Po dobu trvání distanční výuky mi chyběl pravidelný režim, který je ve škole.....	64
Graf 5: Během distanční výuky mi vadilo komunikovat přes monitor.....	66
Graf 6: Souhlasíte, že se učitelé během distanční výuky více věnují žákům a online výuce?	68
Graf 7: Během distanční výuky jsem se často potýkal/a s:.....	69
Graf 8: Jakou techniku jste během distanční výuky používal/a?	74
Graf 9: Technika, kterou jsem v rámci distanční výuky využíval, byla:	74
Graf 10: Technika, kterou jsem během distanční výuky využíval, byla svým výkonem pro potřebu distanční výuky:.....	75
Graf 11: Pro potřeby distanční výuky jsem si musel/a zapůjčit:	76
Graf 12: Využil/a jsem pro potřeby distanční výuky zapůjčení technického vybavení ze školy?	76
Graf 13: Náklady na techniku, potřebnou pro plnohodnotné zapojení do distanční výuky, považuji:.....	77
Graf 14: Kvalita internetového připojení byla pro distanční výuku dostatečná	78
Graf 15: Měl/a jsem pro distanční výuku vhodné prostory?.....	79
Graf 16: Forma komunikace online mi nevadila	79
Graf 17: Byl/a jste spokojena s četností osobních kontaktů s kamarády před distanční výukou?.....	80
Graf 18: Byl/a jste spokojen/a s četností osobních kontaktů s kamarády během distanční výuky?.....	81
Graf 19: Byl/a jste spokojen/a s četností osobních kontaktů s kamarády po distanční výuce?	81
Graf 20: Byl/a jste spokojen/a s četností „virtuálních kontaktů“ s kamarády před distanční výukou?.....	82
Graf 21: Byl/a jste spokojen/a s četností „virtuálních kontaktů“ s kamarády během distanční výuky?	82
Graf 22: Byl/a jste spokojen/a s četností „virtuálních kontaktů“ s kamarády po distanční výuce?	83
Graf 23: V době distanční výuky jsem pocíťoval/a nedostatek sociálního kontaktu	83
Graf 24: Jakou formu setkávání jste během distanční výuky se spolužáky preferoval/a?... 84	
Graf 25: Po dobu distanční výuky jsem se spolužáky udržoval/a kontakt pouze přes sociální síť	85
Graf 26: Společenská omezení v době pandemie jsem vnímal/a negativně	85

Graf 27: Omezení kontaktu během distanční výuky, mělo negativní dopad na můj osobní kontakt se spolužáky.	86
Graf 28: Během výuky jsem měl/a potřebu vzájemné podpory a sounáležitosti se spolužáky.	87
Graf 29: Dokázal/a jsem se spolužákům a kamarádům svěřit přes sociální sítě, že nezvládám učivo nebo mám nějaký problém?	87
Graf 30: Během distanční výuky se mi podařilo navázat nové kontakty se spolužáky	88
Graf 31: Změnil se během pandemie můj pohled na třídu jako celek?	89
Graf 32: Před distanční výukou jsem se cítil/a být součástí třídního kolektivu.....	91
Graf 33: Po návratu k prezenční výuce se vnímám jako součást třídního kolektivu.....	92
Graf 34: Změnily se po návratu k prezenční výuce vztahy ve třídě k lepšímu?	93
Graf 35: Negativní změny jsem řešil/a	94

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Klasifikace výukových metod	36
Tabulka 2: Přehled žáků přihlášených k střednímu vzdělávání dle výroční zprávy školy ke dni 30. 9. 2021	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník pro žáky středních škol a odborných učilišť

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY STŘEDNÍCH ŠKOL A ODBORNÝCH UČILIŠŤ

Cíl práce: pomocí kvantitativního výzkumu zjistit, zda měli žáci středních škol a učilišť v době pandemie vyhovující podmínky pro distanční výuku a jaký vliv měla distanční výuka na jejich vztahy a sociální vazby

Výzkumný tým: Bc., Jana Kašíková, DiS.

Vážení,

žádám Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který mi pomůže vyhodnotit slabé i silné stránky distanční výuky. Dotazník je vyplňován online v programu Survio, aby byla zajištěna absolutní anonymita respondentů. Informace zjištěné z dotazníku budou zpracovány a vyhodnoceny v mé diplomové práci, jež si klade za cíl mj. přispět k lepšímu zvládnutí distanční výuky ŽÁKY. Údaje budou uchovány dle platných zákonů ČR. Velice si vážím času, který věnujete vyplnění mého dotazníku.

1. Jakou techniku jste během distanční výuky používal/-a? (Můžete označit více odpovědí.)

- a) notebook
- b) stolní počítač
- c) tablet
- d) mobilní telefon
- e) kombinaci výše uvedeného
- f) nic z výše uvedeného

2. Technika, kterou jsem v rámci distanční výuky využíval/-a:

- a) byla moje vlastní (patří jen mně)
- b) sdílím s ostatními členy rodiny
- c) byla zapůjčena ze školy
- d) byla zapůjčena od někoho jiného

3. Technika, kterou jsem během distanční výuky využíval/-a, byla svým výkonem pro potřebu distanční výuky:

- a) dostatečná
- b) nedostatečná - proč?

.....
.....

- c) nedostatečná

4. Pro potřeby distanční výuky jsem si musel/-a zapůjčit:

anotebook

- a) stolní počítač
- b) tablet
- c) mobilní telefon
- d) sluchátka
- e) mikrofon
- f) PC programy
- g) jiné

.....
.....

5. Náklady na techniku potřebnou pro plnohodnotné zapojení do distanční výuky považuji (v rámci finančních možností naší rodiny) za:

- a) snadno dostupné
- b) dostupné
- c) nedostupné

6. Měl/-a jsem pro distanční výuku vhodné prostory? (Vlastní pokoj, možnost být po dobu výuky odděleně od ostatních členů rodiny apod.)

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím

7. Využil/-a jsem pro potřeby distanční výuky zapůjčení technického vybavení ze školy?

- a) ano

- b) ne
- c) tato možnost mi nebyla nabídnuta

8. Kvalita internetového připojení byla pro potřebu distanční výuky dostatečná.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím

9. Byl/-a jste spokojen/-a s četností osobních kontaktů s kamarády před distanční výukou?

- a) velmi spokojen
- b) spokojen
- c) nespokojen
- d) velmi nespokojen

10. Byl/-a jste spokojen/-a s četností „virtuálních“ kontaktů s kamarády před distanční výukou?

- a) velmi spokojen
- b) spokojen
- c) nespokojen
- d) velmi nespokojen

11. Byl/-a jste spokojen/-a s četností osobních kontaktů s kamarády během distanční výuky?

- a) velmi spokojen
- b) spokojen
- c) nespokojen
- d) velmi nespokojen

12. Byl/-a jste spokojen/-a s četností „virtuálních“ kontaktů s kamarády během distanční výuky?

- a) velmi spokojen
- b) spokojen

- c) nespokojen
- d) velmi nespokojen

13. Byl/-a jste spokojen/-a s četností osobních kontaktů s kamarády po distanční výuce?

- a) velmi spokojen
- b) spokojen
- c) nespokojen
- d) velmi nespokojen

14. Byl/-a jste spokojen/-a s četností „virtuálních“ kontaktů s kamarády po distanční výuce?

- a) velmi spokojen
- b) spokojen
- c) nespokojen
- d) velmi nespokojen

15. Popište změny, které Vám distanční výuka přinesla ve vztahu se spolužáky a kamarády.

.....

.....

.....

16. Během distanční výuky jsem měl/-a potřebu vzájemné podpory a sounáležitosti se spolužáky.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím

17. Omezení kontaktu během distanční výuky mělo negativní dopad na můj osobní kontakt se spolužáky.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím

- c) nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím

18. Během distanční výuky se mi podařilo navázat nové kontakty se spolužáky.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím

19. Společenská omezení v době pandemie (návštěvy kina, diskoték, sportovních aktivit apod.) jsem vnímal/-a negativně.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím

20. Po dobu distanční výuky jsem se spolužáky udržoval/-a kontakt pouze přes sociální sítě.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím

21. Forma komunikace online mi nevadila.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) neutrální postoj
- d) nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím

22. Dokázal/-a jsem se spolužákům a kamarádům přes sociální sítě svěřit, že nezvládám učivo nebo mám nějaký problém?

- a) rozhodně souhlasím

- b) souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím

23. V době distanční výuky jsem pocí'oval/-a nedostatek sociálního kontaktu.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) neutrální postoj
- d) nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím

24. Změnil se během pandemie můj pohled na třídu jako celek?

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) neutrální postoj
- d) nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) v čem se můj pohled změnil.....

25. Změnily se po návratu k prezenční výuce vztahy ve třídě k lepšímu?

- a) ano
- b) ne
- c) v čem.....

26. Jakou formu setkávání jste během distanční výuky se spolužáky preferoval/-a?

- a) hráli jsme spolu online hry
- b) Messenger
- c) Instagram
- d) Teams
- e) Skype
- f) WhatShap

g) jiné

27. Souhlasíte, že může distanční výuka zajistit kvalitní úroveň vzdělávání?

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) neutrální postoj
- d) nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím

28. Souhlasíte, že se učitelé během distanční výuky více věnují žákům a online výuce?

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) neutrální postoj
- d) nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) proč si to myslíte.....

29. Myslím, že se při distanční výuce lépe soustředím na učení a plnění úkolů.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím
- e) proč si to myslíte.....

30. Vybral/-a byste si distanční výuku jako hlavní formu vzdělávání?

- a) rozhodně souhlasím
- b) rozhodně nesouhlasím
- c) souhlasím, proč.....
- d) nesouhlasím, proč.....

31. Po dobu trvání distanční výuky mi chyběl pravidelný režim, který je nastavený ve škole.

- a) rozhodně souhlasím

- b) souhlasím
- c) neutrální postoj
- d) nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím

32. Opakovaně přecházet z prezenční výuky na distanční mi nedělalo žádný problém.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) neutrální postoj
- d) nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím

33. Jaké výhody vnímáte při distanční formě výuky?

.....

34. Jaké nevýhody vnímáte při distanční formě výuky?

.....

35. Během distanční výuky jsem se často potýkal/-a s (můžete označit více možností)

- a) podrážděností
- b) nevolí komunikovat s okolím
- c) s nervozitou před začátkem výuky
- d) ranním vstáváním, protože jsem hrál/-a dlouho do noci online hry
- e) s poruchami spánku
- f) výuku jsem zvládal/-a bez problémů
- g) jiné.....

36. Před distanční výukou jsem se cítil/-a být součástí třídního kolektivu.

- a) rozhodně souhlasím
- b) souhlasím
- c) neutrální postoj
- d) nesouhlasím

e) rozhodně nesouhlasím

37. Po návratu k prezenční výuce se vnímám jako součást třídního kolektivu.

a) rozhodně souhlasím

b) souhlasím

c) neutrální postoj

d) nesouhlasím

e) rozhodně nesouhlasím

38. Během distanční výuky mi vadilo komunikovat přes monitor.

a) rozhodně souhlasím

b) souhlasím

c) neutrální postoj

d) nesouhlasím

e) rozhodně nesouhlasím

39. Negativní změny chování jsem řešil/-a

a) vlastními silami

b) v rámci podpory rodiny

c) se školním psychologem

d) nepociťoval/a jsem žádnou potřebu vyhledat pomoc

e) v rámci třídního kolektivu

f) vyhledal jsem pomoc jinde