

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komparace distanční a prezenční výuky na
středních odborných školách

Comparison of distance and full – time
teaching at secondary vocational schools

STUDIJNÍ PROGRAM

Specializace v pedagogice

STUDIJNÍ OBOR

Učitelství odborných předmětů

VEDOUcí PRÁCE

Ing. Bc. Kateřina Mrázková

MILDNER

MARTIN

2022

I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení: **Mildner** Jméno: **Martin** Osobní číslo: **468248**
Fakulta/ústav: **Masarykův ústav vyšších studií**
Zadávací katedra/ústav: **Institut pedagogických a psychologických studií**
Studijní program: **Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů**

II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:

Komparace distanční a prezenční výuky na středních odborných školách

Název bakalářské práce anglicky:

Comparison of Distance and Full-time Teaching at Secondary Vocational Schools

Pokyny pro vypracování:

Práce bude obsahovat literární rešerši popisující metody výuky, didaktické pomůcky, organizační formy výuky, a také dopad distanční výuky na psychiku studentů a učitelů. Součástí praktické části bude dotazníkové šetření, z nichž jedno bude pro žáky středních odborných škol a druhé pro učitele. Toto šetření bude mapovat zkušenosti, pocity žáků a učitelů z distanční výuky a také vliv distančního vzdělávání a sociální distance na jejich psychický stav. Získané výsledky z dotazníkového šetření budou v práci vyhodnoceny, diskutovány a porovnány s klasickou prezenční výukou.

Seznam doporučené literatury:

Vaněček David a kol.. Didaktika technických odborných předmětů. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 2016. ISBN 978-80-01-05991-3
Čapek Robert. Moderní didaktika - lexikon výukových a hodnotících metod. Praha: Grada., 2015. ISBN 978-80-247-3450-7
Skalková Jarmila. Obecná didaktika. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:

Ing. Bc. Kateřina Mrázková Masarykův ústav vyšších studií ČVUT v Praze

Jméno a pracoviště druhé(ho) vedoucí(ho) nebo konzultanta(ky) bakalářské práce:

Datum zadání bakalářské práce: **05.01.2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **19.08.2022**

Platnost zadání bakalářské práce: _____

Ing. Bc. Kateřina Mrázková
podpis vedoucí(ho) práce

doc. Ing. David Vaněček, Ph.D.
podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry

prof. PhDr. Vladimíra Dvořáková, CSc.
podpis děkana(ky)

III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

Student bere na vědomí, že je povinen vypracovat bakalářskou práci samostatně, bez cizí pomoci, s výjimkou poskytnutých konzultací. Seznam použité literatury, jiných pramenů a jmen konzultantů je třeba uvést v bakalářské práci.

Datum převzetí zadání

Podpis studenta

MILDNER, Martin. *Komparace distanční a prezenční výuky na středních odborných školách*. Praha: ČVUT 2022. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV
VYŠŠÍCH STUDIÍ
ČVUT V PRAZE**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citoval a uvádím je v příloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupňování této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne: 18. 08. 2022

Podpis:

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucí mé bakalářské práce, paní Ing. Bc. Kateřině Mrázkové, která mi poskytovala odbornou pomoc, rady, a hlavně své cenné pedagogické zkušenosti s distanční výukou, které i jako ostatní účastníci výukového procesu získala vlivem pandemie viru Covid-19. Dále bych chtěl poděkovat své přítelkyni Ing. Magdaléně Boháčové za pomoc s jazykovou korekturou a za to, že mi je neustále oporou. Mé poděkování samozřejmě patří i všem respondentům, kteří se podělili o své pocity a zkušenosti s distanční výukou vyplněním dotazníků.

Abstrakt

Bakalářská práce reflektuje současné trendy vědeckého zkoumání v oblasti pedagogiky a zabývá se popisem pohledů a zkušeností žáků a učitelů středních odborných škol na proběhlou distanční výuku, která byla náhlým způsobem zavedena a dočasně nahradila stávající prezenční výuku vlivem pandemie viru Covid-19.

Za účelem výzkumu bylo autorem sestaveno dotazníkové šetření týkající se zvláště jak žáků středních odborných škol, tak i učitelů, kteří na těchto školách vyučují. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 410 respondentů (376 žáků a 33 učitelů), kteří prostřednictvím Google Formulářů odesílali své odpovědi. Byly zkoumány základní informace o respondentech, využívané pomůcky a výukové on-line prostředí, průběh výuky a denní režim respondentů a také vliv distanční výuky na psychické zdraví.

Výzkum je kvalitním komplexním popisem distanční výuky na středních odborných školách očima žáků a jejich učitelů. Po proběhlé zkušenosti žáků i učitelů většina vnímá distanční výuku jako příležitostný nástroj pro kombinaci s kontaktní výukou, kde ovšem prezenční studium jasně dominuje. Problematická byla náhlost zavedení distanční formy vzdělávání jako plnohodnotné náhrady kontaktního vzdělávání. Realizovaná sonda odhaluje spoustu oblastí, na které by se mohl zaměřit budoucí pedagogický výzkum.

Klíčová slova

střední odborná škola; distanční výuka; on-line učení; komparace; pandemie Covid-19

Abstract

The bachelor thesis reflects the current trends of scientific research in the field of pedagogy and deals with the description of the views and experiences of students and teachers of secondary vocational schools on the distance education, which was suddenly introduced and temporarily replaced the existing contact education due to the pandemic of the Covid-19 virus.

For the purpose of the research, the author designed a questionnaire survey concerning both students of secondary vocational schools and teachers who teach at these schools. A total number of 410 respondents (376 pupils and 33 teachers) took part in the questionnaire survey and submitted their answers via Google Forms. Basic information about the respondents, the teaching aids and online learning environment used, the teaching process and daily routine of the respondents, as well as the impact of distance learning on mental health were examined.

The research is a high-quality, comprehensive description of distance learning in secondary vocational schools through the eyes of students and their teachers. After the experience of pupils and teachers, most of them perceive distance learning as an occasional tool to combine with contact teaching, where, however, full-time study clearly dominates. The suddenness of introducing distance education as a full-fledged replacement for contact education was problematic. The conducted probe reveals many areas where future pedagogical research could focus.

Key words

high vocational school; distance education; on-line learning; comparison; pandemic of Covid-19

OBSAH

1 ÚVODNÍ SLOVO	10
1.1 Cíle a metody bakalářské práce.....	11
1.2 Struktura bakalářské práce.....	11
1.3 Vymezení základních pojmů.....	12
2 VÝUKA NA STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH	14
2.1 Střední odborné školy.....	14
2.2 Výukové metody	14
2.3 Organizační formy výuky v odborném vzdělávání.....	16
2.3.1 Vyučovací hodina.....	16
2.3.2 Exkurze.....	16
2.3.3 Odborná praxe	17
2.3.4 Další organizační formy	17
2.4 Didaktické prostředky a pomůcky.....	18
2.5 Organizační formy vzdělávání	20
3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.1 Vymezení pojmu distanční vzdělávání	21
3.2 Specifika distančního vzdělávání	22
3.2.1 Odpovědnost a kázeň studujícího.....	22
3.2.2 Předávání znalostí probírané látky	23
3.2.3 Čas a motivace	24
3.2.4 Prostor	24
3.2.5 Finance.....	25
3.2.6 Využívané informační a komunikační technologie	25
3.3 Socializační faktor.....	27
4 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	29
4.1 Cíle a pracovní hypotézy.....	29
4.2 Postup práce a charakteristika výzkumného vzorku	30
4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření a jejich diskuse.....	30
4.3.1 Dotazníkové šetření žáků středních odborných škol	31

4.3.1.1	Základní informace.....	31
4.3.1.2	Zvolené on-line prostředí a pomůcky.....	31
4.3.1.3	Průběh distanční výuky	35
4.3.1.4	Denní režim při distanční výuce.....	43
4.3.1.5	Vliv distanční výuky na psychické zdraví.....	45
4.3.1.6	Závěrečné zhodnocení dotazníku	52
4.3.2	Dotazníkové šetření učitelů středních odborných škol.....	54
4.3.2.1	Základní informace.....	54
4.3.2.2	Zvolené pomůcky a on-line prostředí.....	55
4.3.2.3	Průběh distanční výuky	59
4.3.2.4	Vliv distanční výuky na psychické zdraví.....	66
4.3.2.5	Závěrečné zhodnocení dotazníku	70
5	ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ.....	75
6	PŘÍLOHY PRÁCE.....	77
6.1	Vzor dotazníkového šetření pro žáky.....	77
6.2	Vzor dotazníkového šetření pro učitele.....	86
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	95
	BIBLIOGRAFIE	99
	EVIDENCE VÝPŮJČEK.....	104

1

Úvodní slovo

Všechny aspekty života se vlivem pandemie viru Covid-19 téměř zastavily a zaváděly se restriktivní opatření jako je např. sociální distancování obyvatel, karanténa či uzavírání veřejných míst včetně škol, čímž se měla zploštit křivka narůstajících nález (Martin, a další, 2020). Tyto skutečnosti vnesly dočasnou bezprecedentní změnu do všech úrovní školství, a to přechod z kontaktního vyučování na distanční vyučování (Pirrone, a další, 2022). Ovšem tento nouzový přechod na distanční výuku se od tradičního distančního vzdělávání liší zejména tím, že nebyl předvídatelný, propracovaný a postupný, čímž se na něj nešlo dostatečně připravit, což způsobovalo problémy všem zúčastněným (Okabe-Miyamoto, a další, 2022). Situace se jevila zprvu jen na určitou dobu, nicméně se vlivem okolností protáhla na velmi dlouhou dobu. Tato situace je pro svou jedinečnost zajímavá, ale zároveň velmi obtížná.

Pandemie Covid-19 se považuje za hrozbu pro psychickou pohodu a duševní zdraví žáků. Během této pandemie byl psychický stav žáků silně ovlivněn uzavřením škol a s tím spojenou sociální izolací (Radwan, a další, 2021). Podle mnoha autorů zažila během pandemie Covid-19 více než pětina žáků nižších středních a středních škol negativní psychologické účinky, jako jsou závažné úrovně úzkostí, panické ataky, deprese a zvýšený stres (Zhang, a další, 2020; Thakur, 2020; Radwan, a další, 2021). V průběhu roku 2020 se dostalo distanční vzdělávání do školského zákona jako povinná součást vzdělávání v mimořádných situacích (MŠMT, 2020). Vývojem pandemie v České republice docházelo střídavě k rozvolňování a zpřísnování podmínek a školy vyučovali kontaktně, distančně či hybridně¹ podle aktuálních nařízení vlády.

Autor sám zažil tuto situaci v roli vysokoškolského studenta a byl stejně jako všichni ostatní studenti vzdělávacího procesu nucen učit se v nové formě výuky, tedy distančním vzdělávání. Pomáhal v prvopočátcích zaškolovat některé učitele na své bývalé střední škole ve využívání informačních a komunikačních technologií vhodných pro potřeby distanční výuky.

¹ hybridní výuka – učitel vyučuje část třídy kontaktně ve třídě ve škole a část třídy je doma v karanténě u svých počítačů a jsou vyučování distančně.

Hlavní motivací k sepsání této práce bylo zmapovat a popsat zkušenosti žáků a učitelů středních odborných škol, které získali přechodem na distanční výuku. K tomuto účelu bylo sestaveno dotazníkové šetření, které komplexně popisuje většinu aspektů distanční výuky na středních odborných školách a jelikož takové šetření není dohledatelné, tak se autor snažil tento průzkum vytvořit. Následně byly tyto zkušenosti porovnávány a hodnoceny se známou prezenční výukou.

1.1 Cíle a metody bakalářské práce

Jak již bylo naznačeno, tak hlavním cílem této bakalářské práce je zmapovat dojmy a zkušenosti z distančního vzdělávání žáků středních odborných škol a učitelů, jenž na nich vyučují. Snahou je souhrnně popsat všechna témata (vliv na psychické zdraví, využívané informační a komunikační kanály, denní režim apod.) týkající se žáků a učitelů v rámci distanční výuky, okomentovat a komparovat je se známou klasickou prezenční výukou.

V rámci praktické části bakalářské práce bylo vytvořeno dotazníkové šetření komplexně mapující stav po proběhlé distanční výuce na středních odborných školách. Většina odborných publikací (tuzemských či zahraničních) se převážně věnuje distanční výuce na vysokých školách, konkrétně vlivu distanční výuky na duševní zdraví univerzitních studentů. Výsledky této práce jsou tak kvalitním ukazatelem popisujícím pohled středoškolských žáků a učitelů po proběhlé distanční výuce způsobené pandemií viru Covid-19.

1.2 Struktura bakalářské práce

Vlastní text je členěn na šest systematicky strukturovaných kapitol. První kapitolou je vlastní úvod popisující problematiku práce a motivaci jejího vzniku.

Druhá a třetí kapitola se zabývá přehledem dostupné literatury. Autor zde komentuje současné poznatky z tuzemské i zahraniční literatury. Jsou zde popisována témata věnující se výuce na středních odborných školách, která zahrnuje podkapitoly jako např. výukové metody, organizační formy, didaktické prostředky a pomůcky aj. Třetí kapitola se pak samostatně věnuje oblasti distančního vzdělávání a jejím specifikům.

Pro komplexní popis proběhlé distanční výuky a jejím vlivu na žáky a učitele středních odborných škol není dohledatelná žádná konkrétní odborná literatura. Autor tak vytvořil rozsáhlejší dotazníkové šetření samostatně zaměřené jak na žáky, tak na učitele. Výzkumu se zúčastnilo celkem 376 žáků různých středních odborných škol a 33 učitelů, jejichž odpovědi jsou analyzovány v samostatné čtvrté kapitole bakalářské práce. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 410 respondentů.

V závěru autor shrnuje a zhodnocuje získané poznatky z dotazníkového šetření a popisuje možné využití určitých prvků distanční výuky v kontaktním, prezenčním vzdělávání. Poslední kapitolou jsou přílohy, ve kterých autor přiložil vzorové dotazníky pro obě skupiny respondentů, tedy pro žáky i učitele středních odborných škol.

V přehledu použité literatury jsou vypsány všechny využití prameny při zpracování bakalářské práce. Jedná se celkem o 38 publikací tuzemské i zahraniční literatury z relevantních zdrojů.

1.3 Vymezení základních pojmů

Pro přiblížení a lepší pochopení tématu bakalářské práce zde jsou krátce vysvětleny často se vyskytující pojmy.

prezenční výuka	Velmi často se označuje také jako denní studium. Jedná se o výuku, která je pravidelně organizovaná, konkrétně v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku (Školský zákon, 2004). V dnešní době někdy nazývána také jako kontaktní výuka.
distanční výuka	Jedná se o samostatné studium, které je zprostředkováno převážně nebo zcela pomocí informačních technologií, případně lze uskutečňovat individuální konzultace (Školský zákon, 2004).
hybridní výuka	Jedná se o kombinaci prezenční a distanční výuky. Učitel vyučuje část třídy prezenčně (kontaktně) ve třídě ve škole a část třídy je doma v karanténě u svých počítačů a jsou vyučováni distančně. V nižších ročnících se také zaváděl systém střídání. Jeden týden se vyučovalo kontaktně a následně distančním způsobem. Cílem bylo omezit kontakty a zabránit šíření viru.
synchronní výuka	Výuka konaná ve virtuální třídě na počítači. Žáci a učitel jsou v této třídě on-line připojeni a komunikují společně na dálku za pomoci technických pomůcek (počítač, kamera, sluchátka aj.) (MŠMT, 2020)
asynchronní výuka	Učitelé a žáci se nesetkávají v přesný čas ve virtuální třídě tak, jako je tomu u synchronní výuky. Žáci mají zadanou domácí práci, kterou vypracovávají dle svého časového harmonogramu. Učitelé jsou k dispozici např. ve formě konzultací (MŠMT, 2020).

pandemie Covid-19	Jedná se o přetrvávající pandemii viru Covid-19, který způsobuje často těžké respirační onemocnění. Virus byl poprvé zaregistrován v čínském městě Wu-chan v roce 2019 a způsobil celosvětovou pandemii (Zineb, a další).
lockdown	Z anglického slova uzamknout či uzávěra, případně zákaz volného pohybu. Často je spojeno s omezeními veřejného života s cílem zabránit rozvoji epidemie příp. pandemie.
sociální distance	Jedná se o preventivní opatření, tzv. společenský odstup někdy fyzický odstup obyvatel, který má za úkol co nejvíce zabránit šíření viru, který se šíří např. vlivem kapének (Carolyn, a další).
homeoffice	Termín práce na dálku označuje formy práce, při kterých zaměstnanci vykonávají práci úplně nebo částečně mimo sídlo svého zaměstnavatele. Homeoffice je slovním spojením z anglických slov home = doma, office = kancelář.

Výuka na středních odborných školách

2.1 Střední odborné školy

Odborné vzdělávání je důležitou součástí českého vzdělávacího systému. Vzdělávací programy zahrnují velké množství praktické přípravy, která je často realizována ve školních dílnách, provozovnách, ale i v samotné výuce odborných předmětů, případně i v podmínkách reálné praxe u zaměstnavatelů. Vybraní zástupci zaměstnavatelů působí v oborových radách, které se spolupodílejí na tvorbě a úpravě vzdělávacích programů odborných škol a tvoří tak standardy povolání a kvalifikací (Cedefop, 2016).

Český vzdělávací systém je definovaný školským zákonem č. 561/2004 Sb., a ten dělí střední vzdělávání do tří následujících stupňů (Školský zákon, 2004):

1. střední vzdělání,
2. střední vzdělání s výučním listem,
3. střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Střední odborné školy se snaží žáky připravit pro výkon svého budoucího povolání nebo jim vytvořit vhodné podmínky pro následující studium na vysoké škole. Většina odborných škol je veřejná a zřizovatelem jsou kraje (Cedefop, 2016).

2.2 Výukové metody

Slovo metoda pochází z řeckého slova „*methodos*“, což v překladu znamená cestu k cíli. Nejpřesnější definice výukové metody dle Vaněčka a kol. je:

„Výuková metoda je záměrný postup nebo způsob didaktického uspořádání obsahu výuky, vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků tak, aby směřoval k dosažení stanovených cílů výuky v souladu s didaktickými zásadami a se zásadami organizace výuky.“ (Vaněček, 2016)

Uspořádat výukové metody a vytvořit klasifikaci metod je velmi obtížné, neboť autoři vždy volí různá kritéria pro jejich třídění. Na následující tabulce (tabulka 1) jsou vypsány základní metody výuky a jejich nejkompexnější dělení podle Maňáka a Švece (Maňák, 2003).

tabulka 1: Metody výuky a jejich dělení (Maňák, 2003; Zormanová, 2012)

název metody a její dělení		stručný popis
klasické metody	slovního projevu	monologické slovní metody dialogické slovní metody metody s textovým materiálem
	názorně – demonstrační	pozorování předvádění demonstrační pokus demonstrace (názorná ukázka)
	dovednostně – praktické	nácvik pohybových a pracovních dovedností žákovské pokusy (laboratorní úlohy aj.) pracovní činnosti grafické a výtvarné práce
aktivizující metody	diskusní metody heuristické metody situační metody inscenační metody didaktické hry práce s textem mentální mapování skupinové metody	Aktivizující metody se vyhranily jako reakce na tzv. transmisní školu, kde je žák považován pouze jako příjemce sdělovaných informací od učitele. Tyto metody využívají potenciál žáka, kterého se snaží intenzivněji zapojit do procesu výuky, a to např. zvýšeným zájmem, intenzivním myšlením, řešením problémů aj. Zapojovat žáky do aktivní účasti na výuce je velmi náročné zejména pro učitele, neboť aktivitu žáků nelze vzbudit příkazovými pokyny, ale je potřeba nacházet cesty, jak žáky správně motivovat, inspirovat či podněcovat k zájmu o studium dané látky. Stejně jako vše, tak i aktivizující metody mají své limity. Neměly by totiž vést k neřízenému hraní či planému pokusnictví.
komplexní metody	frontální výuka skupinová výuka individuální výuka brainstorming projektová výuka výuka dramatem hypnopédie	Komplexní metody podle Maňáka a Švece jsou „složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda“. Jako další komplexní metody jsou uváděny: samostatná práce žáků, kritické myšlení, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka a výuka podporovaná počítačem (především pro procvičování učiva).

Žádná z výukových metod není univerzální a každá má své výhody i nevýhody. Výběr příslušné metody závisí na různých faktorech jako například prostředí, typu a stupni školy, charakterem probíraného učiva, osobností učitele, a hlavně potřebami žáků. Obecné pravidlo nám říká, že nejúčinnější je střídání a kombinování různých metod výuky (Červenková, 2013).

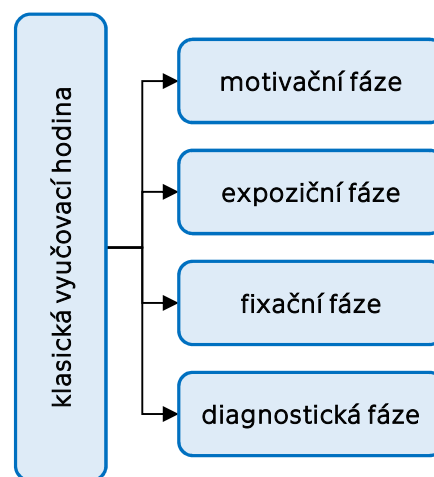
2.3 Organizační formy výuky v odborném vzdělávání

Dělení organizačních forem výuky jsou děleny podle různých kritérií. Těmi nejčastěji jsou počet žáků, samostatnost žáků, charakter prostředí či délka trvání výuky (Maňák, 1995). Následující kapitola je zaměřena na organizační formy, které se nejčastěji využívají právě při výuce odborných předmětů.

2.3.1 Vyučovací hodina

Výuka bývá nejčastěji organizována v přesně stanovených časových jednotkách neboli vyučovacích hodinách, jejichž délka se historickým vývojem ustálila na dobře známých 45 minut. Jednotlivé vyučovací hodiny jsou odděleny přestávkami. Plán vyučovacích hodin dílčích předmětů včetně zmíněných přestávek uspořádaný do jednotlivých dnů se pak obecně nazývá rozvrh hodin (Vaněček, 2016).

V následujícím systému organizace výuky (viz obrázek 1) je učitel organizátorem, tvůrcem a průvodcem předávaných poznatků a dovedností, pomáhá jejich fixaci a provádí diagnostiku nabytých znalostí u žáků (Vaněček, 2016). Průběh klasické vyučovací hodiny zahrnuje vždy všechny čtyři fáze. Učitel zapíše do třídní knihy, zkontroluje přítomnost žáků a provede úvodní opakování minulé látky (zkoušení několika žáků, frontální opakování aj.), následně vyloží novou látku příslušné problematiky. Na závěr vyučovací hodiny zopakuje podstatné části z výkladu a zadá domácí úkol. V rámci vyučovací hodiny by měla proběhnout motivace žáků.



obrázek 1: Etapy vyučovací hodiny (Vaněček, 2016)

2.3.2 Exkurze

Exkurze je často využívaná organizační forma vyučování, která spadá do kategorie mimoškolních aktivit. Zpravidla se jedná o návštěvu nějakého průmyslového závodu, společensky významného či kulturního místa, přírodního prostředí, případně vědecké instituce v návaznosti na obsah výuky. Exkurze může ovlivnit budoucí výběr žákova povolání nebo zvýšit jeho motivaci k učení či získávání nových poznatků z dané problematiky (Čapek, 2015; Skalková, 2007).

Jedná se o nejnáročnější organizační formu výuky, neboť je nutné promýšlet, zda je prostředí vhodně didaktizované, co by měla exkurze žákům dát, zda by nebylo vhodné připravit pro žáky podklady (pracovní listy aj.) či případně zda učitel sám dobře zná prostředí navštěvovaného místa (Čapek, 2015).

Na některé z následujících vyučovacích hodin je velmi vhodné zhodnotit, jestli se podařilo dosáhnout vymezených cílů exkurze, zjistit, co si žáci zapamatovali a debatou s nimi odstraňovat nepřesnosti, nejasnosti pozorovaných jevů. Je také možné nechat žáky zpracovat zápis z exkurze formou seminární či referátní práce (Vaněček, 2016).

2.3.3 Odborná praxe

Jedná se od jednu z dalších mimoškolních organizačních forem výuky, která má dlouhodobější charakter, rozvrh hodin praxí nebývá jednotný a často je ovlivněn místem konání praxí či úrovní profesionální přípravy žáků. Jednotlivé menší bloky praxe jsou zakončeny tzv. soustředěnou (souvislou) praxí, která má několikátýdenní trvání, během kterého jsou žáci zapojeni do běžného pracovního procesu ve firmách nebo organizacích (Vaněček, 2016).

Hlavním cílem praxí je připravit studenty pod vedením kvalifikovaných odborníků na výkon jejich budoucího povolání, schopnost tvůrčího myšlení, samostatné práce, řešení problémů a také zužitkovat jejich znalosti z teoretických předmětů, jenž se s výukou praxe vzájemně ovlivňují a doplňují (Vaněček, 2016).

2.3.4 Další organizační formy

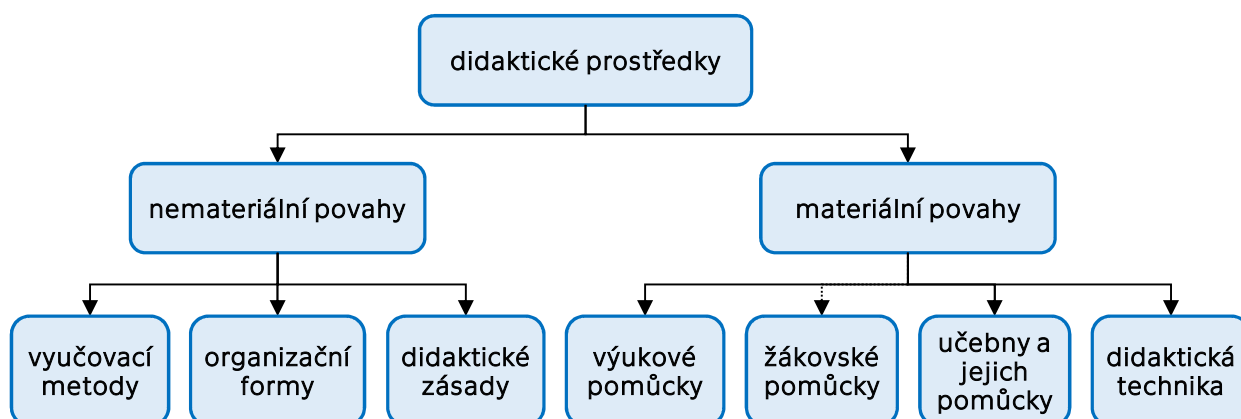
Mezi další organizační formy využívané na středních odborných školách patří hlavně cvičení, semináře, konzultace, T supiny, samostudium aj. (Vaněček, 2016). Následně jsou krátce popsány ty nejdůležitější z nich.

Cvičení je na odborných školách hojně využíváno a jeho hlavním cílem je rozvíjet a upevňovat teoretické znalosti a osvojovat si praktické dovednosti a kompetence. Počet studentů může být nižší než u výuky teoretických předmětů, tedy osm až dvacet žáků. Patří sem hlavně laboratorní, konstrukční (navrhování staveb, strojů aj.), výpočtové (pro matematicky založené předměty), technologické cvičení či cvičení v terénu (např. geodetické měření) a další (Turek, 2008).

Semináře slouží zejména pro prezentování referátů či prezentací. Po vystoupení žáka by měla následovat diskuse žáků s učitelem o prezentovaném obsahu (Vaněček, 2016). Hlavní funkcí je umožnit žákům zlepšit si své komunikační dovednosti a prezentovat své názory a postoje (Sitná, 2009).

2.4 Didaktické prostředky a pomůcky

Didaktické prostředky zaujímají při vyučování stále větší místo. V obecné rovině jsou odbornou veřejností chápány jako koordinovaný nástroj učitele, který vede žáka ke splnění výchovně vzdělávacích cílů (Průcha, 2003). Pro větší zřetelnost jsou didaktické prostředky členěny dle Geschwindera dle následujícího schématu (Zormanová, 2014):



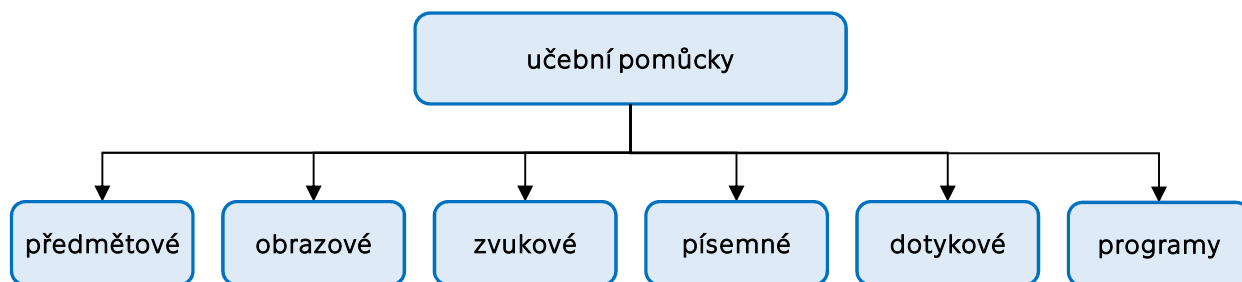
obrázek 2: Rozdělení didaktických prostředků (Zormanová, 2014)

Didaktické prostředky pomáhají vytvářet vhodnější podmínky pro přenos vyučované problematiky žákům (například promítané snímky prezentace skrze projektor). Mají sekundární funkci v procesu vyučování, neboť jsou pouze jakýmsi zprostředkovatelem (Vaněček, 2016).

Mezi didaktické prostředky materiální povahy například řadíme:

- základní výukové prostory a jejich zařízení (běžné učebny pro teoretickou výuku),
- speciální zařízení a vybavení školy (laboratoře odborných předmětů, dílny pro odborný výcvik aj.),
- technické pomůcky (statické projekce, audiovizuální projekce, multimediální a výpočetní technika),
- výukové pomůcky, které jsou rozebrány dále.

Učební pomůcky jsou přímým nositelem didaktické informace. K nejznámějším patří bez pochyby křída a tabule, často se ale jedná o předměty, materiály a skutečnosti z oblasti přírody a techniky, které zprostředkovávají nebo napodobují realitu (například vzorek zdícího prvku při výuce stavebních hmot). Vhodně použitá učební pomůcka napomáhá větší názornosti a usnadňuje průběh výuky. Učební pomůcky mají přímý vztah k obsahu vzdělávání a jeho průběhu (Průcha, 2003; Vaněček, 2016).



obrázek 3: Rozdělení učebních pomůcek (Svoboda, a další, 2004)

- a) předmětové – jedná se o originální předměty a reálné skutečnosti
- přírodniny v původním stavu (minerály, horniny, rostliny aj.) nebo v upraveném stavu (vycpaniny, lihové preparáty aj.),
 - technická zařízení a jejich prvky (motor, ozubené kolo aj.),
 - geometrické modely (statické modely konstrukcí aj.) nebo realizované ideální modely (model krystalové mřížky chloridu sodného apod.),
 - pomůcky pro demonstraci jevů (pomůcky pro modelové pokusy apod.),
 - pomůcky pro sledování veličin (měřicí přístroje, tenzometry, a další).
- b) obrazové – slouží pro znázornění a zobrazení předmětů a skutečností
- přímé pozorování (fotografie, mapy, obrazy apod.),
 - statická projekce (např. obraz promítaný zpětným projektoem),
 - dynamická projekce (film, video, televize aj.).
- c) zvukové
- hudební nástroje,
 - všechny druhy zvukových záznamů (CD, magnetofonové pásky aj.).
- d) písemné
- učebnice (klasické, programované),
 - pracovní materiály (laboratorní návody, pracovní sešity, tabulky, aj.),
 - pomocná literatura (encyklopedie, časopisy).
- e) dotykové
- reliéfové obrazy, slepecké písmo.
- f) programy
- počítačové aplikace, animace, simulace,
 - počítačové programy (AutoCAD, MS Office aj.).

(Zormanová, 2014; Svoboda, a další, 2004)

Učitel by měl vždy zvážit způsob, jak začlenit učební pomůcku do výuky, tak aby bylo přihlédnuto k dosažení stanovených cílů, věku a úrovně žakových vědomostí, zaměření učební látky apod. Používání didaktických prostředků a pomůcek není samoučelné, avšak při určité dávce zkušeností mohou pomoci učiteli ušetřit čas i energii přípravami na výuku a zefektivnit vyučovací proces (Dvořáček, 2000; Skalková, 2007).

2.5 Organizační formy vzdělávání

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon, 2004) jsou formy vzdělávání upraveny dle následující tabulky:

tabulka 2: *Formy vzdělávání dle zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon, 2004)*

forma vzdělávání	základní specifika
denní	Výuka organizovaná pravidelně každý den v pěti-denním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku.
večerní	Výuka organizovaná pravidelně několikrát v týdnu v rozsahu 10 až 18 hodin týdně v průběhu školního roku zpravidla v odpoledních a večerních hodinách.
dálková	Samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce.
distanční	Samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.
kombinovaná	Střídání denní a jiné formy vzdělávání stanovené tímto zákonem.

Zlámalová uvádí, že v praxi velmi často dochází k záměně pojmů distančního a dálkového vzdělávání, respektive snaze chápat je jako synonyma. Z předchozí tabulky (viz tabulka 2) je ovšem patrné, že se jedná o rozdílné pojmy. Používaná zkratka „DiV“ označuje právě distanční vzdělávání a snahou je striktně ho odlišit od dálkového vzdělávání, které užívá zkratku „DV“ (Zlámalová, 2003).

Rozdílem je, že dálkové vzdělávání je upravené prezenční studium, kdy se prezenční výuka se upravuje podle časových možností externích studujících a často se vyučuje o víkendových či večerních hodinách (Zlámalová, 2003). Oproti tomu distanční vzdělávání, o kterém je řeč v další kapitole, probíhá formou řízeného samostudia a učitel má roli průvodce edukačního procesu.

3

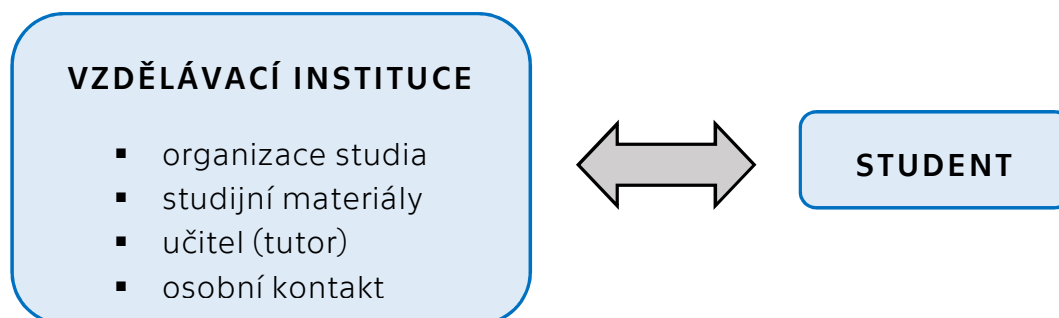
Distanční vzdělávání

V roce 2020 vlivem rozšiřující se pandemie viru Covid-19, bylo školství nucené přistoupit k výměně prezenční (kontaktní) výuky za distanční vzdělávání. Tato změna přišla náhle vlivem krizových opatření nařízených vládou České republiky a stala se na nějaký čas závaznou pro všechny žáky i učitele.

Novela zákona č. 349/2020 Sb. upravuje povinnost školy v případě vymezených mimořádných situací vzdělávat distanční formou a také povinnost dětí, žáků a studentů se touto formou vzdělávat (MŠMT, 2020).

3.1 Vymezení pojmu distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání je jedna z organizačních forem vzdělávání, jejíž historie sahá do doby, kdy ještě neexistoval internet (Černý, a další, 2015). Jedná se o typ vzdělávání, kde žák studuje samostatně bez přímého kontaktu vyučujícího a může být vzdálen neomezeně daleko od vzdělávací instituce. Toto je zásadní rozdíl oproti prezenčnímu vzdělávání, kdy jsou učitel s žákem v každodenním kontaktu (Zlámalová, 2003; Černý, a další, 2015).



obrázek 4: Schéma struktury distanční výuky (Všetulová, a další, 2007)

Distanční studium je tedy založené na řízeném samostatném studiu žáka a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující. Samozřejmě učitel má zde důležitou roli ve formě průvodce procesem učení, setkává se s žáky a aktivně vstupuje do edukačního procesu (Zlámalová, 2007). Pro eliminaci vzdálenosti studenta od vzdělávací instituce jsou využívány vhodné informační a komunikační technologie (Všetulová, a další, 2007).

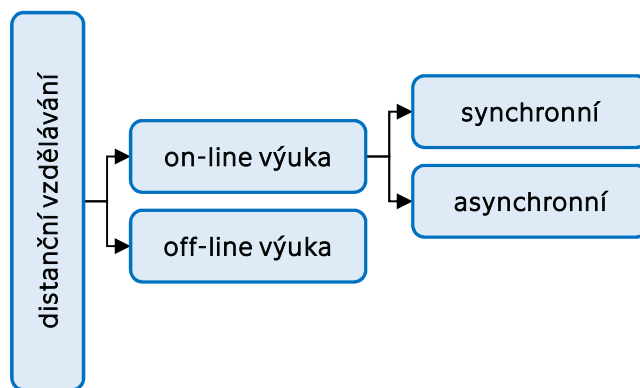
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vydalo metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, kde je distanční vzdělávání rozděleno podle následujícího schématu (viz obrázek 5) (MŠMT, 2020).

Synchronní výuka spočívá v tom, že je učitel se žáky propojen za pomoci nějaké komunikační platformy v reálném čase a společně pracují na nějakém úkolu.

Asynchronní výuka je forma on-line, která umožňuje žákům pracovat podle svých časových možností a svého tempa. Nepotkávají se společně v on-line prostoru. Využívány jsou nejrůznější platformy či portály (MŠMT, 2020).

I přes to, že žáci středních škol jsou schopni udržet pozornost a aktivitu po delší dobu, nejsou schopni zvládnout přenesený prezenční rozvrh pouze v synchronní výuce. Při jejím úplném vynechání však nejsou schopni efektivně pracovat a je na ně kladeno veliké břemeno zodpovědnosti za jejich studium, které je často přenášeno i na jejich rodiče (MŠMT, 2020).

Samo ministerstvo uvádí, že synchronní i nesynchronní výuka má své přednosti i rizika a největšího efektu se dosáhne vhodným kombinováním obou forem distanční výuky, například sdružovat učivo do tematických celků a těm věnovat souvislejší časový úsek, než je jedna vyučovací hodina (MŠMT, 2020).



obrázek 5: Rozdělení distančního vzdělávání dle MŠMT (MŠMT, 2020)

3.2 Specifika distančního vzdělávání

Distanční vyučování se v mnohém odlišuje od nejfrekventovanější formy vzdělávání, a to prezenční. Tento fakt je důležité brát v úvahu jak při přípravě vyučování či tvorbě kurzů, tak i v průběhu samotné výuky.

3.2.1 Odpovědnost a kázeň studujícího

Velmi důležitým prvkem jak u distančního, tak u prezenčního vyučování, je vyvozování vlastní zodpovědnosti žáků a udržování kázně. Toto se ovšem v prezenčním a distančním studiu projevuje odlišně (Černý, a další, 2015).

Žáci byli doposud převážně zvyklí jen na výuku v prezenčním vzdělávacím systému, což se vlivem pandemie velmi rychle změnilo. Ve většině případů bylo pro žáky nutné změnit své návyky v učení a rychle se adaptovat na novou situaci. Negativně se učení žáků mohou projevovat následující faktory: většina materiálů je v elektronické podobě, a to komplikuje např. horší čtení výukových pramenů

z obrazovky počítače, než je tomu u papíru, vpisovat si do materiálu své poznámky, podtrhávat si aj. Všechny tyto skutečnosti navzdory velmi dobrým a stále se zlepšujícím technickým nástrojům mohou některým žákům komplikovat jejich proces učení (Všetulová, a další, 2007; Černý, a další, 2015).

Problematické se jeví i zkoušení či testování žáků, tedy ověřování jejich znalostí. Podle Černého a kol. jsou žáci vystaveni většímu pokušení podvádět, než je tomu u klasické prezenční výuky. Pro žáky je mnohem snazší vyhledávat správné odpovědi ve studijním materiálu či na internetu. Učitel by měl s tímto počítat už při vytváření testů a v otázkách mířit i na hlubší znalosti, u kterých je potřeba danou problematiku znát a přemýšlet (Černý, a další, 2015).

V distančním vzdělávání je tedy po žákovi (často i nepřímo) vyžadována vyšší míra sebekontroly a zodpovědnosti řídit si své studium, což může být u nedospělých jedinců problematické. Učitel by měl na tento problém neustále myslet a snažit se být žákovi nápomocen (Bednaříková, 2013; Pelikan, a další, 2021).

Z výše uvedených faktů, jako jsou např. vysoké nároky na schopnost studenta regulovat své učení a motivaci apod. je zde zvýšené riziko vzniku pasivní prokrastinace (Pelikan, a další, 2021).

3.2.2 Předávání znalostí probírané látky

Distanční výuka může být velmi efektivní při výuce teoretických předmětů, kde je schopna obstojně nahradit výuku prezenční, neboť znalosti z těchto předmětů se nejčastěji předávají četbou, pozorováním, prezentováním apod. (Černý, a další, 2015).

Ve výuce praktických předmětů ovšem distanční vyučování výrazně zaostává za prezenčním studiem, neboť učitel k výuce používá specifická zařízení, přístroje apod. Příkladem těchto praktických hodin jsou laboratorní cvičení, praxe různých oborů, kde je osobní přítomnost žáků nutností (Zlámalová, 2007). Tento problém může být částečně eliminován názornými videi (videa provádění příslušné laboratorní práce aj.), animacemi, 3D modely apod. Žák si může např. video zastavit, pustit opakovaně a přizpůsobit si ho tak svému tempu. Velkým rizikem ovšem je nekvalitně vytvořené výukové video, neboť danou dovednost se žák nemusí naučit správně a následně ji špatně interpretovat (Černý, a další, 2015).

Nedostatečně se může jevit i fakt, že učitel má spoustu vhodných materiálů (učebnice, skripta, prezentace), jenž byly vytvořeny pro potřeby prezenčního studia a pro distanční výuku jsou nedostačující nebo zcela nevyhovující. To pak klade vyšší nároky na učitele, neboť tyto materiály musí být didakticky a graficky velmi kvalitní. Přípravu elektronických podkladů pro distanční vyučování totiž musí nahradit interaktivitu mezi žákem a učitelem a jejich vzájemnou komunikaci. (Zlámalová, 2007; Všetulová, a další, 2007).

3.2.3 Čas a motivace

Typickým rysem distanční výuky oproti klasické prezenční výuce je fakt, že je více flexibilní při plánování nebo při možnosti individualizovat učební procesy. To však může představovat výhody a zároveň nevýhody. Jak již bylo naznačeno v kapitole 3.2.1, větší flexibilita a volnost řídit si svůj proces učení se jeví jako komplikace zejména pro mladší žáky, kteří často nejsou schopni sami udržet disciplínu bez dozoru svého učitele (Pelikan, a další, 2021).

Dalším faktorem, který řídí akademický úspěch, je vnitřní motivace (Pelikan, a další, 2021). Nedostatečná motivace ke studiu, příp. její postupná ztráta v průběhu distančního vzdělávání, snižuje úspěch studentů ve studiu, což se projevuje hlavně, pokud je toto studium dlouhodobé (Zlámalová, 2007). Problém s motivací u studentů navíc umocnily okolnosti kolem pandemie viru Covid-19 a dlouhodobá sociální izolace. U distančního vzdělávání je podíl neodevzdaných domácích prací vyšší (Černý, a další, 2015).

Vyšší efektivity v distančním vzdělávání lze dosáhnout tehdy, pokud se postupuje po malých krocích, ze kterých si žák sestavuje jednotlivé celky, jenž dokáže zvládnout. Důležité je žáky vhodně motivovat (ukázky z praxe aj.), pravidelně s nimi komunikovat a nabízet pomoc (Černý, a další, 2015).

3.2.4 Prostor

Výhodou distanční výuky je, že umožňuje se vzdělávat jedincům, kteří mají nějaký objektivní problém se účastnit prezenčního vzdělávání. Jelikož distanční způsob výuky není vázán na docházení/dojíždění do vzdělávací instituce, je mnohem snazší pro znevýhodněné žáky např. s fyzickým nebo sociálním handicapem. Zmíněné bariéry se mohou týkat jedinců v různém věku a některé země mají pro tyto žáky kvalitně připravené a přizpůsobené formy i v rámci povinné školní docházky (Zlámalová, 2007)

Žák může studovat odkudkoliv, kde je mu studium příjemné, například pokud studuje z domova, může si vytvořit příjemné prostředí k jeho práci. Na svůj prostor je zvyklý, využívá své pomůcky. Ovšem další skutečností, která klade nároky na odpovědnost žáka věnovat se výuce je, že prostředí mimo školu, resp. mimo školní třídu, je velmi rušivé a snižuje soustředěnost na výklad učitele. Žák může při distanční výuce dělat mnoho jiných věcí, např. trávit čas na sociálních sítích, odbíhat od zařízení, přes které je výuka vedena, jít si vařit oběd aj. Učitel nemá přehled o svých žácích jako je tomu u prezenční výuky, čímž jsou žáci více anonymní (Černý, a další, 2015).

3.2.5 Finance

Finance jsou důležitým faktorem v jakékoliv otázce, tedy distančního vzdělávání nevyjímaje. Pakliže uchopíme otázku financí v obecné rovině, většina distančních kurzů (kvalifikačních apod.) je zpoplatněna vstupním poplatkem, což přináší jisté náklady (Černý, a další, 2015).

Pokud se zaměříme se na distanční výuku, jistou výhodou je eliminace dojíždění do vzdělávací instituce, a tedy ušetření finančních prostředků. Ty se dají také ušetřit za koupi učebnic či různých dalších pomůcek, neboť většina materiálů je žákům poskytována v elektronické verzi volně ke stažení (Černý, a další, 2015).

Ovšem distanční vzdělávání se může i prodražit, a to když žák nemá potřebné hardwarové (kamery, mikrofony apod.) nebo softwarové vybavení (různé licence k výpočetním programům, aj.) (Černý, a další, 2015).

3.2.6 Využívané informační a komunikační technologie

Školy v době pandemie koronaviru využívaly digitální technologie více než kdy jindy (Holec, 2022). Informační a komunikační technologie umožňují efektivní komunikaci, přenos obrazu i zvuku mezi žákem a učitelem i bez jejich fyzické přítomnosti (Černý, a další, 2015).

Velkým rizikem pro distanční vzdělávání je nedostatečná počítačová gramotnost žáků a učitelů. Scénáře, že žák není schopen otevřít test v příslušné aplikaci nebo si neví rady s odevzdáním domácího úkolu, nebyly žádnou výjimkou (Černý, a další, 2015). Oproti tomu Štachová a kol. ve své publikaci uvádí, že neznalost obsluhy techniky je u učitelů mnohdy větší komplikace, než její nedostupnost (Štachová, a další, 2021). Dalším úskalím může být fakt, že technologie nemusí být dostupné všem vrstvám obyvatel, např. přístup k internetu, vlastnění sluchátek, mikrofonu, jeden počítač pro více dětí atd. (Černý, a další, 2015).

Pro učitele je k dispozici četné množství aplikací, které jsou často vytvořeny pro vzdělávací účely (Holec, 2022). Avšak základem by měla být shoda učitelského sboru nad způsobem distanční výuky, jaký nástroj (ideálně jeden) bude na škole využíván. Používání několika různých komunikačních kanálů je komplikace pro žáky i jejich rodiče. Důležité také je, aby škola měla dostatek vybavení pro své učitele, ale i pro žáky, kteří nedisponují vlastním vybavením, a škola jej může zapůjčit (Štachová, a další, 2021).

On-line nástrojů a aplikací sloužících pro komunikaci, sdílení zvuku, obrazu i dat je nepřeberné množství. V následující tabulce (viz tabulka 3) jsou pouze vybraní zástupci on-line nástrojů s krátkým charakterizujícím popisem. Spousta aplikací a nástrojů zde není uvedena, neboť by rozsah tohoto výčtu nebyl adekvátní této práci.

tabulka 3: Vybrané on-line nástroje (Štachová, a další, 2021; Holec, 2022)

název on-line nástroje	základní popis
Microsoft Teams	Systém Microsoft Teams umožňuje kromě videokonferencí tvořit i on-line třídy, kde je možno zároveň sdílet učební materiály nebo vkládat testy, které zde žáci přímo vyplní. Tento systém dokáže komplexně pokrýt distanční výuku. Během hovoru můžete virtuálně promítat prezentaci, používat virtuální tabuli i výuku nahrát jako učební podklad pro žáky. Jako správce hovoru můžete všem ztlumit mikrofony, pokud nechcete být při výkladu rušeni. Velkou výhodou je, že nástroj je pro školy zdarma a je kompatibilní s Office 365 a mnoha dalšími aplikacemi.
Google Hangouts Meet	Google Hangouts Meet je velmi snadné propojit s dalšími službami Google pro předávání materiálů, případně i zadávání testů, a to včetně virtuální učebny Google Classroom. Sada Google nástrojů může rovněž velmi dobře pokrýt potřeby distanční výuky. Účet Google musí mít zřízen pouze správce hovoru, pozvaní účastníci mohou využívat i externí účty (mimo Google) Nepříjemností je chybějící možnost hromadného vypnutí mikrofonů všech účastníků. Aplikace zdarma je omezenější, např. videokonference se může účastnit maximálně 25 lidí a není zde umožněný záznam hovoru.
Zoom	Zoom zvládá, ostatně jako většina takových nástrojů, promítat vaši obrazovku, kde žáci uvidí jak promítaný obsah, tak také vás v malém paralelním okénku. Jako hostující máte možnost účastníkům hovoru centrálně vypínat mikrofony. Skrze Zoom lze v rámci teamové práce rozdělit žáky do více menších skupin, mezi nimiž pak může učitel přecházet. Aplikace umožňuje bezplatný hovor pouze do 40 minut. Pro školy je nutné zakoupit balíček Zoom for education za 150 dolarů měsíčně.
Classflow	Classflow je vytvořený pro online výuku. Poskytuje možnost online výuky s kamerou, promítání virtuální tabule, vytvoření dotazníku nebo jiné aktivity. Žáci se do výuky připojují pomocí kódu nebo odkazu a není nutné, aby každý účastník měl svůj vlastní účet. Systém je vhodný pro učitele, který vyučuje více tříd, neboť bude mít všechny své třídy pohromadě. Systém umožňuje využívat již vytvořené lekce (některé jsou zpoplatněné) a usnadnit si tak přípravu na výuku. V základní verzi není možné probíhající výuku nahrávat.
Jitsi	Další z mnoha videokonferenčních aplikací, která má nespornou výhodu v nepotřebě vlastního účtu k jejímu užívání. Po založení schůzky na příslušné internetové stránce vznikne po vložení unikátního názvu a hesla videokonferenční místnost. Ostatním uživatelům se stačí přihlásit pomocí odkaz pro připojení. V průběhu hovoru se mohou jednotliví uživatelé s pomocí zabudované možnosti přihlašovat o slovo a schůzku nahrávat. Aplikace je zdarma.
Skype	Před dobou distančního vyučování se jednalo o velmi rozšířenou aplikaci pro videohovory. Aplikace nabízí spojení až 50 lidí ve videohovoru a každý takový hovor má svůj vlastní chat. Pro bezproblémové spojení uživatelů je nutné mít danou osobu v seznamu kontaktů, což značně komplikuje práci. Aplikace je zcela zdarma.
Slido	Slido vznikl přímo pro potřeby výuky. Specialitou této aplikace je možnost hlasování a pokládání otázek. Při pokládání otázek nebo v případě hlasování vidí prezentující průběh a má možnost tyto výsledky přímo promítnout do své prezentace. Aplikace je zdarma do 100 účastníků a 3 hlasování během akce, pro větší počet účastníků a hlasování je nutné ji zaplatit.
Kahoot	Aplikace Kahoot je také vhodná pro vytváření kvízů, které se dají následně sdílet a žáci je mohou vyplňovat v reálném čase s učitelem. Po dokončení jsou výsledky jednotlivých žáků dostupné. Aplikaci je možné stahovat do chytrého mobilního telefonu a procházet kvíz s učitelem.
Edmodo	Edmodo je tzv. sociální síť pro využívání výuky. Její náhled připomíná sociální síť Facebook a ovládání je velmi obdobné. Učitel má možnost vkládat prezentace, videa a dokumenty, jenž se zobrazí přihlášeným studentům, a ti na ně poté mohou psát vlastní komentáře. Základní funkce jsou zdarma.
Úschovna a Wetransfer	Oba tyto nástroje slouží pro sdílení větších souborů, které např. nelze z důvodu velikosti souboru odeslat přes e-mailovou schránku. Uživatelé odešle pomocí e-mailu pouze odkaz, na kterém je možné v omezeném čase příslušné soubory stáhnout. Aplikace jsou zcela zdarma.

3.3 Socializační faktor

Jedna z velkých nevýhod distanční výuky, kterou nyní zkoumá řada studií po celém světě, je vliv nedobrovolného sociálního odloučení žáků a jeho důsledky v oblasti duševního zdraví během lockdownů pandemie viru Covid-19. Výuka probíhala skrze komunikační kanály za pomoci různých ICT technologií, umožňující prostorový distanc mezi žákem, učitelem a spolužáky, jenž měl snížit přístup viru v populaci. Dospívání je ovšem důležitým milníkem a také rozhodujícím obdobím pro sociální rozvoj. Sociální distancování a zavírání škol během pandemie viru Covid-19 může zhoršit stávající problémy a rovněž zvyšuje riziko vzniku nových problémů s duševním zdravím u dospívajících (Thakur, 2020).

Ovšem kromě uzavřených škol byla omezena i většina dalších sociálních a ostatních aktivit mimo domov pro děti a dospívající. V době lockdownů nemohli zažívat interakce se svými sportovními trenéry, učiteli hudby, přáteli a vrstevníky. Děti a jejich rodiny musely sdílet omezený prostor doma, změnit svůj každodenní život a rutiny, aby se vyrovnaly s novými výzvami (Panda, a další, 2020). Jak uvádí Clemensová a kol., děti a dospívající, kteří jsou doma se svými rodinami, zažívají nárůst stresu a mají omezené zdroje podpory pro jeho zvládnutí (Clemens, a další, 2021).

Publikace Chenga a kol. poukazuje na to, že by měl být kladen důraz jak na vzdělávání žáků, tak i na jejich duševní pohodu (Chen, a další, 2020). Výzkumy totiž ukazují, že během tohoto období docházelo k nárůstu poruch psychiky dětí a dospívajících jako například úzkosti, stresy, panické ataky, strachy, nebo pocity osamělosti (Panda, a další, 2020; Thakur, 2020). Podle řady publikací zažila během pandemie Covid-19 více než pětina žáků nižších středních a středních škol negativní psychologické účinky, které zde již byly zmíněny (Pirrone, a další, 2022).

Je dobré uvést, že tyto skutečnosti dopadaly na žáky různě s ohledem na jejich věk, velikost rodiny, socioekonomický status, místo pobytu nebo toho, zda mají např. člena rodiny, který pracuje v první linii s Covid-19 (např. zdravotní sestra, lékař, policista, prodavač apod.), žák pak mohl být stresem zatížen více, než jeho ostatní spolužáci (Radwan, a další, 2021).

Ohroženy jsou i děti se speciálními vzdělávacími potřebami, například s poruchou autistického spektra. Mohou být frustrovaní a nervózní, když je jejich každodenní rutina narušena. Psychologové a jiní doporučovali rodičům, aby vytvořili plán pro své děti, a tím snížili úzkost vyvolanou nejistotou. Zastavení terapie a různých aktivit (logopedická sezení aj.) může zastavit pokrok a děti se speciálními potřebami by mohly přehlédnout šanci na rozvoj základních dovedností (Joyce, 2020).

Těmito skutečnostmi byly zatíženi všichni studenti na všech úrovních školského systému. Vysokoškoláci a univerzitní studenti byli ve stresu z evakuace kolejí a zrušení očekávaných akcí, jako jsou výměnná studia nebo promoce. Někteří přišli o práci na částečný úvazek, neboť místní podniky skončily. „Vysokoškolští studenti jsou zranitelnější, než si myslíme, zvláště při současné akademické a finanční zátěži (Joyce, 2020).

Pandemie Covid-19 nás všechny postavila před nesčetné výzvy a způsoby, jakým reagujeme, bude utvářet duševní zdraví dospívajících i do budoucna (Thakur, 2020).

Součástí dotazníkového šetření této bakalářské práce jsou i otázky týkající se pocitů z většího psychického zatížení jak žáků, tak i učitelů středních odborných škol.

4

Dotazníkové šetření

Jak již bylo uvedeno, tak v době pandemie viru Covid-19 bylo celé školství nuceno vyměnit klasickou prezenční výuku za distanční. Tato skutečnost přinesla nové výzvy pro všechny zúčastněné, tedy žáky, učitele i rodiče.

Autor práce vytvořil dotazníkové šetření zvláště pro žáky středních odborných škol a zvláště pro jejich učitele. V následující kapitole jsou popsány výzkumné cíle a hypotézy, informace o postupu práce na dotazníkovém šetření a samozřejmě jeho výsledky.

4.1 Cíle a pracovní hypotézy

Záměrem výzkumu bylo obecně zmapovat pohled žáků a učitelů na distanční výuku v období pandemie viru Covid-19. Hlavním cílem této práce tedy bylo komplexně popsat a vyhodnotit zkušenosti, pocity žáků a učitelů z proběhlého distančního vyučování a porovnávat je s klasickou prezenční výukou. Záměrem bylo také zjistit, zda mělo distanční vyučování vliv na psychické zdraví žáků a učitelů, popsat vybavenost škol (ICT technologie, možnost zapůjčení apod.) a také časovou náročnost tohoto učebního procesu.

Pracovní hypotézy byly následující:

hypotéza 1:

Přípravenost škol a žáků z hlediska vybavenosti v oblasti ICT technologií a možnost zapůjčení vybavení domů.

hypotéza 2:

Distanční vzdělávání snižuje motivaci žáků se učit a průběžně připravovat na následující hodiny.

hypotéza 3:

Při on-line testování dochází k nárůstu podvodů, neboť je pro učitele obtížnější žáky kontrolovat.

hypotéza 4:

Vlivem sociální distance a tehdejších okolností docházelo ke zhoršení psychického zdraví žáků.

hypotéza 5:

Prvky distanční výuky je možné zanechat a využít i v klasické prezenční výuce (konzultace se žáky aj.).

4.2 Postup práce a charakteristika výzkumného vzorku

Byla zvolena metoda dotazníkového šetření vytvořená v jednoduché aplikaci Google Formuláře (z angl. Google Forms). Takto vytvořený dotazník byl po konzultaci s řediteli škol distribuován skrze odkaz přiložený v e-mailu, příp. pomocí QR kódu nesoucího již zmíněný odkaz na příslušný dotazník².

Dotazník pro žáky obsahoval celkem 47 strukturovaných otázek, resp. dotazník pro učitele obsahoval celkem 44 strukturovaných otázek (s výběrem jedné či více odpovědí, otázky s volnou odpovědí, příp. jejich kombinace). Některé výzkumné otázky se respondentům zobrazovaly pouze na základě jejich předchozí odpovědi.

Otázky byly členěny podle následujících témat:

- A. základní informace,
- B. zvolené pomůcky a výukové prostředí,
- C. průběh výuky a denní režim,
- D. vliv na psychické zdraví,
- E. zhodnocení.

V závěru dotazníku byl ponechán prostor pro závěrečný komentář nebo dodatečné poznámky respondentů, např. pro popis cenných zkušeností, doplnění chybějící odpovědi či nápadů, jak využít distanční výuku v budoucnu.

Dotazníky vyplňovali žáci a učitelé z různých středních odborných škol v České republice, nejčastěji však z Prahy. Jak již bylo řečeno, dotazníky byly rozesílány elektronicky pomocí aplikace Google Formuláře a vzhledem k povaze aplikace nebylo možné určit jaké procento z oslovených žáků a učitelů dotazníky skutečně vyplnilo.

Celkem byly vybrány odpovědi od 376 žáků skrze různé ročníky a od 33 učitelů, kteří na těchto školách vyučují. Dohromady se dotazníkového šetření zúčastnilo 410 respondentů.

4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření a jejich diskuse

V následující kapitole jsou okomentovány a analyzovány jednotlivé otázky z dotazníkového šetření žáků a učitelů. Interpretace výsledků dotazníkového šetření je strukturována podle schématu v kapitole 4.2. Grafy vhodně doplňují výsledky šetření a komentáře autora práce. Pro přehlednost čtenáře je vhodné zmínit, že grafy, které jsou výsledkem příslušných otázek, jsou řazeny chronologicky stejně tak, jako jednotlivé otázky ve vzorovém dotazníku².

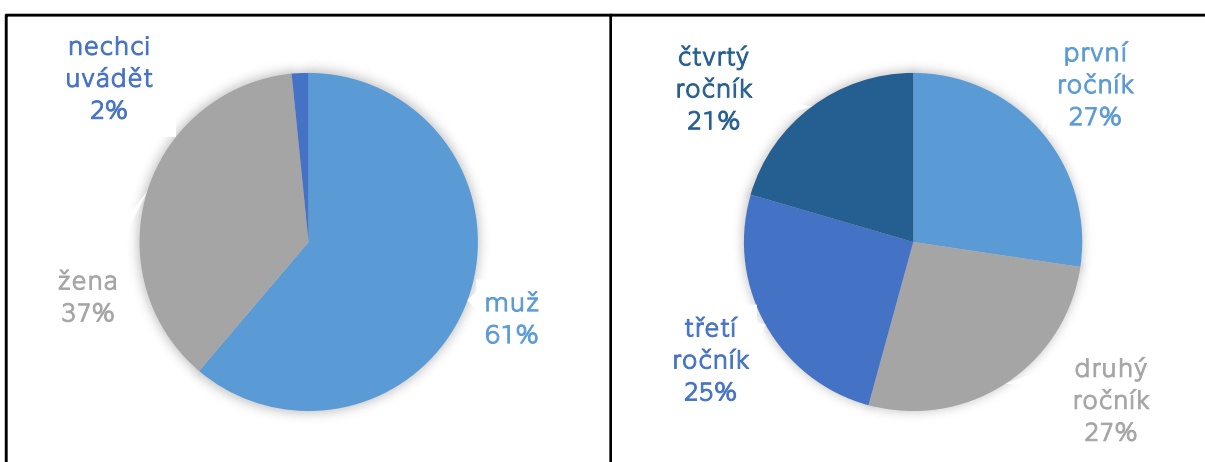
² vzor dotazníků i s úvodním slovem autora je vložen v příloze bakalářské práce

4.3.1 Dotazníkové šetření žáků středních odborných škol

4.3.1.1 Základní informace

Dotazník vyplnilo celkem 367 žáků středních odborných škol, z toho 229 mužů a 139 žen, přičemž 8 osob nechtělo uvést své pohlaví. Tyto informace jsou demonstrovány pomocí příslušného grafu (viz graf 1).

Rozložení respondentů skrze ročníky je zobrazeno viz graf 2. Konkrétně 102 žáků studovalo v době dotazníkového šetření první ročník, 102 žáků bylo z druhého ročníku, ve třetím ročníku se vzdělávalo 94 žáků a v maturitních třídách 78 žáků.

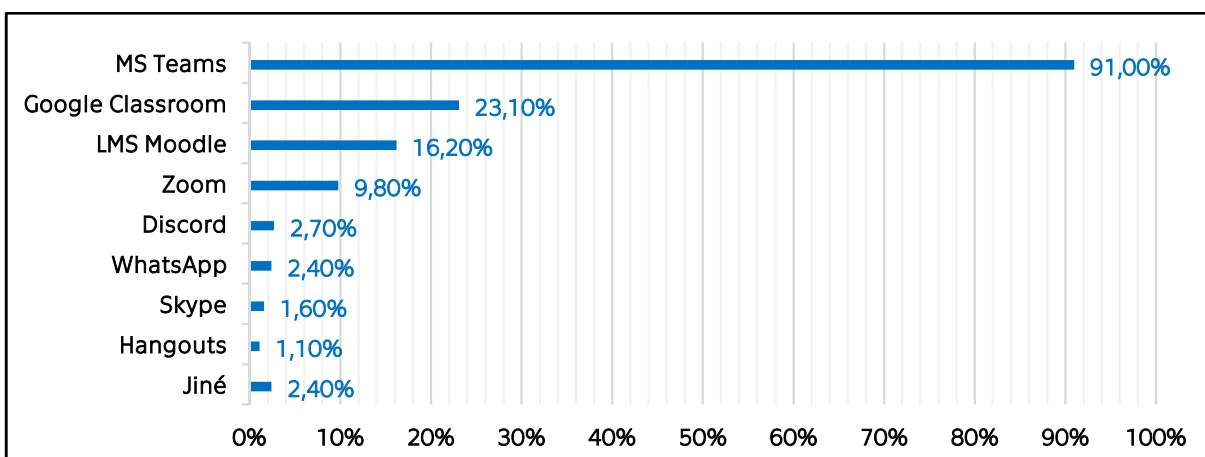


graf 1: Pohlaví respondentů (žáků)

graf 2: Rozložení respondentů skrze jednotlivé ročníky

4.3.1.2 Zvolené on-line prostředí a pomůcky

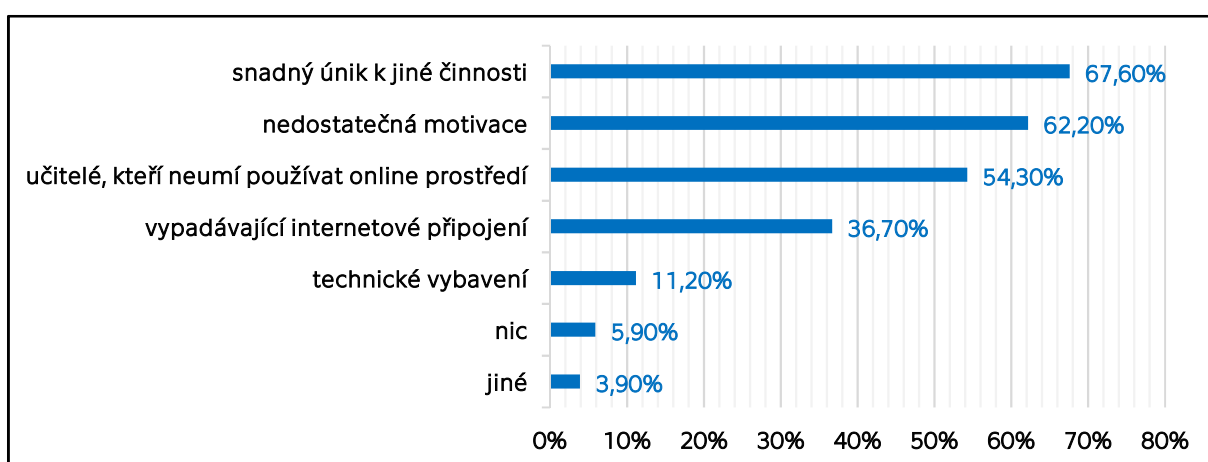
V této otázce byly zjišťovány informace o využívaném on-line prostředí při distanční výuce. Mezi čtyři nejvyužívanější on-line nástroje patří MS Teams, Google Classroom, LMS Moodle a Zoom. Ovšem drtivě nejvyužívanější bylo MS Teams, které využívalo konkrétně 91 % respondentů. Pod položkou „jiné“ se skrývaly odpovědi jako e-mail, Socratis, Kahoot, různá úložiště nebo sociální sítě.



graf 3: Nejčastěji využívané on-line prostředí při distanční výuce

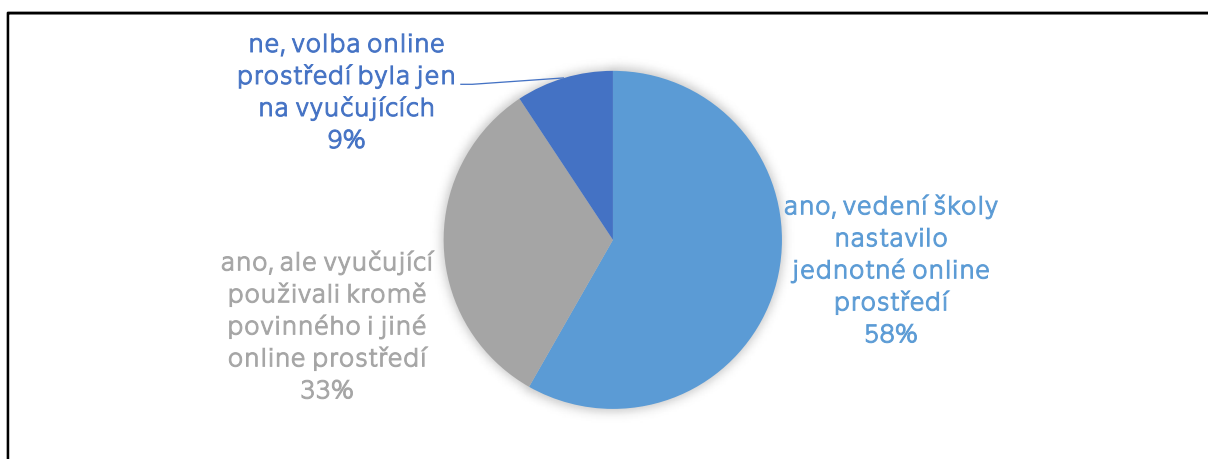
Na otázku (viz graf 4) „co žákům nejvíce komplikovalo výuku při distančním vzdělávání“ odpovědělo celkem 254 žáků, že bylo snadné upřít pozornost k jiné činnosti než ke sledování příslušné vyučovací on-line hodiny, což je mimo jiné podloženo a popsáno v teoretické části práce v kapitole 3.2.4. Mezi další problematické jevy žáci uváděli nedostatečnou motivaci ke studiu a také problém s počítačovou gramotností vyučujících, kteří neuměli používat on-line technologie. Zhruba třetina žáků měla problém s nevyhovujícím internetovým připojením. Celkem 42 žáků uvedlo nedostatečné vybavení pro studium.

Několik respondentů uvedlo, že pociťovalo zvýšenou únavu z neustálé práce na počítači a zejména v prvním měsících problémy se střídáním odlišných on-line platforem.



graf 4: Problémy žáků při distanční výuce

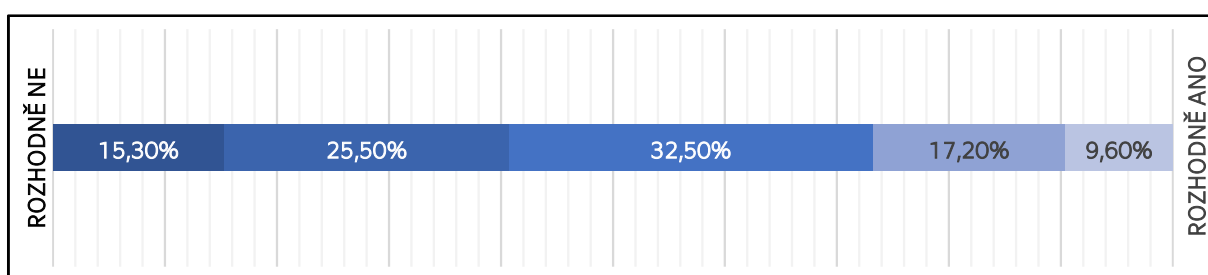
Více jak polovina žáků (58 %) odpověděla, že ředitelé škol a užíři vedení nastavilo pro distanční výuku na celé škole jednotný systém využívání on-line platforem při distanční výuce, což usnadňuje přehlednost celé výuky. Část respondentů uvedla, konkrétně 33 %, že škola sice nastavila jednotný systém, ale vyučující využívali i jiné platformy než nařízené.



graf 5: Nastavení jednotné on-line platformy vedením školy

Následující otázka byla v návaznosti na odpověď respondenta na předchozí otázku. Pokud respondent odpověděl, že „vyučující používali kromě povinného i jiné on-line prostředí“, eventuálně „volba on-line prostředí byla jen na vyučujících“ zobrazila se otázka, zda bylo pro respondenta komplikované přecházet mezi jednotlivými platformami.

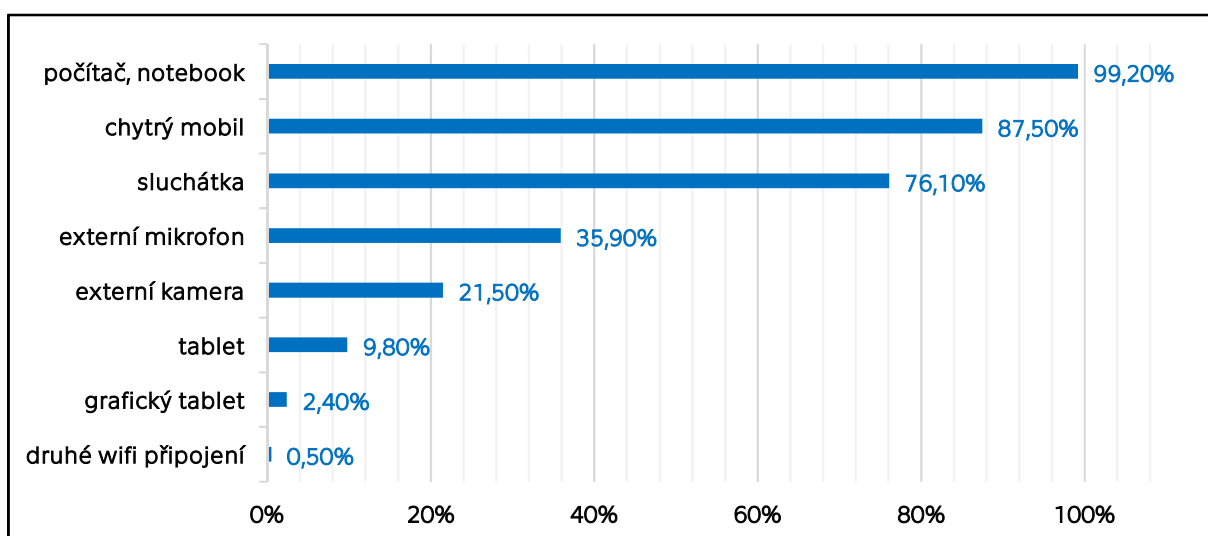
Na tuto otázku odpovídalo celkem 157 žáků, přičemž 32,5 % z nich mají neutrální názor ke střídání různých platform. Většině respondentů nevadí přechod mezi platformami (15,3 % odpovědělo rozhodně ne, 25,5 % odpovědělo spíše ne) a minoritní část žáků (17,2 % odpovědělo spíše ano, 9,6 % odpovědělo rozhodně ano) byla nespokojena se střídáním platform mezi jednotlivými předměty (viz graf 6).



graf 6: Komplikovanost přechodu mezi různými on-line platformami

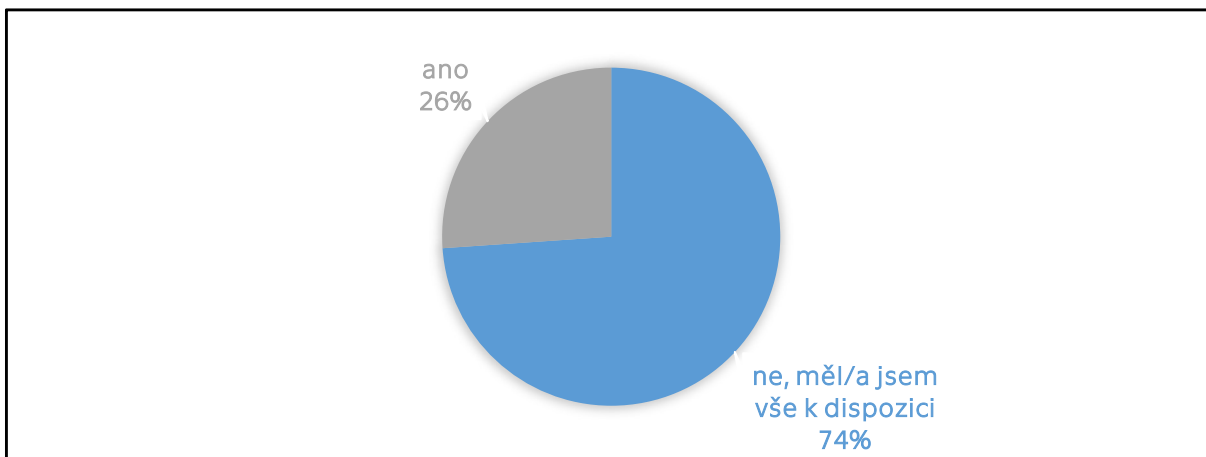
Očekávaně absolutní většina (téměř sto procent respondentů) uvedla, že ke studiu při distanční výuce využívali svůj počítač, resp. notebook. Kromě počítačů byly hojně využívány i chytré mobilní telefony, které jsou pomocí aplikací schopny též kvalitně zprostředkovat videohovor.

Mezi další zmiňované elektronické pomůcky k distančnímu studiu patří sluchátka, externí mikrofony či kamery příp. tablety. Dva respondenti uvedli, že bylo v domácnosti potřeba dokoupit druhé Wi-Fi připojení pro zajištění stabilního internetu.



graf 7: Využívané pomůcky pro potřeby distanční výuky

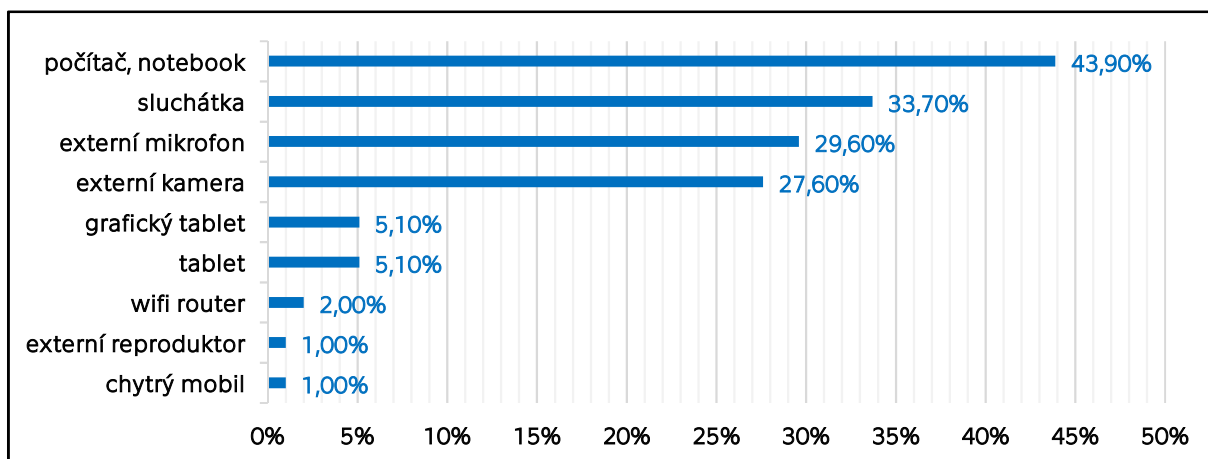
Téměř tři čtvrtiny respondentů konkrétně 278 osob uvedlo, že si nepotřebovalo dokoupit žádnou elektronickou pomůcku pro potřeby náhle zavedené distanční výuky, neboť vše měli. Čtvrtina žáků byla nucena dokoupit nějaké pomůcky, což představovalo zvýšené náklady (leckdy nemalé) pro rozpočty rodin (viz graf 8).



graf 8: Potřeba zakoupení nových pomůcek pro distanční výuku

Respondenti, kteří na předchozí otázku týkající se dokupování pomůcek pro distanční výuku odpověděli, že si museli dokoupit určité pomůcky, byly vyzváni k uvedení, jaké pomůcky nakupovali nejčastěji. Celkem na tuto otázku odpovídalo 98 dotazovaných.

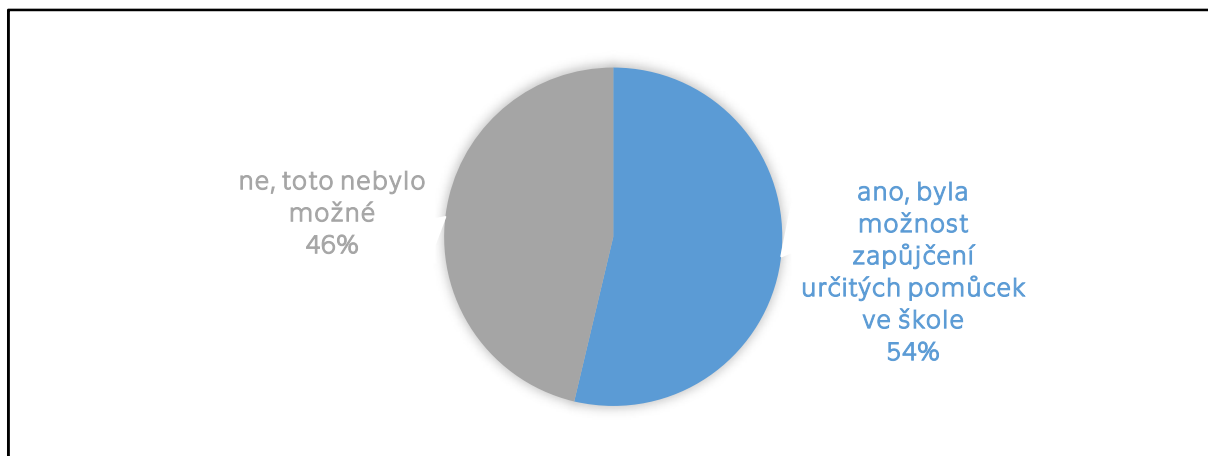
Zhruba polovina dotázaných uvedla, že si museli dokoupit počítač nebo notebook, což není zanedbatelná částka v rodinném rozpočtu. Často se tak dělo zejména proto, že např. dva sourozenci před koronavirovou dobou sdíleli jen jeden počítač, což při distanční výuce nebylo možné. Mezi dalšími kupovanými pomůckami byly ve 33,7 % uvedena sluchátka, dále pak externí mikrofony a kamery. Grafické tablety, reproduktory, Wi-Fi routery či chytré mobily byly uváděny výjimečně. Vše je zobrazeno na následujícím grafu (graf 9).



graf 9: Přehled dokupovaných pomůcek pro potřeby distanční výuky

Následující otázka měla zmapovat, zda bylo možné si vypůjčit vybavení v podobě počítačů, sluchátek a jiných pomůcek přímo ve škole. Možnost vypůjčit si pomůcky mělo 203 dotazovaných žáků, naopak tuto možnost nemělo 173 žáků.

Autor se domnívá, že půjčování pomůcek školou je velmi nápomocná věc, neboť zakupování nových stojí rodinu nemalé peníze, což pro sociálně slabé rodiny může být problematické. Žáci budou v lepším případě pracovat s nekvalitní technikou, nebo z důvodu úplné absence technických pomůcek a nemožnosti jejich pořízení by se např. neúčastnili vzdělávání.

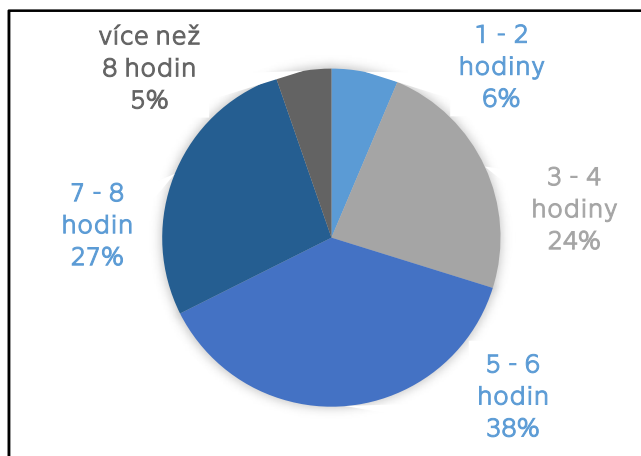


graf 10: Možnost zapůjčení technických pomůcek školou

4.3.1.3 Průběh distanční výuky

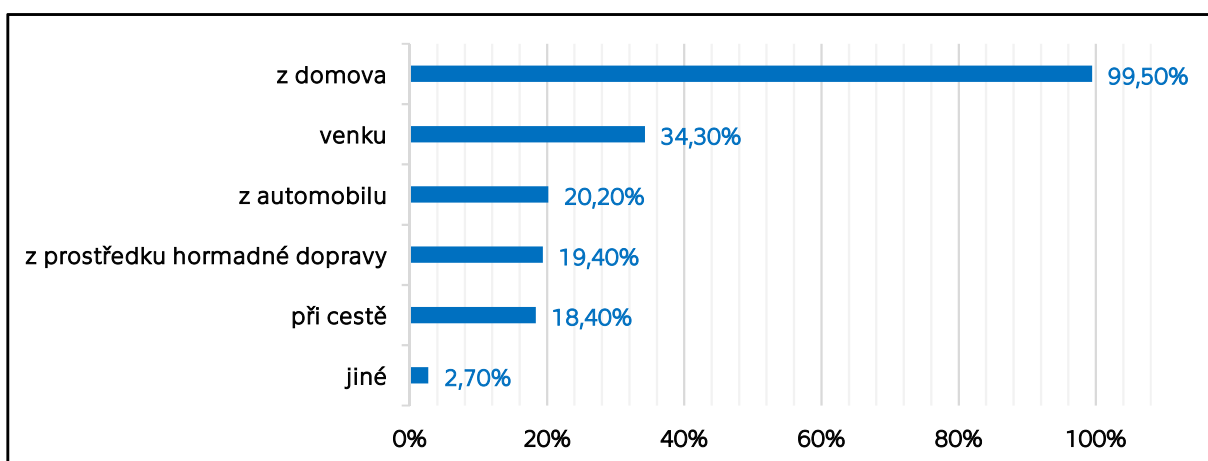
První otázka se v následujícím tematickém bloku týkala informace, kolik ve skutečnosti (nikoliv podle rozvrhu) žáci strávili vyučovacími hodinami na distanční výuce. Nejběžnější odpověď, kterou označilo 143 žáků, byla, že žáci trávili na distanční výuce 5–6 vyučovacími hodinami, 7–8 vyučovacími hodinami trávilo na distanční výuce 102 žáků. Tyto odpovědi věrně kopírují běžný rozvrh hodin na střední odborné škole. Nemalá část žáků (celkem 113 osob), uvedla, že při distanční výuce trávila u počítače méně než 4 hodiny denně.

Samo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) doporučovalo kombinovat synchronní a asynchronní výuku či například sdružovat učivo do tematických celků a vyučovat větší souvislejší časový úsek. Není tedy ideální pouze přebrat rozvrh z klasické kontaktní výuky a vyučovat podle něj v distanční výuce (MŠMT, 2020).



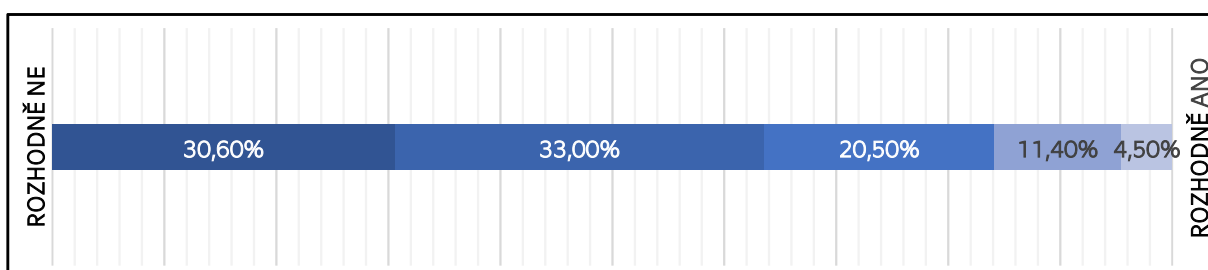
graf 11: Skutečný čas strávený na distanční výuce

Dle očekávání nejčastějším místem, kde žáci absolvovali distanční hodiny, byl prostor domova. Oblíbeným místem bylo v době hezkého počasí i prostředí mimo domov, např. zahrada, park aj. Žáci uváděli, že poslouchali distanční výuku i při cestě za nějakým cílem, ať už pěšky nebo pomocí automobilu či hromadné dopravy. Jednotky respondentů pak odpověděly, že distanční výuku sledovali z práce či fitness centra (viz graf 12). Jedna z mnoha výhod distančního vzdělávání je, že se na něj lze připojit opravdu odkudkoliv.



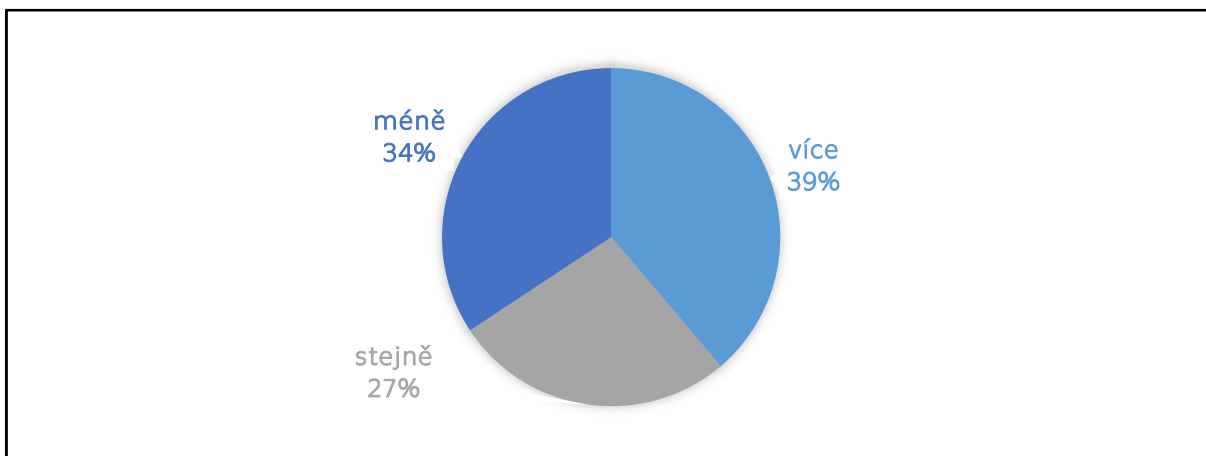
graf 12: Přehled míst pro účast na distanční výuce

Pro respondenty byla připravena otázka zjišťující, zda bylo nutné se více připravovat na distanční vyučovací hodiny, než je tomu u standardní výuky. Přes 60 % respondentů uvedlo (pozn. odpovědi rozhodně ne 30,6 % a spíše ne 33 %), že stačí menší úsilí pro přípravu na distanční vyučování, než jsou zvyklí u kontaktní výuky. Velká část dotazovaných, konkrétně 20,5 % neumí tento dotaz posoudit a necelých 16 % si myslí, že příprava na distanční hodiny je naopak větší.



graf 13 Větší příprava na distanční vyučovací hodiny

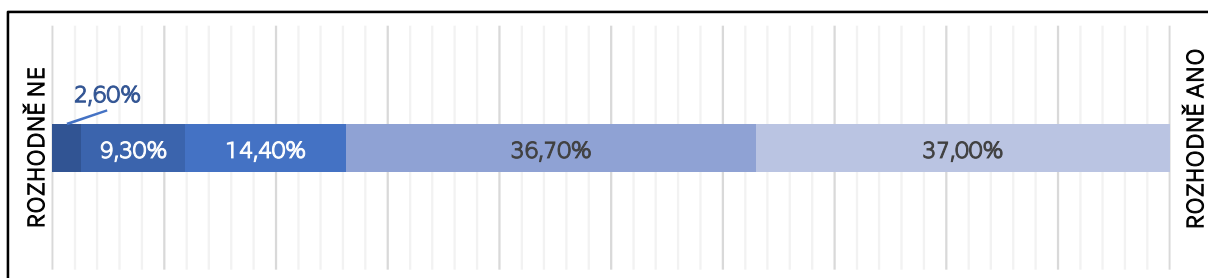
Při otázce, kolik času žákům zabralo plnění povinností a zda to bylo více, než je tomu při kontaktní výuce, žáci odpověděli celkem nejednoznačně. Z výsledků této otázky vyplývá, že pro 39 % žáků zabralo plnění domácích prací více času a naopak pro 34 % žáků méně. Neutrální postoj, tedy stejné množství povinností jak za distanční, tak za prezenční výuky, vnímalo 27 % žáků.



graf 14: Čas pro plnění povinností při distanční výuce oproti kontaktní výuce

V dotazníkovém šetření následovala otázka ohledně pasivity při distančním vyučování. Zde téměř tři čtvrtiny respondentů (pozn. 37 % odpovědělo rozhodně ano, 36,7 % odpovědělo spíše ano) uvedly, že se během hodin při distanční výuce cítili pasivnější, než je tomu při klasické výuce před pandemií viru Covid-19. Oproti tomu necelých 12 % dotazovaných se necítilo nijak ovlivněno okolnostmi či distanční výukou. Celkem 14,4 % respondentů zaujmuo na tuto otázku neutrální stanovisko.

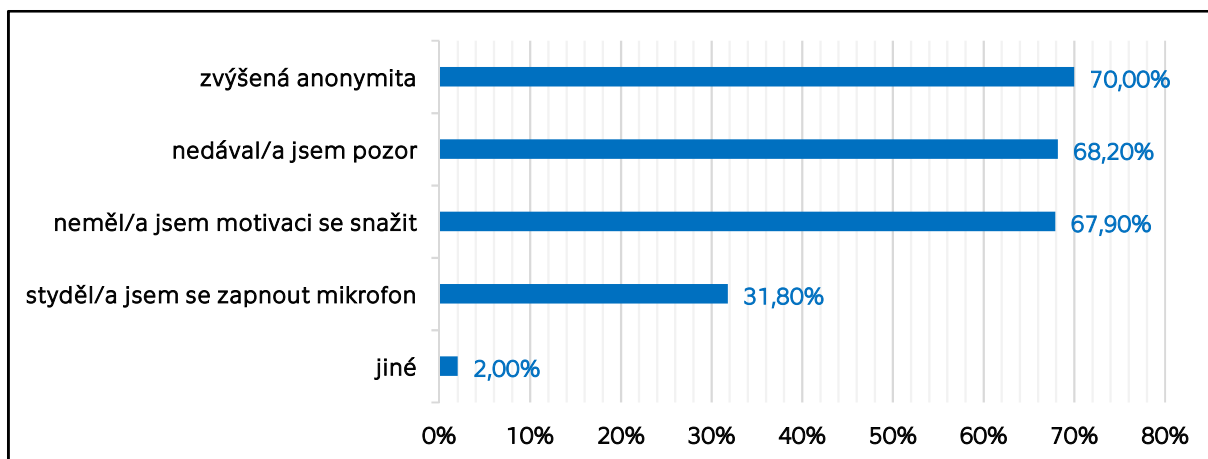
Autor se domnívá (pozn. z vlastních zkušeností studenta vysoké školy při distanční výuce), že náhlá výměna kontaktní výuky za distanční a přidružené okolnosti se mohly na významné části žáků a studentů podepsat v podobě pasivity a snížené motivace ke studiu.



graf 15: Pasivita žáků při distanční výuce

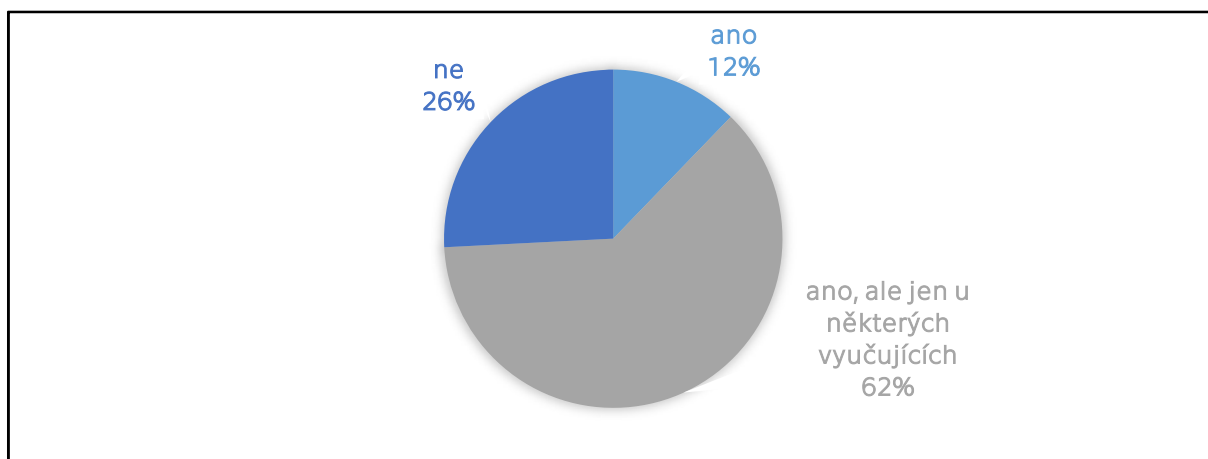
Následující otázka se týkala pouze osob, které na předchozí otázce odpověděly kladně. Dotaz byl zaměřen na důvod, který měli žáci ke zvýšené pasivitě. Žáci uváděli poměrně shodně, že důvodem byla zvýšená anonymita, dále také nevnímání výuky a též snížená motivace cokoliv dělat. Minimálně první dva důvody byly často způsobené např. vlivem vypnutých kamer. Žáci tak byli před učitelem schováni a ten měl ztíženou možnost pobízet je k aktivitě. Zhruba třetina respondentů uvedla, že se styděla zapnout mikrofon a účastnit se aktivně výuky.

Někteří jedinci uváděli mezi důvody i to, že během výuky hráli on-line hry s ostatními spolužáky, případně možnost svést vše na problémy s technikou či internetovým připojením. Pasivita žáků byla také podpořena možností posílat si odpovědi a radit si např. během distančního testování.



graf 16: Důvody zvýšené pasivity žáků

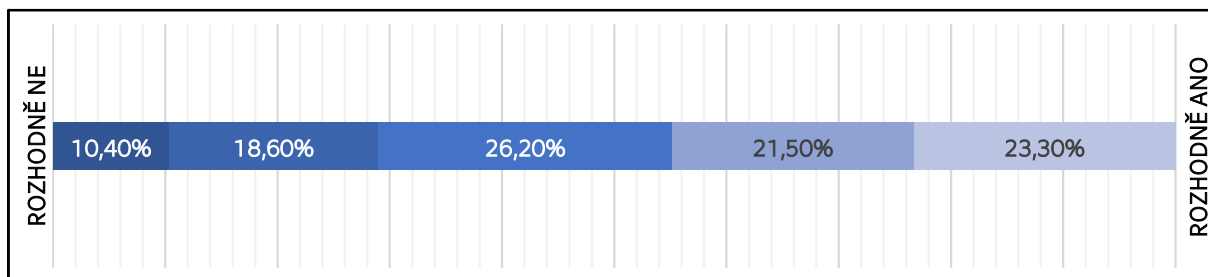
Většina žáků, tedy 62 % dotazovaných, uvedla, že byla možnost si u některých vyučujících distanční hodiny nahrávat jako učební materiál. Možnost nahrávat veškeré hodiny a předměty mělo 12 % studujících. Více než čtvrtina tuto možnost neměla vůbec.



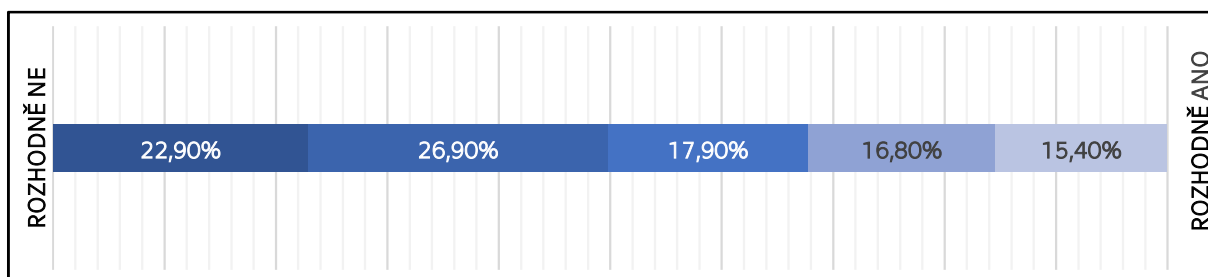
graf 17: Přehled možností pořizování záznamu distančních hodin

Větší část osob, které odpovídaly na dotazník, se přiklání variantě, že nahrávky výuky slouží jako vhodný materiál k učení. Celkem 26,2 % respondentů zastává neutrální názor. Toto detailněji dokumentuje graf 18.

Oproti tomu skoro polovina dotázaných si nemyslí, že by nahrávky výuky snižovaly jejich motivaci psát si z výkladu poznámky do sešitu. Část žáků, konkrétně 32,2 %, si vlivem pořizovaných záznamů distančních hodin přestalo dělat poznámky v hodinách. Tato fakta demonstruje graf 19.



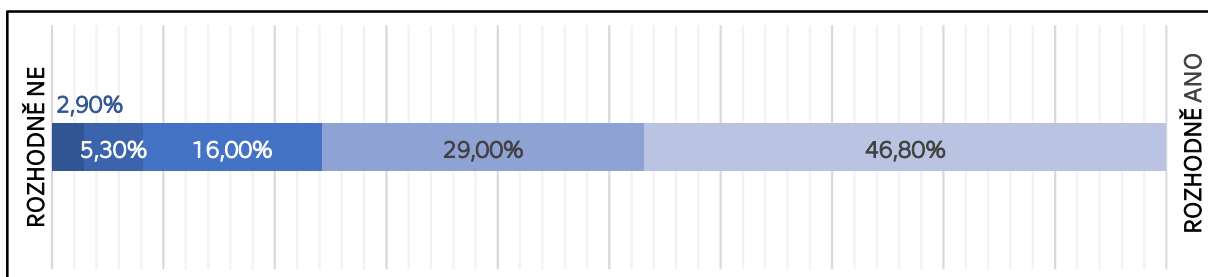
graf 18: Nahrávky výuky jako vhodný materiál k učení



graf 19: Nahrávky jako demotivace psaní zápisků z výuky

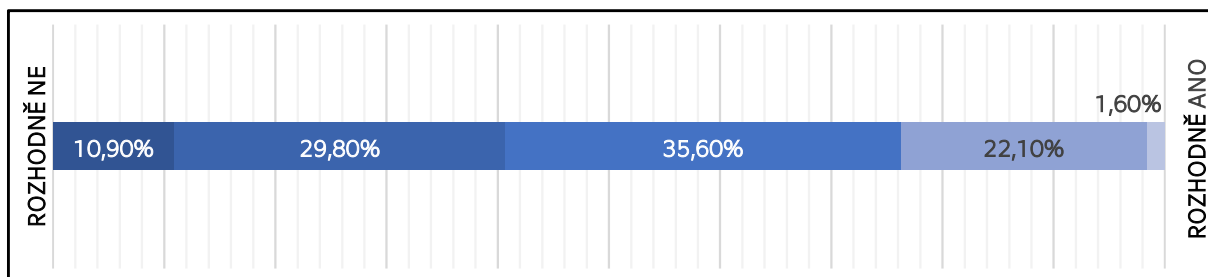
Zajímavým zjištěním bylo, kolik procent žáků uvádělo snazší možnosti podvádět při on-line testování. Lehce nad tři čtvrtiny (pozn. odpovědi rozhodně ano, spíše ano) dotázaných uvedlo, že je lákalo podvádět. Absolutní minorita uvedla opak.

Pro žáky je velmi snadné vyhledávat správné odpovědi ve studijním materiálu či na internetu. Někteří žáci jsou velmi vynalézaví, a pokud jim k tomu přeje skutečnost (např. povinné např. kamery při videohovoru) pak případný podvod nedá ani moc práce. Učitel by měl s tímto počítat už při vytváření testů a např. nedávat zbytečně moc času na vypracování a v otázkách mířit i na hlubší znalosti. Tato kontaktní výuka neumožňuje, neboť učitel je ve třídě vždy přítomen. Tato skutečnost je podrobněji popsána v následujících dvou otázkách.



graf 20: Snadnější možnost podvodu při zkoušení při distanční výuce

Autor se dotazoval na objektivitu hodnocení (známkování) při hodinách distanční výuky. Odpovědi byly vcelku neutrální, nevykazovaly tendenci trendu ani na jednu stranu variant. Přes 35 % dotazovaných uvedlo, že neví, neumí posoudit. Nicméně přes 40 % zúčastněných osob se domnívá, že známkování nebylo objektivní. Vše zobrazuje graf 21.



graf 21: Objektivita známkování při distanční výuce

Následující otázka č. 22 byla otevřeného charakteru, přičemž ti žáci, kteří uvedli, že známkování bylo neobjektivní, byli vyzváni, aby uvedli stručný důvod, proč hodnotí známkování jako neobjektivní.

Drtivá většina odpovědí se týkala snadného podvádění při zkoušení skrze videohovor, příp. psaní on-line testu. Na následujících řádcích jsou uvedeny vybrané citace odpovědí žáků.

„Víceméně nebylo nutné se učit a připravovat dopředu, při testech se většinou nepoužívala kamera ani mikrofon, tak bylo snadné většinu opsat, tudíž známky spíše neodpovídaly realitě.“

„Některé testy se daly velmi snadno opsat. Nemuseli jsme mít zapnuté kamery ani mikrofony, takže učitel nás prakticky vůbec neviděl. Kdyby to za nás psal někdo jiný, ani to nepozná. Dost často jsem slyšela, že někteří spolužáci jezdili psát testy společně do jedné místnosti, kde si mohli radit i když měli zapnuté kamery, protože to nebylo vidět. Upřímně jsem nikdy nepodváděla při testech, ale při on-line výuce jsem si i já výsledky kolikrát zkontrolovala s poznámkami, než jsem test odevzdala.“

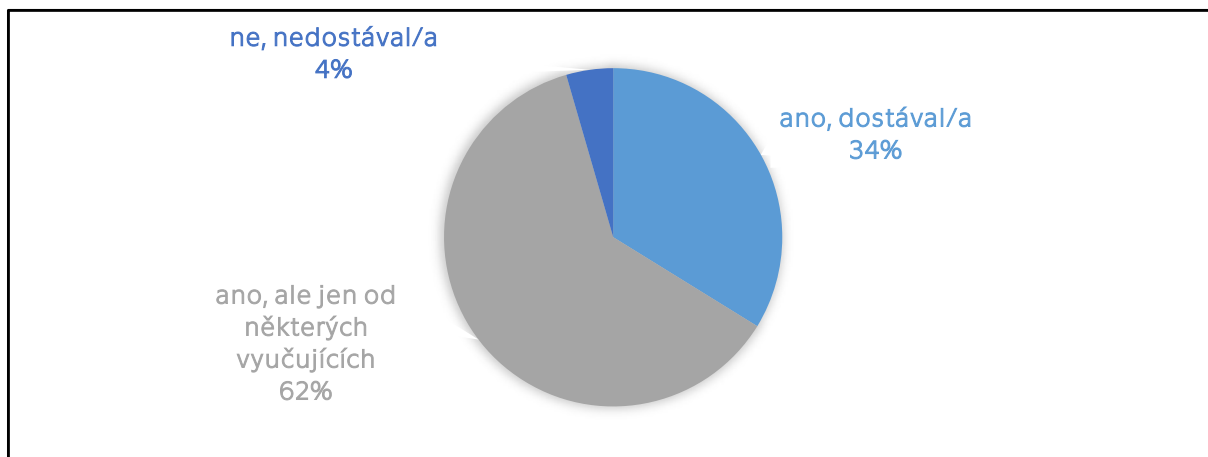
„Známky neměly tak velkou váhu jako při výuce prezenční a učitelé z mého pohledu hodnotili žáky mírněji než za normálních okolností.“

„Někteří učitelé předpokládali, že budou studenti podvádět a podle toho upravovali formu testů. Jedna z nešťastných variant byla, že byl test velice časově náročný, a proto ti, co odpovědi jen zkopírovali, často dostávali lepší známky než ti, kteří test poctivě vypracovali. Také se během testu dalo jednoduše komunikovat se spolužáky, takže často dopadl jako skupinová práce (a tuto skupinu obvykle vedlo jen pár lidí, ostatní moc neuměli).“

„Nebylo nastaveno rovné prostředí (velký prostor k podvádění apod.), požadované znalosti byly v některých předmětech na mnohem nižší úrovni než za kontaktní výuky.“

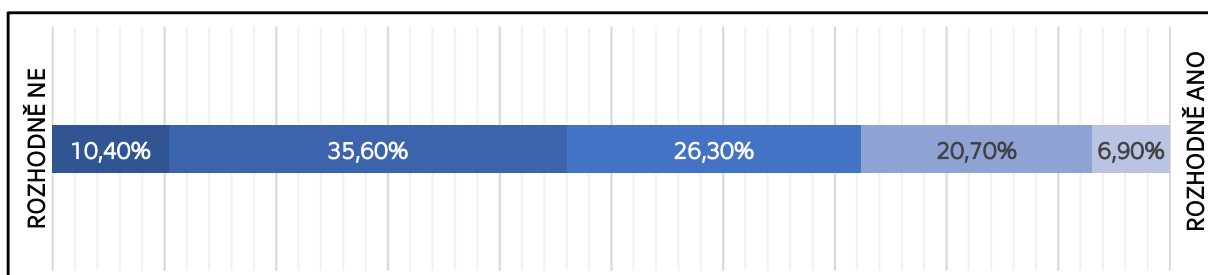
otázka 22: Citace studentů na objektivitu známek při distanční výuce

Další otázka směřovala k tomu, zda učitelé dávají studentům zpětnou vazbu na domácí práce a úkoly. Absolutní většina uznala, že dostávala reakci a odpovědi od některých, příp. všech učitelů. Odpovědi jsou zpracovány v následujícím grafu (graf 23).



graf 23: Zpětná vazba od učitelů na domácí úlohy

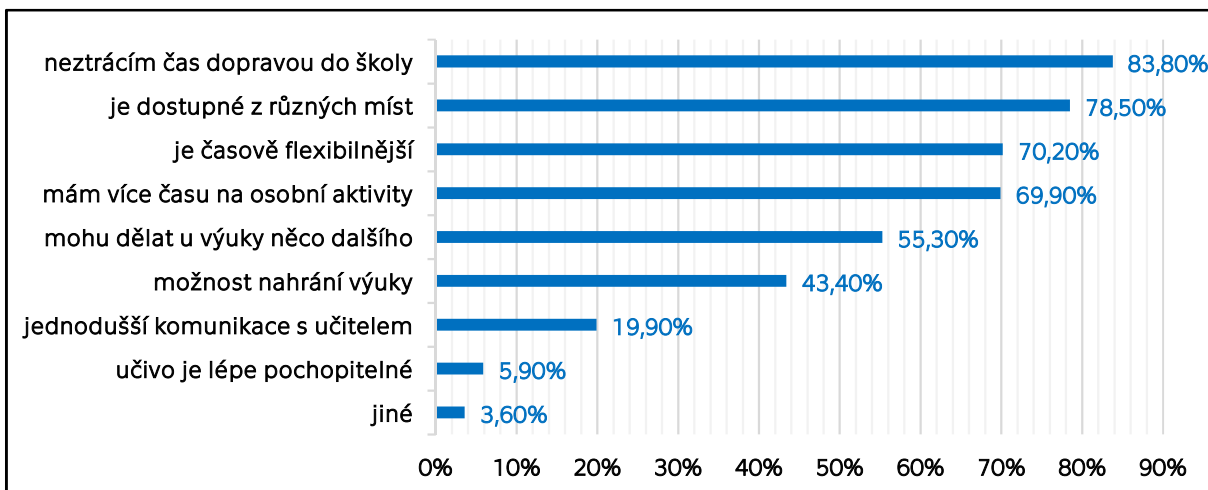
Velká část žáků nepovažuje distanční vyučování za přínosné, neboť 39 žáků se domnívá, že distanční výuka rozhodně není přínosná a 134 žáků ji vnímá jako spíše nepřínosnou. Nemalá část respondentů, tj. celkem 99 žáků, neumělo posoudit tuto otázku. Přes třetinu žáků, tedy 104, rozhodně či spíše souhlasilo s přínosem této výuky.



graf 24: Přínos distančního vyučování v době pandemie

Na následujícím grafu (graf 25) jsou uvedeny nejčastější výhody distančního vzdělávání, které uváděli žáci v dotazníku. Mezi nejčastější odpovědi se dají zahrnout úspora času absencí dopravy do školy, dostupnost výuky odkudkoliv či flexibilita. Mezi další výhody byly uváděny např. při poslouchání výuky lze plnit jiné věci jako domácí povinnosti (výkresy, domácí úkoly aj.), a tím mít více času pro osobní aktivity, možnost pořizovat záznam výuky nebo snazší komunikace s učitelem.

Mezi méně časté odpovědi žáci popsali výhody typu pravidelnější stravování, delší spánek. Jeden žák uvedl, že výše popsané výhody pro něj nejsou absolutně přínosné a nenahrazoval by klasickou prezenční výuku.

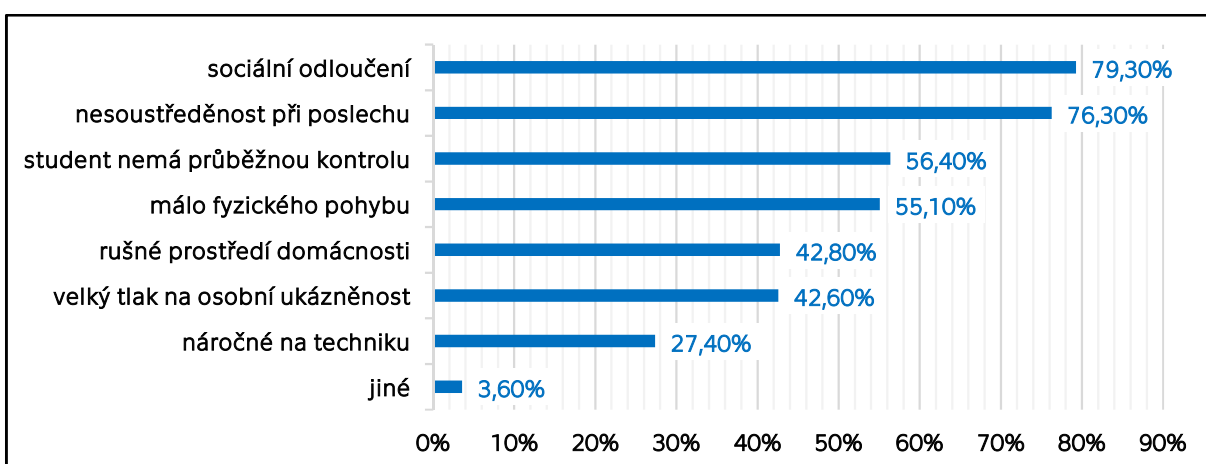


graf 25: Výhody distančního vzdělávání podle žáků

Mezi zápory distanční výuky žáci nejběžněji uváděli sociální odloučení od spolužáků, konkrétně v 79,3 % případů. Dalšími negativy v distanční výuce, která respondenti vnímali, byla nesoustředěnost při poslechu vlivem spousty rušivých elementů v domácím prostředí či absence okamžité kontroly od učitele, jako je tomu u kontaktní výuky. Celkem 42,8 % dotazovaných zaškrtnulo variantu, že cítili velký tlak na svou osobní ukázněnost, aby během výuky nedělali různé jiné činnosti. Více jak čtvrtina respondentů uvedla, že je distanční vzdělávání náročné na techniku. Malá část respondentů (3,6 %) využila možnosti přidat svou odpověď a autor zde uvede citace zajímavější z nich, neboť některé by se zde opakovaly.

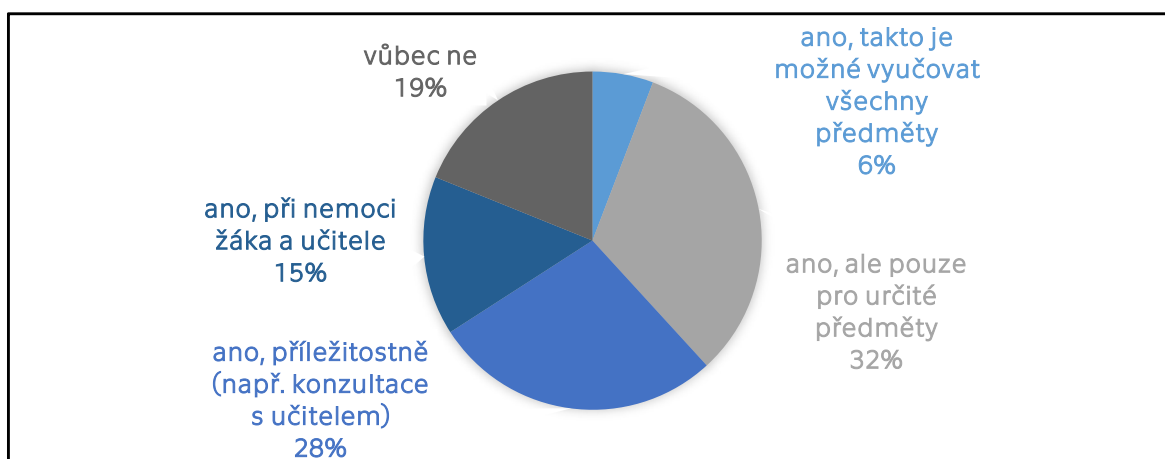
„Zodpovědnost za učení je přenechána na studentovi, což je v tomto věku u některých velmi riskantní a nefunkční.“

„Člověk seděl celý den na počítači, a pak seděl ještě odpoledne u úkolů, z čehož měl častější bolesti zad a očí.“



graf 26: Nevýhody distančního vzdělávání podle žáků

Poslední otázka tohoto tematického celku, tedy otázek týkajících se průběhu výuky zjišťovala, zda je distanční výuka vhodná k pravidelné výuce. Úplný souhlas, že takto lze vyučovat všechny předměty uvedlo pouhých 22 žáků. Většina si myslí, že ano, ale s nějakými výhradami. Velká část respondentů by souhlasila s využíváním distanční výuky pro určité předměty nebo jako doplněk např. pro konzultace žáka s učitelem, nebo využití při dlouhodobější nemoci. Celkem 71 žáků uvádí, že distanční výuka se k pravidelné školní výuce rozhodně nehodí.

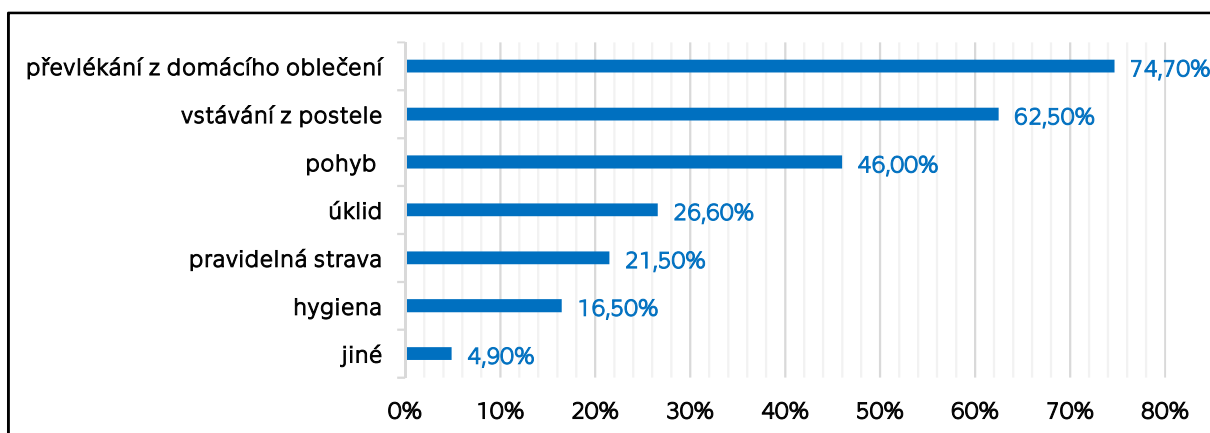


graf 27: Distanční výuka jako prostředek pro pravidelnou výuku

4.3.1.4 Denní režim při distanční výuce

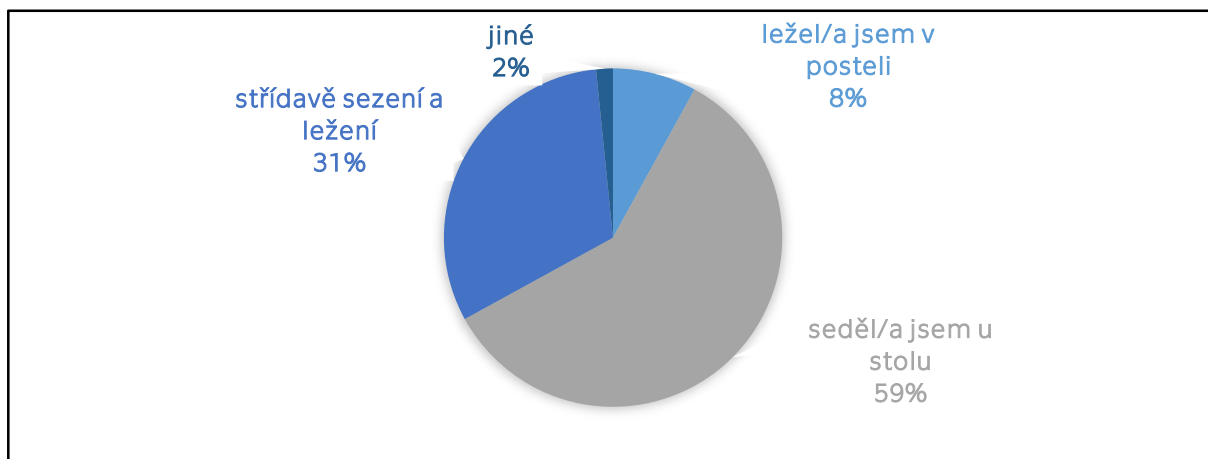
Následující tematický celek otázek byl volen částečně jako odpočinkový při vyplňování delšího dotazníku a zároveň měl za úkol zjistit, zda žáci ztráceli návyky či zájem o nějaké činnosti vlivem probíhající distanční výuky a lockdownů.

Žáci uváděli, že nejčastěji pociťovali snížený zájem o převlékání se z domácího oblečení, což uvedlo 281 z 376 dotazovaných. Problematické se pro žáky jevílo i vstávání z postele, a to konkrétně pro necelých 63 %. Jako další často zmiňované činnosti byl snížený zájem o fyzickou aktivitu, pravidelnější strava příp. úklid. Někteří respondenti uváděli, že se jim celkově naboural jejich životní režim a začali být více leniví. Pouhé 1,5 % respondentů uvedlo, že nepociťovali změny.



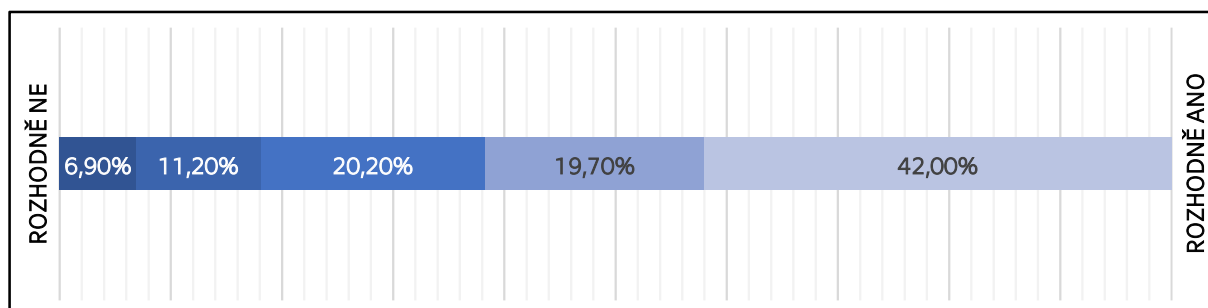
graf 28: Činnosti, o které studenti jevíli snížený zájem

Většina (celkem 59 %) žáků během doby distanční výuky nejčastěji sledovala výuku u stolu. Minimum respondentů uvedlo, že velké množství času s distanční výukou trávili v posteli. Třetina dotazovaných uvedla, že kombinovala oba výše uvedené způsoby. Pár respondentů napsalo, že trávili výuku u domácích prací (úklid apod.) či při vaření.



graf 29: Distanční výuka v prostředí domova

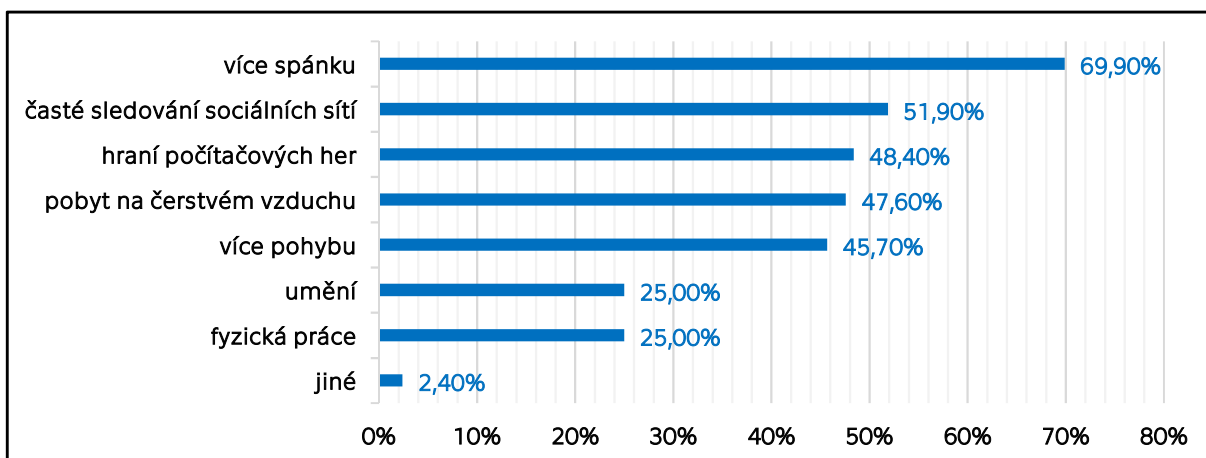
Následující otázka měla za úkol zmapovat, zda žáci vnímali snadnější možnost pravidelného stravování při distanční výuce. Pro možnost „rozhodně ano“ zde hlasovalo 153 z 376 žáků. Možnost „spíše ano“ uvedlo 74 žáků, zatímco neutrálně tuto otázku vnímalo 20,2 % žáků, tedy 76 dotazovaných. Negativně se vůči otázce stavělo minimum respondentů, celkem 68. Na následujícím grafu (graf 30) je patrný trend odpovědí, který je pozitivně vzrůstající a vzhledem k otázce se vyslovuje, že žáci vnímají distanční výuku jako lepší pro pravidelné stravování, než je tomu u kontaktní výuky.



graf 30: Možnost pravidelného stravování při distanční výuce

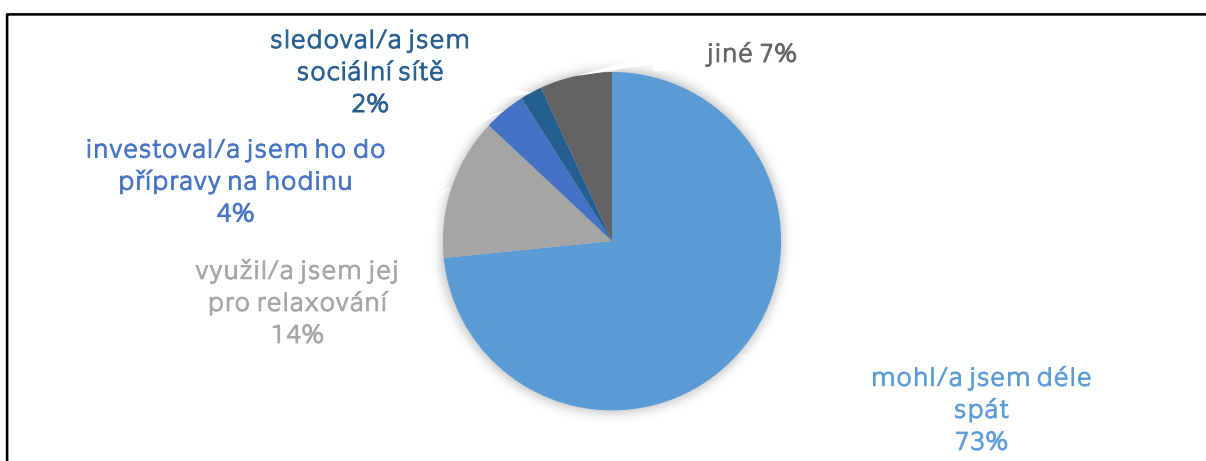
Jako nejčastější formu odpočinku žáci uváděli možnost více spát. Takto odpovědělo necelých 70 % dotazovaných. Další často uváděné odpovědi bylo zvýšené sledování sociálních sítí a hraní her na počítači. V necelých 50 % případech bylo zmiňováno častější chůze do přírody a pobytu v přírodě nebo více pohybu (cvičení, běh aj.). Čtvrtina respondentů se věnovala nějakému druhu umění či upřednostňovala jako formu odpočinku fyzickou práci. Jednotky respondentů

v položce „jiné“ jako formu odpočinku uváděly např. čtení knih, sledování seriálů případně úklid.



graf 31: Nejčastější forma odpočinku žáků

Žáci nejčastěji, a to konkrétně v 73 % případů, využívali ušetřený čas nedojížděním do školy pro delší spánek. Celkem 14 % dotazovaných uvedlo, že jej využívalo pro relaxování. Zbytek respondentů uvedl, že sledoval sociální sítě nebo jej investovali do přípravy na první vyučovací hodinu. Jako minimálně zmiňované byly aktivity velmi podobné předcházející otázce, tedy četba, cvičení (běh, posilování aj.), seberozvoj, hraní počítačových her, vzdělávání se v investování peněz nebo dělání projektů, domácích úkolů.

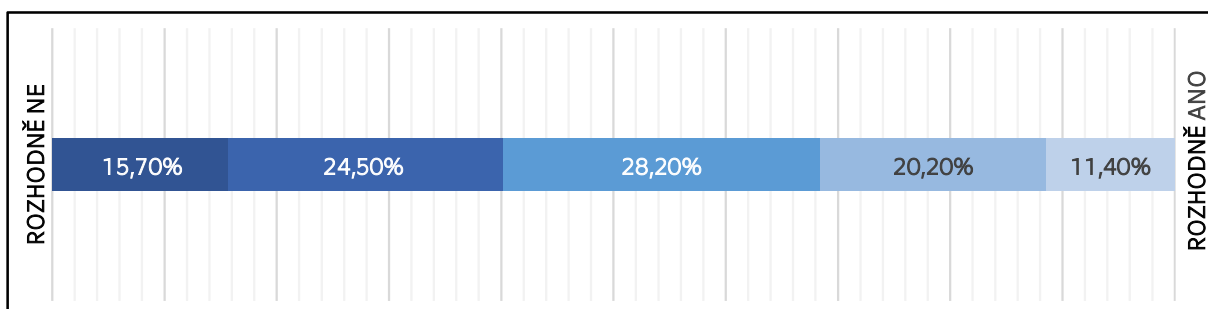


graf 32: Využití času žáky nedojížděním do školy

4.3.1.5 Vliv distanční výuky na psychické zdraví

Tento tematický celek otázek se zabýval vlivem distanční výuky a lockdownů na duševní zdraví žáků. Jednalo se o poslední rozsáhlejší blok otázek dotazníku.

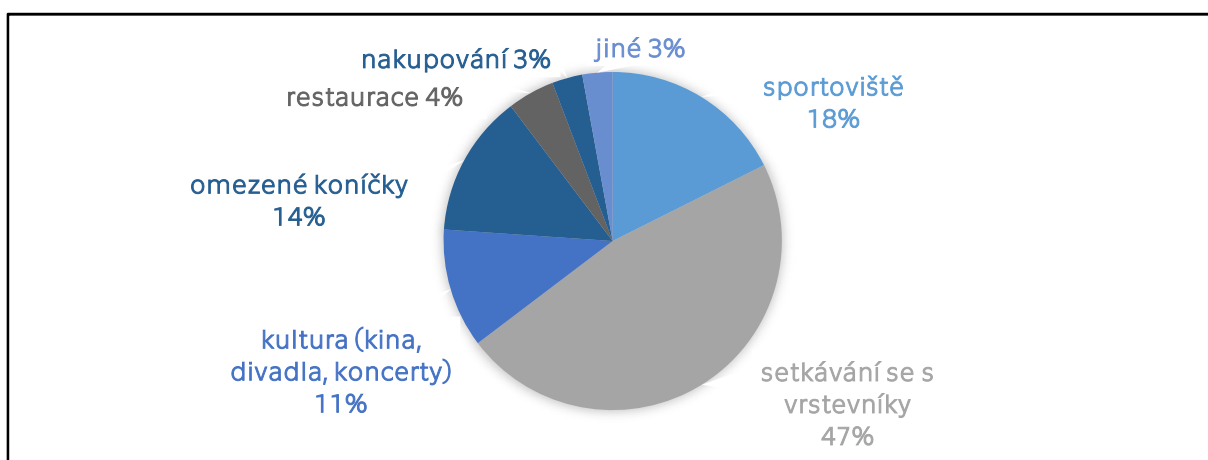
První otázka se dotazovala, zda byli žáci s distanční výukou spokojeni a vyhovovala jim. Odpovědi, které jsou zpracovány a zobrazeny v následujícím grafu (viz graf 33) dopadly víceméně neutrálně. Z přiloženého grafu je patrné, že se studenti nemohli shodnout, zda je distanční výuka zavedená v době pandemie přínosem či nikoliv. Nejvíce respondentů, a to celkem 106 osob, volilo neutrální variantu odpovědi. Nicméně, z grafu lze pozorovat, že nepatrně převládá názor, který distanční výuku spíše odsuzuje.



graf 33: Distanční výuka jako vyhovující organizační forma vzdělávání

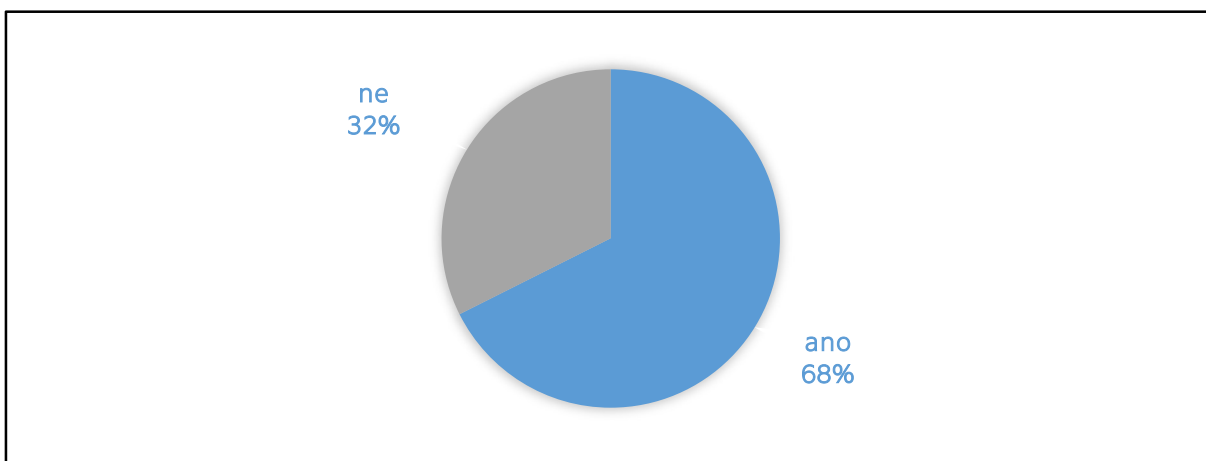
Aby se zamezilo setkávání lidí během pandemie, byly vládou České republiky nařizovány lockdowny, které omezovaly nebo úplně rušily různé mimoškolní aktivity. Zejména kultura, sportoviště, restaurace aj. byly často a dlouho zavřené.

Mezi nejvíce postrádanou mimoškolní aktivitu, kterou skoro polovina žáků v dotazníku sdělila, bylo velmi omezené či znemožněné setkávání se se svými vrstevníky. Další chybějící činnosti jako např. sportoviště (18 %), kultura (11 %) nebo omezené koníčky (14 %) bránily žákům rozptýlit se od školních povinností. Minimum dotazovaných žáků uvedlo, že během lockdownů a distanční výuky postrádali zajít si do restaurace či na nákupy do obchodních a jiných center. Odpovědi pod položkou „jiné“ významově kopírovaly již uvedené.



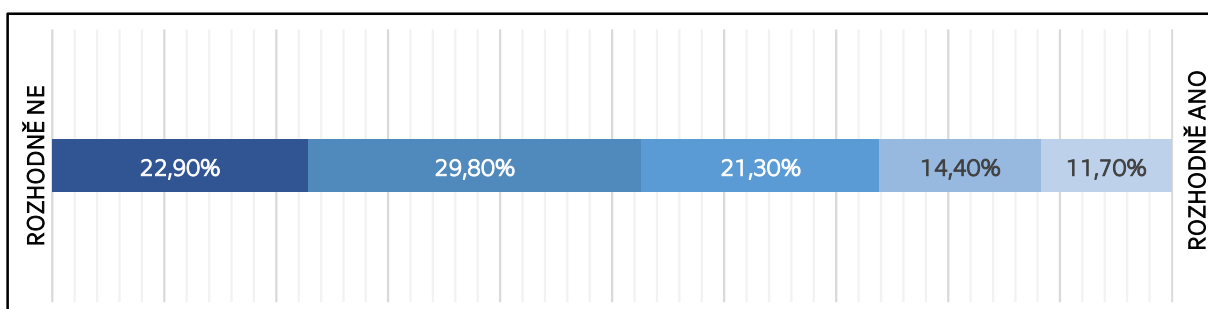
graf 34: Přehled chybějících mimoškolních aktivit

Celkem 68 % dotazovaných žáků přiznalo, že distanční výuka měla vliv na jejich duševní zdraví, které se oproti kontaktní výuce změnilo. Zbylá procenta respondentů negovala odpověď na tuto otázku a popsala, že nepocitovali změny svého duševního zdraví vlivem distanční výuky či okolností. Rozložení odpovědí uvádí graf 35.



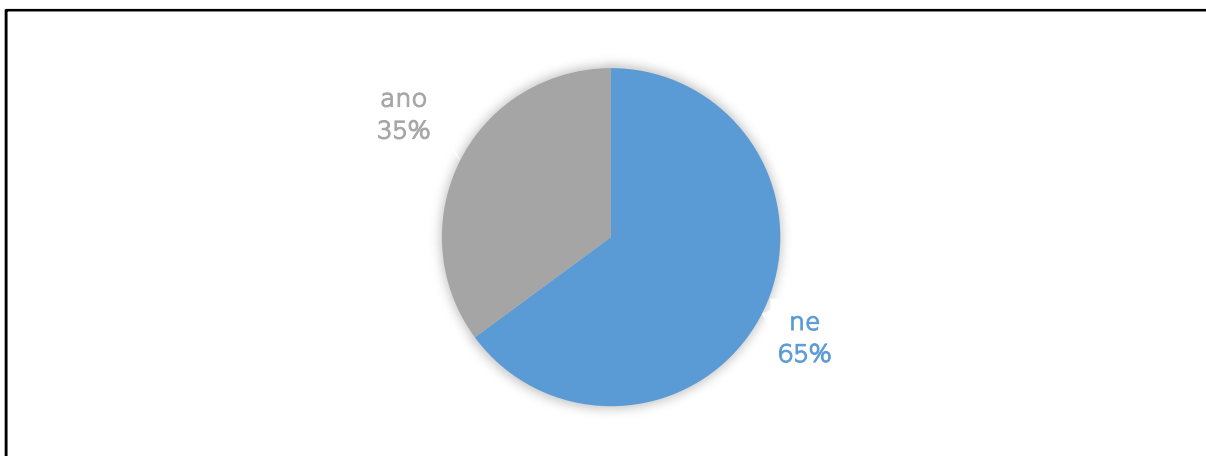
graf 35: Změna duševního zdraví vlivem distanční výuky u žáků

Při následující doplňující otázce, zda měla distanční výuka a proběhlé okolnosti pozitivní vliv na zmíněné duševní zdraví, u více než poloviny žáků převládal názor, že nikoliv. Tato část žáků vnímala distanční výuku z hlediska svého duševního zdraví za problematickou. Přibližně čtvrtina odpovědí sdělovala, že distanční výuka měla pozitivní vliv na psychické zdraví respondentů a 21,3 % odpovědělo neutrálně, nejsou si vědomi pozitivní změny.



graf 36: Pozitivní ovlivnění duševního zdraví distanční výukou

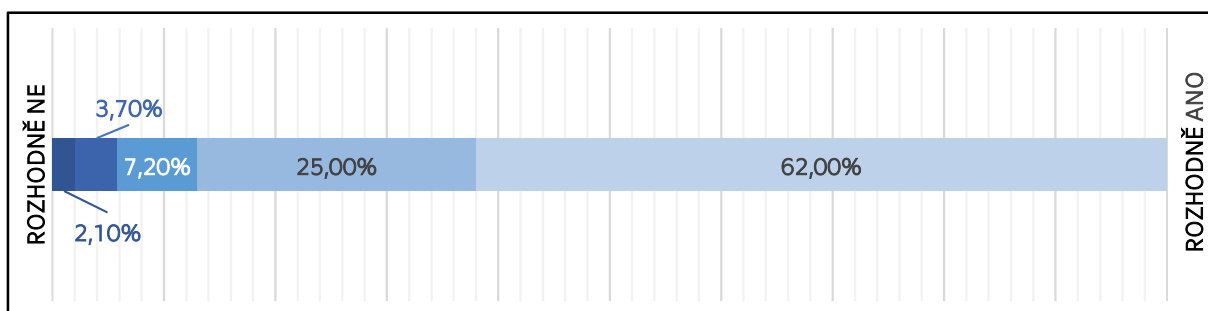
Na dotaz, jestli je distanční výuka psychicky přijatelnější než kontaktní výuka, odpověděla většina dotazovaných, že nikoliv. Pro více než třetinu respondentů je distanční výuka z hlediska psychiky lepší, než výuka před pandemií. Tento trend víceméně kopíruje a doplňuje předchozí otázku. Následující koláčový graf (viz graf 37) uvádí procentuální rozložení odpovědí a je zobrazen na následující straně.



graf 37: Distanční výuka jako psychicky přijatelnější forma vzdělávání

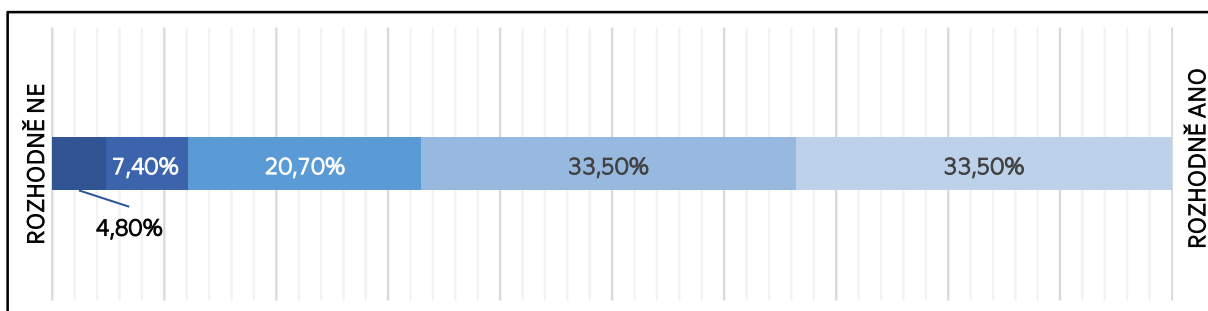
Na následujícím grafu, který zobrazuje rozložení odpovědí na otázku, jenž se dotazovala na chybějící kontakt se spolužáky. Pro absolutní většinu respondentů, a to v součtu pro 87 % osob, je chybějící kontakt se svými vrstevníky velmi problematický. Minimum osob zúčastněných v tomto výzkumu (5,8 %) udalo, že jim kontakt s vrstevníky nechyběl.

Dospívání je velmi důležitým obdobím pro sociální rozvoj, který byl vlivem uzávěr a sociální distancí obyvatel velmi omezen až znemožněn. V kapitole socializační faktor, která je označena číslem 3.3, je citována řada publikací, které se touto problematikou zabývají a popisují obdobná fakta zjištěná i tímto dotazníkem.



graf 38: Postrádání sociálního kontaktu s vrstevníky

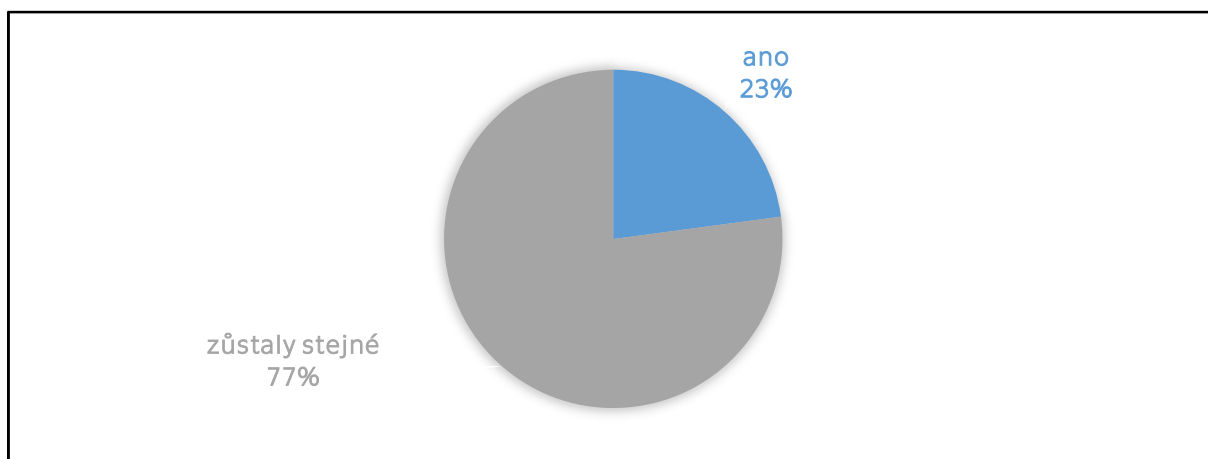
Většina dotazovaných uvedla (pozn. shodně 33,5 % odpovědělo rozhodně ano a zároveň spíše ano), že si teď v době znovuzavedení kontaktní výuky váží více přítomnosti svých spolužáků ve třídě. Celkem 12,2 % (pozn. 4,8 % odpovědělo rozhodně ne a 7,4 % spíše ne) žáků si po proběhlé distanční výuce váží stejně, nikoliv více, svých spolužáků, tak jako tomu bylo za doby výuky před pandemií. Rozložení odpovědí a jejich postupný přechod od „rozhodně ne“ až po „rozhodně ano“ uvádí graf 39.



graf 39: Považování si kontaktu se žáky v opět zavedené kontaktní výuce

Nařízené izolace, homeoffice a zavření škol uvrhlo většinu obyvatelstva do svých domovů. Náhle tak došlo k nárůstu a zintenzivnění kontaktu členů domácnosti, na což nebylo možné se předem připravit.

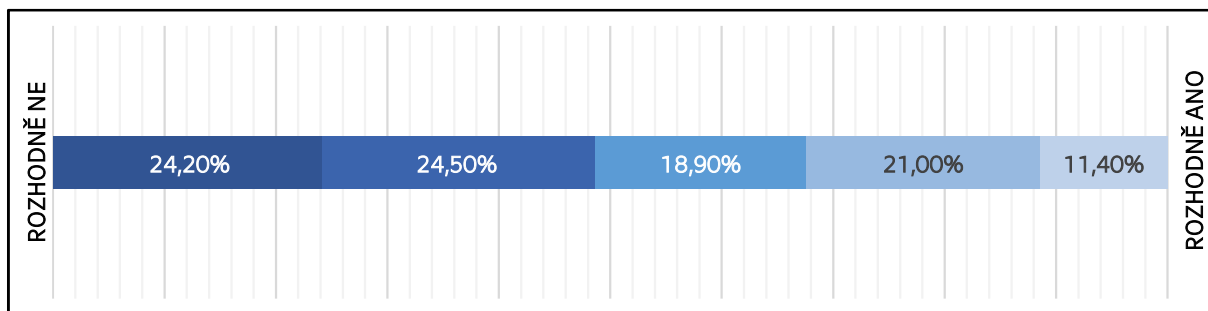
Ovšem 77 % žáků uvedlo, že se jejich vztahy v rodině vlivem těchto okolností nijak nezměnily a zůstaly stejné jako před pandemií. V tomto případě ale nemalá část, a to 23 %, odpověděla, že okolnosti pandemie a distanční výuka změnila vztahy v rodině.



graf 40: Proměna vztahů v rodině vlivem distanční výuky

V otázce (graf 41), jestli byl častější kontakt s rodinou pro žáky více stresující nebo na obtíž, se necelá polovina respondentů přikláníla možnosti, že tomu tak nebylo. Nicméně v této otázce nebyl patrný jednoznačný trend. Spousta žáků volila i možnost, že častější kontakt vlivem distanční výuky nebyl jednoduchý. Celkem 18,9 % respondentů zastalo neutrální názor, označili odpověď nevím.

Pro všechny zúčastněné osoby to nebyla jednoduchá situace. Pracující rodiče často měli problémy vybalancovat péči o potřeby dětí s požadavky svého zaměstnání. Zejména domácí výuka dětí, strach o zdraví svých blízkých, o zaměstnání apod. byla pro rodiče velmi náročná, zvyšovala domácí napětí a současně i riziko domácího násilí (Campbell, 2020).

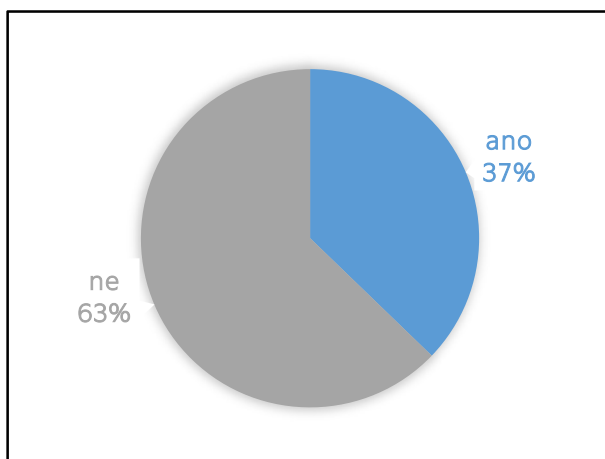


graf 41: Obtěžující častý kontakt s rodinou

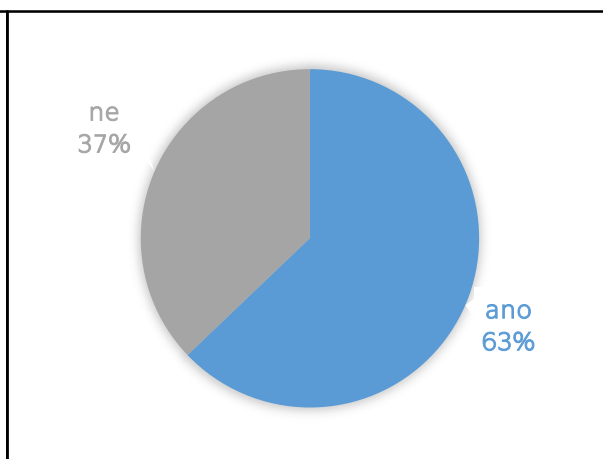
Následující grafy z dvou otázek jsou dány k sobě, neboť spolu úzce souvisí. Otázka 42 měla za úkol zjistit, zda vlivem sociálního distancu, okolností a výuce docházelo u žáků ke vznikům psychických obtíží (úzkostné stavy, deprese aj.). Více než třetina dotazovaných v průzkumu uvedla, že u nich vznikly nějaké nespecifikované duševní obtíže. Zbýlá část respondentů (63 %) tuto skutečnost nezaznamenala.

Následující otázka se otevřela pouze žákům, kteří zodpověděli, že vlivem výše uvedených skutečností u nich vznikly jistě duševní obtíže. Na otázku 43 odpovídalo 140 žáků, z nichž u většiny, tedy 88 žáků, přetrvávají tyto obtíže dodnes. Zbýlých 52 respondentů uvedlo, že je duševní obtíže již netrápí.

Jak uvádí Bínová a Havelka ve své publikaci, zavření škol, ztráta sociálních kontaktů s vrstevníky a s širší rodinou, akutní stres rodičů, vliv médií a setkání se s nemocí nebo s úmrtím na covid-19 ve vlastní rodině výrazně zatížily děti, adolescenty a zhoršily jejich duševní zdraví. V této době byla zaznamenána zvýšená poptávka po akutní pedopsychiatrické péči (Bínová, a další, 2021).



graf 42: Vznik psychických obtíží vlivem okolností a distanční výuky



graf 43: Přetrvávající psychické obtíže vzniklé v distanční výuce

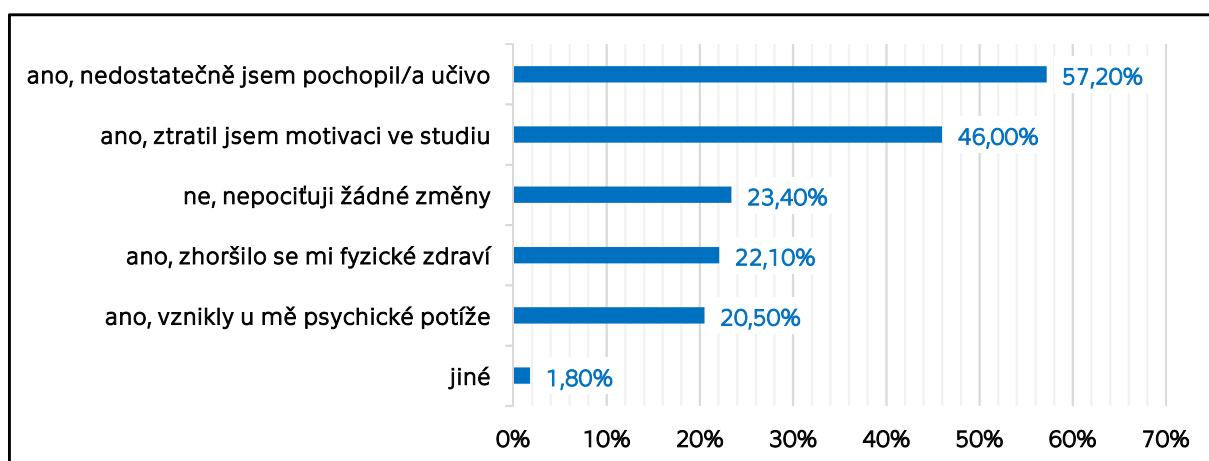
Žáci nejčastěji popisovali, že vlivem distančního vzdělávání nedostatečně pochopili probírané učivo. Skoro polovina žáků také uvedla, že ztratila chuť se vzdělávat a pociťovala nedostatečnou motivaci. Kolem dvaceti procent dotazovaných uvedlo, že vlivem distanční výuky a okolností se jim zhoršilo fyzické zdraví, příp. u nich propukly psychické obtíže. Oproti tomu necelá čtvrtina žáků odpověděla, že oproti kontaktní výuce nepociťuje žádné rozdíly.

Někteří jedinci popisovali své důvody, jaké na nich nechala distanční výuka následky. Tyto důvody jsou zde odcitovány.

„Neztratila jsem úplně motivaci ke studiu, spíše se mi snížila a v kombinaci s horší náladou se mi do učení hůře dostávalo.“

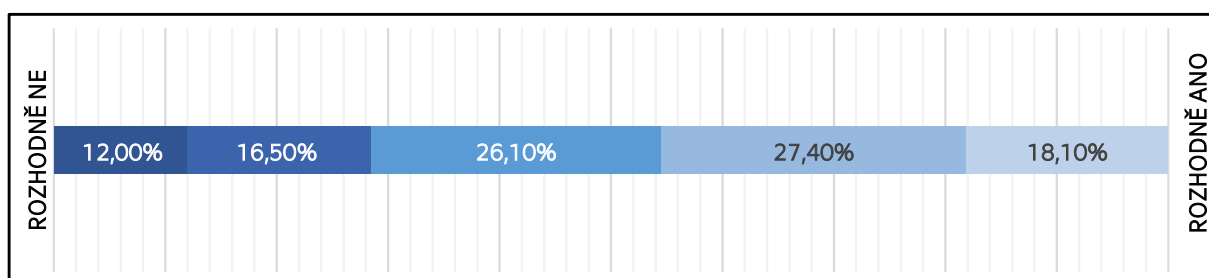
„Ztratila jsem takovou schopnost se soustředit jako před distanční výukou, zhoršila se docházka do školy a je těžší se i učit.“

„Obecně jsem zlenivěl. Po skončení nezbývá čas a energie na cvičení, nedalo se tolik sportovat jako před pandemií.“



graf 44: Následky zanechané na žácích vlivem distanční výuky

Na otázku, jestli se dnes žáci více zajímají o své duševní zdraví, dohromady 45,5 % žáků odpovědělo, že spíše ano (27,4 %) příp. rozhodně ano (18,1 %). Negativně tuto otázku hodnotilo 28,5 % dotazovaných. Zatímco 26,1 % žáků zastává neutrální názor, tedy zajímají se o své duševní stejně jako před pandemií.



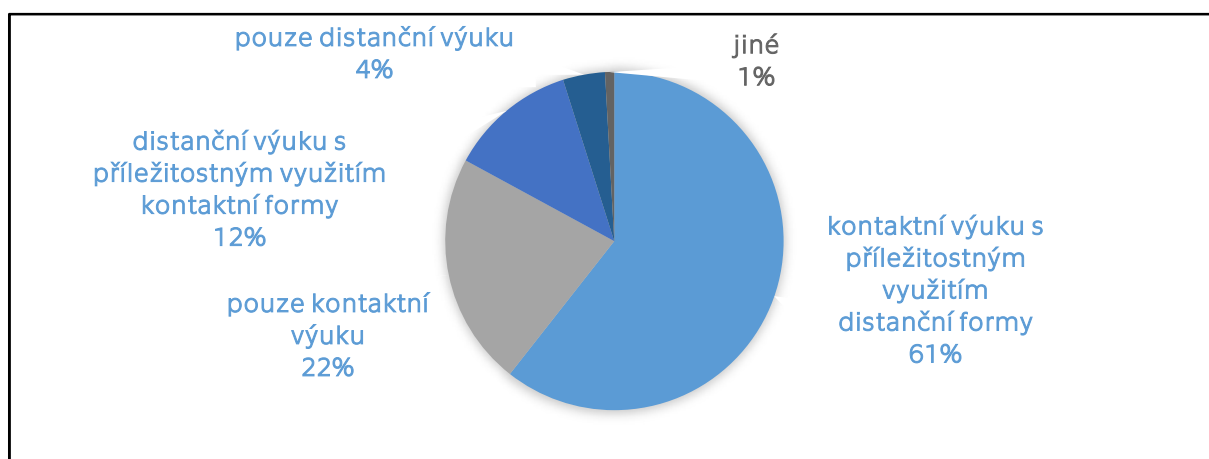
graf 45: Větší zájem o své duševní zdraví u žáků

4.3.1.6 Závěrečné zhodnocení dotazníku

Po proběhlé zkušenosti žáků většina vnímá distanční výuku jako příležitostný nástroj pro kombinaci s kontaktní výukou, kde ovšem prezenční studium jasně dominuje. Příležitostným využitím se rozumí například konzultace žáka a učitele za pomoci on-line platformem, případně individuální konzultace při dlouhodobější nemoci žáka apod. Tento způsob by upřednostňovala většina dotazovaných, celých 61 %.

Naopak pro distanční výuku s příležitostným využitím kontaktní formy (testování, zkoušení aj.) se vyslovilo 12 % žáků. Pro zachování pouze kontaktní výuky hlasovalo 22 % žáků a pro výuku pouze distanční formou by chtěla pouhá 4 % žáků.

Někteří žáci uvedli, že by preferovali distanční výuku u předmětů, kde je možné ji vést bez komplikací, obecně ty předměty, kde žáci pracují na počítači (výuka ICT technologií, různé blokové výuky, kde se využívají např. rýsovací programy aj.). Zbylé předměty by chtěli zachovat kontaktní formou.



graf 46: Preference organizačních forem vzdělávání

V úplně poslední otázce dotazníkového šetření pro žáky byla nepovinná otevřená otázka, které nabádala respondenty k celkovému zhodnocení uplynulé distanční výuky. Žáci mohli poskytnout zpětnou vazbu na dotazník, napsat své pocity či zkušenosti s distanční výukou, případně jak distanční výuku v budoucnu využít. Svou odpověď celkem zaznamenalo 77 z 376 žáků. Vzhledem k množství vybraných odpovědí, a i s přihlédnutím na fakt, že některé se významově opakují, zde jsou citovány pouze vybrané komentáře žáků.

Vybrané komentáře žáků byly následující:

„Někdy přišla vhod možnost sdílení obrazovky učitele, což by bylo možné implementovat do kontaktní výuky např. připravenou prezentací, výukovým videem či promítáním obrazovky ve třídě.“

„Při distanční výuce jsme měli větší přístup k podkladům (učitelé nahrávali danou výuku na MS Teams, přidávali vzdělávací dokumenty). Někteří učitelé natáčeli krátká vzdělávací videa dané látky na YouTube, což považuji za nejlepší.“

„Líbilo se mi, že v době distanční výuky se museli všichni naučit pracovat s technikou a bylo tedy lehčí se spojit se všemi vyučujícími v případě jakéhokoliv dotazu. Také byla fajn možnost vlastního režimu (např. když vím, že se více soustředím odpoledne než ráno, mohla jsem věci do školy dělat odpoledne).“

„Nahrávat kontaktní lekce a umístit je on-line nebo je poslat skupině studentů, kteří tam nebyli nebo si chtějí látku zopakovat později.“

„Distanční výuku bych zavedla v maturitních ročnících. Většinu studentů v tomto období nejvíce zajímají maturitní předměty (na gymnáziích zejména semináře, které k maturitě připravují). Proto bych nematuritní předměty zavedla jako distanční. Studenti by měli více času na přípravu k maturitám.“

„Distanční výuka není věc, která by se nedala dobře využít, i když nejsem jejím zastáncem. Problémem byla nekompletní připravenost. Přišlo to zbytečně rychle a každý si tak vytvořil svůj obraz. Pokud se zamyslíme, že by distanční výuka mohla být používána v budoucnu a realizovaly se tak pokusy, mělo by to úplně jiný dopad. Nechci naznačovat na nezkušenost, spousta gymnázií i středních škol reagovalo bleskově a nastavili všechno podle svých potřeb i potřeb profesorů. Pokud by byla distanční výuka uvedena jako projekt do budoucna před tím, než jsme si jí museli projít, tak věřím, že by to mnoho lidí zaujalo a popřípadě oslovilo.“

„Bylo by fajn mít v týdnu dny, kdy se budeme učit z domova s upraveným rozvrhem a dny kdy budeme ve škole. Mnohem více bychom si odpočinuli a měli čas na dodělávání chybějících věcí.“

„Jsou předměty, které ve škole nedávají smysl, hlavně když jsme stejně 4 h na počítačích. Přičemž ve škole mě rozptylují spolužáci a zároveň školní počítače jsou pro mě nekomfortní, ať už hardwaru, tak i nastavením jednotlivých programů.“

„Myslím si, že by se nyní mohlo učit na tabletech či jiných chytrých zařízeních. Tabule už by se nemusely tolik používat a každý by si mohl dělat své poznámky na svůj školní tablet. Díky distanční výuce jsme k tomu blíž. To by byla za mě určitě dobrá změna ve školství.“

otázka 47: Citace žáků – nápady na využití distanční výuky

Shrneme-li nejčastější odpovědi, tak žáci často psali využívat distanční výuku pro větší bloky vyučování, ve kterých se pracuje na počítači, při konzultacích s učitelem či v případě nemoci žáka. Distanční výuka podle jednoho studenta dává větší možnost seberealizace. Žáci by ocenili i více nahrávaných on-line materiálů či nahrávek hodin v době kontaktní výuky nebo možnost odevzdávat úkoly on-line.

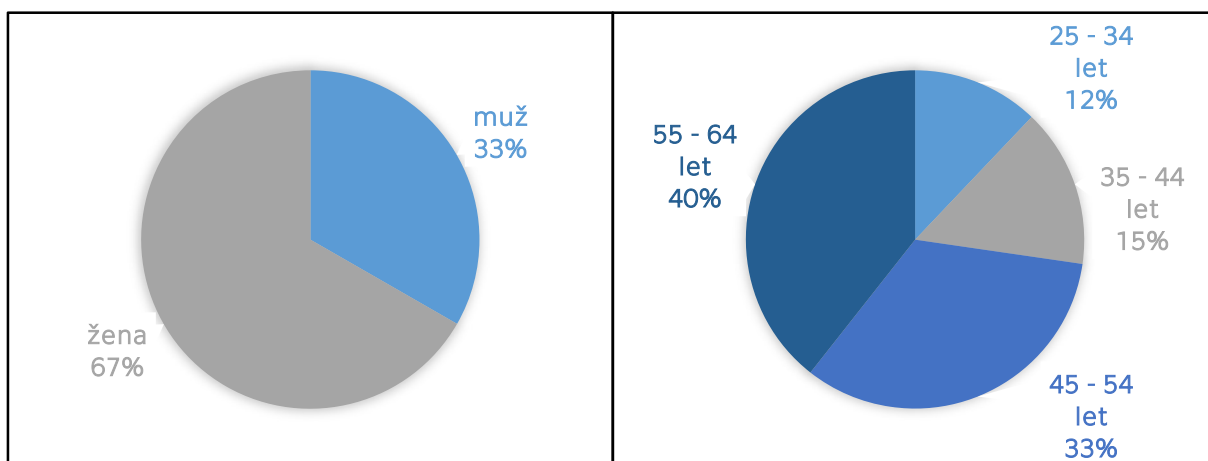
4.3.2 Dotazníkové šetření učitelů středních odborných škol

4.3.2.1 Základní informace

Cílem úvodního bloku dotazníku bylo zjistit obecné informace o respondentech, např. jejich pohlaví, odborné zaměření či věk.

První otázka úvodního bloku směřovala na pohlaví respondentů. Dvě třetiny z dotazovaných byly ženy, třetina muži.

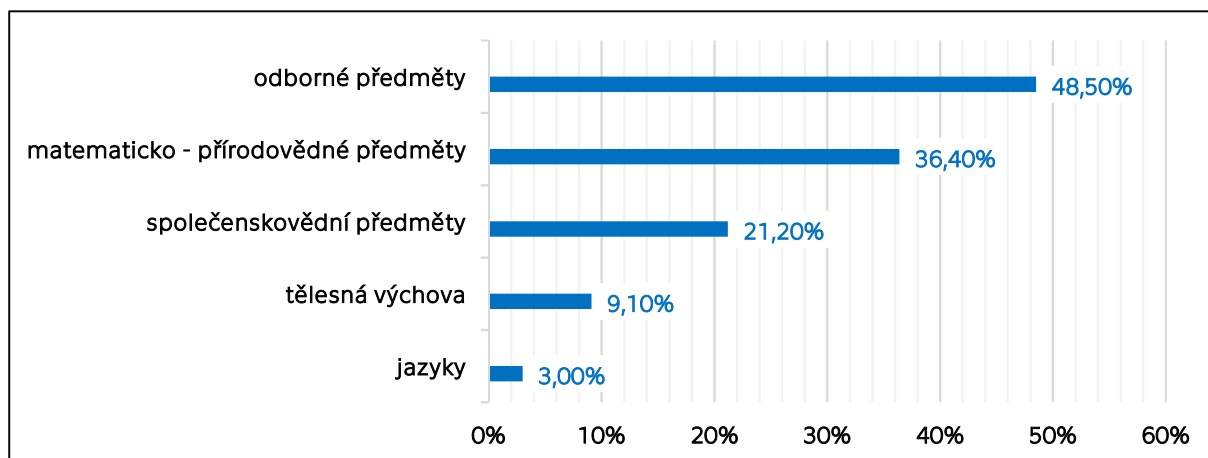
Cílem druhé otázky úvodního bloku bylo zjistit zastoupení jednotlivých věkových skupin mezi respondenty. Celkem 12 % učitelů je ve věku 25–34 let, 15 % patří do věkové skupiny 35–44 let, 33 % je mezi 45 a 54 lety a nejsilněji zastoupená věková skupina (39,4 %) je 55–64 let.



graf 1: Pohlaví respondentů (učitelů)

graf 2: Věkové rozložení učitelů

Poslední dotaz směřoval na odborné zaměření učitelů. Z dotazovaných 48,5 % učí odborné předměty, 36,4 % vyučuje matematicko-přírodovědné předměty, zaměřením pro 21,2 % respondentů jsou společenskovední předměty, 9,1 % vyučuje tělesnou výchovou a 3,0 % jazyky.

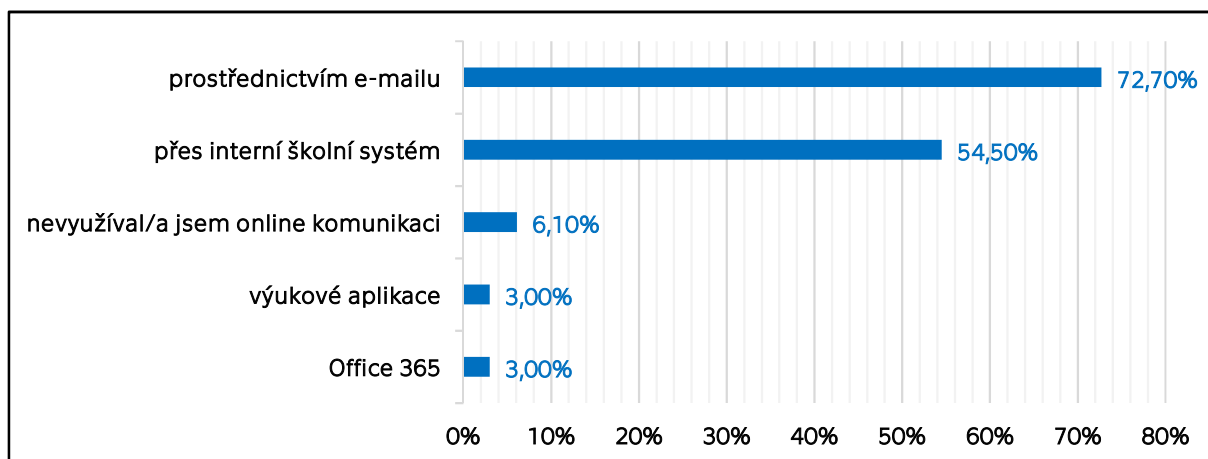


graf 3: Odborné zaměření učitelů

4.3.2.2 Zvolené pomůcky a on-line prostředí

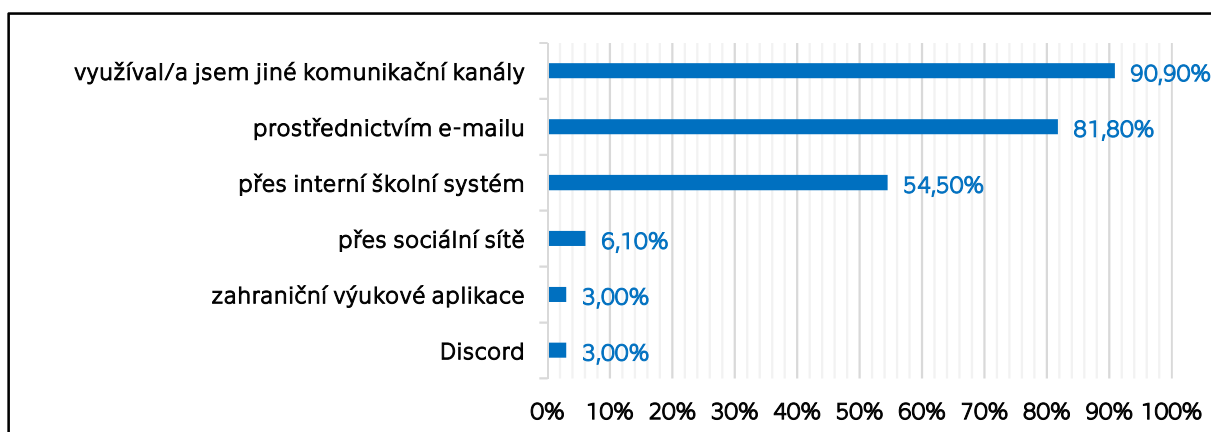
Ve druhém tematickém bloku byla směřována pozornost směrem k pomůckám pro distanční vzdělávání, využívané online prostředí aj.

První otázka tohoto bloku směřovala na to, jaké on-line prostředí bylo učiteli využíváno před distanční výukou. Konkrétně 72,7 % dotazovaných uvedlo, že využívalo e-mail, 54,5 % učitelů využívalo pro komunikaci interní školní systém, 6,1 % nepoužívalo on-line komunikaci vůbec, 3,0 % pedagogů využívalo výukové aplikace a 3,0 % Office 365.



graf 4: Prostředky ke komunikaci s žáky před distanční výukou

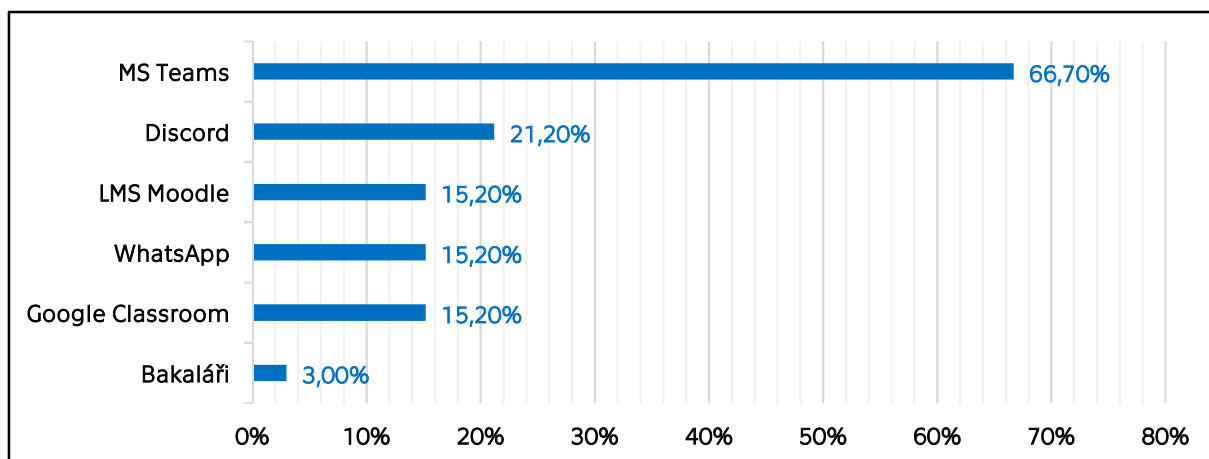
Druhou otázkou autor zjišťoval, jak komunikovali vyučující v době distanční výuky se studenty. Je zde patrný veliký nárůst on-line aplikací, jejichž charakteristika je uvedena v kapitole 3.2.6 (str. 25). Jednoznačně nejvíce bylo využíváno prostředí platformy MS Teams či LMS Moodle aj. (90,9 %), mezi dalšími pak e-mail (81,8 %), interní školní systém (54,5 %), sociální sítě (6,0 %), zahraniční výukové aplikace (3,0 %) či Discord (3,0 %).



graf 5: Prostředky ke komunikaci se žáky v době distanční výuky

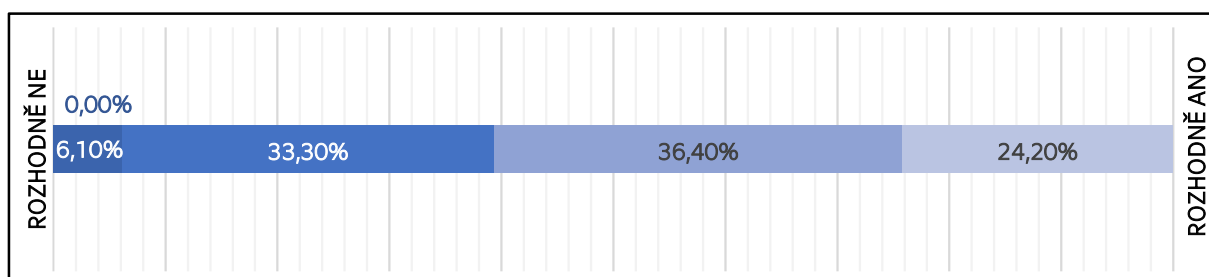
Pokud srovnáme dva výše uvedené grafy, je parné, že komunikace se přes on-line prostředí vlivem distanční výuky změnila.

Další dotaz byl směřován na konkrétní online prostředí, která pedagogové používali při distanční výuce. Největší zastoupení mělo prostředí MS Teams (66,7 %), dále pak Discord (21,2 %), LMS Moodle (15,2 %), WhatsApp (15,2 %), Google Classroom (15,2 %) či Bakaláři (3,0 %).



graf 6: Využívaná on-line prostředí pro distanční výuku

Následující otázka zněla: „Uměli jste Vámi zvolené prostředí efektivně využívat?“ Z odpovědí vyplývá, že většina respondentů zvolená prostředí uměla využívat (24,2 % rozhodně ano, 36,4 % spíše ano). Neutrální odpověď zvolilo 33,3 % dotazovaných. Celkem 6,1 % učitelů zvolené prostředí spíše neumělo využívat efektivně, nikdo z pedagogů nezvolil možnost „rozhodně ne“.

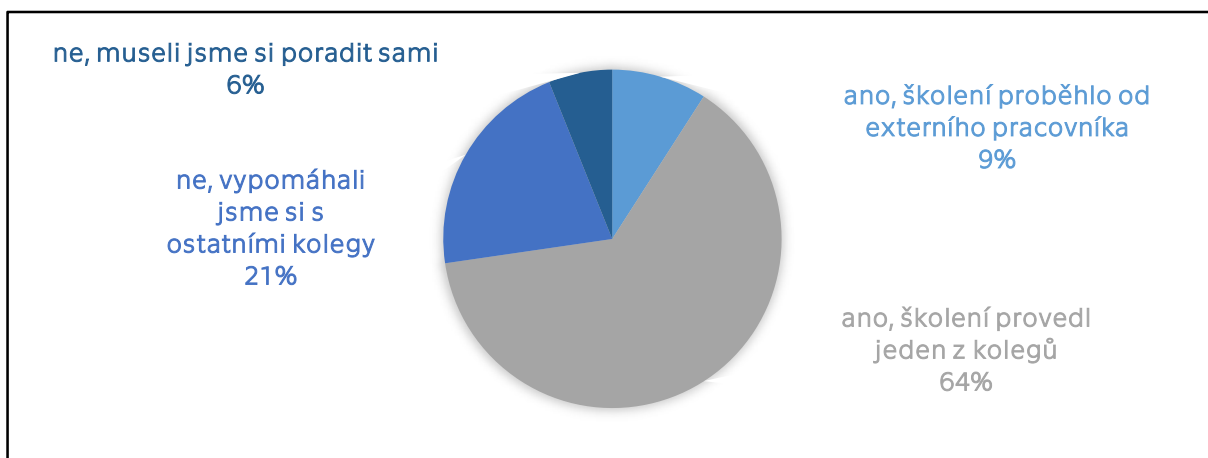


graf 7: Schopnost využívat on-line prostředí efektivně

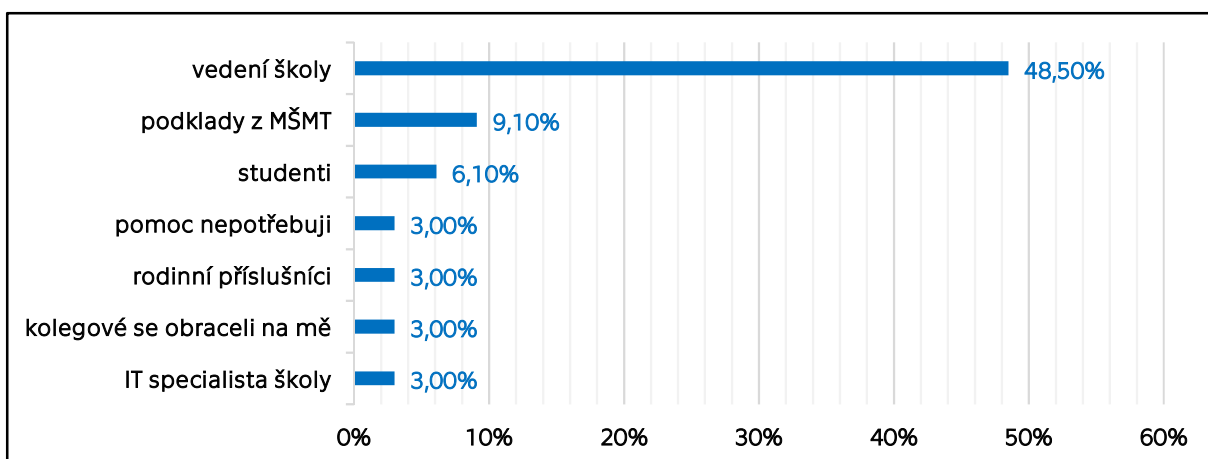
Dalším dotazem se autor snažil zjistit, zda vedení školy zařídilo proškolení v používání online prostředí. Většina respondentů uvedla, že školení proběhlo, a to buď od kolegy (64 %), nebo od externího pracovníka (9 %). V případě, že vedení školy nezařídilo žádné proškolení, vypomáhali si kolegové navzájem (21 %), nebo si museli poradit sami (6 %). Toto detailně zobrazuje graf 8.

Následující otázka úzce souvisí s přechozí, a tak jsou popsány společně. Tato otázka se dotazovala, na koho se učitelé obraceli v případě potřeby pomoci s distanční výukou. Většina respondentů uvedla, že se obracela na kolegy (84,8 %), dále pak na vedení školy (48,5 %), nápomocné byly i podklady z MŠMT (9,1 %), pomoci se nezdráhali ani studenti (6,1 %), rodinní příslušníci (3,0 %) či IT specialista školy (3,0 %). Celkem 3,0 % dotazovaných uvedlo, že žádnou pomoc nepotřebovali,

anebo že se kolegové s prosbou o pomoc obraceli na ně (3,0 %). Všechny odpovědi popisuje graf 9.

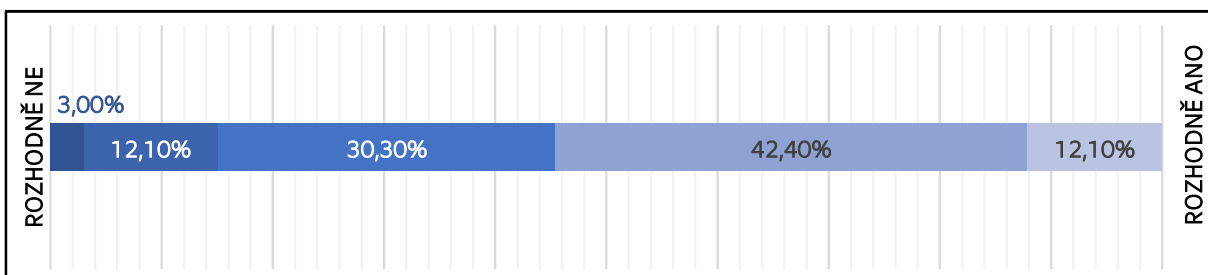


graf 8: Školení učitelů v on-line prostředí



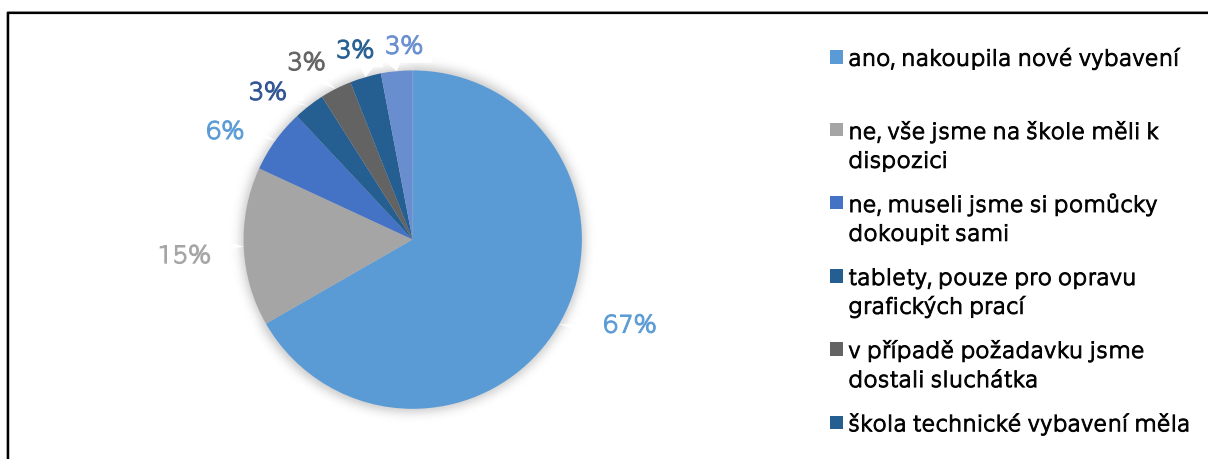
graf 9: Na koho se učitelé obraceli při potřebě pomoci v době distanční výuky

Další dotaz byl směřován na technické vybavení školy na požadavky distanční výuky. Konkrétně 12,1 % dotazovaných uvedlo, že škola byla rozhodně technicky vybavena, podle 42,4 % učitelů byla škola spíše vybavena. Zhruba 30 % pedagogů neumí tuto otázku zhodnotit. Podle průzkumu 12,1 % vyučujících si myslí, že škola spíše nebyla technicky vybavena a 3,0 % uvedla, že škola rozhodně nebyla vybavena na požadavky distanční výuky.



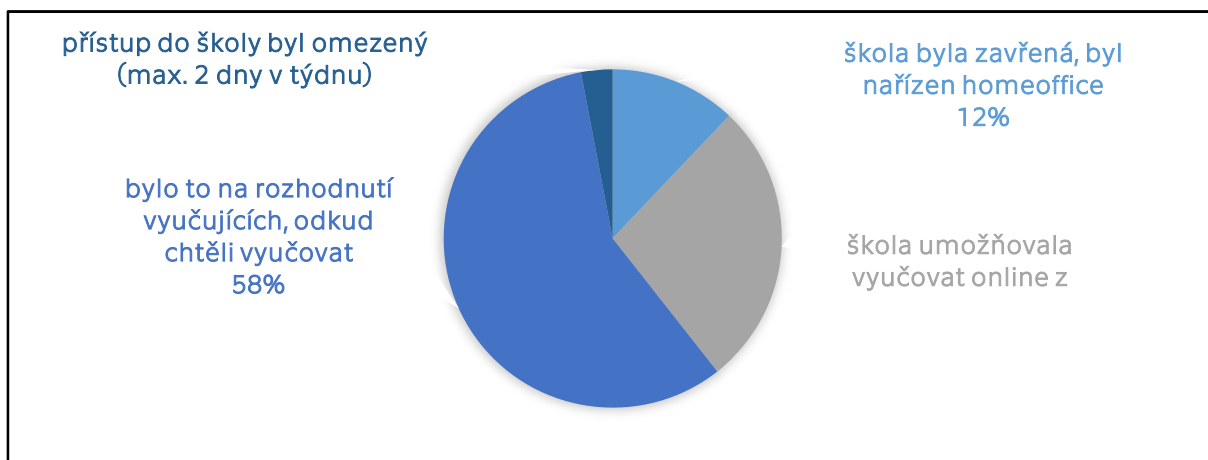
graf 10: Technická vybavenost školy pro potřeby distanční výuky

Následující otázka měla znění: „Poskytla (dokoupila) Vám škola vybavení pro usnadnění práce při distanční výuce (např. grafické tablety)?“ Podle většiny respondentů škola dokoupila nové vybavení (70 %), jeden z respondentů poznamenal, že škola dokoupila grafické tablety pro opravu odborných prací. Zhruba 18 % dotazovaných uvedlo, že škola měla veškeré vybavení k dispozici. 6 % pedagogů si vybavení nakoupilo samo a 3 % dotazovaných pedagogů poznamenalo, že v případě požadavku dostali od školy sluchátka. Tuto otázku 3,0 % učitelů neumí zhodnotit.



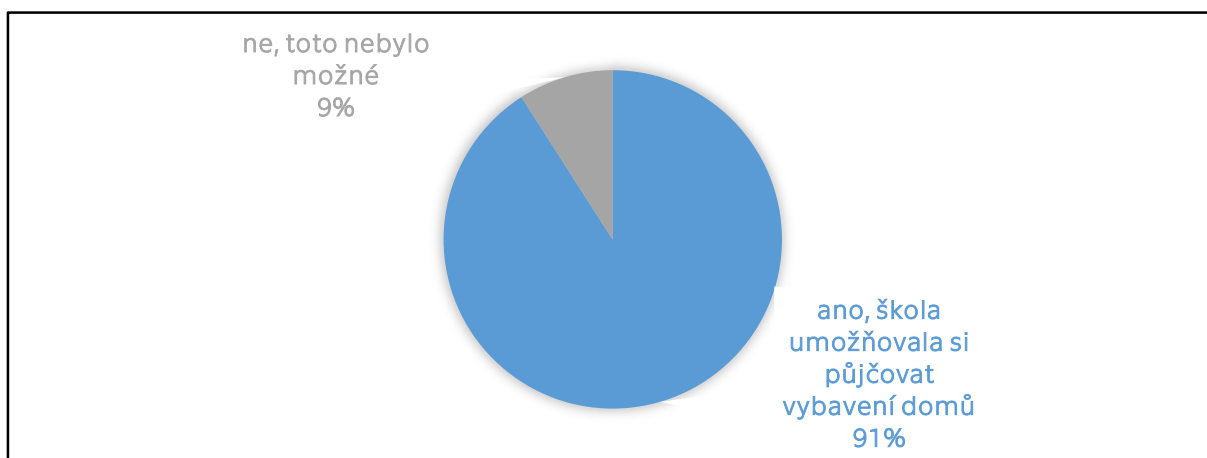
graf 11: Poskytování vybavení pro potřeby distanční výuky školou

Další dotaz se týkal pracovního režimu homeoffice. Následující otázka zněla: „Mohli jste při distanční výuce vyučovat ze školy nebo jste museli být na homeoffice?“ Většina respondentů uvedla, že si mohli vybrat podle vlastních preferencí (58 %). Podle 27,3 % dotazovaných škola umožňovala vyučovat z budovy školy, oproti tomu 12,1 % kantorů se setkalo s nařízeným „homeofficem“. Celkem 3,0 % pedagogů uvedlo, že přístup do školy byl omezený na maximálně 2 dny v týdnu.



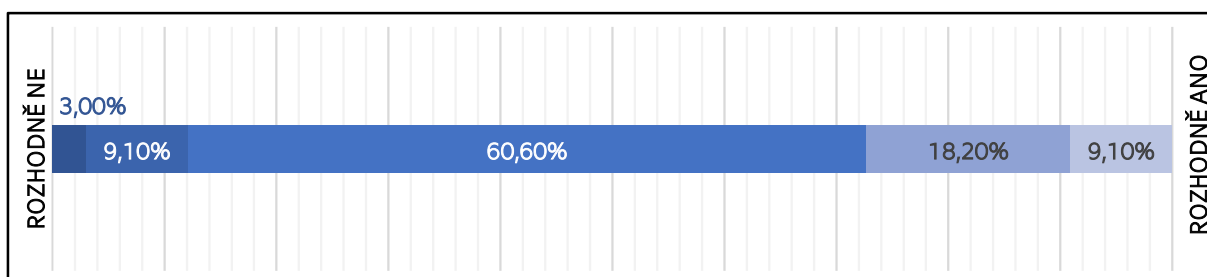
graf 12: Možnost vyučovat ze školy, příp. využívat homeoffice

Následující otázkou bylo zjišťováno, zda škola umožňovala v případě nařízeného homeoffice si půjčit vybavení domů. Velká většina respondentů uvedla, že toto bylo možné (91 %). Zbýlých 9 % dotazovaných uvedlo, že toto nebylo možné.



graf 13: Možnost zapůjčit si vybavení pro potřeby distanční výuky ze školy

Poslední otázka tohoto tematického bloku vybízela respondenty ke zhodnocení, zda mělo MŠMT podle jejich názoru nekonzistentní či chaotický přístup. Odpovědi jsou z většiny neutrální (60,6 %). Celkem 9,1 % respondentů zvolilo možnost „rozhodně ano“, 18,2 % zaškrtnulo možnost „spíše ano“. Konkrétně 9,1 % dotazovaných zvolilo možnost „spíše ne“ a 3,0 % zaškrtnulo možnost „rozhodně ne“.



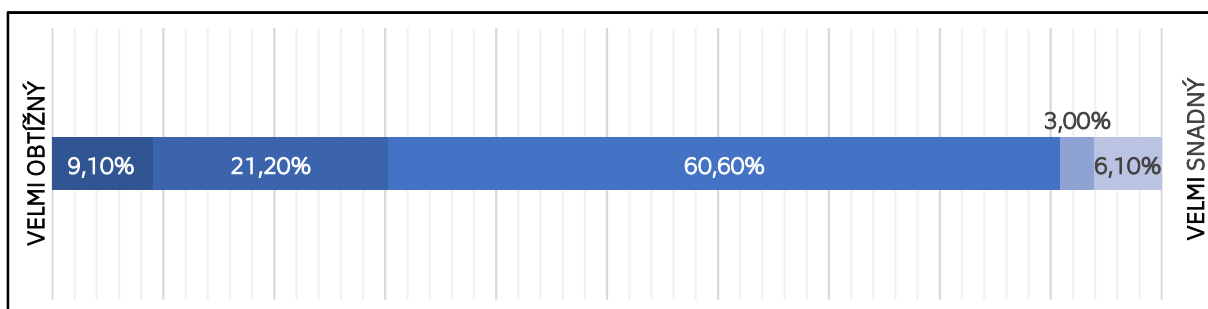
graf 14: Nekonzistentní či chaotický přístup MŠMT

4.3.2.3 Průběh distanční výuky

Téma třetího bloku bylo zaměřeno na průběh distanční výuky, jejího vedení ze strany učitelů, používané výukové materiály, testování znalostí žáků atd.

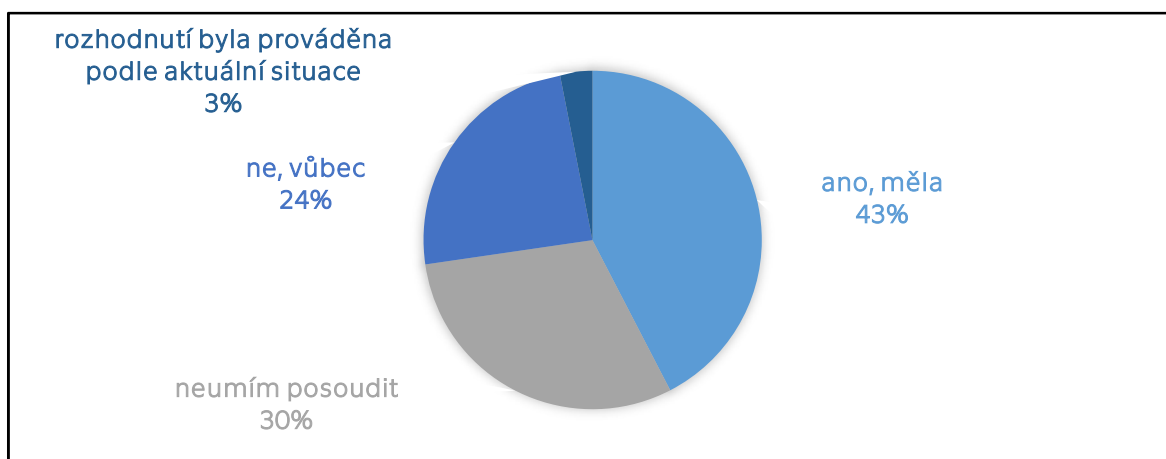
První otázkou tohoto tematického bloku se autor dotazoval respondentů na hodnocení přechodu z kontaktní výuky na distanční. Z odpovědí vyplývá, že učitelé hodnotí přechod mezi zmíněnými formami výuky neutrálně. Celkem 9,1 % respondentů ohodnotilo přechod jako velmi obtížný, 21,2 % jako spíše obtížný. Většina

zastoupená 60,6 % dotazovaných ohodnotila přechod neutrálně. Konkrétně 3,0 % kantorů vnímalo přechod jako spíše snadný a 6,1 % jako velmi snadný.



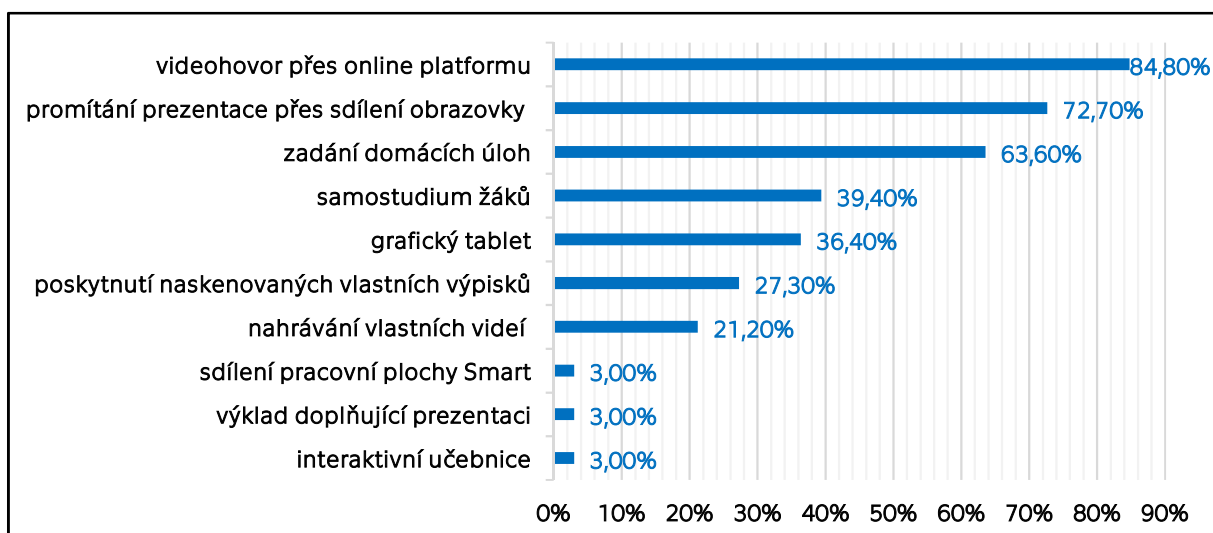
graf 15: Hodnocení přechodu z kontaktní výuky na distanční

Následující otázka zjišťovala, zdali měla škola připravený krizový plán, když byla opakovaně nařízena distanční výuka (např. zvláštní rozvrh). Celkem 43 % respondentů uvedlo, že škola krizový plán připravený měla, 24 % dotazovaných uvedlo opak, tedy že škola neměla připravený žádný krizový plán. Konkrétně 3 % učitelů uvedlo, že rozhodnutí školy byla prováděna na základě aktuální situace a 30 % dotazovaných nedokáže posoudit.



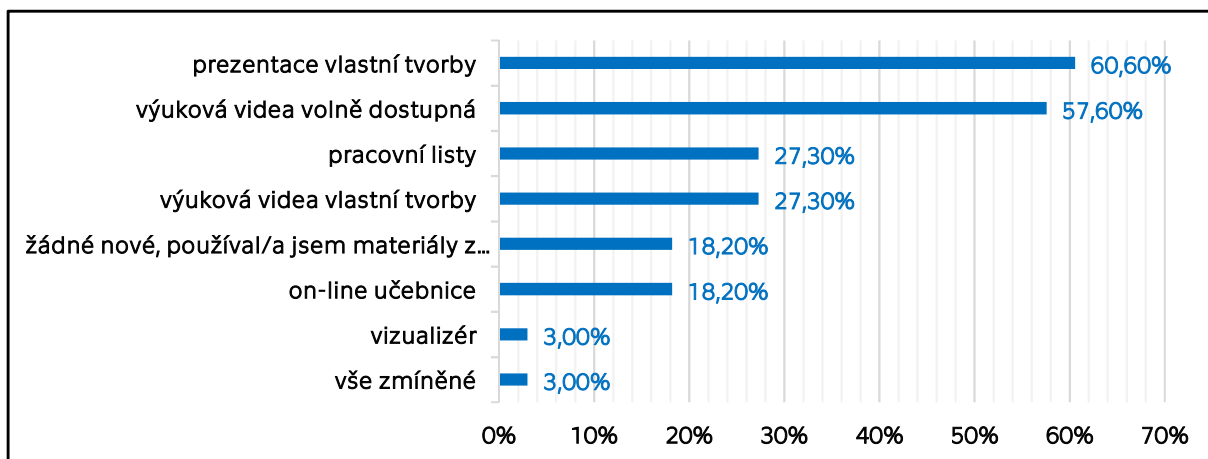
graf 16: Škola a její plán na krizové řízení během distanční výuky

Další otázka byla směřována na vedení výuky ze strany učitelů. Výčet způsobů, kterým učitelé výuku vedli, je velmi rozmanitý. Absolutní většina respondentů vedla výuku přes videohovor na online platformě (84,8 %) v kombinaci s prezentací a sdílením obrazovky (72,7 %). Dále učitelé využívali jako způsob výuky zadání domácích úloh (63,6 %), samostudium žáků (39,4 %), případně při vyučování využívali grafický tablet pro usnadnění práce se soubory (36,4 %). Někteří poskytovali žákům naskenované vlastní výpisky (27,3 %), nahrávali vlastní videa (21,2 %), dále pak sdílení plochy, kde učitelé pracovali s žáky v různých aplikacích jako například Smart, Geogebra či nějaké on-line tabule (3,0 %). Využíván byl výklad doplňující prezentaci s rozhovorem se žáky (3,0 %) či interaktivní učebnice (3,0 %). Vše dokumentuje graf 17.



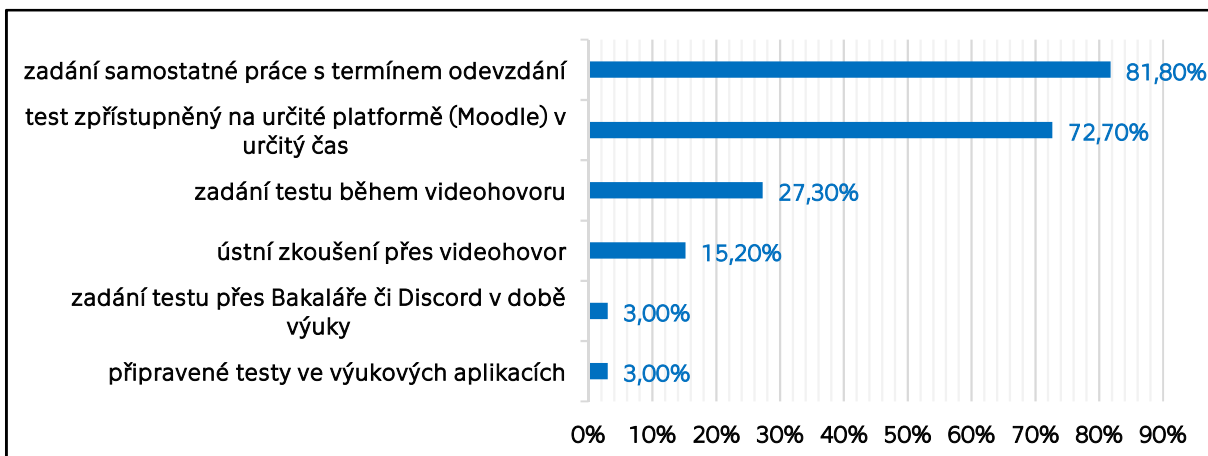
graf 17: Způsob vedení on-line výuky učiteli

Následující dotaz mířil na nové pomůcky, které pedagogové do výuky zavedli, aniž by je využívali před pandemií. Nejvíce učitelů se rozhodlo vytvořit vlastní prezentace (60,6 %), někteří využívali výuková videa, která jsou volně dostupná na internetu (57,6 %). Jiní zadávali pracovní listy (27,3 %), vytvářeli vlastní videa (27,3 %), využívali online učebnice (18,2 %), případně vizualizér (3,0 %) či kombinaci všeho zmíněného. Konkrétně 18,2 % učitelů uvedlo, že nevyužívali žádné nové materiály, všechny potřebné podklady měli již z doby před pandemií.



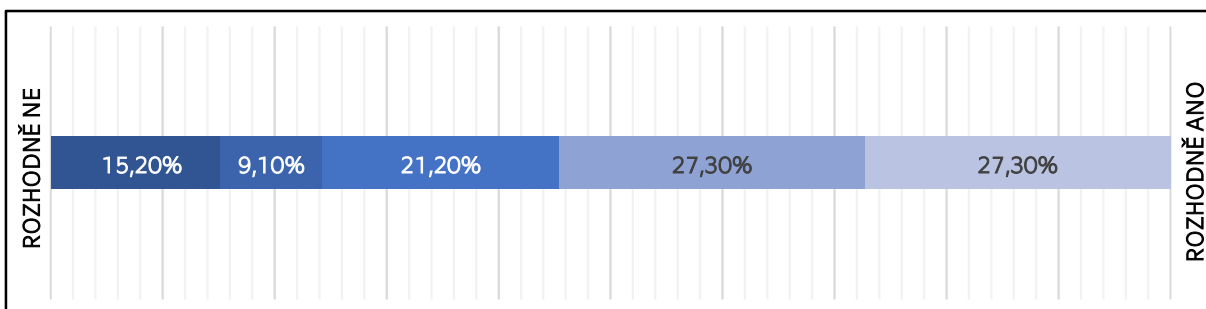
graf 18: Materiály využívané pro potřeby distanční výuky

Další otázkou se autor dotazoval na způsob, kterým učitelé testovali znalosti žáků. Nejčastějším způsobem testování bylo zadání samostatné práce s termínem odevzdání (81,8 %), dále pak zadání testu na určité platformě (např. Moodle) v určitý čas (72,7 %), zadání testu během videohovoru (27,3 %), ústní zkoušení přes videohovor (15,2 %), zadání testu přes Bakaláře či Discord v době výuky (3,0 %) či připravené testy ve výukových aplikacích (3,0 %).



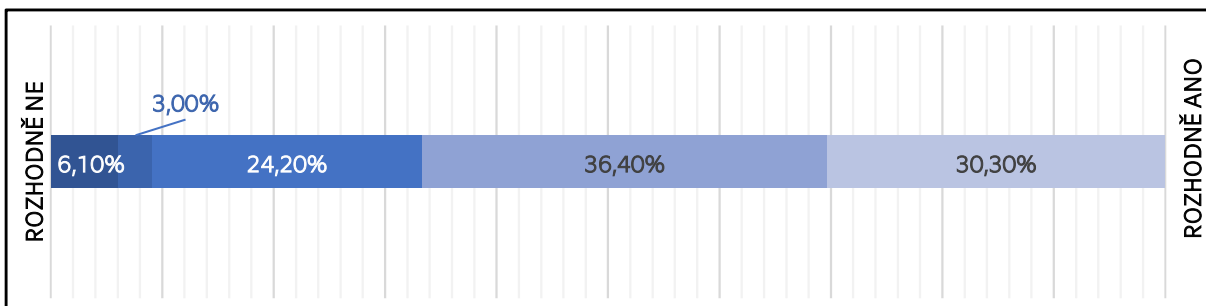
graf 19: Způsob testování žáků během distanční výuky

Následujícím dotazem bylo zjišťováno, zda bylo pro kantory těžší zachovat objektivitu při známkování. Většina respondentů považuje zachování objektivity při známkování při distanční formě výuky za těžší (27,3 % rozhodně těžší, 27,3 % spíše těžší), 21,2 % vnímá tuto skutečnost neutrálně, pro 9,1 % dotazovaných je zachování objektivity spíše snazší a pro 15,2 % respondentů rozhodně snazší.



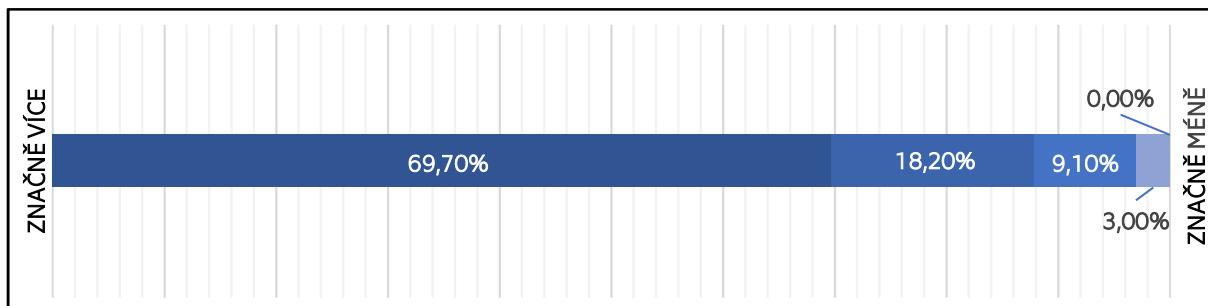
graf 20: Obtížnější zachování objektivit známkování během on-line testů

Další otázka zněla: „Zaznamenal/a jste při distanční formě zkoušení žáků vyšší tendenci podvádět ze strany žáků?“ Odpovědi vykazují jasně kladný trend, ke kladné odpovědi se přiklonily zhruba dvě třetiny respondentů (30,3 % rozhodně ano, 36,4 % spíše ano). Neutrální postoj zaujalo 24,2 % dotazovaných, 3,0 % kantorů odpovědělo „spíše ne“ a 6,1 % „rozhodně ne“.



graf 21: Větší podvody při on-line testování

Další dotaz vybízel respondenty k zamyšlení, zda jim příprava na distanční výuku zabrala více času ve srovnání s přípravou na kontaktní výuku. Trend v odpovědích byl zcela jednoznačně na kladné straně, 69,7 % dotazovaných zabrala příprava na distanční výuku značně více času, 18,2 % spíše více. Celkem 9,1 % respondentů nezaznamenalo významný rozdíl a 3,0 % kantorů označilo jako odpověď možnost „spíše méně“. Možnost „značně méně“ času pro přípravu na distanční výuku neodpověděl žádný z dotazovaných pedagogů.



graf 22: Čas potřebný pro přípravu na distanční výuku oproti kontaktní výuce

V rámci další otázky, která byla řešena formou otevřenou, byli respondenti vyzváni k popisu stručného postupu, jakým způsobem dávali žákům zpětnou vazbu na jejich odevzdané práce. Zde jsou uvedeny nejčastěji uváděné způsoby hodnocení:

- srovnávací tabulky
- písemné ohodnocení
- známku při testu
- sdílení obrazovky při videohovoru
- rozbor on-line spolu se třídou
- konzultace odevzdaných prací
- rozbor během videohovoru

Pro doplnění následují vybrané citace pedagogů k této otázce:

„Okomentování úloh vypracovaných v PDF, on-line rozbor s třídou, komentář individuálně se školním komunikačním prostředím, individuální pohovor ve výukovém online prostředí (Discord).“

„Oprava s vepsanými poznámkami (grafický tablet) do odevzdaných výkresů formátu PDF.“

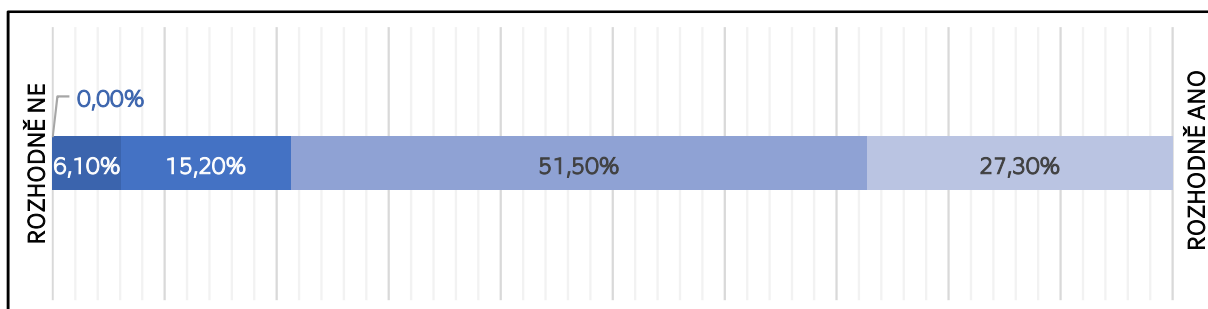
„Posílala jsem zpět opravené práce, slovní hodnocení v Teams, rozbor během video hodiny.“

„Opravené práce si žáci během další hodiny prohlédli, měli možnost se zeptat co, proč a jak a ty nejčastější chyby jsme probrali s celou třídou.“

„Prostřednictvím školního cloudového úložiště jsem studentům sdílel jejich opravené práce s komentáři a popisem chyb, které měly vliv na hodnocení jejich práce.“

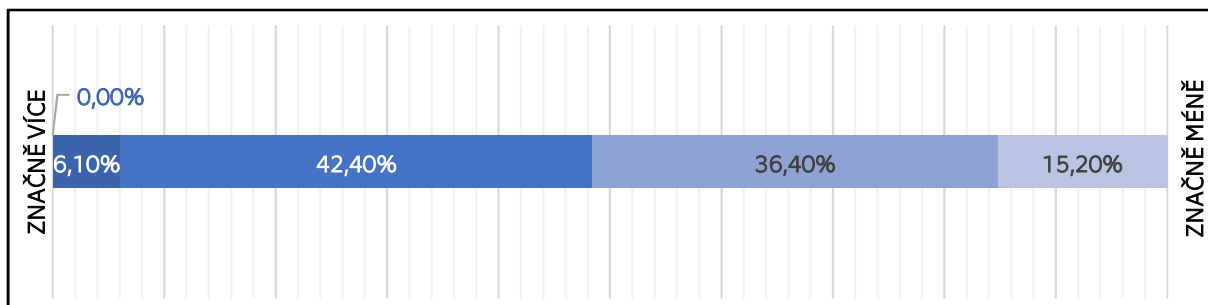
otázka 23: Způsoby zpětné vazby žákům na jejich domácí práce

Následující otázkou chtěl autor zjistit, zda učitelé vnímali během distanční výuky sníženou aktivitu žáků. Odpovědi vykazují opět zcela jasně kladný trend, neboť 27,3 % dotazovaných rozhodně zaznamenalo sníženou aktivitu žáků, 51,5 % respondentů odpovědělo „spíše ano“. Celkem 15,2 % učitelů nedokázalo posoudit a 6,1 % pedagogů zvolilo jako odpověď „spíše ne“. Možnost „rozhodně ne“ nezvolil žádný z dotazovaných.



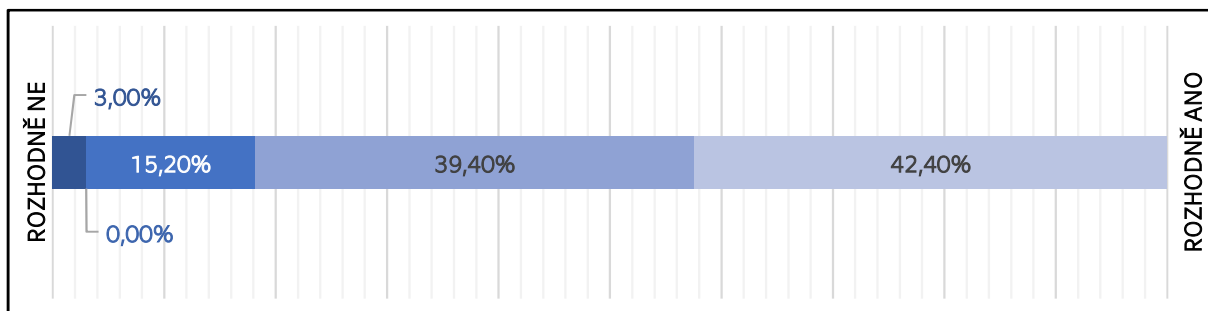
graf 24: Vnímají učitelé sníženou aktivitu žáků

Další otázka zněla: „Kolik učiva jste stihl/a s žáky probrat ve srovnání s kontaktní výukou?“ Tentokrát se trend projevil v negativním smyslu. Nikdo z dotazovaných nezvolil možnost „značně více“ a pouhých 6,1 % označilo možnost „spíše více“. 42,4 % respondentů nedokázalo posoudit množství probraného učiva. 36,4 % pedagogů si myslí, že se studenty probrali učiva „spíše méně“ a 36,4 % dokonce „značně méně“.



graf 25: Množství učiva probraného během distanční výuky

Další otázka tohoto tematického bloku se zabývala jevem, zda je problematičtější doučování nepochopené látky či práce se slabšími žáky ve srovnání s kontaktní výukou. Trend je patrný v kladném smyslu. Celkem 42,4 % respondentů rozhodně souhlasí s tímto jevem, odpověď „spíše ano“ uvedlo 39,4 % dotazovaných. Konkrétně 15,2 % pedagogů vnímá tento jev neutrálně. Žádný z dotazovaných nezvolil možnost „spíše ne“ a pouhá 3,0 % dotazovaných označila možnost „rozhodně ne“.



graf 26: Problematictější doučování nepochopené látky během on-line výuky

V rámci předposlední otázky tohoto tematického bloku autor dal vyučujícím prostor pro vyjádření jejich názoru, co vnímali jako největší problémy žáků při distanční výuce. Níže jsou uvedeny zestručněné odpovědi a citace některých pedagogů:

- motivace
- sebekázeň
- dochvilnost, chuť pracovat
- nenechat se rozptylovat okolními událostmi
- odevzdávat práce včas
- rozvrhnout si práci
- nepodvádět

Soustředit se na práci, dodržovat termíny, nepodvádět, snažit se o větší samostatnost. Mezi žáky byly značné rozdíly, někteří se jen připojili a pak doufali, že nebudou již nic muset dělat, našli se i takoví, kteří pro jistotu předstírali, že se nemohou připojit.“

„Soustředit se během hodiny (snídali, řešili něco s rodiči, sourozenci, apod.), dodržování termínů odevzdání samostatné práce, zpětná oprava, kvalita připojení.“

„Ukázněnost při samostatné práci - při kontaktní výuce je možné zadat studentům samostatnou práci a během hodiny je průběžně kontrolovat a radit jim, což při distanční výuce možné není.“

„Ukázněnost, udržet zájem a kontakt s probíranou látkou. Bezprostřední odezva a reakce studentů.“

„Mít motivaci, chybějící sebekázeň (nedivím se, mě taky :).“

„Vstát ráno z postele, ukáznit se a zapojit se aktivně do výuky, nenechat se rozptylovat okolními událostmi, nasadit si stejný režim jakoby chodili do školy.“

„Soustředit se, vnímat výklad, zpracovávat úkoly v termínu.“

otázka 27: Největší problémy s distanční výukou u žáků očima učitelů

V rámci poslední otázky tohoto tematického bloku autor dal pedagogům prostor pro vyjádření jejich názoru, co jim činilo největší problémy při distanční výuce. Níže jsou uvedeny zestručněné odpovědi a opět citace některých učitelů:

- časová náročnost přípravy
- dlouhé sezení u PC
- chybějící přímý kontakt se žáky
- hůře se hledalo, kde žák dělá chybu
- najít způsob motivace žáků
- únava, málo času na regeneraci
- chybějící okamžitá odezva od žáků

„Časově náročnější příprava na vyučování. Časově náročnější zpětná vazba. Donutit některé žáky, aby odevzdali úkoly a vůbec něco dělali.“

„Vysvětlování látky, který se nejlépe podává "postupným kreslením" obrázků/schémat na tabuli. Nyní bylo potřeba vyrobit buď step by step PowerPoint, nebo kreslit "v malování" přes sdílení obrazovky.“

„Nedostatek času, dostupnost, když jsem byla téměř celý den online.“

„To množství práce a času při opravování jejich úkolů -mnohonásobně času navíc než ve škole.“

„Chybějící přímý kontakt, pohled na tváře.“

„Kvalita připojení žáků, najít vhodné nástroje pro distanční výuku a naučit se je ovládat, připravit efektivní on line hodinu.“

„Mluvit 45 minut do "monitoru počítače".“

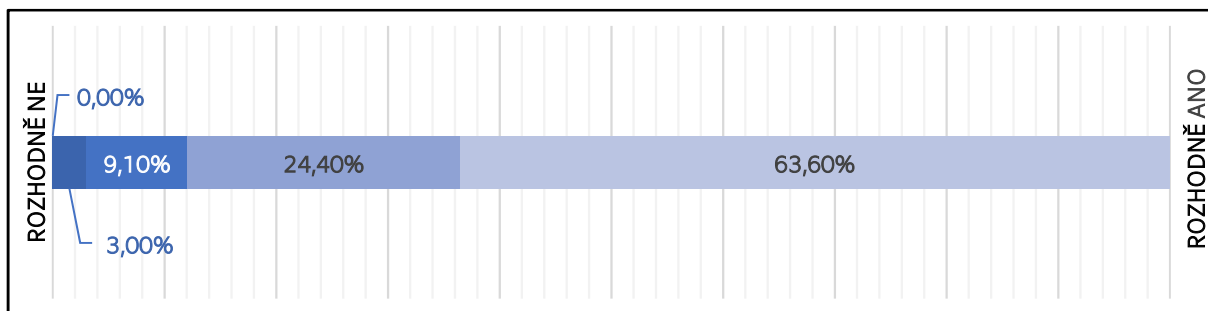
otázka 28: Největší problémy učitelů s distanční výukou

Jednoznačně nejčastěji opakující se obtíží byla časová náročnost jak přípravy na vyučování, tak ale i opravy domácích prací, zpětné vazby studentům atd.

4.3.2.4 Vliv distanční výuky na psychické zdraví

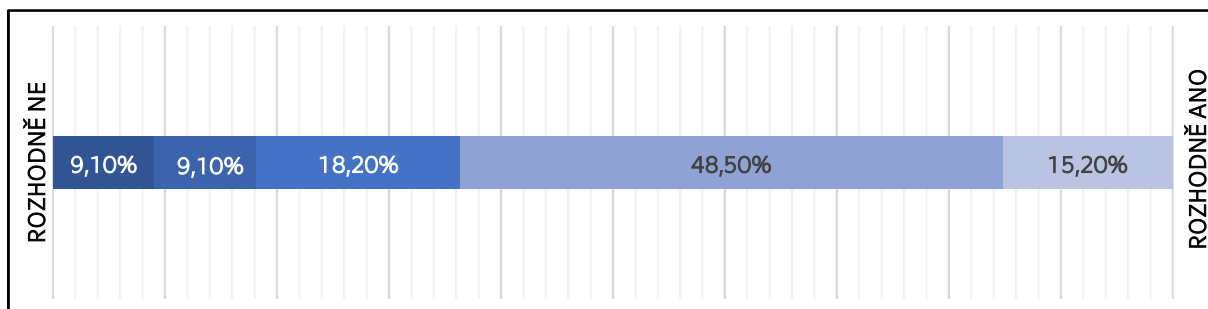
Cílem čtvrtého tematického bloku bylo zjistit, jak distanční výuka a sociální distanc s ní spojený ovlivnily psychický stav učitelů, zda a jak se projeví ve vztahu učitel – žák a zda se s následky potýkají učitelé dodnes.

První otázka v tomto tematickém bloku zněla, zda chyběl učitelům přímý kontakt se žáky. Trend odpovědí byl zcela jasně kladný. Celým 88 % respondentům zcela jasně přímý kontakt se žáky chyběl (63,6 % rozhodně chyběl, 24,4 % spíše chyběl), 9,1 % respondentů zaujalo k této otázce neutrální postoj a pouhým 3 % respondentům přímý kontakt spíše nechyběl. Odpověď „rozhodně nechyběl“ ne zvolil žádný z dotazovaných.



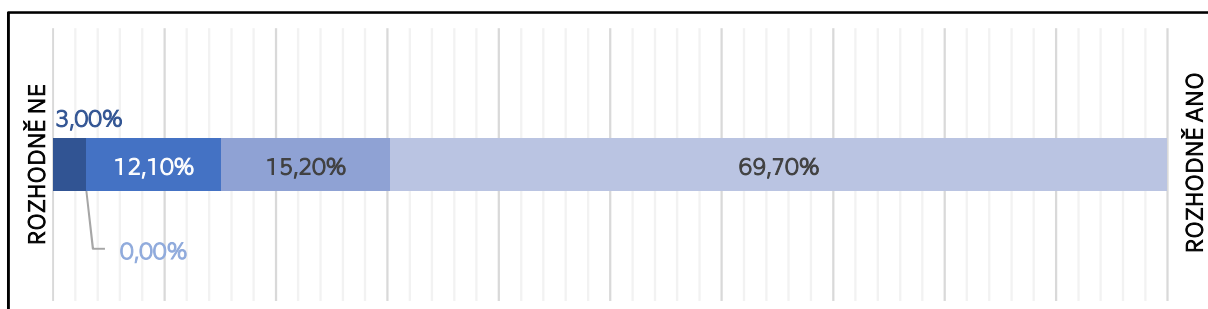
graf 29: Chybějící přímý kontakt se žáky

Další otázka vyzývala respondenty ke zvážení, zda vnímali distanční formu výuky jako více stresující. Odpovědi vykazují opět jasně kladný trend, neboť 63,7 % respondentů vnímá distanční formu výuky jako více stresující (15,2 % rozhodně více stresující, 48,5 % spíše více stresující), 18,2 % respondentů neumělo míru stresu posoudit a 18,2 % hodnotí míru stresu jako nižší (9,1 % respondentů jako spíše nižší a 9,1 % respondentů jako rozhodně nižší).



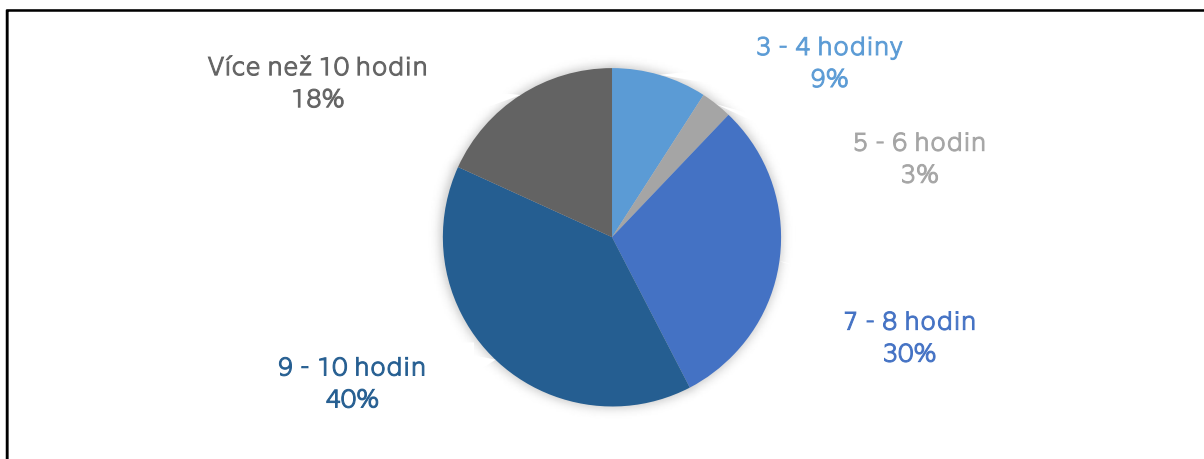
graf 30: Distanční výuka jako více stresující organizační forma

Následující otázka mířila na to, zda se učitelé cítili při distanční formě výuky více časově vytížení ve srovnání s výukou kontaktní. Trend odpovědí byl opět zcela jasně kladný, více časově vytíženo se cítilo 84,9 % respondentů (69,7 % rozhodně více, 15,2 % spíše více). 12,1 % dotazovaných nevnímá mezi časovým vytížením v distanční výuce ve srovnání s výukou kontaktní žádný podstatný rozdíl a pouhé 3,0 % dotazovaných hodnotí svou časovou vytíženost v distanční formě výuky jako „rozhodně nižší“ ve srovnání s výukou kontaktní. Možnost „spíše nižší“ časové vytížení nezvolil žádný z respondentů.



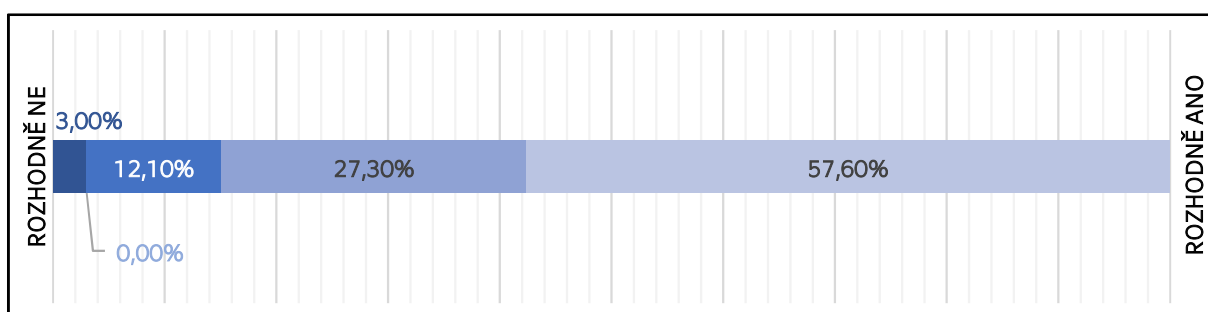
graf 31: Distanční výuka jako větší časová zátěž

Další otázka dávala prostor učitelům zhodnotit, kolik hodin denně pracovali při distanční formě výuky. Autor z obdržených odpovědí usuzuje, že učitelé měli tendenci při distanční výuce pracovat delší dobu ve srovnání s kontaktní výukou, jelikož 57,6 % dotazovaných uvedlo, že pracovali více než 8 hodin denně (39,4 % pracovalo 9–10 hodin denně, 18,2 % dokonce více než 10 hodin denně). Celkem 9,1 % respondentů údajně pracovalo 3–4 hodiny denně, 3 % 5–6 hodin denně a 30,3 % 7–8 hodin denně.



graf 32: Průměrný pracovní čas strávený při distanční výuce

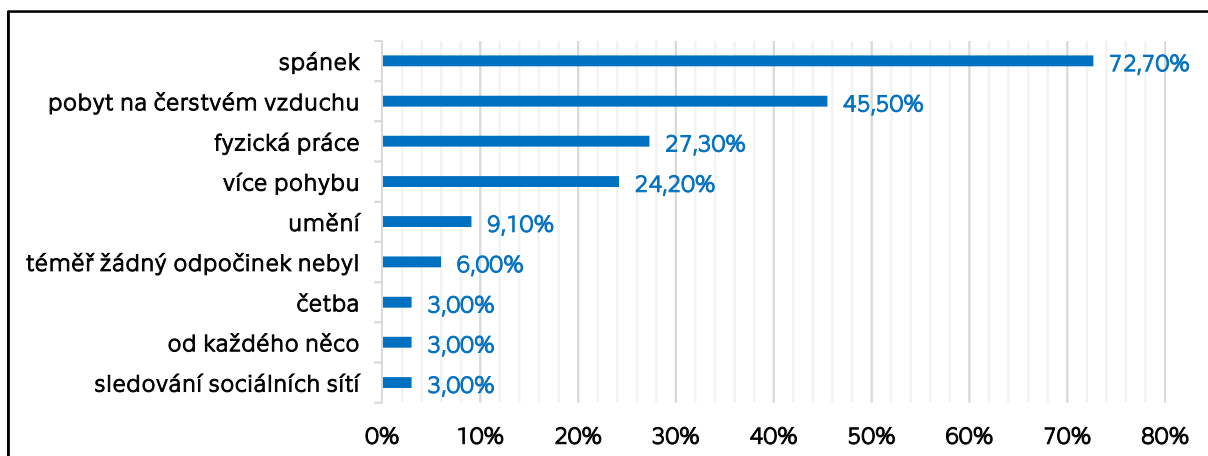
Následující otázka směřovala k zamyšlení, zda respondenti vnímali nekonzistentnost pracovní doby, např. jestli měli tendenci odpovídat pozdě večer na e-maily. Odpovědi vykazují opět zcela jasný trend, přičemž 84,9 % dotazovaných vyučujících tuto nekonzistentnost vnímalo (57,6 % rozhodně ano, 27,3 % spíše ano). Konkrétně 12,1 % tuto skutečnost vnímá neutrálně a pouhé 3 % učitelů nekonzistentnost rozhodně nevnímá. Možnost „spíše nevnímá“ ne zvolil žádný z dotazovaných.



graf 33: Nekonzistentnost pracovní doby při distanční výuce

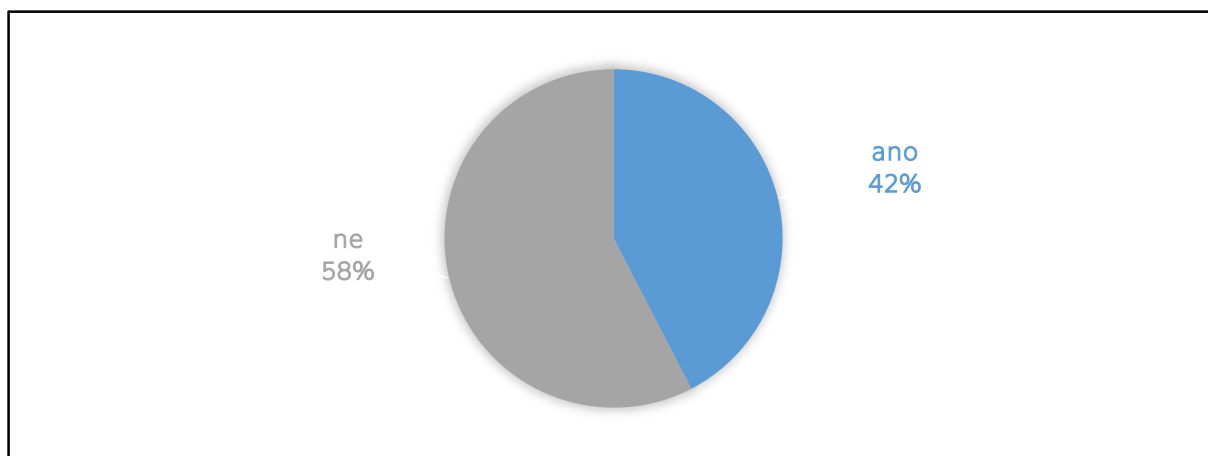
Další otázkou chtěl autor zjistit, jakým způsobem při distanční výuce dotazovaní učitelé odpočívali. Nejčastější formou odpočinku, podobně jako tomu bylo u studentů, byl spánek, který jako možnost zaškrtno 72,7 % dotazovaných. Dalšími formami odpočinku pak byly: pobyt na čerstvém vzduchu (45,5 %), fyzická práce (27,3 %), zvýšená intenzita pohybu (24,2 %), umění (9,1 %), četba (3,0 %) či

sledování sociálních sítí (3,0 %), popř. kombinace předchozích. Celkem 3,0 % respondentů uvedlo, že si téměř žádný odpočinek nedopřalo.



graf 34: Způsoby odpočívání učitelů v době distančního vzdělávání

Cílem následující otázky bylo zjistit, zda měla distanční výuka vliv na psychické zdraví dotazovaných učitelů. Konkrétně 42 % dotazovaných uvedlo, že distanční výuka měla vliv na jejich psychické zdraví, zatímco 58 % dotazovaných nezaznamenalo žádný vliv distanční výuky na jejich psychické zdraví.

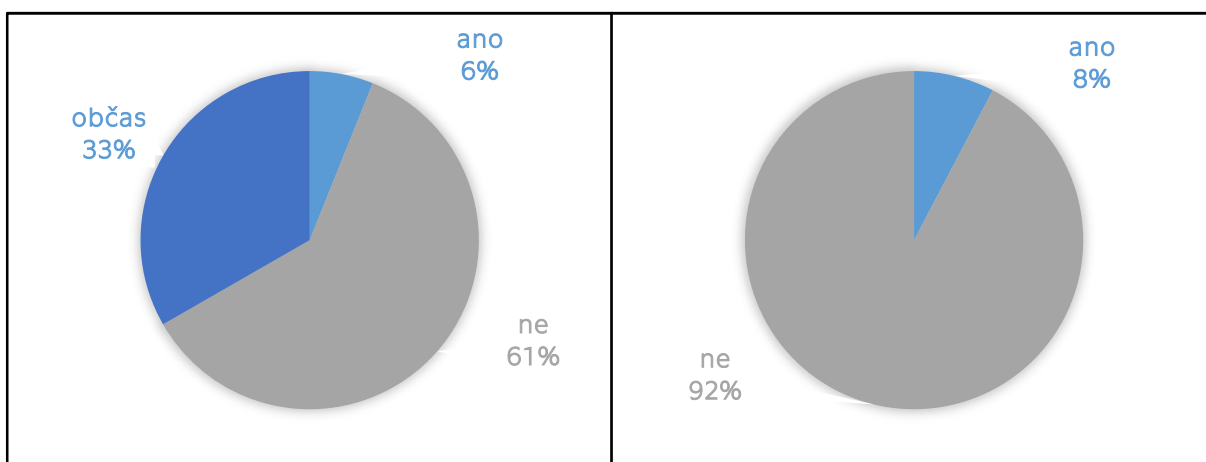


graf 35: Změna duševního zdraví vlivem distanční výuky u učitelů

Následující dvě otázky jsou uvedeny společně, neboť spolu úzce souvisí. Otázkou č. 36 chtěl autor zjistit, zda se u dotazovaných pedagogů vlivem sociálního distancu a okolností projevily psychické obtíže, např. deprese, panické ataky, úzkosti apod. Celkem 6 % dotazovaných odpovědělo „ano“, 61 % dotazovaných odpovědělo „ne“ a 33 % dotazovaných uvedlo „občas“. Toto dokumentuje graf 36.

Pokud respondenti odpověděli na předchozí otázku „ne“, byli přesměrováni rovnou k otázce č. 38, vynechali tedy následující otázku. Pokud respondenti uvedli jednu z možností „ano“ či „občas“, pokračovali následující otázkou č. 37, která zněla: „Potýkáte se s psychickými obtížemi, které vznikly v době distanční výuky,

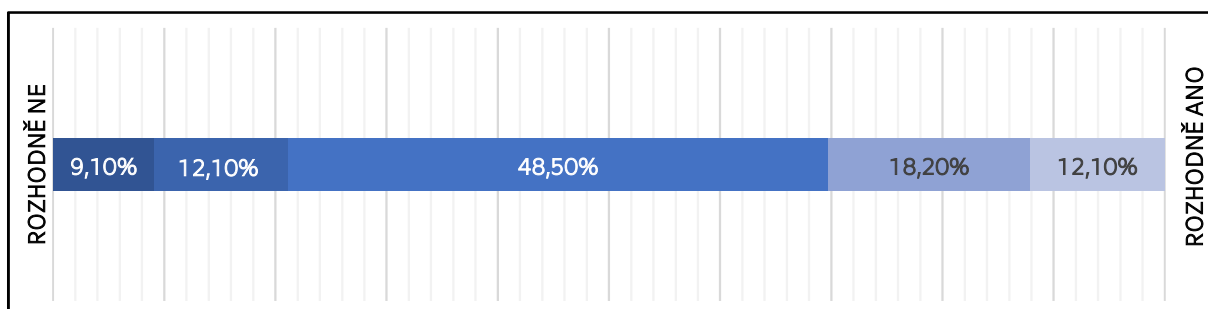
dodnes?" Drtivá většina zastoupená 92 % dotazovaných vybrala zápornou odpověď, pouhých 8 % odpovědělo kladně. Výsledky této otázky č. 37 zobrazuje graf 37.



graf 36: Vznik psychických obtíží vlivem okolností a distanční výuky

graf 37: Přetrvávající psychické obtíže vzniklé v distanční výuce

Na otázku č. 38 ve znění „Zajímáte se dnes více o své duševní zdraví?“ již opět odpovídali všichni respondenti. V odpovědi není zřetelný žádný trend a odráží spíše neutrální postoj respondentů. Celkem 9,1 % dotazovaných uvedlo odpověď „rozhodně ne“ a 12,1 % dotazovaných odpovědělo „spíše ne“. Nejvíce odpovědí bylo neutrálního charakteru, tuto možnost zvolilo 48,5 % dotazovaných. Konkrétně 18,2 % dotazovaných uvedlo odpověď „spíše ano“ a 12,1 % dotazovaných odpovědělo „rozhodně ano“.



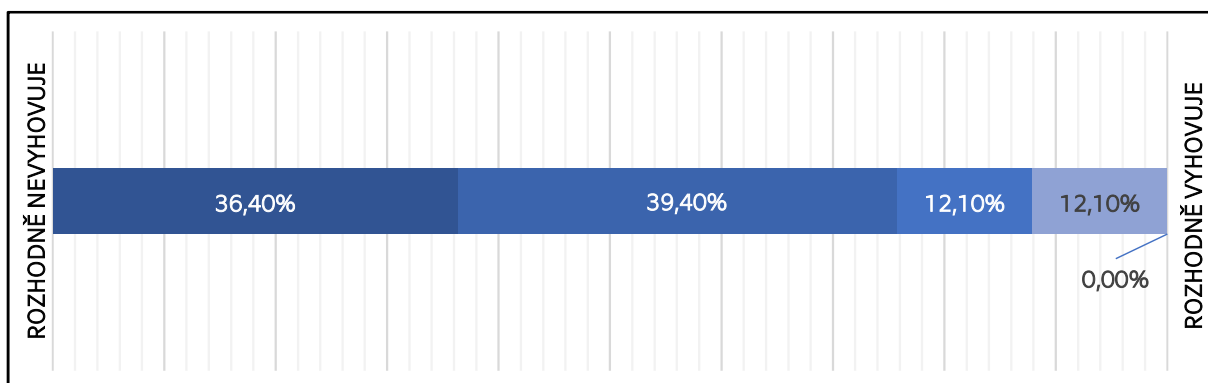
graf 38: Větší zájem o své duševní zdraví u učitelů

4.3.2.5 Závěrečné zhodnocení dotazníku

Cílem posledního tematického bloku bylo shrnutí a zhodnocení zkušeností s distanční výukou, byl zde prostor i pro komentáře, které nezapadaly do konceptu předchozích otázek.

První otázkou v tomto bloku se autor dotazoval respondentů, jak jim vyhovovala distanční výuka v porovnání s výukou kontaktní. Odpovědi mají jasnou tendenci se přiklánět k negativní straně. Celkem 75,8 % respondentů distanční výuka nevyhovovala (36,4 % rozhodně nevyhovovala a 39,4 % spíše nevyhovovala),

12,1 % respondentů zaujalo neutrální postoj a pouhým 12,1 % respondentů distanční výuka v porovnání s kontaktní spíše vyhovuje. Možnost „rozhodně vyhovuje“ nezvolil žádný z respondentů.



graf 39: Porovnání distanční výuky vzhledem ke kontaktní výuce

Druhá otázka č. 40, jenž byla formou otevřené otázky a respondenti odpovídali vlastními slovy, mířila na to, zda některé prvky distanční výuky využívají učitelé i dnes ve výuce kontaktní.

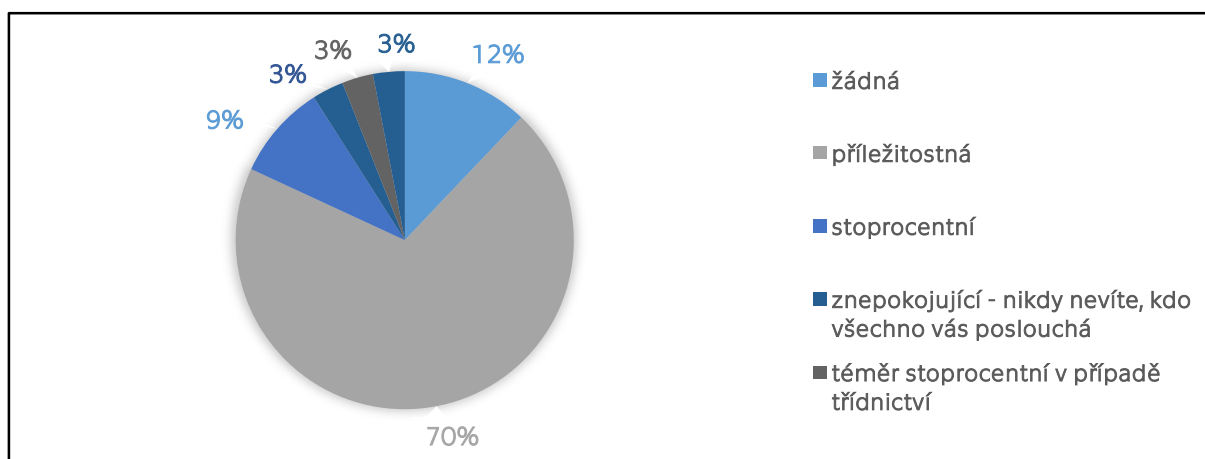
Zhruba dvě třetiny respondentů uvedly, že některé prvky distanční výuky dodnes využívají. Mezi nejvíce zmiňované platformy patří MS Teams pro komunikaci s žáky, případně pro zadávání podkladů či drobných testů, dále e-mail, Bakaláři a výjimečně i Discord. Mezi nejvíce zmiňované pomůcky patří grafický tablet pro opravování výkresů, dále pak vytvořené prezentace, vizualizér či tablet. Zhruba čtvrtina dotazovaných nevyužívá žádné prvky distanční výuky v současnosti a jednotky procent uvedly, že některé prvky využívají jen občas. Dokonce jeden respondent uvedl, že využívá stále stejné platformy, jaké využíval nejen v distanční výuce, ale dokonce i před ní.

otázka 40: Využívání distančních pomůcek v dnešní kontaktní výuce

Další otázka vyzvala respondenty ke zhodnocení komunikace ze strany rodičů v době distanční výuky. Většina odpovědí se shodla na označení „příležitostná“. Necelých 10 % respondentů považovalo komunikaci za stoprocentní, podle odpovědi jednoho z dotazovaných se komunikace dala ohodnotit jako „téměř stoprocentní v případě třídnictví“. Celkem 12 % respondentů se setkala s nulovou komunikací ze strany rodičů, 3 % respondentů nepovažuje komunikaci s rodiči za nutnou.

Jeden z respondentů uvedl následující vlastní odpověď:

„Lehce znepokojivé bylo, že nikdy nevíte, kdo všechno vás poslouchá a co z vašeho výkladu může kde použít.“



graf 41: Komunikace rodičů s učiteli v době distanční výuky

Následující otázka nechávala dotazovaným prostor pro uvedení jedné skutečnosti, která by se podle jejich názoru rozhodně neměla opakovat, pokud by hrozilo, že výuka opět přejde do distanční formy. Níže je uveden zestručněný výčet obdržených komentářů.

„Doporučení MŠMT zdržet se špatného hodnocení žáků, ačkoliv se distanční výuky pravidelně neúčastnili.“

„Roztříštěnost využívaných komunikačních kanálů.“

„Časté kombinování distanční a prezenční výuky, případně zavádění hybridní výuky.“

„Výuka pouze formou zadávání samostatných prací či výpisků z učebnic nebo v dalších materiálech.“

„Vzájemná separace studentů, kantorů a nejistota toho co bude. Ztráta sociálního kontaktu a fyzické aktivity.“

„Výuka v plném rozsahu - dle standardního rozvrhu.“

„Rodiče ani žáci by neměli distanční výuku podceňovat.“

„Neskutečná délka distanční výuky s nejistými plány a neustále se měnícími rozhodnutími v oblasti školství.“

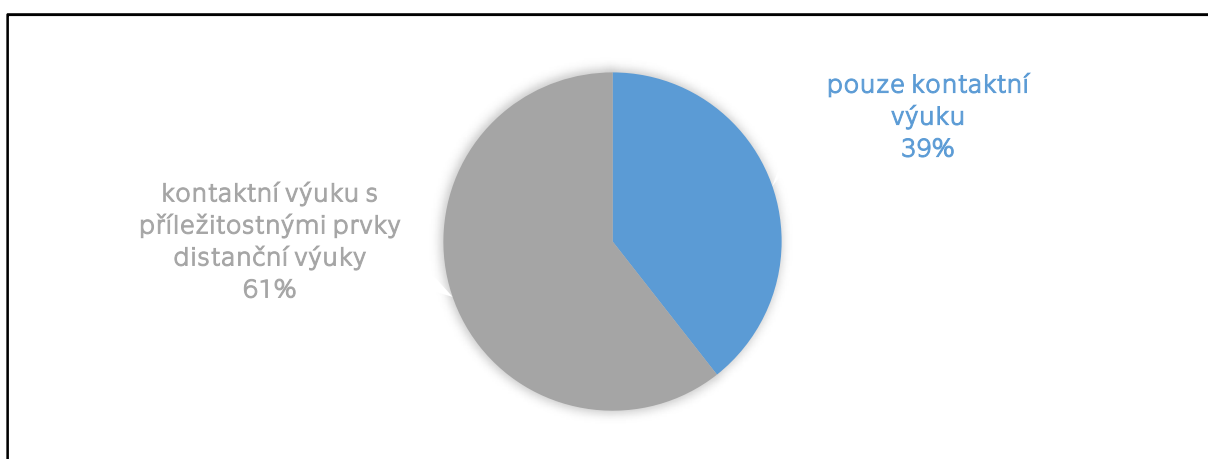
„Nezájem rodiče o své dítě v době distanční výuky, je nutná spolupráce rodičů a dohlížení na své děti, aby u počítačů opravdu seděly a studovaly (ne jen měly puštěný počítač s online výukou).“

„Mít více času na přípravu. Co dát dětem domů, připravit jim více materiálu na domácí vzdělávání.“

graf 42: Citace učitelů na téma „Co by se nemělo opakovat v distanční výuce?“

Z uvedených komentářů je patrné, že obecně učitelé hodnotili negativně chaos v nastavování pravidel z hlediska MŠMT. Většina uváděla nepředvídatelnost situace, časté střídání distanční a prezenční výuky, příp. zavedení tzv. hybridní. Kritičtí také byli pro nerovnoměrné pracovní zatížení mezi kolegy a pouhé převedení rozvrhu pro kontaktní vzdělávání do distanční formy výuky. Jako problematické také uváděli roztržitost v používání komunikačních kanálů, málo času pro adaptování se na distanční vzdělávání nebo podceňování této formy ze strany rodičů či žáků. Jeden respondent uvedl, že výuka byla z jeho pohledu tak dobře zorganizovaná, že ho žádný komentář nenapadá. Další z dotazovaných oproti tomu uvedl, že z jeho pohledu byla situace tak špatná, že už by se neměla opakovat nikdy.

Předposlední dotaz (otázka č. 43) se týkal preferencí ohledně formy výuky, zda by kantoři upřednostnili spíše distanční nebo kontaktní výuku. 39 % učitelů by dalo přednost pouze kontaktní výuce. Celkem 61 % respondentů by uvítalo kontaktní výuku s příležitostnými prvky distanční výuky. Jeden z respondentů uvedl svou konkrétní představu: distančně by se mohlo vyučovat jeden den v týdnu. Další kantor ke své odpovědi s upřednostněním kontaktní výuky poznamenal, že není potřeba se vyhýbat skutečnému, normálnímu světu.



graf 43: Preference organizačních forem vzdělávání

V rámci poslední otázky, která byla nepovinná, byl ponechán respondentům prostor pro slovní zhodnocení vlastních zkušeností s distanční výukou. Učitelé mohli poskytnout zpětnou vazbu na dotazník, napsat své pocity či zkušenosti s distanční výukou, případně jak distanční výuku v budoucnu využít. Svou odpověď celkem zaznamenalo 14 z 33 žáků. Pro autentičnost jsou na následující stránce uvedeny některé komentáře učitelů, kteří byli laskaví a zanechali svou odpověď.

„Distanční výuka je ve své podstatě dobrá myšlenka, ale předpokládá 100 % uvědomělého, ukázněného a disciplinovaného žáka.“

„Kdo se něco potřebuje naučit, hledá cestu a také člověka, který mu to vysvětlí, o nic jiného nejde.“

„Distanční výuka je méně výkonná než kontaktní – některé vzdělávací obsahy nelze výše uvedeným způsobem předat. Žáci tráví spoustu času studiem pomocí PC, což snižuje jejich motivaci věnovat se učivu (pro únavu z toho plynoucí, ale i PC svádí k prokrastinaci internetem), dále je zvýšenou měrou vyčerpává a snižuje jejich kapacitu si vzdělávací obsahy osvojit.“

„Výsledky distanční výuky jsou závislé na přístupu žáka. Ti se zájmem je mají, ostatní snáze proplouvají bez znalostí.“

„Tato práce nebyla dostatečně ohodnocena, obzvláště když jste pracovali naplno nebo dokonce navíc. Škola sice poskytovala vybavení, ale jen průměrné, pro potřeby kvalitní práce nedostačující, to mi sponzoruje rodina. Rodina dále sponzorovala veškeré připojení a energii, kterou jsem spotřebovala.“

„Jestliže by se distanční výuka v takovémto rozsahu znovu opakovala, odejde ze školství řada kvalitních učitelů (např. důchodového věku či učitelů odborných předmětů), kteří skutečně toto vše nemají zapotřebí...“

„Není nad kontaktní výuku, v odborných předmětech je distanční výuka trochu problém.“

„Vytříbili se nepoctiví žáci - kdo se chtěl něco naučit, tak se naučil... je to o větší sebedisciplíně.“

„Distanční výuku používám, pokud je žák dlouhodobě nemocný - připojení do prezenční výuky, sdílení zápisu hodin apod.“

„Velkou výhodou je, že se člověk více naučil pracovat v online prostředí.“

otázka 44: Citace učitelů – nápady na využití distanční výuky

Shrneme-li nejčastější odpovědi, pak většinou učitelé popisovali, že pro určité předměty se distanční výuka příliš nehodí. Někteří uvedli, že tuto formu využívají např. při dlouhodobější nemoci žáka. V obecné rovině ovšem hodně pedagogů uvádělo, že tato forma potřebuje hodně disciplinovaného žáka, který se chce dobrovolně vzdělávat. Možnost kontroly žáků je v této organizační formě vzdělávání pro učitele složitější.

5

Závěrečné zhodnocení

Hlavním cílem bylo postihnout a popsat zkušenosti a pocity z distanční výuky žáků a učitel středních odborných škol komplexně. Dotknout se ideálně většiny hlavních součástí, které souvisí s touto organizační formou studia, jenž byla náhle zavedena jako reakce na rozšiřující se pandemii viru Covid-19. Účelem bylo zjišťovat a popisovat změny oproti klasické prezenční výuce, která je pro všechny velmi dobře známá. Celkově se šetření zaměřilo zejména na základní informace o respondentech, využívané pomůcky a výukové on-line prostředí, průběh výuky, denní režim respondentů a také vliv distanční výuky na jejich psychické zdraví.

Pro potřeby distanční výuky byla na školách často zaváděna jednotná pravidla pro používání platforem, jež měla zlepšit přehlednost v této nové situaci. Mezi nejčastěji užívané platformy lze zařadit MS Teams, avšak aplikací, které učitelé pro výuku svých žáků využívali, je celá řada. Problematické se může jevit potřeba nakoupit různé nové vybavení pro zkvalitnění výuky žáků, což vnáší do rodinných rozpočtů nemalé výdaje. Pro sociálně slabé rodiny toto může být velmi problematické. Některé školy byly svolné a těmto žákům umožňovaly vypůjčit vybavení v podobě počítačů, sluchátek a jiných pomůcek přímo ve škole.

Názor na přípravu na distanční vyučovací hodiny se u obou skupin respondentů liší. Zatímco pro žáky byla příprava na distanční hodinu snazší a méně časově náročná, než je tomu u kontaktní výuky, učitelé se potýkali s velikým nárůstem potřeby času pro vytvoření a přípravu vhodných podkladů na distanční výuku. Učitelé byli často podrobováni nekonzistenci své pracovní doby, neboť často dávali zpětnou vazbu žákům i v pozdních večerních hodinách, což by se za doby prezenčního studia nedělo. Obě strany respondentů ovšem přiznávají, že oproti kontaktní výuce dochází k velkému nárůstu podvodů při testování. Žáci velmi často ve svých odpovědích uváděli, že během distanční výuky se cítili mnohem pasivnější a méně motivovaní, než tomu bylo ve škole před pandemií. Tuto skutečnost potvrzují i sami učitelé.

Žáci během pandemie, lockdownů a distančního vzdělávání ztráceli návyky či zájem o určité činnosti, jako například snížený zájem o fyzickou aktivitu. Někteří respondenti uváděli, že se jim celkově naboural jejich životní režim a začali být více leniví. Výhodu žáci spatřovali v možnosti pravidelnějšího stravování než je tomu za dob kontaktní výuky.

Vlivem okolností a lockdownů nařízených vládou České republiky se nejenom žákům a učitelům změnil obrazně řečeno život ze dne na den. Omezovaly se různé mimoškolní aktivity, aby se docílilo menšího sociálního kontaktu lidí, a tím došlo snížení nárůstu nakažených. Vlivem kombinace všech těchto zmíněných okolností byl zvýšený tlak na psychiku lidí. Tento tlak hůře snášeli žáci, neboť většina popsala, že zažila změnu stavu svého duševního zdraví. Vlivem nařízených homeoffice byly zatížené i rodinné vztahy, protože rodiny nebyly zvyklé na tzv. 24 hodinové společné soužití. Zejména domácí výuka dětí, strach o zdraví svých blízkých či o zaměstnání byla hlavně pro rodiče žáků velmi náročná a zvyšovala domácí napětí. Jako velmi problematický jev žáci nejčastěji zmiňovali chybějící kontakt se svými spolužáky, přičemž učitelům chyběl kontakt se svými žáky.

Distanční výuka se na stavu psychiky podepsala jednoznačně více ve skupině žáků. Tento výsledek dotazníkového šetření potvrzuje Thakurův (Thakur, 2020) výzkum, tedy že skupina dospívajících je náchylnější ke vzniku či zhoršení psychických obtíží vlivem sociální izolace v porovnání se dospělými učiteli.

Z této průzkumné sondy žáků a učitelů vyplývá, že většina je pro zachování kontaktní výuky, kde budou příležitostně využívány prvky distančního studia. Příležitostným využitím se rozumí například individuální konzultace při dlouhodobější nemoci žáka, konzultace žáka a učitele za pomoci on-line platform. Navrhováno také bylo, že by se distanční vyučování mohlo zahrnout u předmětů, kde by se dalo provádět bez komplikací, vesměs ty předměty, kde žáci pracují na počítači. Zbylé předměty by měly být zachovány kontaktní formou.

Na úplný závěr je nutné dodat, že proběhlá situace byla velmi náhlá a dosud nevídaná. Zavedení distanční formy vzdělávání jako plnohodnotné náhrady kontaktního vzdělávání na všech úrovních školství nebylo dosud realizováno. Ovlivněni byli úplně všichni účastníci vzdělávacího procesu a samozřejmě nejen ti. Tato bakalářská práce by měla věrně popisovat hlavní dennodenní součásti studia během pandemie pohledem žáků a učitelů středních odborných škol. Jedná se rozhodně o velice zajímavé téma, které bude jistě v dlouhodobém horizontu ještě detailněji analyzováno. Realizované dotazníkové šetření odkrývá mnoho oblastí, na které by se mohl zaměřit budoucí pedagogický výzkum.

V úplném závěru je nutné poznamenat, že výzkum potvrdil všechny pracovní hypotézy autora stanovené v kapitole 4.1.

6

Přílohy práce

6.1 Vzor dotazníkového šetření pro žáky

Dobrý den, vážené respondentky, vážení respondenti.

Mé jméno je Martin Mildner a obracím se na Vás touto cestou s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou bakalářskou práci na téma „Komparace distanční a prezenční výuky na středních odborných školách“.

Pro přehlednost jsem dotazník rozdělil do pěti bloků. U každého bloku je stručný popis, jakých otázek se tematicky daný blok týká a kolik orientačně zabere času. Cílem je eliminovat pocit z tzv. "nekonečného dotazníku". Vyplnění následujícího dotazníku Vám nezabere déle než 12 minut.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je samozřejmě anonymní a dobrovolná.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

S úctou a přáním pěkného dne,
Martin Mildner.

I. ZÁKLADNÍ INFORMACE

Následující blok otázek se týká základních informací o Vás. Jeho vyplnění Vám nezabere déle než 20 sekund.

1) Jaké je Vaše pohlaví? (označte jen jednu možnost)

muž žena nechci uvádět

2) Kolikátý ročník střední školy studujete? (označte jen jednu možnost)

první druhý třetí čtvrtý

II. POMŮCKY A ON-LINE PROSTŘEDÍ

Následující blok otázek se týká informací o využívaném on-line prostředí a pomůckách potřebných pro distanční výuku. Vyplnění tohoto bloku otázek nezabere déle než 3 minuty.

3) Jaké on-line prostředí jste používal/a při distanční výuce?

(označte všechny platné možnosti)

- MS Teams Google Classroom Zoom Skype LMS Moodle
 Whatsapp jiné

4) Co Vám nejvíce komplikovalo distanční výuku?

(označte všechny platné možnosti)

- vypadávající internetové připojení nedostatečná motivace
 učitelé, co neumí používat ICT technologie nic
 chybějící technické vybavení jiné
 snadný únik k jiné činnosti (anonymita)

5) Nastavilo vedení školy jednotný systém v používání on-line prostředí (MS Teams, Zoom, Google Classroom aj.)? (označte jen jednu možnost)

- ano, vedení školy nastavilo jednotný systém *přeskočte na otázku 7*
 ano, ale vyučující používali i jiný systém *pokračujte na otázku 6*
 ne, volba on-line prostředí byla jen na učiteli *pokračujte na otázku 6*

6) Bylo pro Vás komplikované přecházet na různá on-line prostředí mezi jednotlivými předměty? (označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

7) Jaké pomůcky (elektronická zařízení) jste používal/a při distanční výuce?

(označte všechny platné možnosti)

- počítač, notebook chytrý mobil tablet
 grafický tablet sluchátka externí kamera
 externí mikrofon jiné

8) Koupili jste si některou z výše uvedených pomůcek pro potřeby distanční výuky (tzn. před distanční výukou jste ji nepotřebovali/neměli)?

(označte jen jednu možnost)

- ano *přeskočte na otázku 9*
 ne, měl/a jsem vše k dispozici *pokračujte na otázku 11*

9) Které pomůcky jste si dokoupil/a pro potřeby distanční výuky?

(označte všechny platné možnosti)

- počítač, notebook chytrý mobil tablet
 grafický tablet sluchátka externí kamera
 externí mikrofon jiné

10) Zapůjčila Vám škola (resp. byla možnost) jakékoliv pomůcky pro potřeby distanční výuky? (označte jen jednu možnost)

- ano, byla možnost zapůjčení určitých pomůcek ve škole
 ne, toto nebylo možné

III. PRŮBĚH VÝUKY

Následující blok otázek se týká informací o průběhu výuky při distanční výuce. Jedná se o delší blok otázek. Vyplnění tohoto bloku otázek nezabere déle než 6 minut.

11) Kolik vyučovacích hodin jste průměrně denně strávil/a na distanční výuce?

(označte všechny platné možnosti)

- 1-2 hodiny 3-4 hodiny 5-6 hodin 7-8 hodin 8 a více hodin

12) Z jakých míst jste hodiny distanční výuky poslouchal/a?

(označte všechny platné možnosti)

- z domova z automobilu venku (zahrada, park aj.)
 z prostředku hromadné dopravy při cestě za určitým cílem
 jiné

13) Bylo nutné se na distanční hodiny výuky VÍCE připravovat, než je tomu u kontaktní výuky? (označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

14) Kolik času jste potřebovali pro plnění povinností v porovnání s kontaktní výukou? (označte jen jednu možnost)

- více času stejně méně času

15) Cítil/a jste na sobě, že jste byl/a při distanční výuce pasivnější?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne
- spíše ne
- nevím
- spíše ano
- rozhodně ano

přeskočte na otázku 17

přeskočte na otázku 17

přeskočte na otázku 17

pokračujte na otázku 16

pokračujte na otázku 16

16) Jaký byl důvod ke zvýšené pasivitě?

(označte všechny platné možnosti)

- zvýšená anonymita (vypnutá kamera aj.)
- nedával/a jsem pozor při on-line hodinách
- neměl/a jsem motivaci se snažit
- styděl/a jsem se zapnout mikrofon
- jiné

17) Bylo možné pořizovat (příp. byl pořizován) záznam z distančních hodin?

(označte jen jednu možnost)

- ano
- ano, ale jen u některých vyučujících
- ne

pokračujte na otázku 18

pokračujte na otázku 18

přeskočte na otázku 20

18) Pokud ano, tak vnímali jste nahrávky jako vhodný materiál k učení?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne
- spíše ne
- nevím
- spíše ano
- rozhodně ano

19) Snižovali nahrávky Vaši motivaci psát si v hodině poznámky z výkladu učitele? (označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne
- spíše ne
- nevím
- spíše ano
- rozhodně ano

20) Lákalo Vás při on-line testování více podvádět?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne
- spíše ne
- nevím
- spíše ano
- rozhodně ano

21) Bylo podle Vás známkování (hodnocení) během distanční výuky objektivní? (označte jen jednu možnost)

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> rozhodně ne | <i>pokračujte na otázku 22</i> |
| <input type="checkbox"/> spíše ne | <i>pokračujte na otázku 22</i> |
| <input type="checkbox"/> nevím | <i>přeskočte na otázku 23</i> |
| <input type="checkbox"/> spíše ano | <i>přeskočte na otázku 23</i> |
| <input type="checkbox"/> rozhodně ano | <i>přeskočte na otázku 23</i> |

22) Z jakého důvodu se Vám zdálo známkování (hodnocení) neobjektivní?
(napište, prosím, svůj důvod)

23) Dostával jste zpětnou vazbu od učitelů na Vaše odevzdané práce?
(označte jen jednu možnost)

- ano, dostával/a
- ano, ale jen u některých vyučujících
- ne, nedostával/a

24) Domníváte se, že je distanční vzdělávání přínosné?
(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

25) V čem spatřujete výhody distančního vzdělávání?
(označte všechny platné možnosti)

- je časově flexibilnější
- mám více času na osobní aktivity
- je dostupné z různých míst
- jednodušší komunikace mezi žákem a učitelem (konzultace mimo rozvrh aj.)
- možnost nahrání výukové hodiny
- učivo je lépe pochopitelné
- mohu při výuce dělat něco dalšího
- neztrácím čas dojížděním do školy
- jiné

26) Jaké záporny má podle Vás distančního vzdělávání?

(označte všechny platné možnosti)

- sociální odloučenost
- veliký tlak na osobní ukázněnost
- málo fyzického pohybu
- žák nemá průběžnou kontrolu od učitele (horší komunikace žák x učitel)
- rušné prostředí domácnosti
- náročné na techniku
- nesoustředěnost při poslechu přes počítač
- jiné

27) Jaké záporny má podle Vás distančního vzdělávání?

(označte jen jednu možnost)

- ano, je takto možné vyučovat všechny předměty
- ano, pouze pro určité předměty
- ano, příležitostně (konzultace s učitelem aj.)
- ano, při nemoci žáka či učitele
- ne, vůbec ne

IV. DENNÍ REŽIM

Následující blok otázek se týká informací o Vašem denním režimu s distanční výukou. Jedná se o oddechový blok otázek. Vyplnění tohoto bloku otázek nezabere déle než 1 minutu.

28) O které níže uvedené činnosti jste zaznamenal/a snížený zájem vlivem účasti na distanční výuce? (označte všechny platné možnosti)

- vstávání z postele hygiena úklid
- převlékání se z domácího oblečení pohyb
- pravidelné stravování jiné

29) Kde u Vás v domácím prostředí probíhala distanční výuka NEJČASTĚJI?

(označte jen jednu možnost)

- ležel/a jsem v posteli seděl/a jsem u stolu kombinace obojího
- jiné

30) Vnímáte možnost pravidelnějšího stravování než při kontaktní výuce?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

31) Jaká byla pro Vás nejčastější forma odpočinku?

(označte všechny platné možnosti)

- časté sledování sociálních sítí
 hraní počítačových her
 více spánku
 fyzická práce (práce na zahradě, hobby aj.)
 pobyt na čerstvém vzduchu (procházky aj.)
 zvýšený pohyb (běhání, posilování aj.)
 umění (hra na hudební nástroj, malování aj.),
 jiné

32) Jak jste využil/a ušetřený čas nedojížděním do školy?

(označte jen jednu možnost)

- mohl/a jsem déle spát
 investoval/a jsem ho do přípravy na hodinu
 sledoval/a jsem sociální sítě
 využil/a jsem jej pro relaxování
 jiné

V. VLIV NA PSYCHICKÉ ZDRAVÍ

Následující blok otázek se týká informací o vlivu distančního vzdělávání na Vaše psychické zdraví. Jedná se o poslední blok otázek. Vyplnění tohoto bloku otázek nezabere déle než 3 minuty.

33) Vyhovovala Vám distanční výuka?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

34) Které mimoškolní aktivity Vám během lockdownů chyběly NEJVÍCE?

(označte jen jednu možnost)

- restaurace sportoviště dobrovolnictví
 nakupování kultura (divadla, kina aj.) omezené koníčky
 setkávání se s vrstevníky jiné

35) Myslíte si, že distanční výuka měla vliv na Vaše psychické zdraví?

(označte jen jednu možnost)

- ano ne

36) Měla distanční výuka pozitivní vliv na Vaše psychické zdraví?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

37) Byla pro Vás distanční výuka psychicky přijatelnější než kontaktní výuka?

(označte jen jednu možnost)

- ano ne

38) Myslíte si, že žákům chybí sociální kontakt v době distanční výuky?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

39) Vážíte si teď více přítomnosti spolužáků ve třídě?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

40) Změnily se Vaše vztahy v rodině vlivem distanční výuky?

(označte jen jednu možnost)

- ano zůstaly stejné

41) Byl pro Vás častější kontakt (vlivem distanční výuky) s rodinou na obtíž?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

42) Projevily se u Vás vlivem distanční výuky, sociálního distancu a okolností psychické obtíže (úzkosti deprese aj.) ?

(označte jen jednu možnost)

- ano
 ne

*pokračujte na otázku 43
přeskočte na otázku 44*

43) Potýkáte se s psychickými obtížemi, které vznikly v době distanční výuky dodnes?

(označte jen jednu možnost)

- ano ne

44) Zanechala na Vás distanční výuka nějaké negativní následky?

(označte všechny platné možnosti)

- ano, nedostatečně jsem pochopil probíranou látku
 ano, ztratil jsem motivaci ke studiu
 ano, vznikly u mě psychické obtíže (úzkosti aj.)
 ano, zhoršilo se mi fyzické zdraví (snížený pohyb apod.)
 ne, nepociťuji žádné změny
 jiné

45) Zajímáte se dnes více o své duševní zdraví?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

VI. ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ

Nacházíte se na konci dotazníku. Chtěl bych Vám upřímně poděkovat za váš čas a za jeho vyplnění. Na závěr přidávám poslední nepovinné dvě otázky.

Ještě jednou děkuji a přeji krásný zbytek dne. Martin Mildner

46) Jakou výuku byste preferoval/a?

(označte jen jednu možnost)

- pouze kontaktní
 pouze distanční
 kontaktní výuku s příležitostným využitím distanční formy (konzultace aj.)
 distanční výuku s příležitostným využitím kontaktní formy (zkoušení, testy)
 jiné

47) Zde ponechávám místo pro Vaše nápady, jak vhodně distanční výuku využít nebo zkušenosti, komentáře apod.?

6.2 Vzor dotazníkového šetření pro učitele

Dobrý den, vážené respondentky, vážení respondenti.

Mé jméno je Martin Mildner a obracím se na Vás touto cestou s žádostí o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad pro mou bakalářskou práci na téma „Komparace distanční a prezenční výuky na středních odborných školách“.

Pro přehlednost jsem dotazník rozdělil do pěti bloků. U každého bloku je stručný popis, jakých otázek se tematicky daný blok týká a kolik orientačně zabere času. Cílem je eliminovat pocit z tzv. "nekonečného dotazníku". Vyplnění následujícího dotazníku Vám nezabere déle než 13 minut.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je samozřejmě anonymní a dobrovolná.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

S úctou a přáním pěkného dne,

Martin Mildner.

I. ZÁKLADNÍ INFORMACE

Následující blok otázek se týká základních informací o Vás. Jeho vyplnění Vám nezabere déle než 20 sekund.

1) Jaké je Vaše pohlaví? (označte jen jednu možnost)

muž žena nechci uvádět

2) Jaký je Váš věk? (označte jen jednu možnost)

mladší než 24 let 25–34 let 35–44 let 45–54 let 55–64 let
 65–74 let starší než 75 let

3) Jaké předměty vyučujete?

(označte všechny platné možnosti)

- odborné předměty
- společenskovední předměty
- matematicko-přírodovědné předměty
- tělesná výchova
- jiné

II. POMŮCKY A ON-LINE PROSTŘEDÍ

Následující blok otázek se týká informací o využívaném on-line prostředí a pomůckách potřebných pro distanční výuku. Vyplnění tohoto bloku otázek nezabere déle než 3 minuty.

4) Jak jste komunikovali se žáky v on-line prostředí **PŘED** distanční výukou?

(označte všechny platné možnosti)

- prostřednictvím e-mailu přes interní školní systém
 přes sociální síť nevyžíval/a jsem on-line komunikaci
 jiné

5) Jak jste komunikovali se žáky v on-line prostředí **V DOBĚ** distanční výukou?

(označte všechny platné možnosti)

- prostřednictvím e-mailu přes interní školní systém
 přes sociální síť nevyžíval/a jsem on-line komunikaci
 využíval/a jsem jiné komunikační kanály (MS Teams, Moodle aj.)
 jiné

6) Jaké on-line prostředí jste používal/a při distanční výuce?

(označte všechny platné možnosti)

- MS Teams Google Classroom Zoom Skype LMS Moodle
 Whatsapp jiné

7) Uměli jste využívané on-line prostředí efektivně používat?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

8) Zařídilo Vám vedení školy proškolení v používání on-line prostředí (např. MS Teams aj.)?

(označte jen jednu možnost)

- ano, proběhlo školení od externího pracovníka
 ano, školení provedl jeden z kolegů
 ne, vypomáhali jsme si s ostatními kolegy
 ne, museli jsme si poradit sami
 jiné

9) Na koho jste se obraceli při potřebě pomoci s distanční výukou?

(označte všechny platné možnosti)

- vedení školy podklady z MŠMT kolegové studenti
 zřizovatel školy jiné

10) Byla škola technicky vybavena na požadavky distanční výuky?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

11) Poskytla (dokoupila) Vám škola vybavení pro usnadnění práce při distanční výuce (např. grafické tablety aj.)?

(označte jen jednu možnost)

- ano, nakoupila nové vybavení
 ne, vše jsme ve škole měli k dispozici
 ne, museli jsme si koupit pomůcky sami
 jiné

12) Mohli jste při distanční výuce vyučovat ze školy nebo jste museli být na „homeoffice“?

(označte jen jednu možnost)

- škola byla v době distanční výuky zavřená, byl nařízen homeoffice
 škola umožňovala vyučovat on-line z budovy školy
 bylo to na rozhodnutích vyučujících, odkud chtěli on-line vyučovat
 jiné

13) Umožnila Vám škola v případě „homeoffice“ vypůjčit si vybavení (počítač, grafický tablet aj.) domů?

(označte jen jednu možnost)

- ano, škola umožňovala půjčovat si vybavení domů
 ne, toto nebylo možné

14) Myslíte si, že MŠMT mělo k distanční výuce nekonzistentní či chaotický přístup?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

III. PRŮBĚH VÝUKY

Následující blok otázek se týká informací o průběhu výuky při distančním vyučování. Vyplnění tohoto bloku otázek nezabere déle než 5 minut.

15) Jak hodnotíte přechod z kontaktní výuky na distanční?

(označte jen jednu možnost)

velmi obtížný spíše obtížný nevím spíše snadný velmi snadný

16) Měla škola připraven krizový plán, když byla opakovaně nařízena distanční výuka (např. zvláštní rozvrh aj.)?

(označte jen jednu možnost)

ano měla neumím posoudit ne, vůbec jiné

17) Jakým způsobem byla výuka z Vaší strany vedena?

(označte všechny platné možnosti)

- videohovor přes on-line platformu
- promítání prezentace přes sdílení obrazovky
- grafický tablet
- naskenované vlastní zápisky poskytnuté žákům
- samostudium žáků
- zadání domácích úloh
- nahrávání vlastních videí pro žáky
- jiné

18) Jaké nové výukové materiály jste používali oproti kontaktní výuce?

(označte všechny platné možnosti)

- prezentace vlastní výroby
- on-line učebnice
- výuková videa volně dostupná
- výuková videa vlastní výroby
- pracovní listy
- žádné nové, využíval/a jsem materiály jako u kontaktní výuky
- jiné

19) Jakým způsobem probíhalo testování žáků?

(označte všechny platné možnosti)

- zadání testu během videohovoru
- ústní zkoušení přes videohovor
- test zpřístupněný na určité platformě (např. Moodle) v určitý čas
- zadání samostatné práce s termínem odevzdání
- jiné

20) Bylo při distanční formě zkoušení žáka TĚŽŠÍ zachovat objektivitu ve srovnání s výukou kontaktní?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

21) Zaznamenal/a jste při distanční formě zkoušení žáků vyšší tendenci podvádět ze strany žáků?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

22) Kolik času Vám zabrala příprava na distanční vyučování ve srovnání s přípravou na vyučování kontaktní?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně více spíše více stejně spíše méně rozhodně méně

23) Jakým způsobem jste dávali žákům zpětnou vazbu na jejich odevzdané práce (výkresy, domácí úlohy aj.)?

(napište, prosím, stručný postup)

24) Vnímali jste během distanční výuky sníženou aktivitu žáků?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

25) Kolik učiva jste stihl/a s žáky probrat ve srovnání s kontaktní výukou?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně více spíše více stejně spíše méně rozhodně méně

26) Je problematičtější doučování nepochopené látky či práce s prospěchově slabšími žáky ve srovnání s kontaktní výukou?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

27) Napište, co si myslíte, že dělalo největší problémy Vašim žákům (např. připojit se do výuky, soustředit se, ukázněnost aj.).

(napište, prosím, stručný příklad)

28) Napište, co Vám dělalo během distanční výuky největší problémy.

(napište, prosím, stručný příklad)

IV. VLIV NA PSYCHICKÉ ZDRAVÍ

Následující blok otázek se týká informací o vlivu distančního vzdělávání na psychické zdraví učitelů. Jedná se o předposlední blok otázek. Vyplnění tohoto bloku otázek nezabere déle než 2 minuty.

29) Chyběl Vám přímý kontakt se svými žáky?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

30) Vnímáte distanční formu výuky jako *VÍCE* stresující ve srovnání s kontaktní výukou?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

31) Cítil/a jste se VÍCE časově vytížený/á při distanční výuce oproti kontaktní výuce?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

32) Kolik hodin jste průměrně denně pracoval/a v době distanční výuky (příprava podkladů, zpětná vazba apod.)?

(označte všechny platné možnosti)

- 3-4 hodiny 5-6 hodiny 7-8 hodin 8-10 hodin 10 a více hodin

33) Vnímal/a jste jistou nekonzistentnost pracovní doby (např. tendence odpovídat pozdě večer na e-maily) při distanční výuce ve srovnání s kontaktní výukou?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

34) Jaká byla pro Vás nejčastější forma odpočinku?

(označte všechny platné možnosti)

- časté sledování sociálních sítí
 více spánku
 fyzická práce (práce na zahradě, hobby aj.)
 pobyt na čerstvém vzduchu (procházky aj.)
 zvýšený pohyb (běhání, posilování aj.)
 umění (hra na hudební nástroj, malování aj.),
 jiné

35) Myslíte si, že distanční výuka měla vliv na Vaše psychické zdraví?

(označte jen jednu možnost)

- ano ne

36) Projevily se u Vás vlivem distanční výuky, sociálního distancu a okolností psychické obtíže (úzkosti deprese aj.) ?

(označte jen jednu možnost)

- ano
 ne
 občas

*pokračujte na otázku 37
přeskočte na otázku 38
přeskočte na otázku 37*

37) Potýkáte se s psychickými obtížemi, které vznikly v době distanční výuky dodnes?

(označte jen jednu možnost)

- ano ne

38) Zajímáte se dnes více o své duševní zdraví?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně ne spíše ne nevím spíše ano rozhodně ano

V. ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ

Nacházíte se na konci dotazníku. Chtěl bych Vám upřímně poděkovat za váš čas a za jeho vyplnění. Na závěr přidávám posledních šest otázek, které obecně popisují či zhodnocují distanční výuku.

Ještě jednou děkuji a přeji krásný zbytek dne. Martin Mildner

39) Jak Vám vyhovoval distanční výuka v porovnání s kontaktní výukou?

(označte jen jednu možnost)

- rozhodně nevyhovuje
 spíše nevyhovuje
 je mi jedno, jestli kontaktní či distanční
 spíše vyhovuje
 rozhodně vyhovuje

40) Využíváte prvky distanční výuky (použití MS Teams, grafický tablet aj.) dnes v kontaktní výuce?

(napište, prosím, stručný příklad)

41) Jak hodnotíte komunikace ze strany rodičů v době distanční výuky?

(označte jen jednu možnost)

- žádná
 příležitostná
 stoprocentní
 jiné

42) Uvedte jednu skutečnost, která by se neměla podle Vašeho názoru opakovat, pokud by hrozilo, že výuka opět „spadne“ do distanční formy.
(napište, prosím, stručný příklad)

43) Jakou výuku byste preferoval/a?

(označte jen jednu možnost)

- pouze kontaktní
- pouze distanční
- kontaktní výuku s příležitostným využitím distanční formy (konzultace aj.)
- distanční výuku s příležitostným využitím kontaktní formy (zkoušení, testy)
- jiné

44) Zde ponechávám místo pro Vaše nápady, jak vhodně distanční výuku využít nebo zkušenosti, komentáře apod.?

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Seznam obrázků

obrázek 1: Etapy vyučovací hodiny	16
obrázek 2: Rozdělení didaktických prostředků (Zormanová, 2014).....	18
obrázek 3: Rozdělení učebních pomůcek (Svoboda, a další, 2004).....	19
obrázek 4: Schéma struktury distanční výuky (Všetulová, a další, 2007).....	21
obrázek 5: Rozdělení distančního vzdělávání dle MŠMT (MŠMT, 2020).....	22

Seznam tabulek

tabulka 1: Metody výuky a jejich dělení (Maňák, 2003; Zormanová, 2012).....	15
tabulka 2: Formy vzdělávání dle zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon, 2004)...	20
tabulka 3: Vybrané on-line nástroje (Štachová, a další, 2021; Holec, 2022).....	26

Seznam grafů z dotazníkového šetření žáků

graf 1: Pohlaví respondentů (žáků)	31
graf 2: Rozložení respondentů skrze jednotlivé ročníky	31
graf 3: Nejčastěji využívané on-line prostředí při distanční výuce	31
graf 4: Problémy žáků při distanční výuce	32
graf 5: Nastavení jednotné on-line platformy vedením školy	32
graf 6: Komplikovanost přechodu mezi různými on-line platformami	33
graf 7: Využívané pomůcky pro potřeby distanční výuky	33
graf 8: Potřeba zakoupení nových pomůcek pro distanční výuku	34
graf 9: Přehled dokupovaných pomůcek pro potřeby distanční výuky	34
graf 10: Možnost zapůjčení technických pomůcek školou.....	35
graf 11: Skutečný čas strávený na distanční výuce	35
graf 12: Přehled míst pro účast na distanční výuce	36
graf 13 Větší příprava na distanční vyučovací hodiny.....	36

graf 14: Čas pro plnění povinností při distanční výuce oproti kontaktní výuce	37
graf 15: Pasivita žáků při distanční výuce	37
graf 16: Důvody zvýšené pasivity žáků	38
graf 17: Přehled možností pořizování záznamu distančních hodin	38
graf 18: Nahrávky výuky jako vhodný materiál k učení.....	39
graf 19: Nahrávky jako demotivace psaní zápisků z výuky	39
graf 20: Snadnější možnost podvodu při zkoušení při distanční výuce	39
graf 21: Objektivita známkování při distanční výuce.....	40
otázka 22: Citace studentů na objektivitu známek při distanční výuce.....	40
graf 23: Zpětná vazba od učitelů na domácí úlohy.....	41
graf 24: Přínos distančního vyučování v době pandemie.....	41
graf 25: Výhody distančního vzdělávání podle žáků	42
graf 26: Nevýhody distančního vzdělávání podle žáků	42
graf 27: Distanční výuka jako prostředek pro pravidelnou výuku	43
graf 28: Činnosti, o které studenti jeví snížený zájem	43
graf 29: Distanční výuka v prostředí domova	44
graf 30: Možnost pravidelného stravování při distanční výuce	44
graf 31: Nejčastější forma odpočinku žáků	45
graf 32: Využití času žáky nedojížděním do školy	45
graf 33: Distanční výuka jako vyhovující organizační forma vzdělávání.....	46
graf 34: Přehled chybějících mimoškolních aktivit.....	46
graf 35: Změna duševního zdraví vlivem distanční výuky u žáků	47
graf 36: Pozitivní ovlivnění duševního zdraví distanční výukou.....	47
graf 37: Distanční výuka jako psychicky přijatelnější forma vzdělávání	48
graf 38: Postrádání sociálního kontaktu s vrstevníky	48
graf 39: Považování si kontaktu se žáky v opět zavedené kontaktní výuce	49
graf 40: Proměna vztahů v rodině vlivem distanční výuky	49
graf 41: Obtěžující častý kontakt s rodinou.....	50
graf 42: Vznik psychických obtíží vlivem okolností a distanční výuky	50
graf 43: Přetrvávající psychické obtíže vzniklé v distanční výuce.....	50
graf 44: Následky zanechané na žácích vlivem distanční výuky.....	51

graf 45: Větší zájem o své duševní zdraví u žáků	51
graf 46: Preference organizačních forem vzdělávání.....	52
otázka 47: Citace žáků – nápady na využití distanční výuky.....	53

Seznam grafů z dotazníkového šetření učitelů

graf 1: Pohlaví respondentů (učitelů).....	54
graf 2: Věkové rozložení učitelů	54
graf 3: Odborné zaměření učitelů.....	54
graf 4: Prostředky ke komunikaci s žáky před distanční výukou.....	55
graf 5: Prostředky ke komunikaci se žáky v době distanční výuky.....	55
graf 6: Využívaná on-line prostředí pro distanční výuku	56
graf 7: Schopnost využívat on-line prostředí efektivně	56
graf 8: Školení učitelů v on-line prostředí.....	57
graf 9: Na koho se učitelé obraceli při potřebě pomoci v době distanční výuky...57	57
graf 10: Technická vybavenost školy pro potřeby distanční výuky.....	57
graf 11: Poskytování vybavení pro potřeby distanční výuky školou	58
graf 12: Možnost vyučovat ze školy, příp. využívat homeoffice.....	58
graf 13: Možnost zapůjčit si vybavení pro potřeby distanční výuky ze školy.....	59
graf 14: Nekonzistentní či chaotický přístup MŠMT	59
graf 15: Hodnocení přechodu z kontaktní výuky na distanční.....	60
graf 16: Škola a její plán na krizové řízení během distanční výuky.....	60
graf 17: Způsob vedení on-line výuky učiteli.....	61
graf 18: Materiály využívané pro potřeby distanční výuky	61
graf 19: Způsob testování žáků během distanční výuky.....	62
graf 20: Obtížnější zachování objektivnosti známkování během on-line testů	62
graf 21: Větší podvody při on-line testování	62
graf 22: Čas potřebný pro přípravu na distanční výuku oproti kontaktní výuce	63
otázka 23: Způsoby zpětné vazby žákům na jejich domácí práce	63
graf 24: Vnímají učitelé sníženou aktivitu žáků	64
graf 25: Množství učiva probraného během distanční výuky.....	64

graf 26: Problematictější doučování nepochopené látky během on-line výuky ...	65
otázka 27: Největší problémy s distanční výukou u žáků očima učitelů.....	65
otázka 28: Největší problémy učitelů s distanční výukou	66
graf 29: Chybějící přímý kontakt se žáky.....	67
graf 30: Distanční výuka jako více stresující organizační forma.....	67
graf 31: Distanční výuka jako větší časová zátěž	67
graf 32: Průměrný pracovní čas strávený při distanční výuce.....	68
graf 33: Nekonzistentnost pracovní doby při distanční výuce	68
graf 34: Způsoby odpočívání učitelů v době distančního vzdělávání.....	69
graf 35: Změna duševního zdraví vlivem distanční výuky u učitelů	69
graf 36: Vznik psychických obtíží vlivem okolností a distanční výuky	70
graf 37: Přetrvávající psychické obtíže vzniklé v distanční výuce	70
graf 38: Větší zájem o své duševní zdraví u učitelů	70
graf 39: Porovnání distanční výuky vzhledem ke kontaktní výuce.....	71
otázka 40: Využívání distančních pomůcek v dnešní kontaktní výuce.....	71
graf 41: Komunikace rodičů s učiteli v době distanční výuky.....	72
graf 42: Citace učitelů na téma „Co by se nemělo opakovat v distanční výuce?“..	72
graf 43: Preference organizačních forem vzdělávání.....	73
otázka 44: Citace učitelů – nápady na využití distanční výuky.....	74

Tištěné monografické dokumenty

Bednaříková, Iveta. *Tutor a jeho role v distančním vzdělávání a v e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-802-4437-958.

Čapek, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

Černý, Michal, Chytková, Dagmar, Mazáčová, Pavlína, a kol. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.

Červenková, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

Dvořáček, Jiří. *Obecná pedagogika pro techniky*. Praha: Česká technika vydavatelství ČVUT, 2000. ISBN 80-01-02189-0.

Maňák, Josef, Švec, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Maňák, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.

Průcha, Jan. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Sitná, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

Svoboda, Emanuel, Bečková, Věra a Švercl, Josef. *Kapitoly z didaktiky odborných předmětů*. Praha: Česká technika – vydavatelství ČVUT, 2004. ISBN 80-01-02928-X.

Turek, Ivan. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

Vaněček, David, a kol. *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: Česká technika – nakladatelství ČVUT, 2016. ISBN 978-80-01-05991-3.

Všetulová, Monika, a kol. *Příručka pro tutora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1641-0.

Zlámalová, Helena. 2003. *Příručka pro tutorý distančního vzdělávání*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-248-0280-5.

Zormanová, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing a.s., 2014
ISBN 978-80-247-4590-9.

Elektronické dokumenty

Bínová, Šárka a Havelka, Tomáš. *Duševní zdraví dětí a adolescentů v době pandemie covidu-19 z pohledu dětských a dorostových psychiatrů*. *Psychiatrie pro praxi*. SOLEN, s.r.o. [Online]. 2021. 22 (3); s. 173 - 178 [citace: 30. 07 2022.]. ISSN 1803–5272.

Dostupné z: https://www.psychiatriepropraxi.cz/incpdfs/psy-202103-0009_10_001.pdf

Campbell, Andrew M. *An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives*. *Forensic Science International: Reports*. [on-line]. 2020, vol. 2, [citace: 11. 08 2022.]. ISSN 2665-9107

Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089>

Clemens V, Deschamps P, Fegert JM, Anagnostopoulos D, at al. *Potential effects of "social" distancing measures and school lockdown on child and adolescent mental health*. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. [on-line]. 2020. vol. 29(6), pp. 739-742 [citace: 15. 08 2022.].

Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01549-w>

Holec, Jakub. *On-line aplikace a nástroje pro výuku*. Metodický portál. [on-line]. 2022. [citace: 17. 07 2022.]. ISSN 1802-4785.

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23076/ON-LINE-APLIKACE-A-NASTROJE-PRO-VYUKU.html>

Chen, I-Hua, Chao-Ying Chen, Amir H. Pakpour, Mark D. Griffiths, Chung-Ying Lin. *Internet-Related Behaviors and Psychological Distress Among Schoolchildren During COVID-19 School Suspension*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* [on-line]. 2020. vol. 56(10), pp. 1099-1102 .e1 [citace: 15. 08 2022.]. ISSN 0890-8567

Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.06.007>

Joyce, Lee. *Mental health effects of school closures during COVID-19.* The Lancet Child & Adolescent Health. [on-line]. 2020. vol. 4(6), pp. 421 [citace: 15. 08 2022.]. ISSN 2352-4642

Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)

Martin EG, Sorensen LC. *Protecting the Health of Vulnerable Children and Adolescents During COVID-19–Related K-12 School Closures in the US.* JAMA Health Forum. [on-line]. 2020; 1(6), [citace: 28. 07 2022.].

Dostupné z: <https://doi.org/10.1001/jamahealthforum.2020.0724>

Okabe-Miyamoto, Karynna, Eric Durnell, Ryan T. Howell, Martin Zizi. *Video conferencing during emergency distance learning impacted student emotions during COVID-19.* Computers in Human Behavior Reports. [on-line]. 2022, vol. 7 [citace: 28. 07. 2022]. ISSN 2451-9588

Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100199>

Panda, Prateek Kumar, DM, Juhi Gupta, MD, Sayoni Roy Chowdhury, at al. *Psychological and Behavioral Impact of Lockdown and Quarantine Measures for COVID-19 Pandemic on Children, Adolescents and Caregivers: A Systematic Review and Meta-Analysis.* Journal of Tropical Pediatrics. [on-line]. 2020. vol. 67(1), [citace: 16. 08 2022.].

Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122>

Pelikan, E.R., Lüftenegger, M., Holzer, J. et al. *Learning during COVID-19: the role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence.* Z Erziehungswiss. [on-line]. 2021, vol. 24, pp. 393–418. [citace: 17. 07. 2022].

Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01002-x>

Pirrone C, Di Corrado D, Privitera A, Castellano S, Varrasi S. *Students' Mathematics Anxiety at Distance and In-Person Learning Conditions during COVID-19 Pandemic: Are There Any Differences? An Exploratory Study.* Education Sciences. [on-line]. 2022; 12(6): 379. [citace: 28. 07. 2022].

Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/educsci12060379>

Radwan, E., Radwan, A., Radwan, W. et al. *Prevalence of depression, anxiety and stress during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study among Palestinian students (10–18 years).* BMC Psychol. [on-line]. 2021, 187. [citace: 28. 07. 2022].

Dostupné z: <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00688-2>

Štachová Renata, Stuchlík Daniel a kol. *Přehled služeb a nástrojů pro on-line výuku*. SMS služby s r.o. [on-line]. 2021. [citace: 17. 07 2022.].

Dostupné z: <http://www.moravska-cesta.cz/dbimg/sms-cr---prehled-nastroju-a-sluzeb-pro-on-line-vyuku---brozura.pdf>

Thakur Aditya. *Mental Health in High School Students at the Time of COVID-19: A Student's Perspective*. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. [on-line]. 2020 vol. 59(12) pp. 1309-1310. [citace: 28. 07 2022.].

Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.005>

Zhang, C.; Ano, M.; Fu, Y.; Yang, M.; Luo, F.; Yuan, J.; Tao, Q. *The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Teenagers in China*. J. Adolesc. Health. [on-line]. 2020, 67, pp. 747–755 [citace: 28. 07 2022.]. ISSN 1054-139X

Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026>

Zineb Ghrieb, Maud Salmona, David Michonneau at al. *Impact of the COVID-19 pandemic on antiviral drug development for other community-acquired respiratory viruses' infections*. Therapies. [on-line]. 2022. [citace: 15. 08 2022.]. ISSN 0040-5957

Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.therap.2022.07.010>

Zlámalová, Helena. *Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra*. Praha: e-Pedagogium. [on-line]. 2007, vol. 7, iss. 3; s. 29-44. [citace: 20. 07 2022.].

Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2007/03/04.pdf>

Zormanová, Lucie. *Výukové metody tradičního vyučování*. Metodický portál. [Online]. 2012. [citace: 11. 07 2022.]. ISSN 1802-4785.

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html>

Ostatní informační zdroje

Cedefop. *Spotlight on VET Czech Republic*. [Online], Publications Office, 2016. [citace: 15. 05. 2022].

Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2801/42299>. ISBN 978-92-896-2192-2

Carolyn, Y. Johnson, Lena, H. Sun a Andrew, Freedman. *Social distancing could buy U.S. valuable time against coronavirus*. The Washington post. [on-line]. 2020, [citace: 15. 08 2022.].

Dostupné z: <https://www.washingtonpost.com/health/2020/03/10/social-distancing-coronavirus/>

MŠMT. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. [Online] 2020. [citace: 15. 07. 2022].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distanzni-vzdelavani>

Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon. In: Sběrka zákonů České republiky. roč. 2008, částka 103, s. 4826-4904, ISSN 1211-1244.

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20220201>.

