



Distanční výuka z pohledu žáků 2. stupně základní školy

RÁCHEL MAZÚCHOVÁ

Abstrakt: Empirické šetření si klade za cíl prozkoumat pole názorů žáků na distanční výuku v době pandemie onemocnění covid-19 a karantény, vymezit a identifikovat užitečnost výuky ve specifických podmínkách z pohledu žáků. Článek předkládá výsledky kvalitativní výzkumné sondy zaměřené na žákovské vnímání a hodnocení distanční výuky od října 2020 do května 2021, a to především v porovnání s výukou prezenční, jež distanční výuce předcházela a poté na ni navazovala. Žáci druhého stupně základní školy byli po návratu do školy vyzváni, aby písemně odpověděli na otázky týkající se jejich vnímání právě skončeného distančního vyučování. Při otevřeném kódování bylo identifikováno a interpretováno několik základních témat, která se ve výpovědích opakovala. Tyto vynořující se okruhy témat poskytly poměrně detailní náhled na to, jak děti na výrazně především formální, ale i obsahové změny ve vyučování nablížely. Závěry pomáhají vymezit a identifikovat kvalitu výuky ve specifických podmínkách z pohledu těch, na něž je výuka zacílena – žáků samotných.

Klíčová slova: distanční výuka, online výuka, názory žáků, covid-19

Motto: „Naše škola to zvládla opravdu dobře.“ (žák 8. třídy základní školy)

ÚVOD

Čeští školáci v nedávné době zažili něco, co předchozí generace nepoznaly. V polovině března 2020 se ze dne na den i se svými učiteli ocitli na prakticky neprobádaném poli distanční výuky. Škola jakožto místo vzdělávání a komunikace tváří v tvář byla kvůli epidemii koronaviru povinně zavřena; před učiteli vyvstal náročný úkol zorganizovat

výuku na dálku, bez přímého kontaktu se žáky. Náhlá nutnost výuky na dálku mnoho učitelů základních škol v ČR v roce 2020 zaskočila a zastihla nepřipravené. Změna prezenční výuky na distanční, kdy se vzájemný kontakt mezi pedagogem a žáky může odehrávat pouze prostřednictvím technických zařízení, se stala novým úkolem a výzvou pro obě strany – učitele i žáky.

V tzv. první vlně¹ výuka na dálku narážela nejen na nevyjasněné úkoly a povin-

¹ Světová zdravotnická organizace prohlásila onemocnění covid-19 za pandemii 12. března 2020 (WHO, 2020), vláda České republiky vyhlásila nouzový stav o den dříve (Vláda ČR, 2020), tj. 11. března 2020. Od toho dne začal platit zákaz osobní přítomnosti žáků a studentů ve školách.



nosti učitelů i dětí, částečně na neochotu některých učitelů a dětí nové situaci se přizpůsobit, ale především na nedostatečné technické zázemí a vybavení – a to opět jak na straně vyučujících, tak vyučovaných.

V distanční výuce bylo nutno s malou přestávkou na začátku školního roku pokračovat i v roce 2020/2021. V této tzv. druhé fázi koronavirové krize došlo k uzavření základních škol v říjnu 2020. Učitelé i žáci však již měli s distanční výukou alespoň nějaké zkušenosti, na výuku se zpřísnily požadavky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vydalo Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem (MŠMT, 2020a) a zákonem nově ustanovilo povinnost školy distanční vzdělávání v mimořádných situacích uzavření škol či zákazu přítomnosti žáků ve školách zajistit; zároveň byla stanovena povinnost žáků se tímto způsobem vzdělávat (zákon č. 561/2004 Sb.). Ve výhodě se ocitli pedagogové, kteří se snažili již při první vlně se svými žáky navázat užší kontakt a situaci se přizpůsobit. V ideálním případě dopoledne učili online, odpoledne odesílali opravené úkoly žákům zpět, připravovali výuku na druhý den a především navštěvovali webináře, kde bylo možno zdarma se seznámit s možnostmi internetu, platformami a nejrozmanitějšími způsoby využití online prostředí ve výuce. Škola se pro prezenční výuku otevřela opět až v červnu 2021.

Předkládaná studie si klade za cíl zjistit, jak žáci vnímali a hodnotili distanční výuku, která probíhala od října

2020 do května 2021. Případová studie pracuje s 86 písemnými výpověďmi dětí z druhého stupně základní školy. Z širokého pole žákovských názorů se opakovaně vynořovalo několik základních témat; jejich identifikace a následná interpretace poskytla poměrně detailní náhled na to, jak děti na výrazné formální a obsahové změny ve vyučování nahlížely a jak hodnotily kvalitu výuky ve zcela specifických podmínkách. Výsledky svědčí o velké různorodosti názorů žáků. Výrazná shoda ve vnímání užitečnosti a přínosnosti realizace předmětů v online formě panovala u schopnosti a dovednosti učitele využívat nejrůznějších technologických vymožeností, aplikací a platform ICT. Čím gramotnější a zdatnější byl učitel v této oblasti, tím lépe byly hodnoceny hodiny jím vyučované. Opakovaně byla rovněž ve výpovědích respondentů vyzdvižována schopnost učitele být během distanční výuky zdrojem žákovy psychosociální podpory, jeho ochota „popovídat si“. Závěry pomáhají vymezit a identifikovat zkoumání kvality výuky ve specifických podmínkách z pohledu těch, na něž je výuka zacílena – žáků samotných.

DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ LOCKDOWNU

Pro distanční vzdělávání existuje celá řada definic. Černý et al. (2015, s. 34) vymezují distanční vzdělávání jako „formu vzdělávání, při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vy-



učujícím, přičemž toto vzdělávání je z větší míry sebeřízené a hlavní zodpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující. Student pracuje ve vytvořeném prostředí, kde pomocí samostudia prochází vyučovanou látkou a v různých formátech plní zadané úkoly, úloha učitele spočívá v provádění studiem“. Burns (2011) popisuje, že se jedná o způsob vzdělávání, kdy jsou od sebe vyučující a vyučovaný odděleni a k výměně informací dochází pomocí tištěných materiálů či elektronických komunikačních médií. Společné znaky všech definic distančního vzdělávání jsou však v podstatě tři: prostorová a/ nebo časová vzdálenost učitele od žáka, využívání technologií a žákova samostatnost.

Poesová (2021) upozorňuje, že přesnějším názvem než distanční výuka v době lockdownu by bylo označení „nouzová distanční výuka“. Uvádí, že z podstaty distančního vzdělávání lze odvodit, že je primárně určeno psychicky vyspělým jedincům schopným samostudia, kteří si tuto formu vzdělávání sami dobrovolně vybrali, tedy jsou schopni disciplinovaného sebevzdělávání, plánování a ideálně jsou vnitřně motivováni vzdělávání dokončit. Dalším podstatným znakem oproti prezenční výuce je časová flexibilita, samostatnost a studijní materiály přizpůsobené vzdělávacímu prostředí, jež umožňují individualizovat vzdělávání u každého vzdělávaného účastníka. Distanční výuka v době lockdownu však neměla zdaleka všechny motivované studující,

kteří si danou formu vzdělávání sami a dobrovolně vybrali, ani přizpůsobené vzdělávací materiály k samostudiu, rovněž ji nebylo možné časově příliš plánovat, protože se období její realizace řídilo vývojem epidemiologické situace. Také míra individualizace pro jednotlivé žáky se v případě nouzové distanční výuky ukázala být jako minimální či téměř žádná, snahou učitele bylo především zachovat žákům kontakt se vzděláváním alespoň v improvizovaných podmínkách. Tuto nouzovou distanční výuku pak Poesová označuje spíše jako nouzové řešení distanční výuky.

Bozkurt & Sharma (2020) rozlišují pojmy distanční vzdělávání (*distance education*) a nouzová výuka na dálku (*emergency remote teaching*). Zatímco nouzová výuka na dálku odkazuje na prostorovou vzdálenost mezi vyučujícím a vyučovaným, distanční vzdělávání zohledňuje vzdálenost v rámci perspektivy různých úhlů pohledu a snaží se ji vysvětlit prostřednictvím transakční vzdálenosti. Distanční vzdělávání klade důraz na interakce mezi stranami prostřednictvím různých kanálů, aby se studující mohli vzdělávat a více se tak zapojit do procesu učení. Efektivní prostředí distanční výuky pak autoři považují za mnohostranný fenomén. Vytváření tohoto prostředí vyžaduje adresný pedagogický přístup, relevantní a autentické úkoly i vhodné nástroje a technologie (Carrillo & Flores, 2020). Učitelé v České republice v době uzavření škol se snažili poskytnout žákům



nouzový přístup k výuce jako dočasné řešení okamžitého problému, šlo tedy podle tohoto rozlišení o nouzovou výuku na dálku (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges et al., 2020). Ve své zprávě se však přidržuji označení vzdělávání distančním způsobem a distanční výuka (či výuka na dálku)² v souladu s používáním těchto termínů ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb.) a souvisejících materiálech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2020a, 2020b, 2020c).

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2020a) konstatuje, že vzdělávání distančním způsobem může probíhat formou online či offline výuky. Za online výuku je obecně označován způsob vzdělávání na dálku, který probíhá většinou prostřednictvím internetu a je podporován nejrůznějšími digitálními technologiemi a softwarovými nástroji. Rozlišuje se synchronní a asynchronní online výuka, kdy při *synchronní* výuce je vyučující se žáky propojen v reálném čase – skupina pracuje na úkolu ve stejném čase na stejném virtuálním místě; při *asynchronní* výuce žáci pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na zadaných úkolech a společně se v online prostoru nepotkávají. Offline výuka je pojem, který označuje takový způsob vzdělávání na dálku, který neprobíhá přes internet – jedná se o samostudium,

plnění úkolů z učebních materiálů, pracovních listů. Zadávání takových úkolů probíhá písemně, telefonicky či osobně.

VÝZKUMY DISTANČNÍ VÝUKY NA ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V DOBĚ LOCKDOWNU

V souvislosti s onemocněním covid-19 došlo k uzavření škol ve většině zemí, v reakci na pandemii ho do 18. března 2020 zavedlo 107 zemí. V okamžiku, kdy bylo zřejmé, že distanční vzdělávání je řešením pro pokračování výuky během pandemie, došlo k vysokému nárůstu odborných publikací na toto téma. Mishra et al. (2021) ve své studii kriticky analyzovali tyto publikace s použitím scientometrických metod. Výzkumy z odborných textů se zaměřovaly do značné míry na distanční výuku jako na nový termín, ale zahrnovaly rovněž širší spektrum otázek ve vztahu k výuce a učení: využívání technologií při výuce, možnosti učitelů, hodnocení a připravenost vzdělávacích institucí na distanční výuku. Dostupné zahraniční empirické studie zaměřené na vzdělávání reflektují nejčastěji dopad uzavření škol z pohledu účastníků vzdělávacího procesu v průběhu distančního vzdělávání. Tyto studie jsou většinou lokálně specifické; k uzavření škol se jednotlivé státy postavily různým způsobem, a tedy autoři studií analyzují

² MŠMT používá termíny „distanční způsob vzdělávání“ a „vzdělávání distančním způsobem“ v podstatě synonymně; stejně tak potom „vzdělávání na dálku“, „distanční výuka“ a „výuka na dálku“.



informace vztahující se ke konkrétnímu školskému systému (Rokos & Vančura, 2020).

V českém pedagogickém prostředí byla vyučování v době uzavření škol věnována celá řada výzkumů zaměřujících se na nejrůznější aspekty distančního vzdělávání.

Výsledky reprezentativního kvantitativního výzkumu distanční výuky na jaře a na podzim roku 2020 prezentují Korbel a Prokop (2021). Autoři výuku podrobují zkoumání z hlediska komunikace, metod a forem výuky, zajímá je vybavení rodin technikou, množství času, jež děti u počítače trávily, a v neposlední řadě vliv pandemie na soužití v rodinách a na duševní zdraví rodičů.

Česká školní inspekce na základě řízených telefonických hovorů s řediteli (ČŠI, 2020) zjišťovala, jak distanční vzdělávání pojímaly školy – jakými formami a způsoby pracovaly, na co se při vzdělávání zaměřovaly, jak se jim dařilo se žáky komunikovat. Českou školní inspekci zajímalo, s jakými překážkami se školy při distančním vzdělávání setkávaly a jakou pomoc by uvítaly. Česká školní inspekce rovněž předložila tematickou zprávu (Pavlas et al., 2021), ve které se zaměřuje na problematiku distančního vzdělávání na základních a středních školách od září 2020 do konce února 2021 a v níž reflektuje zjištění z různých forem inspekční činnosti. Na základě hospitovaných hodin synchronní výuky (online výuky) a rozhovorů s učiteli popisuje zapojení žáků do online hodin, efektivitu výuky,

změny ve vzdělávacím obsahu, ke kterým školy přistoupily, rozvoj digitálních kompetencí učitelů i žáků, hodnocení žáků v době pandemie, komunikaci školy s rodiči a schopnost škol respektovat specifika online distanční výuky. S podmínkami, průběhem a výsledky distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021 seznamuje výroční zpráva ČŠI (Zatloukal et al., 2021).

Studii, jejímž cílem bylo prozkoumat vzdělávání v domácím prostředí z pohledu rodičů a zaměřit se na bariéry, které ve vzdělávání doma rodiče identifikují, a zjistit, jaké řešení by přivítali, předložili Švaříček et al. (2020). Ve svém průzkumu pomocí elektronického dotazníku pro rodiče v dubnu 2020 za podpory České televize se zabývají vztahem mezi rodinou a školou v situaci vzdělávání doma.

Reflexí distanční výuky z pohledu rodičů se zabývají Prokop et al. (2020). Přicházejí se zprávou o tom, jak byli rodiče se vzděláváním na dálku spokojeni, a dále zjišťují, zda uzavření škol nemohlo vést ke zvýšení nerovností ve vzdělávání, a to nejen díky odlišné schopnosti a časovým možnostem rodičů věnovat se domácí výuce, ale i v důsledku rozdílného postupu škol k realizaci distanční výuky.

Hodnocení vzdělávání na dálku pohledem rodičů předkládají rovněž Korbel a Prokop (2020). Ve své zprávě z longitudinálního výzkumu navazující na šetření z prosince 2019 se zaměřili především na to, jak / za jakých podmínek vzdělávání na dálku probíhalo,



dále na typy aktivit, jež učitelé dětem zadávali, na čas, který děti strávily vzděláváním na dálku a který strávili učením rodiče společně s dětmi, a dále také na způsob, jímž školy se žáky komunikovaly a zadávaly jim úkoly – to vše viděno očima rodičů. Autoři předkládají také informaci o vybavení domácností počítačem či připojením k internetu a porovnávají názory rodičů na vzdělávání v roce 2020 oproti roku 2019.

Zkušenostmi a názory českých učitelů s online výukou se zabývá Bicanová et al. (2021a). Výzkumníky zajímalo, kolik času učitelé trávili výukou v době pandemie, co se jim podle jejich názoru dařilo, jakou/kde čerpali podporu a zda/jak se změnily postoje učitelů k jejich profesi. Zpráva rovněž reflektuje názory na motivaci žáků v průběhu distanční výuky. Jaké jsou pohledy na distanční výuku v době pandemie covid-19 očima aktérů vzdělávacího procesu – žáků, učitelů i rodičů jedné vybrané základní školy – si kladla za cíl zjistit studie Rokose & Vančury (2020).

K dispozici jsou rovněž tři výzkumné zprávy pod souhrnným názvem *Dopady pandemie covid-19. Report č. 1* (Bicanová et al., 2021b) zkoumal vnímání distanční výuky žáky a potřebu podpůrných opatření ze strany rodičů. *Dopady na wellbeing žáků* byly předmětem výzkumné zprávy č. 2 (Bicanová et al., 2021c), výzkumné šetření přináší výsledky kvantitativního výzkumu, zabývá se žákovskou motiva-

cí v době pandemie. Otázky směřovaly na to, zda děti podle svého názoru výuku stihaly a zda se v době vzdělávání na dálku na výuku těšily, zda jim připadala zajímavá. Posunu matematické a čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ se věnuje zpráva č. 3 (Korbel et al., 2021).

Cílem přehledové studie Kohouta et al. (2021) bylo shrnout poznatky ohledně efektivity distanční výuky globálně a specificky v kontextu České republiky. V současné době probíhá zpracování dat z výzkumu, kterého se zúčastnilo 1 450 žáků ze 70 tříd základních a středních škol vyučovaných 35 učiteli; autoři uvádějí, že výsledky budou publikovány v samostatném článku v průběhu roku 2022.

Výzkum, který předkládám, se zabývá subjektivně vnímanými klady a zápory distanční výuky a jejím porovnáním s výukou prezenční z pohledu žáků. Většina výše uvedených výzkumů se názory žáků na vzdělávání v době pandemie nezabývá; studie Rokose & Vančury (2020) a výzkumná zpráva Bicanové et al. (2021b) jsou na tomto poli výjimkou. Považovala jsem za užitečné tento pohled dětí na vzdělávání v době pandemie rozšířit a doplnit; v diskusi pojednávám o tom, zda a případně jak se shodují výsledky z výzkumné zprávy Rokose & Vančury (2020) a kvantitativního výzkumu Bicanové et al. (2021b) s tím, co jsem se v rámci kvalitativního výzkumu dozvěděl od dětí pomocí otevřených otázek v předložené výzkumné sondě.



VÝZKUMNÁ SONDA

Po návratu do školy v červnu 2021 se naskytla jedinečná příležitost zjistit, jak výuku na dálku školáci vnímali a hodnotili a zda považují distanční vzdělávání, které se jim od jejich učitelů dostalo, za užitečné a porovnatelné s výukou prezenční. Jejich názory můžou zároveň pomoci zodpovědět obecnější otázky. Do jisté míry si z žákovských odpovědí můžeme udělat představu o tom, jak distanční výuka ovlivňovala psychický stav dětí, jejich motivovanost a postoje k učení, zda jim podle jejich mínění učitelé zvládli zařídit relevantní výuku na dálku nebo zda byly měsíce distanční výuky z jejich pohledu částečně či naprosto promarněným časem.

METODOLOGIE

Cílem výzkumného šetření bylo zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: *Jak žáci 2. stupně základní školy vnímali a hodnotili distanční výuku, jež probíhala od října 2020 do května 2021?* Dílčími otázkami, kterými se šetření zabývalo, jsou pak otázky: *Čím se vyznačovaly synchronní online hodiny, které žáci považovali za přínosné a užitečné?* a *Čím se vyznačovaly synchronní online hodiny, které žáci hodnotili jako neužitečné?*

Byl využit design případové studie, jež umožňuje zkoumat speciální situace; odpovědět na otázky typu *jak* a *proč* a zároveň zohlednit, jak je jev ovlivněn

kontextem (Baxter & Jack, 2010). Šlo o detailní studium jednoho případu se snahou zachytit jeho složitost (Mareš, 2015). Předmětem výzkumu byl integrovaný systém s vymezenými hranicemi (prostorovými i časovými; Yin, 2003), s cílem komplexního porozumění případu v jeho přirozeném prostředí (Sedláček, 2007). Ke kontextu výzkumného šetření patří i fakt, že autorka výzkumu je učitelkou na základní škole, kde výzkum probíhal, respondenti jsou jejími žáky.

Sběr a analýza dat

Pro potřeby výzkumné sondy byla 86 žákům druhého stupně základní školy po příchodu do školy v červnu 2021 zadána během jedné jejich vyučovací hodiny písemná práce, ve které anonymně odpovídali na otázky, jež se týkaly jejich vnímání právě skončeného distančního vyučování, především pak v porovnání s vyučováním prezenčním. Výzkumné otázky byly zadávány ve třídě postupně. Otázka byla položena, zapsána na tabuli a dětem byl ponechán čas na zodpovězení. V okamžiku, kdy byli všichni s odpovědí hotovi, byla položena a na tabuli zapsána otázka číslo dvě atd. Na písemnou práci byla dětem vyhrazena vždy celá vyučovací hodina, tedy 45 minut. Všichni respondenti – děti ze šesté, sedmé, osmé i deváté třídy – využili tohoto času beze zbytku. V otázkách jsem se ptala,³ zda a z jakých důvodů jsou děti

³ Přesné znění otázek obsahuje příloha.



rády či nerady v běžném režimu zpět ve škole; které předměty vyučované online je bavily či nebavily, které považovaly v této formě za užitečné a přínosné, které naopak za neužitečné a proč. Další otázky směřovaly k přístupu učitelů k žákům během online hodin; zda se podle názoru žáků nějakým způsobem proměnila učitelova komunikace a jeho přístup k žákům během online vyučování, kdy bylo lze oprávněně očekávat na hodinách přítomnost nejen žáků, ale i rodinných příslušníků (především rodičů). V neposlední řadě jsem se děti dotazovala, zda a případně jaké prvky distanční výuky by stálo za to aplikovat a realizovat i po návratu k normálu ve škole při výuce prezenční.

Získaná data byla analyzována v několika fázích. V první fázi byly všechny písemné práce pečlivě pročteny s cílem tematického rozkrytí textů při otevřeném kódování. Bylo identifikováno několik základních témat, která se ve výpovědích opakovala. Výsledkem otevřeného kódování byl seznam konceptů, které daly přehled o tématech v textu (Hendl, 2005). Při následné fázi axiálního kódování byly některé koncepty sloučeny do kategorií a provedena analýza vztahů mezi kategoriemi.

Výzkumný vzorek

Na otázky odpovídalo 25 žáků 6. ročníku (11–12 let), 26 žáků 7. ročníku

(12–13 let), 10 žáků 8. třídy (13–14 let)⁴ a 25 žáků 9. třídy (14–15 let); vždy žáci jedné kmenové třídy. Výzkumný vzorek tedy tvořilo **86 žáků** (42 chlapců a 44 dívek) **ve věku 11–15 let**.

Základní škola, na které byl výzkum realizován, je běžnou českou základní školou střední velikosti, navštěvuje ji téměř 480 žáků prvního a druhého stupně, z toho 200 žáků navštěvuje stupeň druhý. V bezprostředním okolí školy, jež se rozkládá v městské části hl. m. Prahy mimo centrum, se nachází panelové sídliště, ale i rodinné domky se zahradami. Respondenti výzkumu pocházejí z obou jmenovaných prostředí – školu navštěvují především děti z okolí školy, pro něž je adresa školy spádovou oblastí; pouze velmi malá část žáků dojíždí do školy z větší vzdálenosti.

Charakteristika školy z hlediska výuky na dálku

Ve škole byl již několik let před pandemií covid-19 využíván program Bakaláři. Hned po uzavření škol v březnu 2020 byli všichni učitelé znovu proškoleni na plné využití tohoto programu a informováni o dalších možnostech, které měla škola k dispozici – tj. Office 365 a Google účet. Většina pedagogů byla před pandemií v oblasti ICT téměř naprostými laiky se základní uživatelskou znalostí práce na počítači (napsat a odeslat e-mail, vytvořit textový

⁴ Mnoho žáků této třídy chybělo z důvodu nemoci či obavy z možného nakažení onemocněním covid-19 ve škole.



dokument, zapsat hodinu do elektronické třídnice). Problémy související s kompetencemi učitelů při využívání ICT ve výuce se samozřejmě vyskytly. Odborná literatura (Singh & Hardaker, 2014) uvádí, že nezkušenost učitelů na poli informačních technologií a jejich negativní postoje mohou vytvářet překážky pro využívání technologií ve výuce. V průběhu uzavření škol byl však učitelský sbor průběžně informován o dostupných možnostech distanční výuky – tedy o různých portálech s výukovými zdroji, které učitelé mohli při své výuce využít, účastnili se také různých webinářů. Pedagogové byli rovněž vybízeni k tomu, aby se navzájem s kolegy informovali o tom, co se jim osvědčilo a co lze snadno ve výuce využít. V případě problémů měli možnost obrátit se na školní koordinátorku IT, která jim poskytla vzdálenou podporu a vzniklý problém vyřešila. Průběžně zájemcům pomáhala v přehlednějším zadávání učiva – např. při vytváření webových stránek předmětu nebo v realizaci online hodin. Učitelé, kteří neměli doma potřebné vybavení pro přípravu distanční výuky, měli možnost denně využít PC s připojením k internetu v každé kmenové třídě nebo si mohli zapůjčit domů školní tablet. Do distanční výuky se škole podařilo zapojit úspěšně všechny žáky, a to i díky tomu, že těm, kteří potřebovali, zapůjčila techniku.

V druhé fázi uzavření škol v říjnu 2020 vedení školy doporučilo, aby učitel na druhém stupni odučil distančně polovinu svého rozvrhu online tzv.

synchronně (ve výpovědích děti toto vyučování označují jako online hodiny), druhou polovinu tzv. asynchronně. Na druhém stupni základní školy nebyla výuka realizována formou offline. Vyučující byli v říjnu 2020 vybaveni školním notebookem. Pro zadávání úkolů byl stanoven jednotný systém webových stránek Sway, komunikačním kanálem pak systém Bakaláři a online prostředí MS Teams. Všichni se doporučením minimálně polovinu svého rozvrhu „učit online“ řídili, postupem času došlo v učitelském sboru (je typicky feminizován a většinu učitelů je přes 40 let) k postupnému nabývání potřebných digitálních dovedností a sebevědomí na tomto poli.

VÝSLEDKY

Rozporuplný vztah dětí k distančnímu vzdělávání

„Jsem i nejsem ráda, že jsme zpátky ve škole“

Ve výpovědích respondentů napříč všemi odpověďmi na jednotlivé otázky jsem opakovaně narážela na zdůrazňování, že nejsou schopni rozhodnout, co „je lepší“; zda se vracet zpátky do školy k přímému prezenčnímu vyučování, či zůstat doma a pokračovat ve výuce distanční formou. Školáci strávili v druhém období koronavirové krize doma značnou část školního roku (osm z deseti školních měsíců), je tedy možné, že již uvykli novému režimu a denní rutině, distančnímu vyučování se maximálně



přizpůsobili a po uvolnění režimu mohli mít naopak strach a obavy, jak teď zvládnou naopak zpět ve škole výuku prezenční, na kterou mohli mít po tak dlouhé době přece jen trochu vzdálené vzpomínky. V odpovědích na otázku, zda jsou rády, či nerady zpět ve škole, téměř všechny děti z výzkumné sondy na jednu stranu uváděly, že jsou rády, že jsou zpět ve škole, zároveň však by se rády vrátily k trvalému pobývání doma, k vyučování distančnímu. V písemných pracích tato odpověď, jež obsahuje obě protichůdná stanoviska, naprosto převažuje. Jako důvod, proč jsou děti rády zpět ve škole na prezenčním vyučování, byla uváděna především opětovná možnost vidat se se spolužáky, případně s učiteli. Potřeba sociální interakce především s vrstevníky byla pochopitelně po tak dlouhé době strávené v izolaci velmi silná: *„Jsem ráda zpátky ve škole, protože se vidám s kamarády, ale na druhou stranu mi více vyhovovala distanční výuka.“* – *„Můžu se vidat s kámošema a celkově je dobré být v této budově, i když jen na 2 měsíce. Můžu po dlouhé době vidat učitele a mladší spolužáky.“*

„Líp to ve škole chápu, jde mi to líp do hlavy“

Dalším zmiňovaným důvodem, proč jsou rády zpět ve škole, děti opakovaně uváděly lepší a přehlednější vysvětlení látky učitelem ve škole, a tedy její lepší pochopení a díky tomu i větší motivaci ke studiu při prezenční výuce. Učitel naživo ve třídě – s křídou, tabulí, přecházením po třídě, jeho mimika,

gesta, bezprostřední reakce na dění ve třídě, možnost při prezenční výuce vyčíst z tváří žáků a jejich reakcí, že je potřeba se při výkladu zastavit, dovysvětlit, znovu vysvětlit, zopakovat, zdůraznit, ukázat, zvýraznit, podtrhnout atd. – se ukazoval jako mnohem lepší prostředek a nástroj ke srozumitelnému vysvětlení látky než učitel na obrazovce počítače při distanční výuce. Tam, kde byl potřeba k dovysvětlení či procvičení učiva rodič – v několika pracích mladších žáků ze 6. třídy se objevuje zmínka o nutnosti každodenního rodičovského dohledu při distanční výuce –, je tento fakt komentován negativně. Děti jsou rády, že ve škole při prezenční výuce rodič nefiguruje, a jako jeden z důvodů, proč se vracejí rády zpět do školy, uvádějí právě to, že je tu rodičovský dohled eliminován.

„Některé úkoly jsem dělal klidně i 5 hodin!“

Co je naopak uváděno jako naprosto zásadní, ale přitom dětmi jen velmi obtížně akceptovatelný jev, je doba, kterou děti strávily nad domácími pracemi zadanými během distanční výuky, a případné hodnocení pětkou, pokud nebyl úkol odevzdán včas. Neúměrné zatížení domácími pracemi v rámci distanční výuky děti reflektovaly velmi výrazně, téměř v každé písemné práci o tom lze nalézt zmínku. Obecně děti popisovaly čas, který strávily u počítače učením – ať již během výuky samotné či při plnění domácích úkolů, samostudiu či jakékoli jiné formě přípravy na vy-



učování –, jako značný. Žáci vyjadřují názor, že se to vlastně nedalo zvládnout, chtěli-li být v přístupu k zadaným školním povinnostem poctiví. Menší zatížení učením při prezenční výuce je vnímáno a popisováno jako jednoznačně pozitivní. Dále z výpovědí vyplývá, že si žáci začínali po delší době vynuceného sezení doma uvědomovat, že pravidelný režim a řád související s chozením do školy, dělení času na čas plnění povinností a čas volný je jevem žádoucím. Toto téma reflektují ve svých výpovědích jako podpůrné pro argument, proč jsou rádi zpět ve škole: *„Jsem rád, že jsem zase zpátky ve škole, protože distanční výuka mi někdy zabrala tolik času, že jsem v ten den skoro nic jiného nedělal.“* – *„Při tom distančním jsem jen celý den koukal do počítače a bolela mě z toho hlava.“*

„Prostě se to často sekalo“

Jako další z důvodů, proč je to ve škole lepší, uváděly děti špatné technické podmínky a problémy spojené s připojením na online výuku doma. Problémy s přenosem a technikou vnímaly jako jednoznačně rušivé a obtěžující, značně komplikující proces vyučování a učení. Respondenti popisují technické potíže a problémy všeho druhu: nestabilní internetové připojení, potíže s mikrofonem, kamerou atd., dále rušivé okolní prostředí, pokud byli nuceni sdílet prostor s dalšími členy domácnosti. Tyto problémy hodnotí jako velmi stresující. Pokud jim učitel „vypadával“, neslyšely nejen, co říká, ale čelily i obavám, zda je náhodou

právě nevyvolává. Pokud měly potíže s vlastním mikrofonem či kamerou, pak udávají, že někdy musely vyvracet nařčení učitele, že je to z jejich strany účelové chování a že se za technické potíže jen schovávají, aby nemusely (spolu)pracovat. Ve výpovědích čteme, že tato často nespravedlivá nařčení se dětí vždy velmi bolestivě dotkla.

„Vadí mi to vstávání, měl jsem víc spánku a míň stresu“

Přejdeme-li k argumentům, proč by naopak děti rády zůstaly dál doma na distanční výuce, pak je tu jeden naprosto výrazný: možnost ráno déle spát. Dále děti oceňovaly, že doma měly svůj klid a možnost uspořádat si věci kolem sebe podle libosti, objevují se zmínky o tom, že nejlepší na distanční výuce byla možnost při vyučování ležet v posteli. Dále si pochvalovaly, že při distanční výuce odpadlo či zmizelo vyrušování spolužáky při hodinách. Ve výpovědích mluví o tom, že doma měli „prostě víc klidu“: *„Doma jsem měla větší klid při výuce a také jsem měla více času na sebe.“*

Po příchodu do školy vnímaly děti jako velmi negativní jev enormní počet testů, které na ně těsně po příchodu do školy uvalila většina vyučujících. V úporné snaze získat před koncem školního roku známky věnovali učitelé značnou část svých prezenčních hodin po návratu do školy testování žáků všemi možnými způsoby, což se u respondentů pochopitelně nesetkalo s kladným přijetím. Stres z distanční výuky – enormní časové zatížení, technické



potíže, sociální izolovanost – byl vystřídán stresem jiného druhu: ze zkoušení, testování z obsáhlých celků, v mnoha případech z několika předmětů najednou: „*Píšeme teď samý testy, učitelé si myslí, že je jejich předmět nejdůležitější a že se asi neučíme nic jinýho!*“

Online synchronní hodiny – žákovské hodnocení

Žáky jsem pomocí otázek kladených v písemné práci rovněž pobízela k hodnocení vyučovacích hodin, jež probíhaly při distanční výuce online synchronně.

„Furt se něco dělo, a to mě bavilo!“

Děti byly nejspokojenější s hodinami, které popisovaly jako ty, které se maximálně podobaly hodinám ve škole. Ve svých hodnoceních vyzdvihovaly online synchronní hodiny, které měl učitel perfektně a do detailu připravené a při kterých byly využívány nejrůznější online aktivity. Líbilo se jim, pokud od nich učitel vyžadoval na hodině aktivní participaci, nutil je (spolu)pracovat; takové hodiny děti popisují jako přínosné a užitečné. Ve výpovědích je rovněž zmiňováno jako důležité pro pozitivně hodnocenou hodinu, aby učitel na nikoho „nezapomínal“ a dbal a trval na zapojení všech tak, aby žádný z žáků nezůstal stranou. Drtivá většina dětí pak popisuje učitele, který umí dobře „učit online“, jako schopného srozumitelně vysvětlit při online hodině látku, což bylo podle dětí spojeno téměř vždy s využitím možností, které nabízely různě

internetové online aktivity, platformy, aplikace, hry. Využíval-li jich učitel při online hodině, pak byly takové hodiny popisována žáky jako hodiny, které je bavily a během nichž se toho dalo hodně naučit: „*Při online výuce mě bavily ty předměty, na kterých učitelé jenom nevykládali nudně látku, ale používali všechny možný aplikace. To bylo užitečný. Snažili se zapojit i hry atd., hodně naučili, i když jsme byli omezení.*“ – „*Dobrá byla matematika, protože všechny výpočty nám paní učitelka psala v programu – promítala, a díky tomu jsem vše pochopila.*“ – „*Nejvíc mě bavila angličtina, protože na každou online hodinu jsme dostali úkol a museli jsme se na ni připravovat. Paní učitelka nás vyvolávala, hráli jsme i různé hry. Na této online jste museli dávat velký pozor.*“

Vstřícný učitel

Naprostým základem pro dobrou online hodinu je však podle žákovských prací pozitivně naladěný, vstřícný a laskavý učitel, který hodinu vede. Učitel, který si je vědom toho, že žák může mít během hodiny technické potíže, že nemusí vše hned pochopit, a který ukazuje svoji lidskou stránku třeba jen tím, že se nebojí říct žákům o pomoc v záležitostech použití techniky během online vyučování. Přátelská a vstřícná atmosféra, možnost během hodin si s vyučujícím jen tak nezávazně popovídat, zasmát se, uvolnit se, to jsou jevy, které děti považují podle svých výpovědí za základ dobré online hodiny. Ke slovu tu přichází uspokojení



ní potřeby bezpečí a přijetí; z výpovědí ve výzkumu můžeme jen usuzovat, že dětem obecně chyběla možnost popovídat si s někým dospělým, možná si i postěžovat, svěřit se: „*Bavila mě hodina naší paní učitelku a o hodinách jsme si povídali a smáli se.*“ – „*Němčina – protože naše učitelka je milá a nekřičela na nás. Na němčinu jsem se vždy těšila. A taky fyzika – učitel byl skoro vždy pozitivní.*“

Chaos v hodině, nepříjemný učitel

Online synchronní hodiny byly respondenty vnímány negativně kvůli nesrozumitelnosti výkladu učitele, jeho zmatenosti, tékání od jedné informace k druhé. Naprostou překážkou k tomu, aby byla online hodina příjemcem-žákem vnímána jako pozitivní, byl podle výpovědí nepříjemný a nekompetentní učitel. Učitel, který křičí, látku neumí vysvětlit, je se vším hned hotov, místo řádného vysvětlení a potřebného procvičení zadá neúměrné množství domácích úkolů, podezírá žáky, že se schovávají za technické potíže, protože se jim nechce spolupracovat, sám si s mnoha věcmi během online hodin nevadí, což jen zvyšuje jeho nerudnost a naštvanost, která se obrací proti žákům – to je obraz učitele, jehož online synchronní hodina je žáky hodnocena negativně: „*Hodina byla taková zmatená.*“ – „*Učitelka křičela a moc látku člověk nepochopil.*“

Můžeme si udělat představu o tom, nakolik takový přístup učitele přispíval

ke zvyšování napětí, úzkosti a stresu žáků beztak již poznamenaných nelehkou dobou, kdy ani rodič – jindy třeba vyrovnaný a podporující – nemohl uspokojovat potřeby dítěte žádoucím způsobem.

Nuda

Online hodiny, které děti vnímaly negativně, bez užitku, jako zbytečné, nudné, případně stresující, popisovaly většinou jako hodiny, kdy se „nic moc nedělo“. Pokud se učitel soustředil pouze na teorii; odpřednášel látku a pak bylo potřeba opsat si zápis, který byl v některých případech promítán na monitor, do sešitu, takové hodiny byly dětmi jednoznačně popisovány jako nudné a k ničemu: „*Jen vykládá látku, dlouhý zápisy.*“ – „*HV – na hodinách jsme brali strašně moc teorie, a to mě nebavilo.*“

Žáci se na tomto místě často vyjadřovali k tomu, které předměty považovali za důležité, a které ne. Ty podle nich nedůležité navrhovali během distanční výuky zrušit; týkalo se to především výchov a faktografických předmětů, což bylo zřejmě způsobeno subjektivně vnímanou nudou, kterou během online hodin těchto předmětů pociťovaly. Děti požadovaly zrušení výtvarné, hudební a tělesné výchovy, výchovy ke zdraví, dějepisu a přírodopisu. Domnívaly se, že není nutné ani smysluplné „učit“ online všechny předměty, které mají v rozvrhu, uvítaly by místo nich čas pro sebe stráve-



ný mimo počítač: „*NENÁVIDĚL jsem online hodiny výtvarné výchovy, které byla naprosto o ničem a byla to podle mě akorát ztráta času.*“ – „*Dal bych pryč všechny výchovy a jiné nepodstatné předměty.*“

„Učitel je prostě učitel“

Pokud otázky směřovaly na přístup učitelů k žákům, děti nerefletovaly téměř žádné rozdíly mezi chováním učitelů ve škole a při online vyučování. Tento fakt byl pro mě poměrně překvapivý. Mnoho učitelů sdílelo ve vzájemných rozhovorech s kolegy během celého období zákazu fyzické přítomnosti na vyučování obavy, že během distanční výuky je uvidí, uslyší, „nakouknou jim pod pokličku“ rodiče. Očekávala jsem tedy, že respondenti zaznamenají posun v chování a přístupu učitelů od autoritativního směrem k respektujícímu. Podle písemných výpovědí žáků se chování a způsob, jímž učitelé komunikují se žáky ve škole při prezenční výuce, nijak výrazně nelišil od chování a způsobu komunikace při synchronních online hodinách: „*Učitelé se chovají pořád stejně.*“

V několika výpovědích se objevuje, že učitel byl naopak nepříjemnější, než bývá ve škole, a to kvůli své nekompetentnosti a nejistotě v oblasti informačních technologií: „*Učitelé byli stejný jako ve škole. Někteří moc neuměli s počítačem, a tak někdy byli trochu naštvanější.*“

V ojedinělém případě žák uvedl, že učitelka byla výrazně příjemnější při distanční výuce: „*Angličtinářka byla*

na online hodinách hodnější a ve škole úplně zlá.“

„Jako učitelka bych to pojala formou hry“

Děti se velmi dopodrobna rozepisovaly o tom, jak by měla vypadat synchronní online hodina podle jejich představ. Pro učitele měly spoustu doporučení. Většina psala o tom, že při dobré a užitečné online hodině, takové, která by je bavila, je třeba používat nejrůznější online aplikace, technologie a hry, jež činí výuku přehlednější, zajímavější, zábavnější, ale především interaktivní. Ve svých výpovědích vyjadřovaly zásadní požadavek, aby jim bylo probírané učivo přehledně a srozumitelně vysvětleno a následně procvičeno a aby na ně učitel nespěchal. Poměrně často se shodovaly na potřebě co nejvíc při hodině vzájemně komunikovat a na výuce se podílet aktivně; toto mohlo přispívat k pocitu, že mají věci pod kontrolou: „*Místo dlouhé přednášky by mohli na internetu najít nějaké cvičení, které bychom po stručném vysvětlení udělali a zkusili, jak to (ta látka, kterou jsme začali probírat) funguje.*“ – „*Učitelé by neměli spěchat, aby všichni stíhali.*“

Dále by děti doporučily učitelům, aby se hodiny vyučované online synchronně co nejvíc podobaly hodinám při prezenční výuce ve škole; důrazně doporučily se týkat také omezení samostatné domácí práce a úkolů, a to z pochopitelných důvodů – čas strávený sezením u počítače se jim tak ještě ná-



sobně natahoval: „*Abysme se učili stejně jako ve škole a nedávat tolik úkolů.*“

„Měli by se taky učitelé něco naučit!“

V mnoha výpovědích zaznívá, že by učitelé měli být schopni pracovat s počítačem na vyšší úrovni, a že pokud to doteď neuměli, je nejvyšší čas stav věcí napravit. Mnohokrát se opakuje ve výpovědích žáků jako doporučení pro zaručení dobré online synchronní hodiny její pečlivé naplánování a příprava učitele na ni. Zároveň děti psaly o schopnosti učitele zachovat během hodiny chladnou hlavu, a to i tehdy, když se věci nevyvíjejí podle původních představ: „*Učitel by měl mít naplánovanou hodinu, co v ní budeme dělat, a měl by být klidný a neměl by být zlý, když to někdo nepochopil, a měl by i chápat problémy připojení z druhé strany.*“

„Chtěl bych, aby si s námi učitelé zase hodně povídali“

Pokud jde o to, co by se mělo z distanční výuky přenést do prezenční výuky, žáci vesměs vyjadřovali názor, že aktivita učitele ve smyslu používání cvičení na internetu, nejrůznějších aplikací a her je příkladem praxe, kterou by si přáli i ve škole: „*Podle mě byli učitelé při online hodinách více kreativní a dávali nám zábavnější úkoly, a to podle mě v prezenční výuce chybí.*“ – „*I ve škole by měli více používat moderní technologie (PC, tabule, tablety, telefony), animace, videa, dokumenty, skupinové práce.*“

Žáci se často zmiňují o „kreativním“ a komunikativním učiteli z online hodin jako o vytouženém učiteli i ve škole. Ve škole by si rovněž přáli mít pedagoga, který je milý, laskavý a trpělivý, který na děti nekřičí a najde si čas s nimi i jen tak popovídat.

DISKUSE

Hlavním cílem výzkumné sondy bylo zjistit, jak žáci druhého stupně základní školy hodnotí formální a obsahové změny distančního vyučování, jež se realizovalo od října 2020 do května 2021, a to především v porovnání s vyučováním prezenčním. Přestože byly výpovědi dětí v písemných pracích velmi různorodé, bylo identifikováno několik témat, která se ve výpovědích mnohokrát velmi výrazně opakovala.

Poměrně překvapivým jevem se v mém šetření se ukázal ambivalentní postoj žáků k návratu do školy k prezenční výuce. Rokos & Vančura (2020) ve své výzkumné zprávě zjistili, že s distanční výukou bylo spokojeno 44,6 % žáků druhého stupně, 21 % tento způsob nevyhovoval a 34,4 % nepreferovalo jednu formu vzdělávání před druhou. Jejich výzkum monitoroval první období distanční výuky bezprostředně po vyhlášení nouzového stavu. Zůstává otázkou, zda nejednoznačnost žákova názoru v mém výzkumu, neschopnost rozhodnout se, co považovat za příznivější stav – zda chodit do školy, či se učit z pohodlí domova –, nepřipsat faktu, že děti odpovídaly na otázky poté,



co byly doma téměř osm měsíců, byly tedy již silně uvyklé domácímu režimu, a zároveň se velmi radovaly z možnosti opětovné sociální interakce s vrstevníky. Výzkumná zpráva Bicanové et al. (2021c) přináší informaci, že žáci během pandemie častěji uváděli, že rádi chodí (prezenčně) do školy (posun z 65 na 80 %), přičemž za pravděpodobný důvod tohoto nárůstu považují výzkumníci možnost, že si děti během distanční výuky více uvědomily význam socializační funkce školy a setkávání se se spolužáky a učiteli. Byť se toto zjištění týká ve výše uvedeném šetření (Bicanová et al., 2021c) žáků 4. a 5. tříd, opětovnou možnost setkávání se se spolužáky i učiteli potvrzoval a označoval jako důvod radosti z návratu do školních tříd i značný počet respondentů mého výzkumu. Breslin (2021) identifikuje tři základní typy žáků z hlediska toho, jaký na ně mělo uzavření škol a nutnost učit se z domova v době lockdownu dopad. Skupinu žáků, která vítala návrat do školy především kvůli tomu, že jim chyběly sociální interakce ve škole, označuje jako „žáky lockdown přeživší“ („*lockdown survivors*“ – ibid., s. 112). Tito žáci pravděpodobně v době, kdy nemohli chodit do školy, získávali nové zkušenosti a osvojovali si nové dovednosti a také si možná uvědomili, jak by vypadal život bez chování do školy. Breslin (2021) uvádí, že mnohé děti z této skupiny pravděpodobně před lockdownem „přežívaly“ v podstatě stejným způsobem i ve škole, aniž by se tam nutně

příliš zapojovaly nebo se nějak výrazně rozvíjely.

Rokos & Vančura (2020) ve svém šetření dospěli k závěru, že žáci na distanční výuce ocenili volnější režim, neboť nemuseli ráno brzy vstávat, a dále možnost dělat si delší přestávky, volit si vlastní tempo zpracování úkolů. Respondenti mého výzkumu rovněž zmiňují a pochvalují si možnost ráno déle spát a klidnější režim dne. Ti, kteří pozitivně hodnotili klid na výuku bez vyrušování spolužáky, možnost lépe se soustředit, aniž by byli stále atakováni vykřikováním spolužáků a hlukem při hodinách, mohou patřit podle Breslina (2021) mezi „žáky v lockdownu prosperující“ („*lockdown thrivers*“ – ibid., s. 112). Tito žáci jsou popisováni jako žáci, kteří v době lockdownu v rámci svého vzdělávání objevili něco, co pro ně fungovalo lépe a efektivněji než ve škole. Tyto děti měly možná ve škole problémy přizpůsobit se pravidlům a nárokům kladeným na ně školním rozvrhem; mohly se ve škole cítit nekomfortně kvůli stálému hluku a školní vřavě. Tato skupina zahrnuje pravděpodobně (i) děti, které žijí v příznivém a podporujícím domácím prostředí, mají potřebné technické zázemí a vybavení včetně bezproblémového wifi připojení. Tyto děti získaly podle autora možnost využít během pobytu doma příznivého kulturního kapitálu své rodiny a objevily pro sebe velmi pravděpodobně nové a netušené možnosti domácího vzdělávání.

Výrazně negativně děti reflektovaly v mém šetření **enormní zátěž při distanční výuce**, neúměrné množství



času, které byly nuceny trávit u počítače, ať při synchronní výuce online či v případě výuky asynchronní při plnění úkolů, které jim byly zadány. Připočteme-li k tomu jimi popisované technické problémy, se kterými se musely potýkat a kterým musely čelit, dovedeme si jistě představit míru stresu, které mohly být při distanční výuce denně vystavovány. Významné zhoršení duševního zdraví žáků, a to především u žáků nestíhajících učivo během online výuky, reportovala výzkumná zpráva Bicanové et al. (2021c), podle které došlo ke zhoršení wellbeingu žáků oproti době před pandemií; čtvrtina žáků vykazovala duševní nepohodu. Frekventovanější byl především výskyt špatných nálad, ale i podrážděnosti, či dokonce problémů se spánkem. Breslin (2021) označuje žáky, kteří mohli sledovat dobu lockdownu jako neuvěřitelně obtížnou, a to z mnoha důvodů, jako „žáky v lockdownu zápasící s obtížemi“ („*lockdown strugglers*“). Takový žák mohl čelit přetrvávající domácí nepohodě, zneužívání, domácím násilí či stísněným domácím podmínkám, mohl trpět úzkostnými stavy, samotou či pocitem selhávání při nestíhání školních povinností, což mělo pochopitelně nepříznivý dopad na jeho již tak nevalné sebevědomí (ibid., s. 113). Pro některé tyto žáky nemusel být samozřejmostí přístup k bezpečnému a stabilnímu wifi připojení či k potřebnému technickému vybavení.

Pomalý internet, při kterém se často sekala synchronní výuka, označují

Korbel & Prokop (2021) jako menší, ale omezující technickou bariéru pro účast na distanční výuce; uvádějí, že tento typ bariéry sice dítě z účasti na distanční výuce zcela nevyřazoval, ale situaci nutně komplikoval. Online synchronní hodiny, při kterých docházelo k technickým komplikacím, označují děti ve svých výpovědích z předkládané výzkumné sondy jako online hodiny, se kterými nebyly spokojeny.

Z výzkumného šetření Bicanové et al. (2021b) vyplývá, že pouze pro 20 % žáků byla výuka na dálku z domova zajímavější než prezenční výuka ve škole. Více než polovina žáků (57 %) naopak považovala vyučování během online hodin za méně zajímavé a 52 % dětí se méně těšilo na online hodiny, než by se těšilo na vyučování ve škole. Podle této výzkumné zprávy se na online výuku častěji těšili žáci z prvních tří ročníků (64 %) než žáci 7.–9. tříd (39 %). To, zda se žák na vyučování těšil, souviselo s počtem hodin, které učením strávil. Věnoval-li žák učivu 5–6 hodin denně, častěji se na hodiny těšil. Méně se na výuku těšili žáci, kteří byli výukou přehlčeni (učení 7 a více hodin), nebo se naopak učili málo (1–4 hodiny). Autoři tohoto výzkumu dále uvádějí, že více než třetina (36 %) žáků zároveň cítila, že se nestíhá naučit probíranou látku. Šetření Rokose & Vančury (2020) udává, že žáci i rodiče považovali celkový čas věnovaný přípravě a řešení úkolů zadaných při distanční výuce za příliš značný, autoři však zároveň uvádějí, že toto konstatování odporuje



výsledkům ve vztahu času stráveného přípravou a řešením úkolů na jednotlivé předměty – ten žáci z jejich studie považovali za přiměřený. Rodiče dětí (Švaříček et al., 2020) se shodují, že by se měla minimalizovat přímá práce dětí s počítačem, uvítali by omezení šíře učiva a nižší počet úkolů. Ozvěnu této rodičovské námitky možno najít ve výpovědích žáků z mého výzkumu, v tomto případě pouze žáků 6. ročníku, tedy těch nejmladších,⁵ kteří ve svých pracích pozitivně hodnotí, že s prezenční výukou odpadá **nutnost rodičovské kontroly** a dozoru. S pomocí online výuky by zadané úkoly měly přestat být jednosměrným procesem, což považují za důležité rodiče (ibid.), ale především respondenti mého výzkumu.

Omezení nutnosti rodičovského dohledu a pomoci žákovi při distanční výuce pak nahrává ochota, schopnost a **dovednost učitele** dobře, jasně a **srozumitelně učivo vysvětlit** a náležitě a v přiměřeném tempu jej nechat žáky procvičit, vstřebat, „osahat“. Příjemná atmosféra, klid, dostatek času a především vedení hodiny pod taktovkou **kreativního učitele**, který dokáže dobře vysvětlit látku a je ochoten se žáky komunikovat, to jsou klíčové požadavky na dobrou a užitečnou hodinu, jak ji popisují respondenti výzkumu.

Naopak za **nepřítele číslo jedna** online hodin dětí výrazně shodně ozna-

čovaly **nudu**. Podle Robinsona (1975) existují dva zdroje nudy: 1. prožívaná monotónnost (jednotvárnost) vyučovacích hodin a 2. subjektivně vnímaná neužitečnost vyučovacího předmětu nebo látky. Jak upozorňují Hrabal a Pavelková (2010), první zdroj je spojen se situací – učitelem a jeho monotónním projevem, přičemž tato jednotvárnost se nemusí projevovat jen v hlase, ale i v jednotvárnosti předkládaných obsahů nebo nenápaditosti ve využívání metod a organizačních forem. Druhý zdroj vychází ze žáka a jeho subjektivního vnímání neužitečnosti probírané látky. Žáci v mém šetření nehodnotili oblíbenost či neoblíbenost (ani obtížnost, význam či prospěch v nich) jednotlivých předmětů⁶ až na jedinou, avšak velmi výraznou výjimku. Touto výjimkou jsou tzv. **výchovy** (výtvarná výchova, hudební výchova, tělesná výchova, výchova ke zdraví), případně **naukové předměty** (přírodopis, dějepis). Při hodnocení online výuky těchto předmětů v žakovských výpovědích vnímáme oba zdroje nudy uvážené odbornou literaturou: situaci (učitele, jeho výklad) i subjektivní vnímání neužitečnosti látky žákem provázaně. Hodiny těchto předmětů děti popisovaly shodně jako nudné a nezajímavé, zároveň je označují za neužitečné, zbytečné a přimlouvají se dokonce za jejich – v rámci distanční výuky – zrušení. Rovněž rodiče druhostupňových žáků

⁵ Ve všech ostatních případech se okruhy témat objevovaly napříč ročníky - nezávisle na věku respondentů.

⁶ Objevují-li se ve výpovědích žáků názvy předmětů, pak tyto nesměřují k hodnocení předmětů jako takových, ale pouze k jejich konkrétnímu vedení (vyučování) učitelem během distanční výuky.



z výzkumu Švaříčka et al. (2020) volají po omezení šíře a rozsahu učiva, v domácím prostředí by se zaměřili pouze na hlavní předměty a eliminovali by výchovy a vedlejší předměty, jako je dějepis a přírodopis. Podle názoru rodičů by bylo dobré omezit či úplně zrušit výuku v občanské výchově, dějepisu, hudební a výtvarné výchově. Smysluplnost a užitečnost učiva se mnoha rodičům zdá nízká s ohledem na slabý rozvojový potenciál zadaných úkolů, jako je nejasné zadání nebo nudné prosté opisování textu z počítače do sešitu.

Ve výzkumu žáci popisují, že tam, kde učitel setrval u pouhého vykládání látky bez doplnění obrázky či grafy, bez poslechu, diskuse, aktivního vyhledávání informací žáky, nešlo udržet pozornost. Ve škole jsou žáci možná ještě schopni udržet při tomto způsobu vedení hodiny jakousi pozornost díky vjemům, kterých se jim ve třídě dostává (spolužáci, zápis na tabuli, demonstrace), respondenti se však shodují, že na dálku byly hodiny nesmírně nudné nesmyslné. Přestože se děti evidentně snažily ve svých pracích používat slušný jazyk, tady se uchylovaly často k emotivnímu hodnocení i vulgarismům („NENÁVIDĚL jsem...“, „Přírodák byl na hovno“).

Z žákovských výpovědí v rámci výzkumné sondy vyplývá, že děti na 2. stupni základní školy si jsou dobře vědomy, že období distanční výuky nebylo lehké ani pro ně, ani pro učitele. Některé aspekty shledávaly na dis-

tanční výuce jednoznačně pozitivními – možnost uspořádat si věci kolem sebe podle vlastního uvážení, méně vyrušování a rozptylování spolužáky, možnost si ráno přispát. Za zábavné, zajímavé a přenositelné i do prezenční výuky považují možnost online interakce, online cvičení, hry. Negativní hodnocení si vysloužilo testování, ale to jak v rámci distančního, tak prezenčního vyučování (evidentně jsou děti nervózní z testů vždy, nezáleží na tom, v jakém prostředí zkoušky probíhají), a především vnímání neužitečnosti předmětu společně s nudou ve vyučování, což spolu souvisí. Z výzkumu však vyplývá, že co se týče výuky samotné, žákům obecně příliš nezáleží na tom, zda hodiny (kromě výchov) probíhají distančně, či prezenčně. Při obou způsobech výuky děti především oceňují dobře naplánované, připravené a promyšlené hodiny a pozitivně naladěného, trpělivého učitele, který umí probíranou látku dobře vysvětlit a dá značný prostor jejímu procvičení, případně je ochoten udělat si čas i na kamarádský rozhovor. Schopnost učitele být (nejen) během distanční výuky zdrojem žákovy psychosociální podpory, jeho ochota „popovídat si“, byla respondenty opakovaně vyzdvižována. Děti vyjadřovaly přání mít hodiny zábavné, interakční, kdy jsou do komunikace zapojováni všichni, hodiny, při kterých jsou využívány informační technologie. Dokáže ocenit pedagoga, který je schopen reagovat na nové a stále rychlejší změny ve světě, především ve světě technologií, a je ochoten tyto



změny vstřebávat a ve výuce reflektovat; pedagoga, který se dokáže neustále učit a nové (příp. nečekané) reality se rychle přizpůsobit.

ZÁVĚR

Považovala jsem za zajímavé a užitečné rozšířit povědomí o tom, jak zasáhla doba koronavirová do oblasti vzdělávání; mým cílem bylo zprostředkovat bezprostřední subjektivní pocity žáků a jejich vnímání formálních i obsahových změn, ke kterým došlo ve vyučování v době uzavření škol v důsledku pandemie. Respondenti opakovaně uváděli jako přínosné a užitečné takové distanční vyučování, které je bavilo, na kterém se mohli aktivně podílet a při kterém jim bylo umožněno si s učitelem jen tak popovídat. Naopak za nezáživné a zbytečné považovaly děti hodiny nesrozumitelné a chaotické a/nebo takové, kde učitel dlouho vedl řeč a následně vyžadoval obsáhlé zápisy/opisy do sešitu. Vhled do žákovských názorů na distanční vyučování můžeme považovat za inspirativní i pro realizaci vyučování v běžném režimu. Zde považuji za důležité především neoslyšet ve výpovědích mnohokrát

se opakující volání žáků po interaktivních hodinách, při nichž je látka srozumitelně vysvětlena a dobře procvičena, a dále jejich požadavek na laskavého a vstřícného učitele, který při hodinách vyžaduje aktivní participaci žáků.

Jsem si vědoma limitů výzkumu, byla jsem sice přímo v centru dění a podařilo se mi získat „svědectví“ z první ruky (Švaříček & Šedová et al., 2007), nejsem si však jista, zda se mi podařilo získat dostatečné množství relevantních dat a zda tedy výsledkem není pouze nedostatečný vhléd do problematiky. Studii by jistě prospělo využití dat z více informačních zdrojů, například metodou sběru dat z doplňujících rozhovorů se žáky. Kladu si také otázku, zda skutečnost, že respondenti jsou mými žáky, nemohla ovlivnit způsob, kterým odpovídali. Výzkum byl rovněž omezen pouze na jednu běžnou základní školu, v další fázi výzkumu by mohlo následovat porovnání zkušeností žáků s distanční výukou na různých školách.

Poděkování: Autorka děkuje Janě Strakové a oběma recenzentům za zpětnou vazbu k předchozím verzím textu.



LITERATURA

- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Bicanová, J. et al. (2021a). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou. Výzkum a analýza pro organizaci Učitel naživo*. PAQ Research a Kalibro Projekt. (Online). Dostupné z <https://drive.google.com/file/d/1LAFGoeGHTGElbwI91GavJE2DmSz9X2Eq/view>
- Bicanová, J. et al. (2021b). *Dopady pandemie covid-19 na žáky. Report č. 1. Vnímání distanční výuky žáky. Poptávka podpůrných opatření ze strany rodičů*. PAQ Reserch a Kalibro Projekt. (Online). Dostupné z <https://drive.google.com/file/d/1qdgmvE0UcGkgHrsrfMG1LA-VIRTr0QWL3/view>
- Bicanová, J. et al. (2021c). *Dopady pandemie covid-19 na žáky. Report č. 2. Dopady na wellbeing žáků*. PAQ Research a Kalibro Projekt. (Online). Dostupné z https://drive.google.com/file/d/1WcyFIXqQFDEEZI1hXn_pRAB7xGdpJVIF/view
- Breslin, T. (2021). *Lessons from lockdown: The educational legacy of COVID-19*. Routledge.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Washington, DC: Education Development Center.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487.
- Černý, M. et al. (2015). *Distanční vzdělávání pro učitele*. Flow.
- ČŠI. (2020). *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání*. Česká školní inspekce. (Online). Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distanzni>
- Hodges, C. et al. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *EDUCASE Review*. (Online). Dostupné z <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Kohout, J. et al. (2021). Efektivita distanční výuky během pandemie covid-19. *Inovace a technologie ve vzdělávání*, 2, 4–14.
- Korbel, V. et al. (2021). *Dopady pandemie covid-19 na žáky Report č. 3: Posun matematické a čtenářské gramotnosti žáků 5. tříd ZŠ*. PAQ Research a Kalibro Projekt. (Online). Dostupné z https://88760faa-4149-467c-8d6a-46e154cd4c14.usrfiles.com/ugd/88760f_355d58a183f94cafb33d5d48a0831be4.pdf
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.
- Korbel, V., & Prokop, D. (2020). *Vzdělávání na dálku pohledem rodičů. Report z longitudinálního výzkumu o vzdělávání navazujícího na šetření EDUin z prosince 2019*. PAQ Research. (Online). Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/images/COVID/Vzdelavani_na_dalku_setreni_rodice.pdf

- Korbel, V., & Prokop D. (2021). *Distanční výuka na jaře a na podzim. Výsledky reprezentativního kvantitativního výzkumu 2020*. PAQ Research. (Online). Dostupné z <https://www.email.cz/download/k/Zu7huM88Nz5Cw5HnVnTqMWSiqQycl6SkD9kYqy7b-4s905aD-td3vSe6qfyzxjUIDtLBFPo/vzdelavani-pandemie-paq.pdf>
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Mishra, S. et al. (2021). Research trends in online distance learning during the COVID-19 pandemic. *Distance Education*, 42(4), 494–519.
- MŠMT (2020a). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. (Online). Dostupné z <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distanzni-vzdelavani>
- MŠMT (2020b). *Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku*. (Online). Dostupné z www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-na-dalku
- MŠMT (2020c). *Vzdělávání #NaDálku*. (Online) Dostupné z <https://nadalku.msmt.cz/cs>
- Pavlas, T. et al. (2021). *Distanční vzdělávání v základních a středních školách. Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci COVID 19*. Tematická zpráva ČŠI. (Online). Dostupné z www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distanzni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&pn=1&locale=CSY
- Poesová, M. (2021) *Digitální kompetence učitelů a jejich specifika v době distančního vzdělávání*. (Diplomová práce). Univerzita Karlova.
- Prokop, D. et al. (2020). *Ekonomické problémy domácností a distanční vzdělávání. Report z longitudinálního výzkumu Život během pandemie*. PAQ Research. (Online). Dostupné z https://idea.cergeei.cz/files/PAQ_Zivot_behem_pandemie_W2_y26_ekonomika_vzdelavani.pdf
- Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 155–184.
- Rokos, L., & Vančura, M (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155.
- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In Švaříček, R., & Šedová, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Portál.
- Singh, G., & Hardaker, G. (2014). Barriers and enablers to adoption and diffusion of eLearning literature – a need for an integrative approach. *Education & Training*, 56(2–3), 105–121.
- Švaříček, R. et al. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), 9–41.
- Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Vláda ČR (2020). *Usnesení vlády České republiky ze dne 12. března 2020, č. 194*.
- WHO (2020). *Director-general's opening remarks at the mission briefing on COVID-19 – 12 March 2020*. World Health Organisation.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.



Zatloukal, T. et al. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021*. Výroční zpráva ČŠI. (Online). Dostupné z https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/Vyrocní_zprava_Ceske_skolni_inspekce_2020_2021/html5/index.html?pn=1

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 25. 8. 2020.

Mgr. Ráchel Mazúchová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (studium doktorského programu);

e-mail: rachel.mazuchova@pedf.cuni.cz

MAZÚCHOVÁ, R. Distance Education from Lower Secondary Students' Point of View

This empirical survey aims to explore the field of students' views on distance education at a time of inevitable societal change resulting from the COVID-19 pandemic and quarantine. The paper presents the results of a qualitative research study focused on pupils' perception and evaluation of distance learning from October 2020 to May 2021, especially in comparison with classroom learning, which preceded distance learning and then followed it. Eighty-six lower secondary students were given a written task after coming to school; they answered questions concerning their perception of the distance education that had just finished. By means of open coding, several basic topics which were repeated in the statements were identified and interpreted. These emerging areas of topics provided a relatively detailed insight into how the children viewed significant changes in teaching, especially formal ones but also ones relating to content. The conclusions help to define and identify the quality of teaching in specific conditions from the point of view of those at whom teaching is aimed – the students themselves.

Keywords: distance education, online education, students' point of view, COVID-19



Příloha

OTÁZKY, NA KTERÉ ŽÁCI V PÍSEMNÉ PRÁCI ODPOVÍDALI:

- Jsi rád či nerad, že jsi zpátky ve škole, a proč?
- Které hodiny tě při distančním vyučování bavily, a proč?
- Které hodiny považuješ za nejvíc přínosné a mohl ses toho během nich hodně naučit; proč, uveď důvody?
- Jaké hodiny tě během distanční výuky nebavily, a proč?
- Jaké hodiny pro tebe podle tvého názoru nebyly během distanční výuky užitečné, a proč?
- Lišil se přístup učitelů k tobě jako k žákovi v průběhu online hodin od přístupu a způsobu, kterým učitelé komunikují během prezenční výuky?
- Jak by podle tebe měla vypadat ideální online hodina, měl/a bys nějaká doporučení pro učitele?