

Distanční výuka v perspektivě žáků

9. ročníku ZŠ

Hana Urbanová

Abstrakt

Príspevok predstavuje sondu do života jednej triedy v průběhu jednoho kalendářního roku. Předkládaná kvalitativní studie využívá unikátní situace opakovaného uzavření škol v letech 2020 a 2021 a sleduje bezprostřední dojmy a vývoj postojů žáků osmého, resp. devátého ročníku základní školy na distanční výuku. Výzkum probíhal ve třech fázích, které sledovaly nejprve očekávání žáků a následně jejich zkušenosti s průběhem distanční výuky po opakovaném uzavření školy. K získání dat byly využity písemné narace, ohniskové skupiny a polostrukturované rozhovory se žáky. Výsledky ukázaly, že docházelo ke změnám postojů žáků v nazírání na distanční výuku v čase. Jako důležité faktory ovlivňující distanční výuku se projevíly rodinné zázemí žáka a schopnost žáka samostatně se učit. Absence sociálních kontaktů byla vnímána jako významné omezení všemi žáky.

Klíčová slova: distanční vzdělávání, zkušenosti žáků, COVID-19, 2. stupeň ZŠ

9th graders' perspectives on distance learning

Abstract

The paper presents an insight into the life of one class during one academic year. The presented qualitative study uses the unique situation of repeated school closures in 2020 and 2021 and monitors the immediate impressions and development of the at-

titudes of eighth and ninth graders towards distance learning. The research took place in three phases, of which the first monitored the pupils' expectations and next their experience with distance learning after the repeated closure of the school. Written narratives, focus groups and semi-structured interviews with pupils were used to obtain data. The results show that there are changes in the attitudes of students in looking at distance learning over time. The pupil's family background and the pupil's ability to learn independently proved to be important factors influencing distance learning. The reduction of social contacts was important for all pupils.

Keywords: distance learning, pupils' perspectives, COVID-19, lower secondary education.

DOI: 10.5507/epd.2022.015

Úvod

V reakci na aktuální pandemickou situaci musely vzdělávací systémy v souladu s doporučeními Světové zdravotnické organizace přejít na distanční výuku. K danému opatření došlo bez jakýchkoli příprav ze dne na den. Učitelé byli nuceni se rychle přizpůsobit dané situaci a v procesu změn hledat způsoby, jak provádět kvalitní a efektivní výuku. V České republice došlo k úplnému uzavření škol napříč vzdělávacími stupni na jaře a na podzim 2020 a počátkem roku 2021. V mezidobí docházelo k prezenční výuce a ke kombinaci prezenční a distanční výuky v týdenních cyklech. Žáci se tak během jednoho kalendářního roku museli opakovaně adaptovat na různé způsoby výuky. Cílem studie je prezentovat pohled žáků na distanční výuku a sledovat vývoj a proměny v hodnocení v průběhu jednoho kalendářního roku. Pozornost je zaměřena na subjektivní vnímání žáků a identifikaci rozdílů v jejich adaptaci.

1 Teoretická východiska

Distančnímu vzdělávání se věnovala řada výzkumů již před pandemií. Historie distančního vzdělávání zahrnovala širokou škálu vzdělávacích prostředí, forem a metod osvojování znalostí, zároveň existovala v odborné literatuře řada definic. Keegan (2002) definoval distanční vzdělávání jako vzdělávací proces, při kterém jsou učitelé a žáci odděleni časem a prostorem, přičemž proces probíhá mimo vzdělávací instituci. V době počátku století vznikaly studie zabývající se rozdíly v akademických výkonech mezi vysokoškolskými studenty v distanční formě vzdělávání a studenty, kteří se vzdělávali v tradičním prostředí (Neuhauser, 2002; Schachar&Neumann, 2003; Swan, 2003). Studie

se shodují, že neexistují významné rozdíly ve výsledcích studentů na základě způsobu poskytování vzdělávání.

S rostoucím významem digitálních technologií roste i význam distančního vzdělávání. Bates (2011) zdůrazňuje, že v současném digitálním věku jsou online vzdělávání, sociální média a blended learning nedílnou součástí efektivní výuky. S rostoucím vlivem distančního vzdělávání se objevují systémové nedostatky. Bates (2018) zmiňuje nedostatečné institucionální a vzdělávací cíle v této oblasti, selhávání v adekvátním plánování a financování a omezené vzdělávání lektorů. Výzkumy se zaměřují především na terciární vzdělávání, kde je distanční vzdělávání nejrozšířenější. Sousa, Cruz & Martins (2017) uvádějí výhody digitálního učení, jako jsou víceúrovňové učení, podpora osobního rozvoje kompetencí s hlubšími možnostmi učení a rozšířeným přístupem k informacím a znalostem. Pohodlí z hlediska času a prostoru, které dle autorů umožňuje distanční vzdělávání, činí vzdělávání dostupnějším a atraktivnějším pro studenty. Navzdory těmto výhodám se objevuje řada problémů, které ovlivňují celkovou kvalitu vzdělávání. Mezi hlavními problémy Valentine (2002) zmiňuje skryté náklady, zneužívání technologií, přístup učitelů a žáků, administrativní zatížení.

V kontextu pandemické situace a uzavření škol všech stupňů vzdělávání v letech 2020–2021 se distanční výuka stává diskutovaným tématem. Výzkumy reagují na rychlé změny a snaží se postihnout realitu distanční výuky pohledem všech aktérů vzdělávání. Jelikož v České republice se distanční výuka doposud uplatňovalo při vzdělávání dospělých, výzkumy se zaměřují především na nižší stupně vzdělávání. Klíčovým tématem je úspěšnost a efektivita distanční výuky a dlouhodobý vliv na žáky.

Výzkumy dokládají výhody a nevýhody pro učitele i žáky. Ve shodě s předešlými výzkumy se jako hlavní výhoda ukazuje pohodlí domova (Schaefer et al., 2020). Dle autorů se zároveň projevuje rozporuplnost ve vnímání distanční výuky žáky, kteří vedle výhod spojených s pohodlím upozorňují na velký stres pramenící z větší zodpovědnosti. Žáci jsou nuceni projevit samostatnost při učení a zapojit se do procesů seberegulace, sebonitorování a řízení svého času. Pleshakov & Sklyarova (2020) uvádějí, že úspěšnost distanční výuky je závislá na schopnosti žáků samostatně pracovat. Větší vliv na úspěšnost každého žáka má jejich individuální dispozice.

Žáci museli prokazovat vysokou míru adaptace na kontinuální změny. Vzhledem k nemožnosti se na situaci předem připravit, byly online výukové aktivity prováděné během pandemie do jisté míry experimentální povahy, jak uvádějí Yao et al. (2020). Ti se ve své studii zaměřili na efektivitu online výuky. Ve svých zjištěních dospěli k závěru, že větší zapojení učitelů, poskytování zpětné vazby a online interakce jsou účinným způsobem k zajištění efektivnější výuky. Z jejich studie je patrné, že učitel není pouhý poskytovatel informací, plní roli mentora i pomocníka, a jeho vztah se žákem založený na vzájemné respektující komunikaci má pro efektivní výuku zásadní význam. Na velmi významnou roli zpětné vazby upozorňují Rokos & Vančura (2020). Ta by dle autorů měla kromě souhrnu dosažených vědomostí žákovi nastínit následující kroky v učení. Důležitost role učitele potvrzují také výpovědi rodičů (Švaříček et al. 2020).

Distanční výuka může zapříčinit zvýšení nerovnosti ve vzdělávání. Prokop, Hrubá & Kunc (2020) uvádějí, že zvyšující se míru nerovnosti způsobují odlišné schopnosti žáků, časové možnosti rodičů věnovat se domácí výuce a rozdílné postupy škol v distanční výuce. Obecně distanční vzdělávání vytváří velkou heterogenitu, která pramení nejen z různých školních požadavků, ale i z rodinného zázemí žáků (Brom et al. 2020).

2 Metodologická východiska

Hlavním cílem příspěvku je prezentovat pohled žáků základní školy na distanční výuku. Výzkum se primárně zaměřil na proměny postojů žáků a hodnocení výuky s odstupem jednoho kalendářního roku, sekundárně na adaptaci žáků na nové formy výuky s ohledem na jejich různé vzdělávací potřeby a rodinné podmínky. Výzkum metodologicky vycházel z kvalitativní výzkumné strategie, jež umožnila, jak uvádějí Švaříček & Šedová (2014), pevnou zakotvenost v realitě, zachycení unikátní vlastnosti a faktorů distanční výuky.

Výzkum byl realizován ve třech fázích v průběhu jednoho kalendářního roku. První fáze proběhla v březnu 2020 po náhlém uzavření škol, tedy v době plné distanční výuky. Cílem této fáze bylo identifikovat očekávání žáků, jak bude distanční výuka probíhat. Druhá fáze byla realizována v červnu 2020, v době, kdy žáci měli střídavou výuku, tedy hlavní předměty český jazyk, matematiku a anglický jazyk absolvovali dvakrát týdně prezenčně, ostatní předměty distančně. V této fázi byly zachyceny bezprostřední okamžiky po zavedení distanční výuky a první zkušenosti žáků. Závěrečná fáze výzkumu proběhla v únoru 2021, kdy školy realizovaly rotační výuku, tedy týdenní střídání prezenční a distanční výuky. Tato fáze sledovala následující cíle: zachytit vývoj a změny v hodnocení distanční výuky a identifikovat rozdíly v adaptaci žáků.

2.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován na plně organizované základní škole v malém městě Středočeského kraje. Středně velká škola byla nevýběrová a naplňovala svoji kapacitu na základě spádovosti. Výzkumný soubor byl tvořen jedním informačním zdrojem, žáky jedné třídy. Jednalo se o prospěchově vyvážený, soudržný kolektiv žáků, který se po dobu školní docházky významně nezměnil. V prvních dvou fázích byli žáci v osmém ročníku, v poslední fázi výzkumu navštěvovali druhé pololetí devátého ročníku. Celkem se jednalo o 28 žáků, 13 dívek a 15 chlapců. První fázi absolvovali všichni žáci ročníku, druhé fáze se z důvodu absence účastnilo 23 žáků (10 dívek a 13 chlapců) a třetí fáze se zúčastnilo 24 žáků (11 dívek a 13 chlapců).

2.2 Výzkumný nástroj a zpracování dat

Pro sběr dat byl v každé fázi výzkumu použit jiný výzkumný nástroj. První fáze byla realizována formou písemných narácí. Žáci dva týdny po uzavření školy tvořili úvahy, ve kterých se zamýšleli nad distančním výukou. Vyhledávali podobnosti a rozdíly, vyjadřovali svá očekávání a představy, zároveň žáci hledali ideální formu výuky. Pro druhou fázi bylo využito dotazování. Byly uskutečněny tři ohniskové skupiny o počtu 7–9 žáků. Složení žáků vycházelo z požadavku dodržení homogenních skupin utvořených pro střídavou výuku. Cílem bylo zachytit dojmy žáků ze začátků distanční výuky. Výpovědi žáků byly nahrány a následně přepsány k dalšímu zpracování. V závěrečné fázi byly realizovány hloubkové polostrukturované rozhovory. Celkem proběhlo 8 rozhovorů o průměrné délce 15 minut, ve kterých žáci hodnotili průběh distanční výuky s odstupem času.

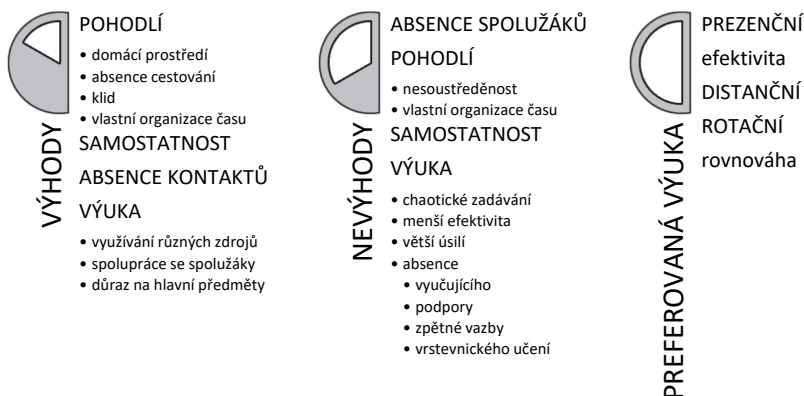
Datový materiál byl analyzován pomocí softwaru MAXQDA. Data byla podrobena několika vlnám kódování. Nejprve bylo využito otevřené kódování, následně selektivní kódování zaměřené na předem stanovené kategorie – výhody a nevýhody distanční výuky. V dalším kroku byly formou komparace identifikovány faktory ovlivňující adaptaci žáků.

3 Výsledky výzkumu

Výsledky jsou prezentovány dle jednotlivých fází výzkumu. Jejich popis vychází z kategorií, které byly vyčleněny při analýze dat. Při analýze se pracovalo s následujícími kategoriemi: asociace s pojmem distanční výuka; očekávání od výuky a jejich naplnění, či nenaplnění; výhody distanční výuky; nevýhody výuky; preferovaný styl výuky – postoje a hodnocení výuky. Schéma kategorií a subkategorií je znázorněno viz Obr. 1. V kategorii výhod a nevýhod se ve všech fázích výzkumu objevovaly následující podkategorie: pohodlí, vlastní organizace času, samostatnost a absence kontaktů.

Výsledky každé fáze jsou doplněny tabulkou, která představuje výhody, nevýhody a preferovaný způsob vyučování žáků v daném období. Ke kategorii je přiřazena charakteristika, která prezentuje typické výpovědi dané skupiny účastníků: dívek(D); chlapců(CH). Pokud se výpovědi významně neliší mezi skupinami, je popis kódu uveden bez zkratk. Charakteristiky jsou doplněny příkladem ilustrativního výroku vybraných žáků.

Obr. 1

Přehled kategorií

3.1 Březen 2020

První fáze výzkumu probíhala dva týdny po uzavření škol. Žáci ještě neměli zkušenosti s online výukou. Výuka probíhala asynchronně formou zadávání úkolů různými informačními zdroji. Již v tomto krátkém období je možné sledovat postupný vývoj názorů žáků na distanční výuku.

„V PRVNÍM OKAMŽIKU JSEM NA TOM NEVIDĚLA SKORO ŽÁDNÁ NEGATIVA“

Žáci náhlé uzavření školy přijali s nadšením. V uzavření školy viděli paralelu s prázdninami a s omezením povinností. Žáci se shodovali, že distanční výuka má množství výhod. Vyřčené výhody lze vyčlenit do pěti základních okruhů: pohodlí, samostatnost, vlastní organizace času, spolupráce a klid.

Distanční výuku měli žáci spojenou s pohodlím, s výhodou domácího prostředí, s lepší možností soustředit se a pracovat bez stresu a časového presu. Žáci oceňovali, že nemuseli cestovat do školy a ušetřili spoustu času. Pozitivně hodnotili možnost rozvrhnout si práci dle vlastních zájmů a potřeb. Zároveň tuto možnost vnímali jako trénink vlastní disciplíny a přebírání zodpovědnosti za plnění povinností. V tomto období chlapci vyzdvihovali možnost spolupráce se spolužáky v online prostředí, skupina žáků vyhledávala pomoc u rodičů či starších spolužáků. Čtyři žákyně oceňovaly, že jsou nuceny pracovat samostatně, a vnímaly to jako přípravu na případné budoucí studium na střední škole.

„ČEKALA JSEM TO JEDNODUŠŠÍ“

Po necelém týdnu volna prvotní nadšení vystřídalo rozčarování. Postupně žáky kontaktovali vyučující a zadávali jim úkoly. Každý vyučující si volil způsob, jakým se žáky komunikoval: email, mobilní telefon, sociální sítě nebo online systém školy. Žáci se cítili přetížení a velmi negativně hodnotili nejednotnost učitelů. Všichni žáci vnímali počínání učitelů jako chaotické. Třetina žáků měla špatnou zkušenost s negativním hodnocením za úkol, který nebyl splněn z důvodu nenalezení zadání.

„JE TO TĚŽŠÍ NEŽ VE ŠKOLE, PROTOŽE TO PROSTĚ NENÍ ONO“

Již v této fázi žáci postrádali kontakty se spolužáky. Nejvíce žákům chyběl společně strávený čas o přestávkách a při cestě do školy. Vzhledem k absenci online výuky žáci postrádali přímý kontakt s vyučujícími. Nejvíce jim vadila opožděná zpětná vazba, která navíc v písemné podobě nebyla pro žáky vždy srozumitelná.

„DOUFÁM, ŽE SE DO DVOU TÝDNŮ ZASE VŠICHNI SEJDEME“

Z výroků je patrná nejistota žáků. Žáci si neuměli představit dlouhodobé pokračování současné výuky. Žáci vnímali distanční výuku jako dočasnou záležitost, která by měla brzy pominout. Ve výrocích dívek byly patrné strach a obavy z následujícího vývoje.

Tabulka 1

Výsledky 1. fáze

Kategorie	Popis kódu	Příklad vybraného výroku
VÝHODY	POHODLÍ/DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ	Nemusím ráno vstávat a nikam jezdit.
	VLASTNÍ ORGANIZACE ČASU	Je skvělý, že si úkoly dělám, kdy chci.
	KLID	... nic mě nevyrušuje, nemusím poslouchat spolužáky.
	CH-SPOLUPRÁCE	... můžeme si napsat a dělat to společně.
	D-SAMOSTATNOST	Myslím, že mi to líp připraví na střední školu, když se budu umět sama učit.
NEVÝHODY	CHAOTICKÉ ZADÁVÁNÍ ÚKOLŮ	... každý píše úkoly jinak, dá mi hodně práce jenom ty úkoly najít.
	D-ABSENCE SPOLUŽÁKŮ	To není vono, když nemůžeme ani vo přestávce spolu.
	VÝUKA – ABSENCE VYUČUJÍCÍHO	Strašně trvá, než nám někdo napíše a pak už ani nevím, co jsem vlastně dělal.
PREFEROVANÝ ZPŮSOB VÝUKY	PREZENČNÍ	... ve škole je to prostě normál. Když chodíme do školy, mám víc volného času.

3.2 Červen 2020

Výsledky druhé fáze odrážejí specifika organizace výuky. Tři měsíce po uzavření školy probíhala online výuka, která ovšem nebyla v plném rozsahu. Žáci měli možnost docházet do školy dva dny v týdnu, kde probíhala prezenční výuka tří předmětů. Žáci byli rozděleni do tří skupin a nesměli se potkávat napříč skupinami. Žáci postupně poukazovali na negativa distanční výuky, výhody se stávaly nevýhodami. Významněji žáci akcentovali aspekt způsobu výuky.

„MŮŽU DĚLAT RŮZNÉ JINÉ VĚCI: JÍST, VAŘIT, ČISTIT SI ZUBY“

Mezi výhodami žáci stále zmiňovali pohodlí, organizaci času a samostatnost. Ve výrocih se nejčastěji objevovala kategorie pohodlí. Všichni žáci zdůrazňovali jako výhodu absenci ranního vstávání a cestování do školy. Kladně také hodnotili, že se učili v dobře známém domácím prostředí. Z výroků je patrné, že žáci využívali online výuku také k výkonu dalších činností. Shoda panovala v tom, že tato možnost je největší výhodou online výuky. Výroky potvrzují, že přetrvávající způsob výuky žákům stále částečně umožňoval plánovat si čas strávený výukou.

„HŮŘ SE SOUSTŘEDÍM, DOMA MĚ POŘÁD NĚCO ROZPTYLUJE“

Výroky dokládají, že z dosavadní výhody domácího prostředí se postupně stávala nevýhoda. Žáci sice oceňovali, že jsou doma, zároveň zjišťovali, že právě domácí prostředí odvádí jejich pozornost od učení. Kromě učení tak mohli poslouchat hudbu, sledovat televizi, věnovat se přípravě jídla nebo hygieně. Nejvíce žáky rozptylovala samotná přítomnost na počítači. Výroky chlapců dokládaly, že většinu online výuky se souběžně věnovali počítačovým hrám. Soustředění žákům ztěžovala přítomnost ostatních členů rodiny. Výroky potvrdily, že nejhůře se soustředili žáci, kteří mají mladší sourozence.

„JE DOCELA HODNĚ TĚŽKÉ A NAMÁHAVÉ ROZDĚLIT SI A ROZVRHNOUT SI ČAS“

Žáci častěji zmiňovali potíže s rozvržením denních aktivit a plánováním času na učení. Výroky potvrdily, že žáci se potýkali s problémy donutit se vypracovávat úkoly. Žáci se shodli, že jim pomáhalo stanovení termínu odevzdání práce, většina ovšem nechávala plnění úkolů na poslední chvíli. Často pracovali dlouho do noci a sami přiznávali, že se nesoustředili na kvalitu zpracování úkolů.

„LÉPE TO CHÁPU VE ŠKOLE PŘÍMO OD UČITELKY“

Z výroků je patrné, že žáci se potýkali s problémy v učení. Jednoznačně potvrdili, že učení ve škole je snazší. Problémy žáci začali pocítovat v okamžiku, kdy vyučující vykládali novou látku. Přímý kontakt s vyučujícím je nenahraditelný online výukou a opožděná zpětná vazba způsobená technickými aspekty výuky ztěžovala dle žáků proces výuky.

„NEMÁM SE S KÝM PORADIT“

Při nedostatečné vazbě vyučujících žáci hledali podporu u spolužáků nebo u dalších členů rodiny. V tomto ohledu byli znevýhodněni žáci, kteří měli slabší sociální vazby se spolužáky nebo žáci s nedostatečnou podporujícím rodinným zázemím.

Tabulka 2

Výsledky 2. fáze

Kategorie	Popis kódu	Příklad vybraného výroku
VÝHODY	POHODLÍ/DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ	Nemusím sedět ve třídě. Nemusím nikam jezdit.
	VLASTNÍ ORGANIZACE ČASU	Sama si rozhodnu, co se kdy budu učit.
	SAMOSTATNOST	... protože se naučím pracovat úplně sám.
NEVÝHODY	POHODLÍ/DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ	Doma mám pořádek na práci a učitelku z telefonu moc nevnímám.
	VLASTNÍ ORGANIZACE ČASU	... nejtěžší je donutit se.
	VÝUKA	Moc se toho nenaučíme, lepší je to slyšet ve škole.
	– PŘÍMÝ KONTAKT	... hned mi učitelka řekne, jak na tom sem a hned mi třeba poradí.
	– ZPĚTNÁ VAZBA	
	ABSENCE SPOLUŽÁKŮ	Strašně mi chybí kámošky.
	ABSENCE PODPORY	... vůbec nevím, s kým se poradit.
PREFEROVANÝ ZPŮSOB VÝUKY	PREZENČNÍ	... budu víc pracovitější, když jsem zvyklý chodit do školy každý den. Střídavá je úplně nejhorší, je to strašně zmatek.

3.3 Červen 2020

Výsledky třetí fáze výzkumu silně ovlivnily blížící se přijímací zkoušky na střední školy. Žáci byli plni nejistoty ohledně organizace přijímacího řízení a při výuce se soustředili především na český jazyk a matematiku. V době rotační výuky žáci shledávali výhody i nevýhody v obou způsobech výuky. Výroky potvrzovaly shodu žáků v tom, že rotační výuka nabízela rovnováhu mezi oběma způsoby výuky.

„KAŽDÝ DEN SE MI NECHCE VSTÁVAT“

Pohodlí domova v této fázi výzkumu představovalo jednoznačnou výhodu. Žáci oceňovali, že týden mohli pracovat v domácím prostředí a nemuseli cestovat do školy. Případné nepochopení učiva žáci vnímali méně problematicky, jelikož počítali s možností osobní konzultace s vyučujícím v následujícím týdnu prezenční výuky.

„MŮŽU SI SÁM VYBRAT, CO JE PRO MĚ DŮLEŽITÉ“

Výroky potvrzují, že žáci kladně hodnotili možnost se zaměřit na předměty, které byly pro ně důležité. Jednalo se o předměty, které byly součástí přijímacího řízení na střed-

ní školy. Žáci přiznávali, že v době distanční výuky se věnovali přípravám na zkoušky a z jejich pohledu nedůležitým předmětům se věnovali jen při prezenční výuce. Chlapci oceňovali aspekt možné spolupráce při distanční výuce. Pro své potřeby si někteří zřídili skupiny v online prostředí, kde konzultovali a sdíleli školní povinnosti i přípravu na zkoušky.

„LÉPE SI TO PAMATUJU, KDYŽ TO SLYŠÍM I OD OSTATNÍCH ŽÁKŮ“

Žáci se shodovali, že distanční výuka vyžadovala větší úsilí. Byli přesvědčeni, že osvojování nové látky při distanční výuce vyžaduje více času oproti prezenční výuce. Kromě delšího času žáci zmiňovali, že se v domácím prostředí hůře soustředili. Ve výrocích žáci zmiňovali vrstevnické učení. Absence vzájemného učení při distanční výuce dle žáků ztěžovala osvojování nového učiva, hlavně zapamatování. Žáci hledali různé nové strategie, jak si usnadnit zapamatování. Ne všichni byli úspěšní, někteří žáci přiznali, že na domácí učení rezignovali a čekali na prezenční výuku.

Tabulka 3

Výsledky 3. fáze

Kategorie	Popis kódu	Příklad vybraného výroku
VÝHODY	POHODLÍ/DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ	...někdy nemám náladu být s někým a radši zůstanu v klidu doma.
	VÝUKA – DŮLEŽITÉ PŘEDMĚTY	Zaměřím se na to, co potřebuju. Při onlinu můžu i odpočívat.
	CH-RŮZNÉ ZDROJE	...podívám se na internet nebo někomu napíšu.
NEVÝHODY	VLASTNÍ ORGANIZACE ČASU	Je stále těžší naplánovat si den.
	VÝUKA – MENŠÍ EFEKTIVITA – VĚTŠÍ ÚSILÍ	...dýl to všechno trvá a stejně to pořádně nechápu. Míní si toho pamatuju.
	ABSENCE KONTAKTŮ	...s holkama si nemáme kdy říkat důležité věci.
PREFEROVANÝ ZPŮSOB VÝUKY	PREZENČNÍ	MÉNĚ ÚKOLŮ, EFEKTIVITA, KAMARÁDI Naučím se víc a mám pravdivou zpětnou vazbu.
	DISTANČNÍ	DŮLEŽITÉ PŘEDMĚTY, PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY Můžu se zaměřit jenom na důležité předměty.
	ROTAČNÍ	ROVNOVÁHA ...tejden v klidu doma a pak jsme zase mezi lidma.

Diskuse a závěr

Tato studie si kladla za cíl prezentovat pohled žáků na distanční výuku a s ročním odstupem sledovat proměny a vývoj postojů žáků. Význam hlasu žáků a pochopení jejich zkušenosti považujeme ve shodě se Schaefer et al. (2020) za důležité doplnění existujících výzkumů (např. Yao et al., 2020) prezentujících hlasy žáků prostřednictvím dospělých aktérů vzdělávání. Na tomto místě je nutné uvést, že se výsledky vztahují k šetření na jedné škole a vycházejí z konkrétní situace jedné třídy, tudíž nemohou být zobecněny. Mohou posloužit jako podklad k systematičtějšímu šetření a nabízejí možnost sledovat v případném následném výzkumu, jakým způsobem distanční výuka ovlivnila vzdělávací dráhu žáků na střední škole.

Výsledky ukázaly, že v průběhu času došlo u žáků k výrazným posunům ve vnímání distanční výuky; z původních výhod se postupně stávaly nevýhody. K proměně postojů docházelo také v souvislosti se změnami organizace výuky. Odlišně žáci hodnotili distanční výuku v jejím počátku; distanční výuku s plně rozvinutou online výukou; střídavou výuku se dvěma dny v týdnu prezenční výuky a rotační výuku, týdenní střídání prezenční a distanční výuky. Jako důležitý faktor ovlivňující pohled žáků na způsob výuky se ukázaly blížící se přijímací zkoušky.

Z výsledků je patrné, že se žáci shodovali v preferovaném stylu výuky v době distanční a střídavé výuky. V této době jednoznačně upřednostňovali prezenční výuku, kterou hodnotili jako nejefektivnější. Počátky distanční výuky navíc dle žáků negativně ovlivnila nepřipravenost a improvizace učitelů a nejednotnost školy (srov. Brom et al, 2020). Střídavou výuku žáci hodnotili jako nejnáročnější. Při rotační výuce se preference žáků lišily, žáci se ovšem shodovali, že rotační výuka přinášela rovnováhu mezi výhodami a nevýhodami distanční a prezenční výuky.

Největší výhodou dle žáků bylo pohodlí domova, které jim distanční vzdělávání nabízelo. Známost domácího prostředí, absence ranního vstávání a cestování do školy kladně hodnotili ve shodě s předešlými výzkumy (Sousa, Cruz & Martins, 2017) všichni žáci. Ve vnímání pohodlí z hlediska prostoru a částečně času se žáci rozcházel. Někteří zmiňovanou výhodu postupně shledávali zároveň nevýhodou. Domácí prostředí nabízející žákům možnosti jiných aktivit je odvádělo od soustředění. Zároveň míra volnosti v době zpracování úkolů nutila žáky k sebedisciplíně a vyvolávala stres (srov. Schaefer et al, 2020). Schopnost rozvrhnout si čas se ukázala jako nejnáročnější dovednost. Čím déle trvala distanční výuka, tím bylo pro žáky složitější být disciplinovaný a přinutit se k učení.

Výsledky ukázaly, že sociální kontakt má zásadní význam v procesu vzdělávání. Sociální aspekt učení vnímali žáci jako zásadní (Černý, 2021). Do popředí pozornosti žáků se dostal význam role učitele (srov. Švaříček et al., 2020). Žáci postrádali přímý kontakt s učiteli a zpětnou vazbu prostřednictvím technologií vnímali jako méně srozumitelnou. Absenci kontaktů se spolužáky vnímali negativně žáci v průběhu celého

výzkumu. Spolužáci žákům chyběli i v průběhu samotné výuky. Sami žáci zmiňovali větší efektivitu vrstevnického učení při prezenční výuce. V závěrečné fázi výzkumu někteří chlapci potvrdili, že si na samotu zvykli a mají menší potřebu vyhledávat osobní kontakt.

Distanční vzdělávání potencionálně vytváří podmínky pro vznik nerovností ve vzdělávání. Výsledky potvrdily, že rodinné zázemí je významným faktorem pro úspěch při distančním vzdělávání. Žáci se adaptovali na distanční výuku na základě podmínek, které měli doma pro výuku. Kromě technického vybavení důležitou roli hrálo prostorové zázemí, přítomnost mladších sourozenců v domácnosti a případná možnost pomoci od členů rodiny. Pro úspěch při distanční výuce měla zásadní vliv schopnost žáků samostatně pracovat (srov. Pleshakov & Sklyarova, 2020), která významně souvisí s věkem žáků a s jejich dispozicemi. Výsledky ukázaly na potřebu diferenciaci výuky a podpory žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v současné školní praxi.

Literatura

- Bates, A. W. T. (2018). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd, Vancouver BC.
- Bates, T. (2011). *2@11 Outlook for Online Learning and Distance Education*. Contact North. Dostupné z <http://search.contactnorth.ca/en/data/files/download/Jan2011/2011%20Outlook.pdf>.
- Belousova, A., Mochalova, Y., & Tushnova, Y. (2022). Attitude to Distance Learning of Schoolchildren and Students: Subjective Assessments of Advantages and Disadvantages. *Education Sciences*, 12(1), 46.
- Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st–9th graders' parents. *Frontiers in Education*, 5, 1–8. DOI: 10.3389/educ.2020.00103.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209–222.
- Černý, M. (2021). Univerzitní vzdělávání a jeho reakce pandemii COVID-19. *e-Pedagogium*, 21(4), 60–71.
- ČŠI. (2020). *Vybraná zjištění České školní inspekce k distančnímu vzdělávání*. Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vybrana-zjisteni-Ceske-skolni-inspekce-k-distancnimu-vzdelavani.pdf>.
- ČŠI (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publikace/Tematicka-zprava-na-dalku-v-ZS-a-Tematicka-zprava.pdf.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform*. Taylor & Francis.
- Keegan, D. (2002). *The future of learning: From eLearning to mLearning*. Hagen: Zentrales Institut für Fern Universität.
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 105–123). Springer, Cham.
- Neuhauser, C. (2002). Learning style and effectiveness of online and face-to-face instruction. *The American Journal of distance education*, 16(2), 99–113.

- Pleshakov, V. A., & Sklyarova, T. V. (2020). Force majeure cyber pedagogy. or the extraordinary conditions of education of the COVID-19 era. *Electron. Sci. J. Species Homo Cyberus*, 1.
- Poročani, N., & Začellari, M. L. (2022). Challenges of distance didactics (data and recommendations). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18.
- Prokop, D., Hrubá, L., & Kunc, M. (2020). *Ekonomické problémy domácností a distanční vzdělávání. Report z longitudinálního výzkumu Život během pandemie*. Dostupné z <https://drive.google.com/file/d/1xiYSzGcptexPnACF3GiEVqMI3bfZwssm/view>.
- Reimers, F. M. (2022). *Primary and secondary education during COVID-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic* (p. 475). Springer Nature.
- 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.
- Schachar, M., & Neumann, Y., (2003). Differences Between Traditional and Distance Education Academic Performances: A meta-analytic approach. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2). Dostupné z <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/153/234>.
- Schaefer, M. B., Abrams, S. S., Kurpis, M., Abrams, M., & Abrams, C. (2020). Making the Unusual Usual: Students' Perspectives and Experiences of Learning at Home during the COVID-19 Pandemic. *Middle Grades Review*, 6(2), n2.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. 7th edition.
- Smetáčková, I. & Štech, S. (2021). Obavy rodičů žáků 1. stupně základních škol: Co ukázalo uzavření škol? *Studia Paedagogica*, 26(1), 9–38.
- Smith, J., Guimond, F. A., Bergeron, J., St-Amand, J., Fitzpatrick, C., & Gagnon, M. (2021). Changes in students' achievement motivation in the context of the COVID-19 pandemic: A function of extraversion/introversion?. *Education Sciences*, 11(1), 30.
- Sousa, M. J., Cruz, R., & Martins, J. M. (2017). Digital learning methodologies and tools—a literature review. *Edulearn 17 Proceedings*, 5185–5192.
- Swan, K. (2003). Learning Effectiveness Online: What the Research Tells Us, In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.) *Elements of Quality Online Education, Practice and Direction*, Sloan Center for Online Education, 13–45.
- Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia Paedagogica*, 25(3), 9–41.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3), 1–11.
- Yao, J., Rao, J., Jiang, T., & Xiong, C. (2020). What role should teachers play in online teaching during COVID-19 pandemic? Evidence from China. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 517–524.

Kontakt:

Mgr. Hana Urbanová

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Myslíkova 7, 110 00, Praha 1

e-mail: hana.durdilova@seznam.cz

Mgr. Hana Urbanová je doktorandkou Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Univerzitě Karlově. Ve své výzkumné pedagogické činnosti se zabývá přechody žáků mezi vzdělávacími stupni a zaměřuje se na adaptaci žáků na nové podmínky; působí jako vyučující 2. stupně základní školy.