

Distanční forma výuky na vysokých školách v době pandemie COVID-19 pohledem studentů

Bc. Jan Vondrák

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Jan Vondrák**
Osobní číslo: **H190011**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Distanční forma výuky na vysokých školách v době pandemie COVID-19 pohledem studentů**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti mimořádných událostí, terciárního vzdělávání a distančních forem výuky.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: Tiskovaná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

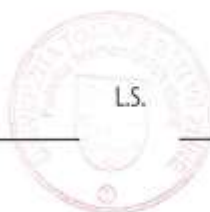
- EGER, Ludvík, 2005. Technologie vzdělávání dospělých. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-398-1.
CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-553-5.
PRŮCHA, Jiří, 2003. Moderní vzdělávací technologie. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského. ISBN 80-86723-01-1.
REED, Calton, 2016. Future of distance education. New York: Willford Press. ISBN 978-1-68285-307-8.
ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. Distanční vzdělávání a e-Learning: učební text pro distanční studium. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-56-3.


Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan





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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 9.4.2021.....

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

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

(2) *Diplomová, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odvolané uchazečem k obhajobě musí být zří nejedná pět pracovních dní před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném učebním předpředmětů vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracovním vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Katedry si může se zveřejnění práce pořádat na své náklady vývěsky, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Přítel, že odvoláním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto článku, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

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

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

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

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

3). *Odporčí-li autor takového díla užití svolení bez vědomí důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady obyčejného prožitku, jeho výše v soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 některé nedotýká.*

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá distančním vzděláváním studentů vysokých škol v průběhu vypuknutí a šíření covidu-19, které přineslo změny v dosavadní metodice vzdělávání. S nařízeními státu a potřebou zredukovat styk osob na veřejnosti byly vysoké školy nuceny přejít z prezenční výuky na distanční formu. Teoretická část diplomové práce je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola vymezuje co je to distanční vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá vývojem a historií DiV a třetí kapitola navazuje na změny a průběh DiV s ohledem na situaci kolem covidu-19. Praktická část prostřednictvím dotazníkového šetření shromažďuje pohledy vysokoškolských studentů na distanční vzdělávání v době pandemie covid-19 a analyzuje názory studentů vysokých škol oboru sociální pedagogika na distanční výuku v průběhu pandemie covid-19.

Klíčová slova: Distanční vzdělávání, Sociální pedagogika, mimořádná situace, covid-19

ABSTRACT

The thesis deals with distance learning of university students during outbreak and spread of covid-19 which brought changes in the current methodology of education. With state regulations and the need to reduce public socializing, universities were forced to switch from face to face learning to distance learning. The theoretical part of the diploma thesis is divided into three chapters. The first chapter defines what is distance education, the second chapter deals with the development and history of DL and the third chapter follows the changes and process of DL in the situation around covid-19. The practical part, through a questionnaire survey, provides the views of university students on distance education during the covid-19. It analyzes the views of university students in the field of social pedagogy on distance learning during the covid-19 pandemic.

Keywords: Distance learning, Social pedagogy, emergency situation, covid-19

Děkuji paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za odborné vedení a rady při psaní diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.2 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
1.3 FORMY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	20
2 VÝVOJ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
2.1 HISTORIE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.2 ORGANIZAČNÍ ZMĚNY A MODEL Y DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	26
2.3 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	28
3 MIMOŘÁDNÁ SITUACE A DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	30
3.1 ROLE UČITELE V DISTANČNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
3.2 PANDEMIE COVID-19	34
SHRNUTÍ	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	42
4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	42
4.2 CÍLE VÝZKUMU	43
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
4.4 HYPOTÉZY.....	44
4.5 VÝZKUMNÁ METODA A VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	44
4.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
4.7 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	46
5 ANALÝZA DAT.....	47
5.1 DEMOGRAFICKÉ POLOŽKY DOTAZNÍKU	47
5.2 POLOŽKY DOTAZNÍKU NAVAZUJÍCÍ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 1	52
5.3 POLOŽKY DOTAZNÍKU NAVAZUJÍCÍ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 2	56
5.4 POLOŽKY DOTAZNÍKU NAVAZUJÍCÍ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 3	63
5.5 POLOŽKY DOTAZNÍKU NAVAZUJÍCÍ NA VÝZKUMNOU OTÁZKU Č. 4	67
5.6 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ	72
INTERPRETACE DAT	77
DISKUZE VÝSLEDKŮ	81
ZÁVĚR	84

SEZNAM ZDROJŮ	86
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	90
SEZNAM GRAFŮ	91
SEZNAM TABULEK.....	92
SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

V diplomové práci se zabýváme aktuálním tématem zaváděných změn na univerzitách v důsledku pandemie covid-19. Žijeme v době, kdy virové onemocnění z velké části zastavilo běh života ve světě. Nový koronavirus, známý jako těžký akutní respirační syndrom koronavirus 2 (SARS-CoV-2), způsobuje onemocnění koronavirem 2019 (covid-19). Počátkem prosince 2019 se objevilo virové onemocnění v čínském Wu-chanu a začalo v krátké době překračovat evropské hranice. Kvůli hrozbám ohledně covidu-19 stojí vysoké školy před rozhodnutím, jak pokračovat v krizové situaci ve výuce, nebo jak za současného stavu chránit své zaměstnance a studenty, aby nebyli vystaveni nebezpečí. Mnoho institucí se na základě doporučení státních orgánů rozhodlo přerušit prezenční formu výuky včetně praktického vyučování, aby zabránili šíření viru covid-19. Zjišťujeme, na kolik tato náhlá změna prostupuje do životů studentů a jak ovlivnila vzdělávací proces na univerzitách. Vzhledem k tomu, že WHO prohlásila šíření nemoci covid-19 za pandemii, byly univerzity nuceny přejít na online výuku prostřednictvím informačních a komunikačních systémů. Využití distančního vzdělávání nemá obdoby v oblasti vysokoškolského vzdělávání po celém světě. Instituce, navzdory omezeným možnostem a zdrojům, které mají k dispozici, čelí rostoucí poptávce po vysokoškolském vzdělání, zvyšování jeho úrovně a efektivity. Instituce vysokoškolského vzdělávání by měly využít současných výhod rozvoje komunikačních technologií a zužitkovat je k poskytování vzdělávání těm, kteří chtějí pokračovat v celoživotním vzdělávání kdykoli a kdekoli.

Cílem diplomové práce je „**Analyzovat názory studentů vysokých škol oboru sociální pedagogika na DiV v průběhu pandemie covid-19**“. Proto byla určena čtyři rizika distanční výuky v kontextu s aspekty vzdělávání a výchovy, podle kterých se budeme orientovat v praktické části diplomové práce. Prvním rizikem je technické vybavení obou stran, jak vyučujícího, tak studenta, druhým rizikem je komunikace a její zprostředkování mezi oběma stranami, třetím rizikem je dostupnost studijních materiálů a čtvrtým rizikem je angažovanost studenta při výuce. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První část diplomové práce se zabývá distančním vzděláváním obecně jako nástrojem pro vzdělávání, druhá část se věnuje historii a vývoji DiV a poslední třetí část se zabývá mimořádnou situací způsobenou pandemií covid-19 a rolí učitele. V praktické části jsme nabytá data z online dotazníků zpracovali a zapsali do grafů, následně jsme ze zpracovaných dat získali odpovědi na výzkumný problém a otázky diplomové práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tato práce se zabývá distančním vzděláváním v době koronavirové pandemie a zpracovává názory studentů vysokých škol, studujících obor sociální pedagogika. Většina studentů byla navyklá na formu prezenční výuky, ale ze dne na den se, kvůli zhoršující situaci a šíření nákazy covidu-19, uzavřely všechny školy včetně univerzit. Mimořádná situace zasáhla kurikulární systém a došlo k zásadním změnám ve formách vzdělávání, které se promítly do života studentů.

1.1 Sociální pedagogika a distanční vzdělávání

Sociální pedagogika čerpá inspiraci ze dvou vědeckých disciplín: sociologie a pedagogiky. Realizace stanovených cílů, metod a obsahu je tak postavena na multidisciplinarity vycházející z této hraniční disciplíny, která využívá přesahů do ostatních oborů a čerpá ze sociálních analýz fungování společnosti. Pátrá po podstatě obecného pojmu “sociální“ ale zároveň po východiscích výchovy a jejího působení (Procházka, 2012, s. 182). Sociální pedagogika prošla pestrým vývojem a dosud neexistuje jednotné vymezení této vědecké disciplíny, proto se různí autoři přiklánějí k rozmanitým výkladům oboru nebo vnímání jeho směru. Podle Bakošové (2006, s. 17) je SP chápána jako

1. Pedagogika prostředí (cílem je objasňování vztahů výchovy a prostředí).
2. Pedagogika zkoumající otázky výchovy člověka (cílem je zabývat se výchovou a právy pro všechny).
3. Pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím.
4. Pedagogika, která se zabývá odchylkami sociálního chování.

Dalším pohledem, podle Krause (2001, s. 33-34), jak může být SP vnímána, je problematika výchovy v souvislosti s industrializací, zaváděním nových technologií a změnami ve společenském životě. Při formování osobnosti a životního stylu člověka hraje škola velmi významnou roli. Škola je instituce, která uchovává a dále šíří cíle vzdělávání a výchovu. Svými aktivitami pečuje o individuální rozvoj a dispozice jednotlivých studentů. Zabývá se enkulturací a socializačními aktivitami, které mají za cíl pomoci uspět v současném globálním světě informační propojenosti a multikulturality. Zároveň motivuje k utvoření hodnotového žebříčku, který by napomohl obstát v rychle se měnícím světě. Socializační prostředí školy bývá označováno jako prostor, ve kterém mají studenti šanci zvýšit svoji odolnost vůči negativním vlivům. Ve školách se studenti setkávají se svými vrstevníky

a také autoritami, díky kterým si zvnitřňují nové situace a osvojují způsob reakce na bezprostřední podněty. Škola je proto významným socializačním prostředím. (Procházka, 2012, s. 343)

Podle Slavíka (2012, s. 21) hrají vysoké školy klíčovou roli v sociálním, vědeckém, kulturním a ekonomickém rozvoji společnosti tím, že

- Uchovávají a rozšiřují dosažené poznání a podporují další vědeckou činnost.
- Umožňují přístup ke vzdělání a získání profesní kvalifikace.
- Poskytují různé formy vzdělávání a podílí se tak na celoživotním vzdělávání.
- Aktivně se podílejí v diskuzi o etických a společenských otázkách přípravy mladých lidí pro život.

Náhly přechod z prezenčního vzdělávání na formu DiV a jeho zavedení z důvodů mimořádné situace může přinášet různé problémy i různorodá rizika. Při realizaci DiV mohou tyto rizika vznikat jak na straně studujícího, tak i vzdělavatele. Rizika je třeba řešit již před uskutečněním studia i při přípravě studijních materiálů. Jedním z možných rizik je neprofesionální příprava a řízení studia s ohledem na omezené prostředky a možnosti školy. Se vzniklou situací nikdo nepočítal, a tak nebyl dostatek času pro jakoukoli přípravu. Studenti vlastně nedostali na výběr a byli postaveni před hotovou věc, stejně tak jako vzdělávací instituce, které měli pohotově nalézt zastoupení za prezenční výuku ve velmi krátkém čase. Mezi další rizika můžeme řadit nedostatek odborníků s praktickými zkušenostmi, zajištění studijních materiálů pro řízené samostudium nebo administrativní náročnost. Využití komunikačních technologií při DiV vytváří bariéru mezi studujícím a vyučujícím nebo komplexně s okolním prostředím. Ztrácíme kontakt nejen se svým vyučujícím, ale také se spolužáky. Pocit počáteční radosti z velké flexibility a individualizace studia, která při nouzovém dálkovém vyučování úplně neplatí, postupem času překlene v pocit osamocení. Studenti ztrácí motivaci pokračovat ve studiu, obzvláště pokud je dlouhodobě náročné a nenavazuje na potřeby studujícího. Studium vyžaduje nejen zvládnutí teoretické látky, ale také praktických dovedností. Velmi těžko se ale tyto dovednosti získávají při DiV a tudíž vyžadují prezenční výuku. Distanční forma vyučování neodmítá osobní setkávání vyučujícího se studujícím, ale současná situace to zcela nedovoluje, a proto je v současné době obtížné praktické zkušenosti získat a připravit se tak na budoucí zaměstnání. (Zlámalová, 2007, s. 36-37)

Výuka pomocí digitálních technologií je jedna z cest, jak podpořit personalizované učení. Studující si sám určuje formu a nástroje a to, jak bude jeho vzdělávání probíhat. Osobní vzdělávání zahrnuje jak formální, tak i neformální způsob vzdělávání s použitím digitálních technologií. Hlavní prioritou současného vzdělávacího systému je personalizovaný přístup k učení, u kterého je vyžadována vzdělávací struktura kurzu, nástroje a podpora studujícího. V tradičním vzdělávání byl koncept výuky závislý především na vzdělávacích institucích a vedení vyučujícího, ale u digitálního vzdělávání je koncept vzdělávání, a s tím spojené využívání technologií, podřízen především studujícím. K vytvoření efektivního vzdělávání je třeba se snažit pochopit a respektovat chování studentů. Vývoj v oblasti informačních a komunikačních technologií je velmi rychlý. Využívání technologií ve vzdělávání je obecně vnímáno jako pozitivní prvek, a pokud se setká s kritikou nebo negací, týká se to většinou nadměrného využívání těchto technologií. V některých případech dochází, díky kvalitnímu prostředí a možnosti interakce mezi studujícím a webovou stránkou, k nahrazení vyučujícího technologiemi. V současné době studenti reprezentují generaci, která vyrostla obklopena digitálními technologiemi a jejich používání je pro ně zcela přirozené. Můžeme je označovat jako D-generace (Digitální-generace) nebo N-generace (Net-generace). U některých autorů se můžeme setkat s označením Digital Natives (digitální domorodci) pro lidi, kteří se narodili již v digitálním věku. Pro ty, kteří se narodili dříve, ale zvládli si osvojit některé funkce digitálního světa je označení Digital Immigrants (digitální přistěhovalci). (Slavík, 2012, s. 466-474)

1.2 Distanční vzdělávání

Ve světě je distanční vzdělávání obvyklou formou výuky, ale u nás je tato forma stále nedocenená. Spousta jedinců má objektivní důvody, proč se nemohou účastnit prezenční formy výuky, a proto by jim mělo DiV pomoci. Vzdělávání dospělých s sebou nese spousta bariér, jako jsou vzdálenost instituce od bydliště, nevyhovující pracovní doba překrývající se s vyučovacími hodinami, fyzický handicap snižující mobilitu, obtížnější cestování, sociální handicap, stálá nebo dočasná finanční situace, která nedovoluje vynaložení dostatek finančních prostředků pro studium. Bariéry se mohou týkat kohokoliv v jakémkoliv věku. (Zlámalová, 2007, s. 30)

Podle Průchy (2000, s. 3) je DiV multimediální forma studia, která využívá všech distančních komunikačních prostředků (např. tištěné materiály, magnetofony, telefony, faxy, rozhlas, televize, email, internet a počítače). Je to plánovaná výuková činnost za účelem

získání nových vědomostí charakteristická separací vyučujícího se studentem. V rámci systému DiV jsou informace vyměňovány prostřednictvím tiskových nebo elektronických komunikačních médií a stejně tak i komunikace. DiV je rozsáhlá forma výuky charakteristická vysokým počtem variací. Tyto variace se liší typem použitých médií a technologií (rádio, tisk, počítač), povahou učení (seminář, workshop, studijní program, doplněk tradičního vzdělávání, studijní opora) nebo nastavením vzdělávací instituce (tváří v tvář, online, smíšená výuka). DiV je zaměřeno i pro skupiny z řad veřejnosti. DiV bývá použito jako příprava pro budoucí učitele v rozvojových i rozvinutých zemích a bylo nasazeno ve formě školení, aby splnilo nařízení vylepšit znalosti, dovednosti, a kvalifikaci stávající pedagogické síly. V rozvinutých zemích je konečně DiV formou výuky přes webové stránky, sloužící jako prostředek dalšího vzdělávání, obohacení, zdokonalení nebo dalšího školení pro učitele. (Burns, 2011, s. 9)

Hlavním subjektem je vzdělávací instituce a objektem studující. Termín studující se používá záměrně, abychom rozlišili účastníka DiV od žáků základních, středních a vysokých škol. Studujícím DiV může být každá osoba starší 18 let s porozuměním psaného textu a audiovizuálního záznamu. Přestože, již žijeme v multimediálním světě, stále se nejvíce používají tištěné materiály, s tím rozdílem, že se liší od těch prezenčních. Tištěné pracovní materiály pro DiV jsou plné otázek, krátkých testů, textových vynechávek a obsahují shrnutí studijního materiálu. Studijní texty jsou psány školenými autory. Tyto texty jsou prvně odzkoušeny na cvičném vzorku studujících a jsou použitelné i v jiných formách studia a umožňují plnohodnotné samostatné studium. (Průcha, 2000, s. 3)

Na rozdíl od jiných forem školení, výuky a profesního rozvoje je DiV neúprosně spojeno se způsobem/formou jeho doručení. Z důvodu rychlého vývoje doručovacích forem, odborníci pro distanční vzdělávání často hovoří o „generacích“ modelů DiV jako jsou tisk, multimédia a online systémy. Tento termín, bohužel, trpí dvěma slabostmi. Za prvé, „generace“ zahrnuje linearitu a dědičnost, která mezi typy technologií DiV nutně neexistují. Například tisk a IRI byly použity současně nikoli postupně, jako média pro vzdělávání učitelů. Šíření nových způsobů elektronického doručování zejména internetu, a sbližování různých typů médií a platforem dále stírají úhledné rozdíly mezi generacemi. Například webový distanční vzdělávací systém může využívat prvky tisku, zvuku, videa, multimédií i vysílání. Přístupy DiV, a to i do značné míry založené na tisku, často používají jiné sekundární technologie, jako je rádio a zvuk, které jsou pro výuku učitelů přinejmenším stejně efektivní, ne-li více, než primární model. (Burns, 2011, s. 9)

Definice Distančního vzdělávání z různých zdrojů

UNESCO definuje distanční vzdělávání jako: Vzdělávací proces a systém, ve kterém veškerou nebo významnou část výuky provádí někdo nebo něco v jiném čase a na jiném místě, než je studující (Burns, 2011, s. 9). Stejně tak i Průcha (2000, s. 3) klade v definici důraz na odloučení vyučujícího se studujícím. „Distanční vzdělávání (DiV - anglicky distance education - DE) je multimediální forma řízeného studia, v němž jsou vyučující a konzultanti v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně odděleni od vzdělávaných“. Podle Černého a Chytkové (2015, s. 34) je taktéž při DiV oddělen vyučující se studujícím, ale zmiňují také důležitost odpovědnosti studujícího za jeho výsledky. „Distanční vzdělávání můžeme vymezit jako formu vzdělávání, při které jsou studující v nepřímém kontaktu s vyučujícími, přičemž toto vzdělávání je z větší míry sebeřízené a hlavní odpovědnost za proces i výsledky vzdělávání nese sám studující“. Knowles (1980 s. 18) se spíše zaměřuje na samostudium, ať už individuální nebo s pomocí druhých a plnění vlastních cílů. V nejširším slova smyslu označuje samostudium proces, při kterém jednotlivci přebírají iniciativu, ať už s pomocí nebo bez pomoci druhých, zkoumají vlastní vzdělávací potřeby a formulují si cíle. Určují výběr, vhodné strategie a hodnocení výsledků učení.

Distanční formou lze v zásadě studovat jakýkoliv obor, kromě medicíny, která se v experimentu britské Open Univerzity neprosadila. Některé oblasti se pro DiV hodí více (např. matematika, přírodovědné a technické obory), některé méně (humanitní, nebo umělecké obory). Multimediální studijní opory jsou efektivním způsobem výuky. Lze sledovat experiment a zároveň komentovat průběh jednotlivých fází, lze prezentovat pracovní postupy a studijní materiály. Efektivní jsou i interaktivní programy při studiu jazyků, které akusticky předvádějí výslovnost i intonaci s možností neomezeného opakování. Takovým způsobem je studující schopen se dostat na vysokou úroveň osvojení si řečových dovedností. Problémem může být osvojování si sociální komunikace, týmové práce, skupinového řešení problémů, nebo získávání odbornějších dovedností. V těchto případech bývá nejčastější volbou studia kombinovaná forma (Průcha, 2000, s. 6). V průběhu distančního vzdělávání student není v přímém kontaktu s vyučujícími. Úlohou vyučujícího je provést studenta učivem. Student zodpovídá za své výsledky a proces studia záleží na jeho vlastní iniciativě. Práce studenta spočívá v plnění zadání a úkolů vyučujícího, který aktivně do tohoto procesu nevstupuje na rozdíl od prezenční formy studia.

Distanční vzdělávání patří do jedné ze tří forem vzdělávání, proto zde uvedeme a krátce vysvětlíme prezenční a kombinovanou formu studia.

Prezenční forma: Tradiční způsob výuky, kdy studující dochází na určité místo ve stanovený čas, za účasti vyučujícího. Patří sem jak denní, večerní tak i víkendová výuka.

Distanční forma: Výuka probíhá bez fyzické přítomnosti vyučovaného a vyučujícího na jednom místě, za použití informačních a komunikačních technologií.

Kombinovaná forma: Z názvu vyplývá, že se jedná o kombinaci prezenční a distanční formy výuky, kdy je studujícím povoleno studovat distančně, ale vyžaduje se jeho osobní účast na konzultacích nebo workshopech. (Černý et al., 2015, s. 34)

Stejně tak můžeme mezi tyto výukové formy zařadit i blended-learning. Jedná se o kombinaci využití prezenční výuky a e-learningu s cílem využití výhod nebo potlačení nevýhod jednotlivých forem výuky. E-learningová výuka poskytuje možnost individuální volby, kolik času věnujeme studiu je bez nutnosti osobní přítomnosti ve výuce a je časově méně náročnější. Zatímco prezenční výuka nabízí okamžitou zpětnou vazbu od vyučujícího a přímý kontakt se spolužáky. Forma blended-learningu se používá v případě, kdy cílová skupina není připravena používat e-learningové nástroje při výuce, a proto jsou předem na místě proškoleni, jak se v těchto programech zorientovat/pracovat. Osobní setkání pomáhají prolomit prvotní bariéry při kontaktu s ostatními a mohou být taktéž zařazeny na konec e-learningové výuky při prezentaci závěrečných prací nebo uzavření kurzu. Kombinace těchto dvou forem se také používá při výuce na specializovaných pracovištích nebo při laboratorních pracích, kde je potřeba osobní účast. Blend-learning se zpravidla používá tam, kde je distanční výuka doplňována prezenčním setkáním nebo naopak, kdy je prezenční výuka doplňována e-learningovými výukovými materiály. (RVP, 2011)

Výhody distančního vzdělávání podle Průchy (2000, s. 6)

- Dostupnost pro všechny věkové kategorie v průběhu celého života.
- Bez nutnosti být přítomen na určitém místě ve stanovený čas.
- Studium probíhá ve vašem volném čase, můžete být zároveň výdělečně činní.
- Přizpůsobení výuky potřebám studujících.
- Široká nabídka rozčleněných studijních programů.
- Servis pro studující (půjčení studijních materiálů, poradenství).

Jak vzniká studijní program distančního vzdělávání

Studijní program je souhra aktuálního marketingu a potřeb eventuálních zájemců o studium. Pro vzdělávací instituce je studující ve středu pozornosti, a proto zjišťují, ve spolupráci se zaměstnavateli a úřady práce, potřeby pro cílovou skupinu, odhadují charakteristiku skupiny a počet zájemců. Na základě těchto informací se snaží zformovat obsah kurzu a stanovit vstupní požadavky. Jako další krok je sestavení týmu určením manažera kurzu a sestavení autorského týmu. Úkolem odborníků z jednotlivých oborů (např. psychologie, pedagogika, nebo ekonomika) je sestavit strukturu a obsah kurzu. Učivo se rozdělí na moduly, připraví se studijní materiály a pomůcky. Studijní materiály jsou před aplikací zkoumány jak odborníky, tak vybranými jednotlivci z uchazečů o kurz. Na základě případných připomínek a hodnocení jsou studijní materiály upraveny. Poté následuje pilotní kurz, kdy jsou materiály rozdány omezenému počtu zájemců o studium a ty jsou následně vyhodnocovány. Poté jsou ještě jednou upravovány z administrativního a organizačního hlediska. Posledním krokem je příprava studijních balíků a hodnocení výuky této nabídky. Hodnocení probíhá z hlediska přínosu a přístupu ke vzdělávacím technologiím studujícího. (Průcha, 2000, s. 6)

Pokud se zamyslíme, jak vytvořit online kurz, jednou z mnoha představ je převod učebnic, nebo skript do elektronické podoby. Tato forma by ale nebyla nejlepším řešením, protože vytváříme studijní oporu pro něco zcela nového a odlišného od prezenčního studia. DiV má specifické znaky, tudíž by měla být odlišná i studijní opora pro studenty. Úspěšnost mají kurzy, které jsou plně multimediální a student je schopen studovat zcela samostatně. Jsou zde prezentace v reálném čase s možností diskuze nebo aktivní komunikace nebo výměna informací mezi studujícími a vyučujícími. Online kurzy by měly mít dynamický charakter, který vytváří dojem stálé komunikace s vyučujícími a zároveň aktivizuje studujícího. Délka studijních textů by měla být kratší, aby se zamezilo obsáhlé pasivní četbě studijních textů, namísto aktivních činností, díky kterým studující získává nové dovednosti a vědomosti. Online kurzy nabízejí na rozdíl od skript rychlou zpětnou vazbu o získaných vědomostech a umožňují rychlé hodnocení dosažených výsledků. Studující mohou otevírat nová témata při studiu dle jejich potřeb a stávají se tak spoluautory kurzu. (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 696)

Hodnocení a průběh DiV se provádí kvalifikovaným posouzením poznatků v průběhu studia formou testu nebo samostatné práce. Můžeme rozlišovat formativní a sumativní způsob hodnocení. **Formativní hodnocení** – Průběžná forma hodnocení, která nespočívá primárně v měření výkonu, ale slouží studentovi jako průvodce, jak postupovat ve studiu a vyhnout se

přítom chybám a úskalím daného kurzu. Slouží také jako indikátor, do jaké míry byly splněny všechny požadavky na studium. Velmi důležitá je interaktivnost komunikace a zpětné vazby, protože až během dialogu může vyučující chápat myšlenky studenta, jeho myšlenkové pochody nebo mylné porozumění. **Sumativní hodnocení** – Dosažené hodnocení studenta během nebo na konci kurzu formou známky (např. test). (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 869) DiV je zaměřeno na potřeby studujících a poskytování nejlepších podmínek pro samostudium. Při samostudiu se používají speciální výukové materiály. Postupně se zvyšuje také obtížnost zadávaných úkolů. Je důležité, aby měli studující bezprostřední přístup ke správnosti výsledků, popřípadě k vyhodnocení provedených cvičení a pravidelné ověření dosaženého stupně osvojení učiva. Nástrojem pro získání výsledků nebo hodnocení nejsou pouze zkoušky, ale průběžně se hodnotí i samostatná práce. Vyhodnocováním a evidencí těchto prací se získávají data, díky kterým probíhá inovace studijních programů nebo poradenství se vzniklými potížemi.

Průcha (2000, s. 6) rozlišuje dělení jednotlivých fází hodnocení na tyto body

- Ve studijních materiálech jako je doplňování textů, náměty k úvahám, soustava otázek nebo případové studie máme zpětnou vazbu ve výsledcích většinou na konci kapitoly.
- Samostatné práce jsou zaslány tutorovi ve správné formě a časovém termínu. Podle pravidel, která tutorovi byla sdělena na školení, oznámkuje jednotlivé práce a zašle je oznámkované zpět nejen studujícím, ale i administrátorovi kurzu.
- Zkoušky u distančního studia bývají na závěr kurzu (semestru). Průběh a hodnocení musí být totožné se zkouškou prezenční formy studia (v podobných studijních kurzech). Zkouška může obsahovat test, ústní nebo písemnou zkoušku podle potřeb k ověření získaných vědomostí. Znamka je oznámena studujícímu a písemně zaslána administrátorovi studia.

Význam zpětné vazby v online výuce, hraje mnohem větší roli, než v tradiční formě vyučování face to face. Bez zpětné vazby se studující v online výuce velmi lehce ztratí, případně ztrácí motivaci a bývá to jedna z příčin neúspěchu. Naopak důkladná zpětná vazba může vést k motivaci a lepším výsledkům.

1.3 Formy distančního vzdělávání

Learning management systémy

Jedná se o komplexní online nástroj při organizaci, řízení a vyhodnocování online studia. Je to základní prostředí, které slouží vzdělávajícím k tvorbě výukových materiálů a studující zde aktivně pracují s edukačním obsahem. LMS obsahují celou řadu funkcí a nástrojů pro zlepšení procesů učení a jejich správu jako jsou algoritmy pro vyhodnocování výsledků, správu dokumentů, gamifikační nástroje, editaci v reálném čase, slovníky atd. Navzdory vysoké úrovni adaptace však nevedly ke zlepšení vzdělávání, které by se dalo očekávat. Jako tři hlavní důvody se uvádí: 1) poskytované nástroje nejsou používány správně a často se používají jako pouhé místo pro publikování kurzu, 2) LMS omezují příležitosti pro spolupráci při učení studentů a pro podněcování sociálního kontaktu, 3) zaměřují se spíše na kurz a instituci, než na studenta a jeho potřeby. (Garcia, 2011, s. 1224)

LMS můžeme rozdělit na nástroje, které slouží ke komunikaci se studentem a na tvorbu vzdělávacích materiálů. Při komunikaci se studenty je to nástroj pro organizaci studentů, jehož náplní je zápis studentů do kurzu, odevzdání úkolů, sledování průběhu studia a dosažených výsledků. Zároveň systém slouží samotným studentům, kteří mají jednoduchý přístup k veškerým informacím, ohledně plnění úkolů a zadání kurzu. Účastníky LMS rozlišujeme, na základě povinností v rámci edukačního systému, na administrátory, učitele a studenty. Role jednotlivců se postupem času mohou měnit. Při online studiu je velice důležité přizpůsobovat studium potřebám vzdělávaných, proto je snaha co nejvíce individualizovat formu výukových plánů. Díky personalizaci je studium mnohem příjemnější a zároveň je zachována kvalita výuky. Je škoda, že tyto funkce ještě stále nejsou hojně využívány s ohledem ke kvalitě výsledného vzdělání nebo také motivaci studentů. Pomocí moderních LMS je možné sledovat studentovy výsledky v testech, na základě kterých je mu poskytována individuální pomoc při studiu. Možnosti a funkčnost testových otázek je stále větší. Testy mohou být spojené s obrázky nebo interaktivními cvičeními. U základních učebních materiálů je normou, že textovou formu doprovází obraz, video a zvuk. Vzhledem k tomu, že většina testů je autoevaluačních, je potřeba klást důraz na zdůvodňování správných odpovědí a na zpětnou vazbu od vyučujících. (Černý et al., 2015, s. 74-76)

Je třeba také poznamenat, že online učení nekončí LMS. Naopak existuje mnoho online nástrojů k jeho vylepšení, včetně zdrojů informací (např. komunikačních nástrojů) a výměny

zkušeností. V důsledku toho je třeba brát v úvahu nové aplikace, které jsou určené pro vyhledávání, aplikace informující o novinkách, aplikace s povolením sledovat vaši aktuální polohu, úložiště obsahu, fóra, blogy, kalendáře, online hry, virtuální světy atd. To znamená, nové podněty vyplývající z Webu 2.0. Vzhledem k této situaci se budou rozvíjet LMS tím, že se budou integrovat do nových technologických trendů zaměřených na studenta. (Garcia, 2011, s. 1224)

E-learning

E-learning je vzdělávací proces, který zahrnuje teorii i výzkum v souladu s etickými přístupy zahrnující práci s daty a komunikačními technologiemi. Využití ICT prostředků a dostupnost kurzů je závislá na stanovených cílech vzdělávání a obsahu učiva, ale také individuálních potřeb všech zúčastněných (Zounek, 2009, s. 37). Pohled na e-learning se liší a neexistuje jednoznačné vymezení. V USA se pojem e-learning překrývá s termínem technology-based training (vzdělávání podporované technologiemi). Na e-learning je pohlíženo jako na soubor nejnovějších ICT, které jsou používány ve vzdělávání. Důležitým aspektem využívání technologií ve vzdělávání je také teoretické a empirické studium problematiky. Velká část definic je zaměřena na moderní technologie. Například od Zounka (2009, s. 31) „využívání počítačů a internetu k učení“ nebo „využívání informačních a komunikačních technologií ke zlepšení a podpoře učení v terciárním vzdělávání, přičemž může jít výhradně o online vzdělávání, podporu tradiční výuky, nebo také o jiné formy distančního vzdělávání, využívající určitým způsobem moderní technologie“. Některé definice zase kladou důraz na dostupnost výukových materiálů pomocí ICT nebo na místo, kde se výuka odehrává.

Didaktické prvky ICT jsou součástí e-learningu, díky kterým je učivo zprostředkováváno pro studující. Při kontaktu studentů s vyučujícími probíhá ověřování jejich dat, kontrola individuálních pokroků a hodnocení výsledků. Proto je největší snahou vytvořit prostředí, které by bylo efektivní a nápomocné jak studentovi v průběhu studia, tak vyučujícím pro tvorbu výukových materiálů a předávání informací. E-learning můžeme chápat jako nástroj pro přenos, administraci a aktualizaci výukových materiálů, za pomoci síťových technologií. (Černý et al., 2015, s. 65)

Webinář

Pojem webinář je zkratka spojení slov z angličtiny web based seminář a jedná se o formu semináře, který je uskutečňován za pomoci webových multimediálních technologií s interaktivními prvky. Výhodou, oproti e-learningu, je živá interakce vyučujícího se

studujícím. Odpadají tak problémy spojené s neporozuměním nebo s chybějící motivací studenta. Definice v širším smyslu podle Černého (2013, s. 76): „Všechny formy elektronicky podporovaného učení a výuky, které mají procedurální charakter a jejichž cílem je ovlivnit tvorbu znalostí s ohledem na osobní zkušenosti, praxi a znalosti studenta“. Definice v užším smyslu: „Vzdělávání, které je podporované moderními technologiemi, a které je realizováno prostřednictvím počítačové sítě“.

Webináře a jeho možnosti v kontextu s DiV

Kvůli **prostorové vzdálenosti** mezi vzdělávajícím a studentem vznikají studijní materiály v nové podobě, které jsou uzpůsobené podmínkám studia bez přímého kontaktu s vyučujícím. Největším přínosem je možnost účastnit se vyučovací hodiny bez ohledu na místo, kde se student nebo pedagog nachází. V **časové vzdálenosti** mohou nastat dva problémy. Jedním z nich je časový posun vzhledem ke geografickému místu pobytu účastníků nebo vyučujících. Druhým může být zpoždění jedné ze dvou stran při hlasové nebo video komunikaci, která může navozovat pocit opožděné komunikace, způsobené určitým časovým posunem. Jednou z nejčastějších příčin ukončení studia přes webinář je sociální izolovanost. Webináře mohou, vzhledem k pravidelnosti a kontaktu s ostatními studenty, pomoci v oblasti **sociální vzdálenosti** a zajistit tak lepší pocit a motivaci studujících. Díky možnosti pořádání workshopů, diskuzí a spolupráce přes webinář mohou vyučující pozitivně působit na studující a udržovat s nimi užší sociální kontakt, hovoříme o **psychologické vzdálenosti**. **Kulturní a jazyková vzdálenost** se u webinářů, pokud jsou studenti z různých zemí, může projevit markantněji než při studiu textových dokumentů. Výuka přes webináře vypadá v praxi tak, že se přednášející domluví se studenty na čase, technologii a dalších důležitých parametrech, při kterých bude výuka probíhat. Prostřednictvím kamery a mikrofonu mohou spolu vzájemně komunikovat a také se vidět, díky tomu mohou jednoduše diskutovat o tématech. Je zde možnost promítat prezentace, videa, obrázky nebo sdílet studijní materiály. Délka webinářů by neměla trvat déle než klasická vyučovací hodina. Není jednoduché udržet pozornost účastníků, proto by se měli aktivně zapojovat ve vyučovací hodině. (Černý, 2013, s. 77- 78)

2 VÝVOJ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Ve druhé kapitole teoretické části diplomové práce si podrobně rozebereme vznik DiV. Historie DiV sahá až do 18. st a rozvíjí se souběžně s vývojem moderních technologií po celém světě. V průběhu dlouhého vývoje DiV prošel i školský systém mnoha organizačními změnami.

2.1 Historie distančního vzdělávání

Předtím, než se staly informační a komunikační technologie běžným nástrojem pro vyhledávání informací, byla nejčastěji využívána poštovní služba. Prvním zdokumentovaným průkopníkem v distančním vzdělávání je **Caleb Phillips**, který začal, v roce 1728 v inzerci novin Boston Gazette, nabízet zasílání studijních materiálů poštou jedenkrát týdně (Černý et al., 2015, s. 40). Průzkum literatury potvrdil, že anglický sir **Isaac Pitman** zahájil poprvé korespondenční kurz v roce 1837 pomocí poštovní přepravy. Posílal po železnici tištěné instruktážní materiály zájemcům o novou formu těsnopisu, který je nazýván Pitmanská zkratka nebo také stenografický kód. Ve Spojených státech začal rozvoz materiálů pro distanční vzdělávání v roce 1852, kdy Phonographic Institute of Cincinnati zahájil korespondenční kurz Pitman Stenography. Účastníci obdrželi po úspěšném absolvování tohoto kurzu certifikát těsnopisu. V roce 1892 anglická královna udělila Pitmanovi nejvyšší vyznamenání, známé jako rytířský titul za vývoj těsnopisu a šíření vědomostí pomocí korespondence.

Podle modelu korespondence Anna Eliot Ticknor v roce 1873 založila Society to Encourage Studies at Home vzdělávání žen, které musely zůstat doma, aby se staraly o své děti a nedostaly tak příležitost navštěvovat konvenční vzdělávací instituce. Tištěné materiály kurzu, zasílané členům poštou, byly v té době jedinou metodou komunikace mezi vyučujícím a studentem. V roce 1878 vytvořil John H. Vincent Chautauqa Literary Scientific Circle, aby poskytoval odborná školení ke zlepšení znalostí a dovedností dospělých a jejich budoucí kariéry. William Rainey Harper, první prezident Univerzity of Chicago, zahájil v roce 1892 v USA první dálkovou výuku na univerzitní úrovni. University od Wisconsin následovala podobný model a začala nabízet DiV v roce 1892 pomocí poštovního doručovacího systému. Další university začaly nabízet DiV pomocí poštovních zásilek, což rozšířilo příležitost velkému počtu studentů se vzdělávat na univerzitní úrovni. Od poloviny 19. století do počátku 20. století hrály významnou roli při vzestupu první generace DiV tiskařské technologie a železniční doprava. (Syed, 2010, s. 19)

Na univerzitách Illionous Wesleyan University a University of London byla ve druhé polovině 19. století také nabídnuta možnost vzdělávání pomocí korespondence. Změnami v průběhu 20. století, vzhledem k novým vymoženostem jako jsou telefon, film nebo rádio, nabyla výuka zcela jiných rozměrů. Thomas Alva Edison proklamoval vývoj vzdělávacího systému, který by se od tištěné formy přesunul k obrazu. Již v roce 1910 byl vydán katalog instruktážních filmů. Během druhé světové války se osvědčila televize jako pomocník při školení. S pomocí instruktážních videí bylo možné proškolit spoustu mužů i žen v armádě. (Černý et al., s. 40)

Po první světové válce byla nutná restrukturalizace hospodářství, která vedla k masivní migraci, rozvoji služeb a nástupu žen do průmyslu. Příčiněním těchto faktorů narůstaly vzdělávací nároky. Ve 20. a 30. letech se rozvinulo rozhlasové vysílání a kinematografie. Roku 1926 byly zařazeny do vysílání rádiem Louxenbourg vzdělávací pořady a záhy poté začal vysílat i Radiofonický institut v Paříži. (Průcha, 2000, s 3)

Díky zvýšenému zájmu o distanční výuku, se rozhodl National Home Study Council o přezkoumání kvality této formy vzdělávání, na základě čehož došlo v roce 1926 k regulaci a vydání pokynů, jak by distanční forma výuky měla vypadat. S přibývajícími informačními technologiemi tvůrci DiV usilovali o začlenění nových technologií do výuky. Proto se snažili veškeré nové technologie využívat a testovali je v praxi. Na základě testování se rozhodli, jestli jsou pro výuku vhodné nebo se neosvědčily. V průběhu 50. let pohlíželo na DiV spousta akademiků stále skepticky, a to z důvodů pocitu neprofesionality. Načež se uskutečnil nezávislý výzkum ve velkém měřítku, který měl za úkol potvrdit formu a metodiku DiV. (Černý et al., s. 40)

Po druhé světové válce nastává rychlý rozvoj profesního vzdělávání pomocí korespondenčních kurzů. Počet studujících např. ve Francii se zvyšuje o desetitisíce, ale již koncem 60. let překračuje 100 000 studentů. Podobný nárůst studujících zaznamenali i ve Velké Británii a SRN. S rozvojem DiV se do procesu zapojuje i Radio Sorbonne, které vysílá univerzitní kurzy, a poté se zapojují i univerzity v Nancy, Bordeaux, Lille a Štrasburku, které vysílají na vlastních vlnových délkách. Distanční vzdělávání, začalo být velmi efektivní v následujících desetiletích díky rozvoji informačních a komunikačních technologií. Zlomem v ICT byl vznik internetu a zpřístupnění osobního počítače v domácnostech. (Průcha, 2000, s 3)

Vývoj technologií souběžně s DiV

Rozhlasové vysílání — Technologie rozhlasového vysílání byla poprvé představena v roce 1921 za účelem poskytování vzdělávacích programů pro studenty na dálku a nakonec se stala populární a levnější formou komunikačního nástroje. Kurzy byly nabízeny vyučujícími v rádiu, kde se diskutovalo o tématech. Studijní materiály a testy byly zasílány poštovním systémem. Kombinace těchto dvou metod byla jednodušší a mnohem efektivnější pro studium. Od doby, kdy bylo rádio relativně levnější a dostupnější, pomohlo pokrýt vzdálené oblasti a rozšířit tak dosah DiV. Mnoho rozvojových zemí začalo zavádět DiV pomocí této technologie.

Televizní vysílání — University of Iowa poprvé použila televizní vysílání v roce 1934. Využívání satelitní televizní komunikace bylo zahájeno v roce 1960 a v roce 1963 byla představena Instructional Television Fixed Service, která poskytovala nízkonákladové licenční systémy pro vzdělávací instituce, nabízející DiV. Vzdělávací instituce začaly nabízet programy satelitní televize s cílem usnadnit distanční výuku, což bylo považováno za nákladově efektivní způsob nabídky DiV. Podniky také shledaly satelitní technologii jako velmi efektivní při školení svých zaměstnanců pro zlepšení jejich profesionálních dovedností. V té době byly rádio a televize dostupnými a oblíbenými komunikačními systémy. Mezi ně patřila i jistá forma poštovní komunikace až do druhé poloviny 20. století.

Internet — Využití internetu pro distanční vzdělávání stále nebylo relevantní v době, kdy Advanced Research Projects Agency prostřednictvím svého projektu ARPANET, vybudovala základy Internetu v roce 1969 s rozvojem první obvodové sítě 50 Kbps, která spojovala čtyři univerzity: University of California, Stanford Research Insititue, University of California and University of Utah. Vývoj aplikací na internetu se zrychlil poté, co Tim Bermers-Lee, z Evropské organizace pro jaderný výzkum představil technologii Hyper Text Markup Language. Technologie pro interní správu a propojení souborů přes internet. S využitím této technologie byla v roce 1993 k dispozici komerční verze prvního webového prohlížeče Mosaic, známého jako Netscape. Další vývoj různých prohlížečů, včetně Internet Exploreru, usnadnil přenos textu, grafiky, zvuku a videa přes internet. Univerzity, podniky i jednotlivci začali využívat možností internetu, protože náklady pro pořízení osobního počítače se staly dostupnějšími. (Syed, 2010, s. 20)

2.2 Organizační změny a modely distančního vzdělávání

DiV v současném vzdělávacím prostředí je nevyhnutelně o změně stávajících organizačních postupů, prostřednictvím vývoje nových strukturálních, pedagogických a technologických modelů. To vždy platilo, protože programy a procesy DiV se lišily od těch, které se používaly v tradičních formách výuky. Až donedávna však změny, které DiV přineslo, nebyly transformační změny na univerzitách, ale spíše procedurální a procesní změny, určené k poskytování stávajících programů, kurzů a služeb.

Tři základní formy organizačních změn

1. Procesní změna, která souvisí se změnou způsobu plnění organizačních úkolů.
2. Technologická změna, která spočívá ve změně prostředků, kterými se práce provádí.
3. Strukturální a kulturní změny, které spočívají ve změně povahy pracovat samostatně.

Ve většině vyspělých zemí existují různé modely distanční výuky. V současné době mají své místo ve vzdělávacích systémech a jsou realizovány ve velkých vzdělávacích institucích dvěma zásadními přístupy. Tyto instituce poskytují duální systém, který nabízí studentům volbu mezi prezenční a distanční formou výuky dle potřeb a požadavků studujících. (Moore, 2003, s. 67).

Modely distančního vzdělávání ve světě podle Zlámalové (2007, s. 32)

- Kanadský model – existence univerzitního vzdělávání dospělých distanční formou.
- Britský model – mohutná instituce se všemi typy distančního vzdělávání podporována financemi státu, se studijními centry po celé zemi.
- Německý model – vzdělávání je pouze univerzitního typu, specializované na distanční výuku.
- Francouzský model – ve všech úrovních, je oborově i územně členěno. Je financováno státem a spolupracuje s tradičními vzdělávacími institucemi.
- Irský model – financované státem a úzce spolupracující s dalšími institucemi zabývajícími se distančním vzděláváním.
- Severský model – asociace vzdělávajících institucí zabývající se DiV v zemích, které spolu úzce spolupracují.
- Smíšené modely přejímající různé principy z výše uvedených.

Změny organizace a strategie vysokých škol

Nedávné trendy a studie v USA naznačují, že zejména dospělí studenti vysokoškolského vzdělávání očekávají, že univerzity budou reagovat na jejich individuální potřeby, což ve stále větší míře znamená poskytovat kurzy, které jsou snadno přístupné a nezávislé na čase nebo místě. Dříve byly programy DiV převážně na okraji zájmu tradičních univerzit, ale zaměřovaly se velkou mírou na uspokojování potřeb studentů, proto bylo třeba přehodnotit měnící se kontext výuky a změnit strategie vyučování dokonce mezi tradičními univerzitami. Univerzity vyvíjí stále sofistikovanější změny za účelem řešení nových potřeb moderního trhu. Tyto změny nebyly přechodné a týkaly se změny postupů a procesů, aby lépe sloužily veřejnosti. Změny byly tržně orientované a reagovaly na rostoucí klientelu ve vzdělávacích institucích. Byly testovány různé variace strategií, včetně duplikace, replikace, diverzifikace nebo specializovaného programování. Prostředí pro vysokoškolské vzdělávání si po celém světě stále více konkuruje. Nejisté a nestálé prostředí podporuje různé organizační formy vzdělávání. Nárůst odlišnosti organizačních forem vzdělávacího prostředí je samo o sobě kritickým faktorem, který se v průběhu času dále mění. Za posledních 30 let se objevily nové institucionální formy terciárního vzdělávání. Od menších národních univerzit kolem strategií výuky nezávislého nebo DiV, až po velké univerzity se zápisy s více než 100 000 studentů, které využívají DiV. V mnoha zemích po celém světě jsou velké univerzity zaměřené na DiV jako základní součást národního ekonomického rozvoje a strategií vzdělávání. Během posledních několika desetiletí byl založen malý počet neziskových univerzit, za účelem využití lukrativních trhů, vytvořených díky tempu změn a měnící se struktury globální ekonomiky. Tyto relativně nové univerzity jsou zpravidla zakládány podnikateli, frustrovanými nedostatečnými příjmy a změnami tradičních univerzit. Ačkoli se finanční model pro zisk může zdát technologicky nebo kulturně proměnlivý, skutečné modely výuky a strategie využívané těmito institucemi jsou zcela běžné při spoléhání se na tradiční vyučovací metody. Většina ziskových univerzit přidává do své nabídky online programy, ale počet míst do těchto programů je poměrně malý oproti zápisu do prezenčního studia. Spolupráce nebo strategická partnerství, která spojují dvě nebo více univerzit, vytvářejí strategické aliance mezi univerzitami a podniky s cílem vybudovat organizační kapacitu pro poskytování nových služeb a programů nebo oslovení veřejnosti. Tyto spolupráce mají mnoho různých forem a zahrnují mísení organizačních cílů, programů, schopností a personálu za účelem vytváření nových vzdělávacích strategií a příležitostí. (Moore, 2003, s. 68-70)

2.3 Distanční vzdělávání v ČR

Po pádu železné opony začínalo pronikat distanční vzdělávání také do ČR. Již zde tradičně existovaly na vysokých školách formy dálkového vzdělávání nebo také večerní studium na středních školách. Úspěšnost těchto forem externího studia nevykazovala vysokou úspěšnost studentů ani efektivitu vynaložených zdrojů. Proto se školy snažily tyto formy výuky zcela ukončit nebo aspoň omezit. Jenomže se začal projevovat narůstající zájem o vysokoškolské studium při zaměstnání za účelem získání vyšší kvalifikace. Tento obrat byl způsoben změnou na trhu práce a finančním oceňováním kvalifikovanějších zaměstnanců nebo poptávkou po odbornících v dané profesi. Efektivním řešením by tak mohla být implementace DiV do vzdělávacího systému, a proto situace vyústila počátkem 90. let k rozhodnutí podporovat duální vzdělávací systém. Zapojením ČR do mezinárodního programu Phare „Multi-country Co-operation in Distance Education“ v letech 1994-1999 se zásadně podpořil rozvoj DiV. Programu se zúčastnilo 11 zemí střední a východní Evropy. Zúčastněné státy získaly finanční podporu a teoretické znalosti pro zavedení DiV do svých vzdělávacích systémů. Taktéž bylo ustanoveno Národní centrum distančního vzdělávání, které má svými aktivitami podporovat další rozvoj DiV v ČR. Klíčovým momentem, bylo přijetí nového zákona o vysokých školách, který umístil na stejnou úroveň vysokoškolského studia také distanční, prezenční a kombinovanou formu. Později byl přijat školský zákon z roku 2004, který tuto změnu zavedl i pro sekundární a vyšší odborné školy. (Zlámalová, 2007, s. 33)

Od roku 1999 bývá každé dva roky pořádána odborná konference pod záštitou NCDiV, která je navštěvována i odborníky ze zahraničí. Cílem konference je pojednávat o vývoji, zmapování a implementaci DiV v našem vzdělávacím systému a sdílení jak pozitivních, tak negativních zkušeností s ostatními. V současné době se k DiV aktivně postavily soukromé firmy, zabývající se převážně technologiemi uplatňující e-learning. Veřejné vysoké školy se také zapojují do realizace DiV, např. Ostravská univerzita, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, VŠE v Praze, nebo Univerzita Palackého v Olomouci. Na českých vysokých školách bylo v roce 2006 akreditováno více jak 2500 studijních oborů kombinovaného studia, zato pouze tři vysokoškolské studijní programy v distanční formě. Dá se předpokládat zavedení DiV i ve středoškolském vzdělávání nebo na vyšších odborných školách. Hlavní zaměření pro DiV, ale stále bude ve využití pro vzdělávání dospělých, ať už jako kurzy nebo graduální vzdělávání. Tímto směrem by se měla zaměřit podpora státu, která si klade za prioritu strategie celoživotního učení. Rozvíjení DiV a technologií se potýká s problémem ve

financování přípravy a metodiky těchto aktivit, ale také při realizaci studia. V současnosti je problém získat finanční podporu ve vysokoškolském sektoru, ale ve vzdělávání dospělých je relativně dobře řešena. Pro finanční podporu dalšího vzdělávání dospělých je možné využití různých projektů jako jsou – MŠMT projekty, vzdělávací projekty ESF, nebo fond rozvoje VŠ, které jsou zaměřené na rozvoj vzdělávacích a komunikačních technologií. (Zlámalová, 2007, s. 41)

Podle Černého (et al., 2015, s. 38) můžeme pozorovat nové trendy DiV rozdělené do dvou kategorií. Technologické i pedagogické trendy jsou rozčleněné na tři oblasti.

Technologické trendy

- **Plná elektronizace** – využívání internetu, LMS a e-learningu se stává běžnou součástí každodenního života.
- **Interaktivní výukové prvky** – Při výuce se čím dál častěji využívají hry a elektronika. Názornost a simulace reálných dějů.
- **Virtuální realita** – Napomáhá zefektivnit prožitek při výuce fiktivní realitou. Interaktivní a zábavná forma výuky

Pedagogické trendy

- **Širší spektrum strategií učení** – Výuka není založena pouze na memorování, ale klade důraz na studentovu schopnost orientace, efektivitu a využitelnosti.
- **Efektivní dosahování výukových cílů** – V důsledku možnosti využívat multimédia, máme mnohem širší možnosti při výuce, než jen s tištěnými materiály.
- **Reflexe rozložení podílu digitálních domorodců a digitálních přistěhovalců** – Při měnícím se rozložení uživatelů s rozdílnými schopnostmi využívat multimédia, je dělíme na digitální domorodce a přistěhovalce. Nová generace prakticky vyrůstá s technologiemi.

3 MIMOŘÁDNÁ SITUACE A DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Po tom, co se na jaře roku 2020 uzavřeli školy, se potvrdilo, že DiV může být funkčním nástrojem a také efektivním doplňkem prezenční výuky. Proto by se mohly školy pokusit zařadit prvky DiV a digitálních technologií i v běžných podmínkách. Podpoříme tak digitalizaci českého vzdělávání a budeme lépe připraveni na budoucí faktory, které by mohly školy přinutit přejít opět na DiV. V druhém pololetí školního roku 2019/2020 jsme se setkali, s příchodem covidové vlny, se zcela novou situací, kvůli které byla ve školském zákoně vyhlášena pod novelou č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020 pravidla DiV při uzavření škol v mimořádných situacích. Zákonem je nyní nově stanovena:

- „Povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání distančním způsobem pro děti, pro které je předškolní vzdělávání povinné.
- Je stanovena povinnost dětí, žáků nebo studentů se tímto způsobem vzdělávat (s výjimkou žáků základních uměleckých škol a jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky)“.

Kdy je povinnost vzdělávat distančním způsobem? Pokud je vyhlášené mimořádné krizové opatření podle krizového zákona, např. Ministerstvem zdravotnictví nebo krajskou hygienickou stanicí z důvodu nařízení karantény. Pokud není možná osobní přítomnost více jak 50 % studentů ve vzdělávacích zařízeních, musí být vzdělávání distančním způsobem.

Kdy není povinnost vzdělávat distančním způsobem? V případě je-li ředitelem školy vyhlášené volno, pokud je schválena MŠMT změna organizace školního roku, je-li studentům nařízena karanténa, ale nejedná se o většinu třídy nebo jsou studenti nepřítomni z jiných důvodů. (MŠMT, 2020, s. 3-4)

Pro predikci rozvoje terciárního vzdělávání distanční formou v ČR nemáme dostatek výzkumných dat, proto můžeme pouze nastínit, jak by se DiV mohlo vyvíjet v porovnání se zahraničními zeměmi, ve kterých je DiV na vyšší úrovni. Můžeme pozorovat rozvíjející se trendy, které souvisí jak s vývojem ICT tak i rozvojem pedagogických teorií. Jaký průběh lze tedy očekávat ve vzdělávacích institucích s ohledem na distanční výuku se můžeme pouze dohadovat. (Černý et al., 2015, s. 38)

3.1 Role učitele v distančním vzdělávání

Pedagogickým pracovníkem v systému distančního vzdělávání je podle Zlámalové (2003, s. 10) jako hlavní tutor. Termín je převzatý z angličtiny a v překladu do češtiny se nejvíce blíží

termínu konzultant. Pojetí role tutora je však mnohem obsáhlejší než role konzultanta. Pro pedagogickou funkci v DiV bývá používán také název mentor. Mentora využívají v pedagogicko-psychologické oblasti a tutora jako podpůrnou jednotku v odborné rovině. V distančním vzdělávání jsou pedagogičtí pracovníci prostředkem, který spojuje studujícího se vzdělávací institucí. V publikaci *Distanční vzdělávání pro učitele* (Černý et al., 2015) mají pro roli vyučujícího v DiV několik synonym např. pedagog, vzdělavatel, učitel, tutor, vzdělávající, nebo lektor. V této publikaci, se v kontextu s DiV, rozhodli používat pojem učitel, který má na starosti přípravu edukačního procesu se všemi náležitostmi, motivaci studujících a hodnocení jejich výsledků.

Budeme-li se zabývat fenoménem učitele DiV, vymezíme si tři definice, lektor, pedagog a tutor. Lektor je odborník pro realizaci různých forem vzdělávání pro dospělé. Tato definice se zcela neshoduje s našimi potřebami pro DiV (Průcha et al., 2003, s 322). Pedagogem je osoba utvářející pilíř vzdělávacího procesu, kvalifikovaný odborník zodpovědný za organizaci, přípravu, řízení a výsledky výuky. Tato definice se již blíží k vlastnostem vyučujícího DiV. Tutorem je zprostředkovatel distanční výuky navzdory prostoru a času, který je v úzkém kontaktu se studujícími a hodnotí průběžné výsledky. Tato definice nejvíce pasuje pro roli vyučujícího v DiV. Ve vzdělávacích institucích je ke každému studentovi přidělený tutor, který ho doprovází výukovým programem. Tutor je přímo zaměstnanec vzdělávací instituce nebo externí pracovník na smlouvu. Působí v rámci jednoho nebo více studijních předmětů, záleží na jeho profesní odbornosti. Tutoři, kteří ve vzdělávacích institucích najdou uplatnění, jsou především pedagogičtí pracovníci, kteří jsou specializovaní na prezenční studium a zřídka mají praxi v distanční výuce. Mohou se zde však uplatnit i nepedagogové, kteří mají vzdělání pro určitý druh výukového předmětu a po zaškolení mohou tuto činnost vykonávat. (Zlámalová, 2003, s. 10)

Ve vzdělávacích institucích je většinou používaná kombinace prezenční a distanční formy výuky, která typicky probíhá formou *blended-learning*. Práce učitele v DiV obnáší spoustu pracovních povinností, o které se mnohdy dělí s ostatními pracovníky. Jedna osoba se může starat o technickou část, jako je instalace softwaru, LMS a tvorbu výukových kurzů. O obsahovou část by se měl postarat pedagog, který zvládá obsah a orientuje se v didaktické stránce kurzu. Je možné zapojení ještě třetí osoby, která netvoří obsah kurzu, ale je v kontaktu se studujícím a provádí ho obsahem a komunikuje s ním po celou dobu studia. Takovou osobu nazýváme v českém prostředí tutor, mnohdy však bývá tutor a učitel tatáž osoba. (Černý et al., 2015, s. 54)

Při zavádění distanční formy výuky na vysokých školách se do role tutora dostávají především pedagogové denního studia. Je pro ně velmi důležité, aby byli schopni oddělit dosavadní pedagogický přístup a přizpůsobit se formě DiV v celé jeho šíři. Je důležité aby, pedagogové nebyli nuceni pracovat s větším množstvím než 20 lidí. V posluchárně je možné přednášet i pro 150 studentů, u distančního vzdělávání ne. Nebývá to obvyklé, ale pokud tutor pracuje na plný úvazek v distanční formě studia, může tutorovat i několika skupinám zároveň. Pokud, ale vykonává tutorskou činnost spolu se svým zaměstnáním, není vhodné, aby vedl více skupin naráz, mohlo by se to projevit na kvalitě výuky. Je důležité, abychom si uvědomili, že tutor je od toho, aby byl nápomocen studentům, kteří studují ve svém volném čase. Tyto časy se mohou lišit v závislosti na jejich zaměstnání, a proto by měl být tutor k dispozici na telefonu, e-mailu, nebo faxu v průběhu dne, aby mohl pohotově odpovědět na případné dotazy studujících. Pro pohodlí obou stran jsou zde jistá pravidla. Tutor se domluví s jednotlivými skupinami studentů na jednoznačných pravidlech komunikace, většinou na prvním společném setkání. (Zlámalová, 2003, s. 10)

Mimo administrátora studia je tutor jedinou osobou, která je v kontaktu se studujícím při DiV. Je nejbližší kontaktní osobou, a proto bývá jako první osoba, která se doslechne o administrativních nebo organizačních nedostatcích studia, osobních problémech, nedostatcích ve studijní opoře, nebo problémech s komunikací. Tutor tyto poznatky předává vzdělávací instituci, aby mohla vyřešit daný problém a zkvalitnit tak úroveň výuky (Zlámalová, 2003, s. 11). Distanční vzdělávání může nést jistá rizika, jako jsou kupříkladu podvody. Při zkoušce, nebo psaní testu je studující vystaven pokušení dohledávat si informace ve studijních materiálech, nebo internetu. V některých případech je studujícím dovoleno dohledávat informace, ale tutor by měl počítat s touto variantou a tvořit otázky tak, aby studující musel přemýšlet. Někdy to může být pro tutora výzva, protože tvorba distančních podkladů ve správné didaktické podobě a převedení do textové podoby je velmi časově náročné. Zároveň je nutností pokročilá gramotnost práce s počítačem, pokud by tomu tak nebylo, práce by mohla být ještě zdlouhavější s potřebou technické opory jiné osoby, nebo dalším studiem. Pro tutora je sledování vícero komunikačních kanálů, jako je telefon, chat, sociální síť nebo diskuzní fóra časově náročnější, ale zato výhodou pro studujícího. (Černý et al., 2015, s. 56)

Podle Průchy a Míky (2000 s. 12) mezi činnosti tutora patří

- Seznámení studujících s obsahem jejich kurzu.
- Popsat metody studia a nároky na studující.
- Pomoc při výběru kurzů a jejich sestavování.
- Vysvětlit jednotlivé etapy studia, organizaci, práva a povinnosti.
- Předat potřebné informace a seznámit se způsobem komunikace.
- Seznámení s hodnocením, požadavky na zkoušky a termínem zkoušek.
- Hodnotit pokroky jednotlivců, ale i skupin.
- Oznámení o způsobu zakončení studia.
- Dávat zpětnou vazbu týkající se obsahu studia.

Předpoklady pro práci tutora

Je zřejmé, že práce tutora není totožná s prací učitele, a proto může mít řada pedagogů tradičního vzdělávání problém s přeškolením na distanční výuku. Z praxe vyplývá, že práce tutora nemusí vyhovovat všem pedagogům. Někteří vysokoškolští pedagogové mají odlišný názor. Je přece zřejmé, pokud někdo má 20 let praxi v oboru, může bez problémů vykonávat DiV. Ne všichni se ovšem osvědčí na této pozici, dokonce ani pedagogové s dlouholetou praxí. Jaké jsou tedy předpoklady pro vykonávání této činnosti?

Osobní zájem

Pro výkon jakéhokoliv zaměstnání je třeba, abychom o tuto práci jevíli zájem. Stejně tak je tomu i v pedagogice. Pokud chceme vykonávat práci tutora, je nezbytné, abychom plně přijali model DiV a jeho specifika. Naším cílem není vytvářet studenty, kteří rychle projdou vzdělávacím procesem, nebo naopak nabírat velké množství studentů a potom je vyházet ze školy. Cílem DiV je umožnit samostudium komukoliv, kdo jeví zájem, je dostatečně motivován a psychicky vyzrálý, dle jeho časových možností, a poskytovat mu dostatečnou podporu.

Situace, které mohou nastat během DiV

- Pocit izolovanosti studujícího v kurzu, řeší se zavedením více komunikačních kanálů.

- Problémy v komunikaci s tutorem nebo ostatními studujícími, kurzy by měli probíhat v přátelském duchu s aktivní zpětnou vazbou.
- Neodevzdání úkolu nebo špatně vyhotovený úkol může podnítit k vzájemné negativní interakci, proto je třeba připomínat termíny odevzdání.
- Problémy s vyhotovováním nebo zadáním úkolu by mělo být přesné a jasné, v případě nejasností úkol vysvětlí. (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 843)

Odborné znalosti — Tutor nemusí být špičkovým odborníkem v dané oblasti výuky, musí však tuto látku dobře ovládat a mít znalosti z praxe, aby mohl diskutovat o tématech se studenty. Důležitým úkolem tutora je zvládnout kompletní obsah výuky a mít vypracované podklady pro studující. Dalším předpokladem jsou technické dovednosti a ovládání multimédií, která jsou používána při výuce.

Technické vybavení — Bez technického vybavení není možné vykonávat práci tutora, proto je nezbytné, aby tutor vlastnil telefon, počítač s internetem, studijní oporu nebo návod na výuku od autorů studijní opory, pokud nějaký zpracovali. Vybavení může být jak v soukromém vlastnictví tutora, tak může být poskytováno vzdělávací institucí, která ho vybaví, nebo mu umožní přístup k zařízení.

Komunikační dovednosti — Komunikační problémy s tutorem bývají často uváděny jako problém DiV výuky, ať už se jedná o profesionály, nebo začínající tutorů. Pedagogové vždy nebývají školeni v komunikaci se studenty a už vůbec ne s dospělými studujícími. Podstatným faktorem při DiV je dodržovat termíny a data, na kterých jsme se dohodli se studujícími, protože s tím počítají ve svém časovém harmonogramu. Je nutné být vždy k dispozici v konzultačních hodinách osobně nebo po telefonu a dodržovat dohodnuté termíny pro zpracování hodnocení. (Zlámalová, 2003, s. 13)

3.2 Pandemie covid-19

Koronavirus se stává velmi děsivým strašákem po celém světě. Na přelomu roku 2019 a 2020 byl svět šokován objevením nového viru, původně zvaného novel corona virus (nCOV2019) z Wuhan Hubei, centrální oblasti Číny. Wuhan je jedno z nejlidnatějších měst, jako je Šanghaj a Peking v Číně. Virus byl pojmenován oficiálním názvem Světovou zdravotnickou organizací corona disease 2019 nebo covid-19 dne 11. února 2020. Covid-19 je infekční onemocnění podobné chřipce způsobené akutními respiračními problémy. K přenosu covidu-19 z člověka na člověka dochází prostřednictvím kapének nebo přímého

kontaktu s nakaženým. Generální ředitel WHO 11. března 2020 oficiálně oznámil vzestup stavu z epidemie na pandemický status covidu-19. Epidemie se týká šíření nemoci napříč komunitou nebo regionu, které jasně převyšuje běžné předpovědi nebo skupinu epidemií v řadě zemí. Jakmile se šíření nemoci stane globální a vymkne se kontrole, nemoc se stává pandemií. Od 12. listopadu 2020 bylo potvrzeno 51 848 261 případů, 1 280 868 úmrtí a 209 oblastí nebo území s případy nemoci. Pandemická situace způsobila, že téměř všechny lidské činnosti, které se běžně provádějí konvenčně, byly změněny na systém sociální distance, což je práce nebo učení z domova. Řada zemí uplatňuje izolaci na neurčitou dobu a podporuje sociální distanci mezi jednotlivci. I když je většina institucí uzavřena a nepřetržitě se udržuje sociální distance, proces učení musí stále probíhat. Při smíšených formách výuky se nemusí veškerá výuka odehrávat online, ale probíhají nadále i osobní schůzky. Nicméně při podmínkách globální pandemie se převážně udržuje distanční výuka. Populární aplikace, které se používají k vedení virtuálních schůzek, jsou Cisco, Webex, Facebook Live, Google Meet, Instagram Live, Microsoft Teams, Skype nebo Zoom. (Abdillah et al., 2021, s. 13-14)

Kvůli hrozbám spojeným s covidem-19 stojí vysoké školy před rozhodnutím, jak pokračovat ve výuce a zároveň chránit svou fakultu, zaměstnance a studenty před naléhavým stavem udržení veřejného zdraví a nevystavovat je tak nebezpečí. Mnoho institucí se rozhodlo zrušit výuku v prezenční formě, včetně laboratoří a dalšího praktického vyučování a nařídily fakultám přesunout výuku z prezenční formy na distanční, aby zabránili šíření viru covid-19. Seznam vysokých škol, které se rozhodují o formě DiV, se každým dnem zvyšuje. Koronavirová pandemie přinesla nevídané změny v našich životech i na půdě vzdělávacích institucí. Instituce všech velikostí a typů, jako jsou státní vysoké školy, univerzity, komunitní vysoké školy a další, se transformují na DiV (Roache et al., 2020, s. 103). Před pandemií covidu-19 se rozvíjel e-learning přibližně o 15,4 % ročně napříč vzdělávacími institucemi po celém světě bez tlaku vnějšího vlivu na tyto instituce nebo studenty. Vzdělávací instituce začaly poskytovat většinu svých služeb online pro více než 60% studentů po celém světě kvůli globálním omezujícím opatřením se záměrem minimalizovat šíření covidu-19. S odvoláním na údaje zveřejněné WHO byl covid-19 hlášen ve více než 216 zemích a existují oblasti s miliony potvrzených případů. Mnoho zemí přijalo preventivní opatření, včetně uzavření škol i univerzit a přechodu na plný režim elektronického učení během šíření koronaviru, aby se zabránilo budoucím očekávaným vlnám nákazy. Tato akce byla reakcí

na pravidla udržování sociální distance, která WHO důrazně doporučila, aby zabránila šíření covid-19. (Algahtani, Rajkhan, 2020)

Změna výuky na online formu může umožnit flexibilitu jednotlivých kurzů a umožnit učení kdekoli a kdykoli, ale rychlost, s jakou proběhl přechod k online výuce, je neslýchaná. Ačkoli univerzitní pracovníci a jejich týmy jsou obvykle k dispozici, aby pomohli členům fakulty seznámit se s DiV a implementovat ho do výuky, obvykle tyto týmy podporují malou skupinu fakult se zájmem o online výuku. V současné situaci nebyly tyto týmy schopny nabídnout stejnou úroveň podpory všem fakultám v tak krátkém čase. Fakulta musí za nepříznivých okolností improvizovat a hledat rychlé řešení bez ohledu na to, jak chytrá tato řešení mohou být. Pro mnoho instruktorů je tento proces pochopitelně stresující (Hodges et al., 2020).

Uzavření škol začalo uprostřed jarního semestru, který byl neplánovaný jak pro vyučující, tak pro studenty. Mnoho studií však již dříve zkoumalo critical success factors (CSF) ve vzdělávacím sektoru z pohledu vyučujícího i studentů pro budoucí zlepšení systému e-learningu. Organizace mohou určit nejcennější CSF, kterých by mělo být dosaženo, aby posílily DiV. Dosud tyto studie zkoumaly CSF e-learningu během typické doby. Očekává se však, že CSF během pandemie covid-19 se budou lišit od CSF během typické doby za přirozených podmínek z několika důvodů. Za prvé, během covidu-19 byl přechod na e-learning pro všechny vzdělávací instituce neplánovaný. Ne všechny instituce měly schopnost plynule přecházet, protože dříve neimplementovaly e-learning do výuky na rozdíl od institucí, které již e-learning nabízely a plánovaly investovat do vývoje. Za druhé, během covidu-19 ovlivňuje proces mnoho jiných než vzdělávacích faktorů, jako jsou politické a zdravotní faktory, což z něj činí neobvyklou situaci. V přirozených podmínkách mohou studenti například navštěvovat knihovny nebo se zúčastnit doučování, na rozdíl od situace s covidem-19, kdy mají studenti zákaz vycházení. Za třetí, materiál kurzu, který byl vyučován prostřednictvím e-learningu, byl dobře připraven, na rozdíl od současné situace, kdy se neplánovalo vyučovat kurzy prostřednictvím e-learningu. Seznam by mohl pokračovat, a to nejen pro CSF, ale také pro přístupy e-learningu. To jsou jen některé z hlavních rozdílů, které stojí za vyhodnocení během pandemie. Pojednáváme zde o základních faktorech úspěchu z pohledu organizátorů e-learningu v různých vzdělávacích institucích, kteří používají multikriteriální rozhodovací metody k zajištění kontinuity vzdělávacích cílů a prosperity studentů ve vzdělávání při plnění WHO doporučení pro

sociální distanci. To poskytuje rozhled a porozumění osvědčeným postupům během krize, které by mohly přinutit vzdělávací instituce přejít na e-learning. (Algahtani, Rajkhan, 2020)

Vyhlášením nouzového stavu vyvstala nová skutečnost, která ovlivnila pracovní náplň učitelů. Byl to požadavek na přechod z tradiční formy výuky na online výuku. Většina vyučujících měla již zkušenosti s využíváním e-learningu při vyučování studentů kombinovaného studia nebo studijní opory u prezenčních studentů. Způsob, jakým by se přechod provedlo, ale dosud nebyl znám. Každá univerzita, fakulta, katedra i vyučující mají rozdílné zkušenosti v používání e-learningu, liší se i způsob a intenzita jeho využití, protože každý vyučující vstupoval do online výuky za jiných podmínek. E-learning můžeme okrajově chápat pouze jako úložiště studijních materiálů nebo také jako propracovanou formu výukových aktivit, které tvoří prostředí pro online výuku. (Duschinská, 2020, s. 267)

Okolnosti staví i rodiče do nelehké situace. Povaha pandemie staví rodiče do první linie v oblasti péče o děti a jejich učení. Když se děti učí z domova, rodiče se najednou museli naučit, jak se stát učiteli. Rodiče, kteří pracují na dálku z domova, museli najít rovnováhu mezi jejich zaměstnáním a pomocí jejich dětem se školou. Pro rodiče s nízkou úrovní vzdělání a minimálními prostředky je snaha podporovat své děti v učení výzvou na mnoha různých úrovních. Na základě studií se však ukázalo, že klíčovou hnací silou investic do vzdělávání dětí jsou spíše mateřské pudy než vzdělání rodičů. I když je to výzva zvládnout dvojí roli, je to také příležitost pro budování silnějších sociálních vztahů a zapojení se do života svých dětí. (Bozkurt et al., 2020, s. 3)

Online učení nese stigma nižší kvality než prezenční výuka, přestože výzkumy ukazují něco jiného. Paralelní změna přechodu tolika institucí najednou na DiV by mohla toto vnímání utvrdit. Bez dostatečné přípravy nejsme schopni využít veškerý potenciál DiV, proto může být pohlíženo na DiV jako podřadnější formu vzdělávání obzvláště při mimořádné situaci. Výzkumní pracovníci v oblasti vzdělávacích technologií, konkrétně v DiV, pečlivě definovali v průběhu let pojmy, aby rozlišovali mezi vysoce variabilními konstrukčními řešeními, která byla vyvinuta a implementována: distanční vzdělávání, distribuované učení, kombinované učení, online učení, mobilní učení atd. Avšak pochopení důležitých rozdílů se nepodařilo rozšířit do povědomí pedagogů, instruktorů a odborníků na design výuky. Hodges (et al., 2020) nabízí diskusi o terminologii a chtějí formálně navrhnout konkrétní termín pro typ výuky, poskytované za těchto naléhavých okolností: **Emergency remote teaching** (nouzové dálkové vyučování) se jim zdá jako adekvátní název pro současnou situaci. Mnoho aktivních členů akademické komunity horlivě debatuje o terminologii v sociálních médiích

a „emergency remote teaching“ se ukázalo jako běžný alternativní termín, používaný výzkumníky online vzdělávání a odborníky v praxi, aby jasně kontrastovali se současným stavem distanční výuky a kvalitním online vzděláváním. Emergency remote teaching na rozdíl od ostatních vzdělávacích systémů, které jsou od začátku navrženy pro online vzdělávání, se stává dočasným alternativním způsobem, jak vyučovat na dálku v krizových situacích, pokud není možné vyučovat prezenční formou. Po odeznění mimořádné události se vzdělávací instituce vrací zpět k prezenčnímu vzdělávání. Primárním cílem není vytvoření nového silného vzdělávacího ekosystému, ale spíše poskytnutí dočasného přístupu k výuce během mimořádných událostí nebo krize. Když ERT chápeme tímto způsobem, můžeme ho začít oddělovat od online učení. (Hodges et al., 2020)

Distanční výuka by nijak neměla ohrožovat vysoké školy v době koronavirové krize, protože již několik let poskytuje různé typy online výuky a kurzů. ČADUV spolupracovala v letech 2014 až 2016 na projektu HOME (Higher education online: MOOCs the European way) kde byly diskutovány otázky pro tvorbu a realizaci online kurzů (MOOC) ve spolupráci s evropskými školskými institucemi. Ve světě je tento typ kurzu rozšířen především v anglicky mluvících zemích. Řada univerzit tento druh online kurzu využívá v době koronavirové krize, ale je nutné podotknout, že tyto kurzy byly vytvořené již dříve, jen se zvýšilo jejich využití. České univerzity nenabízejí MOOC, i když se některé z nich rozhodly podporovat tuto vyučovací strategii v roce 2016, ale zatím zůstali pouze u plánů. Dostupnost těchto kurzů v češtině je minimální z důvodů finanční náročnosti a také nižšího využití a menšího publika než kurzy v angličtině. Jako schůdnější se zatím jeví tvorba e-learningových kurzů, které využívá většina vysokých škol. Všechny prezenční předměty ale nemají svojí e-learningovou formu, proto byla řada učitelů postavena před nelehký úkol, jak tyto předměty učit distančně. Online výuka vyžaduje dovednosti, které nemá rozvinuta ani řada vysokoškolských učitelů. Učitelé mohli využívat synchronní nebo asynchronní výuku. V asynchronní výuce se využívá MOOC, MOODLE nebo jiné LMS. V synchronní výuce pro menší skupiny se používají např. Messenger, Skype, WhatsApp nebo u větších skupin např. Microsoft Teams, Google Meet a Adobe Connect. Pro méně zdatné učitele, kteří nejsou zvyklí pracovat v online prostředí, je právě video nebo audio konference poměrně snadný způsob online výuky. Přesto mnozí učitelé zůstali u asynchronního způsobu výuky. Je potřeba oba způsoby výuky po tak dlouhou dobu DiV kombinovat, protože by mohlo docházet ke ztrátě motivace, izolace a neefektivitě doby strávené u počítače. (Fritzová, 2020, s. 256-257)

Kromě hlubokého globálního dopadu pandemie na náš sociální, ekonomický a politický život, ovlivnil covid-19 také jednotlivce emocionálně i psychologicky. Kvůli pandemii procházejí žáci, učitelé a rodiče velkou úzkostí. Ve svém každodenním životě pro ně mohou být dny v izolaci obtížné nebo mohou být znepokojeni neschopností se izolovat od ostatních. Pravděpodobně budou mít strach o své zdraví a bezpečnost svých blízkých. Na některých univerzitách byli místní i mezinárodní studenti požádáni o uvolnění ubytování v krátkém časovém úseku bez jiné alternativy kde by se mohli ubytovat. K tomu ještě zbývá mnoho neznámých, jako např. kdy se znovu otevrou školy nebo jestli bude školní rok ztracen. Nedostatek komunikace i nekonzistentní informace ze vzdělávacích institucí a ministerstev školství přispěly k úzkosti. Pokud jde o kontinuitu výuky a učení, žáci náhle potřebovali být zdatní v online výuce a regulovat vlastní auto edukaci. Pedagogové museli přes noc přejít na online výuku bez ohledu na úroveň jejich znalostí nebo absolvovaných školení v oblasti DiV. Rodiče se museli transformovat do role pedagogů i vychovatelů. To vyvinulo velký psychický tlak na všechny strany, protože přechod na online výuku vyžaduje specifický soubor technických a pedagogických znalostí a dovedností. Zejména pro ty, kteří nemají zkušenosti s online výukou, by to mohlo mít negativní dopady, protože mohou pocítit demotivovanost a časem být odrazeni. Přežít během covidu-19 vyžaduje budování komunitní podpory, sdílení nástrojů, znalostí a naslouchání ostatním. I když se doporučuje, abychom si udrželi sociální distanci, rozumí se tím udržování prostorové vzdálenosti, nikoli transakční. Sociální média v těchto dobách hrála zásadní roli tím, že umožňovala prostor, kde se pedagogové mohou setkávat, sdílet a vyměňovat si své znalosti. Zatímco podpůrné komunity jsou pro pedagogy důležité pro vzájemnou spolupráci a podporu, studenti potřebují také obdobnou péči a podporu. Proto je důležité vytvořit pro mladé lidi místo, kde se mohou vzájemně podporovat. Vzhledem k ničivému dopadu globální krize by nemělo být upřednostňování otázek péče a emoční psychologické podpory zaměřeno pouze na studenty, ale mělo by být také zakotveno ve vzdělávací politice pro pedagogy a zaměstnance školy. Tato krize rovněž odkryla neviditelné role univerzit ve společnosti. Univerzity nad svůj vzdělávací ráme poskytují poradenské služby. (Bozkurt et al., 2020, s. 2-4)

SHRNUTÍ

Teoretická část obsahuje podstatné informace pro pochopení tématu diplomové práce a dále navazuje na výzkumnou část. V první kapitole se zabýváme souvislostí DiV se sociální pedagogikou. SP se zabývá vlivem prostředí na výchovu, odchylkami chování nebo pomocí všem věkovým kategoriím. Škola je významným činitelem při formování osobnosti stejně tak jako rodina, a proto je zde zapojení SP nezbytnou součástí ať už jako pomoc znevýhodněným žákům, nebo jako podpora při překonávání nesnadných situací jak při studiu, tak v běžném životě. Škola zajišťuje přístup ke vzdělání a rozšiřuje poznání jedinců, proto hraje zásadní roli v jejich sociálním, kulturním a ekonomickém rozvoji. Vývoj v oblasti informačních a komunikačních technologiích je velmi rychlý a proto se setkáváme se stále sofistikovanějším druhem DiV, který se nepřetržitě zdokonaluje.

DiV v dnešní době není ničím neobvyklým a začíná být velmi oblíbenou formou u studujících z důvodů absence nároků na osobní přítomnost ve výuce a snížení tak i cestovních nákladů. Dalším zlepšením oproti prezenční výuce je zaměření na potřeby studujících a vzájemná spolupráce s tutorem, který je jakoby průvodcem výukového kurzu. Distanční vzdělávání by se mohlo stát velmi žádanou formou výuky kvůli možnosti interakce s výukovým programem a ztrátou potřeby vyučujícího ve vzdělávacím procesu. Toho se ale v blízké době nemusíme obávat a měli bychom se raději zaměřit na nucený přechod z prezenční výuky na DiV, který byl způsoben virovým onemocněním covid-19. Nečekaná situace bez předchozích příprav staví vzdělávací instituce do nelehké pozice, se kterou se musí vypořádat v krátkém časovém horizontu. I když na většině vysokých škol již probíhala kombinovaná forma studia, výukové plány nejsou přizpůsobené na tak náhlý přechod z prezenční formy na DiV a stejně tak i vyučující. Dochází k devalvaci DiV kvůli neschopnosti reagovat v krátkém čase na mimořádnou situaci a přitom udržet kvalitu výuky.

Někteří výzkumníci proto navrhnou název pro DiV způsobené virovou pandemií jako „nouzové dálkové vyučování“, které nenese veškeré vlastnosti a nemá takovou kvalitu oproti plnohodnotnému DiV. Okolnosti staví do svízelné situace jak školy, tak i rodiče a působí také na sociální zázemí studentů a jejich přístupu ke vzdělávání. Uvedené informace v teoretické části slouží jako platforma pro výzkumnou část práce a následnou analýzu názorů studentů na DiV.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V metodologii výzkumu naší diplomové práce vás seznámíme se stanoveným výzkumným problémem, cíly výzkumu, výzkumnými otázkami, hypotézami, výzkumnou metodou, výzkumným nástrojem, výzkumným i výběrovým souborem a nakonec se způsobem zpracování dat.

4.1 Stanovení výzkumného problému

Vysokoškolská pedagogika patří do terciárního stupně edukačních procesů vzdělávacího systému. Jako ekvivalent v angličtině může být brán pojem higher education, které však označuje vědecký obor i školství jako předmět zkoumání. Postupné proměny vysokoškolské pedagogiky a jejího pole výzkumu vedou k přibývání nových skupin studentů, ale i ke změnám povahy vzdělávání a učení díky novým technologiím (Slavík, 2012, s. 12). Důvody vzniku DiV byly různorodé, např. velká vzdálenost univerzity od bydliště, nedostatečná kapacita počtu míst, obrovský počet uchazečů nebo potřeba studia při zaměstnání. K výše jmenovaným důvodům v dnešní době přibývá ještě nutnost celoživotního vzdělávání. (Pýchová, 1995, s. 119)

Volba strategií vzdělávání a výuky, je určována tím, jak se aktuálně vyvíjí společnost (ekonomicky, kulturně, nebo politicky) v dané zemi. Ještě v 80. letech minulého století bylo vysokoškolské vzdělávání přístupné pouze pro menší část populace a to z důvodů velmi selektivních přijímacích zkoušek. Díky demokratizaci terciárního vzdělávání přibylo masově zájemců o studium na vysoké škole. Důsledkem je narůstající počet uchazečů, ale také noví poskytovatelé, kteří přicházejí na trh se vzděláváním. Kvůli obměně vývojových trendů, vysokoškolské vzdělávání nabývá různých podob a změn ve vzdělávacích strategiích. (Slavík, 2012, s. 15)

České školství ze dne na den prošlo neočekávanou změnou z důvodů virové pandemie covid-19. Vynucená transformace českého školství z prezenční výuky na distanční, přinesla spoustu starostí a problémů, ale někdo ji mohl vítat i s otevřenou náručí. Z důvodu rychlého šíření koronavirové nákazy, byla přijata různá opatření ve snaze omezit rychlost šíření nebo zmírnit její dopady na veřejnost. Ve 49 zemích světa byly v den vyhlášení pandemie uzavřeny školy. V české republice byly školy uzavřeny 11. března souběžně s vyhlášením nouzového stavu. Spousta žáků muselo zůstat doma ze dne na den a výuka se přesunula do online podoby v takové míře, v jaké ještě nikdy nebyla testována. V souvislosti s opatřeními během pandemie, které se stále natahují, a tato situace trvá už příliš dlouho, stále nemáme

dostatečného množství relevantních dat, a proto není možné vyvozovat závěry, jaké dopady má uzavření škol a zavedení celoplošné distanční výuky. (Rokos, Vančura, 2020, s. 122-127)

4.2 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu jsou rozdělené do čtyř oblastí rizik ve spojitosti se vzděláváním a procesem výchovy. Jsou zaměřeny na současný stav vzdělávání a potřeby DiV v kontextu studentů sociální pedagogiky. Rizika mohou eventuálně ohrožovat povolání budoucího sociálního pedagoga, který se soustavně připravuje ve vzdělávací instituci na svou budoucí profesi. Podle Bakošové (1994, s. 10) sociální pedagogika “ zkoumá vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou, formy sociální pomoci a péče o děti, mládež a dospělé, tedy člověka v sociálním prostředí“.

Oblasti rizik distančního vzdělávání rozdělené do čtyř oblastí

1. Rizika spojená s technickým vybavením studentů i vyučujících
2. Rizika spojená s komunikací a jejím zprostředkováním
3. Rizika spojená s dostupností studijních materiálů
4. Rizika spojená s angažovaností studenta při výuce

Hlavní výzkumný cíl

1. Analyzovat názory studentů vysokých škol oboru sociální pedagogiky na DiV v průběhu pandemie covid-19.

Dílčí cíle:

1. Zjistit s jakými technickými problémy se studenti sociální pedagogiky setkávají v průběhu DiV v době pandemie covid-19.
2. Zjistit s jakými komunikačními problémy se studenti sociální pedagogiky setkávají v průběhu DiV v době pandemie covid-19.
3. Zjistit jak studenti sociální pedagogiky hodnotí dostupnost studijních materiálů při DiV v době pandemie covid-19.
4. Zjistit jak se studenti sociální pedagogiky angažují ve výuce DiV v době pandemie covid-19.

4.3 Výzkumné otázky

Z cílů zcela logicky vyplynuly následující výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

1. Jaký je názor studentů studujících sociální pedagogiku na DiV v průběhu pandemie covid-19.

Dílní výzkumné otázky

1. S jakými technickými problémy se studenti v průběhu DiV setkávají v době pandemie covid-19?
2. Jaké komunikační problémy mohou vzniknout při DiV v době pandemie covid-19?
3. Pociťují studenti omezení v dostupnosti studijních materiálů, při DiV kvůli pandemii covid-19?
4. Jak aktivně se studenti angažují ve výuce DiV v době pandemie covid-19?

4.4 Hypotézy

H1: Studenti prezenčního studia se setkávají s problémy při obstarávání studijních materiálů častěji než studenti kombinovaného studia při mimořádných opatřeních covidu-19.

H2: Ženy se angažují ve výuce při DiV v době pandemie covid-19 aktivněji než muži.

H3: Distanční vzdělávání je pro studenty Ostravské univerzity náročnější než pro studenty Univerzity Tomáše Bati.

H4: Míra spokojenosti studentů Ostravské univerzity a Univerzity Tomáše Bati se zpětnou vazbou svých vyučujících je rozdílná.

4.5 Výzkumná metoda a výzkumný nástroj

Byla zvolena kvantitativní výzkumná metoda. Kvantitativní metoda předpokládá, že můžeme předpovídat, nebo měřit lidské chování. Využívá se nahodilého výběru, silně strukturovaného sběru dat, dotazníku, nebo pozorování. Hypoteticko-deduktivní model, se kterým bývá často kvantitativní výzkum spojován, se skládá z komponent např. teorie, hypotéza, operační definice, měření, testování hypotéz nebo verifikace. Aby výzkum odpovídal co nejvíce předmětu zkoumání, snažíme se, abychom měřili, co skutečně měřit máme a zajistili tak validitu. Spolehlivosti docílíme opakovaným měřením stejné věci za

stejných podmínek. Pokud tento postup opakovaně dodržíme, měli bychom získat totožné data s předchozími výsledky. (Hendl, 2005, s. 46)

Jako výzkumný nástroj v kvantitativním pedagogickém výzkumu jsme zvolili dotazník. Jedná se o způsob kladení otázek a získávání odpovědí v písemné podobě. Otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším (názory) nebo vnitřním (postoje, motivy). Dotazník je předem pečlivě připravená soustava otázek na které dotazovaná osoba písemně odpovídá. Výzkumnému šetření v podobě dotazníku bývá často vytýkáno, že od respondentů nezískáme informace o tom, jací jsou ve skutečnosti, ale o tom jak chtějí být viděni ostatními, nebo jak vidí sami sebe. V oblastech jiných společenských věd se začíná dávat přednost spíše interview, ale v pedagogických vědách je forma dotazníků stále oblíbená, možná je to dáno snadnou konstrukcí. Neodborně, nebo nevhodně sestavené dotazníky nemají velkou výpovědní hodnotu. Dotazníky vyžadují správnou interpretaci a mají omezenou platnost, na druhou stranu je to poměrně rychlý a úsporný způsob sběru dat od velkého počtu respondentů. (Chráška, Kočvarová, 2015, s. 159)

4.6 Výzkumný soubor

Základní soubor

Výzkumný soubor tvoří studenti terciárního stupně vzdělávání, studující humanitní obor v Moravského regionu. Největší počet 2917 studentů se nachází na Ostravské Univerzitě. Jako druhá je Univerzita Palackého v Olomouci s počtem 2818 studentů. Na třetím místě je Masarykova univerzita s 2818 studentů a nejméně studentů 2086 je na Univerzitě Tomáše Bati.

Tabulka 1. Struktura základního souboru

Univerzita	Masarykova univerzita	Ostravská Univerzita	Univerzita Palackého v Olomouc	Univerzita Tomáše Bati
Počet studentů	2818	2917	2847	2086

Výběrový soubor

Do výzkumného vzorku studentů jsou zařazeni pouze studenti terciárního stupně vzdělávání, fakult humanitních studií bakalářského i magisterského studia. Hlavním úkolem diplomové práce je získat informace o průběhu distanční výuky za současného stavu, ale také zjistit názory vysokoškolských studentů na průběh výuky. Pro udržení homogenity skupiny a jejich

názorů, jsme vybrali pouze studenty sociálních oborů. Záměrně je vybrána domovská Univerzita Tomáše Bati a náhodným losováním s dalšími moravskými univerzitami byla vybrána Ostravská univerzita. Podařilo se oslovit 208 respondentů záměrným výběrem provedeným pomocí elektronických dotazníků.

Tabulka 2. Struktura výběrového souboru

Univerzita	Ostravská Univerzita	Univerzita Tomáše Bati
Prezenční studium	79	90
Kombinované studium	5	34
Bakalářské studium	72	43
Magisterské studium	11	82

4.7 Zpracování dat

Výzkum byl realizován pomocí speciálně vytvořeného anonymního dotazníku za účelem zjištění názorů studentů vysokých škol na distanční výuku v průběhu pandemie covid-19. Otázky jsou vytvořeny tak, aby byly zodpovězeny uvedené výzkumné cíle. Dotazník začíná otázkami jednoduššího charakteru, které postupně přechází v náročnější otázky. Dotazník zahrnuje 25 položek uzavřeného charakteru s možností výběru jedné nebo více odpovědí. Dotazník je takto konstruován kvůli přesnějšímu vyhodnocení dat a byl rozeslán pouze v elektronické podobě. Před provedením dotazníkového šetření byl uskutečněn předvýzkum, kterého se zúčastnilo 12 respondentů. Na základě výsledků předvýzkumu bylo možné odhalit nesrovnalosti nebo chybné otázky, díky kterým byla provedena korekce dotazníku.

Otázky se týkají vysokoškolských studentů sociální pedagogiky a jejich názorů na DiV za mimořádných podmínek spojených s covidem-19. Po rozeslání dotazníků v elektronické podobě cíleným osobám nebo skupinám přes sociální sítě se dotazníky dostaly do oběhu díky metodě sněhové koule. S pomocí zvolené metody se podařilo sesbírat celkem 208 zodpovězených dotazníků. Dotazník je k nalezení v příloze. Po shromáždění veškerých vyplněných dotazníků od respondentů jsme získané data zkontrolovali. Následným tříděním výsledků, při kterém jsme zjistili společné znaky výběrového vzorku, jsme vyjádřili hodnoty položek dotazníku pomocí absolutní a relativní četnosti. Vyhodnocená data jsou popsána a znázorněna v grafech. U hypotéz byl použit test dobré shody chí kvadrát, který ověřuje, jestli se odlišují získané četnosti v pedagogické realitě od teoretických četností odpovídající nulové hypotéze.

5 ANALÝZA DAT

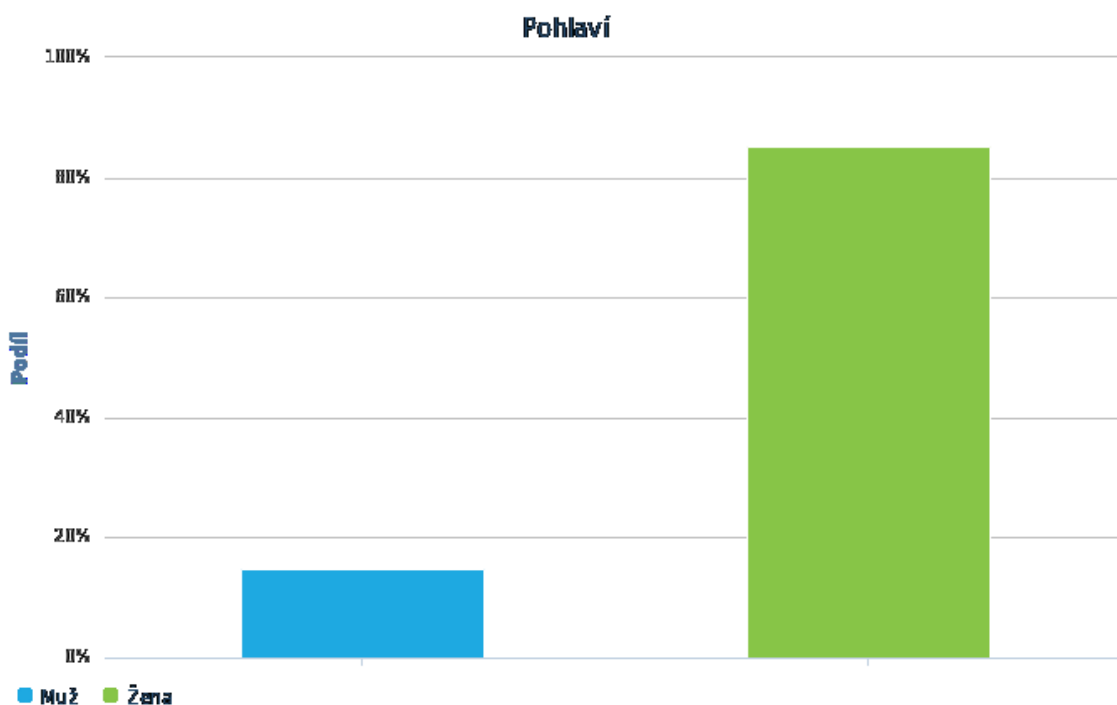
V analýze dat si podrobně rozepíšeme jednotlivé položky dotazníku a znázorníme konečné výsledky v grafech. Položky jsou rozděleny do čtyř oblastí námi vybraných rizik DiV, se kterými se studenti mohou setkat. Položky dotazníku začínají demografickými údaji.

5.1 Demografické položky dotazníku

Položka č. 1

Jste muž, nebo žena?

Tato položka dotazníku se zaměřuje na složení výzkumného souboru podle pohlaví.

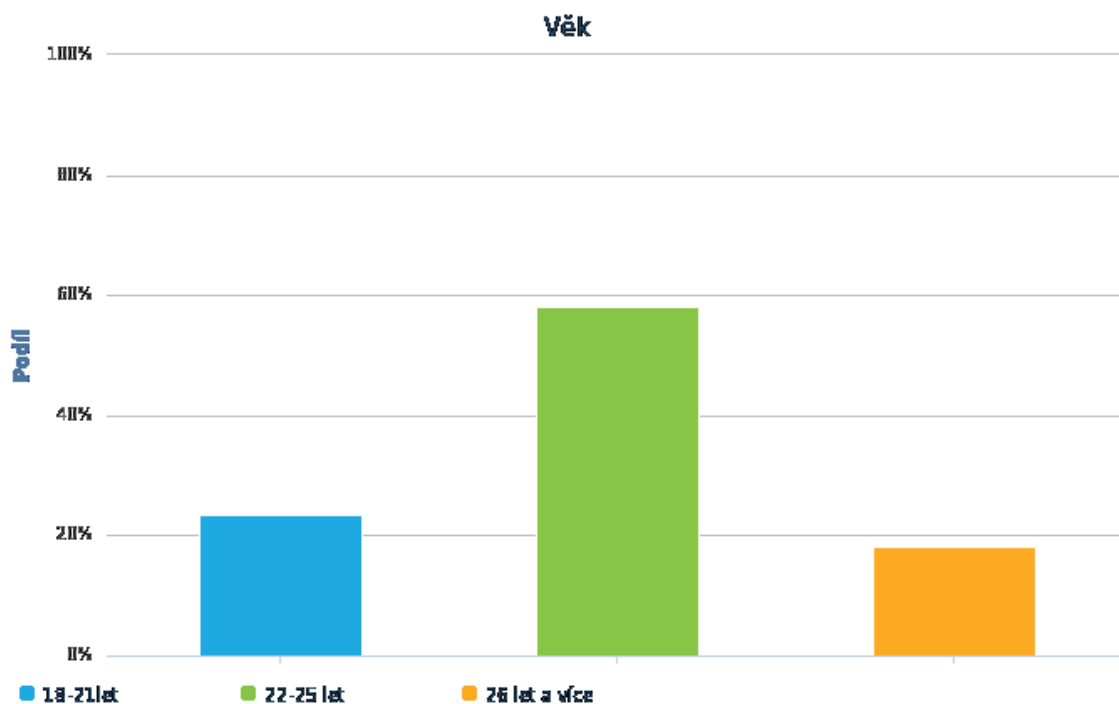


Graf 1. Pohlaví respondentů

Sociální pedagogika je oborem humanitních studií, ve kterém jsou nejvíce zastoupenou skupinou ženy. Proto není divu, že podstatnou část zkoumaného celku tvoří ženy 85,1 % (177) a muži jsou zde zastoupeni pouze 14,9 % (31).

Položka č. 2*Jaký je váš věk?*

Tato položka dotazníku se zaměřuje na složení výzkumného souboru podle dosaženého věku respondentů.

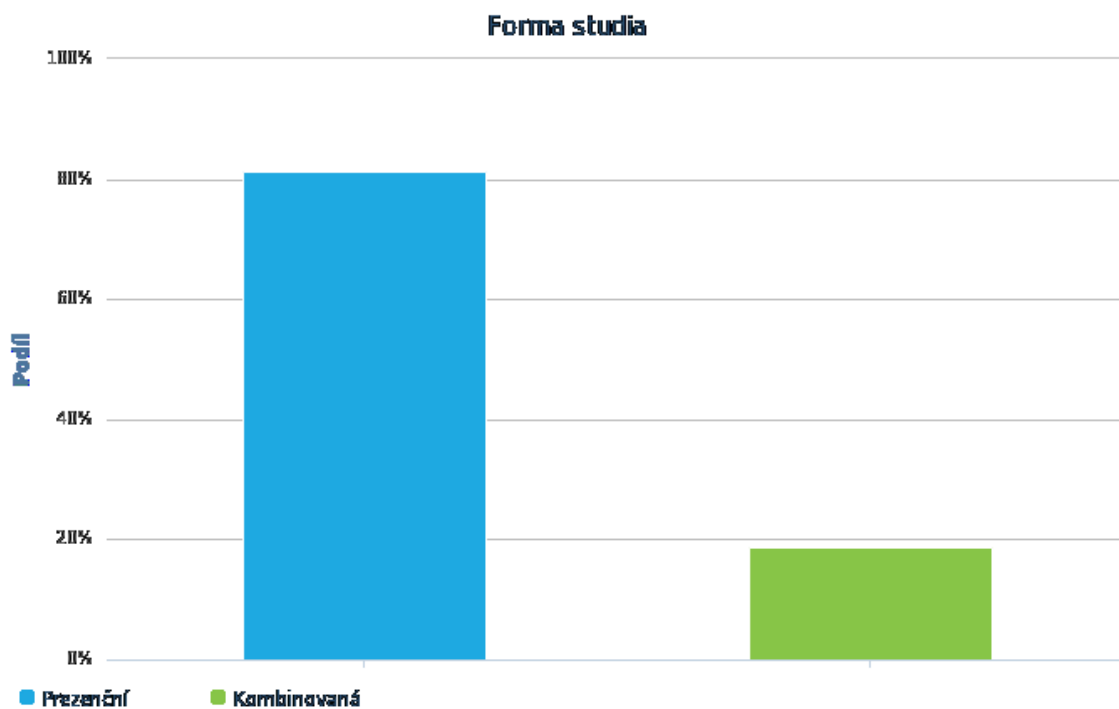


Graf 2. Věk respondentů

Skupinu respondentů jsme rozdělili do tří skupin podle dosaženého věku. Nejvíce zastoupené skupině respondentů je mezi 22-25 lety tvoří ji 58,2 % (121). Další, méně početnější skupinou jsou respondenti mezi 18-21 lety, kterou tvoří 23,6 % (49) a nejmenší zastoupení tvoří respondenti, kteří mají 26 let a více 18,3 % (38).

Položka č. 3*Jakou formou studujete?*

Tato položka dotazníku se zaměřuje na složení výzkumného souboru podle formy studia.



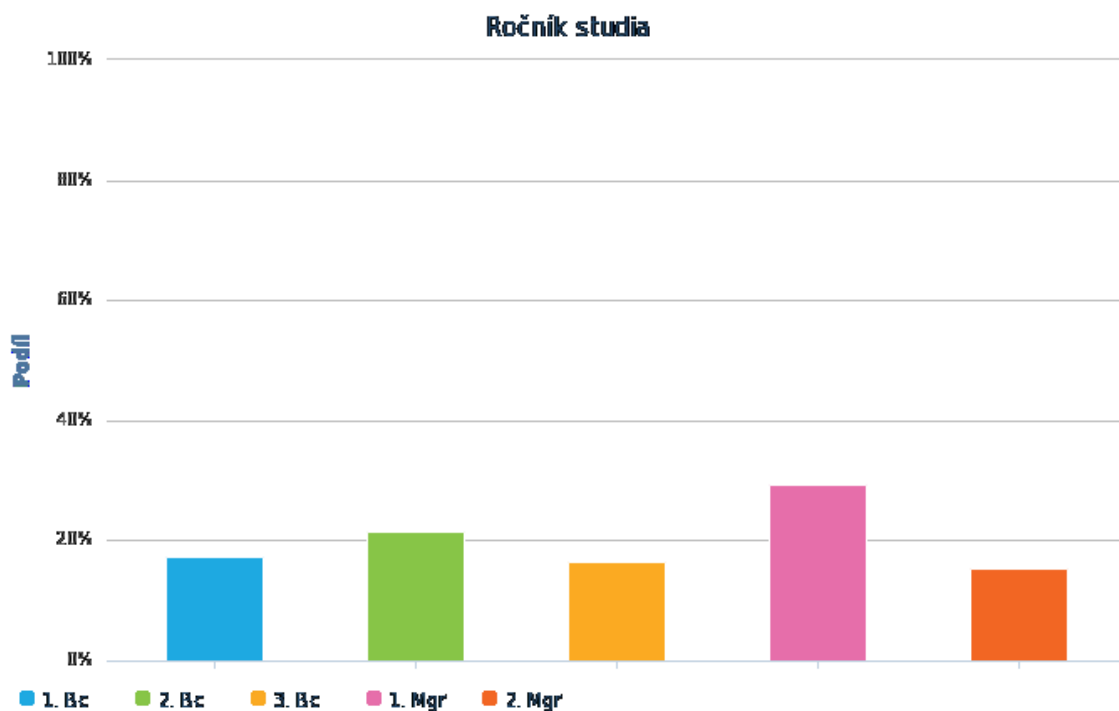
Graf 3. Forma studia

Z grafu je patrné, že prezenční forma výuky je stále nejpreferovanější formou studia pro většinu studentů. Početnější skupinu tvoří 81,3 % (169) respondentů studujících prezenční formou a 18,8 % (39) jsou studenti kombinovaného studia.

Položka č. 4

V jakém jste ročníku studia?

Tato položka dotazníku se zaměřuje na složení výzkumného souboru podle aktuálního roku studia.



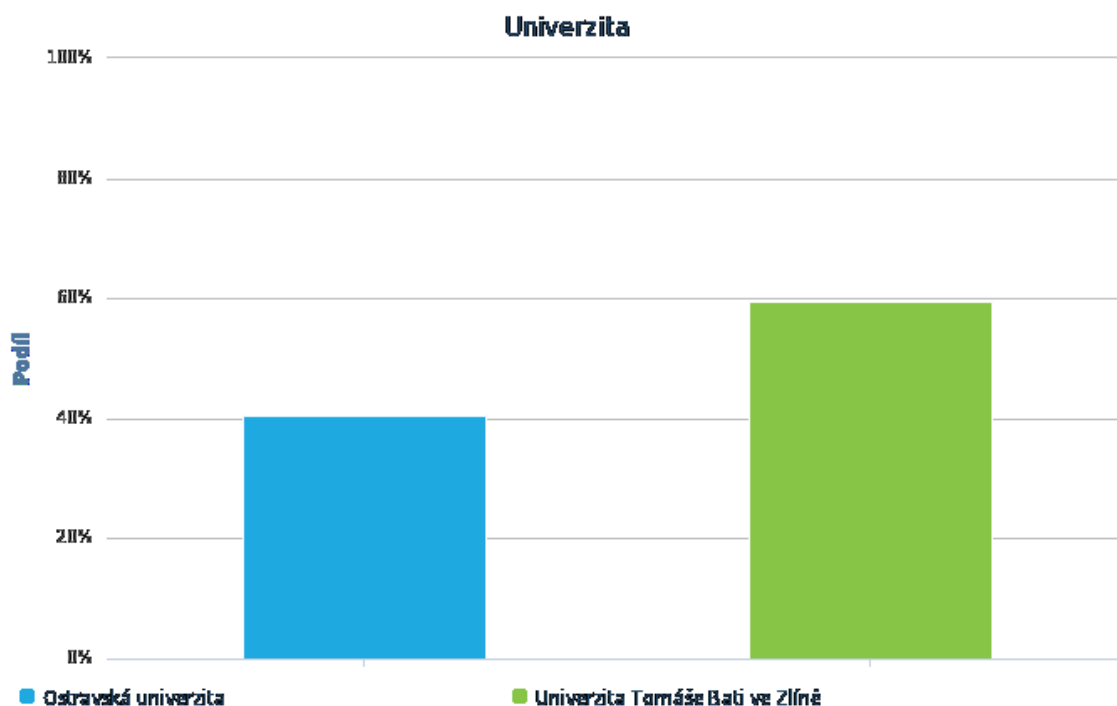
Graf 4. Ročník studia

Data jsou sesbírána od bakalářských i magisterských ročníků sociální pedagogiky. Největší počet se nám podařilo shromáždit u prvních ročníků magisterského studia 29,3 % (61). Druhou největší skupinou je druhý ročník bakalářského studia 21,6 % (45). Zbývající tři skupiny jsou v těsné blízkosti. První stupeň bakalářského studia tvoří 17,3 % (36), třetí stupeň bakalářského studia 16,3 % (34) a druhý stupeň magisterského studia 15,4 % (32) respondentů.

Položka č. 5

Na jaké univerzitě studujete?

Tato položka dotazníku se zaměřuje na složení výzkumného souboru podle domovské univerzity studentů.



Graf 5. Univerzita respondentů

Na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně se nám podařilo sesbírat více respondentů kvůli užším vazbám než u Ostravské univerzity. Univerzita Tomáše Bati tvoří 59,6 % (124) respondentů. Ostravská univerzita tvoří o něco méně početnější skupinu 40,4 % (84) z celkového počtu respondentů.

5.2 Položky dotazníku navazující na výzkumnou otázku č. 1

S jakými technickými problémy se studenti v průběhu DiV setkávají v době pandemie covid-19?

V analýze dat dále pokračujeme v posloupném pořadí dílčích výzkumných otázek, ke kterým jsou přiřazeny jednotlivé položky z dotazníku a jejich popis.

Položka č. 6

Setkal/a jste se s technickými problémy v průběhu DiV?

Při nečekaném přechodu z prezenční výuky na DiV musíme počítat s počátečními nedostatky při vyučování a jejich následným vyladěním. Tato položka dotazníku se zaměřuje na to, jestli se respondenti setkali s jakýmkoliv technickým problémem při DiV.

Uvedte, jestli jste se setkal/a s technickými problémy v průběhu distanční výuky



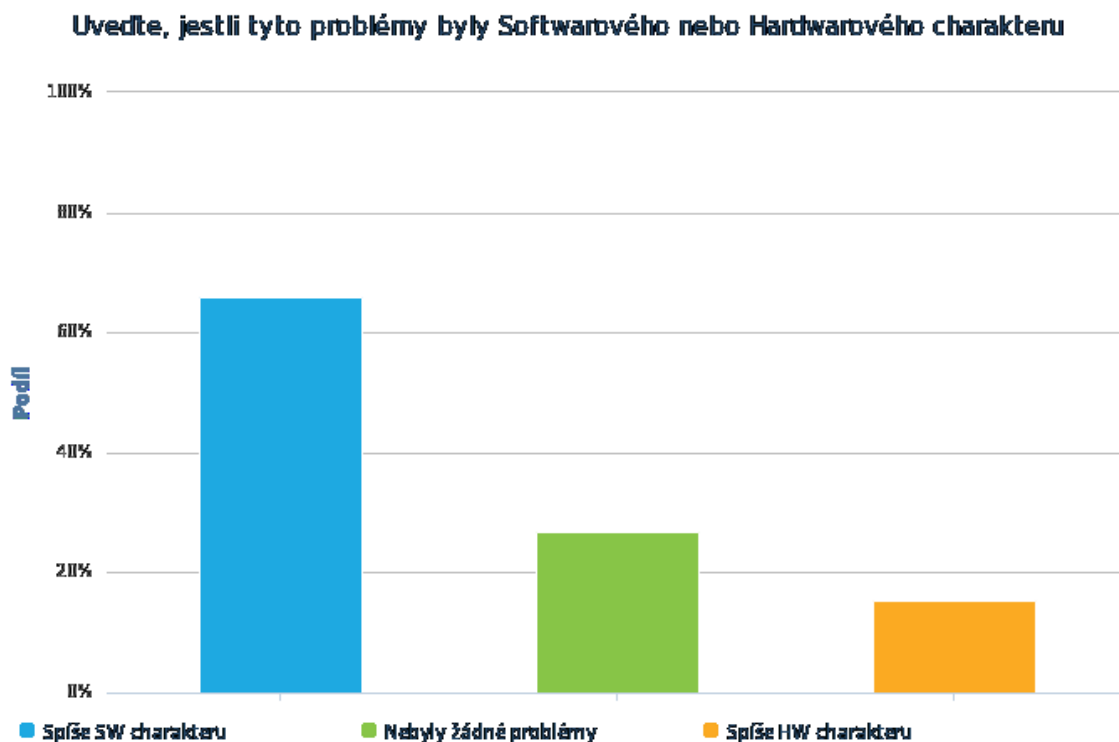
Graf 6. Technické problémy v průběhu distanční výuky

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jestli se respondenti setkali s technickými problémy v průběhu DiV. Čím nižší hodnota tím větší souhlas, čím vyšší hodnota tím menší souhlas s vyřčenou frází. Nejvíce odpovědí získala střední hodnota 5/10 14,9 % (31) respondentů a poté sestupně následovaly hodnoty 8/10 13,0 % (27) respondentů, 10/10 11,1 % (23) respondentů, 7/10 10,6 % (22) respondentů, 4/10 10,6 % (22) respondentů, 6/10 9,6 % (20) respondentů, 3/10 9,1 % (19) respondentů, 9/10 8,2 % (17) respondentů, 1/10 7,2 % (15) respondentů, až na hodnotu 2/10 5,8 % (12) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 5/8.

Položka č. 7

Byly vaše problémy Softwarového nebo Hardwarového charakteru?

Tato položka dotazníku se zaměřuje na to, jestli převažovali problémy softwarového nebo hardwarového charakteru. Samozřejmě počítáme i s možností že se někteří respondenti s problémy při DiV nesetkali.



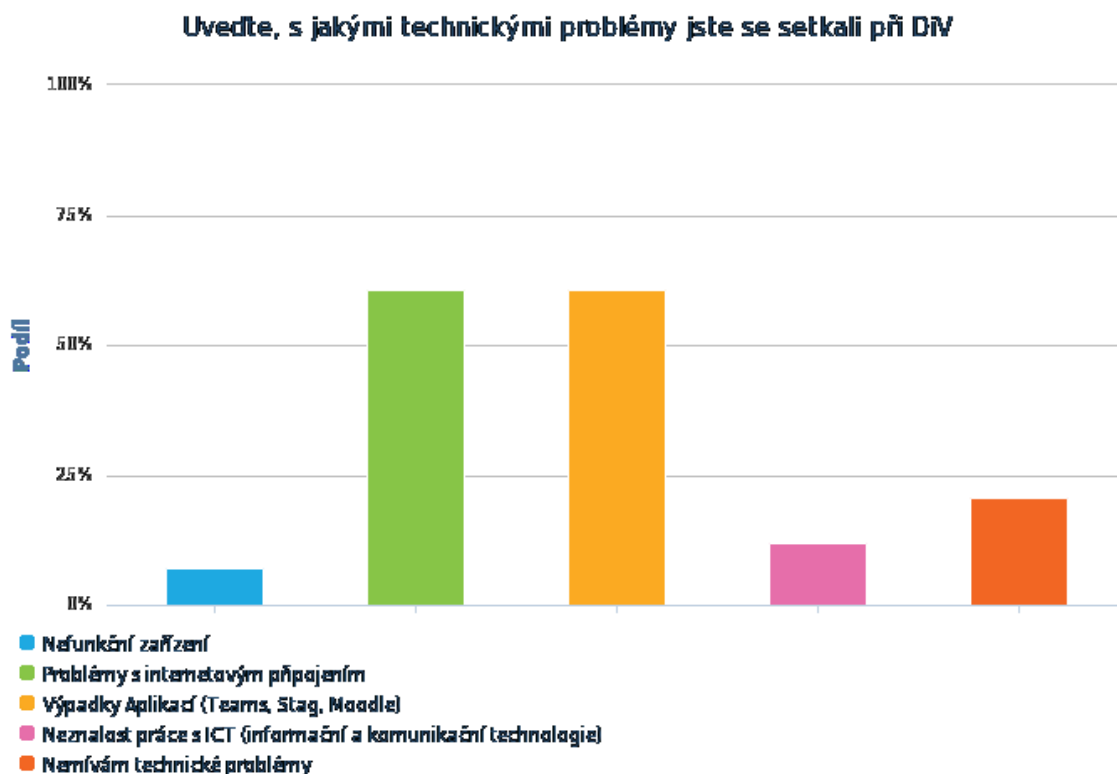
Graf 7. Problémy Softwarového nebo Hardwarového charakteru

Vybavení nebo podmínky pro DiV nejsou ani v dnešní době samozřejmostí. Proto jsme se ptali, jestli se respondenti setkali s problémy při DiV a jakého charakteru se týkali. Rozdělili jsme je na problémy SW a HW. Většina respondentů vybrala možnost SW charakteru 63,2 % (131) do kterého spadá programové vybavení počítače. Skupina respondentů, která se nesetkala s problémy při DiV, tvoří 23,9 % (49) respondentů. Nejméně 13,5 % (28) respondentů uvedlo HW, do kterého spadá veškeré fyzické vybavení počítače.

Položka č. 8

S jakými technickými problémy jste se setkal/a při DiV?

Touto položkou dotazníku zjišťujeme druhy technických problémů, s kterými se naši respondenti setkali. Rozdělili jsme je do pěti kategorií, které budou rozebrány níže.



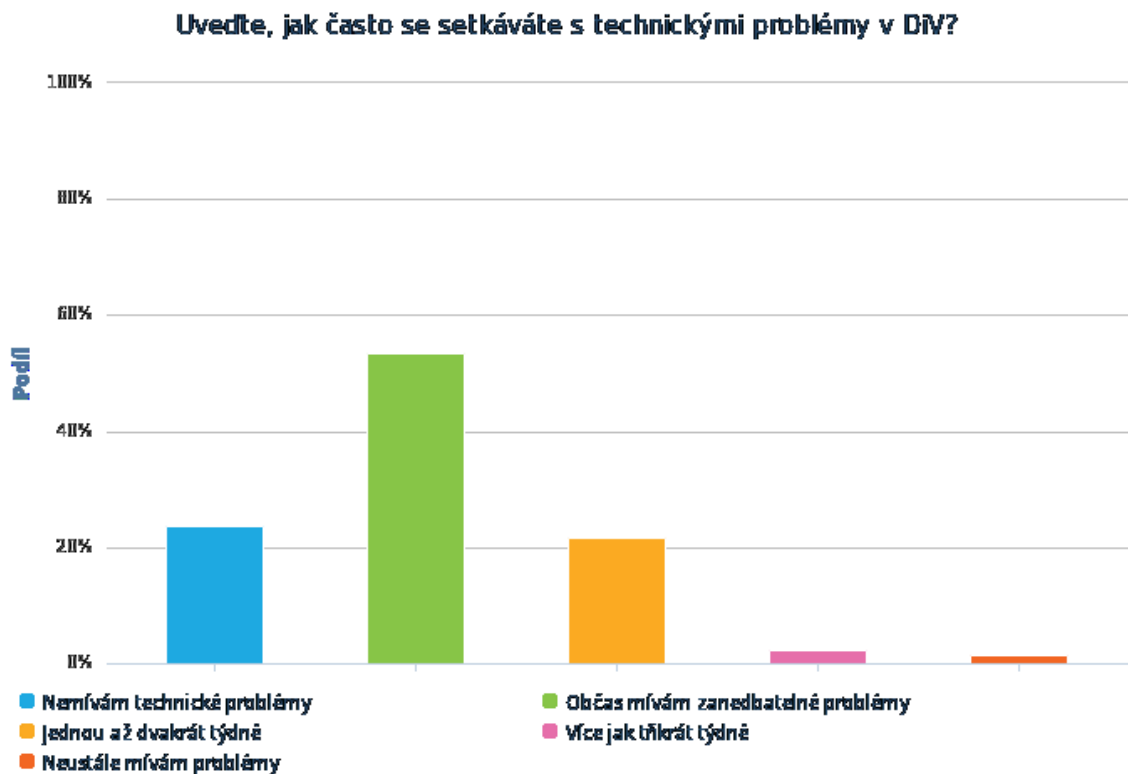
Graf 8. Druhy technických problémů při DiV

Nejčastější příčinou technických problémů při DiV jsou výpadky používaných aplikací, které uvedlo 60,6 % (126) respondentů a výpadky internetového připojení 60,6 % (126) respondentů. Respondentů, kteří nezaznamenali potíže při výuce a vybrali možnost, že se nesetkali s technickými problémy při DiV, bylo 20,7 % (43). Skupinu, která uvedla odpověď, že za problémy při výuce může jejich neznalost práce s ICT, tvořilo 12 % (25) respondentů. Znalosti s ICT se postupem času zlepšují. Nejmenší skupinou 7,2 % (15) jsou respondenti, kteří měli nefunkční zařízení, které využívali pro DiV.

Položka č. 9

Jak často se setkáváte s technickými problémy v DiV?

Touto položkou dotazníku zjišťujeme, jak často se respondenti setkávají s technickými problémy při DiV. Intenzitu technických problémů jsme vyjádřili v pěti skupinách.



Graf 9. Pravidelnost technických problémů při DiV

Nejvíce zastoupená skupina z celkového počtu respondentů je skupina, která mívá zanedbatelné potíže a tvoří ji 53,2 % (110) respondentů. Nevelký rozdíl je mezi skupinou, která nemívá technické problémy 23,3 % (48) respondentů a skupinou s technickými problémy jednou až dvakrát týdně 21,1% (44) respondentů. Mnohem méně respondentů odpovědělo, že mají technické problémy více jak třikrát týdně 2,2 % (4) a neustálé problémy má pouze 1,3 % (2) respondentů.

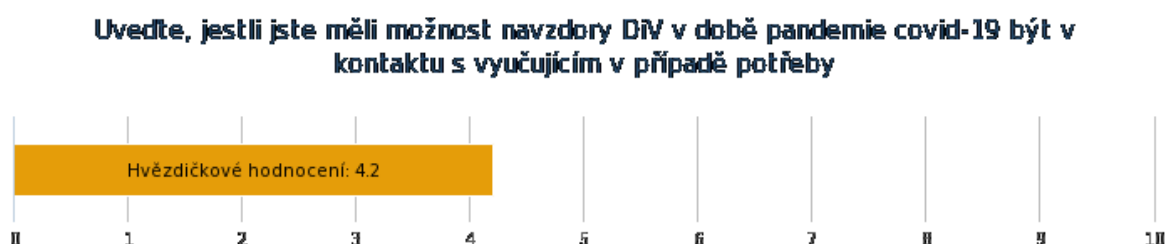
5.3 Položky dotazníku navazující na výzkumnou otázku č. 2

Jaké komunikační problémy mohou vzniknout při DiV v době pandemie covid-19?

Položka č. 10

Měl/a jste možnost navzdory DiV v době pandemie covid-19 být v kontaktu s vyučujícím v případě potřeby?

Tato položka dotazníku zjišťuje dostupnost vyučujících v průběhu pandemie covid-19, pokud by je chtěli studující kontaktovat s dotazem ohledně výuky nebo předmětu.



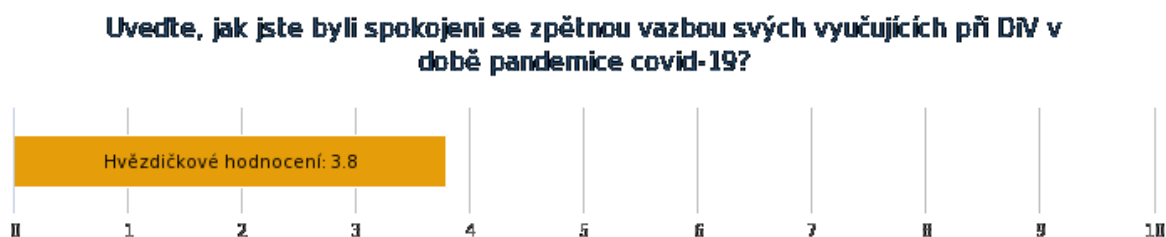
Graf 10. Možnost kontaktu s vyučujícím v případě potřeby

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, zda studenti mohli kontaktovat vyučujícího v případě potřeby při DiV. Čím nižší hodnota tím větší souhlas, čím vyšší hodnota tím menší souhlas s vyřčenou frází. Nejvíce odpovědí měla hodnota 4/10 16,4 % (34) respondentů a hodnota 5/10 16,4 % (34) respondentů. V těsném závěsu se drží hodnota 1/10 15,9 % (33) respondentů a hodnota 3/10 14,4 % (30) respondentů. Další hodnoty jdou sestupně podle počtu respondentů 2/10 12,0 % (25) respondentů, 6/10 8,7 % (18) respondentů, 7/10 5,8 % (12) respondentů, 8/10 4,3 % (9) respondentů, 9/10 3,4 % (7) respondentů a nakonec hodnota 10/10 2,9 % (6) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 4,2.

Položka č. 11

Jak jste byli spokojeni se zpětnou vazbou svých vyučujících při DiV v době pandemie covid-19?

Zpětná vazba od vyučujícího je velmi důležitá abychom zjistili, jak dobré jsou naše vědomosti popřípadě, co bychom se měli doučit. Forma zpětné vazby nás může motivovat nebo naopak demotivovat v následujících studijních výsledcích.



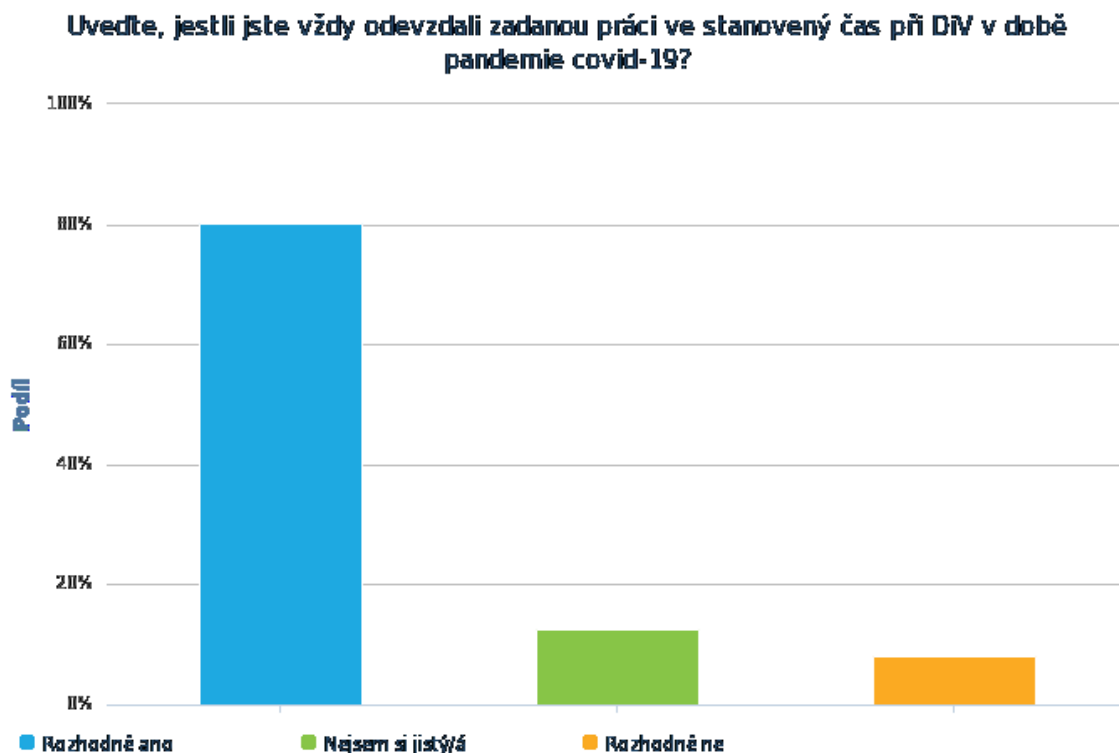
Graf 11. Spokojenost se zpětnou vazbou svých vyučujících při DiV

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jak byly studenti spokojeni se zpětnou vazbou svých vyučujících při DiV. Čím nižší hodnota tím větší spokojenost, čím vyšší hodnota tím menší spokojenost se zpětnou vazbou svých vyučujících. Nejvíce odpovědí měla hodnota 5/10 18,3 % (38) respondentů. Následující hodnota 4/10 17,8 % (37) respondentů. Poté se stejným počtem respondentů 16,4 % (34) hodnoty 2/10 a 3/10 16,4 %. Zbývající hodnoty jdou sestupně podle počtu respondentů 1/10 14,9 % (31) respondentů, 6/10 5,8 % (12) respondentů, 7/10 4,3 % (9) respondentů, 8/10 3,4 % (7) respondentů, 9/10 1,9 % (4) respondentů a poslední 10/10 1,0 % (2) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 3,8.

Položka č. 12

Odevzdali jste vždy zadanou práci ve stanovený čas při DiV v době pandemie covid-19?

Při DiV mohou nastávat neočekávané situace včetně výpadků používaných aplikací nebo internetového připojení. Proto nás zajímá, jestli studenti byli schopni odevzdávat zadané práce ve stanoveném časovém limitu.



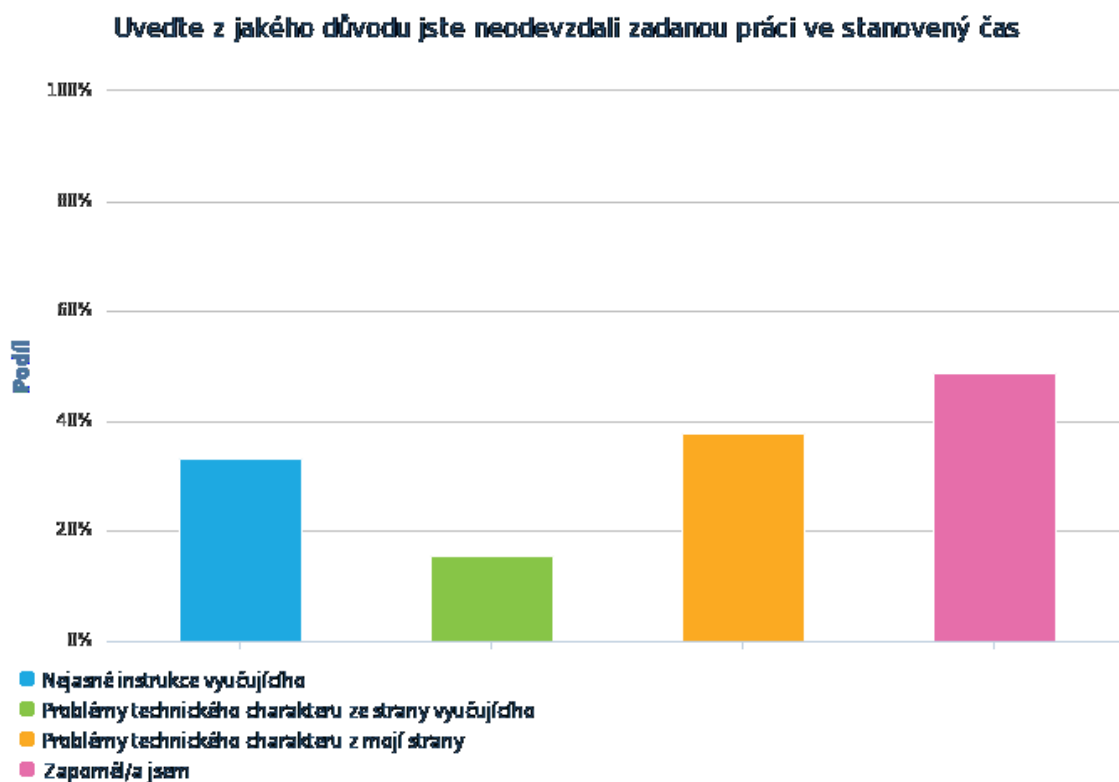
Graf 12. Odevzdání zadané práce ve stanovený čas při DiV

Nejvíce zastoupenou skupinou respondentů jsou ti, kteří odpověděli rozhodně ano a tvoří ji 79,4 % (165) respondentů. Poměrně stejný počet respondentů mají zbývající dvě skupiny. Větší počet respondentů má skupina, ve které si nejsou jisti odevzdáním zadané práce ve stanovený čas 12,5 % (26) a poslední skupinu tvoří 8,2 % (17) respondentů, kteří odpověděli rozhodně ne.

Položka č. 13

Z jakého důvodu jste neodevzdali zadanou práci ve stanovený čas?

Tato otázka byla určena pro ty, kteří odpověděli ve 12 otázce rozhodně ne. Navzdory tomu se k této otázce chtělo vyjádřit více respondentů a odpovídali i ti, kteří zvolili jinou odpověď. Proto nesedí počet respondentů. To nám ale vůbec nevadí, naopak získáme tak podrobnější přehled o důvodech neodevzdání zadané práce.



Graf 13. Neodevzdání zadané práce ve stanovený čas

Nejvíce respondentů, 48,9 % (22), zapomnělo odevzdat zadanou práci v čas. Problémy technického charakteru ze strany studenta zaznamenalo 37,8 % (17) respondentů. Nejasné instrukce vyučujícího jako důvod neodevzdání zadané práce včas označilo 33,3 % (15) respondentů a nejmenší skupina respondentů uvedla problémy technického charakteru ze strany vyučujícího 15,6 % (7).

Položka č. 14

Bylo pro vás dostačující vést diskuze s vyučujícím přes komunikační kanály při DiV?

Při absenci osobního kontaktu s vyučujícím máme možnost vést diskuze v rámci online výuky nebo individuální schůzky přes komunikační kanály programů DiV.



Graf 14. Vedení diskuze s vyučujícím přes komunikační kanály při DiV

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jestli respondentům stačí komunikace s vyučujícími online formou při DiV. Čím nižší hodnota tím větší souhlas, čím vyšší hodnota tím menší souhlas s vyřčenou frází. Nejvíce odpovědí získala hodnota 3/10 16,8 % (35) respondentů. O něco méně respondentů získala hodnota 5/10 15,9 % (33) hned za ní hodnota 4/10 15,4 % (32) respondentů. Sestupně následují hodnoty podle počtu respondentů 1/10 12,5 % (26), 7/10 11,1 % (23) respondentů, 2/10 9,6 % (20) respondentů, se stejným počtem respondentů 4,3 % hodnota 10/10 a 8/10. Poslední hodnotou je 9/10 3,9 % (8) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 4,5.

Položka č. 15

Chybí vám osobní kontakt s vyučujícími v rámci výuky?

Kvůli dočasně zrušené prezenční výuce jsou studenti nuceni mít DiV, kvůli kterému jsou uzavření doma pouze v blízkosti svých rodinných příslušníků. Je pro studenty důležité s vyučujícími osobně interagovat v průběhu hodiny nebo jim stačí pouze online nástroje.

Uvedte, jestli vám chybí osobní kontakt s vyučujícími v rámci výuky



Graf 15. Kontakt s vyučujícími v rámci výuky

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jak respondentům chybí osobní kontakt s vyučujícími v rámci výuky. Čím nižší hodnota tím větší souhlas, čím vyšší hodnota tím menší souhlas s vyřčenou frází. Největší shodu respondenti našli v hodnotě 1/10 27,9 % (58) respondentů. Tato hodnota dokládá, že pro studenty je osobní kontakt s vyučujícími klíčový. Další větší skupinu tvořila hodnota 5/10 14,9 % (31) respondentů a hodnota 3/10 13,9 % (29) respondentů. Sestupně podle počtu respondentů pokračovaly hodnoty 2/10 10,6 % (22) respondentů, 4/10 9,1 % (19) respondentů, 6/10 8,2 % (17) respondentů, 7/10 5,8 % (12) respondentů, 10/10 5,3 % (11) respondentů, 8/10 3,8 % (8) respondentů a poslední hodnotou je 9/10 0,5 % (1) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 3,8.

Položka č. 16

Chybí vám osobní kontakt se spolužáky mimo výuku?

Při prezenčním studiu vznikají mezi studenty osobní vazby, které mohou dále pokračovat i po ukončení studia. Studenti si vzájemně pomáhají při studiu a tráví spolu spoustu času ve vyučování i mimo něj.

Uvedte, jestli vám chybí osobní kontakt se spolužáky mimo výuku



Graf 16. Kontakt se spolužáky mimo výuku

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jestli studentům chybí osobní kontakt se spolužáky mimo výuku. Čím nižší hodnota tím větší souhlas, čím vyšší hodnota tím menší souhlas s vyřčenou frází. Největší skupina respondentů zvolila hodnotu 1/10 32,7 % (68) respondentů. Druhou větší skupinu tvoří respondenti s hodnotou 5/10 17,8 % (37) respondentů. V těsné blízkosti jsou hodnoty 3/10 10,1 % (21) respondentů s hodnotou 2/10 9,6 % (20) respondentů. Dále sestupně pokračují hodnoty podle počtu respondentů 4/10 8,7 % (18) respondentů, 10/10 8,2 % (17) respondentů, 6/10 7,2 % (15) respondentů, 7/10 3,4 % (7) respondentů, 8/10 1,4 % (3) respondentů a jako poslední je hodnota 9/10 1,0 % (2) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 3,7.

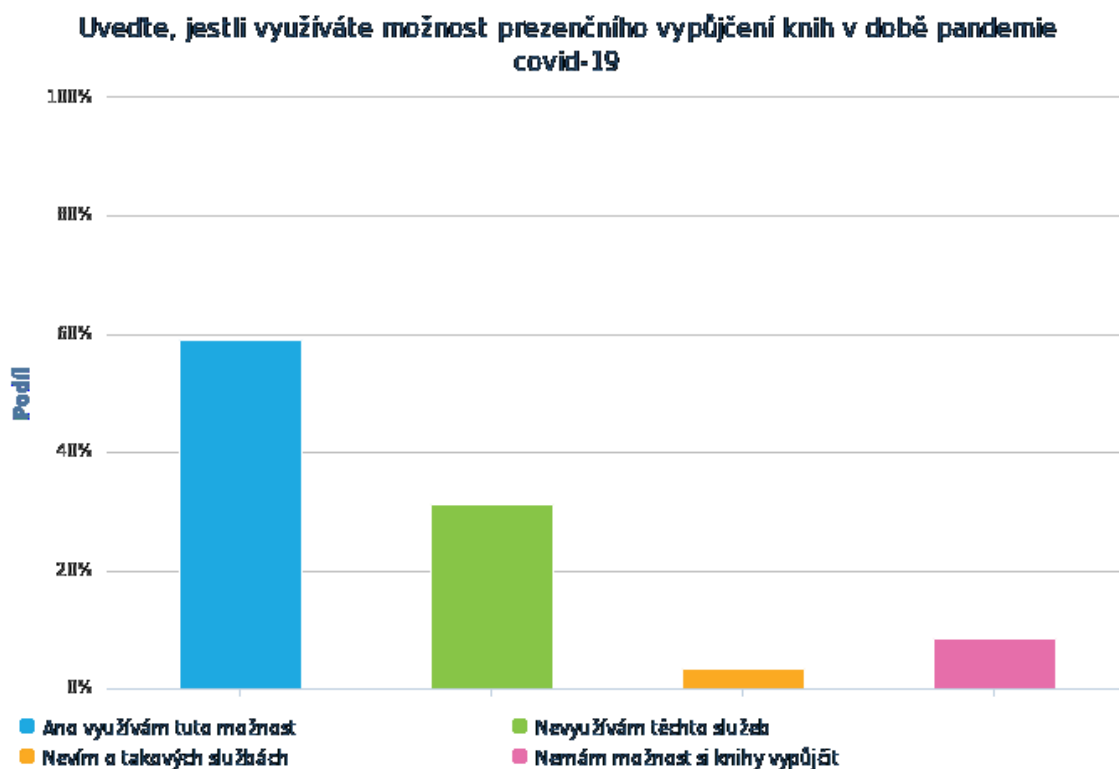
5.4 Položky dotazníku navazující na výzkumnou otázku č. 3

Pocitují studenti omezení v dostupnosti studijních materiálů, při DiV kvůli pandemii covid-19?

Položka č. 17

Využíváte možnost prezenčního vypůjčení knih v době pandemie covid-19?

Kvůli mimořádným opatřením spojeným s covidem-19 jsou uzavřeny univerzity i knihovny. Studenti ale stále potřebují získávat informace z různých zdrojů, a proto nás zajímá, jestli využívají prezenčního vypůjčení knih.



Graf 17. Prezenční vypůjčení knih v době pandemie covid-19

Nejvíce zastoupenou skupinou 58,4 % (121) jsou respondenti, kteří i během mimořádných opatření kvůli covidu-19 využívají prezenčního vypůjčení knih. Zhruba o polovinu menší skupinu tvoří 31,2 % (64) respondentů, kteří nevyžívají prezenčního vypůjčení knih. Daleko menší skupinou 8,4 % (17) jsou respondenti, kteří neměli možnost si knihu ve svém okolí osobně vypůjčit a nejmenší skupinou 3,1 % (6) jsou respondenti, kteří se nezajímají o služby prezenčního vypůjčení knih, a tudíž o nich neví.

Položka č. 18

Jak moc využíváte možnosti vypůjčit si studijní materiály online?

Kvůli mimořádným opatřením spojeným s covidem-19 došlo i k rozšíření nabídky zdrojů studijních materiálů v online formě. Značnému množství studentů tyto služby ulehčily získat potřebné informace pro studium bez větších komplikací způsobeným pandemií.

Uvedte, na kolik využíváte možnosti vypůjčení studijních materiálů online

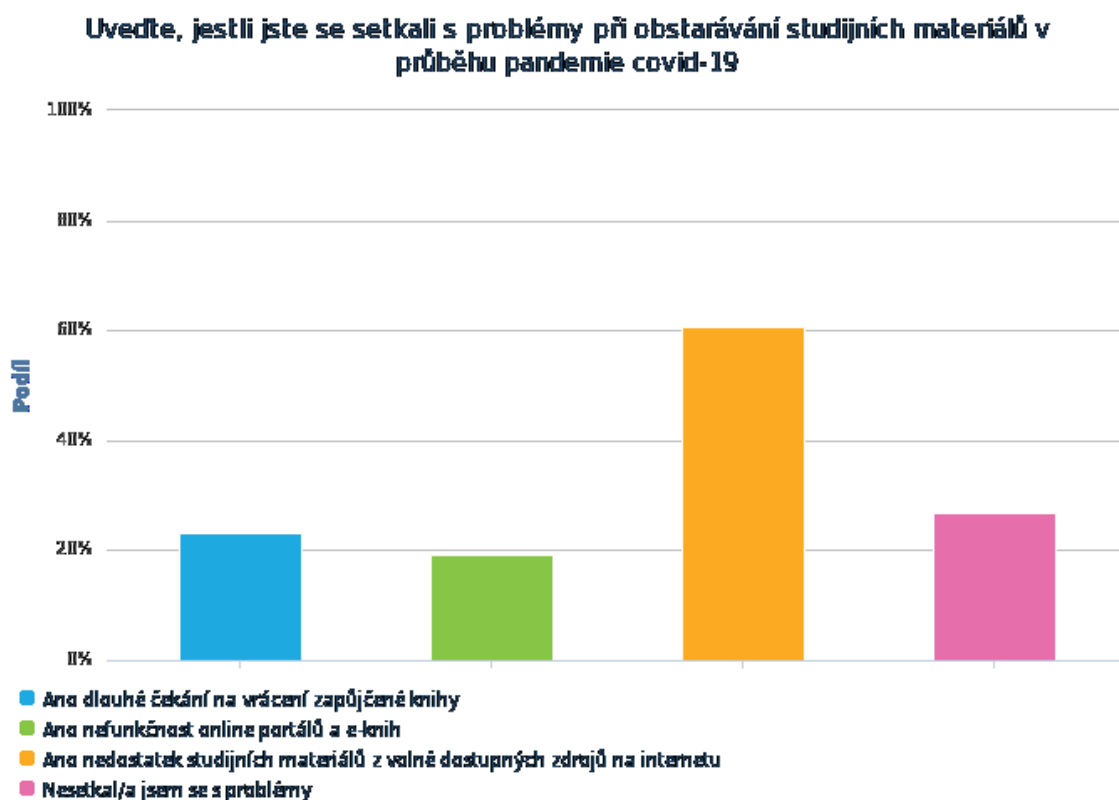
Graf 18. Vypůjčení studijních materiálů online

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jak respondenti využívají možnosti vypůjčení studijních materiálů online. Čím nižší hodnota tím více tyto služby využívají, čím vyšší hodnota tím méně využívají vypůjčení studijních materiálů online. Nejčastější hodnotou je 1/10 kterou tvoří skupina 27,9 % (58) respondentů. Na druhém místě hodnota 3/10 20,2 % (42) respondentů. Jako další je hodnota 2/10 15,9 % (33) respondentů po které následuje hodnota 4/10 10,1 % (21) respondentů a sestupně pokračují hodnoty podle počtu respondentů 5/10 9,1 % (19) respondentů, 10/10 6,3 % (13) respondentů, 8/10 3,4 % (7) respondentů, 6/10 2,9 % (6) respondentů, 7/10 2,4 % (5) respondentů a poslední hodnota 9/10 1,9 % (4) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 3,5.

Položka č. 19

Setkali jste se s problémy při obstarávání studijních materiálů v průběhu pandemie covid-19?

Studenti mají k dispozici více způsobů, jak si vypůjčit studijní materiály. Mohou si vypůjčit knihy prezenčně v knihovně nebo prostřednictvím školy, také online formou přes různé portály a weby. Některé informace mohou být také k nalezení prostřednictvím různých úložišť. Proto nás zajímá, jestli aktuální situace výrazně ovlivnila přístupnost k informacím.



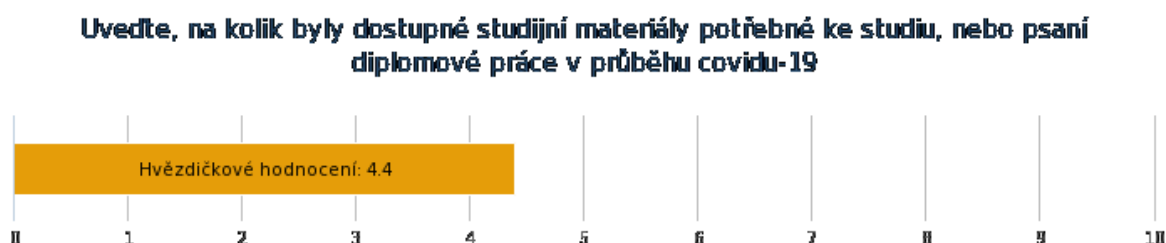
Graf 19. Problémy při obstarávání studijních materiálů

Největší shodu respondenti 60,6 % (126) našli v nedostatku studijních materiálů z volně dostupných zdrojů na internetu. Druhou nejpočetnější skupinu 26,9 % (56) tvoří respondenti, kteří se nesetkali s problémy, které by omezovali jejich přístup k potřebným informacím. O něco méně respondentů 23,1 % (48) nebylo spokojeno s dlouhou dobou čekání na vrácení zapůjčených knih z knihoven. Nejméně respondentů 19,2 % (40) označilo nefunkčnost online portálů a e-knih.

Položka č. 20

Byly dostupné studijní materiály potřebné ke studiu nebo psaní diplomové práce v průběhu covidu-19?

Na dostupnosti studijních materiálů záleží podle aktuální situace. Pokud studenti mají studijní oporu ke každému předmětu, není nutností hledat další zdroje k doplnění jejich vědomostí. Pokud je ale počet literatury nedostačující, nemusí se v daném časovém úseku dostat na každého a student musí hledat jiná řešení.



Graf 20. Studijní materiály potřebné ke studiu, nebo psaní diplomové práce

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jaká je dostupnost studijních materiálů v průběhu covidu-19. Čím nižší hodnota tím větší dostupnost, čím vyšší hodnota tím menší dostupnost studijních materiálů. Nejvíce zastoupenou hodnotu tvoří 3/10 19,2 % (40) respondentů. Těsně za ní je hodnota 5/10 tvořící 17,8 % (37) respondentů. Na třetím místě se umístila hodnota 4/10 13,5 % (28) respondentů. Těsně za ní je hodnota 2/10 12,5 % (26) respondentů a poté následují hodnoty sestupně podle počtu respondentů 6/10 10,1 % (21) respondentů, 7/10 9,1 % (19) respondentů, 1/10 7,7 % (16) respondentů, 8/10 6,7 % (14) respondentů, 10/10 1,9 % (4) respondenti a jako poslední hodnota 9/10 1,4 % (3) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 4,4.

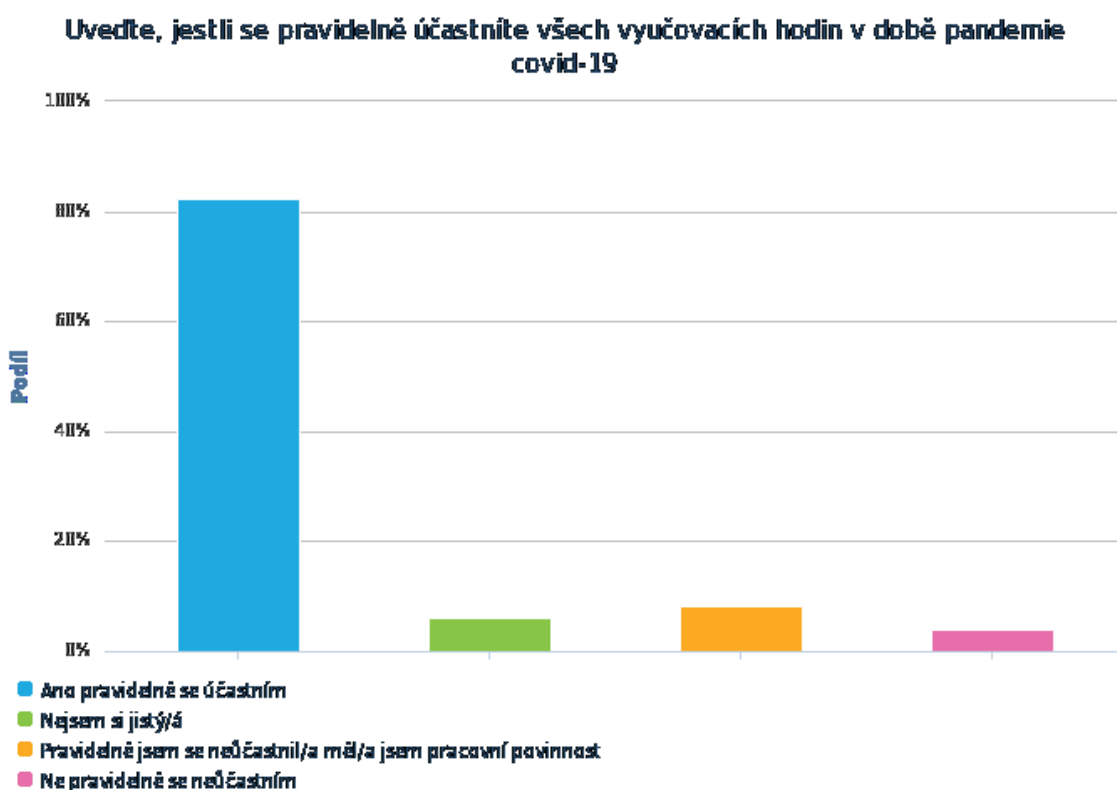
5.5 Položky dotazníku navazující na výzkumnou otázku č. 4

Jak aktivně se studenti angažují ve výuce DiV v době pandemie covid-19?

Položka č. 21

Účastníte se pravidelně všech vyučovacích hodin v době pandemie covid-19?

Zásadním rozdílem DiV, oproti prezenční výuce, je absence osobní přítomnosti ve třídě. Více času a pohodlí domova může studenty nabádat, aby se výuky neúčastnili vůbec, nebo aby se věnovali jiným aktivitám zároveň s vyučováním.



Graf 21. Účast na všech vyučovacích hodinách

Navzdory mimořádné situaci se DiV pravidelně účastní 82,1 % (170) respondentů. Skupina 8,2 % (17) respondentů se nemohla pravidelně účastnit vyučování, protože měli pracovní povinnost, která byla nařízená magistrátem města. Méně početnější skupinou bylo 6,3 % (13) respondentů, kteří si nejsou jisti pravidelnou účastí ve výuce. Nejmenší skupinu tvoří 3,8 % (8) respondentů, kteří se pravidelně vyučování neúčastní.

Položka č. 22

Jak hodnotíte vlastní angažovanost při výuce DiV v době pandemie covid-19?

Snažíme se pomocí sebereflexe studentů zjistit, jak se zapojují nebo spolupracují s vyučujícím v hodině. Kvůli distanci a absenci osobního kontaktu nemusí mít studenti potřebu se zapojovat do výuky, pokud nejsou jmenovitě dotázáni.

Uvedte, jak hodnotíte vlastní angažovanost při DiV v době pandemie covid-19



Graf 22. Hodnocení vlastní angažovanosti při DiV

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jak studenti hodnotí vlastní angažovanost ve výuce DiV v době pandemie covid-19. Čím nižší hodnota tím se respondenti více angažují, čím vyšší hodnota tím se méně angažují ve výuce DiV. Nejvíce respondentů zvolilo hodnotu 5/10 19,7 % (41) respondentů. Na druhém místě je hodnota 4/10 18,8 % (39) respondentů a těsně za ní 6/10 18,3 % (38) respondentů. Sestupně následují hodnoty podle počtu respondentů 7/10 10,1 % (21) respondentů, 1/10 8,7 % (18) respondentů, 3/10 8,7 % (18) respondentů, 8/10 6,7 % (14) respondentů, 2/10 5,8 % (12) respondentů, 9/10 1,9 % (4) respondenti a na posledním místě hodnota 10/0 1,4 % (3) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 4,9.

Položka č. 23

Soustředíte se plně na studium v průběhu celé vyučovací hodiny při DiV?

V pohodlí vlastního domova není vůbec jednoduché udržet pozornost při výuce. Jsme obklopeni spoustou rušivých elementů, a pokud jsme schopni tyto faktory zredukovat stále je tu možnost surfovat na internetu.

Uvedte, jestli se plně soustředíte v průběhu celé vyučovací hodiny při DiV



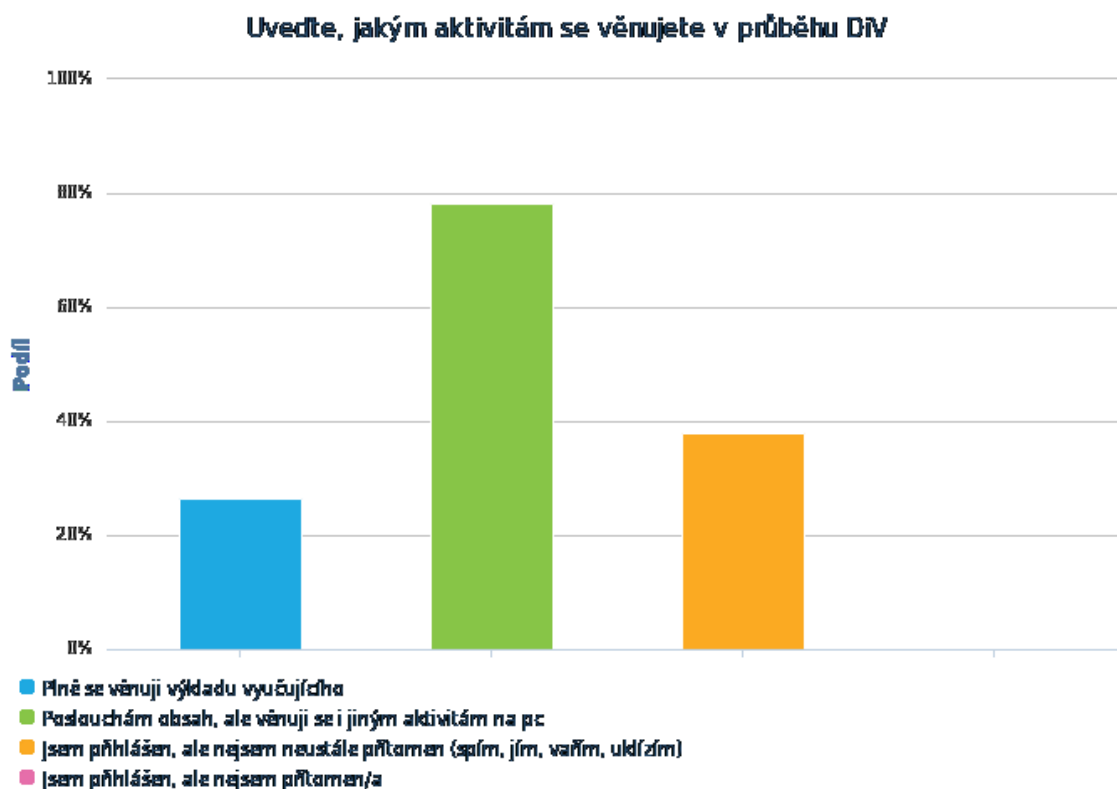
Graf 23. Soustředění v průběhu celé vyučovací hodiny při DiV

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jak se studenti soustředí v průběhu celého vyučování při DiV. Čím nižší hodnota tím větší souhlas, čím vyšší hodnota tím menší souhlas s vyřčenou frází. Nejvíce respondentů zvolilo hodnotu 6/10 21,6 % (45) respondentů. Na druhém místě je hodnota 8/10 16,8 % (35) respondentů a hned za ní hodnota 7/10 16,3 % (34) respondentů. Sestupně následují hodnoty podle počtu respondentů 5/10 13,5 % (28) respondentů, 4/10 7,7 % (16) respondentů, 3/10 7,2 % (15) respondentů, 10/10 6,7 % (14) respondentů, 1/10 4,3 % (9) respondentů, 9/10 3,8 % (8) respondentů a poslední hodnotou je 2/10 1,9 % (4) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 6,1.

Položka č. 24

Jakým aktivitám se věnujete při vyučování v průběhu DiV?

DiV přináší kromě výhod také spoustu nevýhod. Studenti během výuky sedí u svých zařízení s přístupem k internetu bez jakéhokoliv dohledu nad jejich činností. Snažíme se zjistit, jestli se při výuce plně věnují vyučujícímu a jeho výkladu nebo se věnují i jiným aktivitám, které nesouvisí s výukou.



Graf 24. Aktivity, kterým se studenti věnují v průběhu DiV

Nejvíce respondentů 78,4 % (163) poslouchá obsah, ale věnují se i jiným aktivitám na PC. Na druhém místě je skupina respondentů 38 % (79), kteří jsou přihlášení k výuce, ale nejsou neustále u svých zařízení a věnují se jiným aktivitám. Menší počet dotázaných respondentů 26,4 % (55) se plně věnuje výkladu vyučujícího v hodině. Bez jakékoliv odezvy zbyla poslední možnost přihlášení k výuce bez přítomnosti studenta v hodině.

Položka č. 25

Je pro vás DiV náročnější oproti prezenčnímu vyučování?

Kvůli mimořádným opatřením spojeným s covidem-19 a uzavřením univerzit se snažíme zjistit názory studentů na DiV oproti zkušenostem s prezenční nebo kombinovanou výukou.



Graf 25. Náročnost DiV oproti prezenčnímu vyučování

Zvolili jsme desetimístnou škálu hodnocení pro podrobnější data o tom, jestli si studenti myslí, že je pro ně DiV náročnější oproti prezenčnímu. Čím nižší hodnota tím větší souhlas, čím vyšší hodnota tím menší souhlas s vyřčenou frází. Hodnotu 5/10 si vybralo nejvíce respondentů 20,2 % (42). Na druhém místě se umístila skupina s hodnotou 7/10 16,3 % (34) respondentů a těsně za ní hodnota 6/10 15,4 % (32) respondentů. Následující hodnoty jdou sestupně podle počtu respondentů 1/10 11,1 % (23) respondentů, 4/10 9,1 % (19) respondentů, 3/10 8,7 % (18) respondentů, 8/10 7,7 % (16) respondentů, 10/10 6,3 % (13) respondentů, 9/10 2,9 % (6) respondentů a na posledním místě hodnota 2/10 2,4 % (5) respondentů. Výsledná hodnota na škále po sečtení všech respondentů se vyšplhala na 5,4.

5.6 Testování hypotéz

V této podkapitole si ověříme statistickými testy platnosti hypotézy, které jsme si stanovili na začátku praktické části naší diplomové práce.

- 1 Věcná hypotéza číslo jedna zní** — Studenti prezenčního studia se setkávají s problémy při obstarávání studijních materiálů častěji než studenti kombinovaného studia při mimořádných opatřeních spjatých s pandemií covid-19.

Statistické hypotézy

H₀: Studenti prezenčního studia se setkávají s problémy při obstarávání studijních materiálů stejně často jako studenti kombinovaného studia při mimořádných opatřeních spjatých s pandemií covid-19.

H_A: Studenti prezenčního studia se setkávají s problémy při obstarávání studijních materiálů častěji než studenti kombinovaného studia při mimořádných opatřeních spjatých s pandemií covid-19.

Hypotéza je ověřená testem dobré schody chí-kvadrát. Při ověřování hypotézy číslo jedna jsme vycházeli z položek dotazníku číslo 3 a 19.

Tabulka 3. Skutečné četnosti

	Ano	Ne	n•j
Prezenční studium	123	46	169
Kombinované studium	29	10	39
ni•	152	56	208

Tabulka 4. Očekávané četnosti

	Ano	Ne	n•j
Prezenční studium	123.5	45.5	169
Kombinované studium	28.5	10.5	39
ni•	152	56	208

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: $G = 0.04$
 Kritická hodnota: $X(1-\alpha)$; $df = 3.841$

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme.

To znamená, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi studenty prezenčního a kombinovaného studia při obstarávání studijních materiálů za mimořádných opatřeních spjatých s pandemií covid-19.

- 2 Věcná hypotéza číslo dvě zní —** Ženy se angažují při výuce DiV v době pandemie covid-19 více než muži.

Statistické hypotézy

H_0 : Ženy se angažují při výuce DiV v době pandemie covid-19 stejně jako muži.

H_A : Ženy se angažují při výuce DiV v době pandemie covid-19 více než muži.

Hypotéza je ověřena testem dobré shody chí-kvadrát. Při ověřování hypotézy číslo dvě jsme vycházeli z položek dotazníku číslo 1 a 22.

Položka z dotazníku s číslem 22 obsahuje desetimístnou škálu hodnocení, která byla rozdělena na tři hodnoty pro potřeby kontingenční tabulky: 1-4 (zapojují se), 5-6 (střední hodnota) 7-10 (nezapojují se).

Tabulka 5. Skutečné četnosti

	Zapojují se	Střední hodnota	Nezapojují se	$n \cdot j$
Ženy	79	71	27	177
Muži	8	12	11	31
$n_i \cdot$	87	83	38	208

Tabulka 6. Očekávané četnosti

	Zapojují se	Střední hodnota	Nezapojují se	$n \cdot j$
Ženy	74.03	70.63	32.34	177
Muži	12.97	12.37	5.66	31
$n_i \cdot$	87	83	38	208

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: $G = 8.171$
 Kritická hodnota: $X(1-\alpha)$; $df = 5.991$

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H_A , která nám říká, že zde existují významné statistické rozdíly.

To znamená, že existují statisticky významné rozdíly v tom, jak se zapojují muži a ženy ve výuce při DiV.

- 3 Věcná hypotéza číslo tři zní** — DiV je pro studenty Ostravské univerzity náročnější než pro studenty Univerzity Tomáše Bati.

Statistické hypotézy

H_0 : Pro studenti OU je DiV stejně náročné jako pro studenty UTB.

H_A : Pro studenti OU je DiV náročnější než pro studenty UTB.

Hypotéza je ověřena testem dobré shody chí-kvadrát. Při ověřování hypotézy číslo dvě jsme vycházeli z položek dotazníku číslo 5 a 25.

Položka z dotazníku s číslem 25 obsahuje desetimístnou škálu hodnocení, která byla rozdělena na tři hodnoty pro potřeby kontingenční tabulky: 1-4 (souhlasí), 5-6 (střední hodnota) 7-10 (nesouhlasí).

Tabulka 7. Skutečné četnosti

	Souhlasí	Střední hodnota	Nesouhlasí	$n \cdot j$
OU	32	32	20	84
UTB	34	42	48	124
$n_i \cdot$	66	74	68	208

Tabulka 8. Očekávané četnosti

	Souhlasí	Střední hodnota	Nesouhlasí	$n \cdot j$
OU	26.65	29.88	27.46	84
UTB	39.35	44.12	40.54	124
$n_i \cdot$	66	74	68	208

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: $G = 5.453$
 Kritická hodnota: $X(1-\alpha)$; $df = 5.991$

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme.

To znamená, že neexistují statisticky významné rozdíly v náročnosti DiV mezi studenty OU a UTB.

4 Věcná hypotéza číslo čtyři zní — Míra spokojenosti studentů Ostravské univerzity a Univerzity Tomáše Bati se zpětnou vazbou svých vyučujících je rozdílná.

Statistická hypotéza

H₀: Studenti OU jsou stejně spokojeni se zpětnou vazbou svých vyučujících při DiV v době pandemie covid-19 jako studenti UTB.

H_A: Studenti OU jsou více spokojeni se zpětnou vazbou svých vyučujících při DiV v době pandemie covid-19 než studenti UTB.

Hypotéza je ověřena testem dobré schody chí-kvadrát. Při ověřování hypotézy číslo dvě jsme vycházeli z položek dotazníku číslo 5 a 11.

Položka z dotazníku s číslem 11 obsahuje desetimístnou škálu hodnocení, která byla rozdělena na tři hodnoty pro potřeby kontingenční tabulky: 1-4 (spokojen), 5-6 (střední hodnota) 7-10 (nespokojen).

Tabulka 9. Skutečné četnosti

	Spokojen	Střední hodnota	Nespokojen	n•j
OU	49	23	12	84
UTB	85	29	10	124
ni•	134	52	22	208

Tabulka 10. Očekávané četnosti

	Spokojen	Střední hodnota	Nespokojen	n•j
OU	54.12	21	8.88	84
UTB	79.88	31	13.12	124
ni•	134	52	22	208

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium: $G = 2.97$
Kritická hodnota: $X(1-\alpha)$; $df = 5.991$

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme.

To znamená, že neexistují statisticky významné rozdíly ve spokojenosti studentů OU a UTB se zpětnou vazbou svých vyučujících při DiV v době pandemie covid-19.

INTERPRETACE DAT

V konečné fázi po sesbírání a zpracování veškerých dat z dotazníků jsme schopni odpovědět na výzkumné otázky, které jsme si stanovili na začátku praktické části diplomové práce. První dílčí výzkumná otázka je zaměřena na technické problémy studentů sociální pedagogiky při DiV. **S jakými technickými problémy se studenti v průběhu DiV setkávají v době pandemie covid-19?**

Nejprve jsme se zeptali, zda se studenti setkali s technickými problémy při DiV. Výsledná hodnota na škále od 0 (naprosto souhlasí) do 10 (naprosto nesouhlasí) se po sečtení všech respondentů vyšplhala na 5,8. Nejvíce respondentů zvolilo hodnotu 5/10 (14,9 % respondentů), následují hodnoty 8/10 (13,0 % respondentů), 10/10 (11,1 % respondentů), 7/10 (10,6 % respondentů), 4/10 (10,6 % respondentů), 6/10 (9,6 % respondentů), 3/10 (9,1 % respondentů), 9/10 (8,2 % respondentů), 1/10 (7,2 % respondentů), až na poslední hodnotu 2/10 (5,8 % respondentů). Z toho vyplývá, že zhruba polovina studentů se setkala s nějakým problémem při DiV zapříčiněným ať už softwarovou nebo hardwarovou chybou.

Pro upřesnění problémů s kterými se mohli studenti setkat při DiV, jsme se zeptali na konkrétní příklady, které jsme rozdělili do pěti položek. Častou příčinou technických problémů při DiV jsou výpadky používaných aplikací (60,6 % respondentů). Studenti si stěžují na časté výpadky, zamrznutí nebo znemožnění přihlášení do používané aplikace. Dále výpadky internetového připojení, které nejsou schopni ovlivnit (60,6 % respondentů). Problémy zapříčiněné neznalostí práce s ICT tvoří 12 % respondentů. Všichni studenti nemusí být zdatní při práci s ICT a mohou se při výuce setkávat s triviálními problémy, které nejsou schopni pohotově řešit. V ojedinělých případech dochází k selhání používaného zařízení. Respondentů, kteří se setkali s nefunkčním zařízením, bylo 7,2 %. Někteří respondenti nezaznamenali žádné potíže (20,7 %), a proto vybrali možnost, v položce dotazníku, že se neseťkali při DiV s technickými problémy.

Druhá dílčí výzkumná otázka je zaměřena na komunikační problémy studentů sociální pedagogiky při DiV. **Jaké komunikační problémy mohou vzniknout při DiV v době pandemie covid-19?**

Ptali jsme se studentů, zda měli možnost, být v případě potřeby v kontaktu se svými vyučujícími. Výsledná hodnota na škále od 0 (naprosto souhlasí) do 10 (naprosto nesouhlasí) se po sečtení všech odpovědí vyšplhala na 4,2. To znamená, že více jak polovina studentů byla spokojena s formou a možnostmi komunikace s vyučujícími při DiV. Nejvíce

respondentů (16,4 %) zvolilo hodnotu 4/10 a 5/10. Sestupně následovaly další hodnoty 1/10 (15,9 % respondentů), 3/10 (14,4 % respondentů), 2/10 (12,0 % respondentů), 6/10 (8,7 % respondentů), 7/10 (5,8 % respondentů), 8/10 (4,3 % respondentů), 9/10 (3,4 % respondentů) a nakonec hodnota 10/10 (2,9 % respondentů). Studenti také hodnotili spokojenost ohledně zpětné vazby svých vyučujících. Nejvíce respondentů zvolilo hodnotu 5/10 (18,3 %). Dále následuje hodnota 4/10 (17,8 % respondentů). Poté se stejným počtem respondentů (16,4 %) hodnoty 2/10 a 3/10. Zbývající hodnoty jdou sestupně podle počtu respondentů 1/10 (14,9 % respondentů), 6/10 (5,8 % respondentů), 7/10 (4,3 % respondentů), 8/10 (3,4 % respondentů), 9/10 (1,9 % respondentů) a poslední hodnota 10/10 (1,0 % respondentů). Výsledná hodnota na škále od 0 (naprosto spokojen) do 10 (naprosto nespokojen) se po sečtení všech respondentů vyšplhala na 3,8. Větší polovina studentů byla spokojena se zpětnou vazbou svých vyučujících, proto můžeme tvrdit, že pokud nenastaly závažnější technické problémy, nevznikala ani vážná omezení při komunikaci s vyučujícími, která by narušovala výuku. K této výzkumné otázce se váže hypotéza číslo čtyři.

Třetí dílčí výzkumná otázka je zaměřena na dostupnost studijních materiálů pro studenty sociální pedagogiky při DiV. **Pocit'ují studenti omezení v dostupnosti studijních materiálů při DiV kvůli pandemii covid-19?**

Abychom byli schopni zodpovědět na tuto otázku ptali jsme se studentů, zda měli přístup ke studijním materiálům potřebným ke studiu nebo psaní diplomové práce. Výsledná hodnota na škále od 0 (výborná dostupnost) do 10 (nedostupné) se po sečtení všech respondentů vyšplhala na 4,4. Dostupnost studijních materiálů záleží na způsobu, jakým si studenti chtějí tyto materiály vypůjčit. I když bychom se mohli domnívat, že jsou studijní materiály hůře přístupné kvůli mimořádným opatřením, z výsledků vyplývá, že jsou studijní materiály pro studenty stále dostupné. Nejvíce respondentů zvolilo hodnotu 3/10 (19,2 %) Za ní je hodnota 5/10 (17,8 % respondentů). Hodnota na třetím místě 4/10 (13,5 % respondentů). Zbývající hodnoty jdou sestupně podle počtu respondentů 2/10 (12,5 % respondentů), 6/10 (10,1 % respondentů), 7/10 (9,1 % respondentů), 1/10 (7,7 % respondentů), 8/10 (6,7 % respondentů), 10/10 (1,9 % respondentů) a 9/10 (1,4 % respondentů). Dále jsme se ptali na to, s jakými problémy se studenti setkali při zajišťování studijních materiálů při DiV. Dali jsme respondentům na výběr ze čtyř položek. Největší shodu respondenti našli v nedostatku studijních materiálů z volně dostupných zdrojů na internetu (60,6 %). Druhou nejpočetnější skupinu (26,9 %) tvoří respondenti, kteří se neseťkali s problémy, které by omezovali jejich přístup k potřebným informacím. O něco méně respondentů (23,1 %) bylo nespokojeno

s dlouhou čekací dobou na zapůjčení knihy. Nejméně respondentů (19,2 %) vybralo jako omezující faktor nefunkční online portály. Ať už si studenti půjčují studijní materiály prezenčně nebo online, formou naskytnou se občas problémy, které jim mohou stěžovat průběh vzdělávání nebo psaní diplomové práce. Tyto problémy jsou však zanedbatelné a studenti mají stále spoustu možností vyhledat informace z jiných zdrojů nebo si studijní materiály vzájemně půjčovat, i když tato varianta je časově více náročná. K této výzkumné otázce se váže hypotéza číslo jedna.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka je zaměřena na angažovanost studentů sociální pedagogiky při výuce DiV. **Jak aktivně se studenti angažují ve výuce DiV v době pandemie covid-19?**

Ptali jsme se studentů na sebereflexi ohledně jejich angažovanosti v hodině při DiV. Výsledná hodnota na škále od 0 (aktivně se zapojuji) do 10 (vůbec se nezapojuji) se po sečtení všech respondentů vyšplhala na 4,9. To znamená, že studenti nejsou výrazně aktivní v průběhu DiV výuky, ale na druhou stranu nejsou pouze pasivními posluchači. Nejvíce respondentů zvolilo hodnotu 5/10 (19,7 % respondentů). Na druhém místě se umístila hodnota 4/10 (18,8 % respondentů) a v těsné blízkosti za ní 6/10 (18,3 % respondentů). Sestupně následují hodnoty podle počtu respondentů 7/10 (10,1 % respondentů), 1/10 (8,7 % respondentů), 3/10 8,7 % respondentů, 8/10 (6,7 % respondentů), 2/10 (5,8 % respondentů), 9/10 (1,9 % respondentů) a na posledním místě hodnota 10/0 (1,4 % respondentů). Pro studenty není jednoduché udržet pozornost v domácích podmínkách. Při studiu doma naši pozornost poutá spousta faktorů, nehledě na počítač s přístupem k internetu. Proto se dále studentů ptáme, jakým aktivitám se při výuce věnují. Nejvíce respondentů (78,4 %) poslouchá obsah, ale věnují se i jiným aktivitám na PC, takže se plně nesoustředí. Na druhém místě je skupina respondentů, kteří jsou přihlášení ve výuce, ale nejsou trvale u svých zařízení a věnují se jiným aktivitám (38 % respondentů). Nejmenší skupina dotázaných respondentů (26,4 %) se plně věnuje výkladu vyučujícího v hodině. Bez jakékoliv odezvy zbyla poslední možnost. Přihlášení k výuce bez přítomnosti studenta v hodině. I když poslední položka zbyla zcela bez odezvy, dovolujeme si tvrdit, že je spousta studentů, kteří byli přihlášení na svých zařízeních ale výuky se neúčastnili. K této výzkumné otázce se váže hypotéza číslo dvě.

Hlavní výzkumná otázka. **Jaký je názor studentů studujících sociální pedagogiku na DiV v průběhu pandemie covid-19.**

Ačkoli byl přechod z prezenční výuky na DiV náhlý, můžeme říct, že proběhl úspěšně, i když se studenti zkoumaných univerzit zhruba v 50 % setkali s technickými problémy.

Větší skupina studentů se shodla na tom, že problémy byly zanedbatelného charakteru a neomezovali je velkou měrou až na ojedinělé případy. Někteří studenti se s výpadky setkávají méně jiní častěji. Studentům vyhovuje způsob online komunikace, který je nijak neomezuje. V případě potřeby se po předešlé domluvě mohou spojit se svými vyučujícími. Ochtu a zpětnou vazbu ze strany vyučujících studenti hodnotí velmi dobře. Až na pár výjimek studenti spolupracují a odevzdávají zadané práce ve stanovený čas. Z toho můžeme vyvodit, že ve větší míře nedochází ke komunikačnímu šumu a spolupráce mezi oběma stranami funguje. S čím ale studenti nejsou spokojeni, je absence fyzického kontaktu. Oproti prezenční výuce studentům chybí při DiV kontakt s vyučujícím. Studenti tak mohou ztrácet motivaci dále pokračovat ve studiu. Negativní dopad může na studenty mít i dlouhodobá absence kontaktu s ostatními studenty.

Dostupnost studijních materiálů nebyla pro studenty nijak zvlášť omezena. Ačkoliv jsou knihovny uzavřeny, je přístup ke studijním materiálům trvale umožněn. Studenti stále hojně využívají možnosti prezenčního vypůjčení knih po domluvě se zaměstnanci knihovny nebo mají možnost využívat online portály s elektronickými knihami. To studentům usnadňuje spoustu práce a mají možnost studia přímo z domova. V některých případech práci studentů brzdí dlouhá čekací doba na zapůjčení žádané literatury nebo nefunkčnost online portálů. Tyto problémy ale nejsou nijak markantní. Přestože DiV probíhá v domácích podmínkách, studenti se výuky aktivně účastní. Navzdory tomu, že se studenti hojně účastní výuky při DiV je zásadním problémem udržet po celou dobu jejich pozornost. Ať už z důvodů dlouhých bloků vyučování nebo málo atraktivního způsobu vyučování ztrácí studenti zájem o výklad vyučujícího. Angažovanost studentů závisí na tom, jak aktivně je schopen vyučující studenty zapojit. Z výsledků je patrné, že pokud se po studentech nic nevyžaduje, nejsou do výuky vtaženi a ztrácí motivaci. Studenti si nemyslí, že by pro ně DiV bylo náročnější oproti prezenční formě vzdělávání. Naopak je to pro ně zpestřením a útekem od běžných návyků nebo každodenní rutiny. K této výzkumné otázce se váže hypotéza číslo tři.

DISKUZE VÝSLEDKŮ

Po sesbírání a analýze veškerých dat z našeho výzkumu jsme zjistili, že větší část zkoumaného celku (52,2 %) se nepotýká s technickými problémy v průběhu DiV. To je vcelku pozitivní zpráva navzdory tomu, že vyučování distanční formou bylo vynuceno mimořádnou situací, která byla nečekaná. Zlámalová (2007, s. 36-37) uvádí, že zavedením DiV, z důvodů mimořádné situace, může přinášet různé problémy nebo různorodá rizika. Při realizaci DiV mohou tato rizika vznikat jak na straně studujícího, tak na straně vzdělavatele. Rizika je třeba řešit již před uskutečněním studia při přípravě studijních materiálů. S jejím výrokem se naše výsledky shodují. I když větší část (52,2 %) zkoumaného celku nepociťovala problémy při studiu, neznamená to, že se s nimi nesešla. Druhá, o něco menší část zkoumaného celku tvoří 47,8 % respondentů, kteří se s technickými problémy setkali.

Jak uvádí Průcha (2000, s. 6), některé studijní obory se pro DiV hodí více (matematika, přírodovědné a technické obory), některé méně (humanitní, nebo umělecké obory). Problémem při DiV může být osvojování si sociální komunikace, osvojování si týmové práce a skupinového řešení problémů nebo získávání odbornějších dovedností. Náš výzkum se nezaměřuje na míru vhodnosti sociální pedagogiky pro DiV, i když je toto téma nepokryté ve vědeckém bádání. My se zaměřujeme na osobní kontakt studenta s vyučujícím nebo spolužáky a na úskalí jejich vzájemné komunikace při DiV. Pro větší část studentů byla alternativní náhrada prostřednictvím komunikačních nástrojů dostačující pro udržování spojení se svými vyučujícími, ale naskýtá se otázka, po jak dlouhou dobu jsou studenti schopni vydržet bez osobního kontaktu? Požadavky vládních nařízení pro udržování sociální distance trvají už příliš dlouho, a proto se můžeme oprávněně obávat problému s osvojováním sociální komunikace (viz Průcha). Využívání komunikačních technologií při DiV vytváří sociální bariéru. Vytrácí se osobní kontakt nejen s vyučujícími, ale také se spolužáky. Náš výzkum ukázal, že větší části zkoumaného celku (62 %) chybí osobní kontakt s vyučujícími i jejich spolužáky. Pocit počáteční radosti z velké flexibility a individualizace se postupem času stává pocitem osamocení až frustrace. Studenti ztrácejí motivaci pokračovat ve studiu, obzvlášť pokud je dlouhodobě obsahově náročné a nenaplnuje potřeby studujících. (Zlámalová, 2007, s. 36-37)

Koncept DiV je třeba zaměřit na potřeby studujících a na poskytování nejlepších podmínek pro samostudium. Podle Rohlíkové a Vejvodové (2012, s. 869) je důležité, aby měli studující bezprostřední přístup k výsledkům, k vyhodnocení provedených cvičení, či možnost pravidelného ověření dosaženého stupně osvojení učiva. Nástrojem pro získání výsledků

nebo hodnocení by neměli být pouze zkoušky, ale i průběžné hodnocení s přihlédnutím na samostatnost práce studujících. Z našich dat lze vyčíst, že převažující část (62 %) studentů byla spokojena se zpětnou vazbou svých vyučujících, proto si dovoluujeme tvrdit, že ačkoliv vyučující neměli dostatečný čas na přípravu, dokázali se s mimořádnou situací řádně vypořádat. Význam zpětné vazby v online výuce hraje mnohem větší roli, než v tradiční formě vyučování face to face. Bez zpětné vazby se studující v online výuce velmi lehce ztratí, případně ztrácí motivaci a bývá to jedna z příčin studijního neúspěchu. Naopak důkladná zpětná vazba může vést k motivaci studentů dosahovat lepších výsledků při studiu.

Doporučení pro praxi

Z výsledků našeho šetření jsme získali výslednou hodnotou sebereflexe, zabývající se angažovaností studentů ve výuce. Na stupnici od 1 do 10 jsou odpovědi respondentů téměř vyrovnané (4,9). Studenti jsou rozděleni na dva tábory, kdy lehce převažuje skupina studentů, kteří se aktivně zapojují ve výuce DiV. Záleží na tom, jaký postoj k tomuto výsledku zaujmeme. Můžeme být spokojeni s tím, že se alespoň polovina studentů v tak krátkém čase přizpůsobila nové situaci, nebo to pro nás nejsou zcela uspokojující výsledky a měli bychom usilovat o takové změny, aby byli studenti do výuky plně angažováni. Pro potřeby evaluace DiV bychom mohli použít například model ADDIE. Je to jeden z mnoha modelů pro tvorbu výukových materiálů. Tento model specifikuje pět klíčových fází procesu přípravy a tvorby výukových materiálů. Termín je zkratkou pěti anglických slov - analysis, design, development, implementation a evaluation. Jednotlivé fáze zastupují flexibilní pravidla pro vytvoření efektivního výukového kurzu s ohledem na možnosti jeho uskutečnění jak po technické tak, i materiální stránce. (Stárková, 2012)

Dalším doporučením je zaměřit se na délku vyučovacího bloku. Z výsledků dat jsme zjistili, že se početnější část studentů nedokáže plně soustředit v průběhu celého vyučování. Měli bychom se tedy zamyslet nad formou DiV s přihlédnutím k časovému rozvržení výuky, aby byli studenti schopni aktivní účasti během celého vyučování. Kvůli nedostatečné vůli nebo motivaci udržet pozornost při výuce, sklouzávají studenti k jiným aktivitám, než je sama výuka. Vysoký počet studentů si v průběhu DiV krátí svůj čas brouzdáním na internetu, eventuálně se věnují jiným činnostem, ať už ve formě zábavy či práce.

Chtěli bychom poukázat na rizika DiV pro studenty vysokých škol kvůli mimořádným opatřením. Za současného stavu omezení společenského života i výuky je pro studenty mnohem těžší získávat praktické znalosti a dovednosti. To poukazuje na nezastupitelnost prezenční výuky, která je nezbytná pro získávání praktických zkušeností jak pro sociální

pedagogy, tak pro studenty ostatních oborů. V současné situaci není možné využívat prezenční formu výuky, proto je velmi obtížné tyto zkušenosti získat a připravit se tak na budoucí zaměstnání. V našem případě zaměstnání sociálního pedagoga.

Uvedení nedostatků ve výzkumu

Při psaní diplomové práce jsme průběhem času, díky novým informacím a hlubšímu porozumění výzkumného tématu, začali post factum zjišťovat jisté nedokonalosti. Uvědomujeme si nedostatky ve formulaci nebo návaznosti položek dotazníku, které mohou být respondenty pochopeny různorodě. Z těchto důvodů mohou výsledky vykazovat odchylky v souvislosti s pochopením nebo nepochopením znění otázky. V další řadě jsou výsledky ovlivněny osobností respondentů nebo současnou životní situací, ve které se právě nachází. Výzkum není možné, z důvodu velkého množství proměnných zopakovat za stejných podmínek a dojít tak ke stejným závěrům. Mimořádná situace spojená s covidem-19 může být po delší čas stále aktuálním tématem, ale názory studentů sociální pedagogiky se mohou s časovým odstupem měnit a hlavně již budou zvyklí na změny ve studiu, které je z počátku mohli zaskočit. Pro objektivnější výzkumné šetření, by bylo třeba mnohem více respondentů, kteří by zajistili vysokou reliabilitu, ale i tak jsme za současných nelehkých podmínek spokojeni s konečným počtem respondentů. V našem výzkumu jsme nebyli schopni obsáhnout veškeré potřebné bádání ohledně DiV a jeho vlivu na studenty terciárního vzdělávání, proto doporučujeme, abychom se tímto tématem dále zabývali.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali aktuálním tématem - zavádění změn na univerzitách v důsledku virového onemocnění covidu-19. Vzhledem k prohlášení Světové zdravotnické organizace o šíření nemoci covidu-19 jako pandemii, byly univerzity nuceny přejít na online výuku prostřednictvím informačních a komunikačních systémů. Využití celoplošného DiV nemá obdoby v oblasti vysokoškolského vzdělávání po celém světě, proto je v posledním roce velmi diskutovaným tématem. Cílem diplomové práce bylo „Analyzovat názory studentů vysokých škol oboru sociální pedagogika na distanční výuku v průběhu pandemie covid-19“. Proto jsme se dotazovali studentů terciárního vzdělávání studujících humanitní obory. Konkrétně jsme se zaměřili na studenty Univerzity Tomáše Bati a Ostravské univerzity. Podařilo se nám oslovit 208 respondentů záměrným výběrem provedeným pomocí elektronických dotazníků. Pro účely naší diplomové práce a zodpovězení výzkumných otázek byla stanovena čtyři rizika DiV, kterými jsme se blíže zabývali. Cíle naší diplomové práce byly naplněny. Po zpracování veškerých dat jsme zodpověděli výzkumné otázky, které jsme si stanovili na začátku praktické části.

Zjistili jsme, že studenti se při DiV setkávají ve velké míře s technickými problémy. Stejně častým problémem jsou při výuce výpadky používaných aplikací a internetového připojení. Některým studentům znepríjemňuje studium neznalost používané aplikace a v nejhorším případě používané zařízení zcela vypoví službu. Komunikační problémy jsou při DiV pouze technického charakteru. Vyučující jsou studentům plně k dispozici jak při výuce, tak mimo ni a aktivně odpovídají na jejich dotazy. Vést diskuzi s vyučujícím prostřednictvím komunikačních kanálů je při DiV pro naplnění studijních potřeb studentů dostačující. Na druhou stranu jsou studenti znepokojeni dlouhodobou absencí osobního kontaktu. Studentům chybí osobní kontakt jak s vyučujícím v hodině, tak s jejich spolužáky. Navzdory uzavření knihoven studenti nepocítili nijak výrazné omezení při vyhledávání studijních materiálů. Mají možnost si knihy prezenčně vypůjčit nebo využít online služeb, které jim jejich univerzita poskytuje. Ze sebereflexe studentů sociální pedagogiky vyplývá, že se nijak výrazně nezapojují v průběhu výuky při DiV. Většina studentů je sice přítomna v online výuce, ale plně nevěnuje pozornost vyučujícím a probírané látce. Možnost beztrestného úniku od povinností je svádí k jiným aktivitám na PC nebo v domácnosti. To může být způsobeno různými faktory, na které jsme v naší diplomové práci nehledali odpověď, proto by toto téma mohlo být podrobněji rozpracováno v jiné výzkumné práci. Přechod z prezenční výuky na DiV pro studenty sociální pedagogiky nebyl obzvlášť obtížným

krokem. Studenti neshledávají DiV jako něco nezvladatelného, co by převyšovalo nároky studia prezenčního. To ale nevyvrací fakt, že většině studentů DiV nemusí vyhovovat.

Za současné situace na univerzitách probíhá výuka formou nouzového dálkového vyučování (ERT), proto bychom závěrem chtěli objasnit rozdíl mezi pojmy DiV a ERT. Zásadní rozdíl je v tom, že nouzové ERT je nutností, zatímco DiV je možností. Druhým důležitým rozdílem je, že ERT se pokouší přinést dočasná řešení pro aktuální potřebu (např. za současné situace) a DiV se snaží přinést trvalé řešení v rámci celoživotního učení. To znamená že ERT se snaží udržet funkčnost vzdělávání v době krize, zatímco DiV má snahu o udržitelné dlouhodobé vzdělávání.

Téma diplomové práce jsme si vybrali kvůli neprobádané oblasti spjaté s aktuálním děním při mimořádných opatřeních. Bádání v oblasti DiV v souvislosti s covidem-19, by mohlo přispět k pochopení vlivů aktuální situace na osobu studenta. V současné době nemáme dostatek podložených informací, které by dokládaly, jaký vliv tyto změny mají na životy studentů nebo jejich výsledky při studiu. Stejně tak bychom se mohli tomuto tématu věnovat z opačné strany se zaměřením na vyučující. Při nečekaných změnách a nedobrovolném opouštění zaběhnutých mechanismů mohou pociťovat ohrožení nejen studenti, ale i učitelé.

SEZNAM ZDROJŮ

- [1] BAKOŠOVÁ, Z, 2006. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Lorca. ISBN 80-968437-5-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Z, 1944. Sociálna pedagogika: vybrané problémy. Bratislava: Filozofická fakulta, Universita Komenského. ISBN: 80-223-0817-X.
- [3] ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ, 2015. Distanční vzdělávání pro učitele. Brno: Flow. ISBN 978-80-905480-7-7.
- [4] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-553-5.
- [5] KNOWLES, Malcolm S, 1980. Self-directed learning: a guide for learners and teachers, Adult Education Co. ISBN: 9780842822152.
- [6] SYED, Mahbubur R, 2010. Technologies shaping instruction and distance education: new studies and utilizations. Hershey, PA: Information Science Reference. ISBN13: 9781605669342.
- [7] MOORE, Michael G., and William G, 2003. Anderson. Handbook of distance education. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates. ISBN-13: 978-0805839241.
- [8] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- [9] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. Pedagogický slovník. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
- [10] PRŮCHA, Jiří, 2003. Moderní vzdělávací technologie. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského. ISBN 80-86723-01-1.
- [11] PRŮCHA, Jiří a Jiří MÍKA, 2000. Distanční studium v otázkách: (průvodce studujícími a zájemci o studium). Praha: Centrum pro studium vysokého školství. ISBN 80-86302-16-4.
- [12] ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ, 2012. Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7986-7.

- [13] SLAVÍK, Milan, 2012. Vysokoškolská pedagogika. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4054-6.
- [14] ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. Distanční vzdělávání a e-Learning: učební text pro distanční studium. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-56-3.
- [15] ZLÁMALOVÁ, Helena, 2003. Příručka pro tutorý distančního vzdělávání. Ostrava: Národní centrum distančního vzdělávání. ISBN 80-248-0280-5.
- [16] ZOUNEK, Jiří, 2009. E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5123-2.

Internetové zdroje

- [17] ABDILLAH, Leon, A, HANDAYANI, Trian, ROSALYN, Ellen, R, MUKTI, Yogi, I, 2021. Collaborating Digital Social Media for Teaching Science and Arabic in Higher Education during COVID-19 Pandemic, 4 (1), s. 12-25. Dostupné z: <https://apps.webofknowledge.com>.
- [18] ALGAHTANI, A. Y., & RAJKHAN, A. A, 2020. E-learning critical success factors during the COVID-19 pandemic: A comprehensive analysis of E-learning managerial perspectives. Education Sciences, 10 (9), s. 216. dostupné z: <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10090216>.
- [19] BOZKURT, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I., Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N., Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., & Paskevicius, M., 2020. A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. Asian Journal of Distance Education, 15(1), 1-126. Dostupné z: <https://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>.
- [20] BURNS, Mary, 2011. Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods. Washington, DC: Education Development Center. Dostupné z: <http://idd.edc.org/resources/publications/modes-models-and-methods>.

- [21] ČERNÝ, Michal, 2013. Několik poznámek k technické a didaktické realizaci webinářů (nejen) v akademickém prostředí. Časopis pro informační vědy. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/proinflow/index>.
- [22] GARCIA- PENALVO, Francisco J, CONDE, Miguel Á, ALIER, Marc, CASANY, María J, 2011. Opening Learning Management Systems to Personal Learning Environments. Journal of Universal Computer Science, 17 (9), s. 1222-1240. Dostupné z: <http://www.jucs.org/jucs>.
- [23] HODGES, C., MOORE, S., LOSCKEE, B., TRUST, T., BOND, A. 2020. The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCASE Review. Dostupné z: <https://er.educause.edu/>.
- [24] KRAUS, Blahoslav, 2001. Sociální pedagogika a její význam na prahu nového století. Pedagogická orientace. 11 (2) s. 33-39. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/index>.
- [25] RVP, Metodický portál RVP.cz [online]. ©2011 [cit. 20.1.2021]. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/>.
- [26] FRITZOVÁ, Marie, 2020. Kvalita distanční výuky na katedrách a ústavech historie v době covid-19. Pedagogická orientace, 30 (2), s. 255-256. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/archive>.
- [27] MŠMT, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [online]. ©2020 [cit. 27.1.2020]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>.
- [28] PÝCHOVÁ, Iva, 1995. Téma dne - distanční studium. Pedagogická orientace. 5, 16-17. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/index>.
- [29] ROACHE, Darcia, Dina ROWE-HOLDER a Richard MUSCHETTE, 2020. Transitioning to Online Distance Learning in the COVID-19 Era: A Call for Skilled Leadership in Higher Education Institutions (HEIs). [online]. 48(1), 103-110 [cit. 2021-03-04]. ISSN 13241702. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/>.
- [30] ROKOS, Lukáš, VANČURA, Michal, 2020. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. Pedagogická orientace, 30(2), 122-155. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/index>.

- [31] STÁRKOVÁ, Dagmar, 2012. Model ADDIE při vytváření koncepce výuky a jeho aplikace. Edukační technologie [online]. [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: http://it.pedf.cuni.cz/strstud/edutech/2012_Addie_Starkova/#cit04
- [32] ZLÁMALOVÁ, Helena, 2007. Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. e-Pedagogikum. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004_distancni-vzdelavani-vcera-dnes-a-zitra.php.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADDIE	Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation
CSF	Critical success factors
ČADUV	Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání
DiV	Distanční vzdělávání
ERT	Emergency remote teaching
ESF	Evropský sociální fond
ICT	Informační a komunikační technologie
IRI	Interactive radio Instruction
LMS	Learning management systémy
MOOC	Massive open online course
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
NCDiV	Národní centrum distančního vzdělávání
SP	Sociální pedagogika
SRN	Spolková německá republika
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of America
WHO	World Health Organisation

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1. Pohlaví respondentů</i>	47
<i>Graf 2. Věk respondentů</i>	48
<i>Graf 3. Forma studia</i>	49
<i>Graf 4. Ročník studia</i>	50
<i>Graf 5. Univerzita respondentů</i>	51
<i>Graf 6. Technické problémy v průběhu distanční výuky</i>	52
<i>Graf 7. Problémy Softwarového nebo Hardwarového charakteru</i>	53
<i>Graf 8. Druhy technických problémů při DiV</i>	54
<i>Graf 9. Pravidelnost technických problémů při DiV</i>	55
<i>Graf 10. Možnost kontaktu s vyučujícím v případě potřeby</i>	56
<i>Graf 11. Spokojenost se zpětnou vazbou svých vyučujících při DiV</i>	57
<i>Graf 12. Odevzdání zadané práce ve stanovený čas při DiV</i>	58
<i>Graf 13. Neodevzdání zadané práce ve stanovený čas</i>	59
<i>Graf 14. Vedení diskuze s vyučujícím přes komunikační kanály při DiV</i>	60
<i>Graf 15. Kontakt s vyučujícími v rámci výuky</i>	61
<i>Graf 16. Kontakt se spolužáky mimo výuku</i>	62
<i>Graf 17. Prezenční vypůjčení knih v době pandemie covid-19</i>	63
<i>Graf 18. Vypůjčení studijních materiálů online</i>	64
<i>Graf 19. Problémy při obstarávání studijních materiálů</i>	65
<i>Graf 20. Studijní materiály potřebné ke studiu, nebo psaní diplomové práce</i>	66
<i>Graf 21. Účast na všech vyučovacích hodinách</i>	67
<i>Graf 22. Hodnocení vlastní angažovanosti při DiV</i>	68
<i>Graf 23. Soustředění v průběhu celé vyučovací hodiny při DiV</i>	69
<i>Graf 24. Aktivity, kterým se studenti věnují v průběhu DiV</i>	70
<i>Graf 25. Náročnost DiV oproti prezenčnímu vyučování</i>	71

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1. Struktura základního souboru</i>	45
<i>Tabulka 2. Struktura výběrového souboru</i>	46
<i>Tabulka 3. Skutečné četnosti</i>	72
<i>Tabulka 4. Očekávané četnosti</i>	72
<i>Tabulka 5. Skutečné četnosti</i>	73
<i>Tabulka 6. Očekávané četnosti</i>	73
<i>Tabulka 7. Skutečné četnosti</i>	74
<i>Tabulka 8. Očekávané četnosti</i>	74
<i>Tabulka 9. Skutečné četnosti</i>	75
<i>Tabulka 10. Očekávané četnosti</i>	75

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Dotazník

PŘÍLOHA P 1: DOTAZNÍK

Názory studentů vysokých škol na distanční výuku v průběhu pandemie COVID-19.

Názory studentů vysokých škol na distanční výuku v průběhu pandemie COVID-19.

Dobrý den, jmenuji se Jan Vondrák a jsem studentem Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosim o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma: **Distanční forma výuky na vysokých školách v době pandemie COVID-19 pohledem studentů.**

Dotazník je určen pro studenty Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a Ostravské univerzity všech ročníků sociální pedagogiky.

Děkuji vám za váš čas

1. Pohlaví

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Muž
- Žena

2. Věk

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 18-21let
- 22-25 let
- 26 let a více

3. Forma studia

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Prezenční
- Kombinovaná

4. Ročník studia

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- 1. Bc
- 2. Bc
- 3. Bc
- 1. Mgr
- 2. Mgr

5. Univerzita

- Ostravská univerzita
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

6. Uvedte, jestli jste se setkal/a s technickými problémy v průběhu distanční výuky

Nápověda k otázce: *1 naprosto souhlasí / 10 naprosto nesouhlasí*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

7. Uvedte, jestli tyto problémy byly Softwarového nebo Hardwarového charakteru

Nápověda k otázce: *(SW - programové vybavení PC, HW - fyzické vybavení PC) Vyberte jednu odpověď*

- Spíše SW charakteru
- Nebyly žádné problémy
- Spíše HW charakteru

8. Uvedte, s jakými technickými problémy jste se setkali při DĚV

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Nefunkční zařízení
- Problémy s internetovým připojením
- Výpadky Aplikací (Teams, Stag, Moodle)
- Neznalost práce s ICT (informační a komunikační technologie)
- Nemívám technické problémy

9. Uvedte, jak často se setkáváte s technickými problémy v DiV?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Nemívám technické problémy
- Občas mívám zanedbatelné problémy
- Jednou až dvakrát týdně
- Více jak třikrát týdně
- Neustále mívám problémy

10. Uvedte, jestli jste měli možnost navzdory DiV v době pandemie covid-19 být v kontaktu s vyučujícím v případě potřeby

Nápověda k otázce: *1 naprosto souhlasí / 10 vůbec nesouhlasí*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

11. Uvedte, jak jste byli spokojeni se zpětnou vazbou svých vyučujících při DiV v době pandemie covid-19?

Nápověda k otázce: *1 naprosto spokojen / 10 naprosto nespokojen*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. Uvedte, jestli jste vždy odevzdali zadanou práci ve stanovený čas při DiV v době pandemie covid-19?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Rozhodně ano
- Nejsem si jistý/á
- Rozhodně ne

13. Uvedte z jakého důvodu jste neodevzdali zadanou práci ve stanovený čas

Nápověda k otázce: *Vyplňte pouze pokud jste v otázce 12 odpověděli "rozhodně ne" (Vyberte jednu nebo více odpovědí)*

- Nejasné instrukce vyučujícího
- Problémy technického charakteru ze strany vyučujícího
- Problémy technického charakteru z mé strany
- Zapoměl/a jsem

14. Uvedte, jestli pro vás bylo dostačující vést diskuzi s vyučujícím přes komunikační kanály při DĚV

Nápověda k otázce: *1 naprosto souhlasím / 10 naprosto nesouhlasím*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

15. Uvedte, jestli vám chybí osobní kontakt s vyučujícími v rámci výuky

Nápověda k otázce: *1 naprosto souhlasím / 10 naprosto nesouhlasím*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

16. Uvedte, jestli vám chybí osobní kontakt se spolužáky mimo výuku

Nápověda k otázce: *1 naprosto souhlasím / 10 naprosto nesouhlasím*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

17. Uvedte, jestli využíváte možnost prezenčního vypůjčení knih v době pandemie covid-19

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano využívám tuto možnost
- Nevyužívám těchto služeb
- Nevím o takových službách
- Nemám možnost si knihy vypůjčit

18. Uvedte, na kolik využíváte možnosti vypůjčení studijních materiálů online

Nápověda k otázce: *1 velmi často využívám / 10 vůbec nevyžívám*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

19. Uvedte, jestli jste se setkali s problémy při obstarávání studijních materiálů v průběhu pandemie covid-19

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Ano dlouhé čekání na vrácení zapůjčené knihy
- Ano nefunkčnost online portálů a e-knih
- Ano nedostatek studijních materiálů z volně dostupných zdrojů na internetu
- Nešetkal/a jsem se s problémy

20. Uvedte, na kolik byly dostupné studijní materiály potřebné ke studiu, nebo psaní diplomové práce v průběhu covidu-19

Nápověda k otázce: *1 výborná dostupnost / 10 nedostupné*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

21. Uvedte, jestli se pravidelně účastníte všech vyučovacích hodin v době pandemie covid-19

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano pravidelně se účastním
- Nejsem si jistý/á
- Pravidelně jsem se neúčastnil/a měl/a jsem pracovní povinnost
- Ne pravidelně se neúčastním

22. Uvedte, jak hodnotíte vlastní angažovanost při DÍV v době pandemie covid-19

Nápověda k otázce: *1 aktivně se zapojuji / 10 vůbec se nezapojuji*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

23. Uvedte, jestli se plně soustředíte v průběhu celé vyučovací hodiny při DÍV

Nápověda k otázce: *1 naprosto souhlasí / 10 vůbec nesouhlasí*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

24. Uvedte, jakým aktivitám se věnujete v průběhu DiV

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Plně se věnuji výkladu vyučujícího
- Poslouchám obsah, ale věnuji se i jiným aktivitám na pc
- Jsem přihlášen, ale nejsem neustále přítomen (spím, jím, vařím, uklízím)
- Jsem přihlášen, ale nejsem přítomen/a

25. Uvedte, jestli si myslíte, že je pro vás DiV náročnější oproti prezenčnímu vyučování

Nápověda k otázce: *1 naprosto souhlasím / 10 vůbec nesouhlasím*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10