

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

DISTANČNÍ VÝUKA V DOBĚ PANDEMIE NA ODBORNÉ ŠKOLE

Magisterská diplomová práce

Olomouc 2022

Pavla Hudáková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE**

DISTANČNÍ VÝUKA V DOBĚ PANDEMIE NA ODBORNÉ ŠKOLE

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

Autor: Bc. Pavla Hudáková, DiS.,

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Kubátová, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma „Distanční výuka v době pandemie na odborné škole“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 28. března 2022

Podpis

Poděkování

Tímto způsobem bych chtěla velmi poděkovat vedoucí práce doc. PhDr. Heleně Kubátové, Ph.D. za její trpělivost, vstřícný přístup, cenné rady a čas, který mi věnovala pro přípravu mé diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Pavla Hudáková, DiS.,
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	Andragogika
Studijní program obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Heleně Kubátové, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Distanční výuka v době pandemie na odborné škole
Anotace práce:	Diplomová práce zkoumá zkušenosti pedagogických pracovníků s distanční výukou na střední škole v odborných předmětech a na odborném výcviku v době pandemie. První kapitola obsahuje charakteristiku vzdělávání na střední škole, vyučování odborných předmětů a odborného výcviku. Tato kapitola se také věnuje vzdělávacím programům a pedagogickým pracovníkům. Druhá kapitola této práce se zaměřuje na vzdělávání v době pandemie, distanční výuku, formy distanční výuky, hodnocení a reflexi školního roku 2020/2021. Součástí třetí kapitoly je metodika, která zaznamenává postup kvantitativně empirického výzkumu. Čtvrtá kapitola se věnuje jeho realizaci. Z

	<p>výzkumu vyplynulo, že realizace distanční výuky byla pro pedagogy náročná, rozdíly u pedagogů byly zpozorovány v rámci vyučovaných předmětů, adaptace na nové technologie a zadávání domácích úkolů. Distanční výuka nevedla k zásadním změnám v oblasti hodnocení žáků.</p>
Klíčová slova:	<p>Distanční výuka, pandemie, střední odborná škola, odborné předměty, odborný výcvik, pedagog, on-line výuka, off-line výuka, hodnocení žáků, kvantitativní výzkum, elektronický dotazník</p>
Title of Thesis:	<p>Vocational school distance learning during a pandemic</p>
Annotation:	<p>This diploma thesis examines the experience of teachers and other teaching staff with remote teaching of crafts and other similarly specialised curricula during the pandemic. The first chapter provides the description of high school teaching in general, with emphasis on teaching of crafts and specialised training. It also provides information on teaching programmes and staff. The second chapter focuses on remote teaching during the pandemic. It presents various forms of teaching and provides an evaluation of the 2020/2021 school year. The third chapter presents a methodic analysis based on a quantitative-empirical research. The fourth provides ideas on utilising the research results in practice. The research showed that the practical aspects of remote teaching proved to be very</p>

	demanding for the teaching staff. Differences among the teachers have been observed in various fields, namely in using new technologies and providing homework for the students. Remote teaching did not result in dramatic changes to methods of evaluating students.
Keywords:	remote teaching, pandemic, specialised high school, specialised curriculum, specialised training, teacher, on-line teaching, off-line teaching, student evaluation, quantitative research, electronic questionnaire
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1 – dotazník pro předvýzkum Příloha č. 2 – dotazník hlavního výzkumu
Počet literatury a zdrojů:	43
Rozsah práce:	122 s. (147 576 znaků s mezerami)

OBSAH

ÚVOD	10
1 VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE	12
1.1.1 Střední škola a střední odborné vzdělávání	14
1.1.2 Střední odborná učiliště	15
1.1.3 Střední odborné školy	17
1.2 Legislativní rámec vzdělávání v České republice	21
1.2.1 Rámcový vzdělávací program.....	22
1.2.2 Školní vzdělávací program	23
1.3 Pedagogický pracovník	24
1.3.1 Profesní rozvoj učitele	26
1.3.2 Učitel odborných předmětů.....	27
1.3.3 Učitel odborného výcviku a praktického vyučování	28
2 VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ PANDEMIE.....	30
2.1 Organizace výuky v době pandemie.....	33
2.2 Distanční výuka.....	34
2.2.1 Formy distanční výuky	36
2.3 RVP a ŠVP v době pandemie.....	43
2.4 Praktické vyučování v době pandemie na střední odborné škole	45
2.5 Hodnocení žáků v distanční výuce	46
2.6 Reflexe distanční výuky	49
3 METODIKA.....	53
3.1 Cíl výzkumu.....	53
3.2 Výzkumná metoda a technika sběru dat	53
3.3 Charakteristika výzkumného vzorku	55
3.4 Hypotézy	56
3.5 Operacionalizace hypotéz.....	57

3.6 Zdůvodnění volby hypotézy.....	60
3.7 Konstrukce e-dotazníku.....	62
3.8 Předvýzkum	63
3.8.1 Úprava dotazníku po předvýzkumu	65
4 EMPIRICKÝ VÝZKUM.....	68
4.1 Sběr dat.....	68
4.2 Vyhodnocení a interpretace výsledků dotazníkového šetření.....	69
4.2.1 Třídění prvního stupně	70
4.2.2 Třídění druhého stupně	72
DISKUSE.....	96
ZÁVĚR.....	98
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	101
SEZNAM ZKRATEK.....	108
SEZNAM GRAFŮ.....	109
SEZNAM TABULEK.....	110
SEZNAM PŘÍLOH.....	112

Úvod

Pandemie zapříčiněna koronavirem SARS-CoV-2 nás provází již dva roky a do určité míry se dotkla každého z nás. Tato pandemická situace přinesla všem celou řadu problémů, ale také i nových výzev. Jedna z oblastí, do kterých pandemie celkem zásadně zasáhla, je školství. V březnu 2020 došlo ze dne na den k uzavření škol a školy byly postaveny před otázkou „Jak žáky vzdělávat?“ Z důvodu vzniklé situace došlo k zavedení plošného distančního vzdělávání. Na základě zavedení distančního vzdělávání, prošlo celé školství nemalou změnou. Tato změna vyvrcholila ve školním roce 2020/2021, kdy téměř celý školní rok se žáci vzdělávali prostřednictvím distančního způsobu vzdělávání. Proto MŠMT vydalo metodický pokyn k distančnímu vzdělávání. Problematika distanční výuky se promítla také do vyššího stupně sekundárního vzdělávání. Dalo by se říci, že v tomto stupni měla zásadní dopad v oblasti odborného vzdělávání.

Na základě změn spojených s realizací distanční výuky oproti běžné prezenční výuce, se pedagogové museli těmto změnám bez kompromisu zcela přizpůsobit. Česká školní inspekce se zaměřovala na vyhodnocení průběhu a následku distanční výuky na středních školách. Hodnotila se také realizace výuky v teoretických předmětech a na odborném výcviku. Na základě těchto šetření mě zajímalo, jaký je pohled a zkušenost s distanční výukou u pedagogů. Tedy konkrétně učitelů v odborných předmětech a na odborném výcviku. Protože tyto předměty tvoří základ odborného vzdělávání na střední škole. Jsou také podstatné pro získání potřebných kompetencí, kvalifikace pro uplatnění na trhu práce nebo v dalším vzdělávání.

Cílem diplomové práce je popsat a analyzovat zkušenosti pedagogických pracovníků s distanční výukou na střední škole v odborných předmětech a

na odborném výcviku v době pandemie. Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se věnuje vymezení pojmu vzdělávání a vzdělávání na střední škole. V podkapitole je definována střední škola a střední odborné vzdělání, které je rozděleno na vzdělávání na středních odborných učilištích a středních odborných školách. V této kapitole je také charakterizováno teoretické a praktické vzdělávání. Součástí této kapitoly je podkapitola legislativní rámec vzdělávání v ČR, která charakterizuje rámcový a školní vzdělávací program. Závěr této kapitoly se věnuje charakteristice pedagogického pracovníka, učitele odborných předmětů a učitele odborného výcviku. Druhá kapitola se věnuje vzdělávání v době pandemie. Charakterizuje organizaci výuky v době pandemie, distanční výuky a její formy. Je zde uvedena proměna rámcového a školního vzdělávacího programu. V této kapitole se věnujeme hodnocení žáků v době pandemie a reflexi distanční výuky ve školním roce 2020/2021, kterou provedla Česká školní inspekce. V třetí kapitole práce je uvedena metodika výzkumu, ve které je uveden cíl výzkumu, výzkumná metoda, technika sběru dat, charakteristika výzkumného souboru. Dále jsou v této kapitole představeny hypotézy, jejich zdůvodnění a operacionalizace, závěr této kapitoly se věnuje konstrukci e-dotazníku a předvýzkumu. Čtvrtá kapitola práce se věnuje empirickému výzkumu, konkrétněji sběru dat, analýze a interpretaci výsledků. Součástí této kapitoly je „Diskuze“, která se věnuje zhodnocení výsledků výzkumu v souvislosti s očekáváním vycházejícím z teoretické části práce.

1 Vzdělávání na střední škole

Vzdělání je chápáno jako „*skryté bohatství, zdroj prosperity a prostředek trvale udržitelného rozvoje společnosti*“. Kvalita vzdělanosti lidské populace je brána jako zásadní faktor ekonomického růstu, souvisejícího např. se stabilitou demokratického systému, společenskou soudržností, kulturní úrovní, zdravotním stavem populace a odolností lidí vůči negativním společenským jevům (Krykorková et al., 2010, s. 33).

Podle Průchy (2012, s. 17) vzdělávání „*se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj. typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování*“. „Vzdělávání lze chápat také jako interaktivní proces mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Tento proces probíhá vždy v reálné situaci, organizacích a institucích. Oba účastníci procesu jsou součástí stejného útvaru, ve kterém interakce probíhá (Dvořáková et al., 2015, s. 45). Podle výše vymezených autorů lze zpozorovat, že vzdělávání je procesem, který může mít jakoukoliv podobu, ale vždy se v něm jedná o přenos, předávání, interakci, osvojování si poznatků mezi dvěma objekty.

V současné době se vzdělání dává velký význam, který by se dal přirovnat v historii k „*průmyslové revoluci*“. Průcha ve své publikaci hovoří o „*učící se společnosti*“, jako o znaku typickém pro tuto lidskou společnost. Rozšíření vzdělání v lidské společnosti mělo podle Průchy za následek rozšíření pedagogiky v rovině teoretické a výzkumné. Pedagogická věda se rozšiřovala tak rychle, že její tempo nestačí tempu společnosti. Průcha rozdělil aplikaci pedagogiky do několika oblastí, kterými jsou: školství, mimoškolní vzdělávání, ekonomické rozhodování, sociální politika, pomáhající profese a vědní oblasti (Průcha, 2015, s. 23, 24). Je zřejmé, že Průcha vidí vzdělávání jako velmi významné, když si jeho významnost

dovoluje přirovnat k průmyslové revoluci. Dalším důkazem významnosti vzdělání je, když autor jej přirovnává k typickému znaku pro společnost. Není tedy pochyb, že vzdělání má v našich životech nezastupitelnou roli a že bez něj se jedinec v současné době neobejde. Dovoluji si poznamenat, že jedním z důležitých aspektů pro „prosperitu a trvalý rozvoj společnosti“, jak uvádí Krykorková a kol. v úvodu této kapitoly, je vzdělání na středních školách.

Vzdělávání na střední škole přichází na řadu až po ukončení základní povinné školní docházky. Jedná se o postobligatorní typ studia, který navazuje na získané znalosti, dovednosti a kompetence v základním vzdělání. Vzdělávání na střední škole slouží k přípravě dalšího vzdělávání na vysoké škole, vyšší odborné škole, nebo pro kvalifikovaný výkon povolání a pracovních činností. Terciární stupeň vzdělání je určen pouze pro absolventy středního vzdělání s maturitní zkouškou. Vzdělávání na střední škole neslouží pouze pro žáky v návaznosti na základní povinnou školní docházku, ale je také určeno pro dospělé, kteří mají zájem si vzdělání doplnit později (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a). Je tedy zřejmé, že toto vzdělání je prvotním krokem, který dává jedinci směr nebo kvalifikaci pro výkon budoucího povolání, a tím zajištění prosperity a rozvoje společnosti.

Vyšší sekundární vzdělávání můžeme rozdělit na všeobecné a odborné. Zpravidla se jedná o dvouleté, tříleté a čtyřleté studijní obory. Speciální postavení zde zaujímají víceletá gymnázia, která zprostředkovávají nižší sekundární vzdělávání (European Commission, 2021). Dosažené vzdělání lze získat na střední škole podle stávajícího vzdělávacího programu v ČR, které je rozděleno do kategorie KKOV (klasifikace kmenových oborů vzdělání). Nyní si představíme jednotlivé kategorie oborů podle KKOV, jež nalezneme na středních školách. Kategorii C zastupují střední školy praktické, jednoleté a dvouleté, které jsou určené pro absolventy speciálních

základních škol. V kategorii J je zastoupeno střední vzdělání bez výučního listu s délkou studia 2 roky. Do kategorie E spadá střední vzdělání s výučním listem, převážně určené pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, s délkou studia 2 a 3 roky. Kategorie H obsahuje střední vzdělání s výučním listem v délce studia 3 roky a krácené studium s výučním listem, jež je určené po absolvování středního vzdělání s výučním listem nebo maturitní zkouškou. Kategorie K zahrnuje střední vzdělání s maturitní zkouškou, všeobecné vzdělání na gymnáziích v délce 4 roky. V kategorii L se nachází střední vzdělání s maturitní zkouškou, odborné vzdělání s odborným výcvikem v délce studia 4 roky a L5 obsahující nástavbové studium poskytující vzdělání s maturitní zkouškou až po získání středního vzdělání s výučním listem. Kategorie M zahrnuje střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou a lyceum v délce studia 4 roky. Tato kategorie také zahrnuje zkrácené studium s maturitní zkouškou jako druhá kvalifikace po absolvování středního vzdělání s maturitní zkouškou a jazykové školy, tzv. pomaturitní studium (Národní ústav pro vzdělávání, 2021b).

Jak už bylo zmíněno, vzdělávání na středních školách má mnoho kategorií, oborů, které nevycházejí z jednotného pojetí středních škol, ale z jejich různorodosti, jež si představíme v následující podkapitole.

1.1.1 Střední škola a střední odborné vzdělávání

Střední škola zprostředkovává žákům přenos vědomostí, dovedností, pracovních činností a kompetencí potřebných pro výkon povolání, které si zvolili. Střední škola také rozvíjí jedincovy všeobecné vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence, jež jsou potřebné pro další vzdělávání; také pro soukromý, občanský a pracovní život. Toto vše slouží pro kvalifikované uplatnění jedince na trhu práce (Národní ústav pro vzdělávání, 2021c).

Střední odborné vzdělávání se realizuje na středních odborných učilištích, středních odborných školách a konzervatořích. Úspěšné ukončení vzdělání na střední škole se dosáhne získáním středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo středního vzdělání s výučním listem (Zákon č. 561/2004 Sb., § 65, European Commission, 2021).

Vzdělávání žáků na střední škole se dělí na teoretické, praktické a na výchovu mimo vyučování. Praktické vyučování se dále může dělit na odborný výcvik, učební praxi, cvičení, sportovní přípravu, odbornou nebo uměleckou praxi (Zákon č. 561/2004 Sb., § 65). Jak je již v textu zmíněno, středoškolské vzdělání má mnoho podob. Pro účely této práce se zaměříme na vzdělávání na středních odborných učilištích a středních odborných školách.

1.1.2 Střední odborná učiliště

Střední odborná učiliště (dále jen SOU) zprostředkovávají odborné vzdělávání a přípravu pro výkon dělnických povolání. Jedná se o vzdělávání ve tříletých a dvouletých vzdělávacích programech, které jsou ukončeny závěrečnou zkouškou s výučním listem. Pro absolventy tříletých učebních oborů s výučním listem je možnost dodělán si maturitního stupně vzdělání prostřednictvím nástavbového typu studia, které je ukončené maturitní zkouškou. Pro uchazeče, kteří již získali střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo výučním listem v jiném oboru vzdělání, se nabízí zkrácená verze studia. Výkon některých vysoce náročných dělnických profesí vyžaduje získání kvalifikací ve čtyřletém vzdělávacím programu ukončeném maturitní zkouškou. Absolventi tohoto vzdělávacího programu získávají střední vzdělání s maturitní zkouškou a výučním listem (Národní ústav pro vzdělávání, 2021d, European Commission, 2021).

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším ročníku základní školy, je určeno odborné vzdělávání s přípravou v jednoletých, až tříletých vzdělávacích programech SOU. Příprava žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na výkon budoucího povolání je neprofesní, zaměřuje se na jednoduché pomocné činnosti ve výrobě, službách a osvojování základních dovedností pro život. Absolventi tohoto typu vzdělávání získávají závěrečné vysvědčení. Jedná se o obory kategorie C, kterými je např. praktická škola jednoletá (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a, Národní ústav pro vzdělávání, 2021d).

Střední vzdělání může žák získat úspěšným ukončením vzdělávacího programu v denní formě vzdělání o délce 1 až 2 let. Tento typ středního nebo středního odborného vzdělání oborů kategorie J, je bez maturity a výučního listu, a je ukončen závěrečnou zkouškou. Výstupem tohoto typu vzdělání je závěrečné vysvědčení. Jedná se nejčastěji o dvouleté obory, které jsou určeny pro žáky bez studijních aspirací. Mezi tyto obory patří, např. obor pečovatelské služby a zubní instrumentářka (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a).

Středního vzdělání s výučním listem dosáhne žák úspěšným ukončením studia ve dvou kategoriích, a to s různou délkou studia. První kategorií jsou obory H, kde po úspěšném ukončení studia lze pokračovat v navazujícím nástavbovém studiu, které je zakončeno maturitní zkouškou. Mezi tyto obory patří, např.: prodavač, mechanik, opravář motorových vozidel. Do druhé kategorie E spadá nižší střední odborné vzdělání ve tříletých nebo dvouletých studijních oborech. Jedná se o obory s nižšími nároky v oblasti všeobecného i obecně odborného vzdělání. Tyto obory jsou převážně určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Obory připravují jedince pro výkon jednoduchých prací, spíše pomocných prací v rámci dělnických profesí a ve službách. Mezi tyto tříleté obory patří, např.:

strojírenské práce, stravovací a ubytovací služby a mezi dvouleté studijní obory patří, mj. potravinářské práce, textilní a oděvní výroba (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a). Je zřejmé, že i střední odborná učiliště neprodukují jednotný stupeň vzdělání, ale mají různé stupně. Zajišťují velice obsáhlý rámec kvalifikací, od pomocných prací po výkon velice náročných profesí, toto se samozřejmě odrazí v dosaženém vzdělání, náročnosti a délce studia.

1.1.3 Střední odborné školy

Střední odborné školy (dále jen SOŠ) poskytují počáteční odborné vzdělávání a připravují žáky pro přímé uplatnění na trhu práce. Tento typ vzdělání je realizován ve čtyřletých vzdělávacích programech ukončených maturitní zkouškou a ve dvouletých studijních programech nástavbového studia. SOŠ mají možnost poskytovat odborné vzdělání s maturitní zkouškou v tzv. zkráceném studiu. Toto studium je určeno uchazečům s již absolvovaným středním vzděláním s maturitní zkouškou v jiném oboru (Národní ústav pro vzdělávání, 2021e, European Commission, 2021).

Střední odborné vzdělání s maturitou získá žák ve studiu oborů označených M s délkou studia 4 roky, jedná se např. o obor sociální činnost a elektrotechnika. Střední odborné vzdělání s odborným výcvikem a maturitou dosáhne žák u oboru v kategorii L. Jedná se o denní formu studia a čtyřleté studijní obory, které vznikly z dřívějších tříletých učebních oborů, jimiž jsou např. obor mechanik strojů a zařízení a také kosmetické služby. Studium tohoto typu oborů připravuje žáka pro náročná dělnická povolání a nižší řídicí funkce (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a).

Problematikou současné doby je pokles počtu žáků na středních školách, proto dochází ke slučování škol a ke stírání hranic mezi SOŠ a SOU. Školy, které nově vznikají, poskytují odborné vzdělávání v různých oborech vzdělání a typech vzdělávacích programů (Národní ústav pro vzdělávání,

2021d). Vyučování SOŠ a SOU rozdělujeme na teoretické vzdělávání a praktické vzdělávání.

1.1.3.1 Teoretické vzdělávání

Teoretické vzdělávání rozlišujeme na všeobecně vzdělávací předměty a odborné předměty. Mezi všeobecně vzdělávací předměty řadíme takové, které nepřipravují jedince na určitou profesi, a to jsou např. jazyky, předměty přírodovědné a esteticko-výchovné. Odborné předměty jsou součástí profesionální a odborné přípravy v odborném vzdělávání. Tyto předměty se podle Průchy a kol. (2009, 179) můžou dělit: „1. na teoretické a praktické odborné předměty a 2. odborné předměty profilující a specializační.“ Mezi odborné předměty řadíme, např. odborné technologie, odborné kreslení, materiály, suroviny, odborné ekonomické předměty (Průcha et al., 2009, s. 179, 342).

Odborné předměty zprostředkovávají žákům vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Vztahují se k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání. Tyto předměty vychází z kvalifikačních požadavků pro výkon konkrétní profese. Odborné předměty dané profese jsou nezbytně důležité pro osobní rozvoj jedince, aktivní zapojení do společnosti a uplatnění na trhu práce. Kompetence, jež se získávají během studia odborných předmětů, se nevážou ke konkrétním vyučovacím předmětům, ale jsou propojeny s praktickým vyučováním a prostřednictvím doplňkových aktivit, kterých se žáci sami aktivně účastní (Edu, 2020c, s. 5).

Začátek a konec teoretického vzdělávání stanovuje ředitel. Počet povinných vyučovacích hodin v jednom dni s polední přestávkou nesmí překročit 8 hodin, bez polední přestávky se jedná o 7 vyučovacích hodin. Teoretické vyučování je doplněno přestávkami, převážně desetiminutovými, kdy většinou po druhé vyučovací hodině se zařazuje přestávka v délce 15 až

20 minut. Polední přestávka by měla trvat nejméně 30 minut. V předmětech teoretického vyučování, které obsahují vybrané učivo, může být jejich součástí také cvičení, které se uskutečňuje v učebnách, odborných učebnách a laboratořích (Vyhlášky č. 13/2005 Sb., § 11).

1.1.3.2 Praktické vzdělávání

Jak už bylo řečeno, praktické vzdělávání se dělí na odborný výcvik, učební praxi, cvičení, sportovní přípravu, odbornou nebo uměleckou praxi. Tento typ vyučování probíhá ve školách, školských zařízeních, ale může také probíhat v provozovnách fyzických a právnických osob. Tyto provozovny musí být oprávněné k činnosti, kterou provozují a tyto činnosti musí být v souladu s vyučovaným oborem. Dohoda mezi provozovnou a školou, nebo školským zařízením je ošetřena smlouvou, která obsahuje sdělení o obsahu, rozsahu a podmínkách praktického vyučování. Pro žáky vykonávající praktické vyučování platí ustanovení zákoníku práce. Žáci v průběhu praktického vyučování mohou pod přímým dohledem, či dozorem osoby s odbornou způsobilostí, pracovat s nebezpečnými chemickými látkami, směsmi a také mohou vykonávat činnosti spojené s vystavením nebezpečného množství prachu (Zákon č. 561/2004 Sb., § 65).

Pro účely této práce se zaměříme na vysvětlení pojmu odborný výcvik. Podle Průchy a kol. (2009, s. 179) odborný výcvik *„spočívá ve zhotovení výrobku, výkonu služby, nebo práci, které mají materiální hodnotu.“* Tento výcvik tkví v osvojování si základních dovedností, návyků a činností, ale také ve zhotovení výrobků, ve výkonu služeb nebo výkonu práce. Jedná se o vyučování, které může probíhat v dopoledních i odpoledních hodinách. Nejdříve však od 7 hodin a nejdéle do 20 hodin, pokud není ve výjimečných případech určeno ředitelem školy jinak. Žáci mezi jednotlivými směny na odborném výcviku musí mít alespoň 12 hodin volno. Odborný výcvik

konající se ve škole nebo ve školském zařízení vyučují učitelé odborného výcviku. Tento výcvik probíhající mimo školu na pracovištích fyzických nebo právnických osob se provádí pod vedením instruktorů. Instruktor vede najednou maximálně 6 žáků (Vyhláška č. 13/2005 Sb., § 13).

Odborný výcvik poskytuje žákům potřebné znalosti a kompetence k vykonávání zvolené profese. Žáci si osvojují dovednosti a návyky nezbytné pro výkon povolání. Seznamují se s nástroji, nářadím, pomůckami, přístroji a zařízeními z oblasti vybrané profese. Dodržují zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, hygienu práce a ustanovení o požární ochraně. Na odborném výcviku se učitelé snaží, aby žáci pracovali kvalitně a pečlivě, dodržovali technologické postupy a normy, neplýtvali materiálními hodnotami, dodržovali zásady a předpisy bezpečnosti práce. Učivo je rozčleněno do ročníků a tematických celků ve vazbě na odborné předměty. Tematické celky jsou sestaveny tak, aby po jejich zvládnutí měl žák široký základ potřebných profesních znalostí a dovedností (Edu, 2020c, s. 5).

Z výše uvedených kritérií pro realizaci odborných předmětů a odborného výcviku je zřejmý rozdíl mezi těmito dvěma odlišnými formami výuky. Zároveň lze říci, že odborné předměty bez odborného výcviku a odborný výcvik bez odborných předmětů, by nemohly v současné podobě na odborné škole existovat. Pro získání potřebné kvalifikace a kompetencí pro výkon povolání a uplatnění se na trhu práce je nezbytné tyto dvě složky výuky propojovat. V případě, že by jedna z těchto složek byla nedostatečně realizována, došlo by k tomu, že žáci by neměli potřebné množství kompetencí a dostatečnou kvalifikaci pro výkon své profese. Získávání potřebné kvalifikace na odborných školách by nemohlo být realizováno, kdyby nebylo zaštitěno legislativou a vzdělávacím systémem České republiky.

1.2 Legislativní rámec vzdělávání v České republice

Právo každého na vzdělání je v České republice vymezeno v Listině základních práv a svobod, která je součástí nejvyššího zákona, Ústavy České republiky. Listina základních práv a svobod ve svém článku č. 33 říká: *„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopnosti občana a možnosti společnosti též na vysokých školách. Zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu. Zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu“* (Usnesení č. 2/1993 Sb., čl. 33).

Bez legislativy, která upravuje vzdělávání a samotný vzdělávací proces, by vzdělávání v současné podobě nebylo možné. Jednotlivé typy vzdělání upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále jen školský zákon v současné době novelizován zákonem č. 94/2021 Sb. a zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Školský zákon stanovuje podmínky, za kterých je vzdělávání uskutečněno. Také vymezuje práva a povinnosti účastníků na vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., § 1).

Vzděláváním žáků na střední škole se nevěnuje pouze školský zákon, ale také např. vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, vyhláška č. 202/2016 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení, ale také různé metodické pokyny, mezinárodní dokumenty a obecné informace (MŠMT, 2021a).

Školský zákon ve své první části se zaměřuje na obecná ustanovení, která upravují systém vzdělávacích programů. Pod tento systém spadají rámcové vzdělávací programy, které jsou určeny pro každý obor vzdělání v předškolním, základním a středním vzdělávání. Konkrétní školy a školská zařízení uskutečňují vzdělávání na základě svých školních vzdělávacích programů (Zákon č. 561/2004 Sb., § 3).

Pokyny a nařízení k tomu, jak vzdělávat, byly obzvlášť důležité v době nařízené plošné distanční výuky. Pokud by MŠMT nevydalo jednotné pokyny, jak vzdělávat v této době, nemělo by vzdělávání na všech středních školách jednotnou podobu a podmínky. Školy by nevěděly, jak vzdělávání realizovat.

1.2.1 Rámcový vzdělávací program

Jak bylo zmíněno, bez vzdělávacích programů, by vzdělávání nebylo možné. Nyní si vymezíme, co je to rámcový vzdělávací program (dále jen RVP). Tento program vychází z koncepce celoživotního vzdělávání a jedná se o kurikulární dokument, který obsahuje představy státu o zaměření, obsahu, výsledcích a výstupech vzdělávání. Vymezuje kompetence k učení, řešení problémů, sociální a personální, komunikativní, občanské a kompetence pracovní. Dokument se také věnuje tématům, která zprostředkovávají využití nových metod a forem výuky (MŠMT, 2021b).

Rámcový vzdělávací program není pouze jeden, ale je vytvořen pro jednotlivé studijní obory středních odborných škol (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a). RVP slouží k tomu, aby stanovily v jednotlivých studijních oborech konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Určuje obecně závazný rámec, který slouží pro tvorbu školského vzdělávacího programu škol, hodnocení výsledků vzdělávání, tvorbu učebnic a učebních textů. RVP také upravuje organizační uspořádání,

profesní profil, podmínky průběhu, ukončování vzdělávání. Upravuje potřebné podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. RVP musí vycházet z nově získaných poznatků vědních disciplín, pedagogiky a psychologie. Podle těchto získaných poznatků musí být RVP neustále upravován (EDU, 2021a, Národní ústav pro vzdělávání, 2021f). Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné školy se neustále aktualizují. Poslední aktualizace těchto programů proběhla k 1. září 2020 (EDU, 2021b).

Jak již bylo řečeno bez rámcového vzdělávacího programu, který je vymezen ve školském zákoně nebyly by stanoveny závazné rámce, ze kterých se následně vytváří školský vzdělávací program.

1.2.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) upravuje obsah vzdělávání, používané metody a formy práce konkrétní školy. ŠVP je pravidelně přepracováván s ohledem na požadavky, novelizace školského zákona a RVP. Jedná se o nedílnou součást povinné dokumentace školy. Pomocí ŠVP škola realizuje vzdělávací koncept, který obsahuje cíle, záměry, postupy a podmínky pro vzdělávání žáků a také žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. ŠVP musí být vždy v souladu s rámcovým vzdělávacím programem daného typu školy a oboru. ŠVP pojímá obsah vzdělávání, který je uspořádán do jednotlivých předmětů, nebo ucelených částí učiva. Tento typ programu vydává a zveřejňuje ředitel školy, nebo školské zařízení. ŠVP je přístupný pro každého jedince k nahlížení, pořízení si opisu a výpisu (MŠMT, 2021c, Národní ústav pro vzdělávání, 2021f).

V případě, kdy není pro vzdělávací obor vytvořen RVP, ŠVP musí předepisovat cíle vzdělávání tohoto oboru, jeho délku, formu, obsah a časový plán. ŠVP musí také obsahovat podmínky pro přijaté uchazeče,

průběh a ukončování vzdělávání, označení dokladu o ukončeném vzdělání a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Také musí obsahovat popis materiálních, personálních, bezpečnostních a ekonomických podmínek pro vzdělávání v tomto oboru (Národní ústav pro vzdělávání, 2021f).

S aktualizací RVP pro střední odborné školy se musí také aktualizovat ŠVP. Poslední aktualizace RVP, která byla k 1. září 2020, musela proběhnout nejpozději do 1. října 2020 v souladu s aktualizací ŠVP jednotlivých studijních oborů na středních odborných školách (EDU, 2021b).

Z textu je zřejmé, že bez jasně stanoveného obsahu, metod a forem vzdělávání, které jsou stanoveny v ŠVP by konkrétní školy a samozřejmě pedagogičtí pracovníci nemohli výuku na dané škole realizovat.

Legislativní záštita nad vzděláváním je jeho nedílnou součástí a bez její existence by vzdělávací systém nemohl existovat. Nemá na starosti pouze určování, jak má škola fungovat a vzdělávací proces vypadat, ale jeho součástí je také definování osob, které vzdělávací proces zprostředkovávají. Těmito osobami jsou pedagogičtí pracovníci.

1.3 Pedagogický pracovník

V této podkapitole si upřesníme, kdo je to pedagogický pracovník a jak konkrétně dělíme tyto pracovníky působící na střední odborné škole.

Za pedagogického pracovníka se považuje osoba zabývající se přímou pedagogickou činností. Mezi ně se řadí učitelé, vychovatelé, pedagogové v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga, pedagogové volného času, trenéři, metodici prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí

pedagogických pracovníků. Náplní pedagogické činnosti je realizace výuky, výchovná činnost, speciálně pedagogická nebo pedagogicko-psychologická činnost. Všechny tyto činnosti jsou prováděny přímým působením na vzdělávaného jedince (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2).

Činnost pedagogického pracovníka nezahrnuje pouze výkon profese v rámci vyučování, ale i mimo něj, např. při jednání s rodiči žáků. K provádění této činnosti je zapotřebí, aby jedinec měl k výkonu dané profese kompetence. Tato oprávnění popisují, co by měl pedagogický pracovník znát a umět vykonávat. Neexistuje jeden model profesních kompetencí, ale jednotliví autoři preferují svá schémata. U nás se velice často používá model J. Vašutové (2001) a V. Švece (1999), uvedený v publikaci Průchy (Průcha, 2015, s. 138, 139).

Pro výkon pracovní činnosti pedagogického pracovníka musí být zajištěny potřebné podmínky. A ty obsahují ochranu pedagoga před fyzickým a psychickým násilím, před zásahem do přímé pedagogické činnosti, který by byl v rozporu s právními předpisy. Pedagogičtí pracovníci mají právo na využívání metod, forem a prostředků dle vlastního uvážení v souladu se zásadami a cíli vzdělávání. Také mají nárok na objektivní hodnocení své pedagogické činnosti (Zákon č. 561/2004 Sb., § 22). Jak je uvedeno ve školském zákoně, pedagog má právo na využívání metod výuky dle vlastního uvážení. Toto samozřejmě platilo i v době nařízení plošné distanční výuky, kdy škola mohla nařídit jednotnou platformu pro výuku. Jen použité metody v této výuce byly v režii jednotlivých pedagogů.

Pedagogický pracovník nemá pouze práva, ale má také povinnosti při výkonu své profese. K těmto úkolům patří hlavně vykonávat pedagogickou činnost, a to v souladu se zásadami a cíli vzdělávání. Dále má povinnost chránit bezpečí, zdraví a respektovat práva žáků. Měl by předcházet všem

formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních. Umí vytvářet a rozvíjet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí. Povinností pedagoga je také zachovávat mlčenlivost a chránit osobní údaje žáků. Poskytovat jim nebo zákonným zástupcům nezletilých žáků informace spojené s výchovou a vzděláváním (Zákon č. 561/2004 Sb., § 22).

Jak již bylo řečeno pojem pedagogický pracovník je velice obsáhlý a zaštiťuje mnoho funkcí, včetně funkce učitele. Průcha (2002, s. 21) definuje učitele jako jednoho „ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spolu zodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Učitele na střední odborné škole poté můžeme dělit podle konkrétních předmětů, které vyučují. Jsou to učitelé teoretických předmětů, dále praktických předmětů, odborného výcviku a praktického vyučování. Mezi nimi je zásadní rozdíl, jak v předmětech, které vyučují, tak v požadavcích na vzdělání. Nyní si vymežíme profesní rozvoj učitele a kritéria pro jejich výkon v odborných předmětech, odborného výcviku a praktického vyučování.

1.3.1 Profesní rozvoj učitele

Neustále se měnící civilizační, kulturní faktory a společenský kontext přináší s sebou také nové požadavky na pojetí a kvalitu školního vzdělávání. Zároveň také ukazuje jiný pohled na učitelskou profesi a snahu o profesionalizaci učitele. Jedná se o cestu od semiprofese ke skutečné profesi, kde se nezastavuje a pokračuje k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (Krykorková et al., 2010, s. 33, 36). Toto tvrdí také autor Petty, že dobrým učitelem se člověk nerodí, ale stává se jím postupně (Petty, 2013, s. 492). Je velice důležité se dále vzdělávat a kombinovat to s již získanými zkušenostmi pro to, aby byl jedinec dobrým pedagogem.

Velký význam v tomto povolání hraje profesní příprava učitele. Příprava na tuto pozici je velice obsáhlá vzhledem k druhům a stupňům škol. Pro usnadnění orientace v této problematice je vytvořen koncept učitelské přípravy, který je rozdělen do čtyř následujících složek: odborně předmětová složka (aprobační předměty), pedagogicko-psychologická, praktická (návčik profesních dovedností) a všeobecný základ (Průcha, 2015, s. 138).

Podle § 24 školského zákona (Zákon č. 563/2004 Sb.) po dobu vykonávání pedagogické činnosti jsou povinnosti nejen učitelů, ale všech pedagogických pracovníků si udržovat, obnovovat a doplňovat kvalifikaci prostřednictvím dalšího vzdělávání. Vše zprostředkovávají vysoké školy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a zařízení s platnou akreditací od MŠMT. Pedagogický pracovník se může také rozvíjet pomocí samostudia.

Jak je uvedeno výše, nestačí se stát pouze učitelem, či pedagogickým pracovníkem, ale je zapotřebí se neustále vzdělávat v souvislosti s rozvojem, kompetencemi a nově vzniklými situacemi. Jednu z takových situací jsme mohli vidět při nařízení distanční výuky.

1.3.2 Učitel odborných předmětů

Učitelé odborných předmětů vyučují předměty, které jsou součástí odborné a profesní přípravy v odborném vzdělávání. Tyto předměty se dělí na teoretické, praktické odborné předměty a odborné předměty profilující a specializující (Průcha et al., 2009, s. 179).

Učitel odborných předmětů musí mít pro výkon této profese odbornou kvalifikaci. Tu získává studiem akreditovaného magisterského studijního programu na vysoké škole v oblasti pedagogických věd,

zaměřeného na přípravu učitelů odborných předmětů, všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základních škol. Také může dosáhnout střední vzdělání ve studijním oboru, které odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu. K tomu také jedinec musí mít vysokoškolské vzdělání, nebo vzdělání v programu celoživotního vzdělávání. Toto realizují vysoké školy v oblasti přípravy učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy. Odbornou kvalifikaci lze také získat studiem pedagogiky (Zákon č. 561/2004 Sb., § 9).

1.3.3 Učitel odborného výcviku a praktického vyučování

Učitel odborného výcviku a praktického vyučování má svou odbornou kvalifikaci a potřebnou pedagogickou způsobilost (Průcha et al., 2009, s. 327). Učitel praktického vyučování odbornou kvalifikaci získá prostřednictvím vysokoškolského, vyššího odborného vzdělání, získaného studiem akreditovaného studijního programu, nebo středního vzdělání s maturitní zkouškou. Ta odpovídá charakteru praktického vyučování. K tomuto vzdělání je zapotřebí, aby jedinec měl vysokoškolské vzdělání v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřenou na přípravu učitelů střední školy, druhého stupně základní školy, nebo studiem pedagogiky (Zákon č. 563/2004 Sb., § 9).

Učitele praktického vyučování zprostředkovávají žákovi spojení mezi výukou a praxí. Při tomto spojení dochází k osvojení se příslušných dovedností žáků, využití schopností a vědomostí žáků (Průcha et al., 2009, s. 179).

Učitel odborného výcviku může získat potřebnou kvalifikaci pro výkon své profese stejným způsobem jako učitel praktického vyučování,

nebo ukončeným středním vzděláním s výučním listem, které odpovídá charakteru vyučovaného předmětu (Zákon č. 563/2004 Sb., § 9).

Profese pedagoga s sebou přináší nejen potřebné vzdělání, jehož výše vychází z předmětu, které vyučují, ale také neustálý rozvoj pedagogických kompetencí, odborných znalostí, v oblasti trendů a inovací. K rozvoji mnoha pedagogických pracovníků došlo v souvislosti se zavedením distanční výuky.

2 Vzdělávání v době pandemie

Na konci roku 2019 se svět potýkal s prvními případy onemocnění Covid-19 pocházejícího z Číny. Jedná se o virové, vysoce nakažlivé, rychle se šířící a neustále se vyvíjející onemocnění. Oficiálně pojmenované jako těžký akutní respirační syndrom koronavirus 2 (SARS-CoV-2) (Kuo et al., 2020, s. 329). V důsledku výše uvedených kritérií prohlásila 11. března 2020 světová zdravotnická organizace toto onemocnění za světovou pandemii. O dva dny později byla Evropa označena jako epicentrum nákazy (WHO, 2020).

V této souvislosti začalo vznikat mnoho plošných opatření proti šíření viru způsobujících onemocnění Covid-19. Jedním z těchto opatření bylo uzavírání škol po celém světě (Viner et al., 2020, s. 397).

Mimořádné opatření, vydané vládou České republiky, od 11. března 2020 do odvolání, zakázalo osobní přítomnost žáků a studentů na vzdělávání a studiu ve školách (Vláda, 2022). K opětovnému uzavření škol spojeného s pandemickou situací došlo od 14. října 2020. Toto opatření trvalo po většinu školního roku 2020/2021. V souvislosti se zákazem přítomností žáků ve školách nezbylo nic jiného, než přizpůsobit výuku vzniklé situaci a přejít na distanční způsob vzdělávání s podporou digitálních technologií. Vzhledem k této situaci vznikla novela vyhlášky školského zákona č. 349/2020 Sb., účinná od 25. 8. 2020, která stanovuje pravidla pro vzdělávání distančním způsobem v některých mimořádných situacích, při uzavření škol či zákazu přítomnosti dětí, žáků nebo studentů ve školách. Tato vyhláška taky dále upravuje *„povinnost školy ve vymezených mimořádných situacích zajistit vzdělávání distančním způsobem“* a *„je stanovena povinnost dětí, žáků nebo studentů se tímto způsobem vzdělávat“* (MŠMT, 2021d, s. 3).

V době pandemie se prezenční výuka změnila na distanční výuku z důvodu krizových opatření, mimořádných opatření navržených ministerstvem zdravotnictví nebo krajskou hygienickou stanicí a z důvodu nařízené karantény (MŠMT, 2021d, s. 3).

V pandemii byli učitelé a žáci donuceni se přizpůsobit novým vzdělávacím postupům k využívání technologií ve výuce. Uskutečnilo se to hlavně bez ohledu na jejich schopnosti, připravenost a předchozí zkušenosti (Dwi et al., 2020, s. 9).

S příchodem pandemie můžeme říci, že došlo ke změnám v našem stávajícím školství. Ve většině případech jsme se doposud setkávali s tradičními vyučovacími metodami, mezi které patří podle Zormanové, např. metoda slovní, názorně demonstrační a dovednostně-praktická. Tyto metody byly doplněny inovativními metodami, mezi něž spadá metoda diskusí, situační, inscenační, metoda didaktická hra, ale také metody heuristické, řešení problémů, individualizovaná forma výuky, samostatná práce žáků, diferencované vyučování, skupinová výuka, projektová výuka, týmové vyučování, výuka dramatem a metody kritického čtení. S těmito inovativními vyučovacími metodami jsme se setkávali spíše ojediněle (Zormanová, 2012, s. 40, 55). V distanční výuce jsme mohli zaznamenat nárůst některých z těchto metod, kterými jsou např. metoda situační a samostatná práce žáků. Obzvlášť samostatná práce žáka na střední odborné škole byla velice důležitá.

Před příchodem pandemie během klasické prezenční výuky bylo nedílnou součástí vyučovacího procesu využívání didaktických zásad. Zásady byly vytvořeny na základě zkušeností pedagogů. Jejich využitím učitel dosáhne ve výuce maximální efektivity a účinnosti. Vztahují se k učitelově vyučovací činnosti, učební aktivitě žáků, samotnému učivu a

materiálně-didaktickým prostředkům. Mezi didaktické zásady řadíme: zásadu uvědomělosti a aktivity, komplexního rozvoje žáka, vědeckosti, spojení teorie s praxí, přiměřenosti, individuálního přístupu, emocionálnosti, trvalosti, názornosti, postupnosti a zásadu zpětné vazby (Zormanová, 2014, 63-66). Za podmínek provázejících distanční výuku nebylo možné dodržovat některé zásady během vyučování. O které konkrétní zásady se jednalo a do jaké míry se dařilo učitelům zásady uplatňovat, nám ukáže praktická část práce.

Pro distanční výuku byly nezbytné výpočetní techniky, které jsou nedílnou součástí téměř každého z nás. Petty uvádí ve své publikaci, že se jedná o „velkou knihovnu zdrojů“. Důležitým úkolem učitelů je, aby naučili žáky pracovat s důvěryhodností těchto zdrojů. Pro vyhledávání zdrojů je zapotřebí internet, který pomocí své „světové pavučiny“ spojuje a umožňuje komunikaci mezi lidmi a zprostředkovává přenos dat. Informační a učební technologie neslouží pouze k učení, ale také ke komunikaci mezi žáky, zákonnými zástupci a školou (Petty, 2013, s. 378, 379). Komunikace prostřednictvím technologií byla nezbytná při distanční výuce, a to mezi všemi výše uvedenými složkami.

Virtuální učební prostředí funguje v rámci konkrétní vzdělávací instituce, a to jak z domova, tak z prostor školy. Žák pomocí tohoto prostoru postupně dostává pracovní instrukce, učitel sleduje vykonávání těchto instrukcí a může je přes systém zhodnotit. Také zde může probíhat komunikace mezi žáky a učitelem. Virtuálně učební prostředí, společně se všemi informačními systémy, tvoří v dané škole řízené učební prostředí. Toto prostředí působí na učení a jeho řízení, a to přímo a nepřímo (Petty, 2013, s. 379). Nečekaný příchod pandemie s sebou přinesl mnoho změn, inovací a nových způsobů ve vzdělávání. Jak konkrétně v této době toto vzdělávání probíhalo, ukáže další podkapitola.

2.1 Organizace výuky v době pandemie

Po nařízení mimořádného opatření, které znemožňuje osobní přítomnost žáků ve škole a které může nařídít ministerstvo zdravotnictví nebo krajská hygienická stanice, se dříve běžný typ výuky změnil na prozatímně prezenční výuku smíšenou nebo distanční výuku.

Prezenční výuka

Prezenční výuka probíhá běžným způsobem tak dlouho, dokud se karanténa netýká více než 50 % žáků ve třídě. Je doporučeno, aby při nepřítomnosti žáků ve škole byla žákům umožněna studijní podpora na dálku, prostřednictvím zasílání studijních materiálů, úkolů a podobně. Této aktivity se žáci účastní dobrovolně s ohledem na své individuální podmínky. Pokud to prezenční výuka umožňuje, je doporučeno ji provádět ve venkovních prostorech v okolí školy, kde se neshromažďuje větší množství osob. Doporučuje se také zařadit metody vzdělávání rozvíjející samostatnost žáků, jejich autonomii, skupinovou práci a podobně (MŠMT, 2021d, s. 7).

Smíšená výuka

Škola distančně musí začít vzdělávat žáky, kterým byla zakázána účast na prezenční výuce a počet těchto žáků nepřekročí 50 % žáků jedné třídy. Ostatní žáci dále pokračují v prezenční výuce. V této třídě byla zavedena tzv. smíšená výuka (hybridní), při které jedna skupina studuje prezenčně a druhá distančně. Realizaci tohoto typu výuky si organizuje škola (MŠMT, 2021d, s. 7, 8).

Nejen v České republice, ale také v mnoha zemích došlo k převedení běžné výuky na distanční formu výuky. Analýzy těchto zemí hovoří o velkém problému, kterým bylo zajištění přístupu všech žáků k výuce. Problematikou bylo nedostatečné technické vybavení učitelů a žáků. Velkou

roli zde také hrála nedostatečná dostupnost kvalitního internetového připojení k realizaci výuky (Xie & Yang, 2020, s. 538, 539).

Distanční výuka

Pokud z důvodu karantény platí zákaz přítomností žáků pro minimálně jednu třídu, přechází tato třída na distanční způsob výuky a ostatní třídy pokračují ve vzdělávání prezenčním způsobem. K distanční výuce všech tříd ve škole se přechází v případě, že je zakázána přítomnost žáků ve škole (MŠMT, 2021d, s. 8). V průběhu školního roku 2020/2021, jsme se setkali na středních školách se všemi třemi výše uvedenými typy výuky. Po většinu školního roku byla však nařízená plošná distanční výuka.

2.2 Distanční výuka

Distanční výuku si někteří jedinci po jejím zavedení zaměřovali s distanční formou studia. V předchozích letech jsme se na středních školách setkávali s denní formou studia, která je nejrozšířenější dálkovou formou, večerní, distanční a kombinovanou formou studia (Atlas školství, 2021).

Dle Zlámalové (2007, s. 30) „*cílem distančního vzdělávání je umožnění se průběžně vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit prezenční (kontaktní) formy vzdělávání.*“ Distanční vzdělávání se nejčastěji používalo pro vzdělávání dospělých jedinců z důvodů časové bariéry, způsobené zaměstnáním nebo vzdáleností školy a místa bydliště. Forma tohoto studia byla také vhodná pro studenty, kteří z dlouhodobého hlediska zapříčiněného fyzickým handicapem nebo sociálním handicapem nemohli navštěvovat školu prezenčním způsobem (Korobeynikova et al., 2020, s. 6).

Distanční výukou v době pandemie nemyslíme výše uvedenou formu studia, ale formu výuky, prostřednictvím které se studium uskutečňovalo.

Distanční forma vzdělávání přinesla školám zásadní organizační změny, rychlé osvojení si nových digitálních kompetencí a technologií (Pavlas et al., 2020, s. 8).

S příchodem pandemie a zavedením plošné distanční výuky byli učitelé i žáci nuceni se přizpůsobit na nějaký čas této formě výuky. Jedním z charakteristických znaků distanční výuky je vysoká míra individualizace žáků během studia. Příčinou bývá menší interakce s pedagogickými pracovníky a spolužáky. Tato situace může u žáků vyvolávat pocit izolace. I pro pedagogy se jednalo o novou zkušenost s jasně danými pravidly, při kterých pedagogický pracovník v době pandemie a v rámci zavedení distanční výuky měl povinnost být na svém pracovišti podle stanoveného rozvrhu. V případě dohody se svým zaměstnavatelem může vykonávat své povolání spojené s distanční výukou na jiném místě (MŠMT, 2021d, s. 6, Korobeynikova et al., 2020, s. 5).

Distanční výuka v době pandemie na středních školách má doporučení, aby probíhala v co největším rozsahu, vzhledem k věku a samostatnosti žáků. Ovšem volba formy a metody výuky by měla být vhodně zvolena ke zdatnosti skupiny žáků. K výuce můžou být vybrány různé digitální nástroje, on-line kanály pro přenos přednášek, diskuzí, individuální a skupinové práce. Žáci na střední škole dovedou udržet pozornost a aktivitu delší dobu vzhledem ke svému věku, ale u těchto žáků nebylo doporučeno trvat pevně na rozvrhu při distanční výuce. Při tomto typu vyučování je vhodné držet se v delším časovém úseku tematického celku, do kterého bylo učivo sdruženo. Je zapotřebí, aby učitel žákům při distanční výuce poskytoval kvalitní zpětnou vazbu, jež žákům pomáhá k rozvoji vlastního potenciálu a studijní autonomii (MŠMT, 2021d, s. 13). Je zřejmé, že distanční výuka přinesla s sebou mnoho změn. Tyto změny se od sebe navzájem

odlišují a vychází z forem, prostřednictvím kterých je distanční výuka realizována. Nyní si představíme jednotlivé formy distanční výuky.

2.2.1 Formy distanční výuky

Distanční výuka se dělí na on-line výuky nebo off-line výuky. Úkolem školy je, aby přizpůsobila distanční výuku individuálním podmínkám žáků, personálů a technickým možnostem školy.

On-line výuka

Pro distanční výuku je charakteristický nepřímý kontakt učitele s žákem. Tento nepřímý kontakt se podporuje pomocí internetu, který pro realizaci výuky používá různé komunikační a multimediální prostředky (Dwi et al., 2020, s. 9, 10).

Tento typ výuky se dělí na synchronní a asynchronní:

Synchronní výuka probíhá v reálném čase, kdy učitel bývá s žáky pomocí některé z komunikačních platforem na stejném virtuálním místě ve stejný čas. Využívanou formou tohoto typu výuky je tzv. on-line hodina, jež podle předem stanoveného rozvrhu probíhá pomocí videokonferenčních nástrojů vyučování. Velký vliv na on-line výuku má kvalita internetového připojení. Výhodou tohoto typu výuky je informovanost učitele o průběhu vzdělávání, která probíhá ve vzájemné interakci mezi učitelem a žákem, má být jednotná a také časově vymezena. Další výhodou on-line výuky je pomoc při překonávání obtíží spojených se sociální izolací v době pandemie. Nevýhodou bývají nároky spojené s technologickým vybavením žáků a jejich rodin. Problémem se stává také přizpůsobení se individuálnímu tempu žáků. Při synchronní on-line výuce je důležité odhadnout správnou délku výuky. V závislosti na věku účastníků vzdělávání klesá také schopnost udržet pozornost. Příliš dlouhá on-line výuka může mít negativní vliv na zdraví

žáků. Je také důležité při plánování synchronní výuky respektovat volný čas a aktivity žáků (MŠMT, 2021d, s. 8, 9).

Asynchronní výuka neprobíhá na stejném on-line místě a ve stejný čas, ale probíhá na zadaných úkolech v žakově zvoleném čase. Výuka se odehrává na různých platformách, aplikacích a portálech, kterými jsou např. školní informační systém, LMS, systém pro řízení výuky, e-mail a podobně. Tyto nástroje se nevyužívají pouze k samotnému vzdělávání, ale jsou také určeny pro poskytování zpětné vazby žákovi a k zadávání úkolů. Výhodná je tato výuka pro ty účastníky, kteří nemají stejné podmínky pro vzdělávání. Hodí se také pro ověřování žakových získaných kompetencí na střední škole, a to v odborných předmětech, kterými je např. účetnictví. Tento typ výuky přináší s sebou větší míru „*individualizované podpory učitele jednotlivým žákům*“. Důležitou úlohu zde hraje hlavně podpora u méně schopných žáků ze strany rodičů a domácího prostředí. Velkou nevýhodou bývá chybějící sociální kontakt s vrstevníky a spolužáky (MŠMT, 2021d, s. 9).

Využití těchto dvou forem on-line výuky řídí konkrétní škola. Obě formy výuky mají své klady i zápory. Největšího efektu při distanční výuce se dosáhne kombinací synchronní a asynchronní výuky. Další z možností, jak zprostředkovávat žákům předávání znalostí v době distanční výuky, je off-line výuka.

Off-line výuka

Jedná se o výuku, která neprobíhá „*přes internet a k realizaci nepotřebuje ve větší míře digitální technologie.*“ Ve většině případů se jedná o plnění úkolů, samostudium, praktické úkoly, práci s učebnicemi, učebními materiály a pracovními listy. Úkoly při off-line výuce mohou být zadávány prostřednictvím telefonu, písemně nebo osobně. Tato výuka nepotřebuje digitální kompetenci účastníků, je vhodná pro menší žáky, kde

socioekonomické podmínky nejsou dobré. Tento typ výuky vyžaduje značné úsilí učitelů při zapojení žáků do výuky, při poskytování studijní podpory a získávání zpětné vazby. Ideálem bývá propojení off-line výuky s on-line výukou (MŠMT, 2021d, s. 9, 10).

Konzultace

Je vhodné, aby učitel dříve uvedené dva typy výuky kombinoval s individuálními konzultacemi se žáky, jež by měly být pro všechny dostupné. Konzultace může probíhat prostřednictvím telefonického hovoru, emailem, on-line chatem a osobně za dodržení všech hygienických opatření (MŠMT, 2021d, s. 10). Na některých odborných školách se individuální osobní konzultace prováděly běžně v rámci praktických předmětů a předvedením získaných dovedností a praktických domácích úkolů.

Samostudium

S příchodem distanční výuky v době pandemie se zvýšil nárok na samostatnou práci žáka, kterou můžeme definovat podle Zormanové (2012, s. 85) jako *„učební aktivitu, při které žáci získávají vědomosti a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na pomoci dalších osob, a to zejména pomocí řešením problémů, řešením problematických situací.“* Samostudium můžeme také rozdělit do několika úrovní, jimiž jsou samostatnost napodobující (samočinnost), reprodukuující, produkuující a přetvářející. Samostudium má své výhody a nevýhody. Mezi výhody patří možnost zapojit se do aktivit, tím realizovat své plány a myšlenky, učit se zodpovědnosti, volit si vlastní tempo práce, respektovat individuální potřeby žáka a podporovat diferenciaci třídy. Mezi nevýhody patří minimální nebo žádný kontakt se spolužáky, nejsou rozvíjeny sociální vztahy ve třídě a nerozvíjí se sociální učení v těchto třídách (Zormanová, 2012, s. 85, 86).

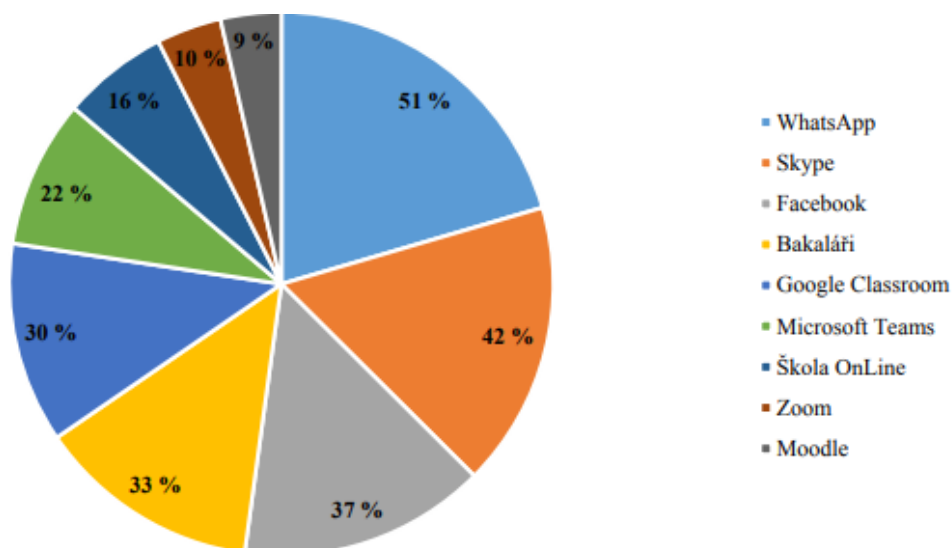
Samostudium je ideální provádět v samotě a klidu. Ve většině případů byli žáci zvyklí vykonávat ve svém samostudiu domácí úkoly, které měly být postavené tak, aby nevyžadovaly spolupráci s učitelem. Po vykonání úkolů měla být vykonána kontrola ze strany učitele a ohodnocení úkolu. Také učitelé neměli žáky úkoly přehlcovat. Úkoly měly být postaveny tak, aby byly žákem splnitelné a měly by ideálně navazovat na látku probranou v hodině. Ideálním úkolem by mělo být čtení studijního materiálu. Splnění tohoto úkolu se dá zkontrolovat pak pomocí krátkého testu. Čtení nepřináší žákovi pouze znalosti, ale učí také žáka pracovat se studijním materiálem (Petty, 2013, s. 289, 290). Samostudium žáků na odborných školách během distanční výuky bylo běžnou záležitostí, stejně jako před pandemií a zavedením distanční výuky. Rozdíl byl na některých školách v množství materiálu k samostudiu.

2.2.1.1 Technologie, platformy, aplikace a distanční výuka

Autor Průcha ve své publikaci přehled pedagogiky v kapitole technologie vzdělávání se věnuje pojetím těchto technologií. První pojetí vychází z původní teorie o využívání technologických prostředků ve vyučování a učení, jako tzv. výuková metoda, výuková technologie a didaktická technika. Jedná se o vizuální a audiovizuální prostředky, mezi které patří internet, počítač s výukovými programy, výuková televize a podobně. Druhé pojetí je v širším duchu, kdy teorie je o racionalizované a efektivní organizaci učení a vyučování založeném na psychodidaktických a ergonomických poznatcích o učení se zapojením technických prostředků do výuky. Toto pojetí je v dnešní době velmi prosazováno, a to z důvodu zdokonalování technologií uplatňovaných ve výuce a z důvodu používání ve výuce nových výzkumných poznatků pro efektivní výuku. Rozvoj didaktické techniky zapříčiňuje vznik nových výukových technologií (Průcha, 2015, s. 119, 120).

Autor Průcha při psaní této kapitoly nemohl tušit, jako my všichni ostatní, že o pár let později přijde doba, kdy budou všichni žáci a učitelé nuceni přejít na distanční typ výuky za pomoci různých technologií.

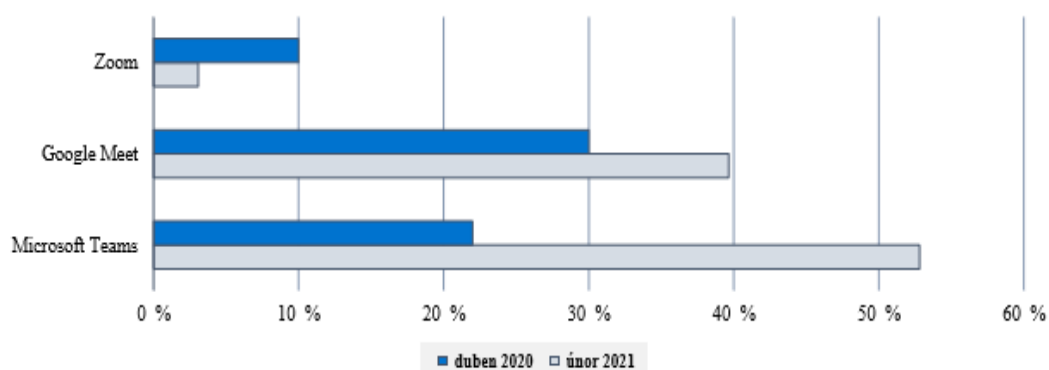
Graf 1: Zastoupení komunikačních prostředků na jaře 2020



Zdroj: Pavlas et al., 2020, s. 34,35.

Z šetření ČŠI vyplynulo, že mezi využívané platformy a aplikace ke komunikaci učitelů s žáky ZŠ a SŠ při distanční výuce na jaře 2020 byly: z 51 % WhatsApp, 42 % Skype, 37 % Facebook, 33 % Bakaláři, 30 % Google Classroom, 22 % Microsoft Teams, 16 % škola OnLine, 10 % Zoom, 9 % Moodle. Konkrétně na středních školách se používal nejčastěji systém Bakaláři a platforma Microsoft.

Graf 2: Porovnání využívání uvedených systémů v období zahájení distanční výuky a v průběhu školního roku 2020/2021



Zdroj: Pavlas et al., 2021b, s. 30, 31.

Šetření ČŠI ve školním roce 2020/2021 došlo ke zjištění, že ve školním roce 2020/2021 při on-line synchronizované výuce učitelé a žáci komunikují většinou pomocí Microsoft Teams. Platformy a aplikace, kterými jsou např. WhatsApp, Skype, Facebook se využívají ojediněle nebo vůbec. Na středních školách se podle ČŠI v tomto školním roce využívalo z 60 % Microsoft Teams, z 32 % Google Meet a Zoom.

Z šetření je zřejmé, že na jaře 2020 na začátku pandemie učitelé používali velice různé komunikační technologie, platformy a aplikace ke zprostředkování kontaktu s žáky. Ve školním roce 2020/2021, kdy distanční výuka byla po většinu školního roku, už se používání těchto technologií ustálilo. Převažovalo použití technologií pro synchronní on-line formu výuky.

Nyní si představíme některé z těchto platform a aplikací, které se používalo ke zprostředkování výuky: Zoom je videokonferenční služba, prostřednictvím níž se může jedinec virtuálně setkávat při živém chatu s pomocí zvuku a videa. Zoom má také možnost záznamu setkání a zpětného puštění. Setkání na této platformě je na základě hostovaných schůzek. Ke

schůzkám se dá připojit prostřednictvím webkamery nebo telefonu. Při těchto setkáních můžeme využít tzv. sdílení obrazovky, při které se jedinci vidí navzájem. Setkání je možné až pro 500 účastníků (WebSetNet, 2021).

Microsoft Teams je vhodný pro chat, hovory a videa. Shromažďuje na jednom místě konverzaci, obsah, zadání úloh a aplikace. Také umožňuje učitelům vytvářet živé online třídy, dají se zde také připravit aktivity zaměřené na spolupráci žáků ve třídě (Microsoft, 2021).

Google Classroom je učebna, která učitelům pomáhá šetřit čas, umožňuje přehlednou správu kurzů a usnadňuje komunikaci se studenty, poskytuje zpětnou vazbu, pomáhá šetřit čas. Žáci a studenti spravují Google Classroom pomocí Disku Google (Google Play, 2021).

Moodle jinak LMS (Learning Management System) je vytvořen pro správu a vytváření elektronických ucelených vzdělávacích kurzů. Moodle se dá spustit pomocí běžného webového prohlížeče, slouží k vytváření elektronických kurzů, plnění jejich obsahu, také ke komunikaci, zadávání úkolů a testů. Jeho využití je možné také při výuce, a to konkrétně k testování studentů a zveřejnění předem připravených vyučovacích materiálů, kterými mohou být texty, prezentace a animace (Moodle, 2021).

Škola OnLine je informační systém, který umožňuje rychlé a efektivní zpracování veškeré školní agendy. Jedná se o aplikaci, která je dostupná 24 hodin denně prostřednictvím běžného webového prohlížeče. Tento informační systém se dá také požívat ke komunikaci mezi učitelem, žáky a zákonnými zástupci žáků. Slouží také jako osobní sklad výukových materiálů učitele, kdy se materiály dají na sdílet žákům. Prostřednictvím této aplikace se mohou zadávat domácí úkoly a testy, jež se poté automaticky vyhodnotí a získané známky se zapíší do hodnocení (Škola OnLine, 2021).

Bakaláři jsou školský webový informační systém, který obsahuje administrativní moduly, mezi něž spadá evidence žáků, internetová žákovská knížka, bakaláři řešící databázi, rozvrh, suplování, třídní knihu, tematické plány, rozpis maturit, plán akcí školy a komunikační modul Komens. Bakaláři nabízí technická řešení přizpůsobena na míru jednotlivým školám s využitím možností připojení se pomocí aplikace (Bakaláři, 2021).

Z uvedeného rozdělení distanční výuky je zřejmé, že školy měly na výběr, kterou z uvedených forem budou používat a v jaké míře. Na některých školách si učitel volil sobě blízkou platformu, na jiných všichni učitelé vyučovali prostřednictvím jedné platformy určené vedením školy.

2.3 RVP a ŠVP v době pandemie

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v září roku 2020 vydalo po zkušenosti s jarem 2020 metodický pokyn, který radí, jak v době pandemie a při nařízení distančního vzdělávání postupovat s realizací výuky, a jak zacházet se vzdělávacím obsahem.

Z tohoto pokynu je zřejmé, že v době pandemie při nařízení distanční výuky není možné, aby školy žáky vzdělávaly v plném rozsahu jako u plánované prezenční výuky v souladu se ŠVP. Proto je důležité, aby se školy zaměřily na aplikaci znalostí, dovedností a jejich využití při řešení různých situací. Na středních školách se jedná o rozšiřující předměty související s profilem absolventa a předměty, které patří ke společné části maturitní zkoušky. Důležitý je v této situaci rozvoj žakových kompetencí k učení (MŠMT, 2021d, s. 18).

Při krátkodobých úsecích distanční výuky, kdy se jedná o karanténu třídy na 10–14 dnů, je vhodné aktivity směřovat k projektovému způsobu výuky. A to vždy na průřezové téma, které propojuje více oblastí vzdělávání,

nebo soustředit se na jednodušší obsahy vzdělávání. Složitější oblasti lze přesunout na prezenční účast žáků ve škole (MŠMT, 2021d, s. 18).

Při dlouhodobé distanční výuce, kdy je zakázaná osobní přítomnost žáků ve škole více než 14 dní, je zapotřebí prioritizovat oblasti v ŠVP. Při této prioritizaci je zapotřebí zaměřit se na očekávané výstupy dle příslušného RVP. Změny, které vznikly s příchodem distanční výuky, nemusí být ihned provedeny v úpravě ŠVP, ale postačí evidence těchto změn ve vzdělávání. Po ukončení distanční výuky se škola vrátí k plánovanému ŠVP nebo provede úpravy ŠVP (MŠMT, 2021d, s. 18).

Nižší efektivita procesu učení v době distanční výuky s sebou přinesla doporučení k redukci vzdělávacího obsahu. V této redukci hrála důležitou roli délka distanční výuky. Plány škol pro redukci ŠVP a popřípadě RVP byly na začátku školního roku 2020/2021 méně časté než v únoru 2021. Redukce a zásahy ve vzdělávacím obsahu je zapotřebí bedlivě sledovat a zjišťovat, jak se daří předpoklady vzdělávacího obsahu v průběhu distanční výuky naplňovat. Za účelem tohoto sledování, se používala třídní kniha, učební osnovy nebo tematické plány. Ke sledování vzdělávacího obsahu mohou školy vytvořit vlastní interní evidenci (Pavlas et al., 2021 b, s. 34, 35).

Redukce obsahu vzdělávání byla v době distanční výuky na odborných školách doporučována, jak je zřejmé z výše uvedeného textu. Redukce na tomto typu škol je velice obtížná, obzvlášť u oborů, u kterých je kladen velký důraz na manuální cvičení a praktické předměty. Vzhledem k důležitosti získání potřebných znalostí a manuálních dovedností pro výkon profese, redukce nebyla snadná. Obzvlášť v praktickém vyučování byla nejen redukce, ale i realizace samotné výuky velice náročná.

2.4 Praktické vyučování v době pandemie na střední odborné škole

Zvláštní oblastí v redukci vzdělávacího obsahu byly předměty pro rozvoj praktických dovedností žáků na středních odborných školách. Prostřednictvím distanční výuky není možné získávat některé praktické dovednosti. Absence těchto dovedností má vliv na uplatnění absolventa v profesním životě. Střední odborné školy se snažily žákům kompenzaci zajistit v takové míře, která byla v dané situaci možná (Pavlas et al., 2021b, s. 36).

Výše zmíněný metodický pokyn radí, že v případě, kdy z důvodu pandemie není možné realizovat praktickou výuku, má být posílena teoretická výuka o předměty z odborné složky vzdělání, které souvisí s praktickou výukou. Za této situace se očekává spolupráce učitelů odborného výcviku a učitelů odborných předmětů, která souvisí s odborným výcvikem. Mezi další možnosti praktického vzdělávání patří on-line firemní vzdělávání, při kterém zaměstnavatel po dohodě se školou umožní žákům externí přístup do vlastního interního systému. To poskytuje hlavně ke vzdělávání v oblastech, které jsou v souladu se ŠVP. Po skončení distanční výuky měla by být posílena praktická výuka, aby došlo k naplnění podmínek ŠVP. *„Odborná nebo umělecká praxe a sportovní příprava může být uskutečňována i v období školních prázdnin po dobu stanovenou RVP“* (MŠMT, 2021d, s. 19).

V případě, že odborný výcvik probíhá na reálném pracovišti u zaměstnavatelů, lze v jeho realizaci v době pandemie pokračovat a řídit se epidemiologickým opatřením, které stanovuje ministerstvo zdravotnictví. V této situaci se doporučuje komunikovat se zaměstnavatelem o úpravě podmínek zajišťujících ochranu zdraví žáků. Ředitelé škol by měli zvážit v této situaci upravení dodatku ke smlouvě, aby bylo podle něj jasné, jak

v případě zahájení distanční výuky a omezení provozu na pracovišti postupovat (MŠMT, 2021d, s. 18, 19).

Z šetření ČŠI vyplynulo, že na některých školách se snažili maximálně využít podpory při on-line synchronní výuce, kterou jsou např. odborné elektronické učebnice, využívání materiálu od firem, v nichž žáci vykonávají odborný výcvik a praxi. Jiné střední školy u oborů, u kterých to bylo možné, zadávali žákům praktická domácí cvičení. Toto probíhalo zadáváním dovednostně-praktických úkolů a následnou individuální konzultací pro získání zpětné vazby. Další velice využívanou variantou bylo upřednostňování teoretické výuky v době distanční výuky a poté preferování odborného výcviku v čase, kdy mohla být praktická činnost vykonávána, jak také radil metodický pokyn (Pavlas et al., 2021 b, s. 36, 37). Realizace distanční výuky nebyla jednoduchá, ale v oblasti praktického vzdělávání se jednalo o velice náročnou věc. Z šetření ČŠI je zřejmé, že každá škola se s touto situací vypořádala jinak a upřednostnila formu praktického vyučování jednotlivým potřebám a možnostem vzdělávaným oborům a také žákům. Je však zřejmé, že po zavedení běžné výuky bylo zapotřebí praktické předměty zohlednit a posílit o ně výuku. Za účelem nedostatku praktických znalostí a dovedností v co největší míře bylo potřeba je eliminovat.

2.5 Hodnocení žáků v distanční výuce

Hodnocení je nedílnou součástí vzdělávání. Především formální způsob hodnocení ovlivňuje efektivitu a dosažené výsledky. Jedná se o nepostradatelnou součást vzdělávání, která podporuje motivaci žáka a ukazuje cestu a pokrok, jež žák udělal. Způsob hodnocení v distanční výuce musí škola přizpůsobit podmínkám žáka. Velkým úkolem pro učitele je v době distanční výuky žákovi poskytnout zpětnou vazbu, motivovat jej a

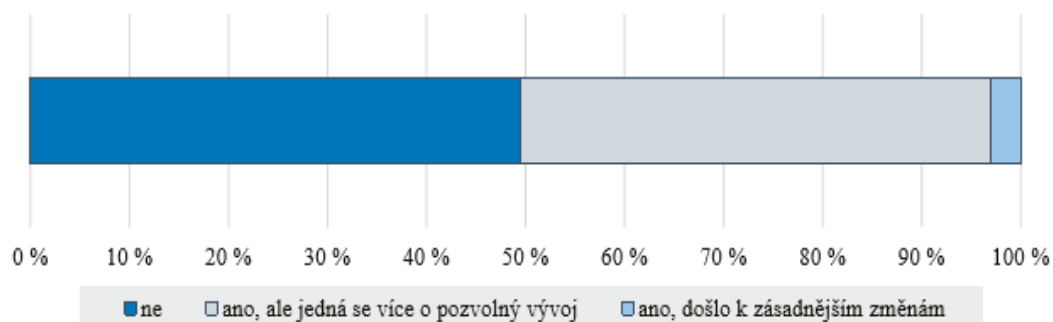
podporovat ho v hledání řešení. Hodnocení při distanční výuce nemá být využíváno jako forma nátlaku (MŠMT, 2021d, s. 17).

Při tomto způsobu výuky se doporučuje používat častěji formální způsob hodnocení. Jehož účelem je rozpoznat vzdělávací potřeby žáků a tomuto přizpůsobit výuku tak, aby každý dosáhl maximálního individuálního rozvoje. Formální hodnocení přináší žákovi informaci o jeho znalostech a dovednostech, které v rámci vzdělávacího procesu si dovedl osvojit. Tento styl hodnocení dovede také pomoci sledovat pokrok žáka ve vzdělávání. Distanční výuka může s sebou přinést také podmínky pro sebehodnocení žáků, při nichž žáci musí zhodnotit rozvoj nabytých vědomostí a dovedností. Toto je třeba zakomponovat už v začátku a žákům zadat vhodné zadání tak, aby mohly být použity různé nástroje pro autoevaluaci (MŠMT, 2021d, s. 17).

Při distanční výuce škola musí dodržovat pravidla a kritéria hodnocení, která jsou v souladu se školním řádem, jež vychází ze školského zákona. Pokud situace z důvodu distanční výuky vyžaduje úpravu či doplnění školního řádu, je možné tyto změny ve školním řádu provést (MŠMT, 2021d, s. 18).

Změny spojené s organizací ve vzdělávání a rozdílným zázemím žáků vedla učitele k úpravám způsobu hodnocení žáků. Tyto úpravy probíhaly konkrétně v hodnocení výkonu žáků a odevzdávání žakových samostatných prací (Pavlas et al., 2020, s. 20).

Graf 3: Změna ve způsobu hodnocení žáků na jaře 2020



Zdroj: Zatloukal et al., 2021, s. 107

Z grafu ČŠI je viditelný výsledek, ve kterém změny v hodnocení téměř z 49 % neproběhly vůbec, téměř z 45 % se jednalo o změny, již byly postupně mírnější a pouze z 6 % se jedná o změny zásadní.

Česká školní inspekce v rámci šetření ve školním roce 2020/2021 přišla ke zjištění, že v oblasti hodnocení žáků nedošlo vlivem distanční výuky stejně jako na jaře 2020 k zásadním změnám. Většina učitelů využívala obdobný způsob průběžného hodnocení jako před pandemií. Učitelé uvádí, že změny neproběhly vůbec, nebo se jednalo o změny pouze pozvolné, které s sebou přinesly častější formální hodnocení žáků (Zatloukal et al., 2021, s. 107, 108).

Jak je uvedeno výše v textu při distanční výuce se doporučuje používat častěji formální způsob hodnocení. Z šetření ČŠI vyplynulo, že při distanční výuce učitelé nejčastěji používali klasifikaci doplněnou o slovní formální hodnocení. A tím požívání samostatné klasifikace se umístilo jako druhé nejvyužívanější. Šetření také ukázalo, že učitelé sebehodnocení žáků nevyužívali pravidelně a čtvrtina učitelů sebehodnocení žáků nevyužívala vůbec (Zatloukal et al., 2021, s. 107, 108).

Z šetření provedené ČŠI je patrné, že změny v oblasti hodnocení žáků v průběhu distanční výuky v mnoha případech nebyly žádné, nebo se jednalo pouze o častější formální hodnocení žáků, jak bylo doporučováno výše v textu. Lze také vidět, že se používalo často formální hodnocení prostřednictvím klasifikace obohacené o formální slovní hodnocení.

2.6 Reflexe distanční výuky

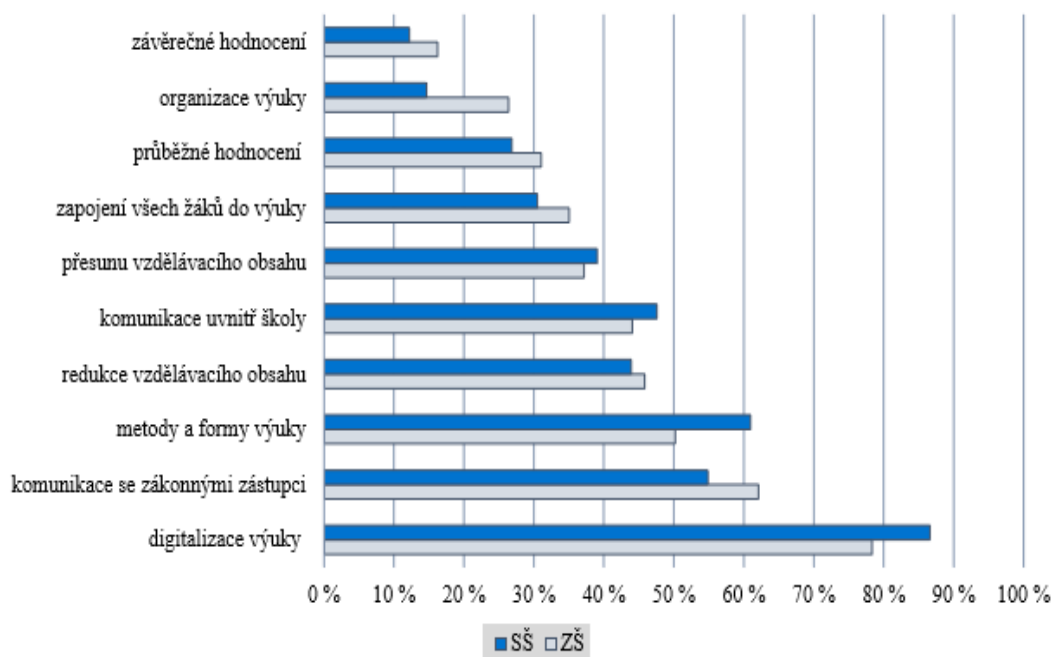
Z šetření provedeného ČŠI je známá skutečnost, že výuka v uvedeném školním roce byla v důsledku délky trvání distanční výuky vysoce náročná. Reflexe škol se nejčastěji týkala rozsahu vzdělávacího obsahu během distanční výuky a zvládnutí tohoto obsahu žáky. Dalším častým bodem byla problematika zapojení všech žáků do výuky. Na středních školách se více než na základních školách dbalo na organizaci výuky, metody výuky a jejich digitalizaci (Pavlas et al., 2021a, s. 12).

Časová náročnost s realizací distanční výuky je pro učitele spojena s přípravou výukových materiálů. Z šetření Rokose a Vančury vyplynulo, že učitele využívali tyto výukové materiály: z 96,6 % odkazy na učebnici a pracovní sešity, z 82,8 % vlastní pracovní listy, z 79,3 % odkazy na www stránky, z 72,4 % digitální učební materiály, z 48,3 % vlastní prezentace a další (Rokos & Vančura, 2020, s. 139, 170).

Mezi hlavní témata reflexe distanční výuky řadíme: obsah a rozsah probraného učiva, zapojení všech žáků do výuky, vzdělávací výsledky a pokroky žáků v jednotlivých předmětech a organizaci výuky (Pavlas et al., 2021a, s. 13).

Distanční výuka přinesla také své pozitivum. V šetření ČŠI bylo zjištěno, že na středních školách pozitivní zkušenost z distanční výuky mají v těchto oblastech:

Graf 4: Oblasti využívaných pozitivních zkušeností s distanční výuky



Zdroj: (Pavlas et al., 2021a, s. 14)

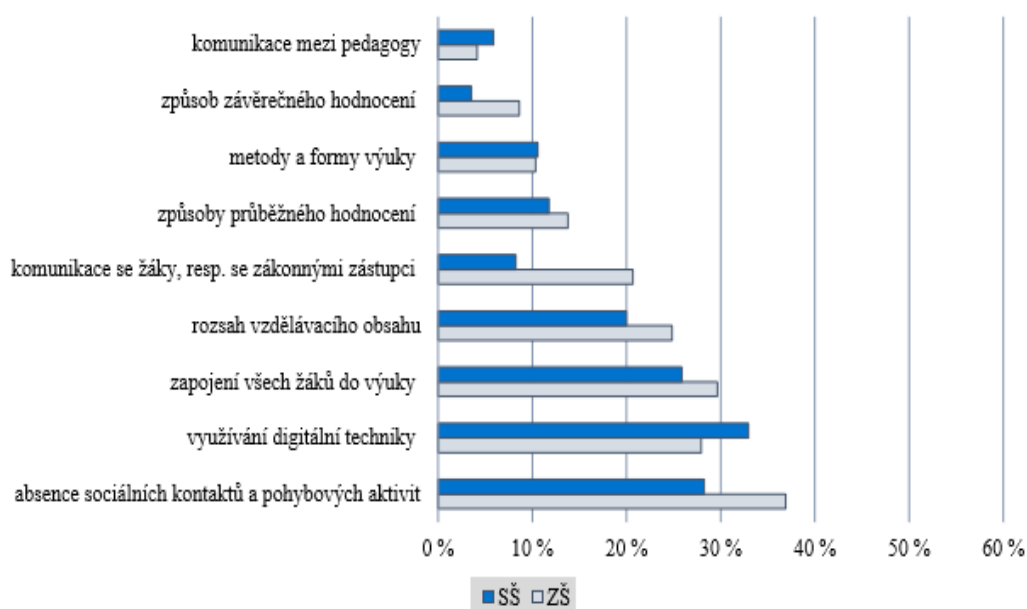
Z grafu je jasně viditelná pozitivní zkušenost jako přínos pro práci s digitalizací výuky, metodami a formou výuky a také komunikaci se zákonnými zástupci. Naopak pozitivní zkušenost nebyla příliš přínosná v oblasti závěrečného hodnocení žáků, organizace výuky, průběžného hodnocení a zapojení všech žáků do výuky.

Učitelé hodnotí distanční výuku jako přínos ke sdílení a vzájemné pomoci mezi učiteli a rozšíření možností dalšího vzdělávání. Pod tímto si může představit velmi bohatou nabídku vzdělávacích webinářů k distančnímu vzdělávání. K další pozitivům se řadí pokrok ve využívání IT technologií a prohlubování vztahů učitelů s rodiči (Mazancová, 2021).

Ředitele škol také udávali, že přínosem pro školy bylo důkladnější plánování výuky, propracovanější struktura hodin, samostatnější práce žáků a na některých školách zavedení modernějšího školního informačního

systemu (Pavlas et al., 2021a, s. 14). Nebyly zaznamenány pouze pozitivní, ale také následující problémy:

Graf 5: Nejvýraznější problémy, které se škola snaží eliminovat



Zdroj: (Pavlas et al., 2021a, s. 14)

Šetření ČŠI ukázalo, že nejčastější problém středních škol je spojen s využitím digitální techniky, dále to byla absence sociálního kontaktu a pohybových aktivit, k tomu zapojení všech žáků do výuky. Problematikou škol také byla snaha eliminovat problém s rozsahem vzdělávacího obsahu, způsobu průběžného hodnocení, metodami a formami výuky.

Z tohoto šetření ČŠI také vyplynulo, že pětina učitelů základních i středních škol zařazených do sledovaného vzorku zkušenost z období distanční výuky nepovažují za přínosnou a využitelnou v období prezenčního vzdělávání. V případě učitelů vyučující nematuritní obory na středních školách se jedná o čtvrtinu pedagogů. Z šetření také vyplynulo, že 58 % učitelů neidentifikovalo žádný problém ve výkonu své práce v důsledku distanční výuky. 13 % učitelů uvedlo, že identifikované problémy

nejdou schopni ovlivnit. Tímto problémem je např.: vliv rodinného zázemí žáků (Pavlas et al., 2021a, s. 16).

Učitelé řadí mezi nejnáročnější momenty v distanční výuce omezení osobního kontaktu s žáky, odpojení části žáků od výuky, zvyšování nerovností mezi žáky, učiteli a školami. Jako další náročný moment hodnotí dlouhodobé přetížení, pod tímto si můžeme představit přípravu na distanční výuku a následnou realizaci, zvýšený počet hodin denně před monitorem a webkamerami, což bylo náročné po fyzické i psychické stránce (Mazancová, 2021).

Distanční výuka v době pandemie nebyla pro učitelé jednoduchou záležitostí. Z šetření, která provedla ČŠI je zřejmé, že učitelé museli upravit či změnit způsob výuky, na který byli po dobu své praxe zvyklí. Museli si zvyknout na dennodenní používání digitálních technologií pro realizaci výuky, podřídit se redukcím ve vzdělávacím obsahu, úpravám v běžném rozvrhu, či neustálým provizorním rozvrhům. Také museli přizpůsobit vedení vyučovací hodiny do on-line prostředí. Velký vliv také měla aktivita jednotlivých žáků a jejich postoj k on-line výuce. Přes tato všechna úskalí, která distanční výuka přinesla, více než tři čtvrtina všech dotazovaných učitelů považují zkušenost s distanční výukou jako přínosnou a využitelnou pro běžnou prezenční výuku. I když se jednalo o velice náročné období, je potřeba vidět na všem to pozitivní a přínos pro praxi pedagogů.

3 Metodika

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce je popsat a analyzovat zkušenosti pedagogických pracovníků s distanční výukou na střední škole v odborných předmětech a na odborném výcviku v době pandemie.

V práci bych chtěla hlouběji proniknout do problematiky a zjistit, jak pedagogičtí pracovníci se vypořádali s plošně nařízenou distanční výukou v roce 2020/2021.

3.2 Výzkumná metoda a technika sběru dat

S ohledem ke zvolenému tématu a hypotézám této diplomové práce jsem zvolila použití kvantitativně orientovaného výzkumu, kdy sběr dat proběhne prostřednictvím dotazníkového šetření.

Kvantitativně orientovanou metodologii jsem zvolila z důvodu zkoumání otázek: CO? (co pedagog hodnotí) a KOLIK? (pedagogů jev hodnotí). Jinými slovy kvantitativně orientovaný výzkum se zabývá: Získáváním údajů o četnosti výskytu určitého jevu a vztahy mezi těmito jevy (proměnnými), ale zároveň však tyto proměnné nepopisuje. Aby bylo možné určit „sílu vztahů mezi jevy“, statisticky přesněji řečeno „míru korelace mezi proměnnými“, je zapotřebí sesbírat velký počet dat z různých zdrojů. Získaná data jsou poté vyhodnocena pomocí statisticko-matematických operací (Munduch et al., 2016. s. 45).

Objektivita výzkumu spočívá ve kvalitě údajů, odborníci výzkum musí chápat stejně jako výzkumník (Švec et al., 2009, s. 82). V práci bych chtěla

objektivitu aplikovat při vymezení vlastnosti zkoumaných jevů, také při sběru a interpretaci získaných dat.

Validita je založená na tom, že dotazník zjišťuje to, co zjišťovat má a musí vycházet ze zdůvodněné vědecké hypotézy. Jednotlivé položky dotazníku musí přinést data pro verifikaci hypotézy. Verifikací rozumíme proces prostřednictvím, kterého se zjišťuje správná formulace hypotéz a zaměřuje se na logiku a smysluplnost hypotéz. Je podstatné, aby validitu neposuzoval pouze autor dotazníku, ale taky nějaký odborník (Chráška, 2016, s. 165). Je zapotřebí, aby logické validní předpoklady a rozhodnutí byly testovány před zahájením výzkumu. Toho se nedosáhne prostřednictvím předvýzkumu nebo pilotáže (Švec et al., 2009, s. 137). Validitu dotazníku bych chtěla zjistit prostřednictvím pilotního dotazníkového šetření, při kterém chci rozpoznat, zda otázky v dotazníku jsou srozumitelné a respondenti chápou otázky.

V případě dotazníkového šetření pro tento výzkum bych chtěla provést malé pilotní šetření, jež by obsahovalo tři dotazníky. Ty budou rozdány v jedné střední škole, ve které poté proběhne i hlavní výzkumné šetření. Pilotní dotazník bude respondentům předán v papírové podobě, aby mohli komentovat dané otázky. Tímto pilotním ověřováním dotazníkového šetření chci sledovat, zda otázky v dotazníku byly respondentům položeny zřetelně, srozumitelně a pochopitelně. Respondenty budou tvořit pedagogičtí pracovníci odborného vyučování a odborného výcviku na vybrané škole. Nezvažuji, že bych tyto pilotní dotazníky zařadila do celkového výzkumného vzorku.

Metodu dotazníkového šetření jsem zvolila, protože jak uvádí Gavora (2010, s. 121), jedná se o metodu určenou především k hromadnému zjišťování údajů. Dotazník musí mít předem promyšlenou strukturu a jeho

výhodou je získávání velkého množství informací v krátkém čase. Při jeho přípravě je potřeba nejprve stanovit zkoumaný problém a následně si ho rozdělit do několika podproblémů. Každý z těchto problémů se poté naplňuje položkami.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

K stanovení velikosti výzkumného reprezentativního vzorku, je zapotřebí nejprve zjistit velikost základního souboru. Tedy celkový počet učitelů na středních odborných školách v Moravskoslezském kraji, na kterých se studují maturitní i učební obory. Prostřednictvím webových stránek Moravskoslezského kraje a jednotlivých škol, bylo zjištěno, že velikost základního souboru tvoří 2329 učitelů ze 43 škol. Pomocí Katriakova schématu, který je uveden v publikaci Loučkové (2010, s. 207) je určena velikost výzkumného vzorku. V případě tohoto šetření se jedná o zařazení do kategorie „do 10 000 jednotek“, ve které by velikost vzorku měla být nad 7,5 %. V rámci tohoto šetření se jedná o 175 učitelů. Pro dosažení potřebné návratnosti dotazníku je počet dotazníku navýšen o 223 dotazníků. Výběr pedagogů probíhal prostřednictvím výběru škol. Jednalo se vždy o střední odborné školy, na kterých pedagogové vyučující odborné předměty a odborný výcvik a na kterých se studují jak maturitní obory, tak učební obory. Výběr škol, které jsou zahrnuty do šetření probíhal pomocí náhodného výběru. Dle Dismana (2011, s. 97) se jedná o „*takový výběr, ve kterém každý element populace má stejnou pravděpodobnost, že bude vybrán do vzorku.*“

V rámci tohoto šetření jsem se nechala inspirovat prostým náhodným výběrem. Ten se podle Dismana může provést napsáním všech jmen z výběrového souboru na papírky, následného vložení těchto papírku do klobouku a zamíchání. Poté probíhá po slepu losování papírků. Toto se děje tak dlouho, dokud není losováním získáno potřebné množství výzkumného

vzorku (Disman, 2008, s. 104). V rámci tohoto šetření prostý náhodný výběr byl proveden prostřednictvím losování škol. Na webové stránce www.atlasskolstvi.cz byly zadány potřebná kritéria a tímto vznikl přehled škol. Tento přehled 43 škol, byl vytištěn a nastříhán na jednotlivé školy, které se postupně losovaly. Při losování jsem na webových stránkách škol zjišťovala počet pedagogů vyučující odborné předměty a odborný výcvik. Následně byli ředitelé těchto odborných středních škol osloveni za účelem spolupráce a upřesnění počtu pedagogů, prostřednictvím emailu. Výběr škol probíhal tak dlouho, dokud nebylo získáno potřebné množství respondentů pro realizaci šetření. Celkem 6 škol spolupráci odmítlo nebo na email neodpovědělo. Pedagogové i střední školy jsou v diplomové práci plně anonymizovány. Výzkumný vzorek tvoří 398 pedagogických pracovníků vyučující odborné předměty a odborný výcvik, působící celkem na jedenácti středních odborných školách v Moravskoslezském kraji.

3.4 Hypotézy

Výzkumný problém: Jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků s distanční výukou v době pandemie na střední škole v odborných předmětech a v odborném výcviku?

Hlavní hypotéza HH: Realizace distanční výuky v době pandemie byla náročná pro učitele bez rozdílu dosaženého vzdělání a délky praxe.

Pracovní hypotéza PH1: Adaptace na technologie spojené s on-line výukou byla pro starší učitele náročnější než pro mladší učitele.

Pracovní hypotéza PH2: V odborných předmětech se učitelům dařilo ve větší míře naplňovat didaktické zásady při synchronní on-line výuce než na odborném výcviku.

Pracovní hypotéza PH3: Redukce vzdělávacího obsahu v době distanční výuky způsobila ve větší míře nahrazení výuky domácími úkoly u odborného výcviku než v odborných předmětech.

Pracovní hypotéza PH4: Distanční výuka neměla vliv na zásadní změny v oblasti hodnocení žáka.

3.5 Operacionalizace hypotéz

Hlavní hypotéza HH: Realizace distanční výuky v době pandemie byla pro učitele náročná bez rozdílu dosaženého vzdělání a délky praxe.

V rámci hlavní hypotézy předpokládám, že dosažené vzdělání a délka praxe učitelů nemá vliv na náročnost situace, která je spojena s realizací distanční výuky. „Realizace výuky“ je chápána jako fáze výuky, v nichž se používají různé metody zahrnující aktivity žáků a učitele. „Distanční výukou“ rozumíme zákaz přítomnosti žáků ve škole a nahrazení výuky jinou formou. A ty jsou uvedeny v kapitole 2.2.1. Respondenty tvoří všichni učitelé, kteří jsou zahrnuti do výzkumu. Identifikační otázka č. 4 rozděluje respondenty dle délky praxe a identifikační otázka č. 2 rozděluje respondenty dle dosaženého vzdělání. Ke zjištění, zda byla realizace distanční výuky pro učitele náročná, nám ukáže otázka č. 5: „Jak hodnotíte náročnost spojenou s realizací distanční výuky?“, která na škále zobrazí volbu náročnosti respondentů. Pod pojem „náročná“ na škále bude spadat položka č. 4 a 5. K této otázce se vztahuje otázka č. 6, jež nám na škále ukáže, jak učitelé hodnotí problematiku spojenou, např. s větší časovou náročností na předávání učiva. Otázka č. 7 slouží k doplnění předchozí otázky. Pro zjištění, do jaké míry a v čem konkrétně měla distanční výuka pro učitele také pozitiva, slouží otázky č. 8 a 9.

Pracovní hypotéza PH1: Adaptace na technologie spojené s on-line výukou byla pro starší učitele náročnější než pro mladší učitele.

Hypotéza pracuje s technologickou náročností, kde technologie jsou propojeny s on-line formou distanční výuky. Z hlediska věku učitelů uvádí pojmy „starší“ a „mladší učitel.“ Hypotéza prostřednictvím otázky č. 3: „Jaký je váš věk?“, identifikuje věk učitelů. Jako „starší“ učitelé se rozumí respondenti z věkových kategorií „46 – 60 let“ a „více než 60 let“; „mladší učitelé“ pak respondenti z věkových kategorií „méně než 30 let“ a „30 – 45 let“. Věkové kategorie v otázce č. 3 byly zvoleny pro účely konfrontace vybraných otázek a věkem respondentů. „Adaptací“ rozumíme schopnost přizpůsobit se prostředí, v tomto případě se jedná o schopnost přizpůsobit se novým technologiím (které jsou uvedeny v kap. 2.2.1.1). Respondenti hodnotí svou adaptaci na technologie v otázce č. 10: „Byla pro vás adaptace na nové technologie ...“ Respondenti, kteří zvolili variantu odpovědi „rozhodně ano, nebo „spíš ano“, míru a identifikaci adaptace uvedou v otázce č. 11.

Pracovní hypotéza PH 2: V odborných předmětech se učitelům dařilo ve větší míře naplňovat didaktické zásady při synchronní on-line výuce než na odborném výcviku.

„Didaktickými zásadami“ rozumíme obecné požadavky, které v souladu s cíli a zákonitostmi výuky určují její charakter a ovlivňují její efektivitu (např. zásada spojení teorie s praxí, přiměřeností, trvalostí, názorností, postupností). Identifikační otázka č. 1 zjišťující vyučované předměty nám rozdělí respondenty na učitele vyučující odborné předměty, kteří jsou součástí teoretického vyučování a mají jasně danou charakteristiku (která je uvedena 1.3.2) a na odborný výcvik. „Odborný výcvik“ je definován jako osvojování si základních dovedností, činností, návyků a zhotovení

výrobků. Naplnění těchto zásad při on-line synchronní výuce (která je operacionalizována v hypotéze HH) nám zodpoví otázka č. 12: „Do jaké míry jste při synchronní on-line výuce uplatňoval/a uvedené didaktické zásady?“ Následně nám otázka č. 13 ukáže, o které konkrétní předměty se jedná.

Pracovní hypotéza PH3: Redukce vzdělávacího obsahu způsobila v době distanční výuky ve větší míře nahrazení výuky domácími úkoly u odborného výcviku než v odborných předmětech.

„Redukcí vzdělávacího obsahu“ rozumíme omezení času a obsahu, jež má vzdělávací oblast přidělenou. Redukce se týká všech žáků vzdělávací skupiny. Konkrétní redukce vzdělávacího obsahu je uvedena v kapitole 3.2. „Domácím úkolem“ rozumíme práci, kterou učitel zadal žákům. Zadání může být, např. písemné, zhotovení výrobku, pročtení textu. Žák domácí úkol odevzdává za předem stanovených podmínek. Úkol může být učitelem hodnocen. Identifikační otázka zjišťující rozdělení vyučovaných předmětů nám rozdělí respondenty na vyučující odborných předmětů a odborného výcviku (která je operacionalizována v hypotéze PH2). Zda učitelé doplňovali on-line výuku o domácí úkoly, zjistíme prostřednictvím otázky č. 14. Respondenti, kteří zvolí variantu „ano“ v otázce č. 15, upřesní pomocí škály míru využití a druh zadávaných úkolů.

Pracovní hypotéza PH4: Distanční výuka neměla vliv na zásadní změny v oblasti hodnocení žáka.

V hypotéze je nutno operacionalizovat pojem hodnocení žáků. „Hodnocení žáka“ je sdělení učitele žákovi a vypovídá o míře jeho úspěšnosti ve vzdělávacím procesu. Výsledek, zda distanční výuka měla vliv na zásadní změny v oblasti hodnocení, lze zjistit pomocí otázky č. 16: „Změnila distanční výuka vaše hodnocení žáků?“ Respondentům s odpovědí

„ano“ je následně nabídnutá otázka č. 17 upřesňující v čem konkrétně své hodnocení změnili. Tuto hypotézu ještě doplňuje otázka č. 18 nesoucí informaci, zda byla klasifikace doplněna o formální slovní hodnocení.

3.6 Zdůvodnění volby hypotézy

Hlavní hypotéza HH: Realizace distanční výuky v době pandemie byla pro učitele bez rozdílu dosaženého vzdělání a délky praxe náročná.

Hlavní hypotéza byla stanovena na základě výchozího problému – analyzování zkušeností pedagogů s distanční výukou. Při stanovení hlavní hypotézy vycházím z charakteristiky pedagogických pracovníků (uvedené v podkapitole 1.3), distanční výuky (uvedené v podkapitole 2.2) a z dat ČŠI, které jsou rozpracovány v podkapitole č. 2.6, z nichž vyplývá, že distanční výuka byla pro učitele náročná. Indikátory délky praxe a vzdělání jsou zde uvedeny z důvodu prokázání, že délka praxe a výše vzdělání neměly vliv na realizaci distanční výuky.

Pracovní hypotéza PH1: Adaptace na technologie spojené s on-line výukou byla pro starší učitele náročnější než pro mladší učitele.

V této hypotéze vycházím z vlastního předpokladu, že adaptace na nový systém (technologie), (které jsou uvedeny v podkapitole 2.2.1.1) a jsou spojeny s realizací on-line výukou, (která je charakterizovaná v podkapitole 2.2.1) je pro starší učitele náročnější, než pro mladší učitele. Předpokládám, že starší učitelé budou mít méně zkušeností s technologiemi, vhodnými pro on-line formu distanční výuky než mladší učitelé. Učitelé byli zvyklí vykonávat svou práci prezenčně ve třídě nebo v odborných učebnách, kde jsou s žáky v osobním kontaktu a technologie je maximálně doprovázely. V době distanční výuky probíhala adaptace vyučujících na nové postupy a

požadavky na technologické dovednosti, které pomáhaly zprostředkovat kontakt s žáky.

Pracovní hypotéza PH 2: V odborných předmětech se učitelům dařilo ve větší míře naplňovat didaktické zásady při synchronní on-line výuce než na odborném výcviku.

Zde vycházím z objektivního ukazatele, kterým je naplnění didaktických zásad v běžné výuce. Předpokládám, že v odborných předmětech, (které jsou charakterizované v podkapitole 1.1.3.1) během synchronní on-line výuky se ve větší míře dařilo učitelům naplňovat didaktické zásady uvedené v kapitole 2. Oproti odbornému výcviku, (který je charakterizován v podkapitole 1.1.3.2), kde při synchronní on-line výuce nebyl možný osobní kontakt s žákem. Z toho vyplývá, že nebylo možné žákovi předat takové množství dovedností, schopností a návyků, jako při běžné výuce odborného výcviku.

Pracovní hypotéza PH3: Redukce vzdělávacího obsahu způsobila v době distanční výuky ve větší míře nahrazení výuky domácími úkoly u odborného výcviku než v odborných předmětech.

V této hypotéze vycházím z podkladů ČŠI (které jsou uvedeny v podkapitolách 2.3, 2.4), které se věnují redukcím vzdělávacího obsahu během distanční výuky. Jak vzdělávací obsah vypadal před redukcí je uvedeno v kapitole 1.2. Předpokládám, že on-line vzdělávání (charakterizováno v podkapitole 2.2.1) bylo celkově rozšířeno o domácí úkoly z důvodu redukce obsahu vzdělávání. Redukce vzdělávacího obsahu, jež byla u odborného výcviku větší než v odborných předmětech, s sebou přináší kompenzaci prostřednictvím zadávání domácích úkolů. Charakteristika vyučovaných předmětů je uvedena v podkapitole 1.1.3.

Pracovní hypotéza PH4: Distanční výuka neměla vliv na zásadní změny v oblasti hodnocení žáka.

Tato hypotéza je založena na empirickém výzkumu ČŠI (uvedeném v podkapitole 2.5), který uvádí změny v hodnocení žáků v průběhu distanční výuky, jako změny žádné, nebo změny pozvolné, spojené především s častějším využitím formativního hodnocení. Účelem této hypotézy je zjistit, zda výsledky se podobají zjištění ČŠI. Distanční výuka je charakterizována v podkapitole 2.2.

3.7 Konstrukce e-dotazníku

Dotazník se skládá z 18 otázek, použité jsou otázky uzavřené s využitím verbální a numerické škály, dále otázky otevřené, kde se respondenti mohou vyjádřit vlastními slovy.

Otázky č. 1 – 4 slouží pro základní identifikaci výzkumného vzorku, jenž se zabývá věkovou kategorií, dosaženým vzděláním, zaměřením učitele a délkou praxe.

Otázka č. 5 zjišťuje, jak učitelé hodnotí míru „náročnosti realizace distanční výuky“ prostřednictvím numerické škály. Otázky č. 6 a 8 obsahují také numerickou škálu od 1 do 5, kde učitelé známkuje vybrané faktory jako ve škole. Jedná se o známkování (bodové hodnocení) vybraných pozitiv a negativ provázejících situací spojenou s realizací distanční výuky. U každé z otázek je identifikováno 6 faktorů, které jsou hodnoceny v bezrozměrné veličině. V on-line dotazníku jsou zobrazeny jako tabulky, v nichž respondenti zaškrťávají políčko s příslušnou bodovou hodnotou. Otázky č. 7 a 9 tyto dotazy doplňují, respondenti se mohou vyjádřit vlastními slovy. Tyto otázky byly vybrány pro ověření HH.

Ke zhodnocení PH1 jsou vytvořeny otázky č. 10, které zjišťují „adaptaci na technologie“ spojené s on-line výukou. Otázka č. 11 je určena pouze pro respondenty, jež odpověděli na otázku č. 10 „spíš ne“ a „rozhodně ne“. Pomocí této otázky zjišťujeme míru adaptace učitelů v konkrétních bodech.

Otázka č. 12 zjišťuje díky bodovému hodnocení používané „didaktické zásady“ a jejich míru při on-line synchronní výuce. Otázka č. 13 prostřednictvím své otevřenosti identifikuje konkrétní předměty, které učitelé vyučují. Tyto otázky byly vybrány pro ověření PH2.

Otázka č. 14 zjišťuje, zda učitelé dávali žákům „domácí úkoly“. Otázka č. 15 je určena pouze pro respondenty, kteří odpověděli na otázku č. 14 variantou „ano“. Tato otázka pomáhá identifikovat pomocí bodové škály míru a typ zadávaných úkolů. Tyto otázky byly vybrány pro ověření PH3.

Ke zhodnocení PH4 byla v dotazníku formulována otázka č. 16, v nichž učitelé uvádí, zda distanční výuka změnila jejich způsob „hodnocení žáků“. Otázka č. 18 zjišťuje, zda učitelé doplňovali klasifikační hodnocení o formální slovní hodnocení. Otázka č. 17 je určena pouze pro respondenty, kteří odpověděli na otázku č. 16 „ano, ale jedná se více o pozvolný vývoj“ nebo „ano, došlo k zásadním změnám“. Respondenti se mohou vyjádřit vlastními slovy, v čem konkrétně se změnilo jejich hodnocení žáků.

3.8 Předvýzkum

Samotnému výzkumu předcházet předvýzkum. Po konstrukci dotazníku jsem přistoupila ke zjišťování srozumitelnosti a validity otázek prostřednictvím předvýzkumu. Jelikož, jak uvádí Disman (2011, s. 122) cílem předvýzkumu je testovat srozumitelnost a jednoznačnost otázek. Výzkumník se pomocí předvýzkumu může vyvarovat nedostatkům, které by v hlavním

výzkumu eliminoval jen velmi těžko. Na základě úprav v dotazníku po předvýzkumu nejsou tyto dotazníky započítány do hlavního výzkumu.

V rámci tohoto předvýzkumu byli dotazováni 3 respondenti. Dotazování probíhalo prostřednictvím dotazníku pro předvýzkum, který byl respondentům předán osobně v tištěné podobě. Nejprve si dotazník přečetli a následně sdělili své připomínky k jednotlivým otázkám, jež se jim zdály nesrozumitelné, nejednoznačné a těžké. Respondentům bylo dopředu sděleno, že se jedná o předvýzkum, jenž nebude zahrnut do hlavního výzkumu a na otázky nemusí odpovídat. Respondenty tvořili dva učitelé vyučující odborné předměty a jeden učitel vyučující odborný výcvik. Jejich úkolem bylo okomentovat jednotlivé otázky dotazníku a navrhnout jejich úpravu.

Respondent 1: Učitelka vyučující odborné předměty, věk 42, vysokoškolské vzdělání (Mgr.):

- „U škálových otázek vepiš přímo ke škále hodnoty a nenechávej je v nápovědách k otázce, bude to přehlednější.“
- U otázky č. 13 bych místo: „Které konkrétní předměty vyučujete?“ uvedla „Vypište vámi vyučované předměty.“
- „V některých otázkách používáš jednotné a u některých množné číslo, např. otázka č. 14, 18.“
- U otázky č. 16 bych místo odpovědi: „Ano, ale jedná se více o pozvolný vývoj“, zvolila: „Ano, ale jedná se o malé změny“.

Respondent 2: Učitel vyučující odborné předměty, věk 38, vysokoškolské vzdělání (Mgr.):

- U otázky č. 5 bych změnil nápovědu k otázce: „Uveďte známku jako ve škole, 1 (nebyla náročná) - 5 (velice náročná)“, bych dal pouze: „1 nebyla náročná - 5 velice náročná, zbytečně mi to přišlo komplikované.“
- Otázku č. 12 bych formuloval takto: „Do jaké míry jste uplatňoval/a při synchronní on-line výuce uvedené didaktické zásady?“
- U otázky č. 15 mi schází možnost dopsání jiných typů úkolů, než jsou uvedeny.

Respondent 3: Učitelka vyučující odborný výcvik, věk 32 let, středoškolské vzdělání s maturitou:

- Nelíbí se mi formulace otázek: „Oznámujte od 1 do 5, do jaké míry....“, zvolila bych pouze zadání otázky a známkování bych uvedla do nápovědy k otázce.
- U otázek č. 6, 8, 11 bych přidala na škále k číslům i slovní vyjádření, každý si může pod čísla představit něco jiného.
- Zbytek otázek byl bez připomínek.

3.8.1 Úprava dotazníku po předvýzkumu

Na základě předvýzkumu a komentářů respondentů proběhla úprava původního dotazníku. Po této úpravě vznikl dotazník, který byl využit pro samotný hlavní výzkum.

V dotazníku proběhly následující úpravy:

- Otázka č. 5: Prošla úpravou v části nápovědy k otázce, kde byla upravena hodnotící škála (1 nebyla náročná - 5 velice náročná) pro snadnější volbu odpovědi.

- Otázka č. 6: Souhlasila jsem s respondentem č. 3 a v zadání byla ponechána pro přehlednost pouze otázka: „Do jaké míry jste se setkal/a při distanční výuce s následujícími potížemi a negativními aspekty?“ Hodnotová škála byla upravena a vepsána pro přehlednost k jednotlivým hodnotám u odpovědí.
- Otázka č. 8: V zadání této otázky byla ponechána pro přehlednost: „Do jaké míry jste se setkal/a při distanční výuce s následujícími pozitivy a výhodami?“, a bylo odstraněno známkování. Hodnotová škála byla upravena a vepsána pro přehlednost k jednotlivým hodnotám u odpovědí.
- Otázka č. 11: V zadání této otázky byla ponechána pouze otázka, která byla následně upravena do této podoby: „Do jaké míry byla pro vás náročná adaptace na technologie spojené s on-line distanční výukou?“ Hodnotová škála byla upravena a vepsána pro přehlednost k variantám odpovědí.
- Otázka č. 12: U této otázky proběhla mírná změna v zadání z „Do jaké míry jste při synchronní on-line výuce uplatňoval/a uvedené didaktické zásady?“ na „Do jaké míry jste uplatňoval/a při synchronní on-line výuce uvedené didaktické zásady?“ Změna proběhla za účelem lepšího pochopení otázky. Pro lepší přehlednost v této otázce proběhlo také přesunutí hodnot škály z nápovědy k variantám odpovědí.
- Otázka č. 13: Souhlasila jsem s respondentem č. 1. Otázka byla pozměněna z „Které konkrétní předměty vyučujete?“ na „Vypište vámi vyučované předměty.“
- Otázka č. 14: V zadání této otázky bylo upraveno pouze úvodní slovo z „doplňovali“ na „doplňoval/a“.
- Otázka č. 15: V této otázce proběhlo přesunutí hodnot škály z nápovědy k variantám odpovědí, pro lepší přehlednost.

- Otázka č. 16: Pro lepší pochopení odpovědí byla u této otázky vyměněna jedna z variant odpovědi. A to konkrétně odpověď: „Ano, ale jedná se o více pozvolný vývoj“ za variantu „Ano, ale jedná se o malé změny“.
- Otázka č. 18: V zadání této otázky bylo upraveno pouze úvodní slovo z „doplňovali“ na „doplňoval/a“.

4 Empirický výzkum

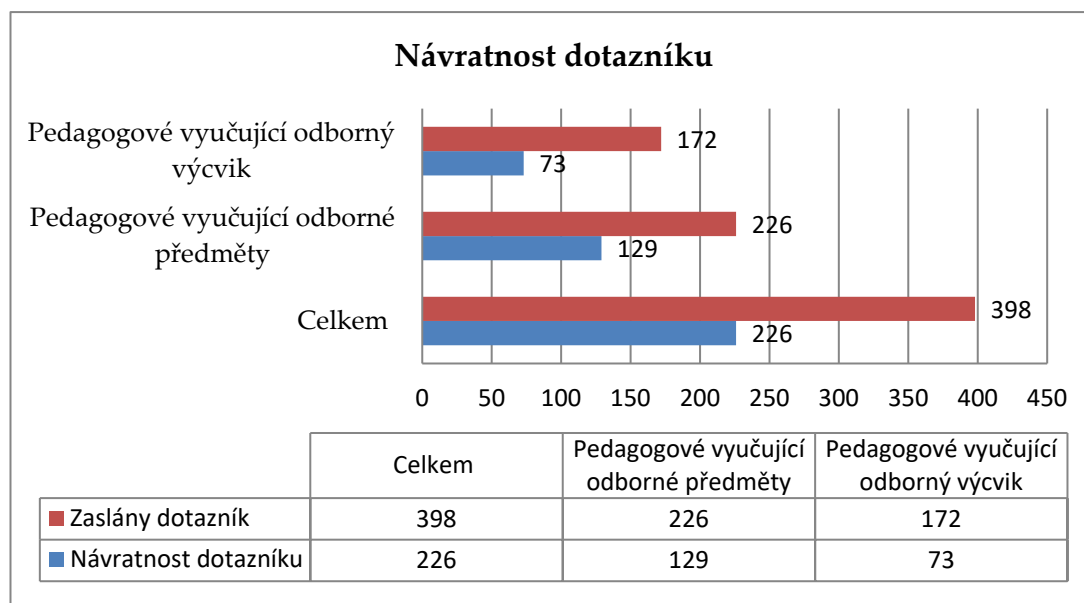
4.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal prostřednictvím elektronického dotazníku zprostředkovaného internetovou stránkou Survio.com. Konkrétně se jednalo o placený balíček „Mini“, který obsahoval měsíční navýšení směru dat na 1000 respondentů. Termín sběru dat proběhl od 3. 2. 2022 do 17. 2. 2022. Dotazník byl respondentům předán prostřednictvím ředitelů škol, kterým byl odkaz na dotazník zaslán emailem. Respondenti byli upozorněni, že na vyplnění dotazníku mají termín do 10. 2. 2022. Ve výzkumném projektu bylo plánováno zapojit do sběru dat pedagogy ze sedmi středních odborných škol s celkovým počtem 249 pedagogů z toho 142 učitelů vyučující odborné předměty a 107 učitelů vyučující odborný výcvik. Po prvním týdnu sběru dat došlo k zjištění, že návratnost dotazníku nebyla taková, jak se předpokládalo, aby tvořila reprezentativní vzorek. Návratnost byla celkem 122 dotazníků, z toho bylo 83 učitelů vyučující odborné předměty a 39 učitelů vyučující odborný výcvik. Z důvodu nedostatečného počtu respondentů, bylo zvoleno navýšení výzkumného vzorku o 149 pedagogů, celkem ze čtyř středních odborných škol. Respondenti měli opět stanovený termín pro vyplnění dotazníku a to do 17. 2. 2022. Jednalo se rovněž o pedagogy vyučující odborné předměty a odborný výcvik na středních školách, na kterých se studují jak maturitní obory, tak učební obory.

Celkem byl dotazník zaslán 398 pedagogům z 11 středních škol. Z toho se jednalo o 226 pedagogů vyučující odborné předměty a 172 pedagogů vyučující odborný výcvik. Během celkového sběru dat bylo získáno 202 respondentů, kteří úspěšně vyplnili dotazník. Respondenti, kteří dotazník nevyplnili, nebo nedokončili, nebyli zahrnuti do vyhodnocení.

Návratnost dotazníku je uvedena v grafu č. 6. Celková návratnost dotazníku byla 50,7 % (202 dotazníků), v rámci pedagogů vyučující odborné předměty se jednalo o návratnost 57 % (129 dotazníků) a v rámci pedagogů vyučující odborný výcvik se jednalo o návratnost 42,4 % (73 dotazníků).

Graf č. 6: Návratnost dotazníku



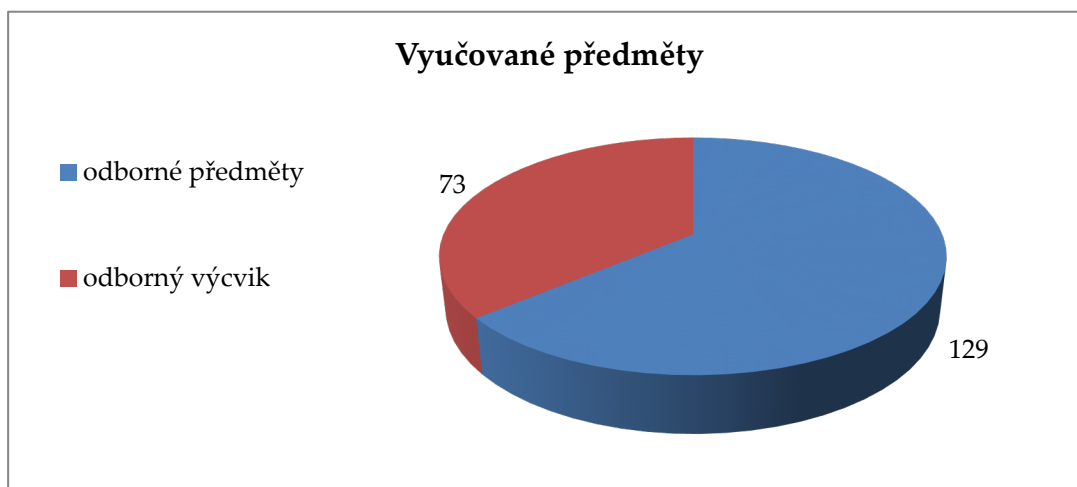
Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

4.2 Vyhodnocení a interpretace výsledků dotazníkového šetření

Získaná data z dotazníkového šetření jsou vyhodnoceny a interpretovány prostřednictvím program Microsoft Excel. Výsledná data šetření jsou zpracována do tabulek pomocí programu Microsoft Word. Výsledky šetření jsou členěny do podkapitol, které se týkají jednotlivých hypotéz a jejich ověření.

4.2.1 Třídění prvního stupně

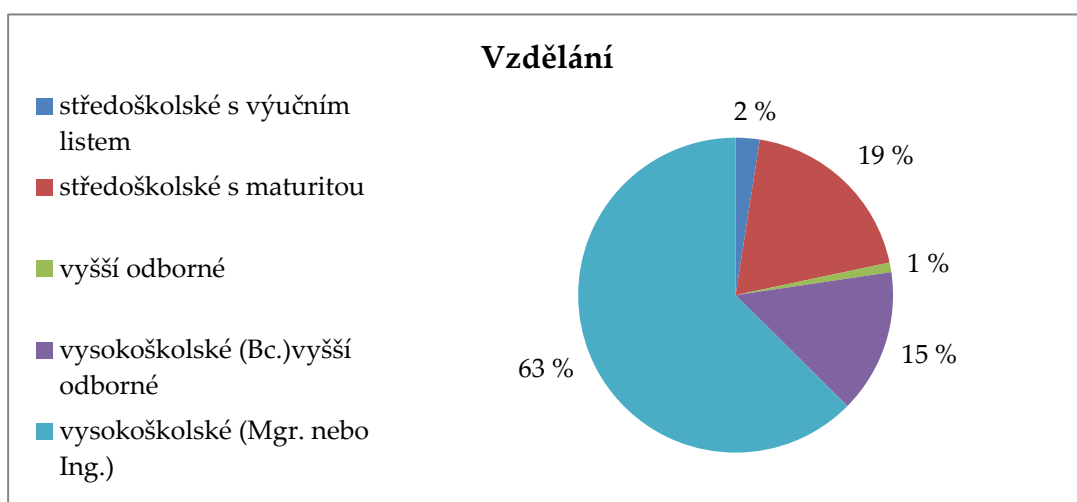
Graf 7: Vyučované předměty



Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Z grafu č. 7 je zřejmé, že dotazníkového šetření se z celkového počtu respondentů zúčastnilo více učitelů vyučující odborné předměty, a to v počtu 129 (64 %), zbylých 36 %, tedy 73 respondentů tvořili učitelé vyučující praktické vyučování.

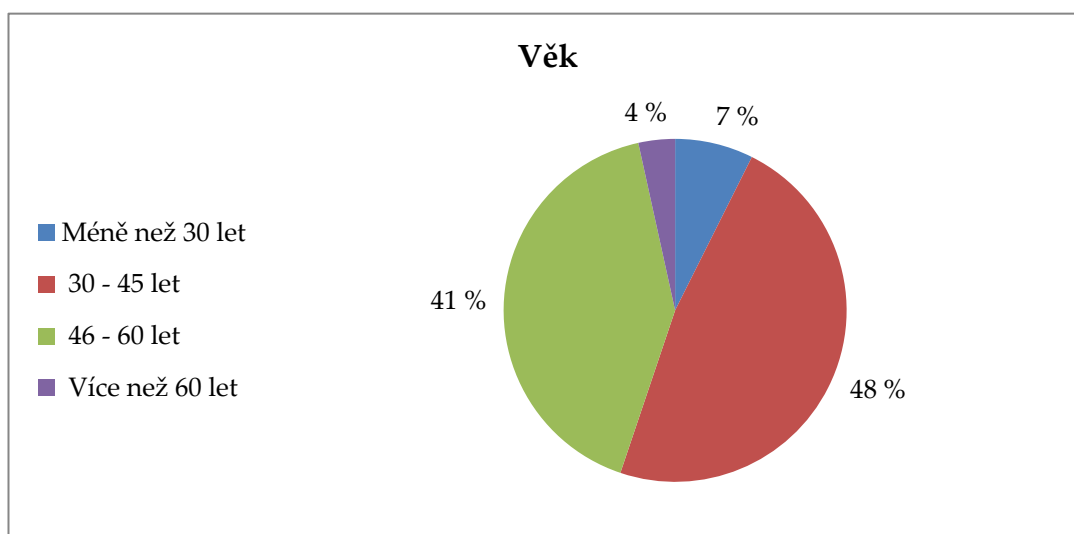
Graf 8: Vzdělání



Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Z grafu č. 8 je jasně viditelné, že dotazníkového šetření se převážně zúčastnili respondenti s vysokoškolským vzděláním (Mgr. a Ing.) v počtu 127. Také se zúčastnilo celkem 39 respondentů s dosaženým středoškolským vzděláním s maturitou, 30 respondentů s vysokoškolským vzděláním (Bc.), 5 respondentů se středoškolským vzděláním s výučním listem a 2 respondenti s vyšším odborným vzděláním.

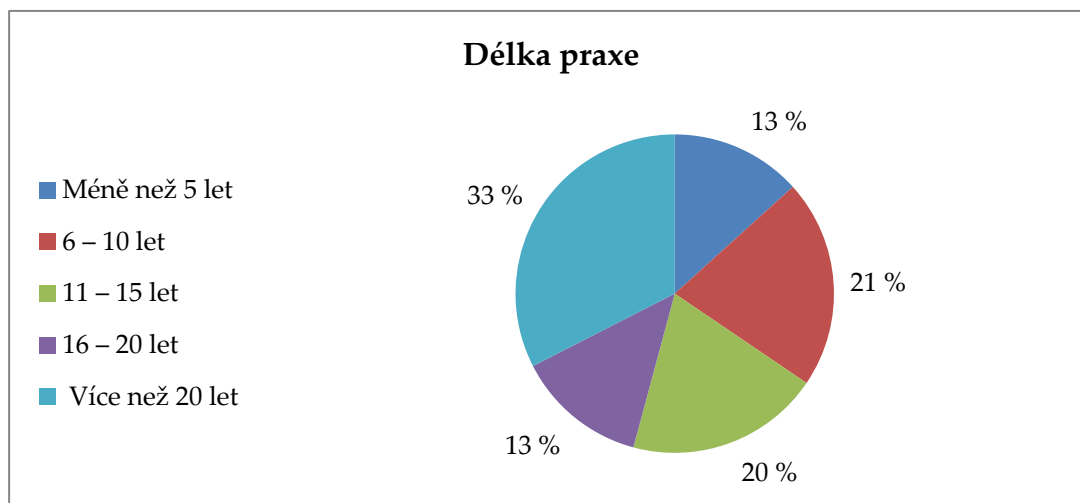
Graf 9: Věk



Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření)

Respondenti v grafu č. 9 byli nejhojněji zastoupeni ve věkové kategorii 30 – 45 let v počtu 97 respondentů. Věková skupina 46 – 60 let byla zastoupena 84 respondenty, skupina mladších 30 let byla zastoupena 15 respondenty a skupina ve věku nad 60 let 7 respondenty.

Graf 10: Délka praxe



Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Z grafu č. 10 je zřejmé, že převážně byla zastoupena kategorie s délkou praxe nad 20 let, kterou tvořilo 66 respondentů. Délka praxe 6 – 10 let byla zastoupena 43 respondenty a délka praxe 11 – 15 let byla zastoupena 40 respondenty. V kategorii méně než 5 let praxe a 16 – 20 léty praxe byla zastoupena v obou případech 27 respondenty.

4.2.2 Třídění druhého stupně

Hlavní hypotéza HH: Realizace distanční výuky v době pandemie byla pro učitele bez rozdílu dosaženého vzdělání a délky praxe náročná.

Pro zjištění předpokladu, zda měla výše vzdělání a délka praxe vliv na vnímání náročnosti spojené s distanční výukou v době pandemie sloužili otázky v dotazníku č. 5 – 9. V těchto otázkách posoudili respondenti také míru negativních i pozitivních složek spojených s distanční výukou.

Tabulka 1: Vzdělání a náročnost distanční výuky

	1 - Nebyla náročná		2		3		4		5 - Velice náročná		Celkem	
	0	0 %	0	0 %	1	0,49 %	2	0,99 %	1	0,49 %	4	1,98 %
Středoškolské s výučním listem	0	0 %	0	0 %	1	0,49 %	2	0,99 %	1	0,49 %	4	1,98 %
Středoškolské s maturitou	0	0 %	0	0 %	8	3,96 %	16	7,92 %	15	7,42 %	39	19,3 %
Vyšší odborné	0	0 %	1	0,49 %	0	0 %	1	0,49 %	0	0 %	2	0,99 %
Vysokoškolské (Bc.)	0	0 %	1	0,49 %	3	1,48 %	17	8,41 %	9	4,45 %	30	14,8 %
Vysokoškolské (Mgr. nebo Ing.)	0	0 %	3	1,48 %	33	16,3 %	66	32,6 %	25	12,3 %	127	62,8 %
Celkem	0	0 %	5	2,5 %	45	22,3 %	102	50,4 %	50	24,7 %	202	100 %

Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření)

Všichni respondenti volili na škále libovolnou míru náročnosti spojenou s realizací distanční výuky. Z výše uvedené tabulky je jasně viditelné, že u jednotlivých úrovních vzdělání respondentů můžeme zpozorovat značný nepoměr v počtech respondentů. A to konkrétně u respondentu se středoškolským vzděláním s výučním listem (4 respondenti) a vyšším odborným vzděláním (2 respondenti) oproti zbývajícím úrovním vzdělání. Úroveň vzdělání respondentů neměla vliv na náročnost spojenou s realizací distanční výuky v době pandemie. Ve všech úrovních vzdělání můžeme vidět nejpočetnější zastoupení respondentů u náročnosti hodnotící číslem 4 a to v 50,4 % respondentů. Jako druhá nejpočetnější možnost, byla u většiny úrovní volena náročnost na škále číslem 5 jako „velice náročná“ a to z

celkového počtu respondentů v 24,7 %. Kromě vysokoškolského vzdělání (Mgr. nebo Ing.), kde byla jako druhá nejpočetnější škálová hodnota volena číslem 3 a to u 16,3 % respondentů.

Z tabulky č. 1 je zřejmé, že náročnost u všech typu vzdělání se pohybuje v nejhojnějších číslech na číselné škále u čísla 4 a 5, která znázorňuje, že byla realizace výuky náročná. Dovoluji si tvrdit, že výše vzdělání nemá vliv na pocíťovanou míru náročnosti spojenou s realizací distanční výukou.

Tabulka 2: Délka praxe a náročnost distanční výuky

	1 - Nebyla náročná		2		3		4		5 - Velice náročná		Celkem	
	0	0 %	3	1,48 %	6	2,97 %	11	5,44 %	7	3,46 %	27	13,3 %
Méně než 5 let	0	0 %	3	1,48 %	6	2,97 %	11	5,44 %	7	3,46 %	27	13,3 %
6 – 10 let	0	0 %	0	0 %	16	7,92 %	18	8,91 %	9	4,45 %	43	21,2 %
11 – 15 let	0	0 %	1	0,49 %	15	7,42 %	21	10,3 %	3	1,48 %	40	19,8 %
16 – 20 let	0	0 %	0	0 %	3	1,48 %	17	8,41 %	7	3,46 %	27	13,3 %
Více než 20 let	0	0 %	1	0,49 %	5	2,47 %	35	17,3 %	24	11,8 %	65	32,1 %
Celkem	0	0 %	5	2,5 %	45	22,3 %	102	50,4 %	50	24,7 %	202	100 %

Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření)

Respondenti na škále volili libovolnou míru náročnosti spojenou s realizací distanční výuky. Ve výše uvedené tabulce č. 2 lze vidět u všech kategorií délky praxe, nejhojnější zastoupení na škále u čísla 4. Jako druhá

nejpočetnější volba byla zvolena náročnost číslem 5 „velice náročná“ a to u respondentů s praxí do 5 let a s praxí nad 16 let. U respondentu s délkou praxe od 6 do 20 let byla druhá nejpočetnější volba č. 3. Z tohoto výsledku můžeme soudit, že délka praxe učitelů neměla vliv na náročnost spojenou s realizací distanční výuky v době pandemie.

Z tabulky č. 2 je zřejmé, že náročnost u všech délek praxe se pohybuje v nejhojnějších číslech na číselné škále u čísla 4 a 5, které znázorňuje, že byla realizace výuky náročná. Dovoluji si tvrdit, že výše vzdělání nemá vliv na pocíťovanou míru náročnosti spojenou s realizací distanční výuky.

Tabulka 3: Potíže a negativní aspekty distanční výuky

	Velmi často		Docela/spíše často		Spíše zřídka		Nikdy		Celkem	
Nezájem o distanční výuku ze strany žáků	31	15,3 %	93	46,1 %	74	36,6 %	4	2 %	202	100 %
Absence sociálního kontaktu s žáky	85	42,1 %	95	47 %	21	10,4 %	1	0,5 %	202	100 %
Redukce rozsahu vzdělávacího obsahu	46	22,8 %	68	33,6 %	81	40,1 %	7	3,5 %	202	100 %
Nové metody a formy výuky...	25	12,3 %	60	29,7 %	110	54,4 %	7	3,46 %	202	100 %
Zapojení všech žáků do on-line výuky	28	13,9 %	76	37,6 %	96	47,5 %	2	1 %	202	100 %
Způsoby průběžného hodnocení žáků	32	15,8 %	46	22,8 %	106	52,5 %	18	8,9 %	202	100 %

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Součástí náročnosti spojené s realizací distanční výuky bylo hodnocení setkání respondentů při distanční výuce s uvedenými potížemi a negativními aspekty. U každé z uvedených možnosti potíží a negativních aspektů volili respondenti jednu z uvedených mír.

Z tabulky je jasně viditelné, že učitelé vnímali v různé míře negativní aspekty. Docela/spíš často zvolilo celkem 46,1 % respondentů u položky „nezájem o distanční výuku ze strany žáků“ a 47 % respondentů „absence sociálního kontaktu“. Je zřetelné, že učitelům sociální kontakt s žáky scházel. 42,1 % respondentů hodnotilo „absenci sociálního kontaktu s žáky“ jako velice častý negativní jev. Je viditelné, že hodnocení na škále u jednotlivých položek není jednoznačné, ale je celkem pestře zastoupeno v jednotlivých hodnotách, kromě varianty „nikdy“, ta nebyla příliš využívána. Tuto otázku respondenti mohli doplnit v otázce č. 7 o aspekty, které nebyly uvedeny v otázce č. 7.

Tabulka 4: Další potíže a negativní aspekty distanční výuky

	Potíže a negativními aspekty:	Četnost	%
1.	Respondenti neuvedli odpověď a, nebo uvedli „ne“	129	63,86
2.	Potíže k wi-fi připojením	56	27,72
3.	Nemožnost realizace odborného výcviku	4	1,48
4. – 19.	Potíže a náročnost spojena s klasifikací	1	0,49
	Četnost výuky	1	0,49
	Testy a písemné práce žáků	1	0,49
	Absence sociálního kontaktu	1	0,49
	Nedostatečné počítačové vybavení	1	0,49
	Se vším	1	0,49
	Práce s programem pro výuku	1	0,49
	S rodiči	1	0,49
	„Žáci se připojili, ale nebyli ve výuce“	1	0,49
	„Ano. Problémy s MS Teams a bohužel nevýhodou je při užití skvělých aplikací problém v hodnocení. Nelze žáky hodnotit při online testech atd., protože si "pomáhají" internetem.“	1	0,49
	„Žáci nedohlédají negativní aspekty distanční výuky. A proto ztrácí motivaci aktivně a usilovně pracovat. Distanční hodnocení nebylo lze, neb jen částečně ošetřit proti podvádění a tak mnozí žáci se naučili, že podvádění je v pořádku a nedohlédnou, že podvedené výsledky je doženou v absenci znalostí a zejména kompetencí. Technické a softwarové možnosti způsobovaly, že žáci nemohli plně absorbovat potřebné znalosti kompetence. Nové způsoby výuky kladly na vyučující nové a vysoké nároky.“	1	0,49
	„Chyběla mi přímá zpětná vazba žáků, jejich reakce“	1	0,49
	„Neplnění zadaných úkolů“	1	0,49
	„Neobjektivnost hodnocení- opisování testů a prac. listu při zadáních v Teams“	1	0,49
„Zkreslené informace“	1	0,49	

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Další potíže a negativními aspekty distanční výuky neuvedlo 63,86 % respondentů, buď prostřednictvím žádné odpovědi, nebo odpovědi „ne“.

Téměř 28 % respondentů uvedlo, že mělo potíže s wi-fi připojením a přetíženosti internetové sítě. Respondenti uváděli velice zajímavé odpovědi a možnosti negativních aspektů a potíží, se kterými se setkávali při distanční výuce. Zajímavá odpověď je od respondenta, který uvádí, že žáci nedohlédnou negativní aspekty distanční výuky. A proto ztrácí motivaci aktivně a usilovně pracovat“.

Tabulka 5: Pozitiva a výhody distanční výuky

	Velmi často		Docela/spíše často		Spíše zřídka		Nikdy		Celkem	
Organizace distanční výuky ze strany školy	9	4,4 %	126	62,4 %	66	32,7 %	1	0,5 %	202	100 %
Vaše důkladnější plánování výuky	55	27,2 %	111	55 %	36	17,8 %	0	0 %	202	100 %
Propracovanější struktura vyučovacích hodin	33	16,3 %	94	46,5 %	64	31,7 %	11	5,4 %	202	100 %
Komunikace se zákonnými zástupci žáků	0	0 %	22	10,9 %	122	60,4 %	58	28,7 %	202	100 %
Komunikace s vedením školy a kolegy	10	5 %	73	36,1 %	115	56,9 %	4	2 %	202	100 %
Příprava žáků na synchronní on-line výuku	0	0 %	27	13,4 %	133	65,8 %	42	20,8 %	202	100 %

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Součástí náročnosti spojené s realizací distanční výuky bylo také pozitivum a výhody, které distanční výuka přinesla. U každé z uvedených možností výhod a pozitivních aspektů volili respondenti jednu z uvedené míry. Z tabulky je zřejmé, že největší počet respondentů 65,8 % se shodl na

tom, že „příprava žáků na synchronní on-line výuku“ byla spíše zřídka. Oproti tomu, jako docela/spíše častý pozitivní aspekt hodnotilo 62,4 % respondentů „organizaci distanční výuky ze strany školy“. U těchto aspektů lze vidět až na pár výjimek celkem většinový pohled na pozitiva a výhody, které byly uvedeny, a které distanční výuka sebou přinesla. Tuto otázku respondenti mohli doplnit v otázce č. 9 o aspekty, které nebyly uvedeny v otázce č. 8.

Tabulka 6: Další pozitiva a výhody distanční výuky

	Pozitiva a výhody:	Četnost	%
1.	Respondenti neuvedli odpověď, a nebo uvedli „ne“	180	89,1
2.	Nová zkušenost s výukou a technologiemi	14	6,93
3.	Zdokonalování práce s PC, samo vzdělání při práci s IT technologiemi	3	1,48
4. – 8.	„Výuka z domu“	1	0,49
	„V průběhu výkladu klidnější prostředí, bez rušivého chování studentů“	1	0,49
	„Možnost pracovat s aplikacemi či pustit video ukázkou bez nutnosti instalovat ve třídě dataprojektor“	1	0,49
	„Strukturu vyučovacích hodin a plánování výuky bych nenazvala ani důkladnější ani propracovanější, ale náročnější a jiné pro učitele, ale i pro žáky. Ušetřený čas s cestováním bohužel nebyl využit pro důkladnější přípravu na výuku, ale buď na hobby, nebo lenošení.“	1	0,49
	„Ano“	1	0,49

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Z výše uvedené tabulky je jasně viditelné, že příliš mnoho respondentů neuvedlo pozitivní aspekty, které jim distanční výuka přinesla. V této otázce se 89,10 % respondentů nevyjádřilo vůbec nebo variantou „ne“. Celkem 14 respondentů uvádělo jako pozitivum novou zkušenost s výukou a

technologemi. Dokonce jeden respondent viděl výhodu v práci z domova. Jeden respondent také viděl pozitivum v čase, který při distanční výuce nemusel věnovat práci, ale mohl se věnovat „hobby a lenošení“.

Na základě výše uvedených dat můžeme shrnout, že v kategoriích, které rozdělovaly respondenty dle dosaženého vzdělání a délky praxe, to nemělo vliv na míru náročnosti spojenou s realizací distanční výuky v době pandemie. Po vyhodnocení jednotlivých indikátorů se na škále ukázala hodnotící náročnost ve většině případů č. 4 a 5, což znamenalo docela a velmi náročné. Nejčastěji hodnoceným negativním aspektem byla absence sociálního kontaktu s žáky a problémy s wi-fi připojením k internetu. Nejčastěji hodnoceným pozitivním aspektem, který přinesla náročnost spojená s realizací s distanční výukou, bylo důkladnější plánování výuky.

Hlavní hypotéza HH se potvrdila.

Pracovní hypotéza PH1: Adaptace na technologie spojené s on-line výukou byla pro starší učitele náročnější než pro mladší učitele.

Pro zjištění předpokladu, zda byla výše zmíněna hypotéza naplněna, sloužili otázky v dotazníku č. 10 a 11. V těchto otázkách posoudili respondenti míru náročnosti spojenou s adaptací na nové technologie využívané při on-line distanční výuce.

Tabulka 7: Náročnost spojení s adaptací na nové technologie

	Rozhodně ano		Spíše ano		Spíše ne		Rozhodně ne		Celkem	
Méně než 30 let	0	0 %	0	0 %	7	3,46 %	8	3,96 %	15	7,42 %
30 - 45 let	1	0,49 %	21	10,3 %	69	34,1 %	6	2,9 %	97	48 %
46 - 60 let	46	22,7 %	32	15,8 %	5	2,47 %	0	0 %	83	41 %
Více než 60 let	7	3,46 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	7	3,46 %
Celkem	54	26,7 %	53	26,2 %	81	40 %	14	6,9 %	202	100 %

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Z tabulky č. 7 je viditelné, že pro učitelé mladší 30 let adaptace na technologie nebyla rozhodně náročná z 3,46 % a pro 3,96 % z těchto učitelů nebyla spíše náročná. Pro 34,1 % respondentů ve věkové hranici mezi 30 – 45 léty, byla adaptace spíše nenáročná. Můžeme zpozorovat celkem razantní přechod v náročnosti mezi věkovou hranicí 30 – 45 let a 46 – 60 let. U věkové hranice mezi 46 – 60 léty, 22,7 % respondentů vnímalo adaptaci jako rozhodně náročnou a 15,8 % respondentů jako spíše náročnou. Všichni respondenti ve věku nad 60 let rovněž vnímali adaptaci jako rozhodně náročnou. Z tabulky je zřejmé, že s přibývajícím věkem roste také náročnost na adaptaci spojenou s používáním technologií při on-line distanční výuce.

Tabulka 8: Adaptace na technologie spojené s on-line distanční výukou u „starších“ učitelů

	Nebyla náročná		Spíše náročná		Docela náročná		Velmi náročná		Celkem	
Hledání vhodné platformy ...	9	10,3 %	33	37,9 %	40	45,9 %	5	5,7 %	87	100 %
Manipulace s těmito platformami	3	3,4 %	11	12,6 %	54	62 %	19	21,8 %	87	100 %
Převedení výukových materiálů ...	3	3,4 %	6	6,8 %	48	55,1 %	30	34,4 %	87	100 %
Realizace výuky v platformě	1	1,1 %	22	25,2 %	52	59,7 %	11	12,6 %	87	100 %

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Celkem 107 respondentů, kteří hodnotili adaptaci na technologie jako náročnou „rozhodně ano“ a „spíše ano“ určovalo konkrétně míru náročnosti adaptace v uvedených bodech. Z tohoto 87 respondentů bylo označeno jako „starší“. Jako „starší“ učitelé se rozumí respondenti z věkových kategorií „46 – 60 let“ a „více než 60 let“. Z tabulky č. 8 vyplývá, že pro 62 % z těchto respondentů byla docela náročná „manipulace s těmito platformami“ a pro 21,8 % to bylo „velmi náročné“. Větší polovina těchto respondentů uvádí míru adaptace jako docela náročnou v „převedení výukových materiálů do on-line podoby“ a 34,4 % starších respondentů, jako „velice náročné“. Téměř šedesát procent starších respondentů uvedlo „realizaci výuky v platformě“ jako „docela náročná“ a 16,6 % jako „velmi náročná“. Hledání vhodné platformy pro realizaci výuky hodnotí jako velmi náročnou jen 5,7 % učitelů.

Pro většinu těchto respondentů byla adaptace na nové technologie v uvedených bodech docela náročná, kromě hledání vhodné platformy.

Na základě interpretace dat se hypotéza potvrdila. Adaptace na technologie spojené s on-line výukou byla náročnější pro starší učitelé než pro mladší učitele. Starší učitelé hodnotí v největším počtu jako docela, velmi náročnou převedení výukových materiálů do on-line podoby a manipulace s těmito platformami. **Pracovní hypotéza PH1 se potvrdila.**

Pracovní hypotéza PH2: V praktických předmětech se učitelům dařilo ve větší míře naplňovat didaktické zásady při synchronní on-line výuce než na odborném výcviku.

Pro zjištění předpokladu, zda byla výše uvedená hypotéza naplněna, sloužila otázka v dotazníku č. 12 a otázka č. 13, která doplňovala přehled o vyučovaných předmětech. V otázce č. 12 posuzovali respondenti míru, do jaké bylo možné při synchronní on-line výuce uplatňovat uvedené didaktické zásady. V následujících tabulkách jsou respondenti rozděleni dle vyučovaných předmětů.

Tabulka 9: Didaktické zásady v odborných předmětech

Zásada:	Velmi často		Docela/ spíše často		Spíše zřídka		Nikdy		Celkem	
uvědomělosti a aktivity	2	1,5 %	49	37,9 %	78	60,4 %	0	0 %	129	100 %
komplexního rozvoje žáka	0	0 %	20	15,5 %	101	78,2 %	8	6,20 %	129	100 %
vědeckosti	78	60,4 %	41	31,7 %	8	6,2 %	2	1,5 %	129	100 %
spojení teorie s praxí	2	1,5 %	3	2,3 %	53	41 %	71	55 %	129	100 %
přiměřenosti	55	42,6 %	63	48,8 %	10	7,7 %	1	0,7 %	129	100 %
individuálního přístupu	20	15,5 %	89	68,9 %	20	15,5 %	0	0 %	129	100 %
emocionálnosti	1	0,7 %	19	14,7 %	101	78,2 %	8	6,2 %	129	100 %
trvalosti	31	24,0 %	57	44,1 %	41	31,7 %	0	0 %	129	100 %
názornosti	3	2,3 %	28	21,7 %	94	72,8 %	4	3,11 %	129	100 %
postupnosti	53	41 %	67	51,9 %	9	6,9 %	0	0%	129	100 %
zpětné vazby	17	13,1 %	90	69,7 %	22	17,0 %	0	0%	129	100 %
Celkem	262	18,4 %	526	37 %	537	37,8 %	94	6,62 %		

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Tabulka 10: Didaktické zásady v odborném výcviku

Zásada:	Velmi často		Docela/ spíše často		Spíše zřídka		Nikdy		Celkem	
uvědomělosti a aktivity	0	0 %	16	21,9 %	57	78 %	0	0 %	73	100 %
komplexního rozvoje žáka	0	0 %	4	5,4 %	50	68,4 %	19	26 %	73	100 %
vědeckosti	32	43,8 %	31	56,1 %	8	10,9 %	2	2,73 %	73	100 %
spojení teorie s praxí	1	1,36 %	7	9,57 %	48	65,7 %	17	23,2 %	73	100 %
přiměřenosti	14	19,1 %	45	61,6 %	14	19,1 %	0	0 %	73	100 %
individuálního přístupu	2	2,7 %	40	54,7 %	30	41,0 %	1	1,3 %	73	100 %
emocionálnosti	0	0 %	3	4,1 %	64	87,6 %	6	8,2 %	73	100 %
trvalosti	5	6,8 %	24	32,8 %	44	60,2 %	0	0 %	73	100 %
názornosti	0	0 %	23	31,5 %	48	65,7 %	2	2,7 %	73	100 %
postupnosti	10	13,6 %	54	73,9 %	8	10,9 %	1	1,36 %	73	100 %
zpětné vazby	1	1,3 %	43	58,9 %	28	38,3 %	1	1,36 %	73	100 %
Celkem	65	8 %	290	36,1 %	399	49,6 %	49	6,1 %		

Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření).

Předpokládáme-li, že respondenti u každé z uvedených zásad vychází z možnosti zvolit z uvedených možnosti míru uplatnění zásad při on-line

distanční výuce. V uvedené tabulce č. 9 je viditelné, že téměř všechny z uvedených zásad se učitelům v odborných předmětech dařilo v různé míře uplatňovat. „Velmi často“ se dařilo uplatňovat 60,4 % respondentů zásadu vědeckosti. „Docela/spíše často“ se dařilo v 69,7 % uplatňovat zásadu zpětné vazby a 68,9 % zásadu individuálního přístupu. „Nikdy“ neuplatňovalo 55 % respondentů v době distanční výuky zásadu spojení teorie s praxí.

Respondenti u každé z uvedených zásad vychází z možnosti zvolit u uvedené zásady míru uplatnění při on-line distanční výuce. Celkem 87,6 % učitelů vyučující odborný výcvik uplatňovalo „spíš zřídka“ zásadu emocionálnosti. „Docela/spíše často“ se dařilo 73,9 % učitelů uplatňovat zásadu postupnosti.

Při porovnání výše uvedených tabulek č. 9 a č. 10 vyplývá, že obě skupiny učitelů míru uplatňování didaktických zásad při synchronní on-line výuce mají v mnoha zásadách podobnou. Výraznější odlišnost byla zaznamenána u zásady individuálního přístupu, kdy v odborných předmětech se dařilo tuto zásadu naplňovat 84,9 % velmi a docela často a na odborném výcviku 57,5 %. Také vidíme, že zásadu spojení teorie a praxe „nikdy“ v odborných předmětech nepoužilo 55 % a na odborném výcviku 23,2 %. Zásadu komplexního rozvoje nepoužilo 6,2 % učitelů v odborných předmětech a 26 % na odborném výcviku.

Tabulka 11: Vyhodnocení didaktických zásady

Dodržování zásad v:	Velmi často		Docela/spíše často		Spíše zřídka		Nikdy		Celkem %
odborných předmětech	262	18,4 %	526	37 %	537	37,8 %	94	6,6 %	100 %
odborném výcviku	65	8 %	290	36,1 %	399	49,6 %	49	6,1 %	100 %

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Pro porovnání vyhodnocení hypotézy byly výsledky v jednotlivých mírách uplatnění sečteny a procentuálně vyhodnoceny. Je zřejmé, že z procentuálního hlediska se dařilo ve větší míře uplatňovat didaktické zásady učitelům v odborných předmětech a to v 18,4 % v míře „velmi část“ a v 37 % „docela/spíše často“. V 49,6 % se „spíše zřídka“ dařilo respondentům uplatňovat na odborném výcviku. Zásady se „nikdy“ nedařilo naplňovat pouze 6,6 % v odborných předmětech a 6,1 % na odborném výcviku.

Tabulka 12: Vyučované odborné předměty

Vyučované odborné předměty	Četnost	Vyučované odborné předměty	Četnost
Gastronomické obory: odborné technologie, suroviny, stolničení	11	Oboru kadeřník: odborné technologie, materiály	3
Biologie, zdravotověda, somatologie	15	Management a marketing	3
Technologie, konkrétní odborné předměty	12	Předměty automechaniků: opravárenství, autodiagnostika	2
Psychologie, komunikace ve službách, komunikační a prezentační dovednosti	10	Žurnalistika, reklama a média, polygrafie, design multimédia, obalová technika	3
Odborné kreslení, výtvarná výchova, technické kreslení	10	Lesnická botanika	2
Odborná chemie, laboratoře	7	Kosmetická péče	1
Obor cukrář: odborné technologie, suroviny, stoje	6	Obchodní provoz, zbožíznalství	1
Cestovní ruch: zeměpis, průvodcovství	6	Účetnictví a daně	1
Odborné předměty, které nebyli specifikovány dle oborů	5	Propagace	1
Materiály, potraviny, suroviny a výživa	5	Předměty masérů	1
Sociální politika a služby, ošetrovatelská péče	4	Doprava, přeprava	1
Květinářství, aranžérství, sadařství, pěstování rostlin	4	Strojírenské předměty	1
Ekonomika	3	Nutriční terapeut	1
Právo, korespondence	3	Optik	1
Elektrická měření, elektronika	3	Prodavač	1
Oboru kadeřník: odborné technologie, materiály	3	Zahradník	1
Právo, korespondence	3		

Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření)

Tabulka 13: Odborný výcvik

Odborný výcvik u oborů	Četnost	Odborný výcvik u oborů	Četnost
Kadeřník	9	Optiků	2
Číšník	7	Praxe strojní zámečnick	1
Cukrář	7	Pečovatelské služby	1
Prodavač, obchodník	7	Provozní služby	1
Kuchař	6	Aranžér	1
Kosmetické služby	5	Oděvnictví	1
Zahradník, florista	4	Ošetřovatel	1
Elektrikář	3	Reprodukční grafik	1
Masér	3	Neuvedli konkrétně, které předměty vyučují	8
Mechanik	3		
Obráběč kovů	2		

Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření)

Z uvedených vyučovaných předmětů je jasné, že respondenty tvořila celkem pestrá škála učitelů vyučujících jak maturitní, tak učební obory. Jednalo se hlavně o učitele vyučující např. obory gastronomické, potravinářské, obor kadeřník, kosmetička, masér, aranžér, zahradník, cestovní ruch, elektrikář, optik, prodavač, automechanik, zámečnick a sociální služby. Konkrétními odbornými předměty byly např. technologie, materiály, suroviny, kreslení, prezentační a komunikační dovednosti, biologie, ekonomika, managment a marketing. U odborného výcviku se jednalo např. o kadeřníky, kosmetičky, číšníky, kuchaře, cukráře, prodavače a obchodníky, elektrikáře, obráběče kovu a mechaniky.

Na základě výše uvedené tabulky můžeme shrnout, že učitelé v odborných předmětech ve větší míře uplatňovali didaktické zásady než na odborném výcviku. V kategorii velmi často se jednalo o rozdíl mezi

skupinami o 10,3 % a v kategorii docela/spíše často o rozdíl pouze necelého procenta. **Pracovní hypotéza PH2 se potvrdila.**

Pracovní hypotéza PH3: Redukce vzdělávacího obsahu v době distanční výuky způsobila, ve větší míře nahrazení výuky domácími úkoly u odborného výcviku než v odborných předmětech.

K vyhodnocení této hypotézy nám sloužila otázka č. 14, která udává, zda učitele doplňovali on-line výuku o domácí úkoly. Respondentům byly nabídnuty odpovědi „ano“ a „ne“.

Tabulka 14: Domácí úkoly

	Ano		Ne		Celkem	
Odborné předměty	46	22,7 %	83	41,1 %	129	63,8 %
Praktické vyučování	66	32,7 %	7	3,5 %	73	36,2 %
Celkem	112	55,4 %	90	44,6 %	202	100 %

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

Z tabulky č. 14 je zřejmý nepoměr mezi učiteli vyučující odborné předměty a odborný výcvik. Z celkového počtu učitelů vyučující odborný výcvik doplňovalo on-line výuku o domácí úkoly 66 respondentů a pouze 7 těchto respondentů nedoplňovalo výuku o domácí úkoly. U učitelů vyučující odborné předměty je viditelné, že pouze jedna třetina respondentů doplňovala výuku o domácí úkoly. Následující dotazníková otázka č. 15 nabízela možnosti, jak často uvedené konkrétní úkoly učitelé zadávali. Pro přehlednost a porovnání četnosti zadávaného druhu úkolů v odborných předmětech a na odborném výcviku jsou tabulky rozděleny do těchto dvou kategorií.

Tabulka 15: Zadávání domácích úkolů v odborných předmětech

Odborné předměty	Velmi často		Docela/ spíše často		Spíše zřídka		Nikdy		Celkem	
Příprava referátu, eseje na dané téma	2	4,3 %	14	30,4 %	21	45,6 %	9	19,5 %	46	100 %
Příprava prezentace na dané téma	2	4,3 %	13	28,2 %	15	32,6 %	16	34,7 %	46	100 %
Zhotovení výrobků na dané téma	3	6,5 %	2	4,3 %	3	6,5 %	38	82,6 %	46	100 %
Manuální cvičení	3	6,5 %	4	8,7 %	1	2,1 %	38	82,6 %	46	100 %
Pročítání textu, studijních materiálů	6	13 %	19	41,3 %	17	36,9 %	4	8,6 %	46	100 %

Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření)

Tabulka 16: Zadávání domácích úkolů na odborném výcviku

Odborný výcvik	Velmi často		Docela/ spíše často		Spíše zřídka		Nikdy		Celkem	
Příprava referátu, eseje na dané téma	4	6,2 %	18	27,2 %	24	36,3 %	20	30,3 %	66	100 %
Příprava prezentace na dané téma	2	3,1 %	11	16,6 %	20	30,3 %	33	50 %	66	100 %
Zhotovení výrobků na dané téma	13	19,7 %	21	31,8 %	13	19,7 %	19	28,7 %	66	100 %
Manuální cvičení	25	37,8 %	20	30,3 %	4	6,2 %	17	25,7 %	66	100 %
Pročítání textu, studijních materiálů	13	19,6 %	29	43,9 %	23	34,8 %	1	1,5 %	66	100 %

Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření)

Celkem 112 respondentů doplňovalo on-line výuku o domácí úkoly a v uvedených typech úkolů určovali míru jejich využívání. Vycházíme z toho, že u každého z uvedených typů úkolů, respondenti uvedli jejich míru využívání. Při porovnání tabulek č. 15 (odborné předměty) a 16 (odborný výcvik) je velice znatelný rozdíl u zadávání úkolů formou zhotovení výrobku a manuálního cvičení, které se v odborných předmětech více než z 80 % nevyužívalo, oproti tomu na OV se jednalo o 71 – 74 % kdy se tyto typy úkolů v jakékoliv míře využívaly. Vyplývá to také z logického předpokladu vzhledem k charakteristikám předmětu. U obou skupin předmětu se v podobné míře využívalo jako úkol „pročítání textu, studijních materiálů“ v četnosti „docela/spíše často“ přes 41 % a „spíše zřídka“ kolem 35 %. U odborného výcviku se z 50 % nevyužívala příprava prezentace na dané téma. Tabulka č. 15 také znázorňuje, že 45,6 % učitelů odborné předměty využívala „spíš zřídka“ jako úkol přípravu referátu, eseje. Z tabulek je také viditelné, že většina učitelů kombinovala různé druhy úkolů a nezařadila pouze typy úkolů.

Na základě výše interpretovaných otázek můžeme shledat, že učitelé na odborném výcviku zadávali žákům domácí úkoly čteněji než v odborných předmětech. Z tohoto vyplývá, že se hypotéza potvrdila. Četnost a druh úkolů nebyl u respondentů jednoznačný. Ale nejčastěji učitelé na odborném výcviku zadávali pročítání textu, studijních materiálů a manuální cvičení.

Pracovní hypotéza PH3 se potvrdila.

Pracovní hypotéza PH4: Distanční výuka neměla vliv na zásadní změny v oblasti hodnocení žáka.

Pro zjištění předpokladu, zda byla hypotéza PH4 naplněna, sloužili otázky v dotazníku č. 16 a 17. V těchto otázkách uvedli respondenti, zda

distanční výuka změnila učitelovo hodnocení žáků. Otázka č. 18 poté doplňovala, zda byla klasifikace doplněná o formální slovní hodnocení.

Tabulka 17: Hodnocení žáků

	Odborné předměty		Praktické vyučování		Celkem	
	Ne	100	49,50 %	36	17,82 %	136
Ano, ale jedná se o malé změny	25	12,38 %	33	16,33 %	58	28,71 %
Ano, došlo k zásadním změnám	4	1,98 %	4	1,98 %	8	3,96 %
Celkem	129	63,86 %	73	36,13 %	202	100 %

Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření)

Z tabulky č. 17 je jasně viditelné, že 96,03 % respondentů zásadní změny v hodnocení žáků neprovedli, a to jak v předmětech odborných, tak na odborném výcviku.

Tabulka 18: Hodnocení žáků a doplnění klasifikace o formální slovní hodnocení

	Doplňoval		Nedoplňoval		Celkem	
	Ne	11	5,44 %	125	61,88 %	136
Ano, ale jedná se o malé změny	10	4,95 %	48	23,76 %	58	28,71 %
Ano, došlo k zásadním změnám	5	2,47 %	3	1,48 %	8	3,96 %
Celkem	26	12,87 %	176	87,12 %	202	100 %

Zdroj: Autor páce, 2022 (vlastní šetření)

Z výše uvedené tabulky č. 18 je zřejmé, že 61,88 % respondentů nezměnilo hodnocení a ani jen nedoplňovalo o slovné formální hodnocení. Celkem 67,32 % respondentů uvedlo variantu, že distanční výuka nezměnila jejich hodnocení žáků. Z tabulky je také zřejmé, že pouze 12,84 % respondentů doplňovalo klasifikaci o slovní hodnocení. Můžeme také zpozorovat, že u 23,76 % respondentů, kteří uvedli „Ano, ale jedná se o malé změny“ zároveň mezi tyto změny neřadí doplnění klasifikace o formální slovní hodnocení. Z tabulky je také jasně viditelné, že zásadní změny v hodnocení žáků provedlo pouze 3,96 % respondentů. Pouze 2,47 % těchto respondentů doplňovalo klasifikaci o slovní formální hodnocení.

Tabulka 19: Malé změny v hodnocení žáků

Pořadí	Příklady malých změn v hodnocení žáků:	Celkem
1.	Hodnocení bylo četnější	13
2.	Změna v úkonech, které se hodnotí	11
3.	Některé úkoly měly větší váhu při hodnocení, než před distanční výukou	9
4.	Mírnější v hodnocení žáků	7
5.	V úrovni vědomosti	6
6.	Brání v potaz možnosti "spolupráce" u vyplňování testů	3
7. – 13.	„Chybí přímý kontakt při ústním zkoušení“	1
	„Více používám slovní hodnocení a sebehodnocení“	1
	„Vzhledem k tomu, že nebylo lze vždy jednoznačně určit podíl práce žáka, či jeho pomocníků. Klasifikace byla mírnější i vzhledem k nařízením.“	1
	Technologie umožnila větší spolupráci studentů, sdílení výsledků. Hodnocení tedy neodpovídalo ve všech případech skutečným znalostem.	1
	„Někomu distanční výuka vyhovovala více, student více pracoval, více se snažil“	1
	Ve všem	1
	Respondenti neodpověděli na otázku	3

Zdroj: Autor práce, 2022 (vlastní šetření)

V otázce č. 18 měli respondenti uvést, v čem konkrétně změnili svůj způsob hodnocení. Respondenti, kteří zvolili variantu „Ano, ale jedná se o malé změny“ uvádí, že změny v hodnocení se týkaly oblasti četnosti hodnocení a úkonů, které hodnotí. Devět respondentů také uvedlo, že museli dávat dříve malým známám větší váhu. Jde vidět také, že učitelé při hodnocení také museli slevit z nároků. I když malé změny v hodnocení neprováděli všichni respondenti, ale jednalo se jen o 28,71 %, jde vidět, že změny jsou poměrně pestré.

Jednotliví respondenti, kteří zvolili variantu „Ano, došlo k zásadním změnám“, uvedli, že se změny týkaly např. v hodnocení zadaných úkolů, způsobu a úrovně hodnocení, respondenti také uvedli, že změnu pocítovali ve všem, co se týče hodnocení. Někteří respondenti také uvádí tyto změny: „musela jsem hodnotit každou aktivitu žáků“ a „více používám slovní hodnocení a sebehodnocení“.

Na základě zjištěné četnosti 8 (3,96 %) respondentů, je zřejmé, že distanční výuka neovlivnila hodnocení žáků. Proto můžu tvrdit, že tato hypotéza se potvrdila, na základě četnosti respondentů a procentuální vyšší.

Pracovní hypotéza PH4 se potvrdila.

Diskuse

Při porovnání výsledků dotazníkového šetření a předem stanovených kritérií, se potvrdily moje předpoklady a hypotézy nemohly být zamítnuty. I když u některých předpokladů jsem čekala větší rozdíly mezi proměnnými.

Z pohledu tohoto výzkumu byla realizace distanční výuky náročná, toto zjištění koresponduje s tvrzením ČŠI. Z hlediska náročnosti a vnímání negativních aspektů distanční výuky, respondenti tohoto výzkumu vnímali negativní aspekty ve většině případů podobně, jako respondenti v šetření ČŠI. Ve vnímání pozitivních aspektů jsou viditelné značné rozdíly, např. v bodech komunikace se zákonnými zástupci a organizace výuky.

Potvrdilo se moje očekávání vycházející z teoretické části práce. Učitelům v odborných předmětech se dařilo ve větší míře naplňovat didaktické zásady než na odborném výcviku. I když se očekávání potvrdilo, myslela jsem si, že rozdíl mezi předměty bude podstatně větší. Také jsem neočekávala, že celkově učitelé budou v takové míře schopni realizovat didaktické zásady při synchronní on-line výuce. Prokázalo se, že věk pedagogů měl vliv na náročnost spojenou s adaptací na technologie pro realizaci on-line výuky. Co mě naopak vůbec nepřekvapilo, bylo to, že pedagogové v odborném výcviku dávali ve větší míře domácí úkoly než v odborných předmětech. Jelikož jsem předpokládala z výsledku šetření ČŠI, že v rámci hodnocení žáků nedošlo k zásadním změnám, výsledek tohoto šetření mě nepřekvapil a jen potvrdil tvrzení ČŠI. Opačný případ, kdy se výzkumy od sebe odlišovaly, byl zaznamenán v oblasti používání klasifikace a slovního formálního hodnocení.

Navrhovala bych provést na těchto školách další výzkumné šetření za účelem porovnání výsledků s tímto výzkumným šetřením. Poukázat na to,

jak se situace na odborných školách a zkušenosti pedagogů s distanční výukou posunuly a zda s odstupem času, popřípadě s další nařízenou plošnou distanční výukou se změnil pohled na tuto zkušenost.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat a analyzovat zkušenosti pedagogických pracovníků s distanční výukou na střední škole v odborných předmětech a na odborném výcviku v době pandemie.

Teoretická část této práce se zabývala vzděláváním na odborné škole v době pandemie. V rámci první kapitoly bylo nastíněno vzdělávání a vzdělávání na střední škole. V podkapitole byla definována střední škola a střední odborné vzdělání, které bylo rozděleno na střední odborná učiliště a střední odborné školy. V této podkapitole bylo vysvětleno, co je to teoretické a praktické vzdělávání. Další podkapitolou byl legislativní rámec vzdělávání v ČR, který charakterizoval rámcový a školní vzdělávací program. Další část kapitoly charakterizovala pedagogické pracovníky, učitelé vyučující odborné předměty, učitelé vyučující odborný výcvik a praktické vyučování. Druhá kapitola se věnovala vzdělávání v době pandemie, kde byla přiblížena organizace výuky v době pandemie. Jednu z podkapitol tvořila charakteristika distanční výuky a jejich forem. V rámci vzdělávání v době pandemie jsme se zde zaměřili na proměnu rámcového a školního vzdělávacího programu a hodnocení žáků v době pandemie. Závěr kapitoly se zaměřil na reflexi distanční výuky ve školním roce 2020/2021, kterou provedla Česká školní inspekce.

Empirická část práce je tvořena kvantitativním výzkumem, který měl za úkol zjistit, jaké jsou zkušenosti pedagogických pracovníků s distanční výukou v době pandemie na střední škole v odborných předmětech a v odborném výcviku. Výzkum probíhal prostřednictvím dotazníkového šetření a mapoval zkušenosti pedagogů na středních odborných školách a učilištích. Výzkumu se zúčastnilo celkem 202 respondentů. Na základě poznatku vyplývající z teoretické části práce jsem stanovila jednu hlavní a čtyři

pracovní hypotézy. Před zahájením hlavního sběru dat byl proveden předvýzkum, za účelem srozumitelnosti otázek pro respondenty a zjištění validity dotazníku.

Prostřednictvím hlavní hypotézy bylo zjištěno, že délka praxe a výše dosaženého vzdělání nemá vliv na míru náročnosti spojenou s realizací distanční výuky v době pandemie. Z vyhodnocení jednotlivých indikátorů, se ukázalo, že u všech kategorií délky praxe a dosaženého vzdělání se na škále hodnotící náročnost ukazuje ve většině případů hodnocení distanční výuky jako „docela a velmi náročné“. Nejčastěji hodnoceným negativním aspektem spojeným s realizací distanční výuky byla absence sociálního kontaktu s žáky a problémy s wi-fi připojením k internetu. Nejčastěji hodnoceným pozitivem aspektem spojeným s realizací distanční výuky bylo důkladnější plánování výuky. První pracovní hypotéza tvrdila, že adaptace na technologie spojené s on-line výukou byla pro starší učitele náročnější než pro mladší učitele, tato hypotéza se potvrdila. Z celkového počtu respondentů „starší“ respondenti hodnotí v 41,96 % adaptaci jako rozhodně/spíš náročnou a 44,42 % „mladších“ respondentů hodnota adaptaci jako rozhodně/spíš nenáročnou. Pro „starší“ respondenty bylo nejnáročnější převedení výukových materiálů do on-line podoby. Druhá pracovní hypotéza, která předpokládala, že v praktických předmětech se učitelům dařilo ve větší míře naplňovat didaktické zásady při synchronní on-line výuce než na odborném výcviku, se potvrdila. U hodnoty „velmi často“ se jednalo o 10,3 % rozdíl mezi odbornými předměty a odborným výcvikem a u hodnoty „docela/spíše často“ se jednalo o rozdíl 0,9 %. Ve třetí pracovní hypotéze se zjišťovalo, zda redukce vzdělávacího obsahu v době distanční výuky způsobila, ve větší míře nahrazení výuky domácími úkoly u odborného výcviku než v odborných předmětech. Tato hypotéza se potvrdila, protože 90,41 % učitelů vyučující odborný výcvik zadávalo domácí

úkoly, kdy se jednalo nejčastěji o pročítání textu, studijních materiálů a manuální cvičení. U odborných předmětů se jednalo pouze o 35,65 % učitelů. Ve čtvrté pracovní hypotéze bylo zjištěno, že distanční výuka neměla vliv na zásadní změnu v oblasti hodnocení žáka. Bylo zjištěno, že celkem u 3,96 % respondentů měla distanční výuka vliv na zásadní změny v hodnocení žáků. Celkem 87,12 % respondentů hodnotilo pouze prostřednictvím klasifikace. Na základě výše uvedených výsledků šetření se hypotézy potvrdily.

Realizace této diplomové práce mě velice obohatila. Jako velice přínosné považuji nahlédnutí do problematiky distančního vzdělávání na odborných školách z pohledu pedagogů. Tato práce pro mě byla velice přínosná v rámci metodologické stránky výzkumu.

Výsledky dotazníkového šetření umožní pedagogům a ředitelům odborných škol, které byly zahrnuty do výzkumu, nahlédnout na zkušenosti jiných pedagogů. Mohou tak porovnat své zkušenosti s ostatními pedagogy. S výsledky tohoto porovnání, pak mohou pracovat v rámci své praxe, dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, sebevzdělávání a v případě nařízené další distanční výuky.

Seznam použitých zdrojů

Atlas školství. 2021. *Střední školy*. Citováno 14. září 2021. Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?studyform=5>

Bakaláři. (2021). *Bakaláři – co všechno umí*. Citováno 17. září 2021. Dostupné z: <https://www.bakalari.cz/Static/WhatWeKnow>

Česko. (2021). *Usnesení č. 2/1993 Sb., listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky*. Citováno 3. září 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

Česko. (2021). *Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatořích*. Citováno 7. září 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu?highlightWords=Vyhl%C3%A1%C5%A1ka+13%2F2005>

Česko. (2021). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Citováno 7. září 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021?highlightWords=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>

Česko. (2021). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Citováno 2. září 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickyh-pracovnicich-1>

Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum

Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, Ř. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.

Dwi, A., Matra, D. S., & Karimah, S. (2020). Challenges of having online learning activities: university students' perspectives. *Ineltal Conference Proceedings: The International English Language Teachers and Lecturers Conference*, 15(16), 9-14. Dostupné z: http://ineltal.um.ac.id/wp-content/uploads/2020/12/Dwi-Agustina-Sarlita-D.-Matra-and-Sayyidatul-Karimah-Challenges-of-Having-Online-Learning-Activities_University-Students%E2%80%99-Perspectives.pdf

EDU. 2020. *Rámcové vzdělávací programy*. Citováno 5. září 2021a. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

EDU. 2020. *Rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání*. Citováno 3. září 2021b. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/>

EDU. 2020. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání*. Citováno 27. ledna 2022c. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/rvp-sov-2020-zari/>

EuropeanCommission. (2021). *Střední vzdělávání*. Citováno 20. srpna 2021. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/upper-secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-7_cs

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Google Play. (2021). *Google Classroom*. Citováno 17. září 2021. Dostupné z: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.classroom&hl=cs&gl=US>

Hubík, S., (2006). *Hypotéza*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Korobeynikova, E., Liu, Z., & Lomovtseva, N. (2020). *Online Learning Platforms: Reconstructing Modern Higher Education*. *International Journal of Emerging Technology in Learning*. 15(13), 4–21. Dostupné z: <https://www.learntechlib.org/p/217605/>

Krykorková, H., & Váňová R. (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Kuo, R., Liu, Y., & Shih, S. (2020). *COVID-19: The first documented coronavirus pandemic in history*. *Biomedical Journal*. 43(4), 328–333. Dostupné z: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2319417020300445?token=E81A7EA8E76D02676B187FAD234F0888A0E7A8AA001964C663A4280596C031DFDE7CA662FC88E5FEF6508F85E3B4A619&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220209100222>

Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: SLON, 2010.

Mazancová (2021). Učitelé: Po roce distanční výuky lépe spolupracujeme, ale chybí nám osobní kontakt s žáky. *Učitelská platforma*. Citováno 17. září 2021. Dostupné z: <https://www.ucitelskaplatforma.cz/2021/03/10/ucitele-po-roce-distanzni-vyuky-lepe-spolupracujeme-ale-chybi-nam-osobni-kontakt-s-zaky/>

Microsoft Teams. (2021). *Microsoft Teams*. Citováno 17. září 2021. Dostupné z: <https://www.microsoft.com/cs-cz/education>

Moodle. (2021). *E-learning na LF*. Citováno 17. září 2021. Dostupné z: <https://lms.lfp.cuni.cz/mod/book/view.php?id=11424>

MŠMT ČR. 2021. *Metodika pro vzdělávání distančním způsobem*. Citováno 1. září 2021d. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/metodika-pro-distančni-vzdelavani>

MŠMT ČR. 2021. *Právní předpisy a související dokumenty*. Citováno 8. září 2021a. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>

MŠMT ČR. 2021. *Rámcový vzdělávací program*. Citováno 13. srpna 2021c. Dostupné z www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-1?highlightWords=%C5%A1vp

MŠMT ČR. 2021. *Rámcový vzdělávací program*. Citováno 13. srpna 2021b. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-1?highlightWords=%20%C5%20%A1vp>

Munder, M., Linderová, I., & Scholz, P. (2016). *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava.

Národní ústav pro vzdělávání. (2021). *Nová klasifikace vzdělání v europassu*. Citováno 11. srpna 2021b. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/nova-klasifikace-vzdelani-v-europassu>

Národní ústav pro vzdělávání. (2021). *Rámcové vzdělávací programy*. Citováno 13. srpna 2021f. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Národní ústav pro vzdělávání. (2021). *Střední odborná učiliště*. Citováno 15. srpna 2021d. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/stredni-odborna-uciliste>

Národní ústav pro vzdělávání. (2021). *Střední odborné školy*. Citováno 15. srpna 2021e. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/stredni-odborne-skoly-sos>

Národní ústav pro vzdělávání. (2021). *Střední odborné vzdělávání*. Citováno 20. srpna 2021c. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/stredni-odborne-skoly>

Národní ústav pro vzdělávání. (2021). *Střední vzdělávání*. Citováno 20. srpna 2021a. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani>

Pavlas, T., Pražáková D., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., Folwarczn, R., Borkovcová, I., Modráček, Z., & Chovancová, K. (2020). Česká školní inspekce. *Tematická zpráva - Vzdělávání na dálku v základních a středních školách*. Citováno 12. září 2021. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>

Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., & Folwarczn, R. (2021). Česká školní inspekce. *Tematická zpráva – Distanční vzdělávání v základních a středních školách*. Citováno 16. září 2021b. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/html/2021/TZ>

Pavlas, T., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., & Folwarczn, R. (2021). Česká školní inspekce. *Tematická zpráva – Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022*. Citováno 25. ledna 2022a. Dostupné z: https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ_prubezna-zprava-vyrovnvani-nerovnosti_FINAL_20-12-2021.pdf

Perry, G. 2013. *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznání o profesi*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.

Škola OnLine. (2021). *Školní informační systém škola online*. Citováno 17. září 2021. Dostupné z: <https://www.skolaonline.cz/>

Švec, Š. et al. (2009). *Metodologie věd o výchově*. Brno: Piado.

Rokos, L., & Vančura, M. (2020). Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. *Pedagogická orientace*, 30(2), 122–155. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-122>

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., & Stansfield, C. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child Adolescent Health*, 4, 397–404. Dostupné z: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2352-4642%2820%2930095-X>

WebSetNet. (2021). *Co je Zoom a jak to funguje*. Citováno 17. září 2021. Dostupné z: <https://websetnet.net/cs/what-is-zoom-and-how-does-it-work-plus-tips-and-tricks-3/>

WHO. (2022). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Citováno 23. leden 2022. Dostupné z: <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov>

Xie, Z., & Yang, J. (2020). Autonomous learning of elementary students at home during the covid-19 pandemic: a case study of the second elementary school in Daxie, Ningbo, Zhejiang province, China. *Best evidence of Chinese*

education, 4(2), 535-541. Dostupné z:
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3555537

Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7(3), 29–44. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200703-0004_distancni-vzdelavani-vcera-dnes-a-zitra.php

Zatloukal, T., Pavlas, T., Pražáková D., Andrys, O., Novosák, J., Folwarczn, R., Borkovcová, I., Modráček, Z., & Chovancová, K. et al. (2021). Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021*. Citováno 31. ledna 2021. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

Seznam zkratek

ČŠI – Česká školní inspekce

ILT – Informační a učební technologie

LMS – Learning management systém

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – Rámcový vzdělávací program

SOŠ – Střední odborné školy

SOU – Střední odborné učiliště

ŠVP – Školní vzdělávací program

Seznam grafů

Graf 1: Zastoupení komunikačních prostředků na jaře 2020	40
Graf 2: Porovnání využívání uvedených systémů v období zahájení distanční výuky a v průběhu školního roku 2020/2021	41
Graf 3: Změna ve způsobu hodnocení žáků na jaře 2020	48
Graf 4: Oblasti využívaných pozitivních zkušeností s distanční výuky	50
Graf 5: Nejvýraznější problémy, které se škola snaží eliminovat.....	51
Graf č. 6: návratnost dotazníku	68
Graf 7: Vyučované předměty	70
Graf 8: Vzdělání	70
Graf 9: Věk	71
Graf 10: Délka praxe	72

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vzdělání a náročnost distanční výuky	73
Tabulka 2: Délka praxe a náročnost distanční výuky	74
Tabulka 3: Potíže a negativní aspekty distanční výuky	75
Tabulka 4: Další potíže a negativní aspekty distanční výuky	77
Tabulka 5: Pozitiva a výhody distanční výuky	78
Tabulka 6: Další pozitiva a výhody distanční výuky	79
Tabulka 7: Náročnost spojení s adaptací na nové technologie	81
Tabulka 8: Adaptace na technologie spojené s on-line distanční výukou u „starších“ učitelů	82
Tabulka 9: Didaktické zásady v odborných předmětech	84
Tabulka 10: Didaktické zásady v odborném výcviku	85
Tabulka 11: Vyhodnocení didaktických zásady	87
Tabulka 12: Vyučované odborné předměty	88
Tabulka 13: Odborný výcvik.....	89
Tabulka 14: Domácí úkoly.....	90
Tabulka 15: Zadávání domácích úkolů v odborných předmětech	91
Tabulka 16: Zadávání domácích úkolů na odborném výcviku	91
Tabulka 17: Hodnocení žáků	93

Tabulka 18: Hodnocení žáků a doplnění klasifikace o formální slovní hodnocení.....	93
Tabulka 19: Malé změny v hodnocení žáků.....	94

Seznam příloh

Příloha č. 1 – dotazník pro předvýzkum

Příloha č. 2 – dotazník hlavního výzkumu

Příloha č. 1 – dotazník pro předvýzkum

Dotazník pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku

Dobrý den, jmenuji se Pavla Hudáková a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění následujícího anonymního dotazníku, jehož výsledky budou sloužit k vypracování mé diplomové práce na téma „Distanční výuka v době pandemie na odborné škole“.

Předem Vám děkuji za spolupráci a Váš čas.

Otázka č. 1: Jaký typ předmětů vyučujete? (*uved'te jednu odpověď*)

- odborné předměty
- odborný výcvik

Otázka č. 2: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? (*Uved'te jednu odpověď*).

- středoškolské s výučním listem
- středoškolské s maturitou
- vyšší odborné
- vysokoškolské (Bc.)
- vysokoškolské (Mgr. nebo Ing.)

Otázka č. 3: Jaký je váš věk? (*Uved'te jednu odpověď*).

- Méně než 30 let
- 30 - 45 let
- 46 - 60 let
- Více než 60 let

Otázka č. 4: Jaká je délka vaší praxe? (*Uveďte jednu odpověď*).

- Méně než 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 20 let
- Více než 20 let

Otázka č. 5: Jak hodnotíte míru náročnosti spojenou s realizací distanční výukou? (*Uveďte známku jako ve škole, 1 (nebyla náročná) - 5 (velice náročná)*).

1 2 3 4 5

Otázka č. 6: Oznámkujte od 1 do 5, do jaké míry jste se setkal/a při distanční výuce s následujícími potížemi a negativními aspekty. (*Uveďte známku jako ve škole u každého aspektu*).

- Nezájem o distanční výuku ze strany žáků
- Absence sociálního kontaktů s žáky
- Redukce rozsahu vzdělávacího obsahu
- Nové metody a formy výuky, které jste používal/a při on-line výuce
- Zapojení všech žáků do on-line výuky
- Způsoby průběžného hodnocení žáků

Otázka č. 7: Setkal/a jste se během distanční výuky s jinými potížemi a negativními aspekty Vaší práce? (*Odpovězte vlastními slovy*).

.....

Otázka č. 8: Oznámkujte od 1 do 5, do jaké míry jste se setkal/a při distanční výuce s následujícími pozitivy a výhodami. (*Uved'te známku jako ve škole u každého aspektu*).

- Organizace distanční výuky ze strany školy
- Vaše důkladnější plánování výuky
- Propracovanější struktura vyučovacích hodin
- Komunikace se zákonnými zástupci žáků
- Komunikace s vedením školy a kolegy
- Příprava žáků na synchronní on-line výuku

Otázka č. 9: Setkal/a jste se během distanční výuky s jinými výhodami a pozitivními aspekty Vaší práce? (*Odpovězte vlastními slovy*).

.....

Otázka č. 10: Byla pro vás adaptace na nové technologie spojené s on-line distanční výukou náročná? (*Uved'te jednu odpověď*).

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

V případě, že jste odpověděli „spíše ne“ a „rozhodně ne“ vynechejte otázku č. 11.

Otázka č. 11: Oznámkujte od 1 do 5, do jaké míry byla pro vás adaptace na technologie spojené s on-line distanční výukou náročná. (*Uved'te známku jako ve škole u každého aspektu*).

- Vyhledání vhodné platformy pro realizaci výuky
- Manipulace s těmito platformami
- Převedení výukových materiálů do on-line podoby
- Realizace výuky v platformě

Otázka č. 12: Do jaké míry jste uplatňoval/a při synchronní on-line výuce uvedené didaktické zásady. (*Uveďte body: 1 – velmi často, 2- docela/spíše často, 3 - spíše zřídka, 4 - nikdy*).

- Zásada uvědomělosti a aktivity
- Zásada komplexního rozvoje žáka
- Zásada vědeckosti
- Zásada spojení teorie s praxí
- Zásada přiměřenosti
- Zásada individuálního přístupu
- Zásada emocionálnosti
- Zásada trvalosti
- Zásada názornosti
- Zásada postupnosti
- Zásada zpětné vazby

Otázka č. 13: Které konkrétní předměty vyučujete? (*Odpovězte vlastními slovy*).

.....

Otázka č. 14: Doplnovali jste on-line výuku o domácí úkoly?

- Ano
- Ne

V případě, že jste odpověděli „ne“ vynechejte otázku č. 15.

Otázka č. 15: Jak často jste zadával/a žákům uvedené domácí úkoly. (*Uveďte body: 1 – velmi často, 2- docela/spíše často, 3 - spíše zřídka, 4 - nikdy*).

- Příprava referátu, eseje na dané téma
- Příprava prezentace na dané téma
- Zhotovení výrobků na dané téma
- Manuální cvičení (např. krájení nudlí, barvení vlasů, zdobení dortu)
- Pročítání textu, studijních materiálů

Otázka č. 16: Změnila distanční výuka vaše hodnocení žáků?

- Ne
- Ano, ale jedná se více o pozvolný vývoj
- Ano, došlo k zásadním změnám

V případě, že jste odpověděli „ne“ vynechejte otázku č. 17.

Otázka č. 17: V čem konkrétně jste změnil/a hodnocení žáků? (*Odpovězte vlastními slovy*).

.....

Otázka č. 18: Doplnovali jste v průběhu distanční výuky klasifikaci o formální slovní hodnocení?

- Ano
- Ne

Příloha č. 2 – dotazník hlavního výzkumu

Dotazník pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku

Dobrý den, jmenuji se Pavla Hudáková a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění následujícího anonymního dotazníku, jehož výsledky budou sloužit k vypracování mé diplomové práce na téma „Distanční výuka v době pandemie na odborné škole“.

Předem Vám děkuji za spolupráci a Váš čas.

Otázka č. 1: Jaký typ předmětů vyučujete? (*Uved'te jednu odpověď*).

- odborné předměty
- odborný výcvik
-

Otázka č. 2: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání? (*Uved'te jednu odpověď*).

- středoškolské s výučním listem
- středoškolské s maturitou
- vyšší odborné
- vysokoškolské (Bc.)
- vysokoškolské (Mgr. nebo Ing.)

Otázka č. 3: Jaký je váš věk? (*Uved'te jednu odpověď*).

- Méně než 30 let
- 30 - 45 let
- 46 - 60 let
- Více než 60 let

Otázka č. 4: Jaká je délka vaší praxe? (*Uved'te jednu odpověď*).

- Méně než 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 15 let
- 16 – 20 let
- Více než 20 let

Otázka č. 5: Jak hodnotíte míru náročnosti spojenou s realizací distanční výuky? (1 *nebyla náročná* - 5 *velice náročná*).

1 2 3 4 5

Otázka č. 6: Do jaké míry jste se setkal/a při distanční výuce s následujícími potížemi a negativními aspekty. (Uved'te: 1 – *velmi často*, 2- *docela/spíše často*, 3 - *spíše zřídka*, 4 - *nikdy*).

- Nezájem o distanční výuku ze strany žáků
- Absence sociálního kontaktů s žáky
- Redukce rozsahu vzdělávacího obsahu
- Nové metody a formy výuky, které jste používal/a při on-line výuce
- Zapojení všech žáků do on-line výuky
- Způsoby průběžného hodnocení žáků

Otázka č. 7: Setkal/a jste se během distanční výuky s jinými potížemi a negativními aspekty Vaší práce? (Odpovězte *vlastními slovy*).

.....

Otázka č. 8: Do jaké míry jste se setkal/a při distanční výuce s následujícími pozitivy a výhodami. (Uved'te: 1 – *velmi často*, 2- *docela/spíše často*, 3 - *spíše zřídka*, 4 - *nikdy*).

- Organizace distanční výuky ze strany školy
- Vaše důkladnější plánování výuky
- Propracovanější struktura vyučovacích hodin
- Komunikace se zákonnými zástupci žáků
- Komunikace s vedením školy a kolegy
- Příprava žáků na synchronní on-line výuku

Otázka č. 9: Setkal/a jste se během distanční výuky s jinými výhodami a pozitivními aspekty Vaší práce? (*Odpovězte vlastními slovy*).

.....

Otázka č. 10: Byla pro vás adaptace na nové technologie spojené s on-line distanční výukou náročná? (*Uveďte jednu odpověď*).

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

V případě, že jste odpověděli „spíše ne“ a „rozhodně ne“ vynechejte otázku č. 11.

Otázka č. 11: Do jaké míry bylo možné při synchronní on-line výuce uplatňovat uvedené didaktické zásady.

- Hledání vhodné platformy pro realizaci výuky
- Manipulace s těmito platformami
- Převedení výukových materiálů do on-line podoby
- Realizace výuky v platformě

Otázka č. 12: Do jaké míry jste uplatňoval/a při synchronní on-line výuce uvedené didaktické zásady. (*Uved'te: 1 – velmi často, 2 - docela/spíše často, 3 - spíše zřídka, 4 - nikdy*).

- Zásada uvědomělosti a aktivity
- Zásada komplexního rozvoje žáka
- Zásada vědeckosti
- Zásada spojení teorie s praxí
- Zásada přiměřenosti
- Zásada individuálního přístupu
- Zásada emocionálnosti
- Zásada trvalosti
- Zásada názornosti
- Zásada postupnosti
- Zásada zpětné vazby

Otázka č. 13: Vypište vámi vyučované předměty? (*Odpovězte vlastními slovy*).

.....

Otázka č. 14: Doplnoval/a jste on-line výuku o domácí úkoly?

- Ano
- Ne

V případě, že jste odpověděli „ne“ vynechejte otázku č. 15.

Otázka č. 15: Jak často jste zadával/a žákům uvedené domácí úkoly. (*Uved'te: 1 – velmi často, 2 - docela/spíše často, 3 - spíše zřídka, 4 - nikdy*).

- Příprava referátu, eseje na dané téma
- Příprava prezentace na dané téma

- Zhotovení výrobků na dané téma
- Manuální cvičení (např. krájení nudlí, barvení vlasů, zdobení dortu)
- Pročítání textu, studijních materiálů

Otázka č. 16: Změnila distanční výuka vaše hodnocení žáků?

- Ne
- Ano, ale jedná se o malé změny
- Ano, došlo k zásadním změnám

V případě, že jste odpověděli „ne“ vynechejte otázku č. 17.

Otázka č. 17: V čem konkrétně jste změnil/a hodnocení žáků? (*Odpovězte vlastními slovy*).

.....

Otázka č. 18: Doplnoval/a jste v průběhu distanční výuky klasifikaci o formální slovní hodnocení?

- Ano
- Ne

