

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2019–2021**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Hotovcová

**Vytvářeni informačně-vzdělávacího prostředí pro podporu
učitelské profese na Vyšší odborné škole a Střední škole
hotelové SČMSD**

Praha 2021

Vedoucí diplomové práce: Mgr. et Mgr. Jan Beseda Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE
MASTER

FULL-TIME STUDIES

2019-2021

DIPLOMA THESIS

Kateřina Hotovcová

**Creating an information-educational environment to support the
teaching profession at the Higher Vocational School and the
Secondary School of the Hotel SCMSD**

Prague 2021

Diploma Thesis Work Supervisor: Mgr. et Mgr. Jan Beseda Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Kateřina Hotovcová

Poděkování

Děkuji Mgr. et Mgr. Janu Besedovi Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci. Děkuji osloveným školám, že byly ochotné vyplnit dotazníky a dále bych chtěl poděkovat všem, kteří mě v práci podporovali.

Anotace

Diplomová práce prezentuje vytváření informačně-vzdělávacího prostředí pro podporu učitelské profese na Vyšší odborné škole a Střední škole hotelové SČMSD. Dále zjišťuje důvody, které podmiňují kvalitní vytváření informačně vzdělávacího prostředí během pandemie Covid – 19. Soustředí se na problematiku distanční výuky a hledá východiska, na základě strukturovaných rozhovorů.

Součástí diplomové práce bylo vytvoření dotazníku a jeho zadání učitelům středních a základních škol v Pelhřimově.

Vyhodnocení zjištěných výsledků bylo provedeno grafickou formou (grafy, tabulky) a pro jasnější porozumění bylo také popsáno slovně.

Klíčová slova

Digitální kompetence, vzdělávání, legislativní rámec, střední škola, výukové platformy, distanční výuka

Annotation

The diploma thesis presents the creation of an information-educational environment to support the teaching profession at the College and Hotel SČMŠD. It also identifies the reasons that determine the quality of creating an information and educational environment during the Covid - 19 pandemic. It focuses on the issue of distance learning and seeks solutions, based on structured interviews.

Part of the diploma thesis was the creation of a questionnaire and its assignment to secondary and primary school teachers in Pelhřimov.

The evaluation of the obtained results was performed in graphical form (graphs, tables) and for a clearer understanding it was also described verbally.

Keywords

Digital competence, education, legislative framework, secondary school, teaching platforms, learning distance.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST.....	3
1. VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ, LEGISLATIVNÍ RÁMEC.....	3
1.1 VZDĚLÁVÁNÍ V UČITELSKÉ PROFESI.....	3
1.2 LEGISLATIVNÍ NÁROKY.....	6
1.3 KOMPETENCE UČITELE.....	8
2. INFORMAČNĚ VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ.....	10
2.1 DIGITÁLNÍ KOMPETENCE.....	10
2.2 VÝVOJ DISTANČNÍ VÝUKY.....	12
2.3 PODPORA PRO DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
2.4 VÝHODY A NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
2.5 ZÁKLADNÍ PRINCIPY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.6 VYUŽÍVÁNÍ ICT UČITELI.....	17
2.7 NEJPOUŽÍVANĚJŠÍ APLIKACE.....	21
2.8 BARIÉRY VE VÝUCE.....	24
3. VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA A STŘEDNÍ ŠKOLA HOTELOVÁ SČMSD PELHŘIMOV, S.R.O.....	26
3.1 O ŠKOLE.....	26
3.2 SLOŽENÍ PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	28
3.3 PROSTŘEDKY VYUŽÍVANÉ BĚHEM VÝUKY NA DÁLKU.....	29
4. METODIKA VÝZKUMU.....	31
4.1 TÉMA A CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	32
4.3 METODY VÝZKUMU.....	33
4.4 VÝBĚR VÝZKUMNÉ STRATEGIE.....	34
4.5 VÝBĚR A POPIS SOUBORU ROZHovorŮ.....	35
4.6 VÝBĚR A POPIS SOUBORU DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	36
4.7 ETIKA.....	38
4.8 HYPOTÉZY.....	41
4.9 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHovor.....	42
4.10 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	42
5. VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	45
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH ANALÝZA.....	45
5.1.1 PROSTŘEDKY PRO VÝUKU.....	45
5.1.2 BARIÉRY VE VÝUCE.....	47
5.1.3 TYPY OBSAHU.....	49
5.1.4 KRÁCENÍ VÝUKY.....	50
5.1.5 ROZSAH ZMĚN.....	52
5.1.6 ČASOVÁ NÁROČNOST.....	52
5.1.7 ŠKOLENÍ.....	55
5.1.8 TECHNICKÁ PODPORA.....	57
5.1.9 PŘÍNOSY NOUZOVÉ DISTANČNÍ VÝUKY.....	57
5.1.10 SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ.....	61
5.1.11 PODPORA ZŘIZOVATELE.....	62
5.2 KOMPARACE ZJIŠTĚNÍ Z KVALITATIVNÍHO A KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU...	64
5.3 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	69
5.4 DISKUZE.....	71
ZÁVĚR.....	73

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	75
SEZNAM ZKRATEK	I
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	II
SEZNAM PŘÍLOH	III

ÚVOD

Tato diplomová práce je zaměřena na vytváření informačně-vzdělávacího prostředí pro podporu učitelské profese na Vyšší odborné škole a Střední škole hotelové SČMSD. Zároveň se snaží o reflektování doby, při které byla sepisována. Proto jsou jednotlivé kapitoly aktualizovány o aktuální kroky, které vláda ČR podnikala v souvislosti se vzděláváním za doby pandemie Covid-19. Protože tuto nelehkou dobu sama prožívám jako studentka VŠ, učitelka SŠ a matka dvou dcer navštěvujících ZŠ, bylo pro mě zvolené téma velmi aktuální a jeho vytváření přínosné pro mou vlastní praxi ve výuce. Jestliže je v letošním roce zapojeno do distanční výuky odhadem asi 102 300¹ pedagogů, podle údajů MŠMT, je více než pravděpodobné, že většina z nich se nějakým způsobem potýká se znalostmi a využíváním digitálního prostředí. Škola, na které působím, není výjimkou.

Předložená diplomová práce se skládá z pěti kapitol. První kapitola je věnována vzdělávání učitelů, vymezení kompetencí potřebných pro povolání učitele a legislativnímu rámci. Druhá kapitola se zabývá podrobněji informačně vzdělávacímu prostředí, vymezení hlavních pojmů, jako jsou digitální kompetence, podpora pro distanční vzdělávání, jeho výhody i nevýhody, jež sebou přináší a také stručný přehled do nejpoužívanějších technologií. Třetí kapitola ukazuje historický vývoj SČMSD až po současnost, faktory ovlivňující informačně vzdělávací prostředí. A podrobně se zaměřuje na výuku ve školním roce 2020.

Cíl práce a určení výzkumných otázek tvoří čtvrtou kapitolu této práce. Tato část představuje metody výzkumu, výběr výzkumné strategie. Zaměřuje se na kvantitativní a kvalitativní výzkum a zvolený smíšený přístup. Výběr a popis výzkumného vzorku pro polostrukturované rozhovory a dotazníkové šetření spolu s etikou výzkumu. Stanovení hypotéz, které byly empiricky prověřovány.

¹ MŠMT, *Stav učitelů v regionálním školství*, 2020 <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/o-skolske-statistice-1>

Pátá kapitola je věnována výsledkům výzkumu, které budou interpretovány na základě výzkumných šetření, kterých bylo dosaženo kvalitativním i kvantitativním výzkumem a případné falzifikaci hypotéz.

Závěrečná diskuse, která tvoří poslední kapitolu, slouží na koncepci dosažených výsledků z průzkumu a tvrzeními z teoretické části práce. Zároveň v této části nastiňuje další problémy, případně navrhuje možné řešení dané problematiky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ, LEGISLATIVNÍ RÁMEC

První kapitola diplomové práce je zaměřena na vymezení základních pojmů vztahujících se k tématu této práce, tj. na možnosti vzdělávání pedagogů, odborné kompetence, včetně aktuálního legislativního rámce.

1.1 VZDĚLÁVÁNÍ V UČITELSKÉ PROFESI

Kvalita výkonu učitele a profesní standard jsou v popředí zájmu vzdělávací politiky. Informace a znalosti jsou klíčovou podmínkou. Podmínkou, která je ovlivňována zejména rozvojem a potřebou využívání informačních a komunikačních technologií. Školství se řadí mezi ty obory, které jsou změnami v technologiích zásadně ovlivňovány. Aby vzdělávací systém mohl efektivně pracovat, musí reflektovat změny vzdělávacího kontextu, cíle vzdělávání i samotnou roli učitele. Mezinárodní trendy ve vzdělávání ovlivňují rozvoj vzdělávacích systémů a mají přímý vliv na utváření nového konceptu profese učitele v českém prostředí.

Jako příklad může sloužit Globální komunita vysokoškolského vzdělávání OER - Open Educational Resources, která aktivně poskytuje výukové, učební a výzkumné materiály na jakémkoliv médiu. V digitální či jiné podobě, které jsou licencovány jako veřejné vlastnictví nebo pod jinou otevřenou licenci, která umožňuje neplacený přístup, používání, adaptaci a další šíření dalšími uživateli, buď zcela bez omezení, nebo s malým omezením. Dostupnost, množství informací a snadná orientace patří mezi nejoceňovanější výhody při využívání OER. Vedoucími zeměmi jsou Kanada, západní Evropa a oblasti Jižní Ameriky a Středního východu².

Evropská Unie má již 23 národních koalic, ICT firem, vzdělávacích institucí, neziskového a akademického sektoru.

²

Aktivity národních koalic zastřešují spolupráci zúčastněných stran. O jejich aktivitách v oblasti dopadu digitálních technologií na náš každodenní život, zejména ve světě práce a vzdělávání. Národní pedagogický institut dlouhodobě zapracovává IT dovednosti do kurikulárních dokumentů pro základní a střední školy, připravuje systémy uznávání kvalifikací a propojení neformálního vzdělávání s trhem práce. Zabývá se využitelností portfolia EUROPASS, které deklaruje dovednosti a zkušenosti jednotlivce a dalšími vybranými aktivitami³.

V roce 2016 byla v České republice po vzoru iniciativ ze zahraničí ustavena Česká národní koalice pro digitální pracovní místa, zkráceně DigiKoalice. Jedná se o otevřené uskupení zástupců státních institucí, IT firem, ICT sektoru, vzdělávacích institucí, akademické obce, neziskových organizací, zřizovatelů škol a školských zařízení a dalších subjektů. V současné době má 221 členů. Jejich snahou je přispět ke zvýšení digitální gramotnosti občanů ČR. Zvyšovat šance uspět za pomoci digitálních dovedností na trhu práce a docílit tak v důsledku větší konkurenceschopnosti české ekonomiky. Vznik DigiKoalice iniciovalo MŠMT a naplnilo tím vize sdílené napříč EU v Digital Skills and Jobs Coalition. DigiKoalice pravidelně ve svých týdenních hlášeníh informuje o webinářích, školeních, konferencích, nových aplikacích a analýzách ČSÚ. Tím představuje ucelený soubor informací, který pomáhá orientovat se v novinkách z digitálního světa⁴.

Pokud do těchto změn zaneseme minulý rok v souvislosti s pandemií Covid 19 je proměna školního vzdělávání nejenom žádoucí, ale přímo nutná. Protože tato diplomová práce nemůže tuto skutečnost vynechat, bude uvedené téma práce aktualizováno o současný stav.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy představilo v roce 2014 strategii vzdělávací politiky. Vláda ČR tuto strategii schválila 9. července 2014. Tato strategie vzdělávání se tak stala klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie.

³ <http://www.nuv.cz/projekty/ceska-narodni-koalice-pro-digitalni-pracovni-mista>

⁴ <https://digikoalice.cz/>

Dokument obsahoval tři klíčové priority vztahující se ke strategii vzdělávání do roku 2020.

První prioritou bylo snížení nerovnosti ve vzdělávání, zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání, zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání, snížení počtu odkladů školní docházky. Ve společné části maturitní zkoušky povinné zařazení matematiky, a to nejdříve od roku 2020. Podpoření dalšího profesního růstu absolventů oborů středního vzdělávání bez maturitní zkoušky zavedením mistrovské zkoušky.

Druhou prioritou se stala podpora kvalitní výuky učitele, s čímž souviselo dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách. Rovněž také dokončení a zavedení kariérního systému pro učitele a zlepšování podmínek pro jejich práci.

Třetí prioritou bylo odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému navázané na otevřené a srozumitelně prezentované změny. Které by nadále zlepšovaly komunikaci mezi aktéry ve vzdělávání včetně široké veřejnosti.

Na tuto strategii v současné době navazuje další strategie, kterou představilo MŠMT a bylo vládou ČR schváleno ke dni 19. října 2020. (MŠMT, 2020)

Dokument byl předložen ministrem školství, mládeže a tělovýchovy Robertem Plagou. Úkolem Strategie 2030+ je stanovení směru rozvoje školství a priority investic na dalších deset let. Cílem schválené strategie je modernizace vzdělávacího systému v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Definovány jsou dva hlavní strategické cíle. První cíl je zaměřen na proměnu obsahu a způsobu vzdělávání. Druhý strategický cíl je zaměřen na snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a rozvoj potenciálu všech dětí. Cesty k realizaci těchto cílů jsou představeny v jednotlivých strategických liniích. Jednotlivé linie by měly vést k proměně samotného vzdělávání, výraznější podpoře pedagogů, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a také k zajištění stabilního financování. (MŠMT, 2020)

První dvě strategie: Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2002 a výše zmíněná Strategie 2020 z roku 2014 nesplnili řadu deklarovaných cílů podle vyjádření ministerstva školství. Strategie 2030 má mnohem větší šanci pro naplnění svých cílů.

Díky probíhající pandemii koronaviru a zavření škol, byly rozbity stereotypní představy o vzdělávání a umožnily učitelům i ředitelům dívat se na ně z jiné perspektivy.

Česká školní inspekce vydala 18. srpna 2020 doporučení týkající se organizace vzdělávání a práce se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2020/2021. Dokument byl zaslán školám spolu s dalšími materiály a podklady připravenými Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Toto doporučení v sobě nese mnoho podobností se Strategií 2030, obsahuje zásadní reformy českého školství, klíčová témata. S tím rozdílem, že dokument ministerstva školství počítá se zaváděním reformy v horizontu 10 let, dokument školní inspekce v horizontu roku či dvou.

1.2 LEGISLATIVNÍ NÁROKY

Legislativní normy vymezují práva a povinnosti učitelů. Oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je obsažena v několika legislativách. Vychází ze zákonů, nařízeních vlády a vyhlášek. V této práci jsou představeny nejdůležitější legislativy a novely, které reflektovaly a upřesňovaly výuku a vzdělávání během vývoje pandemie Covid 19.

- zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění
- zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce
- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon

Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. V souvislosti s pandemií byla vymezena zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách⁵.

Vyhláška č. 233/2020 Sb., o některých zvláštních pravidlech pro vzdělávání v souvislosti s mimořádnými opatřeními při epidemii koronaviru SARS CoV-2.

Vyhláška č. 232/2020 Sb. o přijímacím řízení, maturitní zkoušce a závěrečné zkoušce ve školním roce 2019/2020 s vyznačenými částmi, které jsou odlišné od běžných postupů, a doplněnými komentáři.

Vyhláška č. 211/2020 Sb., o hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve druhém pololetí školního roku 2019/2020.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020 (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon).

Legislativní změny přicházely napříč celým kalendářním rokem a za rok 2020 bylo podáno 12 návrhů vyhlášek, 4 návrhy nařízení vlády a 6 návrhů zákona. Tyto data čerpají z nalezených legislativních změn MŠMT ČR. Posledním návrhem, s ukončeným připomínkováním, je návrh vyhlášky, kterou se mění vyhláška o předškolním vzdělávání a vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Datum ukončení připomínkování je 7. leden 2021. Z těchto údajů vyplývá, že uplynulý rok byl plný klíčových změn pro české školství, které ho zásadně modernizovaly.

⁵ <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

1.3 KOMPETENCE UČITELE

Znalosti a dovednosti učitele jsou hlavním předpokladem pro výkon jeho povolání. Znalosti získané studiem na vysoké škole a poté prohlubované celoživotním vzděláváním. Neboť učitelská profese v sobě nese mnoho podob, obsahuje mnoho dílčích rolí, které se bez neustálého prohlubování znalostí neobejdou. Učitel má být zprostředkovatelem znalostí, kultury, vychovatelem, rádcem, pomocníkem, znalcem oboru. Profesionální kompetence učitele proto zahrnují široké spektrum znalostí, dovedností, schopností, postojů a osobnostních dispozic. Kompetence učitele se v literatuře dělí do následujících kategorií. Klasifikace jednotlivých kategorií vychází z práce doc. Vašutové. (Vašutová, 2004, str. 103)

- Kompetence oborově předmětová – učitel je schopen v rámci své aprobace předávat poznatky vystudovaných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovaných hodin.
- Kompetence didaktická, psychodidaktická – učitel ovládá strategie vyučování a učení, dovede využívat metodický repertoár a individualizuje jej potřebám žáků.
- Kompetence pedagogická – učitel ovládá procesy a podmínky výchovy, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.
- Kompetence manažerská – učitel zná podmínky a procesy fungování školy, ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků, má organizační schopnosti pro mimo výukové aktivity žáků.
- Kompetence diagnostická, hodnotící – učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky, umí identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- Kompetence sociální – učitel ovládá prostředky k vytváření příznivého klimatu v učebně.
- Kompetence prosociální – učitel ovládá prostředky socializace žáků.
- Kompetence komunikativní – učitel ovládá prostředky pedagogické komunikace, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a také ostatními sociálními partnery.

- Kompetence intervenční – učitel ovládá intervenční prostředky k zajištění kázně a orientuje se v sociálně patologických projevech žáků.
- Kompetence osobnostní – jsou vymezeny jako psychická a fyzická zdatnost a odolnost učitele, dobrý aktuální zdravotní stav, mravní bezúhonnost.
- Kompetence osobnostně kultivující – učitel má všeobecný rozhled, reprezentuje svou profesi, má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků. (Vašutová, 2004, str. 104)

Z výše uvedených kompetencí vyplývá, že znalosti a dovednosti učitele jsou a musí být velmi rozsáhlé, aby mohl svou profesi vykonávat dobře. Osobnost učitele musí být komplexní po všech stránkách. V souvislosti s pandemií vyvstala do popředí zájmu další nezbytná kompetence učitele a to znalost a schopnost ovládat oblast používání digitálních technologií.

2 INFORMAČNĚ VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ

Druhá kapitola diplomové práce je zaměřena na vytváření informačně vzdělávacího prostředí pro podporu učitelské profese a digitální kompetence pedagogických pracovníků. Zároveň se i do této kapitoly promítá rok 2020 v souvislosti s globální pandemií. Minulý rok se totiž ukázal jako klíčový pro prověření znalostí digitálních kompetencí nejen pedagogických pracovníků, škol, ale i samotného ministerstva školství. Zároveň jasně ukázal potřebu změn ve vzdělávacím systému nejen u nás, ale v celé Evropě.

„Nedostatky ve školství nemohou být vyřešeny technologiemi. Jakékoli množství počítačů situaci nezlepší ... Můžeme uložit všechny vědomosti na CD-ROMy. Můžeme dát WWW server na každou školu - nic z toho není špatné. Špatné je to až v tom okamžiku, když si začneme myslet, že jsme udělali něco pro vyřešení problémů se vzděláváním.“ (Jobs -1996)

2.1 DIGITÁLNÍ KOMPETENCE

Ve většině evropských zemí dochází dlouhodobě k úpravě oficiálních kurikulárních dokumentů s cílem podpořit rozvoj digitálních kompetencí u žáků. Zároveň s tím vzniká požadavek vybavit potřebnými kompetencemi též učitele, aby byli schopni připravovat žáky, studenty na život a práci v digitální společnosti. Národní ústav pro vzdělávání v projektu: Podpora práce učitelů byl v minulosti pověřen tvorbou rámce digitálních kompetencí učitele. Jeho aktivity se promítly do Strategie digitálního vzdělávání ČR do roku 2020. Jak již bylo napsáno v první kapitole, s odstupem času se tato strategie neukazuje jako příliš úspěšná. Během první vlny pandemie byla představena další strategie, která nese název: Strategie 2030+, jejím tvůrcem je MŠMT ČR. Jedná se o základní strategický dokument, jehož účelem je definovat vizi, nastavit priority, cíle a opatření pro oblast vzdělávacího systému a vzdělávací politiky v období, které přesahuje horizont roku 2030.

Úkolem současné strategie je zajištění plynulého přechodu do dalšího desetiletí, příprava vzdělávacího systému ČR na nové výzvy v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení. Součástí je zaměření na řešení přetrvávajících problémů v českém školství. Strategie 2030+ vymezuje dva hlavní strategické cíle, které se zaměřují na proměnu obsahu vzdělávání a na snižování sociálních nerovností ve vzdělávání. Přípravné práce trvaly dva roky a proces tvorby na jaře ovlivnila pandemie. Pro naplnění vytyčených cílů budou v průběhu realizace pro jednotlivá implementační období definována klíčová opatření. V současnosti se Česká republika nachází v prvním implementačním období, které bude platit až do roku 2023. (Wágner, 2020-08-28)

Rámec digitálních kompetencí učitele v ucelené podobě ukazuje, co by měl znát a umět učitel v současné době v oblasti používání digitálních technologií. Upozorňuje na činnosti a dovednosti, které mohou být podceňovány nebo o kterých se v souvislosti s výukou běžně neuvažuje. Zaměřuje se zejména na pedagogické kompetence a na to, jak jsou tyto kompetence ovlivněny možnostmi či nezbytností používat digitální technologie ve výuce. Primárním úkolem je motivovat učitele k tomu, aby byl schopen na základě systematické reflexe se dále profesně rozvíjet. A zároveň také motivovat všechny školy připravující učitele⁶.

Evropská komise v polovině minulého roku představila Akční plán pro digitální vzdělávání (Digital Education Action Plan). Ten má do budoucna členskými zeměmi pomoci s digitálním vzděláváním svých občanů. Je výzvou k poučení se z krize způsobené pandemií, během níž se technologie používají ve vzdělávání a odborné přípravě v bezprecedentním měřítku. S výsledným cílem, přizpůsobit systémy vzdělávání a odborné přípravy digitálnímu věku. Pro svůj akční plán jsou klíčové dvě strategické priority. První je podpora rozvoje vysoce výkonného digitálního vzdělávacího systému. A druhou strategií je rozvoj digitálních dovedností a kompetencí pro potřeby digitální transformace. (Evropská komise, 2020)

⁶ MŠMT, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramec-digitalnich-kompetenci-ucitele>

Vzdělávání je v kompetenci jednotlivých národních států a Evropská unie se snaží o koordinaci a pomoc členským státům. Jednou z možností je financovat nákupy nových počítačů, tabletů, výukových softwarů nebo internetového připojení. (Hendrych, 2020)

Už dnes víme, že 65 procent letošních prvňáčků bude díky novým technologiím dělat práci, která dnes ještě neexistuje, ale zároveň se obáváme, že distanční výuka jim způsobí do budoucna jistý hendikep. Musíme je, i sebe dobře připravit na budoucnost a pandemie by v tom neměla být překážkou, ale výzvou,“ (Šojdrová, 2020)

2.2 VÝVOJ DISTANČNÍ VÝUKY

Historie distančního vzdělávání, jako nové vzdělávací příležitosti, má kořeny v různých systémech korespondenčního studia, které se objevily již v polovině devatenáctého století v Anglii a Francii. Dalšími zeměmi poté byli Německo a Rakousko-Uhersko a USA. Na nejprestižnějších amerických a kanadských univerzitách se již využívá jako způsob studia přesahujícího klasickou výuku. Také v bývalém Sovětském svazu a následně v NDR, Polsku i v Česku se začalo rozvíjet dálkové studium. (Palach, str. 53)

Největšími poskytovateli distančního vzdělávání se stali britská Open University a španělská otevřená univerzita UNED s velkým důrazem na aspekt otevřenosti. V Německu je to universita FernUniversität, která založila studium na podporovaném samostatném studiu. (Palach, str. 41)

Distanční vzdělávání v České republice nemá dlouhou tradici. Proto také jeho zavedení do struktury vzdělávání bylo poměrně složité a pomalé. V minulosti proběhlo několik pokusů v institucích pro vzdělávání dospělých, např. 1. česká korespondenční škola - ukončila svou činnost v r. 1992, švýcarská nadace Transfer - skončila v r. 1993, Německá korespondenční akademie - skončila v r. 1995, Evropská škola korespondenčních kurzů, Akademie Jana Amose Komenského.

Tato forma studia se zavedla především na vysokých školách, zejména na Vysokém učení technickém v Brně, Univerzitě Palackého v Olomouci, Technické univerzitě v Liberci.

Distanční forma studia se v ČR do příchodu pandemie a následovného uzavření škol realizovala ve dvou rovinách: jako distanční graduální vysokoškolské studium a jako kurzy tzv. celoživotního vzdělávání. (Marvanová, 2007)

2.3 PODPORA PRO DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční vzdělávání je multimediální forma samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující, resp. Konzultanti v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných. (Zlámalová, 2001, str. 4) Do 1. března loňského roku platila definice, že poskytuje nové vzdělávací příležitosti a podpůrné vzdělávací služby pro zpravidla samostatně studující dospělé účastníky, kde hlavní odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání spočívá na studujících, kteří jsou odděleni od vyučujících. (Palán, 2002) V současné době se školní výuka s výjimkou 1. a 2. tříd odehrává distanční formou a jedná se tak o již druhý školní rok, kdy distanční výuka zasahuje do školního vzdělávání. Přínosem této situace je velká příležitost k vývoji alternativních přístupů. Školy a pedagogové se snaží alespoň částečně nahradit osobní výuku online formou.

Evropské komise definuje distanční vzdělávání jako „*jakoukoliv formu studia, kde student není pod stálým a bezprostředním dohledem učitelů, nicméně, využívá plán, vedení a konzultace vzdělávací instituce či jiné podpůrné organizace. Distanční vzdělávání charakterizuje samostudium, a proto je silně závislé na didakticky kvalitním návrhu materiálů, které musí nahradit interaktivitu mezi studentem a vyučujícím, běžnou v prezenční výuce. Samostudium je vždy doplněno podporou tutora a dalším podpůrným servisem, který je v ideálním případě poskytován regionálním studijním centrem a využívá ve stále větší míře moderní komunikační média.*“ (Euroactiv, 2020)

Distanční výuka byla 28. srpna 2020 ošetřena novelou školského zákona č. 561/2004 Sb. a stanovila povinnost účastnit se distanční výuky pro žáky a studenty. MŠMT ve stejný den vydalo podrobnou metodiku pro všechny typy škol obsahující také doplněný manuál: Provoz škol a školských zařízení ve školním roce 2020/21 vzhledem ke COVID-19. Uzákonění distanční výuky jako povinné částečně pomohlo s nedostatečnou motivací a nedisciplinovaností žáků a studentů, se kterou se vzdělávání ve velké míře potýkalo během první vlny pandemie. Zlepšení ale nadále komplikuje nekvalitní internetové připojení nebo nedostupnost odpovídající techniky a nesjednocení komunikačních kanálů, které školy využívají. Výuka na dálku tak ukázala v době pandemie své výhody i nevýhody.

2.4 VÝHODY A NEVÝHODY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Výhody i nevýhody distančního vzdělávání u žáků jsou prozatím posuzovány z krátkodobého hlediska, dlouhodobá zatím posuzovat nelze. Pozitiva i negativa se začaly projevovat velmi rychle a byly nesčetněkrát posuzovány veřejností, odborníky, masmédií i těmi, kterých se přímo dotýká, pedagogy a studenty. Během krátké doby, již během první vlny uzavření škol, se přímé dotazování rozšířilo o různorodé průzkumy a dotazníky. Jedna věc je ale již jasná, je potřeba pohlížet na distanční výuku, jako na významný krok, který nás dalece posune a ne jako na náhradní či přímo nouzové řešení.

Předpokladem úspěchu distančního vzdělávání je podpora studujících. Ta je rozhodujícím faktorem, proto musí být výuka založena na vysoké kvalitě studujících materiálů a podpůrných strukturách. Mezi ně se řadí zpětná vazba navazující na pokrok v učení, konzultační podpora – individuální i skupinová, poradenské služby. (Zlámalová, 2001, str. 37)

Integrací obou zmíněných faktorů, vysoké kvalitě poskytovaných materiálů i všestranné a komplexní studijní podpoře může být distanční výuka úspěšnou vzdělávací formou.

Hlavními výhodami distančního vzdělávání jsou:

- Dostupnost kdykoliv a kdekoliv, v práci, doma, ve školícím centru, kdekoliv je internetové připojení.
- Vyšší efektivnost výuky – flexibilita, uspořádání do menších celků, konkrétní individuální obsah.
- Individuální přístup ke studentovi – možnost vytvořit každému uživateli podmínky odpovídající jeho životnímu a studijnímu rytmu, konkrétním potřebám, zájmům.
- Nižší náklady na studium – odpadají náklady na dopravu, ubytování, nákup studijních textů, náklady na časové ztráty.
- Větší množství testovaných znalostí – autoevaluační průběžné testy, zkuškové testy.
- Vyšší míra interaktivity, rychlejší vstřebávání informací studentem a snadnější zapamatování díky využití širokého spektra multimédií.
- Zvyšování znalostí a dovedností z oblasti ICT. (Zlámalová, 2001, str. 59)

K nevýhodám patří:

- Závislost na technologii, dostupnosti internetového připojení, potřeba trvalého přístupu studentů, vybavenost rodin komunikačními technologiemi.
- Nevhodnost pro určité typy vzdělávacích produktů, potřeba kombinovat tuto formu s prezenční při studiu v prakticky orientovaných předmětech, trénincích manuální zručnosti, nepřenositelnost osobní zkušenosti.
- Nevhodnost pro některé studující.
- Vysoké počáteční náklady na přípravu a rozběhnutí studia.
- Nízká kvalita obsahu, neporozumění probírané látce, zadanému úkolu, nemožnost se přímo zeptat, nedostatečná zpětná vazba při hodnocení. (Zlámalová, 2001, str. 59)

Hlavní výhody i nevýhody distanční výuky vychází ze závěrů Dr. Zlámalové, která je publikovala ve své knize v roce 2001. Její závěry jsou však stále platné a byly doplněny pouze o problémy současné situace. Kdy se distanční výuka nevztahuje pouze na studenty vysokých škol, ale pojímá všechny stupně vzdělávání.

Kontaktní forma výuky byla doposud považována za základ. I z toho důvodu se jiná forma vyskytovala okrajově a spíše doplňovala nebo zpestřovala výuku.

2.5 ZÁKLADNÍ PRINCIPY DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční vzdělávání je založeno na několika důležitých principech. Multimedialnosti, individualizaci studia, podpoře studujících, kvalitních vzdělávacích materiálech a samostudiu. (Zlámalová, 2001, str. 59)

Multimedialnost významně přispívá ke správnému a efektivnímu chápání obsahu učiva prostřednictvím zapojení smyslů. Použitými médii mohou být výuková videa, audia, animace, elektronické testování. Zároveň opřené o aktivní komunikaci zaměřenou na pochopení výuky. Komunikačními formami jsou diskusní skupiny, e mailové konzultace, telefonické konzultace. (Tamtéž, str. 59)

Podpora studujících např. formou malých studijních skupin. Řízení samostudia vyučujícím a poskytnutí kompletních studijních materiálů. (Tamtéž, str. 59)

MŠMT představilo v minulém roce základní principy, které mají zvýšit úspěšnost žáků při studiu během distanční výuky. Zároveň na své stránky umístilo užitečné odkazy, zdroje, vzdělávací videa, webináře. Prvním principem je udělat maximum proto, aby každý žák byl do distanční výuky zapojen. Zmapovat individuální podmínky žáků, jejich potřeby a možnosti. Mít ve školách k dispozici potřebnou techniku a učitelé si osvojit dostatečné dovednosti. Nastavit jasná a jednotná pravidla k časovému a obsahovému rozvržení online i offline výuky. Stejně tak ujednotit pravidla hodnocení a poskytování formativní zpětné vazby jednotlivým žákům.

Druhým principem je komunikace, sjednocení hlavních komunikačních platforem pro komunikaci se žáky, rodiči i kolegy. Komunikovat se všemi podle stanovených pravidel. Zajistit technickou i odbornou podporu pro výuku na dálku. Nastavit systém podpory. Monitorovat a vyhodnocovat průběh vzdělávání na dálku. Reagovat na nově vzniklé podněty a situace, neustále optimalizovat již zavedený systém. (MŠMT, 2020)

Distanční výuka umožňuje velmi dobře naučit teorii a znalosti, které lze předat četbou, analýzou, pozorováním apod. Co však distanční výuka neumí příliš nahradit, je výuka praktických dovedností. Může být částečně nahrazována výukovými videi, kterých je dostupné velké množství na internetu. Přestože jsou již 3D animace umožňující snímat činnost ze všech úhlů, zastavovat, přehrávat videa, nemusí to vždy k pochopení učiva stačit.

2.6 VYUŽÍVÁNÍ ICT UČITELI

Jedním z nejdůležitějších předpokladů pro úspěšnou realizaci distanční výuky v době pandemie nemoci covid-19 jsou dosavadní zkušenosti s ICT technologiemi a dovednosti související se začleňováním ICT technologií do výuky.

Problematikou vzdělávání na dálku během celosvětové pandemie nemoci covid-19 se zabývaly také mezinárodní instituce působící v oblasti vzdělávání. Mezi ty významné již zmiňovaná OECD, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Např. ve své tematické zprávě: *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Tato zpráva se zabývá nezbytnými opatřeními v podobě sociální izolace, které narušila školní vzdělávání na několik měsíců ve většině zemí světa. A ukazuje, že pokud během tohoto období nedojde k úmyslné a účinné strategii ochrany příležitosti vzdělávat se, může toto narušení způsobit studentům vážné výpadky v učení⁷.

Další z tematických zpráv OECD je *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared?* Tato zpráva je zaměřena na distanční výuku po uzavření škol. A do jaké míry jsou školy a studenti na nouzovou distanční výuku připraveni. Vychází ze statistiky PISA.⁸

⁷ A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020
<https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020>

⁸ Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared?
<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfdaf7/>

Mezinárodní šetření PISA (Programme for International Student Assessment) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření. V České republice je výzkum pořádán prostřednictvím České školní inspekce. V dubnu 2020, v návaznosti na zcela mimořádnou a nečekanou situaci související s vydáním zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách vlivem pandemie nemoci covid-19, realizovala Česká školní inspekce mimořádné tematické šetření. Týkalo se téměř 5.000 základních a středních škol. Jednou z oblastí, kterými se ČSI v tomto šetření zabývala, byly také podmínky pro realizaci distančního vzdělávání. V návaznosti na toto šetření, po obnovení prezenčního vzdělávání na začátku školního roku 2020/2021, pokračovala inspekce ve sledování dopadů mimořádných opatření na podmínky i průběh vzdělávání přímo ve školách⁹.

Tyto výsledky byly sledovány v rámci šetření PISA 2018 a ukazují výchozí stav ČR před nástupem pandemie. Dotazovaní ředitelé škol posuzovali, zda učitelé v jejich školách mají dostatečné technické a pedagogické dovednosti pro začleňování ICT do výuky. Z odpovědí vyplynulo, že necelé dvě třetiny žáků navštěvují školy, v nichž ředitel hodnotí kapacity učitelů kladně, což odpovídá průměru v zemích OECD. Nejhuře posuzovali ICT dovednosti svých učitelů ředitelé víceletých gymnázií. Z toho vyplývají významné potřeby škol zlepšit vzdělávání učitelů v oblasti využívání ICT technologií. Přestože se ČR umístila na první příčce mezi zeměmi OECD v dostupnosti odborných pramenů, ukazuje se, že nemusí jít právě o efektivní cestu k rozvíjení ICT dovedností.

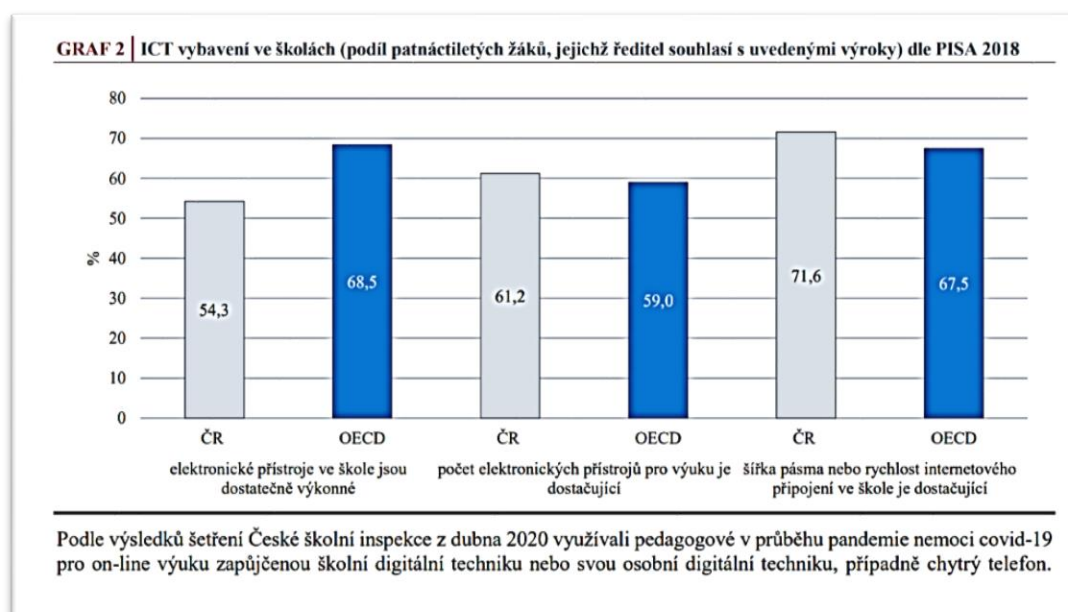
Výsledky mezinárodních šetření opakovaně poukazují na vysokou potřebu učitelů zúčastnit se dalšího vzdělávání v oblasti integrace ICT do výuky.

Zjištění z šetření TALIS 2013 a TALIS 2018 dokládají, že deklarované potřeby neodpovídá reálná účast učitelů na aktivitách profesního rozvoje v této oblasti, která stále klesá. (ČŠI, 2021)

⁹ https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/Podminky-pro-distancni-vyuku-ceskych-zaku-v-mezinarodnim-srovnani.pdf

Od roku 2009 se v zemích OECD výrazně zlepšila vybavenost škol počítači, což dokládá nárůst poměru mezi počtem počítačů a žáků v letech 2009 až 2018. V průměru OECD v roce 2018 připadá na každé čtyři žáky jeden počítač navíc v porovnání s rokem 2009 a aktuální poměr počtu počítačů na žáka činí 0,8. Dostupnost počítačů, ale nutně neznamená, že jsou tyto počítače vhodné pro využití ve výuce. V ČR navštěvuje 46 % žáků školy, jejichž ředitelé nepovažují elektronické přístroje ve škole za dostatečně výkonné. Tento podíl je v mezinárodním srovnání výrazně nadprůměrný (průměr OECD činí 31 %). Necelé dvě třetiny českých žáků dále navštěvují školy s dostatečným počtem elektronických přístrojů pro výuku a více než čtvrtina žáků chodí do školy bez dostačující rychlosti internetového připojení. (ČŠI, 2021)

Graf 1: Sekundární analýza



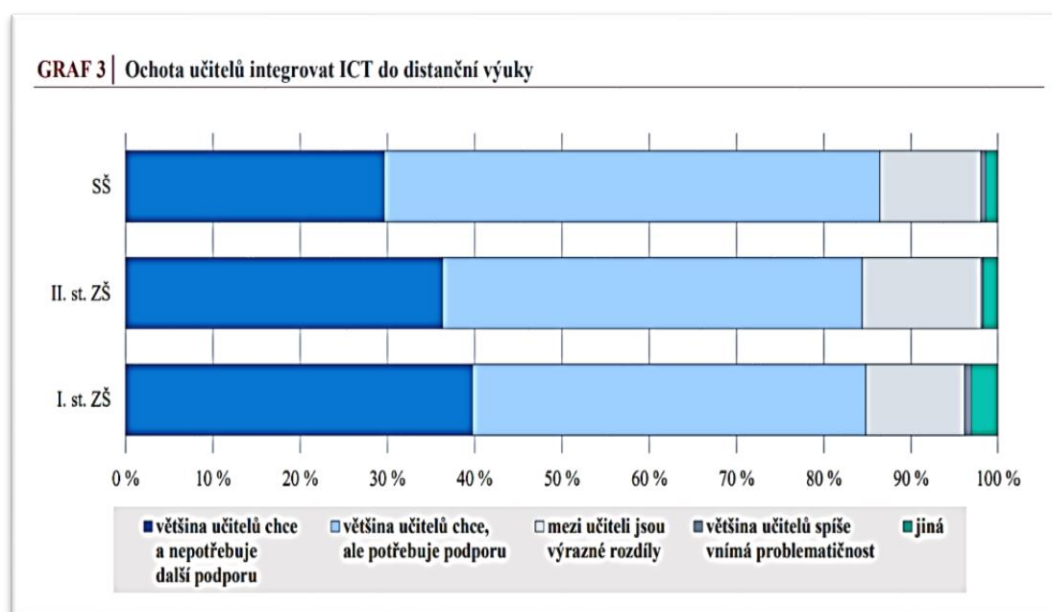
Zdroj: ČŠI, online, cit 2020-02-10

Více než polovina učitelů považuje své ICT dovednosti za lepší v porovnání s obdobím před vypuknutím pandemie.

Příčinou je pravděpodobně velký tlak na učitele využívat digitální technologie jako prostředek komunikace s žáky po plošném zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách. S tím souvisí také rozšíření nabídky dalšího vzdělávání, které učitelé často využívali. Velká většina z nich měla ICT dovednosti před pandemií na vyšší úrovni. I na začátku podzimu 2020, tedy před druhou vlnou plošného zákazu osobní

přítomnosti žáků ve školách, však čtyři z deseti učitelů vyjádřili potřebu zúčastnit se dalšího vzdělávání pro zkvalitnění využívání digitálních technologií ve škole. (ČŠI, 2021)

Graf 2: Podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnání
Sekundární analýza



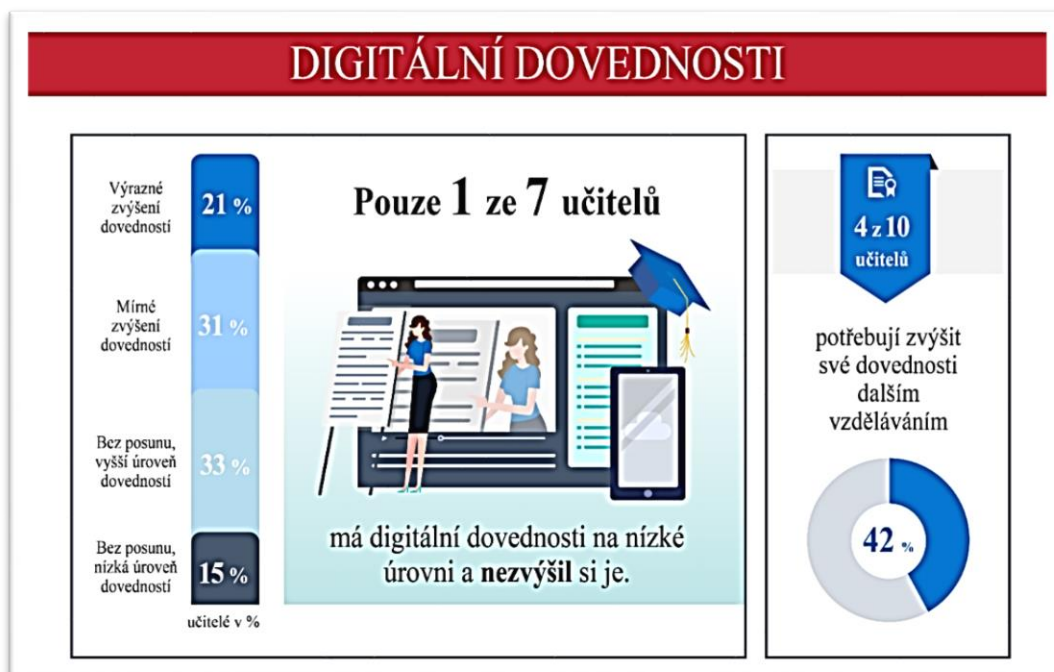
Zdroj: ČŠI, online, cit 2020-02-10

Šetření PISA v roce 2018 poukázalo na relativně vysoký podíl škol, které nemají dostatek kvalifikovaného personálu pro technickou podporu. V České republice je takových škol 52 %, což je o 6 procentních bodů nad průměrem OECD. Nejpozitivněji vnímají situaci ředitelé středních odborných škol a jako nejproblémovější se jeví situace na gymnáziích.

Z výsledků šetření PISA vyplývá, že i přes často akcentovaný nedostatek technické podpory byli učitelé v době před nástupem pandemie nemoci covid-19 ve většině škol v České republice motivováni, aby začleňovali ICT do výuky. Více než 80 % ředitelů souhlasilo s tím, že učitelé jsou motivováni technologie do výuky integrovat, což je výrazně nadprůměrný podíl v kontextu zemí OECD, kde motivaci učitelů uvedlo jen necelých 60 % ředitelů. Vysoká míra podpory učitelů v zavádění ICT do výuky

byla zjištěna napříč všemi druhy a typy škol, v nichž studují patnáctiletí žáci. (ČŠI, 2021)

Graf 3: Podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnání
Sekundární analýza



Zdroj: ČŠI, online, cit 2020-02-10

2.7 NEJPOUŽÍVANĚJŠÍ APLIKACE

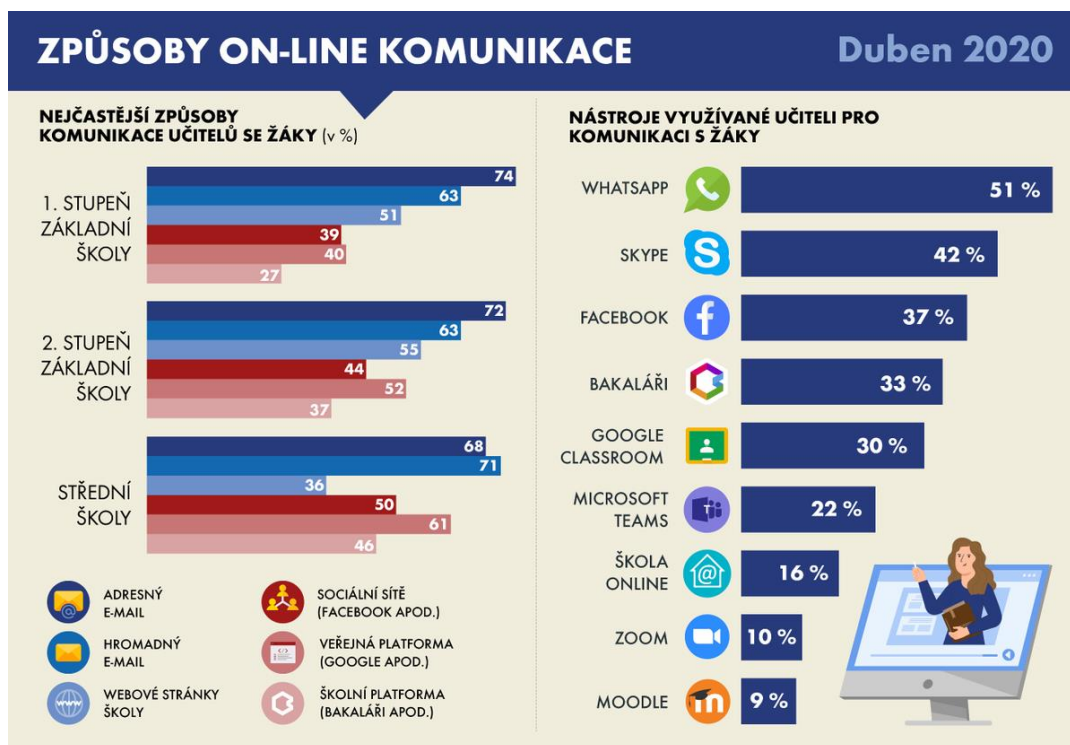
Z dat shromážděných během jarní výuky minulého roku vyplývá, že kromě využívání sociálních sítí a malému zapojení školních platforem se během pandemie také ukázalo, jaké jsou rozdíly mezi kraji i školami.

Do distanční výuky se zapojila drtivá většina gymnazistů, na odborných učilištích se ale nezapojila celá pětina žáků. Podle ČŠI pocítilo omezení výuky téměř 1,7 mil. žáků a studentů.

To potvrdilo slova expertů, kteří již v minulosti poukazovali na nedostatečný rozpočet, který by umožňoval na ZŠ a SŠ obnovovat počítače, platit školní správce IT a připojení k internetu. A to bylo také jedním z klíčových faktorů, proč se dlouhodobě řeší problematika malého zapojení digitálních technologií ve vzdělávání.

Nedostatečné vybavení byl, a stále je problém napříč školami i republikou. Ministerstvo školství se proto rozhodlo školám poskytnout dotace. (Brzybohatá, 2020)

Graf 4: Způsoby online komunikace ve školách, duben 2020



Zdroj: Český statistický úřad, online, cit 2020-01-02¹⁰

Při distanční výuce dominovaly na obou stupních základních škol komunikační platformy typu WhatsApp, Skype nebo Facebook a školní informační systém Bakaláři.

Důvodem bylo zjištění, že jsou nejvyužívanějšími platformami a žáci i učitelé jsou na ně zvyklí, umí s nimi pracovat a jsou do značné míry nedílnou součástí komunikace v jejich životě. (Brzybohatá, 2020)

WhatsApp

Aplikace WhatsApp má přes 2 miliardy uživatelů ve více než 180 zemích. Tato aplikace umožňuje snadnou komunikaci s přáteli a rodinou, během pandemie našla

¹⁰ <https://twitter.com/statistickyurad/status/1298202183570251776>

uplatnění i při komunikaci mezi učiteli a studenty. Především proto, že je dostupná bezplatně, nabízí jednoduché, bezpečné a spolehlivé vedení hovorů a posílání zpráv. A má klíčovou dovednost a tou je snadné sdílení dokumentů. Umožňuje posílat soubory v PDF, dokumenty, tabulky, prezentace a další soubory až do velikosti 100 MB¹¹.

Skype

Další z komunikačních platforem, využívaná hlavně při online výuce jazyků. Umožňuje odesílat soubory, a to i v průběhu video hovoru. Na konci září 2020 byl představen projekt do škol Skype in the Classroom a v současnosti má přes půl milionu zapojených žáků.

Facebook

Umožňuje tvorbu skupin, kam lze vkládat videa, soubory, současně je možné využívat messenger, zadávat úkoly.

Bakaláři

Tento program používá přes 60 % všech škol v ČR a má přes milion uživatelů. Nabízí provoz ve školní síti, čistě cloudové anebo hybridní řešení, včetně možnosti vzdáleného připojení přes webovou aplikaci. Primárně je určený jako internetová žákovská knížka, která zpřístupňuje rodičům informace o klasifikaci a docházce žáků, osobní rozvrh žáka a změny v něm. Umožňuje předávání výukových materiálů studijním skupinám, vytváření anket¹².

Google Classroom

V této aplikaci lze vést videokonference, telefonáty, zadávat úkoly, sdílet materiály. Umožňuje vytvářet kurzy, komunikovat a zadávat úkoly, sdílet obsah.

Microsoft Teams

Další z nástrojů, který je součástí zdarma dostupné sady Microsoft Office 365 A1 pro školy. Umožňuje dělat online hodiny s podporou školní tabule, sdílení pracovní plochy nebo prezentace s možností automatického nahrávání hodiny a jejího uložení.

¹¹ <https://www.whatsapp.com/coronavirus/educator/?lang=cs>

¹² <https://www.bakalari.cz/>

Mimo to, je součástí Office 365 i úložiště souborů OneDrive, aplikace Office Online, nástroj Microsoft Forms pro tvorbu online písemných testů, které se samy opravují nebo aplikace OneNote pro elektronické přípravy do hodin¹³.

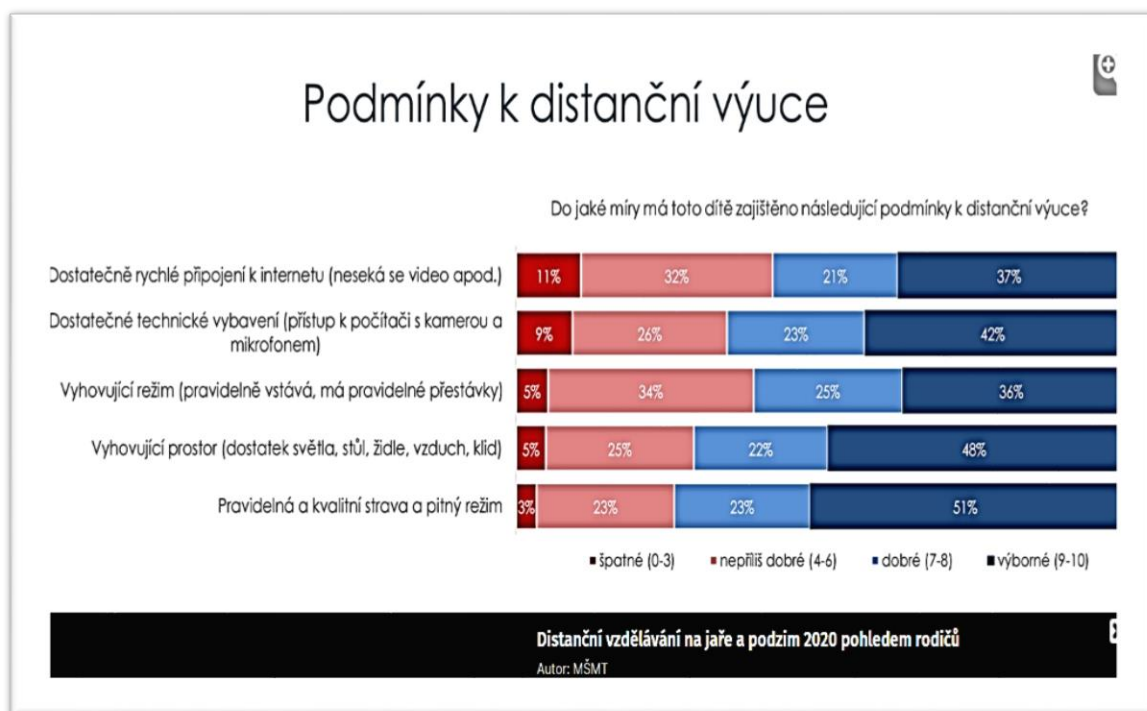
2.8 BARIÉRY VE VÝUCE

Na bariéry ve výuce poukazuje výzkum realizovaný v prosinci 2020 v rámci projektu Život během pandemie podporovaný organizací Učitel naživo a MŠMT. Dotazoval se čtyř stovek rodičů dětí na základních a středních školách na vývoj distanční výuky během epidemie koronaviru. Za problém distanční výuky byla označena rodiče ztráta motivace dětí. Většina dotázaných uvedla, že jejich děti jsou v distanční výuce méně motivované než v té běžné. Podle čtvrtiny rodičů jsou pak určitě méně motivované. Někteří z učitelů nedokážou děti v online prostředí motivovat k práci, i pro ně je to těžká situace. Další z problémů na které výzkum ukázal: mnozí učitelé řeší distanční výuku pracovními listy nebo samostudiem žáků. U žáků se projevuje sociální izolace a dochází k velkému poklesu mimoškolních aktivit. Souběh výše popsaných faktorů upozorňuje také na to, že distanční výuka může dále vést k nerovnostem v českém vzdělávání. Důležitá je poté investice do programů, které po normalizaci epidemiologické situace nerovnosti sníží.¹⁴

¹³ <https://www.microsoft.com/cs-cz/education/products/teams>

¹⁴ Zdroj: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/distancni-vyuka-vyzkum-rodice-zaci-zakladni-skola-stredni-skola-motivace-technicke-zazemi.A210125_112736_domaci_misl

Tabulka 1: bariéry ve výuce
 (Distanční vzdělávání na jaře a podzim 2020 pohledem rodičů)



Zdroj: MŠMT, online, cit 2020-02-15

3. VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA A STŘEDNÍ ŠKOLA HOTELOVÁ SČMSD PELHŘIMOV, S.R.O.

Pokud si shrneme jednotlivá fakta uvedená v předchozích dvou kapitolách, je jednoznačné, že proto, aby mohla jakákoliv škola úspěšně fungovat během distanční výuky a vytvářet další prostor pro využívání moderních platforem ve výuce, pouští se na cestu s nejistým výsledkem. Neboť faktorů ovlivňujících výsledek je velmi mnoho.

3.1 O ŠKOLE

V roce 1981 zahájilo svoji činnost Střední odborné učiliště společného stravování v Pelhřimově jako nejmodernější zařízení v republice pro přípravu učňů v oborech kuchař-číšník pro Svaz spotřebních družstev. Na škole studovalo 353 učňů, ve 13 třídách. V roce 1982 byl při škole otevřen hotel Rekrea. Střední odborné učiliště společného stravování v Pelhřimově zajišťovalo přípravu učňů pro Jednoty SD Jihočeského kraje. Do roku 1989 byla škola každoročně pořadatelem krajského kola soutěže odborných dovedností učňů v oboru kuchař a číšník, Ve všech ročnících stáli učňové školy na nejvyšších stupních v krajských kolech, škola měla i vítěze národních kol. V roce 1989 byly zavedeny studijní čtyřleté obory kuchař-číšník, a v následujícím roce také pětileté studium hotelové školy. Roku 1996 se umožňuje nastavbové studium "podnikání" pro absolventy učebních oborů kuchař-číšník a cukrář. Škola je jako společnost s ručením omezeným založena roku 1992. SČMSD za dobu své existence vychovala stovky odborníků a získala uznání a respekt mezi odbornou i laickou veřejností. Dokladem úspěšné práce jsou dosažené výsledky v odborných, sportovních a jazykových soutěžích v rámci okresu, regionu, České republiky i na mezinárodním poli. Také ze strany pedagogů se jednalo o prestižní zaměstnání, kvalitně finančně zhodnocené nad úroveň ostatních státních škol. Motivace pro vytváření informačně vzdělávacího prostředí zde byla nastavena velmi dobře a škola byla uznávaná a respektovaná. (Coop, 2015)

V pozdějších letech postupně začal postupný úpadek školy, její prestiže, snižovaly se kritéria pro přijímání nových studentů, omezovala žadanost nabízených oborů ze strany veřejnosti. První výraznější snahy o vzestup úrovně školy jsou datovány rokem 2012, kdy škola realizovala dvouletý projekt s názvem „EU peníze školám“. Název projektu byl Moderní hotelová škola Pelhřimov. Za tyto dotace byla studentům vybudována počítačová učebna a instalovány do tříd dva výkonné dataprojektory.

Další projekt z roku 2018 se zaměřoval na rekonstrukci odborných učeben a byl spolufinancován Evropskou unií v rámci Integrovaného regionálního operačního programu. Cílem bylo zvýšení kvality a dostupnosti infrastruktury pro vzdělávání a celoživotní učení. Součástí byl nákup notebooků pro většinu vyučujících, velkoplošných televizí a pořízení stolních počítačů do každé učebny¹⁵.

V stejném roce nastupuji jako učitelka cizích jazyků na tuto školu. Je to první rok, kdy je zároveň spuštěna elektronická verze třídní knihy v aplikaci Bakaláři. Přes počáteční nedůvěru u pedagogických pracovníků si rychle nachází oblibu. Oba projekty i zavedení elektronické třídní knihy byly iniciovány mladšími pedagožkami, které však ihned po prosazení svých návrhů odešly ze svého pracoviště. Jako důvod uváděly silnou demotivaci, pomalý posun ke zlepšování stávající situace a v neposlední řadě výrazně nižší ohodnocení než, které bylo v té době na státních školách. Přesto byl již na této škole z jejich podnětu nastaven příznivý trend a škola nadále pokračovala ve zkvalitňování prostor pro výuku. Představila také nové maturitní i učební obory. Velkou rekonstrukcí prošlo zázemí vedení školy a školní jídelna. Nové učebny odborného výcviku se těšily velkému zájmu ze strany odborníků, žáků i veřejnosti. V roce 2019 a 2020 nastoupili noví mladší učitelé a zároveň v důsledku změn byla škola odměněna navýšením počtu uchazečů o studium. Díky snaze všech zaměstnanců škola plní, i do té doby uzavřené učebny a celkový trend výrazně motivuje všechny zainteresované.

Přesto je na této škole řada přetrvávajících problémů, které komplikují výraznější posun právě z hlediska absence digitálních kompetencí, které se plně projevily v době první vlny pandemie.

¹⁵ <https://www.hs-pe.cz/index.php?pg=aktuality&rub=3&archiv=true>

3.2 SLOŽENÍ PEDAGOGICKÉHO SBORU

Pedagogický sbor je tvořen 15 pedagogickými pracovníky a 4 mistry odborného výcviky. Z pedagogického sboru 6 pedagogů učí v důchodovém věku. Věkový průměr je 53,5 let. Tento výsledek je porovnán s šetřením ke stavu učitelského sboru v regionálním školství, které bylo publikováno v Praze 21. května 2019. Výsledky mimořádného šetření ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ukázaly, že průměrný věk učitelů v regionálním školství, kde jich pracuje téměř 150,6 tisíc (odpovídá 135,3 tisícům úvazků), je poměrně vysoký a dosahuje 47,2 let. U vyšších odborných škol je průměr 50,2 let. Rozdíly jsou mezi jednotlivými kraji – nejmladší jsou v průměru učitelé Jihomoravského kraje (46,6 let), nejstarší Karlovarského kraje (48,7 let). (MŠMT, 2020)

Z komparace výsledků mimořádného šetření vyplývá, že věkový průměr Vyšší odborné školy a Střední školy hotelové, která patří pod kraj Vysočina, dosahuje věkového průměru a mírně jej převyšuje.

Ke stejnému výsledku, dochází také Česká školní inspekce ve svém mimořádném šetření. Mimořádné šetření MŠMT probíhalo v roce 2019. Ministerstvo školství zjišťovalo průměrný věk učitelů v jednotlivých druzích škol od základní až po vyšší odborné dle krajského členění, ve srovnání s celorepublikovými průměry. Celkový průměrný věk učitelů ve všech typech škol se v Kraji Vysočina výrazným způsobem neodlišuje od celorepublikového průměru. Z hlediska průměrného věku za celou ČR se průměrný věk žen v učitelské profesi v Kraji Vysočina pohybuje ve všech typech škol mírně pod celorepublikovým průměrem, naopak v případě mužů se průměrný věk v tomto kraji pohybuje ve všech typech škol mírně nad celorepublikovým průměrem. Z hlediska mezikrajského srovnání nejsou výraznější rozdíly, Kraj Vysočina se pohybuje na středových hodnotách. Průměrný věk učitelů v ČR je okolo 50 let a rozdíly mezi jednotlivými kraji nejsou výrazné.

Dle MŠMT je stávající situace spojená s problematickou situací vysokého průměrného věku sboru i vedení škol alarmující a v případě, že nebude nalezeno adekvátní řešení, může v budoucnu docházet k personálním problémům spojeným s nedostatkem nových učitelů. (Csicr, str. 49)

Tyto výsledky mimořádných šetření dokazují, že vytváření informačně-vzdělávacího prostředí pro podporu učitelské profese je velmi nesnadné již s ohledem na věkový průměr pedagogického sboru. Protože tento trend je mnoho let neměnný je potřeba ho zohledňovat právě v souvislosti se zapojením jednotlivých pedagogů, ale i jednotlivých škol do dalšího vzdělávání v informačních technologiích.

3.3 PROSTŘEDKY VYUŽÍVANÉ BĚHEM VÝUKY NA DÁLKU

SČMSD není schopna, stejně jako řada jiných škol, rychle reagovat na novou situaci a komplexně řešit výuku na dálku. Jarní výuka je řešena zadáváním úkolů přes program Bakaláře a setkává se s řadou problémů. Někteří žáci odborného učiliště se do výuky nezapojují a chybí jim výraznější motivace. Je podceněna závažnost situace a nečiní se žádné kroky pro návrat pandemie a znovu uzavření škol v dalším školním roce. Protože všichni žáci jsou podle vládních pokynů klasifikováni jako prospívající, není dostatečně ani adekvátně vyřešena jejich neúčast na distanční výuce. Během druhé vlny pandemie jsou v říjnu 2020 znovu uzavřeny školy, ale tentokrát je již uzákoněna povinnost účastnit se výuky na dálku. Škola zakupuje licenci od Microsoft Teams a učitelé využívají ke své výuce videokonference přes tuto platformu, zároveň někteří využívají aplikaci Skype pro výuku cizích jazyků. Přestože toto řešení není plně dostačující, jedná se o další krok k modernizaci výuky. Praktická část této práce se bude mimo jiné zabývat, proč tomu tak je.

Prozatím nejrozsáhlejší šetření proběhlo v rámci Národního testování 9. tříd realizovaném společností Scio a jeho výsledky byly prezentovány k 11. lednu letošního roku. Do šetření se zapojilo téměř 4000 žáků, zhruba 700 rodičů a více než stovka pedagogů.

Anketa společnosti Scio zjišťovala jak žáci, jejich rodiče i vyučující vnímají přínosy i nedostatky distanční výuky na základních školách. Závěry šetření komentovala Eliška Hloupá Sovová, koordinátora projektů pro školy ve společnosti Scio.

Možnost podle svého si organizovat čas, samostatnost, nové formy výuky, ale také nadmíra úkolů, nižší motivace k učení, chybějící běžný kontakt s vrstevníky, občas váznoucí komunikace všech zúčastněných a také přetížení učitelé, to jsou některá z hlavních zjištění průzkumu na téma distanční výuky. Jeho výsledky mj. přináší vhled do toho, jak výuku vnímají žáci z přelomového ročníku 9. tříd, tedy žáci, z nichž se nyní velká část připravuje na přijímací zkoušky na střední školy.

Zatímco rodiče jsou s fungováním škol v době distanční výuky vesměs spokojeni, to samé už neplatí z opačného pohledu. Že s pedagogem potažmo se školou komunikuje a spolupracuje většina rodičů, si myslí jen necelá polovina (48 %) oslovených učitelů. Naopak třetina kantorů tvrdí, že takto aktivních je jen hrstka z rodičů. Pozitivně však vnímají interakci se žáky, kteří jsou dle vyučujících ve své drtivé většině (90 %) aktivní. Většina učitelů (61 %) přitom tráví výukou a přípravou na ni alespoň 8 hodin denně a distanční výuku považuje přesně 9 z 10 dotázaných za náročnější než standardní prezenční výuku, dvě třetiny (66 %) dokonce za mnohem náročnější¹⁶.

¹⁶ <https://perpetuum.cz/2021/01/skoro-4000-zaku-nam-zhodnotilo-distancni-vyuku>

PRAKTICKÁ ČÁST

4. METODIKA VÝZKUMU

Praktická část práce byla založena na předpokladu, že nouzová distanční výuka, tak jak ji ukazuje současná praxe, je v mnohém nevyhovující. Přesněji řečeno výuka na dálku by mohla být účinnou metodou vzdělávání, kdyby neselhávalo více faktorů. Vzdělávat žáky touto formou se začalo v březnu 2020 do května téhož roku, kdy se částečně vrátili do školy a znovu bylo distanční vzdělávání obnoveno v říjnu 2020 nového školního roku a pokračuje doposud. Během této zkušenosti jsem vlastní praxí i pozorováním svého okolí získávala povědomí o problémech, které tento model výuky přináší. A na základě společných rozhovorů s ostatními pedagogy jsme hledali řešení. Proto, aby kvalita výuky byla zachována a žáci se v co nejvyšší možné míře dál vzdělávali.

Pro realizaci výzkumu bylo nasnadě využít zázemí mého pracoviště na Vyšší odborné a střední škole hotelové v Pelhřimově. A právě současný stav vzdělávání a jeho problematika se stal předmětem mého šetření.

4.1 TÉMA A CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem práce je reflexe vytváření informačně-vzdělávacího prostředí na SČMSD. Práce se snaží zjistit, jaké potřeby mají pedagogové SMČD v oblasti sebevzdělávání a jak by jim toto prostředí mohlo ulehčit výuku. Nejen s ohledem na současnou situaci, kdy jsou uzavřené střední školy.

Hlavní cíle jsou pomocí dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů opovědět na formulované hypotézy a tím je verifikovat či falzifikovat.

Cíl práce bude naplněn prostřednictvím analýzy dat získaný kombinací kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Opírá se o několik polostrukturovaných rozhovorů a online dotazníkového šetření. Hlubkové rozhovory budou vedeny se zaměstnanci střední hotelové školy, výběr respondentů bude záměrně zúžen, tak aby byl dán prostor prezentovat názory a zkušenosti napříč všemi věkovými kategoriemi. Online dotazník bude vytvořen v aplikaci Survio a bude výběrově rozeslán pouze do středních škol působících ve stejném městě jako SČMŠD. Tak aby mohlo dojít k co nejpřesnějšímu porovnání zkušeností s distanční výukou. Zpracováním jednotlivých odpovědí na základě jejich shod i rozdílů bude zjištěno, zda a případně jaký dopad má výuka na dálku na vzdělávací prostředí při SČMŠD. Snahou bude následně nalézt a definovat určité problémy i jejich následné řešení.

4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Prostřednictvím výzkumné části práce bude cílem najít odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- 1) Jaké prostředky využívají učitelé pro komunikaci se studenty?**
- 2) Změnil se obsah výuky v souvislosti s přechodem k distanční výuce?**
- 3) Které skutečnosti výuku na dálku komplikují?**
- 4) Jaká je časová náročnost distančního vzdělávání?**
- 5) V čem je spatřován největší přínos distančního vzdělávání?**

4.3 METODY VÝZKUMU

Kvantitativní výzkum

Tato práce kombinuje metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Snaží se využít výhody obou přístupů při řešení výzkumného problému. Kvantitativní výzkum využívá náhodný výběr a silně strukturovaný sběr dat. Také bývá spojován s hypoteticko-deduktivním modelem vědy a sestává se základních komponentů:

- Teorie – vysvětluje vztahy v reálném světě
- Hypotéza - vztah mezi minimálně dvěma proměnnými X a Y
- Operační definice - definice k zjištění pozorovaného X a Y
- Měření – pozorování
- Testování hypotézy – závěr o platnosti hypotézy
- Verifikace – výsledek testování vztažený k historii

(Hendl, str. 42)

Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum vyžaduje validní měření. Musí být spolehlivý, vhodný a adekvátní. Je zaměřen na interpretace subjektivních významů, popis kontextu jednání a chování, přičemž se zajímá o subjektivní teorie jedinců v daném prostředí. Výběry obvykle pracují s malým počtem jedinců, ale s velkým objemem dat, které pocházejí z rozhovorů nebo z několika zdrojů dat jakými jsou terénní poznámky, nejrůznější dokumenty a rozhovory. Obvykle využívá několik zdrojů dat. Cílem je získání komplexnější porozumění různých stránek situace. Kvalitativní výzkum většinou zdůrazňuje, že výsledky je nutné uvažovat lokálně, v daném kontextu. Obvykle se neusiluje o zobecnění na větší populaci. Používá přesné a objektivní metody pro získání dat. Data se induktivně analyzují a interpretují. Výsledky mají být zobecnitelné pro celou populaci mimo kontext výzkumu. Velkou roli hraje spolehlivost a validita metod a jejich objektivita, zobecnění závisí na reprezentativním výběru a možnosti celý výzkum zopakovat.

Hlavním kritériem kvalitativního výzkumu je míra, jak se podařilo autenticky zachytit a prezentovat pohledy zkoumaných jedinců. (Hendl, str.42)

Důležité zásady pro zlepšení kvality výzkumu:

- Saturace - sběr dat se má ukončit teprve v momentě, kdy další data nepřispívají k popisu, porozumění případu nebo vývoji teorie.
- Krystalizace - hlubší porozumění situaci a uznáním různých stránek a aspektů a toho, že naše pochopení závisí na úhlu pohledu a našich možnostech při výzkumu.
- Revize pomocí kolegů - důkladná kontrola kroků a zprávy.
- Triangulace - využívání více zdrojů dat a více prostředků pro jejich sběr.

V průběhu psaní této práce došlo během výzkumu ke smíšenému přístupu. Z primárního kvalitativního výzkumu založenému na polostrukturovaných rozhovorech byl přidán kvantitativní výzkum v podobě dotazníkového šetření a po jeho vyhodnocení bylo přistoupeno opět ke kvalitativnímu výzkumu a doptávání se na základě polostrukturovaných rozhovorů. Tento obecný přístup míchání obou metod umožňuje použít na úvod kvalitativní metodu sběru dat, po jejich shromáždění a analýze, se dotazovat pomocí strukturovaného dotazníku v rámci šetření a následně provést dostatečné hloubkové dotazování vybraných dotazníků šetření. (Hendl, 2016, str. 56)

4.4 VÝBĚR VÝZKUMNÉ STRATEGIE

V diplomové práci bylo použito více výzkumných strategií, a to ve dvou fázích. V první, počáteční fázi, byl použit kvalitativní průzkum. Zdrojem pro získání informací v průzkumné části byly polostrukturované rozhovory se 2 pedagogickými pracovníky střední hotelové školy.

Tyto rozhovory tvořily jádro předvýzkumu, jehož cílem bylo především zjistit hloubku zátěže a jmenovat komplikace, kterou sebou změna z prezenční výuky na distanční přinesla. A současně s tím se pokusit na základě právě prožívané zkušenosti specifikovat její přínos.

Výsledky analýzy posloužili pro zpracování metodiky k druhé fázi. Tento předvýzkum a jeho vyhodnocení byl podstatný pro tvorbu otázek do dotazníkového šetření, ve kterém se výzkumný vzorek rozšířil o pedagogické pracovníky na všech středních školách, jež působí v Pelhřimově. Druhá fáze výzkumu byla založena na kvantitativním průzkumu. Zdrojem pro získání informací byl již výše zmíněný dotazník. Online dotazník byl rozeslán během ledna 2021 a jeho vyplnění bylo anonymní a dobrovolné. Dotazník obsahoval 12 otázek. Respondenti měli možnost vybrat vždy jednu z několika možností případně vyjádřit vlastní názor. Po vyplnění respondenty proběhla analýza získaných výsledků a následně proběhly 4 další polostrukturované rozhovory opět s pedagogickými pracovníky. Tyto rozhovory byly klíčové, protože umožnily doptat se na některé informace, jež byly zjištěny z dotazníkového šetření. Poté byl ze všech předchozích šetření vyvozen závěr i doporučení řešení.

4.5 VÝBĚR A POPIS SOUBORU ROZHovorů

Realizace rozhovorů proběhla přes aplikaci Microsoft Teams neboť nebylo možné za současné situace vést strukturované rozhovory přímo v prostorách střední hotelové školy. Průzkum se uskutečnil v prosinci roku 2020. Výzkumný vzorek byl sestaven ze zaměstnanců školy zapojených do distanční výuky. Typ výběru vzorku byl účelný. Vzorek účelový, kvalitativní tvořili učitelé SČMSD a kvantitativní, učitelé z obdobných škol v Pelhřimově.

Pro rozhovory bylo osloveno 6 pracovníků. Skupina byla nehomogenní, jednalo se o lidi různého věku, obou pohlaví a rozdílných aprobací. Z celkového počtu respondentů byli 2 muži a 4 ženy. Strukturu respondentů přehledně znázorňuje níže uvedená tabulka.

Tabulka 2: Základní parametry

Pohlaví	M	Ž	Ž	M	Ž	Ž
Věk	69	63	46	32	31	28
Praxe	39	39	27	9	1	2

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

4.6 VÝBĚR A POPIS SOUBORU DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Pro účely výzkumu byli do tohoto dotazníkového šetření vybráni učitelé, zaměstnaní na SČMSD a dále ostatní učitele, kteří působí na středních školách v Pelhřimově. Výběr byl účelově zúžen, aby se jednalo pouze o střední školy a aby vybrané školy byly ve stejném městě. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 48 respondentů, z toho 39 žen a 9 mužů.

První a druhá otázka v dotazníkovém šetření byla zaměřena na získání základních parametrů daného souboru.

Otázka č. 1

Tabulka 3: Základní parametry získaného souboru - Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muž	9	18,8%
Žena	39	81,3%
Celkem	48	100%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 3 dokládá, že z celkového počtu 48 respondentů, dotazník vyplnilo 39 žen (81,3%) a 9 mužů (18,8%). Byla první ze dvou otázek, zjišťujících sociodemografickou charakteristiku. Její vyhodnocení rovněž ukazuje na genderovou problematiku zaměstnanců ve školství, tedy že ve školství pracuje více žen.

Podle údajů MŠMT v České republice v roce 2018 působilo v regionálním školství celkem 135,5 tisíc učitelů. Z toho na středních školách bylo celkem 38,2tisíc učitelů, přepočtených na plný pracovní úvazek. I na středních školách je patrná převaha žen v učitelském sboru. Není však tak značná jako v předškolním vzdělávání či na základních školách. Ženy se v průměru podílí z 60 % na učitelích středních škol. Podíl mužů se značně liší podle druhů a oborů vzdělávání. Např. pozici učitel praktického vyučování a odborného výcviku zastávali ze dvou třetin muži. Ve vyučování odborných předmětů převládaly ženy (58 %) a mezi učiteli všeobecně vzdělávacích předmětů na středních školách byla ženská dominance ještě vyšší (69 %). (ČSÚ podle ISPV)

Otázka č. 2

Tabulka 4: Základní parametry získaného souboru – Délka praxe ve školství

21 a více let	19	39,6%
0 - 5 let	12	25%
11 – 15 let	8	16,7%
16 – 20 let	5	10,4%
6 – 10 let	4	8,3%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 4 dokládá délku působení respondentů v oblasti školství. Nejvyšší počet respondentů, 19 (39,6%) uvádí 21 a více let. 12 respondentů má naopak nejnižší praxi ve školství a 0 až 5 let (25%). 8 respondentů (16,7%) zvolilo možnost 11 až 15 let. 5 respondentů (10,4%) uvedlo 16 až 20 let praxe ve školství a 4 respondenti (8,3%) odpověděli 6 až 10 let.

I tento výsledek potvrzuje šetření MŠMT a ČŠI, které bylo zmíněno v teoretické části a to věkovou strukturu učitelů v regionálním školství. Údaje vycházejí ze speciálního zpracování dat z ISPV v roce 2018. Mezi středoškolskými vyučujícími jsou dvě třetiny 45letých a starších a pouhá 4 % mladších 30 let. 27 % učitelů je starších 55 let. Zároveň se ale ukazuje, že druhý nejvyšší počet zúčastněných respondentů má pouze praxi do 5 let. Z těchto dat vyplývá, že přes vysoký věkový průměr je zde pozitivní trend a motivace k zaměstnání ve školství. Také je nutné dodat, že všichni mladší respondenti, kteří tuto délku uvedli, byly ženy.

4.7 ETIKA

Česká asociace pedagogického výzkumu má svůj vlastní etický kodex, který je závazný pro všechny její členy. Podkladem pro kodex jsou kodexy organizací AERA a BERA. AERA byl publikován v roce 1992 u Americké asociace pedagogického výzkumu (Ethical Standards of the American Educational Research Association) a BERA, Britská asociace pedagogického výzkumu (British Educational Research Association). (Průcha, Švaříček, 2009)

Poučený souhlas

Účastníci výzkumu jsou pravdivě seznámeni s povahou a veškerými možnými důsledky své účasti na výzkumu (jak pozitivními, tak negativními), a na základě toho se svobodně rozhodli pro účast ve výzkumu. Účastníkům musí být také sděleno právo odstoupit od účasti na výzkumu bez udání důvodu.

Tato účast by měla být dobrovolná a vědomá s vědomím, že bádání bude zdokumentováno např. nahráno na diktafon, vyplněn formulář. (Průcha, Švaříček, 2009, str. 5-9)

V této práci byli všichni účastníci poučeni, a protože si nepřáli nahrávat rozhovory, byly pořizovány poznámky k jednotlivým rozhovorům.

Zpřístupnění závěrečné zprávy účastníkům výzkumu

V kvantitativním výzkumu panuje obecná shoda, že by výzkumník, pokud je to možné, měl nabídnout účastníkům zkoumání výsledky šetření. (Průcha, Švaříček, 2009, str. 5-9)

Etické principy pedagogického výzkumu:

Pracovník pedagogické vědy a výzkumu

- provádí výzkum s respektem vůči všem jedincům, kteří jsou přímo či nepřímo cílem zkoumání, a dbá, aby nezpůsobil újmu a nepoškodil jejich práva
- informuje účastníky výzkumu pravdivě o povaze, cíli a průběhu výzkumu, stejně jako o možných důsledcích výzkumu
- získává pro výzkum dobrovolný poučený souhlas od zkoumaných účastníků a poučí je o jejich možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit
- zachovává důvěrnost nebo anonymitu informací získaných během výzkumu od zkoumaných jedinců
- při výzkumu používá metody sběru dat s ohledem na zachování autorských práv
- během výzkumu i po jeho zveřejnění uchovává data a plány výzkumu takovým způsobem, aby nemohlo dojít k jejich zneužití (viz Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů)

- zprostředkuje odpovídajícím způsobem výsledky svého výzkumu zkoumaným účastníkům
- nezveřejňuje výsledky svého výzkumu, pokud by mohlo dojít k poškození práv účastníků zkoumání
- odpovídá za přesnost a správnost výzkumu, respektuje pravidla vědecké práce, stejně jako svobodné, nezávislé a kritické myšlení. (Průcha, Švaříček, 2009, str. 5-9)

4.8 HYPOTÉZY

Podle Dr. Chráska, hypotéza tvoří jádro klasického kvantitativně orientovaného výzkumu. Jehož cílem je falzifikovat hypotézu. Vědecká hypotéza musí mít možnost empirického ověření, zdůvodnění její přijatelnosti¹⁷. Řídí se třemi pravidly, které vychází z Gavory:

- Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou (výzkumný problém je naopak vhodné vyjádřit větou tázací).
- Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými (pokud se nejedná o vyjádření vztahů, není možno hovořit o vědecké hypotéze). Proto musí být hypotéza vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích.
- Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné (byť např. jen na základě kategorizace). (Gavora, 2000, str. 53)

Na základě kvalitativního výzkumu a studia literatury se předpokládá, že na vytváření informačně vzdělávacího prostředí distanční výuky mají vliv následující proměnné, jakou jsou věk vyučujících, zkušenosti s používáním digitálních technologií a typ vyučovaných předmětů. Na základě těchto předpokladů byly dále formulovány hypotézy a výzkumné předpoklady.

Formulace hypotéz (H):

Hypotéza č. 1: Učitelé musí výrazně zasahovat do rozsahu probíraného učiva a krátit ho.

Hypotéza č. 2: Největší komplikací pro učitele byl nedostatek znalostí a zkušeností s digitálními technologiemi používanými při distanční výuce.

¹⁷ <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:321d5e20-a4a6-11e5-b5dc-005056827e51?page=uuid:962830a0-bb8c-11e5-8c9e-001018b5eb5c>

Hypotéza č. 3: Vyučující postrádají zejména školení v oblasti informačních technologií pro podporu online výuky.

Hypotéza č. 4: Jednoznačným přínosem je prohloubení využívání programového vybavení ze strany učitelů.

Bližší zdůvodnění hypotéz je uvedeno dále v textu.

4.9 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

V první fázi předvýzkumu, tedy při zpracování polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky byla použita metoda prostého výčtu. Podle Dr. Milovského, autora knihy: Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, je tato metoda zřejmě nejrozšířenější podobou metody rozhovoru, neboť dokáže řešit mnoho nevýhod jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného rozhovoru. Vytváří určité, pro tazatele závazné schéma a je náročnější na technickou přípravu. Při polostrukturovaném rozhovoru se používají inquiry, tedy upřesnění a vysvětlení odpovědí účastníků. Mělo by být definováno minimum témat a otázek, jež budou tvořit jádro rozhovoru. (Milovský, 2006, str. 159-161)

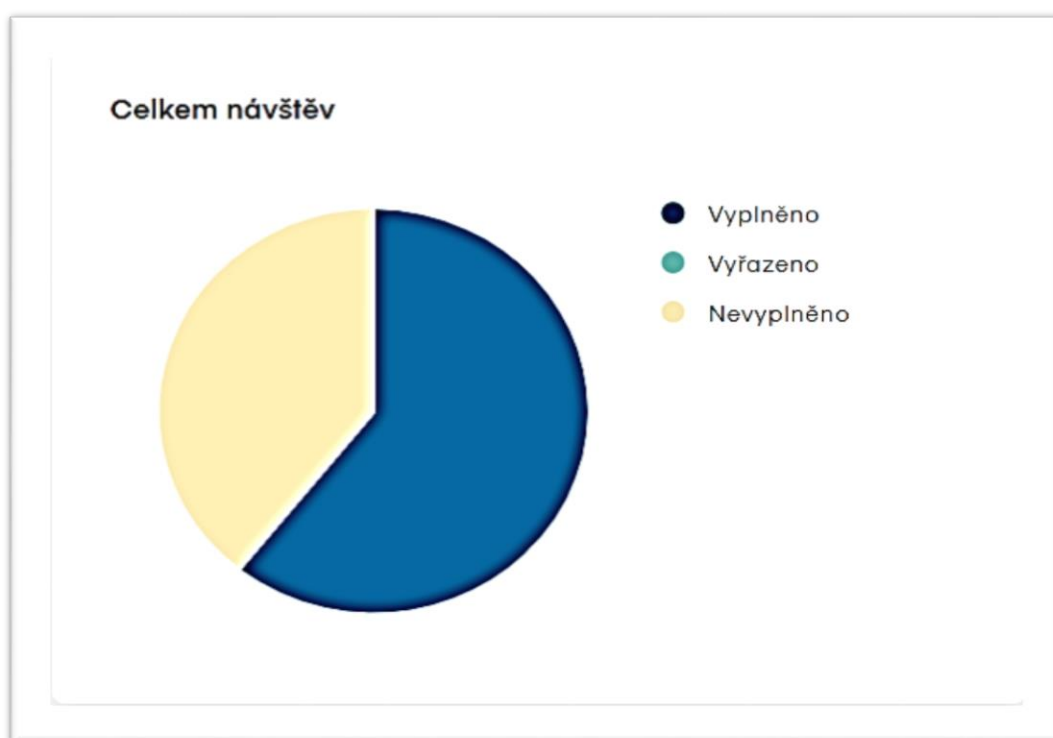
4.10 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Ve druhé fázi byl použit kvantitativní sběr dat na větším vzorku respondentů. Tento vzorek byl rozšířen o všechny střední školy v daném městě. Byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Se snahou o kvantifikaci výskytu problému. Výsledky byly dedukovány a statisticky zpracovány. Získané informace jsou vloženy do tabulek pro lepší názornost zobrazeny i formou grafů.

Pro účely výzkumu byli do tohoto dotazníkového šetření vybráni učitelé, zaměstnaní na SČMSD a dále ostatní učitele, kteří působí na středních školách v Pelhřimově.

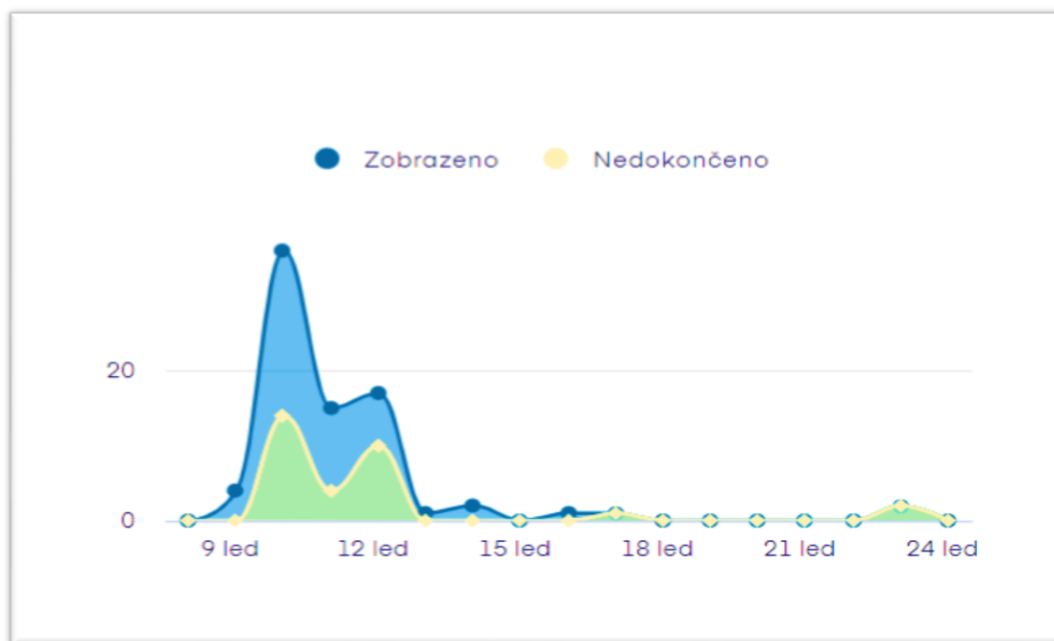
Výběr byl účelově zúžen, aby se jednalo pouze o střední školy a aby vybrané školy byly ve stejném městě. Elektronický dotazník vytvořený přes Survio software byl na vybrané školy rozeslán 9. ledna 2021. Během následujících sedmi dní byl respondenty vyplněn. Celkově bylo požádáno o vyplnění dotazníku cca 80 pedagogů včetně vedení jednotlivých škol. Online dotazník vyplnilo 48 respondentů, z toho 39 žen a 9 mužů. Od začínajících pedagogů až po ty, kteří mají více jak 21 let praxe. Před vyplněním dotazníku byli respondenti obeznámeni s faktem, že data sesbíraná prostřednictvím tohoto online dotazníku jsou zcela anonymní. Po respondentech nebyly v rámci výzkumu vyžadovány žádné osobní údaje, kromě uvedení pohlaví, věku a vzdělání. Ze statistiky dotazníku vyplývá, že z celkového počtu se 79 pracovníků se zapojilo a přímý odkaz na dotazník použilo. Hranice úspěšnosti vyplnění byla 60,8%, tedy 31 respondentů dotazník nedokončilo.

Graf 5: Vyhodnocení dotazníku – návštěvnost



Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Graf 6 Vyhodnocení dotazníku – návštěvnost



Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Dotazníkové šetření obsahovalo 12 otázek, z nichž několik bylo otevřených, a respondenti byli žádáni o vlastní názor. Průměrná délka vyplňování byla cca 5 minut.

Třetí etapa výzkumu se týkala zpracování a vyhodnocování získaných informací metodou dotazování. Na vyhodnocení získaných údajů o respondentech byla použita statistická metoda. Elektronické zpracování údajů umožnilo zjednodušení a zpřesnění analýzy údajů. Zpracované údaje byly převedeny do tabulek a grafů.

5. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce je věnovaná samotnému výzkumu, získaným výsledkům na základě dotazníkového šetření a jejich následovné interpretaci. Výsledky průzkumu jsou zpracovány formou tabulek. Odpovědi jsou zaznamenány přehledně podle důležitosti s ohledem na cíl průzkumu. Výsledky vycházející z rozhovorů byly porovnány s dotazníkovým šetřením.

5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH ANALÝZA

Kvalitativní výzkum strukturovaných rozhovorů umožnil proniknout hlouběji do tématu dálkového vzdělávání v současné době. Vytvořil jakýsi náhled na problematiku distanční výuky a jejích komplikací. Možný přínos, který z ní vyplývá z pohledu pedagogů středních škol v Pelhřimově. Výzkum byl přínosný nejen pro zvolené téma této diplomové práce, ale také pro dotazované pedagogy, kteří měli možnost a prostor se svobodně a anonymně vyjádřit k současnému způsobu výuky. Výzkum poukázal na další jev a to odlišnost ve vnímání aktuální situace. Tato různorodost názorů jednotlivých vyučujících byla rozlišena na základě věku, délky praxe ve školství. Pestrost výběru závisela na ochotě kolegů najít si chvíli času a zodpovědně odpovídat na otázky. To se setkalo jen se vstřícným jednáním. Díky tomu zde mohl být dán prostor začínajícím učitelům, zkušeným i seniorům.

5.1.1 PROSTŘEDKY PRO VÝUKU

Školy mají v současné době širokou nabídku prostředků ke komunikaci se svými žáky a studenty. Mohou komunikovat přes videohovory pomocí platforem Microsoft Teams, která se v průzkumech ukázala jako jedna z nejvyužívanějších, ale také je využíván Skype, GoogleHangouts. Široce dostupné jsou specializované programy pro školní administraci a komunikaci (Edookit, Bakaláři apod.) a komplexní výukové platformy (Fred, Google Classroom apod.). Školy využívají možnost předávání vtištěných materiálů pro žáky ze znevýhodněného prostředí.

Podrobněji byly využívané aplikace popsány v teoretické části, v kapitole 2.6.

K tomuto tématu se vztahovala třetí otázka z dotazníkového šetření. Čtvrtá otázka navazuje na používané prostředky ke komunikaci se studenty a zjišťuje komplikace, které stěžují využívání těchto prostředků.

Otázka č. 3

Tabulka 5: Prostředky využívané pro komunikaci se studenty

Videohovory (Skype, GoogleHangouts, Microsoft Teams apod.)	34	70,8%
specializované programy pro školní administraci a komunikaci (Edookit, Bakaláři apod.)	30	62,5%
předávání vytištěných materiálů (např. přes schránku ve škole)	17	35,4%
umístění materiálů na školní (třídní) stránky	11	22,9%
komplexní výukové platformy (Fred, Google Classroom apod.)	10	20,8%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 5 dokládá, jaké prostředky jsou respondenty využívány ke komunikaci se studenty. Tato otázka umožňovala zvolit více odpovědí. Z výsledků je patrná velká obliba především videohovorů, což dokládá, že učitelé i studenti potřebují společnou interakci u výuky. 34 respondentů (70,8%) volilo tuto možnost, 30 respondentů (62,5%) také zvolilo možnost komunikace přes specializovaný program. 17 respondentů (35,4%) zároveň využívá možnost předávání vytištěných materiálů, tato možnost je také nutností, protože během pandemie se plně projevíly sociálně ekonomické nerovnosti. Dvě z vybraných škol jsou zároveň i odborná učiliště a mají vyšší počty žáků s nejnižším socioekonomickým statusem. Tato skupina žáků je znevýhodněna také v případě podpory ze strany rodičů a prostředí, v němž vyrůstá.

Jedenáct respondentů (22,9%) volilo také možnost umístování materiálů na stránky školy a nejméně se do výsledků promítalo zapojení platform typu Fred, Google Classroom, 10 respondentů (20,8%). Co se týče tohoto typu platform, je třeba dodat, že ani jedna není podporována ze strany vedení škol. Všechny školy používají téměř výhradně komunikaci přes Microsoft Teams.

Při součtu odpovědí se ukazuje, že většina pedagogů využívá kombinace možností a zároveň reflektuje potřeby žáků.

V současné době jsou již k dispozici data z prvního uzavření škol, které proběhlo během jarní vlny pandemie. Ze studií vyplývá, že jsou značné nerovnosti ve vzdělávání, které v Česku patří k nejvyšším v Evropě. Z technického hlediska byla na rychlé přizpůsobení se potřebám výuky na dálku připravena jen menšina škol. Z pohledu ICT dovedností učitelů jich byla na výuku na dálku připravena méně než polovina, což je pod průměrem zemí OECD. Technická vybavenost na straně hardwaru a internetového připojení a podpora dětí ze strany rodičů má velkou roli v domácnostech. Asi 6 % domácností s dětmi nemá doma počítač nebo tablet. Zhruba 3 % žáků nemají připojení k internetu. (Federičová, Korbel, 2020)¹⁸

5.1.2 BARIÉRY VE VÝUCE

Skutečností, které brání či komplikují distanční výuku, je mnoho a již několik výzkumných šetření se k této problematice vztahuje. Některé jsou uvedeny v teoretické části této práce. Příčin je mnoho. Ta nejpodstatnější je, že se jedná o nouzové řešení stávající situace. Za problémy distanční výuky je označována ztráta motivace žáků, sociální izolace, nerovnosti v českém vzdělávání, nedostatečné technické vybavení a znalost IT. Viz Zlamalová a Úvod do distančního vzdělávání.

¹⁸ <https://idea.cerge-ei.cz/vystupy/pandemie-covid-19-a-socialne-ekonomicke-nerovnosti-ve-vzdelavani>

Čtvrtá otázka položená v dotazníkovém šetření se vztahovala ke komplikacím distanční výuky.

Otázka č. 4

Tabulka 6: Skutečnosti, které komplikují výuku na dálku

nedostatečná motivace ze strany studentů	32	66,7%
nedostatečné technické vybavení	19	39,6%
nedostatečné znalosti IT	15	31,3%
nedostatek výukových materiálů	6	12,5%
nedostatečná podpora od zaměstnavatele	3	6,3%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 6 dokládá, které skutečnosti komplikují výuku na dálku. Tato otázka umožňovala zvolit více odpovědí. Z celkového počtu 48 respondentů, 32 respondentů (66,7%) vybralo jako největší komplikaci, nedostatečnou motivaci ze strany studentů. Výsledky dotazníku tedy přesvědčivě ukázali, že stejně jako učitelé motivují své žáky, žáci také motivují učitele. Na základě zpětné vazby a vůle žáku experimentovat, nabízet svým učitelům alternativní způsoby výuky jsou učitelé ochotní rozvíjet své kompetence v IT. Zde je ve výsledku ukázána opačná strana demotivace v podobě neúčasti žáků na online výuce.

MŠMT se snažila poučit z prvního uzavření škol a v srpnu byla uzákoněna povinnost účastnit se distanční výuky ze strany žáka. Také byl školám zaslán finanční příspěvek na vybavení škol potřebnou technikou, přesto se zcela nepodařilo problematiku neúčasti či demotivace žáků vyřešit.

Devatenáct respondentů (39,6%) z celkového počtu uvedlo jako komplikací výuky na dálku nedostatečné vybavení. 15 respondentů (31,3%) nedostatečnou znalost IT. 6 respondentů (12,5%) vidí komplikace v nedostatku výukových materiálů a jako nejmenší komplikací se ukázala nedostatečná podpora ze strany zaměstnavatele. Tuto možnost označili 3 respondenti (6,3%).

5.1.3 TYPY OBSAHU

Školy využívají během distančního vzdělávání nejrůznější typy výukových obsahů. Učitelé většinou volí ty nejběžnější např. učebnice a pracovní sešity, oskenované materiály, výuková videa na YouTube a on-line encyklopedie.

Pátá otázka v dotazníkovém šetření byla směřována na zjištění jednotlivých typů výukových obsahů používaných na středních školách. Respondenti měli možnost zvolit více možností.

Otázka č. 5

Tabulka 7: Typy výukových obsahů využívaných při distančním vzdělávání

učebnice a pracovní sešity, podle kterých se žáci běžně učí ve škole	43	89,6%
oskenované materiály (vlastní, z knih, z časopisů, apod.)	41	85,4%
výuková videa na YouTube	27	56,3%
on-line encyklopedie a přehledy učiva (Wikipedie apod.)	20	41,7%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 7 dokládá, které výukové obsahy vyučující využívají při distanční výuce. I tato otázka umožňovala zvolit více odpovědí. Výsledky páté otázky dotazníkového šetření ukazují, že učitelé příliš neexperimentují a drží se vyzkoušených materiálů.

Téměř rovným dílem do své výuky přednostně zařazují učebnice a pracovní sešity doplněné o oskenované materiály. Žáci jsou na tento druh materiálů zvyklí a pracují s ním i během prezenční výuky. 27 respondentů (56,3%) dotázaných uvedlo zařazování výukových videí pro zpestření či vysvětlení probírané látky. Nejméně tedy 20 respondentů (41,7%) využívá online encyklopedie a přehledy učiva.

Pravděpodobně se v odpovědích významně projevuje věkový profil vyučujících, jejich nedostatečné znalosti v používání digitálních technologií a částečně i nepřipravenost na jinou formu výuky.

5.1.4 KRÁCENÍ VÝUKY

Školy mají nastavené rámcové vzdělávací plány a podle nich vytváří školní vzdělávací plány. Tento systém byl do příchodu pandemie funkční, ale v současné době se začíná ukazovat, že u některých předmětů není možné dodržet předem daný obsah. A proto musí tito učitelé výrazněji zasahovat do učiva, které mělo být probíráno se žáky.

Na základě této situace byla pro účely této diplomové práce formulována první hypotéza a výsledky dotazníkového šetření ji měly verifikovat či falzifikovat.

Dokazování hypotézy č. 1: Učitelé musí výrazně zasahovat do rozsahu probíraného učiva a krátit ho.

V dotazníkovém šetření polovina respondentů odpověděla, že výuka byla velmi málo pozměněna. 14 respondentů odpovědělo, že zásah do obsahu výuky byl významný, pro 6 respondentů zcela zásadní. Nejnižší počet, tedy 4 respondenti odpověděli, že žádné změny v obsahu výuky související s přechodem na distanční výuku nevnímá. Hypotéza se nepotvrdila.

Čtyři dotazovaní respondenti v polostrukturovaných rozhovorech uvedli, že nemohou výrazněji zasahovat do obsahu učiva s ohledem na důležitost přípravy k maturitním i závěrečným zkouškám.

Z údajů vyplývá, že se obsah učiva v určitých předmětech nekrátil. Zároveň se musí při vyhodnocování průzkumu zohlednit, že takto odpovídající respondenti jsou vyučujícími hlavních předmětů. Dva respondenti potvrdili hypotézu o výrazném zásahu do obsahu výuky. Tento zásah je zdůvodněn velmi problematickým vyučováním praktických dovedností i laboratorních cvičení, které jsou téměř nepřenositelné přes virtuální prostředí. U těchto odborných předmětů je proto obsah zásadně redukován a možnost využívat 3D animaci a výuková videa na youtube je omezoвано nabídkou.

Tento problematický stav se netýká pouze SČMSD, ale o výrazném zásahu do výuky informují ředitelé napříč celou republikou. Jedná se o stejné typy škol, tedy odborná učiliště. Hovoří přitom o ztracených měsících, které se mohou časem projevit v kvalitě a možnostech získávání práce. Hlavně pokud jde o žáky, kteří o část výuky přišli už v minulém školním roce. Dle jejich tvrzení, distanční výuka praktické vyučování a odborný výcvik v žádném případě nenahradí. Podstatnou komplikací je zároveň to, že někteří žáci z domova pracují a někteří ne¹⁹.

Z šetření MŠMT se střední odborné vzdělávání s výučním listem týkalo 75 133 žáků ve školním roce 2019/20²⁰.

Jeden z respondentů polostrukturovaného rozhovoru uvedl: „*Stačilo by málo, abych mohl dělat dál svou práci. Kdyby ve škole naistalovali kvalitní kameru do praktické kuchyně, mohl bych žákům ukazovat jak třeba vykostit kuře a ne jim jen posílat odkazy na youtube.*“ (vlastní šetření, 2021)

¹⁹ <http://www.ceskaskola.cz/2020/11/ucnove-ztraci-dovednosti.html>

²⁰ <https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/230042200302.pdf/305273f4-462a-4024-ace1-587df451cab7?version=1.3>

5.1.5 ROZSAH ZMĚN

Rozsah změn související s krácením výuky byl promítnut do sedmé otázky dotazníkového šetření a respondenti měli možnost vybrat si z nabízených odpovědí.

Otázka č. 7

Tabulka 8: rozsah změn souvisejících s přechodem na distanční výuku

Velmi málo	24	50%
významně	14	29,2%
zcela zásadně	6	12,5%
vůbec ne	4	8.3%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 8 dokládá rozsah změn související s přechodem na distanční výuku. Výsledek šetření opětovně potvrdil, to co se již projevilo v odpovědích na otázku číslo 5. Přechod na distanční vzdělávání byl obrovskou výzvou pro zavedení nových či jiných výukových metod. Ale doposud není tato šance proměnit české školství plně využita. 24 respondentů (50%) odpovědělo, že výuku pozměnili velmi málo. 14 respondentů (29,2%) významně, 6 respondentů (12,5%) zcela zásadně a nejnižší počet, tedy 4 respondenti (8,3%) odpověděl, že žádné změny související s přechodem na distanční výuku nevnímá.

5.1.6 ČASOVÁ NÁROČNOST

Od přechodu k nouzové distanční výuce se ukazuje, že je velmi náročná na čas a přípravu. Školy i učitelé se v rámci svých možností pokouší vypořádat s novou situací.

Proto byla do dotazníkového šetření zahrnuta otázka, která zjišťovala rozsah zásahu do běžného pracovního dne učitelů. Respondenti měli možnost vybírat si z několika možností.

Otázka č. 6

Tabulka 9: časová náročnost distančního vzdělávání

čtyři až šest hodin	20	41,7%
šest až osm hodin	17	35,4%
méně než dvě hodiny	6	12,5%
dvě až čtyři hodiny	6	12,5%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 9 dokládá, kolik času tráví respondenti výukou na dálku. Šestá otázka potvrzuje to, co není mezi laickou veřejností příliš známé a doceněné. Distanční výuka je velmi náročná na čas, nejen samotné vzdělávání v přímém přenosu během videohovorů, ale hlavně přípravami, zpracováváním materiálů, oprav odevzdaných prací. K této otázce se také sneslo nejvíce připomínek z jednotlivých zúčastněných škol. V podobě nedostatečného časového vymezení. Podle dotazovaných, by bylo žádoucí přidat ještě možnost zvolit 8 až 10 hodin denně. Dvacet respondentů (41,7%) vybralo možnost 4 až 6 hodin denně. 17 respondentů (35,4%) volilo rozmezí mezi 6 až 8 hodinami. Shodně po 6 respondentech (12,5%) byla vybrána rozmezí od 2 do 4 hodin.

Výsledky jsou ovšem závislé na typu vyučovaných předmětů, které ale nebyly v dotazníku profilovány. Zároveň je potřeba dodat, že ne všechny předměty jsou plně nahrazovány a řada z nich ustupuje hlavním předmětům, např. matematice, cizím jazykům, českému jazyku.

Tento faktor je potřeba zohlednit neboť mezi respondenty jsou zahrnuti i učitelé odborného výcviku, jejichž předměty se distančním způsobem téměř nevyučují.

Dokazování hypotézy č. 2: Největší komplikací pro učitele byl nedostatek znalostí a zkušeností s digitálními technologiemi používanými při distanční výuce.

V dotazníkovém šetření potvrzuje 15 dotazovaných ze 48 nedostatek znalostí a zkušeností s digitálními technologiemi jako největší komplikaci. Z tohoto výsledku vyplývá, že za závažnější komplikace považují nedostatečnou motivaci ze strany žáků, takto odpovědělo 39 respondentů a 19 respondentům komplikuje výuku nedostatečné technické vybavení.

S tímto konstatováním souhlasili pouze 2 dotazovaní z polostrukturovaných rozhovorů. A to přestože se v souvislosti s distanční výukou nejčastěji přes masmédiu skloňuje právě nedostatečná znalost IT. Čtyři respondenti uvedli, že největší komplikací pro učitele je nedostatečná motivace ze strany žáků, která se projevuje vysokou absencí v online hodinách, neodevzdáváním úkolů apod. Tento důvod velmi, až zásadně komplikuje distanční výuku. Přestože je od druhého uzavření škol tato forma vzdělávání povinná a žáci se jí účastnit musí (v případě, že nemohou, musí odůvodnit a omluvit zameškané hodiny) je jejich přístup ke vzdělání problematický.

V teoretické části této práce byla citována sekundární analýzy ČŠI, ve které bylo z výsledků šetření patrné, že ačkoliv se Česká republika umístila na první příčce mezi zeměmi OECD v dostupnosti odborných pramenů, díky nimž se učitelé mohou průběžně zlepšovat v používání ICT, nedochází u nich k přílišnému rozvíjení ICT dovedností. Výsledky mezinárodních šetření opakovaně poukazují na vysokou potřebu učitelů zúčastnit se dalšího vzdělávání v oblasti integrace ICT do výuky. A přesto, reálná účast učitelů na aktivitách profesního rozvoje v této oblasti klesá. Česká školní inspekce opakovaně poukazuje na stěžejní roli kvalitní metodické podpory učitelů při využívání digitálních technologií v době zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách. Metodická podpora učitelů je podle šetření v nejvyšší míře potřebná na středních školách. (ČŠI, 2021)

5.1.7 ŠKOLENÍ

Dokazování hypotézy č. 3: Vyučující postrádají zejména školení v oblasti informačních technologií pro podporu online výuky.

V dotazníkovém šetření 13 ze 48 respondentů, by nabídku e-learningového vzdělávání v oblasti digitálních technologií využilo. 23 respondentů by ji využilo, ale váhá z časových důvodů, 6 respondentů váhá, pro budoucí uplatitelnost. Pouze 6 ze 48 dotazovaných, ale tuto možnost zamítlo.

Čtyři respondenti z polostrukturovaných rozhovorů souhlasili s hypotézou a uvedli, že školení, které by prohloubilo jejich uživatelskou znalost ovládání doporučených programů, by bylo přínosné. Zároveň vyjádřili nespokojenost se současným technickým vybavením. Ve dvou případech také nutností pracovat na vlastních počítačích. Dva respondenti nebylo stejného názoru jako ostatní. První z nich vyjádřil spokojenost a zdůraznil pomoc vedení školy s online výukou v jeho hodinách. Druhý respondent již školení nepovažuje za nutné, protože mělo přijít ihned po prvním uzavření škol.

Učitelka z rozhovoru č. 3 uvádí: *„Kurzy, školení ano, ale pouze krátkodobé, prezenční formou a týkající se mých předmětů. Potom bych uvítala naučit se základům některých nových výukových programů“*. (vlastní šetření, 2021)

Z této odpovědi je patrné, že učitelé vědí, ve kterých oblastech ICT mají jisté nedostatky, ale chtějí školení úzce zaměřená ke konkrétním předmětům. A vyučované prezenční formou. Nicméně, to jen ukazuje, že i když by bylo v současné době školení přínosné, tato podmínka ho odsouvá opět na dobu po otevření škol.

Šetření PISA v roce 2018 poukázalo na relativně vysoký podíl škol, které nemají dostatek kvalifikovaného personálu pro technickou podporu. V České republice je takových škol 52 %, což je o 6 procentních bodů nad průměrem OECD. (ČŠI, 2021)

Otázka č. 11

Tabulka 10: nabídka e-learningového vzdělávání v oblasti aplikace digitálních technologií ve výuce.

Váhám z časových důvodů	23	47,9%
Ano	13	27,1%
Ne	6	12,5%
Váhám z důvodu budoucí uplatnitelnosti dovedností ve své práci	6	12,5%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka č. 10 znázorňuje odpovědi týkající se nabídky e-learningového vzdělávání v oblasti digitálních technologií. 23 respondentů (47,9%) by ji využilo, ale váhá z časových důvodů, 13 (27,1%) se vyslovilo pro e-learningové vzdělávání, 6 respondentů (12,5%) tuto nabídku odmítá. Stejný počet jich váhá, není si jistých, zdali tyto znalosti v budoucnosti uplatní.

Přestože by bylo e-learningové vzdělávání v oblasti IT velmi potřebné, ukazuje se na základě šetření, že respondenti jsou zahlceni náročností výuky na dálku. To je pravděpodobným důvodem váhání. Zároveň musí být bráno v potaz, že řada vyučujících je již v důchodovém věku anebo krátce před odchodem do něj. Proto zdánlivě nesmyslná odpověď z důvodu budoucího uplatnění ve své profesi, nabývá jiných rozměrů.

5.1.8 TECHNICKÁ PODPORA

Otázka č. 8

Tabulka 11: využití technické podpory nebo možnost konzultací k distanční výuce

Nevím	20	41,7%
Ano	19	39,6%
Ne	9	18,8%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 11 znázorňuje, zdali respondenti mají zájem o technickou podporu nebo možnost konzultací k řešení výuky na dálku. Z výsledku je patrné že 20 respondentů (41,7%) neví a 19 (39,6%) si je jistých, že by podporu využili. Pouze 9 respondentů (18,8%) tuto možnost podpory a konzultací zamítlo jako nepotřebnou.

Pravděpodobně by záleželo na dalších upřesňujících okolnostech, které by někteří respondenti potřebovali pro své rozhodování znát. Místo konání, časovou náročnost, obsah konzultací.

5.1.9 PŘÍNOSY NOUZOVÉ DISTANČNÍ VÝUKY

Přínosy distančního vzdělávání u žáků jsou prozatím posuzovány z krátkodobého hlediska, dlouhodobá zatím posuzovat nelze. Během krátké doby, již během první vlny uzavření škol, se přímé dotazování rozšířilo o různorodé průzkumy a dotazníky.

Některé jsou zmiňovány v teoretické části např. PISA.

Předpokladem úspěchu distančního vzdělávání je podpora studujících. Ta je rozhodujícím faktorem, proto musí být výuka založena na vysoké kvalitě studujících materiálů a podpůrných strukturách. Mezi ně se řadí zpětná vazba navazující na pokrok v učení, konzultační podpora – individuální i skupinová, poradenské služby. (Zlámalová, 2001, str. 37)

Na základě vlastní zkušenosti i zkušeností ostatních učitelů byla formulována čtvrtá hypotéza.

Dokazování hypotézy č. 4: Jednoznačným přínosem distanční výuky je prohloubení uživatelských znalostí ze strany učitelů.

Výsledky v dotazníkovém šetření ukázali, že jako přínos je vnímána 10 respondenty ze 48. Vyšší počet vnímá jako nejpřínosnější samostatnost žáků. Respondenti dále zmiňovali v otevřených odpovědích časovou flexibilitu, lepší komunikaci mezi školou, rodinou, žáky. Ale zároveň někteří z učitelů nepovažují tuto zkušenost v podobě distanční výuky za žádným způsobem přínosnou.

Tato hypotéza byla vyjádřena navzdory tomu, že distanční výuka nadále pokračuje a tudíž současný stav není stále uzavřený. Přesto či právě proto, bylo žádoucí znát názor respondentů, jestli vnímají nějaký pozitivní přínos nové zkušenosti. Hypotéza vycházela z přejímaného faktu, že digitální kompetence učitelů mohou být prohloubeny z hlediska nutnosti je používat. A tím i označeny za přínosné.

Pouze 2 respondenti polostrukturovaných rozhovorů, ale potvrdili, že mimo jiné je prohloubení digitální gramotnosti pro ně přínosné. Oproti tomu 4 respondenti tuto možnost přínosu zcela odvrhli.

Hypotéza se nepotvrdila.

Respondenti v označení možného přínosu shodně uváděli: samostatnost žáků, studentů a budoucí variantě vzdělávání, při nemoci či nemožnosti žáka prezenčně studovat. Z dalších odpovědí vyplynulo jako přínosné selektování žáků, kdy distanční výuka prokáže skutečný zájem o obor. Ale také žáky naučí zodpovědnosti za vlastní studium. A možná nejpřekvapivější byla odpověď, že tato situace může být přínosná, neboť pomůže k obměně pedagogického sboru, kdy stejně jako u žáků prokáže jejich skutečný zájem o práci.

Z tematické zprávy ČŠI reflektující zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020:

Více než polovina učitelů považuje své ICT dovednosti za lepší v porovnání s obdobím před vypuknutím pandemie, přičemž 21 % učitelů zaznamenalo výrazné zvýšení svých dovedností a 31 % pak jejich mírné zvýšení. Příčinou je nepochybně velký tlak na učitele využívat digitální technologie jako prostředek komunikace s žáky po plošném zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách. S tím souvisí také rozšíření nabídky dalšího vzdělávání, které učitelé často využívali. Celkem 48 % učitelů žádný posun nezaznamenalo, nicméně velká většina z nich měla ICT dovednosti před pandemií na vyšší úrovni. Před druhou vlnou plošného zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách, však čtyři z deseti učitelů vyjádřili potřebu zúčastnit se dalšího vzdělávání pro zkvalitnění využívání digitálních technologií ve škole. (ČŠI, 2021)

K formulované hypotéze byla vznesena otázka v dotazníkovém šetření.

Otázka č. 12

Tabulka 12: přínos výuky na dálku

Samostatnost ve vzdělávání	8
Je možné využívat i v případě, že je žák nemocný a nemůže se zúčastnit běžné výuky	2
Nic, přínos 0	6
Žáci získali pocit větší vnitřní zodpovědnosti, nutnosti a potřeby aktivity	4
Zdokonalení v ICT, nalezení dalších aplikací, online stránek a důraz na komunikaci	10
Velice individuální záležitost. Distanční výuka některým studentům, kteří si zvládají učivo, zorganizovat tato výuka vyhovuje, naopak těm, kteří potřebují vedení a podporu, tento styl výuky nevyhovuje. Žáci se (i dle svých slov) osamostatní, jsou více nezávislí a také si více vážící podpory a práce učitele.	2
Raději bych návrat k prezenční výuce.	3

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka č. 12 představuje názory jednotlivých respondentů. Poslední otázkou, která byla do dotazníkového šetření zařazena, je samotný přínos výuky na dálku. Otázka byla ponechána jako otevřená a respondenti měli možnost vlastními slovy shrnout přínos výuky i to co se jim nejvíce osvědčilo. Pro přehlednost byly odpovědi podobného charakteru spočítány společně.

Výsledky jsou následující: zdokonalení v ICT:10 respondentů, velký posun v samostatnosti žáků: 8 respondentů, s IT, časová flexibilita a také zlepšení spolupráce mezi žáky, rodiči a školou.

Ale také je zde vyšší počet odpovědí respondentů, kteří odmítají jakýkoli přínos současného vzdělávání. 3 respondenti vyjádřili touhu navrátit se k prezenční výuce a dřívějším stereotypům.

5.1.10 SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ

Učitelé potřebují formálně i neformálně sdílet své zkušenosti a problémy s ostatními kolegy navzájem. A to nejen v rámci školy, ale i ostatních škol a také přes sociální média. Je to důležité v rámci psychohygieny a zároveň to posouvá jejich znalosti.

Devátá otázka dotazníkového šetření se ptá na vnímání potřeby učitelů, sdílet tyto zkušenosti.

Otázka č. 9

Tabulka 13: sdílení zkušeností s kolegy z ostatních škol

Ano	28	58,3%
Nevím	14	29,2%
Ne	6	12,5%

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 13 znázorňuje ochotu sdílet zkušeností s kolegy z ostatních škol. Protože je stále velmi omezován sociální kontakt mezi lidmi, cítí se izolovaně. V učitelské profesi to platí také, není v současné době možné účastnit se výměnných programů, vzdělávacích kurzů, exkurzí, apod. A to má velký dopad na předávání zkušeností i znalostí mezi sebou navzájem. Své zkušenosti, problémy a obavy sdílí alespoň přes sociální média.

Nejvíce, tedy 28 respondentů (58,3%) by možnost sdílení přivítalo, 14 respondentů (29,2%) je zatím nerozhodných a pouze 6 (12,5%) tuto možnost odmítlo.

Pokud se na tato data podíváme kontingenční tabulkou, je 23 žen a 5 mužů pro sdílení. 11 žen a 3 muži neví a 5 žen a 1 muž sdílet své zkušenosti nechtějí.

5.1.11 PODPORA ZŘIZOVATELE

MŠMT se snaží podporovat školy a učitele během distanční výuky. Zřizovatel posílá peníze na provoz školy, financuje rekonstrukce, staví nové budovy. To jedna z jeho důležitých úloh. V posledních letech je na školy a především jejich ředitele nakládáno nekontrolovatelné množství nových požadavků, ať již legislativních, provozních, pedagogických, nebo prostě jen lidských. Neustálé novelizace školských předpisů, GDPR, veřejné zakázky, projektová řízení, inkluze, aktivní rodiče vyžadující partnerskou diskusi, stavební a bezpečnostní předpisy, formativní hodnocení, projektové dny, nedostatek pedagogů, požadavky zaměstnanců²¹. Úlohou a to neméně důležitou je i podporovat učitele v jejich profesi.

²¹ <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/co-z-muze-zrizovatel.a-5886.html>

Desátá otázka dotazníkového šetření umožnila svou otevřenou formou zaznamenat názory učitelů.

Otázka č. 10

Tabulka 14: podpora či koordinace ze strany zřizovatele

Technické vybavení	6
Více interaktivních materiálů	6
Školení ohledně MS Teams	9
Školení na tvorbu vlastních on-line materiálů	6
Jsem OSVČ, podporu ani nemám, ani neočekávám.	4
Uznání kvality naší práce + naslouchání podnětům z naší strany pro zefektivnění současné formy distanční výuky.	10
Podporu ze strany vedení a školy máme, jen se nedostává čas, online výuka zabere daleko více času	5

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Tabulka 14 představuje názory jednotlivých respondentů. Protože desátá otázka byla otevřená a bylo pouze na respondentech, jak na ni vlastními slovy odpoví.

Pro přehlednost byly odpovědi podobného charakteru spočítány společně. Respondenti odpovídali stručně v krátkých větách. 6 respondentů by chtělo zlepšit stav technického vybavení, technického zázemí. Pro možnost školení ohledně rozšiřování znalosti v oblasti IT, konkrétně pro Microsoft Teams, je 9 respondentů a dalších 6 by uvítalo školení na tvorbu vlastních online materiálů. 4 respondenti podporu ze strany zřizovatele nemají a ani ji neočekávají. 10 respondentů uvádí, že by ze strany zřizovatele uvítali vyšší zájem o jejich práci, případně vyšší důslednost v jednání s rodiči žáků, vyšší odměny a jasně formulované podmínky pro distanční výuky a jejího prodlužování.

Na SČMSD není dostatečné pokrytí technickým vybavením pro všechny pedagogy, školení k ovládnutí zpřístupněných platforem (Bakaláři, Microsoft Teams) také doposud nebylo uskutečněno. Prozatím většina pedagogů pracuje na vlastních zařízeních ze svých domovů bez jakéhokoliv příspěvku či vyjasnění podmínek pro práci z domova. Není nastavena žádná platforma pro možnost sdílení či předávání klíčových informací k výuce, žákům, změnám. Tyto nedostatky se také v dotazníkovém šetření potvrzují.

5.2 KOMPARACE ZJIŠTĚNÍ Z KVALITATIVNÍHO A KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU

V závěrečné části páté kapitoly budou porovnány jednotlivá zjištění dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů. Představeny výsledky hypotéz a výsledná zjištění budou následně diskutována s nejdůležitějšími zjištěními z předchozích výzkumů uvedených v teoretické části práce. Popsány limity i problémy, které vznikaly při výzkumu.

Porovnávané otázky:

Dotazníkové šetření:

1. Změnil/a jste v souvislosti s přechodem k výuce na dálku obsah výuky?
2. Které skutečnosti vám výuku na dálku komplikují?
3. Využil/a byste případnou nabídku e-learningového vzdělávání v oblasti aplikace digitálních technologií ve výuce?
4. V čem spatřujete největší přínos výuky na dálku, co se Vám nejvíce osvědčilo?

Hypotézy:

H1: Učitelé musí výrazně zasahovat do rozsahu probíraného učiva a krátit ho.

H2: Největší komplikací pro učitele byl nedostatek znalostí a zkušeností s digitálními technologiemi používanými při distanční výuce.

H3: Vyučující postrádají zejména školení v oblasti informačních technologií pro podporu online výuky.

H4: Jednoznačným přínosem je prohloubení využívání programového vybavení ze strany učitelů

1. Komparace výsledků: Učitelé musí výrazně zasahovat do rozsahu probíraného učiva a krátit ho.

Dotazovaní učitelé SČMSD v polostrukturovaném rozhovoru uvedli, že výraznější krácení učiva není možné z důvodu příprav k maturitním i závěrečným zkouškám. Co se týče vyučování hlavních předmětů. Dva respondenti potvrdili hypotézu o výrazném zásahu do obsahu výuky a zdůvodnili ji velmi problematickým vyučováním praktických dovedností i laboratorních cvičení.

V dotazníkovém šetření polovina respondentů odpověděla, že výuka byla velmi málo pozměněna. 14 respondentů odpovědělo, že zásah do obsahu výuky byl významný, pro 6 respondentů zcela zásadní. Nejnižší počet, tedy 4 respondenti odpověděli, že žádné změny v obsahu výuky související s přechodem na distanční výuku nevnímá.

V porovnání výsledků, je zřejmé, že rozsah redukce obsahu k danému předmětu se výrazněji vyvíjí od typu předmětu než např. od digitálních znalostí učitele, jeho věku a typu výukových programů na škole.

Hypotéza č. 1: Učitelé musí výrazně zasahovat do rozsahu probíraného učiva a krátit ho.

Tato hypotéza se nepotvrdila. Rozdílnost v zasahování do rozsahu učiva je rozdílná a odvíjí se od typu vyučovaného předmětu.

2. Komparace výsledků: Největší komplikací pro učitele byl nedostatek znalostí a zkušeností s digitálními technologiemi používanými při distanční výuce.

4 dotazovaní učitelé z 6 polostrukturovaných rozhovorů uvedli, že největší komplikací pro učitele je nedostatečná motivace ze strany žáků, která se projevuje vysokou absencí v online hodinách, neodevzdáváním úkolů apod. Jako největší komplikaci ji vnímají pouze 2 dotazovaní.

V dotazníkovém šetření potvrzuje 15 dotazovaných ze 48 nedostatek znalostí a zkušeností s digitálními technologiemi jako největší komplikaci.

V teoretické části byly představeny výsledky šetření PISA a vyplynulo z nich, že i přes často akcentovaný nedostatek technické podpory byli učitelé v době před nástupem pandemie nemoci covid-19 ve většině škol v České republice motivováni, aby začleňovali ICT do výuky. Více než 80 % ředitelů souhlasilo s tím, že učitelé jsou motivováni technologie do výuky integrovat, což je výrazně nadprůměrný podíl v kontextu zemí OECD, kde motivaci učitelů uvedlo jen necelých 60 % ředitelů. Vysoká míra podpory učitelů v zavádění ICT do výuky byla zjištěna napříč všemi druhy a typy škol, v nichž studují patnáctiletí žáci. (ČŠI, 2021)

Hypotéza č. 2: Největší komplikací pro učitele byl nedostatek znalostí a zkušeností s digitálními technologiemi používanými při distanční výuce.

Každý učitel vnímá komplikace v distanční výuce individuálně. Učitelé jsou motivováni, aby digitální technologie do výuky zařazovali a prohlubovali své znalosti v této oblasti širokou nabídkou vzdělávacích kurzů.

Největší bariérou není nedostatek práce se s technologiemi, ale s motivací studentů/žáků. Hypotéza se nepotvrdila, protože jen cca 1/3 dotázaných jí uvedla jako největší problém a obdobně to bylo i u učitelů z SČMSD v Pelhřimově.

Stejný výsledek uvádí např. i Zlámalová, která ve své publikaci z roku 2001 uvedla, že vzdělávací instituce na základě průzkumu trhu došli k závěrům, že distanční výuka vzhledem ke své otevřenosti sleduje jiné a zpravidla širší cílové skupiny, u nichž nerozhodují „klasická“ kritéria jako věk, bydliště, prospěch v předchozím studiu. Ale především zájem o studium.

3. Komparace výsledků: Vyučující postrádají zejména školení v oblasti informačních technologií pro podporu online výuky.

V rozhovorech bylo zjištěno, že většina učitelů postrádá školení, které by prohloubilo jejich uživatelskou znalost ovládnutí doporučených programů, by bylo přínosné. V počtu 4 z 6. Dva respondenti nebylo stejného názoru jako ostatní. První z nich vyjádřil spokojenost a zdůraznil pomoc vedení školy s online výukou v jeho hodinách. Druhý respondent již školení nepovažuje za nutné, protože mělo přijít ihned po prvním uzavření škol.

V dotazníkovém šetření 13 ze 48 respondentů, by nabídku e-learningového vzdělávání v oblasti digitálních technologií využilo. 23 respondentů by ji využilo, ale váhá z časových důvodů, 6 respondentů váhá, pro budoucí uplatitelnost. Pouze 6 ze 48 dotazovaných, ale tuto možnost zamítlo.

Z šetření PISA vyplývá, že více než polovina učitelů považuje své ICT dovednosti za lepší v porovnání s obdobím před vypuknutím pandemie, přičemž 21 % učitelů zaznamenalo výrazné zvýšení svých dovedností a 31 % pak jejich mírné zvýšení. Příčinou je nepochybně velký tlak na učitele využívat digitální technologie jako prostředek komunikace s žáky po plošném zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách. S tím souvisí také rozšíření nabídky dalšího vzdělávání, které učitelé často využívali. Celkem 48 % učitelů žádný posun nezaznamenalo, nicméně velká většina z nich měla ICT dovednosti před pandemií na vyšší úrovni.

Na začátku podzimu 2020, tedy před druhou vlnou plošného zákazu osobní přítomnosti žáků ve školách, však čtyři z deseti učitelů vyjádřili potřebu zúčastnit se dalšího vzdělávání pro zkvalitnění využívání digitálních technologií ve škole²².

Hypotéza č. 3: Vyučující postrádají zejména školení v oblasti informačních technologií pro podporu online výuky.

Komparace výsledků: Jednoznačným přínosem distanční výuky je prohloubení uživatelských znalostí ze strany učitelů.

Pouze 2 z 6 respondentů v polostrukturovaném rozhovoru potvrdili, že mimo jiné je prohloubení digitální gramotnosti pro ně přínosné. Oproti tomu 4 respondenti tuto možnost přínosu zcela odvrhli.

Výsledky v dotazníkovém šetření ukázali, že jako přínos je vnímána 10 respondenty ze 48. Vyšší počet vnímá jako přínosnější samostatnost žáků.

Z rozhovorů s pedagogickými pracovníky byl získán určitý pohled na jejich vlastní chápání současné situace s ohledem na pandemii, náhled na jejich vnímání distanční výuky spolu s jejich zkušenostmi s ní. Cílem bylo zjistit, jak je utvářeno vzdělávací prostředí, související komplikace i přínos. Dle předešlých rozhovorů bylo zjištěno, že i v rámci jedné školy mohou být odpovědi různorodé a rozcházet se. Že míra náročnosti se neodvívá od délky praxe, potažmo věku účastníka, ale od typu vyučovaných předmětů. Že se shodně vyjadřují pro podporu v podobě kvalitního školení, které by mohlo pomoci řešit tuto nezvyklou situaci. Ale rozcházejí v jeho podobách a zaměření.

Představené hypotézy byly falzifikovány a to ve všech případech.

²² [https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-a-dotazniky/Ceska-skolni-inspekce-zverejnuje-narodni-a-mez-\(1\)](https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-a-dotazniky/Ceska-skolni-inspekce-zverejnuje-narodni-a-mez-(1))

5.3 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Výsledky jsou interpretovány na základě polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky SČMSD a dotazníkového šetření se zapojením ostatních středních škol. Zároveň jsou porovnány se šetřeními zmiňovanými v teoretické části diplomové práce.

1) Jaké prostředky využívají učitelé pro komunikaci se studenty?

Z výsledků rozhovorů vyplývá, že učitelé přednostně využívají doporučené a školou podporované prostředky pro výuku a považují je za dostačující. Na SČMSD jsou zmiňované Microsoft Teams a dříve Skype a komplexní výukový program Bakaláři. Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé středních škol v Pelhřimově nejvíce využívají Microsoft Teams a Skype, dále komplexní výukové programy typu Bakaláři a část učitelů i možnost předávání tištěných materiálů. Výsledky obou šetření se tedy shodují a je patrné, že na školách v daném městě, učitelé i vedení škol zvolilo stejné prostředky ke komunikaci. A to ty, které byly běžné a prozkoušené.

K téměř shodným výsledkům dochází i šetření MŠMT z dubna 2020 zmiňované v teoretické části, kde k výše uvedeným prostředkům komunikace učitelů a žáků přiřazuje ještě Google Classroom, WhatsApp a Facebook.

2) Změnil se obsah výuky v souvislosti s přechodem k distanční výuce?

Z výsledků rozhovorů vyplývá, že učitelé z hotelové školy se rozcházejí v rozsahu změn obsahu výuky. Dělí se na dvě skupiny, z nichž většinová odmítá zásahy do obsahu z důvodu nutnosti probrat učivo v plném rozsahu. A připravit tak zodpovědně žáky a studenty k závěrečným a maturitním zkouškám. Druhá menší skupina učitelů naopak výrazně zasahuje do obsahu výuku a odůvodňuje to nevyhovujícími podmínkami a nedostatečnými prostředky, které by podporovaly výuku praktických předmětů distanční formou.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé středních škol v Pelhřimově odpovídali odlišně. Ze 48 si 38 dotázaných vybralo odpověď, že změny v rozsahu obsahu výuky jsou významné či zcela zásadní. Tento rozpor může být vysvětlen tím, že se jedná o odlišné typy středních škol s jiným zaměřením. Nebo proto, že není v anonymním šetření známo, kteří učitelé a s jakými aprobacemi se šetření zúčastnili.

3) Které skutečnosti výuku na dálku komplikují?

Z výsledků rozhovorů vyplývá, že většina učitelů z hotelové školy postrádá školení, které by prohloubilo jejich uživatelskou znalost ovládání doporučených programů. Pouze 2 respondenti nejsou stejného názoru jako ostatní. První z nich vyjádřil spokojenost a zdůraznil pomoc vedení školy s online výukou v jeho hodinách. Druhý respondent již školení nepovažuje za nutné, protože mělo přijít ihned po prvním uzavření škol.

V dotazníkovém šetření 13 ze 48 respondentů, by nabídku e-learningového vzdělávání v oblasti digitálních technologií využilo. 23 respondentů by ji využilo, ale váhá z časových důvodů, 6 respondentů váhá, pro budoucí uplatitelnost. Pouze 6 ze 48 dotazovaných, ale tuto možnost zamítlo.

Ze zjištěných skutečností vyplývá, že postoj učitelů k dalšímu rozvoji jejich digitálních kompetencí je vesměs kladný. A záleží jen na upřesnění podrobností, aby nabídku využili.

Výsledky šetření PISA uveřejněné minulý měsíc ČŠI dokazují, že většina učitelů využívá školení v této oblasti a proto již před pandemií byli jejich dovednosti na vyšší úrovni, nežli tomu bylo dříve. Čtyři z deseti učitelů vyjádřili potřebu zúčastnit se dalšího vzdělávání pro zkvalitnění využívání digitálních technologií ve škole.

4) Jaká je časová náročnost distančního vzdělávání?

Z výsledků rozhovorů vyplývá, že učitelé z hotelové školy se shodují, že časová náročnost je vyšší a její výše záleží na typu předmětu. Přesto je z některých odpovědí patrné, že časová náročnost se pohybuje okolo 7 až 8 hodin denně (podíl online hodin a příprav) a u některých je nutnost připravovat se i ve volných dnech.

V dotazníkovém šetření nejvíce respondentů vybralo odpověď čtyři až šest hodin a jako druhá a také velmi početná odpověď byla možnost, šest až osm hodin. Vzhledem k věkovému průměru, který vyplývá z šetření ČSÚ pro MŠMT, je patrné, že většina učitelů SŠ má letitou praxi ve školství a přípravě hodin věnuje nižší úsilí a proto i vybrané odpovědi potvrzují, že časová náročnost distanční výuky je u většiny učitelů vyšší. I vzhledem k počtu hodin týdenního pedagogického úvazku.

5) V čem je spatřován největší přínos distančního vzdělávání?

Z výsledků rozhovorů vyplývá, že učitelé z hotelové školy považují za největší přínos distanční výuky samostatnost žáků a poté v počtu 2 z 6 respondentů prohloubení digitální gramotnosti. Dále je zmiňována jako přínosná samotná změna, která může vést k dalším změnám ve vzdělávání, ale také i k obměně pedagogického sboru.

Výsledky v dotazníkovém šetření ukázali shodný výsledek i zde je vyšším počtem respondentů vnímaná jako přínosná samostatnost žáků. 10 respondenty ze 48 odpovědělo, že přínosem je prohloubení digitální gramotnosti.

5.4 DISKUZE

Tato diplomová práce byla zaměřena informačně vzdělávací prostředí pro podporu učitelské profese. A protože současná doba přinesla výrazné změny jak do vzdělávacího prostředí, tak i do učitelské profese, stala se hlavním tématem distanční výuka, která započala v březnu minulého roku a trvá do současnosti.

Digitální gramotnost zde byla představena jako základní soubor kompetencí, tedy soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot a schopností, které učitel nezbytně potřebuje, aby využíval efektivně digitální technologie, média k hledání, ověřování, kritickému hodnocení a efektivnímu předávání informací ve své profesi.

Výzkumné otázky zaměřené na distanční výuku byly zodpovězeny na základě interpretace výsledků polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření. Zároveň byly v teoretické části představeny výsledky výzkumných šetření, které se k této problematice vztahují. A některé z nich např. PISA zahrnovali také výsledky mezinárodního srovnávání.

V diplomové práci byly formulovány 4 hypotézy a pět výzkumných otázek. Směřovaly k dosavadním zkušenostem učitelů s distanční výukou. Jmenovitě: komplikace i přínos distanční výuky, potřeba školení a redukce obsahu výuky. Představené hypotézy byly falzifikovány a to ve všech případech.

Z rešerší odborné literatury vyplynulo, že tematika distanční výuky je velmi obsáhlá. Bylo potřebné zjišťovat nejen její výhody, nevýhody a možné přínosy, ale také se zabývat faktory, které ovlivňují distanční vzdělávání během pandemie. Smíšený výzkum provedený v rámci diplomové práce potvrdil obecně přijímané tvrzení jiných odborníků. Distanční vzdělávání je postavené na motivaci žáků, rodičů, učitelů a škol. Nikoliv na technických prostředcích a znalostech IT, které omezují, ale nejsou limitující.

Diplomová práce se soustředí na výzkumné otázky a hypotézy, ovšem při jejím zpracování je nutné počítat s omezujícími faktory, které mohou výzkum ovlivnit. Mezi hlavní bariéry výzkumu patří to, že nouzová distanční výuka není v českých poměrech dostatečně popsána, že některá veřejně dostupná data nejsou úplná a odborná literatura je především ze zahraničních zdrojů.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se zaměřila na problematiku vytváření informačně-vzdělávacího prostředí pro podporu učitelské profese na Vyšší odborné škole a Střední škole hotelové SČMSD během pandemie Covid-19. Tedy na období od března minulého roku až do současné doby.

Na počátku byl stanoven cíl získat pomocí polostrukturovaných rozhovorů v rámci SČMSD odpovědi na výzkumné otázky. Tyto otázky pomohly ke stanovení hypotéz. Následně proběhlo dotazníkové šetření, založené na stejném typu otázek. Tento smíšený výzkum, kvalitativní a kvantitativní, umožnil analyzovat výsledky a formulované hypotézy falzifikovat.

V teoretické části bylo definováno vzdělávání učitelů, vymezeny kompetence potřebné pro povolání učitele a legislativní rámec včetně změn, které byly v minulém roce přijaty. Podrobněji se tato část věnovala informačně vzdělávacímu prostředí, klíčovými pojmy, jako jsou digitální kompetence, podpoře distančního vzdělávání, její výhody i nevýhody a stručnému přehledu do nejpoužívanějších technologií. A také představila samotnou školu, její pedagogický sbor, historii i současnost. Do jedné z podkapitol byly zaneseny aktuální výsledky šetření PISA a mohly posloužit k doplnění smíšeného výzkumu. Což bylo velmi přínosné, neboť rozhovory v této práci probíhaly pouze s omezeným vzorkem pracovníků SČMSD a dotazníkové šetření mělo 48 zapojených respondentů.

V praktické části byla představena již zmíněná metodika výzkumu a jednotlivé výsledky šetření. Z nich vyplynulo, že učitelé i školy se snaží pružně reagovat na současnou a složitou situaci. Komplikace, které v průběhu distanční doby vznikaly, jsou dílčí a řešitelné. Že je vnímán posun k modernímu fungování v online prostředí, které může do budoucna v mnoha ohledech zlepšit efektivitu vzdělávání. Zapojení a zveřejnění výuky pomocí online přenosů hodin mezi žáky a jejich rodiče i prarodiče se možná stane branou do diskuzí a změn ve vzdělávání. To vše je přínosem, ze kterého v budoucnu mohou všichni těžit. Přínosná je i získaná samostatnost učitelů, žáků i škol a zkušenost z úplného přenesení výuky do on-line formy. A tím

i v budoucnu online výuku více zapojovat, a to všude tam, kde to bude možné. Protože tím směrem kráčí budoucnost.

Doufám, že tato diplomová práce nebude jen pobídkou pro diskuzi, ale i motivací pro další práci a zkoumání v této oblasti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Dostupné z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:b6665bf0-0051-11e4-89c6-005056827e51?page=uuid:d5579d40-14e6-11e4-8c14-5ef3fc9bb22f>

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 978-80-247-1369-4.

Dostupné z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:321d5e20-a4a6-11e5-b5dc-005056827e51?page=uuid:983b0b10-bb8c-11e5-8c9e-001018b5eb5c>

HENDL J. *Kvalitativní výzkum základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9

Dostupné z <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:3fe23990-e0d0-11e8-a5a4-005056827e52?page=uuid:729f4450-ef07-11e8-9210-5ef3fc9bb22f>

ŠVAŘÍČEK a ŠEĎOVÁ a KOL. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

Dostupné z <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:322a84e0-ba9c-11e5-b5dc-005056827e51?page=uuid:26a2d880-d54e-11e5-b8d0-001018b5eb5c>

MALACH J. *Systémy vzdělávání dospělých, Ostravská univerzita*. Pedagogická fakulta, Ostrava 2003, 56 str., ISBN 80-7042-944-5

Dostupné z <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:386c28b0-f5f2-11e3-812a-005056827e52?page=uuid:fe3ec5c0-140b-11e4-90aa-005056825209>

MILOVSKÝ M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1362-4

Dostupné z <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:f1fcf280-7893-11e5-99af-005056827e52?page=uuid:82b4d1e0-87ca-11e5-be6a-001018b5eb5c>

PRÚCHA, J. ŠVAŘÍČEK, R. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. Pedagogická orientace 2009, roč. 19, č. 2, s. 89–105. ISSN 1211-4669
<https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/1225/934>

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4

Dostupné z <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:8617a550-ed85-11e8-bc37-005056827e51?page=uuid:735fc2f0-2893-11e9-b63d-5ef3fc9ae867>

ZLÁMALOVÁ, H. *Úvod do distančního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, ISBN 80-244-0276-9

Dostupné z <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:9ad46ea0-c03e-11ea-a037-005056827e52?page=uuid:c67ba9b1-9a2a-4178-9583-818f22d36064>

Seznam použitých zahraničních zdrojů

EDUCAUSE Horizon Report™ - Teaching and Learning Edition.(2020)

Dostupné z https://library.educause.edu/media/files/library/2020/3/2020_horizon_report_pdf.pdf?#page=7&la=en&hash=0C5E0415C9202F58BC1E5577A709A5D673AB27D8

Learning Portal: A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020>

OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19). Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared?

<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfda1f7/>

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

BRZYBOHATÁ, A. *Zastaralá technika, běžné aplikace. Distanční výuka ukázala bolesti školství*, 2020 [online]. IDNES články [cit. 2021-01-03].

Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/skolstvi-vzdelavani-dalkova-distančni-vyuka-skoly-studenti-zaci.A200825_135807_domaci_brzy

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Zpráva kraj Vysočina*, 2020 [online]. [cit. 2021-01-03].

Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/05_Kraj_Vysocina_komplet_e-verze.pdf

DIGIKOALICE, Česká národní koalice pro digitální pracovní místa a dovednosti 2020 [online]. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://digikoalice.cz/>

FEDEROVIČOVÁ M. a KORBEL V., *Pandemie covid-19 a sociálně-ekonomické nerovnosti ve vzdělávání*, IDEA anti COVID-19, [Online]7. 5. 2020[Cit. 2020-12-01].

Dostupné z: <https://idea.cerge-ei.cz/vystupy/pandemie-covid-19-a-socialne-ekonomické-nerovnosti-ve-vzdelavani>

HENDRYCH L., *Pandemie odhalila digitální propast. Ve vzdělávání nesmíme diskriminovat, říká Šojdrová* EURACTIV.cz [Online] 4. 11. 2020[Cit. 2020-12-01]. Dostupné z: <https://euractiv.cz/section/ekonomika/news/pandemie-odhalila-digitalni-propast-ve-vzdelavani-nesmíme-diskriminovat-rika-sojdrova/>

HYKYŠOVÁ A., ČSÚ podle ISPV. Odbor statistik rozvoje společnosti[Online] [Cit. 2020-02-01].

Dostupné z: <https://www.kurzy.cz/zpravy/532486-ucitele-v-regionalnim-skolstvi-a-jejich-mzdy-v-roce-2018/>

JOBS S., (poč. odborník, spoluzakladatel firmy Apple), Wired magazine.

[Online]1996[Cit. 2020-01-08].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/ramec-digitalnich-kompetenci-ucitele>

MARVANOVÁ E., Využití technologie e-learningu v distančním vzdělávání, in: Bulletin [Online]SKIP 1/2007[Cit. 2020-02-01].

Dostupné z http://skip.nkp.cz/Bulletin/Bull07_108.htm

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013[online].

MŠMT. [cit. 2021-01-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

MŠMT, *Strategie vzdělávací politiky 2030* [Online] 19. 10 2020. [cit. 2021-01-03].

Dostupné z: <https://www.edu.cz/vlada-schvalila-strategii-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030-nejdulezitejsi-dokument-ceskeho-skolstvi/>

MŠMT, *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [Online].

Verze 26. 8. 2020 [cit. 2021-01-06].

Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/08/strategie-vzdelavaci-politiky-ceske.html>

MŠMT, *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy*[Online] [cit. 2021-02-09].

Dostupné z: (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodobyzamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>)

MŠMT, *Stav učitelů v regionálním školství* [Online] (2014). [Cit. 2021-1-20].

Dostupné z <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministerstvo-zjistovalo-stav-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi>

MŠMT, *Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020*, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [Online] 12. 11 2014. [Cit. 2020-12-03].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/34429/>.

MŠMT, *Distanční vzdělávání na jaře a podzim 2020 pohledem rodičů*, 31. 1. 2021[online]. IDNES články[cit. 2021-02-15].

Zdroj: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/distancni-vyuka-vyzkum-rodice-zaci-zakladni-skola-stredni-skola-motivace-technicke-zazemi.A210125_112736_domaci_misl

VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA A STŘEDNÍ ŠKOLA HOTELOVÁ SČMSD PELHŘIMOV, s.r.o., O škole. [Online] 2015. [Cit. 2020-12-03].

Dostupné z: <https://www.skupina.coop/vyssi-odborna-skola-a-stredni-skola-hotelova-scmsd-pelhrimov-s-r-o>

ŘÍZENÍ ŠKOLY ONLINE, *Co (z)může zřizovatel*. [Online] 2019. [Cit. 2020-02-13].

Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/co-z-muze-zrizovatel.a-5886.html>

VZDĚLÁVÁNÍ V EU, Akční plán digitálního vzdělávání (2021–2027)

[Online]130.09.2020. [Cit. 2020-11-06].

Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_cs

WAGNER J., *distanční vzdělávání infografika metodika MŠMT*[Online]18. 8. 2020. [Cit. 2020-12-06].

Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2020/08/msmt-principy-zasady-uspesneho.html>

ZÁKON Č. 561/2004 SB., *Školský zákon*. In: Sbíрка zákonů, Částka: 190. ISSN 1211-1244 [Cit. 2020-12-11].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>

SEZNAM ZKRATEK

AERA	-	American Educational Research Association
BERA	-	British Educational Research Association
COVID-19	-	koronavirové onemocnění 2019
ČSÚ	-	Český statistický úřad
ČŠI	-	Česká školní inspekce
EU	-	Evropská unie
ICT	-	informační a komunikační technologie
IT	-	informační technologie
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NDR	-	Německá demokratická republika
OER	-	Globální komunita vysokoškolského vzdělávání
PISA	-	Programme for International Student Assessment)
SARS CoV-19	-	wuchanský koronavirus
SČMSD	-	Vyšší odborná škola a Střední škola hotelová SČMSD, s.r.o.
TALIS	-	Teaching and Learning International Survey
UNED	-	Universidad Nacional de Educación a Distancia

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1:	25
Tabulka 2:	36
Tabulka 3:	36
Tabulka 4:	37
Tabulka 5:	46
Tabulka 6:	48
Tabulka 7:	49
Tabulka 8:	52
Tabulka 9:	53
Tabulka 10:	56
Tabulka 11:	57
Tabulka 12:	60
Tabulka 13:	61
Tabulka 14:	63

Seznam grafů

Graf 1:	19
Graf 2:	20
Graf 3:	21
Graf 4:	22
Graf 5:	43
Graf 6:	44

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník.....	IV
----------------------------------	-----------

PŘÍLOHA A – DOTAZNÍK

Příloha č. 1: Zpřístupněná data (hypertextový odkaz) Data dotazníku ve formátu xlsx naleznete zde: <https://my.surveio.com/H9P2M1H6G7C2R8E4P5C2/builder>

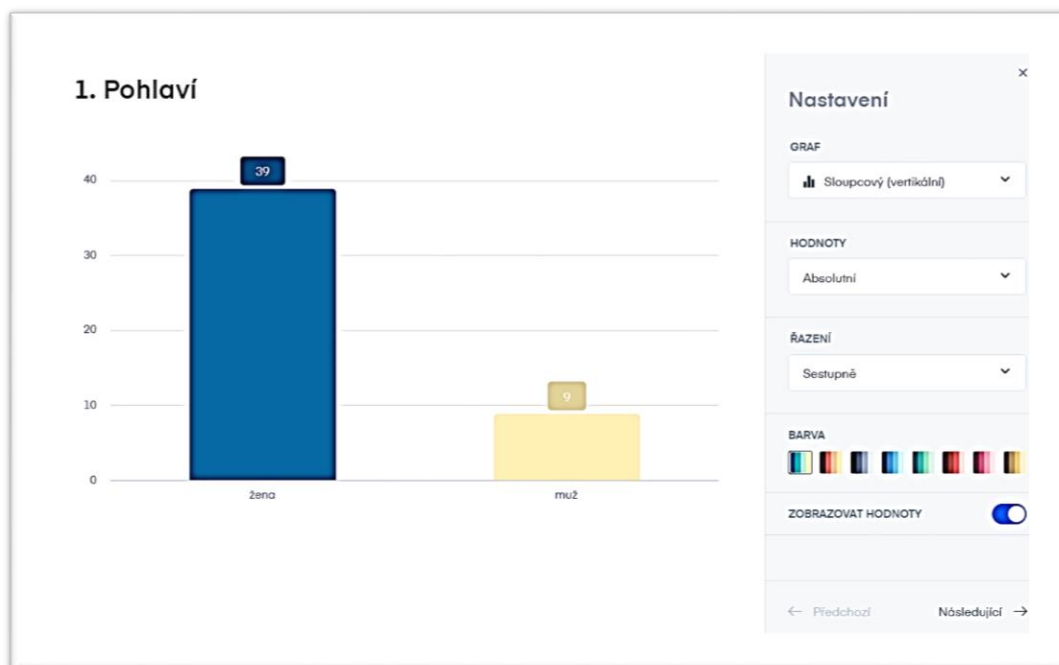
Dotazníkové šetření se skládalo z jednotlivých otázek:

1. Pohlaví
2. Kolik celých let už máte za sebou na některé základní či střední škole?
3. Jaké prostředky využíváte pro komunikaci se studenty?
4. Které skutečnosti vám výuku na dálku komplikují?
5. Jaký typ výukového obsahu využíváte při výuce na dálku?
6. Kolik času trávíte výukou na dálku (tím, že je žákům/ studentům zadáte, příp. zašlete, nebo zpřístupníte pomocí odkazu)?
7. Změnil/a jste v souvislosti s přechodem k výuce na dálku obsah výuky? (Musel/a jste redukovat obsah učiva?)
9. Využil/a byste možnost sdílení zkušeností s kolegy z ostatních škol k řešení výuky na dálku?
10. V čem byste uvítal/a podporu či koordinaci ze strany zřizovatele? Uveďte
11. Využil/a byste případnou nabídku e-learningového vzdělávání v oblasti aplikace digitálních technologií ve výuce?
12. V čem spatřujete největší přínos výuky na dálku, co se Vám nejvíce osvědčilo?

1. Pohlaví

Graf 1: Vyhodnocení dotazníku

G



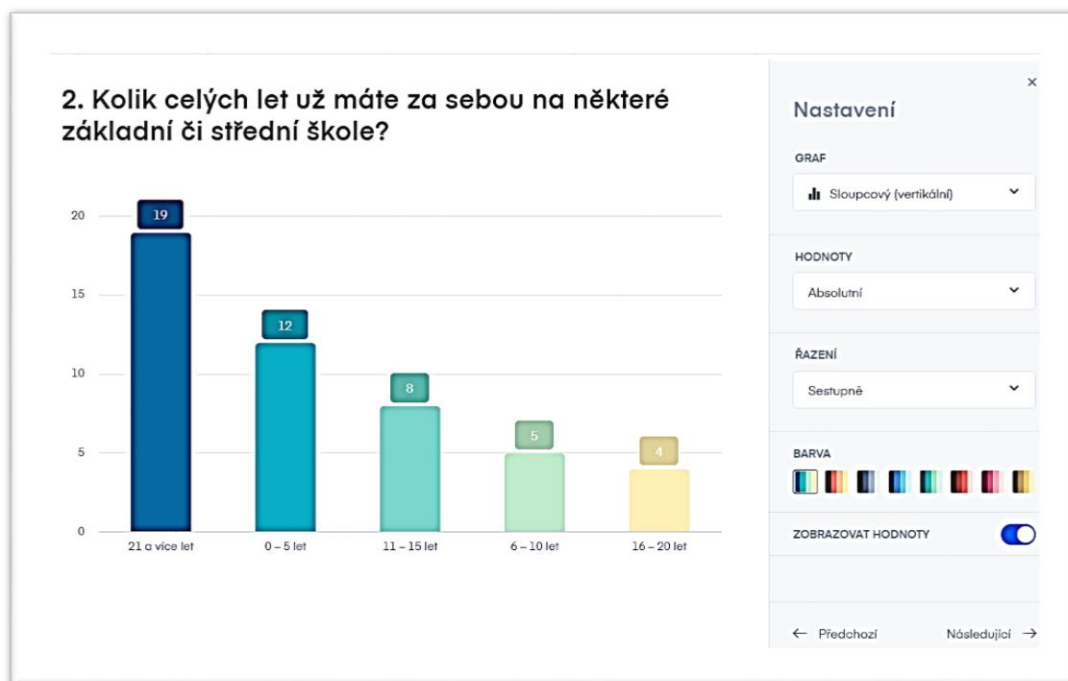
Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

A) Žena

B) Muž

2. Kolik celých let už máte za sebou na některé základní či střední škole?

3. Graf 1: Vyhodnocení dotazníku



Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

- A) 0-5 let
- B) 6 - 10 let
- C) 11 - 15 let
- D) 16 – 20 let
- E) 21 let a více

3. Jaké prostředky využíváte pro komunikaci se studenty?

Graf 3 Vyhodnocení dotazníku



Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

- A) Komplexní výukové platformy (Fred, Google Classroom, apod.)
- B) Videohovory (Skype, GoogleHangouts, Microsoft Teams, apod.)
- C) Specializované programy pro školní administraci a komunikaci (Edookit, Bakaláři, apod.)
- D) Umístění materiálů na školní (třídní) stránky
- E) Předávání vytištěných materiálů (např. přes schránku ve škole)

4. Které skutečnosti vám výuku na dálku komplikují?

Graf 4 Vyhodnocení dotazníku

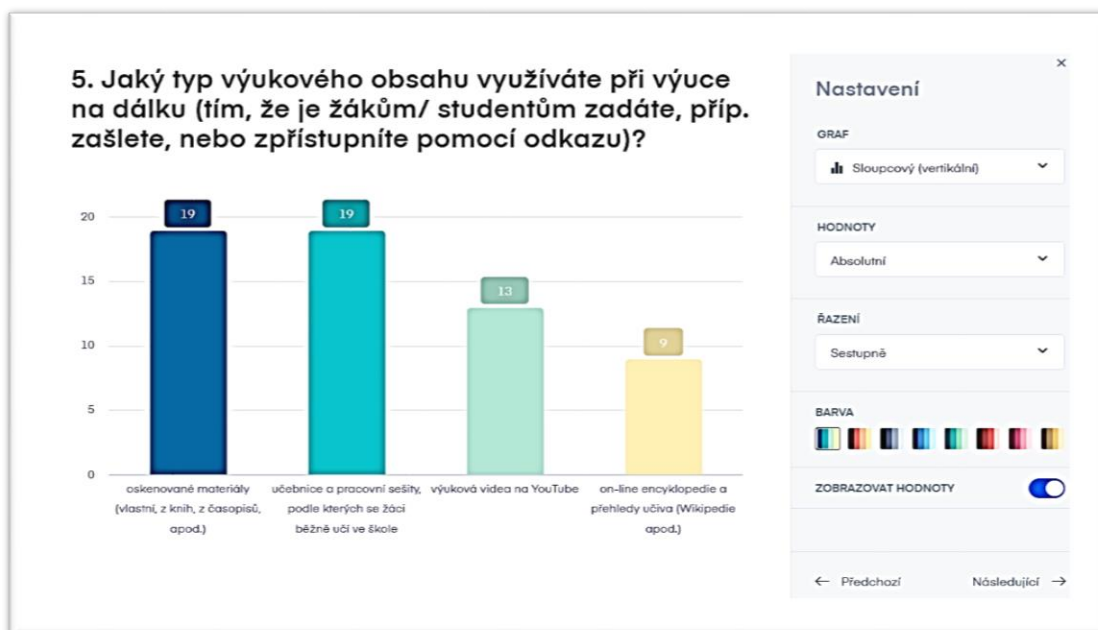


Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

- A) Nedostatečná motivace
- B) Nedostatečné technické vybavení
- C) Nedostatečné znalosti IT
- D) Nedostatek výukových materiálů
- E) Nedostatečná podpora od zaměstnavatele

5. Jaký typ výukového obsahu využíváte při výuce na dálku?

Graf 5 Vyhodnocení dotazníku

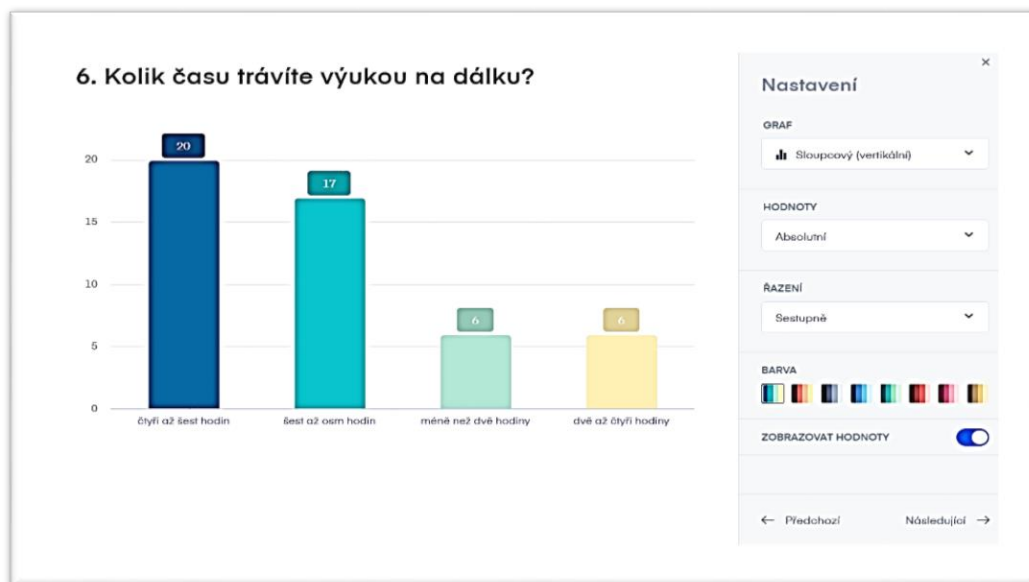


Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

- A) Učebnice a pracovní sešity, podle kterých se žáci běžně učí
- B) Oskanované materiály (vlastní, z knih, z časopisů, apod.)
- C) Výuková videa na youtube
- D) Online encyklopedie a přehledy učiva (Wikipedie apod.)

6. Kolik času trávíte výukou na dálku (tím, že je žákům/ studentům zadáte, příp. zašlete, nebo zpřístupníte pomocí odkazu)?

Graf 6 Vyhodnocení dotazníku

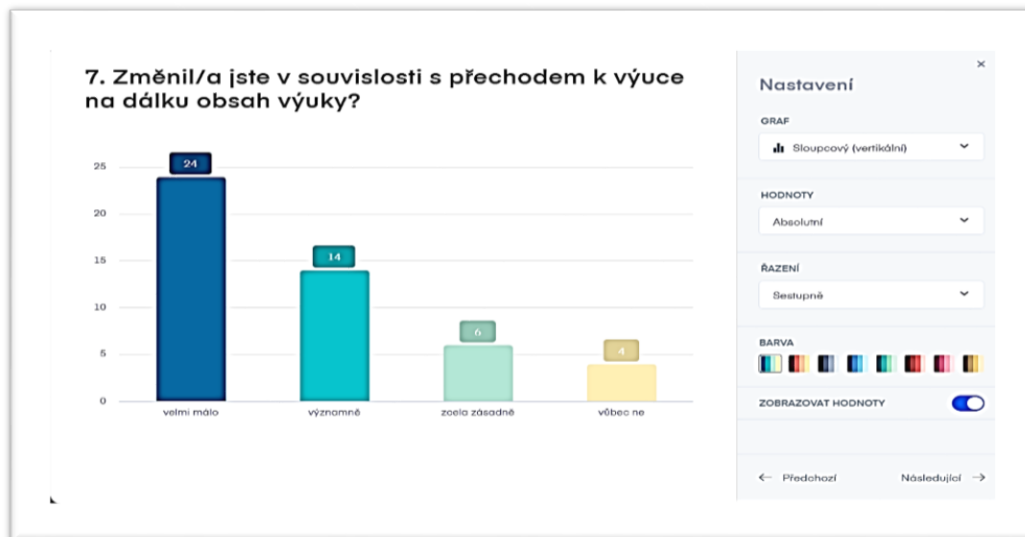


Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

- A) Méně než dvě hodiny
- B) Dvě až čtyři hodiny
- C) Čtyři až šest hodin
- D) Šest až osm hodin

7. Změnil/a jste v souvislosti s přechodem k výuce na dálku obsah výuky?

Graf 7 Vyhodnocení dotazníku

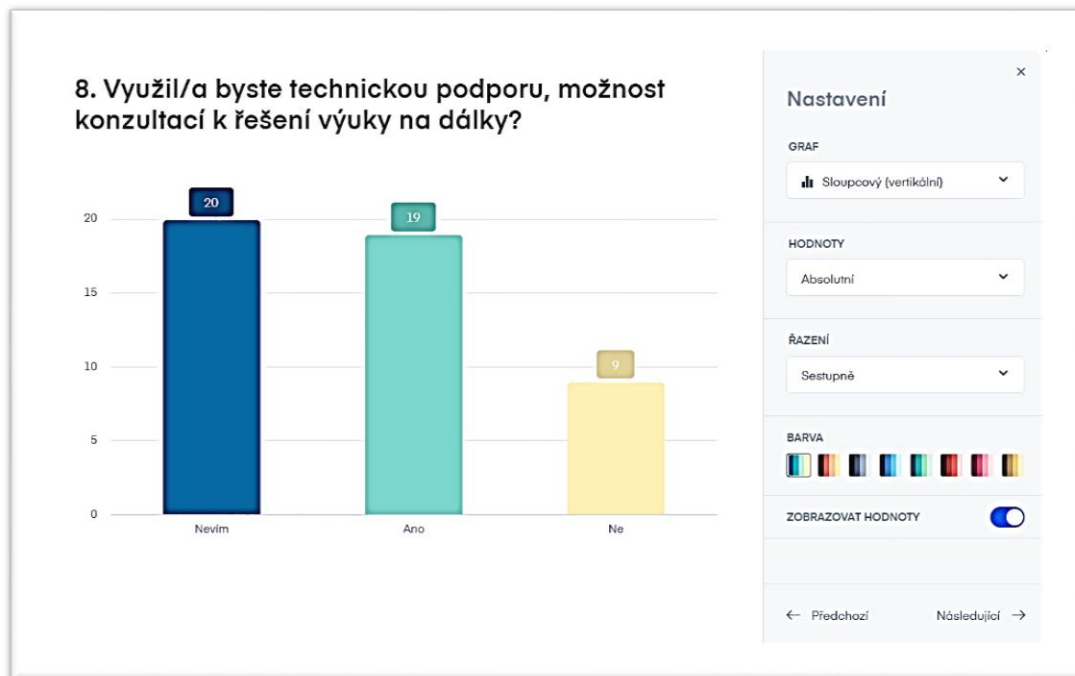


Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

- A) Zcela zásadně
- B) Významně
- C) Velmi málo
- D) Vůbec ne

8. Využil/a byste technickou podporu, možnost konzultací k řešení výuky na dálku?

Graf 8 Vyhodnocení dotazníku



Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím

9. Využil/a byste možnost sdílení zkušeností s kolegy z ostatních škol k řešení výuky na dálku?

Graf 9 Vyhodnocení dotazníku

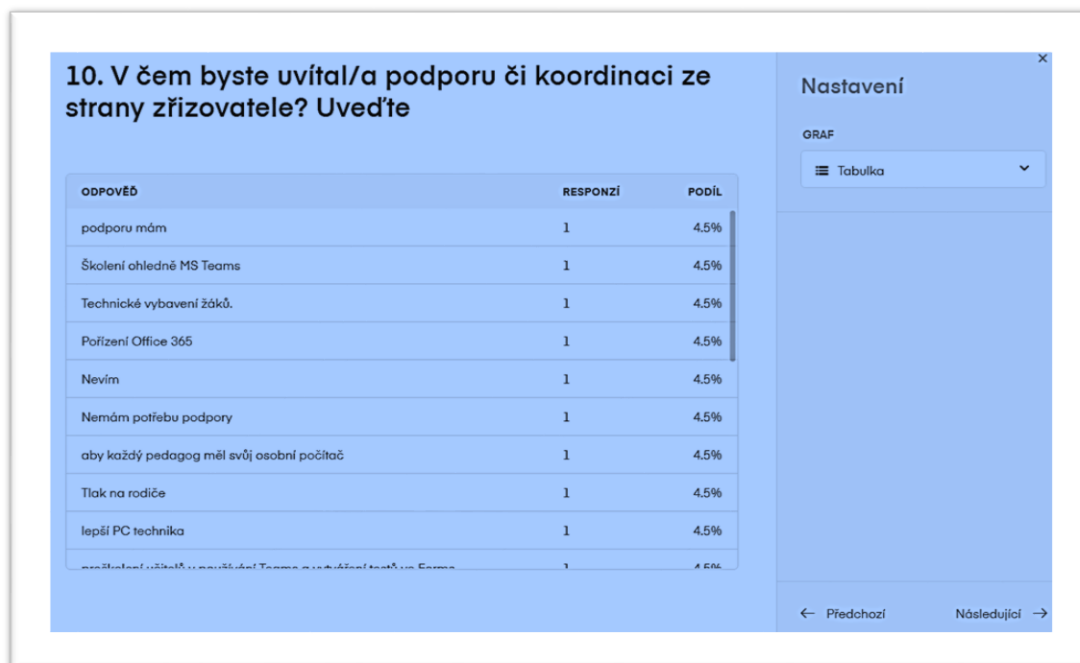


Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím

10. V čem byste uvítal/a podporu či koordinaci ze strany zřizovatele? Uveďte

Graf 10 Vyhodnocení dotazníku



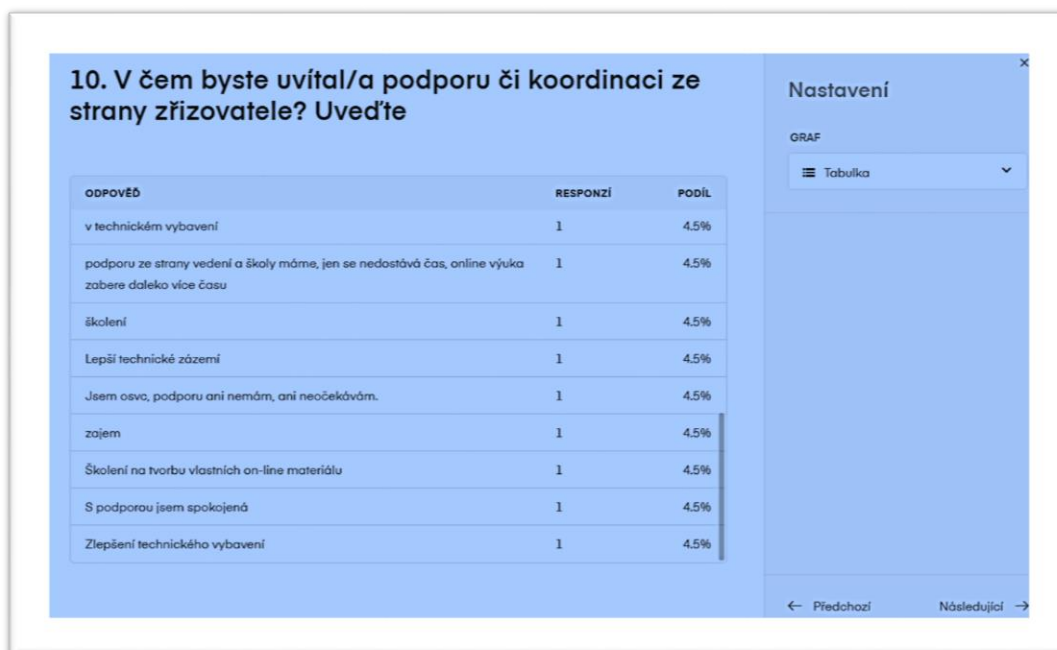
Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

Graf 11 Vyhodnocení dotazníku



Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

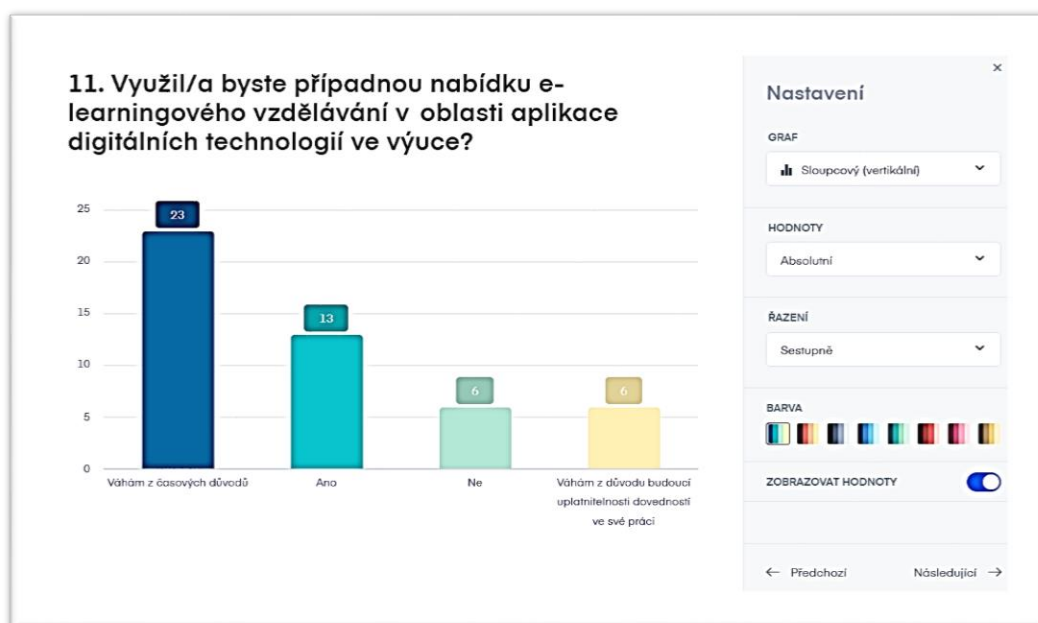
Graf 12 Vyhodnocení dotazníku



Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

11. Využil/a byste případnou nabídku e-learningového vzdělávání v oblasti aplikace digitálních technologií ve výuce.

Graf 13 Vyhodnocení dotazníku

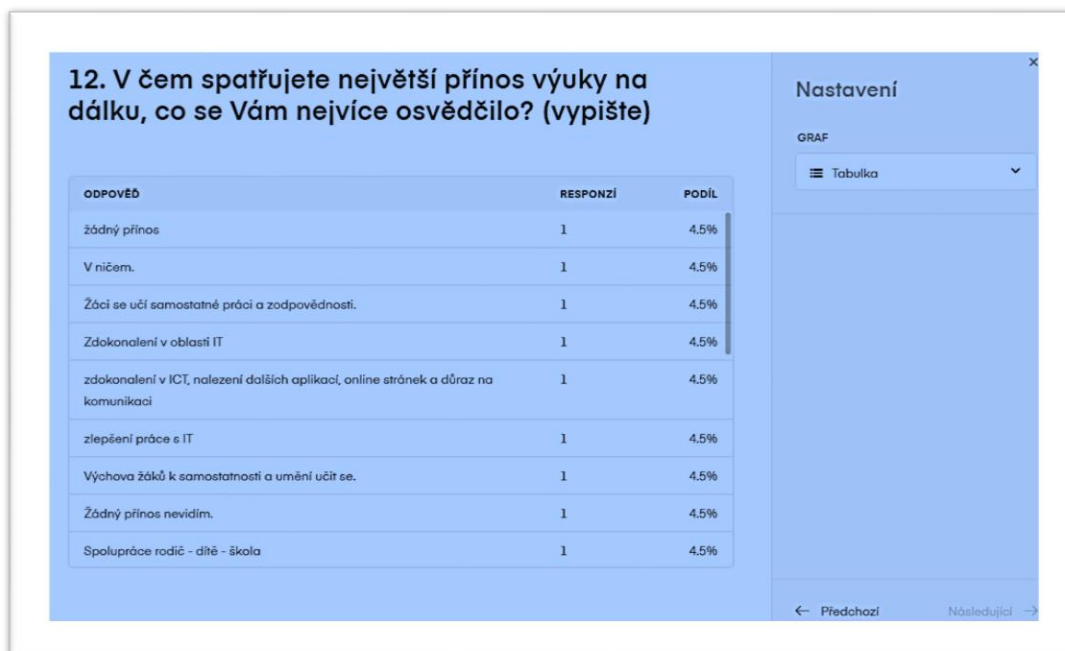


Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím
- D) Váhám z časových důvodů
- E) Váhám z důvodů budoucí uplatnitelnosti ve své práci

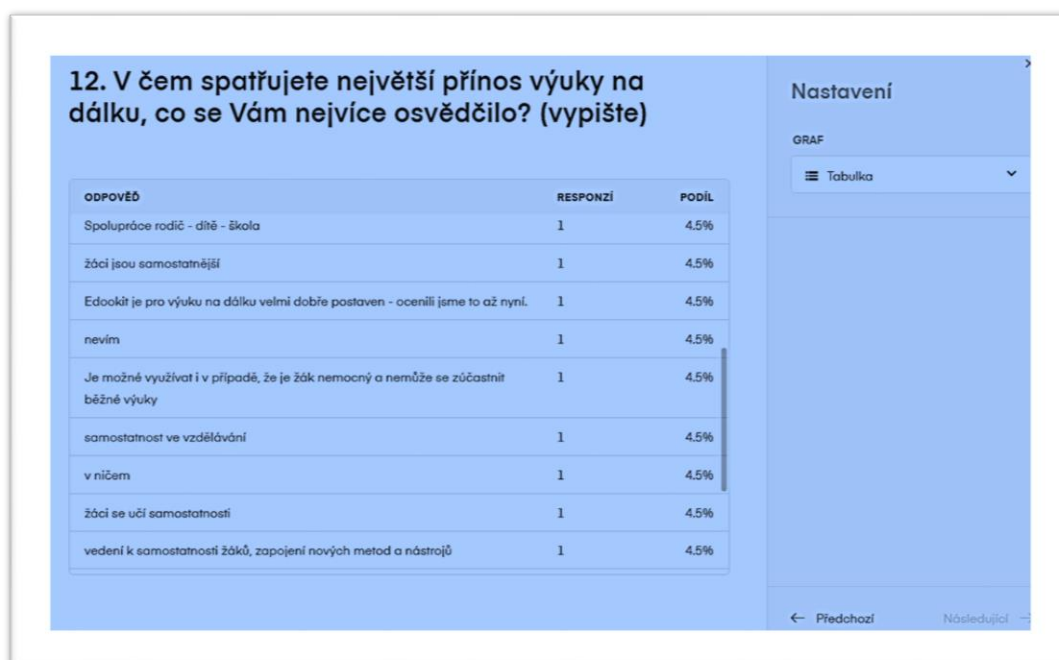
12. V čem spatřujete největší přínos výuky na dálku, co se Vám nejvíce osvědčilo?

Graf 14 Vyhodnocení dotazníku



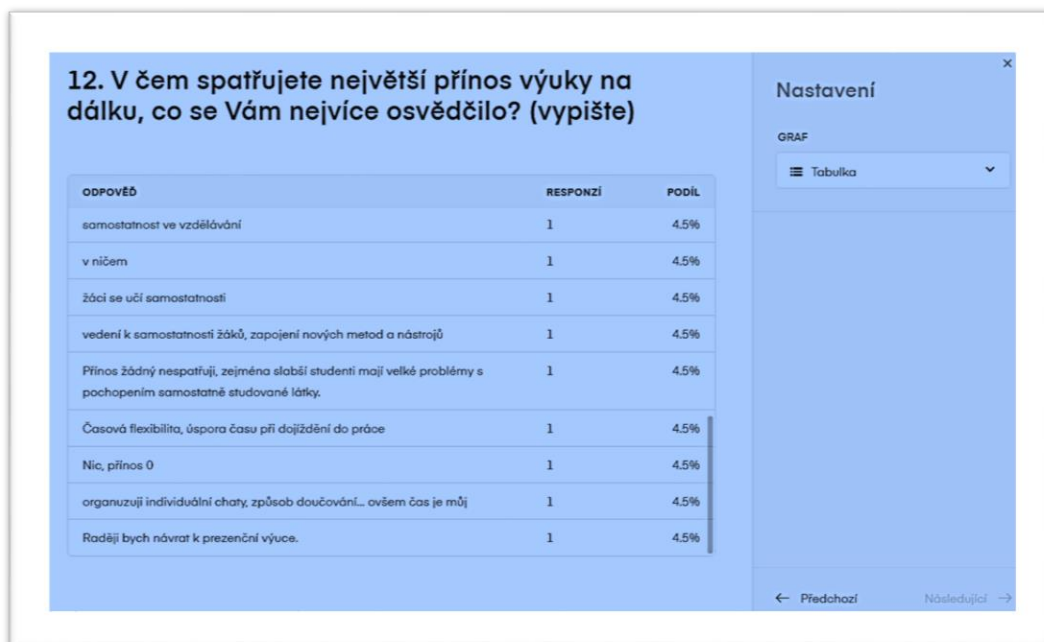
Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

Graf 15 Vyhodnocení dotazníku



Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

Graf 16 Vyhodnocení dotazníku



Zdroj: autorka práce, 2021(vlastní šetření)

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Kateřina Hotovcová

Obor: Andragogika

Forma studia: Kombinované

Název práce: Vytváření informačně-vzdělávacího prostředí pro podporu učitelské profese na Vyšší odborné škole a Střední škole hotelové SČMŠD

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh:73

Celkový počet stran příloh: XVIII

Počet titulů českých použitých zdrojů: 9

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:3

Počet internetových zdrojů: 20

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jan Beseda Ph.D

