

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Distanční vzdělávání z pohledu ředitele školy
Distance teaching from the headmaster's perspective

Mgr. Petr Šimko

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Vlastimil Hubert, MBA

Studijní program: Školský management

Studijní obor: B SMGT K

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Distanční vzdělávání z pohledu ředitele školy potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 7. 2022

Rád bych poděkoval vedoucímu práce PhDr. Mgr. Vlastimilu Hubertovi, MBA za čas, který mi věnoval v rámci konzultací a za cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Také bych rád poděkoval své rodině za trpělivost a všem ředitelkám a ředitelům za účast v dotazníkovém šetření.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá distančním vzděláváním z pohledu ředitele školy v kontextu pandemie nemoci covid-19. Hlavním cílem práce bylo popsat překážky, které vnímali ředitelé vybraných škol při realizaci této formy vzdělávání se zaměřením na školní rok 2020/2021. Teoretická část vymezuje na základě vybrané odborné literatury pojem vzdělávání (edukace), popisuje legislativou stanovená práva a povinnosti ředitele školy a také formy vzdělávání, které taxativně určuje školský zákon. Dále definuje pojem distanční vzdělávání, stručně popisuje jeho historii, uvádí příčiny a počáteční problémy při zavádění distančního vzdělávání v roce 2020. Teoretická část se také věnuje legislativní opoře distančního vzdělávání a připomíná období, kdy musely všechny základní a střední školy vzdělávat své žáky touto formou. Poslední kapitola teoretické části se věnuje zavedení distančního vzdělávání v kontextu řízení změny.

Na základě poznatků z teoretické části se výzkumná část této práce zabývá analýzou překážek při realizaci distančního vzdělávání z pohledu ředitelů vybraných základních a středních škol v okrese Teplice a Ústí nad Labem ve školním roce 2020/2021. Pro získání potřebných dat byl zvolen kvantitativní výzkumný přístup a vybraní ředitelé škol byli osloveni prostřednictvím e-mailu a webového dotazníku. Záměrem výzkumného šetření nebylo přinést kompletní přehled překážek, proto jsou otázky či položky v dotazníku zaměřeny na konkrétní, potenciálně problematické jevy či situace v oblasti ekonomické, organizační, personální, právní a v oblasti ICT. Získaná data byla poté detailně analyzována z hlediska jednotlivých druhů škol, vzájemně komparována a v diskuzi interpretována. Ze zjištěných informací byla stanovena konkrétní doporučení do praxe a proběhlo také celkové zhodnocení práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

distanční vzdělávání, koronavirus, nouzový stav, pandemie, překážky, ředitel

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with remote schooling in the context of the Covid 19 pandemic, precisely from the school head's point of view. The aim of the thesis is to describe the obstacles perceived by the heads of selected schools while the form of schooling was realised in 2020/2021. With the help of secondary literature, the theoretical part first defines the basic concepts of education, and it describes the rights and duties of school headmasters given by the legislation, as well as the forms of education enumerated by the education law. It then defines the term of remote schooling, briefly describing its history, naming the reasons for its introduction and the initial problems related to its implementation in 2020. This part also considers the legislation support of remote schooling and reminds of the period when all schools had to provide education to their pupils in this form. The last sub-chapter observes the implementation of remote schooling in the context of change management.

Based on the findings of the theoretical part, the research one deals with the analysis of actual obstacles faced during the related period of 2020/2021 by the headmasters of selected primary and secondary schools of the regions of Teplice and Ústí nad Labem. To gain the data required a quantitative method was chosen; the headmasters of selected schools were addressed via e-mail and a web questionnaire. The research target is not to provide a full and complete survey of the related difficulties. Thus, the questions or items of the questionnaire focus on particular, potentially problematic instances in the fields of economy, organization, personnel, legislation and ICT. The obtained data have been analysed with regard to particular types of schools, compared and interpreted. Based on the gained information, practical recommendations have been suggested, and the research relevance has been evaluated.

KEYWORDS

distance teaching, corona-virus, emergency situation, pandemic, impediments, headmaster

Obsah

Úvod	8
1 Vybrané pojmy z oblasti edukace.....	10
1.1 Vzdělávání	10
1.2 Ředitel školy a legislativa	11
1.3 Formy vzdělávání	15
2 Distanční vzdělávání.....	16
2.1 Historie.....	16
2.2 Vymezení pojmu.....	17
2.3 Příčina distančního vzdělávání v roce 2020	19
2.4 Počáteční problémy distančního vzdělávání	20
2.5 Legislativní opora distančního vzdělávání.....	22
2.6 Období distančního vzdělávání.....	23
3 Řízení změny v kontextu distančního vzdělávání	24
4 Metodologie výzkumného šetření	27
4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	27
4.2 Volba výzkumného přístupu a výzkumné metody	29
4.3 Harmonogram výzkumu	29
4.4 Popis výzkumného vzorku.....	30
4.5 Popis sběru dat	32
5 Analýza dat výzkumného šetření.....	36
5.1 Analýza dat ze základních škol.....	36
5.2 Analýza dat ze středních škol	51
5.3 Komparace dat z obou druhů škol	65
6 Diskuze	78

Závěr.....	85
Seznam použitých informačních zdrojů	87
Seznam elektronických zdrojů.....	89
Seznam příloh.....	91

Úvod

Vzdělávání na základních (ale i středních) školách má na území dnešní České republiky dlouhou tradici. Za jeden z nejdůležitějších letopočtů z tohoto pohledu může být považován rok 1774. V prosinci tohoto roku vydala císařovna Marie Terezie Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech c. k. dědičných zemích, „*který (slovy císařovny) vyzýval rodiče, aby své děti ve věku 6–12 let posílali do školy, samozřejmě počítal s tím, že v nově zřizovaných školách bude základní metodou hromadná výuka*“ (Morkes, online, 2006). Významným byl též rok 1869, kdy v Rakousku-Uhersku začal platit Základní školský zákon (tzv. Hasnerův zákon), který již jasně stanovil docházku do škol jako povinnou. „*Povinnost chodit do školy se počínala dokončeným šestým rokem života a trvala do dokončeného čtrnáctého roku*“ (Vališová a Kasíková, 2011, s. 74). Od této doby tak lze vzdělávání chápat jako školní výuku ve formě osobní přítomnosti žáka ve školní třídě, přičemž je tento žák v bezprostřední interakci s pedagogem.

Na tomto elementárním vzdělávacím modelu se alespoň na základních školách velmi dlouho v podstatě nic neměnilo. K zásadní změně došlo až v roce 2020, kdy na základě mimořádného opatření č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN vydaného dne 10. 3. 2020 Ministerstvem zdravotnictví České republiky byla v souvislosti s šířením onemocnění covid-19 zakázána s účinností ode dne 11. 3. 2020 osobní přítomnost žáků a studentů ZŠ, SŠ, VOŠ a VŠ ve školách a školských zařízeních. Vzdělávání na těchto školách mělo přejít na distanční formu.

Za další klíčové datum lze považovat 25. 8. 2020, kdy nabyl účinnosti zákon č. 349/2020 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon). Zákon č. 349/2020 stanovuje zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách za přesně stanovených mimořádných okolností a zavádí ve vybraných druzích škol mimo jiné povinnost dětí, žáků a studentů vzdělávat se distančním způsobem. Čímž dochází k významné změně v dosavadní koncepci vzdělávání.

Tématem této závěrečné bakalářské práce je distanční vzdělávání z pohledu ředitele školy. Ke zvolení tématu vedla autora především vlastní zkušenost učitele, který v období, kdy vstoupil v platnost výše uvedený zákon č. 349/2020 Sb., měl již více než desetiletou

pedagogickou praxi a osobně se s mnohými úskalími a problémy při realizaci distančního vzdělávání setkal. Tato zkušenost však byla pouze z pohledu běžného pedagoga. Proto autora zajímalo, jak na zkoumané období, tedy období školního roku 2020/2021, nahlíželi a s jakými problémy se setkávali ředitelé škol, kteří jsou zodpovědní za realizaci vzdělávání ve svých školách. Hlavním cílem této závěrečné bakalářské práce je proto popsat a v rámci výzkumného šetření analyzovat překážky při realizaci distančního vzdělávání z pohledu ředitelů vybraných základních a středních škol v okrese Teplice a Ústí nad Labem v uvedeném období. Zjištěné informace by pak mohly pomoci jako prevence vzniku problémů v případě opětovného uzavření škol v budoucnosti.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části, na část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část je věnována vymezení základních pojmů, které souvisí s tématem a cílem této práce. Dále obsahuje stručný náhled do historie distančního vzdělávání, připomíná příčinu jeho zavedení v roce 2020 a popisuje jednotlivá období, kdy bylo distanční vzdělávání povinné. Na distanční vzdělávání je zde nahlíženo též v kontextu řízení změny.

V rámci výzkumné části je stanoven hlavní cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky. Dále je vysvětlena volba výzkumného přístupu a výzkumné metody včetně harmonogramu výzkumu, popisu výzkumného vzorku a sběru dat. Následuje detailní analýza získaných dat.

V diskuzi jsou tato data interpretována v rámci jednotlivých druhů škol a následně vzájemně komparována. Ze zjištěných informací byla stanovena konkrétní doporučení do praxe a proběhlo také celkové zhodnocení práce.

1 Vybrané pojmy z oblasti edukace

Teoretická část této práce se věnuje vymezení některých základních pojmů spojených se vzděláváním. Podrobněji se věnuje samotnému distančnímu vzdělávání, které se stalo jedním z klíčových pojmů ve školství na začátku druhé dekády 21. století a nabízí také stručný náhled na řízení změny v kontextu distančního vzdělávání. V následující podkapitole jsou proto vymezeny pojmy, které jsou klíčové pro tuto závěrečnou bakalářskou práci.

1.1 Vzdělávání

Je-li tématem této bakalářské práce distanční vzdělávání, je vhodné připomenout, jak na pojem „vzdělávání“ či „edukace“ nahlíží vybraná odborná literatura.

Průcha (2000, s. 15) definuje z obecného hlediska pedagogické teorie vzdělávání jako *„proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“* Dodává však, že pojmy edukace a vzdělávání nelze zcela zaměňovat. Říká, že: *„Edukační procesy (zkráceně: edukace) jsou takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje“* (Průcha, 2000, s. 16). Přičemž nezáleží na tom, zda se jedná o učení se správné techniky mytí rukou za pomoci rodiče nebo o učení se prostřednictvím poslechu přednášky na univerzitě. Pojem vzdělávání pak chápe jako *„specifickou edukaci, která (a) obvykle je dlouhodobá a institucionalizovaná (probíhá v nějakém vzdělávacím zařízení), (b) realizují ji profesionální edukátoři (učitelé, instruktoři, lektori aj.), (c) je obvykle legislativně vymezena co do svého průběhu a produktu“* (Průcha, 2000, *ibid.*).

Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 53) ve svém Pedagogickém slovníku uvádějí k definici edukace následující: *„V nejobecnějším významu označuje jakékoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení.“* Dále pak zmiňují, že jako synonymum k termínu edukace lze použít v obecné pedagogice a didaktice výrazy vzdělávání či vzdělávací proces a k termínu edukace dodávají, že: *„V tomto významu se vztahuje k prostředí školy, kde probíhají procesy*

řízeného učení“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, ibid.). Jako synonymní budou tyto termíny chápány i v dalším textu této práce.

Trojan (2014, s. 8) dále nabízí kromě termínu edukační proces také pojem pedagogický proces, který považuje za tradiční označení a uvádí, že „*pedagogický proces chápeme jako komplexní systematické edukační působení školy a jejich pedagogických zaměstnanců na žáka s cílem kultivovat jeho kompetence*“ (Trojan, 2014, s. 42). Průcha a Veteška (2014, s. 301) pak uvádějí, že vzdělávání (edukace) je „*proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí (např. v rámci podnikového vzdělávání, zájmového vzdělávání dospělých aj.)*.“

Školský zákon jako základní právní předpis pro oblast tzv. regionálního školství sice nenabízí vlastní definici vzdělávání, ale uvádí zásady a cíle vzdělávání. V § 2 odst. 2, písm. a) tak jako jeden z obecných cílů vzdělávání zmiňuje „*rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života*“. Dalším významným dokumentem, jenž se zabývá vzděláváním a zamýšlí se nad jeho cílem, je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Ta pro následujících deset let uvádí tento cíl vzdělávání: „*Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti*“ (Fryč et al., 2020, s. 16).

1.2 Ředitel školy a legislativa

Ředitel školy je bezpochyby velmi významným článkem ve vzdělávacím systému. Klíčové postavení má i s ohledem na cíl této práce. Následující část textu se proto věnuje legislativnímu vymezení jeho pravomocí a kompetencí.

Práva a povinnosti ředitele školy jsou popsány především v § 164 a § 165 školského zákona, který z tohoto hlediska můžeme považovat za stěžejní právní předpis. § 164 odst. 1 vymezuje konkrétně tyto kompetence a povinnosti:

- „a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,*
- b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,*
- c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,*
- d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,*
- e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,*
- f) zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,*
- g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,*
- h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.“*

Dále má ředitel školy také povinnost zřídit „pedagogickou radu jako svůj poradní orgán“ (§ 164 odst. 2 školského zákona), přičemž má při svém rozhodování přihlídnout k názorům pedagogické rady.

§ 165 odst. 1 školského zákona dále ukládá řediteli školy stanovit organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení a také odpovědnost za použití finančních prostředků státního rozpočtu přidělených podle § 160 až 163 školského zákona v souladu s účelem, na který byly přiděleny.

S ohledem na skutečnost, že dle § 165 odst. 2 školského zákona je řediteli školy připisována v taxativně vymezených případech i kompetence rozhodovat „o právech a povinnostech v oblasti státní správy“, je nezbytné v tomto kontextu zmínit i zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, podle kterého ředitel v této oblasti rozhoduje. Podle výše zmíněného § 165 odst. 2 školského zákona tedy ředitel základní či střední školy například:

- zamítá žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu,

- zamítá žádosti o přeřazení žáka do vyššího ročníku,
- rozhoduje o zařazení dítěte do přípravného stupně základní školy,
- zamítá žádosti o odklad povinné školní docházky,
- rozhoduje o převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy,
- přijímá k základnímu vzdělávání, rozhoduje o přestupu žáka ze základní školy do jiné základní školy, převádí žáka do jiného vzdělávacího programu podle § 49 odst. 2 školského zákona a zamítá žádosti o povolení pokračování v základním vzdělávání podle § 55 odst. 2 školského zákona,
- přijímá žáky ke vzdělávání ve střední škole podle § 59 a následujících,
- rozhoduje o zamítnutí žádosti o přestup, změnu oboru vzdělání, přerušení vzdělávání a opakování ročníku ve střední škole podle § 66 školského zákona,
- rozhoduje o zamítnutí žádosti o pokračování v základním vzdělávání podle § 55 odst. 1 školského zákona,
- podmíněně vyloučí a vyloučí žáka ze školy podle § 31 odst. 2 a 4 školského zákona,
- zamítá žádosti o uznání dosaženého vzdělání ve střední škole podle § 70 školského zákona,
- povoluje a ukončuje individuální vzdělávání žáka základní školy podle § 41 školského zákona.

Ve výše uvedeném výčtu jsou zmíněny pouze pravomoci, které jsou relevantní s ohledem na cíl této bakalářské práce.

Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 49) upozorňují na to, že na mnoho dalších kompetencí ředitele školy, které se vztahují k samotnému vzdělávání, lze narazit v obecných ustanoveních školského zákona, přičemž zmiňují mj. pravomoc vydávat školní vzdělávací program, zpracovat výroční zprávu o činnosti školy za školní rok, zřídit funkci asistenta pedagoga, vyhlásit ze závažných důvodů až 5 volných dnů ve školním roce (tzv. ředitelské volno) nebo vydat školní řád či stipendijní řád, jedná-li se o střední školu.

Školský zákon nejen určuje pravomoci ředitele školy, ale zároveň na jeho základě dochází i k omezením některých jeho pravomocí. Tato omezení vznikají například zřízením orgánu školské rady. Jejím vznikem a činností se zabývají § 167 a § 168 školského zákona. Lhotková, Trojan a Kitzberger (2021, s. 48) připomínají, že školská rada mimo jiné také

schvaluje výroční zprávu o činnosti školy, školní řád, stipendijní řád nebo pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání. V těchto případech je tedy pro jejich schválení či přijetí a vstoupení v platnost potřeba i souhlasu školské rady!

Dnes, kdy již není samozřejmé, že se ředitelem školy stává nejzkušenější a (pracovně) nejstarší člen pedagogického sboru, je na ředitele školy nahlíženo jako na manažera a lídra. „V rámci své funkce vykonává ředitel školy, kromě dvou výše uvedených rolí manažera a lídra, ještě roli vykonavatele“ (Trojanová, 2017, s. 14). Tuto roli naplňuje tím, že vykonává přímou pedagogickou činnost. Je pochopitelné, že v souvislosti s jeho funkcí je rozsah této pedagogické povinnosti oproti „řadovým“ pedagogům omezen. Rozsah stanovuje nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

V souvislosti s tímto nařízením vlády je nezbytné zmínit zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících). Tento zákon totiž v § 23 dává řediteli školy kompetenci „stanovení týdenního rozsahu hodin přímé pedagogické činnosti každému pedagogickému pracovníkovi, a to buď na celé období školního vyučování, nebo na pololetí školního vyučování“ (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 49). Rozsah přímé pedagogické činnosti samozřejmě nemůže ředitel „veřejné“ školy stanovovat dle své libovůle, ale na základě prováděcího předpisu v souladu s § 23 odst. 5 zákona o pedagogických pracovnících, kterým je právě již zmíněné nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

Z legislativního hlediska je na tomto místě v souvislosti s funkcí ředitele školy ještě jednou zmíněn zákon o pedagogických pracovnících. V § 5 tohoto zákona jsou totiž vyjmenovány předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy. Je zde mimo jiné uvedeno, že ředitel:

- musí splňovat stejné předpoklady pro výkon činnosti jako „běžný“ pedagogický pracovník podle § 3 tohoto zákona,
- musí mít určitou praxi (např. ve výkonu přímé pedagogické činnosti, v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji), přičemž délka této praxe se odvíjí od druhu školy či školského zařízení, ve které bude daná osoba funkcí ředitele vykonávat (§ 5 zákona o pedagogických pracovnících),

- musí v konkrétně vymezeném termínu získat znalosti v oblasti řízení školství, a to buď v rámci studia pro ředitele škol, studia pro vedoucí pracovníky, nebo bakalářského studia ve studijním programu školský management (§ 5, odst. 2 a 3 zákona o pedagogických pracovnících).

Z pohledu ředitele školy lze za velmi důležitý považovat také § 166 školského zákona, ve kterém jsou stanoveny kromě jiného podmínky pro jmenování do funkce ředitele školy a také podmínky, za kterých může být ředitel z funkce odvolán.

1.3 Formy vzdělávání

Jak bylo již v úvodu této práce zmíněno, minimálně do března roku 2020 bylo vzdělávání alespoň na základních a středních školách chápáno jako školní výuka ve formě osobní přítomnosti žáka ve školní třídě, přičemž je tento žák v bezprostřední interakci s pedagogem. Žáci jsou tedy fyzicky přítomni ve školní třídě či na pracovišti odborného výcviku, kde je s nimi přítomen i vyučující. To dokládají i Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 53), když k pojmu edukace (vzdělávání) dodávají, že: *„se vztahuje k prostředí školy, kde probíhají procesy řízeného učení.“*

Tato kapitola připomíná, co o formách vzdělávání říká legislativa. Za stěžejní dokument lze i zde považovat školský zákon, který v § 25 podává taxativní seznam forem vzdělávání, přičemž v odst. 1 říká, že: *„Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě vzdělávání.“*

V odst. 2 pak u středního vzdělávání povoluje tyto formy:

- denní,
- večerní,
- dálková,
- distanční,
- kombinovaná,

a dále je v tomto odstavci specifikuje.

Za vzdělávání v denní formě lze označit takové vzdělávání, které probíhá pravidelně od pondělí do pátku (pětidenní vyučovací týden), a to v době školního roku, jehož trvání (organizaci) stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT).

Večerní formou se rozumí takové vzdělávání, při kterém výuka probíhá pravidelně několikrát v týdnu. Školský zákon však již nestanovuje v jakých dnech. Uvádí ale, že výuka má mít rozsah 10–18 hodin za týden a realizuje se během školního roku obvykle odpoledne či večer.

Dálková forma vzdělávání představuje samostatné studium doplněné o konzultace. Školský zákon stanovuje rozsah těchto konzultací na 200–220 v průběhu školního roku.

Studium, které je realizováno většinou nebo úplně pomocí informačních technologií, lze nazvat distanční formou vzdělávání. I v rámci této formy mohou být nabízeny konzultace.

Jako kombinovanou formu vzdělávání označuje školský zákon takové vzdělávání, při kterém dochází ke střídání denní formy s některou z dalších ve školském zákoně uvedených forem.

Důležité je jistě i to, že § 25, odst. 1 školského zákona uvádí, že: „*vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné.*“

Forma vzdělávání, ke které musely školy, a to základní i střední, přistoupit po 11. 3. 2020, když nabylo účinnosti v souvislosti s šířením onemocnění covid-19 mimořádné opatření Ministerstva zdravotnictví ČR zakazující osobní přítomnost žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, z pohledu školského zákona skutečně nejvíce odpovídala distanční formě.

2 Distanční vzdělávání

2.1 Historie

Historii distančního vzdělávání (či jeho obdoby) lze sledovat až do 1. poloviny 18. století na území dnešních Spojených států amerických (Holmberg, 1993 In: Klement a Dostál, 2018, s. 4). 19. století bylo ve znamení rozkvětu poštovních společností a jimi nabízených služeb, s jejichž pomocí například již od roku 1840 nabízel anglický učitel Sir Isaac Pitman své korespondenční kurzy těsnopisu. Tuto formu vzdělávání začaly od poloviny 19. století využívat také první univerzity ve Velké Británii, Spojených státech amerických či v Austrálii (Klement a Dostál, 2018, s. 4–5).

S rozvojem technologií, ale i společnosti samotné, se začaly pro přenos vzdělávacího obsahu „na dálku“ používat moderní technologie. V 60. a 70. letech 20. století to byl především rádiový a televizní signál. Další změnou prošlo distanční vzdělávání ke konci 20. století, kdy došlo k prudkému rozvoji v oblasti počítačových technologií a také internetu, díky kterým se toto vzdělávání začíná realizovat online formou (Klement a Dostál, 2018, s. 5).

Na území tehdejšího Československa se distanční vzdělávání začalo rozvíjet až po sametové revoluci v roce 1989. Do té doby byla na středních i vysokých školách preferována dálková forma vzdělávání, jež umožňovala (a stále umožňuje) vzdělávat se při zaměstnání (Klement a Dostál, 2018, s. 5).

2.2 Vymezení pojmu

V kapitole 1.3 bylo již zmíněno, že školský zákon v § 25 definuje jako distanční vzdělávání takové, které se realizuje většinou nebo zcela prostřednictvím informačních a komunikačních technologií, dnes obvykle pomocí osobního počítače či jiného obdobného zařízení (tablet, smartphone, ...) připojeného na síť internet. Může být sice doplněno i o konzultace, ale podstatná část studia je založena na samostudiu.

Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 46) dokonce uvádějí, že distanční vzdělávání „*je založeno na samostatném studiu účastníků, řízeném specializovanou institucí, bez prezenčního kontaktu studujících s vyučujícími.*“ Nicméně Průcha a Veteška (2014, s. 84) již osobní kontakt s vyučujícím (zde označovaným jako tutor) připouštějí: „*Učitel, nazývaný tutor, není v bezprostředním přímém kontaktu se studentem. Jejich komunikace nejčastěji probíhá elektronicky, avšak během studia je realizováno několik prezenčních setkání studentů s tutory...*“

V předchozím odstavci byla jako jeden ze znaků distančního vzdělávání uvedena jeho řízenost. Průcha a Veteška (2014, *ibid.*) uvádějí, že distanční vzdělávání je „*forma studia založená na řízeném samostudiu...*“ Shodují se tak s Průchou, Marešem a Walterovou (2003, s. 46), přičemž ti zmiňují, že se jedná o řízení ze strany specializované instituce. Server managementmaina.com k tomu dodává, že: „*Student distančního studia je se svým učitelem (tutorem) průběžně v kontaktu*“ (Distanční vzdělávání, online, 2016). Díky těmto kontaktům může tedy docházet k řízení průběhu vzdělávání.

V kapitole o historii distančního vzdělávání bylo také zmíněno, že se kromě dnes již běžných prostředků ICT v minulosti k realizaci distančního vzdělávání využívaly i jiné, ve své době dostupné, komunikační kanály jako například telefon, rozhlas nebo televize (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 46).

Kromě odlišné podoby interakce žáka/studujícího s vyučujícím a odlišné formy předávání obsahu vzdělávání se distanční forma vzdělávání odlišuje od té denní také speciálně upravenými studijními materiály.

Ačkoliv Průcha a Míka (2000, s. 3) ještě považují za primární studijní materiál texty v tištěné podobě, uvádějí, že „*se však zásadním způsobem liší od textů používaných v prezenčním studiu.*“ Zlámalová (2007 In: Klement a Dostál, 2018, s. 22) potřebu odlišnosti studijních materiálů konkretizuje: „*Studijní texty pro distanční studium jsou didakticky konstruovány tak, aby v maximální míře usnadňovaly samostatné studium. Vlastní text je bohatě graficky členěn a obsahuje problémová zadání úloh a otázek, na které si studující vypracovává odpovědi během studia.*“ Souhlasí s ní také Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 46), když uvádějí, že: „*Výuku účastníků zajišťují speciálně připravené učební materiály (výukové balíčky) a jiné metody studijní podpory a hodnocení, umožňující individuální přístup...*“ Server managementmania.com k výše uvedenému shodně uvádí, že: „*Distanční studium je založeno na samostudiu s využitím metodicky speciálně zpracovanými studijními materiály*“ (Distanční vzdělávání, online, 2016).

Aby však mohlo být distanční vzdělávání úspěšně realizované, je nezbytné zajistit kromě kvalitních studijních materiálů také spolehlivé technické zázemí (Průcha a Veteška, 2014, s. 84). Jistě nemálo žáků, studentů i pedagogů zažilo nepříjemnou situaci, když měli na distanční výuku vše řádně připravené. Žáci byli naučení a měli připravené domácí úkoly, učitelé zajímavé multimediální prezentace. A v tu nejméně vhodnou chvíli „selhala technika“.

Průcha a Veteška (2014, ibid.) uvádějí ve své definici distančního vzdělávání i jeho hlavní cíl, kterým je „*umožnit vzdělávání jedincům, kteří se nemohou zúčastnit prezenční (kontaktní) výuky, nejčastěji z důvodu velké vzdálenosti od vzdělávací instituce či pro pracovní a rodinné vytížení, ale i z důvodu sociálního či fyzického handicapu.*“

Specifika současného distančního vzdělávání, založeného na informačních a komunikačních technologiích, by se tedy na základě výše uvedeného dala shrnout do následujících bodů:

- kontakt s vyučujícím je minimalizován, ovšem není vyloučen,
- jedná se o řízenou formu vzdělávání,
- pro jeho realizaci je potřeba určité technické vybavení,
- využívá speciálně upravených studijních materiálů a studijních opor,
- umožňuje vzdělávání i těm, kteří by se nemohli zúčastnit denního/ prezenčního/kontaktního vzdělávání.

2.3 Příčina distančního vzdělávání v roce 2020

V přechozích kapitolách bylo distanční vzdělávání definováno z pohledu školského zákona i vybrané odborné literatury. Je zřejmé, že tato forma vzdělávání je nejvhodnější pro vysokoškolské studium, jak dokládají i Průcha a Veteška (2014, s. 84): „*Tato multimediální forma vzdělávání je nejčastěji využívána v rámci realizace vysokoškolských studijních programů a v dalším vzdělávání ..., méně pak při středoškolském vzdělávání.*“

Vysokoškolský student jako plnoletý jedinec totiž může zcela nést odpovědnost za své studijní výsledky. S tím počítají ve své definici i Průcha a Veteška (2014, ibid.): „*Jedinec přejímá odpovědnost za plánování, realizaci a hodnocení, respektive vyhodnocení procesu vzdělávání.*“ Samozřejmě nelze upřít odpovědnost za studijní výsledky i té části žáků, kteří plnoletosti dosáhnou z různých důvodů již v průběhu vzdělávání na střední škole či se na střední školu vrátili v dospělosti například kvůli zvýšení kvalifikace.

Na začátku školního roku 2019/2020 by zřejmě málokdo řekl, že by distanční vzdělávání bylo formou, jež by byla vhodná pro plošné využití při výuce na středních a základních školách včetně 1. stupně. K jejímu uplatnění však nakonec v takovémto rozsahu skutečně došlo.

Důvodem byla nemoc, která je dnes celosvětově známá jako covid-19. První nemocní se objevili na konci roku 2019 v čínském městě Wu-chanu a nepřímou cestou se toto onemocnění dostalo do České republiky, kde byli první nemocní ohlášení 1. března 2020. Z důvodu velmi rychlého šíření nové varianty koronaviru, která onemocnění covid-19 způsobuje, vyhlásila Světová zdravotnická organizace (WHO) již 30. 1. 2020 globální stav

zdravotní nouze a následně 11. 3. 2020 šíření nemoci covid-19 za pandemii (Základní informace o onemocnění novým koronavirem – covid-19 (coronavirus disease 2019), online, 2021).

Reakcí na razantní šíření onemocnění bylo vydání již v úvodu této práce zmíněného mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví České republiky, které s účinností od 11. 3. 2020 zakazovalo osobní přítomnost žáků a studentů na základním, středním a vyšším odborném vzdělávání a na vysokých školách (Mimořádné opatření č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN, online, 2020). V podstatě ze dne na den tak nemohli všichni žáci a studenti do škol a museli zůstat doma. Opatření se tak dotklo také velkého množství rodičů a samozřejmě všech pedagogů a vedoucích pracovníků ve školství.

Nastala situace, kterou žáci ani učitelé základních a středních škol dosud neznali. Na internetových stránkách MŠMT bylo k dané situaci mimo jiné uvedeno, že: *„Tam, kde to podmínky školy a žáků umožní, je možné používat nástroje ,distančního vzdělávání/studia‘. O využití těchto nástrojů rozhoduje ředitel školy“* (Informace k vyhlášení nouzového stavu, online, 2020).

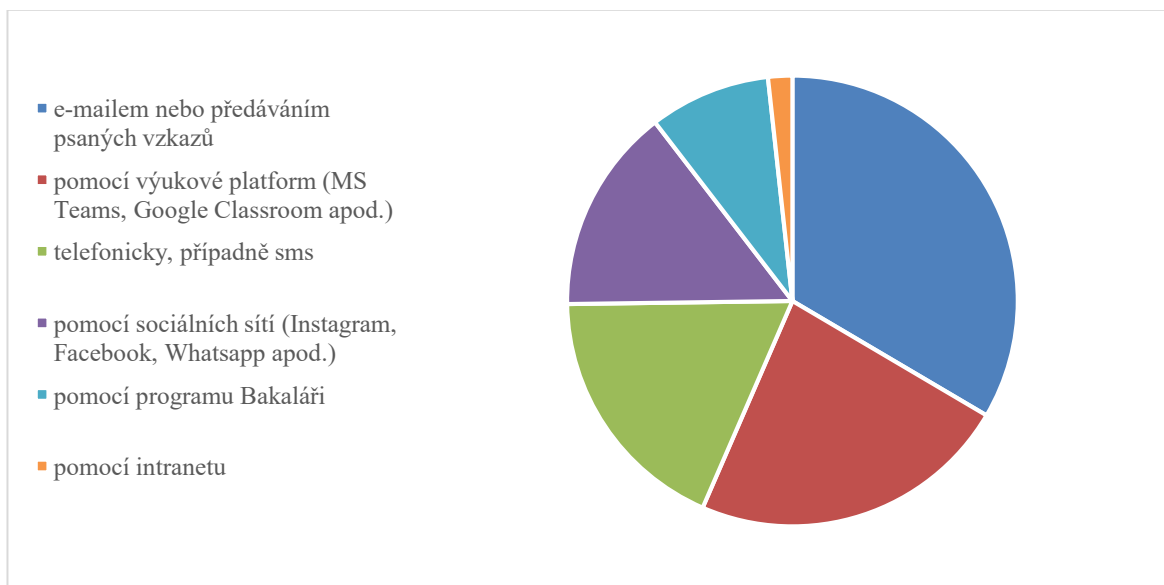
2.4 Počáteční problémy distančního vzdělávání

Vzhledem k tomu, že v době nabytí účinnosti výše zmíněného mimořádného opatření nebyla možnost distančního vzdělávání pro základní školy, ani pro střední školy s obory vzdělání založenými na denní formě vzdělávání nijak legislativně ukotvena, bylo možné považovat sdělení o možnosti využití distančního vzdělávání pro tyto druhy škol skutečně pouze za jakousi nabídku, jak nenadále vzniklou situaci řešit. Vzdělávání se tedy mělo v ideálním případě přesunout do online prostředí, a to ve všech ročnících základních i středních škol. S online výukou na těchto druhích škol nebyly téměř žádné zkušenosti. Ředitelé škol se tudíž museli ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 pokusit situaci vyřešit s pomocí vlastních znalostí, dovedností a se stávajícím vybavením, které na plošný přestup na distanční vzdělávání nemuselo být vždy připraveno.

To dokládá i tematická zpráva ČŠI z listopadu 2020, která zjišťovala zkušenosti žáků a 602 dotazovaných učitelů základních škol s distanční výukou právě v tomto období. *„Učitelé ve svých odpovědích v zásadě potvrdili sdělení předaná České školní inspekci ze strany ředitelů*

škol v rámci mimořádného tematického šetření v dubnu 2020, která naznačovala vysokou míru e-mailové komunikace doplněné o komunikaci telefonickou na jedné straně a relativně nízký podíl využívání výukových platforem na straně druhé“ (Pavlas et al., 2020, s. 14). Toto zjištění přehledně znázorňuje následující graf.

Graf 1: Komunikace učitelů s většinou žáků během distanční výuky

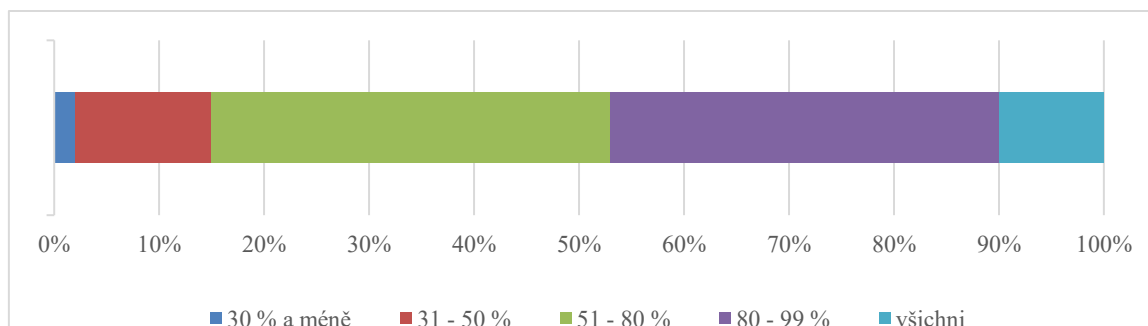


Zdroj: Pavlas et al. (2020, s. 14)

Neznalost výukových platforem se navíc také odrazila ve formě, jakou byla distanční výuka ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 dotazovanými pedagogy realizována: „Distanční výuka byla podle výpovědí samotných učitelů výrazně postavena na zadávání samostatných prací na úkor on-line komunikace s žáky a na úkor realizace vlastní on-line výuky“ (Pavlas et al., 2020, s. 15).

Další problém spojený s právním vakuem ohledně plošného použití distančního vzdělávání na základních a středních školách představovalo řešení účasti či spíše absence žáků na vzdělávání v tomto období. K problematice absence dodávají Pavlas et al. (2020, s. 14) v tematické zprávě ČŠI toto: „Informace od učitelů naznačují relativně vysokou neúčast v pravidelné výuce, která ukazuje, že cca 1/4 žáků se účastnila výuky buď nepravidelně (např. z důvodu nemoci, z rodinných důvodů apod.), nebo se výuky neúčastnila vůbec (cca 4 %–5 %). Nemusí se ovšem jednat o stabilní zhruba pětinu žáků, ale s vysokou pravděpodobností se nepravidelná účast týkala většiny žáků, ovšem v nižší míře.“

Graf 2: Míra pravidelného zapojení žáků do distanční výuky v průměrném týdnu



Zdroj: Pavlas et al. (2020, s. 14)

2.5 Legislativní opora distančního vzdělávání

Zásadní změnu v této ne příliš přehledné situaci představoval zákon č. 349/2020 Sb., kterým se změnil školský zákon. Tento zákon nabyl účinnosti 25. 8. 2020 a byl tedy připraven k použití pro školní rok 2020/2021, což je období, na které se zaměřuje tato bakalářská práce.

Tento zákon vkládá do školského zákona § 184a, který stanovuje zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách z důvodu krizového opatření, mimořádného opatření, nebo z důvodu nařízení karantény. Tento paragraf stanovuje mj. v odstavci 3 povinnost dětí, žáků a studentů (s výjimkou žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky) vzdělávat se distančním způsobem, čímž dochází k zásadní změně v dosavadní koncepci vzdělávání za mimořádných okolností. Distanční vzdělávání na ZŠ a SŠ tak dostalo legislativní oporu.

23. 9. 2020, tedy v době, kdy probíhalo vzdělávání na všech školách standardním způsobem, vydalo MŠMT Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, ve kterém jsou i informace vztahující se k omlouvání absence při vzdělávání touto formou. Dle tohoto doporučení je třeba rozlišovat, zda se jedná o synchronní výuku či asynchronní. Pokud se žák nepřipojí do synchronní výuky prostřednictvím online přenosu, vzniká mu absence, která musí být omluvena v souladu se školským zákonem a školním řádem. Pokud probíhá asynchronní nebo off-line výuka, hledí se při posuzování absence na výuce na to, zda žák „odevzdává úkoly či výstupy své práce ve stanoveném termínu nebo prokazuje snahu o plnění pokynů“ (Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, 2020, s. 5).

2.6 Období distančního vzdělávání

Plošně vzdělávat žáky na základních a středních školách bylo nařízeno v průběhu dvou školních roků hned třikrát. V níže uvedeném výčtu sestaveném dle tabulek MŠMT jsou uvedena pouze ta období, kdy musely skutečně všechny základní a střední školy ve všech ročnících vzdělávat své žáky distančně (MŠMT: Přehled provozu škol..., online, 2021).

- 1) Ve školním roce 2019/2020 ve dnech 11. 3. 2020 – 7. 5. 2020.
- 2) Ve školním roce 2020/2021 ve dnech 14. 10. 2020 – 16. 11. 2020 a 1. 3. 2021 – 10. 4. 2021.

Ad 1. V tomto školním roce od plošného uzavření škol 11. 3. 2020 již nenastalo období, kdy by se výuka na obou stupních základních škol i ve všech ročnících středních škol zcela vrátila k běžné, tedy denní formě. Vždy se objevilo nějaké omezení denního vzdělávání jen pro konkrétní ročník, nebo jen na třídnické hodiny či pouze pro praktickou výuku na středních školách.

Z tohoto důvodu měli například žáci nekončících ročníků středoškolských oborů vzdělání, které nemají praktickou výuku, distanční vzdělávání nepřetržitě od nařízeného uzavření škol v březnu až do konce školního roku, tedy 11. 3. 2020 – 30. 6. 2020!

Ad 2. Školní rok 2020/2021 je obdobím, kterému se věnuje tato bakalářská práce v rámci výzkumného šetření. Kromě výše uvedených dat, kdy musely všechny základní a střední školy přejít ve všech ročnících opět na distanční vzdělávání, bylo navíc nařízeno na dny 21. a 22. 12. 2020 pro tyto školy volno před vánočními prázdninami.

Nejvíce byli délkou distančního vzdělávání opět zasaženi žáci nekončících ročníků středních škol oborů vzdělání bez praktické výuky. Ti se v tomto školním roce museli distančně vzdělávat ve dnech 12. 10. 2020 – 4. 12. 2020 (následně 7. – 18. 12. 2020 probíhala rotační výuka) a opět 4. 1. 2021 – 21. 5. 2021.

3 Řízení změny v kontextu distančního vzdělávání

Jak již bylo v předchozích kapitolách zmíněno, bylo distanční vzdělávání na základních a středních školách, a to především při prvním plošném zavedení v březnu 2020, pro tyto školy (tedy žáky, pedagogy i vedení škol) bezprecedentní změnou.

Co je to vlastně změna z pohledu managementu? Vodáček a Vodáčková (2013, s. 27) definují změny jako „*odchylky od předpokládaného stavu nebo průběhu procesu*“. Kubíčková a Rais (2012, s. 15) uvádějí, že „*změna je nepřetržitý a částečně i nepředvídatelný a nejednoznačný proces, jehož prostřednictvím se firma vyrovnává nejenom se změnami prostředí, ale i se změnami ve vnitřním prostředí firmy*“. Řehoř (2016, s. 8) pak změnu definuje takto: „*Změna představuje posun od současného stavu organizace na požadovaný budoucí stav, který je lepší. Změna je ve své podstatě nepřetržitý proces, kterým rozumíme přeměnu určitých parametrů v něco jiného (nového)*“.

Nařízený přechod na distanční vzdělávání uvedené definice změny v podstatě naplnil. Rozhodně se jednalo o (alespoň dlouhodobě předem neplánovanou) odchylku v předpokládaném průběhu procesu vzdělávání, která v minulosti neměla obdoby. Zavedení distančního vzdělávání v takovém rozsahu (ať z pohledu počtu dotčených škol, nebo z pohledu délky trvání) také nikdo z běžných pedagogů ani ředitelů škol nepředpokládal. A že zavedení této formy vzdělávání zapříčinila změna vnějšího prostředí představovaná pandemií onemocnění covid-19, je neoddiskutovatelné. Otázkou může být, zda zavedení distančního vzdělávání na základních a středních školách vedlo k posunu k lepšímu budoucímu stavu. To však není předmětem ani cílem této práce.

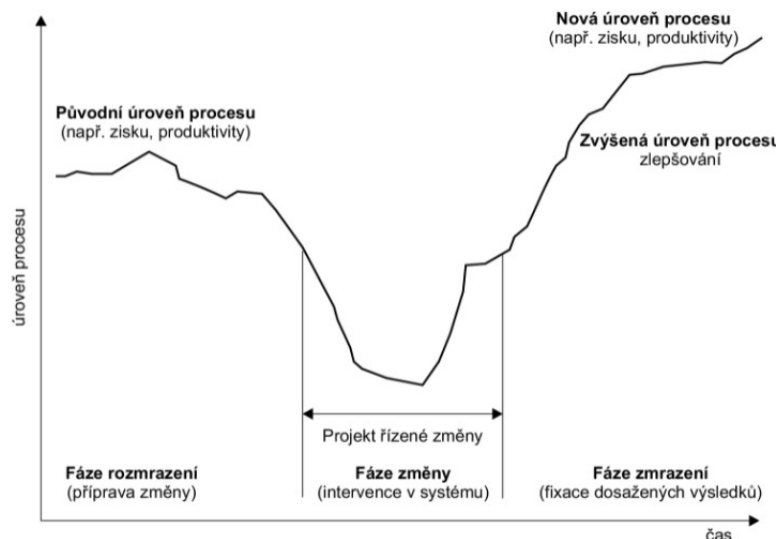
Z teorie managementu je známo, že každou změnu, má-li proběhnout úspěšně, je potřeba řídit (Kubíčková a Rais, 2012, s. 18). Z existujících modelů řízení změn jsou níže připomenuty následující dva:

- Lewinův třífázový model změny
- a model Osm kroků změny dle Kottera.

Lewinův třífázový model změny předpokládá rozložení procesu změny do fáze rozmrazení, fáze vlastní změny a fáze zamrazení, přičemž prvotní fáze rozmrazení slouží k přípravě změny, v rámci které dojde k rozvolnění dosavadních pravidel a způsobů myšlení. Ve fázi

zamrazení pak dochází k ukotvení nových pravidel a způsobů myšlení (Kubičková a Rais, 2012, s. 52).

Obrázek 1: Fáze procesu změny (Lewin)



Zdroj: Kubičková a Rais (2012, s. 51)

John P. Kotter vytvořil model řízení změny s **názvem Osm kroků změny**, podle nějž by každý proces změny měl postupně projít následujícími kroky (Kotter, 2000, s. 29):

- 1) Vyvolání vědomí naléhavosti,
- 2) Sestavení koalice schopné prosadit a realizovat změny,
- 3) Vytvoření vize a strategie,
- 4) Komunikace transformační vize,
- 5) Delegování v širokém měřítku,
- 6) Vytváření krátkodobých vítězství,
- 7) Využití výsledků a podpora dalších změn,
- 8) Zakotvení nových přístupů do firemní kultury.

Sám autor pak k tomuto modelu dodává, že „*první čtyři kroky transformačního procesu pomáhají ‚rozmrazit‘ zakotvený status quo. (...) Pátá, šestá a sedmá fáze zavádějí mnoho*

nových postupů. Poslední krok začleňuje změny do firemní kultury a napomáhá jejich trvalému prosazení“ (Kotter, 2000, s. 29–30).

Zamyslíme-li se nad tím, jakým způsobem došlo k zavedení distančního vzdělávání, tedy vydáním již zmiňovaného mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví České republiky, které v podstatě ze dne na den zakazovalo od 11. 3. 2020 osobní přítomnost žáků na vzdělávání, je patrné, že i když se jednalo o změnu tak zásadního rázu, neprošel proces této změny všemi fázemi ať již Lewinova, nebo Kotterova modelu.

Při konfrontaci s Lewinovým třífázovým modelem nenastala alespoň při prvním zavedení distančního vzdělávání v průběhu 2. pololetí školního roku 2019/2020 fáze rozmrazení, tedy fáze přípravy na změnu. Trochu jiná byla situace v 1. pololetí následujícího školního roku, kdy byly již určité zkušenosti s distančním vzděláváním z předchozího období a kdy se již ředitelé škol (ale i učitelé a žáci) mohli na změnu, tedy případné opětovné zavedení distančního vzdělávání, připravit. Zde již fáze rozmrazení proběhla.

Při pohledu na osmibodový proces změny od J. P. Kottera je pochopitelné, že zavedení distančního vzdělávání ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 nemohlo projít všemi kroky, jelikož se jednalo s ohledem na situaci velmi rychle. Minimálně první dva kroky, tedy „vyvolání vědomí naléhavosti“ a „sestavení koalice schopné prosadit a realizovat změny“, nebyly provedeny. Kotter říká, že v rámci druhého kroku by mělo dojít k následujícímu: „*Vytvoření skupiny dostatečně silné řídit změny. Přimět skupinu pracovat společně jako tým*“ (Kotter, 2000, s. 29). Ředitelé rozhodně neměli čas na vytváření silných skupin, které by byly schopny řídit změnu formy vzdělávání na distanční. Museli (spolu)pracovat s takovým pedagogickým sborem, jaký měli v daném okamžiku k dispozici. A jistě ne ve všech sborovnách byli všichni pedagogové týmovými hráči...

4 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumná část této práce navazuje na předchozí teoretické kapitoly. „*Metodologie se zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu*“ (Hendl, 2005, s. 34). Proto je v rámci této části stanoven hlavní cíl výzkumného šetření, jenž vychází z tématu i hlavního cíle celé práce. Dále jsou uvedeny výzkumné otázky a zvolený výzkumný přístup a výzkumná metoda. Následně je popsán harmonogram výzkumu, výzkumný vzorek a průběh sběru potřebných dat.

4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Je nezpochybnitelné, že, jak již bylo zmíněno v teoretické části, distanční vzdělávání způsobené pandemií onemocnění covid-19 s sebou přineslo mnoho komplikací. Cílem výzkumného šetření této bakalářské práce se proto stala „analýza překážek při realizaci distančního vzdělávání z pohledu ředitelů vybraných základních a středních škol v okresech Teplice a Ústí nad Labem se zaměřením na školní rok 2020/2021 a následná vzájemná komparace dat získaných z uvedených druhů škol“.

Pro získání dat potřebných k dosažení cíle výzkumného šetření byly zvoleny tyto výzkumné otázky:

- 1) Které z konkrétních překážek považovali ředitelé škol při realizaci distančního vzdělávání kvůli pandemii nemoci covid-19 za nejproblematičtější v oblasti ekonomické, právní, organizační/personální a ICT?
- 2) Které jevy/situace při výuce v rámci distančního vzdělávání kvůli pandemii nemoci covid-19 považovali ředitelé za překážku?
- 3) Jak se lišilo vnímání konkrétních překážek při realizaci distančního vzdělávání kvůli pandemii nemoci covid-19 z pohledu ředitelů základních a středních škol?

V souvislosti se správným stanovením výzkumného problému/cíle uvádí Gavora (2010, s. 53), že: „*Obvyklým nedostatkem začínajících výzkumníků je to, že problém vymezují velmi široce.*“ Široce stanovený výzkumný cíl může být pro samostatného výzkumníka nenaplnitelný, ať už z důvodů technických/technologických, časových či finančních. Svobodová (online, 2022) radí při stanovování cíle využít techniku SMARTER, která

výzkumníkovi pomůže vhodněji definovat, případně redefinovat výzkumný cíl a také pomocí návodných otázek ověřit, zda je již stanovený cíl v souladu s touto technikou.

Cíl tohoto výzkumného šetření, tedy „analýza překážek při realizaci distančního vzdělávání z pohledu ředitelů vybraných základních a středních škol v okresech Teplice a Ústí nad Labem se zaměřením na školní rok 2020/2021 a následná vzájemná komparace dat získaných z uvedených druhů škol“, byl proto také konfrontován s jednotlivými kritérii techniky SMARTER.

S – specifický: Je cíl výzkumu dostatečně jasný?

Ano. Je přesně stanovené časové období, na které výzkum cílí, stejně tak jako území, na kterém bude probíhat. Je jasně stanovený výzkumný vzorek (viz kap. 3.4). Dojde k analýze překážek a komparaci získaných dat mezi zkoumanými druhy škol.

M – měřitelný: Jakým způsobem lze ověřit dosažení cíle?

Bude provedena analýza dat získaných prostřednictvím webového dotazníku a data budou následně komparována. Výstup výzkumu bude prezentován v kapitolách Analýza dat výzkumného šetření a Diskuze.

A – ambiciózní/odsouhlasený: Jaké nové poznatky přináší práce?/Je cíl práce odsouhlasený vedoucím této práce?

Práce si klade za cíl získat data ze dvou sousedních okresů stejného kraje a zároveň do výzkumu vnáší dimenzi dvou druhů škol v následné komparaci. Ano, vedoucí práce její cíl odsouhlasil.

R – realizovatelný: Lze ve daném čase s dostupnými technickými a finančními prostředky dosáhnout cíle jedním výzkumníkem?

Ano. Závazné termíny, které je student povinen dodržet při psaní závěrečné bakalářské práce v rámci studia na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, jsou jasně stanoveny. K získání potřebných výzkumných dat byl zvolen webový dotazník. S přihlédnutím k současné míře rozvoje ICT technologií a v podstatě bezproblémovému přístupu k síti internet, lze volbu výše uvedené výzkumné metody považovat za téměř beznákladovou.

T – termínovaný: Jak budou dodrženy závazné termíny práce a výzkumu?

Výzkumník stanoví harmonogram výzkumu (viz kap. 3.3), řídí se jím a s harmonogramem (či jeho relevantní částí) seznámí také respondenty.

E – etický: Jsou dodržena etická pravidla uplatňovaná při tvorbě závěrečných prací?

Ano. Veškeré použité materiály jsou uvedeny a citovány v souladu se stanovenou normou. Respondenti výzkumu byli o účast v dotazníkovém šetření požádáni, je tedy dobrovolná. Z toho jim vyplývá možnost se v případě nesouhlasu s realizací a cílem výzkumu tohoto výzkumu nezúčastnit. Veškerá data získaná v rámci výzkumu o respondentech a organizacích, které řídí, budou anonymizována a použita jen pro tento výzkum.

R – zapsaný: Je vše exaktně zachyceno i v textu?

Ano. Celý průběh výzkumného šetření od stanovení výzkumného cíle po jeho analýzu, diskusi a závěr jsou předmětem této a následujících kapitol.

4.2 Volba výzkumného přístupu a výzkumné metody

Vzhledem k tématu, hlavnímu cíli práce i výzkumného šetření byl v souladu s odbornou literaturou (Gavora, 2010, s. 35 a Punch, 2008, s. 72) zvolen pro získání potřebných dat kvantitativní výzkumný přístup. Jako výzkumná technika bylo zvoleno dotazování prostřednictvím dotazníku, jelikož právě tato výzkumná metoda umožňuje „*získávání údajů o velkém počtu odpovídajících*“ (Gavora, 2010, s. 121). Bylo však třeba mít na paměti kritérium návratnosti. Dotazníky, které jsou zasílány ať již poštou, nebo elektronicky, se výzkumníkovi nikdy nevrátí ve 100% množství (Gavora, 2010, s. 130).

4.3 Harmonogram výzkumu

Průběh výzkumu lze rozdělit do následujících etap: příprava výzkumných metod, předvýzkum, sběr dat (samotné dotazníkové šetření) a analýza a interpretace dat. Pro znázornění jednotlivých fází byl použit Ganttův diagram.

Graf 3: Harmonogram výzkumu

Etapa výzkumu	Délka výzkumu v týdnech							
Příprava výzkumných technik a metod	■	■	■					
Předvýzkum			■	■				
Sběr dat					■	■		
Analýza a interpretace dat					■	■	■	■

Zdroj: Vlastní zpracování

V rámci přípravy výzkumných technik a metod bylo uvažováno nad samotným výzkumným nástrojem. Tím se stal, jak již bylo uvedeno výše, dotazník. Dále byla stanovena platforma, ve které byl tento dotazník vytvořen. Prostředí Microsoft Forms bylo vybráno, protože se jedná o dostupný a uživatelsky přívětivý software, který umožňuje realizovat nejrůznější průzkumy a hlasování a dokáže získaná data analyzovat a exportovat do dalších programů.

Ve fázi předvýzkumu (pilotáže) se ověřovalo, zda je vytvořený webový dotazník funkční a pro potenciální respondenty srozumitelný. Dále bylo třeba zjistit, jestli „*produkuje takové údaje, jaké se od něho očekávaly*“ (Gavora, 2010, s. 19). Vzorek respondentů pro předvýzkum byl vytvořen vybranými studenty 3. ročníku studijního oboru Školský management na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání Univerzity Karlovy, kteří pracovali na pozici ředitele školy či zástupce ředitele školy a několika učitelů českého jazyka. Dle připomínek v rámci pilotáže byly nadbytečné položky dotazníku odstraněny, jiné jazykově či věcně upraveny nebo doplněny. V rámci pilotáže bylo také zjištěno, že vybraným respondentům zabralo vyplnění dotazníku nejvýše 11 minut.

Volba výzkumného vzorku, sběr dat a následná analýza a interpretace získaných dat jsou předmětem dalších kapitol.

4.4 Popis výzkumného vzorku

Objektem výzkumného šetření byli, s ohledem na cíl výzkumu i celé práce, ředitelé a ředitelky základních a středních škol, které mají sídlo na území okresu Teplice a Ústí nad Labem a jejichž zřizovatelem je Ústecký kraj nebo obec nebo svazek obcí na území výše uvedených okresů a byli v této funkci ve školním roce 2020/2021. Stěžejním kritériem pro

výběr respondentů byla tedy pracovní pozice v uvedeném období. Věk či pohlaví respondentů naopak nehrály v tomto případě žádnou roli. Výzkumný vzorek byl zvolen záměrným výběrem (Gavora, 2010, s. 79). Každá osoba splňující výše uvedené podmínky (znaky) se stala jeho součástí. Do výzkumného vzorku nebyli zahrnuti ředitelé soukromých a církevních škol, speciálních a praktických základních škol, stejně jako samostatně fungujících základních uměleckých škol a konzervatoří.

Dle Adresáře příspěvkových organizací Ústeckého kraje (online, 2022) a dle Adresáře základních škol Ústeckého kraje (online, 2021) tak připadalo v úvahu v době realizace výzkumu k této bakalářské práci 73 respondentů (ředitelek a ředitelů škol), přičemž 37 z nich je z ústeckého okresu a 36 z teplického, jak ukazuje následující tabulka.

Tabulka 1: Počet škol zahrnutých do výzkumného šetření

Zřizovatel	Okres	Druh školy	Počet
Ústecký kraj	Ústí nad Labem	SŠ/Gymnázium/VOŠ	7
		ZŠ	0
	Teplice	SŠ/Gymnázium/VOŠ	5
		ZŠ	1
Obec/Svazek obcí	Ústí nad Labem	ZŠ	30
	Teplice	ZŠ	30
Celkem			73
Z toho ZŠ			61
Z toho SŠ/Gymnázium/VOŠ			12

Zdroj: Adresář příspěvkových organizací Ústeckého kraje (online, 2022) a Adresář základních škol Ústeckého kraje (online, 2021), vlastní zpracování

V součtu středních škol, gymnázií a vyšších odborných škol jsou zahrnuty pouze ty vyšší odborné školy, které jsou v rámci organizace spojené se střední školou a jejich ředitelé tak odpovídají znakům uvedeným výše.

Okresy Teplice a Ústí nad Labem byly pro výběr výzkumného vzorku, a tedy i provedení samotného výzkumu vybrány z několika důvodů.

- 1) Jedná se o sousední okresy v rámci Ústeckého kraje.
- 2) Porovnáním vybraných statistických údajů (Charakteristika okresu Teplice, online, 2022 a Charakteristika okresu Ústí nad Labem, online, 2022) lze zjistit, že si jsou v určitých aspektech oba okresy podobné, což ukazuje Tabulka 2.

- 3) Oba okresy jsou si podobné i počtem vhodných respondentů pro výzkum, viz Tabulka 3.
- 4) Autor této závěrečné práce získal na území těchto okresů své veškeré dosavadní vzdělání a celou svou profesní kariéru zde působí jako pedagog.

Tabulka 2: Vybrané statistické údaje okresů Teplice a Ústí nad Labem

Okres	Rozloha v km ²	Počet obyvatel v roce 2021	Počet obyvatel/1 km ²
Teplice	469	124 472	265,4
Ústí nad Labem	405	116 916	288,9

Zdroj: Charakteristika okresu Teplice (online, 2022) a Charakteristika okresu Ústí nad Labem (online, 2022), vlastní zpracování

Tabulka 3: Porovnání počtu ředitelů škol v okresech Teplice a Ústí nad Labem

Okres	ŘŠ celkem	ŘŠ v ZŠ	ŘŠ v SŠ/gymnázích/VOŠ
Teplice	36	30	5
Ústí nad Labem	37	30	7

Zdroj: Vlastní zpracování

Je však nutné mít na paměti, že s ohledem na počet oslovených ředitelů škol a na jejich výběr dle okresu sídla školy nelze výsledky, které byly tímto výzkumem zjištěny, zevšeobecnit a jsou validní jen pro tento výzkum (Gavora, 2010, s.73)!

4.5 Popis sběru dat

S ohledem na dnes již téměř bezproblémový přístup k internetovému připojení byl pro získání potřebných dat vytvořen webový dotazník (Gavora, 2010, s. 134) pomocí programu Microsoft Forms, jenž je součástí kancelářského balíčku Microsoft Office 365. Elektronická forma dotazníku výrazně redukuje časovou i finanční náročnost sběru dat. Je příjemnější i pro samotné respondenty, kteří mohou položky v dotazníku vyplnit v době, která jim nejvíce vyhovuje. Dotazník v této formě lze navíc otevřít a vyplnit jak na běžném osobním počítači či notebooku, tak na přenosných zařízeních typu tablet či smartphone.

V souladu s cílem výzkumného šetření, ve kterém má dojít ke komparaci získaných dat z hlediska druhu zapojených škol, byly vytvořeny dvě verze dotazníku. Jejich přepis je součástí Přílohy 2.

Jedna verze byla určena ředitelům základních škol a druhá ředitelům středních škol. Obě varianty dotazníku se lišily pouze ve druhé položce. Zde byli ředitelé základních škol dotazováni, zda je „jejich“ škola málotřídní či plnotřídní, zatímco ředitelé středních škol uváděli, zda ve zkoumaném období řídili gymnázium či střední odbornou školu nebo střední odborné učiliště. Rozdělení dotazníků na dotazníky pro ředitele základních škol a pro ředitele středních škol následně ulehčil analýzu dat. V celkovém množství získaných dat totiž nebylo třeba rozdělovat data získaná z jednotlivých druhů škol.

Obě verze dotazníku byly následně administrovány jednotlivým respondentům spolu s průvodním e-mailem, jehož plný text je k dispozici v Příloze 1. Sběr dat probíhal v průběhu měsíce června. V tomto období jsou ředitelé škol v souvislosti s blížícím se koncem školního roku pochopitelně maximálně vytíženi. Proto text průvodního e-mailu obsahoval i informaci o tom, že vyplnění dotazníku respondentovi nezabere více než 10 minut. Respondenti zde také našli hypertextový odkaz¹ umožňující on-line vyplnění dotazníku. Oficiální e-mailové adresy dotazovaných ředitelů byly získány z adresářů uvedených v kapitole 3.4 a z internetových stránek jednotlivých škol.

Návratnost dotazníku byla po šesti dnech od zveřejnění bohužel velmi nízká. Ředitelů středních škol odpovědělo 58 %. Avšak ředitelů základních škol pouze 8 %. Průměrná návratnost bez rozdílu druhu školy byla jen 16 %, což by bylo pro kvalitní výzkum nedostačující. Proto byla všem ředitelům z výzkumného vzorku zaslána e-mailem připomínka dotazníku (Gavora, 2010, s. 132), ve které bylo mimo jiné vyjádřeno poděkování těm ředitelům, kteří se šetření již zúčastnili i těm, kteří svůj čas vyplnění dotazníkového formuláře ještě věnují. Zároveň byl v textu připomínky uveden nový termín, do kdy bude dotazník přístupný.

¹ Hypertextový odkaz vedoucí k dotazníku pro ředitele základních škol – <https://forms.office.com/r/cfUFVU0Yzh>
Hypertextový odkaz vedoucí k dotazníku pro ředitele středních škol – <https://forms.office.com/r/6RwQhpT9qk>

Po uzavření dotazníku bylo zjištěno, že na něj odpovědělo 55 ze 73 oslovených respondentů. **Celková návratnost** tedy byla **75 %**.

Ředitelů **základních škol** přitom odpovědělo 46 z 61 oslovených, což představuje taktéž **návratnost 75 %**. Zde je však potřeba uvést, že ze 46 respondentů, kteří odpověděli, uvedlo v první dotazníkové položce 5 z nich, tedy 11 %, že ve školním roce 2020/2021 nebyli řediteli škol vůbec nebo byli řediteli škol v jiných než zkoumaných okresech. Webový dotazník jim v takovém případě nedovolil pokračovat ve vyplňování, protože by byla získána data, která nejsou pro výzkum žádoucí. Po odečtení těchto respondentů se analyzovala data od 41 respondentů a **finální návratnost** od ředitelů **základních škol** byla tedy **67 %**.

Ředitelů **středních škol** odpovědělo 9 z 12 oslovených, což znamená opět **75% návratnost**. **Celková finální návratnost** z obou druhů škol tak byla **68,5 %**. Tyto hodnoty byly již považovány pro následnou analýzu za dostatečné.

Samotný dotazník obsahoval celkem 15 položek, které byly tvořeny otázkami uzavřenými, polouzavřenými ale i otevřenými (Gavora, 2010, s. 124–126), případně položkami tvořenými oznamovací větou. Dále obsahoval intervalové škály o 5 stupních, přičemž stupeň 1 znamenal dle dané položky „žádná překážka/zcela použitelný/žádný problém“ a stupeň 5 znamenal „zásadní překážka/zcela nepoužitelný/zásadní problém“. U položky 14 vyjadřovaly hodnoty 1–5 hodnocení „jako ve škole“, kdy hodnota 1 znamenala „výborný“, zatímco hodnota 5 znamenala „nedostatečný“. Z hodnot získaných na škálách od jednotlivých respondentů byl u každé překážky, situace nebo jevu vypočítán průměrný koeficient zvolených odpovědí (Gavora, 2010, s. 114). Tyto průměry je možné interpretovat i tako: 1,0–1,4 žádná překážka, 1,5–2,4 malá překážka, 2,5–3,4 středně závažná překážka, 3,5–4,4 velká překážka, 4,5–5,0 zásadní překážka.

Škály byly také doplněny možností „nedokáži posoudit“. Tato možnost byla přidána pro případ, že by se respondent nedokázal k dané problematice vyjádřit. V případě její absence by byl nucen volit jinou z nabídnutých možností a tím by došlo ke zkreslení získaných dat (Gavora, 2010, s. 107).

Položky dotazníku byly konstruovány v souladu s cílem výzkumného šetření a na základě stanovených výzkumných otázek. Dále byl kladen důraz na jednoduchost, jasnost, jednoznačnost a smysluplnost otázek (Gavora, 2010, s. 123).

Dotazník byl uvozen pro výzkum nezbytnými faktografickými položkami. Gavora (2010, s. 122) sice říká, že: *„Na konec bývají zařazeny i faktografické otázky. Je to proto, že respondent může být na konci dotazníku unavený a faktografické otázky obyčejně nebývají tak náročné jako jiné typy otázek.“* S tímto vysvětlením nelze než plně souhlasit. V případě tohoto dotazníku však byla první položka zároveň filtrační a sloužila k tomu, aby byli z výzkumného vzorku vyřazeni ředitelé škol, kteří sice v současnosti (školní rok 2021/2022) naplňují znaky vhodných respondentů, ale ve zkoumaném období, tedy ve školním roce 2020/2021, je nenaplňovali a jejichž odpovědi by pro toto šetření byly tudíž nerelevantní.

Dále následovaly položky zjišťující postoje respondentů k jednotlivým potenciálně problematickým jevům či situacím v oblasti ekonomické, organizační/personální, právní, v oblasti ICT a také při samotné výuce v rámci distančního vzdělávání. Data z těchto položek byla následně analyzována a interpretována.

Záměrem dotazníku nebylo zjistit všechny překážky. Pokud by tomu tak bylo, byla by porušena některá kritéria techniky SMARTER a výzkum by se stal za daných podmínek nerealizovatelný. Přesto byla respondentům pro případ, že by chtěli kromě nabídnutých možností uvést ještě jiný problém či jinou překážku při realizaci distančního vzdělávání, nabídnuta možnost „Jiné“.

5 Analýza dat výzkumného šetření

V této kapitole jsou nejprve analyzována data získaná ze základních škol a poté data ze středních škol. Následně dojde, jak bylo již uvedeno výše, k jejich komparaci.

5.1 Analýza dat ze základních škol

Na dotazník určený ředitelům základních škol odpovědělo 46 z 61 respondentů, což sice představuje návratnost 75 %, ale pro výzkum byly použitelné jen odpovědi 41 respondentů, a to znamená finální návratnost 67 % dotazníků (podrobněji viz kapitola 3.4 a 3.5).

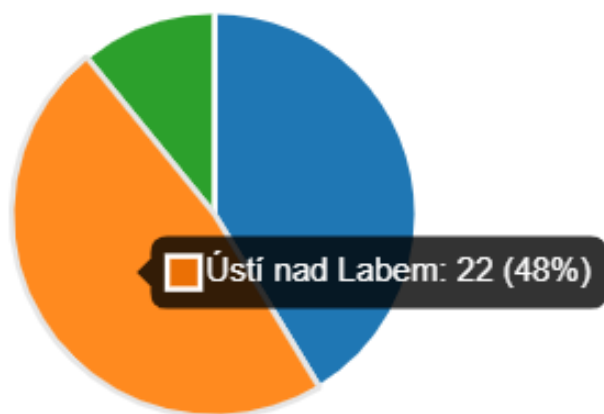
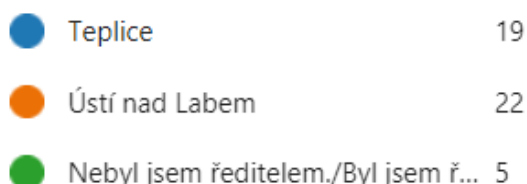
Dle souhrnných výsledků z programu MS Forms byla průměrná doba vyplňování dotazníku 17 minut 43 sekund, což je výrazně déle, než bylo zjištěno v rámci pilotáže. Je to i déle ve srovnání s časem, který potřebovali k vyplnění ředitelé středních škol (7 minut 44 sekund). Při zkoumání detailních výsledků převedených do programu Microsoft Excel se zjistilo, že jeden z respondentů měl dotazník otevřený více než devět hodin, čímž došlo k zásadnímu zkreslení tohoto údaje. Ostatním respondentům zabralo vyplňování dotazníku čas, který se nijak zásadně nelišil od času zjištěného v pilotáži.

Na následujících stranách je detailní analýza dat získaných z jednotlivých dotazníkových položek.

Položka č. 1 – Ve školním roce 2020/2021 jste byl ředitelem ZŠ v okrese...

V dotazníkové položce č. 1 bylo zjištěno, že šetření se zúčastnilo 41 % ředitelů základních škol z okresu Teplice a 48 % z okresu Ústí nad Labem. V absolutních číslech to představuje 19 ředitelů z okresu Teplice a 22 z okresu Ústí nad Labem. 11 % respondentů, což znamená 5 ředitelů, uvedlo, že ve školním roce 2020/2021 ještě nebyli řediteli nebo byli řediteli v jiném než zkoumaném okrese. Položka č. 1 byla proto v rámci dotazníku zásadní a těchto 5 respondentů bylo přesměrováno na konec dotazníku a nemohli se, z důvodu nevhodnosti do výzkumného vzorku, šetření dále zúčastnit.

Graf 4: Počet respondentů podle okresu, ve kterém byli ve zkoumaném období řediteli škol (ZŠ)

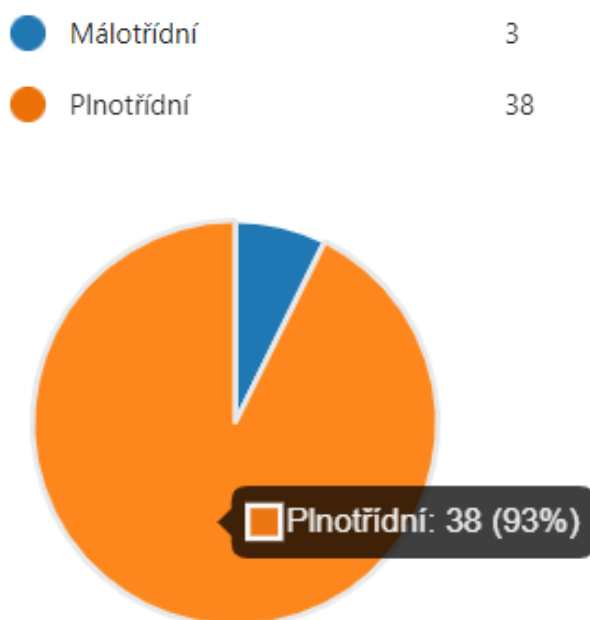


Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí

Položka č. 2 - Škola, kterou jste řídil ve školním roce 2020/2021, byla...

Na základě této dotazníkové položky bylo zjištěno, že 93 % ředitelů základních škol, kteří na dotazník odpověděli, řídila ve zkoumaném období plnotřídní školu, zatímco tzv. „malotřídku“ řídilo pouze 7 % respondentů. V absolutních číslech to znamená 38 ředitelů plnotřídních škol proti 3 ředitelům málotřídních škol. S ohledem na rozšíření málotřídních škol se dal tento poměr očekávat. Důležité však bylo v rámci výzkumu ukázat, že díky nízkému procentuálnímu zastoupení málotřídních škol nemohla data získaná od ředitelů těchto škol významně ovlivnit celkový výsledek.

Graf 5: Počet respondentů podle typu základní školy (ZŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí

Položka č. 3 – Co jste považoval za největší překážky v oblasti ekonomické při realizaci 2. vlny distančního vzdělávání, tedy ve školním roce 2020/2021?

Tato položka se zaměřovala na možné ekonomické překážky či problémy. Respondenti zde byli dotazováni, zda pro ně situace/jevy uvedené v této položce představovaly překážku při realizaci distančního vzdělávání, či nikoliv. Nabídnuty jim byly tyto situace/jevy:

1. Nedostatek financí od zřizovatele.
2. Nedostatek financí v rámci přímých vzdělávacích výdajů na ostatní neinvestiční výdaje.
3. Nedostatečná výše dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky.
4. Pomalé/opožděné vyplácení dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky.

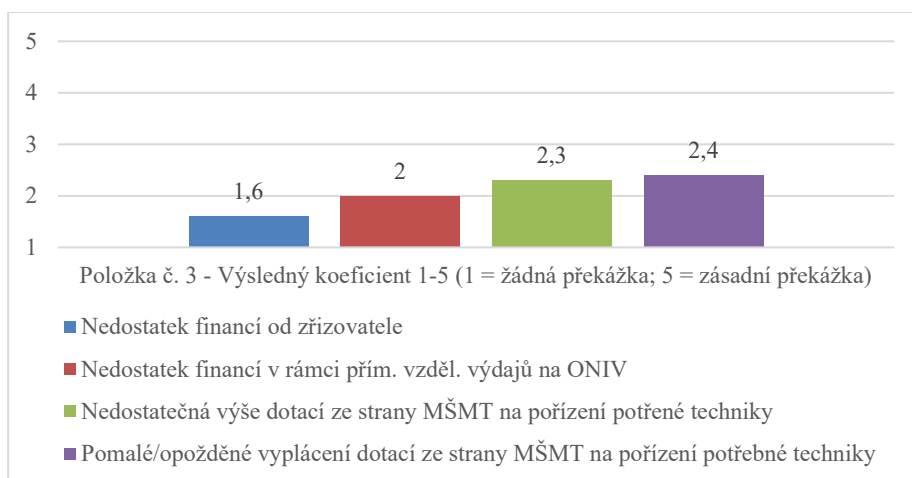
Na základě získaných dat lze konstatovat, že respondenti z řad ředitelů základních škol vnímali jako nejproblematictější pomalé a/nebo opožděné vyplácení dotací ze strany MŠMT na pořízení techniky potřebné pro bezproblémovou realizaci distančního vzdělávání. Průměrný koeficient u této překážky měl na škále 1–5 hodnotu 2,4. S koeficientem 2,3 se jeví jako druhá nejzávažnější překážka nedostatečná výše dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky. S koeficientem 2,0 následuje nedostatek financí v rámci přímých vzdělávacích výdajů na ostatní neinvestiční výdaje. Jako nejméně problémový vnímali respondenti případný nedostatek financí od zřizovatele. Zde byl průměrný koeficient odpovědí 1,6.

Tabulka 4: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 3 (ZŠ)

Situace/ jev	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáží posoudit		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
	Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
1	61	25	26,8	11	7,3	3	2,4	1	2,4	1	0	0	1,6
2	26,8	11	48,8	20	17,1	7	7,3	3	0	0	0	0	2,0
3	17,1	7	46,3	19	24,4	10	9,8	4	2,4	1	0	0	2,3
4	17,1	7	48,8	20	19,5	8	9,8	4	4,9	2	0	0	2,4

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Graf 6: Přehled výsledných koeficientů z oblasti ekonomické (ZŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Vzhledem k tomu, že nejvyšší zjištěný průměrný koeficient byl 2,4, lze konstatovat, že uvedené situace/jevy z oblasti ekonomiky představovaly pro respondenty malou překážku při realizaci distančního vzdělávání.

Položka č. 4 – Chcete uvést jinou překážku v oblasti ekonomické?

Položka č. 4 byla nepovinná a byla tvořena otevřenou otázkou. Na ni odpověděl pouze 1 respondent, který uvedl jako ekonomickou překážku v podstatě tři různé překážky: nedostatečnou komunikaci se zákonnými zástupci, nevybavenost rodin technikou, špatné připojení k internetu v lokalitě.

Zatímco nevybavenost rodin technikou potřebnou pro účast na distančním vzdělávání může mít přímou souvislost s ekonomickou situací jednotlivých rodin a může být považována z pohledu ředitele školy za překážku v oblasti ekonomické, špatné připojení k internetu v lokalitě již může být překážkou čistě technickou (tedy oblast ICT) a nemusí mít s ekonomickým zajištěním rodin žáků nic společného. Proč byla respondentem považována nedostatečná komunikace se zákonnými zástupci jako překážka při realizaci distančního vzdělávání v oblasti ekonomické, není ze stručnosti odpovědi jasné.

Položka č. 5 – Co jste považoval za největší překážky v oblasti organizační/personální při realizaci distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Tato položka se zaměřovala na organizační a/nebo personální problémy. Respondenti měli opět na škále s hodnotami 1–5 zvolit, zda pro ně pět uvedených situací/jevů představovalo překážky:

1. Tvorba „covidového“ rozvrhu.
2. Povinnost realizovat konzultace.
3. Zajištění vzdělávání „off-line“ žáků.
4. Absence pedagogů z důvodu nemoci.
5. Kontrola pedagogického procesu.

Jako nejzávažnější překážku s koeficientem 3,2 uvedli respondenti zajištění vzdělávání „off-line“ žáků. Jako středně závažnou překážku při distančním vzdělávání vnímali oslovení ředitelé absenci svých pedagogů z důvodu nemoci (koeficient 3,0). O něco méně problematictěji pociťovali tvorbu „covidového“ rozvrhu (2,6). Jako nejmenší překážky v oblasti organizační/personální uvedli respondenti kontrolu pedagogického procesu (2,2) a povinnost realizovat konzultace (1,9).

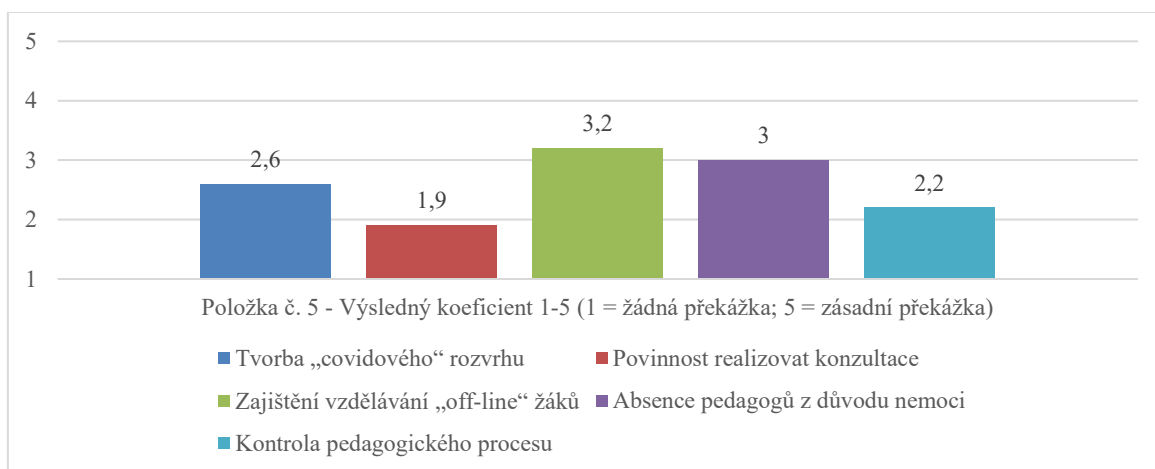
Tabulka 5: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 5 (ZŠ)

Situace /jev	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáží posoudit		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
	Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
1	12,2	5	36,6	15	36,6	15	7,3	3	7,3	3	0	0	2,6
2	51,2	21	24,4	10	12,2	5	7,3	3	4,9	2	0	0	1,9
3	7,3	3	14,6	6	39	16	31,7	13	7,3	3	0	0	3,2
4	7,3	3	17,1	7	51,2	21	19,5	8	4,9	2	0	0	3,0
5	17,1	7	58,5	24	12,2	5	7,3	3	4,9	2	0	0	2,2

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Přehled výsledných koeficientů z oblasti organizační/personální je uveden v následujícím grafu.

Graf 7: Přehled výsledných koeficientů z oblasti organizační/personální (ZŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Nejvyšší koeficient v oblasti organizační/personální byl 3,2. Při porovnání všech zjištěných hodnot je možné říci, že uvedené situace/jevy představovaly pro respondenty malou až středně závažnou překážku.

Položka č. 6 – Chcete uvést jinou překážku v oblasti organizační/personální?

Položka č. 6 byla opět nepovinná. Na tuto otázku odpověděl 1 respondent, který vnímal pasivitu žáků jako překážku při realizaci distančního vzdělávání v této oblasti.

Položka č. 7 - Co jste považoval za největší překážky v oblasti právní při realizaci distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Položka č. 7 nabídla respondentům výběr z osmi situací/jevů, které se dotýkaly právní oblasti a mohly představovat překážku při realizaci distančního vzdělávání:

1. Nedostatečná informovanost o „covidových“ právních změnách.
2. Velmi rychlé/časté „covidové“ právní změny.
3. Nedostatek času na aplikaci „covidových“ změn.
4. Veškeré DVPP probíhalo jen distančně.
5. Nemožnost zcela naplnit ŠVP.
6. Rozhodování v rámci správního řádu.
7. Zákonní zástupci nechávající žáky doma (strach z nakažení apod.).
8. Zákonní zástupci odmítající nošení roušek/respirátorů dětmi ve škole.

Jeden respondent vybral u jedné situace/jevu možnost „nedokáži posoudit“. Aby nedošlo ke zkreslení výsledného průměrného koeficientu, nebyla tato volba do výpočtu průměru započítána.

V této položce byl rozptýl zjištěných průměrných koeficientů výrazně větší. Jako výraznou překážku uvedli respondenti velmi rychlé/časté „covidové“ právní změny (koeficient 4,4) a nedostatek času na aplikaci „covidových“ změn (4,0). S odstupem pak jako středně závažná překážka při realizaci distančního vzdělávání následovala nedostatečná informovanost o „covidových“ právních změnách (3,3). Velmi obdobně ohodnotili respondenti i situaci, kdy zákonní zástupci nechávali žáky doma např. kvůli strachu z nakažení nemocí covid-19 ve škole (3,0) a situaci, kdy někteří zákonní zástupci odmítali, aby děti nosily ve školách roušky či respirátory (2,8). Jako středně závažnou překážku v oblasti právní vybrali respondenti také nemožnost zcela naplnit ŠVP (2,9). Malou překážkou byl pro respondenty fakt, že veškeré DVPP probíhalo jen distančně (2,3). Zde uvedlo 13 respondentů (31,7 %), že to pro ně dokonce nebyla žádná překážka. Jako nejmenší překážku v oblasti práva uvedli respondenti rozhodování v rámci správního řádu (2,0). 12 respondentů (29,3 %) v tomto nespatořovalo žádnou překážku.

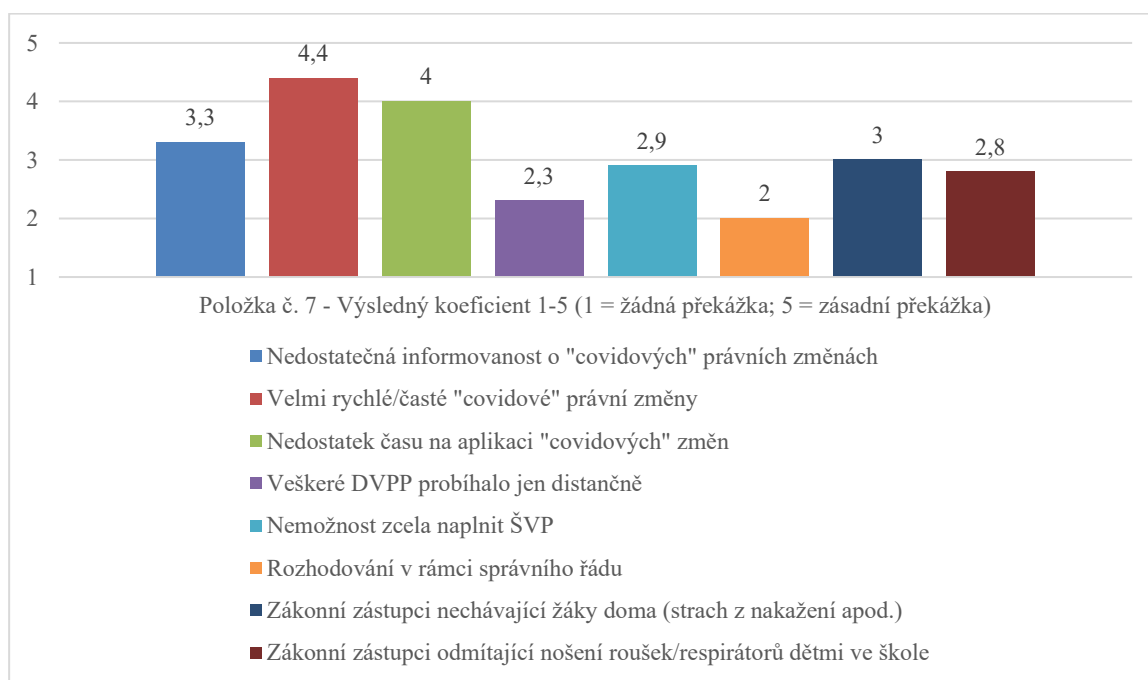
Analyzovaná data z této položky jsou přehledně uvedena v následující tabulce a grafu.

Tabulka 6: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 7 (ZŠ)

Situační /jev	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáží posoudit		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
	Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
1	7,3	3	17,1	7	19,5	8	46,3	19	9,8	4	0	0	3,3
2	0	0	0	0	12,2	5	39	16	48,8	20	0	0	4,4
3	2,4	1	2,4	2	14,6	6	58,5	24	22	9	0	0	4,0
4	31,7	13	24,4	10	26,8	11	14,6	6	0	0	2,4	1	2,3
5	2,4	1	31,7	13	48,8	20	12,2	5	4,9	2	0	0	2,9
6	29,3	12	43,9	18	19,5	8	7,3	3	0	0	0	0	2,0
7	9,8	4	29,3	12	22	9	31,7	13	7,3	3	0	0	3,0
8	4,9	2	41,5	17	31,7	13	9,8	4	12,2	5	0	0	2,8

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Graf 8: Přehled výsledných koeficientů z oblasti právní (ZŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 8 - Chcete uvést jinou překážku v oblasti právní?

Na otevřenou otázku položenou v nepovinné položce č. 8 odpověděl jeden respondent, který uvedl, že v právní oblasti vnímá jako překážku při realizaci distančního vzdělávání malou pravomoc vyžadovat dodržování nařízených opatření.

Položka č. 9 – Který školní informační systém jste na Vaší škole používali v období distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Tato dotazníková položka je první, která se zabývá oblastí ICT. Z výsledků je patrné, že naprostá většina zúčastněných respondentů z řad ředitelů základních škol používala ve svých školách ve zkoumaném období školní informační systém Bakaláři. Konkrétně se jednalo o 32 respondentů (78 %). Druhým nejpoužívanějším systémem byla Škola OnLine, kterou využívalo 7 ředitelů škol (17 %). 2 respondenti (5 %) uvedli, že na svých školách využívali systém Edookit.

Tabulka 7: Analýza odpovědí na dotazníkovou položku č. 9 (ZŠ)

Školní informační systém	Bakaláři	Edookit	Škola OnLine	EduPage	eTřídnice	Jiné
Počet využívajících škol	32	2	7	0	0	0

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 10 - Jak zpětně hodnotíte připravenost Vašeho školního informačního systému na distanční vzdělávání, které proběhlo ve školním roce 2020/2021?

Dotazníková položka č. 10 bezprostředně navazuje na předchozí a zjišťuje, jak hodnotí oslovení ředitelé škol připravenost svého školního informačního systému pro využití v rámci distančního vzdělávání. Jinými slovy, zda pro ně právě používání jimi vybraného školního informačního systému nepředstavovalo překážku.

Pro 14 respondentů (34,1 %) byl používaný systém při realizaci distančního vzdělávání zcela použitelný a 22 respondenti (53,7 %) vybrali hodnotu „2“. Pouze 1 respondent (2,4 %) vybral hodnotu „4“ a žádný respondent neuvěděl, že by jimi používaný školní informační systém byl pro distanční vzdělávání zcela nepoužitelný.

Analýzovaná data z této položky jsou přehledně uvedena v následující tabulce.

Tabulka 8: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 10 (ZŠ)

1 = zcela použitelný		2		3		4		5 = zcela nepoužitelný		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
Odpovědi v procentech/absolutních číslech										
34,1	14	53,7	22	9,8	4	2,4	1	0	0	1,8

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Celkový průměrný koeficient odpovědí v této položce vychází 1,8. V rozpětí hodnot 1–2 byly odpovědi 87,8 % respondentů z čehož lze usuzovat, že používané systémy byly dle oslovených ředitelů spíše vhodně připraveny.

Položka č. 11 - Co jste považoval za největší překážky v oblasti ICT při realizaci distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Respondentům bylo v této položce nabídnuto 6 situací/jevů.

1. Neochota pedagogů vzdělávat se.
2. Nedostatečné množství zařízení pro realizaci distančního vzdělávání (PC s webkamerou, notebooky apod.).
3. Pedagogové neuměli s ICT technikou pracovat.
4. Nedostatečně kvalitní/rychlé připojení školy k internetu.
5. Obava z navrácení zapůjčeného ICT vybavení.
6. Sepsání hmotné zodpovědnosti při zapůjčení ICT vybavení žákům.

Na pětibodové škále měli ředitelé opět určit, zda pro ně uvedené situace/jevy představovaly při realizaci distančního vzdělávání problém, či nikoliv. Jeden respondent vybral u jedné situace/jevu možnost „nedokáží posoudit“. Aby nedošlo ke zkreslení výsledného průměrného koeficientu, nebyla tato volba do výpočtu průměru započítána.

V oblasti ICT pocíťovali oslovení ředitelé škol jako největší překážku nedostatečně kvalitní/rychlé připojení školy k internetu (koeficient 3,0). Zde uvedlo dokonce 6 respondentů (14,6 %), že tuto překážku považují za zásadní. Skutečnost, že pedagogové neuměli pracovat s ICT technikou potřebnou pro distanční vzdělávání vnímali respondenti spíše jako malou překážku (2,4), stejně jako obavu z navrácení zapůjčeného ICT vybavení

(2,3), nedostatečné množství IT zařízení pro realizaci distančního vzdělávání (1,9) či neochotu pedagogů vzdělávat se v této oblasti (1,7). Nedostatečné množství IT zařízení nebylo pro 22 respondentů (53,7 %) žádnou překážkou, stejně tak neochota pedagogů vzdělávat se v oblasti ICT nepředstavovala pro 18 respondentů (43,9 %) žádnou překážku.

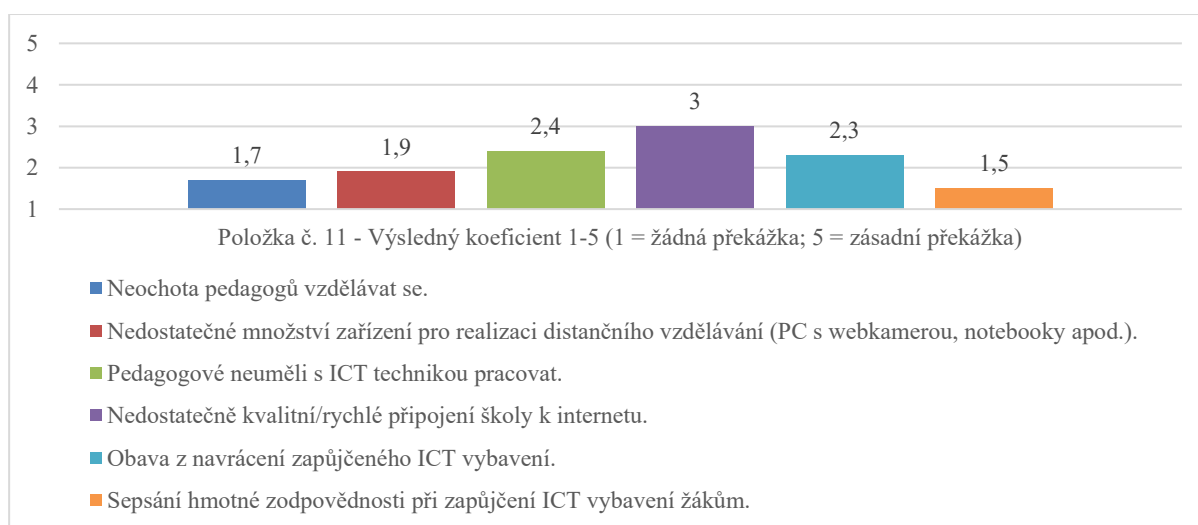
Jako nejmenší problém uvedli respondenti sepsání hmotné zodpovědnosti při zapůjčení ICT vybavení žákům (koeficient 1,5). 28 respondentů (68,3 %) uvedlo, že to pro ně nepředstavovalo žádnou překážku a dalších 8 respondentů (19,5 %) považovalo sepsání hmotné zodpovědnosti za malou překážku.

Tabulka 9: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 11 (ZŠ)

Situace/ jev	Odpovědi v procentech/absolutních číslech												Průměrný koeficient zvolených odpovědí
	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáží posoudit		
1	43,9	18	46,3	19	9,8	4	0	0	0	0	0	0	1,7
2	53,7	22	22	9	12,2	5	9,8	4	2,4	1	0	0	1,9
3	12,2	5	39	16	43,9	18	4,9	2	0	0	0	0	2,4
4	7,3	3	29,3	12	34,1	14	14,6	6	14,6	6	0	0	3,0
5	19,5	8	53,7	22	12,2	5	9,8	4	4,9	2	0	0	2,3
6	68,3	28	19,5	8	4,9	2	4,9	2	0	0	2,4	1	1,5

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Graf 9: Přehled výsledných koeficientů z oblasti ICT (ZŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 12 - Chcete uvést jinou překážku v oblasti ICT?

V této nepovinné položce uvedl v odpovědi na otevřenou otázku 1 respondent jako překážku v oblasti ICT málo odborných firem v okolí školy, které by školily pedagogy.

Položka č. 13 - Uveďte, jak velký problém pro Vás představovaly následující jevy/situace při realizaci distančního vzdělávání ve šk. roce 2020/2021.

Tato položka nabízela ředitelům škol, nejen jako lídrům či manažerům, ale také jako vykonavatelům přímé vyučovací činnosti (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 42), možnost vyjádřit se k 10 konkrétním situacím/jevům, které jsou spojené se samotnou distanční výukou. I zde se objevilo využití volby „Nedokáži posoudit“, proto i v této položce nebyla tato volba započítána do průměrů.

1. Pozdní připojování se žáků do on-line hodin.
2. Nepřipojování se žáků do on-line hodin.
3. Předčasné/opakované odpojování se žáků z on-line hodin.
4. Vypínání/nezapínání kamer při on-line hodinách.
5. Vypínání/nezapínání mikrofonů při on-line hodinách.
6. „Rozbité“ mikrofony/kamery žáků.
7. Pozdní omlouvání absence.
8. Žáci se připojovali do on-line hodin např. z parku, autobusu, ...
9. Pozdní odevzdávání/neodevzdávání/ignorování zadaných úkolů.
10. Odevzdávání opsaných/zfalšovaných kvízů či úkolů.

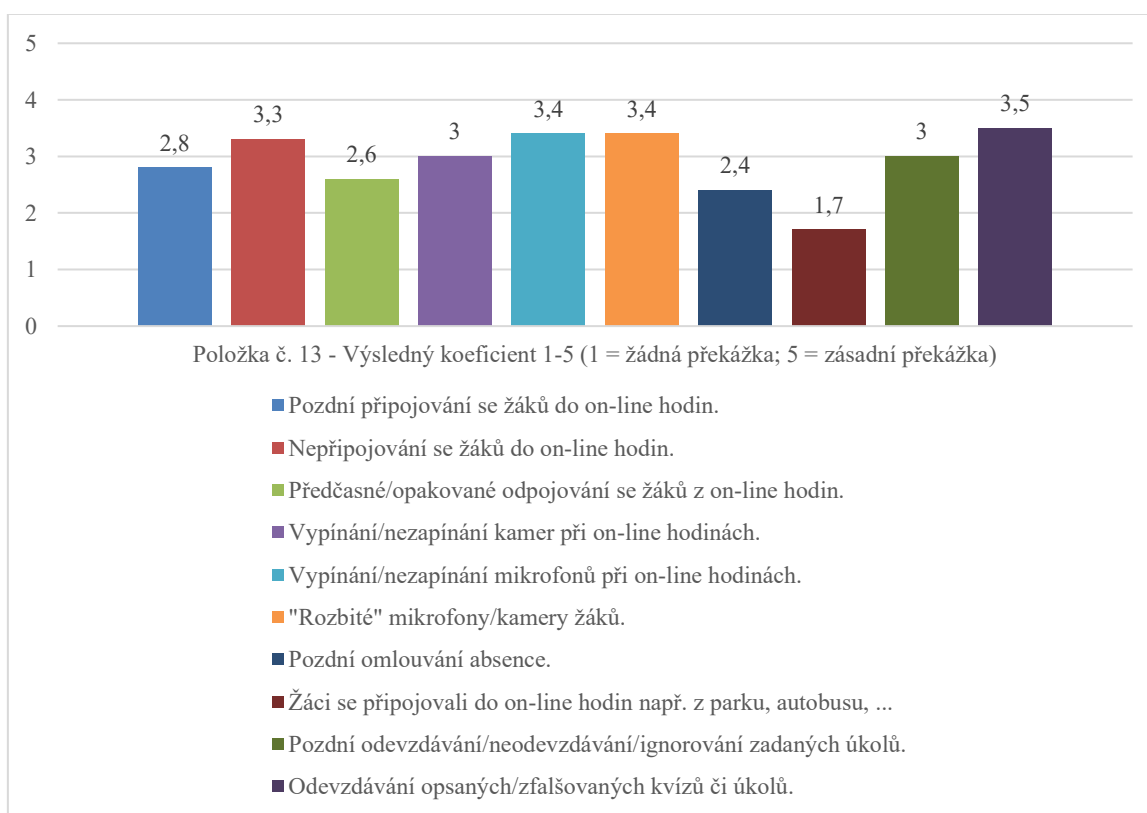
Za největší překážku při samotné distanční výuce považovali respondenti odevzdávání opsaných či zfalšovaných kvízů nebo úkolů (koeficient 3,5), následně vypínání/nezapínání mikrofonů při on-line hodinách (3,4), „rozbité“ mikrofony nebo kamery žáků (také 3,4) a nepřipojování se žáků do on-line hodin (3,3). Jako středně závažné překážky se jeví také vypínání/nezapínání kamer při on-line hodinách (3,0), pozdní odevzdávání, neodevzdávání nebo ignorování zadaných úkolů (také 3,0), dále též pozdní připojování se žáků do on-line hodin (2,8) nebo předčasné/opakované odpojování se žáků z on-line hodin (2,6). Za malou překážku lze na základě dat označit pozdní omlouvání absence (2,4) a připojování se žáků do on-line hodin např. z parku, autobusu či jiného než domácího prostředí (1,7).

Tabulka 10: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 13 (ZŠ)

Situace /jev	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáži posoudit		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
	Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
1	2,4	1	48,8	20	24,4	10	19,5	8	4,9	2	0	0	2,8
2	0	0	22	9	36,6	15	34,1	14	7,3	3	0	0	3,3
3	7,3	3	43,9	18	34,1	14	9,8	4	4,9	2	0	0	2,6
4	22	9	17,1	7	17,1	7	31,7	13	12,2	5	0	0	3,0
5	12,2	5	12,2	5	9,8	4	56,1	23	9,8	4	0	0	3,4
6	4,9	2	9,8	4	39	16	36,6	15	9,8	4	0	0	3,4
7	7,3	3	58,5	24	26,8	11	2,4	1	4,9	2	0	0	2,4
8	53,7	22	22	9	9,8	4	2,4	1	4,9	2	7,3	3	1,7
9	0	0	48,8	20	12,2	5	26,8	11	12,2	5	0	0	3,0
10	2,4	1	24,4	10	26,8	11	12,2	5	31,7	13	2,4	1	3,5

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Graf 10: Přehled výsledných koeficientů z položky č. 13 (ZŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 14 - Ohodnoťte spolupráci rodin bez trvalého internetového připojení (jako ve škole: 1-5).

Jak vyplývá ze znění této položky, měli respondenti z řad ředitelů základních škol ohodnotit spolupráci zákonných zástupců tzv. „off-line“ žáků, a to pomocí hodnot 1–5, jako při hodnocení ve škole, tedy 1 = výborná spolupráce, 5 = nedostatečná spolupráce. V rámci této položky odpověděli 4 respondenti, že spolupráci nedokáží posoudit. Aby nedošlo ke zkreslení výsledků, nebyla jejich volba do výpočtu průměrného koeficientu započítána.

Průměrný koeficient zvolených odpovědí, vypočítaný ze 37 odpovědí, byl u této položky 3,1. Tento výsledek by bylo možné interpretovat, s ohledem na výše zmíněné přirovnání ke školnímu hodnocení, jako „dobrá spolupráce“. Je však vhodné uvést, že hodnotu „4“ a „5“, tedy „dostatečná spolupráce“ a „nedostatečná spolupráce“, zvolilo 16 respondentů (39 %), zatímco hodnotu „1“ a „2“ zvolilo jen 11 respondentů (26,8 %). Je tedy zřejmé, že spolupráci rodin bez trvalého internetového připojení s oslovenými školami ve zkoumaném období nelze označit za výbornou ani chvalitebnou. Lze tedy konstatovat, že spolupráce školy, potažmo ředitele školy, s těmito rodinami byla středně závažnou překážkou při realizaci distančního vzdělávání.

Tabulka 11: Spolupráci rodin bez trvalého internetového připojení (ZŠ)

1 = výborná spolupráce		2		3		4		5 = nedostatečná spolupráce		Nedokáží posoudit		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
7,3	3	19,5	8	24,4	10	36,6	15	2,4	1	9,8	4	3,1

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 15 - Uveďte stručně, zda jste shledal nějaký přínos distančního vzdělávání?

Tato položka byla také dobrovolná a byla opět koncipována jako otevřená otázka. Ze 41 respondentů na ni odpovědělo 18, což představuje 44 %. Protože se jednalo o otevřenou otázku, uváděli někteří respondenti ve své odpovědi více skutečností, které vnímali jako přínosy distančního vzdělávání. Nebylo proto možné udělat pouhý součet či průměr ze získaných dat. Získaná data bylo potřeba vhodně kategorizovat a až poté je bylo možné interpretovat (Gavora, 2010, s. 126 a Chráska, 2016, s. 171).

Je zřejmé, že nejčastěji vnímali ředitelé základních škol přínos distančního vzdělávání ve zlepšení ICT kompetencí pedagogů a žáků, ve zvýšení samostatnosti žáků a v modernizaci výuky. Dále vnímali pozitivně sdílení a pomoc mezi pedagogy a udržení kontaktu se žáky. Informace zjištěné z odpovědí respondentů prezentuje přehledně následující tabulka.

Tabulka 12: Přínos distančního vzdělávání dle ředitelů základních škol

Přínos distančního vzdělávání	Četnost odpovědi
Zlepšení ICT kompetencí pedagogů	6x
Zlepšení ICT kompetencí žáků	5x
Zvýšení samostatnosti a zodpovědnosti žáků	4x
Modernizace výuky	2x
Zlepšení ICT kompetencí (bez rozlišení)	2x
Sdílení a pomoc mezi učiteli	2x
Udržení kontaktu se žáky	2x
Zlepšení vlastních ICT kompetencí	1x
Rychlá zpětná vazba pro učitele	1x
Další možnost vzdělávání dlouhodobě nemocných dětí	1x
Vybavení školy potřebnou technikou	1x
Využití ICT dovedností z distančního vzdělávání i v době prezenčního vzdělávání	1x
Rozčlenění učiva na jádrové a rozvíjející	1x
Žáci akceptovali testování prostřednictvím PC	1x
Žádný přínos	2x

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

5.2 Analýza dat ze středních škol

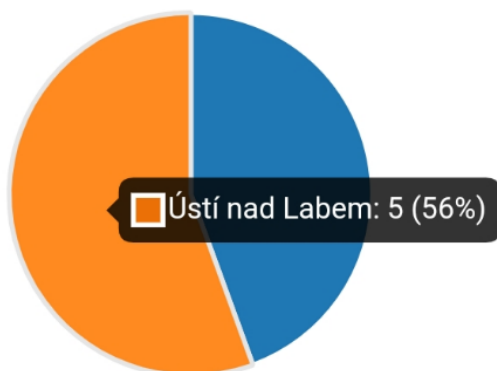
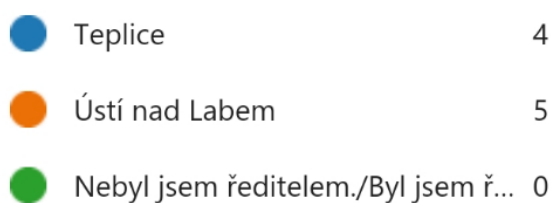
Jak bylo uvedeno již v kapitole 3.5, na dotazník odpovědělo 9 z 12 oslovených ředitelů středních škol. To představuje přijatelnou návratnost 75 %. Průměrná doba vyplňování dotazníku byla dle údaje uvedeného v MS Forms 7 minut 44 sekund. Pro analýzu dat je také pozitivní, že všichni respondenti, kteří se šetření zúčastnili, byli i ve školním roce 2020/2021 řediteli škol ve zkoumaných okresech. Splňovali tedy znaky potřebné pro zařazení do výzkumného vzorku (viz kapitola 3.4).

Následující text přináší podrobný rozbor dat získaných z dotazníků ředitelů středních škol.

Položka č. 1 – Ve školním roce 2020/2021 jste byl ředitelem SŠ v okrese...

Ze získaných dat v dotazníkové položce č. 1 lze zjistit, že šetření se zúčastnilo 44 % ředitelů středních škol z okresu Teplice a 56 % z okresu Ústí nad Labem. V absolutních číslech to představuje 5 ředitelů z okresu Ústí nad Labem a 4 z okresu Teplice. Stejně jako v dotazníku pro ředitele základních škol, byla i zde tato položka kvůli filtraci nevhodných respondentů zásadní (viz kap. 3.4).

Graf 11: Počet respondentů podle okresu, ve kterém byli ve zkoumaném období řediteli škol (SŠ)

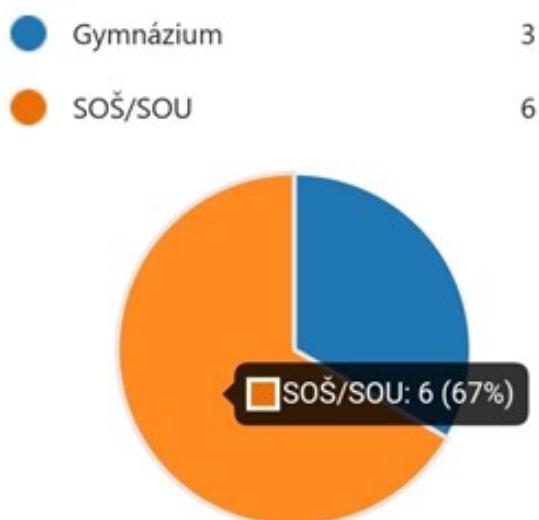


Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí

Položka č. 2 - Škola, kterou jste řídil ve školním roce 2020/2021, byla...

V rámci této položky bylo zjištěno, že 3 odpovídající respondenti byli řediteli gymnázia a 6 respondentů bylo řediteli středních odborných škol nebo středních odborných učilišť. V procentuálním vyjádření to znamená 33 % získaných odpovědí od ředitelů gymnázií a 67 % od ředitelů SOŠ či SOU.

Graf 12: Počet respondentů podle typu střední školy (SŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí

Tato položka byla do dotazníku zařazena z důvodu dosažení co nejvyšší míry objektivity. Lze předpokládat, že ředitelé gymnázií mohli pocítovat jiné překážky při realizaci distančního vzdělávání, než ředitelé středních odborných škol a středních odborných učilišť. Proto bylo pro výzkum důležité, aby v odpovědích byli zastoupeni respondenti z obou typů škol.

Všechny následující položky dotazníku pro ředitele středních škol se svým zněním zcela shodují s položkami v dotazníku pro ředitele základních škol (viz kap. 4.1). Proto zde již nebudou jednotlivé položky podrobněji popisovány, ale budou analyzována a prezentována pouze získaná data, dle potřeby doplněná o stručný komentář.

Položka č. 3 – Co jste považoval za největší překážky v oblasti ekonomické při realizaci 2. vlny distančního vzdělávání, tedy ve školním roce 2020/2021?

Respondenti zde byli dotazováni na následující situace/jevy.

1. Nedostatek financí od zřizovatele.
2. Nedostatek financí v rámci přímých vzdělávacích výdajů na ostatní neinvestiční výdaje.
3. Nedostatečná výše dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky.
4. Pomalé/opožděné vyplácení dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky.

Největší překážku dle dat z dotazníku představovala pro respondenty nedostatečná výše dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky pro distanční vzdělávání (koeficient 3,1). Více než polovina respondentů (55,6 %) zde vybrala hodnotu 3. Dále se jednalo o pomalé/opožděné vyplácení dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky (2,8). Vzhledem k výše uvedeným koeficientům lze tyto překážky označit jako středně závažné. Za malou překážku lze označit nedostatek financí v rámci přímých vzdělávacích výdajů na ostatní neinvestiční výdaje (2,2) a nedostatek financí od zřizovatele (1,7). Navíc 55,6 % respondentů uvedlo, že nedostatek financí od zřizovatele pro ně nebyla žádná překážka.

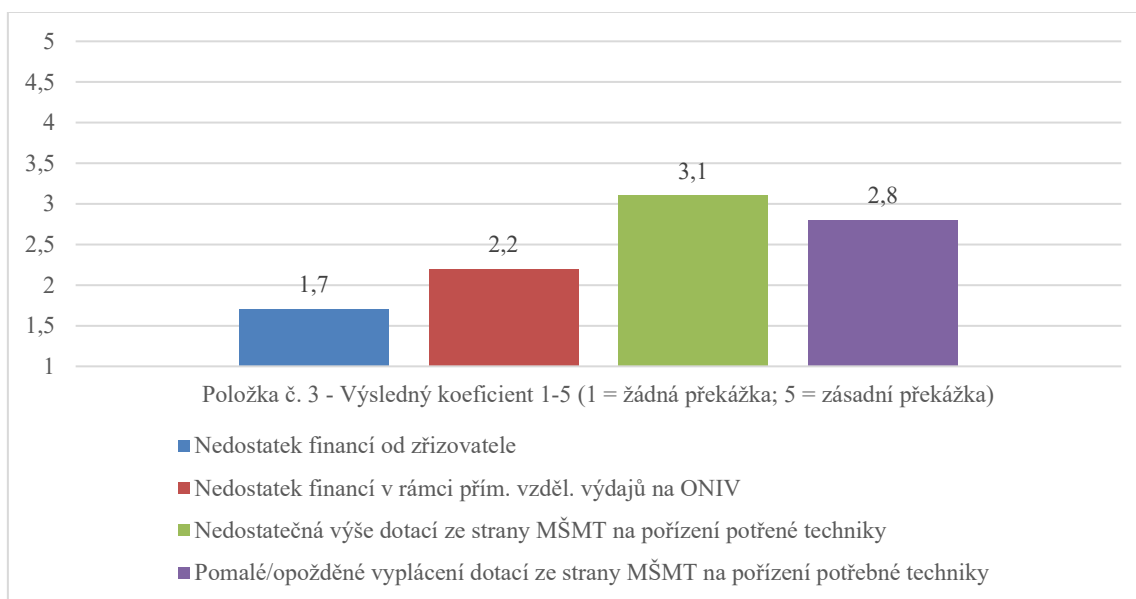
Tabulka 13: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 3 (SŠ)

Situace/jev	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáži posoudit	Průměrný koeficient zvolených odpovědí	
	Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
1	55,6	5	22,2	2	22,2	2	0	0	0	0	0	0	1,7
2	33,3	3	22,2	2	33,3	3	11,1	1	0	0	0	0	2,2
3	0	0	22,2	2	55,6	5	11,1	1	11,1	1	0	0	3,1
4	11,1	1	22,2	2	44,4	4	22,2	2	0	0	0	0	2,8

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Průměrné koeficienty odpovědí z této položky jsou přehledně uvedeny v následujícím grafu.

Graf 13: Přehled výsledných koeficientů z oblasti ekonomické (SŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 4 – Chcete uvést jinou překážku v oblasti ekonomické?

Nepovinnou položku č. 4 tvořila otevřená otázka. Jediný respondent v této položce uvedl, že jako překážku vnímal často se měnící pokyny týkající se problematiky kdo, co a z čeho bude platit, přičemž škola musela většinou nejprve vše financovat ze svých prostředků a následně jí byly (ne všechny) výdaje uhrazeny zpět.

Položka č. 5 – Co jste považoval za největší překážky v oblasti organizační/personální při realizaci distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

V rámci této položky bylo respondentům nabídnuto 5 situací/jevů:

1. Tvorba „covidového“ rozvrhu.
2. Povinnost realizovat konzultace.
3. Zajištění vzdělávání „off-line“ žáků.
4. Absence pedagogů z důvodu nemoci.
5. Kontrola pedagogického procesu.

Nejproblématictější vnímali respondenti z řad ředitelů středních škol zajištění vzdělávání „off-line“ žáků a absenci pedagogů při distančním vzdělávání z důvodu nemoci. Oba jevy mají koeficient 2,8. Tyto situace lze tedy označit za středně problematické. Za malý problém či malou překážku můžeme označit tvorbu „covidového“ rozvrhu (2,1) a kontrolu pedagogického procesu (také 2,1), byť u tvorby „covidového“ rozvrhu uvedlo 44,4 % respondentů, že se nejednalo dokonce o žádnou překážku. Za nejméně problematickou situaci vnímali respondenti povinnost realizovat konzultace (1,8). 55,6 % z nich zvolilo hodnotu „2“, což je hodnota blízká i průměrnému koeficientu. Proto lze i tuto situaci označit za malou překážku.

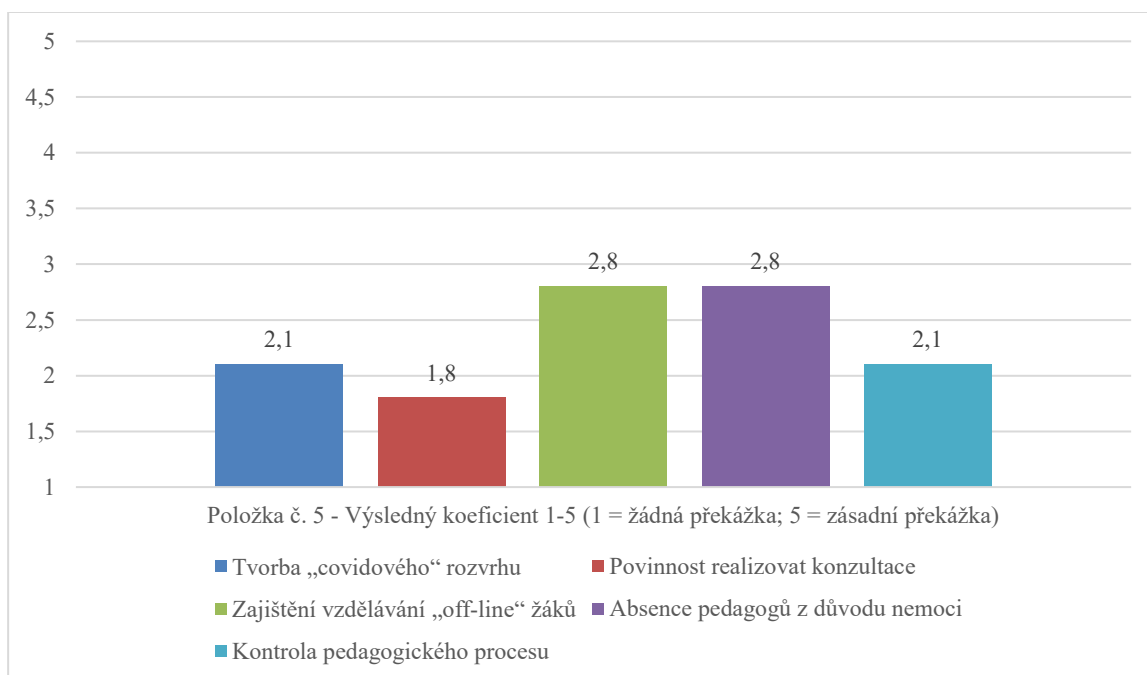
Tabulka 14: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 5 (SŠ)

Situace/jev	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáží posoudit		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
	Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
1	44,4	4	22,2	2	22,2	2	0	0	11,1	2	0	0	2,1
2	33,3	3	55,6	5	11,1	1	0	0	0	0	0	0	1,8
3	11,1	1	33,3	3	33,3	3	11,1	1	11,1	1	0	0	2,8
4	0	0	44,4	4	33,3	3	22,2	2	0	0	0	0	2,8
5	33,3	3	33,3	3	22,2	2	11,1	1	0	0	0	0	2,1

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Průměrné koeficienty odpovědí z této položky jsou přehledně uvedeny v následujícím grafu.

Graf 14: Přehled výsledných koeficientů z oblasti organizační/personální (SŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 6 – Chcete uvést jinou překážku v oblasti organizační/personální?

Položka č. 6 byla opět nepovinná. Zde se v rámci otevřené otázky vyjádřili 2 respondenti. Jeden uvedl jako překážku při realizaci distančního vzdělávání neochotu (zejména starších) učitelů ke změně způsobu vzdělávání. Druhý respondent uvedl jako problém organizaci distanční výuky žáků, kteří byli povoláni k výpomoci ve zdravotnických zařízeních a zařízeních sociálních služeb a byli zařazeni do směnného provozu. Po noční směně těchto žáků nebylo možné realizovat distanční výuku dle rozvrhu.

Položka č. 7 - Co jste považoval za největší překážky v oblasti právní při realizaci distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Tato položka nabídla respondentům výběr z osmi překážek (situací/jevů), které se dotýkaly právní oblasti:

1. Nedostatečná informovanost o „covidových“ právních změnách.
2. Velmi rychlé/časté „covidové“ právní změny.
3. Nedostatek času na aplikaci „covidových“ změn.
4. Veškeré DVPP probíhalo jen distančně.
5. Nemožnost zcela naplnit ŠVP.
6. Rozhodování v rámci správního řádu.
7. Zákonní zástupci nechávající žáky doma (strach z nakažení apod.).
8. Zákonní zástupci odmítající nošení roušek/respirátorů dětmi ve škole.

Průměrný koeficient zvolených odpovědí se v této položce pohyboval v rozpětí 1,8–3,9. Jako největší překážku při realizaci distančního vzdělávání vnímali respondenti v této oblasti velmi rychlé/časté „covidové“ právní změny (koeficient 3,9). Jednalo se tedy o velkou překážku, přičemž 33,3 % respondentů uvedlo, že se jednalo o zásadní překážku (zvolili hodnotu 5). S koeficientem 3,2 byl jako středně velká překážka uveden nedostatek času na aplikaci „covidových“ změn. Stejně problematicky (3,2) byli vnímáni i zákonní zástupci, kteří nechávali žáky doma například ze strachu z nakažení nemocí covid-19 ve škole. Za středně závažnou překážku lze také považovat zákonné zástupce odmítající nošení roušek/respirátorů dětmi ve škole (3,1) a nemožnost zcela naplnit ŠVP (2,9). Za malou překážku je možné označit rozhodování v rámci správního řádu v průběhu distančního vzdělávání (2,4), nedostatečnou informovanost o „covidových“ právních změnách (2,0) a skutečnost, že veškeré DVPP probíhalo jen distančně (1,8). U dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků uvedlo 55,6 % respondentů, že se v tomto případě nejednalo o žádnou překážku.

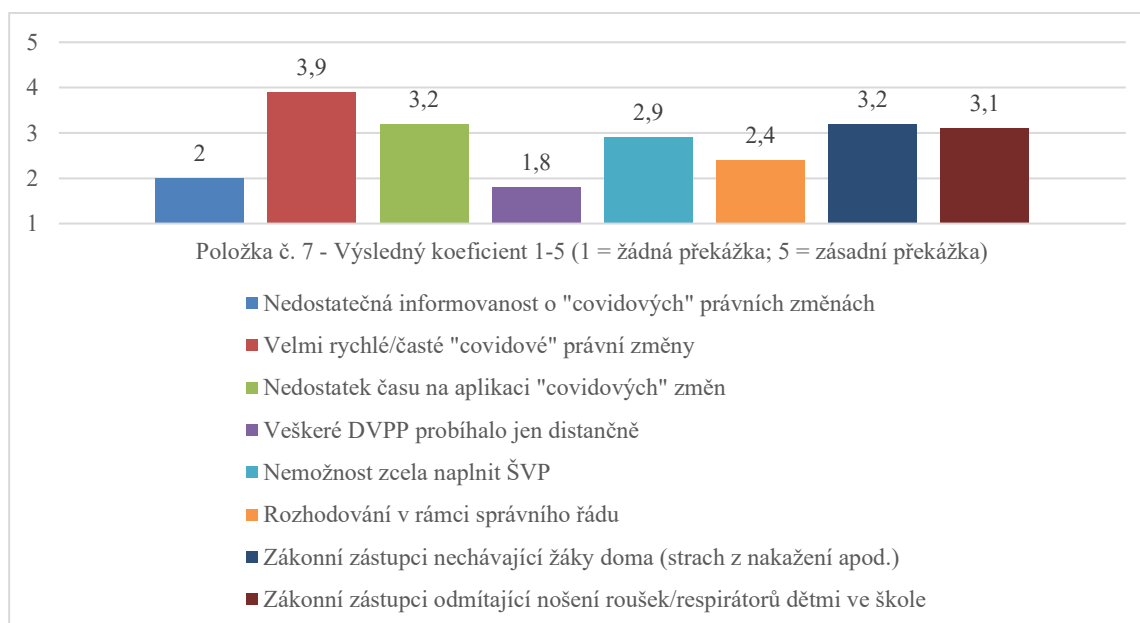
Analyzovaná data z této položky jsou přehledně uvedena v následující tabulce a grafu.

Tabulka 15: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 7 (SŠ)

Situační jev	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáží posoudit	Průměrný koeficient zvolených odpovědí	
	absolutní	procenty	absolutní	procenty	absolutní	procenty	absolutní	procenty	absolutní	procenty			
1	3	33,3	4	44,4	1	11,1	1	11,1	0	0	0	0	2
2	1	11,1	0	0	1	11,1	4	44,4	3	33,3	0	0	3,9
3	1	11,1	0	0	5	55,6	2	22,2	1	11,1	0	0	3,2
4	5	55,6	2	22,2	1	11,1	1	11,1	0	0	0	0	1,8
5	2	22,2	1	11,1	3	33,3	2	22,2	1	11,1	0	0	2,9
6	1	11,1	4	44,4	3	33,3	1	11,1	0	0	0	0	2,4
7	1	11,1	0	0	4	44,4	4	44,4	0	0	0	0	3,2
8	3	33,3	1	11,1	0	0	2	22,2	3	33,3	0	0	3,1

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Graf 15: Přehled výsledných koeficientů z oblasti právní (SŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 8 - Chcete uvést jinou překážku v oblasti právní?

Možnosti doplnit v nepovinné položce č. 8 vlastní překážku v oblasti právní využil jeden respondent, který uvedl, že jako problematické při realizaci distančního vzdělávání pocíťoval přítomnost jednoho tzv. „odmítače“ roušek a respirátorů v učitelském sboru.

Položka č. 9 – Který školní informační systém jste na Vaší škole používali v období distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Touto dotazníkovou položkou opět přechází dotazník do oblasti ICT. Z výsledků je patrné, že naprostá většina zúčastněných respondentů z řad ředitelů středních škol používala ve svých školách školní informační systém Bakaláři. Konkrétně se jednalo o 7 respondentů z celkových 9, což znamená 78 %.

Tabulka 16: Analýza odpovědí na dotazníkovou položku č. 9 (SŠ)

Školní informační systém	Bakaláři	Edookit	Škola OnLine	EduPage	eTřídnice	Jiné
Počet využívajících škol	7	1	1	0	0	0

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 10 - Jak zpětně hodnotíte připravenost Vašeho školního informačního systému na distanční vzdělávání, které proběhlo ve školním roce 2020/2021?

Z dat v položce č. 10 bylo zjištěno, že pro 4 respondenty (44,4 %) byl používaný systém při realizaci distančního vzdělávání zcela použitelný. 5 respondentů (55,6 %) vybralo hodnotu „2“. Celkový průměrný koeficient v této položce vychází 1,6, z čehož lze usuzovat, že používaný systém byl dle oslovených ředitelů spíše vhodně připraven a jeho využívání představovalo případně pouze malou překážku při distančním vzdělávání.

Tabulka 17: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 10 (SŠ)

1 = zcela použitelný		2		3		4		5 = zcela nepoužitelný		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
Odpovědi v procentech/absolutních číslech										
44,4	4	55,6	5	0	0	0	0	0	0	1,6

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 11 - Co jste považoval za největší překážky v oblasti ICT při realizaci distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Respondentům bylo v této položce nabídnuto 6 situací/jevů.

1. Neochota pedagogů vzdělávat se.
2. Nedostatečné množství zařízení pro realizaci distančního vzdělávání (PC s webkamerou, notebooky apod.).
3. Pedagogové neuměli s ICT technikou pracovat.
4. Nedostatečně kvalitní/rychlé připojení školy k internetu.
5. Obava z navrácení zapůjčeného ICT vybavení.
6. Sepsání hmotné zodpovědnosti při zapůjčení ICT vybavení žákům.

Jako největší překážka v oblasti ICT se jeví pedagogové, kteří neuměli pracovat s ICT technikou, jež byla potřebná pro distanční vzdělávání (koeficient 2,6). S ohledem na zjištěný koeficient lze tuto překážku označit za středně závažnou. V sestupné tendenci následuje jako malá překážka nedostatečné množství zařízení pro realizaci distančního vzdělávání (2,4) a obava z navrácení zapůjčeného ICT vybavení (2,3). Dále pak neochota pedagogů vzdělávat se (2,1), sepsání hmotné zodpovědnosti při zapůjčení ICT vybavení žákům (2,1) a nedostatečně kvalitní/rychlé připojení školy k internetu (1,8). U posledního zmíněného jevu uvedlo 44,4 % respondentů, že pro ně kvalita či rychlost internetového připojení nepředstavovala žádnou překážku.

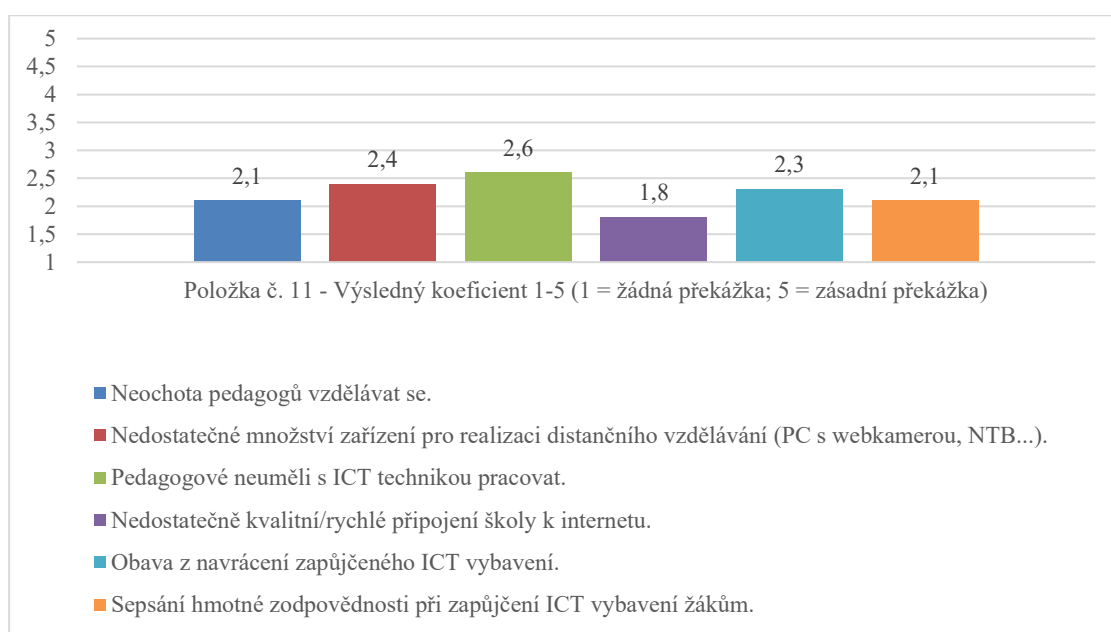
V následující tabulce a grafu jsou přehledně zobrazena zjištěná data z položky č. 11.

Tabulka 18: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 11 (SŠ)

Situace/ jev	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáží posoudit		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
	Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
1	22,2	2	66,7	6	0	0	0	0	11,1	1	0	0	2,1
2	22,2	2	33,3	3	22,2	2	22,2	2	0	0	0	0	2,4
3	11,1	1	44,4	2	33,3	3	0	0	11,1	1	0	0	2,6
4	44,4	4	33,3	3	22,2	2	0	0	0	0	0	0	1,8
5	33,3	3	33,3	3	11,1	1	11,1	1	11,1	1	0	0	2,3
6	22,2	2	55,6	5	11,1	1	11,1	1	0	0	0	0	2,1

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Graf 16: Přehled výsledných koeficientů z oblasti ICT (SŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 12 - Chcete uvést jinou překážku v oblasti ICT?

Jinou, než nabídnutou překážku v oblasti ICT při realizaci distančního vzdělávání uvedl pouze jeden respondent. Za překážku považoval nekvalitní internetové připojení v místě bydliště žáka, což způsobovalo problémy při výuce, i když ze strany školy bylo vše v pořádku.

Položka č. 13 - Uved'te, jak velký problém pro Vás představovaly následující jevy/situace při realizaci distančního vzdělávání ve šk. roce 2020/2021.

Tato položka nabízela ředitelům škol možnost vyjádřit se k 10 konkrétním jevům/situacím, které jsou spojené se samotnou distanční výukou.

1. Pozdní připojování se žáků do on-line hodin.
2. Nepřipojování se žáků do on-line hodin.
3. Předčasné/opakované odpojování se žáků z on-line hodin.
4. Vypínání/nezapínání kamer při on-line hodinách.
5. Vypínání/nezapínání mikrofonů při on-line hodinách.
6. „Rozbité“ mikrofony/kamery žáků.
7. Pozdní omlouvání absence.
8. Žáci se připojovali do on-line hodin např. z parku, autobusu, ...
9. Pozdní odevzdávání/neodevzdávání/ignorování zadaných úkolů.
10. Odevzdávání opsaných/zfalšovaných kvízů či úkolů.

Rozptýl průměrných koeficientů z odpovědí je v této položce 2,4–3,3. Jako nejzávažnější překážka se jevily „rozbité“ mikrofony/kamery žáků (koeficient 3,3). Jedná se o situaci, kdy žáci měli potřebné vybavení pro komunikaci při distančním vzdělávání, ale bylo buď porouchané, anebo se na tuto poruchu žáci vymlouvali. Tento jev považovala třetina respondentů za středně problematickou překážku a další třetina dokonce za velkou překážku. Za středně problematické překážky lze dle získaných dat dále považovat odevzdávání opsaných/zfalšovaných kvízů či úkolů (3,2), vypínání/nezapínání kamer při on-line hodinách (3,1), pozdní odevzdávání, neodevzdávání nebo ignorování zadaných úkolů (3,0). Následuje nepřipojování se žáků do on-line hodin (2,9), pozdní omlouvání absence (také 2,9), pozdní připojování se žáků do on-line hodin (2,8) a připojování se žáků do on-line hodin např. z parku, autobusu či jiného než domácího prostředí (2,7). Jako druhou nejméně závažnou překážku uvedli respondenti situaci, kdy se žáci předčasně nebo opakovaně odpojovali z on-line hodin (2,6).

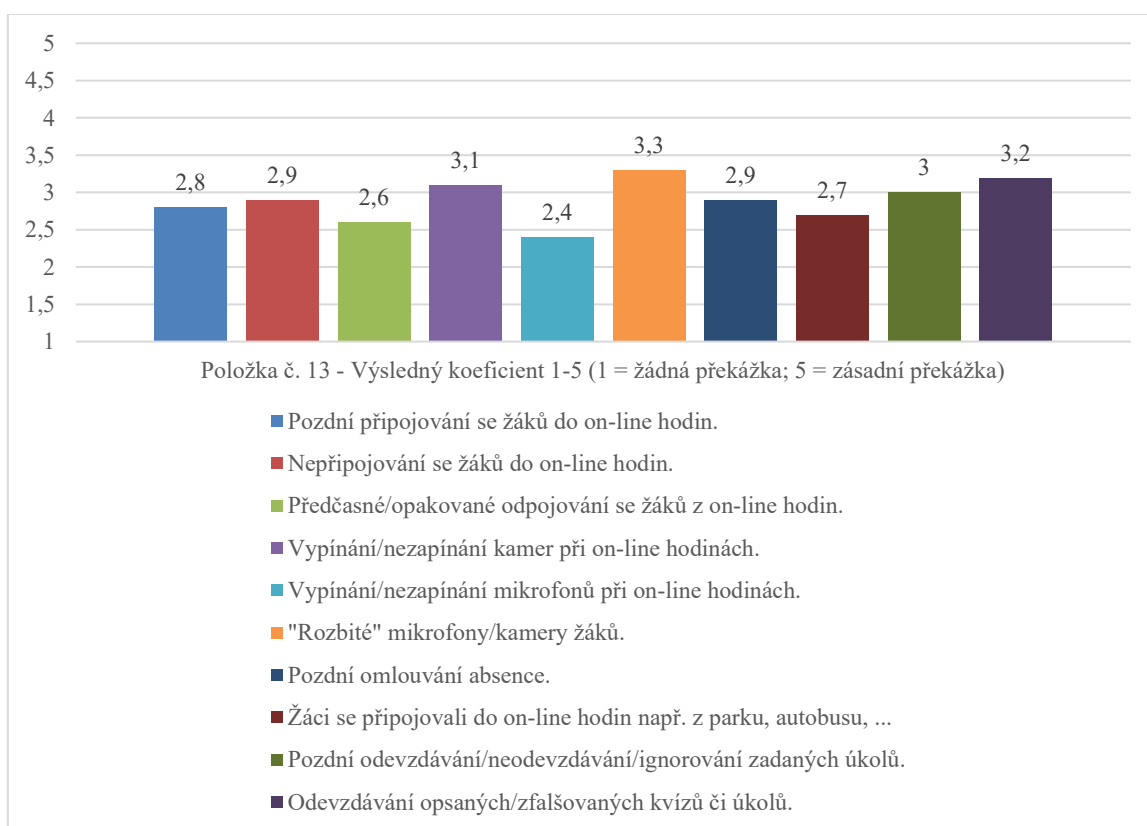
Pouze jediný jev je možné, s ohledem na průměrný koeficient odpovědí 2,4, označit za malou překážku a tím je vypínání/nezapínání mikrofonů při on-line hodinách.

Tabulka 19: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 13 (SŠ)

Jev/situace	1 = žádná překážka		2		3		4		5 = zásadní překážka		Nedokáží posoudit		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
	Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
1	0	0	44,4	4	33,3	3	22,2	2	0	0	0	0	2,8
2	0	0	44,4	4	22,2	2	33,3	3	0	0	0	0	2,9
3	11,1	1	44,4	4	22,2	2	22,2	2	0	0	0	0	2,6
4	0	0	33,3	3	33,3	3	22,2	2	11,1	1	0	0	3,1
5	0	0	66,7	6	22,2	2	11,1	1	0	0	0	0	2,4
6	0	0	22,2	2	33,3	3	33,3	3	11,1	1	0	0	3,3
7	22,2	2	0	0	44,4	4	33,3	3	0	0	0	0	2,9
8	22,2	2	22,2	2	22,2	2	33,3	3	0	0	0	0	2,7
9	22,2	2	11,1	1	33,3	3	11,1	1	22,2	2	0	0	3,0
10	11,1	1	11,1	1	33,3	3	33,3	3	11,1	1	0	0	3,2

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Graf 17: Přehled výsledných koeficientů z položky č. 13 (SŠ)



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 14 - Ohodnoťte spolupráci rodin bez trvalého internetového připojení (jako ve škole: 1-5).

V rámci této položky odpověděli dva respondenti, že spolupráci nedokáží posoudit. Jejich volba do výpočtu průměrného koeficientu započítána. Ze zbývajících sedmi respondentů vybrali 4 respondenti (57 %) hodnotu 3. Označili tedy spolupráci těchto rodin se školou za dobrou. 3 respondenti (43 %) zvolili hodnotu 4 a označili tak spolupráci pouze za dostatečnou. Průměrný koeficient odpovědí těchto respondentů tak dosáhl hodnoty „3,4“ a spolupráci rodin bez trvalého internetového připojení tak lze označit za ještě dobrou.

Tabulka 20: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 14 (SŠ)

1 = výborná spolupráce		2		3		4		5 = nedostatečná spolupráce		Nedokáží posoudit		Průměrný koeficient zvolených odpovědí
Odpovědi v procentech/absolutních číslech												
0	0	0	0	44,4	4	33,3	3	0	0	22,2	2	3,4

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Položka č. 15 - Uveďte stručně, zda jste shledal nějaký přínos distančního vzdělávání?

Z 9 respondentů, kteří vyplnili dotazník, na tuto dobrovolnou otevřenou otázku odpovědělo 7 (78 %) z nich. 1 (14 %) z odpovídajících respondentů uvedl, že v distančním vzdělávání neshledal žádný přínos. 4 respondenti (57 %) uvedli jako pozitivum distančního vzdělávání zlepšení ICT dovedností žáků a/nebo pedagogů. 2 respondenti (29 %) uvedli, že se podle jejich názoru distanční vzdělávání pozitivně projevilo na zvýšení samostatnosti žáků.

5.3 Komparace dat z obou druhů škol

Tato část práce logicky vychází z předchozích dvou podkapitol a je východiskem k zodpovězení jedné z výzkumných otázek, prostřednictvím které bude naplněn cíl výzkumného šetření i celé práce.

Za pomoci sloupcových grafů a tabulek jsou zde komparována data získaná v rámci dotazníkového šetření od ředitelů základních škol a ředitelů středních škol. Posloupnost grafů kopíruje pořadí jednotlivých položek v obou dotaznících. Komparovány jsou průměrné koeficienty získané z odpovědí v rámci jednotlivých hodnocených situací nebo

jevů (překážek). Jen pro připomínku je zde uvedeno, že koeficienty měly rozpětí hodnot 1–5, kdy hodnota 1 znamenala dle konkrétní položky „žádná překážka/zcela použitelný/žádný problém/výborný“ a hodnota 5 znamenala „zásadní překážka/zcela nepoužitelný/zásadní problém/nedostatečný“ atp.

Položky č. 1 a 2 byly v obou verzích dotazníků faktografické a nebyly určeny ke komparaci dat v rámci dané výzkumné otázky.

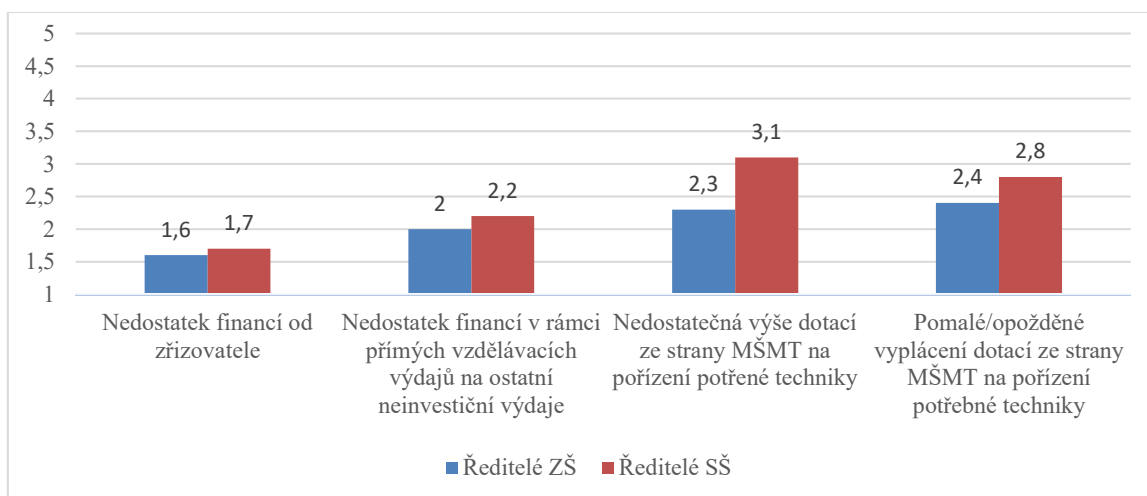
Komparace odpovědí v položce č. 3: Co jste považoval za největší překážky v oblasti ekonomické při realizaci 2. vlny distančního vzdělávání, tedy ve školním roce 2020/2021?

Ze získaných dat je patrné, že ředitelé středních škol vnímali uvedené situace vždy o něco kritičtěji, než jejich kolegové ze základních škol. Největší rozdíl je patrný u překážky „Nedostatečná výše dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky“. Ředitelé ZŠ přiřadili této překážce v průměru hodnotu 2,3 a lze ji tedy z jejich pohledu označit za malou překážku. Ředitelé SŠ jí přiřadili hodnotu 3,1, což už představuje překážku středně závažnou. Jako nejméně závažnou překážku v oblasti ekonomické označili shodně respondenti z obou druhů škol „Nedostatek financí od zřizovatele“. Dle průměrného koeficientu 1,6 u ZŠ a 1,7 u SŠ ji lze označit za malou.

Kromě překážky „Nedostatečná výše dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky“, lze u všech zbylých překážek sledovat z pohledu ZŠ i SŠ shodnou míru problematičnosti. Nikoliv však v absolutních číslech, ale z hlediska toho, zda překážku považují za závažnější či za méně závažnou.

Komparovaná data znázorňuje následující graf.

Graf 18: Komparace překážek v oblasti ekonomické



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 4: Chcete uvést jinou překážku v oblasti ekonomické?

U této položky nelze provést klasickou komparaci, jelikož na ni v obou dotaznících odpověděl vždy jen jeden respondent, přičemž respondent z řad ředitelů ZŠ uvedl překážku na straně rodin vzdělávajících se žáků (tedy vně školy), zatímco respondent z řad středoškolských ředitelů uvedl překážku týkající se školy samotné, jak je to patrné v Tabulce 21.

Tabulka 21: Jiné překážky v oblasti ekonomické – komparace

Základní školy	Střední školy
Nevybavenost rodin technikou potřebnou pro účast na distančním vzdělávání.	Kdo, co a z čeho bude platit? Škola musela většinou nejprve vše financovat ze svých prostředků a následně jí byly (ne všechny) výdaje uhrazeny zpět.
Nedostatečná komunikace se zákonnými zástupci, špatné připojení k internetu v lokalitě (komentář k těmto odpovědím viz kap. 4.1, Položka 4)	

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 5: Co jste považoval za největší překážky v oblasti organizační/personální při realizaci distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

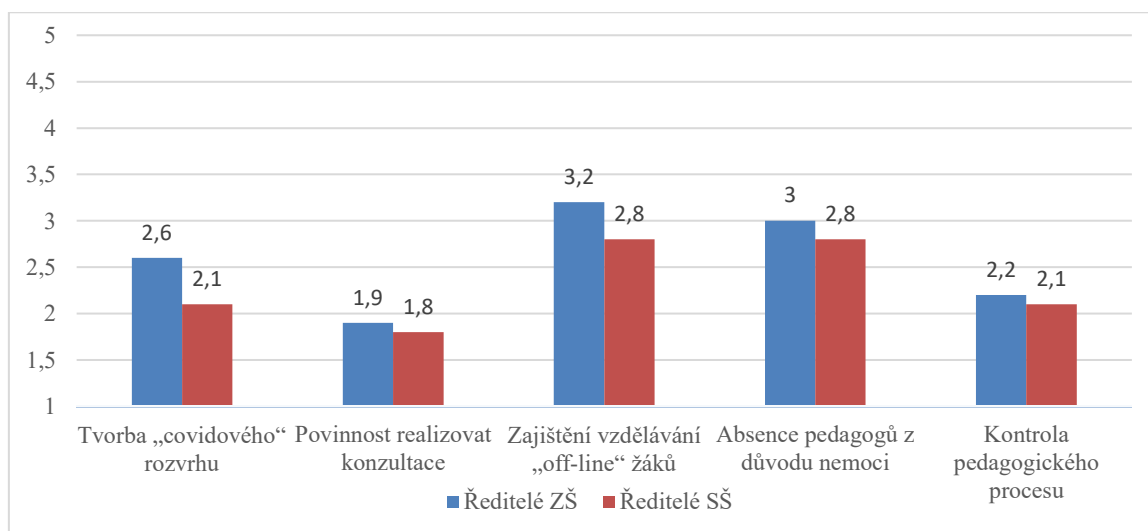
I v oblasti organizační/personální je patrná shodná tendence v míře problematičnosti jednotlivých překážek u ředitelů obou druhů škol, byť tentokrát byli v hodnocení kritičtější ředitelé základních škol.

Za největší překážku v této oblasti vnímají respondenti ze ZŠ zajištění vzdělávání „off-line“ žáků (koeficient 3,2) shodně s respondenty ze SŠ (2,8). Stejnou hodnotu 2,8 má u ředitelů SŠ i překážka „Absence pedagogů z důvodu nemoci“. Všechny uvedené překážky lze proto označit za středně závažné.

Za středně závažnou překážku lze z pohledu ředitelů ZŠ označit i absenci pedagogů z důvodu nemoci (3,0) a ještě tvorbu „covidového“ rozvrhu (2,6). Naopak tvorba „covidového“ rozvrhu představovala pro ředitele SŠ jen malou překážku (2,1), stejně jako kontrola pedagogického procesu (2,1 - SŠ a 2,2 - ZŠ).

Nejmenší problém představovala pro ředitele obou druhů škol povinnost realizovat konzultace (1,9 - ZŠ a 1,8 - SŠ) a je možné ji taktéž označit jako malou překážku.

Graf 19: Komparace překážek v oblasti organizační/personální



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 6: Chcete uvést jinou překážku v oblasti organizační/personální?

Ani z odpovědí v položce č. 6 nelze udělat jednoduchou komparaci. Jediný respondent z řad ředitelů ZŠ uvádí překážku ze strany žáků, dva respondenti z řad ředitelů SŠ pak jednu překážku v rámci vlastní organizace a jednu překážku vzniklou kvůli pravidlům a nařízením platným ve zkoumané době.

Tabulka 22: Jiné překážky v oblasti organizační/personální – komparace

Základní školy	Střední školy
Pasivita žáků	Neochota (zejména starších) učitelů ke změně způsobu vzdělávání
	Nemožnost realizovat distanční výuku žáků, kteří byli povoláni k výpomoci ve zdravotnických zařízeních a zařízeních sociálních služeb, po jejich nočních směnách.

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 7: Co jste považoval za největší překážky v oblasti právní při realizaci distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

50 % nabídnutých překážek v oblasti právní hodnotili přísněji ředitelé základních škol, 37,5 % překážek přísněji ředitelé středních škol a jednu překážku (12,5 %) ohodnotili zcela stejně.

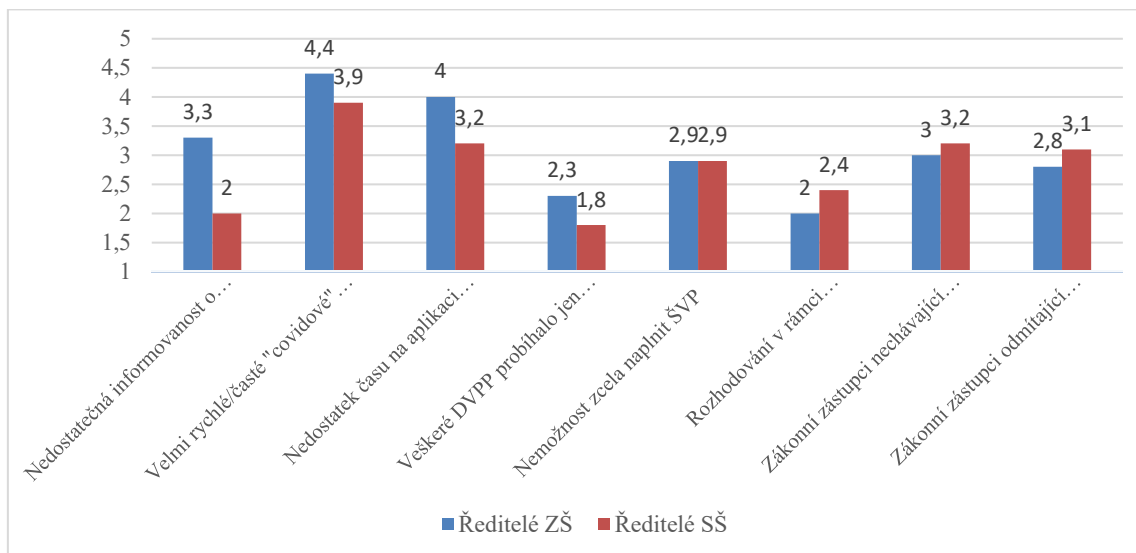
Jako největší překážku v této oblasti vnímali ředitelé ZŠ i SŠ velmi rychlé/časté „covidové“ právní změny (koeficient 4,4 u ZŠ a 3,9 u SŠ). Tuto překážku lze tedy v obou případech označit za velkou překážku. Za velkou překážku lze z pohledu ředitelů ZŠ s hodnotou 4,0 ještě označit nedostatek času na aplikaci „covidových“ změn. Stejnou překážku však vnímají ředitelé SŠ s hodnotou 3,2 jako středně závažnou.

Největší rozdíl mezi názory ředitelů obou druhů škol se objevil u překážky „Nedostatečná informovanost o ‚covidových‘ právních změnách“. Ředitelé ZŠ ji vnímali jako středně závažnou překážku (3,3), zatímco ředitelé SŠ jako malou překážku (2,0).

Pro ředitele ZŠ představovalo nejmenší překážku v této oblasti s hodnotou 2,0 rozhodování v rámci správního řádu (ředitelé SŠ - 2,4). Jako nejméně závažnou překážku ze všech

nabídnutých uvedli ředitelé SŠ s hodnotou 1,8 skutečnost, že veškeré DVPP probíhalo jen distančně (ředitelé ZŠ - 2,3).

Graf 20: Komparace překážek v oblasti právní



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Z důvodu správné interpretace grafu jsou zde nabídnuté překážky (situace, jevy) uvedeny ještě jednou:

1. Nedostatečná informovanost o „covidových“ právních změnách.
2. Velmi rychlé/časté „covidové“ právní změny.
3. Nedostatek času na aplikaci „covidových“ změn.
4. Veškeré DVPP probíhalo jen distančně.
5. Nemožnost zcela naplnit ŠVP.
6. Rozhodování v rámci správního řádu.
7. Zákonní zástupci nechávající žáky doma (strach z nakažení apod.).
8. Zákonní zástupci odmítající nošení roušek/respirátorů dětmi ve škole.

Komparace odpovědí v položce č. 8: Chcete uvést jinou překážku v oblasti právní?

S ohledem na skutečnost, že i na otázku v této nepovinné položce odpověděl z každého druhu školy právě jeden respondent, nelze provést komparaci.

Tabulka 23: Jiné překážky v oblasti právní – komparace

Základní školy	Střední školy
Malá pravomoc vyžadovat dodržování nařízených opatření	Přítomnost jednoho tzv. „odmítače“ roušek a respirátorů v učitelském sboru

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 9: Který školní informační systém jste na Vaší škole používali v období distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Pro komparaci této položky nebylo využito grafu, protože záměrem nebylo, vzhledem k rozdílnému celkovému počtu oslovených základních škol (61) a středních škol (12), komparovat absolutní čísla, ale porovnat, zda je četnost využívání konkrétního školního informačního systému z pohledu jednotlivých druhů škol rozdílná. Ze získaných údajů lze jednoznačně určit nejrozšířenější školní informační systém, kterým jsou Bakaláři. Tento systém využívalo ve zkoumaném období ve svých školách 78 % zúčastněných ředitelů základních a 78 % středních škol. Druhým nejrozšířenějším systémem byla Škola OnLine, kterou následoval systém Edookit.

Tabulka 24: Školní informační systémy dle počtu využívajících škol

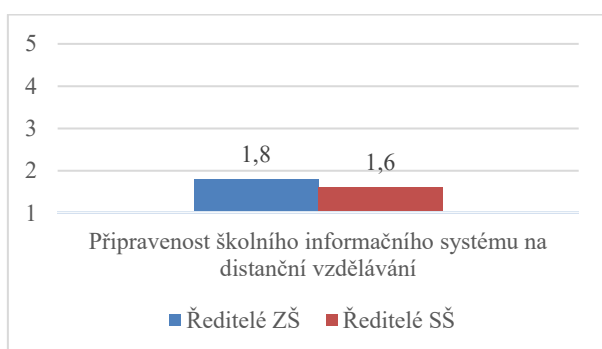
Školní informační systém	Bakaláři	Škola OnLine	Edookit	EduPage	eTřídnice	Jiné
Počet ZŠ	32 (78 %)	7 (17 %)	2 (5 %)	0	0	0
Počet SŠ	7 (78 %)	1 (11 %)	1 (11 %)	0	0	0

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 10: Jak zpětně hodnotíte připravenost Vašeho školního informačního systému na distanční vzdělávání, které proběhlo ve školním roce 2020/2021?

Respondenti z obou druhů škol ohodnotili připravenost, tedy i použitelnost svého školního informačního systému při distančním vzdělávání velmi podobně. Výsledný koeficient byl u základních škol 1,8 a u středních škol 1,6. Obě hodnoty tak dokládají, že respondenti považují tyto systémy za spíše použitelné a jejich užívání představovalo nanejvýš malou překážku při realizaci distančního vzdělávání.

Graf 21: Připravenost školního informačního systému na distanční vzdělávání – komparace



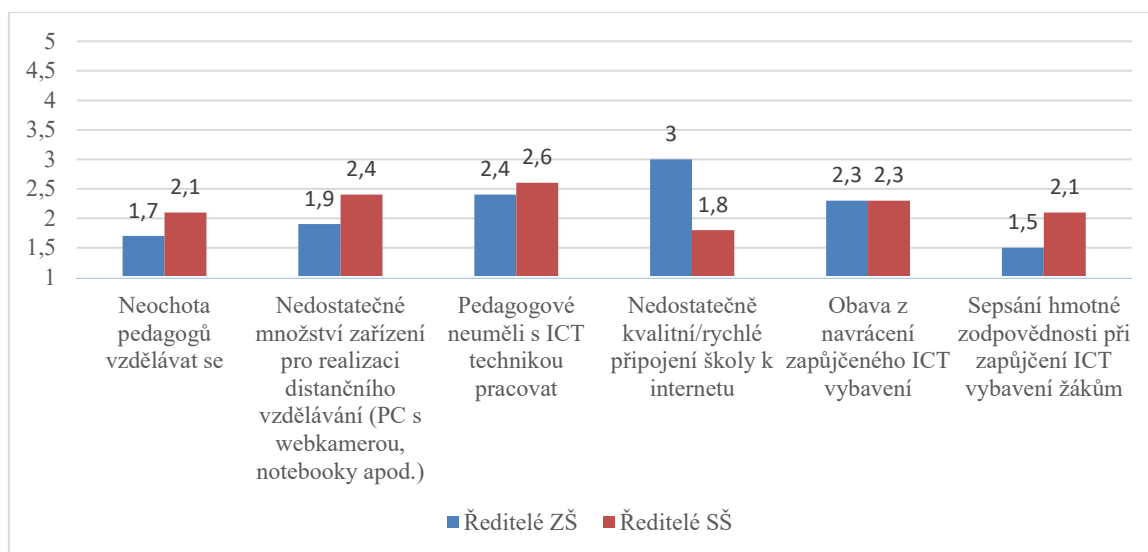
Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 11: Co jste považoval za největší překážky v oblasti ICT při realizaci distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021?

Při porovnávání dat získaných v této položce byla zjištěna jedna zvláštnost. Překážku „Nedostatečně kvalitní/rychlé připojení školy k internetu“ považovali ředitelé ZŠ za největší překážku (koeficient 3,0), zatímco ředitelé SŠ naopak za nejmenší (1,8). Za nejméně problematickou překážku v této oblasti považovali s hodnotou 1,5 ředitelé ZŠ sepsání hmotné zodpovědnosti při zapůjčení ICT vybavení žákům (SŠ - 2,1). Jako nejzávažnější překážku s hodnotou 2,6 vnímali ředitelé SŠ skutečnost, že pedagogové neuměli s potřebnou ICT technikou pracovat (ZŠ - 2,4). U ostatních překážek byl rozdíl v průměrných koeficientech mezi údaji ze ZŠ a SŠ 0,0–0,6, přičemž kritičtější byli tentokrát ředitelé středních škol.

Překážky, které z analýzy dat vzešly pro ředitele ZŠ i SŠ jako nejzávažnější, je možné na základě jejich koeficientu označit jako středně závažné. Všechny ostatní překážky mají koeficient 1,5–2,4 a lze je tedy označit jako malé překážky, viz následující graf.

Graf 22: Největší překážky v oblasti ICT – komparace



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 12: Chcete uvést jinou překážku v oblasti ICT?

V položce č. 12 se opět objevila jedna odpověď od respondenta ze základní a jedna odpověď od respondenta ze střední školy. Respondent ze ZŠ uvádí problém týkající se částečně školy samotné. Proti tomu respondent ze SŠ udává překážku v realizaci distančního vzdělávání na straně žáka, tedy mimo školu.

Tabulka 25: Jiné překážky v oblasti ICT – komparace

Základní školy	Střední školy
Málo odborných firem v okolí školy, které by školily pedagogy.	Nekvalitní internetové připojení v místě bydliště žáka, byť ze strany školy bylo vše v pořádku.

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 13: Uveďte, jak velký problém pro Vás představovaly následující jevy/situace při realizaci distančního vzdělávání ve šk. roce 2020/2021?

Porovnávány jsou situace/jevy, které se bezprostředně týkají distančního vyučování. Překážky „Nepřipojování se do on-line hodin“, „Vypínání/nezapínání mikrofonů při on-line hodinách“, „Rozbité mikrofony/kamery žáků“ a „Odevzdávání opsaných/zfalšovaných kvízů či úkolů“ vnímali jako problematičtější ředitelé základních škol.

Překážky „Vypínání/nezapínání kamer při on-line hodinách“, „Pozdní omlouvání absence“ a „Žáci se připojovali do on-line hodin např. z parku, autobusu, ...“ pocíťovali jako závažnější ředitelé středních škol.

Překážky „Pozdní připojování se žáků do on-line hodin“, „Předčasné/opakované odpojování se žáků z on-line hodin“ a „Pozdní odevzdávání/neodevzdávání/ignorování zadaných úkolů“ pokládali ředitelé obou druhů škol za stejně problematické.

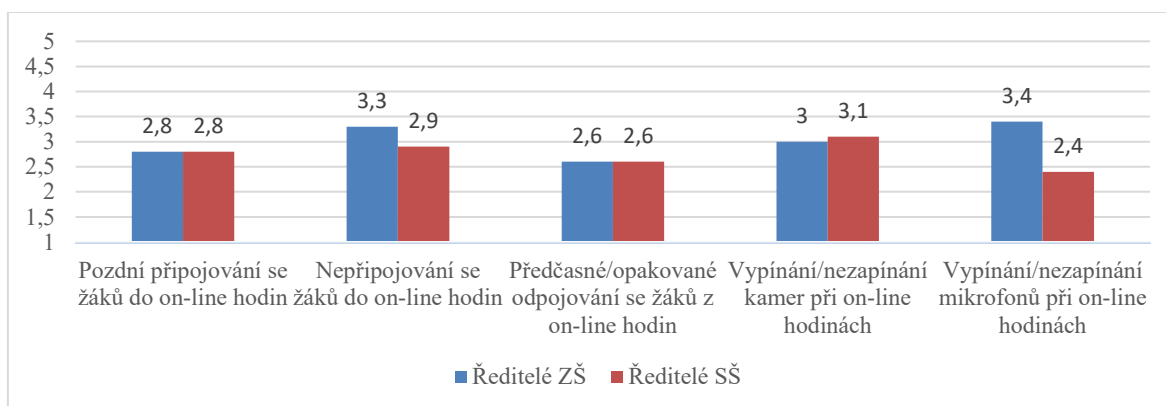
Největší rozdíl mezi hodnotami byl u překážky „Vypínání/nezapínání mikrofonů při on-line hodinách“ (ZŠ - 3,4; SŠ - 2,4) a „Žáci se připojovali do on-line hodin např. z parku, autobusu, ...“ (ZŠ - 1,7; SŠ - 2,7).

Pro ředitele ZŠ bylo největší překážkou odevzdávání opsaných či zfalšovaných kvízů či úkolů (3,5). S přihlédnutím ke koeficientu 3,5, lze tuto překážku označit již za velkou. Pro ředitele SŠ byly nejproblematictější „rozbité“ mikrofony/kamery žáků, které lze s koeficientem 3,3 označit za středně závažnou překážku.

Za nejméně závažné překážky označili ředitelé ZŠ připojování žáků do on-line hodin např. z parku, autobusu či jiného, než domácího prostředí (1,7) a ředitelé SŠ vypínání/nezapínání mikrofonů při on-line hodinách (2,4). Podle zjištěných koeficientů lze obě překážky označit za malé.

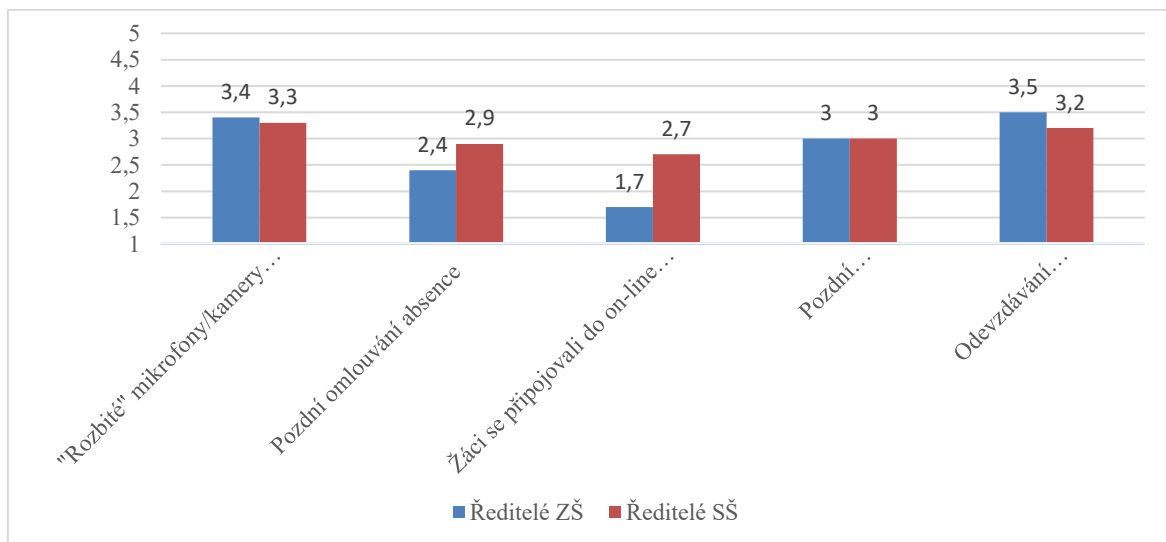
Komparovaná data znázorňují následující grafy.

Graf 23: Problematické jevy/situace při distančním vyučování (1–5) – komparace



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Graf 24: Problematické jevy/situace při distančním vyučování (6–10) – komparace



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

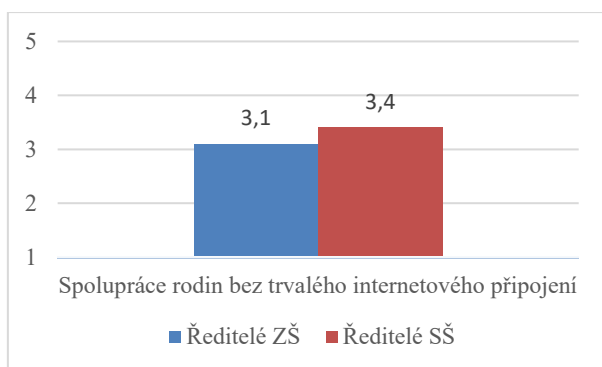
Z důvodu správné interpretace grafu jsou zde nabídnuté jevy/situace 6–10 uvedeny ještě jednou:

6. "Rozbité" mikrofony/kamery žáků.
7. Pozdní omlouvání absence.
8. Žáci se připojovali do on-line hodin např. z parku, autobusu, ...
9. Pozdní odevzdávání/neodevzdávání/ignorování zadaných úkolů.
10. Odevzdávání opsaných/zfalšovaných kvízů či úkolů.

Komparace odpovědí v položce č. 14: Ohodnoťte spolupráci rodin bez trvalého internetového připojení (jako ve škole: 1-5).

Průměrný koeficient odpovědí v položce zjišťující spolupráci rodin bez trvalého internetového připojení se školou v době distančního vzdělávání byl v dotazníku pro ředitele ZŠ 3,1 a pro ředitele SŠ 3,4. V obou případech lze tedy spolupráci označit jako dobrou.

Graf 25: Spolupráce rodin bez trvalého internetového připojení – komparace



Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

Komparace odpovědí v položce č. 15: Uveďte stručně, zda jste shledal nějaký přínos distančního vzdělávání.

Na tuto dobrovolnou otevřenou otázku odpovědělo 18 ředitelů základních škol (41 %) ze 41 a 7 ředitelů středních škol (78 %) z 9. Procentuálně mají sice v odpovědích převahu ředitelé SŠ, ale ta je způsobena jejich nízkým absolutním zastoupením v porovnání s řediteli ZŠ. Jeden ředitel ZŠ má v tomto případě mnohem menší procentuální „váhu“, než ředitel SŠ. Je pravděpodobné, že kdyby bylo na zkoumaném území více ředitelů středních škol, kteří by tuto položku dotazníku vyplnili, byla by i variabilita jejich odpovědí vyšší.

Jako nejčastější přínos uvedli respondenti zlepšení ICT kompetencí pedagogů (6x), zvýšení samostatnosti a zodpovědnosti žáků (6x), zlepšení ICT kompetencí (bez rozlišení) (6x) a zlepšení ICT kompetencí žáků (5x).

Komparaci získaných odpovědí včetně četnosti jejich výskytu přináší Tabulka 26.

Tabulka 26: Přínos distančního vzdělávání z pohledu ředitele školy – komparace

Přínos distančního vzdělávání	Četnost odpovědí (ZŠ)	Četnost odpovědí (SŠ)
Zlepšení ICT kompetencí pedagogů	6x	-
Zlepšení ICT kompetencí žáků	5x	-
Zvýšení samostatnosti a zodpovědnosti žáků	4x	2x
Modernizace výuky	2x	-
Zlepšení ICT kompetencí (bez rozlišení)	2x	4x
Sdílení a pomoc mezi učiteli	2x	-
Udržení kontaktu se žáky	2x	-
Zlepšení vlastních ICT kompetencí	1x	-
Rychlá zpětná vazba pro učitele	1x	-
Další možnost vzdělávání dlouhodobě nemocných dětí	1x	-
Vybavení školy potřebnou technikou	1x	-
Využití ICT dovedností z distančního vzdělávání i v době prezenčního vzdělávání	1x	-
Rozčlenění učiva na jádrové a rozvíjející	1x	-
Žáci akceptovali testování prostřednictvím PC	1x	-
Žádný přínos	2x	1x

Zdroj: MS Forms, analýza odpovědí (vlastní zpracování)

6 Diskuze

V rámci diskuze jsou shrnuty výsledky, které byly zjištěny prostřednictvím dotazníkového šetření a byly podrobně analyzovány v předchozí kapitole. Součástí této diskuze jsou také doporučení pro praxi.

Pro potřeby výzkumné části této bakalářské práce bylo osloveno 73 ředitelů vybraných základních a středních škol. Do dotazníkového šetření se jich sice zapojilo 55, ale 5 z nich muselo být pro nevhodnost do výzkumného vzorku z šetření vyřazeno. Celková „čistá“ návratnost elektronických dotazníků tedy byla 68,5 %.

Smyslem dotazníkového šetření bylo získat potřebná data, aby mohl být naplněn hlavní cíl výzkumného šetření, kterým je analýza překážek při realizaci distančního vzdělávání z pohledu ředitelů vybraných základních a středních škol v okrese Teplice a Ústí nad Labem se zaměřením na školní rok 2020/2021 s následnou vzájemnou komparací dat získaných z uvedených druhů škol. K dosažení tohoto cíle, byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1) Které z konkrétních překážek považovali ředitelé škol při realizaci distančního vzdělávání kvůli pandemii nemoci covid-19 za nejproblematičtější v oblasti ekonomické, právní, organizační/personální a ICT?
- 2) Které jevy/situace při výuce v rámci distančního vzdělávání kvůli pandemii nemoci covid-19 považovali ředitelé za překážku?
- 3) Jak se lišilo vnímání konkrétních překážek při realizaci distančního vzdělávání kvůli pandemii nemoci covid-19 z pohledu ředitelů základních a středních škol?

Na tomto místě je vhodné připomenout, že níže uváděné hodnoty vyjadřují závažnost dané překážky vždy na 5stupňové škále, přičemž hodnota 1 znamenala žádná překážka a hodnota 5 zásadní překážka apod. Ze získaných dat byly zjištěny následující skutečnosti.

Překážky v oblasti ekonomické, právní, organizační/personální a ICT

V oblasti ekonomické považovali ředitelé škol z výzkumného vzorku za nejproblematictější překážky pomalé či opožděné vyplácení dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky a také nedostatečnou výši dotací na pořízení této techniky. U ředitelů středních škol lze tyto překážky na základě průměrného koeficientu zvolených odpovědí 2,8 (pomalé/opožděné vyplácení) a 3,1 (nedostatečná výše) označit za středně závažné. U ředitelů základních škol je možné tyto překážky s koeficienty odpovědí 2,4 (pomalé/opožděné vyplácení) a 2,3 (nedostatečná výše) označit ještě za malé. Přesto je potřeba podotknout, že u respondentů z obou druhů škol zaujaly tyto dvě překážky shodně první či druhé místo v závažnosti. Tyto překážky by mohlo pomoci odstranit nebo alespoň zmírnit proaktivní vyhledávání a zapojování se škol do grantů, dotačních výzev či operačních programů, které jsou zaměřeny na vzdělávání a v rámci kterých jsou poskytovány finanční prostředky použitelné na modernizaci či dovybavení škol v oblasti ICT. Takto by školy, pokud ještě pociťují nedostatky v této oblasti, nemusely být závislé pouze na „covidových“ dotacích v případě, že by opět došlo k plošnému uzavření škol a nařízení distančního vzdělávání. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy by pak mohlo pomoci překonat tuto překážku vyčleněním určitých finančních prostředků, které by byly školám v případě potřeby operativně k dispozici.

V oblasti organizační a personální byla data respondentů z obou druhů škol velmi podobná. Jako nejzávažnější překážku při realizaci distančního vzdělávání v této oblasti je možné uvést zajištění vzdělávání „off-line“ žáků. U ředitelů základních škol byl koeficient odpovědí 3,2 a u ředitelů středních škol 2,8. V obou případech je možné tuto překážku označit za středně závažnou. V souvislosti s tím bylo také zjištěno, že respondenti z obou druhů škol hodnotí velmi podobně i spolupráci rodin těchto žáků se školou. Odpovědi získané na základních školách mají koeficient 3,1 a ty ze středních škol 3,4. Spolupráci lze tedy hodnotit jako dobrou.

Důvodů, proč zajištění vzdělávání „off-line“ žáků představovalo pro respondenty největší překážku při realizaci distančního vzdělávání, mohlo být mnoho. Mohla to být extrémní zátěž pedagogů, kteří si museli materiály na výuku připravovat v podstatě dvakrát, jednou pro on-line žáky, podruhé je museli upravit pro použití v off-line prostředí. Mohlo to být

způsobeno časovým diskomfortem, pokud bylo vedením školy přesně stanoveno, kdy měly být učební materiály všem „off-line“ žákům předávány a do kdy musely být jejich práce ohodnoceny. Mohlo to být způsobeno také liknavým přístupem těchto žáků a jejich zákonných zástupců k vlastnímu vzdělávání, důsledkem čehož museli pedagogové upomínat odevzdávání vypracovaných úkolů... Každá škola zná nejlépe své žáky a každý žák je individuální osobností. Lze předpokládat, že školy udělaly maximum pro to, aby právě jejich „off-line“ žáci nevypadli v době uzavření škol ze vzdělávání. Z důvodu individuality každého žáka a odlišné situace v každé škole nelze v tomto případě učinit jednoznačné univerzální doporučení. Tato překážka, tedy zajištění vzdělávání „off-line“ žáků, by však mohla být tématem pro další výzkumné šetření.

V oblasti právní se na základě výsledků z šetření jeví jako nejzávažnější překážka velmi rychlé/časté „covidové“ právní změny. U ředitelů základních škol dosáhl koeficient odpovědí již hodnoty 4,4 a u ředitelů středních škol 3,9. Ředitelé obou druhů oslovených škol shodně vnímají tuto překážku jako velkou. Obzvláště hodnota 4,4 u dat ze základních škol je varovná! Z analýzy dat lze také zjistit, že za druhou nejzávažnější překážku v této oblasti je možné považovat nedostatek času na aplikaci „covidových“ změn. Tato překážka má u ředitelů ze základních škol hodnotu 4,0 a z tohoto důvodu ji lze také označit za velkou překážku. U ředitelů ze středních škol má hodnotu 3,2 a lze ji označit za středně závažnou překážku.

Je pochopitelné, že četnost opatření a nařízení spojených s vývojem epidemie jakéhokoliv onemocnění ani rychlost jejich zavádění, nelze z pozice autora této práce nijak doporučit. Všichni však máme s epidemií nemoci covid-19, s uzavíráním škol a přechodem na distanční vzdělávání již určité zkušenosti. Jak žáci a pedagogové, tak ředitelé škol jako manažeři i kompetentní orgány jako např. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo zdravotnictví a hygienické stanice či Vláda České republiky apod. Doporučením pro tyto orgány, v případě opětovně hrozící krizové situace, může být snad jen uvážlivé a systematické vydávání opravdu funkčních nařízení a zavádění jen takových změn, které budou ku prospěchu dané situace. A bude-li to jen trochu možné, měly by s dostatečným předstihem o uvažovaných nařízeních a změnách informovat ředitele škol. Ředitelé škol by pak měli provést reflexi kroků, které v souvislosti s distančním vzděláváním podnikli

v minulosti, a být připraveni na fakt, že možná budou muset i v budoucnu v souvislosti s distančním vzděláváním jednat jako krizoví manažeři.

V oblasti ICT došlo k těmto zjištěním. S výrazným odstupem od ostatních je nejrozšířenějším školním informačním systémem bez ohledu na druh školy systém Bakaláři. V době, na kterou se zaměřuje toto šetření, jej používalo 78 % škol, které se do šetření zapojily. Za důležité je možno považovat zjištění, že bez ohledu na to, jaký systém školy používají, jsou tyto systémy pro distanční vzdělávání spíše použitelné. U respondentů ze základních škol byl totiž průměrný koeficient odpovědí 1,8 a u respondentů ze středních škol dokonce jen 1,6. Lze tedy usoudit, že respondenty používané školní informační systémy byly na použití při distanční výuce dobře připravené a je možné se domnívat, že s odstupem času a uváděním nových verzí těchto systémů, byly případné nedostatky ještě odstraněny. Z výsledků je možné také usuzovat, že ředitelé škol nebudou, z důvodu případného opětovného nařízení distančního vzdělávání, tyto systémy měnit.

Největší překážku v oblasti ICT představovalo pro respondenty ze základních škol nedostatečně kvalitní/rychlé připojení školy k internetu. S průměrným koeficientem odpovědí 3,0 ji lze označit za středně závažnou. Zde lze jednoznačně doporučit, například i ve spolupráci se školním koordinátorem ICT, prověření stávajícího připojení školy k internetové síti a v případě zjištění přetrvávajících nedostatků se připravit, v souladu se zásadami řízení změny, na změnu „tarifu“, technologie nebo i poskytovatele internetového připojení.

Pro respondenty ze středních škol představovala s koeficientem 2,6 největší překážku skutečnost, že pedagogové neuměli s technikou potřebnou pro distanční vzdělávání pracovat. I tuto překážku lze na základě výše uvedeného koeficientu již označit za středně závažnou. Pro řešení této překážky by bylo účelné (větší) zařazení obsahově odpovídajících seminářů, kurzů či školení do plánu DVPP a vyžadování účasti pedagogických pracovníků na tomto vzdělávání tak, jak to ukládá § 164 zákona č. 561/2004 Sb. a § 24 zákona č. 563/2004 Sb.

Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že největším přínosem distančního vzdělávání bylo zlepšení ICT kompetencí pedagogů i žáků a také zvýšení samostatnosti a zodpovědnosti žáků. I když se tato informace netýká překážek při realizaci distančního vzdělávání, je

bezpochyby doporučeníhodné, aby byly získané ICT kompetence u pedagogů i žáků udržovány a pokud možno dále rozvíjeny v souladu se strategickými dokumenty v oblasti školství jako je např. revidovaný RVP pro základní vzdělávání či Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

Problematické jevy a situace při výuce v rámci distančního vzdělávání

Při posuzování dat zjišťujících překážky při samotné výuce v rámci distančního vzdělávání bylo zjištěno, že největší překážkou při její realizaci bylo pro respondenty ze základních škol odevzdávání opsaných nebo zfalšovaných kvízů či úkolů (koeficient 3,5). Řešení této překážky leží plně v kompetenci jednotlivých škol či dokonce jednotlivých pedagogů. Doporučením by v tomto případě bylo striktně neakceptovat takovéto úkoly, kvízy či odevzdané práce. Pro tento přístup však potřebuje pedagog, kterým je i ředitel školy, nějakou oporu. Tu by mohl najít ve správně formulovaném školním řádu, pravidlech hodnocení žáků či v podobných školních dokumentech. Může však nastat situace, že i v tomto ohledu dobře míněný záměr ředitele školy může být v rozporu s vydanými nařízeními či doporučeními např. Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy či České školní inspekce.

Za největší překážku při výuce v rámci distančního vzdělávání na dotazovaných středních školách lze uvést s koeficientem 3,3 „rozbité“ mikrofony nebo kamery žáků. Jedná se tedy o situaci, kdy žáci sice vlastní tyto periferie potřebné pro synchronní on-line výuku, ale nejsou funkční (a je jedno, zda skutečně, či se žáci na tuto poruchu vymlouvají). Doporučením, jak eliminovat tyto situace, je vytvoření jakési „banky“ jednotlivých periférií či potřebného ICT vybavení, které by bylo pro tyto případy operativně k použití, a to opět ve spolupráci s koordinátorem ICT, ale tentokrát i s třídními učiteli, kteří nejlépe znají potřeby žáků ve své třídě. V souvislosti s tím je nutno mít také vhodně naformulovanou smlouvu o výpůjčce ICT vybavení žákům včetně hmotné zodpovědnosti.

Rozdíly ve vnímání konkrétních překážek při realizaci distančního vzdělávání řediteli základních a středních škol

Co se týká odlišného vnímání konkrétních překážek při realizaci distančního vzdělávání řediteli základních a středních škol (viz kap. 4.3), lze konstatovat následující.

Překážky v oblasti ekonomické vnímají všichni respondenti velmi podobně. Největšího rozdílu o hodnotě 0,8 dosáhl průměrný koeficient odpovědí u překážky „Nedostatečná výše dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky“. Kritičtější byli ředitelé středních škol. U ostatních překážek byl rozdíl koeficientu odpovědí v nízkých desetínách.

I překážky v oblasti organizační a personální vnímají ředitelé obou druhů škol obdobně. Nejvíce se koeficient odpovědí lišil hodnotou 0,5 u překážky „Tvorba ‚covidového‘ rozvrhu“. Jako závažnější překážku ji vnímali ředitelé základních škol.

V oblasti právní byl zjištěn největší rozdíl mezi respondenty ze ZŠ a SŠ u překážky „Nedostatečná informovanost o ‚covidových‘ právních změnách“. Hodnotou koeficientu o 1,3 vyšší považovali tuto překážku za závažnější ředitelé ZŠ. Dále se výraznější rozdíl vyskytl ještě u překážky „Nedostatek času na aplikaci ‚covidových‘ změn“. O 0,8 ji závažněji vnímali opět ředitelé ZŠ. U dalších překážek byl rozdíl koeficientu odpovědí opět v nízkých desetínách.

Kladně a v podstatě totožně hodnotili respondenti ze ZŠ i SŠ připravenost svých školních informačních systémů na distanční vzdělávání. Rozdíl výsledků byl jen 0,2. Vnímání překážek v oblasti ICT se nejvíce lišilo hodnotou 1,2 u překážky „Nedostatečně kvalitní/rychlé připojení školy k internetu“. Kritičtější byli ředitelé ZŠ. Větší rozdíl o 0,6 byl zjištěn ještě u překážky „Sepsání hmotné zodpovědnosti při zapůjčení ICT vybavení žákům“. Jako závažnější vnímali tuto překážku ředitelé SŠ. U ostatních překážek se vnímání jejich problematičnosti lišilo o hodnotu 0,5 nebo méně.

Při komparaci vnímání překážek při samotné distanční výuce byl největší rozdíl mezi hodnotami koeficientu odpovědí 1,0 u překážky „Vypínání/nezapínání mikrofonů při on-line hodinách“ (závažněji vnímáno na ZŠ) a u překážky „Žáci se připojovali do on-line hodin např. z parku, autobusu, ...“ (závažněji vnímáno na SŠ). U ostatních překážek se vnímání jejich závažnosti lišilo opět o hodnotu 0,5 nebo méně.

Závěrem lze tedy říci, že rozdíl ve vnímání konkrétních překážek při realizaci distančního vzdělávání kvůli pandemii nemoci covid-19 z pohledu ředitelů základních a středních škol není, až na výše popsané výjimky, nijak zásadní a výše uvedená doporučení pro praxi lze aplikovat na základních i středních školách.

Je však třeba myslet na to, že všechny zjištěné a zde interpretované informace se vztahují pouze k tomuto výzkumnému vzorku. Nelze je proto zevšeobecnit ani přenést na jiný výzkumný vzorek, stejně tak jako doporučení zde uvedená.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá distančním vzděláváním z pohledu ředitele školy a analyzuje překážky, které při realizaci distančního vzdělávání vnímali ředitelé vybraných základních a středních škol v okrese Teplice a Ústí nad Labem. Jelikož ve školním roce 2020/2021 proběhla už druhá „vlna“ distančního vzdělávání a distanční vzdělávání mělo již oporu ve školském zákoně, byla práce zaměřena právě na toto období.

V úvodní části práce byly vymezeny některé základní pojmy, které jsou s tématem této práce spjaté. Další část práce byla věnována stručné historii distančního vzdělávání, příčinám jeho zavedení na základních i středních školách, počátečním problémům při jeho zavádění a legislativní opoře, kterou tato forma vzdělávání získala. Krátce je zde distanční vzdělávání nahlíženo také v kontextu řízení změny. Ve výzkumné části byla formou dotazníkového šetření získána potřebná data, která byla poté detailně analyzována. Následně byly v rámci diskuse popsány nejzásadnější překážky při realizaci distančního vzdělávání v oblasti ekonomické, právní, organizační/personální a ICT. Dále byly stanoveny z pohledu ředitelů zapojených škol nejproblematictější jevy a situace při výuce v rámci distančního vzdělávání a došlo též ke komparaci vnímání konkrétních překážek při realizaci distančního vzdělávání mezi řediteli základních a středních škol. Diskuse byla také doplněna o doporučení pro praxi. Tím byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky a došlo k naplnění hlavního cíle výzkumného šetření i celé práce.

V rámci sebereflexe výzkumného šetření je potřeba uvést, že je velmi důležité nepodcenit harmonogram výzkumu. Zásadní je také dobře zvážit načasování sběru dat do vhodného období, kdy nebudou respondenti, v tomto případě ředitelé škol, plně vytíženi. V opačném případě by mohla být ohrožena např. návratnost dotazníků a tím i celý výzkum.

Za nejdůležitější zjištění bakalářské práce lze považovat skutečnost, že se (až na drobné výjimky popsané v kapitole 4.3 a následně v diskusi) vnímání zkoumaných překážek při realizaci distančního vzdělávání mezi řediteli základních škol a středních škol zásadně neliší.

Jako neméně důležité zjištění je možno uvést velmi negativní vnímání rychlých či častých „covidových“ právních změn řediteli základních škol. Tato překážka měla v rámci celého

šetření nejvyšší průměrný koeficient odpovědí, jinými slovy byla vnímána jako nejzávažnější ze všech.

Distanční vzdělávání ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021 bylo pro celou společnost velkou změnou a přineslo mnoho komplikací a obtíží. Postavilo před žáky, jejich zákonné zástupce, pedagogy, ředitele škol, zřizovatele i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nejen překážky, ale také velké výzvy. Zároveň jsme se všichni v tomto období mohli něčemu novému přiučit a nelze vyloučit, že dovednosti nově nabyté právě při distančním vzdělávání nebudeme znovu potřebovat.

Tato práce tak může posloužit ředitelům škol a jejich zřizovatelům jako reflexe problematických míst distančního vzdělávání v období minulém (alespoň v rámci zkoumaného vzorku) a doporučení v ní uvedená mohou být použita jako možnosti, jak předejít případnému vzniku stejných či podobných překážek, pokud by došlo k opětovnému nařízení distančního vzdělávání.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
2. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
3. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
4. KAMV, 2020. *Metodika pro psaní bakalářských prací na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
5. KLEMENT, Milan a Jiří DOSTÁL, 2018. *Teorie, východiska, principy a rozvoj distančního vzdělávání realizovaného formou e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5353-8.
6. KOTTER, John P., 2000. *Vedení procesu změny: osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-015-5.
7. KUBÍČKOVÁ, Lea a Karel RAIS, 2012. *Řízení změn ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4564-0.
8. LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.
9. PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
10. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
11. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
12. PRŮCHA, Jiří a Jiří MÍKA, 2000. *Distanční studium v otázkách: (průvodce studujícími a zájemci o studium)*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství. ISBN 80-86302-16-4.

13. PUNCH, Keith, 2008. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-468-7.
14. ŘEHOŘ, Petr, 2016. *Řízení změn*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Ekonomická fakulta. ISBN 978-80-7394-561-9.
15. SVOBODOVÁ, Zuzana, 2020. *Základy metodologie výzkumu – kvalitativní přístup*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-256-9.
16. TROJAN, Václav, 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-539-9.
17. TROJANOVÁ, Irena, 2017. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-842-1.
18. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, ed., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-7518-0.
19. VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ, 2013. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-232-1.

Seznam elektronických zdrojů

1. *Adresář příspěvkových organizací Ústeckého kraje* [online]. 2022 [vid. 2022-04-27]. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1764083
2. *Adresář základních škol Ústeckého kraje* [online]. 2021 [vid. 2022-04-27]. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1759316
3. *Distanční vzdělávání (Distance learning)*. In: ManagementMania.com [online]. Wilmington (DE) 2011-2022, 24.08.2016 [vid. 2022-01-11]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/distancni-vzdelavani>
4. FRYČ, Jindřich et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. 2020 [vid. 2021-12-04]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
5. *Charakteristika okresu Teplice* [online]. 2022 [vid. 2022-05-01]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/xu/charakteristika_okresu_teplice
6. *Charakteristika okresu Ústí nad Labem* [online]. 2022 [vid. 2022-05-01]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/xu/charakteristika_okresu_usti_nad_labem
7. *Informace k vyhlášení nouzového stavu*. In: MSMT.cz [online]. 2020 [cit. 2022-01-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/informace-k-vyhlaseni-nouzoveho-stavu-v-cr>
8. *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. MŠMT [online]. 2020 [vid. 2022-01-14]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodika_DZV__23_09_final.pdf
9. *Mimořádné opatření č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN*. MZDR [online]. 2020 [vid. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/wepub/18696/40547/Mimořádné%20opatření%20-%20uzavření%20základních,%20středních%20a%20vysokých%20škol%20od%2011.%203.%202020.pdf>

10. MORKES, František, 2006. *Tereziánská reforma v českém školství* [online]. 18.10.2006 [vid. 2021-11-28]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html>
11. MŠMT: *Přehled provozu škol v období pandemie COVID19: jaro 2020–2021* [online]. 2021 [vid. 2022-01-14]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-skol/Reditelna/Provozni-zalezitosti/category/vseobecne-informace/msmt-prehled-provozu-skol-v-obdobi-pandemie-covid19-jaro-2020-2021>
12. PAVLAS, Tomáš et al. *Zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020. Shrnutí vybraných zjištění a doporučení pro následující období. Tematická zpráva* [online]. 2020 [vid. 2022-01-14]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/TZ_Zkusenosti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distancni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf
13. *Základní informace o onemocnění novým koronavirem – covid-19 (coronavirus disease 2019)*. Státní zdravotní ústav [online]. 2021 [vid. 2022-01-11]. Dostupné z: http://www.szu.cz/uploads/Epidemiologie/Coronavirus/Zakladni_info/zakladni_informace_covid_8_aktualizace_prosinec_2021.pdf
14. *Zákon č. 349/2020 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. MŠMT [online]. 2021 [vid. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>
15. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění*. MŠMT [online]. 2021 [vid. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

Seznam příloh

Příloha 1 – Text průvodního e-mailu k dotazníkovému šetření

Příloha 2 – Přepis dotazníku pro ředitele základních/středních škol

Příloha 1 – Text průvodního e-mailu k dotazníkovému šetření

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli!

Jmenuji se Petr Šimko a jsem studentem 3. ročníku studijního oboru Školský management na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Vím, jak jste ve své pozici vysoce vytížení a jak je pro Vás právě konec školního roku hektický. Přesto se na Vás obracím s prosbou o vyplnění webového dotazníku k šetření, jehož cílem je analýza překážek při realizaci distančního vzdělávání z pohledu ředitelů 73 vybraných základních a středních škol v okresech Teplice a Ústí nad Labem se zaměřením na školní rok 2020/2021 a následná vzájemná komparace dat získaných z uvedených druhů škol.

Na základě zjištěných informací vzejde přehled překážek, které jste považovali za zásadní při distančním vzdělávání v době pandemie onemocnění covid-19 a budou vytvořena doporučení pro praxi, jež lze aplikovat v případě, že by v budoucnu došlo k opětovnému zavření škol.

Dotazník je vytvořen v prostředí Microsoft Forms a jeho vyplnění Vám nezabere více než 10 minut. Dotazník lze vyplnit na běžném PC či notebooku i na mobilním telefonu nebo tabletu. Všechna získaná data budou anonymizována. Zde je odkaz vedoucí k dotazníku:

<https://forms.office.com/r/6RwQhpT9qk>

V případě nefunkčnosti odkazu (či jiných technických komplikací) mne kontaktujte na e-mailové adrese petr.simko@student.pedf.cuni.cz

Mnohokrát děkuji za Váš cenný čas a ochotu vyplnit dotazník.

Petr Šimko

Teplice

Příloha 2 – Přepis dotazníku pro ředitele základních/středních škol²

1. Ve školním roce 2020/2021 jste byl ředitelem ZŠ v okrese:

Teplice

Ústí nad Labem

Nebyl jsem ředitelem./Byl jsem ředitelem v jiném okrese.

2. Škola, kterou jste řídil ve šk. roce 2020/2021, byla:

Málotřídni

Plnotřídni

1. Ve školním roce 2020/2021 jste byl ředitelem SŠ v okrese:

Teplice

Ústí nad Labem

Nebyl jsem ředitelem./Byl jsem ředitelem v jiném okrese.

2. Škola, kterou jste řídil ve šk. roce 2020/2021, byla:

Gymnázium

SOSŠ/SOU

3. Co jste považoval za největší překážky v oblasti ekonomické při realizaci "2. vlny" distančního vzdělávání, tedy ve šk. roce 2020/2021?

	1 = žádná překážka	2	3	4	5 = zásadní překážka	Nedokáži posoudit
Nedostatek financí od zřizovatele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek financí v rámci přímých vzděl. výdajů na ostat. neinvestiční výdaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečná výše dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pomalé/opožděné vyplácení dotací ze strany MŠMT na pořízení potřebné techniky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

² Dotazník pro oba druhy škol se lišil pouze v 1. a 2. položce. Z důvodu úspory místa jsou položky shodné v obou dotaznicích uvedeny pouze jednou.

4. Chcete uvést **jinou překážku** v oblasti ekonomické?

Zadejte svoji odpověď.

5. Co jste považoval za největší překážky v **oblasti organizační/personální** při realizaci distančního vzdělávání ve šk. roce 2020/2021?

	1 = žádná překážka	2	3	4	5 = zásadní překážka	Nedokáži posoudit
Tvorba "covidového" rozvrhu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Povinnost realizovat konzultace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zajištění vzdělávání "off-line" žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Absenci pedagogů z důvodu nemoci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kontrola pedagogického procesu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Chcete uvést **jinou překážku** v oblasti organizační/personální?

Zadejte svoji odpověď.

7. Co jste považoval za největší překážky v oblasti právní při realizaci distančního vzdělávání ve šk. roce 2020/2021?

	1 = žádná překážka	2	3	4	5 = zásadní překážka	Nedokáži posoudit
Nedostatečná informovanost o "covidových" právních změnách	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Velmi rychlé/časté "covidové" právní změny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatek času na aplikaci "covidových" změn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veškeré DVPP probíhalo jen distančně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nemožnost zcela naplnit ŠVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozhodování v rámci správního řádu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zákonní zástupci nechávající žáky doma (strach z nakažení apod.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zákonní zástupci odmítající nošení roušek/respirátorů dětmi ve škole	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Chcete uvést jinou překážku v oblasti právní?

Zadejte svoji odpověď.

9. Který školní informační systém jste na Vaší škole používali v období distančního vzdělávání ve šk. roce 2020/2021?

- Bakaláři
- Edookit
- Škola OnLine
- EduPage
- eTřídnice
- Jiné

10. Jak zpětně hodnotíte připravenost Vašeho školního informačního systému na distanční vzdělávání, které proběhlo ve školním roce 2020/2021?

	1 = zcela použitelný	2	3	4	5 = zcela nepoužitelný
Systém je pro distanční vzdělávání:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Co jste považoval za největší překážky v oblasti ICT při realizaci distančního vzdělávání ve šk. roce 2020/2021?

	1 = žádná překážka	2	3	4	5 = zásadní překážka	Nedokáži posoudit
Neochota pedagogů vzdělávat se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečné množství zařízení pro realizaci distančního vzdělávání (PC s webkamerou, notebooky apod.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogové neuměli s ICT technikou pracovat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nedostatečně kvalitní/rychlé připojení školy k internetu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obava z navrácení zapůjčeného ICT vybavení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sepsání hmotné zodpovědnosti při zapůjčení ICT vybavení žákům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Chcete uvést jinou překážku v oblasti ICT?

Zadejte svoji odpověď.

13. Uved'te, jak velký problém pro Vás představovaly následující jevy/situace při realizaci distančního vzdělávání ve šk. roce 2020/2021.

	1 = žádný problém	2	3	4	5 = zásadní problém	Nedokáži posoudit
Pozdní připojování se žáků do on-line hodin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nepřipojování se žáků do on-line hodin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Předčasné/Opakované odpojování se žáků z on-line hodin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vypínání/nezapínání kamer při on-line hodinách	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vypínání/nezapínání mikrofonů při on-line hodinách	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Rozbité" mikrofony/kamery žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozdní omlouvání absence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Žáci se připojovali do on-line hodin např. z parku, autobusu, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozdní odevzdávání/neodevzdávání/ignorování zadaných úkolů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odevzdávání opsaných/zfalšovaných kvízů či úkolů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Ohodno'te spolupráci rodin **bez trvalého internetového připojení** (jako ve škole: 1-5).

1	2	3	4	5	Nedokáži posoudit
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Uved'te stručně, zda jste shledal nějaký přínos distančního vzdělávání?

Zadejte svoji odpověď.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Fáze procesu změny (Lewin)

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet škol zahrnutých do výzkumného šetření

Tabulka 2: Vybrané statistické údaje okresů Teplice a Ústí nad Labem

Tabulka 3: Porovnání počtu ředitelů škol v okresech Teplice a Ústí nad Labem

Tabulka 4: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 3 (ZŠ)

Tabulka 5: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 5 (ZŠ)

Tabulka 6: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 7 (ZŠ)

Tabulka 7: Analýza odpovědí na dotazníkovou položku č. 9 (ZŠ)

Tabulka 8: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 10 (ZŠ)

Tabulka 9: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 11 (ZŠ)

Tabulka 10: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 13 (ZŠ)

Tabulka 11: Spolupráci rodin bez trvalého internetového připojení (ZŠ)

Tabulka 12: Přínos distančního vzdělávání dle ředitelů základních škol

Tabulka 13: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 3 (SŠ)

Tabulka 14: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 5 (SŠ)

Tabulka 15: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 7 (SŠ)

Tabulka 16: Analýza odpovědí na dotazníkovou položku č. 9 (SŠ)

Tabulka 17: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 10 (SŠ)

Tabulka 18: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 11 (SŠ)

Tabulka 19: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 13 (SŠ)

Tabulka 20: Přehled odpovědí na dotazníkovou položku č. 14 (SŠ)

Tabulka 21: Jiné překážky v oblasti ekonomické – komparace

Tabulka 22: Jiné překážky v oblasti organizační/personální – komparace

Tabulka 23: Jiné překážky v oblasti právní – komparace

Tabulka 24: Školní informační systémy dle počtu využívajících škol

Tabulka 25: Jiné překážky v oblasti ICT – komparace

Tabulka 26: Přínos distančního vzdělávání z pohledu ředitele školy – komparace

Seznam grafů

Graf 1: Komunikace učitelů s většinou žáků během distanční výuky

Graf 2: Míra pravidelného zapojení žáků do distanční výuky v průměrném týdnu

Graf 3: Harmonogram výzkumu

Graf 4: Počet respondentů podle okresu, ve kterém byli ve zkoumaném období řediteli škol (ZŠ)

Graf 5: Počet respondentů podle typu základní školy (ZŠ)

Graf 6: Přehled výsledných koeficientů z oblasti ekonomické (ZŠ)

Graf 7: Přehled výsledných koeficientů z oblasti organizační/personální (ZŠ)

Graf 8: Přehled výsledných koeficientů z oblasti právní (ZŠ)

Graf 9: Přehled výsledných koeficientů z oblasti ICT (ZŠ)

Graf 10: Přehled výsledných koeficientů z položky č. 13 (ZŠ)

Graf 11: Počet respondentů podle okresu, ve kterém byli ve zkoumaném období řediteli škol (SŠ)

Graf 12: Počet respondentů podle typu střední školy (SŠ)

Graf 13: Přehled výsledných koeficientů z oblasti ekonomické (SŠ)

Graf 14: Přehled výsledných koeficientů z oblasti organizační/personální (SŠ)

Graf 15: Přehled výsledných koeficientů z oblasti právní (SŠ)

Graf 16: Přehled výsledných koeficientů z oblasti ICT (SŠ)

Graf 17: Přehled výsledných koeficientů z položky č. 13 (SŠ)

Graf 18: Komparace překážek v oblasti ekonomické

Graf 19: Komparace překážek v oblasti organizační/personální

Graf 20: Komparace překážek v oblasti právní

Graf 21: Připravenost školního informačního systému na distanční vzdělávání – komparace

Graf 22: Největší překážky v oblasti ICT – komparace

Graf 23: Problematické jevy/situace při distančním vyučování (1–5) – komparace

Graf 24: Problematické jevy/situace při distančním vyučování (6–10) – komparace

Graf 25: Spolupráce rodin bez trvalého internetového připojení – komparace