

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Transformace odborné výuky na Střední škole mediální grafiky a tisku v  
důsledku implementace distanční výuky**

**Transformation of the vocational education on High school of media  
graphics and printing, s. r. o. due to the implementation of distance  
education**

Lukáš Ruml

Vedoucí práce: PhDr. Ivo Syřiště, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)  
Studijní obor: B U-PVOV (7507R056)

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma **Transformace odborné výuky na Střední škole mediální grafiky a tisku v důsledku implementace distanční výuky** 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

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu práce panu PhDr. Ivo Syřiště, Ph.D., za podnětné připomínky a pomoc při vedení práce. Dále i vedení Střední školy mediální grafiky a tisku, s. r. o., za poskytnutí prostoru i zpřístupnění dat použitých v mé práci. Za korekturu textu a stylistickou konzultaci chci poděkovat své kolegyni a dobré kamarádce Mgr. Lence Kejhové a za konzultace při vytváření vhodného obsahu Mrg. Janu Marešovi, který mi byl velkou pomocí v složitých situacích. V neposlední řadě za pomoc a korekci překladu své drahé polovičce. Všem vyjadřuji díky za pomoc, která vedla k zformulování tohoto textu.

## **ABSTRAKT**

Cílem této práce je popis implementace e-learningových metod do prezenčního vzdělávání na pozorovaném subjektu a hodnocení respondentů v podobě pedagogického sboru na hodnocení distančního vzdělávání v době covidu.

Tato práce je cíleně zaměřená na jeden subjekt, konkrétní střední školu, a její adaptaci na distanční vzdělávání a období po distančním vzdělávání.

K výzkumu byl použit dotazník, na který odpovídal pedagogický sbor zastoupený pedagogickými zaměstnanci praktického výcviku. Dotazník složený ze čtrnácti otázek uzavřeného charakteru s možností odpovědi v číselné škále 1 až 6, přičemž odpovědi 1 a 2 jsou hodnoceny jako kladné odpovědi, 3 a 4 jako neutrální odpovědi, 5 a 6 jsou odpovědi charakterizované jako záporné.

Tato práce je sondou do vnímání distanční výuky z pohledu pedagogického sboru a snaží se na vzorku ukázat vnímání distanční výuky a její budoucnosti.

Resumé práce se dá shrnout v: změna vzdělávání na pozorovaném subjektu v následku distanční výuky proběhla pomocí dlouhodobého využívání aplikací pro distanční vzdělávání. Dle pohledů respondentů je distanční výuka neplnohodnotné jsou formou, která v současnosti není adekvátní náhradou prezenční výuky.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

e-learning, distanční výuka, prezenční výuka, Střední škola mediální grafiky a tisku, s. r. o., školní vzdělávací program, didaktické postupy, didaktické pomůcky, covid-19, online výuka.

## **ABSTRACT**

The aim of this work is the description of the implementation of e-learning methods in face-to-face education on the observed subjects and the evaluation of respondents in the form of a teaching staff for the evaluation of distance education in the time of covid.

This thesis is focused on one subject, a specific secondary school, and its adaptation to distance education and the period after distance education.

A questionnaire was used for the research, which was answered by the teaching staff represented by teaching staff of practical training. The questionnaire consists of fourteen closed-ended questions with the possibility of answering on a numerical scale of 1 to 6, whereby answers 1 and 2 are evaluated as positive answers, 3 and 4 as neutral answers, 5 and 6 are answers characterized as negative.

This work is a probe into the perception of distance learning from the point of view of the teaching staff and tries to show the perception of distance learning and its future on a sample.

The summary of the work can be summarized in: the change in education of the observed subject as a result of distance education took place with the help of long-term use of applications for distance education. According to the views of the respondents, distance education is incomplete, it is a form that is currently not an adequate substitute for face-to-face education.

## **KEYWORDS**

e-learning, distance learning, face-to-face education, High school of media graphics and printing, s. r. o., school education program, didactic approaches, didactic aids, covid-19, online teaching

## Obsah

1	Úvod.....	7
2	Teoretická část.....	9
2.1	Didaktika.....	9
2.1.1	Všeobecná.....	9
2.1.2	Dělení na obory .....	10
2.1.3	Vyučovací metody .....	11
2.1.4	Didaktické postupy při online výuce .....	13
2.1.5	Didaktické pomůcky při online výuce.....	14
2.2	Část školního vzdělávacího programu zaměřená na odborný výcvik.....	15
2.3	Podoba výuky před proticovidovým obdobím.....	17
2.4	E-learning.....	18
2.4.1	Akcelerace při Covidu-19.....	22
2.5	Teorie metody výzkumu .....	24
2.6	Informace o sledovaném subjektu (SŠ mediální grafiky a tisku) .....	24
2.7	Hodnocení výsledků vzdělávání žáků.....	27
3	Praktická část.....	29
3.1	Výzkum.....	29
3.1.1	Vymezení dotazníkového šetření, z pohledu respondentů .....	29
3.1.2	Vymezení dotazníkového šetření z pohledu dotazníku .....	30
3.1.3	Hodnotící kritéria.....	32
3.1.4	Dotazníkové šetření, rozbor získaných dat.....	32
3.2	Současná online výuka.....	36
3.3	Implementace metod zadávání prací žákům .....	37
3.4	Klasifikace žáků.....	39

4	Závěr.....	43
5	Seznam použitých informačních zdrojů .....	45
	Tištěné zdroje: .....	45
6	Seznam Příloh.....	47
7	Přílohy .....	49

# 1 Úvod

Autor této práce je vystudovaný reprodukční grafik pro média. Tato středoškolská studia absolvoval na Střední škole mediální grafiky a tisku, s. r. o. Po studiích absolvoval několikaletou praxi v různých firmách zabývajících se oborem polygrafie a marketing. Po tomto období získal pracovní nabídku k vyučování odborného výcviku na své střední škole. To autora vedlo k výběru části tématu této závěrečné práce. Text vznikl během a po období protipandemických opatření. Covid-19 způsobil nejen v pedagogickém stavu, ale všeobecně ve společnosti značné změny. O těchto změnách je druhá část tématu práce. Z výše popsaného důvodu autor textu pojmenoval svou práci: “Transformace odborné výuky na Střední škole mediální grafiky a tisku v důsledku implementace distanční výuky”.

Tak jako každá revoluce, způsobuje zmatek, nejistoty a chyby, tak i revoluční změna v pedagogickém přístupu, způsobená lockdownem a dalšími proticovidovými opatřeními. Velká výhoda této rychlé a dramatické změny je dokázání akceptování příkazů a změn paradigmat, které by v evolučním vývoji trvaly mnohem déle a v podstatě by byly nedosažitelné. Příkladem nám může být historický vývoj, konkrétně změna paradigmatu z geocentrického na heliocentrický model vnímání galaxie, která prošla pomalým evolučním posunem a oproti tomu průmyslová revoluce, kdy došlo ke změně ve společnosti v období nepoměrně kratším. Podobné dramatické změny nastaly v českém školství v průběhu dvou školních roků. Je pravda, že z pohledu běžného učitele se jedná pouze o změnu přenosu informací, kdy z přímé komunikace se mění na komunikaci zprostředkovanou pomocí moderních komunikačních technologií, pomocí internetu. To, jak velká změna se stala a jestli se jedná pouze o vložení zprostředkovacích kanálů, bude jedna z dílčích otázek této práce. Tato otázka je autorem textu přesně zformulována do znění: “Jakým způsobem implementace e-learningu změnila vzdělávání na Střední škole mediální grafiky a tisku, s. r. o.?”.

Druhý směr zájmu tohoto textu autor upíná k vnímání jednotlivých činitelů vzdělávání v české vzdělávací soustavě s primárním důrazem na pedagogické pracovníky školní instituce, a to s přihlédnutím na implementaci distančního e-learningového vzdělávání. Přesně formulovaná otázka bádání zní: “Jakým způsobem změnila distanční výuka způsob vzdělávání z pohledu osoby pedagoga”.



Celý praktický výzkum je zamýšlen na jedné instituci, a to Střední škole mediální grafiky a tisku, s. r. o. Tato volba je autorem učiněna s přihlédnutím na vazby nejen vedení střední školy, ale především s pedagogickým sborem.

## 2 Teoretická část

Již existující fakta a data, která jsou popsána v publikovaných zdrojích, jsou shrnuta v oddílu práce nazvané teoretická část. Tato část textu se skládá z pěti celků, zabývajících se didaktikou, specifickou částí školního vzdělávacího programu, přichozím inovativním způsobem výuky pomocí online prostředků, rozboru způsobů výzkumu a popisem objektu sledování Střední školy mediální grafiky a tisku.

Popsanou teorii autor využije pro vypracování praktické části. Je to uvození do terminů a postupů využívaných v další části nazvané Praktická část. Nejedná se o vyčerpávající, taxativní výčet, nýbrž pouze o základní vymezení. To vyplývá z rozsahu práce a jejího záměru.

### 2.1 Didaktika

*“Vzdělání je cílový stav proměn navozených výchovným procesem. Výchova je činnost pozměňující a usměřňující lidskou přirozenost za účelem dosažení určitých cílů vzdělání člověka. Vzdělání je 6 výsledkem výchovy a vystupuje též jako její cíl. (Rambousek 2014, s. 5)”*

#### 2.1.1 Všeobecná

Učit, poučovat, jasně vykládat, vyučovat, dokazovat, to jsou české významy řeckého slova didaskein. Od tohoto slova je odvozeno pojmenování oboru didaktika. Tak, jak se v historii vyvíjela společnost, kultura, tak se vyvíjely i požadavky na vzdělávání, výchovu a jejich funkce. Diverzita vznikala i v psychologických a filozofických východiscích, o které se didaktika opírala. Ani v současné době neexistuje taxativní, univerzální, jednotná definice.

*„Komenský jako první nastolil didaktické zásady, které se musí respektovat při výuce. Základním didaktickým zákonem Komenského je požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí. Prosazuje důsledně vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti, na jehož základě si žák za pomoci učitele odvozuje obecný závěr a důsledky vyplývající pro praxi. (Zormanová 2014, s. 13)“*

Winkel didaktiku popisuje jako kriticko-komunikativní, oproti tomu Klafki hovoří o kriticko-konstruktivní didaktice. Stejně jako tyto rozdíly i odborná literatura používá různé

definice a charakteristiky didaktiky. Rozlišnosti teorií o didaktice vycházejí z rozlišnosti koncepcí. Pojem didaktika není univerzálně přijímán ani uplatňován. Je chápán, jako vědní disciplína a součást pedagogiky. Toto vyplývá především z evropské tradice. „*Tento případ představuje dva odlišné kulturní vzorce rozvoje teoretické reflexe o téže skutečnosti. V posledních desetiletích lze ovšem zaznamenat tendence sblížení obou systémů (L. S. Shulman, P. Kansenen, S. Štech aj.). (Skalková 2007, s.14)*“

Pokud vymezíme teoretické vzdělávání a vyučování, jako prostor zájmů, budeme se zabývat základní pedagogickou disciplínou, popřípadě se dá charakteristika zájmů označit, jako obecná didaktika. Vymezeným okruhem zájmu se stává problematika vzdělávacího obsahu, který se moduluje jakožto projekce společensko-historického vývoje lidstva a transformuje se v proces individuálního vyučování studentů. Popisuje interakce činností pedagogů a studentů. Při této interakci si studenti osvojují předávaný obsah, tedy dochází k procesu vyučování a učení.

### **2.1.2 Dělení na obory**

Obecnou didaktiku lze diferencovat na specializované didaktické oblasti. V následujícím textu se autor pokusí naznačit možné členění. Podrobnější členění je možné najít například v autorském díle Kolář a kolektiv Výkladový slovník pedagogiky z roku 2012. Základní body dělení vnímá autor na didaktiku obecnou, didaktiku oborovou, didaktiku odborných předmětů a didaktiku odborného vyučování.

Didaktika obecná se ve svém zkoumání zaměřuje na obecně platné vztahy kontinuálního vzdělávání a vyučování. Jejím dalším oborem zkoumání je vyvozování principů obecných procesů, jako je determinace výběru obsahu konkrétních předmětů vůči komplexu poznání, vzájemný vztah vzdělávacích činností a způsoby řízení učení, způsoby motivace studentů vzdělávání v souvislosti se způsobem vedení vyučování, v kontinuitě s procesem hodnocení, způsoby efektivního vyučování, vztah instrumentální a obecné kultivační roviny vzdělávání, morálně výchovný charakter vyučování, sociální role a hierarchické postavení učitele a žáka ve vyučovacím procesu. (Průcha, 2017)

Didaktika oborová, též skupiny oborů, nebo didaktika oboru. Tento segment didaktiky je zaměřen na obecně didaktické principy, metody, koncepty a formy vzdělávání v souvislosti

se specifickým zaměřením daného předmětu, skupiny předmětů. Je komplementárně spjatý s přípravou učitelů a pedagogickou praxí. Velmi často je propracovaná pro jednotlivé úrovně. Této formě se říká speciální didaktika, příkladem může být didaktika společenskovedných předmětů pro druhý stupeň primárního vzdělávání, nebo základy společenských věd pro první stupeň primárního vzdělávání. Archaický výraz byl metodika předmětu.

Didaktika odborných předmětů je explicitní didaktickou disciplínou pro vyučování na sekundárním stupni vzdělávání se zaměřením na kvalifikování pedagogických pracovníků, sekundárních vzdělávacích institucí, technických a jiných odborných předmětů. Jako příklad může autor uvést teorie polygrafického průmyslu pro střední školy.

Didaktika praktického vyučování je forma didaktické disciplíny, jejíž středem zájmu je připravit odborníky na sociální roli pedagogického pracovníka na středních odborných školách či učilištích pro vedení praktických cvičení a odborných praxí. Dříve tito pedagogičtí pracovníci měli speciální označení mistři odborného výcviku.

### **2.1.3 Vyučovací metody**

*“V literatuře nacházíme velmi mnoho různých klasifikací výukových metod. Nejčastěji citovaná je komplexní klasifikace výukových metod J. Maňáka (2001), který je člení z hlediska pramene poznání (aspekt didaktický), dále z hlediska aktivity a samostatnosti žáků (aspekt psychologický), z hlediska fází výuky (aspekt procesuální), z hlediska myšlenkových operací (aspekt logický) a z hlediska výukových forem a prostředků (aspekt organizační). Dále odlišuje výukové metody, které jsou založeny na interakci a komunikaci žáků s učitelem a žáků mezi sebou navzájem (aspekt interaktivní). (Zormanová 2012, s. 14)”*

Vyučovací metody lze klasifikovat podle I. J. Lernerů za pomoci charakteru poznávací činnosti žáka. Lerner popisuje informačně-receptivní metodu, reproduktivní metodu, metodu problémového výkladu, heuristickou metodu anebo výzkumnou metodu.

Základem informačně-receptivní metody je předání hotových informací pedagogickým pracovníkem a vnímání a zapamatování žáka. Při aplikaci této metody se uplatňuje frontální výklad, vysvětlování, popis. Využívá se didaktických pomůcek typu demonstrační postup, tištěný text, vizuální i audiovizuální vyučovací pomůcky.

Vyučovací metoda reproduktivní má za podstatu organizované opakování. Učitel konstruuje učební úlohy, jejich plnění žáci mohou realizovat orální reprodukcí, repetitivním rozhovorem, čtením, psaním a dalšími postupy.

Další vyučovací metodou je metoda problémového výkladu. Ta spočívá v nastolení problému, který zadá pedagogický pracovník. To znamená úkol, ke kterému se dopracuje algoritmičtým postupem: nejprve vyjasněním, vymezením oblasti problému tím, že se stanoví problém a určí neznámé hledané veličiny. Dále následuje rozbor problému, takzvaně hledáním i studium argumentů a možných informací pro řešení daného problému. Navazuje vytyčení alternativních postupů řešení, v ideálním případě více variant. Následuje výběr nejpravděpodobnější varianty a její realizace. Tato metoda výkladu končí ověřením realizované varianty, potvrzením či vyvrácením varianty a následné formulace řešení (Šafránková, 2019).

Heuristická metoda vyučování spočívá v řešení úkolu na již známém, dříve osvojeném postupu. Tato didaktická metoda upevňuje osvojování zkušeností s kreativní činností. Pedagog konstruuje úlohu takovým způsobem, který před žáky klade určitou výzvu, je pro ně nějak obtížný a vyžaduje samostatné řešení. Po operaci učitel a žák určují jednotlivé kroky pro řešení nastolené problematice.

Didaktická metoda výzkumná spočívá v hledání samostatných řešení žáky, a to na učební úlohu stanovenou pedagogem. Aktivita učitele je potlačena na minimum. Primární součástí výzkumné metody je zkoumání. Efektivnost této metody je velmi ovlivněna intelektuálním rozvojem žáků. Podle Bloomovi taxonomie se výzkumná metoda řadí do metody analýzy, syntézy a hodnotícího posouzení.

Další možné dělení vyučovacích metod je z hlediska typu poznatků a pramene poznávání takzvaně aspekt didaktický. Zde rozlišujeme metody slovní, názorně demonstrační a praktické. Metody z hlediska aktivity žáků, takzvaně aspekt psychologický. Další metodou dělení může být myšlenka z hlediska myšlenkových operací, takzvaně aspekt logický. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků, takzvaně aspekt organizační. Anebo varianty metod z hlediska rozfázování výuky, obsahující metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační.

#### 2.1.4 Didaktické postupy při online výuce

Didaktické vyučovací postupy jsou základem strategie při výuce a institucionalizovanému předávání informací. Patří mezi primární prvky určující užití a výběr konkrétních vyučovacích metod. Aplikace didaktického postupu závisí na stávající úrovni poznání žáka, cíli vyučovací jednotky, obsahu vyučovací jednotky a úkolu vyučovací jednotky, dále na individuálních specifikacích žáků a věkových vlastnostech žáků, v neposlední řadě na spolupůsobících podmínkách vyučovací jednotky.

Základní terciální dělení didaktických postupů je na komplexní, analyticko-syntetické a synteticko-analytické. Komplexní didaktický postup je o předávání informace vcelku. Jedná se o předávání informací či dovedností při zachování komplexních souvislostí a diverze. Takovýto didaktický postup je nejčastěji využíván při nácviku jednoduchých postupů a informací. Nejčastěji se užívá u předškolního vzdělávání. Analyticko-syntetický didaktický postup je forma výuky od části k celku. Tento způsob předávání informací je maximálně efektivní při osvojování komplexních a složitějších celků. Předávání komplexních informací si žáci snáze osvojí rozřazováním a osvojováním v postupných krocích, takzvaně nabalovací metodou. Poslední didaktický postup synteticko-analytický, je od celku k části. Odráží se jak vcelku, tak v dílčích předávaných informacích a vychází z obou výše popsaných didaktických postupů.

Všechny tři didaktické postupy jsou kombinovaně využívány nejen při presenční výuce, ale i při online výuce. Nedá se komplexní vyučovaný předmět předávat žákům pouze jednou metodou po celou dobu vzdělávání. Je vždy nutné upravit konkrétní části ke konkrétnímu bodu školního vzdělávacího programu pro konkrétní předmět. (Šimonová at al., 2010)

V digitální podobě výuky se velmi často využívá takzvaný progresivní přístup v edukačním procesu. Jeho cílem není memorování dat, ale postihování kauzálních vazeb mezi jevy. Mezi progresivní přístupy v edukačním procesu lze zařadit kreativně orientované vyučování, individualizované vyučování, kooperativní vyučování, otevřené vyučování a didaktické řídicí styly. V současné době je překonána dominantní role pedagogického pracovníka, snaha je aktivovat žáka do vlastního procesu, zainteresovat ho na výsledcích a předat mu část rozhodovacího procesu v edukačním procesu. Individualizované vyučování se primárně zaměřuje na jedince a jeho tempo při vyučování. Hlavní heslo didaktického postupu zní:

*„Každý žák je jedinečná neopakovatelná individualita, každý učitel musí vytvářet podmínky pro individuální rozvoj žáka... (Frömel at al. 2000, s. 9).“* Kooperativní vyučování je komplexní výuková metoda využívající primárně spolupráci žáků při řešení úloh a problémů s podporou vyučujícího pedagoga. Otevřené vyučování je neustálený a do značné míry nespécifikovaný pedagogický koncept, který je využíván alternativními vzdělávacími institucemi, usilující o změnu vzdělávání v současné vzdělávací koncepci. Didaktické řídicí styly je teorie popsána autory Mosston a Ashworth. Didaktický postup vyjadřuje postoj pedagoga a žáků ke konkrétnímu učebnímu modulu, spolupráce učitele se žáky a dominanci rozhodování a řízení výchovně vzdělávacího procesu (vždy s ohledem na cíl vyučování). Didaktické řídicí styly pedagogického procesu se dají dále dělit na další styly. Jako je například humanistické vyučování, projektové vyučování, angažované vyučování, participativní vyučování a další.

V nejširším slova smyslu všechny výše zmíněné didaktické postupy jsou v konkrétních online vyučovacích hodinách přijatelné s přihlédnutím na styl výuky pedagoga a předávanou osvojovanou látku.

### **2.1.5 Didaktické pomůcky při online výuce**

Didaktika chápe didaktické prostředky jako vše, co pedagog i žák mohou využít pro dosažení výukového cíle. Je možné rozdělit didaktické prostředky na dvě kategorie. První kategorií jsou nemateriální didaktické prostředky, druhou kategorií jsou materiální didaktické prostředky. Mezi nemateriální prostředky můžeme zařadit například učební prostory, školní tabuli, projektor, lavice a výpočetní techniku. Mezi materiální prostředky lze zařadit názorné materiály, učebnice, modely, názorné ukázky a vzorky. Jedna z unikátních didaktických pomůcek při online výuce je i takzvaná hypertextová vazba. Tento prvek je popisován jako: *„encyklopedii, v níž jsou hesla s popisem, ve kterém mohou být odkazy na jiná hesla (Černochová, Komrská, Novák 1998, s. 163)“*.

Jedna ze základních didaktických pomůcek je mezi lajky chápána učebnice. V obecné rovině termínů můžeme učebnici chápat jako publikaci cíleně vytvořenou záměrně pro použití v institucionální výchově. Z výše popsaného je nutné diverzifikovat učebnice a knihy

používané při školní výuce. Tyto knihy nebyly koncipovány pro vzdělávání, ale byly pro vzdělávání využity. Příkladem těchto knih mohou být encyklopedie.

Učebnice jsou jedny z nejstarších didaktických pomůcek, které v době proticovidových opatření byly využívány a do značné míry přetvářeny do online didaktických pomůcek. Zpracování online didaktických pomůcek musí procházet několika fázemi vývoje pro plnohodnotné plnění základních funkcí ve vyučovacím procesu. Tyto fáze lze formulovat v sedmi bodech. - Poznávací a syntetizační (slučovací) - Fixační a kontrolní - Zpětnovazební - Motivační - Koordinační - Výchovná - Orientační. Ideální didaktická pomůcka naplňuje všechny z těchto popsaných bodů. Na rozdíl od učebnic online didaktické pomůcky vytvářeli jednotliví pedagogičtí pracovníci z velké části individuálně a svépomocí. Společným jmenovatelem vytvářených materiálů pro výuku je snaha zvyšovat motivaci žáků k osvojování informací a snížení celkového objemu dat. Dále maximalizace srozumitelnosti daných textů podložených zvýšeným množstvím názorných materiálů, převážně vizuální a audiovizuálních povah, které jako vjemy při e-learningu zvyšují vnímavost, pozornost a lepší porozumění probírané látky žáky. Nedílnou součástí vznikajících e-learningových didaktických pomůcek je snaha zvýšení zajímavosti a přitažlivosti předávaného učiva. Snížení počtu termínů, odborných pojmů a tvrdých dat. Neméně důležitým bodem, o který se pedagogičtí pracovníci při vytváření e-learningových didaktických pomůcek snažili, je diferenciaci primárního nebo-li základního a doplňkového nebo-li rozšiřujícího učiva. Standartním příkladem online didaktické pomůcky se tak stala digitální prezentace.

## **2.2 Část školního vzdělávacího programu zaměřená na odborný výcvik**

Jednou z primární povinností pedagogického sboru je vzdělávání budoucí generace. Nedílnou součástí této práce je i administrativní stránka. Mezi základní administrativní povinnosti patří vytváření kurikulárních dokumentů s velkým zaměřením na školní vzdělávací program, v odborné veřejnosti známý jako ŠVP. Tento dokument je unikátní pro každou školní instituci. Vychází z rámcového vzdělávacího programu sestaveného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Mezi povinné součásti ŠVP patří identifikační údaje, charakteristika školy, charakteristika samotného ŠVP, učební plány a učební osnovy, hodnocení žáků a autoevaluace školy. Dělení ŠVP může být do předmětů, nebo jiných ucelených celků. Těmito celky autor myslí projektové vyučování. Za pomoci



ŠVP mohou učitelé odlišit svou školu od ostatních, formulovat vlastní představu o vzdělávání na své instituci, vyhnout se nechtěné multiplikaci učiva na své instituci, zvýšit kvalitu mezioborového vzdělávání a posílit kolegiální pedagogického sboru a kreativitu učiva. Oproti tomu žáci mohou ŠVP využít pro výběr školy, ve které se budou vzdělávat, a to dle svých preferencí a vyučovacímu postupu školy.

Následující data jsou shromážděny z interních dokumentů pozorovaného subjektu. Vyučovací programy na Střední škole mediální grafiky a tisku, s. r. o. se dělí na tříleté a čtyřleté. V tříletých oborech je ŠVP dělen po jednotlivých vyučovacích oborech. Konkrétně se jedná o obor knihař, operátor grafického studia a obor operátor tiskových strojů. Pro účely tohoto textu se autor zaměřuje na zdůraznění obsahu ŠVP pro výuku odborného výcviku jednotlivých vyučovacích oborů. Operátor tiskových strojů má ve školním vzdělávacím programu vymezen časový prostor pro odborný výcvik v celkové dotaci 1 700 hodin. Z toho v prvním ročníku 544 vyučovacích jednotek, v druhém ročníku 544 vyučovacích jednotek a v posledním třetím ročníku 612 vyučovacích jednotek. Pro obor knihař ŠVP stanovil časovou dotaci na 1 632 vyučovacích hodin, z toho 510 v prvním ročníku, v druhém ročníku shodných 510 vyučovacích hodin a v závěrečném třetím ročníku 612 vyučovacích jednotek. Obor operátor grafického studia obsahuje podle školní vzdělávacího programu 1 700 vyučovacích hodin, z toho v prvním ročníku 544 vyučovacích hodin, shodně s druhým ročníkem 544 vyučovacích hodin, a v posledním ročníku 612 vyučovacích jednotek.

Střední škola mediální grafiky a tisku, s. r. o. v současné době vyučuje tři vzdělávací programy tříletého studia a čtyři vzdělávací programy čtyřletého studia. Disponuje akreditací pro nástavbové studium, to však v současné době nevyužívá. Tříleté studijní programy, takzvané učňovské programy, na výše popsané střední škole obsahují vzdělávání v oboru tiskař, knihař a takzvaném oboru reprodukční grafik. Čtyřleté studijní programy obsahují vzdělávání v oboru reklama a propagace, operátor tiskových strojů, reprodukční grafik pro média se zaměřením na obraz a text a zvláštní kategorie pro zkrácené studium. Pro každý tento vzdělávací program má Střední škola mediální grafiky a tisku, s. r. o. vlastní školní vzdělávací program. Všechny ŠVP dokumenty splňují výše popsané náležitosti. Dále se autor textu bude zabývat pouze těmi částmi ŠVP, které se vztahují k předmětu zájmu této publikace, to znamená odbornému vzdělávání, konkrétně odbornému výcviku. Pro čtyřleté

vzdělávací programy, s výjimkou zkráceného studia, platí stejná hodinová dotace pro jednotlivé ročníky. Konkrétně se jedná v prvním ročníku o 204 hodin v rámci školního roku, v druhém ročníku 306 hodin v rámci školního roku, ve třetím ročníku o 476 hodin v rámci školního roku, v závěrečném čtvrtém ročníku o 476 hodin v rámci školního roku. Celkový počet hodin pro čtyřleté vyučovací obory je 1 462 hodin.

Po prostudování školního vzdělávacího programu autor textu shledal, že obsahuje všechny státem dané požadavky a obsahuje všechny prvky předepsané pro školní vzdělávací programy školních institucí v České republice.

Dle názoru autora textu i přes ucelenost a komplexnost školního vzdělávacího programu subjektu od profilu absolventa po konkrétní rozpisy jednotlivých vyučovacích předmětů se jedná o rozsáhlý dokument, který i přes svou rozsáhlost je třeba individualizovat pro potřeby jednotlivých pedagogických pracovníků i pro potřeby jednotlivých žáků.

Jednotlivé školní vzdělávací programy jsou přizpůsobeny typu oboru, vzhledem k faktu, že na Střední škole mediální grafiky a tisku, s. r. o. jsou vyučovány jak maturitní obory, tak i učňovské obory. Diversifikace dle autora textu je dostatečná v obou vyučovacích typech oborů, to především s důrazem na časovou dotaci pro jednotlivé obory. Příkladem může být násobně vyšší časová dotace odborného výcviku pro učňovské obory oproti maturitním oborům.

Výuka odborného výcviku je specifická délkou vyučovacích jednotek a tím i možností komplexnějšího přístupu ve frontální výuce, osvojení motorických dovedností a osvojování dalších vzdělávacích prvků.

### **2.3 Podoba výuky před proticovidovým obdobím**

Vzdělávání před covidem v zásadě probíhalo zásadně offline a v prezenční podobě. Jen ve velmi vzácných a odůvodněných případech, mohla být takzvaná distanční výuka v podobě přítomnosti ve vzdělávacím zařízení po velmi krátkou dobu. Například jen několik dní v školním roce. Přítomnost ve školním zařízení změnili proticovidové opatření a ochrana zdraví v podobě lockdownu.

V původní podobě výuky učitel měl povinnost kontrolovat žáky nejenom z hlediska fyzické přítomnosti v hodině ale ovlivňovat i jejich soustředění a maximalizovat pozornost. Většina školních zařízení více či méně dbala na dodržování takzvané maximální absence která většinou tvořila z třiceti procentní nepřítomnost žáka na výuce.

Učitel v přítomnosti žáka měl možnost a za pomoci pozorování zjistit nejenom psychické rozpoložení ale i míru soustředění a koncentrace kterou žák v danou chvíli prožíval. Díky pozorování mohl upravit nejenom způsob výuky ale i použít aktivizační didaktické postupy a zvolit přiměřené metody. Tuto výhodu pozorování distanční výuka znemožnila a tuto funkci učitelé převedla na samotného žáka.

Běžně používané byly didaktické pomůcky typu: učebnice, pracovní listy, poznámky na tabuli, Názorné ukázky... Používání podobných didaktických pomůcek a metod pomáhalo k aktivizaci žáků a k narušení stereotypního v průběhu výuky. Tyto metody online výuka velmi zkomplikovala v některých případech znemožnila. Poznámky na tabuli z počátku online výuky nebyly technicky možné, v pozdější době programy pro online výuku umožnili digitální podobu poznámek na tabuli. Pracovní listy a ukázky v učebnicích museli učitelé převádět do digitální podoby a vytvářet jejich online podobu. Ukazování názorných pomůcek bylo online výukou úplně znemožněno. Podobně i manuální činnosti v podobě u motoricko-senzorických dovedností na základních školách, popřípadě odborných výcviků na středních školách.

## **2.4 E-learning**

*„Využívání nových multimediálních technologií a internetu ke zlepšení kvality vzdělání ulehčením přístupu ke zdrojům a službám, stejně jako podporování vzájemné spolupráce a výměny znalostí, dovedností, informací. (Glosář, 2006)“* Tvrdí o e-learningu Evropská unie. O šestnáct let později z důvodu geopolitického a didaktického je možné vysvětlení termínu upravit. V současné době si autor dovoluje podotknout, že se nejedná o zlepšení kvality vzdělávání, ale o jedinou dostupnou možnost vzdělávání. Posun je zapříčiněn náhlou celosvětovou pandemií nemoci Covid-19 a protiepidemickými opatřeními, jako byl lockdown spolu se zavedením distanční výuky.

Vzhledem k okolnostem týkajících se pandemické situace se rapidně rozšířilo využívání e-learningových webových aplikací. Jednalo se o zásadní náhlý faktor pro vývoj a revoluční expanzi softwarů umožňující online vzdělávání nejen v České republice, ale po celém světě. Takto rychlá a nečekaná expanze vytvořila velké nároky na vývoj a přizpůsobení e-learningových aplikací a jejich vývojáře. Poptávka na vytvoření co nejlepšího zázemí online výuky celého světa tak získala na gradaci. Mezi nejrozšířenější softwary patří Microsoft Teams a Google Classroom.

Nepřípravenost na přechod z běžné výuky do vzdělávání skrze internetové prostředí odhalilo své mezery velmi rychle po potřebných až vynucených změnách výuky. Ke zvratu vývoje User Experience (UX) a User Interface (UI) se na aktualizacích potřebných pro masové vyučování podíleli sami uživatelé nebo celé instituce, využívající jednotný systém pro umožnění výuky v plném rozsahu a optimalizovaní pro vstřebávání informací svých žáků.

V předcovidovém období, kdy e-learning využívalo v globálním měřítku relativně malé množství lidí, se význam pojmu chápal v souvislosti s online školením a primárně mimoškolním vzděláváním. Současné covidové/postcovidové období kvantitu využití internetového vzdělávání spolu s celkovým vnímáním pojmu zaznamenalo značný posun v odborných kruzích i u laické veřejnosti. Skutečnost přechodu z pouhých školení zaměstnanců celosvětových firem, meetingů mezinárodních organizací nebo například výuku mimoškolních aktivit se přetvořilo v mnohaúrovňové celostátní vzdělávání takřka ze dne na den, aniž by na to byli poskytovatelé internetu, internetových uložišť a serverů připraveni. Po zahájení e-learningu po celém světě se tak narazilo na první závažnou komplikaci a strádání ze strany uživatelů softwaru umožňující veškeré interakce nejen na akademické půdě. Optimalizace zátěže sítě poskytovatelů služeb byla natolik počtem lidí zahlcena, že náhlá nefunkčnost internetových prostředků a samotného internetu byla častým jevem. A tak s vysokou frekvencí vznikající diskontinuita vzdělávacích procesů narušovala osvojování učiva a získávání dovedností ve vzdělávání z globálního, celosvětového hlediska.

Při vytváření e-learningu je od začátku počítáno s využitím online prostředí. To však neplatí v poslední době, kdy většina vzdělávání byla z off-line výuky převedena do online výuky. Změna do nového prostředí vzdělávání proběhla v rámci dnů, maximálně týdnů. To

způsobilo počáteční problémy a nedokonalosti z mnoha úhlů pohledu. Jednotné nebyly ani instrukce z řídicích orgánů.

Část vzdělávacích zařízení jako prvotní krok k zahájení e-learningu musela vytvořit administrativní zázemí. Toto zázemí se skládalo ze zanešení nutných údajů a jejich kontrolu pro správné uvedení do procesu prostřednictvím internetových aplikací. Vytvoření administrativního zázemí se rozumí nejen uzpůsobení daných vybraných softwarových aplikací, ale také kontrolu informací a kontaktních údajů, popřípadě provedení jejich aktualizací. To zahrnovalo nejen jednotlivé žáky, jejich zákonné zástupce, ale i všechny pedagogické pracovníky pro zajištění hladké komunikace, mezi institucí a jednotlivci komunikačního procesu.

Každý pedagogický pracovník má povinnost naplňovat školní vzdělávací program (ŠVP) a tuto povinnost musel naplňovat i při výuce prostřednictvím e-learningu. Před přechodem celého institucionálního vzdělávání většina materiálů připravovaných pedagogy na vyučovací jednotky v rámci celých předmětů byla konstruována pro výuku za přítomnosti vyučujícího a žáků na jednom místě v jednom čase. Za epidemiologické krize, pandemie Covid-19, tato příprava byla neuzpůsobena pro přechod na e-learning. Z důvodu nedostatečné elektronické obrazové i textové předlohy jak pro žáky, tak pro podporu výuky učitele. Tento nedostatek elektronické přípravy se tedy musel rychle změnit. To vytvářelo tlak na pedagogický sbor vyučující jednotlivé předměty, ať už z teoretické části vzdělávání, nebo praktické části. Při praktické výuce byla tato skutečnost ještě složitější, a to hlavně pro samotné vyučování specifických oborů zaměřené na osvojení motorických dovedností a technických znalostí se k tomu vztahujících. Učitelé tak museli v rámci ŠVP v co nejkratší době své poznámky a přípravy do hodin transformovat z tištěných materiálů na elektronická data, včetně učebnicí schválených pro vzdělávání v jednotlivých odborných institucích.

Školní vzdělávací program i navzdory časovým limitům online výuky se musel dodržovat a naplňovat stejně jako ve výuce off-line. Problémy, které vznikly za přechodu do e-learningového prostředí, sebou nesly mimo jiné nedodržení časových dotací probíraných látek. Pedagogický sbor a samotné vzdělávací instituce se tak museli buď adaptovat navzdory nepřízní nedostatku času, anebo dokonce v určitých případech zasáhnout do ŠVP tak, aby se změny neprojevíly na kvalitě a kvantitě výuky, ale přesto jen v takové míře, která

výrazně a dlouhodobě vzdělávací plán nepoškodila. Takováto práce však byla náročná a mnohdy ŠVP, které mělo učitelům pomáhat při vzdělávání, se naopak stalo úhlavním nepřitelem. To v brzké době akceptovalo i Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a začalo vydávat pokyny, které vysvětlovaly výuku e-learningovým způsobem a upravovalo ŠVP. "Obsah vzdělávání koordinujte na úrovni školy, dohodněte se na prioritách a pravidlech, podstatný je výběr toho opravdu nejdůležitějšího obsahu z vašeho ŠVP, který je realizovatelný vzděláváním na dálku. ... Nezahlcujte žáky nepřiměřeným množstvím úkolů (msmt.cz)".

Ministerský zásah do ŠVP se zpočátku zdál nadbytečný, ale v průběhu času, délky takzvané distanční výuky, se projevil jako pomoc při plošném ucelení vzdělávání. Období roku 2020 zákonodárci České republiky do legislativy poprvé zanesli termín distanční výuka. Do té doby existoval e-learning pouze jako mimoškolní vzdělávací prostředek. Od této legislativní změny je distanční výuka plnohodnotnou alternativou k prezenčnímu vzdělávání.

*"Budeme-li hledat definice e-learningu v odborné literatuře či elektronických zdrojích, narazíme na silnou terminologickou nejednotnost. Ta je dána především faktem, že e-learning lze definovat různě s ohledem na danou edukační realitu/prostředí. Proto budeme v rámci definic e-learningu rozlišovat definice v širším a užším slova smyslu (Kopecký 2006, s. 7)."*

Geneze lidstva a jeho historické paralely dávají mnohé příklady technických nedostatků jakýchkoli revolučních změn na jejich počátku. Tato teorie se verifikovala i v případě rychlého uvedení v praxi distanční výuky. Na počátku jednadvacátého století, které, někteří filozofové pojmenovávají jako období digitálního věku se prokázalo počátkem covidové pandemie, že vzdělávací instituce nejsou dostatečně vybavené informačními technologiemi, odborným termínem řečeno IT technikou. Velké diference se projevíly v řadách žáků. Někteří měli možnost využívat několik zařízení umožňujících online výuku, jiní neměli k dispozici ani jedno takové zařízení. Odhalením těchto nedostatků byly instituce a jednotlivci nuceni hardwarové vybavení zprostředkovat v extrémně krátkém časovém úseku.

Školy v rekordním čase získávaly počítačovou techniku nejen pro potřeby vyučujících, ale i pro své žáky, kteří neměli v prostoru izolace na základě protipandemických opatření technické zázemí a přístup k hardwarovému vybavení. Většina vzdělávacích institucí

nabízela IT podporu pro své pedagogické pracovníky i své žáky. To zahrnovalo i průběžné zajišťování školení pro zacházení s hardwarovými zařízeními pro méně technicky zdatné jedince pohybující se na akademické půdě.

Na rozdíl od hardwarového vybavení, softwarových rozhraní bylo k dispozici relativně velké množství díky dlouhodobé poptávce e-learningového trhu. Platformy, které měly k dispozici pedagogičtí pracovníci, vykazovaly nedostatky pro využití k distanční výuce v plném rozsahu. Stejně jako rychlý nástup výuky online, tak i vývoj softwaru umožňující nový způsob vzdělávání byl velmi rychlý. Toto převratné období a aktualizace aplikací pro e-learning bylo komplementárně spojené s akcelerací vývoje a využití. Množství upgradů se mnohonásobně navýšilo v mnohem kratších časových intervalech, než v době před legislativním zavedením distanční výuky.

Vývoj aplikací s důrazem na co největší intuitivnost pohybu na pracovní ploše daného softwaru začal poskytovat maximální komfort pro vyučující i žáky. Propojování live streamů, vzdálených internetových a cloudových úložišť souborů a vytváření aplikací na zpracování online testů se snahou o maximální propojení a navázání tak, aby nebylo nutné přepínat nebo paralelně pracovat ve více softwarových programech. Na počátku bylo nutné rychlé prvotní zaškolení k osvojení dovedností pro využití platforem na distanční výuku. Tato školení ze začátku organizovaly svépomocí samotné školní instituce s využitím vlastního personálu a zdrojů. Teprve následně začaly školení a podpůrné materiály dodávat i zbylé zainteresované organizace, od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, až po firmy dodávající konkrétní software.

#### **2.4.1 Akcelerace při Covidu-19**

*“V důsledku opatření pro zvládnutí pandemie covid-19 došlo k masivnímu přechodu na distanční vzdělávání, přičemž se právě digitální technologie náhle staly klíčovým nástrojem, který měli pedagogové k dispozici. (Šedová 2021, online)”*

Distanční výuku na českém území rozvíjí Národní centrum distančního vzdělávání, zkráceně NCDiV. Agenda této instituce je rozvíjení distanční výuky a přiblížení této vzdělávací metody vzhledem k západní Evropě. Tento institut byl ustanoven k 1. říjnu roku 1995. Od prvních distančních vzdělávacích procesů známých od poloviny 19. století do současné doby

jsme mohli zaznamenat velký posun. Začátek distanční výuky vznikl spolu se začátkem poštovních služeb. V té chvíli se bavíme o takzvané korespondenční formě studia. Tato studia měla velký rozkvět v Německu a Rakousko-Uhersku. Postupem času a vývojem techniky se do dálkového vzdělávání zapojovalo i audiovizuální médium a v současné době internet. Od doby zapojení internetové sítě do vzdělávacího procesu se používá termín e-learning. E-learning jako formu univerzitního vzdělávání velmi hojně využívají instituce terciálního vzdělání především v Číně, Americe, nebo Rusku (např. Shanghai Television University, Hong-Kong Distance University).

Poznatky ze stopadesátileté tradice distančního vzdělávání v době celosvětové pandemické krize byly aplikovány v extrémně krátkém čase na veřejném a soukromém vzdělávání na území České republiky, Evropy i ostatních kontinentech. Standardní pozvolné vnášení nových metod a postupů do vzdělávání, výjimečná situace vytlačila presenční výuku a donutila k implementaci distančního vzdělávání v čase, který se autor nebojí pojmenovat, jako ze dne na den.

*„E-learning je vzdělávání spojené se sítí. E-learning je spojen nejen s počítačem a speciálním výukovým softwarem, ale rozumí se, že ke vzdělávacímu procesu patří i síť, prohlížeč a další software, který umožňuje práci v síti atd. V každém případě je podstatné, že se jedná o vzdělávací proces a že nejdůležitější je dosáhnout vzdělávacích cílů! (EGER 2005, s. 171)“* Tato revoluční implementace e-learningového vzdělávání neumožňovala dlouhodobé zkoumání, vyhodnocování a případné budování nových platforem, ale vyžadovala použití současných e-learningových programů a okamžité zapojení do distanční výuky. Rychlost zapojení softwarové technologie způsobila administrativní komplikace, uživatelské komplikace jak ze strany pedagogů, tak ze strany žáků a studentů. Nedokonalosti systémů odstraňovali vývojáři takzvaně za pochodu. Ani v současné době, dva roky po aplikaci prvotních protipandemických opatření, nejsou e-learningové aplikace stoprocentně vhodné pro distanční výuku, přesto jsou vidět neustálé posuny v odstraňování administrativní zátěže pracovníků a zpříjemňování uživatelského prostředí. Z výše popsaného vyplývá, že kvůli protipandemickým opatřením nemoci Covid-19 e-learningové vzdělávání ve svém vývoji zaznamenalo mnohem větší posun než v předcházejícím období.



## 2.5 Teorie metody výzkumu

Výzkumná část kvalifikační práce se skládá z tří různých výzkumných metod. Použité metody jsou kompilace, rešerše a dotazníkové šetření.

Kvalitativní metoda výzkumu využívaná v této práci je kompilace. *“Zkoumají se dvě nebo více existujících situací, aby se zjistily typy, stupeň a příčina jejich podobnosti a rozdílnosti (fšps.muni.cz)”*. Subjekty kompilace jsou přípravné materiály pedagogů pro online výuku a pro offline výuku. Kompilace provedená pro tento výzkum, byla primárně zhodnocená v dotazníkovém šetření položením několika otázek respondentům výzkumu.

Stěžejní kvalitativní metoda výzkumu tohoto textu je rešerše. Autor této práce podstupoval rešerši v maximálně specifické době. V době výzkumu rešerši a zpracování textů byl limitován celosvětovou pandemií Covid-19. Tato situace extrémně ovlivňovala přístup k tištěným literárním pramenům, z kterých se primárně rešerše tvoří. Vzhledem k epidemiologické situaci a “proticovidových” opatření byly uzavřeny, nebo významně omezeny přístupy do knihoven a studoven. Omezení z toho vyplývající byl autor nucen vyřešit za pomoci online zdrojů.

Kvalitativní metodou zkoumání je dotazníkové šetření, které probíhalo na pozorovaném subjektu formou online dotazníků. Respondenty dotazníkového šetření mají být pedagogičtí pracovníci pozorovaného subjektu, kteří přímo ovlivňují zkoumaný jev této práce. Ideální počet dotázaných, dle představ autora výzkumu, je 20 % učitelského sboru odborného výcviku dané školy.

Výzkumnou část této práce zevrubně autor textů popisuje v kapitole 3 a jejich podkapitolách. V této části práce je detailní rozbor i popis dotazníkového šetření i respondentů a konkrétní složení a demografický popis respondentů dotazníkového šetření.

## 2.6 Informace o sledovaném subjektu (SŠ mediální grafiky a tisku)

Vzdělávací instituce, na které bude založena tato bakalářská práce, je střední škola s více jak pětasedmdesátiletou tradicí její existence. Střední škola mediální grafiky a tisku, s. r. o vznikala postupem těchto mnoha let a zformovala se z veřejného vzdělávacího institutu na soukromou firmu, kde se dnes vyučuje pět oborů podle KKOV s úzkou profilovostí absolventů.

Střední škola mediální grafiky a tisku vznikla před řadou let. Její původní název byl Střední odborné učiliště polygrafické a Střední škola polygrafická Praha. Současný název Střední škola mediální grafiky a tisku, s. r. o. je užíván od 16. listopadu 2012. Členové statutárního orgánu jsou v současnosti jednatel PaedDr. Jiří Cikán a jednatel RNDr. Jozef Dudáš. Střední škola je součástí Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska. Za svou dlouhou historii škola vychovala známé i významné osobnosti. Příkladem mohou být fotograf Jan Saudek, herečka Jitka Molavcová, podnikatelé Pavel Fuksa, Karel Drašnar, Petr Bílý a řada dalších.

V současné době škola vyučuje všech pět oborů. Dva maturitní obory a tři obory učební. V některých ročnících škola otvírá i nastavbu zakončenou maturitní zkouškou. Maturitní obory jsou Grafický design a Multimediální grafika pro reklamu a propagaci. Učňovské obory jsou Reprodukční grafik, Operátor tiskových strojů (tiskař) a Operátor dokončujícího zpracování (knihař).

Maturitní obor Grafický design je čtyřletý obor; pod označením KKOV: 34-53-L/01 Reprodukční grafik pro média, specializace grafický design. Žáci tohoto oboru se v průběhu studia učí na softwarech určených pro odborníky v oblasti grafiky a přípravě výsledné grafické předlohy ve formátu vhodném pro tisk (DTP). Žáci tohoto oboru jsou připravováni ve dvou rovinách teoretické a praktické. Obě dvě tyto roviny jsou zaměřené na zdárné ukončení studia formou závěrečné maturitní zkoušky. Praktická část je obohacena o pobyt ve firmách a osvojení si reálných pracovních návyků. Jako doplňující informace získávají žáci základní přehled v produkci a přípravě tištěných i digitálních materiálů a knihařském dokončovacím zpracování.

Maturitní obor Multimediální grafika pro reklamu a propagaci je čtyřletý obor pod označením KKOV: 34-53-L/01 Reprodukční grafik pro média, specializace mediální grafika. V prvním ročníku tohoto oboru se žáci učí stejnému curricula jako žáci Grafického designu. Diverzifikace těchto dvou maturitních oborů vzniká až počátkem druhého ročníku. V tuto chvíli multimediální grafici rozšiřují znalosti a dovednosti v původních programech o nové multimediální platformy a softwary. Opouštějí oblast tisku a začínají se orientovat v oblasti audiovizuální tvorby, 3D modelování s přesahem do animace a filmové produkce.

Nadále probíhá současně teoretická výuka. V následujícím roce se věnují v rámci odborného výcviku intenzivnímu osvojování pracovních návyků v reálných firmách.

Učební obor Reprodukční grafik je tříletý učební obor pod označením KKOV: 34-53-H/01 Reprodukční grafik. Penzum učiva v odborném výcviku je velmi podobné, jako v oboru Grafický design. Jedná se o zvládnutí grafických softwarů pro zhotovení tiskových a digitálních publikací, osobních a reklamních předmětů. Teoretická část výuky je zacílena pro úspěšné završení studia ukončeného složením státní závěrečné učňovské zkoušky. Zároveň v posledním třetím ročníku absolvují žáci intenzivní přípravu v reálných firmách pro získání a osvojení pracovních návyků a celkového provozu firem se zaměřením na polygrafický průmysl.

Operátor tiskových strojů, tiskař, je tříletý učební obor pod označením KKOV: 34-52-H/01 Operátor tiskových strojů. Žáci tohoto učební oboru se zaměřují jak v praktické, tak teoretické části výuky na manipulaci, ovládání a technické znalosti veškerých tiskových strojů různých tiskových technik. Škola spolupracuje s profesionálními tiskárnami. Díky tomuto propojení umožňuje žákům docházet v rámci odborného výcviku na reálné pracoviště. Žáci si tak osvojují a prohlubují znalosti nabyté na školní půdě a aplikují je v reálném provozu v rámci odborné praxe ve firmách.

Operátor dokončujícího zpracování, knihař, je tříletý učební obor pod označením KKOV: 34-57-H/01 Operátor dokončujícího zpracování. Penzum vzdělávacích osnov tohoto oboru je v praktické části vyučování zaměřeno na osvojení manuálních dovedností potřebných pro kompletaci tištěných materiálů a přípravu pro expedici zakázky k zákazníkovi. Z tohoto důvodu jsou žáci vedeni k práci s různými typy mechanických strojů a nástrojů pro dokončovací zpracování, což vede v praktické výuce k prohlubování a osvojování senzomotorických dovedností. V teoretické rovině jsou žáci intenzivně připravováni k zvládnutí státní závěrečné učňovské zkoušky a osvojení si pracovních návyků v reálných knihařských dílnách.

V hodnotícím subjektu ke dni 10. dubna roku 2021 je evidováno 337 žáků docházejících na teoretický i odborný výcvik. Z tohoto počtu je 109 žáků v rámci studia učňovských oborů. 228 žáků dochází na výuku v maturitních oborech. V akademickém roce 2020/2021 škola nemá otevřené žádné nástavbové studium, tudíž v tomto oboru nemá žádného žáka.

Škola je v současné době vybavena šestnácti učebnami pro teoretickou výuku a 120 počítačovými stanicemi pro odborný výcvik. V areálu školy se nachází dvě tiskové pracoviště a knihařská dílna. Prostory zahrnují také tělocvičnu a venkovní multifunkční hřiště. Pedagogický sbor je složen ze sedmnácti učitelů teorie i odborných předmětů a šestnácti pedagogů odborného výcviku. Pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, psychologicko-pedagogickou poradnou klasifikováni jako žáci vyžadující přítomnost asistenta pedagoga, jsou k dispozici dva asistenti pedagoga.

## **2.7 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků**

*„Žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit, jaká je tedy k dané konkrétní učební látce formulována cílová norma. Zda stačí si zapamatovat, nebo je nutné pochopit souvislosti, nebo je nezbytné zvládnout aplikaci na nové situace atd.. Tedy to, co je standard, co je případně nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon. (Kolář a Šikulová 2005, s. 29)“*

Klasifikace neboli hodnocení žáků využívá díky zaběhlé praxi pětistupňovou škálu. Vzhledem k nedostatečné vypovídací hodnotě přistupují někteří pedagogové k rozšíření stupnice na patnácti bodovou. Toto rozšíření pedagogičtí pracovníci provádějí pomocí konotačních znamének plus a mínus. Moderní pojetí vzdělávání doporučuje standardizovanou škálu obohatit o slovní hodnocení, ve kterém pedagogický pracovník má zhodnotit silné a slabé stránky žáka v daném učivu a doporučit další postup pro samo vzdělávání. *„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, pozorováním nebo zpochybňováním a kritizováním (Slavík 1999, s. 22).“*

Tato metoda hodnocení byla v průběhu protipandemických opatření ve školním roce 2019/2020 upravena vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 211/2020 Sb. Vyhláška o hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve druhé polovině školního roku 2019/2020. Zde ministerstvo v § 3 odstavci 1 zakazuje končící ročníky středoškolského vzdělávání klasifikovat na vysvědčení známkou nedostatečná.

Dle pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se od začátku distančního vzdělávání upravovalo hodnocení žáků, a to směrem k mírnějším variantám. Dle postoje ministerstva zahájení distanční výuky zhoršilo mentální stav žáků, a tudíž neměli být hodnoceni, pokud možno vůbec, nešlo-li jinak, hodnocení mělo být mírné a především motivační.

### **3 Praktická část**

V této části autor práce věnuje text výzkumu, který provedl na sledovaném objektu, který popisoval od teoretické části práce. Jednalo se o dotazníkové šetření s uzavřenými otázkami a jeho následné vyhodnocení. O tuto část práce se opírá závěr, který autor zveřejní.

Tato část textu se skládá ze čtyř kapitol, přičemž největší část je věnována výzkumu a jeho vyhodnocení. Výzkum se zabývá výhradně dotazníkovým šetřením a je popsán v kapitole 3.1. V kapitole 3.2 je popsán současný stav online výuky, který je podpořen poznatky z výzkumu. V kapitole 3.3 je popsána implementace metod zadávání práce žáků, která vychází nejenom z výzkumů, ale i z vlastních zkušeností autora.

#### **3.1 Výzkum**

V této kapitole se autor zaměřil na provedení výzkumu skrz dotazníkové šetření. Dotazník obsahoval čtrnáct otázek s hodnotící škálou jedna až šest. Respondentů bylo osloveno šestnáct z toho tři dotazníková šetření se tazateli nevrátila vyplněná. Ze třinácti vyplněných dotazníkových šetření v kapitole 3.1.4 tazatel vytvořil přehledný text, který shrnuje výsledky a popisuje závěry dotazníkového šetření. Tento výzkum je základem pro odpověď na otázku z úvodu této práce, jakým způsobem změnila distanční výuka způsob vnímání z pohledu osoby pedagoga.

Respondenty se stali členové pedagogického sboru, a to výhradně pedagogové odborného výcviku. Jednalo se o jednoho vedoucího odborného výcviku, čtrnáct pedagogů odborného výcviku a jednoho pedagoga, který kombinuje výuku odborného výcviku a teoretické výuky.

V kapitole 3.1.1 autor popisuje složení respondentů z pohledu geografického. V kapitole 3.1.2 s autor zabývá popisem dotazníků a konkrétních otázek a v kapitole 3.1.3 se autor zabývá rozborem hodnocení a kritérií které použil k vyhodnocení dotazníkového šetření.

##### **3.1.1 Vymezení dotazníkového šetření, z pohledu respondentů**

Demograficky se jednalo o vzorek složený z šesti respondentů mužského pohlaví. Deseti respondentů ženského pohlaví. (grafické znázornění viz. Obr. č. 1 v příloze)

Dotazníkové šetření zaslal autor všem učitelům praktického výcviku na pozorovaném subjektu, to znamená šestnácti pedagogů střední školy. Výsledky získal z třinácti dotazovaných zbytek nezaslal odpověď.

Věkové rozpětí od dvacátého sedmého roku věku do šedesáti osmi let. Z toho v důchodovém věku jeden respondent, vyšší produktivní věk, od čtyřiceti pěti let do důchodového věku, devět respondentů, a střední produktivní věk, od dvaceti osmy do čtyřiceti pěti let, šest respondentů. Jiné věkové kategorie v dotazníkovém šetření nebyly zahrnuty. (grafické znázornění viz. Obr. č. 2 v příloze)

Z geografického hlediska se jednalo o respondenty složených z: šesti obyvatel hlavního města Prahy, devíti respondentů Středočeského kraje a jednoho respondenta Jihomoravského kraje. (grafické znázornění viz. Obr. č. 3 v příloze)

Délka pedagogické praxe jednotlivých respondentů autor textu rozčlenil pomocí škály do tří skupin. První skupina nováčci, žádná zkušenost až pětiletá praxe. Druhá skupina, střednědobá praxe, šestiletá zkušenost až jedenáctiletá praxe v oboru. A poslední třetí skupina škály, vysoká zkušenost v praxi pedagogického pracovníka, dvanáct let a více. (grafické znázornění viz. Obr. č. 4 v příloze)

### **3.1.2 Vymezení dotazníkového šetření z pohledu dotazníku**

Autor výzkumu, metodiky výzkumu a konceptu otázek směřoval celé dotazníkové šetření k individuálnímu vhledu respondenta. Tohoto prvku dosáhl využitím otázek zaměřených na osobní názor, osobní zkušenost, osobní pocit. Pro dosažení maximální objektivity a relevance autor výzkumu zvolil škálu pro odpovědi. Škála v rozmezí jedna až šest byla rozdělena na kladné odpovědi, záporné odpovědi, a neutrální.

Hodnota odpovědí jedna a dva jde hodnocena jako kladná odpověď. Hodnota odpovědí tři a čtyři je hodnocena jako neutrální odpověď. hodnota odpovědí pět a šest je hodnocena jako záporná odpověď. Šestibodová stupnice byla zvolena záměrně, aby byla vynechaná možnost středové odpovědi, která je z pohledu průzkumů irelevantní a průzkum posouvá do nedůvěryhodné pozice. Důvod k tomuto názorům nalézáme u psychologů, kteří tvrdí, že při nerozhodnosti, nebo nejasnosti názorů jedinec volí středovou odpověď. Pokud tuto středovou odpověď nemá, snaží se hlouběji zamyslet a najít relevantní odpověď.

Pro vytvoření dotazníkového šetření byl využit online nástroj Formulář od společnosti Google. Odpovědi i otázky jsou popsány v následujícím textu a v příloze je vložen export z online nástroje formulář k nahlédnutí. Odpovědi jsou anonymizovány z důvodů etiky a slibu, který byl udělen respondentům.

Dotazník je složen ze čtrnácti uzavřených otázek. Na který byla aplikována škála jedna až šest. Kde hodnota jedna je kladná a šest je záporná odpověď. Přesné znění viz. níže:

- 1) Jaký byl Váš prvotní dojem na požadavek školy využívat online výuku k plnohodnotnému vyučování vašeho předmětu?
- 2) Jak dobře podle vás fungovala technická podpora poskytnutá zaměstnavatelem?
- 3) Jak moc náročné bylo zorientovat se v online prostředí určeného k výuce?
- 4) Jak náročná pro vás byla příprava materiálů na e-learningové vyučování na rozdíl od prezenční výuky? (s důrazem na čas)
- 5) Jak byste hodnotili nedostatky v online výuce?
- 6) Jak byste hodnotili výhody online výuky?
- 7) Jaký byl váš pocit z probíhajících distančních hodin?
- 8) Jak moc zasahovala distanční výuka do vašeho soukromí a osobního života?
- 9) Bylo pro vás při distanční výuce náročnější ohodnotit práce žáků?
- 10) Jak byste hodnotili domácí technické zázemí, které jste využívali pro online výuku?
- 11) Nakolik bylo z vašeho pohledu v průběhu distanční výuky naplněno požadované penzum výuky?
- 12) Ohodnořte podle vašeho názoru na základě prožití a aplikace, zda je distanční výuka revolučním a plnohodnotným vzděláváním?
- 13) Bude možné v budoucnu suplovat nebo zcela nahradit prezenční vzdělávání distanční výukou?
- 14) Na kolik z vašeho pohledu vnímali a akceptovali distanční výuku žáci?

Dotazníkové formuláře byly zaslány online formou respondentům elektronickou poštou. Každý z respondentů formulář s uzavřenými otázkami individuálně vyplnil a zaslal jej zpět. Po získání online vyplněných formulářů program automaticky vyhodnotil podle vytvořené škály základní výsledky dotazníkového šetření. Podrobný rozbor a jednotlivé vysvětlení prováděl autor tohoto textu.



### **3.1.3 Hodnotící kritéria**

Pro vyhodnocení jednotlivých otázek tazatel použil rozčlenění škály na tři rovnocenné úseky. První úsek obsahoval hodnotící body jedna a dva, toto vymezení odpovídalo souhlasu nebo kladnému hodnocení. Úsek obsahující hodnotící body tři a čtyři, odpovídal pro vyjádření neutrálního charakteru. A úsek obsahující hodnotící body pět a šest, odpovídá pro záporné vyjádření nebo hodnocení.

Autor dotazníkového šetření zvolil škálu o šesti bodech na základě psychologických poznatku, z kterých vyplívá, že absence středové hodnoty, zapříčiní hlubší zamyšlení a validnější odpověď. Z toho důvodu autor hledal přiměřené sudé číslo. Ideální škálu proto zvolil šesti bodovou.

Sumarizaci těchto odpovědí autor popisuje u každé otázky v následujícím textu, a úplně v závěru kapitoly 3.1.4 Dotazníkové šetření, rozbor získaných dat. Popisuje výsledný souhrn získaných údajů.

### **3.1.4 Dotazníkové šetření, rozbor získaných dat**

Dotazníkové šetření probíhalo online formou za pomoci formuláře obsahujícího čtrnáct otázek s kvalifikační škálou jedna až šest. Přičemž 1 znamenala kladná odpověď, 6 znamenala záporná odpověď.

Na otázku 1: Jaký byl Váš prvotní dojem na požadavek školy využívat online výuku k plnohodnotnému vyučování vašeho předmětu? Odpověděl jeden respondent číslem 1, tři respondenti odpovědí 2, dva respondenti odpověděli na otázku odpovědí 3, pět respondentů odpovědí 4 a odpověď číslo 5 použili dva respondenti, odpověď 6 nepoužil žádný respondent. (grafické znázornění viz. Obr. č. 5 v příloze)

Na základě toho je možné usoudit že respondenti měli prvotní dojem na požadavek školy využívat online výuku k plnohodnotnému vyučování daného předmětu kladné, popřípadě neutrální.

Na otázku 2: Jak dobře podle vás fungovala technická podpora poskytnutá zaměstnavatelem? Odpovídali respondenti odpovědí 1 v jednom případě, odpovědí 2 ve dvou případech, odpovědí 3 ve třech případech, odpověď 4 využil jeden respondent, dvakrát

využil respondent odpověď 5, a čtyřikrát využili respondenti odpověď 6. (grafické znázornění viz. Obr. č. 6 v příloze)

Otázka, jak dobře podle vás fungovala technická podpora poskytnutá zaměstnavatelem byla zodpovězená průměrně všemi odpověďmi odkladně až po zápornou.

Na otázku 3: Jak moc náročné bylo zorientovat se v online prostředí určeného k výuce? Odpověděli čtyři respondenti odpovědí 1, pět respondentů odpovědí 2, tři respondenti odpovědí 3, jeden respondent využil odpověď 4, odpověď 5, nebo 6, nevyužil ani jeden respondent. (grafické znázornění viz. Obr. č. 7 v příloze)

Náročnost zorientovat se v online prostředí určeného k výuce respondenti s hodnotili v šesti případech kladně v šesti případech neutrálně a v jednom případě záporně. Z toho lze vyvodit že pedagogický sbor, který byl respondenty tohoto dotazníkového šetření považoval zorientování za kladné, nebo s neutrálním přístupem.

Na otázku 4: Jak náročná pro vás byla příprava materiálů na e-learningové vyučování na rozdíl od prezenční výuky? (s důrazem na čas) odpověď 1 využili tři respondenti, shodně s odpovědí 2 také tři respondenti, pět respondentů využilo odpověď 3, jeden respondent odpověď 4, jeden respondent odpověď 5, žádný respondent nepoužil odpověď 6. (grafické znázornění viz. Obr. č. 8 v příloze)

Na základě výše popsaných odpovědí, autor tohoto textu zhodnotil že příprava materiálů e-learningového vyučování v porovnání s prezenční výukou respondenti přijímali kladně až neutrálně, jen jeden případ byl v záporných hodnotách.

Otázka číslo 5: Jak byste hodnotili nedostatky v online výuce? 1. odpověď využil jeden respondent, čtyři respondenti využili 2. odpověď, 3. odpověď využili dva respondenti, 4. odpověď využil shodně, jako 1. odpověď pouze jeden respondent, pět respondentů využilo odpověď číslo 5, žádný respondent nevyužil odpověď číslo 6. (grafické znázornění viz. Obr. č. 9 v příloze)

Nedostatky v online výuce pedagogický sbor v pozorovaném subjektu hodnotí většina respondentů kladně a neutrálně, v pěti případech hodnotí nedostatky záporně. Z pěti kladných odpovědí a třech neutrálních, lze posoudit kladná hodnocení.

Otázka číslo 6: Jak byste hodnotili výhody online výuky? Záporná hodnocení 5 a 6 v této otázce nepoužil ani jeden respondent, kladná hodnocení 1 a 2 využili po dvou respondentech a neutrální odpovědi využili v pěti případech odpovědi 3 a ve čtyřech případech odpověď 4. (grafické znázornění viz. Obr. č. 10 v příloze)

Ze čtyř kladných odpovědí devět neutrální, a žádné záporné autor tohoto textu vyvodil, že převládá názor kladný a neutrální na výhody online výuky.

Otázka číslo 7: Jaký byl váš pocit z probíhajících distančních hodin? Žádný respondent neodpověděl odpovědi 1, pět respondentů využilo odpověď 2, jeden respondent využil odpověď 3, 4. odpověď využili dva respondenti, 5. odpověď využili tři respondenti, až 6. odpověď využili dva respondenti. (grafické znázornění viz. Obr. č. 11 v příloze)

Pocity z probíhající distanční výuky v pozorovaném subjektu zhodnotili respondenti z řad pedagogického sboru v pěti případech kladně, ve dvou případech neutrálně a v šesti případech záporně. Z těchto čísel vyplývá dualita názorů a jejich rovnocennost v pozorovaném pedagogickém sboru.

Otázka číslo 8: Jak moc zasahovala distanční výuka do vašeho soukromí a osobního života? Odpověď 1 nepoužil žádný respondent, pět respondentů odpovědělo 2. odpovědí, žádný respondent nepoužil 3. odpověď, dva respondenti použili 4. odpověď a 5. odpověď použili tři respondenti, stejně jako 6. odpověď, kterou využili tři respondenti. (grafické znázornění viz. Obr. č. 12 v příloze)

Zásah distanční výuky do soukromí a osobních životů respondenti zhodnotili kladně v pěti případech, neutrálně ve dvou případech, záporně v šesti případech. Stejně jako 7. otázku, lze i tuto vyhodnotit rovnocenným názorem respondentů v kladném i záporném směru.

Otázka číslo 9: Bylo pro vás při distanční výuce náročnější ohodnotit práce žáků? Zodpověděl jeden respondent odpovědi 1, čtyři respondenti odpovědi 2, 3. odpověď použil jeden respondent, žádný respondent nevyužil odpovědi 4, dva respondenti využili odpověď 5 a 6. odpověď využilo šest respondentů. (grafické znázornění viz. Obr. č. 13 v příloze)

Větší náročnost na hodnocení žáků vnímalo kladně pět respondentů, neutrálně jeden respondent, záporně sedm respondentů. Tato otázka byla zodpovězená více odpověďmi

záporně, než kladně, a proto se dá považovat její vypovídací hodnota za zápornou, z pohledu respondentů obtížnější hodnocení žáků v online výuce.

Otázka číslo 10: Jak byste hodnotili domácí technické zázemí, které jste využívali pro online výuku? Šest respondentů využilo odpověď číslo 1, tři respondenti využili odpověď číslo 2, dva respondenti využili číslo 3, stejný počet respondentů využilo odpověď číslo 4, žádný respondent nevyužil odpověď 5 ani 6. (grafické znázornění viz. Obr. č. 14 v příloze)

Devět kladných odpovědí, čtyři neutrální odpovědi, a žádná záporná odpověď. Z těchto výsledků lze říci, že technické zázemí, které bylo využíváno pro online výuku je vnímáno kladně a částečně neutrálně, nikdo technické zázemí nevnímal záporně.

Otázka číslo 11: Nakolik bylo z vašeho pohledu v průběhu distanční výuky naplněno požadované penzum výuky? Odpověď číslo 1 zvolilo pět respondentů, dalších pět respondentů zvolilo odpověď 2, po jednom respondentu byla označena odpověď 3, 4 a 5, žádný respondent nevyužil možnost odpovědi 6. (grafické znázornění viz. Obr. č. 15 v příloze)

Deset kladných odpovědí dvě neutrální odpovědi a jedna záporná odpověď vypovídá o pohledu na naplněnost požadovaného penza výuky, jako kladné. V minimálním množství případů neutrální a záporné. Podle pedagogického sboru pozorovaného subjektu bylo naplněno penzum výuky v době online vyučování.

Otázka číslo 12: Ohodnoťte podle vašeho názoru na základě prožití a aplikace, zda je distanční výuka revolučním a plnohodnotným vzděláváním? Žádný respondent neodpověděl odpovědí 1, dva respondenti využili odpověď 2, tři respondenti využili odpovědi 3, 4. odpověď využili dva respondenti, čtyři respondenti využili odpovědi 5, poslední 6 odpověď využili dva respondenti. (grafické znázornění viz. Obr. č. 16 v příloze)

Dvě kladné odpovědi, pět neutrálních odpovědí, šest záporných odpovědí, vypovídá o názoru na revolučnost a plnohodnotnost vzdělávání pomocí distanční výuky v záporný a neutrální hodnotách. Kladné odpovědi byly pouze dvě, tudíž minimum odpovědí v hodnoceném dotazníku.

Otázka číslo 13: Bude možné v budoucnu suplovat, nebo zcela nahradit presenční vzdělávání distanční výukou? Odpověď 1 v dotazníku nepoužil žádný respondent, dva respondenti

využili odpověď 2, stejný počet respondentů, dva, využili odpověď 3, odpověď 4 využil jeden respondent, tři respondenti využili odpověď 5 a pět respondentů využilo odpověď 6. (grafické znázornění viz. Obr. č. 17 v příloze)

Na otázku 13 odpověděli dva respondenti kladně, tři respondenti neutrálně, osm respondentů zápornou odpovědí. Respondenti tohoto dotazníku budoucnost suplování, nebo zcela nahrazení prezenční výuky za pomoci distanční výuky nevidí reálně, a staví se k této otázce záporně a neutrálně.

Otázka číslo 14: Na kolik z vašeho pohledu vnímali a akceptovali distanční výuku žáci? Jeden respondent využil odpovědi 1, dva respondenti využili odpovědi 2, 3. odpověď využil jeden respondent, dva respondenti využili 4. odpověď, pět respondentů se vyjádřilo odpovědí číslo 5 a 6. odpověď využili dva respondenti. (grafické znázornění viz. Obr. č. 18 v příloze)

14. otázku zodpověděli tři respondenti kladně, tři respondenti neutrálně, sedm respondentů záporně. Vnímání žáků a akceptace žáky distanční výuky z pohledu pedagogů pozorovaného subjektu je záporné. Dokazuje to problémy, které vznikaly při distanční výuce a vnímali je pedagogičtí zaměstnanci školy.

### **3.2 Současná online výuka**

Online výuka zažila díky covidovému období revoluční změny v implementaci do školské soustavy České republiky. Před propuknutím pandemie česká legislativa oficiálně neznala distanční výuku formou online prostředků.

V průběhu covidových protipandemických opatření online výuka a IT prostředky, které ji umožňují, prošly převratnou revoluční změnou z téměř testovacích verzí do plně rozvitých profesionálních programů. Tento vývoj ani v současnosti není ukončen, ale jedná se již o pouhé dotahování detailů a implementaci připomínek koncových uživatelů. Toto masivní nasazení způsobené lockdowny, využili vývojáři softwarů k získání velkého množství dat od koncových uživatelů, kteří tvořili pomyslné testery programů.

Nejčastějšími programy pro online výuku dle krátkého výzkumu autora textu, jsou programy od společnosti Microsoft, platforma Microsoft Teams, a od společnosti Google, platforma

Google Classroom. Rozšířeností těchto programů je jedna predispozice. Tou je rozšířenost softwarových společností. Existuje i řada dalších nástrojů pro online výuku, jsou však minoritní a většinou s omezeným množstvím funkcí v porovnání s výše uvedenými platformami.

Program Microsoft Teams vzhledem k navázání na operační systém Windows je v České republice velmi rozšířen. Velmi často je provázán s využíváním cloudových úložišť OneDrive a SharePoint, kdy v kombinaci těchto tří platforem je možné velmi efektivně šířit informace audiovizuálním způsobem i pomocí textových a obrazových dokumentů. Nevýhoda těchto tří platforem je nutnost přepínání a uvědomování si nejvhodnějšího využití pro konkrétní způsob předání informací.

Program Google Classroom je velmi oblíbené online prostředí vzhledem k rozšíření samotného vyhledávače Google. Velkou výhodou této platformy je provázání s ostatními webovými portály společnosti Google, konkrétně například s YouTube, Google Disk, Dokumenty, Tabulky, Formuláře, Presentace. Výhodou je plynulé a jednoduché propojování jednotlivých cloudových úložišť, aniž by si uživatel nutně musel uvědomit přechod z jedné platformy na druhou.

Subjekt zájmu této práce, Střední škola mediální grafiky a tisku, s. r. o., v průběhu třech dnů od zahájení lockdownu začal plně využívat platformy od společnosti Microsoft. V první fázi převážně Microsoft Teams, postupně se zapojením dalších platforem. Dle vyjádření vedení školy v současné době jsou všechny platformy neustále aktualizované ze strany školy a jsou plně připravené k používání. Díky tomu je možné průběžně využívat program Microsoft Teams pro zadávání prací žákům i mimo distanční výuku.

### **3.3 Implementace metod zadávání prací žákům**

Na tomto místě je vhodné, dle názoru autora, poukázat na krátkou historii zadávání prací žákům. Tuto historii omezí pouze na dobu předcovidovou, covidovou a postcovidovou. V této kapitole autor textu se pokusí položit základy pro zodpovězení otázky jakým způsobem implementace e learningu změnila vzdělávání na SŠMGT.

Období předcovidové již obsahovalo možnost digitálního zadávání prací, přesto převládalo orální způsob zadávání. Dle názoru autora se často jednalo o jeden ze dvou převládajících

důvodů, proč pedagogové tímto způsobem zadávali práce žákům. První možný důvod je nedostatečná počítačová gramotnost z řad pedagogů i žáků spojená s nízkou vybaveností IT technikou. Další možný důvod jsou zaběhlé zvyky pedagogických pracovníků, kteří využívají postupy a metody, které neaktualizují v rámci moderního pokroku. Není vyloučená ani kombinace obou popsaných důvodů, ani další možné varianty psychologických či technologických důvodů.

Předcovidové období končí k datu 11. března 2020, kdy nařízením vlády České republiky byl zaveden bod proti proticoronavirovému opatření, kterým byly uzavřeny všechny základní, střední i odborné školy České republiky. Toto opatření bylo stanoveno do odvolání. Původní odhady předpokládaly se zhruba třítýdenní platností. Toto opatření s přerušením trvalo až do začátku školního roku 2021/2022. Tento časový úsek nám definuje covidové období. V průběhu této doby byla jediná možnost zadávání prací žákům, a to online formou. I když se bavíme o zhruba dvouletém období, jedná se o překotný vývoj ve způsobech zadávání. Na počátku velká většina škol zadávala práce formou týdenních emailů nebo pomocí online aplikace Bakalář s obsahem učiva a úkolů. Některé školy, mezi něž se řadila Střední škola mediální grafiky a tisku, s. r. o., zadávaly úkoly od počátku pomocí speciálních IT programů. K tomuto způsobu postupem času došly všechny vzdělávací instituce v České republice. Ukončením opatření, kterým byly uzavřeny všechny základní, střední i odborné školy České republiky, je obdobím vrcholného peaku využívání online zadávání prací žákům.

Pocovidové období probíhá v současné době. Dá se o něm ve všeobecnosti a z praxe prohlásit, že kopíruje zrcadlově křivku používání online zadávání. Stejně jako byl raketový začátek zadávání prostřednictvím online IT techniky v covidovém období, stejně raketový úpadek zadávání zažívá pocovidové období. I v tomto tvrzení existují výjimky. Proto autor textu vyhodnotil jako nutnost vytvoření krátkého orientačního výzkumu.

Autor textu si položil základní otázku po ukončení protipandemických opatření, jakým způsobem udrží pedagogický sbor způsob online zadávání. Na tuto otázku hledal odpověď pomocí kvalitativní metody, hloubkového rozhovoru s pedagogickým sborem. Jako vzorek zástupců pedagogického sboru autor využil rozhovor s třemi pedagogy odborného výcviku z celkového počtu šestnácti pedagogů odborného výcviku, a dvěma zástupci pedagogických

pracovníků v teoretické části výuky, z celkového počtu sedmnácti pedagogických pracovníků teoretické výuky.

Tyto dotazníky tazatel prováděl s respondenty v neformálním prostředí s jejich plnou informovaností o účasti na výzkumu a využitím pro účely závěrečné práce.

Ve sto procentech případů pedagogů odborného výcviku vyšlo přetrvávající využití online metod zadávání prací žákům i po ukončení protipandemických opatření. Při rozšiřující otázce proč, dvě třetiny respondentů odpovědělo ve smyslu velmi intenzivní podpory ze strany vedení. Jedna třetina respondentů odpověděla, že v tomto způsobu zadávání vidí převládající klady a maximálně jim vyhovuje.

Pro komparativní porovnání autor oslovil přibližně jedenáct procent pedagogického sboru přednášející teoretickou výuku, kteří vzhledem k nižšímu doporučení ze strany vedení od zadávání pomocí online prostředků téměř úplně upustili.

### 3.4 Klasifikace žáků

Autor textu za pomoci vedení školy získal validní data o prospěchu žáků za poslední čtyři školní roky. Od školního roku 2017/2018 do posledního ukončeného roku 2020/2021. Jedná se o vzorek z jedné střední školy, data jsou sumářem všech ročníků a studijních oborů. Covidová opatření se projevují od druhé poloviny školního roku 2019/2020. Ve výše zmíněném průzkumu se jedná o polovinu dat takzvaně před covidové a polovinu dat covidové klasifikace.

**Přehled klasifikační stupnice předmětu Odborný výcvik**

Školní rok	1	2	3	4	5	N	P
2017/2018	153	72	27	6	1	7	0
2018/2019	197	44	27	9	6	10	0
2019/2020	128	87	56	27	4	1	16
2020/2021	138	113	56	24	0	3	12

Tabulka č. 1



V pozorovaném časovém období, byl relativně vysoký nárůst studujících, a tím pádem i klasifikovaných žáků. V roce 2017/2018 bylo klasifikováno 259 žáků v následujícím roce 2018/2019 bylo klasifikováno 283 žáků ve školním roce 2019/2020 bylo klasifikováno 318 žáků a v posledním zmiňovaném školním roce 2020/2021 bylo klasifikováno 343 žáků. Za pozorované období se jedná o nárůst osmdesáti žáků. Data, kterými se autor v následném textu bude zabývat, se vztahují pouze na hodnocení předmětu odborný výcvik.

Z výše uvedeného nárůstu je jasné, že pro validní informace není možné pouze sčítat a odčítat jednotlivá čísla, ale je nutné kvantifikovat jiným způsobem. Autor textu se rozhodl pro průměrnou hodnotící známku za daný rok. V tomto průměru je počítáno pouze s klasifikační stupnicí jedna až pět. Je ignorován hodnotící stupeň neklasifikován, viz. Tabulka číslo 1 sloupec N, a prospěl (uspěl), viz tabulka číslo 1 sloupec P.

V předcovidovém období ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019 výrazně převládala známka výborná, a to v rádech násobků oproti ostatním známám. Nedostatečná nebo dostatečná se počítaly na jednotky. V roce 2017/2018 dostatečných bylo šest a nedostatečná pouze jedna. Následující rok 2018/2019 se jednalo o devět dostatečných a šest nedostatečných. Počet známek chvalitebný v roce 2017/2018 bylo sedmdesát dva, což činí přibližnou polovinu počtu známky výborná. V roce 2018/2019 bylo uděleno čtyřicet čtyři chvalitebných známek, to je zhruba jedna čtvrtina oproti známce výborná.

V covidovém období ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021 se rozdíl ve známkování značně změnil. Počet dostatečných se znásobil. Počet nedostatečných je obtížné hodnotit vzhledem k nařízení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, které výslovně zakázalo hodnotit známku nedostatečná žáky posledních ročníků. Počet známek dobrý je v obou covidových letech shodný padesát šest, oproti dvěma předchozím akademickým obdobím se jedná o téměř dvojnásobek. V letech 2017/2018 a 2018/2019 bylo známek dostatečných dvacet sedm. V prvním covidovém školním roce 2019/2020 bylo z odborného výcviku žákům uděleno osmdesát sedm chvalitebných známek. V druhém covidovém roce 2020/2021 bylo uděleno sto třináct chvalitebných známek. To je téměř jedna ku jedné s počtem známek výborná. (grafické znázornění viz. Obr. č. 19 v příloze)

### Přehled průměrných známek odborného výcviku

školní rok	průměrná známka
2017/2018	1,53
2018/2019	1,47
2019/2020	1,87
2020/2021	1,82

Tabulka č. 2

Jak je výše popsáno pro relevantní komparaci výsledků jednotlivých akademických let, autor textu vytvořil průměrnou známku z předmětu odborný výcvik. Do tohoto průměru není započítán klasifikační stupeň neklasifikován a klasifikační stupeň prospěl.

Podstatným faktorem ovlivňujícím relevantnost a validitu dat způsobilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy svým metodickým pokynem č. 211/2020 Sb. Vyhláška o hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve druhé polovině školního roku 2019/2020. Tímto dokumentem bylo omezeno známkování studentů v posledních ročnících středních škol, a to takovým způsobem, že nebylo umožněno klasifikovat známkou nedostatečná. Tím je ovlivněna validita výzkumu vzhledem k absenci plné hodnotící škály u určitého procenta žáků. Proto autor textu na výzkum pohlíží pouze jako na informativní, nikoli taxativní zdroj poznání.

Dva vyučovací roky před obdobím covidových opatření se na pozorované škole průměrná známka z odborného výcviku pohybovala kolem hodnoty 1,5. V školním roce 2017/2018 konkrétně 1,53 a v školním roce 2018/2019 průměrná známka tvořila hodnotu 1,47. Následující dva vyučovací roky, které byly ovlivněny covidovými opatřeními, lockdowny, distanční formou vzdělávání, sociální izolací a dalšími jevy se projeví sníženou průměrnou známkou z hodnocení předmětu odborný výcvik. Jedná se o průměrné snížení zhruba o 0,3. Ve školním roce 2019/2020 se konkrétně jedná o průměrnou známku 1,87 a v akademickém roce 2020/2021 se jedná o průměrnou známku 1,82.

Tento viditelný pokles je zaznamenán i přes fakt absence nedostatečných známek posledních ročníků. Přes tento fakt je identifikována opakující se nižší průměrná známka. Je

hypotetickou otázkou o kolik ovlivnilo nařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky průměrnou známku z předmětu odborný výcvik.

Z výše uvedených dat je prokazatelná snížená známka z odborného výcviku. Autor textu je přesvědčen, že snížená známka není ovlivněna přísným hodnotícím kritériem pedagogů, spíše je přesvědčen o opaku. Své přesvědčení opírá o metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, který nabádal pedagogy k zvýšené shovívavosti při známkování v období covidových opatření. Vysvětlení snížené známky může být mnohé. Autor textu nabízí následující dvě varianty. První variantou je psychické nezvládnutí situace ze strany studentů, vzhledem k sociálním a psychickým projevům izolování. Druhá varianta je mentální postoj žáků k distanční formě výuky. Je možné, že žáci novou formu procesu vzdělávání chápali jinak a považovali ji za formu volna pro své volnočasové aktivity, nikoli za nutnost plnit školní docházku a povinnosti. Autor si je plně vědom dalších možných příčin, avšak nemá ambici je taxativně vyjmenovat. (grafické znázornění viz. Obr. č. 20 v příloze)

## 4 Závěr

Po rešerši v teoretické části práce si autor stanovil základní výzkumné otázky a těm se věnoval v praktické části tohoto textu. Výsledná data a hodnoty, které nasbíral a sjednotil ve výstupech, shrnuje v následujícím textu. Autor vyhotovil průzkum v jedné střední škole, tak jak plánoval již od samého začátku formulování této práce.

Z výsledku výzkumu, který je podrobně popsán v kapitole 3.1 vyplývají závěry, které lze jednoduše popsat, že pedagogové z autohodnocení se domnívají, že výuka v daném časovém prostoru a náročnosti, která v danou chvíli objektivně byla, tak ovlivněná lockdownem a náhlou implementací distanční výuky do vzdělávání, proběhla řádně a z jejich pohledů a hodnocení vyplývající z dotazníků kladně. Druhý bod, který z dotazníků vyplynul, je negativní pohled na rovnocennost distanční výuky k prezenční výuce. Dle odpovědí je distanční výuka neadekvátní náhradou prezenční a důvody, které vedou k tomuto názoru nejsou zahrnuty v této práci. Jedná se o možné další pokračování v návazném textu a budoucím studiu tohoto tématu. Dle názoru autora je hlubší bádání nad důvody výsledku dotazníků vhodným předmětem například pro magisterskou práci.

Původní otázka, “Jakým způsobem implementace e-learningu změnila vzdělávání na Střední škole mediální grafiky a tisku, s. r. o.?” Je zodpovězená v odstavci 3.3, jedná se o modifikaci způsobu zadávání praktických prací pomocí online aplikací. Tyto aplikace, byly používány v době distanční výuky, a používání těchto aplikací bylo ponecháno i po ukončení distanční výuky, a to v podobě zadávání praktických samostatných prací a cvičení. Výhody, které pedagogický sbor patřil, je sjednocení zadání a výukových materiálů i pro žáky, kteří nejsou přítomni v hodině a mohou zpětně doplnit své vzdělání bez zkrácení způsobené předáváním informací z žáka na žáka. V případě absence způsobené například nemocí, která jim umožňuje pracovat distančně, mají díky tomuto způsobu zadávání možnost vzdělávat se spolu se spolužáky, kteří jsou přítomni na prezenčním vyučování daného předmětu a dne. Nevzniká tak časová prodleva a je možné díky aplikacím distančního vzdělávání získávat informace online a v reálném čase. Výhodou těchto aplikací je také prolomení geografické vzdálenosti žáka a učitele, kteří tak mohou komunikovat prostřednictvím online chatu nebo videohovorem.

Období izolace a lockdownu bylo v českém školství velkou neznámou, z tohoto důvodu nastávali okamžiky, kdy opatření měnila předcházející v poměrně krátkém časovém úseku. I to mělo za příčinu psychickou nepohodu a diskomfort, který zažívali nejen pedagogové, ale i žáci a rodinní příslušníci. Tento diskomfort a jeho vliv na osvojení učiva je jeden z možných směrů dalšího zkoumání. Jedná se o téma, které si zaslouhuje z pohledu autora hlubší vhléd a jeho zpracování. V této práci se autor zlehka dotknul způsobu, jakým vnímal pedagog distanční výuku a jakým způsobem změny ovlivnily předávání informací v porovnání s prezenční výukou. Respondenti dotazníků na tuto otázku odpovídali nevyhraněný a z číselných hodnot vychází redundantní rozdíl mezi kladnou a zápornou odpovědí.

Primární otázka této práce je v úvodu formulována jako: “Jakým způsobem změnila distanční výuka způsob vzdělávání z pohledu osoby pedagoga”. Z výzkumu který, autor provedl je patrné, že distanční výuka změnu ve vzdělávání nepřinesla. Penzum vzdělání, hodnotících respondentů, bylo naplněno jak v době distanční výuky, tak v době prezenční výuky. Modifikace penza v návaznosti na distanční výuku nebyla nutná a ani neproběhla. Z výsledků také vyplývá že respondenti v současné době nevidí v online výuce a v návaznosti na to v distanční výuce ideální alternativu, která by mohla plně nahradit prezenční výuku v dohledné době.

Rozsah textu bakalářské práce umožňoval odpovědět na 2 výše popsané otázky, a vytyčil další možné směry bádání dané problematiky. Jeden z možných směrů je například: “Jaký je rozdíl implementace distanční výuky mezi přírodními a humanitními předměty?”. Další možný směr výzkumu je z pohledu žáků. Jeden z možných směrů zkoumání je: “Jakým způsobem ovlivňuje vzdělávání formou distanční výuky individuální rodinné prostředí?”. V neposlední řadě zajímavým směrem výzkumu může být téma: “Komparativní porovnání implementace online výuky v rámci mezinárodního vzdělávání”.

## 5 Seznam použitých informačních zdrojů

### Tištěné zdroje:

- Černochová, M., Komrska, T., Novák, J. Využití počítače při vyučování. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 163 s. ISBN 80-7178-272-6.
- Egler, L. Technologie vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005. 171 s. ISBN 80-7043-347-7.
- Frömel, K. et al. (2000): Individualizace didaktického procesu [Výzkumná zpráva Fond rozvoje vysokých škol 1999 No. F 739/1999]. Olomouc: Univerzita Palackého
- Kolář, Z., Šikulová, R. Hodnocení žáků 2. doplněné vydání Praha: Grada, 2009. s. 199 ISBN 978-80-247-2834-6.
- Kopecký, K. E-learning nejen pro pedagogy, 1. vyd. Olomouc, Vzdělávání a informace, 2006. 125 s. ISBN 80-85783-50-9
- Průcha, Jan. Uřebnice: Teorie a analýzy edukačního média. 1.vyd. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4
- Rambousek, V. VYBRANÉ KAPITOLY Z DIDAKTIKY A PSYCHODIDAKTIKY Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2014, s.73 ISBN 978-80-7290-671-0
- Skalková, J. OBECNÁ DIDAKTIKA 2., rozšířené a aktualizované vydání: Grada Publishing, a.s, Vydání 1, 2007, ISBN 978-80-247-1821-7
- Slavík, J. Hodnocení v současné škole, 1. vyd. Praha, Portál, 1999. 190 s. ISBN: 80-7178-262-9
- Slavík, Jan, Novák, Jaroslav. Počítač jako pomocník učitele: efektivná práce s informacemi ve škole. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-149-5
- Šafránková, Dagmar. Pedagogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3
- Šimonová, Ivana a kol. Styly učení v aplikacích eLearningu. 1. vyd. Hradec Králové: M. Vognar, 2010. 116 s. ISBN 978-80-86771-44-1

- Šimonová, Ivana: Bílek, Martin: K problematice e-learningu adaptujícímu se stylům učení. Media4u magazine. 2010, roč, 7, č. 1, s. 4-11. ISSN 1214-9187
- Zormanová, L. OBECNÁ DIDAKTIKA Pro studium a praxi: Grada Publishing, a.s, Vydání 1, 2014, ISBN 978-80-247-4590-9
- Zormanová, L. Výukové metody V PEDAGOGICE s praktickými ukázkami: Grada Publishing, a.s, Vydání 1, 2012, ISBN 978-80-247-4100-0

### **Online zdroje:**

- Fsp.s.muni.cz: Vybrané kapitoly výzkumu [online]. Verze 1.0. Brno: Fsp.s.muni.cz, [cit. 2022-02-05]. Dostupné z: <https://www.fsp.s.muni.cz/emuni/data/reader/book-8/07.html>.
- Glosář - Ilearningeuropa.com [online]. c2006. [cit.2022-02-06]. Dostupné z: <http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=glossary&menuzone=1>
- Nadalku.msmt.cz: Vzdělávání na dálku [online]. c2020. [cit.2022-01-23]. Dostupné z: <https://nadalku.msmt.cz/cs/15-zasad-on-line-pedagogiky>
- Šedinová, K., Nekardová, B., Rozvadská, K. Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie covid-19 očima vysokoškolských učitelů: Studia paedagogica vol. 26, n.3, [online]. c2021. [cit.2022-02-16]. Dostupné z: [www.studiapaedagogica.cz](http://www.studiapaedagogica.cz) <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-3>

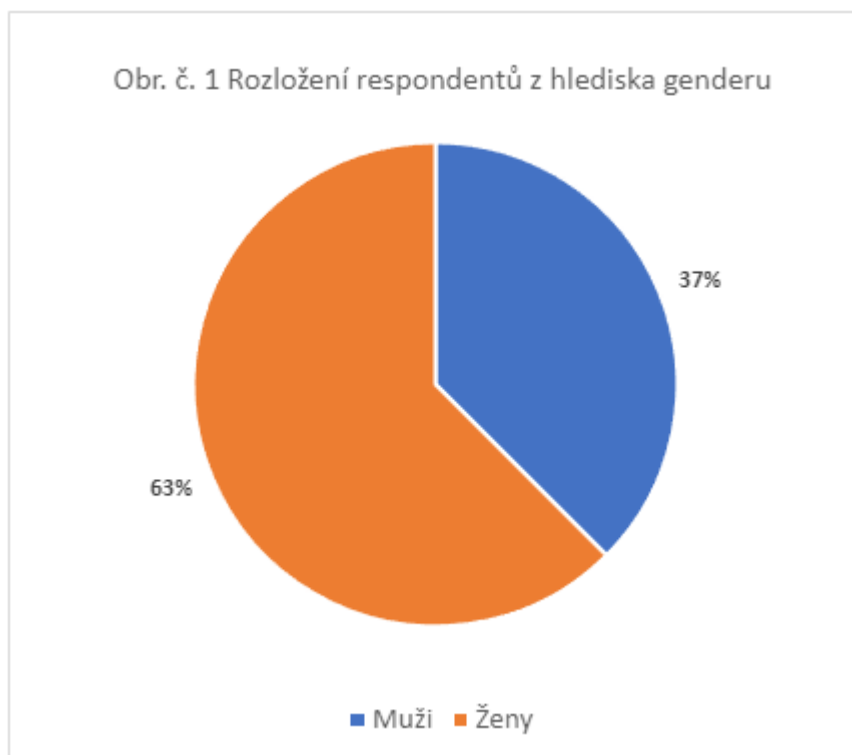
## 6 Seznam Příloh

- Obrázek číslo 1: Rozložení respondentů z hlediska genderu
- Obrázek číslo 2: Rozložení respondentů z hlediska věku
- Obrázek číslo 3: Rozdělení respondentů z geografického hlediska
- Obrázek číslo 4: Rozdělení respondentů podle délky praxe
- Obrázek číslo 5: Procentuální hodnoty odpovědí na první otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 6: Procentuální hodnoty odpovědí na druhou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 7: Procentuální hodnoty odpovědí na třetí otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 8: Procentuální hodnoty odpovědí na čtvrtou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 9: Procentuální hodnoty odpovědí na pátou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 10: Procentuální hodnoty odpovědí na šestou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 11: Procentuální hodnoty odpovědí na sedmou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 12: Procentuální hodnoty odpovědí na osmou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 13: Procentuální hodnoty odpovědí na devátou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 14: Procentuální hodnoty odpovědí na desátou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 15: Procentuální hodnoty odpovědí na jedenáctou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 16: Procentuální hodnoty odpovědí na dvanáctou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

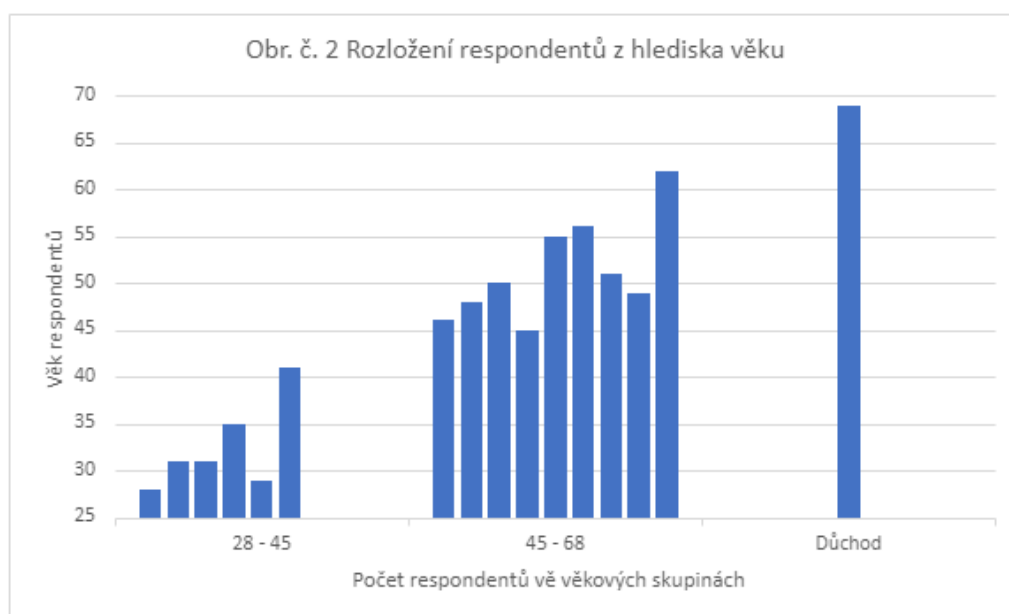


- Obrázek číslo 17: Procentuální hodnoty odpovědí na třináctou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 18: Procentuální hodnoty odpovědí na čtrnáctou otázku z dotazníku v grafickém znázornění
- Obrázek číslo 19: Grafické znázornění Přehled klasifikační stupnice předmětu Odborný výcvik
- Obrázek číslo 20: Grafické znázornění Přehled průměrných známek odborného výcviku
- Tabulka číslo 1: Přehled klasifikační stupnice předmětu Odborný výcvik
- Tabulka číslo 2: Přehled průměrných známek odborného výcviku

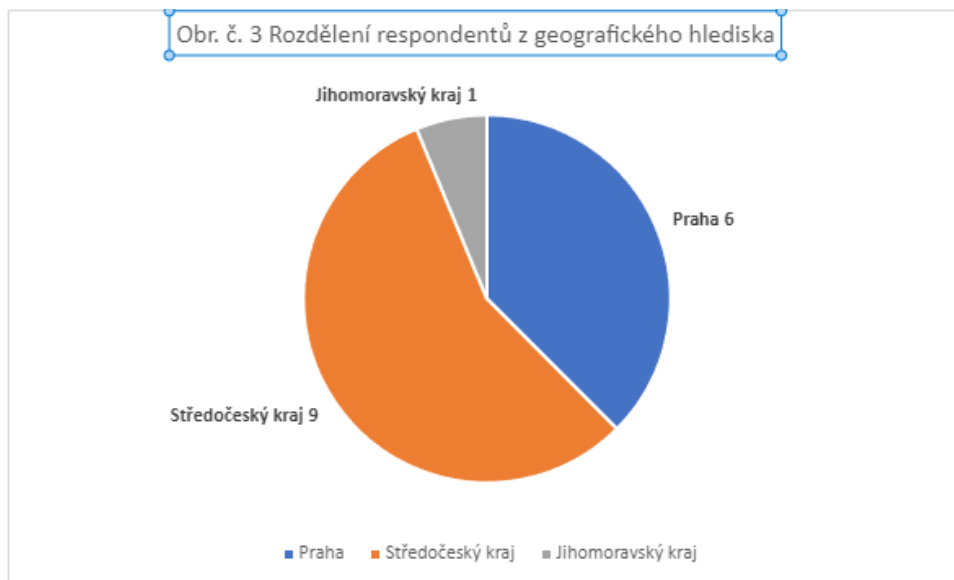
## 7 Přílohy



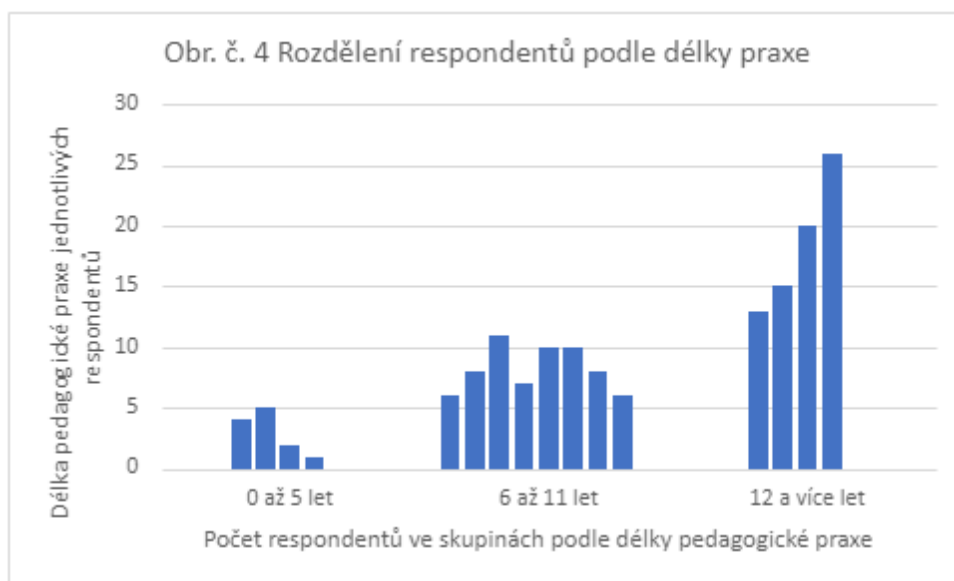
Zdroj: vlastní výzkum



Zdroj: vlastní výzkum



Zdroj: vlastní výzkum

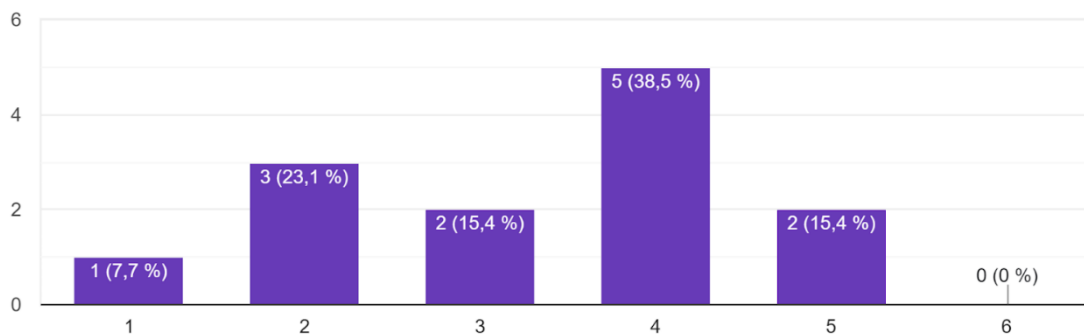


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 5 Procentuální hodnoty odpovědí na první otázku z dotazníku v grafickém znázornění

1. Jaký byl Váš prvotní dojem na požadavek školy využívat online výuku k plnohodnotnému vyučování vašeho předmětu?

13 odpovědí

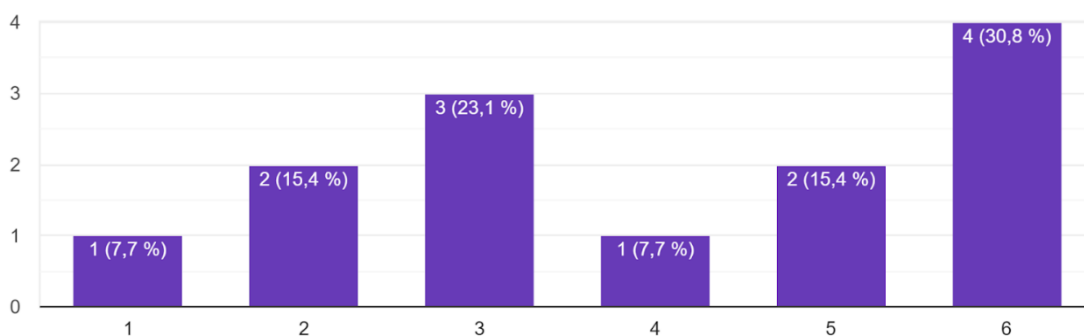


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 6 Procentuální hodnoty odpovědí na druhou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

2. Jak dobře podle vás fungovala technická podpora poskytnutá zaměstnavatelem?

13 odpovědí

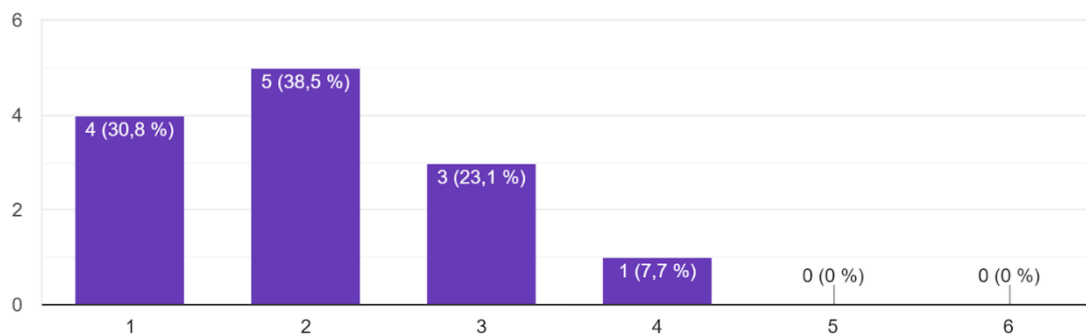


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 7 Procentuální hodnoty odpovědí na třetí otázku z dotazníku v grafickém znázornění

3. Jak moc náročné bylo zorientovat se v online prostředí určeného k výuce?

13 odpovědí

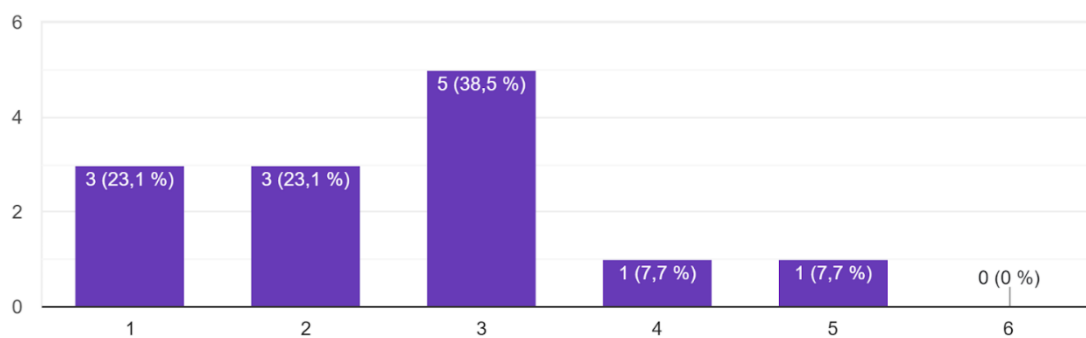


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 8 Procentuální hodnoty odpovědí na čtvrtou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

4. Jak náročná pro vás byla příprava materiálů na e-learningové vyučování na rozdíl od prezenční výuky? (s důrazem na čas)

13 odpovědí

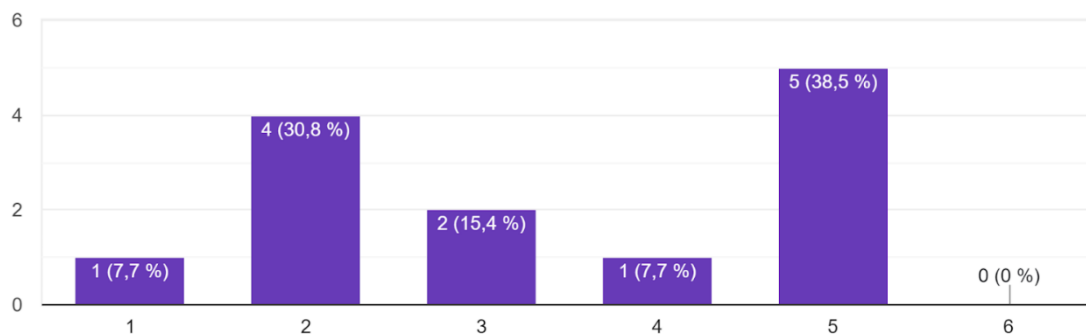


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 9 Procentuální hodnoty odpovědí na pátou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

5. Jak byste hodnotili nedostatky v online výuce?

13 odpovědí

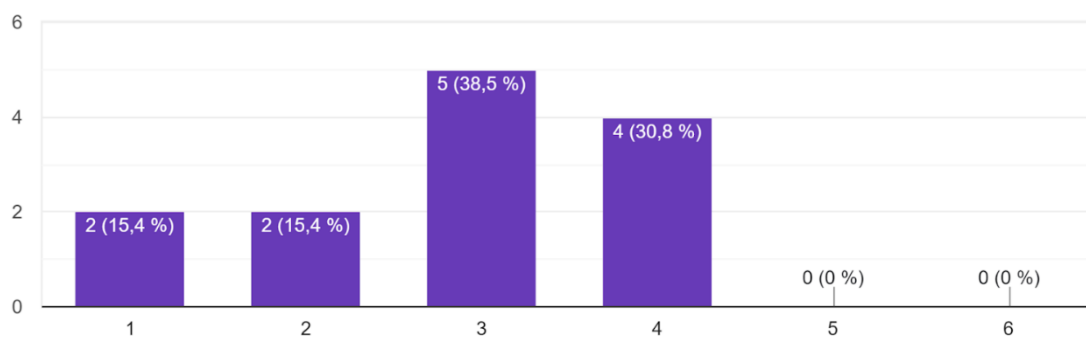


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 10 Procentuální hodnoty odpovědí na šestou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

6. Jak byste hodnotili výhody online výuky?

13 odpovědí

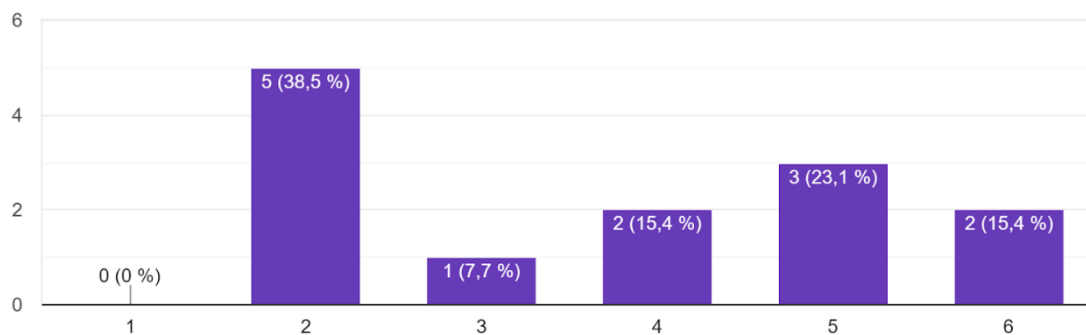


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 11 Procentuální hodnoty odpovědí na sedmou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

7. Jaký byl váš pocit z probíhajících distančních hodin?

13 odpovědí

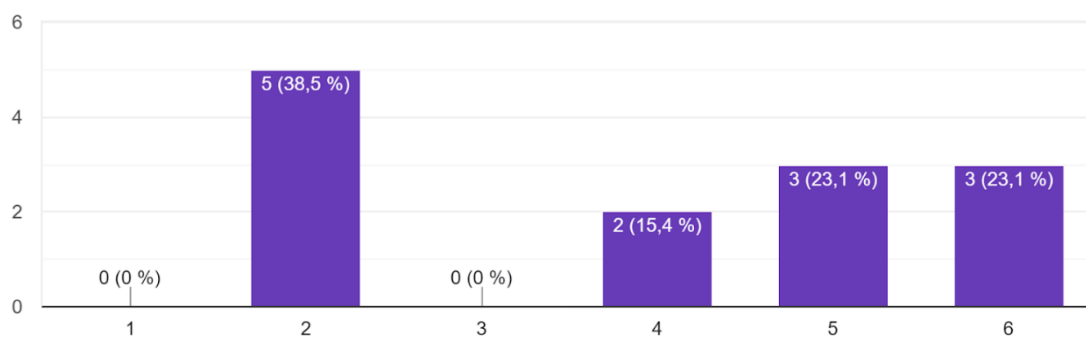


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 12 Procentuální hodnoty odpovědí na osmou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

8. Jak moc zasahovala distanční výuka do vašeho soukromí a osobního života?

13 odpovědí

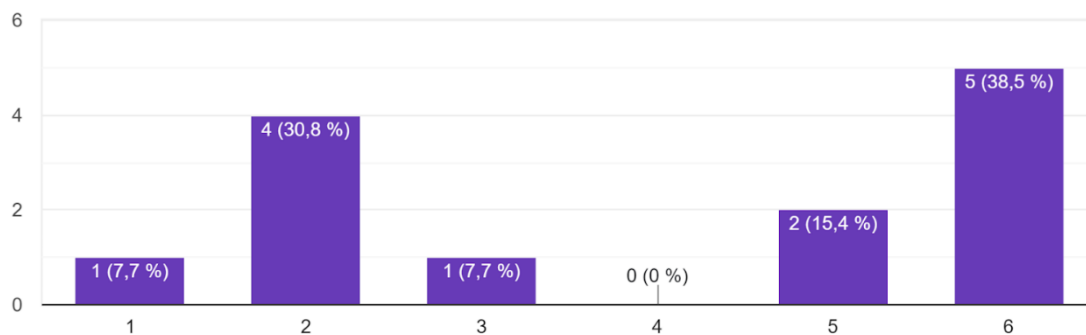


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 13 Procentuální hodnoty odpovědí na devátou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

9. Bylo pro vás při distanční výuce náročnější ohodnotit práce žáků?

13 odpovědí

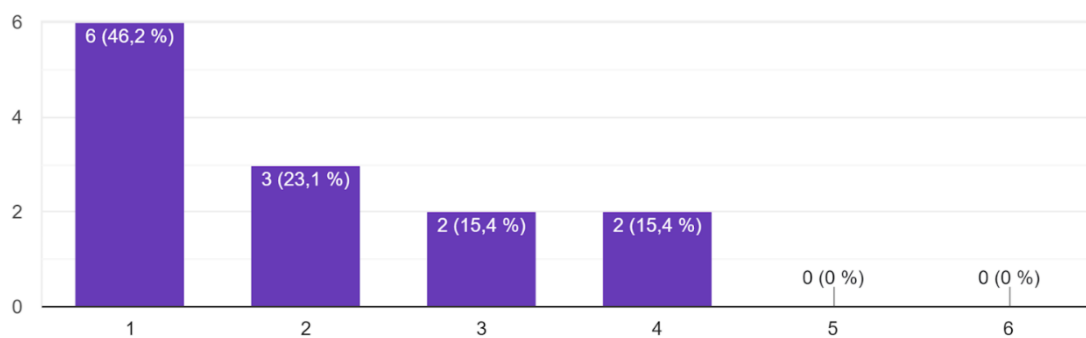


Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 14 Procentuální hodnoty odpovědí na desátou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

10. Jak byste hodnotili domácí technické zázemí, které jste využívali pro online výuku?

13 odpovědí

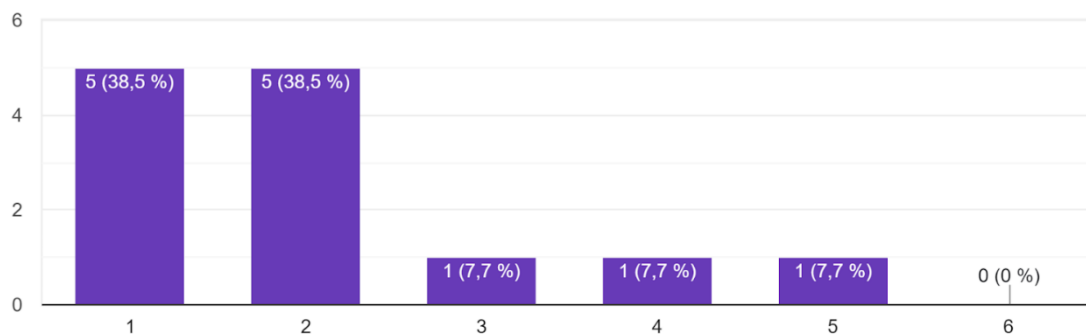


Zdroj: vlastní výzkum



Obr. č. 15 Procentuální hodnoty odpovědí na jedenáctou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

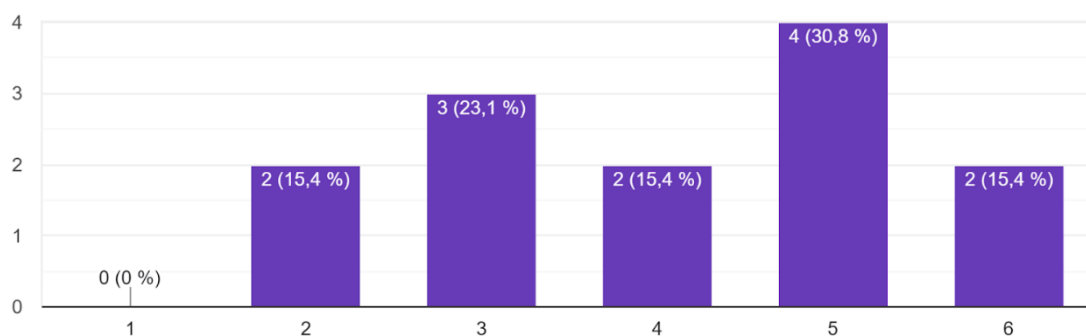
11. Nakolik bylo z vašeho pohledu v průběhu distanční výuky naplněno požadované penzum výuky?  
13 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 16 Procentuální hodnoty odpovědí na dvanáctou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

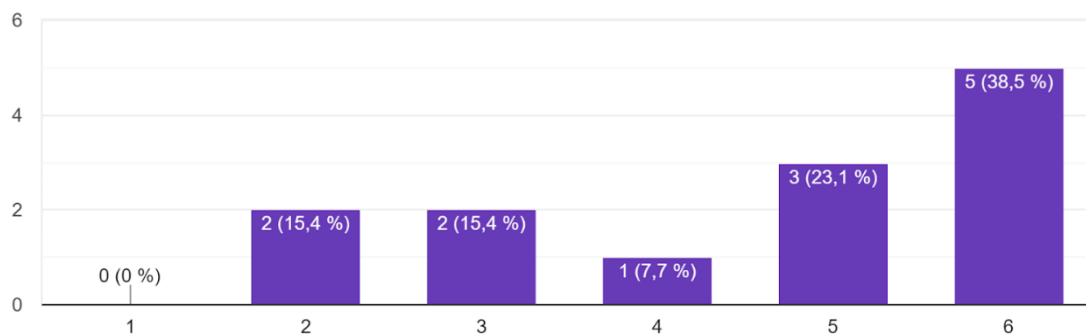
12. Ohodnoťte podle vašeho názoru na základě prožití a aplikace, zda je distanční výuka revolučním a plnohodnotným vzděláváním?  
13 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 17 Procentuální hodnoty odpovědí na třináctou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

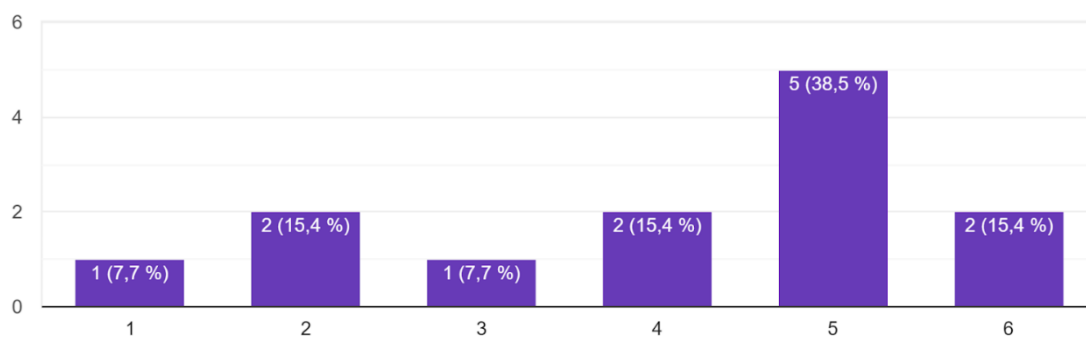
13. Bude možné v budoucnu suplovat, nebo zcela nahradit prezenční vzdělávání distanční výukou?  
13 odpovědí



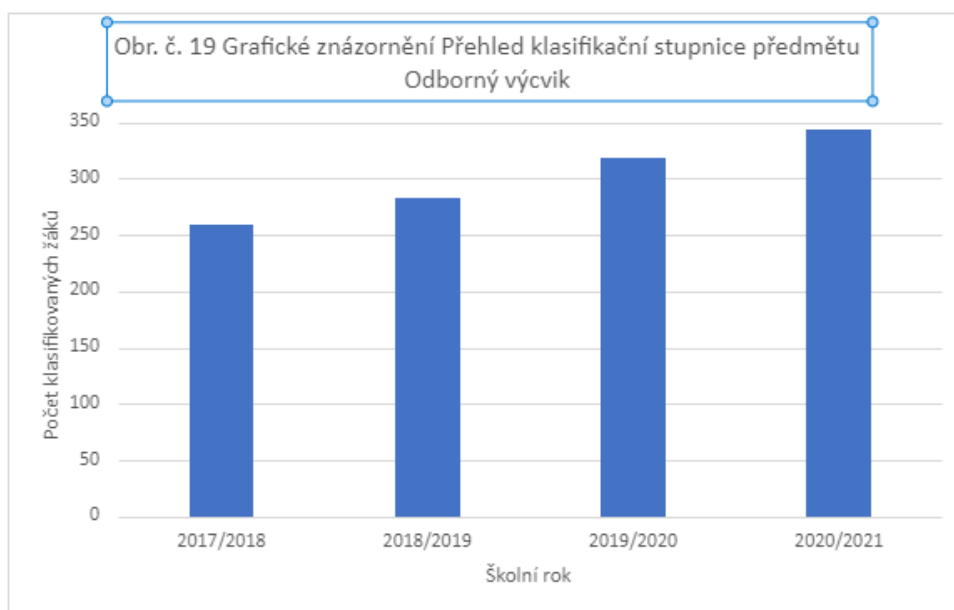
Zdroj: vlastní výzkum

Obr. č. 18 Procentuální hodnoty odpovědí na čtrnáctou otázku z dotazníku v grafickém znázornění

14. Na kolik z vašeho pohledu vnímali a akceptovali distanční výuku žáci?  
13 odpovědí



Zdroj: vlastní výzkum



Zdroj: vlastní výzkum



Zdroj: vlastní výzkum

### Přehled klasifikační stupnice předmětu Odborný výcvik

<b>Školní rok</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>N</b>	<b>P</b>
<b>2017/2018</b>	153	72	27	6	1	7	0
<b>2018/2019</b>	197	44	27	9	6	10	0
<b>2019/2020</b>	128	87	56	27	4	1	16
<b>2020/2021</b>	138	113	56	24	0	3	12

Tabulka č. 1

Zdroj: vlastní výzkum

#### **Přehled průměrných známek odborného výcviku**

<b>školní rok</b>	<b>průměrná známka</b>
2017/2018	1,53
2018/2019	1,47
2019/2020	1,87
2020/2021	1,82

Tabulka č. 2

Zdroj: vlastní výzkum