

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Mgr. Matěj Tuhý

Rizika on-line výuky na základních školách

Olomouc 2022

vedoucí práce: doc. PhDr. René Szotkowski, Ph.D

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Rizika on-line výuky na základních školách* vypracoval samostatně a použil pouze uvedené prameny a literaturu.

V Olomouci dne 25.5.2022

Mgr. Matěj Tuhý

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. René Szotkowskému, Ph.D za pomoc, ochotu a věnovaný čas při zpracování mé diplomové práce.

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Distanční on-line vzdělávání	10
1.2 Vymezení základních pojmů	10
1.2 Formy distančního vzdělávání	12
1.3 Principy distančního vzdělávání	13
1.4 Nástroje distanční on-line výuky	15
1.4.1 Hardwarové vybavení	16
1.4.2 Softwarové vybavení	17
1.4 Účastníci distanční on-line výuky	19
1.5 Soudobé trendy distanční on-line výuky	20
1.6 Příležitosti a bariéry distanční on-line výuky	21
1.6.2 Bariéry on-line výuky	22
1.6.3 Vzájemný poměr příležitostí a bariér	22
1.7 Shrnutí	22
2. Psychologické charakteristiky účastníků vzdělávacího procesu	24
2.1 Vymezení základních pojmů	24
2.2 Vývojová charakteristika žáka	25
2.2.1 Období vstupu dítěte do školy	25
2.2.2 Mladší školní období	26
2.1.3 Období adolescence	27
2.3 Osobnostní charakteristiky učitele	28
2.4 Rodič v roli vyučujícího	29
2.5 Shrnutí	30
3. Vybraná rizika on-line výuky	32
3.1 Kyberšikana	32
3.1.1 Rozdíly mezi kyberšikanou a šikanou	33
3.1.2 Prvky kyberšikany	33
3.1.3 Druhy kyberšikany	34
3.1.4 Kyberšikana zaměřená na učitele	36
3.1.5 Kyberšikana v on-line výuce	39
3.2 Podvádění žáků během online výuky	42
3.2.1 Hodnocení, jeho funkce a metody	42

3.2.2	Hodnocení v on-line výuce	44
3.2.3	Podvádění a jeho formy	44
3.2.4	Prevence podvádění.....	46
3.3	Počítačové hry.....	47
3.3.1	Typy počítačových her	48
3.3.2	Aktuální trendy počítačových her	48
3.3.3	Rizika počítačových her	50
3.3.4	Počítačové hry v on-line výuce	51
3.4	Shrnutí.....	52
	EMPIRICKÁ ČÁST	53
4.	Aktuální zhodnocení zkoumané problematiky	54
5.	Charakteristika výzkumného šetření	57
6.	Metodologie výzkumu.....	58
6.1	Cíle pedagogického výzkumu.....	58
6.1.1	Hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu	58
6.2	Stanovení výzkumného problému	59
6.2.3	Deskriptivní problémy.....	59
6.2.1	Relační problémy	60
6.3	Hypotézy	60
6.3.1	Věcné hypotézy	61
6.4	Výzkumný soubor.....	61
6.4.1	Soubor respondentů č. 1	62
6.4.2	Soubor respondentů č. 2	62
6.5	Metodologické nástroje.....	62
6.6	Pilotní studie	63
6.7.	Časový harmonogram výzkumného šetření.....	64
7.	Výsledky výzkumného šetření	66
7.1	Výsledky dotazníkových otázek pro žáky ZŠ.....	66
7.1.1	Shrnutí a interpretace výsledků.	77
7.2	Výsledky dotazníkových otázek pro vyučující	78
7.2.1	Shrnutí a interpretace výsledků.	87
7.3	Ověřování hypotéz.....	88
8.	Diskuse k výzkumnému šetření.....	92
	Závěr.....	94
	Seznam pramenů.....	96

Seznam zkratek.....	103
Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky	104
Příloha č. 2 – Dotazník pro vyučující	107
Anotace.....	111

Úvod

Poslední dva roky představovaly významnou zkoušku pro každého z nás. Celý svět zasáhla pandemie Covid 19 a lidé byli nuceni změnit své dosavadní trendy a způsoby chování. Omezil se provoz prakticky ve všech lidských činnostech. Ačkoliv se původně zdálo, že toto omezení bude představovat krátkodobou záležitost a vše se brzy vrátí do původního stavu, nebylo tomu tak. Bylo proto nezbytné nastavit určitý plán, jak se s touto krizí vyrovnat. Významně pandemie ovlivnila také školství, kde se ze dne na den po celé České republice zavedla distanční výuka. Vzhledem ke skutečnosti, že na tuto situaci nebyl nikdo připraven, bylo nutné organizaci a způsob vzdělávání řešit za pochodu. Vyučující se dostali do role počítačových specialistů, rodiče do role pomocných učitelů a děti do role testovacích subjektů. Klíčovou úlohu v tomto případě zastupovaly informační technologie, bez kterých by výchovně vzdělávací proces nebylo možné realizovat. Ačkoliv on-line výuka představuje jisté výhody, měla tato forma rovněž řadu nevýhod. S jistotou můžeme říct, že on-line výuka nemohla klasickou výuku ve školních lavicích plnohodnotně nahradit. Postupně se začaly objevovat problémy technického, ale i sociálního rázu. Někteří žáci využili nedostatečný dohled vyučujících, a i jejich případnou nízkou počítačovou gramotnost. Ve výuce se začaly objevovat negativní projevy, které při klasické školní výuce nebyly akceptovatelné. Tyto jevy představovaly určitá rizika, která měla potenciál závažných následků.

Výběr tématu práce vychází především z mého zájmu o problematiku informačních technologií ve vzdělávání. Rovněž je informační výchova součástí mé studované aprobace. Dalším důvodem je i fakt, že jsem byl přímou součástí průběhu několika on-line hodin a získal tak určité povědomí o problémech, které on-line výuka v době pandemie představuje.

Diplomová práce uvádí a charakterizuje pojmy, jež se vztahují k rizikům on-line výuky v kontextu prostředí základních škol. Hlavním cílem práce je objasnit výskyt a míru rizik či negativních projevů ze strany žáků druhého stupně základních škol. Hlavní cíl se z hlediska negativních projevů vztahuje i na vyučující vybraných základních škol, kteří se během pandemie aktivně podíleli na on-line výuce. Pro splnění hlavního cíle byly vymezeny dílčí cíle, jejichž úkolem bylo dosažení hlavního cíle usnadnit. Veškerá charakteristika cílů je uvedena v empirické části práce. Diplomová práce je po grafické

stránce v souladu s předpisy Směrnice děkana Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Citace použitých pramenů splňují citační normu ČSN ISO 690.

Struktura práce vychází ze dvou základních částí. První část tvoří teorie, která obsahuje celkem tři kapitoly. První kapitola vymezuje základní pojmy z hlediska distančního vzdělávání a charakterizuje jednotlivé prostředky a možnosti, prostřednictvím kterých je možno distanční on-line výuku realizovat. Druhá kapitola teoretické části práce je zaměřena na účastníky výchovně vzdělávacího procesu, kde jsou popsány jejich jednotlivé vývojové charakteristiky v kontextu trendů dnešní doby. Třetí kapitola je zaměřena na vybraná rizika, která jsou pro on-line výuku typická, přičemž jsou uvedeny jednotlivé charakteristiky negativních projevů, a to včetně popisu skutečných případů, se kterými se vyučující během on-line vyučování potýkali.

Druhá část diplomové práce se zabývá empirickým výzkumem. Čtvrtá kapitola je zaměřená na aktuální zhodnocení stavu zkoumané problematiky. Následující kapitola stručně charakterizuje kvantitativní výzkum v kontextu zvolených prostředků a metod této práce. Šestá kapitola vymezuje hlavní a dílčí cíle od nichž se definují deskriptivní a relační problémy. Rovněž je součástí kapitoly charakteristika výzkumného vzorku, pilotní studie, metody zvoleného výzkumu a formulace hypotéz. V kapitole sedmé jsou představeny výsledky výzkumného šetření prostřednictvím tabulek, grafů a popisu jednotlivých otázek. Také jsou verifikovány dvě hypotézy. Práci zakončuje závěrečná diskuse zaměřující se na výsledky výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Distanční on-line vzdělávání

Úvodní kapitola se zaměřuje na charakteristiku a vymezení základních pojmů v oblasti distančního vzdělávání a e-learningu. Kapitola popisuje jednotlivé typy a formy distančního vzdělávání a rovněž jeho výhody a nevýhody. V neposlední řadě jsou v kapitole uvedeny softwarové možnosti pro realizaci distanční výuky, včetně základních prvků, pomocí kterých se jednotlivé programy ovládají.

1.2 Vymezení základních pojmů

Distanční vzdělávání je stejně jako prezenční forma výuky založeno na komunikaci mezi žákem a učitelem. Zásadní rozdíl spočívá v tom, že vyučující je fyzicky vzdálený od učících se jedinců. Samotný proces vzdělávání je považován jako samostudium, přičemž má student k dispozici speciálně zpracované studijní materiály nebo případně různá multimédia. I z toho důvodu se o distančním vzdělávání mluví spíše jako o formě vzdělávání dospělých. Kromě překonání vzdálenostních bariér má distanční vzdělávání také výhody v rámci edukace handicapovaných, dlouhodobě nemocných nebo seniorů na univerzitách třetího věku. Jedná se tedy o důležitou pomůcku jak pro celoživotní, tak inkluzivní vzdělávání (Josef Malach, 2003).

Samotný pojem distanční vzdělávání definuje Jan Průcha (in Klement, s. 21, 2012) jako *„forma řízeného studia, při němž dospělí účastníci studují samostatně, na základě multimediální prezentace učiva a kontakt s vyučujícími/konzultanty je jim zprostředkován technickými komunikačními prostředky. Multimediální prezentace využívá různých nosičů informace (tištěné texty, audiovizuální materiály, počítačové interaktivní programy aj.) a různé komunikační prostředky (rozhlas, telefon, televize, fax, e-mail aj.)“*

Jiné vymezení uvádí Iveta Bednaříková (2006, s. 62), která se zaměřuje především na didaktické charakteristiky distančního vzdělávání. *„Charakteristickým znakem distančního vzdělávání je, že umožňuje naprostou nezávislost a autonomii učení. Její kvalita a efektivita je však přímo podřízená úrovni didaktického zpracování různých typů studijních materiálů, které musí nahrazovat studujícím chybějící interakci z přímé kontaktní výuky. Tato forma je vhodná především, jde-li o studium převážně teoretického charakteru, cílem, kterého jsou především znalosti, rozvoj kognitivní složky a dovednosti*

tvoří pouze zlomek studia. Proces vzdělávání je podporován průběžným tutorováním a poradenským systémem.“.

Z první definice je patrný multimediální význam. V dnešní době lze předpokládat, že multimedia jsou pro aplikaci distančního vzdělávání klíčová a neobejde se bez nástrojů jako internet. Dostáváme se tak dalšímu pojmu, kterým je on-line vzdělávání.

Pojem on-line vzdělávání, si lze obecně představit jako výuku na dálku prostřednictvím internetového připojení na vybraném technickém zařízení. Lze však předpokládat, že se jedná o velmi široký pojem. V médiích i literatuře se o on-line vzdělávání diskutuje v souvislosti právě s distančním vzděláváním nebo také e-learningem.

Pojem on-line vzdělávání stručně charakterizuje Jan Průcha v Pedagogickém slovníku (2013) jako různé druhy, které jsou podporovány počítačem, resp., za využití moderních technologických prostředků.

Jiné vymezení definuje Jiří Zounek (2009, s. 37) jako *„jakýkoliv reálný vzdělávací proces (s různým stupněm intencionality), v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační zdroje pracující s daty v elektronické podobě. Způsob využívání prostředků ICT a dostupnost učebních materiálů jsou závislé především na vzdělávacích cílech a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřebách a možnostech všech aktérů vzdělávacího procesu.*“

Z výše uvedeného lze odvodit, že online vzdělávání je speciální forma vzdělávacího procesu, při kterém je nezbytné využití moderních informačních technologií. Otázkou zůstává, jak se odlišují další, čím dál skloňovanější pojmy jako e-learning.

O e-learningu se stručně vyjadřuje i Průcha (2013), který jej považuje za vzdělávání pomocí počítače, avšak bez vazby na počítačovou síť, tedy vzdělávání off-line formou.

Pojem e-learning v dnešním kontextu můžeme podle Davida Nocara (2004, s. 231) chápat jako *„multimediální podporu vzdělávacího procesu, spojenou s moderními informačními a komunikačními technologiemi pro zkvalitnění vzdělávání.*“

Nocar (2004) dále zdůrazňuje multimediální charakter, a především napojení na moderní informační a komunikační technologie, z nichž nejvýznamnější je hlavně internet. Rozlišuje tak formy e-learningu na off-line formu, nevyžadující internetového připojení a veškeré učební materiály jsou k dispozici na paměťových nosičích a on-line výuku, která

jednoznačně vyžaduje zapojení počítače do sítě internet či intranet a veškerá distribuce učebních materiálů zajišťují síťové prostředky.

1.2 Formy distančního vzdělávání

Předcházející podkapitola charakterizovala základní pojmy v oblasti distančního on-line vzdělávání. Z textu vyplývá, že jakákoliv vzdělávací aktivita, provozována na dálku za pomoci moderních informačních technologií a internetu lze považovat jako formu on-line vzdělávání. Tyto formy se však mohou v mnoha odvětvích lišit. Následující podkapitola se zaměřuje na formy a samotný proces on-line vzdělávání, který lze také definovat jako on-line výuka.

Synchronní forma on-line výuky „*vyžaduje neustálé připojení k síti. Komunikace studujícího s tutorem se uskutečňuje v reálném čase, ale nikoli na stejném místě. Výuka se uskutečňuje v tzv. virtuální třídě. Tento způsob výuky, a především komunikace s tutorem jsou vázány na dohodnutý termín, a tudíž je tato forma náročnější na konektivitu sítě. Na druhou stranu vykazuje vysoké přínosy při nízké časové náročnosti na celkovou dobu výuky.*“ (Nocar, 2004, s. 232).

Oproti tomu asynchronní formu, lze přirovnat spíše k výše definovanému distančnímu vzdělávání, kdy je způsob komunikace založen např. prostřednictvím počítačového diskusního fóra, popř. e-mailem, tzn. v rozdílném čase (Nocar, 2004).

Pojem e-learning jsme vymezili výše. V posledních letech se uvádí v distančním vzdělávání i jiné formy, které se specializují na určité téma výuky nebo se je zde snaha o co největší zefektivnění vzdělávacího procesu. Tyto formy vychází z rozvoje a modernizace a rozvoje e-learningových aplikací.

Prvním z nich může být např. **M-learning** (Mobile learning). V zásadě se od klasického nastavení on-line výuky neodlišuje. Rozdíl je v tom, že celá konstrukce či způsob celého vzdělávání je přizpůsobená chytrým mobilním telefonům tak, aby vyhovovaly i nižším rozlišením LCD displejů mobilních zařízení. Výhodou je dostupnost, protože např. mobilní telefon má většina lidí u sebe (Milan Klement, 2012).

Další forma distančního vzdělávání je **Blended learning**. Tento typ kombinuje distanční výuku s prezenční. V praxi si lze tuto formu představit tak, že určitá etapa výuky

je realizovaná on-line formou, popř. samostudiem. Další výuka následně probíhá prezenční formou, kdy se studenti i vyučující přímo setkají. Účelem této formy je zachovat navazování sociálních kontaktů i vazeb, které jsou v distančním vzdělávání značně omezeny (Klement, 2012).

Zajímavou a progresivní formou distančního on-line vzdělávání je **E-twinning**. E-twinning je založen na vytváření určitých virtuálních prostorech, které se zabývají určitou problematikou. Tento virtuální prostor je jakási on-line laboratoř. Principem fungování je tvorba řady virtuálních experimentů nebo pokusů. Nemusí se primárně jednat o experimenty zaměřené na fyziku, či chemii. Využití spadá např. i do technických přírodních nebo lingvistických věd. Prostředí zmiňované virtuální laboratoře se skládá z několika, silně provázaných částí. Předpokladem je modul s pracovní plochou, studijní laboratoři nebo sekci pro eTwinningové skupiny. U této formy je předpoklad pro využití určitých moderních multimediálních prvků, které jsou postaveny na aktivní manipulaci s prezentovanými objekty. Do těchto objektu spadá např. interaktivní simulace nebo virtuální realita (Klement, 2012).

1.3 Principy distančního vzdělávání

Na základě výše vymezených teoretických faktů, je nutné uvést základní principy distančního vzdělávání. Podkapitola se dále zaměřuje na některé širší souvislosti distančního vzdělávání v kontextu učení.

Princip individualizace a flexibility

Josef Malach a Milan Mikošek (2004, s. 16) definují princip individualizace a flexibility jako „*Individualizace studia je umožněna značnou nabídkou studijních možností, která dovoluje účastníkům sestavovat si vlastní program z jednotlivých kurzů nebo modulů podle jejich potřeb, a volit si tak vlastní individuální vzdělávací strategii. Flexibilitu můžeme chápat jako rychlé přizpůsobování cílů a obsahu studovaných předmětů či modulů novým poznatkům příslušných vědeckých disciplín a na druhé straně aktuálním potřebám praxe.*“

Z této definice lze předpokládat respektování individuálních možností a potřeb studentů. To znamená, že student si sám volí pracovní tempo, obsah apod. Dále se lze domnívat, že tento princip vede studující k samostatnosti a individuálnímu přístupu pro plánování dle jejich možností a času. V dnešní době lze tento princip v rámci všech úrovní škol aplikovat jako nějakou samostatnou práci. Na základních či středních školách to mohou být různé projekty či domácí úkoly. Na vysokých školách klasické samostudium, vypracovávání seminárních prací či jiných projektů.

Princip samostatnosti studia

Tento princip prakticky souvisí s prvním principem. Hana Zlámalová (2008) ve své publikaci doplňuje princip samostatnosti studia jako určité zajištění toho, aby učivo bylo seskupováno do malých dávek, tak aby jeho osvojování bylo kontrolováno zadávanými úkoly a otázkami, což jsou v podstatě zpětnovazební funkce. Zlámalová dále v souvislosti s předchozí větou poukazuje na určitou segmentaci jako nástroj, který posiluje a zefektivňuje učení.

Princip multimediálnosti

Třetí princip je definován jako *„snahu o působení na všechny smysly, čímž je zajišťováno správné a efektivní osvojení učiva. Přestože je technicky možné prezentovat učivo mnoha vývojově staršími technologiemi (diaprojekce, zpětná projekce, užití zvukového záznamu nebo videozáznamu) nebo novějšími technologiemi (pomocí CD nebo DVD nosiče, webových stránek apod.) pro nesporné výhody zůstávají základními informačními zdroji textové studijní opory“* (Malach, Mikošek, 2004, s. 17).

Uvedená definice může poukazovat na fakt, že do výuky je třeba komponovat různorodý obsah. Iva Jedličková (in Klement, 2012) logicky uvádí že, v minulosti tento obsah bylo velice obtížné respektovat. Záleželo pouze na motivaci studujícího, do jaké míry je ochoten využívat informační zdroje. Domnívám se, že v dnešní době se zmiňovaný problém vykytuje minimálně, s vědomím využití a rozšíření výpočetní techniky na všech úrovních škol.

Princip podpory studujících a specifické organizace studia

Hlavní myšlenka tohoto principu vychází z podpory ze strany vzdělávací instituce, správné organizaci a dostatečné informovanosti z hlediska systému celého studia. Do tohoto systému spadají metody samostatného učení, konání tutoriálů nebo závěrečných zkoušek. Dále to jsou možnosti či formy individuálních konzultací a požadavky na obsah, formu a termíny odesílání písemných zpráv, což mohou být různé korespondenční úkoly. Tento princip se dále zásadně odlišuje od tradičního dálkového nebo večerního studia dospělých, kde je výuka zajišťována učitelem prostřednictvím prezenční formy výuky. Učitel se totiž v tomto případě dostává do pozadí za vzdělávací institucí, která je zodpovědná za projekci a organizaci vzdělávacích programů, studijních opor a jejich distribuci (Zlámalová, 2008).

Výše uvedený text se opět spíše vztahuje na vysoké školy, kde je distanční výuka čtenější. Domnívám se, že pokud by se princip vztahoval i na základní či střední vzdělávání, výsledek je v podstatě stejný. Rozdíl je v tom, že za celkovou organizaci je zodpovědná škola, resp. vedoucí osoba, která zmíněné organizační prvky zajišťuje. Nutno podotknout, že se do těchto záležitostí s vysokou pravděpodobností interesuje také Ministerstvo školství a další orgány, které pod něj spadají.

Klement (2012, s. 25) dodává určitý vývoj v rámci prvků, zaměřujících se na organizaci a informovanost. *„V průběhu rozvoje teorie distančního vzdělávání se postupně tato základní soustava principů dále upravovala, obměňovala a doplňovala tak, aby vyhovovala stále se objevujícím novým způsobům realizace jednotlivých částí vzdělávacího procesu.“*

1.4 Nástroje distanční on-line výuky

Obecně se uvádí, že prostředky jako internet, multimédia nebo hypermédia slouží pouze jako prostředek pro přenos a prezentaci učiva, které má následně za úkol zefektivnit proces výuky. Opomíjí se skutečnost, že novější média mohou být také důležitým faktorem při zpracování učiva, v kontextu tvorby efektivnějších studijních textů či materiálů. Pokud přeskočíme charakteristiku klasických tištěných studijních opor, které sice spadají do oblasti distanční výuky, je třeba se více zaměřit na určitou interaktivitu studijních textů (Klement, 2012).

Hana Zlámalová (2007) ve své publikaci uvádí různé možnosti, jakým způsobem lze studijní materiály zinteraktivnit. Řešením může být např. výukový hypertext, který funguje na logickém a didaktickém uspořádání informací, využívající různé multimediální prvky prezentace (obrazové, zvukové, animace). Zároveň průběžně ověřují správné pochopení sdělovaného učiva v souvislostech a v určitém systému, jež je hierarchicky tříděný dle důležitosti a obtížnosti.

Výše uvedený text vymezuje možnosti interakce v rámci studijních textů a opor. To se ale týká opět spíše samostudia. Pro on-line výuku, tedy výuku v reálném čase jsou nezbytnou věcí nástroje, pomocí kterých lze on-line vzdělávací proces zprostředkovat. Mezi tyto prostředky, kam spadají moderní informační technologie za podpory internetového připojení, a to včetně programů, u kterých je nezbytné být na příslušném zařízení nainstalován. Dá se tedy říct, že pro realizaci on-line výuky je nezbytné jak hardwarové, tak softwarové vybavení.

1.4.1 Hardwarové vybavení

Z hlediska on-line výuky lze předpokládat, že hlavním a ideálními zařízením pro její realizaci je počítač nebo notebook. Osobně vím, že lze výuku realizovat, také na tabletu, nebo chytrém telefonu.

Hardware je podle Jiřího Dostála (2011) veškeré fyzicky technické vybavení počítače. Tyto fyzické prvky rozdělujeme na interní a externí hardwarové zařízení. Do první jmenované skupiny spadají např. základní deska, pevný disk, operační paměť RAM, grafické karty, zdroje, ventilátory apod. a do skupiny externích zařízení to mohou být např. klávesnice, myš, monitor nebo třeba zařízení na zprostředkování zvuku či webkamera. Do hardwaru nejsou zahrnuty programy ani data.

Logicky lze vyvodit, že pro realizaci online výuky, je kromě počítače včetně jeho základních komponentů nezbytný zdroj zvuku, tak aby se vyučující a žáci vzájemně slyšeli a také kamera pro vizuální kontakt. Samozřejmostí je stabilní a dostatečně silné internetové připojení.

1.4.2 Softwarové vybavení

„Software je programové vybavení počítače – tedy programy a aplikace v počítači. Software rozdělujeme na aplikační a systémový. Systémový software zajišťuje chod počítače a aplikační software jsou programy, s nimiž pracuje uživatel“ (IT-slovník.cz, 2022).

Na rozdíl od hardwaru nemá software fyzickou podobu, ale jedná se pouze virtuální nástroje počítače. V rámci on-line výuky se bude následující text zabývat především programy, které se primárně zaměřují na tento typ výuky.

Podle Martiny Štikarovské (2020) existuje hned několik programů, které dokážou spolehlivě umožnit on-line výuku. Kromě klasických a hodně rozšířených sociálních sítí jako je Facebook nebo WhatsApp, které nejsou primárně určené jako aplikace pro realizaci on-line výuky, autorka např. zmiňuje aplikace jako Hangout Meet od Googlu nebo Zoom.

Druhý zmiňovaný **Zoom** je spíše populární v rámci on-line výuky na vysokých školách. Konkrétně mám osobní zkušenost s využíváním tohoto programu na Přírodovědně fakultě Univerzity Palackého. Myslím si, že je program vhodný i pro výuku na základních či středních školách.

Aneta Košíková (2021) ve svém webovém článku uvádí klíčové funkce aplikace Zoom. Do základních prvků spadá videopřenos prostřednictvím webkamery a audio přenos skrze mikrofon. Oba prvky se ovládají pomocí ikoněk přímo v interface programu a dá se s nimi manipulovat pomocí myši nebo klávesových zkratk. Zoom dále dokáže sdílet obrazovku, žáci tak vidí, co konkrétně vyučující promítá. Současně lze v době sdílení obrazovky v menším okénku sdílet také vyučujícího. Další funkcí je, že hostující účastník – vyučující může centrálně vypínat mikrofony. Zajímavou funkcí představuje, možnost žáků virtuálně se přihlásit o slovo. Symbolicky je to vyjádřeno symbolem ruky u okénka daného žáka a vyučující může na jedno kliknutí vyvolat zapnutí mikrofonu. Velmi užitečná funkce je také rozdělení žáků do více skupin, kde každá skupina pracuje na jiném úkolu a vyučující má možnost mezi jednotlivými skupinami přecházet. V aplikaci Zoom lze využít i několik zpoplatněných služeb. Jmenovat lze např. nahrávání výuky nebo zvýšení časové hranice při hovoru. Maximum je totiž pouze 40 minut. Momentálně je z důvodu koronavirové krize prodloužení časové hranice pro školy zdarma. V aplikaci je možné plánovat hodiny nebo komunikovat prostřednictvím chatu. Vizuálně je Zoom velmi

přehledný, kdy účastníci jsou v horní liště a vyučující, resp. účastník, který právě mluví nebo promítá obsah vyplňuje prostřední část obrazovky.

Dle mého názoru je Zoom velmi jednoduchým nástrojem pro realizaci on-line výuky. Ačkoliv má veškeré prvky, které jsou pro edukační proces nezbytné, myslím si, že kromě videokonference vyžaduje i další prvky, které mají realitu výchovně vzdělávacího procesu, co nejvíce přiblížit, jako např. prostředí pro domácí úkoly, učební materiály nebo samostudium. Program, který výše uvedené vlastnosti splňuje je MS Teams.

Microsoft Teams (MS Teams) spadá do balíčku Office 365 od Microsoftu, čímž propojuje několik dalších užitečných nástrojů. Příkladem může být např. OneDrive neboli cloudové virtuální úložiště. V rámci Office 365 je velmi jednoduché sdílení čehokoliv s čímkoliv za plné technické podpory (Lucie Rudolecká, 2021).

MS Teams je podle Košíkové (2021) jednička. V rámci videokonference disponuje všemi funkcemi z již zmiňovaného Zoomu. K dispozici je zapínání/vypínání mikrofonu, sdílení obrazovky, možnosti chatu nebo funkce „hlášení“. Zásadním rozdílem oproti Zoomu je ve vytváření tzv. online tříd. Obecně to funguje tak, že vyučující daného předmětu vytvoří virtuální třídu, což je skupina účastníků včetně vyučujícího, kteří mezi sebou sdílí veškerý obsah. Z hlediska klasické školní výuky na základních školách může být složení účastníku ve virtuální třídě shodné jako ve třídě skutečné. Vyučující má možnost sdílet různé učební materiály, zasílat domácí úkoly a plánovat výuku v kalendáři. Zajímavou a užitečnou funkci je také propojení MS Teams se školním e-mailem, kam chodí žákům různá upozornění o novinkách. Velkou výhodou je že MS Teams je celý zdarma a může ho použít kdokoliv k jakýmkoliv účelům.

Důležité je nastavení zabezpečení a práva. U MS Teams je možnost nastavit pravidla jak pro žáky, tak pro vyučující. V praxi to znamená, že žáci mají omezené možnosti jako řídit videohovor, nebo manipulovat s nahranými soubory včetně jejich úprav. Žáci tak nemohou ovládat mikrofon (vypínat ho vyučujícímu) nebo psát nevhodné komentáře. Aplikaci lze rovněž propojit s dalšími programy spadající pod Microsoft Office a využít je pro výuku. Typickým příkladem je např. MS Forms, kde se dají vytvářet různé on-line testy nebo ankety. Podobným způsobem lze pracovat i s on-line MS Word, nebo poznámkovým blokem (OneNote). Nezbytným prvkem klasické školní výuky na základních školách jsou domácí úkoly. MS Teams má možnost zadání, odevzdání i kontrolu online, přičemž vyučující může špatně vypracovaný úkol odeslat zpět

k přepracování. U videokonference lze také stahovat prezenční listinu, vyučující tak neztrácí čas při počítání studentů (Lucie Rudolecká, 2021).

Z mého pohledu je MS Teams velmi interaktivní a snadný program pro realizaci on-line výuky. Osobně s ním mám zkušenosti a setkal jsem s jeho využitím jak na základních, tak na vysokých školách. Samozřejmě existují i další velmi podobné aplikace, které se mohou kvalitativně rovnat programu MS Teams.

Jedním z nich mohou být např. již zmiňovaný **Hangout Meet**. Výhodou této aplikace je propojení s dalšími službami Google, což odkazuje na možnost ukládání učebních materiálů stejně jako u MS Teams, nebo třeba ukládání události do kalendáře. Nevýhodou je omezená funkce při ovládání mikrofonů a nutnost mít zřízený účet na Gmail (Košíková, 2021).

1.4 Účastníci distanční on-line výuky

Účastníky on-line výuky nebo také e-learningu definuje Nocar (s. 235, 2004) jako *„všechny aktéry tohoto vzdělávacího procesu, kteří se podílejí na jeho přípravě i následné realizaci. Tyto aktéry na straně jedné shrnujeme pod pojmem Realizační tým e-learningu (administrátoři, manažeři, vývojoví specialisté, tutoři), na straně druhé v tomto procesu stojí studující.“*

Shepard (in Nocar, 2004) vymezuje pyramidu e-learningových dovedností, které by měl účastník, řídící vzdělávací proces prostřednictvím on-line výuky mít. Spadají mezi ně pedagogické dovednosti, technické dovednosti, kreativní dovednosti. Pedagogické schopnosti zastřešuje schopnost tutorování, pod které dále spadá výuková strategie nebo výběr médií. Druhý zmiňovaný pojem pak souvisí také s technickými dovednostmi, u kterých jsou klíčové vlastnosti jako integrace systému a především programování. Do kreativních dovedností se řadí vývoj grafiky a audiovizuální formy.

1.5 Soudobé trendy distanční on-line výuky

Následující podkapitola je zaměřená na vymezení nejnovějších trendů v on-line vzdělávání. Lze se domnívat, že se za poslední dva roky naprosto změnil přístup ke vzdělávání, prostřednictvím on-line výuky. Jistě k tomu přispěla pandemická situace, která ještě více urychlila modernizaci a inovace v prostředí on-line výuky a vytvořila tak základy, které má potenciál dále toto odvětví rozvíjet.

Jaroslav Mašek (2021) v rámci článku na Metodickém portálu rámcového vzdělávacího programu (dále jen MPRVP), uvádí výčet nejmodernějších trendů z oblasti on-line výuky, které se v dnešní době již běžně aplikují, nebo v nejbližší době budou. Autor zmiňuje personalizovaný přístup, skrze hybridní formu výuky, který lze uplatnit pouze v rámci on-line výuky. Dále je vysoký potenciál v interaktivním prostředí, které zatím vzdělávací proces pouze doplňují. Nejde v nich jen o zapojení a interakci žáků, ale též o rozvoj jejich asynchronního, personalizovaného učení. Autor dále uvádí změny jako whiteboary místo tabule, či učení pomocí interaktivních prohlídek s prvky rozšířené virtuální reality. Zmíněná je i **výuka pomocí videa**, která je dnes de facto běžnou záležitostí. Především animační videa jsou nesmírně prospěšná a dokážou ve velké míře zajistit srozumitelnost obsahu. Zlepší se tak nejen znalosti žáků, ale také se sníží pracovní zátěž učitelů. Potenciál by mohla mít i **nanovýuka**, což je přístup, kdy je žákům poskytováno menší množství informací v kratším časovém úseku. Učení v menších dávkách zvyšuje u žáků schopnost porozumění a uchování informací a vede ke zvýšení produktivity. U nanovýuky je důležité identifikovat potřeby žáku a správně nastavit vzdělávací cíle, a to včetně výběru obsahu. Dalším méně známým pojmem je **gamifikace**, která ale spadá mezi nejpopulárnější vzdělávací technologie. Jedná se o učení skrze hraní počítačových her. Jde spíše o přeměnu třídy v herní zónu s cílem odhalit kreativitu žáků, spolupráci a týmovost. Pro rozvoj oblasti on-line vzdělávání přispěl nástup 5G bezdrátové technologie, která zajistila mnohem vyšší rychlost internetového připojení, dosah a zkrácení doby odezvy. Tato skutečnost žákům poskytla mnohem silnější vzdělávací zážitky, zároveň technologie 5G zapříčinila nárůst počtu nových vzdělávacích aplikací, vytvoření nové vzdělávací atmosféry a transformaci internetu. Důležitá je dostupnost vzdělávacích systémů ve venkovských oblastech. V neposlední řadě začalo hodně vzdělávacích institucí používat sociální sítě jako komunikační nástroj.

1.6 Příležitosti a bariéry distanční on-line výuky

Stejně jako každé jiné oblasti lidského života, tak i distanční on-line vzdělávání má určitá pozitiva a negativa. Otázkou zůstává, jaký poměr mezi oběma proměnnými je a především, zda dokáže on-line výuka plnohodnotně nahradit klasickou školní výuku.

1.6.1 Příležitosti on-line výuky

Nejtypičtější výčet výhod, které on-line výuka nabízí, jsou podle Jiřího Zounka (2016) spíše obecně známé benefity jako, např. individualizace, úspora času, zdrojů, stanovení si vlastního tempa a možnost učit se kdykoliv, kdekoliv a odkudkoliv. Autor dále zmiňuje snadný přístup k informacím a učebním zdrojům a také snadnou komunikaci se všemi aktéry. Vzhledem k situaci v rozmezí posledních dvou let, jsou však zmíněné informace méně vypovídající.

Jiří Poláček a Jaroslav Nekuda (2021) v rámci svého aktuálního šetření uvedli tři výhody on-line výuky, které se u dotazovaných respondentů, jež byli v době pandemie součástí on-line výuky, vyskytovaly nejčastěji. První pozitivum se týká možnosti **záznamu**, tedy zpětného a opakovaného přehrávání zaznamenaných přednášek. Významná je tato skutečnost i v kontextu výuku se zdravotně handicapovanými jedinci. Jako druhou výhodu autoři uvedli **dojždění**, kam logicky spadá ušetření času a tím pádem jeho překlenutí na samostudium. Třetí výhodou je **flexibilita**, tedy, skutečnost že si žáci mohou přizpůsobit čas a tempo učení podle sebe. Mezi další výhody spadají např. interaktivní zapojení žáků do výuky, nezávislost na fyzickém prostředí a rozvrhu ostatních předmětů nebo třeba snížení nákladů pro vzdělávací instituci.

Pokud je on-line výuka vztahována na základní a střední vzdělávání, domnívám se, že spousta žáků mohla za výhodu brát také to, že např. mohou déle spát, nebo že v případě písemky je pro ně jednodušší podvádět. Taháky na stěně nebo otevřený vyhledávač či jiný elektronický dokument (viz kapitola č. 3).

1.6.2 Bariéry on-line výuky

Kromě výše uvedených výhod autoři (Poláček, Nekuda, 2021) uvedli také nejčastější nevýhody, se kterými se dotázaní respondenti setkali. První a největší nevýhodou jsou **bariery** ve smyslu technických problémů, které museli v souvislosti s on-line výukou řešit. On-line výuka je závislá na funkčnosti mnoha digitálních technologií, u kterých je možnost selhání. Další nevýhodou je uvedena **interakce**, kdy není možné plnohodnotně nahradit osobní kontakt s učitelem. V neposlední řadě spadá do negativních prvků on-line výuky také **zázemí**. Autoři mají na mysli prostory domácnosti, kde není možné se soustředit a motivovat k učení.

V posledním případě z vlastní zkušenosti vím, že pokud je člověk doma, je zde spousta podnětů, které jej od studia odrazují. Mezi další nevýhody mě napadá nedostupnost nebo málo kvalitní hardwarové komponenty.

1.6.3 Vzájemný poměr příležitostí a bariér

Z výše uvedeného textu je patrné, že na obou stranách jsou určité prvky, které výchovně vzdělávací proces dostávají na lepší a efektivnější úroveň. Na straně druhé je důkaz i o jevech, které mohou naopak výchovně vzdělávací proces spíše brzdit. Z mého pohledu je to tedy půl napůl. Osobně si ale myslím, že ideálním řešením by mohla být zlatá střední cesta nějaké hybridní výuky (Blended learning), která by zmiňované nevýhody eliminovala.

Výzkum Poláčka a Nekudy (2021) se rovněž zabýval otázkou, do jaké míry nahradila on-line výuka klasickou školní výuku ve třídách. Podle jejich šetření je to přibližně 71 %. Výsledek výzkumu není prozatím s ničím adekvátně porovnat.

1.7 Shrnutí

Výše uvedený text charakterizuje distanční on-line vzdělávání jako novodobou možnost, jakým způsobem lze vykonávat výchovně-vzdělávací proces. Tento typ výuky je závislý na určitém moderním a technickém vybavení, kam spadají jak softwarové, tak hardwarové alternativy. Prostřednictvím těchto komponentů, je možné z větší části

nahrazovat výuky ve školách, a to jak z domácího, tak pracovního prostředí. Ačkoliv má distanční forma svá pozitiva, existuje i několik úskalí, které mohou vzdělávací proces brzdit. Klíčová je také osobnost vyučujícího a také žáka.

2. Psychologické charakteristiky účastníků vzdělávacího procesu

Následující kapitola se zabývá psychologickými rysy, které jsou typické pro účastníky výchovně vzdělávacího procesu s ohledem na edukační proces. Jsou vymezeny základní pojmy a charakteristika vývojové psychologie. Kapitola se dále zaměřuje na osobnost žáka základní školy a vyučujícího v různých fázích své pedagogické profese. Nastíněná je rovněž problematika využívání moderních technologií ve vyučování v kontextu schopností účastníku pro jejich ovládnutí. V neposlední řadě se kapitola zabývá rodiči žáků, kteří se v předchozích dvou letech výrazně angažovali ve výchovně vzdělávacím procesu

2.1 Vymezení základních pojmů

Na úvod je třeba charakterizovat účastníky výchovně vzdělávacího procesu, přičemž v běžné školské praxi se rozlišují dva základní pojmy.

Prvním a zřejmě nejdůležitějším účastníkem je učitel nebo také vyučující. Učitel je člověk, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je považován jako rozhodující složka ve výchovném procesu. Má za úkol pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovaného. (Helena Grecmanová, 2002).

Podobné vymezení učitele definuje pedagogický slovník (Průcha et al., 2013 s. 261) jako „jeden zde základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím.“

Autoři dále poukazují na učitele jako osobu, která spoluvytváří edukační prostředí a klima třídy. Význam má učitel také ve spolupráci s rodiči žáků a týmu učitelů (Průcha et al., 2013).

Druhým klíčovým účastníkem výchovně vzdělávacího procesu je žák nebo také student. V obecném vymezení také vyučovaný.

Žákem se rozumí „účastník výchovného procesu, který představuje spolu s učitelem či jiným vychovávajícím vlastní aktivní faktor ve výchovné činnosti. Je jedním z operátorů výchovy. Na vnitřních podmínkách osobnosti žáka a učitele, jakož i na kvalitě a intenzitě jejich vzájemné interakce závisí do značné míry i kvalita výsledků výchovného působení. Proto je osobnosti žáka a učitelé věnována značná pozornost v mnoha pedagogicko-psychologických disciplínách“ (Grecmanová, 2002, s. 195).

Pedagogický slovník definuje žáka jako „označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý“ (Průcha et al., 2013, s. 316)

V posledních letech lze v rámci medií a vnímat také třetí, čím dál diskutovanější subjekt, který se účastní výchovně vzdělávacího procesu, přímo i nepřímo zasahující do samotné výuky. Je jím asistent pedagoga.

Asistent pedagoga je podle národního ústavu pro vzdělávání (dále jen nuv) (2022) „pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání. Působení asistenta pedagoga je jedním z nástrojů inkluzivního modelu vzdělávání, které mezi svými prioritami uvádí také Strategie vzdělávání 2020.“

2.2 Vývojová charakteristika žáka

Následující podkapitola popisuje problematiku psychologického vývoje žáka mladšího školního věku a žáka adolescenta. Jedná se tedy o období vstupu dítěte do školy a následně celou jeho „cestu“ základní školou.

2.2.1 Období vstupu dítěte do školy

Vstup dítěte do školy je přibližně v šesti letech. Pro dítě je toto období velká a náhlá změna. Škola může být zpočátku pro dítě značně obtížná, a to i s ohledem na stoupající nároky na vzdělání a na pracovní výkonnost. Od dětí se očekává, že se během

jedné vyučovací hodiny, která trvá 45 minut, adekvátně soustředí a po celou hodinu budou sedět v lavici včetně zachování pravidel školní kázně. Zvláště obtížné to je pro děti, které dříve nenavštěvovaly mateřskou školu. I z těchto důvodů se může vyskytovat určité nepřizpůsobení se kolektivnímu vedení. Pro podchycení těchto negativních jevů je zapotřebí diagnostikovat tzv. školní zralost, tzn. rozvoj předpokladů pro úspěšný školní začátek (Jozef Langmeier a Dana Krejčířová, 2006).

Langmeier, Krejčířová (2006) mezi to předpoklady uvádí biologické zrání, kam spadá určitý stupeň maturace centrálního nervového systému. Rozumí se tím osvojování jednoduchých úkonů jako lezení, chůze, udržování tělesné čistoty, sebeobsluha. Autoři zmiňují, že biologická zralost je podmíněna přístupem rodičů k dítěti a kdyby se k dětem přistupovalo důsledněji, dítě by bylo biologické zralé ještě před dovršením šestých narozenin. Dalším prvkem je způsobilost pro školní práci, která je poměrně dost závislá na předškolním vzdělávání. Pokud dítě nemá dostatečnou způsobilost pro školní práci, má obvykle problémy s kázní, nerespektuje autoritu nebo bývá daleko méně soustředěné. Důležitá je i kognitivní zralost. Kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. Dítě svět začíná chápat realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách. S poslední větou také souvisí emoční, motivační a sociální zralost, jež úzce souvisí s mentální výkonností. Spadá sem i kontrola afektů a impulzů, což je klíčový podklad pro kázeň. Jmenované způsobilosti se diagnostikují v rámci zápisu do školy, kde pedagogové zvažují způsobilost pro nástup do školy. Pokud se usoudí, že dítě způsobilé není, bývá ze strany školy doporučený odklad, tedy že dítě nastoupí do prvního ročníku o rok později.

Z výše uvedeného textu lze vyvodit, že pokud dítě při nástupu do školy splňuje všechny klíčové vlastnosti školní zralosti, má dobrý předpoklad pro lepší výsledky ve vzdělávacím procesu. Pokud dítě způsobilé není, má možnost odkladu. Z mé osobní zkušenosti vím, že řada rodičů i přes doporučení pro odklad, dítě do školy zapíše.

2.2.2 Mladší školní období

Mladší školní věk je období středního dětství v rozmezí přibližně od 6 do 12 let. Spodní hranice spadá do výše popsaného období nástupu dítěte do školy, horní hranice pak završuje počátek puberty. Toto období bývá popisováno jako klidné, změny jsou spíše

nenápadné. I zde ale dochází k důležitým vývojovým fázím. Formuje se sebepojetí, genderová identita (uvědomování si vlastního pohlaví a postoje ke vzdělávání). Dítě se rovněž začíná věnovat i jiným mimoškolním aktivitám, chodí na různé kroužky a jiné zájmové činnosti. Rodiče mají v tomto období úlohu pomocníka, přičemž dítě spíše pomoc rodičů hodnotí negativně. Zároveň však děti pomoc ze strany rodičů potřebují. Ve škole je dítě vystaveno hodnocení učitele a děti tak mají možnost srovnávat se s vrstevníky, čímž u nich vede ke zvýšené míře porovnávání a soutěživosti. Objevuje se strach ze selhání tzv. výkonnostní frustrace, což se může projevat nedostatkem motivace k překonávání překážek. Dítě raději činnost nevykoná, než aby riskovalo špatný výsledek. Typické je také žalování, posmívání a poukazování na nedostatky svých spolužáků. Teprve okolo 10 let začínají děti projevovat více soudržnosti a solidarity. Dítě v období středního dětství často reaguje negativním afektem, snadno se rozpláče a trápí ho různé obavy. Patrná je křehká frustrační tolerance a poměrně snadno se dostává do stresu. Zároveň však dělá pokroky v logickém myšlení i komunikaci. Nelze však mluvit o zralosti. Pro děti v období středního dětství je stále centrem jejich života rodina. I přesto děti začínají více chodit mimo domov, stále jsou však rodiče autoritou, i když mohou vnímat určitou nespravedlnost nebo chyby. Později děti začínají navazovat na vrstevnické skupiny, přičemž pokročilejší fáze socializace je snaha o formálnější organizaci skupiny. Vznikají tak první skupinové identity (Kateřina Thorová, 2015).

2.1.3 Období adolescence

Pojem adolescence je synonymum slova dospívající. V rámci základních škol se adolescence týká především její první fáze což je rozmezí 13–15 let. Toto období je charakterizováno jako nástup puberty, která se projevuje rozvojem prudkých a na první pohled nápadných fyzických změn. Zároveň pokračuje emoční, kognitivní i sociální vývoj. Na adolescenta je kladeno více sociálních požadavků, tudíž je vystaven vyšší míře stresu. V tomto ohledu je zahájení puberty považováno jako rizikový faktor pro vznik nejrůznějších psychických problémů a obtíží v chování. Velký význam má adolescent v oblasti vrstevnických vztahů. Objevuje se provokativní chování a testování reakcí dospělých. Dochází k vývoji sociálních dovedností ve vztahu k blízkým osobám a vrstevnickým kolektivům. Zásadní proměna je v oblasti vztahu k rodičům. Emoční závislost se v adolescenci mění v reciproční vztah vzájemné podpory, respektu

a spolupráce. Dospívající se pokouší o určitou nezávislost, kterou si chtějí vyjednávat právě s rodiči. To vede k častým konfliktům a úmyslným porušování pravidel. Rodiče pro adolescenta bývají nudní, konvenční, trapní a pokrytci. Často tak rodiče i přes veškerou komunikaci ztrácí přehled o činnosti a vlastně ani neví, co jejich dítě ve volném čase dělá. Dospívající chce být pro okolí dokonalý, pečuje o svůj vzhled a dělá prakticky vše, aby zapadl do své vrstevnické skupiny. To sebou přináší rizika jako různé formy rizikového chování (Thorová, 2015).

2.3 Osobnostní charakteristiky učitele

Další část kapitoly se zabývá charakteristikou učitele ve vazbě na informační a komunikační technologie. Nastíněny jsou rozdíly mezi starší a mladší generací učitelů a rovněž se kapitola zaměřuje na aktuální problémy dnešních učitelů.

Činnost a funkce učitelů jakožto hlavních aktérů výchovně vzdělávacího procesu byla uvedena v úvodu této kapitoly (2.1). Lze se domnívat, že učitel by měl být určitá vůdčí osobnost, která řídí výuku a měl by k tomu využívat své znalosti, postoje, dovednosti ale také zkušenosti. Logicky se dá říct, že čím je učitel starší, tím je zkušenější, a tudíž se kvalita a efektivita vzdělávacího procesu zvyšuje. Na druhou stranu ho jeho věk může omezovat v různých aspektech vzdělávání. Mezi tyto aspekty mohou spadat např. moderní informační technologie, se kterými může mít starší učitel problém. Oproti tomu mladý učitel je z mého pohledu brán jako začátečník s nedostatkem zkušeností, který stále hledá správný směr, jakým způsobem výuku vést. Výhodou však může být to, že mladý učitel má více elánu, vedoucí jej k různým nápadům, jak výuku zefektivnit a zároveň by měl mít větší přehled v oblasti moderních informačních technologiích. S jistotou tedy můžeme říct, že obě generace mají své výhody a nevýhody.

Starších učitelů je v českých školách přibližně tři čtvrtiny, pokud jako staršího učitele bereme člověka nad 45 let. Oproti tomu mladších učitelů, kteří ještě nedovršili 30 let je ve školství pouhých 8 %. Věkový průměr učitelů je přibližně 47 let (lidovky.cz, 2019).

Staršího učitele lze definovat jako člověka, který dovršil 45 let. Toto číslo vychází z vývojové periodizace, která definuje konec 45 let jako konec zralosti a nástup období stáří.

I z tohoto důvodu jsou následující části práce tomuto faktu přizpůsobeny. (Maria Fuerst, 1997).

U starších učitelů je skutečně problém s již zmiňovanými informačními technologiemi. Uvádí tak ve svém článku Petra Navrátilová (2000), kde hodnotí výzkum právě zaměřený na využití informačních technologií ve školách. Z výzkumu je patrné, že až dvě třetiny starších učitelů nechtějí informační technologie ve výuce vůbec používat.

Podobný názor má Jan Páník (2021), který v souvislosti s pandemií uvedl, že starší učitelé raději skončí, než aby znovu absolvovali distanční on-line výuku.

Z hlediska pandemie, kdy byla moderní technologie nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu byli také zřizovány různé webináře a školení, které měli učitelé naučit jakým způsobem se programy a obecně technika ve výuce používá (Máčí, 2020).

Do jisté míry se dá říct, že právě distanční on-line výuka byla pro učitelé určitou změnou, která je donutila se moderním technologiemi naučit pracovat. Pro učitele to bylo něco nového. Najednou si učitel nevystačil pouze s odesíláním e-mailů. Bylo nutné se zaměřit na další aspekty digitální techniky a nejrůznější on-line nástroje. V dnešní době jsou učitelé daleko jistější a po návratu ke klasické prezenční výuce se nebojí zkoušet nové metody, prostřednictvím informačních technologií. Učitelé jsou také ochotní sdílet materiály a více spolu komunikují, scházejí se a inspirují. Nastala situace, kdy se starší učitelé učili od svých mladší kolegů. Někteří učitelé na druhou stranu vnímají také velkou náročnost související s on-line výukou. Stále se objevují problémy jako klesající motivace a soustředěnost žáků (Sypo, 2021).

2.4 Rodič v roli vyučujícího

Poslední dva roky znamenaly prakticky pro všechny rodiče zásadní změnu. Zejména v počátečním období pandemie se rodiče dostali do role jakýchsi „suplujících“ učitelů, kteří měli dohlížet nad výukou svých dětí.

Kristýna Vondřichová (2020) ve svém článku uvádí, že existovaly dvě skupiny rodičů. První skupině rodičů distanční výuka vyhovovala a celkový systém si pochvalovala. Druhá strana rodičů si naopak stěžovala, že požadavky ze strany školy jsou nereálné a mnozí rodiče tvrdili, že nedokázali zavést funkční systém učení. Konkrétně řadě

rodičů nevyhovoval způsob, jakým se děti na dálku učí. Nejčastější byly důvody jako nepřehledná zadání, přehnané množství úkolů nebo nedodatečné technické vybavení. Na čem se však drtivá většina rodičů shodla, byl nedostatek času se s dětmi učit a zároveň stíhat práci a domácnost.

Další skupinou v době pandemie byli rodiče, kteří de facto dělali vše proto, aby jejich dítě bylo úspěšné. To znamená, že i v případě starších dětí svým dětem nadměrně pomáhali a přímo zasahovali i do samotné výuky. Z některých vyjádření učitelů vyšlo najevo, že sami slyšeli rodiče, jak jim při otázce na určitou věc napovídali. Dokonce byly i případy, kdy rodiče měli tendence učitelům radit, jak mají hodiny vést. Na druhou stranu, jsou v české republice školy, které od rodičů přítomnost v podstatě očekávají. V reakci na tuto skutečnost se následně začala objevovat kritika ze strany rodičů, že nemají čas na vlastní práci. (Lucie Kocurová, 2020).

Celkově se dá z výše uvedeného textu odvodit, že distanční výuka v posledních dvou letech nebyla jednoduchá pro žádnou stranu. Problémy se týkaly především žáků prvního stupně, kde jsou děti zatím málo samostatné a vyžadují nezbytnou přítomnost rodiče u výuky. To ale také mohlo zajišťovat jisté bezpečí před výskytem negativních projevů, popsaných v kapitole č. 3. Z mého pohledu byl učitel pod velkým tlakem, protože vlastně věděl, že nesmí udělat chybu ve výkladu, protože si je vědom, že na druhé straně je rodič, který následně může pochybovat o učitelových kvalitách. Na druhou stranu byli rodiče v pozici učitele a zároveň museli plnit svou práci a musel se také starat o domácnost.

2.5 Shrnutí

Obsah kapitoly definoval základní pojmy z hlediska účastníků výchovně vzdělávacího procesu. Důraz byl kladen na žáky základní školy ale také vyučujících a rodičů. Žák na základní škole prochází vícero psychickým i fyzickými změnami. Především adolescence se dá považovat za velmi bouřlivé období, kde je potřeba přiměřeného přístupu jak ze strany rodičů, tak ze strany vyučujícího. Na vyučující jsou kladeny čím dál větší nároky, a to především v oblasti moderních informačních technologií, které se ve školách stále častěji objevují. Obrovskou výzvou byla pro vyučující také pandemie, kdyby byli nuceni zmíněné technologie používat. Tuto výzvu

většina učitelů (i starších) z nich zvládla a v dnešní době se jim otevřely nové možnosti vzdělávání. Vše není dokonalé, a i distanční on-line výuka sebou přináší jistá negativa a především rizika, které mohou účastníky vzdělávacího procesu omezit nebo dokonce ohrozit. Vzhledem k popsaným psychickým změnám a jisté samostatnosti se jedná především o žáky v období adolescence tedy žáky navštěvující druhý stupeň základní školy.

3. Vybraná rizika on-line výuky

Následující text se zaměřuje na aktuální problémy a rizika, které jsou spojená s využíváním internetu. Primárně je problematika zaměřená na děti a dospívající populaci v kontextu sociálních sítí, popř. jiných komunikačních platforem a rizikových webových stránek. Kapitola se tematicky dotýká distanční on-line výuky, jako potenciální prostředí pro rizikové chování na internetu.

3.1 Kyberšikana

První pojem, který bezesporu souvisí s aktuální problematikou je kyberšikana. Úvodní podkapitola se zabývá diferenciací kyberšikany s klasickou školní šikanou a charakterizuje různé formy kyberšikany v kontextu školního prostředí, distanční on-line výuky nebo učitele. Nejdříve je nutné si pojem kyberšikana definovat.

Slovo kyberšikana pochází z anglického cyber bullying a podle Evy Vaňkátové (2013, online) je kyberšikana *„takový druh šikany, k jejímuž páčání jsou využívány informační a komunikační technologie.“*

Komplexnější vymezení uvádí Priceova a Dalgeish (in Alena Černá, 2013, s. 20) jako *„kolektivní označení forem šikany prostřednictvím elektronických médií, jako je internet, mobilní telefony, které slouží k agresivnímu a záměrnému poškození uživatele těchto médií. Stejně jako tradiční šikana zahrnuje kyberšikana opakované chování a nepoměr sil mezi agresorem a obětí.“*

Z uvedených definic vyplývá silná vazba na informační technologie. Mezi tyto technologie ve smyslu moderních zařízení mohou patřit např. mobilní telefony, tablety, nebo počítače. V rámci internetového prostředí se dá hovořit o sociálních sítích či jiných chatovacích aplikacích za podpory přenosu fotografií nebo videa. Logicky se dá usoudit, že existují značné rozdíly mezi kyberšikanou a klasickou šikanou.

3.1.1 Rozdíly mezi kyberšikanou a šikanou

Rozdíl klasické šikany oproti kyberšikaně závisí na několika faktorech. V první řadě se jedná o samotného agresora. U klasické šikany je útok agresora zpravidla fyzicky založený, a to v bezprostředním kontaktu s obětí. Oproti tomu kyberšikana má anonymní formu, tedy že má agresor zřejmý odstup a vlastně ani nevidí způsobené škody. Kybernetickým agresorem může být každý, kdo má určitou úroveň znalostí s informačními technologiemi a může se tak jednat i o fyzicky slabšího jedince. Dalším faktorem je místo a čas. Agresor ke kyberšikaně používá internet a informační média, k nimž má přístup v dnešní době téměř odkudkoli. Tato skutečnost přispívá k psychickému týrání oběti, jelikož útoky mohou přijít prakticky kdykoliv a opakovaně, kdežto v případě klasické šikany se útoky odehrávají každý den, přibližně ve stejný čas (školní prostředí). Významný rozdíl zahrnuje také faktor oběti. Ve virtuální realitě nezáleží na pohlaví, věku ani fyzické síle jedince. V případě kyberšikany není ani vyčleněná specifická skupina lidí a potkat se s ním můžeme téměř všude. Dalším odlišujícím faktorem mohou být také sekundární útočníci, kteří mohou být diváci ale především šířitelé v tom smyslu, že mohou např. zvyšovat míru „ubližujících“ informací, tím že je rozesílají dále nebo podporují „lajkem“ (Renata Švestková, Ladislav Soldán, Martin Řehka, 2018).

3.1.2 Prvky kyberšikany

Klíčovým prvkem kyberšikany je jednoznačně skutečnost, že se děje prostřednictvím elektronických médií. Dalšími prvky kyberšikany je opakovanost, kde není ani tak důležité, že se kyberšikana opakuje, ale hlavně fakt, že k ní přispívají přihlížejíci. Jako příklad může být situace, kdy je na sociální síť umístěná urážlivá fotografie agresorem a ostatní přihlížejíci fotku tzv. „olajkují“. Tím dávají najevo podporu agresorovi. Co se týká mocenské nerovnováhy, jakožto dalšího prvku kyberšikany, je zde rozdíl mezi klasickou šikanou, která je nejčastěji vyjádřena fyzickou převahou agresora. V případě kyberšikany se mocenská nerovnováha projevuje nemožností oběti s danou situací cokoliv udělat, protože agresorovi nelze zabránit v neustálému přístupu k oběti, prostřednictvím on-line prostředí. Netřeba dodávat, že oběť vnímá jednání kyberšikany jako nepříjemné a ubližující. Prvkem je také záměrnost agresivního aktu ze strany útočníka (Černá, 2013).

3.1.3 Druhy kyberšikany

Kyberšikana se může projevovat mnoha způsoby. S ohledem na informační a komunikační technologie lze odvodit široké spektrum druhů kyberšikany. Následující podkapitola tyto formy popisuje.

První a velmi rizikovou formou je **sexting**. Kamil Kopecký (2019, online) prostřednictvím informačního webu e-bezpečí definuje sexting jako „*elektronické rozesílání textových zpráv, fotografií či videa se sexuálním obsahem. Tyto záznamy (fotografie, video) jsou pak často zveřejněny na internetu*“. Důvodem obvykle bývá, dojde-li k ukončení vztahu mezi mladými. Autor dále uvádí několik případů ze školního prostředí. Jedním z příkladů je případ šestnáctileté studentky gymnázia, která se nechala vyhecovat od kamarádů a o přestávce mezi vyučováním se svlékla a začala masturbovat. U toho ji její spolužáci natáčeli na mobil, které se následně dostalo na server libimseti.cz. Video bylo následně ukradeno a dál putovalo internetem. Ačkoliv není uvedeno, jak únik videa snášela studentka, lze předpokládat, že utrpěla značnou psychickou újmu. Bohužel jsou v případě sextingu také tragické události. V USA např. spáchala dívka sebevraždu poté, co její bývalý přítel zveřejnil její intimní fotky. V České republice je sexting řešený individuálně, kdy některé případy jsou vyhodnoceny jako přestupek, jiné jako trestný čin za ohrožování mravní výchovy mládeže.

Další formou je tzv. **Kybergrooming**, což je podle Romana Kohouta (2016, s. 49) „*psychická manipulace prostřednictvím moderních komunikačních technologií s cílem získat důvěru oběti, vylákat ji na osobní schůzku a zpravidla sexuálně zneužít. Kybergrooming se nejčastěji vyskytuje v rámci instant messengerů (Facebook messenger, ICQ, Skype), sociálních sítí (Facebook, Twitter, Badoo), internetových seznamek (libimseti.cz) a různých blogovacích stránek*“. Obětí kybergroomingu může být kdokoliv s přístupem k internetu. Rizikovou skupinou jsou především dívky ve věku 11-17 let, které trpí nedostatkem sebedůvěry nebo pocitem osamění. Agresorem je zpravidla sexuální útočník, jenž se vydává za jinou osobu, než ve skutečnosti je. Významnou vlastností kybergroomera je trpělivost, kdy s obětí dokáže komunikovat i několik měsíců. Průběh kybergroomingu se dá popsat následovně. Útočník zpočátku vzbuzuje důvěru a pokouší se oběť izolovat od okolí. Následně dochází k podplácení prostřednictvím různých dáreků a objevuje se snaha útočníka o získání nebezpečných materiálů k vydírání. Poté vzniká

emocionální závislost na útočnickovi, která směřuje k osobní schůzce. V konečné fázi pak dochází k sexuálnímu obtěžování a zneužití.

Happy Slapping (z překladu „spokojené fackování). Je „*naplánované fyzické napadení nic netušící oběti, které je natáčeno na mobilní telefon nebo kameru. Záznam je poté zveřejněn na internetu, příp. dále šířen.*“ Původ Happy Slappingu je Londýn, kdy byl pojem poprvé zaznamenán v novinovém článku. Nevyhnul se však ani České republice. V roce 2005 policie zatkla několik osob, které byly součástí gangu nazývaného Plameňák. Členové tohoto gangu napadali náhodné osoby na ulicích a vše zaznamenávali na nahrávací zařízení. Nahrávky následně zveřejňovali na internetu (Kohout, 2016, s. 48).

Dále se může kyberšikana projevat tzv. Kyberstalkingem. **Kyberstalking** je, když útočník využívá informační a komunikační technologie k pronásledování své oběti. Typické rysy jsou v tomto případě dlouhodobé, stupňované a opakované kontaktování s cílem vyvolat oběti pocit strachu. Agresor využívá metody jako zaslání SMS zpráv, prozvánění, opakované komentování příspěvků na sociální síti nebo vkládání příspěvků na profil oběti. Motivem bývá obvykle demonstrace síly, touha obtěžovat nebo vydírat oběť či opětovně navázat vztah po odmítnutí (Jan Kolouch, 2016).

Poměrně známou formou kyberšikany může být také **Flaming – Trolling**. Jedná se o provokování a napadání uživatelů v diskusních fórech nebo v rámci komentářů u některých příspěvků. Provokace má povětšinou velice hrubý až vulgární ráz. Hlavním motivem tzv. trolla je vyvolávat hádku ostatních, prostřednictvím metody „přilévání oleje do ohně“, což má za následek eskalaci konverzace. Podobné chování je typické i pro flamera, který ale více užívá vulgarismy a úmyslně napadá jiné uživatele (Kohout, 2016).

Trolling podobně jako jiné druhy šikany mohou postihnout téměř kohokoliv. Obětí se stal např. známý herec Zdeněk Svěrák. Kdy neznámí „trollové“ vytvořili na sociální síti profil pod názvem „Znásilnil mě Zdeněk Svěrák“. V okamžiku zveřejnění tato stránka obsahovala několik obvinění ze znásilnění, zaslanych z fiktivních a anonymně vytvořených uživatelských účtů. Na profilu byly rovněž informace, že Zdeněk Svěrák během natáčení svých pořadů zneužíval děti a sám jim za sexuální praktiky platil. Kauza vygradovala v momentě, kdy se na profilu objevila výpověď jednoho z doktorů, který potvrdil, že pan Svěrák je pedofil a že jej spolu s doktorem Radimem Uzlem léčili. Ačkoliv se celá kauza absolutně nezakládala na pravdě, Zdeněk Svěrák v reakci na vzniklou situaci podal

trestní oznámení. Skutečnost, že se případem začala zabývat policie, celou kauzu ještě více medializovalo (Jana Kusá a Lukáš Adámek, e-bezpečí, 2013).

Kyberšikana nemusí nutně znamenat zásadní psychický nátlak, ale může se projevovat i relativně mírnějšími formami. Typickým příkladem může být také **vyloučení a ostrakizace**, což je forma, kdy je oběť vyloučena z nějaké skupiny, kam v minulosti patřila nebo chtěla patřit. Ačkoliv se zdá, že se oběť přes ostrakizaci může celkem snadno přenést, ve finále může být pro oběť bolestná a frustrující. Zpravidla platí, že vyloučení ze skupiny skrze internet bývá daleko horší než v realitě (Černá, 2013).

3.1.4 Kyberšikana zaměřená na učitele

Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, kyberšikana se může týkat jakékoliv osoby bez ohledu na její věk nebo fyzickou či psychickou vyspělost. Ve školním prostředí se tak obětí kyberšikany nutně nemusí stát žák ale také učitel.

René Szotkowski a Kamil Kopecký (2018) ve své publikaci vymezují základní formy kyberšikany, vztahující se přímo na pedagogické pracovníky. Kromě tradičních forem agrese jako jsou nadávky, dehonestování, urážení, nerespektování příkazu nebo dokonce fyzické ataky na učitele, se mohou objevit také virtuální kybernetické formy. Zde spadá dehonestování v kyberprostoru, falešné profily učitelů, úniky citlivých materiálů z výuky atd. Výjimkou nejsou ani kombinace zmíněných forem. Příkladem je situace, kdy žák v hodině vyučujícího vyprovokují, nahrají si jeho reakci mobilním zařízením a video zveřejní na internetu.

Mezi nejrozšířenější formy kyberšikany, zaměřující se na učitele spadají různé formy **verbální agrese**. Verbální agrese se projevuje již výše uvedenými pojmy jako nadávání, urážení, provokování, dehonestování. „*Tato forma agrese může být odstartována např. školním neúspěchem, frustrací, pocitem nespravedlnosti apod. Verbální kyberšikana cílená na učitele vzniká buď jako samostatná forma útoku na učitele, nebo doprovází ostatní formy agrese – nejčastěji kyberšikamu realizovanou prostřednictvím fotografií či videozáznamů.*“ (Szotkowski, Kopecký, 2018, s. 25).

Autoři (Szotkowski, Kopecký, 2018) v rámci verbální agrese uvedli několik případů. Jedním z nich je např. případ, kdy tři žákyně devátého ročníků základní školy

prostřednictvím sociální sítě Facebook velmi hrubě a vulgárně urážely svou ředitelku. Výsledkem, o kterém rozhodla pedagogická rada, bylo snížení známky z chování na pololetním vysvědčení na stupeň tři. Toto hodnocení bylo následně zrušeno, z důvodu reakce rodičů, kteří argumentovali skutečností, že chování dívek neproběhlo na půdě školy.

Další formou kyberšikany, která je zaměřena na učitele je **poškození pověsti učitele**. Jedná se o velmi nepříjemnou formu kyberšikany, která se projevuje zveřejňováním nepravdivých informací, které jsou tak citlivé, že mohou ohrozit profesní nebo soukromí život. Typickým příkladem mohou být nepravdivé informace o intimním sblížení žáka s učitelem, které se anonymně šíří sociálními sítěmi. Pověst učitelé mohou dále poškodit informace, zaměřující se na alkoholismus, drogovou závislost, sexuální orientaci nebo že má učitel pohlavní chorobu, či navazuje poměr s jiným kolegou. Důsledky pro učitele mohou být katastrofální a závažnější může být i fakt, že by se určitá informace zakládala na skutečnosti (Sztokowski, Kopecký, 2018).

Poměrně známa je kauza učitelky Základní školy z České Lípy, která hrála v pornofilmu, které natočila ve svém volném čase. *„Afěru odstartovali sami žáci, když si mezi sebou začali inkriminované video s učitelkou posílat. Během jediného dne se pornosnímek dostal do rukou rodičů. Ti zkontaktovali školu.“* Pro učitelku znamenala aféra ukončení profese (Sztokowski, Kopecký, 2018, s. 27-28).

Další rozšířená forma kyberšikany je tzv. **kyberbaiting**. Jedná se o provokování učitele ve výuce, přičemž hlavní motivace útočníka je natočení jeho reakce a nahrání videa na internet. Po zveřejnění jsou oběti vystaveny veřejnému posměchu, prakticky od kohokoliv, kdo k materiálům získá přístup (Sztokowski, Kopecký, 2018).

Kamil Kopecký (2016) prostřednictvím článku na Metodickém portálu RVP.cz uvedl, že s kyberbaitingem se setkalo 21 % učitelů.

Podobnou specifickou formou kyberšikany zaměřenou na učitele je **prankování** učitelů. Prank je termín, který označuje žert, šprým nebo situaci, kde je oběť natočená mobilním telefonem a následně nahrána na internet. U pranků je důležité rozlišovat, kdy se jedná o humor, a když už je daná situace hraniční a prank je spíše kyberšikanou. Pranky, které jsou primárně zaměřeny na učitele, se dají považovat za mírnou formu kyberšikany či kyberobtěžování (Kopecký, 2016).

Kopecný (e-bezpečí, 2016) v rámci prankování učitelů uvádí několik případů. Uvést se dá např. scéna, kdy učitelka jde po chodbě a vidí dítě ležící v kaluži krve. Učitelka se v šoku snaží ležícímu dítěti pomoci, načež se z vedlejší místnosti objeví klaun s motorovou pilou. Vyděšená učitelka se rozběhne pryč. Vše je z povzdáli dokumentováno žáky, kteří na učitelku v závěru křičí prank. Další případ je scéna přímo z výuky, kdy žák zastřelí spolužačku za to, že mu byla nevěrná. Následně se rozběhne k oknu a vyskočí z něj. Učitelka následně vyběhne ven, aby žákovi ležícímu ve fiktivní krvi pomohla. Ten však pro jejím doteku vykřikne prank.

Ačkoliv s zdá, že výše uvedené případy mohou být do jisté míry zábavné, a dají se brát s nadhledem, ne vždy pranky dopadnou dobře. Jako příklad je uvedena situace, kdy dva studenti otrávil učitele v rámci pranku pití, kdy mu místo původního nápoje nalili čisticí roztok. Učitel skončil v nemocnici. Další případ otravy se stal, kdy student střední školy několik dní podával vyučujícímu místo kávy, kapky do očí. Tragicky skončil také prank, kdy se student při halloweenském pranku nešťastnou náhodou oběsil (e-bezpečí, Kopecný, 2016).

Poměrně závažnou formou může být také **krádež identity učitele**. V tomto případě kyberšikana probíhá tak, že útočník (žák) získá potřebné údaje pro vstup na účet učitele, ať už školního informačního systému, tak i třeba sociální sítě. Důvodem bývá obvykle slabé heslo, nebo chybně zvolená kontrolní otázka. Častý je pak případ, kdy se učitel zapomene ze svého účtu odhlásit. Pokud žák získá kontrolu nad učitelským účtem, má několik možností, jak učitele poškodit. Jednat se může např. stáhnutí různých fotek, zveřejnění soukromé komunikace, rozesílání nevhodných zpráv pod jménem majitelé účtu, nebo přihlašování do různých on-line služeb. Problém krádeže identity může být i vytváření falešných www stránek učitele, kde jsou uvedeny dehonestující informace a umístěny fotografie školních webů. Druhá varianta je vytváření falešných profilů učitele. *„Žáci (ale také rodiče) začali aktivně vytvářet falešné profily učitelů a jejich prostřednictvím učitele dehonestovat. V řadě případů učitelé vůbec netušili, že mají profil na Facebooku založen, o existenci se dozvěděli buď od svých kolegů či žáků.“* (Sotkowski, Kopecný, 2018).

Forem kyberšikany zaměřující se primárně na osobu učitele, může být daleko více. Dalšími může být např. **kyberobtěžování**, **kyberstalking**, nebo negativní **hodnocení učitelů** v on-line prostředí (Sotkowski, Kopecný, 2018).

Všechny popsané formy kyberšikany souvisí s moderními informačními technologiemi a mají určité limity pro jejich realizaci. Dá se předpokládat, že některé formy kyberšikany se dají využít mnohem snadněji než jiné. Specifickou oblastí může být on-line výuka.

3.1.5 Kyberšikana v on-line výuce

Kyberšikana je sice poměrně mladý pojem, ale z pohledu událostí posledních dvou let lze předpokládat, že dostala úplně jiný rozměr. Vše tomu mohla přispět on-line výuka na základních a středních školách, kdy žáci byli omezení pouze na informační a komunikační technologie. Z výše uvedených forem vztahující se jak na žáky, se dá předpokládat, že i kyberšikana se určitým způsobem v distanční výuce vyskytuje. Domnívám se, že především trolling by mohl patřit k velmi častému fenoménu. Ostatně zvýšenou míru výskytu kyberšikany, zaměřenou na trolling potvrzuje hned několik zdrojů. Je důležité si uvědomit rozdíl mezi kyberšikanou a humornou situací, která nikomu neublíží.

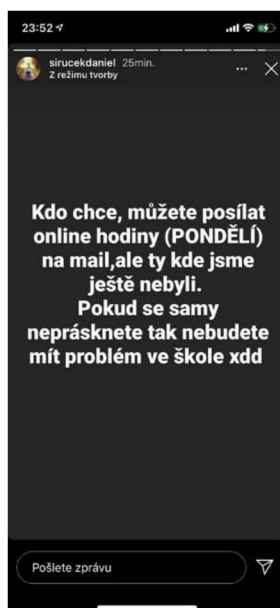
Jako případ, který se nedá považovat za projev kyberšikany popisuje informační web e-bezpečí (Kamil Kopecký, 2021), kdy v rámci distanční výuky žákyně natočila video, na kterém se houpe na židli a u toho si piluje nehty. Zároveň sleduje probíhající on-line hodinu. Natočené video následně nasdílela na svůj soukromý profil na sociální síti, jehož hlavní motivací bylo pobavit své diváky.

Na první pohled se dá říct, že pokud žákyně natáčí mobilním telefonem situaci z on-line prostředí a k tomu se příliš nevěnuje samotné výuce, je velmi pravděpodobné, že vyučující nebude s tímto jednáním v souladu a může mít určité námitky. Hlavní motivací žákyně je však pouhé pobavení svých spolužáků a nikterak neublíží jiným osobám nebo vyučujícímu a negativní důsledek může mít pouze sama žákyně. Několik zdrojů však uvádí případy z distanční výuky, kde jsou poškozování jak spolužáci, tak vyučující.

Prvním zdrojem jsou Hospodářské noviny (Adéla Nekvasilová, 2021), které uvádějí hned několik situací z distanční výuky na základní škole. Časté bylo např. posmívání se spolužákům za to, jak vypadá jejich pokoj. Kromě toho docházelo k např. focení portrétu a spolužáku, kde jim bylo např. v různých programech „něco“ přimalováno nebo upraveno. Upravená fotka se následně rozesílala dále.

Další důkaz o výskytu trollingu v rámci distanční výuky dokládá internetový portál idnes.cz (Anna Brzobohatá a Lada Režňáková, 2020), který uvádí několik případů, které se zaměřují na učitele. Úvod článku obsahuje video, ve kterém probíhá on-line výuka. Ve výuce je připojena jak učitelka, tak samotní žáci. V průběhu výuky začnou žáci užívat vulgarismy a vzájemně si nadávat. Situace se stupňuje a do komunikace vstoupí učitelka pod výhrůzkou, že on-line hodinu ukončí. Následně se ozývají komentáře, ve kterých je slyšet, jak žák vyučujícímu tykáním sděluje, ať výuku klidně ukončí. Ozývají se také další žáci, kteří ironicky oslovují učitelku, aby hodinu naopak neukončovala, že si potřebují dopsat zápis, jinak by je rodiče zbili.

Článek popisuje i jiné situace, kdy se do on-line výuky připojí neoprávněná osoba. Vyučující zakládá virtuální místnost, kam se postupně přihlašují žáci ze třídy. S nimi se do výuky přihlásí i jiní neoprávnění uživatelé. Po chvíli začnou vyrušovat a začnou užívat náhodné připomínky a nevhodné změny v názvu skupiny. Dále pozměňují obrázky se sexuálním podtextem u uživatelských jmen. Podobné případy nebyly ojedinělé a údajně měli narušitelé přístup do desítek on-line vyučovacích hodin. *„Do tříd se hlásí například „youtuber“ Daniel Siruček, který vysílá pod pseudonymem Seaser. Přes účet na sociální síti Instagram vyzýval žáky, aby mu posílali linky na různé vyučovací hodiny, do kterých se přihlásí, udělá v nich rozruch a jde pryč. Videá poté dával na svůj účet na sociální síti TikTok“.* (viz. obr. č. 1). Další motivaci youtubera mělo být i to, že hodiny živě streamoval, prostřednictvím platformy Twitch, která se primárně zaměřuje na videoherní streamy. Youtuber po oslovení redakce idnes.cz, údajně všechny odkazy směřující na hodiny on-line výuky i záznamy ze samotných on-line hodin smazal. Z následné komunikace chtěl poukázat na špatné zabezpečení on-line hodin, kdy v podstatě stačí, aby nějaký žák poslal odkaz na nějakou sociální síť. Na hodinu se pak může připojit v podstatě kdokoli (Brzobohatá, Režňáková, online, 2020).



Obrázek 1 - (zdroj: idnes.cz, 2020)

František Strnad prostřednictvím portálu idnes.cz (2021) uvedl, že další formou trollingu, která se v distanční výuce objevovala poměrně často, bylo vypínání mikrofonu vyučujícím nebo dokonce vyhození vyučujícího z virtuální třídy. Druhá situace nastávala ve chvíli, kdy žák vytvořil virtuální třídu dříve než učitel. To mělo za následek přidělení oprávnění žákovi, jakožto zakladatele skupiny. Pokud se vyučující následně do již vytvořené virtuální třídy přihlásil, měl status účastníka, který neměl právo spravovat členy virtuální třídy.

Magdaléna Langová (2021) dále uvádí situace z prostředí on-line výuky, kdy např. žák během výuky sdílel pornografický materiál. V tomto případě se jednalo o bývalé žáky, kteří se výuky neměli vůbec účastnit. Autor také uvádí, že výše uvedené situace, ať už skutečnost že během on-line výuky je vidět v jakém prostředí žák žije nebo velmi snadný přístup externích osob do on-line výuky byl ve větší míře v první vlně pandemie. Skutečnost vysvětluje tím, že především starší učitelé nebyli prakticky připraveni na něco jako je on-line výuka. Spousta z nich pracovala s programem pro distanční výuku poprvé a problém jim dělalo samotné ovládání, než aby zjišťovali, jak se nastavují práva pro účastníky. V druhé fázi pandemie si už na distanční výuku učitelé i žáci zvykli a rovněž se vylepšilo zabezpečení jednotlivých programů. Účastník on-line výuky měl nyní možnost si pozadí za sebou buď rozostřit nebo si nastavit nějaký obrázek. Učitelé byli jistější a lépe se jim učilo.

Veškeré řešení problémů, jež byly zaměřeny na kyberšikanu v on-line výuce, shrnul Tomáš Hamberger (2021) ve své příručce pro učitele a navrhl jejich řešení. Prvním předpokladem je snížit riziko **prolomení hesla** a zabránit tak krádeži identity vyučujícího. V tomto případě je zapotřebí zvolit si heslo, které je dostatečně silné. Heslo by mělo mít minimálně 12 znaků a také je nezbytné vyvarovat se heslům typu „12345“, „password“ apod. Druhým předpokladem je minimalizovat riziko **trollingu** v jakékoliv formě. Zde jsou uvedeny možnosti jako vypnutí možnosti žákům nahrávat schůzky, nebo vypnutí možnosti streamovat výuku. Dále je vhodné vypnout telefonickou službu, tak aby uživatelé neviděli telefonní číslo jako další možnost přihlášení ke schůzce. Důležité je také zakázat žákům uskutečňovat videohovory a hlasová volání, nastavovat účastníkům zasílání chatových zpráv nebo možnost zakázat sdílení obrazovky.

Ačkoliv zmíněná opatření mohou proces výuky zefektivnit a zabránit tak negativním projevům jako kyberšikana, trolling atd., on-line výuka představuje i jiné formy, které se vztahují na práci žáků v on-line hodině.

3.2 Podvádění žáků během online výuky

Další podkapitola je zaměřená na hodnocení práce žáků během on-line výuky. Již v kapitole č. 2 byly uvedeny případy, kdy především v nižších ročnících základní školy byli u on-line výuky přítomní rodiče, kteří do výuky přímo a nepřímo zasahovali. Mohli svým dětem radit nebo za ně psát úkoly. Podobným způsobem mohli podvádět i žáci starších ročníků, kteří měli prostřednictvím distanční výuky daleko větší možnosti než v případě klasické prezenční výuky. Následující text popíše, jakým způsobem byli žáci hodnoceni.

3.2.1 Hodnocení, jeho funkce a metody

Hodnocení žáka lze v běžné pedagogické komunikaci definovat jako „*sdělení učitelů určené žákům o jejich úspěšnosti, chybách, o svých preferenčních postojích aj.*“ (Průcha, 2013, s. 74)

Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo prostřednictvím písemných zpráv. Hodnocení může být slovní nebo písemné. (Průcha, 2013).

Hodnocení má **tři základní funkce**. Na prvním místě **informuje žáka**, do jaké míry je schopen zvládnout požadavky vyučujícího nebo školy. Nejen že hodnocení žákovi poskytuje informace o dosaženém vztahu, ukazuje také, v čem by se měl zlepšit, či v čem by měl změnit své chování. Druhá funkce je **odstraňovat zjištěné nedostatky**, tedy hodnocení by mělo žákovi ukázat, jak by měl dále postupovat. V neposlední řadě má hodnocení funkci **motivace**, která má posilovat sebedůvěru žáka a podněcovat k vynaložení dalšího úsilí (Jarmila Skalková, 2007).

Z hlediska hodnocení se uvádí několik základních metod, které mají zajišťovat výše uvedené funkce hodnocení. První je metoda systematického **pozorování**. Jedná se o nejběžnější metodu, kdy vyučující soustavně a dlouhodobě analyzuje projevy žáků, týkajících se jejich vědomostí, postojů, zájmů apod. V končeném důsledku je vyučující schopen rozpoznat individuální zvláštnosti jednotlivých žáků, a to včetně jejich charakteru a sociálních vztahů ve třídě. Druhou metodu jsou ústní a písemné zkoušky. V rámci **ústního zkoušení** jde o specifickou formu rozhovoru, kdy vyučující klade otázky a žák odpovídá. Ústní zkoušení může být orientační nebo klasifikační. Nevýhodou může být časová náročnost a diferenciací učiva z hlediska zkoušení jednotlivých žáků. Oproti tomu **písemné zkoušení** umožňuje v krátké době vyzkoušet větší počet žáků ze stejné látky. Pro učitele je písemné zkoušení náročnější na přípravu, žák zase nemá možnost opřít se o živý kontakt s učitelem (Skalková, 2007).

Specifickou metodou písemného hodnocení jsou **didaktické testy**. „*Didaktické testy představují postup pedagogické diagnostiky, jehož pomocí učitel (nebo i sami žáci) měří, pokud možno objektivně a spolehlivě výsledky učení a dosažení plánovaných cílů. Výsledky testů jsou hodnoceny a interpretovány, aby mohly být využity pro další pedagogický postup.*“ (Skalková, 2007, s. 212)

Všechny typy hodnocení by měly mít nějaký klasifikační výstup. Tímto výstupem bývá nejčastěji symbolické vyjádření v podobě známky, jejíž škála je v České republice od 1 (nejlepší) do 5 (nejhorší). Existují i jiné klasifikační metody jako např. slovní hodnocení nebo kombinace výše uvedeného (Skalková, 2007).

3.2.2 Hodnocení v on-line výuce

Výše popsaná charakteristika hodnocení se vztahuje na klasickou školní výuku v prezenční formě. Vyučující má v tomto případě přehled o dění ve třídě. Při písemné i ústní varianty zkoušení je s žáky bezprostředním kontaktem, kde vidí, co žák dělá, jestli nepodvádí nebo se neradí se spolužákem. Hodnocení v rámci běžné výuky může být tím pádem relevantním diagnostickým nástrojem. Otázkou zůstává, zda zmíněná relevance zůstala zachována při on-line výuce, kdy žáci neměli možnost navštěvovat školská zařízení.

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem, které vypracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) (2020) uvedlo několik bodů vztahující se k hodnocení prostřednictvím on-line výuky. MŠMT zpočátku doporučovalo upřednostňovat pouze slovní (formativní) hodnocení, které žákovi přináší informaci o tom, co ví a čemu rozumí.

Na některých školách, zejména v pozdější fázi distanční výuky, byly vytvořeny směrnice, nastavující pravidla, které snažili do on-line výuky přenést model hodnocení z klasické běžné výuky. Dle směrnic se měla hodnotit aktivita žáků, vedení výpisku k tématu, účast na on-line hodině, plnění domácích úkolů, samostatná práce v on-line hodině, on-line testy přístupné v konkrétní čas, on-line ústní zkoušení. Veškeré popsané náležitosti se prováděly prostřednictvím různých softwarových aplikací, jako jsou MS Forms, Google Forms apod. (MŠMT, 2020).

Z výsledku je patrné, že se školy skutečně snažily plnohodnotně nahradit nejen výuku, ale také hodnocení žáků i za cenu toho že by mohlo být méně vypovídající. Žáci tak měli možnost při vyplňování testů nebo i ústním zkoušením podvádět.

3.2.3 Podvádění a jeho formy

Podvádění ve výuce je definováno jako *„jednání žáka, které porušuje stanovená pravidla, přináší mu nezasloužené výhody oproti spolužákům, snižuje spolehlivost a přesnost pedagogických závěrů, které lze z jeho výkonů vyvozovat.“* (Cizek, 2003, in Jiří Mareš, 2005, s. 312).

Z hlediska definice podvádění se v poslední době, zejména v oblasti moderních informačních technologií čím dál častěji objevuje pojem **elektronické podvádění** (e-podvádění), u nějž lze předpokládat, že se jedná o podvádění prostřednictvím informačních technologií, jako jsou počítače, notebooky, mobilní telefony apod. E-podvádění umožňuje realizaci, některých nových způsobů podvádění (Mareš, 2015).

Klasická podoba podvádění ve školách se od e-podvádění může značně lišit, ačkoliv cíl zůstává stejný. V klasické škole se jedná především o způsoby jako opisování z učebnice nebo z taháku, přičemž podoba a umístění obou předmětů může být vzhledem k přítomnosti vyučujícího limitována. Typické je také opisování od spolužáka, který sedí v blízkosti nebo dokonce situace, kdy test za podvádějícího žáka napíše sám spolužák. Ve školní praxi jsou také případy, kdy např. žák využije zmatku při vybírání testů a test záměrně neodevzdá. Následně druhou hodinu při vyhodnocování obviňuje učitele, že jeho test někde ztratil a chce test opakovat. V extrémních případech se stává, že žák učitele vydírá nebo vyhrožuje (Mareš, 2015).

V rámci **elektronického podvádění** se dá předpokládat, že podvádějící žák má daleko více výhod než v běžné výuce. Limitován je maximálně svojí schopností ovládat dostupné technologie. V první řadě mohou žáci spolupracovat, mohou si posílat textové zprávy s odpověďmi, nechat si napovídat při počítačovém zkoušení od hand free mobilu nebo třetí osobou, kterou nezabírá kamera. Dále mohou hledat informace na internetu, popř. opisovat z elektronického taháku, nebo před začátkem zkoušení přepnout počítač do režimu sdílení s jiným počítačem. Zkoušený žák předstírá činnost, zatímco jiný student na jiném místě za něho řeší zadané úlohy (Mareš, 2015).

V posledních dvou letech, kdy bylo hodnocení závisle čistě na on-line hodinách se objevilo nespočet případů, kdy vyučující zjistil, že zkoušený žák podvádí. Uvádí to několik zdrojů.

Radek Štěpán (2020) prostřednictvím webu epenize.eu uvedl, že distanční forma výuky sama o sobě svádí k podvádění, protože je podstatně jednodušší než při běžné prezenční výuce. Autor dále uvádí několik forem elektronického podvádění, které se během on-line výuky často vyskytovalo. Klasickou situací bylo, kdy jeden žák vypracuje zadaný úkol, který následně vyfotí mobilním telefonem. Fotku s úkolem následně posílají ostatním žákům. Celkové výsledky třídy jsou pak výborné. Další situace se vztahuje na on-line testování. V tomto případě stačilo vzít učebnici nebo sešit, kde má student možnost

si informace z testu vyhledat. Jsou i případy kdy on-line testy žáci vypracovávají společně s rodiči.

Petra Poláčková (2021, online) ve svém článku magazínu Universitas uvedla, nárůst webových dotazů na téma podvádění. „*Od začátku pandemie koronaviru výrazně narostl počet dotazů zaslanych na webovou stránku Chegg, která má studentům pomáhat s domácími úkoly – funguje tak, že kdokoli si Chegg předplatí, může zadat otázku a odpověď získá přibližně do půl hodiny.*“ Článek se dále odkazuje na časopis International Journal of Educational Integrity, který uvádí nárůst případu podvádění ve výuce od 192,25 % v období koronavirové krize.

Další důkaz o výskytu e-podvádění zmiňuje Petra Ambrožová (2021). Autorka uvádí podvádění formou bezdrátových sluchátek, které si především dívky bez problému schovají pod vlasy. Učitel nemá šanci si sluchátek všimnout. Podobně jsou na tom i chytré hodinky s funkcí přijímat a odesílat zprávy. Učitel sice žáka vidí, ale myslí si, že se jen dívá, kolik mu zbývá času. Ve skutečnosti si čte správné odpovědi. Nejrozšířenější formou e-podvádění je využívání internetu. Žáci jednoduše hledají informace z testu na webových stránkách. Mohou k tomu využít klasický internetový prohlížeč nebo chytrý telefon. V chytrém telefonu si mají žáci možnost uložit také skripta nebo vyfocené zápisy ze sešitu.

Ambrožová (2021) ve své publikaci také poukazuje na genderový rozdíl v přístupu ke škole. Chlapci mají větší tendence podvádět. Častěji volí rizikové formy podvádění, obvykle za pomoci internetu. Vše vysvětluje tím, že kluci jsou více náchylní k rebelství a častěji se pouštějí do konfliktu s vyučujícím.

3.2.4 Prevence podvádění

Možnosti, jak podvádění řešit může být celá řada. Není ani tak důležité jaký trest podvádějící žák dostane ale spíš, jak podvádění předejít. Vzhledem k odlišnosti prostředí žáka a učitele v případě on-line výuky prakticky neexistuje stoprocentně efektivní metoda, jak podvádění zabránit. Lze však učinit určité kroky, které podvádění žáků minimálně stíží. Ze své vlastní zkušeností jsem několik trendů zaznamenal.

Ústní zkoušení je možná tou nejlepší metodou, jakým způsobem zajistit, aby dotyčný žák nepodváděl. Bohužel jak bylo popsáno v kapitole č. 3.2.1 je ústní zkoušení

velmi časově náročné, a i přesto není zajištěno, že student nemá informace „přilepené na zdi za kamerou“, nebo nemá v uchu již zmiňované bezdrátové sluchátko. Pro praktické účely se domnívám, že je vhodnější hodnocení formou písemného testu, a to se zapnutou kamerou a mikrofonem. Kamera snímá žáka, jestli nesleduje monitor obrazovky (nehledá informace na internetu) nebo se podezřele často nedívá na stejné místo. Mikrofon zároveň zabraňuje třetím osobám, aby mu ze skrytého prostoru pokoje informace sdělovaly.

Výše uvedený odstavec představil dvě triviální metody, jak lze částečně zabránit žákovi podvádět. Existují však i novější metody, které riziko podvádění ještě sníží.

Začínají se objevovat speciální aplikace založené na schopnosti vyhodnotit rizikové chování v kontextu podvádění. Vše samozřejmě prostřednictvím speciálních webových kamer, které mají v sobě zabudované rozpoznávání obličejů, s čím souvisí, kam se žák dívá, jak plynule píše na klávesnici nebo zda se v okolí nevyskytují podezřelé zvuky (Bořivoj Brdička, 2021).

Otázkou zůstává, zda se vyplatí investovat nemalé peníze do speciálního hardwaru a softwaru. Z mého pohledu je podvádění individuální záležitostí a přístup učitele by měl být v určité míře založen i na důvěře k žákům.

3.3 Počítačové hry

K počítačům bezesporu patří i počítačové hry. V posledních letech lze pozorovat masivní vzestup úrovně počítačových her. Hry jsou čím dál propracovanější, zábavnější a graficky atraktivnější. I z toho důvodu lze předpokládat, že oslovují čím dál více lidí a především dětí. Následující podkapitola charakterizuje počítačové hry a uvede rizika v závislosti na jejich užití během on-line výuky.

„Počítačové hry jsou určitý typ počítačového programu (softwaru), který je postaven na vzájemné interakci s uživatelem. Uživatelem rozumíme hráče počítačových her, kterému počítačové hry slouží především jako forma zábavy, odreagování, ale často mohou mít formu vzdělávacího softwaru.“ (Jaromír Basler a Michal Mrázek, 2018, s. 11).

Hráč je v rámci interakce vtážen do uměle vytvořeného, předem naprogramovaného prostředí. Jedná se o virtuální realitu. Velmi důležitou složku je interaktivita mezi člověkem a počítačem ve virtuálním prostředí počítačové hry (Basler, Mrázek, 2018).

Šmahel (2003) (in Basler, Mrázek, 2018) rozlišuje čtyři základní elementy virtuálního prostředí počítačových her. První element je **reprezentace**, kdy počítačová hra subjektivně reprezentuje zjednodušenou emoční realitu. Následuje **interakce**, jejíž smyslem je oboustranné působení. Hráč svým rozhodnutím, které ve hře udělá, ovlivňuje průběh počítačové hry. Základním pilířem je **konflikt**, kde nastavená určitá hranice, kterou musí hráč překonávat. Po jejím zdolání se obvykle vytvoří hranice další. Posledním elementem je bezpečí, které má zajišťovat vznik negativních jevů ve virtuálním prostředí počítačové hry.

3.3.1 Typy počítačových her

Počítačové hry se dají rozdělit do několika kategorií. Jednak se můžou lišit počtem hráčů, tedy jestli je hra pro jednoho hráče (singleplayer), nebo pro více hráčů (multiplayer), kteří se mohou připojit on-line. Další typologie počítačových her může být podle žánrů. **Akční hry** jsou jedním z nejpobulárnějších žánrů, kdy je hra založena na rychle reakci hráče. Typické pro akční hry jsou střílečky. Další pobulární žánrem jsou **RPG** (Role playing game) hry, které jsou založené rozvoj herní postavy. RPG vychází z pobulární deskové hry dračí doupě a dá se tak RPG žánr přirovnat ke hře na hrdiny. Velmi oblíbeným žánrem jsou také **strategické hry**. Pro strategické hry je typický pohled z ptačí perspektivy, přičemž strategie mohou být různě tematicky zaměřené (budovatelské, tahové, real-time.). Do dalších žánrů můžeme zařadit **sportovní, závodní, bojové hry** nebo také **adventury** či, **simulace**. Pro poslední jmenovaný pojem jsou charakteristické tzv. **sandboxové hry**, kde je typická volnost hráče. Hráč je ve virtuálním světě, kde se snaží přežít, sbírá materiál a staví obydlí. Velmi známým příkladem sandboxové hry může být Minecraft (Basler, Mrázek, 2018).

3.3.2 Aktuální trendy počítačových her

Podle žebříčku sestaveného pro herní platformu Steam (Michal Burian, 2021), jsou na prvních místech akční počítačové hry. Typologicky se jedná o tzv. **akční battleground hry**.

Smysl tohoto typu her je následující. Hráč je vypuštěn společně s dalším počtem hráčů na určitý prostor, kde se snaží přežít. Hráči spolu nespolupracují, naopak se snaží jeden druhého eliminovat. Virtuální herní prostor se postupně zmenšuje a hráči se logicky musí dané situaci přizpůsobit. Hra končí v případě, že zbude jeden hráč, jenž se stává vítězem. Battlegroundové hry jsou např. PUPG Battleground nebo Apex Legend (Steam, 2022).

Ze své zkušenosti vnímám, že poměrně hodně oblíbená u dětí je také battleground hra Fortnite.

Co se týká již zmiňovaných sandboxových her, tak za posledních deset let vede v této kategorii fenomén **Minecraft**. Hráčem je postavička v náhodně generovaném virtuálním světě s různými prostředími a biomy (hory, džungle, poušť, lesy, vodní oblasti aj.). Primárním cílem hráče je zajistit si zdroj potravy, postavit si obydlí a přežít noc. V noci (a v tmavých místech) se generují příšery typu kostlivců, zombie, pavouků nebo jiných neobvyklých postaviček, které jsou pro hráče nebezpečné. Hráč má ve virtuálním světě prakticky neomezené možnosti. Sbírá a těží materiál, ze kterého následně tvoří funkční věci a nástroje, vyrábí potraviny, lektvary, nebo staví obydlí. Ve hře je dále možné obchodovat, chovat zvířata nebo prozkoumávat předem vytvořené lokace. Je jen na hráči, jaký cíl si ve hře zvolí a jakým způsobem bude postupovat. Má možnost se např. rozhodnout jaký tvar jeho obydlí bude mít a z čeho bude složené. Materiálu je ve hře obrovské množství a každý z nich má specifické vlastnosti. Některé je poměrně obtížné najít. Minecraft nabízí možnost jednoho hráče, ale existují i severy, kde může být hráčů více. Hráči tak mají možnost kooperace a komunikace (David Strnad, 2015).

Minecraft je populární především u dětí a v roce 2019 hru hrálo po celém světě každý měsíc 112 miliónů hráčů (idnes.cz, 2019).

Poměrně známou hrou, která je u dětí velmi populární je **Roblox**. Roblox je multiplayerová hra, která v sobě kloubí různé žánry her (střílečky, skákačky, závodní hry nebo simulátory). Vše je vytvořené v editoru, ke kterému mají uživatelé přístup. Hráč má možnost si sám téma hry vytvořit a následně ho sdílet mezi ostatní hráče. Zásadní význam hry Roblox kreativita a kooperace s ostatními hráči. V roce 2020 měl Roblox 150 miliónů aktivních hráčů a v USA byla většina mladších šestnácti let (Kamil Kopecký a Veronika Krejčí, 2021).

3.3.3 Rizika počítačových her

Podobně jako sociální sítě, tak i u počítačových her jsou určitá rizika, která mohou jedince negativním způsobem ovlivňovat. Domnívám, že riziko je tím vyšší, pokud se jedná o on-line hru, kde má hráč možnost komunikovat s jinými hráči. Hra tím pádem dostává relativní podobu sociální sítě a některé její rizikové prvky přejímá.

Dokládají to i zahraniční studie, zaměřující se na hru Roblox (in Kopecký, Krejčí, 2021). Studie odhalila skutečnost, že právě Roblox přitahuje pozornost deviantních osob, jejichž cílem je navázání kontaktu prostřednictvím chatu s dětským uživatelem. Příkladem může být skutečný případ virtuálního znásilnění herní postavy (avata) sedmileté dívky, přičemž ztvárnění sexuálního útoku zachytila matka dívky. Další problém v prostředí Robloxu je svoboda tvorby obsahu, kdy prakticky jakákoliv osoba může vytvářet sexuálně zaměřené nebo jiným způsobem nevhodné místnosti, do kterých mají přístup děti, které jsou s obsahem konfrontovány. Známe jsou u Robloxu i případy **kybergroomingu**, kdy někteří dětské hráči bývají osloveni cizím uživatelem za účelem bližšího kontaktu.

Podobná rizika především kybergroomingu mohou mít i další hry závislé na on-line připojení s komunikačním nástrojem. U Minecraftu je riziko našťastí podstatně menší než u Robloxu. *„Velmi pozitivní informací je, že se více než 41 % hráčů v prostředí Minecraftu nasetkalo s žádnou rizikovou formou komunikace a žádným rizikovým jevem. Minecraft je tedy prostředí, které je v zásadě velmi bezpečné. Situace, kdy by se dítě setkalo s vážnými formami kybernetické agrese, jsou spíše výjimečné a nejsou pro tuto hru typické.“* (e-bezpečí, 2017, online).

Bohužel se dá předpokládat, že čím větší možnosti a počet hráčů budou hry typu Roblox nebo Minecraft mít, tím větší bude riziko ze strany deviantních osob. Kybergrooming a nevhodný materiál nemusí být v oblasti počítačových her jediným problémem. V posledních několika letech čím dál více slýchám, že děti tráví hraním počítačových velké množství času. Nadměrné hraní se může u dětí negativně projevit nejen u jejich fyzického zdraví, ale reálné riziko je také v podobě **závislosti**.

Obecně se dá o závislosti hovořit jako nekontrolovaném nutkání opakovat své chování, a to bez ohledu na dlouhodobé následky. Pokud se jedná o počítačové hry, nejrizikovější jsou MMORPG hry, tedy on-line RPG hry s obrovským množstvím dalších hráčů. V těchto hrách prakticky neexistuje konec, a tudíž hráč nemá důvod s hrou skončit.

Naopak má motivaci pokračovat pořád dál. Příkladem klasického MMORPG může být např. hra World of Warcraft (Ordinace.cz, 2014).

V podstatě se dá říct, že i sandboxové hry, které mají neomezené možnosti, mohou při dlouhodobém hraní způsobit závislost. U Minecraftu, kde každým rokem přibývá obrovské množství obsahu, to platí dvojnásobně. Ostatně závislost dětí na hře Minecraft je dneska aktuální téma.

Ačkoliv z výzkumu Kamila Kopeckého (2019) zaměřující se právě na závislost dětí ve věku 10-15 let vyplynulo, že nepředstavuje pro děti vážnější ohrožení, je na místě herní čas trávený u počítače regulovat. Výzkum uvádí, že kolem 30 % dětí přemýšlí o Minecraftu, když jej zrovna nehrají nebo ztratí pojem o čase, když Minecraft hrají. Téměř 20 % hráčů si herní čas prodlužují a 10 % dotázaných se zhoršil školní prospěch. Negativní prvky se projeví také po fyzické stránce žáka. Pálení očí, bolest zad, rukou, zápěstí a hlavy se pohybovaly okolo 20 % dotázaných jedinců. Na druhé straně 17 % hráčů uvedlo, že žádné negativní projevy při hraní Minecraftu nepocítují.

Výše uvedený výzkum naznačuje poměrně pozitivní výsledky. Nutno však dodat, že se jedná pouze o jednu hru. Otázkou také zůstává, do jaké míry v oblasti závislosti ale i jiných zmíněných rizik a obecně počítačových her ovlivnily poslední dva roky distanční výuky.

3.3.4 Počítačové hry v on-line výuce

Logicky se dá předpokládat, že děti v posledních dvou letech trávily u počítačů mnohem více času. Pravděpodobně to byla jedna z častých forem náplně celého dne. V předchozích kapitolách byly zmíněny funkce jednotlivých softwarových aplikací, zaměřujících se na on-line výuku. Někteří žáci měli během on-line výuky možnost mít vypnutou kameru a do jisté míry i mikrofon. Vyučující tak nemohl vědět, jestli se žák skutečně věnuje aktuálnímu výkladu nebo dělá jinou činnost, jež se nevztahuje k tématu hodiny. Např. nehraje počítačové hry.

Karolína Novotná (2021) z internetového portálu idnes.cz ve svém článku uvádí, že v současnosti tráví děti mnohem více času než v době před pandemií. Článek dále uvádí několik vyjádření adiktologických center (Afterin VFN), kdy do center volají zoufalí

rodiče, že jejich dítě má velký problém s trávením času na počítači. Týká se to především dětí nižšího věku, než bylo před dvěma lety obvyklé. Kromě toho někteří rodiče uvádí, že své děti přistihli, jak hrají počítačové hry i během on-line výuky.

Podobnou zkušenost má i učitel Daniel Pražák, který prostřednictvím rozhovoru pro informační web Refresher (Vojtěch Vanda, 2012) uvedl, že při on-line výuce sám několikrát slyšel, jak žáci místo věnování se on-line hodině hráli Minecraft.

Z výše uvedených zdrojů je patrné, že děti měly tendence počítačové hry hrát i během on-line hodin. Tato skutečnost může být problémem v několika oblastech. Pokud dítě skutečně nadměrně hrálo počítačové hry, nejen že si tak může vytvářet určitou míru návyku v nadměrném hraní pokračovat i v budoucnu ale především vznikají tendence, že žáci upřednostňují počítačové hry před svými povinnostmi.

3.4 Shrnutí

V kapitole bylo uvedeno a charakterizováno několik rizik virtuálního prostředí, které mohou přímo nebo nepřímo negativně ovlivňovat vývoj a výchovu dítěte školního věku. Veškerá problematika byla popsána v kontextu on-line výuky. Rizika jako kyberšikana nebo závislost na PC, může mít významné nežádoucí důsledky, které mohou ohrozit budoucí vývoj žáka. On-line výuka měla potenciál tyto rizika ještě více umocňovat, skrze skutečnost, že žáci byli s počítačem a internetem konfrontováni prakticky nepřetržitě. Objevují se případy kybergroomingu na sociálních sítích i počítačových hrách, rodiče volají na adiktologie nebo je se žáka, který měl před pandemií velmi špatné známky najednou nadprůměrný žák. Vše je důsledek změny přístupu ke vzdělání. Otázkou zůstává, do jaké míry.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Aktuální zhodnocení zkoumané problematiky

Následující kapitola je zaměřená na určitý pohled a prostoupení do zkoumané problematiky. Kapitola nemá za úkol definovat co je výuka nebo definovat vybraná rizika virtuálního prostoru (to je ostatně úkol teoretické části), ale stručnou formou charakterizovat určité spojitosti on-line výuky a jejich rizik v kontextu dnešní doby. Kromě toho kapitola vymezuje publikace, které se tématu rizik on-line výuky více či méně dotýká.

Problematika on-line výuky je v dnešní době aktuální. Obecně se dá říct, že v posledních dvou letech se většina populace s určitou formou on-line komunikace setkala a logicky se dá tedy domnívat, že stoupl určitý stupeň poptávky, jak po informačních technologiích, tak po softwarových aplikacích, které on-line přenos zajišťují. Samotnou on-line výukou, jakožto nástrojem pro zprostředkování komunikace úzce souvisí s informačními technologiemi, kam spadají různé obory informatiky. Výuka pak přímo zasahuje do pedagogické oblasti, psychologie a do dalších vědních oborů, které souvisí s výchovně vzdělávacím procesem, jeho objekty, formy aj. Pro samotnou realizaci on-line výuky je k dispozici několik tištěných i elektronických materiálů, které se soustředí na možné problémy a efektivitu vzdělávacího procesu on-line formou. Mezi tyto zdroje patří např. Moderní didaktika od Roberta Čápa. Dále samozřejmě publikace a manuály od MŠMT. Na on-line výuku se rovněž zaměřují také některé závěrečné práce. Např. bakalářská práce *Formy, možnosti a úspěšnost online a distanční výuky na středních školách* od Dany Kodešové nebo *Online výuka (nejen) individuálně vzdělávaných žáků* od Petry Pilkové. Zmiňované publikace i jednotlivé práce se však zaměřují pouze na výchovně vzdělávací proces a rizika, která jsou pro zkoumanou problematiku stěžejní a dotýká se jen okrajově nebo vůbec.

Výčet zdrojů, jež se zabývají riziky, která souvisí s virtuálním prostředím, je mnohonásobně více. Je to pravděpodobně dáno tím, že přibývá informačních technologií a tím pádem i rizik, které s využíváním virtuálního prostoru souvisí. Lidé (resp. děti) by měli znát rizika a měly by mít povědomí o tom, jak se ve virtuálním prostoru chovat, co dělat a co nedělat. Poslední dva roky jsou z hlediska bezpečnosti internetu mnohonásobně důležitější než kdykoliv předtím. Proto také vnímám čím dál větší angažovanost v rámci různých programů a diskusí zaměřených na prevenci. Natočen byl dokonce i polodokumentární film *V síti*, který se promítal také v kině a přímo souvisel s riziky virtuálního prostoru. Jedním z představitelů, který se primárně problematikou rizik

a nástrah internetů zabývá, je Kamil Kopecký, který vydal již několik publikací, článků nebo výzkumů z této oblasti. Dalšími aktualizovanými zdroji jsou relevantní informační weby jako např. e-bezpečí nebo samozřejmě školní informační weby jako nuv. či MŠMT. Také závěrečných prací, zabývajících se různými formami kyberšikany, či jinými negativními projevy je na internetu celá řada.

Riziko on-line výuky je v podstatě kombinace výše popsaných odstavců. Jak již bylo zmíněno v předchozím textu několikrát, rizika on-line výuky jsou dominantním tématem především poslední dva roky (2020–2021), kdy následkem pandemie byli všichni žáci nuceni zůstat doma a učit se distančně. Vzhledem ke skutečnosti, že příchod pandemie nemohl z logiky věcí nikdo předpokládat, není zdrojů, zabývajících se přesně touto problematikou mnoho. Jinak řečeno, teprve nedávno se začaly objevovat první výsledky výzkumů, které měly zhodnotit určitá pozitiva nebo negativa on-line výuky. O tom, že on-line výuka nebude stoprocentně nahrazovat klasickou školní výuku, se dalo očekávat. Skutečné problémy a rizika, jež se postupně během on-line výuky objevovaly, vycházely na povrch prostřednictvím různých informačních webů (aktualne.cz, idnes.cz...), nebo rozhovorů s různými odborníky či učiteli. Tyto osoby měly reálnou zkušenost a tím pádem mohly problém v on-line výuce pojmenovat. Na základě této charakteristiky začaly vznikat nápravy, kam spadají různé aktualizace pro zabezpečení softwarové aplikace pro realizaci komunikace. Bohužel se vše dělalo za pochodu, a ne vše se dalo vyřešit ze dne na den. Angažovanost pro řešení problémů a prevenci rizik v době on-line výuky byla vidět u různých internetových portálů, jako jsou např. stránky MŠMT, e-bezpečí nebo jiné. Začali se také realizovat různé kurzy a webináře pro pedagogy. V případě těchto seminářů lze jmenovat např. Kamila Kopeckého ve spolupráci s René Szotkowským, kteří vytvořili osmičlenný lektorský tým Digicovid. Už z názvu vyplývá, že právě tento program měl za úkol vymezit hlavní problémy, které se v českých školách při online výuce vyskytují. Podobných programů nebo webinářů bylo samozřejmě více. Konkrétně např. akreditovaná vzdělávací instituce MŠMT infra, jež také v době pandemie organizovala řadu webinářů, za účelem zefektivnění on-line vzdělávacího procesu a odstranění rizik. Rovněž se dělaly průběžné výzkumy, jak žáci on-line výuku zvládají, zda mají lepší prospěch nebo zda se zhoršili. Vše bylo reflektováno různých zprávách, které byly následně prostřednictvím webů nebo i tištěných materiálů prezentovány.

Celkově z kapitoly vyplývá, že z výsledků z doby pandemie ve vazbě na rizika on-line výuky na základních školách příliš není. Lze však předpokládat, že v následujících

letech budou postupně vznikat publikace a materiály, které se budou danou problematikou zabývat. Ačkoliv se může zdát, že on-line výuka již nemusí být aktuální, je na místě být minimálně na podobnou situaci připraven.

5. Charakteristika výzkumného šetření

Stěžejní částí této diplomové práce bude realizace kvantitativního výzkumu, který se vztahuje na prostředí základní školy. Realizace výzkumného šetření nepředstavuje z hlediska organizace přílišnou náročnost, proto jsem jej zvolil jako ideální metodu. Rovněž je kvantitativní výzkum kladně hodnocen pro jeho objektivitu, preciznost a relativní časovou nenáročnost.

Výzkumné šetření je orientováno do prostředí druhého stupně základní školy. Konkrétně se jedná o výběr žáků ve věku 11–15 let a také pedagogických pracovníků, jež v době pandemie aktivně realizovali on-line výuku. Přepokládá se, že počet zkoumaných vzorků bude vysoký, a i z toho důvodu je volen kvantitativní výzkum, který je pro velký počet respondentů charakteristický. Vzhledem ke skutečnosti, že téma je v dnešní době aktuální a dosud není k dispozici závěrečná práce podobného charakteru, je tento výzkum prováděn poprvé a činí tak práci do jisté míry zajímavější.

V rámci empirické části jsou veškeré charakteristiky zastřešující kvantitativní výzkum podloženy publikacemi profesora Petera Gavory – Úvod do pedagogického výzkumu (2008) a profesora Miroslava Chrásy – Metody pedagogického výzkumu (2007).

6. Metodologie výzkumu

Následující kapitola představuje charakteristiku jednotlivých kroků výzkumného šetření. Stanoveny jsou cíle pedagogického výzkumu, které se rozčleňují na hlavní a dílčí výzkumné cíle. V úvodu kapitoly je také třeba vymezit fáze klasického pedagogického výzkumu.

Fáze pedagogického výzkumu jsou členěny podle jednotlivých kroků. První fází je obvykle stanovení problému. Na základě problému přechází výzkum do druhé fáze, což je formulace hypotéz. Hypotézy se následně testují a ověřují, což se považuje za třetí fází. Čtvrtou a poslední fází je vyvozování závěru výzkumného šetření a následná prezentace výsledků (Chráška, 2007).

Před stanovením výzkumného problému je však nutné vymezit jednotlivé i hlavní cíle diplomové práce.

6.1 Cíle pedagogického výzkumu

Jak bylo uvedeno v úvodu kapitoly, výzkumné cíle jsou rozděleny na dvě základní kategorie podle jejich důležitosti. Hlavní cíl se dá považovat za cíle celé diplomové práce. V případě této diplomové práce se jedná o jeden hlavní cíl, který je rozčleněn na několik dílčích cílů, jež mají pomocnou funkci ve smyslu naplňování hlavního cíle.

6.1.1 Hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit s jakými riziky, v jaké formě a v jaké míře se v rámci on-line výuky setkali její účastníci. Účastníkem je v tomto případě žák ve věku 11–15 let a vyučující, pracující na základní škole.

Dílčí cíle mají pomocný charakter vůči hlavnímu cíli a jsou podle této skutečnosti formulovány. Dílčí cíle jsou plnohodnotně provázány s teoretickou částí a také s otázkami v dotazníku. Dílčí cíle jsou následující:

- 1) Zjistit věk a pohlaví všech účastníků podílejících se na on-line výuce
- 2) Zjistit typ softwarové aplikace, zprostředkovávající on-line výuku.
- 3) Zjistit formy a míru negativních projevů během on-line výuky.
- 4) Zjistit formy kyberšikany vyskytující se během on-line výuky.
- 5) Zjistit míru a formu podvádění žáků během on-line výuky.
- 6) Zjistit míru pomoci rodičů žákům během on-line výuky.
- 7) Zjistit jakou formou během on-line výuky probíhalo hodnocení.
- 8) Zjistit míru hraní počítačových her během on-line výuky
- 9) Zjistit množství času strávených hraním počítačových her ve volném čase žáků.
- 10) Zjistit typ počítačové hry, kterou žáci nejčastěji hrají.
- 11) Zjistit, jak náročná byla on-line výuka pro účastníky on-line výuky.

6.2 Stanovení výzkumného problému

Fáze při stanovení problému byly popsány v úvodu kapitoly. V rámci formulace výzkumných problémů je nutná existence vztahu mezi dvěma proměnnými. Proměnné se člení na závislé proměnné a nezávislé proměnné. Tuto vzájemnou vazbu oboz typu proměnných lze definovat jako relační problémy. Klíčovou funkcí relačních problémů je zjištění, zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy. Druhým typem problému jsou tzv. deskriptivní problémy, přičemž jejich hlavní náplní je zjišťování a popis daného jevu (Chráska, 2007).

Relační i deskriptivní problémy jsou součástí následujícího textu. Vymezeny jsou jednotlivé problémy, jež mají podobu tázacích vět.

6.2.3 Deskriptivní problémy

- 1) Jaký je věk a pohlaví účastníků on-line výuky?

- 2) V jaké formě a míře se v rámci on-line výuky formy kyberšikany nejčastěji u žáků základní školy vyskytovali?
- 3) V jaké formě a míře se během on-line vyskytovalo podvádění ze strany žáků základní školy?
- 4) Zda a případně v jaké míře hráli žáci základní školy během on-line výuky počítačové hry?
- 5) Kolik hodin denně tráví žáci základní školy hraním počítačových her ve volném čase?
- 6) Zda a případně v jaké míře žákům základní školy během on-line výuky pomáhali rodiče?
- 7) Jak náročný byl pro vyučující přechod z běžné výuky na on-line výuku?
- 8) V jaké softwarové aplikaci probíhala on-line výuka dotazovaných účastníků?
- 9) Jakým způsobem probíhalo hodnocení žáků základní školy v rámci on-line výuky?

6.2.1 Relační problémy

- 1) Jaká je souvislost mezi věkem vyučujícího a výskytem negativních projevů ze strany žáků základní školy při on-line výuce?
- 2) Jaká je souvislost mezi pohlavím žáka a mírou podvádění během on-line zkoušení či psaní on-line testů?

6.3 Hypotézy

Gavora (2008) charakterizuje hypotézy jako jednoznačné, stručné a výstižné vyjádření. Tato definice se týká tzv. věcných hypotéz, ze kterých se v rámci kvantitativního výzkumu stávají hypotézy statistické.

Statistickou hypotézou neověřujeme přímo, ale vždy proti nějakému jinému tvrzení. Obecně pro tzv. nulovou hypotézu, což je domněnka, která prostřednictvím statistických

termínů vyvozuje nulový, tedy neexistující vztah. Pokud se naopak při statistické metodě ukáže, že nulovou hypotézu je možno odmítnout, přijímáme tzv. alternativní hypotézu. Při ověřování výzkumných hypotéz obvykle řešíme dva, spolu spjaté problémy (Chráska, 2007).

6.3.1 Věcné hypotézy

H1: Věk vyučujícího má souvislost s výskytem negativních projevů ze strany žáků základní školy při on-line výuce.

H2: Pohlaví žáků základní školy má souvislost s mírou podvádění během on-line zkoušení či psaní on-line testů.

6.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor této diplomové práce tvoří dvě skupiny respondentů. První skupinou jsou žáci ve věku 11–15 let, což odpovídá druhému stupni základní školy. Výběr této kategorie je v kontextu jejich specifických psychologických charakteristik popsáných v teoretické části (kapitola č. 2). Druhou skupinou jsou učitelé základních škol, kteří se aktivně účastnili on-line výuky. On-line výuka je v rámci výzkumného vzorku klíčová, a proto vyučující, kteří vyučují předměty tělesná, hudební a informační výchova nebyli do výzkumu zařazeni. Důvodem je fakt, že se výuka zmíněných předmětů on-line formou nerealizovala.

V rámci e-mailové komunikace byli s prosbou oslovení vedoucí a pedagogičtí pracovníci vybraných základních škol v Olomouci o realizaci výzkumného šetření, přičemž po kladné odezvě došlo k odeslání odkazu na elektronický dotazník, který vyučující i žáci vyplňovali. Vyplněné dotazníky se automaticky odesílali autorovi dotazníku, tedy mě.

6.4.1 Soubor respondentů č. 1

Prvním zkoumaným vzorkem byli žáci základní školy ve věku 11–15 let, což jsou ročníky druhého stupně základní školy. On-line dotazník obdrželo a vyplnilo celkem 205 žáků na dvou vybraných Olomouckých školách. Žáci dotazník vyplňovali pod dohledem vyučujících, kteří osobně obdrželi instrukce, jakým způsobem mají žáci dotazníky vyplňovat.

6.4.2 Soubor respondentů č. 2

Druhý vzorek respondentů tvořili vyučující na vybraných základních školách, kteří se aktivně podíleli na on-line výuce během pandemie. Vyučující obdrželi odkaz na dotazník e-mailem, včetně instrukcí, jak dotazník vyplňovat. Ačkoliv bylo s prosbou osloveno kolem 80 učitelů, návratnost byla pouze 50 vyplněných dotazníků.

6.5 Metodologické nástroje

Metodu můžeme obecně charakterizovat jako způsob, kterým lze získat data, jež se dá použít v empirických výzkumech. Oproti teoretické části, pro kterou jsou charakteristické metody k analýze textových dokumentů, se empirická část využívá především k dotazníkovým metodám.

Dotazníky jsou v pedagogickém výzkumu velmi frekventovanou metodou pro získání dat. Jedná se o způsob kladení otázek, které jsou předem připravené a pečlivě formulované. Důležitá je také promyšlená logická návaznost jednotlivých otázek. Mezi výhody dotazníkové metody je časová nenáročnost, kdy se během relativně krátké doby získá velké množství dat. Za výhody lze rovněž považovat objektivnost a anonymita respondentů. Nevýhody naopak mohou spočívat ve skutečnosti, že dotazníky ignorují osobnost respondentů, tedy jací skutečně jsou a především určitá závislost na větším počtu respondentů. Dále mohou problémy vznikat při dotaznicích rozesílaných poštou, kdy mohou vznikat pochyby o jejich důvěryhodnosti. V rámci dotazníků existuje variabilita v kontextu obsahu dotazníku. Dotazník může mít otevřené otázky i uzavřené (strukturované) otázky (Chráska, 2007).

Aktuálně se čím dál více rozšiřují tzv. elektronické on-line dotazníky, které jsou vytvořeny prostřednictvím příslušné aplikace, kdy se respondentovi odešle dotazník buď e-mailem, nebo dostane odkaz, přes který respondent dotazník vyplňuje. Vše se ukládá do systému a osobě, jež výzkum realizuje se automaticky přeposílají odpovědi. Právě tento způsob dotazníkové metody byl použit pro realizaci výzkumného šetření této práce.

Elektronický dotazník měl strukturu uzavřených otázek, přičemž hlavička dotazníku obsahovala vstupní identifikační údaje (rok narození a pohlaví) a stručné instrukce, jak dotazník vyplnit. Dotazníkové položky byly sestaveny jasně a srozumitelně. Většina položek měla charakter volby maximálně jedné odpovědi. Vyskytovali se však i otázky, kde měl respondent možnost zvolit více než jednu odpověď a případně dopsat jinou alternativní odpověď. Položky dále obsahovaly také škálové otázky, jejichž odpovědi byly pro lepší přehlednost vyjádřeny slovní formou. Informace zjištěné dotazníkovým šetřením byly v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů. Vzhledem ke skutečnosti, že je výzkumný vzorek tvořen dvěma skupinami respondentů, byly vytvořeny dva odlišné dotazníky. Jeden pro žáky ve věku 11–15 let. Druhý pro učitele.

6.6 Pilotní studie

Smysl pilotní studie spočívá v získání, pokud možno, co nejrelevantnějších informací o zkoumané problematice. Tyto informace jsem prostřednictvím nezávislého pozorování částečně získal osobní přítomností na některých on-line hodinách v době pandemie na škole kde pracuji. Pozorování proběhlo v hodinách 5., 8. a 9. tříd, přičemž jsem měl možnost vidět, jak jednotliví žáci i vyučující reagují, jak se chovají, popř. jak negativně či pozitivně ovlivňují chod výuky. Součástí pilotní studie také patřilo kontaktování vybraných institucí s prosbou o realizaci výzkumného šetření a v případě potvrzení projednání jakým způsobem dotazníky vyplňovat.

6.7. Časový harmonogram výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v několika na sebe navazujících fázích. Každá z fází měla svou organizaci a logickou strukturu.

1. fáze výzkumného šetření (červen 2021–září 2021)

a) Analýza literatury a zdrojů pro tvorbu teoretické části práce.

2. fáze výzkumného šetření (říjen 2021–leden 2022)

a) Zpracování literatury a zdrojů.

b) Zpracování teoretické části práce.

3. fáze výzkumného šetření (únor 2022–duben 2022)

a) Tvorba výzkumného projektu.

b) Volba hlavních a dílčích cílů.

c) Formulace hypotéz na základě relačních a deskriptivních problémů.

4. fáze výzkumného šetření (duben 2022)

a) Tvorba elektronických dotazníků.

b) Oslovení vedoucích pracovníků základních škol pro umožnění realizace výzkumu.

c) Zaslání elektronických dotazníků a předání instrukcí pro jejich vyplnění.

d) Přijetí elektronických dotazníků.

e) Analýza dotazníků

5. fáze výzkumného šetření (květen 2022)

- a) Testování hypotéz
- b) Vyhodnocení výsledků a jejich prezentace
- c) Závěr a shrnutí výsledků

7. Výsledky výzkumného šetření

Obsah následující kapitoly se zabývá zpracováním, analýzou a prezentací získaných dat výzkumného šetření. Veškerá získaná data jsou zpracována do tabulek a grafů, které zajišťují vyšší přehlednost. Vzhledem ke skutečnosti, že jsou v rámci výzkumu realizovány dva dotazníky, je kapitola rozdělena na dvě podkapitoly, zabývající se jinou skupinou respondentů.

7.1 Výsledky dotazníkových otázek pro žáky ZŠ

Následující text interpretuje výsledky dotazníku, který je pro žáky základních škol 5. až 9. ročníků. V podkapitole jsou prezentovány a komentovány výsledky jednotlivých otázek a v závěru kapitoly je jejich celkové shrnutí.

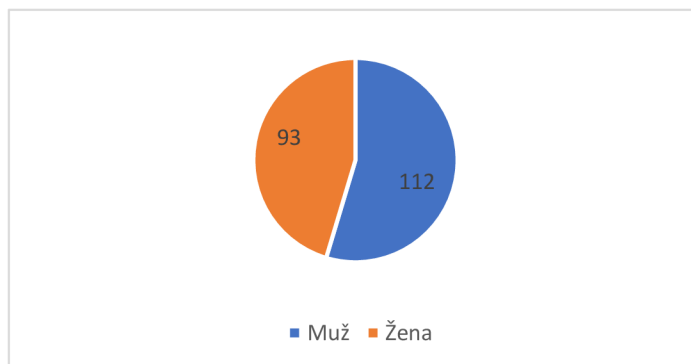
Otázka č. 1

Jaké je tvé pohlaví?

Tabulka č. 1 – Pohlaví žáků ZŠ

Otázka č. 1	Četnost Ni
Muž	112
Žena	93
Σ	205

Graf č. 1 – Pohlaví žáků ZŠ



Hodnoty pohlaví žáků jsou relativně vyrovnané. Větší zastoupení mají však chlapci, kterých bylo o 19 více než dívek.

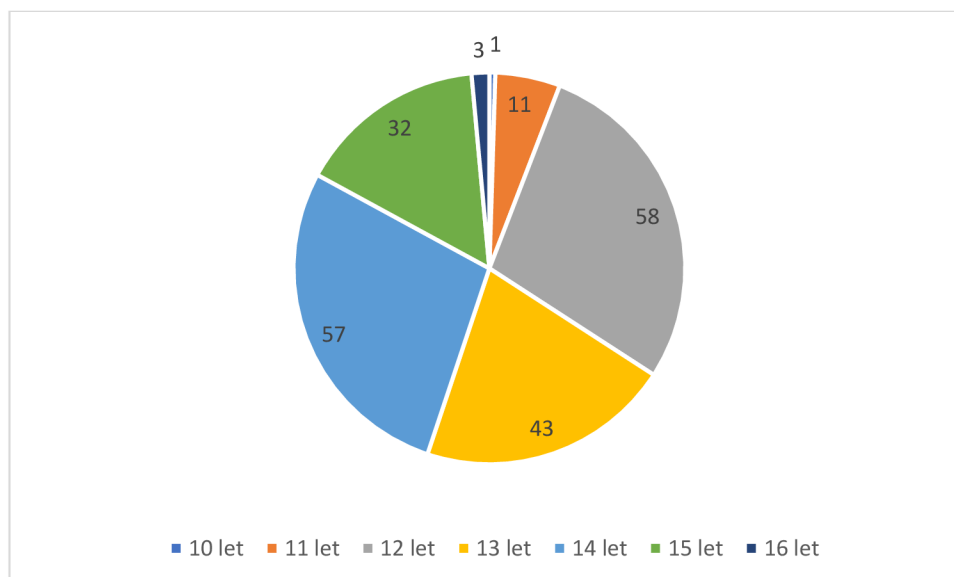
Otázka č. 2

Jaký je tvůj věk?

Tabulka č. 2 – Věk žáků ZŠ

Otázka č. 2	Četnost Ni
10	1
11	11
12	58
13	43
14	57
15	32
16	3
Σ	205

Graf č. 2 – Věk žáků ZŠ



Pohlaví žáku je zastoupeno rovnoměrně. Nejvíce respondentů je v kategoriích 11–15 let, což odpovídá ročníkům, pro které se výzkum vztahoval. V jednotkách se výjimečně vyskytují věkové kategorie 10 a 16 let.

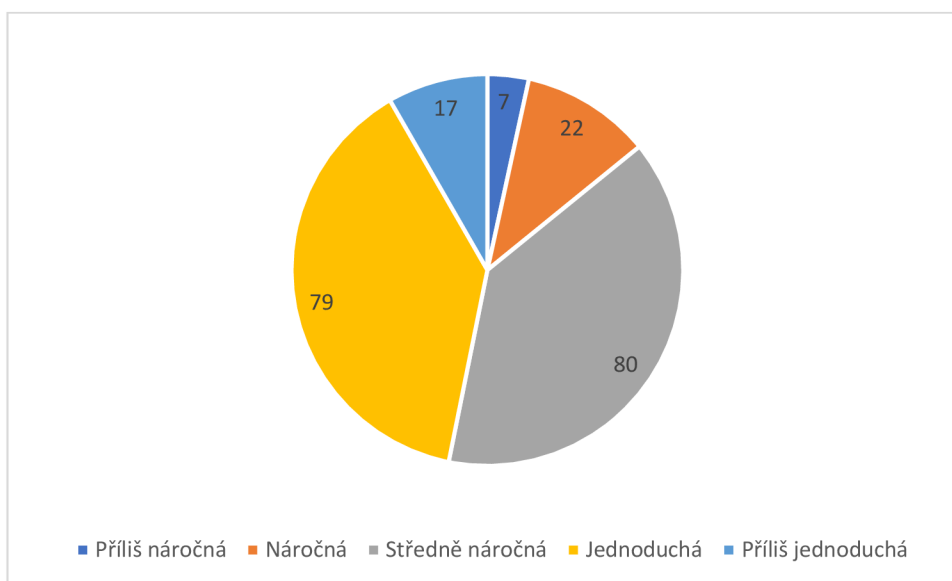
Otázka č. 3

Jak náročná pro tebe byla on-line výuka v době pandemie?

Tabulka č. 3 – Náročnost on-line výuky v době pandemie

Otázka č. 3	Četnost Ni
Příliš náročná	7
Náročná	22
Středně náročná	80
Jednoduchá	79
Příliš jednoduchá	17
Σ	205

Graf č. 3 – Náročnost on-line výuky v době pandemie



Z otázky č. 3 je patrné, že pro žáky byla výuka středně náročná, nebo jednoduchá, kde je zaznamenáno nejvíce odpovědí. Přibližně jedna čtvrtina respondentů uvedla, jednostranné odpovědi, tedy že výuka byla příliš náročná nebo příliš jednoduchá. Pro zbytek respondentů byla výuka náročná.

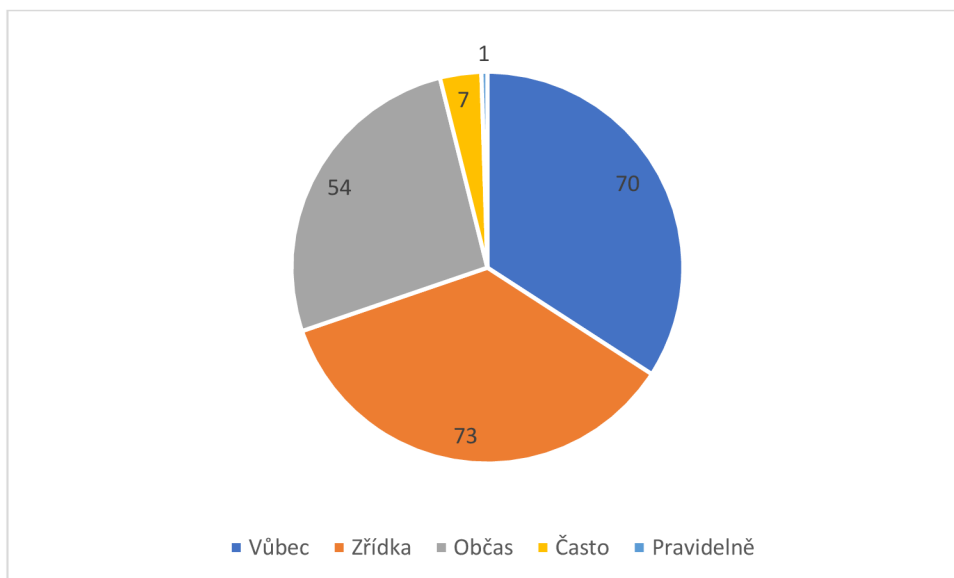
Otázka č. 4

Jak moc ti při on-line výuce pomáhali rodiče?

Tabulka č. 4 – Míra pomoci rodičů žákům během on-line výuky

Otázka č. 4	Četnost Ni
Vůbec	70
Zřídka	73
Občas	54
Často	7
Pravidelně	1
Σ	205

Graf č. 4 – Míra pomoci rodičů žákům během on-line výuky



Přibližně třetina respondentů odpověděla, že jim během on-line výuky rodiče nepomáhali vůbec. Podobné zastoupení má i počet respondentů, kteří označili, že jim rodiče pomáhali zřídka. O něco menší skupině respondentů rodiče pomáhali občas. Zanedbatelné jsou odpovědi časté nebo pravidelné pomoci rodičů.

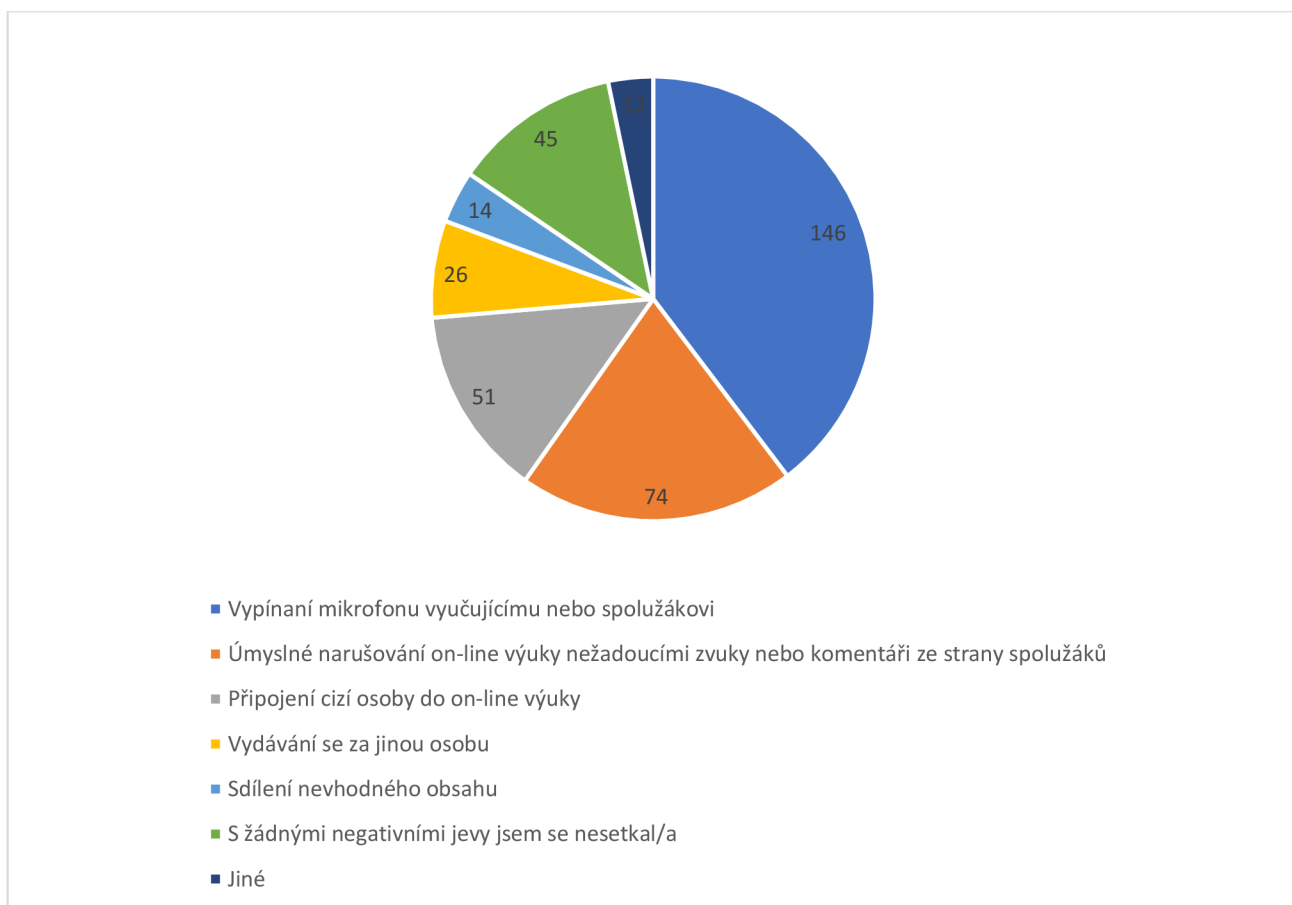
Otázka č. 5

S jakými uvedenými negativními projevy ses během on-line výuky setkal/a?

Tabulka č. 5 – Negativní projevy během on-line výuky

Otázka č. 5	Četnost Ni
Vypínání mikrofonu vyučujícímu nebo spolužákovi	146
Úmyslné narušování on-line výuky nežádoucími zvuky nebo komentáři ze strany spolužáků	74
Připojení cizí osoby do on-line výuky	51
Vydávání se za jinou osobu	26
Sdílení nevhodného obsahu	14
S žádnými negativními jevy jsem se nesetkal/a	45
Jiné	12
Σ	368

Graf č. 5 – Negativní projevy během on-line výuky



V otázce č. 5 byla možnost označení více odpovědí. Jasně zde dominuje odpověď vypínání mikrofonu, kterou označila více jak polovina respondentů. Následuje úmyslné narušování výuky. Zhruba čtvrtina respondentů také uvedla, že se do on-line hodiny připojila cizí osoba. Podobný počet respondentů v dotazníku označil, že žádné negativní projevy v on-line výuce nezaznamenal. V menší míře se vyskytovaly projevy jako vydávání se za jinou osobu, nebo sdílení nevhodného obsahu.

V odpovědích měli respondenti možnost uvést jiné formy negativních projevů. Tuto možnost označilo celkem 12 respondentů, přičemž za negativní formu uvedli ve třech případech hraní počítačových her a v jednom případě odpojení vyučujícího ze schůzky žákem. Zbytek respondentů, kteří označili možnost „jiné“, neuvedli, o jakou formu negativního projevu se jednalo.

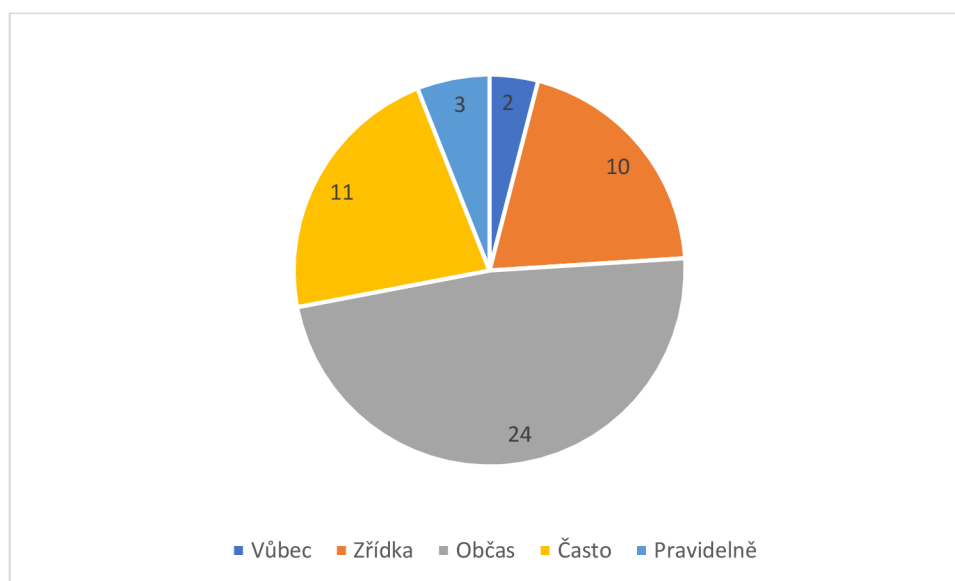
Otázka č. 6

Jak často se negativní projevy ve výuce objevovaly?

Tabulka č. 6 – Míra výskytu negativních projevů v on-line výuce

Otázka č. 6	Četnost Ni
Vůbec	45
Zřídka	47
Občas	73
Často	28
Pravidelně	12
Σ	205

Graf č. 6 – Míra výskytu negativních projevů v on-line výuce



Menší nebo žádnou míru výskytu negativních projevů v on-line výuce označila skoro polovina respondentů. Zhruba třetina respondentů se s negativními projevy během on-line výuky setkávala pouze občas a přibližně pětina žáků uvedla častý nebo pravidelný výskyt negativních projevů během on-line výuky.

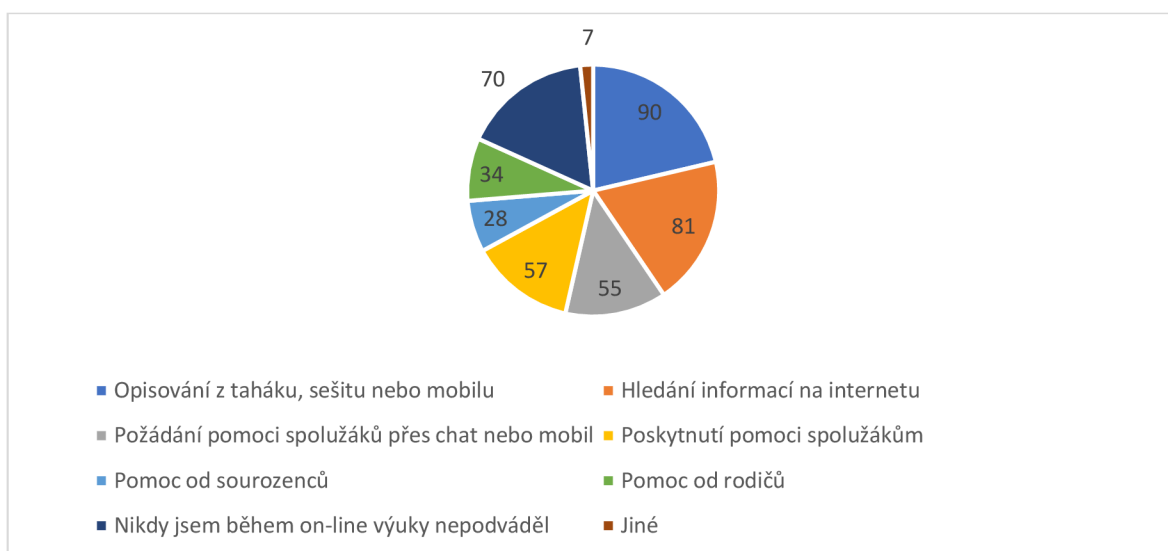
Otázka č. 7

Které z uvedených forem podvádění jsi při on-line zkoušení nebo psaní on-line testu prováděl/a?

Tabulka č. 7 – Formy podvádění žáků během on-line testů nebo zkoušení

Otázka č. 7	Četnost Ni
Opisování z taháku, sešitu nebo mobilu	90
Hledání informací na internetu	81
Požádání pomoci spolužáků přes chat nebo mobil	55
Poskytnutí pomoci spolužákům	57
Pomoc od sourozenců	28
Pomoc od rodičů	34
Nikdy jsem během on-line výuky nepodváděl	70
Jiné	7
Σ	332

Graf č. 7 - Formy podvádění žáků během on-line testů nebo zkoušení



V této otázce měli žáci možnost uvést více odpovědí. V rámci podvádění nejvíce žáci opisovali z taháků, sešitu nebo mobilu. Ve větší míře se rovněž objevovalo hledání informací na internetu. Žáci také relativně hodně spolupracovali se svými spolužáky, kdy žádali nebo sami poskytovali pomoc. V menší míře pak žákům pomáhali rodiče nebo sourozenci. Přibližně pětina respondentů během on-line zkoušení vůbec nepodváděla. V možnosti jiné odpovědi žáci žádnou relevantní formu podvádění neuvedli.

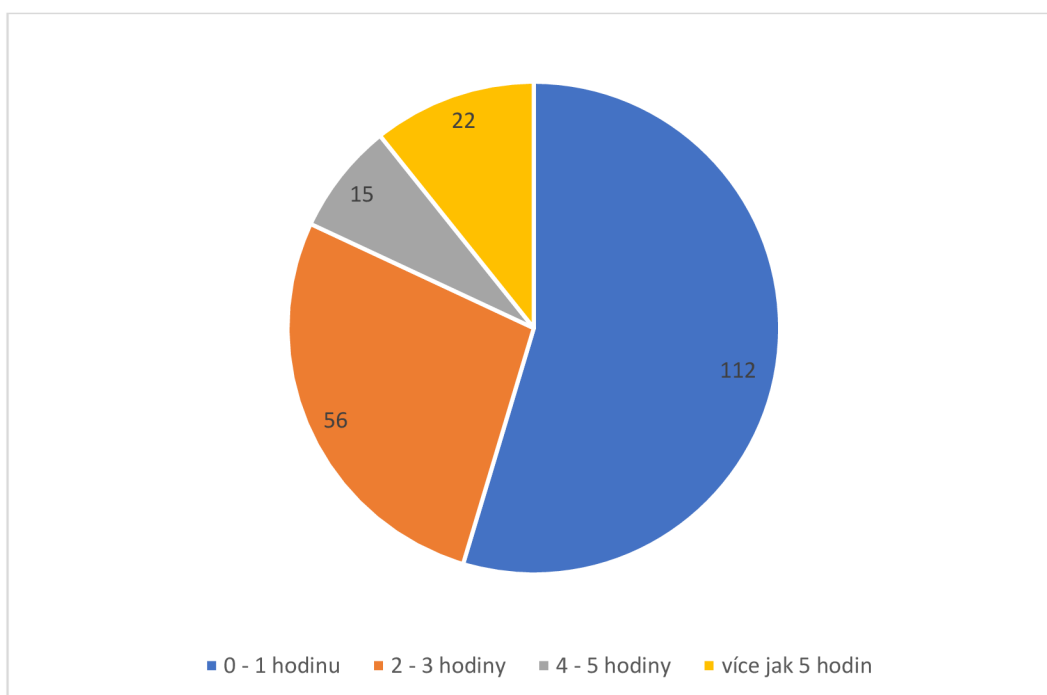
Otázka č. 8

Kolik hodin denně strávíš v průměru hraním počítačových her?

Tabulka č. 8 – Míra hraní počítačových her u žáků

Otázka č. 8	Četnost Ni
0–1 hodinu	112
2–3 hodiny	56
4–5 hodiny	15
více jak 5 hodin	22
Σ	205

Graf č. 8 – Míra hraní počítačových her u žáků



Z výsledků této otázky vyplývá, že více jak polovina respondentů počítačové hry téměř vůbec nehraje. Významnou skupinou jsou dále žáci, kteří hraním počítačových her stráví přibližně 2-3 hodiny denně. Přibližně pětina respondentů tráví u počítače 4 a více hodin denně.

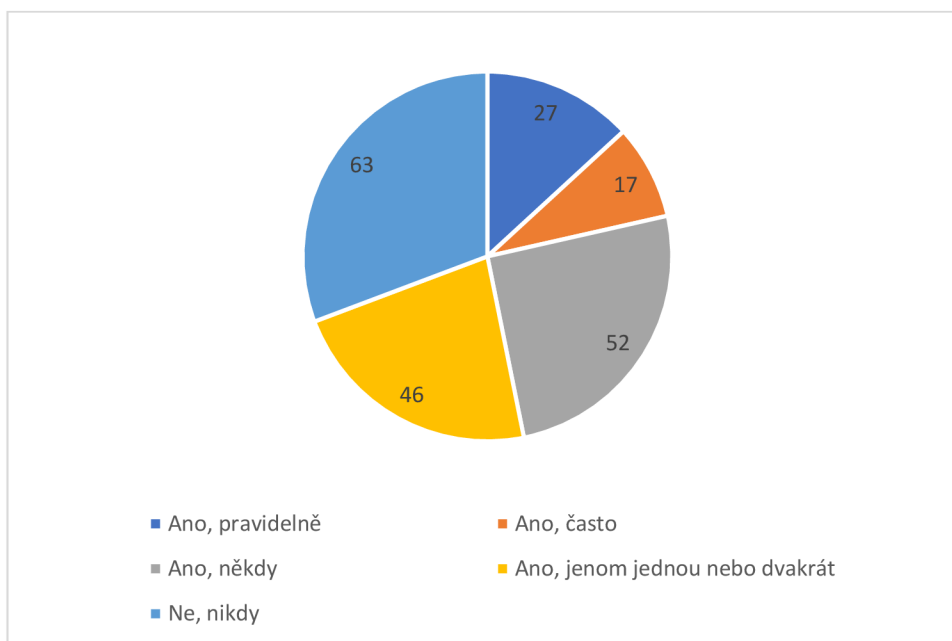
Otázka č. 9

Hrál/a jsi počítačové hry během on-line výuky?

Tabulka č. 9 – Míra hraní počítačových her během on-line výuky

Otázka č. 9	Četnost Ni
Ano, pravidelně	27
Ano, často	17
Ano, někdy	52
Ano, jenom jednou nebo dvakrát	46
Ne, nikdy	63
Σ	205

Graf č. 9 - Míra hraní počítačových her během on-line výuky



V otázce, zda žáci hráli počítačové hry během on-line výuky, respondenti uvedli vyrovnanou míru. Zatímco polovina respondentů uvedla, že si počítačové hry během on-line výuky vůbec nebo maximálně jednou či dvakrát zahrála, druhá polovina se rozdělila na občasné hráče, což odpovídá čtvrtině dotázaných. Zbytek respondentů hrál během on-line výuky často nebo dokonce pravidelně

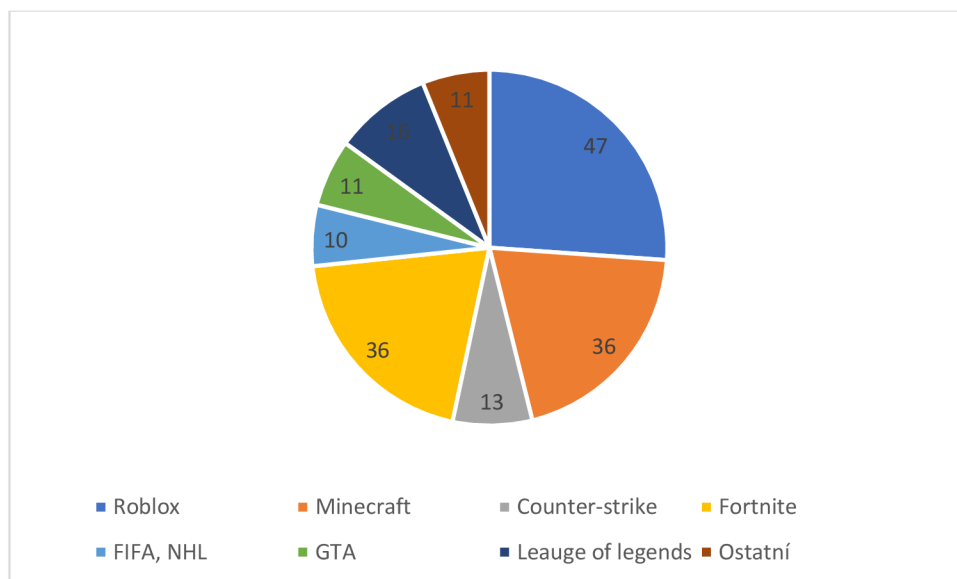
Otázka č. 10

Jakou počítačovou hru ve svém volném čase nejraději hraješ?

Tabulka č. 10 – Oblíbená hra žáků

Otázka č. 10	Četnost Ni
Roblox	47
Minecraft	36
Counter-strike	13
Fortnite	36
FIFA, NHL	10
GTA	11
Leauge of legends	16
Ostatní	11
Σ	133

Graf č. 10 – Oblíbená hra žáků



Na otázku, kterou hru žáci ve svém volném čase nejraději hrají, odpověděla pouze část respondentů. Ve větší míře se objevily hry jako Roblox, Minecraft nebo Fortnite. V menší míře pak League of Legends, GTA, Counter strike nebo sportovní hry jako FIFA či NHL.

7.1.1 Shrnutí a interpretace výsledků.

Z výsledků je patrné, že se během on-line výuky vyskytovala řada rizikových faktorů. Co se týká negativních projevů, vypínání mikrofonu a vyrušování byl velmi častý jev. Opomenout nelze ani výskyt připojování cizí osoby do výuky, který mohl mít povahu trollingu účastníků on-line výuky. Z hlediska podvádění při on-line testech nebo jiné formě zkoušení byl výskyt negativních jevů rovněž vysoký. Žáci využívali řadu metod pro získání lepšího hodnocení. V tomto ohledu mohlo být klíčové nekontrolované prostředí, kdy vyučující neměli nad žáky výraznější dohled. Žáci tak mohli mít napsaný tahák nebo na klíně sešit. Překvapivě významná byla i pomoc mezi spolužáky, kteří si prostřednictvím mobilního zařízení radili, nebo předávali významné informace. Výskyt byl rovněž zaznamenán i v rámci pomoci ze strany rodičů nebo sourozenců. I toto je možno přisuzovat nedostatečným možnostem vyučujícího kontrolovat průběh on-line testu. V rámci počítačových her, se prokázalo, že někteří žáci skutečně během on-line výuky počítačové hry hráli a v poměrně velkém zastoupení i ve větší míře. Charakter počítačových her, které jsou pro žáky oblíbené, plně korespondoval s hrami popsány v teoretické části. Několikrát se opakovali názvy her jako Minecraft, Fortnite, nebo Roblox.

Příčinu výskytu veškerých lze domýšlet z několika faktorů, jež jsou pro on-line prostředí charakteristické. Kromě nekontrolovaného prostředí, které bylo již zmíněno výše, může k výskytu negativních projevů přispívat fakt, že pro žáky byla on-line výuka spíše jednoduchá a mohli se tak věnovat jiným činnostem, než k přímo k výuce či ovládní softwarové aplikace prostředkující on-line výuku. Kromě toho mohli více prozkoumávat rozšířené funkce aplikace a dostali do rukou nástroj, kterým on-line výuku vyučujícím či spolužákům znepříjemňovali. Dále lze brát v potaz fakt, že pokud je on-line výuka realizovaná na zařízení na kterém lze rovněž hrát počítačové hry, žáci při výuce nudnějšího charakteru mohli tuto skutečnost využít.

7.2 Výsledky dotazníkových otázek pro vyučující

Druhá podkapitola se zaměřuje na vyhodnocení výsledků dotazníku, určeného pro vyučující základní školy. Stejně jako v případě předchozí podkapitoly (7.1), jsou otázky shrnuty prostřednictvím tabulek a grafů. Rovněž je u každé otázky stručné slovní shrnutí.

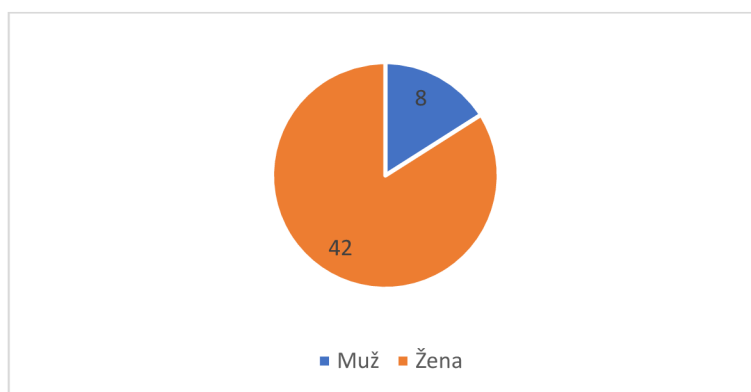
Otázka č. 1

Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka č. 11 – Pohlaví vyučujících

Otázka č. 1	Četnost Ni
Muž	8
Žena	42
Σ	50

Graf. č 11 – Pohlaví vyučujících



V otázce č. 1 jasně dominovaly ženy, kterých byla drtivá většina. Mužské zastoupení mělo pouhou osminu.

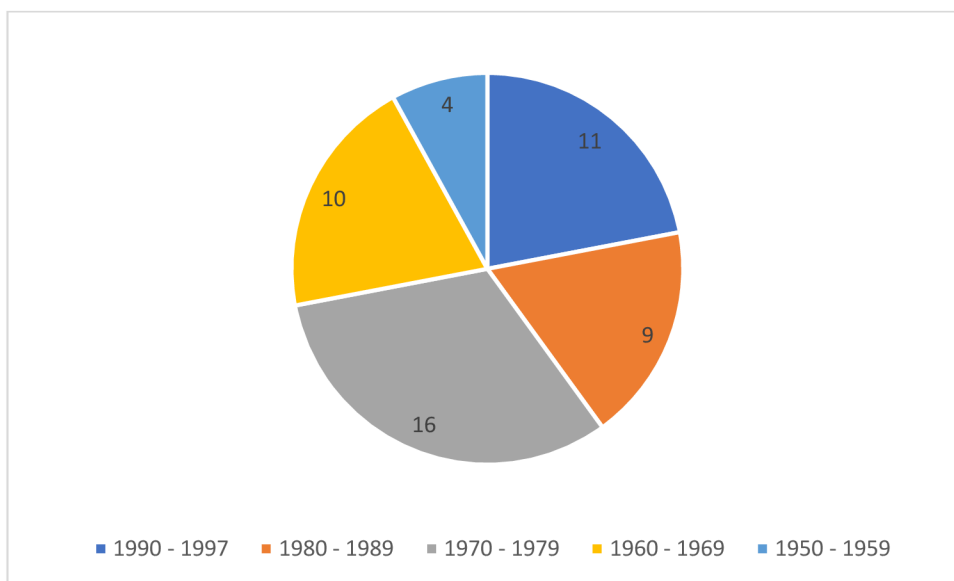
Otázka č. 2

Jaký je Váš rok narození?

Tabulka č. 12 – Rok narození vyučujících

Otázka č. 2	Četnost Ni
1990–1997	11
1980–1989	9
1970–1979	16
1960–1969	10
1950–1959	4
Σ	50

Graf č. 12 – Rok narození vyučujících



Pro lepší přehlednost byla otázka č. 2 rozdělená do pěti intervalů, zastupujících jednotlivá období roku narození. Všechny kategorie jsou rozděleny více méně rovnoměrně. Pouze u kategorie vyučujících narozených před rokem 1960 jsou 4 zástupci.

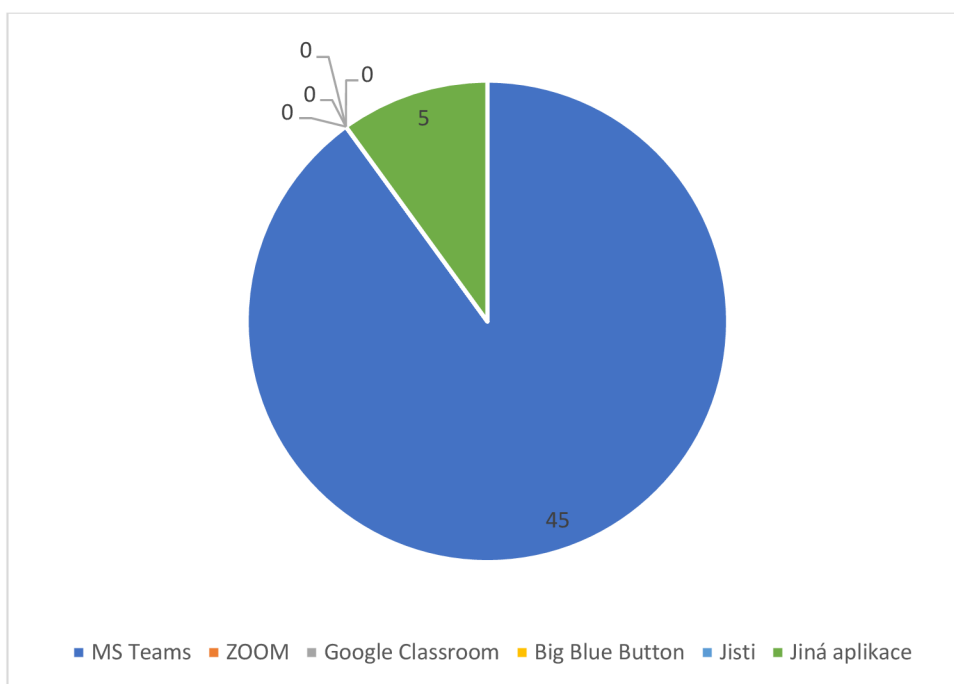
Otázka č. 3

V jakém programu jste realizoval/a on-line výuku?

Tabulka č. 13 – Program pro realizaci on-line výuky

Otázka č. 3	Četnost Ni
MS Teams	45
ZOOM	0
Google Classroom	0
Big Blue Button	0
Jisti	0
Jiná aplikace	5
Σ	50

Graf č. 13 – Program pro realizaci on-line výuky



V této otázce jasně dominovala odpověď MS Teams, který používalo 90 %. Pouhých 10 % respondentů využívalo pro realizaci on-line výuky jiný program. Bohužel ani jeden z pěti respondentů nevedl, o jaký program se jednalo.

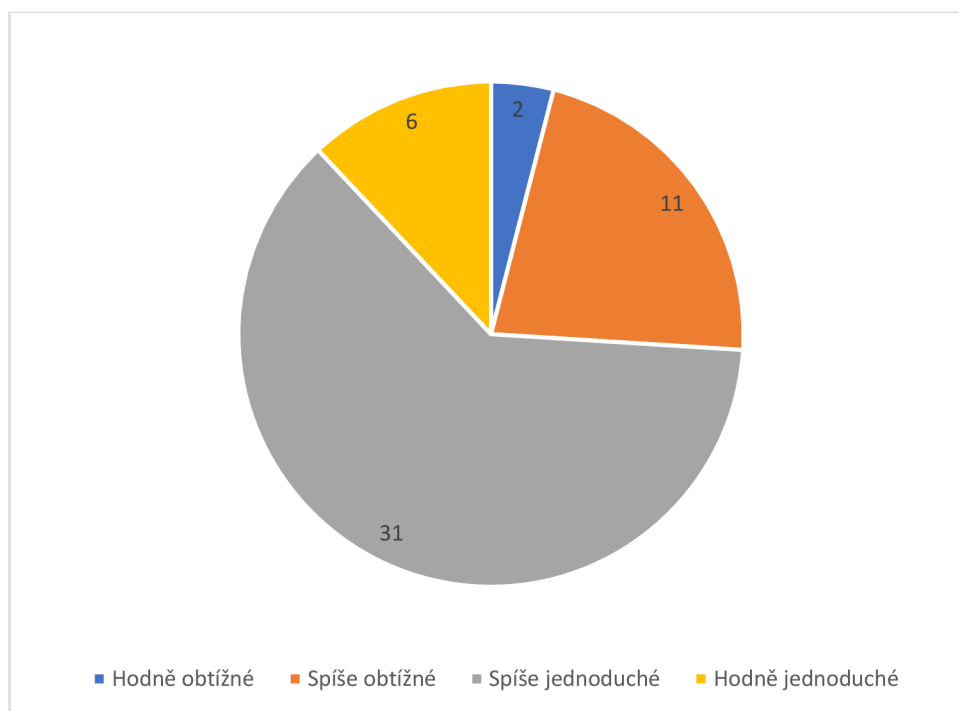
Otázka č. 4

Jak obtížné pro Vás bylo naučit se ovládat a pracovat s programem pro on-line výuku?

Tabulka č. 14 – Obtížnost ovládnání a práce s programem pro on-line výuku

Otázka č. 4	Četnost Ni
Hodně obtížné	2
Spíše obtížné	11
Spíše jednoduché	31
Hodně jednoduché	6
Σ	50

Graf č. 14 – Obtížnost ovládnání a práce s programem pro on-line výuku



Z výsledků vyplývá, že práce s programem byla pro vyučující spíše jednoduchá. Část respondentů jako druhou nejčastější odpověď uvedlo, že ovládnání programu pro ně bylo spíše obtížné. Třetí skupina neměla s ovládnáním programu problém, a naopak pro dva respondenty byla práce s programem obtížná hodně.

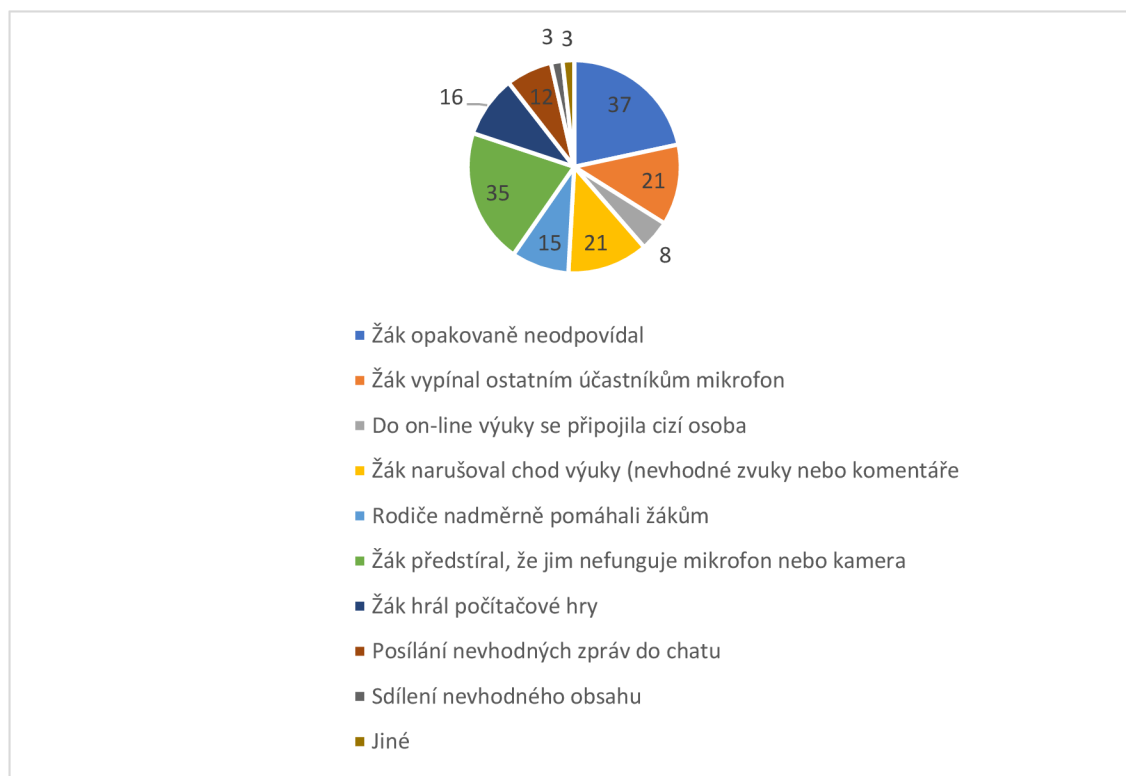
Otázka č. 5

S jakými negativními projevy ze strany žáků jste se během on-line výuky setkal/a?

Tabulka č. 15 – Míra negativních projevů v on-line výuce (vyučující)

Otázka č. 5	Četnost Ni
Žák opakovaně neodpovídal	37
Žák vypínal ostatním účastníkům mikrofon	21
Do on-line výuky se připojila cizí osoba	8
Žák narušoval chod výuky (nevhodné zvuky nebo komentáře)	21
Rodiče nadměrně pomáhali žákům	15
Žák předstíral, že jim nefunguje mikrofon nebo kamera	35
Žák hrál počítačové hry	16
Posílání nevhodných zpráv do chatu	12
Sdílení nevhodného obsahu	3
Jiné	3
Σ	105

Graf č. 15 - Míra negativních projevů v on-line výuce (vyučující)



U otázky č. 5, kdy bylo možno označit více odpovědí je patrné, že se většinou projevoval více než jeden negativní jev. Nejvíce se jednalo o absenci komunikace a zpětné vazby ze strany žáků. S tím mohlo souviset předstírání nefunkčnosti hardwarových komponentů, což byla druhá nejčastější odpověď. Mezi další negativní projevy byly ve větší míře zaznamenány vypínání mikrofonu a narušování výuky. Do třetí nejrozšířenější kategorie spadá nadměrná pomoc rodičů, hraní počítačových her, připojení cizí osoby do výuky a posílání nevhodných zpráv do chatu. V menší míře se pak objevilo sdílení nevhodného obsahu.

V rámci odpovědi „jiné“, kterou označili celkem 3 respondenti, bylo uvedeno pozdí připojení do hodiny.

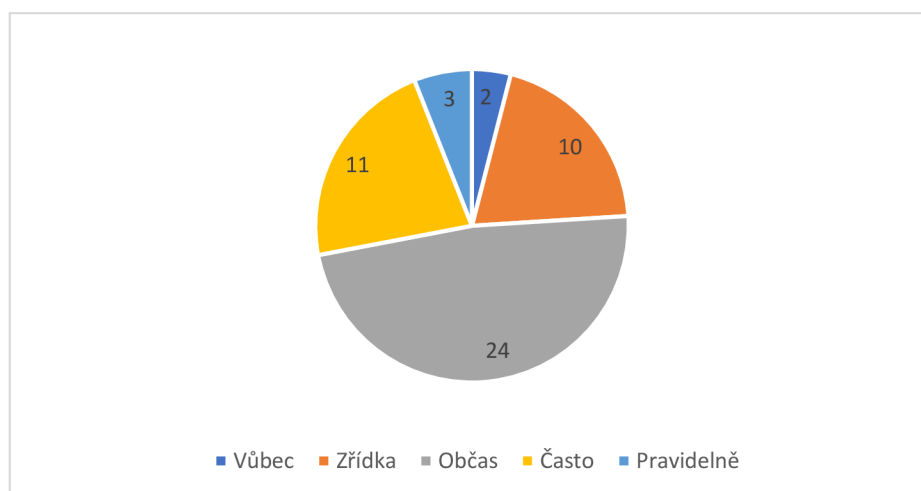
Otázka č. 6

Jak často se negativní projevy v on-line výuce objevovaly?

Tabulka č. 16 – Míra negativních projevů během on-line výuky

Otázka č. 6	Četnost Ni
Vůbec	2
Zřídka	10
Občas	24
Často	11
Pravidelně	3
Σ	50

Graf č. 16 – Míra negativních projevů během on-line výuky



Z hlediska míry výskytu negativních projevů uvedlo více jak polovina respondentů občasný výskyt. Stejně hodnoty zaujímají dvě skupiny vyučujících, kdy jedna skupina uvedla, že se negativní projevy objevovali během on-line výuky často a druhá skupina naopak zřídka. U dvou učitelů se negativní projevy vyskytovaly pravidelně a u tří vůbec.

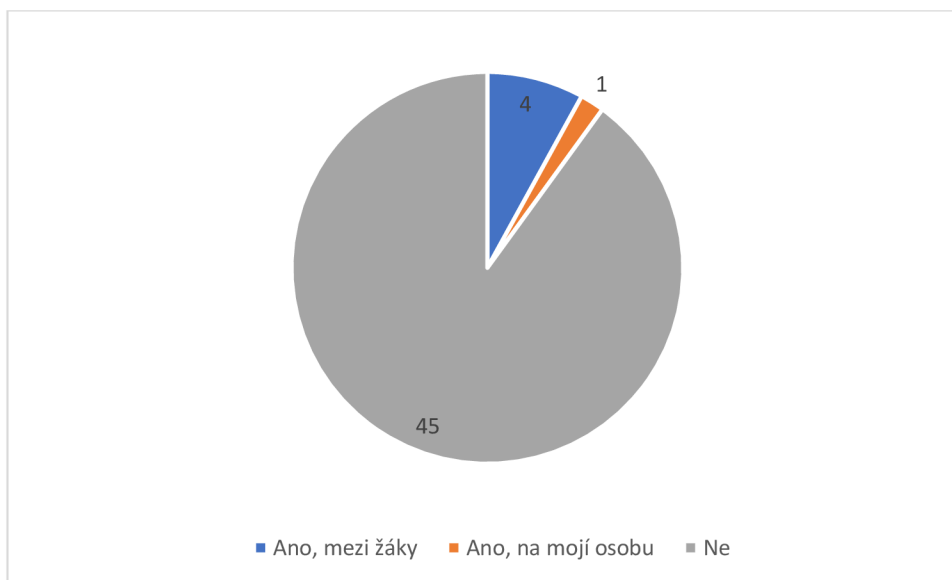
Otázka č. 7

Zaznamenal/a jste při on-line výuce projevy kyberšikany?

Tabulka č. 17 – Kyberšikana během on-line výuky

Otázka č. 7	Četnost Ni
Ano, mezi žáky	4
Ano, na moji osobu	1
Ne	45
Σ	50

Graf č. 17 – Kyberšikana během on-line výuky



V drtivě 95 % případech vyučující ve výuce nezaznamenali projevy kyberšikany ze strany žáků. Pouhých 5 % uvedlo, že kyberšikana během on-line výuky zaznamenali. Jeden respondent uvedl, že kyberšikana se vztahovala na jeho osobu.

Otázka č. 8

Jakým způsobem se kyberšikana projevovala?

Tabulka č. 18 – Projevy kyberšikany

	Projevy kyberšikany
1	Vulgární výrazy směrem k jiné osobě.
2	urážky, nevhodné komentáře, vysmívání
3	Nadávky, vysmívání ostatním
4	Výsměch spolužákům

Tato otázka se vztahovala pro respondenty, kteří v otázce č. 7 uvedli, že během on-line výuky zaznamenali projevy kyberšikany.

Vyjádření respondentů k projevům kyberšikany byla velmi podobná. Převážně šlo o výsměch, nevhodné komentáře a vulgární výrazy. Jeden z respondentů neuvedl, jakým způsobem se kyberšikana projevovala.

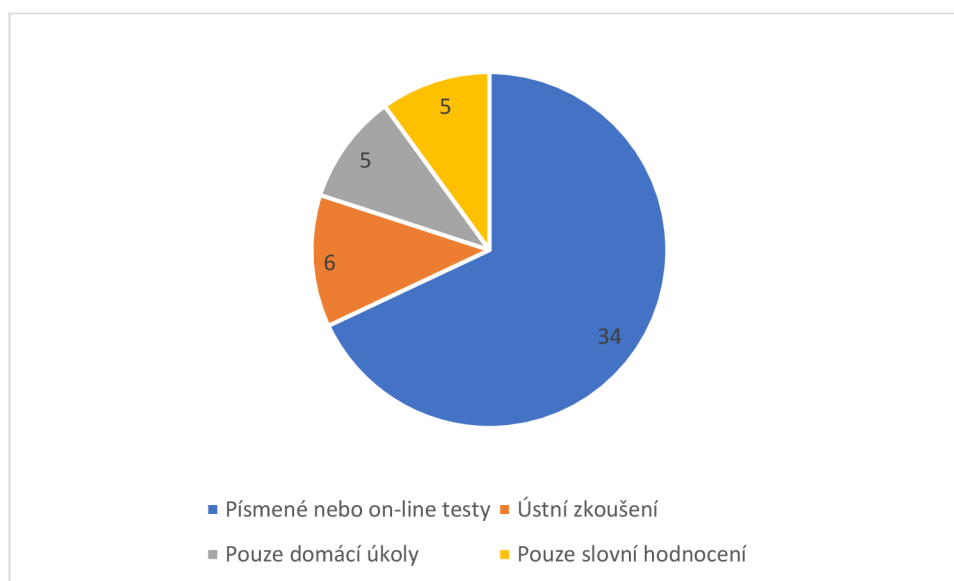
Otázka č. 9

Jakým nejčastějším způsobem byli žáci ve Vašich on-line hodinách hodnoceni?

Tabulka č. 19 – Způsob hodnocení žáků během on-line výuky

Otázka č. 9	Četnost Ni
Písemné nebo on-line testy	37
Ústní zkoušení	5
Pouze domácí úkoly	4
Pouze slovní hodnocení	4
Σ	50

Graf č. 18 – Způsob hodnocení žáků během on-line výuky



Většina vyučujících své žáky během on-line hodin hodnotila písemnými nebo on-line testy, které odpovídají přibližně dvěma třetinám dotázaných. Další odpovědi jsou více méně rovnoměrně rozděleny do zbývajících možností.

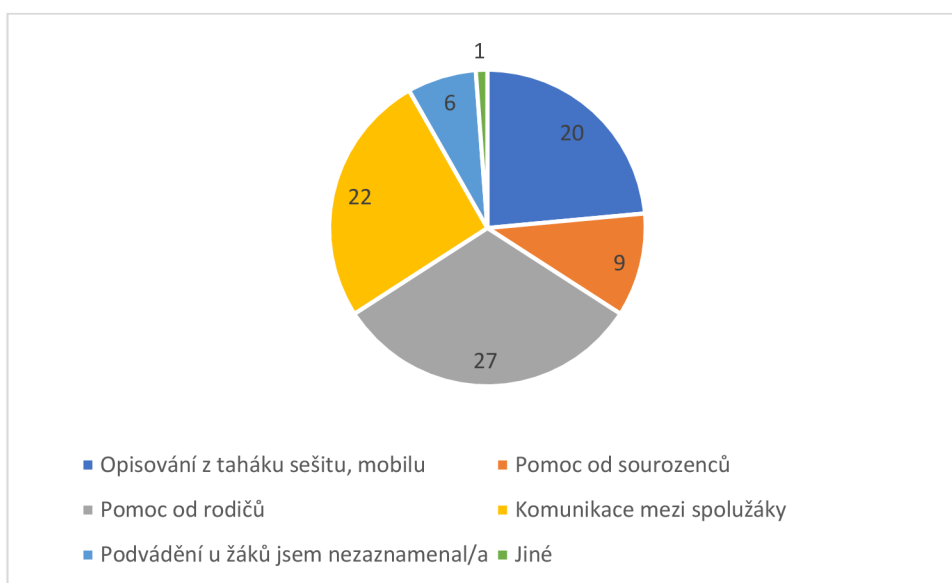
Otázka č. 10

Kterou z uvedených forem podvádění jste při on-line zkoušení nebo psaní on-line testů u žáků zaznamenal/a?

Tabulka č. 20 – Míra a formy podvádění během on-line zkoušení

Otázka č. 10	Četnost Ni
Opisování z taháku sešitu, mobilu	20
Pomoc od sourozenců	9
Pomoc od rodičů	27
Komunikace mezi spolužáky	22
Podvádění u žáků jsem nezaznamenal/a	6
Jiné	1
Σ	85

Graf č. 19 – Míra a formy podvádění během on-line výuky



Zajímavé výsledky přinesla poslední otázka, kde bylo možno zvolit více odpovědí. Nejčastější formou podvádění u žáků bylo podle vyučujících pomoc od rodičů. Žáci si dále pomáhali opisováním z taháků nebo komunikovali mezi sebou. V menší míře se vyskytovala pomoc od sourozenců. Pouhých šest respondentů nezaznamenalo žádnou formu podvádění. V rámci jiných forem podvádění byla uvedena odpověď „kopírování odpovědí z Wikipedie“.

7.2.1 Shrnutí a interpretace výsledků.

Z dotazníku pro vyučující vyplynulo, že stěžejní pro realizaci on-line výuky bylo prostředí MS Teams. Stejně jako u žáků, tak i u vyučujících bylo zaznamenáno během on-line výuky poměrně velké množství negativních projevů. V menší míře byla zaznamenána kyberšikana. Poměrně totožné byly odpovědi vztahující se k podvádění, kdy vyučující zaznamenali podobné formy podvádění jako žáci s výjimkou nadměrné pomoci ze strany rodičů.

7.3 Ověřování hypotéz

Ověřování hypotézy č. 1

Věcná hypotéza H1: *Věk vyučujícího má souvislost s výskytem negativních projevů ze strany žáků základní školy při on-line výuce.*

Úkolem první hypotézy je objasnit, zda má věk vyučujících souvislost s výskytem negativních projevů ze strany žáků během on-line výuky. Pro verifikaci hypotézy je zvolena metoda čtyřpolní tabulky. Hypotéza je vázaná na dotazníkové šetření pro vyučující a vztahují se na ní otázky č. 2, což je rok narození vyučujících a otázka č. 5, kde jsou uvedeny jednotlivé formy negativních projevů a jejich míra. V rámci vyučujících bylo nutné rozdělit je podle věku na mladší vyučující (do 45 let) a starší vyučující (nad 45 let). Rozdělení vychází z vývojové periodizace popsané v kapitole č. 2. Negativní projevy jsou rovněž rozděleny na dvě skupiny. První skupinou je menší míra negativních jevů vyskytující se v on-line výuce, a to 0 až 2 negativních projevů. 3 a více negativních jevů jsou přiřazeny do skupiny vyšší míry. Rozdělení tak plnohodnotně splňuje podmínky pro ověření hypotézy pomocí čtyřpolní tabulky.

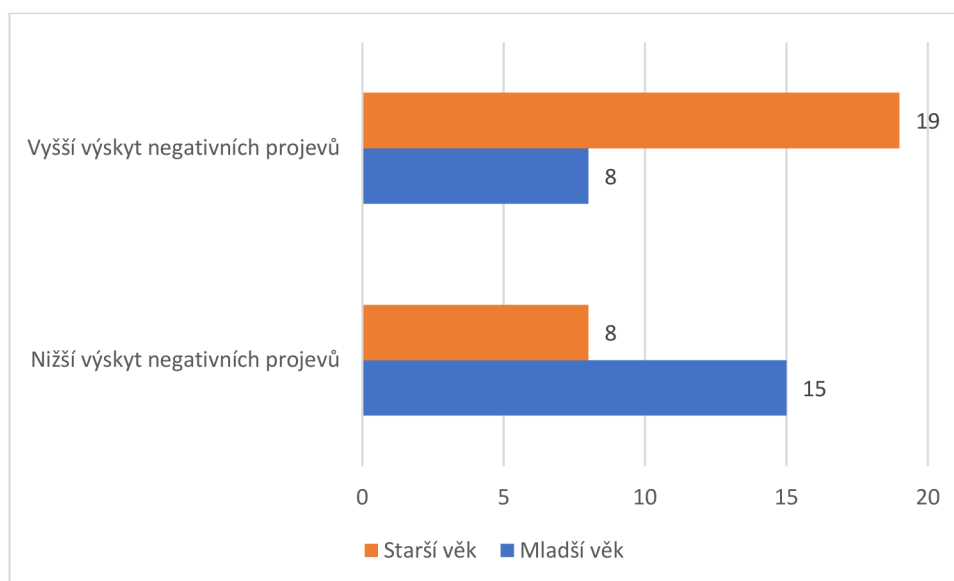
H10: *Věk vyučujícího nemá souvislost s výskytem negativních projevů ze strany žáků základní školy při on-line výuce.*

H1A: *Věk vyučujícího má souvislost s výskytem negativních projevů ze strany žáků základní školy při on-line výuce.*

Tabulka č. 21 – Čtyřpolní tabulka první hypotézy

Věk	Nižší výskyt negativních projevů	Vyšší výskyt negativních projevů	Σ
Mladší věk	15	8	23
Starší věk	8	19	27
Σ	23	27	50

Graf č. 20 – Graf výskytu negativních projevů během on-line výuky



Pro testování této hypotézy byla zvoleny následující hodnoty:

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$.

Testové kritérium (χ): bylo vypočítáno ze vztahu $\chi = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)} = 50 * \frac{(240-64)^2}{23*23*27*27} = 50 * \frac{30\ 976}{385\ 641} = 4,01 \rightarrow \chi^2 = 4,01$

Stupeň volnosti: $f=1$

Zvolená kritická hodnota dle statistických tabulek: $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 \rightarrow \chi < \chi^2_{0,05}$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota. Je tudíž odmítnuta nulová hypotéza a přijatá alternativní hypotéza. Věk vyučujícího má souvislost s výskytem negativních projevů ze strany žáků základní školy při on-line výuce.

Ověřování hypotézy č. 2

Věcná hypotéza H2: Pohlaví žáků základní školy má souvislost s mírou podvádění během on-line zkoušení či psaní on-line testů.

Úkolem druhé hypotézy je zjistit, zda má pohlaví žáků souvislost na výskyt a míru podvádění během on-line zkoušení nebo psaní on-line testů. K verifikaci této hypotézy se

vztahují dotazníkové otázky pro žáky. Konkrétně jde o otázku č. 1, ve které respondenti uváděli své pohlaví a otázku č. 7, zaměřující se na projevy podvádění během on-line zkoušení. I v případě této hypotézy byly odpovědi upraveny na dvě skupiny, tak aby bylo možné hypotézu ověřit prostřednictvím čtyřpolní tabulky. První skupinou jsou žáci, kteří nepodváděli ani jednou. Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří alespoň jednou během on-line zkoušení, či psaní testu podváděli.

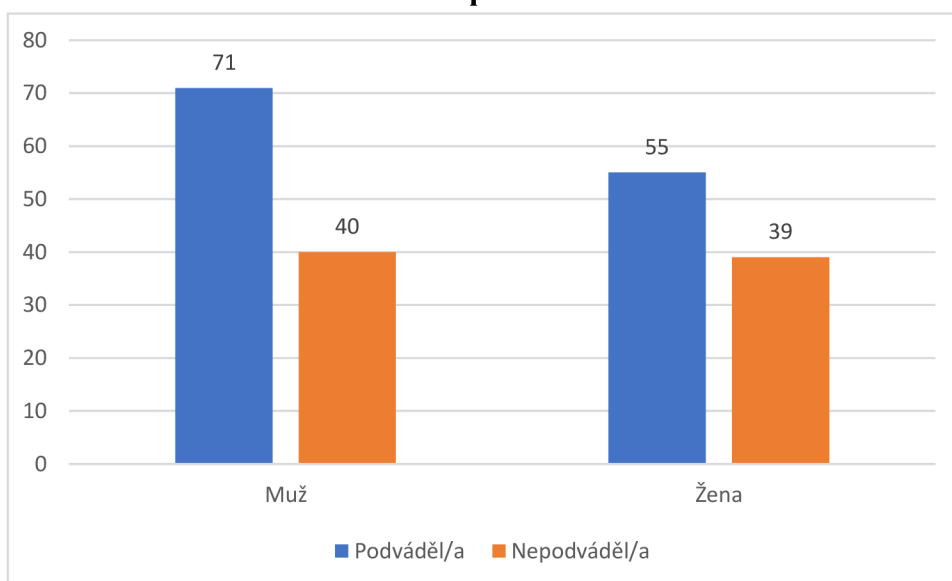
H20 Pohlaví žáků základní školy nemá souvislost s mírou podvádění během on-line zkoušení či psaní on-line testů.

H2A Pohlaví žáků základní školy má souvislost s mírou podvádění během on-line zkoušení či psaní on-line testů.

Tabulka č. 22 – Čtyřpolní tabulka druhé hypotézy

Pohlaví	Podváděl/a	Nepodváděl/a	Σ
Muž	71	40	111
Žena	55	39	94
Σ	126	79	205

Graf č. 21 – Míra rozdílnosti podvádění u žáků v rámci pohlaví, během on-line zkoušení nebo psaní online testů



Pro testování této hypotézy byly zvoleny následující hodnoty:

Hladina významnosti: $\alpha = 0,05$.

Testové kritérium (χ): bylo vypočítáno ze vztahu $\chi = n * \frac{(ad-bc)^2}{(a+b)*(a+c)*(b+d)*(c+d)} = 205 * \frac{(2769-2200)^2}{111*126*79*94} = 205 * \frac{323761}{103860036} = 0,63 \rightarrow \chi^2 = 0,63$

$$\frac{(2769-2200)^2}{111*126*79*94} = 205 * \frac{323761}{103860036} = 0,63 \rightarrow \chi^2 = 0,63$$

Stupeň volnosti: $f=1$

Zvolená kritická hodnota dle statistických tabulek: $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 \rightarrow \chi < \chi^2_{0,05}$

Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota. Je tudíž odmítnuta alternativní hypotéza a odmítnuta alternativní hypotéza. Pohlaví žáků základní školy nemá souvislost s mírou podvádění během on-line zkoušení či psaní on-line testů.

8. Diskuse k výzkumnému šetření

V květnu 2022 bylo realizováno výzkumné šetření na vybraných základních školách, zaměřující se na on-line výuku v době pandemie. Konkrétně na její rizika a jiné negativní projevy, se kterými se žáci a vyučující mohli během posledních dvou let setkat. Výzkum byl proveden prostřednictvím dotazníkové metody, elektronickou on-line formou, přičemž byly vytvořeny dva dotazníky. První dotazník byl vytvořen pro žáky základní školy a obdrželo jej celkem 205 žáků. Veškeré odpovědi byli relevantní a nebylo nutné žádný z dotazníků vyřadit. Druhý dotazník byl vytvořen pro vyučující vybraných základních škol, přičemž dotazník vyplnilo celkem 50 učitelů. Po obdržení byly všechny odpovědi zanalyzovány a zodpovězeny výzkumné otázky. Rovněž došlo k ověření dvou hypotéz, přičemž každá hypotéza se zaměřovala na jeden typ dotazníku.

Co se týká jiných výzkumů, vztahujících se k podobné problematice již v kapitole č. 4 bylo zmíněno, že vzhledem k aktuálnosti problematiky, nebyly ve větší míře provedeny podobné výzkumy v jiných bakalářských, či diplomových pracích. Ačkoliv existuje spousta dat, které vymezují a zaměřují se na problematiku rizik spojených s on-line výukou, většina zdrojů byla již popsána nebo okrajově nastíněna v teoretické části této práce. Za zmínku ovšem stojí několik prací, které se minimálně o on-line výuku dotýkají. Závěrečná práce od Mgr. Petry Pilkové (2016) se on-line výukou zabývá, ale vzhledem ke skutečnosti, že práce byla napsána v roce 2016, nespadá do kontextu on-line výuky v posledních dvou letech, kdy měla distanční výuku celá republika. Další práce, která se okrajově dotýká on-line výuky je od Bc. Martina Panského (2020). Závěrečná práce je sice aktuální a dotýká se on-line výuky v celorepublikovém měřítku, avšak zde nejsou popsány žádná rizika, či negativní projevy. Za významnou práci v rámci komparace jsou výsledky závěrečné práce Bc. Dalibora Kocmana (2020). Výzkum se v práci zaměřuje na reálné zkušenosti z řad učitelů, kteří prostřednictvím rozhovoru hodnotí on-line výuku v době pandemie. Výzkum autora odhalil překážky zejména technického rázu a organizační podpory ze strany školy. Shoda s výzkumem této práce představují zkušenosti vyučujících, kdy nedostatečná kontrola, podvádění při zkoušení či negativní projevy ze strany žáků, jako nevhodné komentáře, vypínání mikrofonu apod. Výzkum práce Dalibora Kocmana, tak z velké části odpovídá výsledkům mé práce.

Jedním z důvodů realizace výzkumného šetření, je má osobní zkušenost s on-line výukou. V době pandemie jsem měl možnost být součástí on-line hodin jako asistent

pedagoga a sám jsem registroval chování žáků i vyučujících. Druhá jmenována skupina měla zejména zpočátku menší problémy s technickou částí aplikace a samotná výuka se tak dostala až na druhé místo. Postupem času se to však zlepšovalo. Problém byl zejména v zabezpečení schůzky, kdy šikovnější žáci věděli, na co mají kliknout. Docházelo tak, k vypínání mikrofonu, vyhazování ostatních účastníků z on-line hodiny, popř. připojení cizí osoby do schůzky. Ze strany žáků jsem registroval, převážně neochotu zapnout si kameru, tak aby nebylo vidět, v jakém prostředí žijí. Občas se také stalo, že měl žák zapnutý mikrofon a nevědomě se vulgárně hádal se svým sourozencem. Samozřejmě docházelo k „prankům“ na vyučující, kdy žáci nevhodnými zvuky předváděli sekání zvuku apod.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce Rizika on-line výuky na základních školách bylo objasnit do jaké míry a jakým způsobem se v rámci on-line hodin vyskytovaly rizikové faktory jako negativní projevy se strany žáků základních škol, kam spadají např. různé nevhodné chování a komentáře, nepovolená manipulace s nezabezpečenými nástroji programového prostředí, podvádění během on-line testu, či on-line zkoušení nebo také hraní počítačových her během hodiny. Rovněž byly vymezeny dílčí cíle, které měly usnadnit naplnění hlavního cíle. Hlavní cíl plnohodnotně koresponduje s obsahem teoretické části a také slouží jako podklad pro tvorbu elektronických on-line dotazníků, pomocí kterých bylo realizováno výzkumné šetření. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část se skládala ze tří kapitol, přičemž každá se zaměřovala na určitou problematiku. V první kapitole byly uvedeny základní možnosti a předpoklady pro realizaci on-line výuky. Také byly představeny nejznámější a nejpoužívanější aplikace pro vzdálenou komunikaci, se kterými základní školy měli možnost pracovat. Druhá kapitola se zaměřovala na psychologické vlastnosti účastníků výchovně-vzdělávacího procesu, které jsou významným faktorem pro chod výuky. V kapitole byla charakterizována osobnost žáka i vyučujícího a také rodiče, který se v době pandemie stal důležitým účastníkem výuky. Třetí kapitola se zaměřovala na vybraná rizika, se kterými se mohou žáci i vyučující v on-line prostředí setkat. Přiblíženy byly pojmy jako kyberšikana a její prvky. Kapitola se dále zaměřovala na bližší charakteristiku podvádění z hlediska jejich forem. V neposlední řadě byl dán prostor pro počítačové hry jako nástroj, kterým si žáci mohli během on-line výuky krátit čas. Vymezeny byly jednotlivé typy her a popsány byly konkrétní počítačové hry, které jsou v dnešní době nejpopulárnější. Veškeré kapitoly i podkapitoly obsažené v teoretické části práce měly svoji návaznost a primárně se vztahovali na problematiku této diplomové práce, tzn. rizika on-line výuky. Empirická část diplomové práce vycházela z poznatků teoretické části a byla rozdělena do několika dalších kapitol. Úvodní kapitola se zaměřovala na aktuální zhodnocení stavu zkoumané problematiky v kontextu on-line výuky a jejich rizik. Následovala charakteristika kvantitativně orientovaného výzkumu a představení deskriptivních a relačních problémů. Na základě relačních problémů byly stanoveny dvě hypotézy. Stěžejním odvětvím empirické části bylo vyhodnocení a představení výsledků realizovaného výzkumného šetření. Výzkumné šetření bylo realizované v květnu roku 2022, přičemž jednotlivé

výsledky jsou uvedeny v kapitole č. 7. Diplomová práce byla zakončena diskusí, což byla poslední kapitola, zaměřující na výzkumné šetření.

Tato diplomová práce má stěžejní význam ve zhodnocení on-line vzdělávání na základních školách. Vše v kontextu rizik a jiných negativních projevů distančního vzdělávání, především ze strany žáků základních škol mladšího věku a adolescence. Zhodnocení může být využito k určitým nápravám a poučení se z chyb, kterých se všichni účastníci výchovně vzdělávacího procesu s velkou pravděpodobností dopouštěli. Další význam této diplomové práce spočívá v seznámení veřejnosti o tom, jaké negativní důsledky a v jaké míře se během on-line výuky vyskytovaly. Výsledky práce také mohou posloužit jako podklad pro návrh určitých opatření tak, aby se rizika a jiné negativní projevy, pokud možno co nejvíce snížily a v budoucnu neopakovaly.

Před realizaci výzkumného šetření jsem měl určitou představu, o tom, jaká rizika či negativní projevy ze strany žáků se v distanční výuce mohly objevit. Důvodem je má jistá angažovanost v rámci některých on-line hodin, které jsem v posledních dvou letech absolvoval. Zároveň jsem často o této problematice komunikoval s některými vyučujícími, kteří měli s výukou určité zkušenosti. Bylo pro mě tím pádem jednodušší problematiku vymezit a připravit tak metodologii pro výzkumné šetření. Hodně mi také pomohli vedoucí zaměstnanci, kteří mi v realizaci výzkumu vycházeli vstříc. I toto je jeden z důvodů, proč se výzkum podařilo úspěšně dokončit, verifikovat stanovené hypotézy a naplnit hlavní cíl práce. Studium literatury a článků, zaměřujících se na problematiku distančního vzdělávání mi rovněž velmi pomohli a vnímám určité obohacení o nové poznatky. Ačkoliv se momentálně zdá, že v nejbližší době žádná distanční výuka pro celou Českou republiku nehrozí, je potřeba být na tuto situaci připraven.

Seznam pramenů

Veškeré použité zdroje vychází z nejnovější metodiky citační normy ČSN 690. Seznam pramenů zahrnuje literaturu, periodické a internetové prameny.

AMBROŽOVÁ, Petra. *Nové formy školního podvádění a vyrušování v kontextu digitálního vzdělávání*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020. ISBN 978-80-7465-451-0.

BASLER, Jaromír a Michal MRÁZEK. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5404-7.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Role tutora distančního vzdělávání – reflexe aktérů této činnosti. In *Distanční vzdělávání v České republice-současnost a budoucnost*. Praha: NCDiV. ISBN 978-80-86302-15-7

BRDIČKA, Bořivoj. Podvádění při online výuce. *Metodický portál: Spomocník* [online]. 30. 06. 2020, [cit. 2022-03-13].

Dostupný z WWW: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22508/PODVADENI-PRI-ONLINE-VYUCE.html>>. ISSN 1802-4785.

BURIAN, Michal. Nejprodávanější a nejhranější hry roku 2021 na Steamu. *Indian.cz* [online]. 2021 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://indian-tv.cz/clanek/nejprodavanejsi-a-nejhranejsi-hry-roku-2021-na-steamu-9wyn4f>

ČERNÁ, Alena. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-210-6374-7.

DOSTÁL, Jiří. *Hardware moderního počítače*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2809-3.

FUERST, Maria. *Psychologie. I. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0. Kapitola Vývojová psychologie. (čeština)*

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, [2002]. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-20-7.

HAMBERGER, Tomáš. *Minimální bezpečnostní standardy pro výuku na dálku* [online]. In: . 2021 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/204541384-Minimalni-bezpecnostni-standardy-pro-vyuku-na-dalku-aneb-bezpecna-digitalizace-ceskeho-skolstvi.html>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

IT slovník: Software. *IT slovník* [online]. 2022 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://it-slovník.cz/pojem/software>

KLEMENT, Milan. *E-learning: elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. Olomouc: Agentura Gevak, 2012. ISBN 978-80-86768-38-0.

KOCMAN, Dalibor. *Zkušenost učitelů a učitelek s distančním vzděláváním v průběhu pandemie COVID-19 na jaře 2020* [online]. Brno, 2021 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ykg4x/Diplomova_prace_-_Dalibor_Kocman.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

KOCUROVÁ, Lucie. Sypo.cz: Rodič jako technická podpora i nápověda při online výuce. Týká se vás to také?. *Eduzin.cz* [online]. 2021 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://eduzin.cz/wp/2020/11/04/rodic-jako-technicka-podpora-i-napoveda-pri-online-vyuce-tyka-se-vas-to-take/>

KOHOUT, Roman a Radek KARCHŇÁK. *Bezpečnost v online prostředí*. Karlovy Vary: Biblio Karlovy Vary, 2016. ISBN 978-80-260-9543-9.

KOLOUCH, Jan. *CyberCrime*. Praha: CZ.NIC, z.s.p.o., 2016. CZ.NIC. ISBN 978-80-88168-15-7.

KOPECKÝ, Kamil. *Ne každé narušení online výuky je automaticky kyberšikana! Pokud se rozhodneme za narušení výuky žáky potrestat, trest by měl odpovídat provinění*. E-Bezpečí, roč. 6, č. 1, s. 1-3. Olomouc: Univerzita Palackého, 2021. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=2125>

KOPECKÝ, K., KREJČÍ, V. *Co je Roblox a proč je důležité o něm vědět?* E-Bezpečí, roč. 6, č. 2, s. 1-7. Olomouc: Univerzita Palackého, 2021. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=2304>

KOPECKÝ, Kamil. *Úvod do problematiky kyberšikany páchané na učitelích. Metodický portál: Články* [online]. 29. 02. 2016, [cit. 2022-03-12]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/20743/UVOD-DO-PROBLEMATIKY-KYBERSIKANY-PACHANE-NA-UCITELICH.html>>. ISSN 1802-4785.

KOPECKÝ, Kamil. Komentář: *Vytočte svého učitele - natočte jeho reakci a vyhrajete Fajn lyžák za 750 000. A říkejme tomu třeba prank..* E-Bezpečí, roč. 1, č. 1, s. 13-19. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISSN 2571-1679. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php?view=article&id=1124>

KOPECKÝ, Kamil a René SZOTKOWSKI. *Projevy závislostního chování u dětských hráčů hry Minecraft pohledem kvantitativního výzkumu.* *Solen.sk* [online]. [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://www.solen.sk/storage/file/article/06960f31da4ac8b0e2180498c1fa19a9.pdf>

KOŠÍKOVÁ, Aneta. *Jaký nástroj pro on-line video výuku zvolit pro školu? Než zazvoní* [online]. 2020 [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.nezzazvoni.cz/nastroje-pro-vyuku-online/>

KUSÁ, Jana a Lukáš ADÁMEK. *Zdeněk Svěrák obětí trollingu.* *E-bezpeci.cz* [online]. 2013 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jev-y-spojene-s-online-komunikaci/socialni-site/782-zdenek-sverak-obeti-trollingu>

LANGOVÁ, Magdaléna. *Během výuky se objevuje například porno, říká expert. Učitelé jsou často bezmocní, s počítači tolik neumí.* *Lidovky.cz* [online]. 2020 [cit. 2022-06-13]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/domov/za-pocitacem-ztraci-nekteri-zaci-zabrany-k-uciteli-si-dovol-i-uplne-vsechno-rika-expert-na-skolstvi.A201115_200441_in_domov_rk

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MAČÍ, Josef. Učitelé se kvůli koronaviru museli sami vrátit do lavic. Učí se znovu učit. *Seznam zprávy* [online]. 2020 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/ucitele-se-kvuli-koronaviru-museli-sami-vratit-do-lavic-uci-se-znovu-ucit-99374>

MALACH, Josef. *Systémy vzdělávání dospělých: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-944-5.

MALACH, Josef., MIKOŠEK, Milan. *Tvorba a užití didaktických médií*. 1. vyd., Ostrava: Ostravská univerzita 2004. 64 s

MAŠEK, Jaroslav. 10 vzdělávacích trendů pro rok 2021. *Metodický portál: Spomocník* [online]. 27. 01. 2021, [cit. 2022-03-05]. Dostupný z WWW: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22792/10-VZDELAVACICH-TRENDU-PRO-ROK-2021.html>>. ISSN 1802-4785.

MAREŠ, J. (2005). Tradiční a netradiční podvádění ve škole. *Pedagogika* 2005, roč.LV, s. 310-335. ISSN 0031-3815

Minecraft hraje každý měsíc 112 milionů hráčů. *Idnes.cz* [online]. 2019 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/hry/kratke-zpravy/minecraft.A190916_102859_bw-kratke-zpravy_oz

MŠMT: Kritéria hodnocení škol a školských zařízení 2020/2021 [online]. 2022 [cit. 2022-06-12].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/kriteria-hodnoceni-skol-a-skolskych-zarizeni-2020-2021>

NAVRÁTILOVÁ, Petra. Techniku při svých hodinách užívají 2/3 učitelů, ale pouze 1/3 se cítí být dobře připravena. *Metodický portál: Spomocník* [online]. 20. 06. 2000, [cit. 2022-03-06]. Dostupný z WWW: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/12295/TECHNIKU-PRI-SVYCH-HODINACH-UZIVAJI-2/3-UCITELU,-ALE-POUZE-1/3-SE-CITI-BYT-DOBRE-PRIPRAVENA.html>>. ISSN 1802-4785.

NEKVASILOVÁ, Adéla. Fuj, co to máš za pokojíček?! Při distanční výuce stoupl počet případů kyberšikany. *Hospodářské noviny* [online]. 2021 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://archiv.hn.cz/c1-66964280-co-to-mas-za-pokojicek-pri-distanzni-vyuce-stoupl-pocet-pripadu-kybersikany>

NOCAR, David. *E-learning v distančním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0802-3.

PÁNIK, Jan. Starší učitelé končí. Další distanční výuku nechtějí riskovat, říká ředitel pražské základní školy. *Forum 24* [online]. 2021 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://www.forum24.cz/starsi-ucitele-konci-dalsi-distanzni-vyuku-nechteji-riskovat-rika-reditel-zakladky/>

POLÁČEK, Jiří and Jaroslav NEKUDA. Příležitosti a bariéry online výuky na ESF MU v době „koronaviru“. *Aula: časopis pro vysokoškolskou a vědní politiku*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství v.v.i., 2021, XXVIII, 1–2, p. 75–93. ISSN 2533-4433.

POLČÁKOVÁ, Petra. Studie: Zavedení distanční výuky a zkoušení vedlo k nárůstu podvádění online. *Universitas.cz* [online]. 2021 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://www.universitas.cz/ze-sveta/6552-studie-zavedeni-distanzni-vyuky-a-zkouseni-vedlo-k-narustu-podvadeni-online>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

Sypo.cz: Rok online výuky: Učitelé jsou jistější a nebojí se zkoušet nové věci. *Sypo.cz* [online]. 2022 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/15-aktuality/tiskove-zpravy/1217-rok-online-vyuky-ucitele-jsou-si-jistejsi-neboji-se-zkouset-nove-veci.html>

SZOTKOWSKI, René a Kamil KOPECKÝ. *Kyberšikana a další druhy online agrese zaměřené na učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5334-7.

ŠTĚPÁN, Radek. Nejčastější podvody při online výuce. *E-penize.cz* [online]. 2021 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://www.epenize.eu/nejcastejsi-podvody-pri-online-vyuce/>

ŠTIKAROVSKÁ, Martina. Aplikace vhodné pro využití při online výuce. Metodický portál: Články [online]. 28. 04. 2020, [cit. 2022-02-14]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/22484/APLIKACE-VHODNE-PRO-VYUZITI-PRI-ONLINE-VYUCE.html>>. ISSN 1802-4785.

STRNAD, David. Minecraft – RECENZE – Kostičky, kam se podíváš. *Gamesite.cz* [online]. 2015 [cit. 2022-06-08].

Dostupné z: <https://www.gamingsite.cz/minecraft-recenze-kosticky-kam-se-podivas/>

STRNAD, František. Občas virtuální třídu napíchl cizí člověk, říká expert na vzdělávání. *Idnes.cz* [online]. 2020 [cit. 2022-06-13].

Dostupné z: https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/tomas-hamberger-distancni-technicke-vzdelavani-kyberneticka-bezpecnost-remesla-mpo.A201016_103740_ekonomika_rts

ŠVESTKOVÁ, Renata, Ladislav SOLDÁN a Martin ŘEHKA. *Kyberšikana*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2019. ISBN 978-80-7394-752-1.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VANĀKÁTOVÁ, Eva. *Kyberšikana. Metodický portál: Články* [online]. 12. 02. 2013, [cit. 2022-03-07].

Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/16897/KYBERSIKANA.html>>. ISSN 1802-4785.

Závislost na hrách způsobuje obezitu, ale i problémy se srdcem. *Ordinace.cz* [online]. 2014 [cit. 2022-06-08]. Dostupné z: <https://www.ordinace.cz/clanek/zavislost-na-on-line-hrach-ohrozuje-zejmena-deti/>

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Principy distanční vzdělávací technologie a možnosti jejího využití v pedagogické praxi na technických vysokých školách* [online]. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání, 2007. Dostupné z: <http://virtual.cvut.cz/telel/zlamalova.html>

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-217-7.

Seznam zkratk

MPRVP – Metodický portál rámcového vzdělávacího programu

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

NUV – Národní ústav pro vzdělávání

PC – Počítač

Příloha č. 1 – Dotazník pro žáky

On-line výuka - žáci

Dotazník, který se máte před sebou, se zabývá výzkumem negativních projevů a rizik v rámci on-line výuky realizované v době pandemie. Všechny získané informace jsou zcela anonymní a jsou v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Výzkum je realizován v rámci Univerzity Palackého v Olomouci. Dotazník obsahuje 10 otázek a je složen jak z otevřených, tak z uzavřených otázek. Některé typy otázek mají možnost volby více odpovědí. Na tuto možnost jste v otázkách upozorněni. V doplňujících otázkách doplňte text do vymezeného prostoru.

1. Jaké je tvé pohlaví

Muž

Žena

2. Jaký je tvůj věk?

3. Jak náročná pro tebe byla on-line výuka v době pandemie?

Příliš náročná

Náročná

Středně náročná

Jednoduchá

Příliš jednoduchá

4. Jak moc ti při on-line výuce po

- Vůbec
- Zřídka
- Občas
- Často
- Pravidelně

5. S jakými uvedenými negativními projevy ses během on-line výuky setkal/a?

Možnost více odpovědí

- Vypínání mikrofonu vyučujícím nebo spolužákovi.
- Úmyslné narušování on-line výuky nežádoucími zvuky nebo komentáři ze strany spolužáků.
- Připojení cizí osoby do on-line výuky.
- Vydávání se za jinou osobu.
- Sdílení nevhodného obsahu.
- S žádnými negativními jevy jsem se neseťkal/a.
- Jiná

6. Jak často se negativní projevy ve výuce objevovaly?

- Vůbec
- Zřídka
- Občas
- Často
- Pravidelně

7. Které z uvedených forem podvádění jsi při on-line zkoušení nebo psaní on-line testu prováděl/a?

Možnost více odpovědí

- Opisování z taháku, sešitu nebo mobilu.
- Hledání informací na internetu.
- Požádání pomoci spolužáků přes soukromý chat nebo mobil.
- Poskytnutí pomoci spolužákům přes soukromý chat nebo mobil.
- Pomoc od sourozenců.
- Pomoc od rodičů.
- Nikdy jsem během on-line výuky nepodváděl/a
- Jině

8. Kolik hodin denně strávíš v průměru hraním počítačových her?

- 0-1 hodinu
- 2-3 hodiny
- 4-5 hodiny
- více jak 5 hodin

9. Hrál/a jsi počítačové hry během on-line výuky?

- Ano, pravidelně
- Ano, často
- Ano, někdy
- Ano, jenom jednou nebo dvakrát
- Ne, nikdy

10. Jakou počítačovou hru ve svém volném čase nejraději hraješ?

Pokud počítačové hry nehraješ, otázku přeskoč

Příloha č. 2 – Dotazník pro vyučující

On-line výuka - vyučující

Dotazník, který se máte před sebou, se zabývá výzkumem negativních projevů a rizik v rámci on-line výuky realizované v době pandemie. Všechny získané informace jsou zcela anonymní a jsou v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Výzkum je realizován v rámci Univerzity Palackého v Olomouci. Dotazník obsahuje 10 otázek a je složen jak z otevřených, tak z uzavřených otázek. Některé typy otázek mají možnost volby více odpovědí. Na tuto možnost jste v otázkách upozorněni. V doplňujících otázkách doplňte text do vymezeného prostoru.

1. Jaké je Vaše pohlaví

- Muž
- Žena

2. Jaký je Váš rok narození?

3. V jakém programu jste realizoval/a on-line výuku?

- MS Teams
- ZOOM
- Google Classroom
- Big Blue Button
- Jisti
- Jiná aplikace

4. Jak obtížné pro Vás bylo naučit se ovládat a pracovat s programem pro on-line výuku?

- Hodně obtížné
- Spíše obtížné
- Spíše jednoduché
- Hodně jednoduché

5. S jakými negativními projevy ze strany žáků jste se během on-line výuky setkal/a?

Možnost více odpovědí

- Žák opakovaně neodpovídal.
- Žák vypínal ostatním účastníkům on-line výuky mikrofon.
- Do on-line výuky se připojila cizí osoba.
- Žák narušoval chod výuky (např. nevhodné zvuky nebo komentáře).
- Rodiče nadměrně pomáhali žákům.
- Žák předstíral, že jim nefunguje kamera nebo mikrofon.
- Žák hrál počítačové hry (šel slyšet zvuk).
- Posílání nevhodných zpráv do chatu.
- Sdílení nevhodného obsahu.
- Jiné

6. Jak často se negativní projevy v on-line výuce objevovaly?

- Vůbec
- Zřídka
- Občas
- Často
- Pravidelně

7. Zaznamenal/a jste při on-line výuce projevy kyberšikany?

- Ano, mezi žáky.
- Ano, na mojí osobu.
- Ne

8. Jakým způsobem se kyberšikana projevovала?

Pokud jste kyberšikanu nezaznamenal/a, otázku přeskočte

9. Jakým nejčastějším způsobem byli žáci ve Vašich on-line hodinách hodnoceni?

- Písemné nebo on-line testy
- Ústní zkoušení
- Pouze domácí úkoly
- Pouze slovní hodnocení

10. Kterou z uvedených forem podvádění jste při on-line zkoušení nebo psaní on-line testů u žáků zaznamenal/a?

Možnost více odpovědí

- Opisování z taháku, sešitu, mobilu.
- Pomoc od sourozenců.
- Pomoc od rodičů.
- Komunikace mezi spolužáky (chat apod.).
- Podvádění u žáků jsem nezaznamenal/a.
- Jiné

Anotace

Jméno a příjmení	Mgr. Matěj Tuhý
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce	doc. PhDr. René Szotkowski, Ph.D
Rok obhajoby	2022

Název práce:	Rizika on-line výuky na základních školách
Název v angličtině:	Risks of online teaching in primary schools
Anotace práce:	Diplomová práce Rizika on-line výuky na základních školách se zabývá výskytem a mírou negativních projevů během on-line výuky ze strany žáků. Diplomová práce vymezuje problematiku vybraných rizik ve výchovně vzdělávacím procesu v kontextu on-line výuky. Hlavním cílem práce je objasnit rizika a negativní projevy ze strany žáků druhého stupně základních škol, které se během on-line výuky objevovaly a jejich míru výskytu. Pro splnění hlavního cíle byly vymezeny dílčí cíle, jejichž úkolem bylo dosažení hlavního cíle usnadnit. Diplomová práce má celkem osm kapitol rozdělených do teoretické a empirické části. Empirická část se zaměřuje na kvantitativně orientovaný výzkum, který je realizován prostřednictvím elektronických dvou elektronických dotazníků, přičemž jeden je pro žáky a druhý pro vyučující
Klíčová slova:	On-line výuka, vyučující, žák, kyberšikana, podvádění, počítačové hry, základní škola;
Klíčová slova v angličtině:	On-line teaching, teachers, pupil, cyberbully, cheating, computer games, elementary school;

Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: dotazník pro žáky druhého stupně základních škol Příloha č. 2: dotazník pro vyučující na základních školách
Rozsah práce	95 stran
Jazyk práce	čeština